

**En undersøkelse av underviseres oppfatning av
barrierer og potensielle insentiver knyttet til
undervisningsutvikling.**

**Fra Læringsdesigngruppen ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i
Bergen, 05.05.2023**



**A survey of teachers' perception of current barriers
and potential incentives around teaching
development.**

**A report by the Learning Design Group at the Psychology Faculty, University
of Bergen, 05.05.2023**

(English version is appended at the end of this document)

En undersøkelse av underviseres oppfatning av barrierer og potensielle insentiver knyttet til undervisningsutvikling.

Fra Læringsdesigngruppen ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

Denne interne rapporten er skrevet for Det psykologiske fakultet, UiB, som en deskriptiv analyse av surveydata samlet inn av fakultetets Læringsdesigngruppe (LDG) i løpet av vårsemesteret 2022. Rapporten er skrevet av LDGs leder, Mark Price, og er godkjent av andre LDG-medlemmer som også har bistått med redigering og med oversettelse av det opprinnelige engelske dokumentet (vedlagt) til en norsk versjon. Den sendes til fakultetet som et ressurs- og rådgivningsdokument.

Undersøkelsen var et uavhengig initiativ fra LDG. Målet med undersøkelsen var å kartlegge underviserens oppfatninger av de viktigste hindringene og insentivene for å utvikle undervisningskvaliteten. De første funnene ble presentert på fakultetenes Undervisningsdag 14.09.2022, der ytterligere data ble samlet inn fra tilhørerne.

I tillegg til å presentere funn fra undersøkelsen, kommer denne rapporten med konkrete forslag til forbedringer av undervisningsmiljøet ved fakultetet.

På tidspunktet for utarbeidelse og analyse av undersøkelsen var gruppe medlemmene og deres institutt-tilhørighet som følger:

- Ragnhild Hollekim HEMIL (nå pensjonert)
- Hege Sygna Studieseksjonen
- Frøydis Morken IBMP
- Mark Price ISP (gruppeleder)
- Marius Veseth IKP
- Kariane Westrheim IPED (nå pensjonert)

På tidspunktet for skriving av rapporten, er gruppens sammensetning som følger:

- Gaby Ortiz Barreda HEMIL
- Hege Sygna Studieseksjonen
- Frøydis Morken IBMP
- Mark Price ISP (gruppeleder)
- Marius Veseth IKP

Innhold

1. Sammendrag	s.3
2. Undersøkelsens mål	s.3
3. Undersøkelses-metoder	s.4
3.1 Rangering for barrierer og insentiver.....	s.4
3.2 Fritekstspørsmål	s.5
3.3 Svarprosent	s.5
4. Resultater	s.6
4.1 Høyest og lavest rangerte barrierer	s.6
4.2 Høyest og lavest rangerte insentiver	s.9
4.3 Mer detaljert presentasjon av rangeringer for barrierer og insentiver	s.11
4.3.1 Rangeringer for kategorien <i>Generell Motivasjon</i>	s.11
4.3.2 Rangeringer for kategorien <i>Kunnskap om Undervisningsmetoder</i>	s.13
4.3.3 Rangeringer for kategorien <i>Studentenes Tilbakemeldinger og Holdninger</i>	s.14
4.3.4 Rangeringer for kategorien <i>Regler og Prosedyrer</i>	s.15
4.3.5 Rangeringer for kategorien <i>Kultur på Arbeidsplassen</i>	s.17
4.3.6 Rangeringer for kategorien <i>Tilgjengelig Tid</i>	s.19
4.3.7 Rangeringer for kategorien <i>Tekniske Ressurser</i>	s.21
4.4 Utvidede lister over de viktigste barrierene og insentivene	s.23
4.5 Fritekstspørsmål på slutten av undersøkelsen	s.25
4.6 Fritekstspørsmål i begynnelsen av undersøkelsen	s.26
5. Data samlet inn under presentasjonen av resultatene på en fakultetskonferanse	s.27
5.1. Flervalgsvurderinger av bekymringsområder som ble identifisert	s.27
5.2. Tekstspørsmål	s.27
6. Oppsummering og drøfting av funn	s.29
6.1 Sammenfallende bevis for prioriterte problemområder	s.29
6.2 Anbefalte tiltak på hvert prioritert område	s.30
6.2.1 Tilgjengelig tid og tidsregnskap	s.30
6.2.2 Administrative regler og prosedyrer	s.31
6.2.3 Klassestørrelser	s.31
6.2.4 Rombooking	s.31
6.2.5 Programvareintegrasjon	s.31
6.2.6 Institusjonskultur og arbeidsgivers intensjon	s.32
6.3 Ytterligere betraktninger om tidsregistreringssystemet	s.32
6.4 Oppsummering av andre områder der det anbefales tiltak	s.33
6.5 Diskusjon av undersøkelsens begrensninger	s.34
6.6 Konklusjon	s.34

1. Sammendrag

En spørreundersøkelse ble gjennomført blant undervisningspersonalet ved Det psykologiske fakultet, UiB, for å identifisere hvilke barrierer som i dag hindrer dem i å arbeide med undervisningsutvikling, og hvilke mulige insentiver som ville oppmuntre dem mest. Vurderingsdata og fritekstkommentarer ble samlet inn på nettet, via anonym, frivillig deltakelse. Fullstendige datasett ble mottatt fra 52 undervisere, noe som tilsvarer en svarprosent på ca. 19 %. Sammenfallende data fra ulike deler av undersøkelsen, og fra tilbakemeldinger på en intern konferanse der resultatene av undersøkelsen ble presentert, viste at de vanligste barrierene som ble oppfattet som viktige, er (a) tidspress og det nåværende systemet for tidsregnskap for undervisningsarbeid og (b) treghet og kompleksitet i de administrative prosedyrene som underviserne må bruke når de ber om endringer i undervisningsformat eller vurderingsmetoder. De vanligste insentivene dreier seg om måter å forbedre tidsregistreringssystemet og de administrative prosedyrene på. Andre viktige områder som vekker bekymring er store grupper, rombookingsystemet, manglende integrering av enkelte undervisningsrelaterte programvarer og mistillit til at arbeidsgiver/ledelse generelt stiller tilstrekkelige ressurser til rådighet for utvikling av undervisningen. Diskusjonen av resultatene omfatter en liste med anbefalinger om hvordan man kan håndtere de identifiserte barrierene og insentivene. Ytterligere barrierer og insentiver ble også avdekket, og handlingsplaner for å håndtere disse er også beskrevet.

2. Undersøkelsens mål

LDG har definert sitt mandat til å være en uavhengig rådgivende ressursgruppe som skal legge til rette for kritisk diskusjon og deling av informasjon om utvikling av god undervisningspraksis ved vårt fakultet. For å identifisere områder der gruppen kan bidra mest hensiktsmessig til utvikling av undervisningspraksis, ønsket vi først å identifisere barrierene som i dag begrenser underviserens mulighet og motivasjon til å utvikle undervisning og kursdesign. Forskning på barrierer for studentaktiv læring i høyere utdanning (Børte et al., 2010, s.10)¹ slår fast at "barrierer for studentaktiv læring er mangfoldige og opptrer på ulike institusjonelle nivåer". Disse barrierene kan være av mange typer: Fysiske, institusjonelle, pedagogiske, lærerrelaterte, studentrelaterte, teknologiske, mangel på støttestrukturer etc. (ibid.).

Dette reiser spørsmålet om hvilke barrierer som er viktigst i vårt eget lokale undervisningsmiljø? For å ta tak i dette er et utgangspunkt å spørre lærerne hva de oppfatter som de største barrierene for sin egen undervisningsutvikling, samt hva de oppfatter som de største potensielle insentivene. Med andre ord, hva er lærernes største frustrasjoner og ømsker?

¹ Børte et al. (2020). Barriers to student active learning in higher education, *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>

3. Undersøkellesmetoder

I løpet av vårsemesteret 2022 utarbeidet og distribuerte LDG en anonym nettbasert spørreundersøkelse for undervisere ved Det psykologiske fakultet. Undersøkelsen ble programmert i SurveyXact og distribuert via felles e-postadresse for ansatte ved fakultetet. Alle undervisere og ph.d.-studenter med undervisningsplikt ble oppfordret til å delta. Respondentene kunne velge å svare på norsk eller engelsk.

Hoveddelen av undersøkelsen inneholdt beskrivelser av mulige barrierer og insentiver som respondentene ble bedt om å ta stilling til. I tillegg inviterte undersøkelsen til fritekstkommentarer.

3.1. Rangering for barrierer og insentiver

For vurderte barrierer var hovedinstruksjonen som følger: "*Her vil du bli vist en liste over mulige barrierer som kan redusere din evne eller motivasjon til å utvikle undervisningsmetodene dine og kursdesignet ditt. Ranger viktigheten som hver barriere har for deg **personlig** i å redusere din evne eller motivasjon for å utvikle undervisningen din. Påstandene du skal rangere er gruppert tematisk med ulike overskrifter (f.eks., Generell motivasjon, Tilgjengelig tid, osv.)*"

For vurderte insentiver var hovedinstruksjonen: "*Her vil du bli vist en liste over mulige **insentiver** som kan øke din evne eller motivasjon til å utvikle undervisningsmetodene dine og kursdesignet ditt. Ranger viktigheten av hvert insentiv - **for deg personlig** - for å øke din evne eller motivasjon for å utvikle undervisningen din.*"

For begge kategoriene av spørsmål ble det gitt en tilleggsinstruksjon: "*Husk at du ikke blir spurt om påstanden er riktig i seg selv, men **hvor viktig påvirkningen av den enkelte barrieren/insentivet er for deg.***"

Det var totalt 41 påstander om barrierer og 33 påstander om insentiver. Barriere påstandene ble presentert først. For både barrierer og insentiver ble påstandene presentert i fast rekkefølge og i tematiske grupper med følgende overskrifter (antall påstander om henholdsvis barrierer og insentiver i hver kategori er angitt i parentes etter hver overskrift):

- Din generelle motivasjon (7, 2)
- Din kunnskap om undervisningsmetoder (3, 3)
- Studentenes tilbakemeldinger og holdninger (3, 4)
- Regler og prosedyrer (7, 4)
- Kultur på arbeidsplassen (7, 7)
- Tilgjengelig tid (7, 8)
- Tekniske ressurser (7, 5)

Påstandene ble utarbeidet ved hjelp av en idédugnad om hvilke faktorer som kunne være viktige, inkludert de faktorene som gruppen har hørt kolleger uttrykke frustrasjon over. Så langt det var mulig, speilet insentivene barrierene, dvs. at vi presenterte insentiver som

kunne avhjelpe tidligere presenterte barrierer. Påstandene ble ferdigstilt ved hjelp av en konsensusorientert prosess blant medlemmene i LDG.

Et eksempel på et barrierepåstand fra kategorien "Din kunnskap om undervisningsmetoder" var: "*Jeg har ikke tilstrekkelig kunnskap om, eller trening i, hvordan jeg kan undervise på bedre måter.*" Svaralternativene ble presentert som fire valgknapper, presentert horisontalt og merket (fra venstre mot høyre): *Veldig viktig barriere for meg; Viktig barriere for meg; Så vidt viktig barriere for meg; Ikke en barriere i det hele tatt.*

Et tilsvarende påstand fra listen over insentiver, igjen merket som å handle om kunnskap og undervisningsmetoder, var: "*Mer formidling av råd om undervisning (f.eks. samtaler, diskusjonsforum, kurs) på lokalt nivå og på tvers av fakulteter.*" Svaralternativene var: *Veldig viktig insentiv for meg; Viktig insentiv for meg; Så vidt viktig insentiv for meg; Ikke et insentiv i det hele tatt.*

Den fullstendige listen over påstander er presentert i avsnitt 4.3 om resultater.

3.2. Fritekstspørsmål

Ved starten av undersøkelsen, før vurderingen av barrierer og insentiver, ble respondentene spurt: "*Hva er det som hjelper eller motiverer deg mest til å utvikle nye undervisningsmetoder i dag?*".

På slutten av undersøkelsen fikk respondentene mulighet til å skrive svar på to åpne spørsmål:

1. "*Dersom du opplever noen barrierer eller insentiver som du tenker er viktige for deg, men som ikke ble nevnt i dette spørreskjemaet, vennligst beskriv dem med dine egne ord her.*"
2. "*Har du noen andre kommentarer om barrierer og insentiver for undervisningsutvikling?*"

Instruksene formidlet at kommentarer ikke ville bli sitert ordrett eller på annen måte spres utover medlemmene av LDG. Dette var en forholdsregel for å sikre deltakernes anonymitet.

Av lignende grunner ba vi ikke om utvidet informasjon om deltakerne (f.eks. alder, institutt, undervisningserfaring) utover om de var heltids- eller deltidsansatte eller doktorgradsstudenter.

3.3. Svarprosent

I e-postinvitasjonen ble det presisert at undersøkelsen var åpen for alle ansatte og forskerstudenter som underviser, enten de er fast eller midlertidig ansatt, og enten de jobber heltid eller deltid. Av en potensiell svargruppe på ca. 280 undervisere mottok vi 52 utfylte spørreskjemaer og 13 ufullstendige svar, noe som gir en svarprosent på 18,6%. Av de sistnevnte oppga 81 % at de var fast ansatte, 6 % midlertidig ansatte og 13 % doktorgradsstudenter med undervisningsansvar. En fjerdedel av respondentene valgte å besvare undersøkelsen på engelsk i stedet for norsk.

4. Resultater

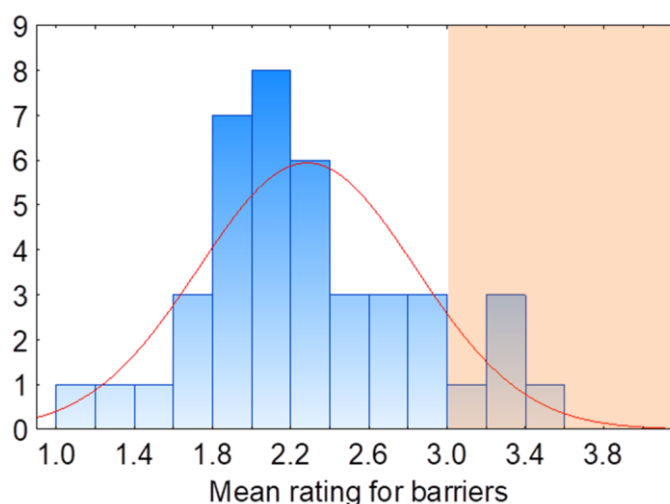
4.1. Høyest og lavest rangerte barrierer

Vurderinger av barrierer og insentiver ble rangert ved å tildele tallverdier fra 1-4 fra "Ikke en barriere/insentiv i det hele tatt" til "Veldig viktig barriere/insentiv" (dvs. at høye gjennomsnittsskårer for en påstand indikerer større opplevd viktighet).

For de 41 barrierene var den samlede gjennomsnittsvurderingen på tvers av spørsmålene 2,28 (SD = 0,55). Nesten alle påstandene knyttet til barrierer viste hele spekteret av individuelle skårer fra 1 til 4, noe som indikerer at det var stor variasjon i hvordan folk vurderte hvert påstand. Det var imidlertid også klare forskjeller i gjennomsnittsvurderingen per påstand, presentert i Figur 1 som et frekvenshistogram over gjennomsnittsvurderingene for alle barrierene.

Før vi presenterer resultatene for *alle* barrierer senere i avsnitt 4.3, fremhever vi først hvilke barrierer som fikk *sterkest* eller *svakest* støtte fra respondentene. For å gjøre dette valgte vi ut barrierer med gjennomsnittsskår $M \geq 3,0$, som tilsvarer at $\geq 50\%$ av respondentene vurderte dem som "viktige" eller "veldig viktige". Dette ga fem påstander, som ligger innenfor det rosa skraverte området i fordelingen i Figur 1. Det var påfallende at alle disse påstandene kom fra kategorien "Tilgjengelig tid". Nærmere opplysninger om disse fem barrierene er gitt nedenfor i Tabell 1.

Figur 1: Frekvenshistogram over antall barrierer (vertikal akse) som fikk gjennomsnittsvurderinger innenfor hvert av intervallene vist på den horisontale akse. Mulige skårer varierer fra 1-4. Det rosa skraverte området inneholder barrierer med gjennomsnittsskår $\geq 3,0$.



Tabell 1: De fem barrierer med høyest gjennomsnittsskår. Alle gjennomsnittsskårene var $\geq 3,0$. Fra venstre til høyre viser tabellen den gjennomsnittlige vurderingen av påstanden, ordrett tekst på engelsk og norsk, den kumulative prosentandelen av respondentene som vurderte påstanden som i det minst "så vidt viktig", og prosentandelen av respondentene som vurderte det som i det minste "viktig" (dvs. "viktig" eller "veldig viktig").

M	Teksten til påstanden på engelsk og norsk	Minst "så vidt viktig barriere"	Minst "viktig barriere"
3.5	The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching. <i>Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning.</i>	98%	87%
3.3	I am already using up all my teaching hours, and don't have more time to learn or apply new knowledge and skills about teaching. <i>Jeg har allerede brukt opp alle undervisningstimene mine og har ikke mer tid til å tilegne meg eller anvende ny kunnskap i undervisning og nye undervisningsferdigheter.</i>	88%	79%
3.2	Neither teaching development, nor attending courses on teaching methods, are credited to my teaching hours. <i>Verken undervisningsutvikling eller deltakelse på kurs om undervisningsmetoder gir uttelling i undervisningsregnskapet.</i>	87%	81%
3.3	I seem to spend more and more time on administration. <i>Jeg ser ut til å tilbringe mer og mer tid på administrative oppgaver.</i>	90%	87%
3.0	I feel I spend too much time filling out reports of various kinds, that in the end have little benefit for my teaching. <i>Jeg føler at jeg bruker for mye tid på å fylle ut ulike typer av rapporter som til syvende og sist har liten nytte for undervisningen min.</i>	85%	54%

Den høyest rangerte barrieren er oppfatningen av at kriteriene som brukes i timeregnskap for undervisning "underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning". Mens nesten ingen respondenter vurderte dette som "ikke en barriere i det hele tatt", vurderte 87% det i det minste som "viktig", og 62% som "veldig viktig". Ytterligere to av de fem største barrierene er også knyttet til tid og tidsbruk: Underviserne føler sterkt at undervisningsutvikling ikke er inkludert i tidsregnskapet, og at det ikke er noen timer igjen til utvikling når selve undervisningen er ferdig. I tillegg føler underviserne at de har for mye administrativt arbeid. Dessuten kommer ikke de administrative oppgavene nødvendigvis undervisningen til gode.

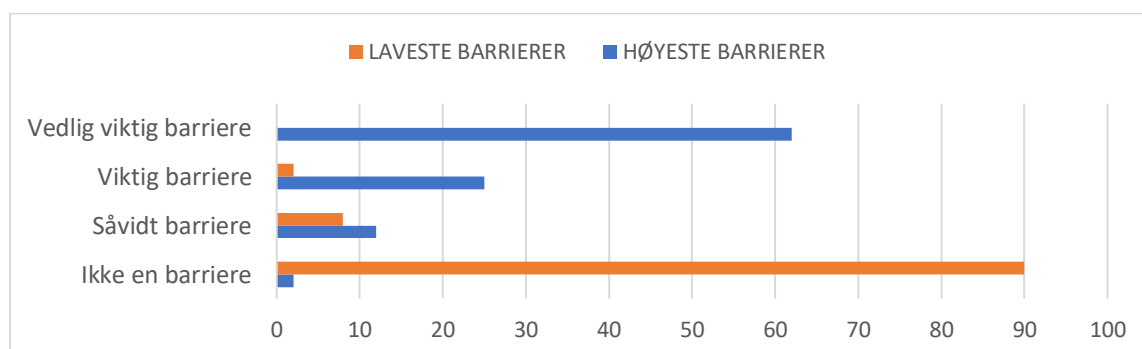
De fem barrierene med lavest rangert viktighet ($M = 1,1$ til $1,7$) er presentert i Tabell 2. Disse barrierene dreier seg om manglende interesse for å undervise, manglende kunnskap om hvordan man underviser, manglende kollegial støtte eller behov for mer kvalitetskontroll. Ingen respondenter valgte den lavest rangerte barrieren ("For å være ærlig så er jeg ikke spesielt interessert i undervisning") som "veldig viktig", mens 85% vurderte den som "ikke en

barriere i det hele tatt". Figur 2 illustrerer den sterke kontrasten mellom fordelingen av rangeringer for denne lavest rangerte barrieren og fordelingen for den høyest rangerte barrieren.

Tabell 2: De fem barrierene med lavest gjennomsnittsvurdering (fra 1,1 til 1,7). Fra venstre til høyre viser tabellen den gjennomsnittlige vurderingen av påstanden, ordrett tekst på engelsk og norsk, den kumulative prosentandelen av respondentene som vurderte påstanden som i det minst en "så vidt barriere", og prosentandelen av respondentene som vurderte det som i det minst "viktig" (dvs. "viktig" eller "veldig viktig").

M	Teksten til påstanden på engelsk og norsk	Minst "så vidt viktig barriere"	Minst "viktig barriere"
1.1	To be honest, I am just not very interested in teaching. <i>For å være ærlig så er jeg ikke spesielt interessert i undervisning.</i>	10%	2%
1.2	Developing other teaching formats is not my job because students should be able to learn from traditional lectures. <i>Å utvikle andre undervisningsformater er ikke min jobb siden studenter burde være i stand til å lære fra tradisjonelle forelesninger.</i>	19%	4%
1.6	There is not enough evaluation or quality control of my teaching by either internal or external reviewers. <i>Det er ikke nok evaluering og kvalitetskontroll av undervisningen min, verken gjennom interne eller eksterne fagfeller.</i>	40%	13%
1.7	I don't know where to look for information on how to teach in different ways. <i>Jeg vet ikke hvor jeg kan lete etter informasjon om hvordan jeg kan undervise på ulike måter.</i>	50%	15%
1.7	I don't get much positive feedback from my colleagues when I try to develop my teaching. <i>Jeg får ikke særlig mange positive tilbakemeldinger fra kollegaene mine når jeg forsøker å utvikle undervisningen min.</i>	44%	19%

Figur 2: Kontraster mellom rangeringer for den høyest rangerte barrieren (i blått) og den lavest rangerte barrieren (i oransje). Horisontale enheter er % av respondentene som gir hver av de fire mulige vurderingene.

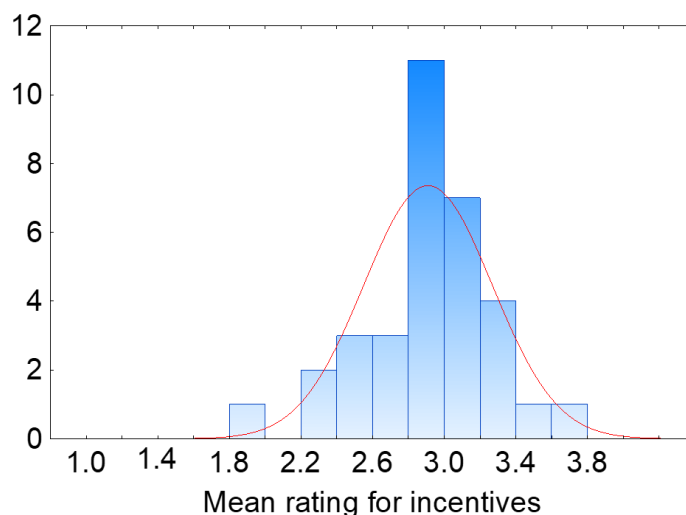


4.2. Høyest og lavest rangerte insentiver

For de 33 insentivene var den samlede gjennomsnittsvurderingen på tvers av påstandene 2,9 (SD = 0,36). Alle unntatt ett påstand viste hele spekteret av individuelle skårer fra 1 til 4. Figur 3 viser et frekvenshistogram over gjennomsnittsvurderingene på tvers av påstandene.

Fordelingen av rangeringer er forskjøvet mot høyere verdier enn for barrierer [urelatert $t(72) = 5,60$, $p < 0,00001$]. Dette kan være en rekkefølgeeffekt; insentiver ble vurdert etter barrierer, slik at deltakerne var mer kjent med temaene det ble spurt om, og hadde mer tid til å reflektere over dem. Det er også mulig at forsøk på å løse et problem i seg selv kan oppfattes som et insentiv selv om det opprinnelige problemet ikke anses å være en stor barrier. For eksempel har Herzbergs to-faktorteori om motivasjon² foreslått at misnøye og tilfredshet er uavhengige av hverandre.

Figur 3: Frekvenshistogram over antall insentiver (vertikal akse) som fikk gjennomsnittsvurderinger innenfor hvert av intervallene vist på den horisontale aksene. Mulige vurderinger varierer fra 1-4.



I tråd med denne forskyvingen mot høyere rangeringer ble mange flere insentiver enn barrierer vurdert som i det minste "viktige" av flertallet av respondentene (tilsvarende en gjennomsnittsrangering $\geq 3,0$). Foreløpig fokuserer vi bare på de fem viktigste insentivene som er oppført i Tabell 3.

I tråd med resultatene for barrierer gjaldt de to høyest rangerte insentivene forbedringer i måten undervisningstimer godskrives på. Det viktigste insentivet ("*Å endre normene for undervisning slik at de representerer antallet timer jeg faktisk bruker på undervisning på en mer rettferdig måte.*") ble vurdert som "veldig viktig" av 70 % av respondentene, som i det minste "viktig" av 94 % av respondentene, og ingen respondenter vurderte dette påstanden som "ikke et insentiv for meg i det hele tatt". Andre topprangerte insentiver handlet også om

² Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman B. (1959). The motivation to work. New York: Wiley

tid, eller om gruppestørrelser, eller om den generelle institusjonskulturen når det gjelder å skaffe de ressursene som trengs for å forbedre undervisningen.

Det lavest rangerte incentivet var "*Mer evaluering og kvalitetskontroll av undervisningen min, enten gjennom interne eller eksterne fagfeller.*" ($M = 2,0$). Mens 6 % av respondentene vurderte dette som "veldig viktig", vurderte 37 % det som "ikke et incentiv for meg i det hele tatt".

Tabell 3: De fem incentivene med høyest gjennomsnittsskåre. Gjennomsnittsskårene var $\geq 3,0$ for alle disse påstandene. Fra venstre til høyre viser tabellen gjennomsnittsvurderingen av påstanden, ordrett tekst på engelsk og norsk, den kumulative prosentandelen av respondentene som vurderte dette påstanden som i det minste et "*så vidt viktig incentiv*", og prosentandelen av respondentene som vurderte det som "*viktig*" eller "*veldig viktig*".

<i>M</i>	Teksten til påstanden på engelsk og norsk	Minst "så vidt viktig barriere"	Minst "viktig barriere"
3.7	Modifying the system for crediting me with teaching hours so that it more fairly represents the number of hours I actually spend on teaching. <i>Å endre normene for undervisning slik at de representerer antallet timer jeg faktisk bruker på undervisning på en mer rettferdig måte.</i>	100%	94%
3.6	Crediting my account of teaching hours with time spent developing my teaching and attending teaching courses. <i>Å gi uttelling i timeregneskapet for undervisning når det gjelder tid brukt til å utvikle undervisningen og å delta på undervisningskurs.</i>	98%	92%
3.3	Reducing my teaching load so that I could afford to put more effort and time into teaching development. <i>Å redusere undervisningsbelastningen slik at jeg kan tillate meg å bruke mer tid og innsats på undervisningsutvikling.</i>	94%	81%
3.3	Having smaller class sizes and/or more teachers to spread the teaching load. <i>Å ha mindre kull og/eller flere undervisere for å fordele undervisningsbelastningen.</i>	92%	81%
3.3	An increased trust that my employer really wants to prioritise student learning, and is prepared to back this up with the necessary resources. <i>Økt tillit til at arbeidsgiver virkelig ønsker å prioritere studentenes læring, og at de er forberedt på å støtte opp under dette med ressursene som er nødvendige.</i>	96%	85%

4.3 Mer detaljert presentasjon av rangeringer av barrierer og insentiver

Vår presentasjon av resultatene har så langt fokusert på å identifisere barrierer og insentiver som får størst eller minst støtte. Dette gir en første indikasjon på hvordan innsatsen kan prioriteres. Det er imidlertid også av interesse å dokumentere barrierer og insentiver som støttes som viktige av et mindre flertall av underviserne, eller til og med av et mindretall. Å overvinne disse barrierene og gjennomføre insentivene kan fortsatt bidra til meningsfull forbedring i undervisningskvaliteten, særlig der tiltakene er relativt enkle å gjennomføre. Videre kan barrierer og insentiver som ikke er blant de mest populære i utvalget som helhet, likevel være av sentral betydning i bestemte deler av undervisningsvirksomheten.

I dette avsnittet presenterer vi derfor mer fullstendige data for alle barrierer og alle insentiver, i hver tematiske kategori for seg selv. For hver kategori presenterer vi i en tabell den kumulative prosentandelen av deltakerne som vurderte hvert påstand som i det minste en "*så vidt barriere/insentiv*" (dvs. så vidt, viktig eller veldig viktig barriere/insentiv), og prosentandelen som vurderte hvert påstand som i det minste "*viktig*" (dvs. viktig eller svært viktig). Disse to prosentandelene omtales heretter i teksten som "*≥ så vidt viktig barriere/insentiv*" og "*≥ viktig*". Deretter presenterer vi et sammendrag og en tolkning av hver tabell, etterfulgt av et forslag til handlingsplan for hvordan fakultetsledelsen og/eller undervisningskollegiet kan reagere.

4.3.1 Rangeringer for kategorien *Generell motivasjon*

Resultatene for barrierer og insentiver som ble presentert under undersøkelseskategorien *Generell motivasjon*, vises i Tabell 4.

Ut fra en visuell inspeksjon av tabelldataene kan resultatene beskrives som følger:

Mangel på interesse for undervisning (barriere A6), og mangel på forståelse for at undervisning kan være mer enn tradisjonelle forelesningsformater (barriere A3), ble ansett som "*≥ viktige*" barrierer av svært få undervisere. Et mindretall på rundt en fjerdedel av respondentene vurderte det som "*≥ viktig*" at undervisningen deres er god nok (barriere A1) og at undervisningsutvikling gjør for liten forskjell for læringsutbyttet (barriere A4). Et større mindretall vurderte at det er lett å "gjøre som vanlig" (barriere A2) som en "*≥ viktig*" barriere, selv om andelen fortsatt var godt under 50 %. Den fremste barrieren i denne kategorien er at undervisningsutvikling oppfattes å komme i konflikt med forskningstid (i stedet for å være en del av undervisningstiden) (barriere A5), med omtrent tre fjerdedeler av respondentene som svarte at dette var "*≥ viktig*". Det er interessant å merke seg at oppfatningen om at undervisningsutvikling er mindre relevant enn forskning når det gjelder å fremme karriere og lønn (barriere A7) fikk mye mindre støtte, med bare en fjerdedel av respondentene som svarte "*≥ viktig*".

Behovet for sterkere belønning for god undervisning ble bare vurdert som "*≥ viktig*" av en tredjedel av respondentene (insentiv A1); dette kan gjenspeile en oppfatning om at slike insentiver er unødvendige, eller en oppfatning om at de for øyeblikket er tilstrekkelige. Behovet for en sterkere generell anerkjennelse av at undervisning og forskning har lik verdi

(insentiv A2) ble imidlertid vurdert som "≥ viktig" av nesten tre fjerdedeler av respondentene.

Tabell 4: Barrierer og insentiver i kategorien *Generell motivasjon*. Prosentandelene er som tidligere beskrevet i hovedteksten. Koder under overskriften "#" brukes til å identifisere påstander i hovedteksten. Påstandene er oppført i samme rekkefølge som de ble presentert, med gjennomsnittsvurderingen i parentes.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	A1	Jeg synes undervisningen min er god nok som den er. (1.8)	46%	23%
	A2	Det er bare lettere å fortsette å gjøre det slik jeg alltid har gjort det. (2.2)	81%	38%
	A3	Å utvikle andre undervisningsformater er ikke min jobb siden studenter burde være i stand til å lære fra tradisjonelle forelesninger. (1.2)	19%	4%
	A4	Jeg føler at undervisningsutvikling krever for mye innsats i forhold til eventuelle positive effekter det kan ha på studentenes læring. (1.9)	60%	25%
	A5	Dersom jeg gjør en innsats for å utvikle undervisningen, vil dette komme i konflikt med tilgjengelig tid til å drive med forskning, og dermed være til hinder for min karriere som forsker. (2.9)	85%	73%
	A6	For å være ærlig så er jeg ikke spesielt interessert i undervisning. (1.1)	10%	2%
	A7	God undervisningspraksis bidrar ikke til å fremme karrieren eller øke lønnen min i særlig grad. Til syvende og sist er det hovedsakelig forskningsproduktivitet som betyr noe. (2.0)	71%	23%
Insentiver	A1	Større utbytte av god undervisningspraksis gjennom at det belønnes karrieremessig, gjennom priser og lønnsøkninger. (2.7)	85%	33%
	A2	Større offisiell anerkjennelse for at god undervisning har like stor verdi som forskningsproduktivitet. (3.0)	90%	71%

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Et mindretall av underviserne kan ha nytte av større kunnskap om fordelene ved alternative undervisningsformater. [barriere A4]
2. Den personlige "kostnaden" ved å investere i undervisningsutvikling må reduseres slik at det blir sett på som en mer lønnsom investering, og slik at det blir lettere å overvinne terskelen for "business as usual". [barriere A2 og A4].
3. Snarere enn å øke belønningen for god undervisningspraksis, er det viktig å redusere den opplevde (tids-)konflikten mellom undervisningsutvikling og "vanlig" forskning. Arbeidsmiljøet må tydeligere understreke at undervisning og forskning er likeverdige aktiviteter. (barriere A5 og insentiv A2)

4.3.2 Rangeringer for kategorien *Kunnskap om undervisningsmetoder*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Kunnskap om undervisningsmetoder vises i Tabell 5.

Utilstrekkelig kunnskap om hvordan man utvikler undervisning, eller hvor man finner informasjon om utvikling av undervisning, eller hvordan man bruker informasjon på en praktisk måte (barrierer B1, B2, B3) ble vurdert som "≥ så vidt viktige barrierer" av halvparten til to tredjedeler av respondentene. Bare en fjerdedel eller færre av respondentene vurderte disse som "≥ viktige" barrierer. Vurderingene var høyere for tilsvarende insentiver. Mer formidling av undervisningsråd (insentiv B1), særlig i form av konkrete eksempler på eksisterende initiativer (insentiv B3), ble ansett som "≥ viktig" av halvparten til to tredjedeler av respondentene.

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Mangel på tilgang til informasjon og eksempler på undervisningsutvikling anses som en viktig barrier av bare et mindretall av underviserne, men halvparten eller flere mener at mangel på informasjon - særlig av praktisk art - kan være en liten barrier.
2. Men selv om mangel på kunnskap ikke er en av de viktigste barrierene, kan konkrete eksempler på undervisningsutvikling, som er enkle å kopiere eller tilpasse, likevel være et viktig insentiv for et flertall av lærerne.

Tabell 5: Barrierer og insentiver i kategorien *Kunnskap om undervisningsmetoder*. Tabelltekster er som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Pastand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	B1	Jeg har ikke tilstrekkelig kunnskap om, eller trening i, hvordan jeg kan undervise på bedre måter. (1.9)	67%	19%
	B2	Jeg vet ikke hvor jeg kan lete etter informasjon om hvordan jeg kan undervise på ulike måter. (1.7)	50%	15%
	B3	Selv når jeg kan finne den, så er ikke informasjonen om hvordan undervisningen kan forbedres praktisk nok til at den kan implementeres på en enkel måte. (2.0)	65%	27%
Insentiver	B1	Mer formidling av råd om undervisning (f.eks. samtaler, diskusjonsforum, kurs) på lokalt nivå og på tvers av fakulteter. (2.5)	85%	52%
	B2	Forbedring av tilgjengeligheten og utformingen av nettbaserte råd om undervisning på UiB. (2.3)	81%	37%
	B3	Bedre tilgang til konkrete eksempler på hvordan andre har utviklet spesielt god undervisning, både lokalt og på andre fakulteter eller universiteter. (2.8)	92%	65%

4.3.3 Rangeringer for kategorien *Studentenes tilbakemeldinger og holdninger*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Studentenes tilbakemeldinger og holdninger vises i Tabell 6.

Rundt en tredjedel av respondentene vurderte at studentenes fokus på karakterer fremfor dybdeløring er en "≥ viktig" barriere (barriere C2). Utilstrekkelig innsats fra studentene under oppgaver (barriere C3) og utilstrekkelig positiv tilbakemelding fra studentene om undervisningsutvikling (barriere C1) ble bare vurdert som "≥ viktig" av omtrent en fjerdedel av respondentene. Å fremme studentkultur med positiv tilbakemelding til underviserne, mottakelighet for alternative undervisningsformater og dybdeløring (insentiver C1, C2, C3) ble vurdert som "≥ viktige" insentiver av to tredjedeler til tre fjerdedeler av respondentene, og som "≥ så vidt insentiver" for nesten alle respondentene.

Tabell 6: Barrierer og insentiver i kategorien *Studentenes tilbakemeldinger og holdninger*. Tabelltekster er som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	C1	Jeg opplever at mange studenter liker tradisjonelle metoder slik som forelesninger, og at de ikke er entusiastiske rundt forskjellige måter å lære på. (1.9)	58%	23%
	C2	Jeg føler at alt for mange studenter bare er interessert i å få studiepoeng eller karakterer heller enn å engasjere seg i dyp læring. (2.1)	58%	35%
	C3	Studenter er motvillige til å bruke tid og innsats på å fullføre løpende vurderinger som for eksempel innlevering av oppgaver. (1.9)	60%	23%
Insentiver	C1	En sterkere kultur blant studentene for å uttrykke entusiasme til undervisere når de har god undervisningspraksis. (2.8)	92%	71%
	C2	Å lære studentene å bli mer mottakelige for alternative undervisningsmetoder. (2.5)	90%	67%
	C3	Å skape en læringskultur der flere studenter er dedikert til dyp læring, fremfor kun å få studiepoeng eller karakterer. (3.2)	96%	77%
	C4	Å skape en læringskultur der studenter er villige til å legge ned mer tid og innsats i læringsaktiviteter (f.eks. gruppearbeid, emneprøver, innleveringer). (3.0)	62%	29%

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Den barrieren som ble vurdert som viktigst når det gjelder studentkultur, er fokus på karakterer på bekostning av dybdeløring.
2. Selv om aspekter ved studentkulturen ikke er blant de høyest rangerte barrierene, mener et betydelig flertall av underviserne at mer studentfokus på dybdeløring ville være et viktig insentiv for undervisningsutvikling, sammen med mer mottakelighet for

alternativ undervisning og mer positive tilbakemeldinger til underviserne om alternativ undervisning.

4.3.4 Rangeringer for kategorien *Regler og prosedyrer*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Regler og prosedyrer vises i Tabell 7.

Treghet og kompleksitet i systemet når man ønsker å gjøre endringer i undervisning og vurdering, sammen med behovet for å søke godkjenning lang tid før endringene faktisk skal gjennomføres (barriere D1 og D2), ble vurdert som "≥ *viktige*" barrierer av to tredjedeler av respondentene. Tilsvarende vurderte to tredjedeler til tre fjerdedeler av respondentene at det ville være et "≥ *viktig*" insentiv å kunne gjøre endringer uten godkjenning i det hele tatt (insentiv D1), med raskere godkjenning (insentiv D2) og med godkjenning som er mer lokal og mer åpen (insentiv D3). På disse tre insentivene ga 38 % til 44 % av respondentene toppkarakteren "*veldig viktig*", så dette ser ut til å være et kritisk område.

Et mindretall på rundt en tredjedel av respondentene vurderte det som "≥ *viktig*" at regelverket er for lite fleksibelt når det gjelder utformingen av vurderingene (barriere D5). Omtrent en tredjedel vurderer det også som "≥ *viktig*" at foreslåtte endringer i undervisning eller vurdering blir avvist for ofte (med 10 % som vurderer dette som "*veldig viktig*"). Selv om dette ikke er av de høyest rangerte barrierene, antyder vi at den kan være svært demotiverende når man støter på den.

Halvparten vurderte det som "≥ *viktig*" at gruppestørrelsen hindrer bruk av nye undervisningsmetoder (barriere D6), mens omtrent en tredjedel vurderte det som "≥ *viktig*" at de ikke vet på forhånd hvor mange studenter som skal ta emnet (barriere D7). Selv om disse problemene knyttet til gruppestørrelse kanskje ikke påvirker alle undervisere, er det igjen sannsynlig at det er et viktig område for de underviserne som er berørt av det.

Svært få lærere vurderte mangel på kvalitetskontroll som "≥ *viktig*" (barriere D4). I underkant av en tredjedel vurderte økt kvalitetskontroll (insentiv D4) som "≥ *viktig*".

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Det største forbedringspotensialet når det gjelder prosedyrer og regler er at underviserne bør få større fleksibilitet til å endre aspekter ved undervisningen eller vurderingen på egenhånd, og når det er behov for godkjenning, bør dette kunne gjøres raskere, mer gjennomiktig og på kortere varsel. Disse forslagene støttes som viktige av et betydelig flertall av respondentene. Vi mener at de bør være fullt mulig å gjennomføre.
2. Et stort mindretall av underviserne mener at forslag til undervisningsutvikling for ofte blir avvist. Selv om den offisielle universitetspolitikken oppmuntrer underviserne til å eksperimentere med alternative vurderingsformer, mener også et stort mindretall at regelverket for studentvurderinger er for lite fleksibelt. Vi foreslår at fakultetet vurderer om det er for restriktivt på dette området. Transparente evalueringsprosesser er igjen avgjørende for at underviserne skal kunne argumentere for sin sak.

3. Fakultetet må erkjenne at omtrent halvparten av lærerne oppfatter økende gruppestørrelser som et viktig hinder for undervisningsutvikling. Der det er umulig å redusere gruppestørrelsene, må underviserne få opplæring i mestringsstrategier som er forenlige med mer progressiv undervisning.
4. Lærerne bør få forhåndsinformasjon om gruppestørrelser for å kunne forberede undervisningen.
5. Selv om nesten en tredjedel av lærerne mener at det ville være et viktig insentiv å øke kvalitetskontrollen av undervisningen, er det svært få som mener at mangelen på kontroll er et viktig hinder for utvikling av undervisningen. Gitt litteraturen om universitetsundervisning, som legger vekt på fordelene ved underviserens indre motivasjon i motsetning til tiltak som øker den ytre kontrollen, anbefaler vi ikke kvalitetskontroll som et virkemiddel for å øke undervisningsutviklingen.

Tabell 7: Barrierer og insentiver i kategorien *Regler og prosedyrer*. Tabelltekster som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	D1	På administrativt nivå tar det for lang tid, og er for komplekst, å gjøre endringer i måten jeg underviser og vurderer studentene mine på. (2.9)	85%	67%
	D2	Endringer i undervisningsformat og innhold må godkjennes så lang tid i forkant før de kan implementeres. (2.9)	85%	67%
	D3	Når jeg prøver å forbedre undervisningen min, eller studentevalueringsmetodene mine, blir forslagene til endring for ofte avvist på institutt- eller fakultetsnivå. (1.9)	54%	31%
	D4	Det er ikke nok evaluering og kvalitetskontroll av undervisningen min, verken gjennom interne eller eksterne fagfeller. (1.6)	40%	13%
	D5	De nåværende retningslinjene gir meg ikke nok fleksibilitet til å utforme vurderingsaktiviteter for studentene slik som jeg vil. (2.2)	60%	37%
	D6	Det er rett og slett lite gjennomførbart å ta i bruk nye undervisningsmetoder fordi kullstørrelsene mine har økt så mye. (2.6)	71%	50%
	D7	Ofte vet jeg ikke på forhånd hvor mange studenter som skal ta emnet mitt. (2.0)	60%	31%
Insentiver	D1	Mer frihet til å tilpasse detaljer i undervisningen slik jeg ønsker, uten behov for godkjenning. (3.1)	88%	79%
	D2	Mye raskere godkjenning av eventuelle søknader om å gjøre endringer i undervisningsformat eller innhold. (3.0)	90%	67%
	D3	En godkjenningsprosess der endringer i undervisningen kan skje mer lokalt og med større gjennomsliktighet. (3.1)	96%	77%
	D4	En godkjenningsprosess der endringer i undervisningen kan skje mer lokalt og med større gjennomsliktighet. (2.0)	62%	29%

4.3.5 Rangeringer for kategorien *Kultur på arbeidsplassen*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Kultur på arbeidsplassen vises i Tabell 8.

Tabell 8: Barrierer og insentiver i kategorien *Kultur på arbeidsplassen*. Tabelltekster er som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	E1	Til tross for all oppmerksomheten rundt forbedring av undervisning, så føler jeg at arbeidsgiveren min ikke er interessert i å skaffe de ressursene som er nødvendige for å forbedre studentenes læring. (2.7)	77%	54%
	E2	Jeg opplever ikke nok vilje til endring og kritisk diskusjon omkring undervisning hos den faglige ledelsen. (2.0)	58%	29%
	E3	I Jeg opplever ikke nok vilje til endring og kritisk diskusjon omkring undervisning hos administrasjonen. (2.3)	73%	35%
	E4	Jeg føler at ledelsen ofte ikke responderer når undervisere foreslår måter en kan forbedre læringsmiljøet på. (2.1)	62%	27%
	E5	Jeg føler at anbefalinger for forbedret undervisningspraksis, som kommer fra eksterne vurderingspaneler, har en tendens til å bli ignorert av ledelsen og administrasjonen. (1.8)	50%	25%
	E6	Jeg føler at hele undervisningssystemet kun er rettet mot å dele ut studiepoeng, fremfor dyp læring og varige ferdigheter. (2.4)	75%	44%
	E7	Jeg får ikke særlig mange positive tilbakemeldinger fra kollegaene mine når jeg forsøker å utvikle undervisningen min. (1.7)	44%	19%
Insentiver	E1	Økt tillit til at arbeidsgiver virkelig ønsker å prioritere studentenes læring, og at de er forberedt på å støtte opp under dette med ressursene som er nødvendige. (3.3)	96%	85%
	E2	Større vilje, fra ledelsen og administrasjonen, til endring og kritisk diskusjon rundt undervisning. (2.8)	88%	67%
	E3	Større vilje, på institutt-, program- eller fakultetsnivå, til å akseptere alternative måter å vurdere studentenes læring på (f.eks. alternativer til tradisjonelle eksamener). (2.6)	81%	52%
	E4	Større vilje hos ledelsen og administrasjonen til å gjøre endringer som konsekvens av anbefalinger fra eksterne vurderingspaneler. (2.3)	77%	42%
	E5	Å skape en undervisningskultur der det legges større vekt på å legge til rette for dyp læring og varige ferdigheter enn å dele ut studiepoeng. (3.2)	94%	75%
	E6	Å ha mindre kull og/eller flere undervisere for å fordele undervisningsbelastningen. (3.3)	92%	81%
	E7	Å gjøre det enkelt å bli med i et kollegafelleskap der man er interessert i å diskutere undervisning. (2.8)	88%	65%

Omtrent halvparten av respondentene vurderte det som en "*≥ viktig*" barriere at de mangler tillit til at arbeidsgiveren har til hensikt å stille de nødvendige ressursene til rådighet for å forbedre studentenes læring (barriere E1). Rundt tre fjerdedeler av respondentene vurderte også dette som en "*≥ så vidt viktig barriere*". Det tilsvarende insentivet om økt tillit til arbeidsgivers intensjoner (insentiv E1) ble vurdert som et "*≥ så vidt viktig insentiv*" av nesten alle respondentene, som "*≥ viktig*" av 85% av respondentene og som "*veldig viktig*" av 44% av respondentene.

Å ha mindre grupper og/eller flere undervisere (insentiv E6) ble støttet som et "*≥ så vidt viktig insentiv*" av de fleste lærerne, som "*≥ viktig*" av 81% og som "*veldig viktig*" av 62%.

Følelsen av at undervisningssystemet fokuserer på å levere studiepoeng snarere enn "*dyp læring og varige ferdigheter*" (barriere E6) ble vurdert som "*≥ viktig*" av nesten halvparten av respondentene. Tilsvarende vurderte tre fjerdedeler utvikling av den motsatte kulturen som et "*≥ viktig*" insentiv (E5), og nesten alle vurderte dette som et "*≥ lite insentiv*".

Manglende vilje blant enten akademisk ledelse (barriere E2) eller administratorer (barriere E3) til å kritisk diskutere og endre undervisningen ble vurdert som "*≥ viktig*" av rundt en tredjedel av respondentene (barrieren var rangert som litt mer viktig for administratorer). To tredjedeler vurderte det som "*≥ viktig*" å øke denne viljen (insentiv E2). Mangel på respons fra ledelsen på forslag til forbedringer av læringsmiljøet, enten de kom fra undervisere (barriere E4) eller eksterne evalueringskomiteer (barriere E5), ble bare vurdert som "*≥ viktig*" av en fjerdedel av respondentene. Et behov for mer respons fra ledelsen på eksterne evalueringskomiteer ble vurdert som "*≥ viktig*" av over en tredjedel av respondentene når det ble uttrykt som et insentiv (insentiv E4). Større vilje hos ledelsen til å akseptere alternative vurderingsformater ble ansett som et "*≥ viktig*" insentiv av omtrent halvparten av respondentene (insentiv E3; merk at dette påstanden overlapper tematisk med påstander fra kategorien regler og prosedyrer).

Mangel på positive tilbakemeldinger fra kolleger ble ansett som en "*≥ viktig*" barriere av mindre enn en fjerdedel av respondentene (barriere E7), men to tredjedeler mente det var et "*≥ viktig*" insentiv å gjøre det "enkelt å bli med" i kollegiale diskusjonsfellesskap om undervisning (insentiv E7).

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Mange undervisere tror ikke at arbeidsgiveren deres virkelig er interessert i å stille de nødvendige ressursene til rådighet for å støtte undervisningsutvikling. De fleste mener at det ville være et viktig insentiv hvis de hadde hatt denne tilliten. En måte å gjøre dette på, som fikk stor tilslutning, kunne være å ansette flere lærere for å avlaste den økende undervisningsmengden. Uansett om sistnevnte løsning er økonomisk gjennomførbar eller ikke, er det viktig å ta tak i dette generelle problemområdet, der manglende institusjonell tillit ser ut til å påvirke undervisernes indre motivasjon. Dette problemområdet kan være en kombinasjon av de mange andre spesifikke barrierene som er fremhevet i denne undersøkelsen. I så fall kan det løses ved å ta i bruk flere av de mest populære insentivene i undersøkelsen. Alternativt kan det kreve egne løsninger.
2. Mange undervisere opplever en kulturkonflikt mellom målene om dyp og overførbar læring på den ene siden og oppnåelse av studiepoeng på den andre. Vi foreslår at dette

kan løses ved hjelp av konseptet konstruktiv tilpasning, slik at det gis studiepoeng for dybdelæring. Lærerne kan få bedre opplæring i å bruke konstruktiv tilpasning, og ledelsen kan få bedre opplæring i å støtte dette.

3. Resultatene tyder på at et mindretall av lærerne oppfatter tilfeller av manglende vilje blant ledelsen og administrasjonen til å diskutere endringer eller svare på forslag, også fra eksterne fagfelle. Det kan derfor være nyttig å oppmuntre til en kultur med mer åpne og fleksible holdninger. Flertallet av lærerne støtter dette som et positivt insentiv.
4. Som det allerede fremgår av tidligere spørsmålskategorier i undersøkelsen, oppfordres ledelsen igjen til å være mer fleksibel når det gjelder å la lærerne eksperimentere med alternative former for vurdering.
5. Kollegiale diskusjoner om undervisning bør fremmes via lett tilgjengelige diskusjons- og støttegrupper. Vi foreslår at en modell for dette er Teacher Club-konseptet som har blitt prøvd ut på ett institutt (ISP).

4.3.6 Rangeringer for kategorien *Tilgjengelig tid*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Tilgjengelig tid vises i Tabell 9.

Denne kategorien inneholder alle de fem høyest rangerte barrierene i undersøkelsen (se avsnitt 4.1). Som tidligere nevnt er den barrieren som får høyest tilslutning i undersøkelsen, knyttet til timeregnskap for å godskrive undervisere med undervisningstimer ("*Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning.*"; barriere F3). Nesten alle lærerne vurderte denne barrieren som "*≥ så vidt viktig*", 87% vurderte den som "*≥ viktig*", og 62% vurderte den som "*veldig viktig*".

Tilsvarende var det høyest rangerte insentivet i undersøkelsen (insentiv F3) at tidsregistreringssystemet skulle korrigeres for å representere timer "*mer rettferdig*". Alle lærerne vurderte dette som "*≥ så vidt viktig*", 94% vurderte det som "*≥ viktig*" og 73% som "*veldig viktig*".

En annen kritikk av tidsregistreringssystemet (barriere F2) var at det ikke gir uttelling for timer med undervisningsutvikling eller kurs i undervisningsutvikling. Denne barrieren ble vurdert som "*≥ viktig*" av 81% av respondentene, og som "*veldig viktig*" av 54%. Det tilsvarende insentivet, at disse aktivitetene skal inkluderes i timeregnskapet (insentiv F2), ble vurdert som "*≥ viktig*" av 94% av respondentene, og som "*veldig viktig*" av 73%.

På lignende måte, støttet de fleste underviserne oppfatningen om at alle undervisningstimene deres allerede er brukt opp, og at det ikke er tid igjen "*til å lære eller anvende nye kunnskaper og ferdigheter om undervisning*"; dette ble vurdert som "*≥ viktig*" av 79 % av respondentene (barriere F1). Et stort mindretall på over en tredjedel av lærerne vurderte det som en "*≥ viktig*" barriere at undervisningsmengden har økt (barriere F7). Et stort flertall på 81 % mente at det ville være et "*≥ viktig*" insentiv å redusere undervisningsmengden - slik at de kan bruke mer tid på utvikling (insentiv F1). Muligheten for sabbatsår var også et populært potensielt insentiv, vurdert som "*≥ viktig*" av 71 % av respondentene (insentiv F4).

Tabell 9: Barrierer og insentiver i kategorien *Tilgjengelig tid*. Tabelltekster er som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	F1	Jeg har allerede brukt opp alle undervisningstimene mine og har ikke mer tid til å tilegne meg eller anvende ny kunnskap undervisning og nye undervisningsferdigheter. (3.3)	88%	79%
	F2	Verken undervisningsutvikling eller deltakelse på kurs om undervisningsmetoder gir uttelling i undervisningsregnskapet. (3.2)	87%	81%
	F3	Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning. (3.5)	98%	87%
	F4	Jeg ser ut til å tilbringe mer og mer tid på administrative oppgaver. (3.3)	90%	87%
	F5	Jeg føler at jeg bruker for mye tid på å fylle ut ulike typer av rapporter som til syvende og sist har liten nytte for undervisningen min. (3.0)	85%	54%
	F6	Økende kullstørrelser tar opp tiden jeg kunne brukt for å utvikle undervisningen min. (2.7)	73%	58%
	F7	Jeg må bedrive mye mer undervisning nå enn tidligere. (2.3)	71%	38%
Insentiver	F1	Å redusere undervisningsbelastningen slik at jeg kan tillate meg å bruke mer tid og innsats på undervisningsutvikling. (3.3)	94%	81%
	F2	Å gi uttelling i timeregnskapet for undervisning når det gjelder tid brukt til å utvikle undervisningen og å delta på undervisningskurs. (3.6)	98%	92%
	F3	Å endre normene for undervisning slik at de representerer antallet timer jeg faktisk bruker på undervisning på en mer rettferdig måte. (3.7)	100%	94%
	F4	Å gjøre det mulig å søke om undervisningsfri, på linje med forskningsfri. (3.2)	88%	71%
	F5	Å få mer hjelp fra administrativt ansatte med noen aspekter av undervisningen. (2.9)	88%	67%
	F6	Å ikke behøve å tilbringe like mye tid på å fylle ut ulike typer rapporter som omhandler undervisningen min. (3.1)	90%	67%
	F7	Å ha tilgang til undervisningsassistenter for å hjelpe til med å gjennomføre undervisningen. (2.8)	87%	63%
	F8	Å vise meg hvordan undervisningsutvikling kan føre til mer tidseffektiv undervisning som faktisk reduserer arbeidsbelastningen min. (2.8)	83%	63%

Andre tidsrelaterte barrierer som påvirker undervisningsutviklingen for mange undervisere, var som følger: Tiden som trengs for å håndtere økende klassestørrelser (barriere F6) ble vurdert som "≥ viktig" av over halvparten av respondentene. Et stort flertall på 87 % vurderte det som "≥ viktig" at den administrative belastningen ser ut til å ha økt (barriere F4). Over halvparten vurderte det som "≥ viktig" at det brukes for mye tid på å skrive rapporter som er til liten nytte for undervisningen (barriere F5), mens to tredjedeler mente det var "≥ viktig" å redusere denne typen skjema utfylling (insentiv F6).

Tidsbesparende insentiver i form av mer administrativ hjelp i undervisningen (insentiv F5) og tilgang til undervisningsassistenter (insentiv F7) ble vurdert som "*≥ viktig*" av to tredjedeler av lærerne. En tilsvarende andel støttet muligheten for å bli vist måter å bruke undervisningsutvikling som et middel til å redusere arbeidsmengden i undervisningen (insentiv F8).

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Timeregnskapssystemet for undervisning må revideres slik at det slutter å undervurdere den tiden som de fleste undervisere faktisk bruker, og godskrives den tiden som er nødvendig for undervisningsutvikling og tilhørende opplæring.
2. Muligheten for å innføre sabbatsår for undervisning for å muliggjøre grundig kursutvikling bør vurderes.
3. Det vil generelt være en fordel om undervisningsmengden reduseres. Hvis man antar at det ikke er mulig å ansette flere undervisere, kan alternative måter å gjøre dette på være å reversere den opplevde økningen i lærernes administrative arbeid. Populære forslag er å redusere mengden rapporter som lærerne må være involvert i, å gi dem mer administrativ støtte og å tilby undervisningsassistenter. Det er særlig undervisere med store grupper som trenger hjelp. I tillegg kan det potensielt bidra til å lette tidspresset hvis man finner måter å utvikle undervisningen på som i seg selv reduserer arbeidsbelastningen.

4.3.7 Rangeringer for kategorien *Tekniske ressurser*

Resultatene for barrierer og insentiver innenfor kategorien Tekniske ressurser vises i Tabell 10.

Omtrent halvparten av undviserne anser det som en "*≥ viktig*" barriere at det er vanskelig å få tilgang til egnede rom for studentaktiv læring (barriere G1). Et stort flertall vurderte at dette er en "*≥ så vidt viktig barriere*". Tre fjerdedeler vurderte det som et "*≥ viktig*" insentiv for å løse dette problemet (insentiv G1).

Over halvparten av undviserne vurderte det som en "*≥ viktig*" (tidkrevende) barriere at undervisningsprogramvare som Canvas, Fagpersonweb og Inspira ikke er bedre integrert (barriere G7). To tredjedeler vurderte det som et "*≥ viktig*" insentiv for å løse dette problemet (barriere G5).

Et stort mindretall på over en tredjedel av undviserne vurderte mangelen på tilgjengelig hjelp fra profesjonelle undervisningsrådgivere (barriere G2), mangelen på tilgang til teknisk hjelp knyttet til bruk av klasseromsprogramvare eller utvikling av nettbasert kursinnhold (barriere G3) og tregheten i den tekniske hjelpen som for øyeblikket er tilgjengelig (barriere G4), som "*≥ viktige*" barrierer. Insentiver for å motvirke disse problemene ble vurdert som "*≥ viktig*" av over halvparten av lærerne, og som "*≥ så vidt viktige insentiver*" av et stort flertall (insentiver G2 og G3).

En tredjedel av underviserne vurderte det som en " \geq viktig" (tidssløsende) barriere at de stadig må lære seg ny undervisningsrelatert programvare (barriere G6). Å redusere dette ble ansett som " \geq viktig" av litt over halvparten av lærerne (insentiv G4).

Den manglende fleksibiliteten til undervisningsprogramvare som Canvas ble vurdert som en " \geq viktig" barriere av litt under en tredjedel av lærerne (barriere G5).

Tabell 10: Barrierer og insentiver i kategorien *Tekniske ressurser*. Tabelltekster er som beskrevet for Tabell 4.

Vurderingstype	#	Påstand	Minst "så vidt viktig"	Minst "viktig"
Barrierer	G1	Det nåværende systemet for rom-booking gjør det for vanskelig å organisere undervisningsaktiviteter i undervisningsrom på det tidspunktet jeg ønsker, eller å sette opp riktig type rom for den undervisningsformen jeg foretrekker (f.eks., gruppearbeid). (2.6)	79%	48%
	G2	Det finnes ingen rutiner for hvordan jeg kan få detaljert og personlig tilpasset hjelp fra profesjonelle undervisningsutviklingsrådgivere som kan veilede meg i å forbedre undervisningsmetodene og kursdesignet mitt. (2.3)	71%	42%
	G3	Det er vanskelig å få personlig tilpasset teknisk hjelp for å bruke programvare i undervisningsrommet eller å utvikle kursinnholdet mitt på nett. (2.3)	71%	40%
	G4	Når jeg står fast med et spesifikt problem med programvare eller kursinnholdet mitt på nett, og ber om hjelp, så tar det ofte for lang tid å få tilbakemelding. (2.3)	71%	38%
	G5	Lite fleksibilitet i læringsplattformen på nettet (Canvas/Mitt UiB), og andre programvare som vi har tilgang til, begrenser evnen min til å utvikle undervisningen min slik som jeg ønsker. (2.1)	65%	29%
	G6	Jeg kaster bort for mye av tiden min på å lære meg ny undervisningsrelatert programvare som jeg blir pålagt av min arbeidsgiver. (2.2)	67%	35%
	G7	For mye av tiden min blir kastet bort på grunn av manglende integrering mellom de ulike programvarene som brukes til studentvurderinger, slik som Canvas (Mitt UiB), Inspera og Fagpersonweb. (2.7)	77%	60%
Insentiver	G1	Å ha bedre tilgang til undervisningsrom som passer for aktive læringsaktiviteter som for eksempel gruppearbeid. (3.1)	92%	73%
	G2	Å ha raskere tilgang til teknisk hjelp angående spesifikke problemer med programvare for undervisning. (2.8)	92%	63%
	G3	Å ha tilgang til profesjonelle rådgivere for undervisningsutvikling som kan gi meg personlig tilpasset veiledning for å forbedre undervisningsmetodene og kursdesignet mitt når jeg ønsker det. (2.6)	79%	54%
	G4	Å redusere antallet nye undervisningsrelaterte programvare som jeg stadig vekk må lære meg å bruke. (2.6)	85%	54%
	G5	Bedre integrering av programvare som brukes for å undervise og vurdere studenter (f.eks. Canvas, Fagpersonweb, Inspera). (2.9)	87%	67%

Oppsummert tyder resultatene på at:

1. Romreservasjonssystemet må forbedres slik at undervisere som trenger egnede rom for studentaktiv læring, får prioritert tilgang til disse rommene når og hvor de trenger dem (i stedet for å konkurrere med grupper som ikke trenger disse spesifikke rommene).
2. Fakultetet bør investere i dedikerte undervisningsutviklingsansvarlige for å gi praktisk hjelp til undervisere med kursutvikling og teknisk støtte (f.eks. programvare).
3. Det bør ansettes mer personale til teknisk støtte på nettet, slik at svartidene kan reduseres.
4. Det bør finnes måter å integrere funksjonaliteten som i dag støttes av separat programvare, særlig programvare som er involvert i loggføring av oppmøte og vurdering (Canvas, Fagpersonweb, Inspira).
5. Mengden ny programvare som underviserne selv må lære seg, bør minimeres, eller det bør gis bedre hjelp til å lære den.
6. Måter å gjøre vår viktigste nettbaserte læringsplattform mer fleksibel på bør etterstrebes (f.eks. ved å bruke fullversjonen av Canvas i stedet for den nåværende begrensede versjonen; se også programvareintegrasjonen nevnt ovenfor).

Det bør bemerkes at de fleste av disse tiltakene vil være måter å spare undervisernes tid på, og derfor vil bidra positivt til tidsstyringsproblemene som ble tatt opp i avsnitt 4.3.6.

4.4 Utvidede lister over de viktigste barrierene og insentivene

I avsnitt 4.1 og 4.2 ga vi en innledende presentasjon av de fem høyest rangerte barrierene og insentivene. Avsnitt 4.3 viste deretter at mange flere barrierer og insentiver anses som viktige av mange lærere, selv om hvert enkelt påstand ikke får spesielt høy tilslutning. Vi vil nå oppsummere og fremheve hvilke områder som bør prioriteres for tiltak fra fakultetets side. Dette gjør vi ved å sammenstille resultatene fra avsnitt 4.3 for å presentere lister over de viktigste barrierene og insentivene utover de topp fem. I disse mer utvidede listene har den kvalitative etterkontrollen ført til at vi har delt inn påstandene i litt mer spesifikke tematiske kategorier enn de opprinnelige overskriftene i spørreskjemaet, ved å legge til kategoriene *Gruppestørrelse* og *Konflikt med forskning*.

For påstandene kuttet til barrierer ble det laget en utvidet liste over de viktigste påstandene ved å justere utvalgsriteriet til å inkludere alle barrierer i den øvre kvartilen av skårene. Dette tilsvarer alle påstander med en gjennomsnittsvurdering på $M \geq 2,6$, i motsetning til $M \geq 3,0$ for de fem største barrierene. Denne justeringen gir ytterligere 8 barrierer i tillegg til de fem som ble fremhevet i avsnitt 4.1. Alle disse 13 barrierene er presentert i Tabell 11.

I tillegg til de fem høyest rangerte barrierene (som la vekt på tidspress, mangler ved det gjeldende timeregnskapssystemet og administrativ belastning), kan de ytterligere barrierene som er oppført i Tabell 11, oppsummeres som følger: Konflikt mellom undervisningsutvikling og tidskravene til store grupper; treghet og kompleksitet i de administrative systemene når man skal søke om godkjenning av undervisningsendringer; vanskeligheter med å få tilgang til undervisningsrom som er egnet for studentaktiv læring; tid som går til spille på grunn av

manglende integrering mellom ulike undervisningsrelatert programvare; konflikt mellom undervisningsutvikling og forskningstid; manglende tillit til den institusjonelle viljen til å gi tilstrekkelige ressurser til undervisningsutvikling.

Tabell 11: Alle de 13 barrierene i den øvre kvartilen av oppslutning, med gjennomsnittlig vurdering i parentes. De fem største barrierene fra avsnitt 4.1 er alle i den første tematiske gruppen.

Tematisk gruppering	Påstand med gjennomsnittlig vurdering
Tilgjengelig tid og timeregnskap	Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning. (3.5)
	Jeg har allerede brukt opp alle undervisningstimene mine og har ikke mer tid til å tilegne meg eller anvende ny kunnskap i undervisning og nye undervisningsferdigheter. (3.3)
	Verken undervisningsutvikling eller deltakelse på kurs om undervisningsmetoder gir uttelling i undervisningsregnskapet. (3.2)
	Jeg ser ut til å tilbringe mer og mer tid på administrative oppgaver. (3.3)
	Jeg føler at jeg bruker for mye tid på å fylle ut ulike typer av rapporter som til syvende og sist har liten nytte for undervisningen min. (3.0)
	Dersom jeg gjør en innsats for å utvikle undervisningen, vil dette komme i konflikt med tilgjengelig tid til å drive med forskning, og dermed være til hinder for min karriere som forsker. (2.9)
Gruppestørrelse	Økende kullstørrelser tar opp tiden jeg kunne brukt for å utvikle undervisningen min. (2.7)
	Det er rett og slett lite gjennomførbart å ta i bruk nye undervisningsmetoder fordi kullstørrelsene mine har økt så mye. (2.6)
Regler og prosedyrer	På administrativt nivå tar det for lang tid, og er for komplekst, å gjøre endringer i måten jeg underviser og vurderer studentene mine på. (2.9)
	Endringer i undervisningsformat og innhold må godkjennes så lang tid i forkant før de kan implementeres. (2.9)
Kultur på arbeidsplassen	Til tross for all oppmerksomheten rundt forbedring av undervisning, så føler jeg at arbeidsgiveren min ikke er interessert i å skaffe de ressursene som er nødvendige for å forbedre studentenes læring. (2.7)
Tekniske ressurser	For mye av tiden min blir kastet bort på grunn av manglende integrering mellom de ulike programvarene som brukes til studentvurderinger, slik som Canvas (Mitt UiB), Inspira og Fagpersonweb. (2.7)
Rombooking	Det nåværende systemet for rom-booking gjør det for vanskelig å organisere undervisningsaktiviteter i undervisningsrom på det tidspunktet jeg ønsker, eller å sette opp riktig type rom for den undervisningsformen jeg foretrekker (f.eks., gruppearbeid). (2.6)

For påstandene kytet til insentiver ble det laget en utvidet liste over de viktigste insentivene ved å inkludere alle påstander med gjennomsnittsvurdering $\geq 3,0$, dvs. alle påstander som ble vurdert som i det minst "viktige" av flertallet av respondentene. Dette gir ytterligere 10 insentiver i tillegg til de fem som ble fremhevet i avsnitt 4.2. Disse 15 insentivene er tematisk gruppert i Tabell 12.

Insentivene i Tabell 12 viser en klar tematisk overlapping med de viktigste barrierene i Tabell 11. I tillegg til de fem viktigste insentivene (som la vekt på forbedringer i måten undervisningstimer godskrives på, reduksjon i antall undervisningstimer og gruppestørrelser,

og økt tillit til at arbeidsgiveren vil stille tilstrekkelige ressurser til rådighet for undervisningen), kan de andre høyt rangerte insentivene i Tabell 12 oppsummeres som følger: Å gi underviserne mer autonomi til å endre undervisningen, innføre raskere og mer lokale endringsprosedyrer, redusere tiden lærerne bruker på å fylle ut undervisningsrapporter, bedre tilgang til fleksible undervisningsrom, likestille undervisning og forskning, fremme undervisnings- og læringskulturer som vektlegger dybdelæring framfor summativ vurdering, og tilby sabbatsår for undervisning.

Tabell 12: Alle 15 insentiver med gjennomsnittsskår $\geq 3,0$, med gjennomsnittsvurdering vist i parentes. De fem beste insentivene fra avsnitt 4.1 er inkludert.

Tematisk gruppering	Påstand med gjennomsnittlig vurdering
Tilgjengelig tid og timeregnskap	Å endre normene for undervisning slik at de representerer antallet timer jeg faktisk bruker på undervisning på en mer rettferdig måte. (3.7)
	Å gi uttelling i timeregnskapet for undervisning når det gjelder tid brukt til å utvikle undervisningen og å delta på undervisningskurs. (3.6)
	Å redusere undervisningsbelastningen slik at jeg kan tillate meg å bruke mer tid og innsats på undervisningsutvikling. (3.3)
	Å ha mindre kull og/eller flere undervisere for å fordele undervisningsbelastningen. (3.1)
	Å gjøre det mulig å søke om undervisningsfri, på linje med forskningsfri. (3.0)
Konflikt med forskning	Større offisiell anerkjennelse for at god undervisning har like stor verdi som forskningsproduktiviteten. (3.0)
Gruppestørrelse	Having smaller class sizes and/or more teachers to spread the teaching load. (3.3)
Regler og prosedyrer	Mer frihet til å tilpasse detaljer i undervisningen slik jeg ønsker, uten behov for godkjenning. (3.1)
	En godkjenningsprosess der endringer i undervisningen kan skje mer lokalt og med større gjennomsiktighet. (3.1)
	Mye raskere godkjenning av eventuelle søknader om å gjøre endringer i undervisningsformat eller innhold. (3.0)
Kultur på arbeidsplassen	Økt tillit til at arbeidsgiver virkelig ønsker å prioritere studentenes læring, og at de er forberedt på å støtte opp under dette med ressursene som er nødvendige. (3.3)
	Å skape en undervisningskultur der det legges større vekt på å legge til rette for dyp læring og varige ferdigheter enn å dele ut studiepoeng. (3.2)
Studentenes tilbakemeldinger og holdninger	Å skape en læringskultur der flere studenter er dedikert til dyp læring, fremfor kun å få studiepoeng eller karakterer. (3.2)
	Å skape en læringskultur der studenter er villige til å legge ned mer tid og innsats i læringsaktiviteter. (3.0)
Rombooking	Å ha bedre tilgang til undervisningsrom som passer for aktive læringsaktiviteter som for eksempel gruppearbeid. (3.0)

4.5 Fritekstspørsmål på slutten av undersøkelsen

De to spørsmålene som ble stilt på slutten av undersøkelsen, oppfordret deltakerne til å beskrive andre barrierer eller insentiver enn de som var kommet frem, og komme med ytterligere kommentarer. Svarene ble kategorisert tematisk av to medlemmer av LDG. Det

ble konkludert med at det ikke ble nevnt noen ytterligere vesentlige barrierer eller incentiver utover de temaene som allerede var dekket av inkluderte barrierer og incentiver. Dette tyder på at undersøkelsens bredde ikke utelot områder som var viktige for respondentene.

Det som skilte seg mest ut blant kommentarene, var en sterk følelse av at:

1. Tidsregnskapssystemet for undervisning er urettferdig og fungerer dårlig, særlig fordi det undervurderer arbeidsmengden som kreves av de emneansvarlige. Noen av kommentarene på dette området var svært sterke.

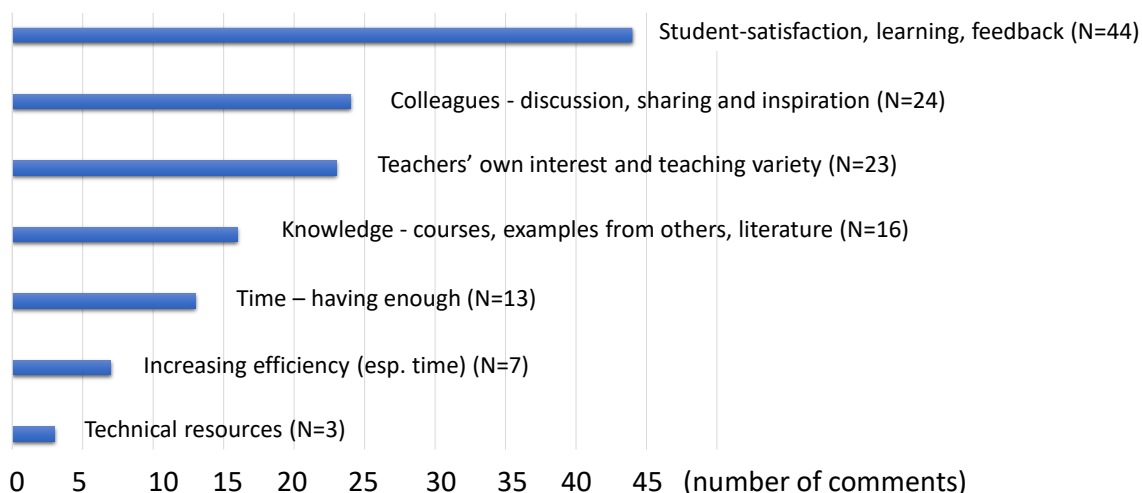
I tillegg ble det igjen uttrykt bekymring for at:

2. Det er administrativt for tregt og for komplisert å gjøre endringer i undervisningen.
3. Det er utilstrekkelig tilgang til egnede rom for studentaktiv læring.

4.6 Fritekstspørsmål på slutten av undersøkelsen

Kommentarer som svar på spørsmålet "*Hva er det som hjelper eller motiverer deg mest til å utvikle nye undervisningsmetoder i dag?*" ble kvalitativt gruppert i 7 hovedkategorier. Antall kommentarer i hver kategori vises i Figur 4. De hyppigste kommentarene dreide seg om motivasjon til å gi studentene en god læringsopplevelse, motivasjon som følge av kollegiale diskusjoner og gjensidig inspirasjon, og motivasjon som følge av ens egen iboende interesse for å tilby gode og varierte undervisningsmetoder. Dette samsvarer med dataene for vurdering av barrierer, der manglende interesse for undervisning var barrieren med lavest oppslutning.

Figur 4: Antall fritekstkommentarer om eksisterende motivasjon for å utvikle undervisningen, gruppert i 7 kategorier. Antall kommentarer er angitt i parentes. Én respondent kunne bidra med mer enn én kommentar.



5. Data samlet inn under presentasjonen av resultatene på en fakultetskonferanse

Et sammendrag av undersøkelsesdataene ble presentert for ansatte ved Det psykologiske fakultet på en intern undervisningskonferanse 14.9.2022. Deltakerne ble bedt om å diskutere resultatene i små grupper, og deretter svare individuelt på spørsmål som ble presentert på telefonene deres via Mentimeter-backchannel-programvaren.

5.1. Flervalgsvurderinger av bekymringsområder som ble identifisert i undersøkelsen

For hvert av de seks temaområdene som ble identifisert i undersøkelsen, ble deltakerne spurt: "Synes du dette er et viktig problem som vi bør forsøke å løse?". Svaralternativene var "ja", "nei" eller "usikker". De tematiske områdene og stemmemønstrene er presentert i Tabell 13.

Tabell 13: Mentimeter-stemmemønstre, fra opptil 63 konferansedeltakere, om hvorvidt hvert av de seks temaområdene er et viktig spørsmål som må løses. Tabellen viser antall stemmer for hvert svaralternativ. For "ja"-stemmer er også prosentandelen av respondentene som stemte "ja" angitt i parentes.

Tema	Ja	Nei	Usikker	Totalt antall stemmer
Tidsressurser og tidsregnskap	59 (94%)	2	2	63
Administrativ belastning	48 (77%)	0	14	62
Enklere endringer i undervisningen	34 (56%)	4	23	61
Gruppestørrelser	27 (44%)	11	23	61
Integrering av programvare	35 (57%)	6	20	61
System for rombooking	35 (57%)	11	15	61

Den modale stemmegivningen for hvert spørsmål var alltid "ja". "Nei"-svarene fikk alltid minst oppslutning og oversteg aldri 18%. Med unntak av klassestørrelse oversteg "ja"-stemmene alltid de kombinerte "nei"- og "usikker"-stemmene. Dette viser at det er bred enighet blant de ansatte om at det er behov for tiltak på alle de seks områdene, med prioritet til timeregnskapssystemet og den administrative byrden.

5.2. Tekstspørsmål

Det ble deretter invitert til 2 fritekstkommentarer, som følger:

Tekstkommentar 1 - "Utdyp dine synspunkter kort her hvis du ønsker det." Antall kommentarer som kan skilles ut tematisk var 32 (et lite antall respondenter (<5) bidro med 2 kommentarer).

Tekstkommentar 2 - "Er det noe som mangler? Er det andre barrierer/insentiver som du mener er like viktige eller viktigere?" Antall respondenter var 20. Fem av disse kommentarene var "nei" (dvs. at det ikke mangler noe), og én kommenterte "Jeg synes du traff midt i blinken!". De resterende kommentarene er gruppert nedenfor med data fra

kommentar 1 fordi det var betydelig overlapping i tolkningen av de to spørsmålene (dvs. at svarene på spørsmål 1 inneholdt flere forslag, og svarene på spørsmål 2 inneholdt tilslutning til problemområdene som ble tatt opp i de seks flervalgsalternativene).

Vi grupperte kommentarene kvalitativt i ni områder, som følger (antall kommentarer er angitt i parentes):

- *Kritikk av timeregnskapssystemet (n=16)*

De fleste kommentarene var rettet mot kritikk av timeregnskapet. Normene i timeregnskapet ble oppfattet å trenge en generell revisjon. Det var sterke meninger om dette spørsmålet, og normene ble omtalt som "*latterlige*" av en respondent. Mer detaljerte punkter inkluderer:

1. Undervurdering av tiden som trengs for å oppfylle rollen som emeansvarlig.
2. Manglende tilpasning av normer til ulike gruppestørrelser, inkludert den massive generelle økningen i gjennomsnittlig gruppestørrelse.
3. Ingen justering for erfaring, om det er første gang man underviser, om man er midlertidig eller fast ansatt.
4. Ingen uttelling for pedagogisk utvikling.
5. Ingen anerkjennelse av ekstra tid som trengs for å engasjere seg i mer tidkrevende og praksisorientert kommunikasjon med studentene.
6. Det bør stilles spørsmål ved den grunnleggende klokskapen i å ha et timeregnskap.
7. Antall undervisere har ikke holdt tritt med økende studenttall

- *Positive kommentarer om fordelene med timeregnskapssystemet, eller problemer med å endre det (n=3)*

To kommentarer støttet verdien av å ha et timeregnskapssystem, samtidig som de innrømmet at normene må justeres. En kommentar fra spørsmål 2 uttrykte bekymring for virkningene av å endre regnskapsnormene.

- *Andre forslag til hvordan timeregnskapssystemet kan tilpasses (n=3)*

Kommentarene til spørsmål 2 inkluderte forslag om at doktorgradsveiledning og mer administrativt arbeid bør inkluderes i timeregnskapssystemet, forslag om en måte å registrere når nødvendig tid til å planlegge og utvikle undervisning overstiger normene i systemet, og forslag om at systemet bør utvikles på universitetsnivå i stedet for på lokalt nivå.

- *Ønske om mindre administrasjon for underviserne og mer fleksible prosedyrer (n=7)*

Flere kommentarer omhandlet oppfatningen av at den administrative byrden for lærerne er for stor, og at prosedyrene bør være mer fleksible og raskere. Én kommentar gikk ut på at digitaliseringen fører til at lærerne får en større administrativ byrde.

- *Behov for bedre tilgang til egnede undervisningslokaler (n=4)*

Fire kommentarer tok opp behovet for flere rom som er tilpasset moderne undervisningsmetoder og/eller lettere tilgang til eksisterende slike rom.

- *Generell pessimisme med hensyn til status quo (n=4)*

Blant fire kommentarer som uttrykte en generell pessimisme om status quo, ga to uttrykk for at manglende evne til å endre noe, er et grunnleggende systematisk problem ved fakultetet.

- *Legge større vekt på undervisningserfaring ved forfremmelse og ansettelse av personale (n=2)*

I to kommentarer ble det foreslått at undervisningserfaring bør tillegges større vekt ved søknad om professorat eller ansettelse av nytt vitenskapelig personale.

- *Læringens samfunnsrelevans (n=2)*

I to kommentarer ble det påpekt at undervisningens "samfunnsrelevans" manglet i undersøkelsen.

- *Andre kommentarer (n=6)*

Seks andre kommentarer falt utenfor de ovennevnte kategoriene.

6. Oppsummering og drøfting av funn

6.1 Sammenfallende bevis for prioriterte problemområder

Vurderingsdataene fra undersøkelsen viser at de vanligste områdene som vekker sterk bekymring, dreier seg til dels om tilgjengelig tid og timeregnskap, delvis om administrative prosedyrer, delvis om ulike tekniske og infrastrukturelle spørsmål, inkludert gruppestørrelser, rombooking og programvareintegrasjon, og delvis om manglende tillit til arbeidsgivers/ledelsens intensjon om å stille tilstrekkelige ressurser til rådighet for undervisningsutvikling.

Resultatene fra avkryssingsspørsmålene samsvarer med fritekstkommentarene som ble gitt av respondentene i undersøkelsen. Disse kommentarene avdekket ingen ytterligere vesentlige problemområder, noe som tyder på at spørsmålene i undersøkelsen var uttømmende for de temaene som lærerne anser som viktigst. Kommentarene fremhevet igjen problemer med timeregnskap, administrative prosedyrer og undervisningsrom.

Da resultatene av undersøkelsen ble presentert for et stort fakultetspublikum på en intern konferanse, viste direkte flervalgstilbakemeldinger at flertallet av publikum igjen støttet alle

de følgende hovedområdene som viktige mål for konkrete tiltak: Timeregnskap, administrative prosedyrer, programvareintegrasjon, type undervisningsrom og tilgang, og gruppestørrelser. Når det gjelder timeregnskap, ble tiltak støttet av 94 % av respondentene.

Tilbakemeldinger i fritekst på denne konferansen viste igjen at timeregnskap var det området som oftest ble kritisert, og disse kommentarene omfattet flere konkrete forslag som er listet opp i avsnitt 5.2 ovenfor.

Det er verdt å merke seg at undersøkelsens vurderinger av barrierer og insentiver viste at mangel på interesse for undervisning, mangel på undervisningskunnskap og mangel på kollegial støtte ikke ble ansett som vesentlige problemområder. Videre dokumenterte fritekstkommentarer i begynnelsen av undersøkelsen at de fleste respondentene allerede var svært motiverte for å gi god undervisning og følte at de hadde god kollegial støtte til å gjøre det. I det minste blant undergruppen av undervisere som svarte på denne undersøkelsen, synes indre motivasjon for å gi god undervisning å være utbredt. Derimot fikk ikke behovet for mer ytre kvalitetskontroll stor tilslutning. Dette er viktig å merke seg, særlig fordi det samsvarer med litteraturen som argumenterer for den relative betydningen av indre motivasjon i forhold til ytre press som en måte å lykkes med å fremme gode undervisningskulturer i universitetsutdanningen (Mårtensson et al., 2014)³.

6.2 Anbefalte tiltak på hvert prioritert område

Vi oppsummerer nå funnene på hvert av de prioriterte områdene vi har identifisert, med vekt på anbefalte tiltak som bør iverksettes. Dette avsnittet inkluderer og integrerer punkter som tidligere ble presentert i avsnitt 4.3.

6.2.1 Tilgjengelig tid og tidsregnskap

- Det mest fremtredende funnet fra hele undersøkelsen er at det gjeldende timeregnskapssystemet for undervisning er den største barrieren for utvikling av undervisningen. De mest støttede insentivene er knyttet til forbedringer av dette systemet.
- Timeregnskapssystemet må revideres slik at det (a) bedre gjenspeiler den reelle tiden det tar (eller trengs) å gi god undervisning og god akademisk administrasjon av emner (f.eks. av emneansvarlige), (b) støtter den investeringen av tid som er nødvendig for undervisningsutvikling og (c) fjerner den gjeldende oppfatningen av at undervisningsutvikling står i ulønnet konkurranse med eksisterende undervisningsbelastning og med undervisernes akademiske forskning. Muligheten for å innføre sabbatsår for å gi rom for grundig kursutvikling bør vurderes.
- Bortsett fra å ansette flere undervisere, kan måter å frigjøre undervisningstid til mer utvikling omfatte å reversere den opplevde økningen i administrativt arbeid for lærere (f.eks. redusere antall rapporter som lærere må være involvert i, gi lærere mer administrativ støtte og tilby undervisningsassistenter). Det er også verdt å utforske

³ Mårtensson et al. (2014). From quality assurance to quality practices: An investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534–545.

<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.709493>

hvordan undervisningsutvikling i seg selv kan redusere tidspresset hvis det kan føre til mer effektiv undervisning.

6.2.2 Administrative regler og prosedyrer

- De administrative prosedyrene knyttet til å gjøre endringer i undervisningen bør forenkles og gjøres raskere. Underviserne må i dag levere svært detaljerte emnebeskrivelser, og deretter be om tillatelse hver gang de ønsker å gjøre endringer i disse beskrivelsene. Underviserne ønsker å kunne gjennomføre endringer i undervisningen mer selvstendig, raskere, enklere og med mindre forhåndsplanlegging. Når det gjelder endringer i undervisningen bør beslutningstakere på administrativ side være mer åpne for endringer, mer transparente og mer deltakende.
- Et stort mindretall av underviserne rapporterer at forslag til utvikling av undervisningen for ofte blir avvist, og at regelverket for vurdering er for lite fleksibelt. Fakultetet kan være for restriktivt, særlig ettersom universitetspolitikken oppmuntret til eksperimentering med ulike vurderingsformer.
- Generelt oppfattes den administrative belastningen som for høy, inkludert oppgaver som oppfattes som unødvendige. Undervisningsbyråkratiet for underviserne bør reduseres og støttes bedre administrativt. Å redusere andelen "undervisningstid" som lærerne bruker på administrativt arbeid, er en måte å frigjøre mer tid til faktisk undervisning og til utvikling av undervisningen. Det kan derfor være en del av løsningen på det opplevde problemet med at godskrevne undervisningstimer i dag underrepresenterer faktiske undervisningstimer.

6.2.3 Gruppestørrelser

- Omtrent halvparten av lærerne oppfatter økende gruppestørrelser som en viktig barriere for undervisningsutvikling. Større grupper tar mer tid å administrere og vurdere, og alternative undervisningsformer kan virke vanskelige å gjennomføre i store grupper.
- Der det er umulig å redusere gruppestørrelsen, må underviserne få opplæring i oppdaterte undervisningsstrategier som fungerer i store grupper.
- Den ekstra arbeidsmengden i større grupper bør tas mer rettferdig med i timeregnskapet.
- Underviserne bør få forhåndsinformasjon om gruppestørrelser for å kunne forberede undervisningen.

6.2.4 Rombooking

- Systemene for rombooking bør forbedres for å prioritere at studentaktiv læring får den plassen den trenger, når og der den trengs.

6.2.5 Programvareintegrasjon

- Programvare som brukes til å administrere kurs og registrere studentenes gjennomføring av oppgaver og prøver, bør integreres mer fullstendig (f.eks. Canvas, Fagpersonweb, Inspira). Dette vil ha en positiv innvirkning på tidsbruk og den administrative byrden.

6.2.6 Institusjonskultur og arbeidsgivers intensjon

- Mange respondenter satte spørsmålstegn ved om arbeidsgiver/ledelsen virkelig har til hensikt å stille de nødvendige ressursene til rådighet for undervisningsutvikling. Dette problemet kan løses ved å ta i bruk de mest populære insentivene i undersøkelsen. Alternativt kan det kreve egne løsninger.
- Et mindretall av lærerne oppfatter tilfeller av manglende vilje blant ledelse og administrasjon til å diskutere endringer eller svare på forslag, inkludert de som kommer fra eksterne gjennomganger av undervisningsprogrammene. Det kan derfor være nyttig å oppmuntre til en kultur med mer åpne og fleksible holdninger. De fleste undervisere støtter dette som et positivt insentiv.
- Det er en oppfatning blant underviserne at likeverdig status for undervisning og forskning må vektlegges tydeligere.

6.3 Ytterligere betraktninger om timeregistreringssystemet

Det gjeldende timeregnskapssystemet bygger på et utdatert premiss om at tradisjonelle klasseromsforelesninger bør være den best belønnede undervisningsaktiviteten når det gjelder forberedelsestid. Underforstått formidles klasseromsforelesninger som standard og den mest ønskelige undervisningsaktiviteten. Timeregnskapssystemet tar ikke høyde for det store utvalget av mer moderne læringsmetoder som mange undervisere ønsker å utforske: F.eks. nettbaserte og blandede formater som krever betydelig utviklings- og vedlikeholdstid fra underviserne, omvendt klasserom, studentaktiv læring, kontinuerlig vurdering osv. Den nylige tilleggsutfordringen med AI-skrivesystemer som ChatGPT har ytterligere økt behovet for at undervisere tenker nytt om vurdering og utforsker mer kontinuerlige og formative vurderingsstiler. Det er vanskelig å se hvordan et timeregnskapssystem som er basert på "timer per aktivitet" kan være detaljert og fleksibelt nok til å imøtekomme det brede og skiftende spekteret av læringsmetoder som våre undervisningsmiljø kan og bør fremme.

LDG oppfordrer derfor fakultetet til å revurdere det prinsipielle behovet og grunnlaget for et timeregnskapssystem av dagens type. Ikke alle fakulteter ved UiB har et slikt system, og vårt eget fakultet har overlevd i mange tiår uten et slikt system. En alternativ vei å gå kan være å vurdere å avregne i hvert fall deler av undervisningstiden i antall studiepoeng som studentene får, i stedet for i undervisningsaktiviteter. Dette ville omgå behovet for at alle typer undervisning på en eller annen måte (og uunngåelig unøyaktig) kvantifiseres i timer med kontakt og forberedelsestid. Det kan tas hensyn til gruppestørrelser, underviserens erfaring og hvor nytt emnet er. I tillegg kan det settes av tid, enten rutinemessig eller etter søknad, til at underviserne kan delta i opplæring og/eller faktisk kursutvikling.

I tillegg til spørsmålet om hvordan lærernes arbeidstid bør kvantifiseres, må det også understrekes at den mest støttede barrieren var "*Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning.*" Nesten alle respondentene (98%) vurderte dette som i det minst en liten barrier, 87% vurderte det som i det minst en viktig barrier, og 62% vurderte det som en svært viktig barrier. **Hvis undervisningstimene bare omfordres mellom ulike undervisningsaktiviteter, uten å øke det totale timetallet til lærerne for det de allerede gjør, vil denne store barrieren forbli uadressert.**

Hvis de tilgjengelige ressursene ikke gir rom for en realistisk avlønning av den nåværende undervisningstiden, kan det være nødvendig å justere forventningene til hva lærerne skal levere. Begrenset undervisningstid kan for eksempel brukes mer effektivt ved å gå bort fra forelesningsmodeller og i stedet kreve at studentene dekker grunnleggende læring fra nettbasert materiale og lærebøker, og spare lærerens kontakttid til studentaktiv læring og tilbakemelding på oppgaver. Strategier for å engasjere studenter som læringsassistenter - som en standarddel av emnestrukturen - kan også være en måte å fylle ressurshull på og samtidig fremme bedre læring.

6.4 Oppsummering av andre områder der det anbefales tiltak

1. I dette avsnittet har vi samlet de resterende tiltaksområdene som ble beskrevet i avsnitt 4.3. Selv om de ikke er prioriterte områder, kan de være til nytte for utvikling av undervisningen når de prioriterte områdene er behandlet.
2. Større kunnskap om læringsfordelene ved alternative undervisningsformater, samt enklere tilgang til informasjon og eksempler på undervisningsutvikling, kan være nyttig for i hvert fall et mindretall av underviserne. Påminnelser om hvor man kan finne hjelp og støtte kan spille en rolle her.
3. Et flertall av underviserne etterspør også konkrete eksempler på undervisningsutvikling som er enkle å kopiere eller tilpasse.
4. For å løse den opplevde konflikten mellom dybdelæring og oppnåelse av studiepoeng kan underviserne informeres bedre om konseptet konstruktiv tilpasning, slik at studiepoeng tildeles for dybdelæring.
5. Det kan fokuseres mer på å hjelpe studentene til å utvikle en bedre forståelse av konseptet dybdelæring, av fordelene med alternativer til forelesningsbasert undervisning og av betydningen av deres egen positive tilbakemelding på underviserens innsats på disse områdene. Dette kan best gjennomføres på nivå med hele studieprogrammer.
6. Kollegiale diskusjoner om undervisning bør fremmes via lett tilgjengelige diskusjons- og støttegrupper. For eksempel kan det uformelle Teacher Club-konseptet som har blitt prøvd ut på ett institutt (ISP), utvides.
7. Det er et behov for at fakultetet investerer i dedikert undervisningsutviklingspersonell som kan gi praktisk hjelp til undervisere med kursutvikling og teknisk støtte (f.eks. programvare). Selv om en mer generell rådgivende rolle kan inntas av læringsdesigngrupper som vår egen, eller av foreslåtte "pedagogiske akademier" for fremragende undervisere, er dette ingen erstatning for profesjonelle heltidsstillinger for å støtte undervisningen på daglig basis.
8. Det bør ansettes mer personale til teknisk støtte for undervisning på nettet, slik at svartidene kan reduseres.
9. Mengden ny programvare som lærerne selv må lære seg, bør minimeres, eller det bør gis bedre hjelp til å lære den.
10. Det bør finnes måter å gjøre vår viktigste nettbaserte læringsplattform mer fleksibel på (f.eks. ved å bruke fullversjonen av Canvas i stedet for den gjeldende begrensede versjonen).

6.5 Diskusjon av undersøkelsens begrensninger

En potensiell begrensning ved dataene som presenteres her, er at de gjenspeiler undervisernes *rapporterte synspunkter* om undervisningsmiljøet, som kan avvike fra de *reelle begrensende faktorene* for undervisningsutvikling ved fakultetet. Rangeringssvarene kan være påvirket av spørreskjemaets egenskaper. I ytterste konsekvens kan det hende at lærerne rett og slett misforstår hvorfor de bruker, eller ikke bruker, mer tid og krefter på undervisningsutvikling.

Vi vil imidlertid hevde at dette neppe er en vesentlig begrensning, og at det neppe ugyldiggjør hovedfunnene. For det første viste resultatene store forskjeller i gjennomsnittsvurderingene for ulike påstander; med andre ord diskriminerte respondentene mellom de ulike spørsmålene, og krysset ikke bare av for alle mulige barrierer og insentiver som viktige (se for eksempel figur 2). For det andre var resultatene fra avkryssingsspørsmålene og fritekstspørsmålene svært sammenfallende. For det tredje var mange av fritekstsvarene skrevet i en tone preget av betydelig frustrasjon over status quo. For det fjerde var det frivillig å svare på undersøkelsen, og det er sannsynlig at de som svarte - i gjennomsnitt - var underviserne med størst engasjement og dypest refleksjon over hvordan undervisningsmiljøet kan forbedres. For det femte fikk noen barrierer og insentiver *svært høy tilslutning*, og *et stort flertall* av respondentene vurderte dem som viktige eller svært viktige. For det sjette, selv om resultatene skulle være påvirket av egenskaper ved selve spørreskjemaet eller av feilaktige metakognitive fortellinger hos underviserne, er det den *relative* snarere enn den *absolutte* støtten til ulike barrierer og insentiver som er mest avgjørende for å identifisere hvor fakultetet vårt kan iverksette nyttige tiltak. I så måte er det svært usannsynlig at de mest vektlagte bekymringsområdene er uviktige som begrensninger for undervisningsutvikling. Uten veldig gode teoretiske eller empiriske grunner til å stille spørsmål ved undervisernes synspunkter, mener vi at det ville være urimelig å se bort fra deres meninger om hvordan man kan forbedre miljøet for undervisningsutvikling.

En annen mulig begrensning ved dataene er at de ble samlet inn fra et selvselektert utvalg av undervisere ved fakultetet. Som nevnt ovenfor er det sannsynlig at ansatte som meldte seg frivillig til å fylle ut undersøkelsen, eller til å delta på undervisningskonferansen, inkluderte en høyere andel enn gjennomsnittet av undervisere som er spesielt engasjert i undervisning. Vi mener imidlertid at det er lite sannsynlig at dette svekker implikasjonene av hovedfunnene våre. De mest engasjerte underviserne er sannsynligvis de som har mest erfaring med hvordan undervisningstiltak begrenses av det gjeldende miljøet, og som har de mest nyanserte oppfatningene av hvordan dette miljøet kan forbedres. Faktorer som hemmer de mest engasjerte undervisernes undervisningsutvikling, vil sannsynligvis også hemme de mindre engasjerte underviserne. I den grad de mest engasjerte og innovative underviserne leder an i mer gjennomgripende endringer i undervisningskulturen (Mårtensson et al., 2014), vil det å imøtekomme kravene fra de mest engasjerte lærerne sannsynligvis ha en dominoeffekt når det gjelder å motivere det bredere kollegiet.

6.6 Konklusjon

LDG håper at dataene, tolkningene og forslagene til tiltak som presenteres i denne rapporten vil være en nyttig ressurs i utarbeidelsen av fakultetets undervisningsstrategi.

Spesielt oppfordrer vi fakultetet til å løse de viktigste problemområdene som er identifisert i undersøkelsen, og vi anbefaler at dette arbeidet igangsettes umiddelbart.

Selv om mange variabler potensielt kan påvirke undervisernes evne og motivasjon til å utvikle undervisningen, antyder vi at tiltak for å legge til rette for denne prosessen vil gjøre liten forskjell hvis undervisningsmiljøet inneholder uadresserte begrensende faktorer - med andre ord barrierer som blokkerer undervisernes evne til å utvikle seg selv om andre faktorer har blitt adressert. Dataene som presenteres i denne rapporten, tyder på at dagens timeregnskapssystem, sammen med administrativ belastning og kompleksitet, kan være eksempler på begrensende faktorer. På samme måte som en bil ikke vil bevege seg når bremsene er på, uansett hvor mye drivstoff som fylles på tanken og hvor mye gasspedalen trykkes inn, kan det være urealistisk å forvente at initiativer fra fakultetet vil føre til store endringer i undervisningsutviklingen så lenge underviserne føler at de ikke har tid eller administrativ fleksibilitet til å engasjere seg i endring.

Mark Price, på vegne av LDG, Bergen, 5 Mai 2023

Original document in English

A survey of teachers' perception of current barriers and potential incentives around teaching development.

A report by the Learning Design Group at the Psychology Faculty, University of Bergen

This internal report is written for the Psychology Faculty, UiB, as a descriptive analysis of survey data collected by the faculty's Learning Design Group (*Læringsdesigngruppe*; LDG) during the spring semester of 2022. The report is written by the LDG leader, Mark Price, and approved by other LDG members who also assisted with editing and with translation of the original English document into a Norwegian version (attached). It is submitted to the faculty as a resource and advisory document.

The survey was an independent initiative by the LDG. The survey's aim was to determine teachers' perceptions of the main barriers and incentives to developing the quality of their teaching. Initial findings were presented at the faculty Teaching Day conference (*Undervisningsdagen*) on 14.09.2022, where further data were collected from the presentation audience.

In addition to presenting survey findings, this report makes specific suggestions for improvements to the teaching environment at the faculty.

At the time of survey preparation and analysis, group members and their departmental affiliations were as follows:

- Ragnhild Hollekim HEMIL (now retired)
- Hege Sygna Studieseksjonen
- Frøydis Morken IBMP
- Mark Price ISP (group leader)
- Marius Veseth IKP
- Kariane Westrheim IPED (now retired)

At the time of writing this report, the group membership is as follows:

- Gaby Ortiz Barreda HEMIL
- Hege Sygna Studieseksjonen
- Frøydis Morken IBMP
- Mark Price ISP (group leader)
- Marius Veseth IKP

Contents

1. Summary	p.3
2. Survey aims	p.3
3. Survey methods	p.4
3.1 Rated survey items about barriers and incentives	p.4
3.2 Free text questions	p.5
3.3 Response rate	p.5
4. Results	p.6
4.1 Top-rated and bottom-rated barriers	p.6
4.2 Top-rated and bottom-rated incentives	p.9
4.3 More detailed presentation of ratings for barriers and incentives	p.10
4.3.1 Ratings for the category of <i>General Motivation</i>	p.11
4.3.2 Ratings for the category of <i>Knowledge of Teaching Methods</i>	p.12
4.3.3 Ratings for the category of <i>Student Feedback and Attitudes</i>	p.13
4.3.4 Ratings for the category of <i>Rules and Procedures</i>	p.14
4.3.5 Ratings for the category of <i>Institutional Culture</i>	p.16
4.3.6 Ratings for the category of <i>Availability of Time</i>	p.18
4.3.7 Ratings for the category of <i>Technical Resources</i>	p.21
4.4 Expanded lists of the top barriers and incentives	p.23
4.5 Free-text questions at end of survey	p.25
4.6. Free text questions at start of survey	p.25
5. Data collected during presentation of survey results at a faculty conference	p.26
5.1 Multiple-choice ratings of issues identified by survey	p.26
5.2 Open-text questions	p.27
6. Summary and discussion of findings	p.29
6.1 Convergent evidence for priority areas of concern	p.29
6.2 Recommended actions in each priority area	p.30
6.2.1 Time availability and time-accounting	p.30
6.2.2 Administrative rules and procedures	p.30
6.2.3 Class sizes	p.31
6.2.4 Room booking	p.31
6.2.5 Software integration	p.31
6.2.6 Institutional culture and employer intent	p.31
6.3 Further considerations about the time-accounting system	p.31
6.4 Summary of other areas where action is recommended	p.32
6.5 Discussion of survey limitations	p.33
6.6 Conclusion	p.34

1. Summary

A survey was conducted among teaching staff at the Psychology Faculty, UiB, to identify which barriers currently discourage them from development work on their teaching, and which potential incentives would most encourage them. Rating data and free-text comments were collected online, via anonymous voluntary participation. Complete data sets were received from 52 teachers, representing a response rate of approximately 19%. Convergent data from different parts of the survey, and from feedback at an internal conference presentation of survey results, revealed that the most commonly-perceived significant barriers are (a) time pressure and the current system of time-accounting for teaching work and (b) the slowness and complexity of administrative procedures that teachers have to use when requesting changes to the format of their teaching or assessment methods. The most commonly-endorsed incentives centre on ways to improve the time-accounting system and improve administrative procedures. Other important areas of concern involve large class sizes, the room booking system, lack of integration of some teaching-related software, and mistrust in the intent of the employer/leadership to generally provide adequate resources for teaching development. Discussion of survey results includes shortlists of recommendations for how to address the highlighted barriers and incentives. Further barriers and incentives were also revealed, and action plans to address these are also described.

2. Survey aims

The LDG has defined its mandate to be an independent advisory resource group whose role is to **facilitate critical discussion and sharing of information about the development of good teaching practice at our faculty**. In order to identify areas where the group might most usefully contribute to the development of teaching practice, we wanted first to identify the barriers that currently limit our teachers' ability and motivation to develop their teaching and course design. Research on barriers to student active learning in higher education (Børte et al., 2010, p.10)⁴ states that "*barriers to student active learning are manifold and appear at different institutional levels*". These barriers can be of many types: Physical, institutional, pedagogical, teacher-related, student-related, technological, lack of support structures etc. (ibid.).

This raises the question of which barriers are most important in our own local teaching environment? To address this, a starting point is to ask teachers what they perceive to be the biggest barriers to their own teaching development, as well as what they perceive to be the biggest potential incentives for teaching development. In other words, what are our teachers' main frustrations and wishes?

⁴ Børte et al. (2020). Barriers to student active learning in higher education, *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>

3. Survey methods

During the spring semester 2022, the LDG devised and distributed an anonymous online survey for teachers at the Psychology Faculty. The survey was programmed in SurveyXact and distributed using the common email address for staff at the faculty. All teaching staff and PhD students with teaching duties were encouraged to participate. Respondents could choose between Norwegian and English versions.

The main part of the survey contained descriptions of possible barriers and incentives that respondents were asked to rate their agreement with. In addition, parts of the survey invited free-text comments.

3.1. Rated survey items about barriers and incentives

For rated barriers, the main instruction was: *"You will now be shown a list of possible barriers that could reduce your ability or motivation to develop your teaching methods and course design. Rate the importance of each barrier - **for you personally** - in reducing your ability or motivation to develop your teaching. The statements you will rate are grouped thematically under various headings (e.g., General motivation, Availability of time, etc.)."*

For rated incentives, the main instruction was: *"You will now be shown a list of possible incentives that might increase your ability or motivation to develop your teaching methods and course design. Rate the importance of each incentive - **for you personally** - in increasing your ability or motivation to develop your teaching. The incentives are grouped thematically, as for the barriers."*

For both categories of questions, an additional instruction was provided: *"Remember that you are not being asked whether each statement is accurate in itself, but **how important the influence of each barrier/incentive is for you.**"*

There was a total of 41 survey items on barriers, and 33 on incentives. Barrier items were presented first. For both barriers and incentives, the items were presented in fixed order and in labelled thematic groups with the following headers (number of barrier items and incentive items in each category are respectively indicated in parentheses after each header):

- General motivation (7, 2)
- Your knowledge of teaching methods (3, 3)
- Student feedback & attitudes (3, 4)
- Rules & procedures (7, 4)
- Institutional culture (7, 7)
- Availability of time (7, 8)
- Technical resources (7, 5)

The items were created by brainstorming the factors that could be important, including the factors that the LDG group hears colleagues expressing their frustrations about. As far as

possible, incentives mirrored barriers, i.e., we presented incentives that could overcome previously-presented barriers. Questions were finalised by consent among LDG members.

An example of a barrier question from the category "Your knowledge of teaching methods" was: "*I don't have sufficient knowledge or training to develop my teaching in new ways.*" Response options were presented as 4 choice buttons, presented horizontally, and labelled (from left to right): *Very important barrier for me; Important barrier for me; Slight barrier for me; Not a barrier for me at all.*

A corresponding item from the list of incentives, again labelled as being about knowledge and teaching methods, was: "*More dissemination of teaching advice (e.g., talks, discussion forums, courses) at the local and cross-faculty level.*" Response options were: *Very important incentive for me; Important incentive for me; Slight incentive for me; Not an incentive for me at all.*

The full list of questionnaire items is presented in Results section 4.3.

3.2. Free-text questions

At the survey start, before rating the barriers and incentives, respondents were asked: "*What already helps or motivates you most to develop new ways of doing your teaching?*".

At the end of the survey, respondents were given the opportunity to write responses to two open questions:

3. "*If there are any barriers or incentives that you think are important for you, but were not mentioned in this survey, please describe them in your own words here.*"
4. "*Do you have any other comments about barriers and incentives for teaching development?*"

Instructions stated that verbatim comments would not be quoted or otherwise disseminated beyond the members of the LDG. This was a precaution to maximise anonymity for participants.

For similar reasons, we did not ask for extended information about participants (e.g., age, department, teaching experience), beyond whether they were full- or part-time staff, or PhD students.

3.3. Response rate

The email invitation specified that the survey was open to all staff and research students who teach, whether permanent or temporary, and whether full- or part-time. From a potential response pool of approximately 280 teachers, we received 52 completed surveys and 13 partial returns, yielding a completed response rate of 18.6%. Of the latter, 81% indicated they were permanent staff, 6% temporary, and 13% were PhD students with

teaching responsibilities. One quarter of respondents chose to complete the survey in English rather than Norwegian.

4. Results

4.1. Top-rated and bottom-rated barriers

Ratings of barriers and incentives were scored by assigning numerical values 1-4 from ratings of "Not a barrier/incentive at all" to ratings of "Very important barrier/incentive" (i.e., high mean scores for an item indicate greater perceived importance).

For the 41 barriers, overall mean rating, across items, was 2.28 (SD = .55). Nearly all barrier items showed the full range of individual scores from 1 to 4, indicating that there was wide variation in how people evaluated each item. However, there were also clear differences in mean rating per item, presented in Figure 1 as a frequency histogram of mean ratings for all barriers.

Before presenting results for *all* barrier items later in section 4.3, we first highlight which barriers received the *strongest* or the *weakest* endorsement from respondents. To do this, we selected barriers with mean score $M \geq 3.0$, which corresponds to $\geq 50\%$ respondents rating them as "important" or "very important". This yielded 5 barrier items, contained within the pink shaded area of the distribution in Figure 1. It was striking that these items all came from the category of items labelled "Availability of time". Details of these 5 barriers are given below in Table 1.

Figure 1: Frequency histogram of the number of barrier items (vertical axis) which received mean ratings within each of ranges shown on horizontal axis. Possible scores range from 1-4. The pink shaded area contains items whose mean score was ≥ 3.0 .

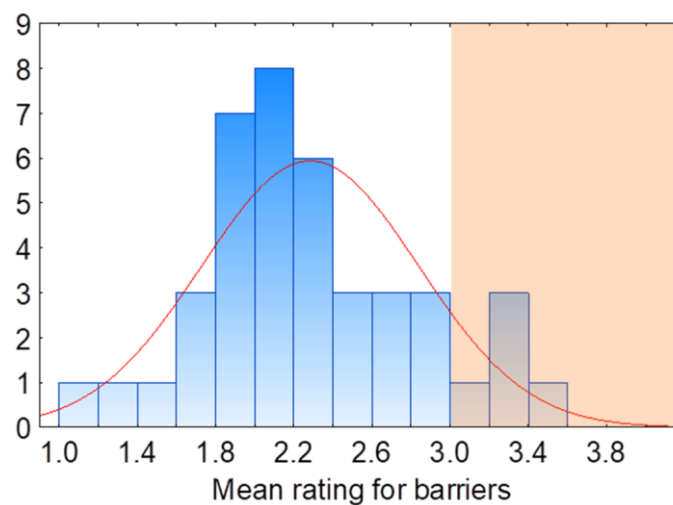


Table 1: The 5 barrier items with the highest mean ratings. All mean scores were ≥ 3.0 . From left to right, the table presents the mean rating of the item, verbatim text in English and Norwegian, the cumulative percentage of respondents rating the item as at least a "slight barrier", and the percentage of respondents rating it as at least "important" (i.e., "important" or "very important").

<i>M</i> rating	Text of barrier item in English and Norwegian	At least slight barrier	At least important barrier
3.5	The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching. <i>Normene for undervisningstimer underestimerer vanligvis hvor mange timer jeg faktisk bruker på undervisning.</i>	98%	87%
3.3	I am already using up all my teaching hours, and don't have more time to learn or apply new knowledge and skills about teaching. <i>Jeg har allerede brukt opp alle undervisningstimene mine og har ikke mer tid til å tilegne meg eller anvende ny kunnskap i undervisning og nye undervisningsferdigheter.</i>	88%	79%
3.2	Neither teaching development, nor attending courses on teaching methods, are credited to my teaching hours. <i>Verken undervisningsutvikling eller deltakelse på kurs om undervisningsmetoder gir uttelling i undervisningsregnskapet.</i>	87%	81%
3.3	I seem to spend more and more time on administration. <i>Jeg ser ut til å tilbringe mer og mer tid på administrative oppgaver.</i>	90%	87%
3.0	I feel I spend too much time filling out reports of various kinds, that in the end have little benefit for my teaching. <i>Jeg føler at jeg bruker for mye tid på å fylle ut ulike typer av rapporter som til syvende og sist har liten nytte for undervisningen min.</i>	85%	54%

The topmost-rated barrier is the perception that the criteria used in the time-accounting system for hours of teaching "usually underrepresent how many hours I actually spend on teaching". While almost no respondents rated this as "not a barrier at all", 87% rated it at least as "important", and 62% as "very important". Two more of the top 5 barriers are also related to the issue of time and time-accounting: Teachers feel strongly that teaching development is not included in the time-accounting, and that there are no hours left for development once their routine teaching is done. Additionally, teachers feel that they have too much administrative load. Moreover, the administrative tasks do not necessarily benefit teaching.

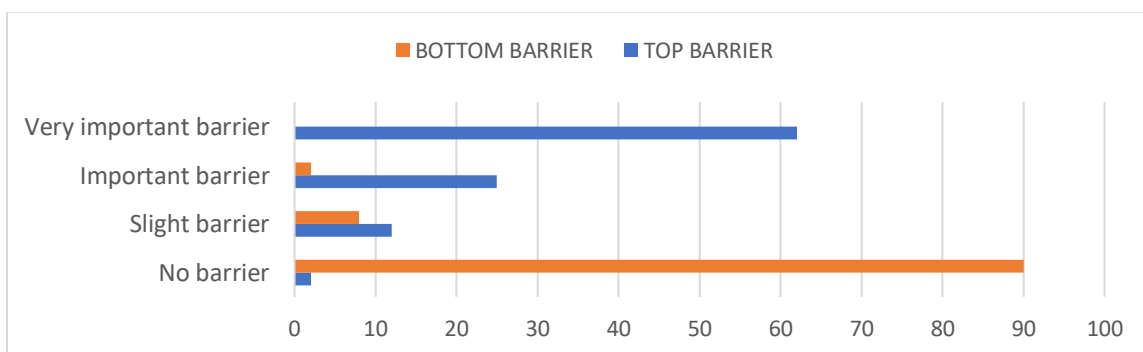
The 5 barriers with the lowest ratings of importance ($M = 1.1$ to 1.7) are presented in Table 2. These barriers concern a lack of intrinsic interest in teaching, a lack of knowledge of how to teach, a lack of collegial support, or a need for more quality control. No respondents endorsed the lowest-rated barrier ("To be honest, I am just not very interested in teaching") as "very important" while 85% rated it as "not a barrier at all". Figure 2 illustrates the strong

contrast between the distribution of ratings for this lowest-rated barrier and the distribution for the topmost-rated barrier.

Table 2: The 5 barrier items with the lowest mean ratings (range 1.1 – 1.7). From left to right, the table presents the mean rating of the item, verbatim text in English and Norwegian, the cumulative percentage of respondents rating the item as at least a "slight barrier", and the percentage of respondents rating it as at least "important" (i.e., "important" or "very important").

M rating	Text of barrier item in English and Norwegian	At least slight barrier	At least important barrier
1.1	To be honest, I am just not very interested in teaching. <i>For å være ærlig så er jeg ikke spesielt interessert i undervisning.</i>	10%	2%
1.2	Developing other teaching formats is not my job because students should be able to learn from traditional lectures. <i>Å utvikle andre undervisningsformater er ikke min jobb siden studenter burde være i stand til å lære fra tradisjonelle forelesninger.</i>	19%	4%
1.6	There is not enough evaluation or quality control of my teaching by either internal or external reviewers. <i>Det er ikke nok evaluering og kvalitetskontroll av undervisningen min, verken gjennom interne eller eksterne fagfeller.</i>	40%	13%
1.7	I don't know where to look for information on how to teach in different ways. <i>Jeg vet ikke hvor jeg kan lete etter informasjon om hvordan jeg kan undervise på ulike måter.</i>	50%	15%
1.7	I don't get much positive feedback from my colleagues when I try to develop my teaching. <i>Jeg får ikke særlig mange positive tilbakemeldinger fra kollegaene mine når jeg forsøker å utvikle undervisningen min.</i>	44%	19%

Figure 2: Contrasting distributions of ratings for the top-rated barrier (in blue), and the bottom-rated barrier (in orange). Horizontal units are % of respondents giving each of the 4 possible ratings.

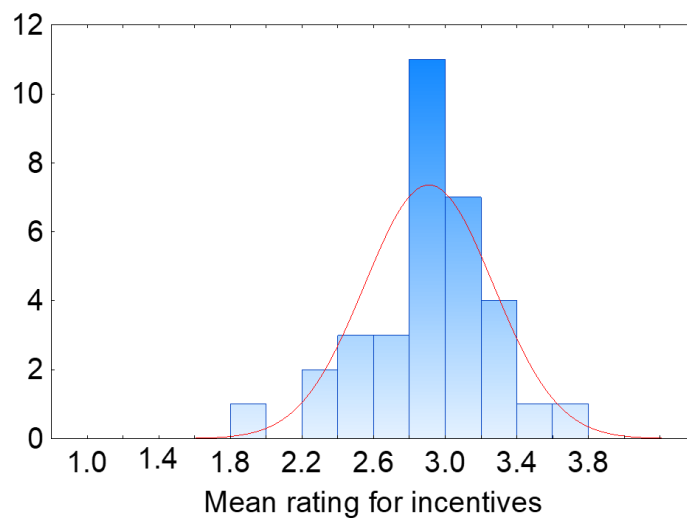


4.2. Top-rated and bottom-rated incentives

For the 33 incentives, overall mean rating, across items, was 2.9 (SD = .36). All but one item showed the full range of individual scores from 1 to 4. Figure 3 presents a frequency histogram of mean ratings across items.

The distribution of ratings is shifted towards higher values than for barriers [unrelated $t(72) = 5.60, p < .00001$]. This might be an order effect; incentives were rated after barriers, so participants will have been more familiar with the topics being asked about, and had more time to reflect on them. It is also logically possible that efforts to resolve an issue can be perceived as an incentive even if the original issue is not considered to be a major barrier. For example, it has been proposed by Herzberg's Two-Factor Theory of Motivation⁵ that dissatisfaction and satisfaction are independent.

Figure 3: Frequency histogram of the number of incentive items (vertical axis) which received mean ratings within each of ranges shown on horizontal axis. Possible scores range from 1-4.



In line with this shift towards higher ratings, many more incentives than barriers were rated as at least "important" by the majority of respondents (corresponding to a mean rating ≥ 3.0). For now, we focus only on the top 5 incentives which are listed in Table 3.

Reflecting results for barriers, the two top-rated incentives concerned improvements in the way that teaching hours are credited. The top incentive ("*Modifying the system for crediting me with teaching hours so that it more fairly represents the number of hours I actually spend on teaching*") was endorsed as "very important" by 70% of respondents, as at least "important" by 94% of respondents, and no respondent rated this item as "not an incentive for me at all". Other top-rated incentives were also about time, or about class sizes, or about general institutional culture in providing the resources needed to improve teaching.

⁵ Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman B. (1959). The motivation to work. New York: Wiley

The lowest-rated incentive was "More evaluation or quality control of my teaching by either internal or external reviewers" ($M = 2.0$). While 6% of respondents rated this as "very important", 37% rated it as "not an incentive for me at all".

Table 3: The 5 incentive items with the highest mean ratings. Mean scores were ≥ 3.0 for all these items. From left to right, the table presents the mean rating of item, verbatim text in English and Norwegian, the cumulative percentage of respondents rating this item as at least a "slight incentive", and the percentage of respondents rating it as "important" or "very important".

<i>M</i> rating	Text of barrier item in English and Norwegian	At least slight incentive	At least important incentive
3.7	Modifying the system for crediting me with teaching hours so that it more fairly represents the number of hours I actually spend on teaching. <i>Å endre normene for undervisning slik at de representerer antallet timer jeg faktisk bruker på undervisning på en mer rettferdig måte.</i>	100%	94%
3.6	Crediting my account of teaching hours with time spent developing my teaching and attending teaching courses. <i>Å gi uttelling i timeregneskapet for undervisning når det gjelder tid brukt til å utvikle undervisningen og å delta på undervisningskurs.</i>	98%	92%
3.3	Reducing my teaching load so that I could afford to put more effort and time into teaching development. <i>Å redusere undervisningsbelastningen slik at jeg kan tillate meg å bruke mer tid og innsats på undervisningsutvikling.</i>	94%	81%
3.3	Having smaller class sizes and/or more teachers to spread the teaching load. <i>Å ha mindre kull og/eller flere undervisere for å fordele undervisningsbelastningen.</i>	92%	81%
3.3	An increased trust that my employer really wants to prioritise student learning, and is prepared to back this up with the necessary resources. <i>Økt tillit til at arbeidsgiver virkelig ønsker å prioritere studentenes læring, og at de er forberedt på å støtte opp under dette med ressursene som er nødvendige.</i>	96%	85%

4.3 More detailed presentation of ratings for barriers and incentives

Our presentation of results has so far focused on identifying barriers and incentives which are endorsed either most strongly or least strongly. This provides an initial indication of where policy can be prioritised. However, it is also of interest to document barriers and incentives which are endorsed as important by smaller majorities of teachers, or even by minorities of teachers. Overcoming those barriers and implementing those incentives could

still contribute to meaningful improvements in teaching quality, especially where interventions are relatively simple to implement. Furthermore, barriers and incentives which are not among the most popular across the sample as a whole, could still be of central importance in specific parts of the teaching program.

In this section we therefore present more complete rating data for all barriers and all incentives, taking each thematic category of items at a time. For each category, we first tabulate the cumulative percentage of participants who rated each item as at least a "*slight barrier/incentive*" (i.e., slight, important or very important barrier/incentive), and the percentage who rate each item as at least "*important*" (i.e., important or very important). These two percentages are henceforth referred in the text as " \geq *slight barrier/incentive*" and " \geq *important*". We then present a summary and interpretation of each table, followed by a suggested action-plan for how the faculty leadership and/or teacher community could respond.

4.3.1 Ratings for the category of *General Motivation*

Results for barriers and incentives that were presented under the survey category of General Motivation are shown in Table 4.

Table 4: Barriers and incentives in the category of General Motivation. Percentages are as previously described in the main text. Labels under the header "#" are used to identify items in the main text. Items are listed in the same order that they were presented, with mean rating in parentheses.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	A1	I think my teaching is good enough as it is. (1.8)	46%	23%
	A2	It is just easier to keep doing the same as always. (2.2)	81%	38%
	A3	Developing other teaching formats is not my job because students should be able to learn from traditional lectures. (1.2)	19%	4%
	A4	I feel that teaching development takes too much effort relative to any positive effects on student learning. (1.9)	60%	25%
	A5	If I put effort into developing teaching, this will conflict with available time for research and hinder my career as a researcher. (2.9)	85%	73%
	A6	To be honest, I am just not very interested in teaching. (1.1)	10%	2%
	A7	Good teaching practice does not help to promote my career or salary very much. In the end, it is mainly research-productivity that matters. (2.0)	71%	23%
Incentives	A1	Stronger reward for good teaching practice via career promotion, prizes, and salary awards. (2.7)	85%	33%
	A2	Stronger official recognition that good teaching has equal value to research productivity. (2.9)	90%	71%

From visual inspection of the table data, results can be described as follows:

Lack of interest in teaching (barrier A6), and lack of appreciation that teaching can go beyond traditional lecture formats (barrier A3), were regarded as "*≥ important*" barriers by very few teachers. Minorities of about a quarter of respondents rated it as "*≥ important*" that their teaching is good enough (barrier A1) and that teaching development makes too little difference to learning outcomes (barrier A4). A larger minority rated the ease of "business as usual" (barrier A2) to be a "*≥ important*" barrier, though the proportion was still well under 50%. The stand-out barrier in this category is that teaching development is perceived to conflict with research time (rather than being a part of teaching time) (barrier A5), with about three-quarters of respondents endorsing this as "*≥ important*". Interestingly, the perception that teaching development is less relevant than research in promoting careers and salaries (barrier A7) was much less strongly endorsed, with only a quarter of respondents endorsing this as "*≥ important*".

The need for stronger rewards for good teaching was only rated as "*≥ important*" by a third of respondents (incentive A1); this might reflect a perception that such incentives are unnecessary, or a perception that they are currently sufficient. However, the need for stronger general recognition that teaching and research have equal value (incentive A2) was rated as "*≥ important*" by nearly three-quarters of respondents.

In summary, results suggest that:

1. A minority of teachers might benefit from greater knowledge of the learning benefits of alternative teaching formats. [barrier A4]
2. The personal "cost" of investing in teaching development needs to be reduced so that it is seen as a more worthwhile investment, and so that it is easier to overcome the threshold for "business as usual". [barriers A2 and A4]
3. Rather than increasing the rewards for good teaching practice, it is important to reduce the perceived (time) conflict between teaching development and "normal" research. The work environment needs to emphasise the equal status of teaching and research more clearly. [barrier A5 and incentive A2]

4.3.2 Ratings for the category of *Knowledge of Teaching Methods*

Results for barriers and incentives within the category of Knowledge of Teaching Methods are shown in Table 5.

Insufficient knowledge of how to develop teaching, or where to find information about developing teaching, or how to apply information in a practical manner (barriers B1, B2, B3) were rated as "*≥ slight barriers*" by half to two-thirds of respondents. Only a quarter or less of respondents rated these as "*≥ important*" barriers. Ratings were higher for corresponding incentives. More dissemination of teaching advice (incentive B1), especially in the form of concrete examples of existing initiatives (incentive B3), were regarded as "*≥ important*" by half to two-thirds of respondents.

In summary, results suggest that:

1. Lack of access to information and examples about teaching development is only regarded as an important barrier by a minority of teachers, but half or more of teachers consider that lack of information – especially of a practical kind – can be a slight barrier.
2. However, even if lack of knowledge is not one of the most highly endorsed barriers, providing concrete examples of teaching development, which are easy to copy or adapt, could still be an important incentive for a majority of teachers.

Table 5: Barriers and incentives in the category of Knowledge of Teaching Methods. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	B1	I don't have sufficient knowledge or training to develop my teaching in new ways. (1.9)	67%	19%
	B2	I don't know where to look for information on how to teach in different ways. (1.7)	50%	15%
	B3	Even when I can find it, information about how to improve teaching is typically not practical enough to implement easily. (2.0)	65%	27%
Incentives	B1	More dissemination of teaching advice (e.g., talks, discussion forums, courses) at the local and cross-faculty level. (2.5)	85%	52%
	B2	Improving the online accessibility and layout of online teaching advice at UiB. (2.3)	81%	37%
	B3	Better access to concrete examples of how others have developed excellent teaching, both locally and in other faculties or universities. (2.8)	92%	65%

4.3.3 Ratings for the category of *Student Feedback and Attitudes*

Results for barriers and incentives within the category of Student Feedback and Attitudes are shown in Table 6.

Around a third of respondents rated that students' focus on grades rather than deep learning is a "*≥ important*" barrier (barrier C2). Insufficient effort by students during assignments (barrier C3), and insufficient positive feedback from students about teaching development (barrier C1) were only rated as "*≥ important*" by about a quarter of respondents. Promoting student cultures of giving positive feedback to teachers, of receptivity to alternative teaching formats, and of deep learning (incentives C1, C2, C3), were endorsed as "*≥ important*" incentives by two-thirds to three-quarters of respondents, and as "*≥ slight incentives*" for almost all respondents.

In summary, results suggest that:

1. The most endorsed barrier regarding student culture is a focus on grades at the cost of deep learning.
2. Even if aspects of student culture are not among the most highly rated barriers, a sizeable majority of teachers consider that more student focus on deep learning would be an important incentive for teaching development, along with more receptivity to alternative teaching, and more positive feedback to teachers about alternative teaching.

Table 6: Barriers and incentives in the category of Student Feedback and Attitudes. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	C1	I don't get much positive feedback from students when I try to develop my teaching. (1.9)	58%	23%
	C2	I feel too many students are just interested in getting their course credits or grades, rather than engaging in deep learning. (2.1)	58%	35%
	C3	Students are reluctant to put time and effort into completing continuous assessments such as assignments. (1.9)	60%	23%
Incentives	C1	A stronger student-culture of expressing enthusiasm to teachers for good teaching practice. (2.8)	92%	71%
	C2	Educating our students to be more receptive to alternative teaching methods. (2.5)	90%	67%
	C3	Creating a learning culture where more students are devoted to deep learning rather than just getting their course credits or grades. (3.2)	96%	77%
	C4	Creating a learning culture where students are willing to put more time and effort into course assignments. (3.0)	62%	29%

4.3.4 Ratings for the category of *Rules and Procedures*

Results for barriers and incentives within the category of Rules and Procedures are shown in Table 7.

The slowness and complexity of making changes to teaching and assessment, along with the need to seek approval so far ahead of when changes will be implemented (barriers D1 and D2), were rated as " \geq important" barriers by two-thirds of respondents. Correspondingly, two-thirds to three-quarters of respondents rated that it would be a " \geq important" incentive to be able to make changes without approval at all (incentive D1), with faster approval (incentive D2) and with approval that is more local and more transparent (incentive D3). For these three incentives, 38% to 44% of respondents gave the top rating of "very important" so this appears to be a critical area of concern.

A substantial minority of about a third of respondents rated it as " \geq important" that regulations are too inflexible regarding the design of assessments (barrier D5). About a third also rate it as " \geq important" that proposed changes for teaching or assessment are turned down too often (with 10% rating this as "very important"). Although this is not one of the highest-rated barriers, we suggest it has the potential to be very demotivating when encountered.

One half rated it as " \geq important" that class sizes inhibit the application of new teaching methods (barrier D6), while about a third rated it as " \geq important" that they do not know in advance how many students will be taking their course (barrier D7). Although these issues related to class size may not affect all teachers, it is again likely to be an important area for those teachers who are affected by it.

Very few teachers rated a lack of quality control as being " \geq important" (barrier D4). Just under a third rated an increase in quality control (incentive D4) as " \geq important".

Table 7: Barriers and incentives in the category of Rules and Procedures. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	D1	It is administratively too slow and complex to make changes to the way I teach and assess my students. (2.9)	85%	67%
	D2	Changes in teaching format and content have to be approved so far ahead of when they are implemented. (2.9)	85%	67%
	D3	When I try to improve my teaching, or student assessment methods, my proposed changes are too often turned down at institute or faculty level. (1.9)	54%	31%
	D4	There is not enough evaluation or quality control of my teaching by either internal or external reviewers. (1.6)	40%	13%
	D5	Existing regulations do not allow me enough flexibility to design student assessment activities how I want. (2.2)	60%	37%
	D6	Applying any new teaching methods is just impracticable because my class sizes have become so large. (2.6)	71%	50%
	D7	I often do not know in advance how many students will be taking my course. (2.0)	60%	31%
Incentives	D1	More freedom to adjust details of my teaching how I wish, without need for approval. (3.1)	88%	79%
	D2	Much faster approval of any applications to make changes in teaching format or content. (3.0)	90%	67%
	D3	An approval process, for changes in teaching, that occurs more locally and with greater transparency. (3.1)	96%	77%
	D4	More evaluation or quality control of my teaching by either internal or external reviewers. (2.0)	62%	29%

In summary, results suggest that:

1. The major area of potential improvement in procedures and rules is that teachers should be given more flexibility to change aspects of teaching or assessment on their own, and, when approval is needed, this should be obtainable faster, more transparently, and at shorter notice. These suggestions are endorsed as important by a substantial majority of respondents. We think that they should be easily possible to implement.
2. A large minority of teachers consider that proposed teaching developments are too often turned down. Although official university policy encourages teachers to experiment with alternative assessment formats, a large minority of teachers also rate that regulations surrounding the format of student assessments are too inflexible. We suggest that the faculty considers whether it is too restrictive in this area. Transparent evaluation processes are again essential to allow teachers to argue their case.
3. The faculty must acknowledge that about half of teachers perceive increasing class sizes to be an important barrier to teaching development. Where it is impossible to reduce class sizes, teachers need to be trained in coping strategies that are compatible with progressive teaching.
4. Teachers should be given advance information of class sizes in order to help their teaching preparation.
5. Although almost a third of teachers consider that it would be an important incentive to increase quality controls on teaching, very few consider that the lack of controls is an important barrier to teaching development. In view of literature on university teaching which emphasises the benefits of teachers' intrinsic motivation as opposed to measures which increase extrinsic control, we do not recommend quality control as a remedy to increase teaching development.

4.3.5 Ratings for the category of *Institutional Culture*

Results for barriers and incentives within the category of Institutional Culture are shown in Table 8.

About half of respondents rated it as a "*≥ important*" barrier that they lack confidence in the intent of their employer to provide the necessary resources to improve student learning (barrier E1). Around three-quarters of respondents also rated this as a "*≥ slight barrier*". The corresponding incentive of increased trust in the employer's intentions (incentive E1) was endorsed as a "*≥ slight incentive*" by nearly all respondents, as "*≥ important*" by 85% of respondents, and as "*very important*" by 44% of respondents.

Having smaller classes and/or more teachers (incentive E6) was supported as a "*≥ slight incentive*" by most teachers, as "*≥ important*" by 81%, and as "*very important*" by 62%.

The feeling that the teaching system focuses on delivering study points rather than "*deep learning and lasting skills*" (barriers E6) was rated as "*≥ important*" by nearly half of respondents. Correspondingly, three-quarters rated the creation of the opposite culture to be a "*≥ important*" incentive (E5), with nearly all rating this as a "*≥ slight incentive*".

Table 8: Barriers and incentives in the category of Institutional Culture. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	E1	Despite all the hype about improving teaching, I feel my employer is not interested in providing the resources that are needed to improve student learning. (2.7)	77%	54%
	E2	I don't perceive enough willingness for change and critical discussion about teaching among my academic leadership. (2.0)	58%	29%
	E3	I don't perceive enough willingness for change and critical discussion about teaching among my administration. (2.3)	73%	35%
	E4	I feel that leadership is often unresponsive when teachers suggest ways to improve the teaching environment. (2.1)	62%	27%
	E5	I feel that recommendations for improved teaching practice, that are delivered by external review panels, tend to be ignored by my leadership and administration. (1.8)	50%	25%
	E6	I feel that the whole teaching system is just geared towards delivering study points, rather than deep learning and lasting skills. (2.4)	75%	44%
	E7	I don't get much positive feedback from my colleagues when I try to develop my teaching. (1.7)	44%	19%
Incentives	E1	An increased trust that my employer really wants to prioritise student learning, and is prepared to back this up with the necessary resources. (3.3)	96%	85%
	E2	Greater willingness by leadership and administration to facilitate change and critical discussion about teaching. (2.8)	88%	67%
	E3	More willingness, at institute or program or faculty level, to accept alternative ways of assessing student learning (e.g., alternatives to traditional exams). (2.6)	81%	52%
	E4	More willingness by my leadership and administration to act on recommendations by external review panels. (2.3)	77%	42%
	E5	Creating a teaching culture whose emphasis is more on facilitating deep learning and lasting skills than on delivering study points. (3.2)	94%	75%
	E6	Having smaller class sizes and/or more teachers to spread the teaching load. (3.3)	92%	81%
	E7	Making it easy to join a local collegial community that is interested in discussing teaching. (2.8)	88%	65%

Lack of willingness among either academic leadership (barrier E2) or administrators (barrier E3) to critically discuss and change teaching was rated as "*≥ important*" by around a third of respondents (this barrier was rated as slightly more important for administrators). Two-thirds rated it as "*≥ important*" to increase this willingness (incentive E2). Lack of leadership response to suggestions for improvements to the teaching environment, when delivered by either teachers (barrier E4) or external review panels (barrier E5) was only rated as "*≥*

important" by a quarter of respondents. A need for more leadership response to external review panels was endorsed as " \geq *important*" by over a third of respondents when expressed as an incentive (incentive E4). More willingness for leadership to accept alternative assessment formats was endorsed as a " \geq *important*" incentive by about half of respondents (incentive E3; note this item overlaps thematically with items from the category of Rules and Procedures).

Lack of positive feedback from colleagues was considered as a " \geq *important*" barrier by less than a quarter of respondents (barrier E7), but two-thirds thought it a " \geq *important*" incentive to make it "*easy to join*" communities of collegiate discussion about teaching (incentive E7).

In summary, results suggest that:

1. Many teachers do not believe that their employer is really interested in providing the necessary resources to support teaching development. Most consider that it would be an important incentive if they had this trust. One way to do this, which was highly endorsed, could be to employ more teachers to relieve increasing teaching loads. Whether or not the latter solution is financially feasible, it is important to address this general area of concern, in which lack of institutional trust appears to impact on teachers' intrinsic motivation. This area of concern might be a composite that arises from the many other specific barriers that are highlighted in this survey. If so, it might be resolved by adopting several of the survey's most popular incentives. Alternatively, it may require dedicated solutions.
2. Many teachers perceive a cultural clash between the aims of deep and transferable learning on the one hand and obtaining study points on the other. We suggest that this can be resolved via the concept of constructive alignment, so that study points are awarded *for* deep learning. Teachers could be better trained to apply constructive alignment, and leadership could be better trained to support it.
3. Results suggest that a minority of teachers perceive cases of unwillingness among leadership and administration to discuss change or respond to suggestions, including from external reviewers. A culture of more open and flexible attitudes could therefore be usefully encouraged. The majority of teachers support this as a positive incentive.
4. As already emerges from previous categories of survey items, leadership is again encouraged to be more flexible in allowing teachers to experiment with alternative forms of student assessment.
5. Collegiate discussion about teaching should be promoted via easily accessible discussion and support communities. We suggest that one model for this is the Teacher Club concept that has been tried out in one department (ISP).

4.3.6 Ratings for the category of *Availability of Time*

Results for barriers and incentives within the category of Availability of Time are shown in Table 9.

Table 9: Barriers and incentives in the category of Availability of Time. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	F1	I am already using up all my teaching hours, and don't have more time to learn or apply new knowledge and skills about teaching. (3.3)	88%	79%
	F2	Neither teaching development, nor attending courses on teaching methods, are credited to my teaching hours. (3.2)	87%	81%
	F3	The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching. (3.5)	98%	87%
	F4	I seem to spend more and more time on administration. (3.3)	90%	87%
	F5	I feel I spend too much time filling out reports of various kinds, that in the end have little benefit for my teaching. (3.0)	85%	54%
	F6	Increasing class sizes take up the time I could use to develop my teaching. (2.7)	73%	58%
	F7	I am asked to do so much more teaching than I used to do. (2.3)	71%	38%
Incentives	F1	Reducing my teaching load so that I could afford to put more effort and time into teaching development. (3.3)	94%	81%
	F2	Crediting my account of teaching hours with time spent developing my teaching and attending teaching courses. (3.6)	98%	92%
	F3	Modifying the system for crediting me with teaching hours so that it more fairly represents the number of hours I actually spend on teaching. (3.7)	100%	94%
	F4	Making it possible to apply for teaching sabbaticals to develop my teaching and course design. (3.2)	88%	71%
	F5	Getting more help from administrators in running aspects of teaching. (2.9)	88%	67%
	F6	Having to spend less time filling out various types of report about my teaching. (3.1)	90%	67%
	F7	Having access to teaching assistants to help me run my teaching. (2.8)	87%	63%
	F8	Showing me how teaching development can lead to more time-efficient teaching that actually reduces my workload. (2.8)	83%	63%

This category of items contains all 5 of the most highly rated barriers in the survey (see section 4.1). As previously stated, the most highly endorsed barrier in the survey relates to the time-accounting system (*timeregnskap*) for crediting teachers with hours of teaching ("The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching"; barrier F3). Almost all teachers endorsed this barrier as "≥ slightly important", 87% rated it as "≥ important", and 62% rated it as "very important". Correspondingly, the top-rated incentive in the survey (incentive F3) was for the time-

accounting system to be rectified to represent hours "*more fairly*". All teachers endorsed this as "*≥ slightly important*", 94% rated it as "*≥ important*", and 73% as "*very important*".

Another critique of the time-accounting system (barrier F2) was that it does not credit hours of teaching development or taking courses on teaching development. This barrier was endorsed as "*≥ important*" by 81% of respondents, and as "*very important*" by 54%. The corresponding incentive, for these activities to be included in time credits (incentive F2), was endorsed as "*≥ important*" by 94% of respondents, and as "*very important*" by 73%.

Similarly, most teachers endorsed the view that all their teaching hours are already used up, with no time left "*to learn or apply new knowledge and skills about teaching*"; this was endorsed as "*≥ important*" by 79% of respondents (barrier F1). A large minority of over a third of teachers rated it a "*≥ important*" barrier that their teaching load has increased (barrier F7). A large majority of 81% endorsed that reducing their teaching load – so that more time can be put into development – would be a "*≥ important*" incentive (incentive F1). The possibility of teaching sabbaticals was also a popular potential incentive, rated as "*≥ important*" by 71% of respondents (incentive F4).

Other time-related barriers that impact on teaching develop for many teachers were as follows: The time needed to cope with increasing class sizes (barrier F6) was rated as "*≥ important*" by over half of respondents. A large majority of 87% rated it as "*≥ important*" that administrative load seems to have increased (barrier F4). Over half rated it as "*≥ important*" that too much time is spent writing reports that are of little benefit to teaching (barrier F5), while two-thirds endorsed it as "*≥ important*" to reduce this kind of form filling (incentive F6).

Time-saving incentives of more administrative help with teaching (incentive F5), and access to teaching assistants (incentive F7), were rated as "*≥ important*" by two-thirds of teachers. A similar proportion endorsed the possibility of being shown ways to use teaching development as a means to *reduce* teaching workload (incentive F8).

In summary, results suggest that:

1. The time-accounting system for teaching (*timeregnskap*) needs to be revised so that it ceases to underestimate the time that most teachers actually use, and credits the time that is needed for teaching development and related training.
2. The possibility of introducing teaching sabbaticals, to allow for in-depth course development, should be considered.
3. It would be generally beneficial for teaching load to be reduced. On the assumption that hiring more teachers may not be possible, alternative ways to do this include reversal of the perceived increase in administrative work for teachers. Popular suggestions are to reduce the amount of reports that teachers need to be involved in, to give them more administrative support, and to provide teaching assistants. Help is especially needed for teachers with large class sizes. In addition, finding ways in which teaching development itself reduces teaching load could potentially help to ease time pressure.

4.3.7 Ratings for the category of *Technical Resources*

Results for barriers and incentives within the category of Technical Resources are shown in Table 10.

Table 10: Barriers and incentives in the category of Technical Resources. Table captions and layout are as described for Table 4.

Rating type	#	Item	At least slightly important	At least important
Barriers	G1	The current room booking system makes it too difficult to schedule classroom learning activities when I want, or to book the right kind of room for my preferred teaching (e.g., groupwork). (2.6)	79%	48%
	G2	There is no routine way to get detailed personal help from professional teaching development advisors who can guide improvements in my teaching methods and course design. (2.3)	71%	42%
	G3	It is difficult to get personalised technical help to use software in the classroom or to develop my online course content. (2.3)	71%	40%
	G4	When I have technical problems with software or online course content, it often takes too long to get feedback. (2.3)	71%	38%
	G5	The inflexibility of the online learning platform (Canvas/Mitt UiB) and other software that we have access to are limiting my ability to develop my teaching in the ways I want. (2.1)	65%	29%
	G6	I waste too much of my time learning new teaching-related software that is imposed on me by my employer. (2.2)	67%	35%
	G7	Too much of my time is wasted by the lack of integration between the various software used for student assessment, such as Canvas (Mitt UiB), Inspera and Fagpersonweb. (2.7)	77%	60%
Incentives	G1	Having easier access to teaching rooms that are suitable for active learning such as group-work. (3.1)	92%	73%
	G2	Having faster access to technical help for specific problems with teaching software. (2.8)	92%	63%
	G3	Having voluntary access to professional advisors for teaching development, who can personally guide me in improving my teaching methods and course design. (2.6)	79%	54%
	G4	Reducing the amount of new teaching-related software that I keep having to learn. (2.6)	85%	54%
	G5	Better integration of the software used for teaching and assessing students (e.g., Canvas, Fagpersonweb, Inspera). (2.9)	87%	67%

About half of teachers consider it a "*≥ important*" barrier that suitable rooms for active learning are difficult to access (barrier G1). A large majority rated that this is a "*≥ slight barrier*". Three-quarters rated it would be a "*≥ important*" incentive to solve this problem (incentive G1).

Over half of teachers rated it a "*≥ important*" (time-wasting) barrier that teaching software such as Canvas, Fagpersonweb and Inspira are not better integrated (barrier G7). Two-thirds rated it would be a "*≥ important*" incentive to solve this problem (barrier G5).

Large minorities of over a third of teachers rated "*≥ important*" barriers to include the lack of available help from professional teaching advisors (barrier G2), the lack of access to technical help for using classroom software or developing online course content (barrier G3), and the slowness of technical help that is currently available (barrier G4). Incentives to counter these problems were rated as "*≥ important*" by over half of teachers, and as "*≥ slight incentives*" by a large majority (incentives G2 and G3).

A third of teachers rated it as a "*≥ important*" (time wasting) barrier that they keep having to learn new teaching-related software that is imposed on them (barrier G6). Reducing this was endorsed as "*≥ important*" by just over half of teachers (incentive G4).

The inflexibility of teaching software such as Canvas was rated as a "*≥ important*" barrier by just under a third of teachers (barrier G5).

In summary, results suggest that:

1. The room booking system needs improving so that teachers who require suitable rooms for student-active learning have priority booking access to these rooms, when and where they need them (rather than being in competition with classes who do not need these specific rooms).
2. The faculty should invest in dedicated teaching development officers to provide hands-on help for teachers in course development and in technical (e.g., software) support.
3. More staff should be employed in online technical support so that response delays can be reduced.
4. Ways should be found to integrate the functionality that is currently supported by separate software, especially software involved in tracking student attendance and assessment (Canvas, Fagpersonweb, Inspira).
5. The amount of new software that teachers have to learn themselves should be minimised, or better help should be given in learning it.
6. Ways to make our main online learning platform more flexible should be pursued (e.g., using the full version of Canvas rather than the current restricted version; see also the software integration referred to above).

It should be noted that most of these measures would be ways to save teachers' time, and therefore would contribute positively to the time management problems that were raised in section 4.3.6

4.4 Expanded lists of the top barriers and incentives

In sections 4.1 and 4.2 we gave an initial presentation of the 5 top-rated barriers and incentives. Section 4.3 then revealed that many more barriers and incentives are considered important by many teachers, even if the items are not receiving the top-most levels of endorsement. In order to summarise and highlight the areas which should be prioritised for action by the faculty, we now collate results from section 4.3 to present lists of top barriers and incentives beyond just the top 5. In these more extended lists, post-hoc qualitative inspection led us to subdivide items into slightly more specific thematic categories than our original questionnaire headers, by adding the categories of *Class size* and *Conflict with research*.

For barrier items, an expanded list of top items was created by relaxing our selection criterion to include all barriers in the upper quartile of scores. This corresponds to all items with a mean rating of $M \geq 2.6$, as opposed to $M \geq 3.0$ for the top 5 barriers. This relaxation yields an additional 8 barriers over and above the top 5 that were highlighted in section 4.1. All these 13 barriers are presented in Table 11.

Table 11: All 13 barrier items in the upper quartile of endorsement, with mean rating in parentheses. The 5 top barriers from section 4.1 are all in the first thematic group.

Thematic grouping	Item with mean rating
Time load and time-accounting	The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching. (3.5)
	I am already using up all my teaching hours, and don't have more time to learn or apply new knowledge and skills about teaching. (3.3)
	Neither teaching development, nor attending courses on teaching methods, are credited to my teaching hours. (3.2)
	I seem to spend more and more time on administration. (3.3)
	I feel I spend too much time filling out reports of various kinds, that in the end have little benefit for my teaching. (3.0)
	If I put effort into developing teaching, this will conflict with available time for research and hinder my career as a researcher. (2.9)
Class size	Increasing class sizes take up the time I could use to develop my teaching. (2.7)
	Applying any new teaching methods is just impracticable because my class sizes have become so large. (2.6)
Rules and procedures	It is administratively too slow and complex to make changes to the way I teach and assess my students. (2.9)
	Changes in teaching format and content have to be approved so far ahead of when they are implemented. (2.9)
Institutional culture	Despite all the hype about improving teaching, I feel my employer is not interested in providing the resources that are needed to improve student learning. (2.7)
Technical resources	Too much of my time is wasted by the lack of integration between the various software used for student assessment, such as Canvas (Mitt UiB), Inspira and Fagpersonweb. (2.7)
Room booking	The current room booking system makes it too difficult to schedule classroom learning activities when I want, or to book the right kind of room for my preferred teaching. (2.6)

In addition to the 5 top-rated barriers (which emphasised time pressure, the shortcomings of the current time-accounting system, and administrative load), the additional barriers listed in Table 11 can be summarised as: Conflict between teaching development and the time demands of large classes; the administrative slowness and complexity of applying for approval for changes in teaching; difficulty of accessing teaching rooms suited to active-learning; time wasted by lack of integration between teaching-related software; conflict between teaching development and research time; lack of trust in the institutional will to properly resource teaching development.

For incentive items, an expanded list of top items was created by including all incentives with mean rating ≥ 3.0 , i.e., all items rated as at least "*important*" by the majority of respondents. This yields an additional 10 incentives over and above the top 5 that were highlighted in section 4.2. These 15 incentives are thematically grouped in Table 12.

Table 12: All 15 incentive items with mean score ≥ 3.0 , with mean rating shown in parentheses. The 5 top incentives from section 4.1 are included.

Thematic grouping	Item with mean rating
Time load and time-accounting	Modifying the system for crediting me with teaching hours so that it more fairly represents the number of hours I actually spend on teaching. (3.7)
	Crediting my account of teaching hours with time spent developing my teaching and attending teaching courses. (3.6)
	Reducing my teaching load so that I could afford to put more effort and time into teaching development. (3.3)
	Having to spend less time filling out various types of report about my teaching. (3.1)
	Making it possible to apply for teaching sabbaticals to develop my teaching and course design. (3.0)
Conflict with research	Stronger official recognition that good teaching has equal value to research productivity. (3.0)
Class size	Having smaller class sizes and/or more teachers to spread the teaching load. (3.3)
Rules and procedures	More freedom to adjust details of my teaching how I wish, without need for approval. (3.1)
	An approval process, for changes in teaching, that occurs more locally and with greater transparency. (3.1)
	Much faster approval of any applications to make changes in teaching format or content. (3.0)
Institutional culture	An increased trust that my employer really wants to prioritise student learning, and is prepared to back this up with the necessary resources. (3.3)
	Creating a teaching culture whose emphasis is more on facilitating deep learning and lasting skills than on delivering study points. (3.2)
Student culture	Creating a learning culture where more students are devoted to deep learning rather than just getting their course credits or grades. (3.2)
	Creating a learning culture where students are willing to put more time and effort into course assignments. (3.0)
Room booking	Having easier access to teaching rooms that are suitable for active learning such as group-work. (3.0)

The incentives in Table 12 show a clear thematic overlap with the top barriers in Table 11. In addition to the top 5 incentives (which emphasised improvements in the way that teaching hours are credited, reduction in teaching hours and class sizes, and improving trust that the employer wants to provide adequate resources for teaching), the additional highly-rated incentives in Table 12 can be summarised as: Giving teachers more autonomy to change their teaching; implementing faster and more localised procedures for change; reducing the time teachers spend to fill out teaching reports; better access to flexible teaching rooms; equalising the status of teaching and research; promoting teaching and learning cultures which emphasise deep learning rather than summative assessment; providing teaching sabbaticals.

4.5 Free-text questions at end of survey

The two questions posed at the end of the survey encouraged participants to describe additional barriers or incentives, and to provide any further comments. Responses were categorised thematically by 2 members of the LDG. It was concluded that no additional substantive barriers or incentives were mentioned, beyond topics already tapped by rated barriers and incentives. This suggests that the breadth of survey items did not omit areas of importance for respondents.

What stood out most among comments was a strength of feeling that:

1. The time accounting system for teaching is unfair and working badly, especially in underestimating the amount of work needed by academic course organisers (*emneansvarlig*). Some comments in this area were very forcefully stated.

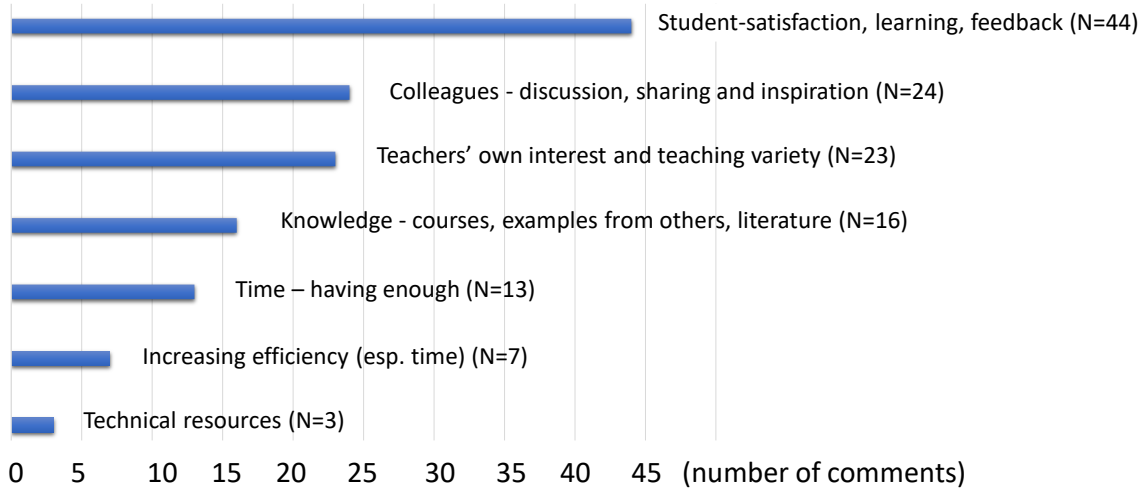
In addition, comments again raised concerns that:

2. It is administratively too slow and too complex to make changes to one's teaching.
3. There is insufficient access to suitable rooms for active learning.

4.6 Free-text questions at start of survey

Comments in response to the question "*What already helps or motivates you most to develop new ways of doing your teaching?*" were qualitatively grouped into 7 main categories. Numbers of comments falling into each category are shown in Figure 4. The most frequent comments centered around motivation to provide a good learning experience for students, motivation derived from collegiate discussion and mutual inspiration, and motivation derived from the intrinsic interest of providing good and diverse teaching approaches. This is convergent with rating data for barriers, in which lack of interest in teaching was the least endorsed barrier.

Figure 4: Number of free-text comments about existing motivations to develop teaching, grouped into 7 categories. The number of comments is given in parentheses. One respondent could contribute more than 1 comment.



5. Data collected during presentation of survey results at a faculty conference

A summary of the survey data was presented to staff of the Psychology Faculty at an internal teaching conference on 14.9.2022. Participants were asked to discuss the results in small groups, and then individually respond to questions presented on their phones via the Mentimeter backchannel software.

5.1. Multiple-choice ratings of issues identified by survey

For each of 6 thematic areas identified by the survey, participants were asked “Do you think this is an **important** issue which **we should try to solve?**” [original highlights]. Response choices were “yes”, “no” or “unsure”. The thematic areas and the voting patterns are presented in Table 13.

Table 13: Mentimeter voting patterns, from up to 63 conference participants, as to whether each of 6 thematic areas is an important issue that needs solving. The table shows number of votes for each response option. For “yes” votes, the percentage of respondents voting “yes” is also provided in parentheses.

Issue	Yes	No	Unsure	Total votes
Time resources and <i>timeregnskap</i>	59 (94%)	2	2	63
Administrative load	48 (77%)	0	14	62
Easier changes to teaching	34 (56%)	4	23	61
Class sizes	27 (44%)	11	23	61
Software integration	35 (57%)	6	20	61
Room booking system	35 (57%)	11	15	61

The modal vote for each issue was always “yes”. “No” answers were always the least popular vote and never exceeded 18%. With the exception of class size, the “yes” vote always exceeded the combined “no” and “unsure” vote. This provides strong evidence of community-wide agreement that action is needed in all 6 areas, with priority for the time accounting system and administrative load.

5.2. Free-text questions

Two free-text comments were then invited, as follows:

- **Text comment 1** – “*Briefly expand your views here if you wish.*” The number of thematically distinguishable comments was 32 (a small number of respondents (<5) contributed 2 comments).
- **Text comment 2** – “*Anything missing? Are there other barriers/incentives that you think are as important or more important?*” The number of respondents was 20. Five of these comments were “no” (i.e., nothing missing) and one commented “*I think you hit the spot!*” Remaining comments are grouped below with data from comment 1 because there was considerable overlap in the interpretation of the two questions (i.e., responses to question 1 contained additional suggestions, and responses to question 2 contained endorsements of the problem areas raised by the 6 multiple-choice items).

We qualitatively grouped comments into 9 areas, as follows (the number of comments is given in parentheses):

- *Critique of time accounting system (n=16)*

Most comments were directed at critiques of the time accounting. The norms in the *timeregnskap* were perceived to need general revision. Opinions were strong on this issue, with norms being referred to as “*ridiculous*” by one respondent. More detailed points include:

1. Underestimation of time needed to fulfill the role of *emenansvarlig*.
2. Lack of adaptation of norms to different class sizes, including the massive overall increase in average class sizes.
3. No adjustment for teacher experience, whether teaching is being done for the first time, whether teachers are temporary or permanent.
4. No credit for teaching development.
5. No acknowledgement of extra time needed to engage in more time-consuming and practice-oriented communication with students.
6. The fundamental wisdom of having a *timeregnskap* should be questioned.
7. Teacher numbers have not kept pace with rising student numbers.

- *Positive comments about merits of the time accounting system, or problems in changing it (n=3)*

Two comments endorsed the value of having a time accounting system, while admitting that norms need adjustment. One comment from question 2 raised concerns about the effects of changing accounting norms.

- *Other suggestions for how to adapt the time accounting system (n=3)*

Comments to question 2 included the suggestion for Ph.D. supervision and more administrative work to be included in the time accounting system, the suggestion of a way to record when the necessary time to plan and develop teaching exceeds the norms in the system, and the suggestion that the system should be developed at a university-level rather than local-level.

- *The desire for less administration for teachers, and more flexible procedures (n=7)*

Several comments addressed the perception that the administrative load for teachers is too high and that procedures should be more flexible and faster. One comment stated that digitalisation has the effect of transferring more administrative load onto teachers.

- *The need for better access to suitable teaching rooms (n=4)*

Four comments raised the need for more rooms that are suited to modern teaching methods and/or easier access to existing rooms of this kind.

- *General pessimism about the status quo (n=4)*

Among 4 comments that stated a general pessimism about the status quo, 2 expressed the view that inability to change anything is a fundamental systematic problem in the faculty.

- *Giving teaching experience more weight during promotion and hiring of staff (n=2)*

Two comments proposed that teaching experience should be given greater weighting when applying for professorships or appointing new academic staff.

- *Societal relevance of learning (n=2)*

Two comments proposed that the "societal relevance" of teaching was missing from the survey.

- *Other comments (n=6)*

Six other comments fell outside the above categories.

6. Summary and discussion of findings

6.1 Convergent evidence for priority areas of concern

The rating data from the survey reveal that the most common areas of strong concern are centered partly around the theme of time availability and time-accounting, partly around administrative procedures, partly around various technical and infrastructure issues including class sizes, room booking and software integration, and partly around the perceived intent of the employer/leadership to generally provide adequate resources for teaching development.

Results from the rating data converge with free-text comments that were provided by survey respondents. These comments did not reveal any additional substantive areas of concern, which suggests that our survey items were exhaustive of topics that teachers consider to be the most important. Comments again highlighted problems with time accounting, with administrative procedures, and with teaching rooms.

When survey results were presented to a large faculty audience at an internal conference, live multiple-choice feedback revealed that the majority of the audience again endorsed all of the following main areas to be important targets for concrete action: Time accounting, administrative procedures, software integration, classroom type and access, and class sizes. For time accounting, action was endorsed by 94% of respondents.

Live free-text feedback at this conference again showed time-accounting to be the most commonly critiqued area, and these comments included several concrete suggestions which were listed in section 5.2 above.

It is notable that survey ratings of barriers and incentives revealed that lack of interest in teaching, lack of teaching knowledge, and lack of collegiate support were *not* commonly regarded as problem areas. Furthermore, free-text comments at the start of the survey revealed that most respondents were already highly motivated to provide good teaching and felt they had good collegiate support to do so. At least among the subset of teachers who responded to this survey, *intrinsic motivation* to provide good teaching appears to be prevalent. By contrast, the need for more *extrinsic quality control* did not receive high endorsement. This is important to note, especially as it is convergent with literature that argues for the relative importance of *intrinsic* motivation over *extrinsic* pressures as a way to successfully promote cultures of teaching development in university education (Mårtensson et al., 2014)⁶.

⁶ Mårtensson et al. (2014). From quality assurance to quality practices: An investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534–545.

<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.709493>

6.2 Recommended actions in each priority area

We now summarise findings in each of the priority areas that we have identified, with emphasis on recommended actions that should be taken. This section includes and integrates points that were previously presented in section 4.3.

6.2.1 Time availability and time-accounting

- The stand-out finding from the whole survey is that the current time-accounting system for teaching (*timeregnskap*) is the most endorsed major barrier for teaching development. The most endorsed incentives relate to improvements in this system.
- The time-accounting system needs to be revised so that it (a) better reflects the real time taken (or needed) to provide good teaching and good academic administration of courses (e.g., by *emneansvarliger*), (b) supports the time investment that is needed for teaching development and (c) removes current perceptions that teaching development stands in unremunerated competition with existing teaching load and with teachers' academic research. The possibility of introducing teaching sabbaticals, to allow for in-depth course development, should be considered.
- Apart from hiring more teachers, ways to free teaching time for more development can include reversing the perceived increase in administrative work for teachers (e.g., reducing the number of reports that teachers need to be involved in, giving teachers more administrative support, and providing teaching assistants). It is also worth exploring ways in which teaching development can itself reduce time pressure, by resulting in more efficient teaching.

6.2.2 Administrative rules and procedures

- Administrative procedures for changes to teaching should be simplified and accelerated. Teachers currently have to provide very detailed course descriptions, and then request permission every time changes are wanted in these descriptions. Teachers wish to be able to implement teaching modifications more independently, faster, more simply, and less in advance. Leadership decisions about requests for change should be more open to change, more transparent and more participatory.
- A large minority of teachers report that proposed teaching developments are too often turned down and that regulations for assessment formats are too inflexible. The faculty may be too restrictive, especially as university policy encourages experimentation with assessment formats.
- Generally, administrative load is perceived to be too high, including tasks that are perceived as unnecessary. Teaching bureaucracy for teachers should be reduced and better supported administratively. Reducing the proportion of "teaching time" that teachers spend in administrative work is one way to free up more time for actual teaching and for teaching development. It could therefore be part of a solution for the perceived problem that credited teaching hours currently under-represent actual teaching hours.

6.2.3 Class sizes

- About half of teachers perceive increasing class sizes to be an important barrier to teaching development. Larger classes take more time to manage and assess, and alternative teaching formats may appear difficult to implement in large classes.
- Where it is impossible to reduce class sizes, teachers need to be trained in progressive teaching strategies that work in large classes.
- The extra workload of larger classes should be factored more fairly into time-accounting.
- Teachers should be given advance information of class sizes to help their teaching preparation.

6.2.4 Room booking

- Room booking systems should be improved to prioritise that student-active learning gets the space it needs, when and where it is needed.

6.2.5 Software integration

- Software used in administering courses and logging students' completion of assignments and tests should be more completely integrated (e.g., Canvas, Fagpersonweb, Inespera). This would impact positively on time use and on administrative burden.

6.2.6 Institutional culture and employer intent

- Many respondents questioned the real intent of their employer/leadership to provide the resources that are necessary for teaching development. This area of concern might be resolved by adopting the survey's most popular incentives. Alternatively, it may require dedicated solutions.
- A minority of teachers perceive cases of unwillingness among leadership and administration to discuss change or respond to suggestions, including those made by commissioned external reviews of teaching programs. A culture of more open and flexible attitudes could therefore be usefully encouraged. Most teachers support this as a positive incentive.
- There is a perception among teachers that an equal status for teaching and research needs clearer emphasis.

6.3 Further considerations about the time-accounting system

The current time-accounting system is built around an outdated premise that traditional classroom lectures should be the best rewarded teaching activity in terms of hours of preparation time. By implication, classroom lectures are conveyed as the standard and most desirable teaching activity. The time-accounting system does not accommodate the large variety of more progressive learning methods that many teachers want to explore: E.g., online and blended formats which require considerable development and maintenance time from teachers, flipped classrooms, student-active learning, continuous assessment etc. The recent additional challenge of AI writing systems such as ChatGPT has further accelerated the need for teachers to rethink assessment and explore more continuous and formative

assessment styles. It is hard to see how any time accounting system that is based on "hours per activity" can be detailed and flexible enough to accommodate the wide and changing spectrum of learning methods that our teaching environment could and should promote.

The LDG therefore encourages the faculty to reconsider the fundamental need and basis for a time accounting system of the current type. Not all faculties at UiB use such a system, and our own faculty survived for many decades without a system of this kind. One alternative avenue of exploration could be to consider renumeration at least some aspects of teaching-time in terms of the number of study points provided to students, rather than in terms of teaching activities. This would bypass the need for every variety of teaching to be somehow (and inevitably inaccurately) quantified into hours of contact and preparation time. Allowances could be made for class sizes, for teacher experience and for course novelty. Hours of time could in addition be set aside, either routinely or by application, for teachers to engage in training and/or actual course development.

Over and above the question of how teachers' hours should be quantified, it also needs emphasising that the most highly endorsed barrier was "*The criteria for crediting me with teaching hours usually under-represent how many hours I actually spend on teaching.*" Nearly all respondents (98%) rated this as at least a slight barrier, 87% rated it as at least an important barrier, and 62% rated it as a very important barrier. **If hours of teaching credit are merely reshuffled among different teaching activities, without increasing the total hours attributed to teachers for what they already do, this major barrier will remain unaddressed.**

If it is impossible for available resources to accommodate a realistic renumeration of current teaching time, it may be necessary to adjust expectations of what teachers should deliver. For example, limited teaching time might be more efficiently used by moving away from lecturing models, instead requiring students to cover basic learning from online materials and textbooks, and saving teacher contact time for student-active learning and assignment feedback. Strategies for engaging students as learning assistants – as a standard part of course structure – may also be a way to fill resource gaps while promoting better learning.

6.4 Summary of other areas where action is recommended

In this section we have collected the remaining areas for action that were described in section 4.3. Although they are not priority areas, they could benefit teaching development once priority areas have been addressed.

1. Greater knowledge of the learning benefits of alternative teaching formats, as well as easier access to information and examples about teaching development, might be useful for at least a minority of teachers. Reminders of existing sources of help could play a role here.
2. There is also a demand, from a majority of teachers, for concrete examples of teaching development, which are easy to copy or adapt.
3. To address a perceived conflict between deep learning and obtaining study points, teachers could be better informed about the concept of constructive alignment, so that study points are awarded *for* deep learning.

4. There could be more focus on helping students to develop better understanding of the concept of deep learning, of the benefits of alternatives to lecture-based teaching, and of the importance of their own positive feedback towards teachers' efforts in these domains. This would be best implemented at the level of entire study-programs.
5. Collegiate discussion about teaching should be promoted via easily accessible discussion and support communities. For example, the informal Teacher Club concept that has been tried out in one department (ISP) could be expanded.
6. There is a demand for the faculty to invest in dedicated teaching development staff to provide hands-on help for teachers in course development and in technical (e.g., software) support. Although more general advisory roles can be played by Learning Design Groups like our own, and by proposed "Pedagogic Academies" of Excellent Teaching Practitioners, these are no substitute for professional full-time positions to support teachers on a day-to-day basis.
7. More staff should be employed in online technical support for teaching, so that response delays can be reduced.
8. The amount of new software that teachers have to learn themselves should be minimised, or better help should be given in learning it.
9. Ways to make our main online learning platform more flexible should be pursued (e.g., using the full version of Canvas rather than the current restricted version).

6.5 Discussion of survey limitations

A potential limitation of the data presented here is that they reflect teachers' *reported views* about their teaching environment, which might diverge from the *real limiting factors* for teaching development at this faculty. Rating responses could be biased by the demand characteristics of the questionnaire. In extremis, teachers might just be profoundly misguided about why they do, or do not, put more time and effort into teaching development.

However, we would argue that this is unlikely to be a substantial limitation and is unlikely to invalidate main findings. To start with, results showed wide differences in mean ratings for different survey items; in other words, respondents showed discriminatory judgment and were not just ticking off all possible barriers and incentives as important (for example, see Figure 2). Second, results from ratings and free-text questions were highly convergent. Third, many of those free-text responses were written in a tone of considerable frustration with the status quo. Fourth, it was voluntary to complete the survey, and those who responded are likely – on average – to have been teachers with the highest engagement and the deepest reflection on how the teaching environment can be improved. Fifth, some barriers and incentives were *very highly endorsed*, with a *large majority* of respondents rating them as important or very important. Sixth, even if results were contaminated by demand characteristics or by teachers' incorrect metacognitive narratives, it is the *relative* rather than *absolute* endorsement for different barriers and incentives that is most crucial in identifying where our faculty can take useful action; in this respect, it is highly implausible that the most strongly expressed areas of concern are unimportant as limitations on teaching development. Without very good theoretical or empirical grounds for questioning teachers' views, we consider that it would be unparsimonious to reject the validity of their opinions on how to improve the environment for teaching development.

Another possible limitation of the data is that they were collected from a self-selected sample of teachers in the faculty. As stated above, it is likely that staff who volunteered to fill out the survey, or to attend the teaching conference, included a higher-than-average proportion of teachers who are especially engaged in teaching. However, we consider that this is unlikely to invalidate the implications of our main findings. The most engaged teachers are likely to be those with the most experience of how teaching initiatives are limited by the current environment, and have the most accurate perceptions of how this environment can be improved. Factors that hold back teaching development by the most engaged teachers are likely to also hold back the less engaged teachers. Furthermore, to the extent that pervasive changes in teaching culture are led by the example of the most engaged and innovative teachers (Mårtensson et al., 2014), responding to the demands of the most engaged teachers is likely to have a knock-on effect in motivating the wider teaching community.

6.6 Conclusion

The LDG hopes that the data, interpretations, and suggestions for action that are presented in this report will be a useful resource to guide future strategic policy about teaching in our faculty. In particular, we encourage the faculty to resolve the main problem areas identified by the survey, and advise that this work should begin immediately.

Although many variables could potentially influence the ability and motivation of teachers to develop teaching, we suggest that initiatives to facilitate this process will make little difference if the teaching environment contains unaddressed limiting factors – in other words, barriers that block teachers' ability to develop even if other factors have been addressed. The data presented in this report suggest that the current time-accounting system, together with administrative load and complexity, may be examples of limiting factors. Much as a car will not move when the brakes are on, however much fuel is filled into the tank and however much the accelerator is pushed, so it may be unrealistic to expect that faculty initiatives will deliver major changes in teaching development as long as teachers feel that they are denied the time or the administrative flexibility to engage in change.

Mark Price, on behalf of the LDG, Bergen, 5 May 2023