

Rapport 10/94

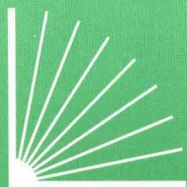
Å vurdere kvalitet?

En studie av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning

Bjørn Stensaker
Rita Karlsen



1969 – 1994



Utredningsinstituttet

FOR FORSKNING OG HØYERE UTDANNING

Rapport 10/94

Å vurdere kvalitet?

En studie av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning

Bjørn Stensaker
Rita Karlsen



1969 – 1994



Utredningsinstituttet

FOR FORSKNING OG HØYERE UTDANNING

Oversikt over tidligere publikasjoner om nasjonal evaluering av høyere utdanning

Jordell, Karl-Øyvind (1992): *Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning*. Premisser og prosess. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/92.

Karlsen, Rita & Bjørn Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet? En studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93.

ISBN 82-7218-322-6

ISSN 0804-6395

GCS AS - Oslo

Forord

Denne rapporten inngår som en del av det nasjonale femårige pilotprosjektet innen evaluering av høyere utdanning som er initiert og finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Utredningsinstituttet har ansvaret både for drift og administrasjon av prosjektet, men også for erfaringsinnhenting underveis.

Rapporten har to deler: Første del inneholder en introduksjon til ekstern evaluering (peer review) i høyere utdanning, mens andre del er en empirisk studie av den eksterne evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. I den siste delen blir de sakkyndiges erfaringene fra den eksterne evalueringen kartlagt, samt at denne delen inneholder en analyse av de eksterne evalueringsrapportene. Denne rapporten er således en fortsettelse av den erfaringsinnhenting som ble påbegynt ved rapporten *Å organisere kvalitet?* (NAVFs utredningsinstitutt Rapport nr.9/93), og kan leses i forlengelsen av denne.

Rapporten er utarbeidet av utredningskonsulentene Bjørn Stensaker og Rita Karlsen. Utredningsleder Karl-Øyvind Jordell har vært prosjektleder. Seksjonsleder Per Olaf Aamodt, seniorkonsulent Ellen Brandt, utredningskonsulent Jens-Christian Smeby, Rådgiver Kjell Eide, samt professor Marianne Bauer ved Gøteborgs Universitet har alle lest hele eller deler av rapporten og kommet med verdifulle kommentarer og innspill.

Oslo, november 1994

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt

Innhold

1	INNLEDNING	7
1.1	Hensikten med rapporten	7
1.2	Om evalueringsprosedyren	7
1.3	Rapportens utforming	8
1.4	En oppsummering av selvevalueringen	9

Del 1: Generell del

Ekstern evaluering - en generell innføring

2	ÅRSAKER TIL EKSTERN EVALUERING	12
2.1	Kjennetegn ved offentlige utdanningsinstitusjoner	13
2.2	Endringer i styringen av utdanningsinstitusjonene	15
2.3	Ekstern evaluering som styringsform	18
2.4	En styringsform samfunnet er tjent med?	19
3	HVA ER EKSTERN EVALUERING?	21
3.1	Fra klassisk til nyere former for ekstern evaluering	21
3.2	Ekstern evaluering og kvantitative indikatorer	22
3.3	Ulike forventninger til evalueringsarbeidet	24
3.4	Kriterier i evalueringsarbeidet	25
3.5	Ekstern evaluering som virkemiddel	30
3.6	En metodologisk kritikk av ekstern evaluering	31
4	HOVEDTREKK VED PROSEDYREN FOR EKSTERN EVALUERING	33
4.1	Prosess og gjennomføring	33
4.2	En vurdering av prosedyren	38

Del 2: Spesiell del

En studie av den eksterne evalueringen

i økonomisk-administrativ utdanning

5	EN BESKRIVELSE AV DEN EKSTERNE EVALUERINGEN I ØKONOMISK-ADMINISTRATIV UTDANNING	40
5.1	Forberedelsene til evalueringen	40
5.2	Hvordan analysere den eksterne evalueringsprosessen?	44

6	EN ANALYSE AV DEN EKSTERNE EVALUERINGEN	48
6.1	Evalueringens organisering og fremdrift	48
6.2	De sakkyndiges metodikk og rapporter	59
6.2.1	Arbeidsdeling, rolleopfatning og tidsbruk	59
6.2.2	De sakkyndiges rapporter	62
6.3	En avsluttende kommentar	72
7	EN DRØFTING AV DEN EKSTERNE EVALUERINGEN	74
7.1	Ekstern evaluering - en styrbar prosess?	74
7.2	Institusjonenes bruk/nytte av de sakkyndiges rapporter	79
8	EVALUERINGEN AV ØKONOMISK-ADMINISTRATIVE FAG: HVA KAN MAN LÆRE AV PROSESSEN?	86
8.1	Evaluering og styring	86
8.2	Evaluering og læring	88
8.3	Evaluering og iverksetting	93
	LITTERATURLISTE	95
	Vedlegg A Spørreskjema til de sakkyndige	101
	Vedlegg B Momentliste/sjekkliste av 15/7-92	109

1 Innledning

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet satte i 1992 i gang et større nasjonalt evalueringsprosjekt innen høyere utdanning. Pilotprosjektet har som formål å bedre kvaliteten i høyere utdanning gjennom *læring, selvrefleksjon og egenutvikling* i de enkelte fagmiljøene. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning (tidligere NAVFs utredningsinstitutt) har fått i oppdrag både å administrere evalueringene, og å samle inn og systematisere kunnskap og informasjon om prosessen underveis (se også Jordell 1992, Karlsen og Stensaker 1993).

1.1 Hensikten med rapporten

Denne rapporten er et ledd i innsamling og systematisering av kunnskap om såkalte "peer review" prosesser, eller det vi på norsk ofte inkluderer i begrepet *eksterne evalueringer*. Med dette arbeidet ønsker vi å systematisere erfaringene med ekstern evaluering på et tidlig stadium slik at de kan være til nytte ved senere evalueringer. I tillegg søker vi etter trekk ved evalueringene, som eventuelt kan bidra til å utvikle evalueringsfeltet ytterligere.

1.2 Om evalueringsprosedyren

Det første området som ble evaluert i de nasjonale evalueringene av høyere utdanning, var økonomisk-administrativ utdanning på universitets- og høyskolenivå. Denne evalueringen omfattet 47 læresteder som gir denne type utdanning. Evalueringen omfattet derfor både offentlige og private utdanningsinstitusjoner, sentrale- og distriktsinstitusjoner, institusjoner med korte og lange studieprogrammer (fra ett til fire års varighet), samt utdanningsinstitusjoner med uten forskning.

Grovt sett består evalueringsopplegget av to faser; *selvevaluering og ekstern evaluering*. Selvevalueringen (eller egevalueringen) består i at hvert enkelt lærested avsetter personell og ressurser for å utarbeide en rapport som beskriver og vurderer eget utdanningstilbud. Som grunnlag for dette arbeidet utarbeidet Utredningsinstituttet en liste over aktuelle temaer som kunne tas opp og bearbeides i en slik prosess¹, men lærestedene ble stilt relativt fritt til hvordan de ønsket å organisere arbeidet, samt hvordan rapporten ble utformet. Hensikten med selvevalueringen er å utarbeide et

¹ Se vedlegg B

grunnlagsmateriale til besøket av de sakkyndige, i tillegg til å være et incitament til å sette i gang en bevisstgjøringsprosess på det enkelte lærested².

Den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning besto i at åtte sakkyndige komiteer, de fleste bestående av tre personer, hver besøkte seks læresteder. På basis av besøket og på grunnlag av selvevalueringssrapporten, utarbeidet de sakkyndige komiteene en rapport for hvert lærested. Sakkyndige fagkolleger har kommet fra ulike nordiske land, i tillegg til at norske sakkyndige fra næringslivet har deltatt.

Datagrunnlaget for denne rapporten er de rapporter som de sakkyndige komiteene utarbeidet etter sine skolebesøk, og en spørreskjemaundersøkelse gjennomført blant de sakkyndige etter at de hadde ferdigstilt sine rapporter. I tillegg var representanter for Utredningsinstituttet tilstede ved fire av de sakkyndige komiteens besøk på lærestedene, der man ved hjelp av deltagende observasjon fikk et nærmere innblikk i hvordan den eksterne evalueringen artet seg.

1.3 Rapportens utforming

Denne rapporten er delt inn i en generell del og en spesiell del. Kapittel 1 gir foruten en presentasjon av nasjonal evaluering av høyere utdanning, også en oppsummering av den selvevaluering lærestedene i økonomisk-administrativ utdanning gjennomførte før de sakkyndige utførte sine institusjonsbesøk. Den generelle delen (kapittel 2 til kapittel 4) er en introduksjon til ekstern evaluering. Kapittel 2 søker å gi en bakgrunn for hvorfor ekstern evaluering brukes, og der fordeler og ulemper med metoden settes inn i et større samfunnsmessig perspektiv. Kapittel 3 gjennomgår selvevalueringssmetodikken der vi kommer inn på utviklingen av ekstern evaluering som metode, ulike rolleforventninger rettet mot de sakkyndige, kriterier for evaluering og ekstern evaluering som virkemiddel. Vi går også gjennom den faglige kritikk som er reist mot ekstern evaluering som metode. Kapittel 4 er en gjennomgang av de sentrale intensjonene i den oppnevningssprosess og de prosedyrer som følges i den norske prosedyren for ekstern evaluering. Vi drøfter imidlertid ikke det generelle grunnlaget for den norske evalueringssprosyren (premisser og prosess), og heller ikke selvevalueringen på

² For en vurdering og analyse av selvevalueringen på det enkelte lærested, se Rita Karlsen og Bjørn Stensaker; *Å organisere kvalitet? En studie av selvevalueringssprosessen i økonomisk-administrativ utdanning*. NAVFs utredningsinstituttet. Rapport 9/93.

institusjonene, da dette er behandlet tidligere (Jordell 1992, Karlsen og Stensaker 1993).

I den spesielle delen søker vi å presentere og analysere de data vi har fra den eksterne evalueringen av økonomisk-administrative fagområder. Kapittel 5 beskriver den faktiske oppnevning- og gjennomføringsprosessen av den eksterne evalueringen. Kapittel 6 presenterer de vurderinger de sakkyndige hadde av prosessen etter at den eksterne evalueringen var fullført, samt gir en analyse av metodikken i de sakkyndiges arbeid og rapporter. Kapittel 7 drøfter de funn som er gjort i lys av andre studier av ekstern evaluering (presentert i generell del), og kapittel 8 søker å oppsummere den samlende evalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning.

1.4 En oppsummering av selvevalueringen

De nasjonale evalueringer består av to faser, selvevaluering og ekstern evaluering. Forut for den eksterne evalueringen som blir studert i denne rapporten, gjennomførte altså institusjonene selv et arbeid der de søkte å beskrive og analysere egen utdanning. Hensikten med selvevalueringen er todelt; for det første å bidra til en bevisstgjøring på den enkelte institusjon, og for det andre å være et underlag for de sakkyndiges arbeid. Selvevalueringen er altså tillagt stor betydning i det totale arbeidet.

I en egen rapport har man tidligere sett nærmere på kjennetegn ved selvevalueringen i økonomisk-administrativ utdanning som vi kan oppsummere som følger (Karlsen og Stensaker 1993): Studier av selvevalueringssrapportene og en spørreskjemaundersøkelse blant prosjektansvarlige og ledelse ved institusjonene viste for det første at flertallet av selvevalueringssrapportene hadde fått en overveiende deskriptiv karakter. Samtlige institusjoner hadde viet mest plass og tid på beskrivelser av egen utdanning i rapporten, noe som gikk på bekostning av *egne vurderinger og analyse* av de fremkomne opplysninger. For det andre var rapportenes *struktur i hovedsak adoptert* fra forslaget gitt fra Utredningsinstituttet, det vil si at meget få institusjoner hadde lagt et eget grep på prosessen og avrapporteringen. For det tredje viste dataene at *organiseringen av selvevalueringen* var svært ulik. Noen institusjoner hadde organisert selvevalueringssprosessen som et prosjektarbeid, noe som medførte at mange personer ble involvert i prosessen, og til flere vedtak fattet i etterkant av selvevalueringen. Andre institusjoner hadde gitt ansvaret til en eller flere enkeltpersoner, som gjorde at prosessen fikk en mer lukket karakter, noe som medvirket til færre vedtak og dårligere oppfølging.

Konklusjonene som man trakk av selvevalueringen var at institusjonenes manglende presisering av hva de ønsket å få ut av prosessen, samt at denne type evaluering var ny og ukjent for de fleste institusjonene, var årsaker til at enkelte institusjoner fikk et svakt utbytte av selvevalueringen. En annen årsak til et svakt utbytte var at mange institusjoner viste seg å ha svært lite og dårlig datamateriale/statistikk til rådighet, og dermed gikk forholdsvis mye tid med til datainnsamling og bearbeiding, tid som kunne ha vært brukt til mer analytisk arbeid. I tillegg eksisterer selvfølgelig den mulighet at institusjonene ikke har tatt evalueringen særlig seriøst og heller ikke brukt tid på å definere og operasjonalisere formålet med evalueringen, noe som resulterte i liten interesse for å bruke tid og ressurser på mer inngående selvevalueringsarbeid (Karlsen og Stensaker 1993;60).

Siden et vidt spekter av institusjoner deltok i evalueringen (47 læresteder innen økonomisk-administrativ utdanning), er alle de ovennevnte forklaringer i større eller mindre grad i overensstemmelse med virkeligheten. Institusjonene har hatt både ulike hensikt med evalueringen og ulikt utbytte av selvevalueringen. Studien viste at ulike institusjoner, eller kanskje til og med samme institusjon, ønsket å nytte evalueringen til alt fra intern kvalitetssikring, som ledd i ressurstildelingen, og/eller til ekstern profilering overfor utdanningsmyndighetene. En del institusjoner var også forholdsvis avventende i forhold til selvevalueringen, og mente at analyser og vurderinger ikke først og fremst var opp til institusjonene å bruke tid og energi på, men heller et ansvar som de sakkyndige hadde. Det at prosessen var toleddet med besøk av en ekstern sakkyndig komite, kan selvfølgelig også være en årsak til at mange institusjoner var noe avventende til hvor mye arbeid de skulle investere i selvevalueringsfasen.

Da vi gjennomførte denne undersøkelsen blant institusjonene, hadde de ikke hatt besøk av de sakkyndige. Forventningene fra institusjonene til de sakkyndige var generelt høye. Svært mange av institusjonene gav inntrykk av at det arbeid og den tid de hadde lagt ned i selvevalueringen *på sikt* ville resultere i vedtak og systematisk oppfølging, og dermed en sterkere kvalitetsforbedring av utdanningen, men at dette også var avhengig av hvordan de sakkyndige utførte sin del av arbeidet. Dette indikerer at hvordan de sakkyndige utførte sin rolle som evaluator/sakkyndig vil være direkte relatert til hvordan institusjonen oppfatter den totale evalueringen, og også til dels hva institusjonen eventuelt vil søke å forbedre/utvikle ved utdanningen. I dette arbeidet har vi derfor lagt vekt på *prosessen som ledet fram til resultatet*, og ikke resultatene fra de sakkyndiges vurdering av de forskjellige

utdanningstilbud. Vurderingen av prosessen vil kunne gi oss informasjon om hvordan og etter hvilke kriterier økonomutdanningen i Norge er blitt vurdert, der vi hovedsaklig søker etter generaliserbare størrelser som kan overføres til andre deler av høyere utdanning.

Del 1: Generell del

Ekstern evaluering - en generell innføring

2 Årsaker til ekstern evaluering

Nasjonal evaluering av høyere utdanning har et styringsaspekt i den betydning at myndighetene ønsker at evaluering, med formålet kvalitet og læring, skal settes på dagsorden. Grunnlaget for evalueringen er at utdanningsmyndighetene har et formelt ansvar for utdanningsinstitusjonene og deres drift. Som metode kan ekstern evaluering brukes til synliggjøre ulike aspekt som dette ansvaret innebærer: Kontroll, ressursallokering, kvalitetssikring og behov for informasjon om hva som skjer i utdanningsinstitusjonene, er alle formål som ekstern evaluering kan fremme.

Ekstern evaluering er imidlertid en gammel metode. Faktisk kan vi tidfeste den første bruken av ekstern evaluering tilbake til 1665, da publikasjonen *Philosophical Transactions* utgitt av the Royal Society utkom for første gang (Chubin og Hackett 1990;19). Hensikten med denne evalueringen var å sikre at tidsskriftet holdt høye kvalitetsstandarder. Ekstern evaluering utført av fagfeller har vært den mest benyttede metoden helt frem til våre dager ved vurdering av for eksempel tidsskriftartikler og ved ansettelse av vitenskapelig personell. Men fra å fokusere bare på *vitenskapsinterne* funksjoner har eksterne vurderinger etterhvert også glidd over til å få en mer *vitenskapsekstern* funksjon. Ekstern evaluering av organisasjoner, institusjoner og prosesser spiller etterhvert en vesentlig rolle som legitimering, informasjonsinnsamling og som styrings/kontrollredskap for mange regjeringer i vestlige land (House 1993;52).

Selv om uttrykkene peer review/kollegial evaluering og ekstern evaluering ofte er brukt om hverandre, bør det understrekes at det er en prinsipiell forskjell mellom dem. Uttrykket ekstern evaluering vil oftest bli brukt når initiativet til en evaluering er tatt vitenskapeksternt (fra myndighetene, næringsliv eller lignende), og der det blant sakkyndige befinner seg personer

utenfor det fag eller område som evalueres. Uttrykket peer review/kollegial evaluering brukes derimot mer om evalueringer der initiativet er tatt vitenskapsinternt, dvs. når en doktorgrad skal bedømmes, eller når en tidsskrift-artikkel eller når søkere til en akademisk stilling skal vurderes. I denne rapporten vil vi benytte uttrykket ekstern evaluering først og fremst fordi initiativet til evalueringene er tatt fra departementet, og at det i tillegg er representanter for næringslivet blant de sakkyndige. Det bør i tillegg bemerkes at en ekstern evaluering selvfølgelig kan foretas uten en forutgående selvevaluering fra lærestedenes side. Selv om en institusjon eller et program som oftest må levere bakgrunnsmateriale til en evalueringskomite, behøver ikke dette nødvendigvis å ta form av en selvevaluering. Selvevalueringen kan imidlertid ha sine fordeler; bl.a. som et grunnlag for de sakkyndiges senere arbeid og som en bevisstgjøringsprosess hos lærestedene.

All evaluering innebærer elementer av styring i den forstand at formålet med prosessen er å gi innsikt i, korrigere eller endre adferd, samt at evalueringer nesten uten unntak initiert av en myndighet eller en institusjon som har et ansvar overfor evalueringsobjektet. Samtidig kan også ulike evalueringsopplegg indikere hvordan institusjonen og/eller utdanningssektoren styres, eller ønskes å bli styrt. Ekstern evaluering er, f.eks. sammenlignet med ensidig bruk av kvantitative indikatorer, en forholdsvis myk styringsform.

2.1 Kjennetegn ved offentlige utdanningsinstitusjoner

Som sosialt system betraktet har de høyere utdanningsinstitusjonene vanligvis hatt en forholdsvis autonom stilling, kjennetegnet ved at mange avgjørelser, spesielt med hensyn til innhold i undervisning og forskning, må tas av spesielt kompetente personer internt ved institusjonen (Clark 1983). En ulempe ved et slikt styringssystem er at organisasjonen kan bli lite endringsvillig og dynamisk. Kerr (1982) har påpekt at sett utenfra har utdanningsinstitusjonene knapt endret form i dette århundret, og han indikerer at styringssystemets vektlegging på akademisk autoritet kan være en årsak til dette.

Kun fremstående akademikere innen eget fagområde har de kunnskaper som oppfattes som nødvendig for å vurdere om en utdanning eller et forskningsarbeid er av kvalitetsmessig akseptabel standard. Som kunnskapsprodusenter har utdanningsinstitusjonene etterhvert opparbeidet seg en profesjonell autonomi (akademisk oligarki), med egne standarder, rutiner og kulturer. Mintzberg (1979) benevner blant annet denne type organisasjoner som "profesjonelle byråkratier", kjennetegnet av en utstrakt vertikal og

horisontal delegering av myndighet. Ikke bare kontrollerer disse organisasjonene seg selv, de søker også kollektiv kontroll over de administrative beslutningene som angår dem³. Utdanningsinstitusjonene har på grunn av den utstrakte vertikale og horisontale delegeringen ofte en meget demokratisk organisasjonsform. I Norge der valg er den mest utbredte formen for utvelgelse til sentrale posisjoner på flere nivåer (instituttleder, dekanus, rektor) kan f.eks. både administrativt ansatte, faglig ansatte og studenter ha stemmerett.

Den kontroll og utøvelse av autoritet som utføres i utdanningsinstitusjoner er som tidligere nevnt ofte utført av disiplinen selv. Fordi mange aktører innen denne type organisasjon er høyt spesialiserte, har akademikere ikke bare anledning til å ignorere behovene til "klientene", men også behovene til den organisasjonen de er medlemmer av (Mintzberg 1983;208). Siden innovasjon ofte er et produkt av tverrfaglig samarbeid og ytre press, vil en konsekvens være at administrativ innovasjon og fornying ikke har vært utdanningsinstitusjonenes fremste kjennetegn.

Selv om intern selvregulering er en styringsform som kan medvirke til lite endring på institusjonene, vil andre styringsformer kunne ha andre uheldige sider ved seg. Mintzberg (op. cit.) hevder at direkte kontroll, standardisering av arbeidsprosesser og standardisering av resultater kan ha svært uheldige konsekvenser for utdanningsinstitusjoner. På grunn av spesialiseringen av ansatte kan f.eks. slike styringsmåter aldri gå på innholdet i arbeidet, men på tekniske detaljer, som om folk følger arbeidstiden etc. Kunnskapsopparbeidelse og analyse, som er vesentlige særtrekk ved utdanningsinstitusjoner, er vanskelig å standardisere, både når det gjelder prosess og produkt (resultat). Dette viste seg også ved innføringen av virksomhetsplanleggingen i Norge, der en studie påpekte at utdanningsinstitusjonene i noen grad tilpasset virksomhetsplanleggingen til formål som prosessen ikke var ment å tilgodese (Christensen 1991). Utdanningsinstitusjonenes kunnskap er en immateriell faktor som i liten grad er egnet til å bli styrt av eksterne kontrollmekanismer. Mintzberg (1983;211-212) hevder derfor at ekstern kontroll av denne typen kan ødelegge utdanningsinstitusjoner på sikt fordi de ansatte ikke lenger føler de har kontroll over innholdet i eget arbeid. Den eneste form for kontroll som er relevant for dette

³ I Norge er det øverste styringsorganet på universitetene kollegiet, der de vitenskapelig ansatte har stemmeflertallet.

systemet er dermed, ifølge Mintzberg, intern kontroll utført av sakkyndige innen samme "disiplin".

Gitt slike rammebetingelser synes det vanskelig for omgivelsene og myndighetene å endre og styre utdanningsinstitusjonene. Mintzberg (1983;213) mener likevel at utdanningsinstitusjoner kan endres, men sakte og over lengre tid. Han hevder at utdanningsinstitusjoner ikke endres som en følge av at nye administratorer overtar ledelsen av universitetene, eller som følge av regjeringsinitierte "teknosystemer" (med begrepet teknosystemer mener vi det som kan betegnes som utdanningens teknologi; hvordan et studium skal se ut, hva eksamensbestemmelsene skal være, hva som er generell studiekompetanse og hvordan studenten skal komme videre i utdanningssystemet). Den eneste endringsmuligheten Mintzberg ser, er at disiplinen i seg selv endres og at man f.eks. regulerer hvem som har adgang til disiplinen, hva studieplanen inneholder, hvilke profesjonelle normer som gjelder, samt villigheten til å oppgradere seg faglig, altså at styrings-signalene går gjennom den enkelte disiplin.

Ekstern evaluering vil i denne sammenheng kunne være et endrings-redskap som oppfyller ovennevnte krav, ved at fagkolleger spiller en sentral rolle. Mintzberg syn på hvordan høyere utdanningsinstitusjoner kan endres har også fått oppslutning i Norge, der Studiekvalitetsutvalget f.eks. mente at en *sakte kulturendring* (at disipliner endres) var den beste måten å sikre at studiekvalitet virkelig kommer på dagsorden i utdanningsinstitusjonene (Studiekvalitetsutvalget 1990;72).

2.2 Endringer i styringen av utdanningsinstitusjonene

Institusjonene i Norge er i ferd med å få økt forvaltningsmessig frihet, men kravene om mer profesjonell styring av institusjonene synes å øke tilsvarende. Flere tiltak har medvirket til at utdanningsinstitusjonene er i ferd med å gjennomgå en endring i styringsmåten: For det første ble det ved kgl. resolusjon fra 1987 bestemt at alle statlige institusjoner skulle ha innført virksomhetsplanlegging fra 1990. For det andre har det ved flere institusjoner det seneste tiåret blitt gjennomført instituttrefomer, der sammenslåing og sterkere vektlegging på administrativ og faglig styring har stått sentralt (Kyvik og Marheim Larsen 1993). For det tredje har studenttilstrømmingen ført til økt press på utdanningsinstitusjonene, særlig med hensyn til studentgjennomstrømming, dimensjonering og ressursplanlegging, noe som igjen har ført til økt oppmerksomhet rundt styringsaspektet.

Samtidig er signalene til universitets- og høyskolesektoren motstridende (Bleiklie 1993). Utdanningsinstitusjonene skal både styres mer og bedre, et byråkratiserings- og standardiseringssignal, men samtidig får sektoren mer markedsorienterte signaler om fristilling, at flere beslutninger skal tas på lavere nivå, og at den enkelte leder skal få mer frihet i blant annet disponeringen av egne budsjetter. Det gis også signaler som betoner det faglige arbeidet ved at utdanningsinstitusjonene skal legge mer vekt på grunnforskning, kompetanseutvikling og kvalitet (Bleiklie 1993;12). Samtidig finnes det indikasjoner på at lederrollen på alle nivåer nå er mer orientert mot effektivitet, personalledelse og en større "markedsorientering", både når det gjelder studenter og i forhold til studentenes fremtidige arbeidsgivere. Dette kan på sikt bety at man får økte konflikter mellom bærere av ovennevnte verdier, nemlig utdanningsadministrasjonen på den ene siden, og bærere av verdier som forskningsfrihet, lærefrihet og akademisk autonomi, det vil si fagpersonell på den andre.

Denne type utvikling som her er skissert har likhetstrekk med utviklingen i utdanningssektoren i flere land. Kent (1993) har illustrert endringstendensene slik:

Figur 1 Endringer i verdier og relasjoner i høyere utdanningsinstitusjoner 1970 - 1990.

1970 og 1980 årene	1990 årene
- <i>Rektorer</i> som forhandlere og maktutøvere	- <i>Rektorer</i> som ledere, støttet av eksperter, og interessert i stabilitet, ressurser og offentlig anerkjennelse
- <i>Fagforeninger</i> mobilisert for lønnsøkninger og innflytelse	- <i>Ledende vitenskapspersoner</i> og <i>akademikere</i> deltar i evalueringer, utviklingsarbeid, og ressursallokeringer
- <i>Studentgrupper</i> krever fri adgang og innflytelse	- <i>Individuelle studenter</i> som klienter, interessert i arbeid
- <i>Politiske partier</i> engasjert på utdanningsinstitusjonene	- <i>Forretningsinteresser</i> og <i>donatorer</i> interessert i å utvikle samarbeidsprosjekter med utdanningsinstitusjonene
- <i>Regjeringer</i> som velvillige aktører interessert i stabilitet	- <i>Regjeringer</i> som utdeler av ressurser interessert i økonomisk effektivitet og kvalitet
- <i>Etterspørselsledet ekspansjon</i> regulert av politisk stabile relasjoner og politisk press	- <i>Utgiftsledet og evalueringsorientert politikk</i> regulert av incentiver og demonstrasjon av resultater

Nye aktører og nye verdier på den utdanningspolitiske arena vil altså i årene som kommer bli satt opp mot eksisterende verdier og normer innen utdanningsinstitusjonene. Ekstern evaluering av spesielle institusjoner og programmer, initiert av myndighetene, er en styringsform som i lys av dette vil øke i omfang. Ekstern evaluering, som for øyeblikket synes å være mest brukt, kan imidlertid ha fordeler og ulemper både for utdanningsmyndighetene og utdanningsinstitusjonene.

2.3 Ekstern evaluering som styringsform

Som nevnt inneholder all evaluering et styringsaspekt, og fremveksten av ekstern evaluering initiert av utdanningsmyndighetene må forstås på denne bakgrunnen. I et samfunn der store ressurser blir puttet inn i utdannings-systemene, og store forventninger er knyttet til utkommet av den satsing på kunnskap som har funnet sted, har omgivelsene et legitimt krav om innsyn i den aktivitet som skjer på utdanningsinstitusjonene (Kells 1992). Det synes imidlertid som om utdanningsmyndighetene her i stor grad tar hensyn til utdanningssystemenes særtrekk.

Som et ledd i en generell styringsfilosofi har den såkalte selv-regulerende styringsstrategien blitt iverksatt av utdanningsmyndighetene i flere europeiske land (Kells og Van Vught 1987, Van Vught 1989, Kyvik og Ødegård 1990, Kells 1992). Som hovedelementer i denne strategien finner vi en vektlegging på styringsobjektets særtrekk, delegering av beslutninger nedover i styringssystemet, og en overgang fra *ex ante* (rasjonell) planlegging til *ex post* kontroll (evaluering) (Kyvik og Ødegård 1990). I teorien skal den selv-regulerende styringstrategien redusere statens detaljstyring mot at institusjonene synliggjør sine resultater og skal ha ansvar for egen effektivitet og kvalitet.

Det er imidlertid viktig å se på ekstern evaluering også som en mulighet for samspill og kommunikasjon mellom utdanningsinstitusjonene og staten. Studier fra evalueringsprosesser i Finland viser at ekstern evaluering foretatt ved to universiteter bedret den status institusjonene hadde overfor myndighetene. Videre hadde evalueringsprosessen også en viktig symbolsk side ved at utdanningsinstitusjonene handlet og engasjerte seg i det som oppfattes som sentrale politiske spørsmål. For det tredje skapte evalueringsprosessen et "felles språk" for departement og institusjon, der grunnlaget for et positivt samarbeidsklima ble lagt, og der utdanningsinstitusjonene selv kan være premissleverandører for fremtidig politikk på utdanningsfeltet (Sallinen, Kontinen og Panhelainen 1993, Saarinen 1993). Kogan (1993) har i tillegg pekt på den mulighet at institusjonenes autonomi faktisk kan opprettholdes gjennom ekstern evaluering fordi prosessen stimulerer institusjonen til nytenkning både internt i organisasjonen og i forhold til omgivelsene.

Myndighetene på sin side ønsker å bruke ekstern evaluering til å fremme bestemte målsettinger, eksempelvis større fokusering på kvalitet i høyere utdanning. Det er imidlertid viktig å være klar over at utdanningsmyndighetene i styringssammenheng har flere styringsmidler til rådighet,

og at ekstern evaluering bare er en form for styring. Opparbeidelse av databaser med kvantitativ informasjon har blitt utviklet i mange land, og styring ved hjelp av incentiver (antall uteksaminerte kandidater, vekttallsproduksjon) er etterhvert blitt vanlig (Kells 1993). Kells (1993;8) antyder dog at ekstern evaluering er i ferd med å øke sin dominans i styrings-sammenheng på bekostning av kvantitative indikatorer.

2.4 En styringsform samfunnet er tjent med?

Ekstern evaluering som metode har imidlertid fått kritikk fra både politikere og andre aktører utenfor academia. Chubin og Hackett (1990;29) nevner eksplisitt flere typer av generelle motforestillinger med denne metoden.

For det første kan ekstern evaluering være en styringsform som tar avgjørelsesmyndighet ut av hendene på demokratisk valgte representanter, og i stor grad flytter den over til en liten gruppe eksperter som ikke står ansvarlige for sine valg og preferanser overfor offentligheten. Selv om faktisk fordeling av midler og avgjørelser om hva som skal skje med et evalueringssubjekt etter en evaluering som regel er beslutninger som er fattet av myndighetene, vil ofte beslutningene bli fattet på *grunnlag* av de vurderinger den eksterne evalueringskomiteen har foretatt.

For det andre gir ekstern evaluering en viss mulighet for det vitenskapelige samfunnet til selv å styre offentlige midler og beslutninger til "*eget*" *formål*. Siden det er få andre som innehar den nødvendige ekspertise innen et fagområde, skal det godt gjøres for utenforstående på et faglig grunnlag å kritisere de vurderinger og preferanser den eksterne evalueringen har kommet frem til. På den måten kan offentlige midler bli brukt til andre formål enn det samfunnet kunne tenkt seg. En klassisk konflikt i denne sammenheng er for eksempel bruk av offentlige midler til forskning, eller til investering som gir en mer "direkte avkastning" for samfunnets medlemmer (bygging av sykehjemsplasser, oppretting av flere studieplasser etc.).

For det tredje er metodens egenart slik at det som oftest er de fagpersoner som har et *godt "omdømme"* som blir utnevnt som evaluatorene. Å ha utført forskning som er blitt sitert mange steder, eller at man har fått antatt mange artikler i vitenskapelige renommert tidsskrifter, er måter å skaffe seg et slikt omdømme på. Dette kan imidlertid føre til en skjevhet i utvelgelsen av de sakkyndige: Studier har vist at hvordan utvelgelsen av vitenskapelige artikler i renommert tidsskrifter foregår, ikke alltid er i overensstemmelse med vitenskapelige normer og krav (Hargens 1988,

Peters og Ceci 1982). En annen måte å sikre seg slikt omdømme er f.eks. å inneha stillinger på store og anerkjente universiteter og læresteder (Crane 1967, Westerheijden 1990). Forskere fra mindre kjente universiteter, eller dyktige forskere som ikke har publisert nok, har mindre sannsynlighet for å bli utvalgt til eksterne evalueringskomiteer, med de mulighetene dette gir for skjevhet i vurderingene.

For det fjerde vil *samfunnsmessige og vitenskapelige kriterier* for bedømmelse bli ulikt veid ved ekstern evaluering, og sannsynligheten for at samfunnsmessige kriterier blir nedtonet er tilstede. Særlig i land der universiteter og høyskoler tradisjonelt har hatt en meget sterk og autonom stilling er dette en faktor å være oppmerksom på.

Ovennevnte kritikk har særlig i USA ført til heftige diskusjoner om ekstern evaluering (Chubin og Hackett 1990). Når metoden fremdeles blir akseptert, forklares det i hovedsak med at ekstern evaluering er en form for *sosial kontrakt* mellom akademiske institusjoner og samfunnet. Det er mange aktører som ønsker å ha innflytelse på utdannings- og forsknings-samfunnet. Samtidig ønsker det vitenskapelige samfunnet også autonomi der forskningsfrihet, fordypningsmuligheter og stor grad av selvstendighet er ansett å være en nødvendighet. Fordelen med ekstern evaluering er at det bringer to "samfunn" og to verdsett i dialog med hverandre. Informasjonen som beslutninger tas på grunnlag av har også større sannsynlighet for å bli oppfattet som "objektiv" hvis begge parter er enige om kriteriene for hvordan de er fremkommet. Ekstern evaluering fungerer derfor på mange måter som en forhandling og et "diplomatisk" mellomledd for å justere og avstemme vitenskapsinterne og vitenskapseksterne prioriteringer mot hverandre (Chubin og Hackett 1990;216).

3 Hva er ekstern evaluering?

Ekstern evaluering er et forholdsvis nytt område for mer systematiske studier, og det eksisterer få forsøk på teoribygging rundt dette fenomenet. Riktignok har ulike former for ekstern evaluering blitt studert (jfr. Zuckerman og Merton 1971, Travis et.al. 1991, Vroeijnstijn 1991, Westerheijden 1991, El-Khawas 1993), men en mer samlet oversikt over kunnskapsstatus på området mangler, selv om det eksisterer mange mer teoretiske innføringsbøker i evalueringsmetodikk.

I det etterfølgende skal vi kort søke å oppsummere kunnskapen om ekstern evaluering som metode. Vi tar bl.a. opp forskjellen mellom ekstern evaluering og rendyrket bruk av kvantitative indikatorer, hvilke bruksområder ekstern evaluering har, hvilke ulike rolleforventninger som stilles til de sakkyndige i eksterne evalueringer, hvilke kriterier ekstern evaluering kan operere med, hvordan metoden fungerer som virkemiddel, samt de skjevheter metoden kan ha.

3.1 Fra klassisk til nyere former for ekstern evaluering

Ekstern evaluering har tradisjonelt vært den evalueringsform som har vært benyttet innen forskningen, og da normalt i forbindelse med publisering, stillingsvurdering, ressursfordeling og ved tildeling av doktorgrader. Dette er den klassiske formen for ekstern evaluering, hovedsaklig kjennetegnet ved at bruken er vitenskapsintern. Den store forskjellen fra den klassiske formen for ekstern evaluering og til nyere former for ekstern vurdering baserer seg på *hva som studeres, hvem som tar initiativet og at ikke bare disiplinbaserte eksperter kan bli sakkyndige*. I motsetning til den klassiske formen er bruken av evalueringene hovedsaklig vitenskapsekstern.

Nyere former for ekstern evaluering kan imidlertid ha mange og ulike formål. Metoden brukes like gjerne til å bedømme kvaliteten på et utdanningsprogram, et fakultet, eller en institusjon. Til forskjell fra de mer klassiske formene for ekstern evaluering, finner vi ofte at initiativet til evalueringen ikke er tatt av institusjonen selv, men fra *eksternt hold*. I europeisk sammenheng vil dette ofte si fra regjeringshold (Westerheijden 1991). I de mer klassiske formene for ekstern evaluering består de sakkyndige av de mest fremragende fagfolkene innen det aktuelle felt. I nyere former for ekstern evaluering *kan man i tillegg ha mennesker som har sin ekspertise (og kompetanse) utenfor disiplinen* som sakkyndige. Dette kan

være personer som representerer det offentlige, næringsliv, studenter etc. (El-Khawas 1993). De nasjonale evalueringer i Norge har alle kjennetegn fra de nyere former for ekstern evaluering: Det som studeres er hele fagområder og utdanningsprogrammer, initiativet til evalueringene er tatt fra Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, og blant de sakkyndige finner vi personer bl.a. fra næringslivet. Bruken av evalueringsresultatene skal imidlertid først og fremst komme institusjonene selv til gode.

3.2 Ekstern evaluering og kvantitative indikatorer

Nyere former for ekstern evaluering har imidlertid en konkurrent i det som kalles kvantitative indikatorer ("performance indicators"). Dette er bestemte nøkkeltall som gir uttrykk for "tilstanden" hos en bestemt utdanningsinstitusjon, og som kan være absolutte eller relative (Cave, Hanney, Kogan og Trevitt 1988). Ekstern evaluering og kvantitative indikatorer kan sees på som to motsetninger, men også som metoder som kan brukes sammen. Bevisførselen som nyttes ved ekstern evaluering er en metode som er implisitt og subjektiv ved at det er de sakkyndige selv som er bærere av normer og standarder. For kvantitative indikatorer vil bevisførselen bli eksplisitt og "objektiv" (Westerheijden 1991, El-Khawas 1993).

De to metodene er nært knyttet sammen med både styringsformål og styringsformer: Kvantitative indikatorer brukes ofte som grunnlag for ressursallokering/tildeling, mens ekstern evaluering mer brukes for å forbedre kvalitet og for å studere årsak - virkningsforhold. Studerer man ulike former for evaluering av høyere utdanningsinstitusjoner i ulike land, finner man at hele bredden i måten å utføre evalueringer på har blitt benyttet. Kvantitative indikatorer ("performance indicators") har spesielt blitt initiert og studert av OECDs "Institutional Management in Higher Education" (IHME) program. Indikatorer blir her definert som en bestemt tallverdi som skal uttrykke en tilstand på et felt, ofte i henhold til bestemte måltall. Som metode har kvantitative indikatorer særlig blitt brukt som styringsform i England, Australia og USA, mens ekstern evaluering (gjerne i kombinasjon med kvantitative indikatorer) brukes mer og mer som styringsform i europeiske kontinentale land (Kells 1992;27-30). Elaine El-Khawas (1993;4) har visualisert forskjellen mellom de ulike metodene slik:

Figur 2 Ulike metoder for vurdering av kvalitet i høyere utdanningssystemer

Grad av bevisførselstandardisering:		
Alternativ 1: Klassisk ekstern evaluering	Alternativ 2: Nyere former for ekstern evaluering	Alternativ 3: Kvantiative indikatorer
Minimal	Generelle retningslinjer	Maksimal
stol på de sakkyndige	velg ut enkelte temaer og kriterier	spesifiser standardene

Striden om hvilken styringsform, ekstern evaluering eller kvantitative indikatorer, som er mest velegnet, har vært en strid både om hvilken metode som er mest reliabel og valid, og en strid om hvem som skal ha størst innflytelse på utdanningsinstitusjonene. Administrative ledere har bl.a. argumentert for kvantitative indikatorer, mens vitenskapelig personell tradisjonelt har gått inn for ekstern evaluering (Cave et.al. 1988;100).

Etter en periode hvor metodene synes å ha vært gjensidig utelukkende, virker det imidlertid som man etterhvert betrakter metodene som mer komplementære: *"performance indicators should be the "objective base" for assessment procedures, but that they should be used "intelligently" in processes of assessment by human, knowledgeable individuals, for short: Peer review* (Westerheijden 1991;130). I El-Khawas figur (se figur 2) betyr dette at man nå samles om generelle retningslinjer og noen kriterier.

Metodene blir altså mer og mer sammenblandet, der kvantitative indikatorer kan bli brukt i en ekstern evaluering som utgangspunkt for kvalitative vurderinger. Samtidig har ekstern evaluering to fordeler fremfor kvantitative indikatorer alene: Ekstern evaluering makter å fange opp utviklingstrekk i institusjonen, for eksempel om noe er i ferd med å bedres eller forverres av mer kvalitativ art. Samtidig kan ekstern evaluering også ta hensyn til rammebetingelser og omgivelser - forhold som spiller inn på de tall eller mål som fremkommer ved kvantitativ vurdering. Mens indikatorer kan vise at noe er galt, kan altså ekstern evaluering også gi innsikt i hva som er årsakene til situasjonen. Som en konsekvens benyttes idag kvantitative indikatorer og ekstern vurdering sammen i evalueringssystemene i de fleste

europiske land (Van Vught 1989). I de nasjonale evalueringene i Norge betones også viktigheten av å bygge de kvalitative vurderinger på bl.a. kvantitativt datamateriale og statistikk, men de erfaringer man har så langt indikerer at mange læresteder mangler et godt og systematisk datagrunnlag for å få dette til (Karlsen og Stensaker 1993).

3.3 Ulike forventninger til evalueringsarbeidet

Økt kvalitet er ofte formålet for nyere former for ekstern evaluering. Siden myndighetene i stor grad mangler den vitenskapelige aksept som trengs for at et slikt faglig forbedringsarbeid skal ha legitimitet, benyttes ofte ekstern evaluering som styringsredskap fra myndighetenes side. For de sakkyndige innebærer imidlertid dette at de lett kommer i en rollekonflikt mellom myndighetenes behov og interesser på den ene siden og fagets interesser og autonomi på den andre siden (Westerheijden 1991;138). Det kan imidlertid tenkes ulike varianter av denne rollekonflikten. Evaluering kan dermed også sees på som universitetsadministrasjonens (eller myndighetenes) forsøk på å øke sin innflytelse over fagpersonell (Jordell 1992), eller som en kamp mellom ulike perspektiver innen samme fagfelt (Travis og Collins 1991).

I det som kan kalles klassisk ekstern evaluering, unngår man som regel slike rollekonflikter siden oppdragsgiver (universiteter/høyskoler) ofte er en del av fagområdet. Hvordan de sakkyndige løser denne type konflikter i nyere former for ekstern evaluering, og ikke minst hvordan de som blir evaluert oppfatter de sakkyndiges rolle, vil dermed være sentrale spørsmål i en evalueringsprosess. Vi har imidlertid flere interessenter i et evalueringsarbeid enn kun universitet/utdanningsinstitusjon og myndigheter. Også studentene og næringslivet (avtagerne av "produktet"), samt profesjonsorganisasjoner kan ha betydelige interesser i en evalueringsprosess.

I og med at evalueringsobjektet, det som blir evaluert, er forskjellig (og dermed også har forskjellige interessentgrupper), vil rolleforventningen nødvendigvis ikke være de samme i de ulike evalueringene. Siden dette er potensielle problemer og/eller rammebetingelser som vil være til stede ved enhver ekstern evaluering, kan det resultere i at de sakkyndige som blir valgt ut er personer som har egenskaper til å takle krysspress og ulike rolleforventninger, alternativt personer som kan "godkjennes" av ulike interessenter.

Dette kan imidlertid igjen gi et mer verdiløst evalueringsarbeid (Langfeldt 1993). For at rapporten ikke skal virke "avslørende" mot eget fagområde kan 1) de sakkyndige forventes å formulere seg mer positivt og vagt

enn hvis de var trygge på at rapporten ikke senere vil bli brukt til et annet formål enn hva som i starten var spesifisert. 2) Siden evaluatorene jobber sammen i komite og forventes å avgi en felles uttalelse, kan ofte kritiske bemerkninger som ikke alle er enige i bli dempet, eventuelt fjernet i ulike kompromissløsninger. 3) Siden evalueringen er offentlig tilgjengelig vil det ofte medvirke til en fremstillingsform som kan være mildere i formen enn hvis rapporten var unntatt offentlighet (jfr. personvern etc.). 4) Evalueringsobjektet er som regel svært omfattende, og et kortvarig besøk vil neppe være nok til å gå svært dypt i materien. Evalueringen kan som en konsekvens bli foretatt på et generelt og overordnet nivå.

I den analyse vi skal foreta senere i rapporten blir det derfor vesentlig å studere om og eventuelt i hvilken grad de sakkyndige har latt seg påvirke av den rollekonflikt som her er skissert.

3.4 Kriterier i evalueringsarbeidet

Evaluering innebærer å vurdere noe opp mot en målsetning eller en standard.

Det sentrale punkt i ethvert vurderingsarbeid er imidlertid å avgjøre hvilke målsetninger og standarder som er viktigst - hvilke kriterier, standarder og retningslinjer er mest relevante? Ulike rolleforventninger til de sakkyndige kan naturlig nok påvirke valget av kriterier i et evalueringsarbeid, og valget av kriterier er ofte en sammensatt og tildels kompleks prosess. De sakkyndige er også bærere av ulike kvalitetskriterier, noe som synliggjøres når de sakkyndige ekspliserer hva de oppfatter som "bra" eller "dårlig".

I et evalueringsarbeid får de sakkyndige, uansett om tilnærmingen er kvantitative indikatorer eller ekstern evaluering, bruk for en del tallmateriale og informasjon om den institusjon, det program eller spesifikke fagområde som studeres. Et viktig spørsmål i denne forbindelse er om informasjonen som de sakkyndige her får skal brukes som *prosess-* eller *produktindikator*. I USA, der man har lang erfaring med evaluering, og der evalueringsarbeid ofte er satt bort til egne akkreditering- og evalueringsvirksomheter, brukes begge teknikkene. Hvis informasjonen brukes som produktindikator vil det si at man vurderer objektet ut fra hvilken skåre institusjonen, programmet eller faget har på et gitt område. Man nærmer seg altså en posisjon med fastsatte kriterier/indikatorer (Jfr. alternativ 3 i figur 2). Brukes informasjonen som prosessindikator betyr det at man anser informasjonen på et gitt område som viktig, men ønsker å se dette i sammenheng med andre

kriteriesett og/eller annen type informasjon (El-Khawas 1993;6-7). Man inntar her en posisjon der fokus er på generelle og relative kriterier/momenter (Jfr. alternativ 2 i figur 2). En annen måte å illustrere dette på er at produktindikatorerne gjerne er relatert til "innsatsfaktorer" rundt de studerende (lærere, EDB, bibliotek, lesesaler etc.), mens prosessindikatorer ofte relaterer seg til studentene og egenskaper ved disse (evne til muntlig og skriftlig kommunikasjon, problemløsning etc.).

Siden det stilles ulike rolleforventninger til sakkyndige i en komite, og siden de sakkyndige i tillegg kan ha ulikt ståsted (universitet/næringsliv/offentlig sektor) kan kriteriene bli svært differensierte, men også overlappende og konflikterende. Dette kan presenteres i seks mulige perspektiver for hvordan man kan vurdere et bestemt evalueringsobjekt (Christiansen og Foss-Hansen 1993, jfr. også Reitan 1993):

a) Måloppfyllellesperspektivet

Organisasjoner skal utføre visse oppgaver for å nå bestemte mål. En måte å nærme seg kriteriespørsmålet er om organisasjonen har relevante målsettinger, og hvorvidt organisasjonen er i stand til å oppfylle disse målsettingene. I en slik fortolkning har perspektivet en snever, instrumentell tilnærming til det objektet som evalueres, og evaluatorens tilnærming er *teknikerens*, der det antas at problemet med ulike rolleforventninger spiller mindre rolle, og der evalueringen antas å være "upolitisk" (Guba 1989). Evaluatoren skal i prinsippet ikke ta stilling til noe annet enn om organisasjonens målsettinger er oppnådd. Riktignok kan organisasjoner ha målsettinger både på mikro (institusjonelt) og makroplan (samfunnsmessig), der sistnevnte er et typisk kjennetegn for utdanningsinstitusjoner.

Måloppfyllellesperspektivet har tradisjonelt hatt stor oppslutning i evalueringssammenheng. Et problem med evaluering av utdanning og forskning er imidlertid at institusjonens mål ofte er uklare og vage, mens den enkelte lærers/forskers målsettinger er langt klarere og mer eksplisitte (Christiansen og Foss-Hansen 1993;201). De kriterier dette perspektivet opererer med er altså relaterte til organisasjonens målsettinger. Kriteriene man opererer med her kan være kvalitative og kvantitative endringer over tid for å se om organisasjonen nærmer seg målet (Scott 1987).

b) Internprosessperspektivet

I internprosess (det kybernetiske) perspektivet studeres organisasjonenes "indre liv" mer inngående (Reitan 1993;56, Van Vught 1989;30). Det sen-

trale i dette perspektivet er å se om arbeidsflyten i en organisasjon går uten problemer, samt om det eksisterer flaskehalser i kommunikasjonen mellom aktørene i organisasjonen, og i selve driften av organisasjonen.

Der måloppfyllellesperspektivet fokuserer på mål og preferanser, tar internprosessperspektivet avstand fra å spesifisere verdier, mål og preferanser. Konsekvenser og utfall er derfor ikke utsatt for sammenligninger (Van Vught 1989;31). Evalueringen retter heller søkelyset på hvor hensiktsmessig arbeidsprosessene i en organisasjon er tilrettelagt, og en evaluator vil ofte innta rollen som *analytiker*. Kommunikasjon, konflikt og et helhetlig syn på organisasjonen er sentrale stikkord i dette perspektivet. På mange måter tilsvarer dette perspektivet den fokusering som man har når man i dagens terminologi snakker om "kvalitetssirkler" og "Total Quality Management".

Kriterier som skal fungere som vurderingsgrunnlag i dette perspektivet beskriver organisasjonens prosesser fremfor resultater. Dette betyr at man "kvalitetssikrer" prosessene som leder frem til produktet, og at man har som innebygget antagelse at en slik prosessikring automatisk gir gode "produkter". For utdanningsinstitusjoner, hvor prosessen absolutt kan sees på som en del av produktet (opparbeidelse av kunnskap), kan denne tilnærmingen være relevant.

c) Interessentperspektivet

Det er mange ulike aktører som har interesse av høyere utdanning og hva man kan få ut av denne sektoren. De som arbeider der, studentene, næringslivet og myndighetene kan imidlertid ha høyst ulike forventninger til sektoren. I et slikt perspektiv kan også de sakkyndige som vurderer en utdanning bli en interessent. Alle disse ulike behov og krav søker imidlertid interessentperspektivet å imøtekomme.

Ulike interessenter er en hovedårsak til at det i et evalueringsarbeid nesten alltid ligger latente konflikter, og at slike interessekonflikter også det kan være grobunn for ulike former for maktutøvelse (Stake 1978). Evaluatorene blir i et interessentperspektiv mer forhandlere som blir interagerende og responderende i forhold til slike ulike interesser (Guba 1981, Bryk 1983). Det vil si at evaluatorene i et interessentperspektiv i sterk grad går inn som forhandlere. Som et resultat opererer man her ikke bare med ett, men med flere evalueringsmål. Kriterier for evaluering drøftes og forhandles frem. Evaluatoren inntar rollen som *diplomat*.

Forhåpningene med dette perspektivet er at flest mulig interessenter enes om evalueringens formål slik at det i etterkant skal bli lettere å få brukt evalueringresultatene.

Hvilket utfall en slik potensiell strid kan få avhenger imidlertid av de ulike aktørenes maktposisjoner og legitimitet. Kriterier vil som en følge være tatt fra ulike perspektiv og synsvinkler, og kan for en utenforstående virke kompliserte og uoversiktlige. Eksempelvis kan eksterne interessenter vektlegge måloppfyllelseskriterier, mens for eksempel ansatte vil fokusere mer på internprosessperspektivet (Reitan 1993;260).

d) Symbolperspektivet

Ifølge symbolperspektivet er virkeligheten sosialt konstruert (jfr. Berger og Luckman 1967), og dette er derfor et svært annerledes perspektiv enn det vi til nå har gjennomgått. En evaluering i dette perspektivet er med andre ord en "symbolsk" handling, det dreier seg om å "skape" et bilde av virkeligheten. Det er derimot viktig å skille mellom om bildet av organisasjonen skal brukes eksternt eller internt (Reitan 1993;261): I forhold til eksterne aktører er det sentrale å fremstille organisasjonen som tilpasset omgivelse-nes forventninger. Om dette er et bilde som stemmer overens med virkeligheten er underordnet. Internt i en organisasjon kan symbolperspektivet brukes til å skape en forestilling om "hva man egentlig driver med". I organisasjoner som har få produkter å vise til, som for eksempel utdanningsinstitusjoner, kan evalueringprosessen bli brukt til å skape mening og forutsigbarhet i det som oppfattes som en kaotisk verden. Evaluatoren blir her en *fortolker* av virkeligheten.

Ved valg av kriterier betyr dette at alle egenskaper som gir uttelling overfor omgivelsene er viktige. Vi kan sammenligne med interessentperspektivet, ved at ulike interesser her kan avgjøre hva som er relevant. For en høyere utdanningsinstitusjon kan kriterier i et symbolperspektiv være hvor stor andel av staben som innehar doktorgrader, institusjonens alder, og hvilke samarbeidspartnere man har. Ingen av disse kriteriene sier noe direkte om "kvaliteten" på for eksempel den utdanning som gis, men har stor symbolverdi både for institusjon og omgivelser (Scott 1987). Mintzberg (1983) hevder imidlertid at slike symbolske og formelle krav til utdanningsinstitusjoner faktisk kan være med på å hindre innovasjon og utvikling, og som en konsekvens virke hemmende på kvaliteten.

e) Paradoksperspektivet

I diskusjonen om hva som er kvalitet har man fra flere hold fremholdt at innebygde motsetninger i en organisasjon kan drive organisasjonen fremover. Eksterne konsulenter som har drevet utviklingsarbeid i ulike typer virksomheter har blant annet hatt en tendens til å fremheve organisasjoner med såkalte "Janus"-ansikter (Reitan 1993;264, Røvik 1992;168). Dette er organisasjoner som er inkonsistente i både målsettinger, organisering og prosesser. Slike spenninger kan føre til innovasjon og nytenkning i en organisasjon, men også til stadige spenninger og konflikter som kan hemme organisasjonen.

Evaluatorene i dette perspektivet vil måtte identifisere og beskrive paradokser i evalueringsobjektet, og samtidig prøve å vurdere hvordan disse fungerer på organisasjonen. Evaluatoren blir lett en *lege* som skal vurdere samspillet mellom ulike organer hos en pasient. Kriterier vil her være de som er relevante for om pasienten skal stemples som "frisk". Relevante kriterier kan dermed være symptomer på "organisasjonsmessig stress" (Foss-Hansen 1988), men også hvordan slikt stress eventuelt løses.

f) Systemperspektivet

I systemperspektivet betraktes organisasjoner som systemer som transformerer et input til et output (Christiansen og Foss-Hansen 1993;204). I et bredt anlagt systemperspektiv måles en organisasjons effektivitet ved å vurdere hvordan den tilpasser seg omgivelsene, men samtidig klarer å beholde sin integritet (og dermed overleve)(Yuchtman og Seashore 1967). En evaluator i dette perspektivet er en *strateg* som gir anbefalinger og råd om hvilken kurs organisasjonen bør velge for å bevare/utvikle sin plass i "systemet". Perspektivet er altså både generelt og forholdsvis abstrakt. Det sistnevnte fordi omgivelsenes adferd og reaksjoner ikke er lett å forutsi.

Kriterier i et systemperspektiv kan være av både input- og outputkarakter, men hovedsaklig slike som betegnes som "avgjørende" for organisasjonen i forhold til omgivelsene. Som input vurderes de ressurser organisasjonen har og som den klarer å tiltrekke seg fra omgivelsene, samt den posisjon organisasjonen har i et større hele. Som output vurderes de "produkter" organisasjonen gir omgivelsene, og hvorvidt disse oppfyller omgivelsenes behov og krav. Systemperspektivet er i den forstand som vi her har lagt, et perspektiv som i liten grad studerer prosessene i organisasjonen. Evaluatorene registrerer input og output, og er lite interessert i prosessen som har ledet frem til "produktet". Perspektivet kan derfor kriti-

seres for ikke å åpne "the black box", det vil si at man får lite innsikt i hva som skjer i organisasjonen og i årsak - virkningsforhold (Nilsson 1992).

De 6 perspektivene som er presentert inkluderer ofte mange av de samme momenter som står oppført i momentlisten for de nasjonale evalueringer (se vedlegg B). Det som skiller perspektivene er bl.a. hvilket syn de har på organisasjoners funksjonsmåte og hvordan organisasjonsendring skjer. Hva som er det beste perspektivet å benytte for institusjonenes læring og utvikling er derfor et sentralt spørsmål, og vil bli viet oppmerksomhet i denne rapportens spesielle del.

3.5 Ekstern evaluering som virkemiddel

Vi har tidligere vært inne på at evaluering er et styringsredskap, og kan således betraktes som et virkemiddel for de som iverksetter en slik prosess. I en slik sammenheng blir *bruk av evalueringsresultatene* svært viktig. Med bruk menes her hvorvidt de vurderinger som gjøres i en evaluering faktisk blir fulgt opp i form av vedtak, handlinger og eventuell endring av adferd.

Det har vært utført studier som har sett nærmere på hvordan evaluering fungerer som virkemiddel i en slik sammenheng, og tre funn peker seg ut i denne sammenhengen. For det første har Weiss og Bucuvalas (1980) funnet at evalueringsrapporter som enten har en meget klar konkretisering av sine anbefalinger, eller der anbefalingene fungerer som en horisontutvider for de som skal iverksette dem, i større grad enn andre rapporter fører til økt bruk i etterkant.

For det andre hevder Patton (1982) at bruk av evalueringsrapporten i etterkant av en evaluering øker hvis forslagene og anbefalingene i rapporten er synliggjort og godt underbygget. Med dette menes at anbefalingene ikke er løsrevet fra en større sammenheng og at de bygger på datamateriale som er kjent og lite omstridt. For det tredje hevder Patton (op.cit.) at økt bruksfrekvens også oppnås hvis anbefalingene har klare adressater. Dette konkretiseres ved at f.eks. ulike aktører (faglig ledelse, administrativ ledelse, fagpersonell etc.) står som adressater for ulike anbefalinger og forslag som gjøres. Dette for å synliggjøre ansvaret for oppfølging.

Anbefalingenes konkretiseringsgrad, underbygning av anbefalinger og eksplisitte adressater kan sees i sammenheng med de sakkyndiges valg av perspektiver. Et systemperspektiv vil f.eks. i større grad fokusere på "de store linjer" enn andre, noe som kan gå på bekostning av anbefalingenes konkretiseringsgrad. På den andre siden kan et systemperspektiv i større grad f.eks. fungere som en horisontutvider for den evaluerte institusjon. De

sakkyndige ble på forhånd bedt om å klargjøre kriteriene de la til grunn for sine vurderinger, samt å spesifisere sine anbefalinger⁴. I analysen av de sakkyndiges rapporter er det derfor sentralt å studere hvordan de sakkyndige løste disse oppgavene, og hvilke mulige implikasjoner ulike løsninger i disse spørsmålene har for senere bruk.

3.6 En metodologisk kritikk av ekstern evaluering

Vi har tidligere vært inne på den kritikk som ekstern evaluering har møtt fra samfunnet omkring. Ekstern evaluering har imidlertid også møtt kritikk fra akademisk hold, der metoden anklages for å ha store svakheter (Chubin og Hackett 1990).

For det første finnes det ingen generelle standarder for hva som utgjør eller bidrar til "kvalitet" på et bestemt produkt, en prosess eller et objekt. Kvalitet betyr forskjellige ting for forskjellige mennesker, selv om man nok kan enes om enkelte delmål som f.eks. gjennomstrømning, internasjonal orientering etc. Man kan derfor heller snakke om aspekter av kvalitet, men der "høy" kvalitet kan være summen av høyst forskjellige enkeltdeler. Hvis sakkyndige i en ekstern evaluering ikke er representativt utvalgt, vil de sakkyndiges skjønn (vektlegging av ulike aspekter av kvalitetsbegrepet) være det avgjørende for hvilke "kvalitetsstandarder" som til enhver tid gjelder. Særlig for fagområder der det hersker uenighet om faglige perspektiver kan dette få alvorlige følger.

For det andre går den akademiske kritikken på at ekstern evaluering er en ressurskrevende metode, både for de som utfører evalueringen, men også for de som blir evaluert. Tid "kastes bort" til evaluering som kunne vært brukt til andre og mer vitenskapelige oppgaver som forskning og undervisning (Karlsen og Stensaker 1993;76-77).

Et tredje punkt i kritikken tar utgangspunkt i hvorvidt ekstern evaluering faktisk fremmer ny og innovativ forskning og utdanning. Siden de som sitter som sakkyndige har et omdømme som er bygd på bestemte vitenskapelige arbeider og tradisjoner, kan sannsynligheten for å få gjennomslag for andre perspektiver og faglige tilnærminger være mindre enn hvis komiteen var sammensatt ut fra andre kriterier. Siden nyere former for ekstern evaluering nytter sakkyndige fra andre land, kan man også oppleve at internasjonale aspekter medfører skjev vektlegging, der særpreg og

⁴ Skriv nr. 6; Kriterier for ekstern evaluering, disposisjon av de sakkyndiges rapporter, opplegg av skolebesøkene. NAVFs utredningsinstitutt 12.2.1993.

differensiering kan bli tonet ned til fordel for standardisering og generalisering.

Et fjerde punkt tar for seg at ekstern evaluering kan frembringe uærlighet og bruk av evaluering som ren symbolikk. Sakkyndige fra utvalgte læresteder kan befinne seg i en situasjon hvor de evaluerer hverandre etter tur (bytteforhold), og der den faktiske evalueringen etterhvert kan bli av ren rituell karakter.

Det finnes flere muligheter for å motvirke disse metodiske svakhetene ved ekstern evaluering. For å øke validiteten og reliabiliteten kan man minske sjansene for tilfeldigheter i vurdering- og beslutningsprosessen, noe som kan gjøres på flere måter (Chubin og Hackett 1990;46): Det bør være bevissthet om hvordan de sakkyndige blir utvalgt, samt hvem som velger dem. I tillegg bør evalueringens formål også avspeile de sakkyndiges sammensetning. Gitt evalueringens formål bør ulike aktører (politikere, administrasjon, studenter, næringsliv), vurderes inkludert i den sakkyndige komiteen. Å evaluere innebærer å ta standpunkt til og gjennomføre visse valg. Ethvert valg vil gå på bekostning av noe annet, og evalueringens hensikt blir derfor det avgjørende for hvilke valg som bør tas. Chubin og Hackett (1990;46) har illustrert dette med følgende sitat; *"accountability demands some sacrifice of efficiency, robustness reduces responsiveness, and fairness may cost some effectiveness"*.

Det er altså flere svakheter forbundet med ekstern evaluering som metode, men likevel har denne metoden stor oppslutning. Chubin og Hackett (1990;2-4) hevder at det eksterne evalueringssystemet har alvorlige mangler, men at forestillingen om det eksterne evalueringssystemet har bred støtte både i den akademiske verden såvel som i samfunnet generelt. Denne brede støtten til ekstern evaluering som metode kan kanskje skyldes at det ikke eksisterer noe bedre alternativ. For å avslutte med et sitat fra Westerheijden (1990;141); *"Peer review is obviously not the ultimate answer to the problem of assessment of scientific products and producers, but.....assessment methods principally based on peer review enjoy more legitimacy - which can be interpreted as a form of validity - than assessment consisting of the application of performance indicators. Peer review accordingly promises to be the best we have, even though the best we have is fallible"*.

4 Hovedtrekk ved prosedyren for ekstern evaluering

Det følgende er en gjennomgang av den prosedyre Utredningsinstituttet ønsker å tilstrebe i de nasjonale evalueringer⁵. Selve grunnprosedyren er hentet både fra utenlandske erfaringer og fra litteratur på feltet, men Utredningsinstituttet har tilpasset prosedyren til norske forhold.

4.1 Prosess og gjennomføring

For å strukturere gjennomgangen på en fornuftig måte skal vi i dette kapitlet benytte oss av ni punkter som Elaine El-Khawas (1993;10) mener er essensielle i kvalitetssikringen av en ekstern evaluering:

- a) Utvelgelse av de sakkyndige
- b) Opplæring av de sakkyndige
- c) Opposisjon og utskifting av sakkyndige
- d) Utarbeiding av sjekklister
- e) Etablering av et styringsorgan
- f) Utarbeiding av en to-leddet evalueringsprosess
- g) Strukturering av vurderingsprosessen
- h) La prosessen få strekke ut i tid
- i) Minoritetsavgjørelser må tillates

a) Utvelgelse av de sakkyndige

Siden formålet med de nasjonale evalueringene i Norge er læring og egenutvikling på den enkelte institusjon, oppfattes det som viktig at miljøene som evalueres selv fremmer forslag til hvem de anser som kvalifiserte sakkyndige for på den måten å sikre institusjonenes tillit. Siden tillit til sakkyndige er svært sentralt, kan man på denne måten sikre deres legitimitet betraktelig. Utredningsinstituttet har imidlertid søkt å få distanse i forholdet mellom de sakkyndige og den institusjon som foreslo dem ved at de(n)

⁵ Den følgende beskrivelsen er *normativ*, noe som innebærer at det ved evaluering av de enkelte fag/disipliner kan forekomme tilpasninger som bryter med de prosedyrer og retningslinjer man opprinnelig hadde. For en gjennomgang av oppnevning og prosedyre av de sakkyndige i evalueringen av økonomisk-administrative fag - se kapittel 5.

sakkyndige ikke kan evaluere det lærested som foreslo vedkommende. Habiliteten skulle dermed være ivaretatt.

Utredningsinstituttet har også sett det som viktig å passe på at de sakkyndige komiteene har en sammensetning som i minst mulig grad gir skjevheter i kompetanse og bakgrunn. Man har vært på vakt mot:

- 1) Skjevheter i størrelsen på den institusjon de sakkyndige kommer fra.
- 2) Man har søkt å få sakkyndige fra institusjoner som i større eller mindre grad er forskningstunge.
- 3) Fagbakgrunnen til de sakkyndige er søkt sammensatt slik at en evalueringskomite dekker disiplinens ulike fordypningsområder/sentrale spesialiseringsfelt. Utredningsinstituttet vurderte det også som hensiktsmessig at en sakkyndige komite besto av minst tre medlemmer, og at disse fortrinnsvis kom fra andre nordiske land (Jordell 1992;42). På den måten vil kulturelle særtrekk bli dempet ned og det internasjonale aspektet fremhevet.
- 4) Det har i tillegg blitt fremmet ønske fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet om at sakkyndige skal hentes fra eksempelvis næringsliv og organisasjonssektoren i samfunnet, dvs. avtakerne av uteksaminerte kandidater, der disiplinens egenart tilsier dette (f.eks. ved evaluering av profesjonsutdanninger).

Det har vært vurdert å inkludere sakkyndige med særskilt pedagogisk spisskompetanse, men dette ble frafalt fordi man ønsket å prioritere de ovennevnte fire punkter. Antall sakkyndige i en komite er således et kompromiss mellom kostnadsvurderinger og praktiske hensyn på den ene siden og faglige hensyn på den andre. Etter at et tilstrekkelig antall sakkyndige er foreslått og forespurt, foretar Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet den formelle oppnevning.

b) Opplæring av de sakkyndige (og institusjonene)

De nasjonale evalueringene i Norge er programevalueringer, dvs. evalueringer av et fag eller en bestemt type utdanning. Dette innebærer at antall miljøer som evalueres kan variere sterkt fra et fag til et annet. Den formelle oppstartskonferansen, der både representanter for institusjonene, men også de sakkyndige deltar, skal først og fremst introdusere selvevalueringen og hensikten med denne. Både fordi de sakkyndige ofte er fra et annet nordisk land, fordi det er ansett som viktig å diskutere evalueringens formål og

arbeidsoppgaver nærmere, og fordi mange sakkyndige ikke har erfaring med denne type arbeid, har Utredningsinstituttet vurdert det som sentralt å arrangere et eget oppstartingsseminar kun for de sakkyndige. Dette seminaret avholdes etter selvevalueringen, men før de sakkyndige reiser ut til institusjonene. Hensikten med seminaret er både å gi de sakkyndige anledning til å bli presentert for hverandre, informere om evalueringens formål og metodikk, gi de sakkyndige anledning til å stille spørsmål og få avklart forhold som måtte synes tvetydige før prosessen starter, samt synliggjøre de imple-sitte "evalueringskriterier" de enkelte sakkyndige måtte ha. Det siste punktet kan ved en programevaluering være spesielt viktig siden det ofte er mange evalueringskomiteer i aksjon samtidig. Da kan det lett oppstå ulike oppfatninger om hvilke kriterier og momenter evalueringen bør foregå etter. Hensikten fra Utredningsinstituttets side har ikke vært å spesifisere eventuelle kriterier, men heller å gjøre de sakkyndige oppmerksom på de eventuelle kriterier som måtte eksistere, slik at de i sitt arbeid kan eksplisere disse, og eventuelt i større grad enes om hvilke forhold/kriterier som bør vektlegges sterkest.

c) Opposisjon og utskifting av sakkyndige

Det kan forekomme at enkelte foreslåtte sakkyndige ikke er ønsket som sakkyndige. Årsaker til slike forbehold kan være av både personlig og faglig art. Bruk av sakkyndige som ikke har legitimitet hos de som evalueres kan forårsake mye "støy" i prosessen. De som er blitt evaluert kan i etterkant lettere avvise eventuelle vurderinger og forslag som de sakkyndige fremmer, hvis det oppleves at de sakkyndige ikke har legitimitet. Man bør derfor tillate at sakkyndige skiftes ut hvis et miljø eller en institusjon har sterke motforestillinger mot vedkommende. Nødvendigheten av slike utskiftinger kan reduseres ved at det nettopp er miljøene selv som får anledning til å fremme forslag på sakkyndige.

d) Utarbeiding av sjekklister

Siden sakkyndige i ulik grad er bærere av de kriterier som man evaluerer etter, kan det forekomme at evalueringsvurderinger blir "skjeve" i forhold til det formål evalueringen har. En enkel måte å motvirke de sakkyndiges subjektivitet, samt å sikre større grad av helhetstenkning i evalueringsarbeidet er å utarbeide en "sjekklister" over forhold/faktorer de sakkyndige bør vurdere.

En av hovedarbeidsoppgavene på oppstartskonferansen er å utarbeide og tilpasse en sjekklister over aktuelle momenter evalueringen bør ta opp. I utarbeidningen av slike sjekklister har både det enkelte lærested, de sakkyndige og Utredningsinstituttet vært aktive deltakere. Sjekklistene har imidlertid ikke vært obligatoriske å følge fordi man antar at ulike læresteder kan ha ulike behov. Listene har derfor i større grad fungert som en rettesnor både overfor det enkelte miljø, og i de sakkyndiges arbeid.

e) Etablering av et styringsorgan

Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning har som en av sine oppgaver å administrere de nasjonale evalueringene. Selv om Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet er det formelle styringsorgan i prosessen, er Utredningsinstituttet ansvarlig for fremdriften i den enkelte evaluering, noe som betyr at instituttet i realiteten fungerer som det utøvende organ når alle premisser i evalueringsarbeidet er lagt. I dette ligger at departementet, miljøene og de sakkyndige har mange muligheter til å påvirke prosessen både når det gjelder defineringen og innholdet, men at Utredningsinstituttet er den instans som sørger for at evalueringene faktisk blir gjennomført i henhold til de planer man har lagt.

Utredningsinstituttet er tiltenkt en nøytral rolle i evalueringsarbeidet, og skal tre støttende til hvis det oppstår problemer på det enkelte lærested, i de sakkyndige komiteene, eller i kommunikasjon/samarbeid mellom institusjon og sakkyndige. Det er viktig å påpeke at Utredningsinstituttet skal ha en prosedyremessig rolle i evalueringsarbeidet, og at instituttet ikke legger seg opp i eller overprøver de faglige vurderinger som lærestedene og de sakkyndige gjør. Hvis det skulle oppstå problemer av mer faglig art i løpet av evalueringsarbeidet, har man mulighet for å oppnevne en referansegruppe, som kan gi departementet og Utredningsinstituttet råd i mer faglige spørsmål underveis.

f) Utarbeiding av en to-leddet evalueringsprosess

I amerikanske evaluerings- og akkrediteringsprosedyrer legges det ofte opp til en to-leddet prosess, hvor en komite av sakkyndige utarbeider tallmateriale og beskriver evalueringsobjektet, mens en annen komite står for vurderingene. På denne måten søker man å utarbeide et "objektivt" vurderingsgrunnlag, slik at eventuelle uenigheten med hensyn til de faglige vurderingene ikke spiller tilbake på utvalget av data, eller på måten disse var samlet inn på (El-Kwawas 1993).

Nevnte prosedyre er meget kostbar, og er ikke valgt ved de nasjonale evalueringene i Norge. Å få frem et godt underlagsmateriale er viktig, både av kvantitativ og kvalitativ karakter, men Utredningsinstituttet har i hovedsak overlatt datainnsamlingen og til dels bearbeidingen til institusjonene selv. Et vesentlig formål med selvevalueringsprosessen i det enkelte miljø er, i tillegg til å få oppmerksomhet rundt kvalitetssikring og kvalitetsarbeid, nettopp å få frem et godt vurderingsgrunnlag som de sakkyndige kan sette seg inn i før besøket ved det enkelte lærested. På sikt vil kanskje en nasjonal database for utdanningsstatistikk også kunne levere data til eksterne evalueringer, men mange kvantitative opplysninger er likevel av en slik art at det kun er det enkelte institusjon som kan sammenstille slik informasjon.

g) Strukturering av vurderingsprosessen

I en evaluering hvor læring og egenutvikling er hovedformålet, er det sentralt at de vurderinger som gjøres av de sakkyndige så raskt og åpent som mulig blir formidlet til dem det gjelder. I de nasjonale evalueringene er, som ved mange andre evalueringer, de sakkyndige bedt om å avslutte sitt besøk med en oppsummering av hovedlinjene av de inntrykk man sitter med. På denne måten får det enkelte miljø en umiddelbar tilbakemelding på de viktigste punktene (i tillegg til at man forbereder miljøet på hva som vil stå i de sakkyndiges evalueringsrapporten), samtidig som man "tvinger" de sakkyndige til å strukturere inntrykkene fra besøkene mens disse fremdeles er ferske. Dette er også en anledning til å ta opp forhold som vanskelig kan skrives i en evalueringsrapport, f.eks. personrelasjoner og samarbeidsforhold mellom angitte personer.

Utredningsinstituttet har med utgangspunkt i den omtalte sjekklisten også utarbeidet et forslag til hvordan en sluttrapport fra de sakkyndige kan struktureres, slik at man i større grad sikrer at vesentlige aspekter blir trukket frem og vurdert i den endelige rapporten.

h) La prosessen få strekke ut i tid

De nasjonale evalueringene har en tidsramme for gjennomføring på 1,5 til 2 år, likt fordelt på den interne selvevalueringen og den eksterne evalueringen. Internasjonalt varierer gjennomføringstiden meget, noe som igjen avhenger av formålet med evalueringen. I Norge er prosessen strukket noe i tid for på den måten å gi institusjonene tid og anledning til å bearbeide evalueringen, bl.a. gjennom bred deltagelse.

I løpet av det året den eksterne evalueringen pågår skal de sakkyndige ha besøkt de enkelte læresteder, og ha utarbeidet en endelig evalueringsrapport. Tidsrammene på evalueringsprosessen har vi vurdert som tilstrekkelige for å gjennomføre prosessen. I denne tidsrammen er det også tatt høyde for å minske arbeidspresset på institusjonene og de sakkyndige, og for eventuelle uforutsette hendelser som kan ha betydning for evalueringene.

Erfaringer internasjonalt har antydnet at mange akkrediteringsorganisasjoner og evalueringsprosedyrer tillater forsinkelser i evalueringsprosessen for på den måten å bevare integriteten i arbeidet (El-Kwawas 1993). Ved de nasjonale evalueringer er det også mulig å forskyve prosessen hvis det er gode grunner for dette.

i) Minoritetsavgjørelser må tillates

Muligheten for minoritetsavgjørelser har fått liten oppmerksomhet i de norske nasjonale evalueringer. I utgangspunktet har verken Utredningsinstituttet eller departementet tatt standpunkt til om alle vurderinger fra de sakkyndige bør være enstemmige. Det er neppe aktuelt å hindre slike dissenser fordi uenigheten nettopp kan gi nye læringsimpulser til de aktuelle miljøer ved at man på denne måten kan synliggjøre ulike innfallsvinkler til forbedringer og kvalitetsheving.

Å tillate dissenser kan også gjøre at rapportene unngår å bli vage og utflytende på områder der de sakkyndige er uenige. I evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning har det ikke forekommet minoritetsavgjørelser.

4.2 En vurdering av prosedyren

Fordi de nasjonale evalueringer er inspirert av amerikanske, nederlandske og svenske erfaringer vil man også finne at prosedyrene som benyttes har betydelige likhetstrekk med lignende prosedyrer internasjonalt (Van Vught 1989, Kells 1992). Likhetene går både på evalueringens formål, kombinasjonen mellom selvevaluering og ekstern evaluering, ved at det er et statsorgan (departementet) som er initiativtaker til prosessen, og at en uavhengig aktør (Utredningsinstituttet) administrerer evalueringene.

Videre samsvarer de nasjonale evalueringene med det som El-Kwawas (1993) kaller nyere former for ekstern evaluering (se figur 2): En evalueringsprosedyre som består av generelle retningslinjer, der enkelte temaer og kriterier blir valgt ut og analysert. Selv om kriteriene ikke er nøyaktig spesifisert, synes det også som om kriteriegrunnlaget for de nasjonale

evalueringene ligger nærmest det Christiansen og Foss-Hansen (1993) kaller *interessentperspektivet* (se kapittel 3). At sakkyndige utenfor "akademia" og sakkyndige fra universitets- og høyskolesektoren kan være sammen i en evalueringskomite hvis fagets egenart tilsier dette, indikerer at også andre enn rene "akademiske" interesser er søkt tilgodesett i evalueringsarbeidet. Siden valget av kriterier og vurderingen av disse i et slikt perspektiv er et resultat av forhandlinger og respons mellom ulike aktører, bør vi også forvente et kriteriemangfold i de sakkyndiges endelige rapporter.

Endelig har man ved de nasjonale evalueringer søkt å dempe eventuelle metodeskjevheter som eksisterer ved denne formen for evaluering. Utvelgningen av sakkyndige har blant annet tatt hensyn til mulige inhabilitetsproblemer, og man har drevet "opplæring" av de sakkyndige for i størst mulig grad synliggjøre det kriteriesett de er bærere av.

Del 2: Spesiell del

En studie av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning

5 En beskrivelse av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning

I dette kapitlet skal vi relativt detaljert gjennomgå oppnevningen av sakkyndige, og beskrive selve gjennomføringen av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning. Vi skal deretter drøfte hvordan den eksterne evalueringsprosessen kan analyseres.

5.1 Forberedelsene til evalueringen

Prosessen bak utvelgelsen av de sakkyndige har stort sett vært en åpen prosess, med muligheter for mange aktører til å øve innflytelse underveis. Dette kapitlet vil først deskriptivt beskrive prosessen, før vi kort kommenterer endel faktorer som har lagt føringer på det endelige resultatet.

I St.meld. nr 40 (1990-91) var det meningen at de sakkyndige skulle utvelges av departementet, men at Utredningsinstituttet skulle fremme forslag til sammensetning. I de videre drøftinger med departementet ble det imidlertid avklart at lærestedene selv skulle fremme slike forslag, som eventuelt skulle systemiseres og bearbeides av instituttet (Jordell 1992, jfr. også pkt. 4.1). I dette arbeidet benyttet Utredningsinstituttet seg av en egen referansegruppe bestående av sentrale fagfolk fra læresteder i Norge⁶. Utredningsinstituttet ønsket også å ha denne spisskompetanse tilgjengelig i tilfelle spørsmål som lå utenfor instituttets kompetanse ble reist i prosessen. I Jordells (1992) rapport skjelet en til tilsvarende opplegg fra Nederland og Sverige, før den "norske" prosedyren ble valgt:

⁶ Referansegruppen besto av 5 fagfolk fra sentrale økonomilæresteder i Norge og ble formelt oppnevnt av departementet.

Antall og sammensetning av sakkyndige i hver komite

Siden disiplinen som skulle evalueres besto av hele 47 læresteder var det å finne, velge ut og sette sammen komiteene et svært tidkrevende og langvarig arbeid. Dette fordi man på den ene siden ønsket å ha en noenlunde lik sammensetning av komiteene, og på den andre siden at den enkelte komite burde avspeile institusjonenes særtrekk. Antall sakkyndige har i Nederland vært opptil 7 stykker i en komite, mens en i Sverige i enkelte tilfeller kun har hatt 2. Fordi man av kostnadshensyn i gjennomsnitt begrenset seg til tre sakkyndige pr. komite i Norge, ble tre kriterier sentrale ved utplukking av sakkyndige i evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning: For det første ønsket man blanding av sakkyndige fra store og små institusjoner (grunnet at de sakkyndige skulle besøke begge deler). For det andre ønsket man seg en blanding av representanter fra forskningstunge institusjoner, men også representanter fra rene undervisningsinstitusjoner⁷. Og for det tredje en viss fagmessig spredning (både rene økonomifag, men også mer "myke" fag som organisasjonsteori og markedsføring burde være representert). De komiteene som skulle evaluere de store lærestedene som BI Sandvika og NHH, fikk imidlertid 4 sakkyndige i komiteen for i større grad å ta hensyn til disse institusjonenes faglige bredde.

I tillegg til sakkyndige fra læresteder foreslo departementet i et brev til de enkelte læresteder at det også kunne være aktuelt med sakkyndige som arbeidet utenfor høyere utdanning. Selv om Utredningsinstituttet antydnet at vurderinger fra arbeidslivet kunne innhentes på annen måte, var departementet en pådriver i å få inkludert folk fra næringslivet i de sakkyndige komiteene⁸ (Jordell 1992).

Departementet ønsket med dette at brukerperspektivet (avtakersiden) ble representert blant de sakkyndige, noe som ville øke legitimiteten utad i

⁷ Som regel viste det seg at representanter fra store institusjoner også hadde stor forskningskompetanse, mens representanter for små institusjoner oftest hadde rene undervisningsoppgaver med lite innslag av forskning.

⁸ Utredningsinstituttet antok at det ville være vanskelig å få frikjøpt sakkyndige fra næringslivet til evalueringsarbeidet. Dette viste seg ikke å være tilfelle, men i det praktiske arbeidet oppstod det i tre tilfeller problemer. Dette var hovedsaklig forårsaket av at disse representantene tidsmessig hadde problemer med å kombinere evalueringsarbeidet med sitt ordinære arbeid.

prosessen⁹. Med hensyn til de sakkyndige fra universitets- og høyskolesektoren ønsket både departementet og Utredningsinstituttet av habilitetshensyn at disse skulle komme fra andre nordiske land. Den økonomisk-administrative utdanningen i Norge har vokst kraftig på 80-tallet, og medført at både strukturproblemer og konkurransehensyn var vesentlige elementer som det måtte tas hensyn til ved oppnevningen av de sakkyndige.

Antall læresteder for hver sakkyndig komite

I Nederland har det vært vanlig med opp til 10 læresteder å besøke for hver sakkyndig komite. I Sverige har antallet læresteder vært langt lavere - 6 stykker. På grunn av de store reiseavstandene i Norge ble 6 læresteder pr. komite vurdert som det mest hensiktsmessige antall. En annen årsak kan tilbakeføres til at Utredningsinstituttet vurderte at et 3 dagers besøk på hver skole/lærested ganger seks, dvs. atten dager, ville være maksimum av hva en kunne få sakkyndige til å avsette av tid til evalueringsvirksomheten (Jordell 1992). Ut fra antall institusjoner som skulle besøkes ble det derfor 8 sakkyndige komiteer, med 6 læresteder å besøke for hver komite¹⁰.

Utvelgelsen av sakkyndige

I et brev til institusjonene våren 1992 ble hver enkelt lærested bedt om å fremme forslag til eksterne sakkyndige. Kun de færreste (og de største) lærestedene benyttet seg av denne muligheten. Referansegruppen ble derfor av Utredningsinstituttet bedt om å vurdere de innkomne navn, samt bistå med flere kandidater.

De læresteder som kom med forslag foreslo flere navn, slik at den opprinnelige listen over aktuelle sakkyndige med faglig bakgrunn var på nitten stykker (12 svensker, 1 finne og 6 dansker). Av de nitten forespurte (mai 1992) sa 10 stykker ja på forespørselen (6 svensker, 1 finne og 3 dansker). En sto dermed i en situasjon hvor en trengte ytterligere 8 sakkyndige¹¹. De resterende sakkyndige kandidatene ble funnet ved å inn-

⁹ Det er viktig å påpeke at de sakkyndige fra næringslivet ikke skulle representere spesielle næringslivsinteresser, men selv inneha de egenskaper og den kompetanse som kvalifiserte for jobben. Dette for å sikre legitimitet i forhold til de institusjonene de skulle evaluere.

¹⁰ En sakkyndig komite evaluerte kun 5 læresteder.

¹¹ Man trengte 8 sakkyndige fordi Utredningsinstituttet ville komplettere de gruppene som skulle besøke store institusjoner som NHH og Handelshøyskolen BI med ett ekstra medlem for å dekke disse skolenes bredde og spesialisering.

hente forslag fra de sakkyndige kandidatene som allerede hadde akseptert eller avslått tilbudet. Utredningsinstituttet påpekte i disse samtaler behovet for å ha personer med "ren" økonomispesialisering, og fra forholdsvis "små" læresteder - da dette var "mangelvare" etter første runde. Slike personer viste seg etterhvert å være svært vanskelig å oppdrive, de fleste læresteder i Skandinavia synes å være underdekket med denne type kompetanse.

Når det gjaldt innhenting av sakkyndige utenfor høyere utdanning (næringslivet) tok Utredningsinstituttet kontakt med Seksjon for kompetanseutvikling i NHO for å skaffe kandidater. 15 kandidater ble foreslått fra NHO. Utredningsinstituttet gikk gjennom bakgrunnen til den enkelte kandidat¹² før forespørselen til kandidatene gikk ut (mai 1992). Av de 15 forespurte sa 6 ja umiddelbart. En hadde da behov for ytterligere 2 næringslivsrepresentanter.

De fleste av de aktuelle sakkyndige synes det var smigrende å bli forespurt til denne type oppdrag, men rundt halvparten takket nei pga. svært stort tidspress på eget lærested og fordi de oppfattet at evalueringsarbeidet ville bli for tidkrevende. Prosessen med å innhente de siste sakkyndige ble derfor forsinket i henhold til den oppsatte tidsplanen. Først i januar 1993 var de sakkyndige fulltallige, og en endelig komiteinndeling kunne gjøres. De siste 2 representantene fra næringslivet ble funnet ved å gå nok en runde med NHO. En hadde da 7 svensker, 8 dansker og 3 finner blant de sakkyndige med bakgrunn fra universiteter/høgskoler, samt 8 nordmenn med bakgrunn fra næringslivet.

Gjennomføring av prosessen

Den eksterne evalueringen startet på vårparten 1993. De sakkyndige hadde i størst mulig grad prøvd å samordne seg slik at besøkene kunne gjennomføres på vårparten, men grunnet arbeidssituasjonen til enkelte måtte noen besøk utsettes til august/september 1993. Arbeidssituasjonen til noen av de sakkyndige var slik at enkelte komiteer evaluerte de 6 institusjonene de skulle besøke på to reiser, mens andre komiteer delte evalueringsarbeidet opp i tre reiser, med besøk på to læresteder hver gang. Utredningsinstituttet var med tre av komiteene som observatører på vårparten 1993 for å se nærmere på hvordan evalueringen faktisk forløp. Dette ble på forhånd klarert med både komiteene og den enkelte institusjon.

¹² Dette skjedde gjennom muntlige samtaler og gjennomgåelse av CV'er.

Rapportskrivingen tok til på høsten 1993, og det formelle tidsskjema var at samtlige evalueringsrapporter skulle være ferdige 1. januar 1994. De fleste av evalueringskomiteene klarte dette, men en komite som fikk ødelagt alt datamateriale og sitt skriftlige materiale underveis, forårsaket at prosessen ble utsatt. Fordi at de sakkyndiges rapporter også gjennomgikk en høringsrunde på lærestedene ble rapportene formelt først offentliggjort høsten 1994. Utredningsinstituttet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet hadde imidlertid før den tid tatt initiativ til en oppfølgingskonferanse som gikk av stabelen i mars 1994 på Lillehammer. På denne konferansen fikk institusjonene og de sakkyndige anledning til å møte hverandre, drøfte gjennom prosessen, samt vurdere oppfølgingstiltak i etterkant av evalueringene.

Noen kommentarer til prosessen

Hvis man skal prøve å vurdere *oppnevningprosessen* av sakkyndige, er det fristende å karakterisere den som pragmatisk, selv om Utredningsinstituttet søkte å følge de prinsipper som lå til grunn for prosessen. Den formelle arbeidsdelingen mellom departementet og Utredningsinstituttet har, spesielt med hensyn til ansvarsfordeling, vært noe ad-hoc preget. Dette skyldes at selv om Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet har truffet alle beslutninger av prinsipiell art, vil man i en evaluering komme opp i praktiske problemer det er vanskelig å forutse på forhånd, og som krever individuell tilpasning.

Skal man vurdere *gjennomføringsprosessen* synes det som om denne stort sett har gått etter planen. Besøkene og forholdene rundt besøkene har vært godt tilrettelagt fra institusjonenes side, og relasjonene mellom de eksterne sakkyndige og de evaluerte synes i hovedsak å ha vært gode. Tidsplanen for prosessen ble imidlertid overskredet ved at en av evalueringskomiteene fikk ødelagt sitt skriftlige materiale, samt at en sakkyndig trakk seg da vedkommendes arbeidssituasjon utenom evalueringene ikke lot seg kombinere med arbeidet som sakkyndig.

5.2 Hvordan analysere den eksterne evalueringsprosessen?

Formålet med evalueringen er institusjonell læring og kvalitetsutvikling i utdanningsinstitusjonene. I en tidligere rapport (Karlsen og Stensaker 1993) forsøkte vi å studere de trekk ved selvevalueringen som kunne bidra til en prosess der institusjonene bevisst tilrettela og utnyttet den nasjonale evalueringen til læring og utvikling av studiekvalitet. Dette perspektivet ble

anlagt fordi et utdanningsprogram, en institusjon, et institutt og ikke minst en evaluering er et resultat av kollektive handlinger: Studieprogrammet er resultatet av alle medarbeidernes innsats, der individuelt arbeid både når det gjelder organisering og implementering må sees i en større sammenheng (Westerhejden 1990). Særlig viktig for denne kollektive innsatsen er de organisatoriske forhold og føringer institusjonene legger på prosessen.

I denne rapporten vil også organiseringsspørsmål være i fokus, og vi ønsker å studere to forhold nærmere: For det første vil vi studere hvordan de sakkyndige har oppfattet *evalueringens organisering og fremdrift*, herunder det møte de hadde med institusjonene. For det andre vil vi studere *de sakkyndiges metodikk og rapporter*, spesielt hvordan valg av kriterier og perspektiver gir seg uttrykk i de rapporter de sakkyndige utarbeidet.

Vårt perspektiv innebærer at selve vurderingene de sakkyndige gjorde ikke er det mest interessante i analysen, men det er *prosessen* som ledet frem til resultatet som er vårt studieobjekt i denne rapporten. I kapittel 3 presenterte vi en del tidligere studier og funn som har aktualitet for vår analyse. Følgende forhold vil derfor bli viet spesiell oppmerksomhet i det etterfølgende:

Evalueringens organisering og fremdrift

De nasjonale evalueringer er et prosjekt som er initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, og der de sakkyndige er oppnevnt og lønnet av departementet. I motsetning til klassiske former for ekstern evaluering er derfor muligheten for en "politisering" av evalueringsprosessen tilstede. Et sentralt spørsmål i evalueringen er de sakkyndiges oppfatning av egen rolle (Westerhejden 1991). I forlengelsen av dette blir de sakkyndiges oppfatning av hva institusjonene ønsket å bruke prosessen til også sentralt. Ulike ønsker om bruk og nytte fra institusjonenes side kan indikere hvilken holdning den enkelte institusjon har hatt f.eks. i forhold til institusjonens relasjoner til samfunnet omkring (Saarinen 1993, Sallinen et.al. 1993). Hva de sakkyndige mener institusjonene har brukt evalueringen til er et viktig spørsmål å kartlegge for å ta nærmere rede på de sakkyndiges rammebetingelser (Westerhejden 1990;138).

Samtidig har Kells (1988;139) påpekt at mye evalueringsarbeid av ekstern karakter ikke er vellykket hvis ikke grunnlaget for besøket av de sakkyndige er skikkelig tilrettelagt. Med dette menes at det må foreligge et solid datamateriale de sakkyndige kan forholde seg til, og at selvevalueringerapportene er analytiske og ikke bare deskriptive. Vi ønsker derfor å

kartlegge hvordan de sakkyndige har oppfattet sine arbeidsoppgaver, hvordan de har benyttet seg av det datagrunnlag som selvevalueringsrapportene utgjør (prosess-/produktinformasjon), samt om de mener at tid og ressurser har vært tilstrekkelig for oppdraget.

I nyere former for ekstern evaluering blir det fremhevet at de sakkyndige ikke skal fungere som et "inspektorat" overfor institusjonene, men at de mer skal fungere som samtalepartnere, og være et "speil" for lærestedene (Vroeijenstijn 1990). Relasjonene mellom de sakkyndige og institusjonene er grunnleggende for om dette målet blir nådd. Å kartlegge de sakkyndiges holdninger overfor institusjonene blir i lys av dette sentralt.

De sakkyndiges metodikk og rapporter

I nyere former for evaluering har de sakkyndige i utgangspunktet ofte forskjellige ståsted. De sakkyndige kommer fra et stort antall akademiske institusjoner (ofte fra flere land), samt at evalueringskomiteen også kan bestå av representanter for ulike samfunnsinteresser (organisasjoner, næringsliv etc.), som har vært tilfelle i evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Et sentralt anliggende er derfor å ta rede på hvordan samarbeidsspørsmål og metodespørsmål ble løst av de sakkyndige. I forlengelsen av dette ønsker vi å kartlegge det kriterieperspektiv som de sakkyndige har anlagt i arbeidet. Som Foss-Hansen (1993) og Reitan (1993) har vist eksisterer det ulike perspektiver man kan anlegge i et evalueringsarbeid, og ved å analysere de sakkyndiges rapporter ønsker vi å få mer informasjon om hvordan de sakkyndige har løst sin evalueringsoppgave.

Samtidig har Langfeldt (1993) hevdet at i nyere former for ekstern evaluering kan evalueringen bli mer vag og/eller mer positiv enn ved tradisjonelle former for ekstern evaluering. Årsaker til dette kan være at rapportene fra de sakkyndige er offentlig tilgjengelige, og at evalueringsobjektet er omfattende. Analysen av de sakkyndiges rapporter kan gi oss indikasjoner på om disse antagelsene stemmer.

Patton (1982) og Weiss og Bucuvalas (1980) har i tillegg fremmet en del synspunkter om hva som fremmer fremtidig bruk av evalueringsrapporter (klar adressat, konkretisering av forslag og underbygning av de anbefalinger som gjøres). Analysen av de sakkyndiges rapporter vil derfor også se nærmere på om de sakkyndiges rapporter er et godt utgangspunkt for senere bruk.

Data og metode

Analysen i denne rapporten er en blanding av kvantitativ og kvalitativ metode. Undersøkelsenhetene er de 25 sakkyndige som var oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet for å evaluere 47 miljøer innenfor økonomisk-administrative fag¹³. De sakkyndige rapportenes metodikk, oppbygging og prioriteringer utgjør våre *kvalitative* data, i tillegg til at vi trekker veksler på observasjonene på lærestedene og de samtaler vi har hatt med både sakkyndige og representanter fra utdanningsinstitusjonene.

Utredningsinstituttet utarbeidet et spørreskjema til den enkelte sakkyndige, der forhold som de sakkyndiges bakgrunn, intern arbeidsfordeling, samarbeid og vurderingsgrunnlag var i fokus¹⁴. Spørreskjemaet ble sendt ut like etter at evalueringsprosessen var over. Samtlige 25 sakkyndige mottok spørreskjemaet og 23 av dem besvarte dette, slik at svarprosenten er 92 prosent. Spørreskjemaet og analysen utgjør våre *kvantitative* data.

¹³ Antall sakkyndige var i utgangspunktet 26, men en sakkyndig trakk seg fordi arbeidet som sakkyndig tok for mye tid i forhold til vedkommendes ordinære arbeid. Dette skjedde tidlig i evalueringsprosessen, men erstatter for vedkommende ble ikke oppnevnt.

¹⁴ For spørreskjema - se vedlegg A.

6 En analyse av den eksterne evalueringen

I dette kapittelet skal vi presentere data fra den eksterne evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Kildene til dette materialet er spørreskjemaundersøkelsen, de sakkyndiges rapporter, observasjoner og kontakt med sakkyndige og utdanningsinstitusjonene (se kap. 5). For oversiktens skyld er presentasjonen i to deler; første del søker å gi et overblikk over de sakkyndiges oppfatninger rundt evalueringens organisering og fremdrift, mens andre del er en analyse av de sakkyndiges metodikk og rapporter.

6.1 Evalueringens organisering og fremdrift

Under dette punktet skal vi studere de sakkyndiges oppfatninger av *rammebetingelser* for evalueringen. Rammebetingelser vil her si både strukturelle og organisasjonsmessige forhold, men også de sakkyndiges egen erfaring, motivasjon og kunnskap om feltet.

Erfaring, motiv og kunnskap

Mange av de sakkyndige som evaluerte økonomisk utdanning har *ingen erfaring* i denne type arbeid. Omlag halvparten av de sakkyndige (13 sakkyndige) opplyser at de ikke har tidligere erfaring med evalueringsarbeid som sakkyndig. Det er imidlertid lite som skiller de sakkyndige med tidligere erfaring og de uten denne erfaring når det gjelder *motivet* for å ta på seg denne type oppgave. Samtlige av de sakkyndige har fremmet *egen nytteverdi* som sentralt; det å lære noe selv (egenutvikling) samtidig med at evalueringen virket faglig interessant (meriterende) og personlig utfordrende, er svar som går igjen på spørsmålet om hvorfor de tok på seg denne oppgaven. I tillegg til at evalueringen var forventet å være en personlig interessant læringsprosess/erfaringsoppbygging, viste det seg at mange også deltok i evalueringen fordi de ønsket å få bedre kjennskap til det norske utdanningssystemet.

Det sentrale i ethvert evalueringsarbeid er hvilke kriterier, standarder og retningslinjer som er mest relevante for vurderingen. For å utkrystallisere de mest relevante momentene vil en kanskje forvente at det er nødvendig med et godt kjennskap til evalueringsobjektet. Et av de sentrale spørsmål vi stilte til de sakkyndige var i hvilken grad de kjente til det norske utdanningssystemet generelt og i hvilken grad de kjente til den norske økonomutdan-

ningen spesielt. Det viser seg at de fleste har en viss kjennskap til det norske utdanningssystemet (se tabell 1). Det er derimot ingen av de sakkyndige som mener å kjenne det norske utdanningssystemet svært godt, mens en sakkyndig svarer at vedkommende ikke kjenner til utdanningssystemet i det hele tatt. Flesteparten har likevel et visst kjennskap til det norske utdanningssystemet. Det viser seg også at de sakkyndige har et bedre kjennskap til den norske økonomiske administrative utdanningen enn til utdanningssystemet generelt. 16 av de 23 sakkyndige mener å kjenne den norske økonomiske utdanningen fra svært godt til godt.

Tabell 1 Antall sakkyndige som kjente det norske utdanningssystemet og den økonomisk-administrative utdanningen. N = 23.

	Utd.systemet	Øk-adm. utd.
Svært godt	-	2
Meget godt	6	5
Godt	5	10
Ikke spesielt godt	9	4
Dårlig	2	1
Ikke i det hele tatt	1	1
Sum	23	23

Selv om de fleste sakkyndige har et visst kjennskap både til utdanningssystemet og til den økonomiske administrative utdanningen, er et flertall (15 sakkyndige) av den formening at forhåndskunnskap av denne typen *ikke er nødvendig* for å vurdere norsk økonomiutdanning. Flere fremmer det synspunkt at det er praktisk med slik forhåndskunnskap, blant annet fordi det letter arbeidet både for den enkelte og for komiteen, men samtidig understrekes det at en hel del av utdanningens egenskaper er generelle og ikke spesielt for det enkelte land. Betydningen av å *ikke* ha denne forhåndskunnskapen blir også fremhevet, da de sakkyndige mener det kan gjøre en mer åpen og ukritisk, i tillegg til at en i sterkere grad vektlegger de individuelle forhold i systemet (som kobles opp til målsettingen med evalueringen).

Arbeidsoppgaver og mandat

Når det gjelder hvilken oppfatning den enkelte av de sakkyndige hadde av *arbeidsoppgavene* for denne evalueringen, svarer 9 av de sakkyndige at de oppfattet arbeidsoppgavene som helt klare. Halvparten (12) av de sakkyndige mente at arbeidsoppgavene i starten av evalueringen var uklare, mens bare 2 mente dem var meget uklar. Uklarheten forklares av de sakkyndige med at arbeidsoppgavene i seg selv var uklare i forhold til målsettingen med evalueringen: Læring og egenutvikling for å bedre kvaliteten av utdanningen i den enkelte institusjon medfører, etter de sakkyndiges vurdering, at de i stor grad selv måtte definere evalueringens form og innhold. De som svarte at de opplevde arbeidsoppgavene som klare, understreket også at de var bevisst at det ikke fantes noen bestemte arbeidsmåter og indikatorer for å vurdere kvaliteten ved utdanningen, og at det derfor lå en uklarhet i arbeidsoppgavens innhold, men de sakkyndige er seg bevisst at de skulle medvirke til læring og egenutvikling - og ikke dømme og rangere institusjonene. Hvis formålet ved evalueringen hadde vært kontroll og sammenligning kunne nok oppgavene for de sakkyndige ha fortonet seg noe klarere.

I sammenheng med hvordan de sakkyndige oppfattet klarheten i arbeidsoppgavene, spurte vi dem også om i hvilken grad de opplevde å ha behov for et klart og presist *mandat* for oppgavene som sakkyndig. Nasjonal evaluering av høyere utdanning har ikke noe spesifikt mandat, men har tatt utgangspunkt i de retningslinjer og behov som er tilkjennegitt i Stortingsmelding nr. 40 (1990-91;57) *Fra visjon til virke - Om høgre utdanning*, der formålet med evalueringen er formulert som følger:

"...å få kvalifiserte vurderinger om hva som særpreger utdannings-tilbudet som gis, sterke og svake sider ved dette i en nasjonal og internasjonalt kontekst, og ikke gi forenklete rangeringer av institusjonene. Vurderingene bør kunne ut i en beskrivelse av tiltak som kan gjennomføres for å bedre utdanningsmiljø og læringsmiljø."

I hvilken grad de sakkyndige oppfattet dette som gode nok retningslinjer for arbeidet er noe forskjellig. Om omlag halvparten (11) av de sakkyndige opplevde behov for et klart og presist mandat for arbeidet, og dette synes å være noe som var sterkt fremme i begynnelsen av prosessen. Flere av dem som ikke opplevde noe behov for et klart mandat understreker at den første konferansen og de første diskusjoner klargjorde at et for presist mandat kunne ha virket hemmende på evalueringens formål, dette fordi det i en

læringsprosess var viktig å ta hensyn til den enkelte institusjon. Samtidig sier de som etterlyste et mandat at de i ettertid opplevde at det var motiverende selv å måtte tilrettelegge evalueringen ut fra egen kunnskap og erfaring. Imidlertid er det noen av de sakkyndige som fremmer det syn at evalueringen kan bli skadelidende fordi det ikke eksisterte noe presist mandat. Et klart og presist mandat ville blant annet ført til at det tidlig i prosessen ble utbredt enighet om hva som skulle evalueres og med hvilket formål, og at det dermed ville ha vært lettere for lærestedene å se hva evalueringen skal eller kan brukes til. Det er altså ingen entydige utsagn som peker for eller mot et mer presist mandat for evalueringen.

Spørsmålene om hvordan de sakkyndige oppfattet arbeidsoppgavene for evalueringen og et eventuelt behov for et klart og presist mandat, kan ses på som to sider av samme sak. Dette fordi definisjonen av hva som er et mandat oppleves forskjellig for de forskjellige sakkyndige. Dataene viser at de som opplevde arbeidsoppgavene som klare, også var de som ikke følte behov for et mandat.

Selvevalueringsrapportene

Selv om de sakkyndige i en viss grad kunne be om å få tilsendt spesielle opplysninger fra institusjonene, ble selvevalueringsrapportene fra institusjonene i hovedsak utarbeidet før de sakkyndige kom inn i bildet. Hensikten med utarbeidelsen av selvevalueringsrapporten er todelt. På den ene siden ønsker man at institusjonene skal bli oppmuntret til selv å ta ansvar for egen kvalitetsutvikling, og samtidig få erfaring i hvordan evalueringsprosedyrer kan gjennomføres. På den andre siden var det også meningen at selvevalueringsrapportene skulle være et viktig bidrag til de sakkyndiges arbeid. Ved å få tilsendt disse før institusjonsbesøkene kunne de sakkyndige få et innblikk i utdanningene før de faktisk var på besøk og verdifull tid kunne dermed benyttes til å gå direkte inn i de forhold man anså som viktige. På spørsmål om hvordan selvevalueringsrapporten har fungert gir imidlertid de sakkyndige noe varierende svar (se tabell 2).

Tabell 2 De sakkyndiges vurdering av institusjonenes selvevalueringsrapport. 1 = utilfredsstillende, 5 = tilfredsstillende. N = 23.

Score	1	2	3	4	5	Sum
Informasjonsgrunnlag	-	3	9	9	2	23
Analyse av egen utdanning	-	4	12	6	1	23
Beskrivelse av eget utdanningstilbud	-	1	8	10	4	23
Utgangspunkt for lærestedets arbeid med kvalitetsfremmende tiltak	1	3	11	6	2	23
Som beslutningsgrunnlag for lærestedet	1	7	10	5	-	23

Som man ser av tabell 2 synes de sakkyndige at selvevalueringsrapportene i størst grad fungerer som en beskrivelse av egen utdanning og som et informasjonsgrunnlag for de sakkyndiges arbeid. De sakkyndige er mer skeptiske til selvevalueringsrapportene som analyse av egen utdanning, som utgangspunkt for lærestedenes arbeid med kvalitetsfremmende tiltak, og som beslutningsgrunnlag for lærestedene. Sett i lys av hensikten med selvevalueringsrapportene, kan det altså se ut som om institusjonene mest har utformet disse med tanke på de sakkyndiges besøk.

På spørsmål om hvilke trekk ved selvevalueringsrapportene som hadde størst betydning for de sakkyndiges arbeid, svarte nesten alle sakkyndige (21) at oppriktighet om utdanningens sterke og svake sider var av stor eller en viss betydning, og at et omfangsrikt og detaljert datamateriale var av heller liten betydning. Ærlighet hos institusjonene synes altså å være det viktigste for de sakkyndige.

Tid, økonomi og planlegging

Når det gjelder de rammebetingelser som har vært styrende for selve gjennomføringen av evalueringen, er hovedtendensen at de sakkyndige er fornøyd med tidsperspektivet på evalueringen, de øvrige sakkyndige og framdriftsplanen. Det som oppfattes som svakest er de økonomiske betingelsene (se tabell 2). På en skala fra 1 til 5, der 1 angir lavest verdi og 5 høyest, ser vi i tabellen at flesteparten av de sakkyndige har gitt høy score (4 og 5) med hensyn til tidsaspektet på evalueringen (17 sakkyndige), på antallet sakkyndige (21 sakkyndige) og på framdriftsplanen (18 sakkyndige). På vurderingen av de økonomiske betingelser for evalueringen (honorar til de sakkyndige og dekningen av deres utgifter i forbindelse med reiser m.m.) gir flere uttrykk for misnøye med dette (score 1 og 2).

Tabell 3 Om de sakkyndige mener at evalueringsoppdraget har hatt tilfredsstillende rammebetingelser i form av tid, antall sakkyndige, økonomi og framdriftsplan. 1 = utilfredsstillende, 5 = tilfredsstillende. N = 23.

Score:	1	2	3	4	5	Sum
Tid		3	3	8	9	23
Sakkyndige			2	10	11	23
Framdriftsplan			5	12	6	23
Økonomi	1	5	5	8	4	23

Det som kommer best ut er vurderingen av antall sakkyndige, der hele 21 av de sakkyndige opplever at antallet sakkyndige til å utføre oppdraget var tilstrekkelig. I den grad denne fordelingen sier noe om underbudsjettering i forhold til rammebetingelsene, er misnøyen fordelt på tid og økonomi. 6 av de sakkyndige opplevde at prosessen hadde direkte utilfredsstillende rammebetingelser når det gjaldt økonomi. Dette forklarer de sakkyndige med at oppgavene var langt mer omfattende enn hva de selv antok og også hva som ble stipulert fra Utredningsinstituttet. For at ikke evalueringen skulle bli for overfladisk følte flere av de sakkyndige at de måtte nytte mer tid enn hva de fikk honorar for. En indikasjon på at de sakkyndige tok evalueringen svært alvorlig, særlig siden økonomi og tid er forhold som relateres direkte til de sakkyndiges egeninnsats. I tillegg til at tidsperspektivet vurderes opp mot den faktiske betaling for arbeidet, blir det også poengtert at det var vanskelig å få tilpasset alle arbeidsoppgavene innenfor de gitte tidsrammene. Her er det spesielt næringslivsrepresentantene som fremstår som dem med mest belastet tid.

Når det gjelder tiden fra man mottok selvevalueringsrapportene og til man dro på institusjonsbesøk, samt selve institusjonsbesøkets varighet, har et overveldende flertall av de sakkyndige gitt uttrykk for at dette var forhold man hadde nok tid på. Selvevalueringsrapportene ble hovedsaklig sendt til de sakkyndige fra 1 til 3 måneder før institusjonsbesøket, og alle de sakkyndige opplevde at dette var tid nok til å studere rapportene før det aktuelle institusjonsbesøket fant sted. De sakkyndige kommenterer i denne sammenheng at det var relativt stor variasjon mellom rapportene, og der tendensen var at de korte rapportene kom i rimelig tid, mens rapporter som kom sent også var de som var mest omfattende. I tillegg syntes noen av de sakkyndige at en del av rapportene var unødig belastet med henvisninger og detaljerte opplysninger.

Institusjonsbesøkets varighet, som hovedsaklig var fra 1 til 3 dager, og som var avhengig av enhetens størrelse, er av hele 21 sakkyndige oppfattet som tilstrekkelig til å danne seg en mening om det aktuelle lærestedet. Det viktige i denne sammenheng var at institusjonene var forberedt og hadde tilrettelagt for besøket. Likevel måtte de sakkyndige godta en del udokumenterte opplysninger, og en del ønsket gjøremål lot seg ikke gjennomføre på denne relativt korte tiden. Blant annet fremhevet noen av de sakkyndige at de hadde ønsket de kunne følge noen av forelesningene.

Gjennomgangen av tidsbruken viser at de fleste institusjonsbesøk har gått over to dager. Samtlige av de sakkyndige har deltatt ved institusjonsbesøkene, selv om det under åtte institusjonsbesøk har vært et visst frafall ved at alle sakkyndige ikke har vært tilstede hele tiden. Dette fraværet skyldes enten at vedkommende ikke deltok i sosialt samvær dagen før, kom eller forlot institusjonene noen timer før de andre, bare kunne delta på institusjonsbesøkets ene dag, eller at vedkommende ble avbrutt av telefonsamtaler fra jobben. I ett tilfelle har en av de sakkyndige besøkt to institusjoner i sin komite alene, etter at de øvrige komite-medlemmene hadde vært der. Det vil si at to læresteder har hatt besøk av sakkyndige to ganger.

Når det gjelder hvordan Utredningsinstituttet har administrert og ledet evalueringsprosessen, er de sakkyndiges vurdering hovedsaklig positiv. 21 av de sakkyndige opplever at det har vært en passe stramt styrt prosess, mens bare 2 mener at Utredningsinstituttet burde ha styrt mer. Kommunikasjonen som har foregått mellom de sakkyndige og Utredningsinstituttet oppfattes av 14 sakkyndige å være av passe omfang, mens 3 mener at det har vært i meste laget, og 6 opplever at det har vært alt for mye. Når det gjelder timing og klarhet i informasjonen Utredningsinstituttet har kommet med mener 21 av de sakkyndige at timingen har vært god, mot 2 som mener den har vært mindre god. Informasjonen oppfattes av 17 sakkyndige som å ha vært klar og grei, mens 6 mener den kunne vært bedre.

De sakkyndiges møte med institusjonene

En viktig faktor for evalueringsprosessen er relasjonen mellom de sakkyndige og den enkelte institusjon. Dette sier noe om hvordan de sakkyndige utøvde sin rolle, og hvilke forventninger som representantene fra institusjonene stilte de sakkyndige overfor.

Tilretteleggelse av besøket var fra institusjonenes side meget variert. På spørsmålet til om hvordan de sakkyndige opplevde at institusjonene var forberedt på å møte dem, svarer 8 sakkyndige at institusjonene hovedsaklig

var godt forberedt, mens 15 mener at institusjonene var middels forberedt. Ingen ville som *hovedtrekk* si at institusjonene var dårlig forberedt. En av institusjonene får imidlertid kritikk for svært mangelfull forberedelse. På dette lærestedet hadde sentrale aktører ikke fått med seg at den sakkyndige komiteen skulle komme å besøke, og ble svært overrasket av besøket.

Når det gjelder hvordan lærestedene *mottok de sakkyndige*, mener hele 21 sakkyndige at de ble mottatt med åpenhet blant lærestedets representanter. Andre stikkord er interessert (14), høflig (10) og ærlig (8). Men igjen understreker de sakkyndige at det var stor variasjon mellom lærestedene. Ved enkelte læresteder opplevde de sakkyndige at lærestedenes representanter (eller deler av lærestedets representanter) var skeptiske (6), nervøse (6), reserverte (6), irriterte (3) og/eller arrogante (2)¹⁵.

Kontaktmønster

I møte med de sakkyndige komiteene har lærestedenes representanter i evalueringprosessen hovedsaklig vært lærestedets ledelse, administrasjonen, faglærere, kontaktperson for evalueringen, studenter og eventuell prosjektgruppe for selvevalueringprosessen¹⁶. Av disse aktørgruppene har de sakkyndige hatt kontakt med samtlige under sine institusjonsbesøk (se tabell 4). Det har vært mest kontakt med kontaktpersonene for evalueringen (oppgitt av 22 sakkyndige) og lærestedets ledelse (16). Variasjonen er større når det gjelder kontakten med faglærere og studenter, der 10 sakkyndige oppgir at de har hatt mye kontakt med faglærere, mens 13 sakkyndige har hatt noe kontakt med faglærere. Det samme forholdet gjør seg gjeldende for studentene; 10 sakkyndige oppgir at de har hatt mye kontakt med studenter, mens 13 sakkyndige har hatt noe kontakt.

¹⁵ Hver sakkyndig kunne krysse av for inntil tre kategorier. Tallene i parentes er altså de sakkyndiges oppfatning av den enkelte institusjon, ikke antall lærere som er "skeptisk" osv.

¹⁶ Lærestedene hadde valgt en noe ulik organisering av selvevalueringen, se Karlsen og Stensaker (1993).

Tabell 4 De sakkyndiges kontakt med ulike aktører mens de var på institusjonene. N = 23.

	Mye kontakt	Noe kontakt	Ikke kontakt
Kontaktperson	22	1	-
Ledelsen	16	7	-
Faglærere	10	13	-
Studenter	10	13	-
Administrasjon	4	19	-

I tillegg til disse aktørgruppene oppgir noen av komiteene at de også hadde kontakt med ansatte på biblioteket, edb-ansvarlige, tidligere studerende og representanter fra avtakersiden.

Kontaktmønsteret under de enkelte besøk avhenger selvsagt av den enkelte enhet. På spørsmål til de sakkyndige om hvorfor kontaktmønsteret hadde blitt slik viser det seg at kontaktmønsteret hovedsaklig er fremkommet i dialog mellom lærestedene og de sakkyndige. For eksempel ytret de sakkyndige ønske til lærestedene om hvem de ville snakke med, og flere av lærestedene laget et program for besøket, og ble dermed den instans som bestemte hvem de sakkyndige fikk snakke med. I andre tilfeller har de sakkyndige selv laget et opplegg for besøket, som lærestedene har tilrettelagt besøket etter.

Alle komiteene har gitt en muntlig tilbakemelding til lærestedene om sine foreløpige vurderinger på slutten av institusjonsbesøket (oppgitt av alle 23 sakkyndige). Imidlertid har det vært noe varierende hvem av lærestedets representanter (og eventuelt andre) som har *deltatt* på dette møtet (se tabell 5). Sikrest representasjon har det vært fra lærestedenes ledelse. Alle sakkyndige oppgir at lærestedets ledelse var tilstede på denne tilbakemeldingen fra de sakkyndige. Også kontaktpersonen har vært tilstede (oppgitt av 21 sakkyndige), mens deltakelsen har vært noe mindre hos administrasjon (15) og faglærere (14). De som vanligvis *ikke* har vært tilstede er representanter fra studentene, bare 6 sakkyndige oppgir at studenter var tilstede.

Tabell 5 Hvilke aktører som deltok på det oppsummerende møtet mellom de sakkyndige og institusjonen. N = 22.

	Deltok	Deltok ikke
Ledelsen	22	
Kontaktperson	21	1
Administrasjon	15	7
Faglærere	14	8
Studenter	6	16

På spørsmål til de sakkyndige om deres rapport ble avvikende i forhold til det førstehåndsinntrykk de satt igjen med etter besøket og som de formidlet til lærestedene, har 11 sakkyndige svart at rapporten ble skrevet i godt samsvar med førsteinntrykket, mens 10 sakkyndige oppfatter at rapporten på noen punkter ble endret. Bare 1 sakkyndig oppfatter at rapporten ble noe avvikende i forhold til inntrykket umiddelbart etter besøket. En sakkyndig har ikke besvart spørsmålet.

Vurderer vi i hvilken grad selvevalueringsrapporten hadde betydning for opplegget av institusjonsbesøket, mener ingen av de sakkyndige at selvevalueringsrapporten var svært styrende, mens 7 sakkyndige mener at den ikke var styrende i det hele tatt. 16 av de sakkyndige mener at den til en viss grad var styrende for opplegget av institusjonsbesøket. Begrunnelsen for dette ligger i selvevalueringsrapportenes forskjellige utforming. Noen av selvevalueringsrapportene egnert seg godt som diskusjonsgrunnlag, mens andre ble oppfattet som en ren presentasjon av lærestedet. Noen av rapportene var også så svake at de knapt egnert seg til bruk i det hele tatt. Hovedtrendene ser ut til å være at selvevalueringsrapportene ble mest nyttet som sakskontroll. Selve besøket var det dominerende underlaget for de sakkyndiges vurderinger og rapport.

Sakkyndiges oppfatninger om institusjonenes hensikt med evalueringen

De fleste sakkyndige har som oppfatning at lærestedene ville nytte prosessen til studiekvalitetsforbedrende tiltak (15), men flere mener også at lærestedene ønsker å profilere seg overfor myndighetene (8). 5 av de sakkyndige mener at lærestedene (også) ville nytte prosessen som et ledd i ressurstildeling, og/eller som markedsføring for å gjøre lærestedene bedre kjent, mens 3 av de sakkyndige oppfatter at enkelte læresteder ikke hadde tenkt å bruke evalueringprosessen til noe spesielt. Flere sakkyndige understreker

at motivene varierte til dels sterkt mellom lærestedene. Dette gir seg utslag i at man får ulike kombinasjoner av de gitte alternativ, for eksempel ved at en lærested først og fremst ville nytte evalueringprosessen som ledd i ressurstildeling, men også til profilering overfor myndighetene og til studieforberedende tiltak. En annen ønsket kanskje å nytte prosessen først og fremst til profilering overfor myndighetene, men hadde ellers ikke tenkt å nytte den til noe spesielt.

Oppsummering

De sakkyndige ser ut til å mene at de ytre rammebetingelsene for evalueringen stort sett har vært tilpasset prosessen. Mangel på et konkret og spesifikt mandat ser ut til å ha slått ut noe forskjellig. Tidlig i prosessen uttrykte mange av de sakkyndige et behov for et mer konkret mandat, men det synes også som om man senere ikke har følt dette behovet så sterkt fordi de sakkyndige opplevde det som svært motiverende å selv kunne bidra til å fylle mandatet med et konkret innhold. Det å selv kunne bidra og nyttiggjøre seg prosessen er også trukket frem av mange sakkyndige som svært viktig.

Selvevalueringsrapportene synes ifølge de sakkyndige å ha fungert som informasjon og beskrivelse av institusjonene mer enn som en analyse og som et utgangspunkt for institusjonenes videre arbeid med kvalitetssikring. Det at institusjonene var ærlige i sin presentasjon av seg selv synes å ha vært det viktigste trekket som de sakkyndige la vekt på ved lesningen av selvevalueringsrapportene.

Når det gjelder tid, økonomi og planlegging er de sakkyndige stort sett godt fornøyd med opplegget. Vi kan finne noe misnøye med økonomien i prosjektet, men dette kan forklares på flere måter: På den ene siden kan man tenke seg at prosjektet faktisk er "underbetalt" i forhold til den påkrevde arbeidsinnsats, men på den andre siden har de sakkyndige i tillegg hevdet at de deltok i arbeidet også ut fra personlige nyttemotiv, noe som kan ha medvirket til at arbeidsinnsatsen sett i ettertid også ble større enn hva de sakkyndige hadde tenkt.

Tilretteleggelsen av besøkene fra institusjonenes side har etter de sakkyndiges oppfatning variert. Dette kan også ha en sammenheng med hvordan de sakkyndige oppfattet at de ble mottatt på institusjonene. Selv om hoveddelen av institusjonene er beskrevet i positive vendinger, er noen institusjoner beskrevet av de sakkyndige som skeptiske, irriterte, nervøse og/eller arrogante; en tilstand som ikke umiddelbart samsvarer med evalu-

eringens formål om læring og kvalitetsutvikling på den enkelte institusjon. En mulig feilkilde til disse resultatene kan være hvordan institusjonene oppfattet at de sakkyndige oppførte seg.

Det er stort sett ledelsen og kontaktpersonen de sakkyndige har hatt kontakt med på institusjonsbesøkene. Dette er naturlig, men illustrerer også at prosessen kanskje ikke har vært så bred som ønsket, med deltagelse av mange ulike aktører. Både studenter og faglærere har hatt langt mindre kontakt med de sakkyndige. Et spørsmål som reiser seg i lys av dette er om det er hvem de sakkyndige har hatt kontakt med som har bestemt deres valg av perspektiv, eller om det er valget av perspektiv som har bestemt kontaktmønsteret¹⁷.

De sakkyndig rapporterer også at institusjonene synes å ha svært ulike tanker om hva evalueringen skal nyttes til. Tiltak til bedring av studiekvaliteten dominerer, men mange ser også et bruksområde for evalueringen som inkluderer ressursallokering, profilering overfor myndighetene og markedsføring utad.

6.2 De sakkyndiges metodikk og rapporter

Med metoder mener vi de *samarbeidsforhold* som har vært internt mellom de sakkyndige, og hvilke *perspektiv* som er blitt valgt for å løse evalueringsoppgavet. Dette kan også gjenspeile hvilken rolleoppfatning de sakkyndige selv har hatt i forhold til evalueringsarbeidet.

6.2.1 Arbeidsdeling, rolleoppfatning og tidsbruk

Når det gjelder *arbeidsdeling* har halvparten av de sakkyndige (11) valgt formell arbeidsdeling i forbindelse med *institusjonsbesøkene*. Denne arbeidsdelingen har hovedsaklig bestått av at noen i komiteen har hatt ansvar for å hente inn opplysninger om bestemte forhold ved institusjonen, at en eller to av de sakkyndige har hatt et overordnet ansvar for å forberede seg til besøket (for eksempel ved å sette seg grundig inn i selvevalueringsrapporten) og/eller at en eller to av de sakkyndige har ført ordet i samtaler med representanter fra lærestedene.

¹⁷ Mange av de sakkyndige gruppene sendte forslag til hvordan besøket kunne legges opp til institusjonene på forhånd, men det var stort sett opp til institusjonene å få dette til. Muligheten de sakkyndige hadde til i praksis å påvirke hvem de hadde kontakt med var derfor begrenset.

Hele 21 av de sakkyndige har oppgitt at de hadde formell arbeidsdeling når det gjaldt *utarbeidelsen av rapporten*. Denne arbeidsdelingen har til en viss grad fulgt den arbeidsdeling som ble gjort ved institusjonsbesøkene, der de som hadde et spesielt ansvar for en institusjon også fikk i oppgave å skrive et førsteutkast til en rapport fra besøket. Den øvrige arbeidsdelingen har enten bestått av at de enkelte sakkyndige har fått i ansvar å skrive hvert sitt utkast til enkelte deler av rapporten, eller at en person har hatt dette som hovedansvar og der resten har fungert som en høring- og/eller veilederinstans. Noen av komiteene har fulgt hverandres arbeid svært tett gjennom prosessen, mens andre har hatt mer sporadisk kontakt. Særlig med hensyn til gjennomføring av prosessen i forhold til oppsatte tidsplan synes det førstnevnte å være svært viktig.

Arbeidsdelingen har hovedsaklig fremkommet av komiteen i fellesskap (19 av 23). 2 av de sakkyndige opplyser at det var komiteens leder som fremmet den aktuelle arbeidsdelingen, mens 2 andre mener at arbeidsdelingen var tilfeldig. Imidlertid virker det som om den arbeidsdeling som i utgangspunktet ble valgt, også har fungert bra. 21 sakkyndige opplyser at arbeidsdelingen ikke ble endret underveis.

Samtlige av de sakkyndige (alle 23) er også av den formening at den *tverrfaglige sammensettingen* i komiteene var positivt for evalueringsarbeidet. Noen har også understreket at det ikke bare var positivt for arbeidet, men en nødvendighet.

Omlag halvparten (13) av de sakkyndige har *oppfattet sin rolle i komiteen* som en medarbeider, mens 3 har oppfattet seg selv som hovedansvarlige, 4 som pådrivere og 3 som koordinatorene. Dette bildet nyanseres ytterligere ved at flere av de sakkyndige kommenterer at egen rolle i komiteen ble endret underveis som en konsekvens av arbeidsfordelingen. Dette har gitt seg utslag som at en av de sakkyndige kunne være hovedansvarlig for eksempel to av rapportene og to av lærestedene og medarbeider på resten, eller at vedkommende har vært pådriver ved institusjonsbesøkene, men ellers medarbeider osv. Hovedtendensen ser imidlertid ut å være at de sakkyndige ikke har hatt noen sterke arbeidsfordeling- og rollekonflikter internt i komiteene, men at man har løst dette etterhvert som arbeidsoppgavene meldte seg.

Ser vi på *tidsbruken*, dvs. hvor mange timer den enkelte har oppgitt å ha brukt på evalueringsarbeidet totalt, varierer dette fra 100 timer og oppover. Gjennomsnittlig timeantall brukt utgjør 254 timer. På spørsmål om hvor mange timer den sakkyndige komiteen har jobbet sammen, varierer

dette fra 70 timer og oppover. Gjennomsnittlig timeantall for de sakkyndige komiteenes arbeid sammen utgjør 120 timer.

I hvilken grad *datagrunnlaget* for å utføre evalueringen ble oppfattet som tilfredsstillende varierer noe fra sakkyndig til sakkyndig. Med datagrunnlag mener vi selvevalueringsrapportene, informasjon og dokumentasjon fra Utredningsinstituttet og muligheten til å få et datagrunnlag på basis av institusjonsbesøket.

Den informasjonskilden som har hatt størst betydning for de sakkyndiges vurderinger er institusjonsbesøkene (se tabell 3). Alle de sakkyndige vurderer institusjonsbesøkene som av stor betydning for sine vurderinger av kvaliteten ved utdanningstilbudet. I tillegg til institusjonsbesøkene har komiteens drøftinger vært sentrale. 18 av de sakkyndige mener komiteens drøftinger var av stor betydning, mens 5 mener det var av en viss betydning. På en tredjeplass kommer de sakkyndiges egen erfaring og kunnskap, som 12 av de sakkyndige mener har hatt stor betydning, og 10 mener har hatt en viss betydning. Det som har hatt minst betydning for de sakkyndiges utarbeidelse av rapporten er evalueringslitteratur. Her svarte 11 av de sakkyndige at det hadde liten betydning, 11 mente det hadde en viss betydning, mens bare 1 mente det hadde stor betydning. Heller ikke konferansene og dokumenter fra Utredningsinstituttet har hatt en spesielt stor betydning, selv om henholdsvis 15 og 16 mener det har hatt en viss betydning.

Det som kanskje er noe overraskende er at selvevalueringsrapportene har fått en så relativt svak betydning for de sakkyndiges rapport. Bare 8 sakkyndige mener de hadde stor betydning, 13 mener de hadde en viss betydning, mens 2 mener de hadde liten betydning. Heller ikke høringsrunden har fått noen sentral plass, der bare 5 mener de hadde stor betydning, 11 en viss betydning, mens 7 mener de hadde liten betydning.

At høringsrunden har hatt relativt liten betydning for de sakkyndiges rapport, kan ses i sammenheng med at hele 19 av de sakkyndige tolker institusjonenes tilbakemelding på utkastet til rapporten som positive (2 udelt positivt, 17 i hovedsak positivt). 4 av de sakkyndige mener at tilbakemeldingen verken var positiv eller negativ, mens derimot ingen tolker tilbakemeldingen som negativ.

Tabell 6 Ulike informasjonskilders betydning for utarbeidelsen av de sakkyndiges rapport. N = 23.

	Stor betydning	En viss betydning	Liten betydning	N
Institusjonsbesøkene	23			23
Komiteens drøftinger	18	5		23
Egen erfaring og kunnskap	12	10	1	23
Selvevaluerings-rapportene	8	13	2	23
Høringsrunden	5	11	7	23
Konferanser UI	3	16	4	23
Dokumenter UI	2	16	4	23
Evalueringslitteratur	1	11	10	23

6.2.2 De sakkyndiges rapporter

I forarbeidet og i starten på evalueringsprosessen vektla Utredningsinstituttet drøftinger rundt *momentspørsmålet*, det vil si hvilke kriterier, standarder og retningslinjer som ble oppfattet som relevante for å vurdere norsk høyere utdanning generelt og økonomutdanningen spesielt. Utredningsinstituttet hadde også laget en liste over ulike momenter (også kalt en "sjekkliste"), som var konsentrert rundt tre hovedgrupperinger: aktørene, utdanningen og konteksten. Denne listen var ment som en rettesnor i evalueringsprosessen¹⁸. På spørsmålet til de sakkyndige om hvilke momenter som var viktigst for den enkelte og for vedkommendes komite, har de sakkyndiges prioriteringer i store trekk vært i samsvar med momentene i listen fra Utredningsinstituttet.

7 av de sakkyndige mener at de viktigste momentene for vurderingene av økonomutdanningen var de som direkte fremkom ved Utredningsinstituttets momentliste. De øvrige sakkyndiges opplisting av de viktigste momentene viser seg imidlertid å være i samsvar med deler av momentlisten. Dette tilsier at ingen av de sakkyndige har kommet med noen nye momenter ut over de som allerede er fremkommet i momentlisten, men at det derimot har vært gjort forsøk på en vektlegging. Flere av de sakkyndige

¹⁸ Utredningsinstituttet påpekte at de sakkyndiges rapport måtte drøfte de tre hovedgrupperingene (aktørene, utdanningen og konteksten), og helst de 12 underpunktene (se vedlegg B), men at valgfriheten var stor når det gjaldt de mange underpunktene.

understreker at momentlisten var så omfattende at det var vanskelig å prioritere. I et forsøk på en vektlegging av betydningen av momentene har forhold rundt selve *utdanningen* kommet sterkest ut. Dette er forhold ved målsetting (både strategiske mål for institusjonen og pedagogiske mål) og undervisning (både det faglige og pedagogiske innhold og utførelse i studieopplegget; studieprogresjon og integrasjon, forskning/ utredningsbaserte undervisning, kompetansebredde/ kvalifikasjonsoppbygging, originalitet i kurspåbygging, utviklingsaktiviteter, bruk av hjelpemidler). Men selv om forhold ved selve utdanningen er fremmet som det viktigste, har også flertallet av de sakkyndige fremmet betydningen av *aktørene* (lærere, studenter og ledelsens engasjement og forpliktelser, lærerkvaliteten, respons fra studentene, utviklingsorientert dialog mellom aktørene, administrative rutiner og service, studiemiljø, samarbeid institusjon og studenter) og *konteksten* (brukersynspunkt, studienes rammebetingelser, materielle ressurser, samarbeid på tvers av institusjoner).

På spørsmålet om hvordan det ble bestemt at det var de aktuelle momentene som skulle vektlegges fremkom dette hovedsaklig ved diskusjon i komiteen (20 sakkyndige), egne erfaringer og kunnskaper (15) og med utgangspunkt i momentlisten fra Utredningsinstituttet (13). Det som har hatt mindre betydning for utvelgelsen eller bestemmelsen av kriterier/momenter har vært evalueringsslitteratur (1), prioriteringer på konferanser i regi av Utredningsinstituttet (6), samtaler med læresteder (5) og selvevalueringssrapportene (6). Det var ingen av de sakkyndige som mente at de momenter som evalueringene ble gjennomført etter var fremkommet tilfeldig, men det er blitt understreket at momentenes betydning og vektlegging måtte justeres i forhold til den enkelte utdanningsinstitusjon.

På spørsmålet om *formålet* med evalueringen (fremme og utvikle studiekvalitet gjennom læring og selvrefleksjon) var styrende for formuleringer og vektlegginger i de sakkyndiges evalueringssrapport, har et flertall bekreftet dette. 14 av de sakkyndige har sagt at de opplevde formålet med evalueringen som svært styrende, 6 sakkyndige opplevde formålet til en viss grad styrende, mens kun 2 av de sakkyndige ikke opplevde formålet som styrende i det hele tatt.

Er så disse opplysningene i overensstemmelse med hvordan evalueringssrapportene er utformet? For å ta nærmere rede på dette er rapportene fra de ulike sakkyndige komiteene analysert med tanke på metodevalg og innfallsvinkler. Vi antok i kapittel 4 at rapportene fra de sakkyndige ville ha et mangfoldig kriterieperspektiv grunnet et prosessorientert formål, noe som

også ser ut til å være tilfelle. Samtidig har evalueringsrapportene en del felles trekk; alle rapportene fremhever forsøket på å være *konstruktive* i evalueringsarbeidet, og samtlige rapporter understreker at *evalueringsformålet* er læring og utvikling i den enkelte institusjon, noe som er i samsvar med hva de sakkyndige har oppgitt i spørreskjemaet. Nyansene rapportene i mellom fremtrer når vi søker etter hvilket meningsinnhold de sakkyndige har lagt i begrepene "læring" og "utvikling". Etterfølgende fremstilling er et forsøk på å klassifisere de sakkyndiges rapporter i henhold til de perspektivene som er beskrevet i kapittel 3 (Christiansen og Foss-Hansen 1993). I dette arbeidet vil vi benytte oss av både egne vurderinger, men også av de utsagn om arbeidsmetoder og perspektivvalg som rapportene eksplisitt gir uttrykk for.

Interessentperspektivet

Skal man trekke ut hovedtendensen i de valg av kriterier som de sakkyndige har brukt i evalueringen av økonomisk-administrative fag, synes det som om interessentperspektivet dominerer blant de sakkyndige. De sakkyndige komiteene (komite 1, 4, 6 og 7) som i hovedsaklig har tilrettelagt arbeidet etter et *interessentperspektiv*, kjennetegnes av i svært liten grad å ha nyttet informasjon som produktindikatorer, og at målsettingen med arbeidet har vært å veie ulike interesser mot hverandre i evalueringsarbeidet. Rapportenes "målgruppe" synes vidt definert; institusjonens ledelse, administrasjon, fagpersonell, studenter, næringsliv, offentlig forvaltning etc. Mange av de sakkyndige har sett på seg selv som *diskusjonspartnere* heller enn som "kontrollører". Typisk for denne type rapporter er at man i stor utstrekning har brukt data og opplysninger fra selvevalueringssrapporten også i den endelige rapporten, og at utdanningen betraktes på "mikronivå". Det bør påpekes at rapportene innenfor dette perspektivet er noe "skjeve" i sitt avveiningsarbeid; institusjonenes interesser synes å dominere fremfor utenforstående interesser.

I rapporten fra komite 1 finner vi at de sakkyndige hadde som målsetting å "*fördomsfritt bilda sig en uppfattning om den utbildning som ges vid en var skola, väga den mot skolans egna mål och skolans plats i det norska utbildningsväsenet samt mot det norska näringslivets behov*" (Rapport k. 1;2). Målsettingen fra de sakkyndige er altså å sette ulike interesser mot hverandre i arbeidet, og komiteen har oppfattet sin rolle mer som spørsmålsstillere og som avveier av interesser, enn som rådgivere. Med dette menes at man i liten grad har kommet med strategiske overveininger

på "samfunnsnivå", men at de sakkyndige i stedet har konkludert i en såkalt SWOT-analyse¹⁹ der påpeking av institusjonenes sterke og svake sider forekommer, men der forslag til handling ikke bestandig er like eksplisitte (det er vanskelig å avveie ulike interesser mot hverandre). Bevisstgjøring fremfor eksplisitt rådgivning synes derfor å være tanken bak denne type angrepsvinkel. Dette betyr at komite 1 ikke har sett det som sin oppgave å rangere utdanningen eller komme med anbefalinger for hvilken plass utdanningen skal ha i det norske utdanningssystemet. Komiteen har således forsøkt å unngå å bli påvirket av de pågående strukturelle utviklingsplaner som er i gang innenfor økonomisk-administrativ utdanning i Norge. Komiteen understreker også at de bevisst forsøkte å ikke utgå fra noen minimumsstandard for kvalitet for økonomisk-administrativ utdanning. Likevel poengteres det at det ut fra de sakkyndiges erfaring oppsto en slags stilltende overensstemmelse omkring spørsmål om minstekrav for kvalitet og relevans i utdanningen. Denne evalueringsrapporten bærer klart preg av at tyngdepunktet på valg av kriterier, retningslinjer og standarder er lagt på prosessindikatorer; informasjonen relateres direkte til studentene (problematikken med yrkesutdanning versus grunnutdanning, studentenes muligheter til å øve opp skriftlig og muntlig kommunikasjon, studentenes situasjon avhengig av om man studerer ved en statlig eller privat finansiert høgskole).

De sakkyndige i komite 4 synes også å ha brukt et bredt interessentperspektiv i sitt vurderingsarbeid. De faktorer som er i fokus i rapporten er blant annet brukernytten av utdanningen (næringslivet/avtakere), studentenes nytte av utdanningene til læring og utvikling, samt de faglige utviklingsaktivitetene. Disse faktorene blir så forsøkt sett i sammenheng i en oppsummeringsdel der igjen problematiseringer og spørsmål dominerer fremfor klare råd og vink. Rapporten har ellers gjort aktiv bruk av data fra selvevalueringsrapportene, og fokus synes stort sett å være på "mikronivå" (institusjonsnivå). Komite 4 startet ut sin rapport med en klargjøring av rammebetingelsene ut fra de generelle trekk ved de evaluerte institusjonene. Dette er indikatorer som tilskrives utdanningsprosessen: At det nasjonale opptakssystemet er ukoordinert, eller at studiegodkjennelse og fagplangodkjenning oppfattes som uhensiktsmessig ved at det er konkurrerende kollegaer som ivaretar denne oppgaven. I tillegg poengteres det at forsk-

¹⁹ SWOT-analyse betyr at man vurderer en institusjons eller et programs "Strengths", "Weaknesses", "Opportunities" and "Treats".

ningsbasert undervisning blir oppfattet av institusjonene som å være et suksesskriterie, men det stilles spørsmålstegn med forskningspolitikken (og herav forskningsbevilgningene) på dette området. Komiteen har tatt til orde for at det eksisterer progresjonsproblemer i undervisningen, noe som tilskrives at det er lite rom for autonomi blant lærerpersonalet. Dette tilskrives også pensum, der det påpekes at originallitteratur er lite nyttet og at studentene dermed får liten mulighet til å fordype seg i konflikterende virkelighetsoppfattelser og heller ingen trening i å oppsøke og bruke annen litteratur enn den som blir forelagt fra lærerens side. Komite 4 har gjennomgående i sin rapport stilt sentrale spørsmål som relateres til studentenes og deres egenskaper, i tillegg til at de ved en avsluttende bemerkning poengterer at undervisning ikke er et produkt, men en prosess. De sakkyndiges vurderinger har ingen preg av å nytte informasjon og tallmateriale som produktindikatorer.

Komite 6 er kanskje de som grundigst har gjennomgått og vurdert institusjonenes selvevalueringsrapport. Igjen dominerer interessentperspektivet: Den sjekkliste som ble utarbeidet før evalueringene ble igangsatt har styrt evalueringsarbeidet i stor grad, og der ulike hensyn veies mot hverandre. Siden denne sjekklisten er omfattende har også rapporten fra de sakkyndige blitt svært omfattende, der mange og ulike forhold er tatt opp og vurdert. En god del av datamateriale er hentet fra selvevalueringsrapportene, men i tillegg er mye data hentet inn av de sakkyndige selv. I rapporten fra komite 6 understrekes det at de sakkyndige hovedsaklig har støttet seg til sjekklisten fra Utredningsinstituttet, men at man ikke på noe tidspunkt i prosessen fastslo minimumskriterier for miljøenes størrelse, utdanningsprogrammernes lengde, pensum etc., og at de sakkyndige bestrebet seg på å evaluere institusjonene og utdanningsprogrammene ut fra de gitte betingelser. Komiteen tar til ordet for at det ikke eksisterer noen allmenn, generell skåre som kan legges til grunn for en vurdering. Dette indikerer at komiteen i høy grad utelukker bruk av informasjon som produktindikatorer. Heller ikke ulike innsatsfaktorer rundt de studerende blir av betydning, men må vurderes opp mot konteksten og relateres til studentene og deres egenskaper.

Den siste komiteen som har benyttet seg av interessentperspektivet er de sakkyndige i komite 7. Rapportens målgruppe er også her vidt definert der mottakerne synes både å være ledelse, administrasjon og studenter. Moment/sjekklisten som de sakkyndige kunne støtte seg til i arbeidet har styrt arbeidet i stor grad. Mye data er hentet fra selvevalueringsrapportene,

og institusjonene er igjen vurdert på "mikronivå". Omgivelsene og de rammebetingelser institusjonene må forholde seg til er i liten grad trukket frem.

Systemperspektivet

To av komiteene (komite 2 og 3) har anlagt et perspektiv som kan kategoriseres innenfor et *systemperspektiv*.

Komite 2 har sett sin oppgave i et læringsperspektiv, men der deres hensikt først og fremst har vært å fungere som "*bollplank för ledningarna vid dessa högskolor*", og der fokus har vært "*de strategiska överbäganden man har gjort vid de olika högskolorna*" (Rapport k.2;1). Det er altså ikke "utdanningen" eller "skolen", men "ledelsen" som er definert som målgruppe. Selv om bevisstgjøringstankegangen også er fremtredende her, finner vi et klart innslag av rådgivning i denne rapporten. I motsetning til den foregående gruppe av rapporter (interessentperspektivet) har man i denne rapporten i mindre grad benyttet seg av data fra selvevalueringsrapporten, og viet oppmerksomheten til egne vurderinger og forslag. Rapporten gir også inntrykk av en klar systembevissthet, der institusjonens plass i forhold til region, stat og profesjon blir analysert. Fordi dette perspektivet er anlagt, har kanskje rapporten et større potensiale til å bli nyttet både av departement og av de ulike institusjoners ledelse.

Dette innebærer at det er de strategiske problemstillingene som er blitt stilt i fokus, mer enn en vurderingen av utdanningens svake og sterke sider. Gruppen har tatt utgangspunkt i selvevalueringsrapportene i intervju og diskusjon med sentrale aktører på institusjonene. Spesielt fremhever de sakkyndige ledelsen som sentral. Komiteen har konsentrert sin oppmerksomhet om temaer som utdyper/forklarer institusjonenes plass i utdannings-systemet, der de overordnede synspunkter på økonomisk-administrativ utdanning settes opp mot noen sentrale utdanningspolitiske spørsmål. Konsentrasjonen om strategiske problemstillinger har medført at man har nyttet informasjon og tallmateriale både som prosess- og produktindikatorer. Det tallmateriale og den informasjon som har ligget til grunn for vurderingene benyttes både som en skåre for institusjonen (f.eks. ressursinnsats og ressursutnyttelse), men settes samtidig opp mot annen informasjon som sier noe om hvordan denne ressursbruken gir institusjonen en bestemt plass i et større hele. I hovedsak relateres ikke indikatorene til studentene og deres egenskaper, men settes opp mot ulike innsatsfaktorer (fasiliteter) som tilrettelegger for et bedre/mer effektivt studiemiljø. De vurderinger som de

sakkyndige gjør adresseres i hovedsak mot ledelsen på institusjonen og det politiske beslutningsnivået.

Et lignende, men mer avgrenset anlagt perspektiv har også de sakkyndige i komite 3 anlagt. Komite 3 har i sterk grad adressert sin rapport til ledelsen og det politiske beslutningsnivået, der de har som utgangspunkt institusjonens plass i et nord-norsk (regional) kontekst (denne komiteen hadde samtlige institusjoner i Nord-Norge). "Systemperspektivet" er altså et regionalpolitisk perspektiv der Nord-Norge som landsdel er i fokus; "*økonomisk/administrative utbildningar i Nord-Norge - regionala motorer eller isolerade öar. Vilken er visionen*" (Rapport k.3;1). Som i rapporten fra komite 2 finner vi også her at data fra selvevalueringsrapporten ikke er fremtredende i de sakkyndiges rapport, og at man i større grad har benyttet plassen til egne vurderinger. En annet likhetstrekk med rapporten fra komite 2 er at også denne rapporten har et stort "bruks"- potensiale, både i forhold til institusjonens ledelse og departementet. I den avsluttende konklusjon dominerer strategiske råd mer enn analytiske kommentarer. Komite 3 understreker at selvevalueringsrapportene, og de data som fremkom her, var av høyst ulik karakter for de ulike institusjonene, og derfor ikke like brukervennlige. De overveielser som de sakkyndige gjør relateres i høy grad til ulike innsatsfaktorer rundt de studerende. F.eks. har man sterkt vektlagt tilgang og kvalitet ved institusjonenes bibliotek. De sakkyndiges strategiske overveielser gjør også at en sitter igjen med forståelsen at komiteen har nyttet informasjonen både som prosess- og produktindikatorer, og der produktindikatorerne har fått stor gjennomslagskraft.

Internprosessperspektivet

Internprosessperspektivet er anlagt spesielt av komite 5. De har uthevet at de ser på seg selv som prosesskonsulenter og ressurspersoner, som kan være med på å sette refleksjoner om utdanningens relevans, kvalitet, innhold og målsetting tydeligere på institusjonens dagsorden. Rapporten fra komite 5 åpner med en lengre redegjørelse rundt problemer knyttet til evaluering som metode. Problematiseringen er orientert både om de sakkyndiges rolle, utdanningene og til samspillet mellom de sakkyndige og institusjonene. Komiteen har som alle evalueringskomiteer i evalueringen av økonomisk-administrative fag vektlagt læringsperspektivet, men komite 5 fokuserer i langt sterkere grad enn de andre sakkyndige komiteene på "*evalueringsprosessen*" (evaluering som metode). Man har "*søgt at starte en dialog snarere end at påbegynde en inkvisation....*", og de sakkyndige har sett på

seg selv som *"proceks konsulenter og ressourcepersoner"* i evalueringsarbeidet (Rapport k.5;3). I et brev til de institusjonene denne komiteen besøkte fremhevet disse sakkyndige at tre forhold var sentrale i kriteriesammenheng; *"fungerer uddannelsens pædagogiske oplæg, fungerer uddannelsens faglige oplæg, fungerer uddannelsens tekniske back-up"* (Rapport k. 5;4).

Hele rapporten har forøvrig en klar problematiserende profil, og rådgivning er ikke prioritert. Data fra selvevalueringsrapportene er i liten utstrekning brukt, der egne vurderinger har fått desto større plass. Ser vi denne rapporten opp mot de ulike perspektiver Christiansen og Foss-Hansen (1993) har beskrevet, synes det derfor som om komite 5 har anlagt et internprosessperspektiv på sine vurderinger. De understreker også at denne rollen forutsetter åpenhet og lyttvillighet fra institusjonenes side, uten at institusjonen kan vite om de sakkyndige vil benytte den oppnådde viten konstruktivt eller destruktivt. De sakkyndige oppfatter at alle institusjonene i større eller mindre grad har en forutfattet mening om hva de sakkyndige kan hjelpe med, og hvem deres oppdragsgiver er. Dette tolkes av de sakkyndige som å skape turbulens rundt hele evalueringens siktemål. Komite 5 fremhever at de oppfatter evalueringen som "dramatisk", blant annet ved at den fra institusjonenes side har vært sett på med skepsis, men også med ønske om å kunne lage faglige og pedagogiske forbedringer.

Selvevalueringsrapportene har hovedsaklig vært nyttet for å starte en dialog. Dialogen har vært et fremtredende suksesskriterie for evalueringen. De sakkyndiges sterkt analytiske perspektiv har også gjort dem til gjenstand for brukere av informasjon som prosessindikatorer. Men komite 5 understreker også i avslutningen på rapporten at de ikke har lyktes med å bli enige om hvilke klare forventninger som skulle settes til evalueringens mål, hvordan evalueringen skulle gjennomføres og hvilke konsekvenser den skulle ha.

Måloppfyllingsperspektivet

Komite 8 har anlagt et måloppfyllingsperspektiv på sin rapport. De sakkyndige i denne komiteen har i utgangspunktet tatt et metodisk grep i forhold til institusjonene ved å be institusjonene skille mellom de ulike målsettinger med utdanningen. De sakkyndige innleder sin rapport med en klargjøring av evalueringsmetodikken, der det blant annet fremkommer at vurderinger av institusjonenes målsettinger, og oppnåelsen av disse målsettingene er det sentrale vurderingsgrunnlag for de sakkyndige; *"...vår*

viktigste oppgave (er) at oppmuntre institusjonene til at reflektere over deres eget formål og deres måte at agere på, for derved å skape en utviklingsprosess" (Rapport k.8;4). I arbeidet har de sakkyndige latt "kunden" (studenter/næringsliv) avgjøre hva som er relevante forhold å trekke frem i dette arbeidet. I rapporten har de sakkyndige i komite 8 dels brukt opplysninger fra institusjonene selv, og dels brukt egne vurderinger. De overordnede vurderinger som fremkommer i rapportens konklusjon viderefører fokuseringen på virksomhetenes målsettinger. Skal vi sammenligne denne rapporten med de andre rapportene, er problematiseringene og analysene i fokus på bekostning av rådgivning og klare strategiske "direktiver".

Skal man sette denne rapporten inn i en større teoretisk sammenheng gir det ovennevnte antydninger om at måloppfyllellesperspektivet er et godt bilde å bruke på de sakkyndiges innfallsvinkel. De sakkyndige understreker at institusjonene har hatt vanskelig for å besvare om de produserer sertifiserte kandidater med høyt gjennomsnitt og eller vitenskapelig publikasjoner (objekt mål), eller om institusjonene er en serviceorganisasjon som kontinuerlig søker å tilfredsstille behovene som næringslivet og den offentlige sektoren definerer (effekt mål). Dette tolkes av de sakkyndige som at institusjonene ikke har gjort seg tilstrekkelige overveielser om deres strategiske målsettinger. De sakkyndiges sterke vektlegging på måldefinering, gjør dem hovedsaklig til brukere av informasjon som produktindikatorer.

Rapportenes presentasjonsform

Som tidligere nevnt har Langfeldt (1993) hevdet at nyere former for ekstern evaluering kan bli vag og/eller mer positiv enn tradisjonelle former for ekstern evaluering. Dette fordi rapportene er offentlig tilgjengelige og at evalueringsobjektet som regel er meget omfattende. Analysen av de sakkyndiges rapporter synes å indikere at disse hypotesene er riktige.

I analysen blir man oppmerksom på at rapportene gjennomgående er i en positiv tone, der vurderingene generelt er gode/positive. De sakkyndige har i stor grad brukt ord som "synes", "bør" og "virker" i sine formuleringer, og hard kritikk og kvasse formuleringer er i hovedsak unngått. Svært mange av de sakkyndige rapporter fremhever at man har forsøkt å være konstruktive i sine vurderinger; læringsformålet ser altså ut til å ha styrt måten de sakkyndige har formulert seg på.

Ved eventuelle kritiske merknader i de sakkyndiges rapporter finner vi konsekvent at disse er adressert til personer som ikke umiddelbart kan identifiseres. Det er "ledelsen", "administrasjonen" eller "staben" som

eventuelt kritiseres, og enkeltpersoner og personnavn er overhodet ikke trukket frem i rapportene.

Selv om formålet med evalueringene nettopp er kvalitetsforbedring og læring/utvikling, kan det imidlertid tenkes at dette også kunne stimuleres til "hardere formulert kritikk" enn det som nå er fremkommet. Rapporten fra komite 8 er den rapport som i utgangspunktet har vært mest "kritisk" og "spiss" i formuleringene. Begrunnelsen for *"at rapporten koncentrerer seg om våre kritikpunkter...(er imidlertid) at det nuancerer de enkelte selv-evalueringsrapporter, der i sagens natur overvejende er positive. Det er forsøgt at gøre evalueringsrapportens kritikpunkter konstruktive, blant annet med ideer til hvordan kvaliteten kunne forbedres"* (Rapport k. 8;5). Selv om det er de kritiske forholdene som har kommet på trykk, er altså de sakkyndig meget bevisst på å være konstruktive overfor institusjonene.

Langfeldts andre påstand om at evalueringsrapportene lett kan virke overfladiske fordi evalueringsobjektet er stort (og fordi ressursene er knappe) synes også i hovedsak å bli bekreftet. Men graden av "overfladiskhet" kan imidlertid også skyldes hvilket perspektiv de sakkyndige har anlagt på arbeidet. Har man anlagt et bredt systemperspektiv hvor institusjonen og utdanningen sees i forhold til omgivelser og rammebetingelser, må nødvendigvis rapporten også preges av de store linjer. Har man anlagt er mer avgrenset interessentperspektiv der "institusjonen" og "utdanningen" er mer i fokus, er det lettere å gå i dybden på de data som er tilgjengelige. To av komiteene som kan identifiseres med interessentperspektivet (komite 4 og 6) har da også levert de mest omfattende rapportene.

Oppsummering

De sakkyndige har i stor grad hatt en formell arbeidsdeling seg imellom i evalueringsprosessen, både i forhold til besøk og rapportskriving. Det er mulig at klare retningslinjer for hvordan arbeidet skulle fordeles også har medvirket til at alle sakkyndige synes at den tverrfaglige sammensetningen av de sakkyndige komiteene har vært positiv for arbeidet. At personkjemien synes å ha vært viktig å jobbe med blir også understreket av flere sakkyndige komiteer som poengterer at det sosiale aspektet var viktig i arbeidet.

Mange sakkyndige har tidligere antydnet at økonomien i prosjektet var for dårlig i forhold til den tid de sakkyndige faktisk brukte på arbeidet. Når vi ser på gjennomsnittet av antall timer de sakkyndige har brukt på arbeidet får også dette noe støtte; De sakkyndige brukte i snitt 254 timer på evalu-

eringsarbeidet, mens Utredningsinstituttet i sine stipuleringer hadde anslått arbeidet til 1,5 månedsverk, eller 240 timer hvis vi regner det om i en 40 timers uke (Jordell 1992;46).

De sakkyndige oppgir at selvevalueringsrapportene ikke har hatt svært stor betydning i utarbeidelsen av de sakkyndiges egne rapporter. Dette kan i utgangspunktet virke uhensiktsmessig, men årsaken til dette kan tilskrives at de sakkyndige mente at selvevalueringsrapportene i stor grad var deskriptive og i liten grad analyserende. Det ser altså ut som de sakkyndige selv måtte legge det analytiske perspektivet på evalueringen. En annen årsak kan være at de sakkyndige i liten grad ønsket å basere seg for mye på institusjonenes egne opplysninger, men heller ønsket å gjennomføre en egen studie av dette. Selvevalueringsrapportene synes altså best å fungere som ren informasjonsgrunnlag for de sakkyndige.

Det perspektivet de sakkyndige har lagt på sin rapport varierer mye fra komite til komite. Vi finner riktignok at et interessentperspektiv som søker å avveie ulike interessers forhold til hverandre har vært brukt i 4 av komiteene, men at de resterende komiteene har både benyttet et systemperspektiv, et måloppfyllellesperspektiv, og et prosessperspektiv. Perspektivbruken synes å variere etter de sakkyndiges oppfatning av mandatet, av diskusjoner internt i komiteen, og etter egen erfaring og faglige bakgrunn. De sakkyndige tilkjenner i spørreskjemaundersøkelsen at de vurderer evalueringens fremdrift og organisering som problemfri. Studerer vi de sakkyndiges metodikk blir bildet adskillig mer nyansert.

6.3 En avsluttende kommentar

De data som vi her har presentert viser en prosess som er preget av mangfold og nyanser, og som sådan samsvarer med de funn man gjorde av selvevalueringen (Karlsen og Stensaker 1993). Både i forhold til hvordan de sakkyndige har oppfattet sine arbeidsoppgaver, hvilke perspektiver de har lagt til grunn i evalueringsarbeidet, og i hvordan de sakkyndige oppfatter at institusjonene har tenkt å bruke evalueringen, fremkommer det store ulikheter.

Karlsen og Stensaker (1993) fant at selvevalueringsprosessen også hadde vært en prosess med ulikt utbytte, der enkelte institusjoner hadde påbegynt en læring- og selvutviklingsprosess, mens andre institusjoner ønsket å bruke prosessen til helt andre formål. De sakkyndige slutter opp om disse funnene, men studien av den eksterne evalueringen viser at også de sakkyndige har lagt ulike føringer og prioriteringer på prosessen: De sak-

kyndige har i enkelte tilfeller valgt et spesielt perspektiv på de vurderinger de har gjort og de har i ulik grad fortolket og lagt et innhold i arbeidsoppgavene for evalueringen.

De sakkyndige gir uttrykk for at de i stor grad har fokusert på formålet med evalueringen, men analysen synes å indikere at de har ulike oppfatninger om hvordan formålet skal oppnås. De sakkyndige synes å ha bevart sin integritet (i forhold til institusjonene og til departement) i prosessen selv om dataene viser at prosessen i en styringssammenheng har gitt rom for frihetsgrader som både institusjonene, men også de sakkyndige selv kunne fylle med innhold: I det neste kapittelet skal vi studere nærmere mulige årsaker til ulike tilnærminger, og vi drøfter i hvilken grad og hvordan de ulike perspektiver de sakkyndige har benyttet kan brukes av institusjonene i etterkant av prosessen.

7 En drøfting av den eksterne evalueringen

De nasjonale evalueringer er iverksatt, og de sakkyndige rapportene er skrevet, med et konkret formål for øye, nemlig utvikling av de institusjoner/fagdisipliner som blir evaluert. I dette kapitlet skal vi drøfte nærmere mulige årsaker bak de sakkyndiges ulike valg av perspektiver, samt det bruks- og nyttepotensiale de sakkyndiges rapporter kan ha for institusjonenes videre utvikling. Det sentrale spørsmål er her hvilke muligheter rapportenes ulike perspektiver åpner for institusjonenes videre arbeid.

I den eksterne evalueringen har vi sett at ulike perspektiver er benyttet i de sakkyndiges rapporter (system-, interessent-, internprosess-, og måloppfyllelsesperspektiv). Denne klassifiseringen er gjort etter en overordnet vurdering av rapportene, og illustrerer det innhold de sakkyndige har gitt begreper som "læring" og "kvalitet". Samtidig har rapportene flere felles trekk; de har en noenlunde ensartet struktur, en konstruktiv "tone", samt understreking av formålet med evalueringen (utvikling av institusjonene).

7.1 Ekstern evaluering - en styrbar prosess?

Den eksterne evalueringen kan drøftes ved bl.a. å studere de sakkyndiges lojalitet: Vi har tidligere vært inne på at ekstern evaluering kan sees på som en måte for utdanningsmyndighetene å styre utdanningsinstitusjonene, både med hensyn til innsyn og til fremtidige beslutninger. Samtidig er flesteparten av de sakkyndige fremragende fagfolk på sitt definerte felt, og lojalitet overfor institusjonenes interesser gjør at de sakkyndige lett kan komme i en konflikterende situasjon mellom institusjonell lojalitet (fagets interesser og autonomi) og lojalitet mot de som betaler dem for arbeidet (myndighetenes og samfunnets behov og interesser). Institusjonell lojalitet og lojalitet til verden utenfor kan selvsagt trekke i samme retning, men kan også medføre et krysspess hos de sakkyndige. Dette kan vi illustrere slik:

Figur 3 De sakkyndiges dilemma i evalueringsarbeidet

	Hensyn til myndighetene/samfunnet		
		Lite	Mye
Hensyn til institusjonenes autonomi/fagets interesser	Lite	Kompromiss	Samfunnsdefinerte/ politiske kriterier/mål
	Mye	Institusjons- definerte kriterier/mål	Kompromiss

Figur 3 tilsier at hvis de sakkyndige hovedsakelig vektlegger institusjonenes autonomi og/eller fagets interesser, så kan vurderingen begrunnes sterkest ut fra disse kriteriene. Er det derimot hensynet til myndighetene/samfunnet som er sterkest fremtredende, så kan de sakkyndige hovedsakelig vektlegge samfunnsdefinerte eller politiske kriterier/mål. Siden formålet med evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning er læring og institusjonell utvikling vil denne konflikten nok være noe neddempet i forhold til f.eks. evalueringer hvis formål er kontroll/ressursallokering. Likevel vil slike dilemma som her er beskrevet oppstå i alle evalueringer med ekstern initiativtaker (og særlig der hvor den eksterne initiativtaker også har kontroll over ressursene til de(n) som evalueres).

Vi skal derfor prøve å plassere de ulike perspektivene de sakkyndige har benyttet inn i ovennevnte figur. Vi har her operasjonalisert de sakkyndiges dilemma i valg av lojalitet (hva som har vært mest tatt hensyn til) ved å se på hvilke kriterier de sakkyndige har foretatt evalueringen etter, og hvilket innhold evalueringsarbeidet har fått. I utviklingen av lojalitet vil de sakkyndiges egen erfaring og kunnskap spille inn, i tillegg til at de kan påvirkes av institusjonen/fagområdet som evalueres og oppdragsgiverens uttalte eller tolkede behov for evalueringen.

Ser vi nærmere på hvordan rapportene er utformet, kan det virke som om de sakkyndige - ved at ulike perspektiver er benyttet i arbeidet - har posisjonert seg noe ulikt i forhold til overstående figur. Dette kan illustreres i forhold til de ulike perspektivene (for gjennomgang av de ulike perspektivene, se kap. 6). Mens to av de sakkyndiges rapporter har anlagt et perspektiv som kan identifiseres med et *systemperspektiv*, der institusjonen/fagområdet blir sett i sammenheng med andre institusjoner, regionen

og nasjonale behov, har den ene rapporten som er kategorisert under et *internprosessperspektiv* mer institusjonens funksjonsmåte i fokus, og kan således sies å ta mer hensyn til institusjonenes "indre liv". *Måloppfyllingsperspektivet* søker å nøytralisere overstående konflikt ved å fokusere på "upolitiske" målsettinger ved utdanningen, dvs. at man ikke tar stilling til om målsettingen er samfunnsdefinert eller definert av den enkelte institusjon. *Interessentperspektivet* søker også å nøytralisere konflikten ved å fokusere på at ulike aktører har ulike interesser, der man søker å forhandle frem løsninger og synliggjøre de ulike interessers posisjoner. Interessentperspektivet havner derfor ofte i ulike kompromissløsninger.

Valg av kriterier for evalueringen i henhold til de ulike perspektivene kan illustreres som følgende:

Figur 4 Valg i henhold til kriterier (tallet i parentes angir antall evalueringsrapporter. Kryss i begge ruter angir kompromissløsninger).

	Institusjonsdefinerte kriterier/mål	Samfunnsdefinerte/ politiske kriterier/mål
Interessentperspektivet (4)	X	X
Systemperspektivet (2)		X
Internprosessperspektivet (1)	X	
Måloppfyllingsperspektivet (1)	X	X

Årsaker til ulike valg av perspektiver

Hva har så forårsaket mangfoldigheten i de sakkyndiges rapporter? For det første fremhever de sakkyndige at noen av institusjonene har tildels mange og forskjellige målsettinger med evalueringen, som institusjonene også har koblet på i evalueringsarbeidet. Institusjonenes ulike målsettinger indikerer både at institusjoner er i ulike situasjoner og har ulike behov, samt at selv om mange institusjoner fokuserer sterkt på læring og kvalitetsfremmende arbeid, er det også institusjoner som har ønsket å benytte evalueringen til profilering, markedsføring av institusjonen, og/eller ressursallokeringer. De institusjonene som har hatt et selvstendig grep på vurderingen av utdanningen, har i stor grad klargjort disse kriteriene for de sakkyndige, noe som

kan ha innvirket på de sakkyndiges perspektivvalg når institusjonene skulle vurderes. Dette innebærer at "sterke" institusjoner i evalueringsarbeidet har kunnet innvirke på de sakkyndiges vurderinger, ved at institusjonene har framstått som dyktige og bevisste i presentasjonen og vurderingen av seg selv.

For det andre har man eksempler på at spesielle grep eller valg av perspektiv er tatt underveis i evalueringsarbeidet i dialog med institusjonen. Dette har imidlertid hatt ulike utfall: Hvis de sakkyndige har tatt mest hensyn til institusjonenes autonomi preges rapporten hovedsaklig av problemstillinger/innfallsvinkler basert på den aktuelle institusjons egendefinerte kriterier. De sakkyndige ønsker kanskje ikke å "overprøve" institusjonens egen evne og vilje til egenutvikling, og institusjonens eventuelle definisjoner og målsettinger med prosessen. Omvendt har man sett eksempler på at de sakkyndige har ønsket å "utvide institusjonenes horisont", og sett dette i sammenheng med evalueringens formål og myndighetenes ansvar for utdanningssystemet.

For det tredje kan valget av perspektiv være forårsaket av hva som var utgangspunktet for de sakkyndiges arbeid. Hvis selvevalueringsrapportene ikke bare var beskrivende og rapporterende, frigjorde dette de sakkyndige til å kunne bruke mer tid på egne vurderinger og analyser. Der selvevalueringsrapporten kun var en beskrivelse av egen utdanning, hevdet mange sakkyndige at de måtte bruke forholdsvis mye av sin knapt tilmålte tid på å få et bedre inntrykk av den utdanningen de skulle evaluere.

Et fjerde forhold som har hatt innflytelse på de sakkyndiges valg av perspektiv er hvorvidt de sakkyndige har sett på seg selv som ren "analytiker" eller som "endringsagent". Enkelte rapporter har klare rådgivende trekk, mens andre problematiserer de funn som er gjort og har overlatt arbeidet med å identifisere og fatte beslutninger til institusjonene selv (hovedsaklig adressert til ledelsen).

For det femte kan valg av perspektiv henge sammen med de sakkyndiges kontaktmønster på institusjonen. Der de sakkyndige først og fremst hadde kontakt med ledelsen, står styrings- og ledelsesspørsmål, og påfølgende rådgivning, mest i fokus. Der kontaktmønsteret var mer spredt på institusjonens ulike aktører, har de sakkyndige vurderinger og fokus fått en mer problematiserende karakter, der bl.a. eventuelle råd søker å imøtekomme mange og ulike grupperinger ved institusjonen.

For det sjette vil sakkyndiges egen fagbakgrunn legge føringer på hvilket perspektiv de sakkyndige bruker. Siden økonomi- og administra-

sjonsfag egentlig ikke er noe definert fagområde (består av ulike fag som statistikk, matematikk, regnskap, organisasjonslære, ledelse etc.), kan faglige ulikheter gi seg utslag i ulik vektlegging på hva som oppfattes som sentralt. At fagbakgrunnen spiller inn, understreker betydningen av å sette sammen evalueringsgruppene på en slik måte at faglige ulikheter i størst mulig grad utlignes. Dette er imidlertid avhengig av et tilstrekkelig antall fagfolk innen hvert fagområde/disiplin, en faktor som man i liten grad har kontroll over²⁰.

Endelig synes de muligheter som ligger i de nasjonale evalueringer til fordypning og spesialisering, å ha vært medvirkende til at ulike perspektiver har blitt benyttet. Faktisk så synes det som om frihetsgradene i evalueringen har vært en motivasjonsfaktor i arbeidet, der de sakkyndige kunne bruke egne erfaringer og vurderinger når arbeidsoppgavene skulle fylles med et innhold. Å ha muligheten til å legge et eget perspektiv på evalueringsarbeidet gjør oppgaven mer "analytisk" og mindre "teknisk" betont. Flere av de sakkyndige understreker i spørreskjemaundersøkelsen at det å skulle gjennomføre en evaluering hvor alle forhold er fastlagt på forhånd virker lite inspirerende. At mange sakkyndige også fremhever at de har lært mye av evalueringsarbeidet, understreker dette ytterligere. Ulempen med denne type frihetsgrader i evalueringen er at evalueringsrapportene blir svært uensartede. Men siden det tidlig i prosessen gjort klart at evalueringen ikke skulle være et utgangspunkt for en rangering mellom institusjonene blir denne uensartetheten mindre problematisk.

Alle de overstående forhold indikerer de vanskeligheter som finnes i å styre en ekstern evaluering. Verken oppdragsgiver eller institusjoner kan være sikre på å få det de trenger eller har behov for. En "opplæring" av de sakkyndige i form av et seminar der man prøver å dem til å eksplisere og konkretisere sine kriterier og ståsteder kan imidlertid ha en gunstig styrings-effekt. Dette fordi de sakkyndige blir mer bevisst sin egen rolle og sitt eget ståsted. En fullstendig styring av de sakkyndige synes likevel vanskelig fordi de er ledende fagfolk på sitt felt, og innehar dermed en faglig kompetanse som det er vanskelig å kanalisere i en bestemt retning. Man kan selvfølgelig prøve å definere mandat og formål meget presist, men denne studien har vist at begreper som kvalitet og læring har ulik betydning selv for sakkyndige innen samme disiplin. At de sakkyndige selv synes at man-

²⁰ I evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning viste det seg at det var vanskelig å finne sakkyndige med revisjonsbakgrunn i Skandinavia.

gelen på et klarere definert mandat var en fordel snarere enn en ulempe (se kap.6) understreker problematikken når det gjelder styringen av de sakkyndige.

7.2 Institusjonenes bruk/nytte av de sakkyndiges rapporter

Vi skal under dette punktet se nærmere på tre forhold som kan ha betydning for institusjonenes senere bruk/nytte av de eksterne rapportene (Jfr. kap. 3)²¹. Dette er forhold som konsentrerer seg om de anbefalinger de sakkyndige fremmer i rapportene. I lys av disse anbefalingene vurderer vi hvem de sakkyndige har adressert rapporten til, i hvilken grad begrunnelsene for anbefalingene er synliggjort, og graden av konkretisering til de gitte anbefalinger.

Både Weiss og Bucuvalas (1980) og Patton (1982) har funnet at rapporter med størst brukspotensiale er for det første de som kommer med konkrete, inkrementalistiske anbefalinger, og for det andre rapporter som bidrar til at de som skal bruke evalueringen får nye perspektiver på egen virksomhet. Dette er et spørsmål om hvorvidt anbefalingene er av inkrementalistisk eller horisontutvidende karakter. Med inkrementalistiske anbefalinger mener vi her "de små skritts strategier", der planer utvikles i forhold til oppsatte mål, men der planene justeres underveis og tilpasses nye forutsetninger og korrigerede målformuleringer (Amdam og Veggeland 1991). Anbefalinger av horisontutvidende karakter vil ikke ha samme konkretiseringsgrad som inkrementalistiske anbefalinger, og kan slik sett betraktes som "de store skritts strategier". Det er vanskelig å fastslå hvilke rapporter som kan medføre til at institusjonene får nye perspektiver på egen virksomhet (dette er også en oppgave for senere effektstudier). Slik forståelse krever ofte lokal innsikt om den situasjon som forelå før evalueringen, samt at slike studier vil kreve lang tid. Vi har derimot større muligheten for studere nærmere de anbefalinger som er gjort er av mer inkrementalistisk karakter.

Rapporter i *interessentperspektivet* har som tidligere nevnt brukt mye datamateriale fra institusjonenes selvevalueringsrapport til å underbygge sine anbefalinger. Eksempler på dette er at skolens egen statistikk om fullføringsgrad brukes til å underbygge anbefalinger om å vektlegge studentgjennomstrømning, eller at institusjonenes egne målsettinger med spesielle studier brukes i en anbefaling om å stramme inn og dempe ambisjonsnivået.

²¹ Med bruk mener vi her at anbefalingene fra de sakkyndige kan omsettes og iverksettes av institusjonene i deres kvalitetsforbedring.

At rapportene innen dette perspektivet i stor grad er "mikroorientert", antyder også at anbefalingene i hovedsak er inkrementalistiske i formen. Av anbefalinger som kan stå som eksempel på dette er: "innføring av ordninger med studieassistenter", "prosjektoppgaver følges opp fra faglig stab", og at "fadderordninger etableres". Siden bevisstgjøring fremfor eksplisitt rådgivning dominerer dette perspektivet er adressaten for rapporten noe uklar. Styrken med dette er at rapportene kan leses med utbytte fra både ledere, lærere og studenter.

Det faktum at mange av anbefalingene i disse rapportene synes lett gjennomførbare, samt at de i stor grad er underbygget med konkrete data, tilsier at de kan være bruksvennlige for institusjonene i deres videre arbeid. At man ikke har en klar adressat på rapportene kan imidlertid trekke i motsatt retning. Brukspotensialet kan hemmes ved at ingen føler ansvar for oppfølging og iverksetting.

Rapportene i *systemperspektivet* har derimot adressatene i fokus. De to rapportene innen dette perspektivet konkretiserer at det er institusjonenes ledelse som er målgruppen for rapportene. En årsak til dette er at begge rapporter bærer preg av å være strategiske grunnlagsdokumenter til institusjonenes ledelse i det fremtidige arbeid med kvalitetsforbedring på institusjonene. En nærmere studie av rapportenes anbefalinger viser imidlertid at disse i liten grad er inkrementelle, der forslagene begrunnelser ikke er synliggjort ved hjelp av konkret datamateriale. Typiske eksempel på forslag til forbedringer er at det må skapes "incitament for å øke kontaktflaten til næringslivet", og at "internasjonaliseringen er svak". Hvordan anbefalingene faktisk kan gjennomføres blir ikke tatt opp. De sakkyndige peker heller ut en retning enn å spesifisere gjennomføringen av forslagene. Om dette er med på å gi institusjonene en ide om i hvilken retning man skal utvikle seg er uklart, men systemperspektivets vektlegging på strategi og omgivelser kan gi institusjonene et utvidet blikk på egen virksomhet.

Fokusering på ledelsen som adressater for disse rapportene tydeliggjør ansvaret for oppfølging i etterkant av evalueringen, noe som kan virke positivt for senere bruk. At rapportenes anbefalinger ikke er spesielt konkrete og inkrementalistiske, og at begrunnelsene for anbefalingene i liten grad er synliggjort, kan imidlertid hemme umiddelbar bruk og nytte. At rapportene er strategisk anlagt burde imidlertid kunne gjøre dem til redskaper i senere planøymed og for den mer langsiktige utviklingen. Dette er således anbefalinger som er av mer horisontutvidende karakter. Even-

tuelle kortsiktige resultater krever at rapportene følges nøye opp, der institusjonene selv må konkretisere rapportenes anbefalinger.

En av rapportene har vi plassert innenfor et *internprosessperspektiv*. Dette betyr at det er institusjonenes totale funksjonsmåte som er i fokus. I rapporten blir det understreket at det er ledelsen som har det formelle ansvaret for en gitt institusjons resultater, men at de faktiske resultater i større grad er et samspill mellom mange faktorer. De sakkyndige prøver på denne måten å problematisere ansvarsforholdet i institusjonene, der de påpeker at ledelsen ikke alene kan stå som ansvarlige for igangsetting av tiltak og oppfølging av resultater. Som i systemperspektivet blir det også i dette perspektivet i liten grad gjort bruk av data for å begrunne anbefalinger, og anbefalingene er heller ikke spesielt konkrete og inkrementelle. Eksempelvis forslår rapporten at institusjonene "mangler fordypningskurser" (uten å presisere innen hvilke områder), samt at man foreslår at institusjonen "strukturerer internasjonale muligheter for studenter og lærere" (uten å indikere hvordan kan gjøres).

Rapporten i internprosessperspektivet har som en forutsetning for videre implementering og bruk, at man lykkes med å starte en kritisk dialog internt på institusjonen. En slik målsetting krever imidlertid at man problematiserer hvem som har ansvaret for oppfølging og videre arbeid, noe som altså ikke blir gjort eksplisitt i denne rapporten. I rapporten blir det derimot understreket at det er ledelsen som har det formelle ansvaret, men at en utdanning i stor grad er et produkt av mange aktørers initiativ og engasjement. Hvis ikke institusjonene oppfyller målsettingen om en kritisk og engasjert holdning til egen utvikling, kan mangelen på begrunnelser for anbefalinger og mangelen på en klar adressat (der ulike ansvarsforhold, og eventuelt fremdrift, klargjøres) medføre til et mindre brukerpotensiale.

Rapporten som er kategorisert under *måloppfyllelseperspektivet* presenterer svært konkrete og tildels svært inkrementelle anbefalinger. Eksempel på dette er: "studentundervisningen er for beskjedent", "prosentandelen utenlandske lærebøker er for lav", samt at "administrasjonen er lavt bemannet". Synliggjøringen av hvilke data de sakkyndige bygger sine anbefalinger på kommer imidlertid ikke klart frem i rapporten. Rapporten utpeker heller ingen klar adressat for evalueringen, men fokuseringen på målsettingene og i hvilken grad disse er oppfylt, gir indirekte indikasjoner på at det først og fremst er ledelsen som ansees som målgruppe. De sakkyndige metodikk, dvs. at de har ønsket å sjekke ut selvevalueringsrapportens fullstendighet og pålitelighet, indikerer imidlertid også at de sakkyndige er meget bevisst på

å følge opp den prosess som har foregått på institusjonene forut for besøket av en ekstern evalueringskomite. Dette betyr at adressatene for rapporten ikke bare er ledelsen, men også "institusjonen" som helhet.

Anbefalingene i rapporten gir et godt potensiale for videre bruk. Samtidig er det ulike faktorer som hemmer brukspotensialet. F. eks. at de sakkyndiges vurdering av avstand mellom institusjonenes målsetting og faktisk tilstand ikke er fulgt opp med klare begrunnelser. Rapporten fremmer i liten grad synspunkter på årsakssammenhenger, og har derfor heller ikke konkret fremhevet hva som er årsakene til avstand mellom mål og grad av mål-oppnåelse. I tillegg er altså adressaten uklar. At de sakkyndige har valgt å fokusere på det de anser som kritikkverdig, og latt det positive med institusjonene komme i bakgrunnen, kan slå ut på to måter. På den ene siden kan dette gjøre at videre arbeid blir mer fokusert, og at de forbedringsmuligheter som påpekes ikke "drukner" i den generelle omtalen av institusjonene. På den andre siden kan en relativt ensidig fokusering på de negative aspektene gi de evaluerte en følelse av en lite balansert vurdering, noe som kan bidra til opposisjon mot de anbefalinger som fremmes.

Oppsummering

Som man ser av den forutgående drøfting har de forskjellige perspektivene ulike fordeler og ulemper med hensyn til videre bruk og nytte. De tre forhold som man her har sett nærmere på; en klart definert adressat for rapportene, synliggjøring av grunnlaget eller begrunnelsene for anbefalingene, samt konkretisering av anbefalingene, er alle forhold som tidligere studier har vist å ha positiv betydning for senere bruk (Weiss og Bacuvalas 1980, Patton 1982). Vi vet imidlertid ingenting om de innbyrdes sammenhenger som finnes mellom de ovennevnte faktorer, og eventuelt hvilke av dem som har størst betydning. Kunnskap om innbyrdes sammenheng mellom adressat-, begrunnelse- og konkretiseringsspørsmålet er sentralt, blant annet fordi de forskjellige perspektivene i ulik grad tilpasser seg adressat-spørsmålet, synliggjøring av datagrunnlaget, samt konkretiseringen av forslag (se fig. 5):

Figur 5 Grad av bruks/nyttepotensiale ved rapportene i henhold til de ulike perspektivene.

	Adressat på rapporten	Synliggjøring av datagrunnlaget for anbefalingene	Inkrementelle anbefalinger
Interessentperspektivet	-	X	X
Systemperspektivet	X	-	-
Internprosessperspektivet	(X)	-	-
Måloppfyllingsperspektivet	(X)	-	X

Det bør nevnes at flere av perspektivenes metodologi innebærer at rapportene kan fungere som en "horisontutvider" overfor institusjonene. Dette gjelder i særlig grad system- og internprosessperspektivet. Om rapportene har lyktes med dette er imidlertid vanskelig (spesielt for utenforstående) å ha noen formening om, og kan heller ikke etterspores på kort sikt. Hvis de anlagte perspektivene i rapportene har bidratt til ny vitalitet og gjennomtenkning av hele institusjonens drift og funksjon, kan utbyttet av de mer horisontutvidende anbefalinger på sikt være vel så bra som mer inkrementalistiske anbefalinger.

Evalueringer bør ha som målsetting i størst mulig grad å tilrettelegge for bruk av de vurderinger og anbefalinger som gjøres. Dette innebærer at for å sikre seg at evalueringene har et godt brukspotensiale, bør man i større grad fokusere på rapportenes adressater, vektlegge synliggjøring av datagrunnlaget og fremheve begrunnelsene for konkrete anbefalinger som umiddelbart kan iverksettes. Siden de nasjonale evalueringer har som formål at *"(de sakkyndiges) vurderinger bør kunne ut i en beskrivelse av tiltak som kan gjennomføres for å bedre utdanningstilbud og læringsmiljø"* (St.meld. 40 1990-91;57) tilsier dette at bruks- og nyttepotensialet av rapportene i enda større grad bør fokuseres fremover. Usikkerheten om hva som faktisk forårsaker større grad av bruk tilsier også at dette er et sentralt forhold å ta opp i senere effektstudier.

Samtidig bør det understrekes at ulike institusjoner befinner seg i ulike "livsfaser". Mens en del institusjoner er i en konsolideringsfase hvor inkrementelle forslag til forbedringer kan være lettere å gjennomføre, er andre i en situasjon hvor institusjonens målsettinger og strategi kanskje bør eller må endres. For institusjoner som befinner seg i en situasjon der de bør eller må endre målsettinger eller strategi, kan et strategisk perspektiv være det riktige. Imidlertid vil den store utfordringen ligge i å få til kombinasjoner hvor det beste fra de ulike perspektivene kan smeltes sammen.

Langfeldts (1993) antagelser om at evalueringsrapporter lett kan virke vage og/eller mer positive i nyere former for ekstern evaluering, synes å bli styrket ved å studere de eksterne rapportene fra evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Dette kan umiddelbart virke som en ulempe, men evalueringsrapporter som fremfører sterkt kritiske og kanskje kontroversielle synspunkter kan være vanskelig å benytte til kvalitetsheving og læring. Ikke først og fremst fordi denne kritikken fremstår som negativ, men fordi den kan skape motvilje for endring på institusjonene. Chubin og Hackett (1990) har vist at evaluatorene sjelden oppfatter og vurderer et evalueringssubjekt likt, og at uenighet derfor ofte forekommer. I evalueringen av økonomisk-administrative fagområder har det imidlertid ikke forekommet dissenser mellom de sakkyndige. En årsak til dette kan være at de sakkyndige må kunne forsvare sine meninger offentlig siden evalueringsrapportene er offentlig tilgjengelige. Langfeldt (1993) hevder at dette kan medføre at grundigheten i de sakkyndiges vurderinger tilsynelatende blir større, samtidig som evalueringsrapportene i mindre grad gjenspeiler evaluatorenes ærlige mening.

Samtidig vet vi at mye informasjon av til dels kritisk karakter er meddelt institusjonene muntlig i løpet av besøket de sakkyndige hadde på institusjonene. Dette kan være vel så viktig informasjon som det som står i de sakkyndiges sluttrapport. Årsaker til at slik informasjon ikke er tatt med eller dempet ned i de sakkyndiges rapporter, er for det første at de sakkyndige i muntlig form kan omtale mer ømtålelige emner som personrelasjoner og samarbeidsforhold, og for det andre at de sakkyndige i liten grad ønsker å bli brukt som ammunisjon for eventuelle styringsinngrep fra myndighetenes side. Tendenser fra Nederland indikerer at når det ble klart at myndighetene faktisk ikke "brukte" evalueringsrapportene i styringsøyemed (ressursallokering), så ble også evalueringsrapportene fra de sakkyndige etterhvert mer presise og kritiske i språkbruken (Vroeijenstijn 1992). En tredje årsak kan være at de sakkyndige oppfatter institusjonsbesøket som

svært viktig, og kanskje også som viktigere enn en evalueringsrapport. En av de sakkyndige i evalueringen av økonomi og administrasjon har da også hevdet at *"det er viktigere hva som kommer på ledelsens blokk enn hva som blir skrevet på de sakkyndiges PC"*.

8 Evalueringen av økonomisk-administrative fag: Hva kan man lære av prosessen?

I dette siste kapittelet skal vi prøve å trekke sammen erfaringer fra selvevalueringen og fra den eksterne evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Både denne rapporten ("Å vurdere kvalitet?"), samt rapporten "Å organisere kvalitet?" (Karlsen og Stensaker 1993), har vært en underveistudie der formålet er å vinne innsikt i hvordan evaluering faktisk fungerer som redskap for læring og kvalitetsheving. I det følgende vil vi antyde hva prosessen har lært oss med hensyn til hva en evaluering kan bety for fremtidig styring, læring og iverksetting av tiltak, både hos utdanningsinstitusjonene og hos myndighetene. Fordi økonomisk-administrativ utdanning er det første fagområde som gjennomgår en nasjonal evaluering, kan det etterfølgende både oppfattes som et mulig pragmatisk korrektiv til senere evalueringer, såvel som et utgangspunkt for mer teoretisk kunnskapsoppbeidelse.

8.1 Evaluering og styring

Ut fra kontakten vi har hatt med de evaluerte økonomisk-administrative miljøer, er det vår oppfatning at en eventuell opposisjon mot evaluering ikke er rettet mot evaluering som virkemiddel, men knyttet til bruken av evalueringresultatene, samt til enkelte av evalueringprosedyrens metodiske trekk. Selv om det fra departementet gjentatte ganger har blitt understreket at formålet er læring og kvalitetsforbedring, har enkelte institusjoner kommet med utspill som klart indikerer at de ser med mistenksomhet på hva evalueringresultatene skal eller kan brukes til. Fordi vi i Norge både har en stor offentlig og en stor privat sektor innenfor økonomisk-administrativ utdanning, er mye av spenningen konsentrert omkring konkurransen og profilen mellom disse sektorene.

Mens departementets representanter anså kontroll og styring som underordnet for evalueringen, opplevde man paradoksalt nok at enkelte representanter fra fagmiljøene nærmest oppfordret til at evalueringen nettopp burde brukes til sanering av (andre) institusjoner og til en sterkere inngripelse fra utdanningsmyndighetenes side. Svært identiske synspunkter fant man også i Finland da et lignende evalueringssopplegg ble prøvd ut på

enkelte universiteter (Saarinen 1993, Stolte-Heiskanen 1992). Dette kan tyde på at antagelser om hva "departementet" (kontroll) og "institusjonene" (autonomi) tradisjonelt står for, ikke lenger stemmer med virkeligheten. Det kan virke som om "klimaet" for en sterkere fokusering på evaluering og denne type virkemidler nå synes gunstig.

Det som imidlertid er klart, er at evaluering synes å ha etablert seg som et velegnet middel for myndighetene til å få innsikt i hva som faktisk skjer i de enkelte utdanningsinstitusjonene. Det hersker derimot uenighet om hva dette faktisk betyr i styringssammenheng. Van Vught (1989) har hevdet at evaluering er et virkemiddel i en mer *selvregulerende styringsstrategi* fra myndighetenes side, der utdanningsmyndighetene setter opp målene, og der institusjonene får mer makt og frihet i å utforme strategier til å nå disse målene. Andre akademikere er mer skeptiske til hva evaluering vil bety for de akademiske institusjonenes tradisjonelle autonomi. Nybom (1993) hevder at det selvregulerende perspektivet ikke passer inn i den nordiske virkeligheten, der myndighetenes tradisjonelle rolle overfor utdanningsinstitusjonene ikke er kontrollerende, men tvert om *beskyttende*. Som en konsekvens av dette hevder Nybom at evalueringsprosedyrene som nå introduseres i bred skala, både i Norden og i Vest-Europa, ikke går på dikotomien *styring versus frihet*, men på dikotomien *omsorg versus ansvarsfraskrivelse*. Myndighetene i Norden har vel reellt sett aldri vært noen trussel, men snarere en garanti for den akademiske autonomien. I henhold til det siste perspektivet ser Nybom for seg at staten ikke lenger ønsker å være så tett koblet opp til utdanningsinstitusjonene, en situasjon som han ser som svært farefull for fremtiden til institusjonene, og da spesielt for universitetene.

Selv om Nyboms antagelser skulle medføre riktighet, står imidlertid fremdeles de akademiske institusjoner overfor et dilemma: De er ikke i en posisjon hvor de klarer seg uten utdanningsmyndighetenes ressurser, og har tradisjonelt ikke hatt et profesjonelt lederskap som kan håndtere en større selvstendighet. Man kan selvfølgelig motarbeide evalueringstrenden som nå foregår, men utdanningsinstitusjonene kan også benytte anledningen til å forberede seg på en situasjon der utdanningsmyndighetene ikke lenger har en "omsorgsfunksjon", men der utdanningsinstitusjonene blir mer overlatt til seg selv. Den norske virkeligheten, som tradisjonelt har vært preget av harmoni mellom institusjon og myndigheter, kan nok på sikt bli mer anstrengt når studentene ikke lenger konkurrerer om studieplassene, men der institusjonene heller konkurrerer om studentene.

Spørsmålet om hva evalueringen faktisk vil bli brukt til må sees i forhold til både departement og institusjoner. Institusjonene har et klart spesifisert ansvar for den konkrete oppfølging av evalueringsvirksomheten. I Stortingsmelding nr. 40 (1990-91;56) heter det at *"evaluering bør være et ansvar for de berørte på alle nivåer"*. Videre i samme melding understreker departementet at *"(departementet) vil følge nøye med i om de berørte miljøer tar dette ansvaret, for å motvirke eventuelle fristelser i retning av å redusere kravene til kvaliteten, når søkelyset rettes mot krav til resultater som kan kvantifiseres."* (St.meld. nr. 40 1990-91;57).

I dette utsagnet ligger også departementets fremste brukerinteresser i forhold til evalueringene. Det som er utdanningsmyndighetenes fremste hensikt med evalueringsopplegget er å sette evaluering og kvalitet på dagsorden hos den enkelte institusjon og på den måten sikre lokal kvalitetsheving, og i mindre grad selv bruke evalueringsresultatene instrumentelt. Naustdalslid og Reitan (1994) har antydnet at ulike myndigheters bruk av forskning også i svært liten grad kan karakteriseres som instrumentell, og at de mer dagsordenssettende og opplysende funksjonene har fått en større plass. For utdanningsdepartementet kan det i tillegg bli vanskelig å bruke evalueringsresultatene til kontroll og styringsformål, fordi rapportene i liten grad er skrevet for et slikt formål.

8.2 Evaluering og læring

Formålet med de nasjonale evalueringer er læring og selvutvikling for kvalitetsforbedring av utdanningen innenfor utvalgte fagområder. I retningslinjene som er gitt for evalueringen (St.meld. nr. 40) er derimot ikke kvalitet søkt operasjonalisert eller definert, slik at hva og hvordan "kvalitetsforbedringen" skal foregå mye er opp til den enkelte institusjon. En slik manglende definisjon har blant annet som årsak at utviklingsbehovene er forskjellige hos den enkelte utdanningsinstitusjon, og at behovet for evaluering ikke oppfattes som like stort for alle. En annen forklaring er at nærmere spesifikasjoner ikke nødvendigvis løser problemet med operasjonalisering. Begreper som eksempelvis "effektivitet", "gjennomstrømning", "relevans" er kanskje mer spesifikke enn "kvalitetsforbedring", men dekker bare deler av kvalitetsbegrepet og innebærer også nyanser som kan bety forskjellig ting for forskjellige mennesker innenfor høyere utdanning (Karlsen og Stensaker 1993).

Det kan være en ulempe at kvalitetsbegrepet er udefinert innenfor høyere utdanning: En nærmere definering av begrepet kan redusere usikker-

heten til institusjoner som skal igang med kvalitetsforbedring. Dette ville innebære et behov for nøyaktig å spesifisere hva som ligger i kvalitetsbegrepet. Fordi kvalitet innefor academia betyr forskjellige ting for forskjellige mennesker, vil en slik spesifisering måtte gjøres på basis av et samfunnsbestemt/politisk definert kvalitetsbegrep. Dette ville ha den gevinst at både myndigheter og institusjoner lettere kunne planlegge og gjennomføre kvalitetsforbedringstiltak. Faren med en slik "standardisering" ville ligge i at institusjonene kunne gjøre taktiske tilpasninger til en forhåndsdefinert mal, og at forhold som kan være sentrale for kvaliteten, men som ikke er inkludert i malen, ikke ville bli berørt.

Samtidig som de ulike institusjonene har ulik oppfatning av hvordan kvaliteten ved utdanningen skal forbedres, vil det også være stor variasjon i hvordan evaluering kan bidra til læring. Hvordan evalueringen bidrar til læring kan blant annet etterspores ved å studere om den aktuelle evalueringsprosedyre fører til faktiske resultater. Utfordringen ligger dermed både i å finne ut hvordan institusjonene gjør bruk av evalueringen, etterspore eventuelle effekter av denne bruken og søke å nyansere hva de ulike institusjonene definerer som kvalitetsforbedrende tiltak ut fra den lærdom som evalueringen har gitt. Erfaringer fra Nederland viser at slike studier er svært vanskelige, og man har der begrenset seg til å studere om evalueringssystemet har ført til endringer ved institusjonen, og hva som betinget disse endringene. Dette tilsier at man ikke har funnet det gjennomførbart å studere om endringene har ført til økt kvalitet ved utdanningen. I Norge er ikke prosessen kommet langt nok til å gå ut til de enkelte utdanningsinstitusjonene for å studere eventuelle endringer og effekter av hele evalueringen.

Karlsen og Stensaker (1993) fant imidlertid at mange institusjoner allerede etter selvevalueringen hadde fattet og iverksatt vedtak, og dermed før de sakkyndige besøkte institusjonene. En del institusjoner uttrykte derimot at de ønsket å vente med å sette i verk eventuelle tiltak til etter at de sakkyndige hadde foretatt sin evaluering.

Oppsummering av gevinster ved evalueringen

En oppsummering av hva som er de viktigste gevinster av evalueringssystemet så langt, gir mange dimensjoner som kan trekkes frem:

For det første synes det som om evalueringen bidrar til økt *forståelse* av ulike aspekter innenfor utdanningssystemet og utdanningsinstitusjonene. Ved å bringe de ulike aktørene (myndigheter, evaluatorene og evaluerte) sammen, oppstår en anledning til nærmere å bli kjent med hverandres

synspunkter, holdninger og prioriteringer. Blant annet har institusjoner hevdet at de på grunnlag av evalueringen er blitt bevisst at de mangler, eller ikke har tydeliggjort godt nok, et kvantitativt grunnlag for å fatte beslutninger. Evalueringen knytter også de ulike aktørene sammen i et felles begrepsapparat, noe som har positive effekter på videre kommunikasjon og forståelse. Dette er et av de viktigste aspektene i en læringsprosess.

For det andre er evalueringen en anledning til å gi utdanning *oppmerksomhet*. Forskningens status, og de muligheter som ligger i forskningen for tilføring av økonomiske midler, har ofte overskygget interessen for utdanning. Evaluering av utdanning er en mulighet til å fokusere på de muligheter og problemer som primært ligger i utdanningsfunksjonen. Kanskje bør man ved senere evalueringer, eventuelt innenfor de evalueringene som pågår nå, nettopp ha forholdet *mellom* utdanning og forskning som hovedfokus. Dette for å gi nye innspill til utdanningsinstitusjonene, og for å gå mer inn på begreper som "forskningsbasert undervisning". Imidlertid krever en slik evaluering at det rettes stor oppmerksomhet til balansen mellom forskning og utdanning, slik at ikke forskningsdelen blir oppfattet som det vesentligste, mens utdanningen ensidig blir behandlet som forskningens støttefunksjon. En slik balanse kan være vanskelig å få til uten erfaring med evaluering.

For det tredje har evalueringen gitt institusjonene en anledning til *nytenkning*. Både i løpet av selvevalueringen, og ved besøk av sakkyndige fra ulike nordiske land, har prosessen betydd en mulighet for institusjonene til legitimt å fokusere på seg selv. Evalueringers mest åpenbare gevinst er ofte at eksterne personer får anledning til å kommentere og vurdere forhold, og dermed bringer nye tanker eller perspektiver på kanskje kjente forhold eller problemer (Naustdalslid og Reitan 1994). At de sakkyndige i sine rapporter inntok ulike perspektiver i vurderingen av utdanningsinstitusjonene, kan også være ett bidrag til en slik "horisontutvidelse". De forskjellige institusjonene kan trekke lærdom av å ikke bare studere rapporten fra egen utdanningsinstitusjon, men også sammenligne den med de øvrige rapportene.

For det fjerde kan prosessen ha ført til at institusjonene har blitt mer oppmerksomme på *omgivelsene* rundt seg. Det at mange institusjoner har profilering og markedsføring som motiver i evalueringsprosessen, kan indikere at det har skjedd en holdningsendring hos institusjonene når det gjelder forholdet til omgivelsenes krav til utdanningsinstitusjonene. Det er blitt viktigere for utdanningsinstitusjonene å markere seg både hos de utdan-

ningssøkende og overfor utdanningsmyndighetene. En lignende tendens har også vært identifisert ved en evaluering i Finland (Saarinen 1993, Sallinen et.al. 1993). Imidlertid trenger ikke profilering og markedsføring som en effekt av denne evalueringen i seg selv være negativt. At utdanningsinstitusjonene faktisk i sterkere grad fokuserer på omgivelsene, vil i læringsøyemed også kunne indikere at institusjonene retter oppmerksomhet mot et oppdatert undervisningstilbud.

Til slutt må det fremheves at prosessen hittil, iallfall i en del tilfeller, har betydd større grad av *deltagelse og diskurs* på den enkelte utdanningsinstitusjon. F.eks. har etableringen av prosjektgrupper for gjennomføring av selvevalueringen, og den mulighet studenter, fagpersonell og andre har hatt til å ta opp og drøfte sin arbeidssituasjon, stimulert til engasjement og aktivitet. Utdanning er i stor grad et kollektivt ansvar, og det at flere enn ledelsen og fagansvarlige har vært aktivisert i evalueringsarbeidet kan indirekte gi et positivt utbytte. Dette indirekte utbytte av evalueringen har mange institusjoner fremhevet som svært positivt. Samtidig åpner det for at en del latente eller gamle konflikter kan bringes frem, noe som krever at institusjonen (og i stor grad ledelsen) tar et ansvar for å følge dette arbeidet opp. Fokusering fra institusjonens side på de problemer eller muligheter som kommer fra institusjonens aktører, vil kunne føre til at deltagelsen og diskursen vedlikeholdes.

Læring av hverandre, eller kopiering?

En effekt av evalueringen som kanskje kan være uintendert, men i høyeste grad reell, er muligheten for at utdanningsinstitusjonene fremover blir mer like hverandre. Siden formålet med evalueringene har vært læring og kvalitetsforbedring, ble også evalueringsrapportene fra de sakkyndige bestemt å være offentlig tilgjengelige. Den enkelte utdanningsinstitusjon kan dermed få god innsikt i hvordan andre institusjoner innenfor samme fagfelt driver og hvordan de sakkyndige vurderer disse. DiMaggio og Powell (1983) har imidlertid hevdet at for organisasjoner som har komplekse og/eller uklare mål, noe som må kunne sies å gjelde for institusjoner innen høyere utdanning, kan tendensen til å etterligne de som oppfattes som "suksessfulle" være stor.

Et av formålene med nasjonal evaluering av høyere utdanning er nettopp at utdanningsinstitusjonene skal kunne lære av hverandre. Imidlertid må ikke dette gå på bekostning av verdifulle særegenheter. Dette er også understreket av mange av de sakkyndige som nettopp betoner det uheldige i en

overfokusering på standardisering: I et eget sammendrag som oppsummerer de faglige vurderingene i de sakkyndiges rapporter fremgår det at man i økonomisk-administrativ utdanning kan ha standardisert utdanningen for mye både på bekostning av integrering med det lokale næringsliv, samt på bekostning av internasjonal kontakt (Karlsen og Stensaker 1994). Å vite hva som er verdifullt med eget utdanningstilbud krever både oppmerksomhet, innsikt og ikke minst det å stole på seg selv. En ekstern evaluering kan også bidra til å få vurdert slike satsinger.

Hva minsker mulighetene for endring?

Nasjonal evaluering av høyere utdanning har *utdanning* i fokus. Forskning og enkeltforskere har i liten grad blitt gitt oppmerksomhet av de sakkyndige (og var heller ikke det viktigste ved evalueringen). Forskning er imidlertid ofte knyttet opp mot enkeltpersoner, mens utdanning mer er et produkt skapt av et kollektiv. Å vurdere dette kollektivet tilsier at det er en sum av mange enkeltfaktorer som må vurderes både enkeltvis og hvordan det fungerer sammen. Det er summen av de administrative og faglige anstrengelsene, samt kvaliteten på studentene og undervisere, som betyr noe for hvilke endringer som finner sted. I arbeidet med å forbedre kvaliteten på utdanningen vil også forskningen kunne spille en stor rolle for de mer akademiske institusjonene (vitenskapelige høyskoler og universitet). Spørsmålet er imidlertid om evaluering av et kollektiv faktisk er mulig, når formålet er læring og selvutvikling. Hvis f.eks. "kvaliteten" på en utdanning er sterkt avhengig av en fremragende lærer, forsker eller akademisk "motor", hvordan vil det så gå med utdanningen hvis vedkommende plutselig slutter (Westerhejden 1991)?

Evaluering kan altså medføre en for ensidig fokusering på systemet. Erfaringene fra økonomisk-administrativ utdanning viser at ved sterk systemfokuseringen blir evalueringen mer tilpasset administratorer enn fagpersonell på den enkelte institusjon. Evalueringen fanger da ikke godt nok opp utdanningens innhold og kompetansen til enkeltlærerene. En konsekvens man kan tenke seg av dette forholdet er at det i hovedsak er utdanningens *ytre rammebetingelser* (administrative rutiner, opptaksprosedyrer, samt samspillet mellom faglig og administrativt personell) som kommer til å bli endret, mens selve undervisningsinnholdet og de didaktiske spørsmål i mindre grad blir tatt opp til vurdering. At det blir satt søkelys på utdanningens rammebetingelser er selvfølgelig positivt, men man bør være oppmerksom på at ensidig fokusering også kan føre til skjevhet i endrings-

potensialet: Hvis evalueringen i særlig grad retter søkelyset mot ressurser, rammer og andre "ytre" faktorer, kan dette gi det faglige personellet et påskudd til å la være å sette søkelyset på ømtåelige forhold, f.eks. egen kompetanse.

Høye studenttall og stor tilstrømning til utdanningsinstitusjonene er i tillegg forhold som kan redusere endringspotensialet fordi arbeidsbelastningen på personellet i dagens situasjon er veldig høy. Hvis studenttallet var lavere, med dertil økt konkurranse mellom institusjonene for å få "de beste" studentene, kunne det være mer nødvendig for institusjonene å arbeide for en større grad av endring. Så lenge "markedet" (studenter, næringsliv og forvaltning) godtar det "produktet" utdanningsinstitusjonene gir, innebærer dette ikke et incentiv til mer faglig endring, selv om presset mot utdanningsinstitusjonene nok medfører endringer av administrativ art. Selv om utdanningsinstitusjoner i "gode tider" faktisk kunne tenkt seg å aktivt fornye seg selv, er dette også et spørsmål om tid og ressurser. Det kan da bli lett, om ikke å senke kravene til seg selv, så iallfall til å godta en "status quo-situasjon". En fremtidig situasjon med færre studenter vil kunne tvinge institusjonene til å bli mer "markedsorienterte" og endringsvillige. Dette gjelder særlig innenfor privat sektor, som ikke kan støtte seg til store offentlige overføringer og "statlig omsorg". Erfaringene fra økonomisk-administrativ utdanning tilsier da også at institusjonene i privat sektor er mer opptatt av markedet enn de offentlige. I den grad man kan snakke om at utdanning blir kvalitativt bedre ved å orientere seg mot markedet, kan det tyde på at privat sektor har et fortrinn.

8.3 Evaluering og iverksetting

Et spørsmål som ikke blir besvart før de femårige nasjonale evalueringene er sluttført og analysert, er om man virkelig trenger så store og omfattende evalueringsprosedyrer for å medvirke til kvalitetsforbedring i utdanningsinstitusjonene. Evaluering er kostbart, det krever både økonomi og mye tid av de som skal evalueres, og garanterte effekter av evaluering kan aldri gis. Mye "evaluering" foregår i dagliglivet og er høyst uformell. Vi korrigerer handlinger som vi får av positiv eller negativ respons, uten å kategorisere dette som "evaluering". I en slik betydning er det svært nær sammenheng mellom evaluering og iverksetting av tiltak på grunnlag av den lærdom de gitte korreksjoner medførte til. Det som karakteriserer denne formen for iverksetting, er imidlertid at den er inkrementell av natur. Det er som oftest små skrittvis endringer som går over lang tid. I tillegg er dette endringer

som skjer langs en kurs som mer eller mindre bevisst er staket ut på forhånd. Noen ganger korrigerer man denne kursen, uten at dette betyr en radikal omlegging. Oftest er det nettopp de inkrementelle endringer som dominerer i etterkant av en evaluering. Mange er derfor fristet til å hevde at effekter og iverksetting av tiltak av evalueringer sjelden forekommer. F.eks. har en nylig gjennomført studie indikert at det sjelden er et instrumentelt forhold mellom forskning/evaluering og påfølgende handlinger (Naustdalslid og Reitan 1994). Å studere hvilke effekter som er betinget av en gitt evaluering, blant alle de dagligdagse handlinger som foregår, er vanskelig. Ikke bare er det vanskelig i alle tilfeller å etterspore opphavet til en viss endring, effektene kan også være så inkrementelle at de i liten grad oppfattes av aktørene.

Nasjonal evaluering av høyere utdanning innebærer imidlertid ikke bare læring for de utdanningsinstitusjonene som er med. Det overordnede ansvar for kvaliteten i høyere utdanning ligger på utdanningsmyndighetene, selv om det primære ansvaret er hos utdanningsinstitusjonene. Så lenge utdanningsmyndighetene har et styringsansvar for de høyere utdanningsinstitusjonene, er en faglig evaluering kanskje det eneste effektive og legitime middel myndighetene har til å få innsikt i hva som faktisk foregår ute på den enkelte institusjon. Kvantitative tall og indikatorer kan i liten grad erstatte mer kvalitative vurderinger med hensyn til forståelse og innsikt.

Litteraturliste

- Berger, P.L. & T. Luckmann (1967): *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday.
- Bleiklie, I. (1993): Norsk og svensk universitetspolitikk, I *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 9 (4);271-292.
- Bryk, A. (ed.) (1983): *Stakeholder-Based Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Brewer, G.D. & P. deLeon (1983): *The Foundations of Policy Analysis*, Homewood, Ill., Dorsey Press.
- Cave, M., (et al.) (1988): *The Use of Performance Indicators: A Critical Analysis of Development Practice*, London, Jessica Kingsley.
- Christiansen, J.K. & H. Foss-Hansen (1993): *Forskningsevaluering i teori og praksis*, Fredriksberg, Samfunnslitteratur.
- Christensen, T. (1991): *Virksomhetsplanlegging: myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Oslo, TANO.
- Chubin, D.E. & E.J. Hackett (1990): *Peerless Science: Peer Review and the US Science Policy*. Albany, N.Y., State University of New York Press.
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organisation in a Cross-National Perspective*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- Crane, D. (1967): The Gatekeepers of Science: Some Factors Affecting the Selection of Articles for Scientific Journals, I *American Sociologist*, 2;195-201.
- Cuenin, S. (1986): *International Study of the Development of Performance Indicators in Higher Education*, Paper OECD/IHME.
- Dahllöf, U. (et al.) (1991): *Dimensions of Evaluation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley.

- DiMaggio, P.J. & W.W.Powell (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, I *American Sociological Review*, 48;147-160.
- El-Kwawas, E. (1993): *Quality Management and Quality Assurance in Higher Education*, Paper presentert på IHME-seminar i Paris 6.- 8. des. 1993.
- Fetterman, D. (ed.) (1988): *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Scientific Revolution*, New York, Praeger.
- Goedegebuure, L.C.J., P. Maasen, & D. Westerheijden (eds.) (1990): *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. Utrecht, Uitgeverij Lemma
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1981): *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1990): *Fourth Generation Evaluation*. London, Sage.
- Hansen, H.F. (1988): *Program og prosjekteffektivitet: illustreret ved en diskussion af paradigmer for evaluering av moderniseringsprogrammet for den offentlige sektor*, København, Center for offentlig organisasjon og styring, Arb.paper nr. 1.
- Hargens, L.L (1988): Scholarly Consensus and Journal Rejection Rates, I *American Sociological Review*, 53;139-151.
- Hofstede, G. (1993): *Kulturer og organisasjoner*. Oslo, Bedriftsøkonomens forlag.
- House, E. (1993): *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, Sage.
- Jordell, K.Ø. (1992): *Nasjonal evaluering av høyere utdanning*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/92.
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet? En studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93.

- Karlsen, R. & B. Stensaker (1994): Evaluering av norsk økonomiutdanning: I skjæringspunktet mellom stat, region og profesjon. I Arnesen og Stensaker (red.) (1994): *Søkelys på økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 6/94.
- Kells, H. (1993): *The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Twelve Countries*. Paris, OECD.
- Kells, H.R. (1992): *Self-Regulation in Higher Education: A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control*. London, Jessica Kingsley.
- Kells, H.R. & F.A. Van Vught (ed.) (1987): *Self-Regulation, Self-Study and Program Review in Higher Education: Management and Policy in Higher Education*. Utrecht, Uitgeverij Lemma.
- Kent, R. (1993): *What is Changing in Mexican Public Universities in the Face of Recent Policy Initiatives for Higher Education*, Paper lagt frem på ASHE-konferansen i Pittsburgh, 4. - 7. nov 1993.
- Kerr, C. (1982): *The Uses of the University* (3.ed.), Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Kogan, M. (ed.) (1989): *Evaluating Higher Education*. London, Jessica Kingsley/OECD.
- Kogan, M. (1993): *Reflections on the Self-Reporting Process*, Paper presentert på IHME-seminaret i Paris, 6. - 8.aug. 1993.
- Kyvik, S. & E. Ødegård (1990): *Universitetene i Norden foran 90-tallet: endringer i styring og finansiering av forskning*, København, Nordiska ministerrådets sekretariat, FPR-publikasjon nr. 13.
- Kyvik, S. & I.M. Larsen (1993): *Nye styringsformer på institusjonsnivå: undervisningspersonalets vurderinger av reformer og endringsforslag*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/93.
- Langfeldt, L. (1993): *Organisatoriske føringer, individuelle bindinger og vitenskaplige normer i evaluering av forskning*, upublisert paper. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, 13.1.93.

- Mintzberg, H. (1979): *The Structure of Organisations*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives - Designing Effective Organisations*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Naustdalslid, J. & M.Reitan (1994): *Kunnskap og styring: om forskningens rolle i politikk og forvaltning*. Oslo, TANO.
- Nilsson, K.A. (1992): *Utvärdering för kvalitet: en handledning för grundutbildningen*. Lund, Lunds Universitet, Utvärderingsenheten.
- Nybom, T. (1993): *The Constitutional Determinants and Future of Qualified Knowledge Production*, Paper presentert på The Working Conference on International and Comparative Higher Education, 1. og 2. nov. 1993, Penn State University.
- Patton, M.Q. (1982): *Practical Evaluation*. Beverly Hills, Sage.
- Peters, D.P. and S.J. Cesi (1982): Peer Review Practice of Psychological Journals: The Fate of Published Articles Submitted Again, I *Behavioral and Brain Sciences*, 5;187-195.
- Reitan, T.C. (1993): Bill.mrk.: Har organisasjon, søker effektivitet: perspektiver på evaluering og organisatorisk effektivitet, I *Norsk statsvitenskaplig tidsskrift*, 9 (4);249-270.
- Rist, R.C. (ed.) (1990): *Program Evaluation and the Management of Government: Patterns and Prospects across Eight Nations*. New Brunswick, N.J., Transaction Publishers.
- Røvik, K. A. (1992): *Den syke stat: myter og moter i omstillingsarbeidet*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Saarinen, T. (1993): *The Universities and the Ministry of Education in Finland: Where Does Assessment Fits in?*, Paper presentert på det 15. EAIR-forum i Turku, 15. - 18.aug. 1993.
- Sallinen, A., R. Kontinen & M. Panhelainen (1993): *Interactive Model of Self-Evaluation Quality Assessment at the University of Jyväskylä: A Pilot Study*, Paper presentert på IHME-seminaret, Paris 6. - 8. des. 1993.

- Scott, W.R. (1987): *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood-Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Stake, R.E. (1978): Responsive Evaluation. I D.Hamilton m.fl (red): *Beyond the Numbers Game*. Berkeley, Calif., McCutchan.
- Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget, Oslo.
- Travis, G.D.L., & H.M. Collins (1991): New Light on Old Boys: Cognitive and Institutional Particularism in the Peer Review System, I *Science, Technology & Human Values*, 16 (3);322-341.
- Yuchtman, E. & S.E. Seashore (1967): A System Resource Approach to Organizational Effectiveness, I *American Sociological Review*, 891-903.
- Van Vught, F.A. (ed.) (1989): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London, Jessica Kingsley.
- Vroejnsteijn, T. (1992): External Quality Assessment, Servant of Two Masters? The Netherlands University Perspective, I Alma Craft (ed.): *Quality Assurance in Higher Education*. London, Falmer Press.
- Weiss, C.H. & M. Bucuvalas (1980): Truth Tests and Utility Test: Decision Makers Frames of Reference for Social Science Research. I *American Sociological Review*, April, 302-313.
- Westerheijden, D. (1991): Promises, Problems and Pitfalls of Peer Review: The Use of Peer Review in External Quality Assessment in Higher Education I Zinberg, D. (ed.) (1991): *The Changing University*, Dordrecht, Kluwer.
- Zuckerman, H. and R.K. Merton (1971): Patters of Evaluation in Science: Institutionalisation, Structure and Functions of the Referee System, I *Minerva*, 9;66-100.



Spørreskjema Sakkyndige Økonomisk-administrativ utdanning

Navn.....

Stilling.....

OM BAKGRUNNEN

1. Har du deltatt i evalueringsarbeid som sakkyndig tidligere?

- Ja
 Nei

2. Hvorfor tok du på deg arbeidet som sakkyndig?

(Vennligst spesifiser. Gi eventuell utfyllende kommentar på eget ark)

.....
.....
.....

3a. Var arbeidsoppgavene som sakkyndig klart for deg? (Gi eventuell utfyllende kommentar)

- Ja
 Noe uklar
 Nei

Utfyllende

kommentar.....

.....
.....

3b. Opplevde du behov for et klart og presist definert mandat for oppgavene som sakkyndig?

- Ja
 Nei } (Vennligst gi utfyllende kommentar)

Utfyllende

kommentar.....

.....
.....

4a. I hvilken grad kjente du til det norske høyere utdanningssystemet?

- Svært godt
 Meget godt
 Godt
 Ikke spesielt godt
 Dårlig
 Ikke i det hele tatt

4b. I hvilken grad kjente du til den norske økonomisk administrative utdanningen?

- Svært godt
- Meget godt
- Godt
- Ikke spesielt godt
- Dårlig
- Ikke i det hele tatt

4c. Opplever du at forhåndskunnskaper til det norske utdanningssystemet og/eller økonomisk administrativ utdanning i Norge er nødvendig for å kunne påta seg oppgaven som sakkyndig? (Gi eventuell utfyllende kommentar)

- Ja
- Nei

Utfyllende kommentar.....
.....
.....

OM GJENNOMFØRINGEN

5a. Mener du at oppdraget har hatt tilfredsstillende rammebetingelser i form av: (Sett kryss. Tallet 1 angir laveste verdi, 5 høyeste verdi)

	1	2	3	4	5
a. Tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sakkyndige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Økonomi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Adekvat fremdriftsplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utfyllende kommentar.....
.....
.....

5b. Var det nok tid fra du mottok selvevalueringsrapporten til det aktuelle institusjonsbesøket?

- Ja
- Nei (Vennligst gi utfyllende kommentar)

Utfyllende kommentar.....
.....
.....

5c. Opplevde du at institusjonsbesøket var varighet (1-3 dager) var tilstrekkelig til å danne seg en mening om det aktuelle fagmiljøet? (Vennligst spesifiser)

- Ja
- Nei

.....
.....
.....

6. **Hvordan var fordelingen når det gjaldt institusjonsbesøk og din tilstedeværelse?** (Fyll inn antall)
- a. institusjonsbesøk varte i 3 dager
..... institusjonsbesøk varte i 2 dager
..... institusjonsbesøk varte i 1 dag
 - b. Jeg var på institusjonsbesøk av totalt
 - c. Siden jeg ikke kunne de(n) dagen(e) gruppen besøkte institusjonen, besøkte jeg institusjoner alene
 - d. På institusjonsbesøk var jeg ikke tilstede hele tiden (f.eks: deltok ikke i sosialt samvær dagen før, kom/forlot noen timer før de andre, deltok kun 1 dag, ble stadig avbrutt av telefonsamtaler fra jobb)

7a. **Hadde den sakkyndige komiteen du var medlem av formell arbeidsdeling i forhold til:**

- a. Institusjonsbesøkene Ja Nei
- b. Utarbeidelsen av rapporten Ja Nei

7b. **Hvem bestemt at det skulle være/ikke være arbeidsdeling?**

- Komiteens leder
- Komiteen i fellesskap
- En av komiteens medlemmer
- Tilfeldig

Annet.....

7c. **Besvares av dem som hadde formell arbeidsdeling. Ble arbeidsdelingen endret i løpet av prosessen?**

- Ja
 - Nei
- } (Vennligst gi utfyllende kommentar)

Utfyllende kommentar.....
.....
.....

8. **Oppfatter du den tverrfaglige sammensetning i din komite som positiv eller negativ for evalueringsarbeidet?** (Gi eventuell utfyllende kommentar på eget ark)

- Positiv
- Negativ

OM EVALUERINGSPROSESSEN

9a. **Hvor mange timer har du brukt på evalueringsarbeidet totalt?**

(Gi et anslag)

..... timer

9b. **Hvor mange timer av dette har komiteen arbeidet sammen (institusjonsbesøk, møter etc)?**

(Gi et anslag)

..... timer

10. **Hvordan har du oppfattet din egen rolle i evalueringskomiteen?** (Sett kun ett kryss)

- Som hovedansvarlig
- Som pådriver
- Som koordinator
- Som medarbeider

Annet.....

Prosessen iht. institusjonene:

11a. **Hvordan opplevde du at institusjonene var forberedt på å møte dere?**

- Institusjonene var meget godt forberedt
- Institusjonene var forberedt
- Institusjonene var dårlig forberedt

Annet.....

11b. **Hvordan ble dere mottatt på institusjonene?**

(Sett inntil tre kryss. Gi gjerne utfyllende kommentar på eget ark)

Vi ble mottatt:

- åpent
- skeptisk
- reservert
- høflig
- nervøst
- irritert
- arrogant
- interessert
- ærlig

11c. **Hvilken kontakt hadde dere med de ulike aktører mens dere var på institusjonene?**

(Sett kryss på alle aktørgrupper)

	Mye kontakt	Noe kontakt	Ikke kontakt
Skolens ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administrasjonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontaktpersonen for selvevalueringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eventuell prosjektgruppe for selvevalueringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre.....

11d. **Hvorfor var det disse dere hadde mest/minst kontakt med?**
(Vennligst spesifiser. Gi eventuell utfyllende kommentar på eget ark)

.....
.....
.....

12a. **Ga dere en muntlig tilbakemelding til skolene på slutten av institusjonsbesøket?**

- Ja
 Nei Gå til spørsmål 13

12b. Besvares av de som svarte ja på spørsmål 12a. **Hvem av skolens representanter deltok i denne muntlige tilbakemeldingen?**

- | | |
|--------------------|--------------------------|
| deltok/deltok ikke | Skolens ledelse |
| deltok/deltok ikke | Faglærere |
| deltok/deltok ikke | Administrasjon |
| deltok/deltok ikke | Studenter |
| deltok/deltok ikke | Kontaktperson |
| deltok/deltok ikke | Eventuell prosjektgruppe |

Andre.....
.....
.....

12c. Besvares av de som svarte ja på 12a. **Ble hovedinnholdet i de sakkyndiges evalueringsrapport avvikende i forhold til den muntlige tilbakemeldingen som ble gitt ved institusjonsbesøket?**

- Nei, i godt samsvar
 Nei, men noen punkter ble endret
 Ja, avvikende i noen grad
 Ja, sterkt avvikende

Prosesen iht. skolenes selvevalueringsrapporter:

13. **Hvordan vurderer du selvevalueringsrapportene som**
(Sett kryss. Tallet 1 angir laveste verdi, 5 høyeste verdi):

	1	2	3	4	5
Informasjonsgrunnlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse av egen utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beskrivelse av eget utdanningstilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utgangspunkt for skolens arbeid med kvalitetsfremmende tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som beslutningsgrunnlag for skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. **Fikk du inntrykk av at det var enighet blant skolens representanter om konklusjonene i selvevalueringsrapporten?**

- Stor grad av enighet
 Hovedsaklig enig
 Noe uenighet
 Stor grad av uenighet
 Vet ikke

15. I hvilken grad mener du selvevalueringsrapportene hadde betydning for opplegget av institusjonsbesøket?

- Svært styrende
 Til en viss grad styrende
 Ikke styrende i det hele tatt

Annet.....

16. Selvevalueringsrapporter kan være utformet på ulike måter. Hvilken betydning hadde følgende trekk ved selvevalueringsrapportene for ditt arbeid som sakkyndig?

	Stor betydning	En viss betydning	Liten betydning
Mangel på viktige data	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Detaljert og omfangsrikt vedleggsmateriale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analytisk perspektiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppriktighet om utdanningens sterke/svake sider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proessen iht. de sakkyndiges evalueringsrapport:

17. I hvilke grad hadde følgende informasjonskilder betydning for utarbeidelsen av de sakkyndiges evalueringsrapport?

	Stor betydning	En viss betydning	Liten betydning
Selvevalueringsrapportene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institusjonsbesøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høringsrundene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egen erfaring og kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppens drøftinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferanser i regi av Utredningsinstituttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumenter fra Utredningsinstituttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evalueringslitteratur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annet.....

.....

18. I hvilken grad mener du formålet med evalueringen (fremme og utvikle studiekvalitet gjennom læring og selvrefleksjon) var styrende for formuleringer og vektlegginger i de sakkyndiges evalueringsrapport?

- Svært styrende
 Til en viss grad styrende
 Ikke styrende i det hele tatt

Annet.....

19. Etter at dere hadde skrevet ut rapporten om den enkelte skole, ble den sendt tilbake for eventuelle kommentarer. Hvilke reaksjoner har du/din komite mottatt på evalueringsrapporten? (Gi eventuell utfyllende kommentar på eget ark)

- Udelt positivt
 I hovedsak positivt
 Hverken positivt eller negativt
 I hovedsak negativt
 Udelt negativt

20a. I forarbeidet og i starten på evalueringsprosessen vektla Utredningsinstituttet drøftinger rundt momentspørsmålet. Det fremkom da at det er svært mange momenter ved utdanningen som oppfattes som relevant for studiekvalitet. **Hvilke momenter var viktigst for deg/din komite i de vurderingene dere foretok av de ulike utdanningsinstitusjonene?** (Vennligst spesifiser. Gi gjerne utfyllende kommentar på eget ark)

.....
.....
.....

20b. **Var det noen diskusjon om momenter i/mellom de sakkyndige i din komite (utover de innledende drøftingen på Leangkollen)?** (Gi gjerne utfyllende kommentar på eget ark)

- Ja
 Nei

20c. **Howdan ble det bestemt at det var de aktuelle momentene som skulle vektlegges?** (Sett eventuelt flere kryss. Gi gjerne utfyllende kommentar på eget ark)

- Ved diskusjon i komiteen
 Utgangspunkt i Utredningsinstituttets momentliste
 I samtale med skoler
 Prioriteringer på konferanser i regi av Utredningsinstituttet
 Selvevalueringsrapportene
 Egne erfaringer og kunnskaper
 Evalueringslitteratur
 Tilfeldig

Annet.....
.....
.....

Utredningsinstituttets rolle:

21. **Howdan synes du at Utredningsinstituttet har styrt den samlede prosessen?** (Sett kun ett kryss)

- De burde ha gått inn og styrt mer
 Passe stramt styrt prosess
 For rigid/detaljstyrt

Annet.....

22. **Howdan vurderer den skriftlige kommunikasjonen som har foregått mellom de sakkyndige og Utredningsinstituttet?** (Sett kryss både under a, b og c. Gi eventuell utfyllende kommentar på eget ark)

a) OMFANG

- Alt for mye
 I meste laget
 Passe
 Noe snaut
 Alt for lite

b) TIMING

- God
 Mindre god
 Dårlig

c) KLARHET

- Klar og grei informasjon
 Kunne vært klarere
 Uklar

SAMLET VURDERING AV EVALUERINGSPROSESSEN

23. **Hvordan vurderer du evalueringsprosessen samlet sett?** (Gi gjerne utfyllende kommentar på eget ark)

- Udelt positivt
- I hovedsak positiv
- Hverken positivt eller negativt
- I hovedsak negativt
- Udelt negativt

Utfyllende

kommentar.....
.....
.....

24. **Hva er ditt inntrykk av hva skolene hovedsaklig ønsket å bruke evalueringsprosessen til?**

- Studiekvalitetsforbedrende tiltak
- Profilerings overfor myndighetene
- Markedsføring for å gjøre skolen bedre kjent utad
- Som et ledd i ressurstildeling
- Var ikke tenkt brukt til noe spesielt

Annet.....

.....
.....

25. **Ville du påtatt deg en lignende jobb igjen?** (Vennligst gi utfyllende kommentar)

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Utfyllende

kommentar.....
.....
.....

Vedlegg B Momentliste/sjekkliste av 15/7-92

Eksempel på momenter innenfor de tre hovedgrupperingene og tolv underkategoriene:

HOVEDGRUPPE 1: AKTØRENE

Undergruppe 1: Studentene

- * rekruttering - antall søkere
- * kjønnsfordeling, geografisk fordeling, inntakskvalifikasjoner, arbeidslivserfaring, tidligere utdanning
- * endringer i rekrutteringen
- * har vi de studenter vi ønsker
- * opptakskrav og forkunnskaper

En del statistisk materiale kan med fordel redegjøres for i vedlegg.

Undergruppe 2: Lærerne

- * vitenskapelige/faglige kvalifikasjoner
- * pedagogiske kvalifikasjoner
- * arbeidslivserfaring
- * publiseringsvirksomhet
- * konsulentvirksomhet
- * internasjonale kontakter

Det kan være hensiktsmessig at det for hver heltidslærer utformes et forkortet vita, med følgende opplysninger:

- høyeste akademiske grad
- pedagogisk utdanning og antall års undervisningserfaring
- antall års arbeidslivserfaring fra sektorer som utdanningen retter seg mot
- publikasjoner i siste femårsperiode
- fagområder vedkommende underviser innen

I rapporten vil disse opplysningene måtte komprimeres eller anonymiseres. Opplysninger som lett kan relateres til enkeltpersoner må ikke inngå i rapporten.

- * lærergruppens kvalifikasjonsprofil i forhold til mål og innhold i utdanningen - planer for kompetanseutvikling
- * fordeling mellom undervisning, forskning, konsulentvirksomhet, utredningsoppdrag, administrasjon, eksamensarbeid
- * lærernes tilstedeværelse
- * bruk av timelærere - omfang og timelærernes kvalifikasjoner (mer kortfattet enn for faste lærere!)
- * personalpolitikk - rekruttering, tilsetting, belønning, opprykk
- * personalutviklingstiltak - medarbeidersamtale
- * innføringstiltak for nye lærere
- * pedagogisk utviklingsarbeid
- * personalomsetning
- * trives lærerne

Undergruppe 3: **Administrasjon**

- * studieadministrasjon, studentstatistikk, opptak, mottakelse av studenter, informasjon til søkere og studenter, eksamensavvikling

HOVEDGRUPPE 2: UTDANNINGEN

De skoler som gir flere utdanningstilbud må selv vurdere om fremstillingen skal gis samlet, eller for ett og ett av utdanningstilbudene. *Studieplaner, pensumslister, undervisningsplaner og andre relevante dokumenter bør gå som vedlegg.*

Undergruppe 4: **Mål**

- * klarhet - gjøres det klart hva kandidatene bør kunne
- * forholdet mellom mål, studietid og arbeidsinnsats
- * særlige mål for deler av studiet
- * profilering av studiet/målene i forhold til liknende utdanningstilbud
- * endringer i mål som følge av endrede forutsetninger
- * holdningsmessige mål
- * internasjonalisering

Undergruppe 5: **Eksamensformer**

- * bruk av eksterne sensorer
- * forholdet mellom eksamensformer og mål
- * karakterfordeling

Undergruppe 6: **Resultater**

- * gjennomstrømming, avbrudd, frafall, strykprosent, fullføringsprosent
- * registrering av studiefremgang, årsaker til frafall
- * kunnskaper, ferdigheter og holdninger i relasjon til målet for utdanningen
- * kunnskaper, ferdigheter og holdninger i relasjon til mer allmenne mål for høyere utdanning

Undergruppe 7: **Innhold**

- * hvilke hovedsyn er lagt til grunn for utformingen av studiets innhold
- * pensumomfang, fordeling på disipliner, relevans, progresjon, integrasjon, overlapping
- * obligatoriske og valgfrie fag
- * forskningsbasis, oppdateringsgrad
- * forholdet mellom teoretiske og praktiske komponenter
- * studieplanendringer de siste år
- * skilnader i faginnhold i forhold til andre institusjoner
- * studiet som grunnlag for videre studier

Undergruppe 8: **Undervisning**

- * introduksjon av nye studenter, forkurs
- * antall undervisningstimer i ulike disipliner
- * forholdet mellom undervisningstid og tid til selvstudium
- * forholdet mellom ulike undervisningsformer
- * gruppestørrelser
- * obligatorisk undervisning
- * fremmøte

- * forholdet til forkunnskaper
- * ivaretas studentenes erfaringer
- * støtteundervisning for enkeltstudenter eller grupper
- * evaluering av undervisning - oppfølging av slike
- * innovasjonsarbeid

Undergruppe 9: **Selvstudier**

- * studieveiledning
- * veiledning av semesteroppgaver o.l.
- * samarbeid mellom studenter, kollokvier, læringsmiljø
- * aktivisering av studentene
- * studentenes arbeidsinnsats/engasjement/bruk av tid
- * hel-/deltidsstudenter
- * studentvelferd
- * registrering av studentsynspunkter ut over evaluering av undervisning, bruk av slike synspunkter

HOVEDGRUPPE 3: KONTEKSTEN

Undergruppe 10: **Materielle ressurser**

- * undervisningslokaler, grupperom
- * bibliotek
- * lesesaler
- * kontorer
- * PC-er og PC-rom
- * kantiner, pauserom, muligheter for uformell omgang
- * tekniske hjelpemidler
- * budsjett, regnskap, investeringer
- * kostnader pr. uteksaminert kandidat
- * regler for ressursallokering innen utdanningen

Undergruppe 11: **Intern kontekst**

- * planleggings- og beslutningsprosesser innen fagområdet (særlig hva angår studiesaker)
- * studenters, læreres og andres deltakelse i prosessen

- * tverrfaglig samarbeid
- * intern ledelse
- * fordeling av arbeidsoppgaver
- * service overfor lærerne - tilgang på administrative tjenester
- * sosialt klima blant lærere og studenter
- * uformell struktur og kultur
- * utdanningens/fagets stilling innen institusjonen

Undergruppe 12: **Ytre relasjoner**

- * internasjonal utveksling av lærere og studenter
- * utdanningens samarbeidspartnere nasjonalt og internasjonalt
- * etterspørsel etter kandidater på arbeidsmarkedet
- * kandidatenes vurdering av utdanningen/faget
- * utenlandske lærersteders og arbeidsgiveres vurdering av utdanningen/faget
- * lokal profilering av utdanningen/faget
- * utdanningens/fagets status i utdanningssystemet og samfunnet
- * etterspørsel etter oppdragsutdanning
- * kontakt med arbeidsgivere
- * kontakt med ferdige kandidater
- * videreutdanningstilbud
- * markedsføring av kandidater
- * bruk av titler på kandidater

Eksempel på hvordan selvevalueringsrapportene kunne bygges opp:

INNLEDNING

Redegjørelse for:

- * utdanningens plass innen angjeldende utdanningsinstitusjon
- * arbeidsprosessen i selvevalueringsrapport-utarbeidelsen

AKTØRENE

studentene
lærerne
administrasjonen

UTDANNINGEN

mål
eksamensformer
resultatopptåelse
innhold
undervisning
selvstudier

KONTEKSTEN

materielle ressurser
intern kontekst
ytre relasjoner

Analyse av samvirke mellom komponentene vil være viktigere enn en isolert beskrivelse av de enkelte komponenter. Beskrivelser og redegjørelser kan i hovedsak legges i vedlegg.

AVSLUTNING

Drøfting av:

- * utdanningen og utdanningsresultatene i relasjon til indre og ytre forutsetninger og nasjonale og internasjonale kvalitetsnormer
- * styrker og svakheter, trusler og muligheter

De siste publikasjoner fra Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Rapporter:

14/93 Terje Næss:
Sosionomer og barnevernpedagoger: arbeidsoppgaver og kompetansebehov

De seneste 10-15 årene er det blitt iverksatt ulike utdanningspolitiske og organisasjonsmessige tiltak for å styrke kompetansen og bedre en vanskelig arbeidssituasjon ved sosialkontorene. I den senere tid er det dessuten blitt fokusert på saksbehandlingen i barnevernsaker. Fra mange hold hevdes det at disse sakene er spesielt kompetansekrevene og krever spesielle faglige og organisatoriske løsninger.

Denne rapporten belyser om det har lyktes å redusere avgangen og bedre arbeidssituasjonen ved sosialkontorene. Spesielt drøfte problemområder i barneverntjenesten utfra hvordan barnevernarbeiderne selv opplever sin arbeidssituasjon.

Rapporten er basert på en undersøkelse av sosionomer og barnevernpedagoger utdannet i 1985 og 1989, gjennomført av NAVFs utredningsinstitutt.

Kr 80,-

15/93 **Instituttkatalogen**
Katalog over forskningsenhetene

I forbindelse med FoU-statistikken har Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning bygget opp et register over institutter og institusjoner som utfører forskning og utviklingsarbeid (FoU), utenfor universiteter og høyskoler på den ene siden og næringslivet på den andre. Denne delen av det norske forskningssystemet omtales gjerne som instituttsektoren.

Utredningsinstituttet utgir nå for fjerde gang en katalog med oversikt over forskningsenhetene i instituttsektoren. Katalogen er en oppdatering av Utredningsinstituttets Rapport 17/91. Den inneholder nøkkelinformasjon om FoU-institutter og institusjoner med FoU. Den gir også en oversikt over muséer med FoU. Opplysningene er ajourført med hjelp fra institusjonene selv, og refererer seg i hovedsak til 1993.

Kr 110,-

16/93 Birgit Nedland og Håkon Bach:
FoU-ressurser i høyere utdanning
Utviklingen 1981-1991. Utgifter og personale

Rapporten viser utviklingen i FoU-ressursene i høyere utdanning i Norge i perioden 1981-1991. Materialet er hentet fra den nasjonale FoU-statistikken som utarbeides annet hvert år.

Inntil 1991 hadde Norges allmennvitenskapelige forskningsråd v/Utretningsinstituttet ansvaret for utarbeidelsen av statistikken for private læresteder og læresteder underlagt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, mens læresteder under Landbruksdepartementet var lagt til Norges landbruksvitenskapelige forskningsråd. Fra og med 1991 er statistikkansvaret for hele universitets- og høyskolesektoren lagt til Utretningsinstituttet. Dette gjelder også sammenstillingen og koordineringen av den nasjonale FoU-statistikken som tidligere var lagt til Forskningsrådenes Statistikkutvalg under Forskningsrådenes samarbeidsutvalg (FSU)

Den første delen av rapporten legger hovedvekten på finansiering og utvikling i kostnadene. Den andre delen er konsentrert om forskerpersonalet.

Kr 70,-

* * *

1/94 Svein Kyvik og Mari Teigen:
Likestilling på universitetet
En undersøkelse av kvinnelige og mannlige forskere

Rapporten har tre siktemål. For det første å kartlegge kvinners og menns situasjon ved universitetene i begynnelsen av 1990-årene, både med hensyn til andel av totalt antall studenter og vitenskapelige ansatte, arbeidsvilkår og forskningsevne. For det andre å undersøke om forskjeller mellom menn og kvinner på dette området har endret seg i løpet av det siste tiåret. For det tredje å forsøke å forklare hvorfor det er forskjeller i publiseringsaktivitet mellom mannlige og kvinnelige universitetsforskere.

Kr 70,-

2/94 **Evaluering av Norsk institutt for naturforskning**

I forbindelse med evaluering av Norsk institutt for naturforskning - NINA - har Utredningsinstituttet utarbeidet et integrert evalueringsopplegg som også kan tilpasses for andre institutter. I dette opplegget er det tatt hensyn til ulike momenter:

- instituttet har flere formål
- de ulike sidene ved instituttets virksomhet må vurderes ut fra sine premisser
- instituttets organisasjon setter rammer for virksomheten som det er viktig å få belyst
- fagfellers og brukeres vurdering av instituttet og hvordan det bør utvikle seg
- overordnede, nasjonale prioriteringer og strukturer som instituttet må forholde seg til

Rapporten omfatter evaluering av NINAs vitenskapelige produksjon og oppdragsvirksomhet, en undersøkelse av brukernes vurdering av instituttet, en analyse av instituttets organisasjon, en bibliometrisk analyse samt Utredningsinstituttets vurderinger og sammenfatning. Organisasjonsanalysen og den bibliometriske analysen foreligger trykt i eget vedlegg til rapporten og kan fås ved henvendelse til Utredningsinstituttet.

Kr 100,-

3/94 Hans Skoie: **Science Policy Studies in Norway**

The main article in this report gives an overview of centers and groups working in what broadly might be called "science policy studies". The article also gives an account of significant developments in this area in the post-war period in Norway. In addition, the report includes a brief description of such activities at the Institute for Studies in Research and Higher Education, including a list of publications.

Kr 60,-

4/94 Ole-Jacob Skodvin og Svein Kyvik: **Forskning og annen faglig aktivitet i den regionale høgskolesektoren**

Rapporten gir en oversikt over hva som foregår av forskning og andre faglige aktiviteter blant lærerpersonalet i den regionale høgskolesektoren. Spørsmål som står i fokus er i hovedsak relatert til *omfanget* av forskning, utviklingsarbeid, annet faglig arbeid, tidsbruk på ulike faglige aktiviteter, faglig kontakt, prosjektarbeid og publiseringsvirksomhet blant lærerpersonalet.

Den regionale høgskolesektoren omfatter i rapporten distriktshøgskoler, pedagogiske høgskoler, kommunal- og sosialhøgskoler, ingeniørhøgskoler (inklusive maritime høgskoler) og helsefaghøgskoler.

Kr 80,-

- 5/94 Ole Wiig og Werner Christie Mathisen:
Instituttsektoren - mangfold og utvikling
En studie med særlig vekt på perioden 1983-91

Siktemålet med rapporten er å gi et bilde av den delen av det norske FoU-systemet som kalles instituttsektoren. Sektorens målsetning og oppgaver, den institusjonelle sammensetning og FoU-ressursene belyses. Særlig vektlegges utviklingen i FoU-ressursene i perioden 1983-91. Fremstillingen er her i hovedsak basert på den norske FoU-statistikken, som utarbeides ved Utredningsinstituttet.

Kr 80,-

- 6/94 Clara Åse Arnesen og Bjørn Stensaker (red.):
Søkelys på økonomisk-administrativ utdanning
Studiekvalitet, kompetanseutnyttelse og arbeidsmarkedstilpasning

Denne rapporten sammenfatter noe av det arbeidet Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning har gjort de seneste årene vedrørende økonomisk-administrativ utdanning. Rapporten er organisert som en artikkelsamling hvor hver artikkel behandler ulike tema.

Temaer som tas opp i denne rapporten er blant annet; nyutdannede økonomers situasjon på arbeidsmarkedet, økonomers sektortilknytning på et arbeidsmarked i endring, nytten av grunnutdanningen i yrkesutøvelsen og en sammenfatning av de sakkyndiges vurderinger i evalueringen som nylig er foretatt av norsk økonomutdanning.

Kr 80,-

- 7/94 Werner Christie Mathisen:
Universitetsforskernes problemvalg - akademisk autonomi og styring gjennom forskningsprogrammer

Rapporten gir først en vitenskapssosiologisk drøfting av hvordan universitetsforskernes problemvalg reguleres, med utgangspunkt i foreliggende litteratur og ulike teoretiske tilnærminger. Den går også inn på debatten om i hvilken grad de akademiske institusjoner nå utsettes for et sterkt og problematisk styringspress utenifra. Rapportens empiriske del tar for seg to av de norske

hovedinnsatsområdene. Beslutningsprosessen bak disse blir gjennomgått. Deretter belyses virkningene av innsatsområdet Ledelse, organisasjon og styring (LOS) og programmet for Petroleumsrelatert naturvitenskapelig grunnforskning (PNG) ved instituttene for statsvitenskap, fysikk og geologi ved universitetene i Oslo og Bergen. Rapporten inneholder også resultater fra en spørreskjemaundersøkelse om universitetspersonalets erfaringer med og vurderinger av programforskning. Med utgangspunkt i programforskningen analyseres dessuten forskernes vurderinger av og diskusjon om forholdet mellom vitenskap og samfunn mer generelt.

Kr 150,-

8/94 **Statsbudsjettet 1995**

I denne rapporten gir vi en oversikt over forslaget til statsbudsjett for 1995 med hensyn til bevilgninger, nye stillinger og prioriteringer som berører universiteter, høyskoler, forskningsråd og institusjoner med forskning. Analysen er foretatt med utgangspunkt i St.prp. nr. 1 (1994-95).

Rapporten belyser endringer i bevilgninger og prioriteringer innen forskning og høyere utdanning i forhold til fjorårets budsjett. Det er lagt vekt på å gjøre tallene sammenlignbare ved å korrigere for overføringer mellom ulike kapitler og poster. Omtale av nye tiltak og nye prinsipper og prioriteringer vies særlig oppmerksomhet.

Kr 70,-

9/94 Terje Bruen Olsen:

Norske doktorgrader i tall - med særlig vekt på tiårsperioden 1984-93

Den første norske doktorgrad ble utstedt i 1817. Siden da er det avlagt nærmere 6 000 doktorgrader i Norge. Særlig i de senere år har "doktorgradsproduksjonen" vært stor. Det utstedes nå om lag 500 doktorgrader per år. Dette er mer enn dobbelt så mange som for ti år siden.

I denne rapporten gir vi en oversikt over avlagte doktorgrader ved norske lærersteder. Materialet bygger på Utredningsinstituttets register over norske doktor- og lisensiatgrader. Vi ser også på doktorandenes kjønn og alder, og på tidsspennet mellom embetseksamen og doktorgrad. Hele tidsrommet 1817-1993 er dekket, men hovedvekten er lagt på tiårsperioden 1984-93. Doktorgrader blant forskerpersonalet gis spesiell omtale.

Kr 70,-

Annet:

Utdanning og arbeidsmarked 1994

Redaktører Nils Vibe og Thomas Nygaard

"Utdanning og arbeidsmarked" er en årlig rapport fra Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning skrevet med særlig tanke på å gi informasjon til utdanningsplanleggere, studie- og yrkesveiledere og andre rådgivere av ungdom.

Rapporten tar opp aktuelle spørsmål innen utdanning og arbeidsmarked og belyser disse. Resultater fra vitenskapelige undersøkelser utført ved instituttet danner grunnlaget for analysene.

Årets rapport ser bl.a. på ungdoms vei fram til høyere utdanning, hvilke forhold som forstyrrer studieprogresjonen, endringer i arbeidsmarkedstilknytning og jobbmulighetene ved avsluttet utdanning.

I anledning Utredningsinstituttets 25-års jubileum, inneholder årets rapport også et kritisk tilbakeblikk på de siste tiårenes utdanningspolitiske utvikling.

Kr 80,-

FoU-statistikk 1991. Forskning og utviklingsarbeid. Utgifter og personale

Dette er en tabellsamling som inneholder statistiske opplysninger om utgifter og personale i norsk forskning og utviklingsarbeid (FoU) i 1991. Publikasjonen omfatter hovedresultater og tabeller som viser FoU-innsatsen totalt, og for de tre utførende sektorer: Næringslivet, universitets- og høyskolesektoren og instituttsektoren. Materialet er i hovedsak innhentet ved hjelp av spørreskjemaer til de FoU-utførende enhetene. Det er også tatt med tabeller som viser utviklingen i ressursinnsatsen til FoU over tid.

De statistiske undersøkelser utføres hvert annet år og er basert på retningslinjer utformet av OECD. Data er publisert siden 1963.

Gratis

FoU-statistikk 1991

Dette er et informasjonsblad som gir en oversikt over hovedtrekk ved den norske FoU-innsatsen med anslag for 1993. En mer detaljert og omfattende presentasjon av tallmaterialet fra undersøkelsen i 1991 finnes i tabellsamlingen "FoU-statistikk 1991. Forskning og utviklingsarbeid. Utgifter og personale".

Gratis

R&D Statistics 1991-93

Engelsk versjon av informasjonsbladet "FoU-statistikk 1991".

Gratis

R&D-trends

Dette er et informasjonsblad fra Nordisk Industrifond som tematiserer ulike sider ved den nordiske FoU-virksomheten.

- | | |
|------------|---|
| No 1:1992: | Nordic R&D Facing the Nineties |
| No 2:1992: | Science and Technology Indicators for the Nordic Countries. |
| No 1:1994: | R&D in the Nordic Countries 1991 |
| No 2:1994 | Industrial structure and R&D in the Nordic countries |

Gratis

Nordisk FoU-statistik för 1991 och statsbudgetanalys 1993

Nordisk Industrifond, NI rapport 7:1993.

Tabellsmalingen inneholder sammenlignende oversikter over forsknings- og utviklingsarbeidet i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige i 1991.

De data som inngår i tabellsamlingen er samlet inn av de ulike nasjonale organer, hvor Utredningsinstituttet er leverandør av det norske materialet.

Gratis

I tillegg foreligger gratis årsmelding med prosjektoversikt for 1993 samt komplett liste over instituttets publikasjoner.

Abonnement på samtlige rapporter gir 25 % rabatt.

Bestilling sendes:

Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Munthes gate 29

0260 Oslo

Telefon: 22 92 51 00

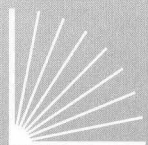
Telefax: 22 43 89 70

Å vurdere kvalitet?

Denne rapporten er en videreføring av det arbeidet som ble påbegynt ved rapporten: Å organisere kvalitet? (NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93).

Rapportens generelle del gjennomgår bakgrunn og metode for eksterne evalueringer – Peer review: Metoden settes inn i et større utdanningsmessig og samfunnsmessig perspektiv, og ulike fordeler og ulemper ved metoden diskuteres. I et eget kapittel går man gjennom prosedyrer for utnevning og gjennomføring av en ekstern evaluering.

Rapportens spesielle del er en presentasjon av den eksterne evaluering som ble gjennomført ved evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Det drøftes hvordan prosessen har forløpt, samt at de sakkyndiges rapporter analyseres. I sluttkapittelet oppsummeres evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning: Hva kan man lære av prosessen?



Utredningsinstituttet

FOR FORSKNING OG HØYERE UTDANNING

Munthes gate 29, N-0260 Oslo. Tlf.: 22 92 51 00. Faks: 22 43 89 70

Institute for Studies
in Research and
Higher Education