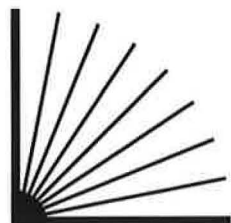


U-notat 1/98

Relevansen av læreplanbegrepet for studier av høyere utdanning

Jens-Christian Smeby



NIFU Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Innhold

Innledning	3
Læreplanbegrepet	4
Den ideologiske læreplanen	7
Den formelle læreplanen	9
Den persiperte læreplanen	12
Den operasjonaliserte læreplanen	14
Den erfarte læreplan	14
Den realiserte læreplan	17
Avslutning	19
Referanser	21

Innledning

I en god del studier av høyere utdanning brukes læreplan- eller "curriculum" begrepet i betydningen studieinnhold eller pensum. I dette notatet fokuseres det imidlertid på læreplan som et helhetsperspektiv hvor hensikten er å fange inn alt av betydning for elever og studenters læring, både det som foregår innenfor utdanningsinstitusjonen og ulike rammefaktorer av betydning. Sentrale spørsmål er *hva* som er utdanningens innhold, mål og arbeidsmåter, *hvorfor* utdanningen har disse målene og dette innholdet blant annet sett i forhold til samfunnets kompetansebehov og *hvordan* utdanningens mål og innhold best kan formidles for å føre til best mulig læring blant elever og studenter.

Læreplan kan forståes som en betegnelse på et forskningsfelt mer enn en teoritradisjon. Det finnes en rekke ulike perspektiver og teorier innen dette feltet. For en oversikt over ulike tradisjoner vises til for eksempel Gundem (1990) og Jackson (1992). Siktemålet her er ikke å sette ulike læreplanperspektiver opp mot hverandre, men å vise hvordan en læreplantilnærming til høyere utdanning reiser en del interessante spørsmål og problemstillinger som er helt sentrale i forhold til de utfordringer høyere utdanning i dag står overfor. En god del studier av høyere utdanningsinstitusjoner, rekruttering, studentgjennomstrømning og arbeidsmarkedet for akademikere har i stor grad behandlet selve utdanningsvirksomheten som en "black box". Et læreplanperspektiv representerer en tilnærming som kan brukes for å åpne denne boksen.

Innsikter i hvordan studenter lærer har blant annet ført til at det legges vekt på å utvikle undervisningsformer som i større grad enn den tradisjonelle forelesningsformen aktiviserer studentene (NOU 1988:28; Studiekvalitetsutvalget 1990). Gruppeundervisning og andre aktiviserende undervisningsformer er imidlertid svært ressurskrevende. I England hvor økningen i antall studenter ikke har blitt fulgt opp av økte bevilgninger, pågår det imidlertid en diskusjon om hvordan studiekvaliteten kan bedres selv om antall studenter pr lærer sannsynligvis vil fortsette å øke (Bocock & Watson 1994). Erfaringer fra Open University er relevant for mer tradisjonell høyere utdanning. Det henvises blant annet til potensialene som ligger i video og data som gir helt nye muligheter til kommunikasjon både mellom lærer og studenter og mellom studenter. Det er allerede utviklet dataprogrammer som viser at det er mulig å tenke undervisning på helt nye måter. Det ligger også rasjonaliseringsgevinster i at undervisningsmateriale utvikles av fagmiljøer og ikke enkeltpersoner, slik at en del forberedelse av undervisning blir enklere for den enkelte lærer. Utvidet bruk av andre typer personale som for eksempel bibliotekarer

og data-konsulenter og viderekommende studenter kan også avlaste det vitenskapelige personalet for undervisningsoppgaver. Disse perspektivene illustrerer at utdanning og undervisning er noe langt mer enn pensumplaner og forelesninger.

Læreplanbegrepet

Curriculum kommer fra det latinske ordet "currere" som egentlig er en løpebane. I engelsk - norsk ordbok oversettes "curriculum" med kurs, fagkrets, pensum eller studieplan på skole eller universitet. I utdanningsforskningen hvor begrepet vanligvis gis en bredere betydning, oversettes det imidlertid med *læreplan*.

Utgangspunktet for læreplanbegrepet er studier av formelle læreplandokumenter. Enkelte pedagogiske miljøer i Tyskland har derfor gått over til å bruke "curriculum" begrepet framfor den tradisjonelle læreplan termen "Lehrplan" for å få fram bredden i perspektivet. "Curriculum" og "læreplan" begrepene er utviklet innen noe ulike pedagogiske tradisjoner noe som gjør det lettere å knytte en vid betydning til det første enn det siste begrepet (Gundem 1990). Forskjellen mellom det norske og engelske begrepet er også at curriculum på engelsk også brukes i dagligtale, mens læreplan i hovedsak brukes i pedagogisk forskning og faglitteratur. I dette notatet har jeg likevel valgt å bruke begrepet "læreplan" fordi begrepet i norsk sammenheng brukes i vid betydning og ikke tillegges noen annen betydning enn "curriculum".

En av klassikerne innen læreplanforskning Franklin Bobbitt definerer læreplan som "that series of things which children and youth must do and experience by way of developing abilities to do the things well that make up the affairs of adult life; and to be in all respect what adults should be" (Jackson 1992). Som det fremgår av denne definisjonen omfatter læreplanen ikke bare læreplandokumentet, men er en *beskrivelse* av skolens innhold samtidig som det inkluderer et normativt element om hva barn og ungdom *bør* lære ut fra antakelser om individuelle og samfunnsmessige behov. Læreplanbegrepet begrenses ikke til det som foregår innenfor skolens fire vegger, og det inkluderer både *planlagt* og *ikke-planlagt* erfaring og læring. Det fremheves at en læreplan både har intenderte og ikke-intenderte sider og at studentene lærer til dels andre ting enn det som er målsetningen. Det studentene lærer kan styres vel så mye av eksamensformer som det lærerne fremhever som viktig. Dette betegnes ofte som "hidden-curriculum" (jfr. Jackson 1968; Snyder 1971) eller den "skulte læreplanen".

Fordi undervisning og læring er kompliserte prosesser er det nødvendig med en

bred forståelse for å kunne realisere nye mål og ideer i skolen. Bredden i perspektivet og det normative elementet finner en også igjen i definisjoner av læreplanbegrepet i nyere litteratur som omhandler høyere utdanning. Et eksempel kan være definisjonene i *Handbook of the Undergraduate Curriculum*:

"Curriculum refers to both the process and substance of an educational program. It comprises the purpose, design, conduct, and evaluation of educational experiences. Curricula exist at different levels, ranging from the single course to the educational program to the department or discipline to the college or university. The organization of curricula is defined by educational philosophy, the structure and content of the knowledge imparted, and the institutional context and climate. Effective curricula have coherence and explicit definitions of aims and standards of attainment. They accomplish their aims through sequence and structure of learning experiences to facilitate student learning and development. They provide sufficient content and coverage to exhibit by not exhaust the limits of the subject of study. They include mastery of basic terms, concepts, models, and theories as well as some application to them to situations appropriate to the student, the learning aims, and the institutional context. Good curricula have the hallmarks of effective instruction and the evidence of the enhancement of student learning" (Ratcliff 1997:12-13).

Som det fremgår av denne definisjonen kan en undersøke læreplanen på ulike nivåer, perspektiver fra offentlige dokumenter til teorier og den konkrete undervisningspraksis. Goodlad (1979) skiller mellom fem ulike fremtredelesformer eller nivåer av læreplanen:

1. Den *ideologiske læreplanen*, ideer som ligger til grunn for læreplanen.
2. Den *formelle læreplanen*, de offisielle læreplandokumentene som er vedtatt og sanksjonert.
3. Den *persiperte læreplanen*, de tolkninger ulike brukergrupper (f.eks. lærerne) har av den formelle læreplanen.
4. Den *operasjonelle læreplanen*, hvordan læreplanen blir operasjonalisert i undervisningen.
5. Den *erfarte læreplanen*, hvordan læreplanen oppleves av elevene og studentene gjennom undervisningen.

Utformingen av disse nivåene er preget av at de er tenkt i forhold til skolen, ikke

høyere utdanning. Fokus på den formelle læreplanen kan for eksempel synes mindre relevant i høyere utdanning siden det i mindre grad er snakk om å studere implementeringer av nye mønsterplaner for universiteter og høyskoler. Det foreligger imidlertid formelle dokumenter som gradsreglementer, studieplaner og pensum som representerer sentrale og viktige rammer som preger utdanningene. Dette nivået må derfor også være med når en skal studere høyere utdanning.

Til forskjell fra en rekke andre tilnærminger til studier av høyere utdanning blir ikke kunnskapen eller fagdisiplinen behandlet som en egen kategori eller fremtredelsesform. Grunnen til dette er imidlertid ikke bare at begrepene er utviklet i forhold til skolen, men også at det ut fra et slikt perspektiv er viktig å problematisere kunnskapsgrunnlaget og forholdet mellom kunnskap og læreplan. Forskjellige deler av forskningsfaget vil i ulik grad være relevant for studiefaget og studiefaget kan også inkludere kunnskap som ikke er en naturlig del av forskningsfaget, men som er sentral i forhold til kompetanse som etterspørres på arbeidsmarkedet. Studiefaget må forstås ut fra ulike samfunnsmessige forventninger, ikke bare disiplinen som sådan.

I høyere utdanning er det også vanlig å skille klart mellom utdanningens kunnskapsinnhold og ulike undervisningsformer. Dette skillet er tydelig på det formelle nivået ved at innholdet i stor grad fastlegges av pensum, mens undervisningsformer fremgår av undervisningsplaner. I arbeidet med studiekvalitet har fokus vært rettet mot undervisningsformer og læringsmiljø, som på mange måter kan sies å være forsømt i forhold til den oppmerksomheten som har vært rettet mot utdanningenes innhold. Hvis en derimot ser på den erfarte eller den skjulte læreplan fremstår imidlertid innhold og form som to sider som er nært knyttet sammen. Studiestruktur, undervisningsopplegg og eksamensformer vil også være med på å prege hva studentene oppfatter som det sentrale innholdet i en utdanning. Ut fra et læreplanperspektiv vil en kunne spørre hva som er de overordnede eller ideologiske mål som ligger til grunn for pensum. Et slikt mål kan for eksempel være at studentene tilegner seg en faglig forståelse og tenkemåte som de kan anvende på nye felt. Tilegnelse av det konkrete kunnskapsinnholdet i pensum er ofte underordnet eller i alle fall bare en del av målet med et studieopplegg. En kan ut fra dette stille spørsmål ved i hvilken grad det konkrete studieopplegget egner seg til å fremme de aktuelle målene.

I pedagogikken skilles det mellom blant annet læreplanteori, didaktikk og læringsteori. Læreplanteori inneholder ingen teori om læring. Det finnes en rekke

læreplanteoretiske prosjekter som ikke trekker inn læring. Et bredt anlagt læreplanteoretisk perspektiv på høyere utdanning kan likevel representere en dreining av oppmerksomheten fra en ensidig fokus på undervisning til et perspektiv som også inkluderer studenters læring.

Bredden i læreplanbegrepet kan bidra til at perspektivet blir uklart og vanskelig å avgrense, på den andre siden vil det være alt for snevert for eksempel bare å fokusere på pensum når en skal drøfte hvordan en skal kunne styrke eller utvikle en spesiell type kompetanse hos studentene. I det videre blir det med utgangspunkt i Goodlads skille mellom læreplaners fem ulike fremtredelsesformer drøftet mulige perspektiver og problemstillinger dette kan gi i forholdt til høyere utdanning.

Den ideologiske læreplanen

Skolens ideologiske læreplan er til en viss grad preget av ulike pedagogiske strømninger. Det kan være vanskeligere å finne samme typen eksplisitte formuleringer om hva som er de overordnede målsetninger og virkemidler i forhold til høyere utdanning. Kunnskap og kompetanse fremheves imidlertid som helt sentrale faktorer for utvikling av vårt samfunn. Utdanning har derfor fått økende oppmerksomhet fordi det antas å være av vital betydning for den økonomiske og kulturelle utviklingen av samfunnet. Fordi stadig flere tar høyere utdanning er det også store kostnader knyttet til dette både for den enkelte og samfunnet. Universiteter og høyskoler er blitt stilt overfor økte krav til både *kvalitet, effektivitet og relevans*.

Kvalitet har alltid vært viktig i høyere utdanning, men mens dette tidligere i stor grad har vært sikret gjennom å ansette kvalifisert personale og bruk av eksterne sensorer ved eksamen, stilles det nå eksplisitte krav til kvalitetssikringsprosedyrer og synliggjøring av resultater. Studiekvalitet, undervisnings- og læringsformer har blitt satt på dagsorden på en helt annen måte enn tidligere. I Studiekvalitetsutvalgets innstilling legges det vekt på utvikling av en undervisningskultur i høyere utdanning (Studiekvalitetsutvalget 1990). Det er også iverksatt en rekke tiltak med sikte på å stimulere til kvalitetsutviklingsprosesser lokalt ved institusjonene (Karlsen & Stensaker 1996)

Begrepet om forskningsbasert undervisning har også vært en sentral kvalitetssikring som tidligere har vært et særtrekk ved universitetene. På den ene siden har det i økende grad vært stilt spørsmål ved i hvilken grad det faktisk er et samspill mellom forskning og undervisning (Gellert, Leither & Schramm 1990; Smeby 1998). På den

andre siden har antakelsen om et slikt samspill blitt brukt som begrunnelse for at også høyskolene bør drive en viss forskningsvirksomhet.

Effektivitet har i økende grad blitt en sentral målsetning for høyere utdanning. Ekspansjonen i antall studenter innebærer at det er blitt svært viktig at ressursene utnyttes effektivt. Studietid er en kostnad både for den enkelte og for samfunnet. Økt fokus på effektivitet har av enkelte blitt betraktet som innføring av mer næringslivspregede tenkemåter for utdanningsvirksomheten. En rask gjennomstrømming er imidlertid ikke effektiv hvis studentene ikke tilegner seg den nødvendige kompetansen gjennom studiene. Fokus på effektivitet innebærer likevel ofte at en også legger vekt på forhold som kan måles kvantitativt og derfor lett kan brukes for eksempel som grunnlag for ressurstildeling. Problemet i høyere utdanning er at effektivitet også må sees i forhold til målsetninger det er vanskelig å måle (Barnett 1992; Cave, Hanney, Henkel & Kogan 1997). Det fryktes derfor at krav om effektivitet kan gå på bekostning av kvaliteten.

Det har også i økende grad blitt lagt vekt på utdanningenes relevans. Mens det tidligere i større grad var en tiltro til at høyere utdanning representerte en generell kompetanse som var nyttig for samfunnet, har det etter hvert blitt rettet økt oppmerksomhet mot hva slags kompetanse som er eller vil bli etterspurt. Dimensjoneringsdiskusjonen har først og fremst fokusert på utdanningsfelt en har ment det vil være et spesielt stort behov for. Eksempler på dette er sivilingeniørutdanning og profesjonsstudier som lege-, sykepleie- og lærerutdanningen hvor det i prinsippet er mulig å beregne behovet for kandidater i årene fremover. Utdanningskapasiteten i Norge er imidlertid i de fleste fag i stor grad blitt dimensjonert ut fra studentenes studiepreferanser. I forbindelse med de siste årenes voldsomme ekspansjon i antall studenter har en i all hovedsak vært opptatt av å skaffe studieplasser uten å ta særlig hensyn til hvilke typer kompetanse som antakelig vil bli spesielt etterspurt i tiden fremover. Dimensjonering av høyere utdanning har med andre ord i liten grad vært preget av hensynet til relevans.

Relevans dreier seg også om utforming av studier, studieopplegg og pensum. Det kan imidlertid skilles mellom intern og ekstern relevans. På den ene siden er det idealer om akademisk autonomi og sannhetssøken. I et slikt perspektiv er forskningsbasert utdanning og opplæring i en kritisk holdning til faget helt sentralt. På den andre siden er det en grunnleggende forutsetning at høyere utdanning skal forsyne samfunnet med kvalifisert arbeidskraft. Forholdet mellom nytte og danning har vært en sentral dimensjon i utviklingen av universitetene helt tilbake til 1400-

tallet (Hyllseth 1989). Høyere utdanning som et dannelsesstudium kan imidlertid også sees som nyttig. Selv om middelalderens universiteter primært var preget av den klassiske filosofisk syn på kunnskap som et gode i seg selv, var det likevel også et mål å utvikle egenskaper og ferdigheter hos studenter som kunne være nyttige i verdslig og spesielt kirkelig forvaltning. Det Humboltske universitetsideal kan betraktes som en løsning av en mulig motsetning mellom nytte og danning ved at det ble argumentert for at universitetene på litt sikt ville være mest nyttige for samfunnet ved at de ble skjermet fra samfunnets kortsiktige ønsker og behov. I blant annet USA innen den såkalte "liberal education" tradisjonen har denne "dannelsesoppgaven" blitt utvidet til også å omfatte et bredt ansvar for sosialisering og moralsk utvikling av studentene .

Motsetningen mellom nytte og danning ble aktualisert særlig på 1970- og 80-tallet hvor det i økende grad ble fremholdt at også universitetsutdanningene måtte bli mer yrkesrettede (Williams 1985; Neave 1986; Berg 1989). Høgskolesektoren har i de fleste land hatt et mer yrkesrettet siktemål enn de tradisjonelle universitetsutdanningene. Kravet om økt relevans innebærer at eksterne miljøer og arbeidsgivere i større grad blir meningsberettiget i forhold til innholdet i høyere utdanning. Et sentralt spørsmål er i hvilken grad og hvordan denne typen signaler preger utvikling og endringer av læreplaner i høyere utdanning. I den siste OECD evalueringen av høyere utdanning i Norge fremheves det at kontakten mellom høyere utdanning og næringsliv er for svak (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet og OECD 1997).

Det har vært foretatt gjennomganger av hva som har vært de sentrale utdanningspolitiske tema og utfordringer (Skoie & Aamodt 1991; Aamodt 1994). Det finnes også bidrag som har søkt å sette de senere tiders utdanningsreformer inn i en form for læreplanperspektiv (Haug 1996; Karseth 1997). Denne typen gjennomganger kan være svært interessante ut fra et læreplanperspektiv fordi de kan tydeliggjøre endringer som vanligvis er lite artikulerte.

Den formelle læreplanen

Læreplaner er et styringsinstrument for å realisere ulike utdanningsmål. Utviklingen av læreplanteori i USA i begynnelsen av dette århundret har derfor blitt sett i sammenheng med at skolen på en helt annen måte en tidligere ble sett som et sentralt virkemiddel i utformingen av morgendagens samfunn (Gundem 1990). Utviklingen av læreplanteori har også vært nært knyttet til skolereformarbeidet som foregikk på 1950- og 1960-tallet. Når læreplanbegrepet i økende grad nå blir trukket

inn i studier av høyere utdanning, kan dette forstås i lys av at innholdet i høyere utdanning er blitt langt viktigere enn tidligere. Utdanning er blitt for viktig til å kunne overlates til det vitenskapelige personalet ved universiteter og høyskoler. Slik sett kan aktualiseringen av læreplanperspektiver betraktes som en trussel mot det akademiske autonomi og det klassiske Humboltske universitetsideal.

Nå må det presiseres at det er lenge siden det Humboltske universitetsideal med "lehr" og "lern freiheit" har vært rådene ved universitetene, hvis det noen gang har vært realisert (Gellert 1993a). Offentlige myndigheter har hatt innflytelser over utdanningens innhold gjennom blant annet budsjetter og gradssystem, og innen høgskolesektoren reguleres utdanningens innhold innen flere fagområder gjennom nasjonale rammeplaner. Læreplaner ved universitetene har i stor grad blitt utviklet ved de enkelte institutter, men godkjenningen har ligget på høyere nivåer. Poenget her er at fokuseringen på effektivitet og kvalitet og relevans fører til at eksterne hensyn i større grad trekkes inn og at det har blitt et økende behov for styring av læreplaner både på instituttnivå og på høyere nivåer ved utdanningsinstitusjonene (Bocock & Watson 1994).

En av de viktigste grunnene til det økende behovet for styring av høyere utdanning og utviklingen av nye læreplaner har vært den enorme ekspansjonen som har skjedd etter andre verdenskrig. Trow (1974) har i sin klassiske artikkel vist hvordan en kvantitativ økning av antall studenter fører til store kvalitative endringer i forholdet mellom studenter og lærere og i struktureringen av høyere utdanning. Økt rekruttering til høyere utdanning innebærer et større behov for å strukturere utdanningsløpene. Dette skyldes blant annet at forholdene blir mer uoversiktelige slik at det må legges opp til strukturerte utdanningsløp og oppfølging underveis med for eksempel hyppigere eksamener. En slik strukturering av høyere utdanning kan betraktes som en sterkere læreplanstyring.

I høyere utdanning er det ikke utviklet noen mønsterplan slik tilfellet er for skolen. Det er imidlertid ulike formelle dokumenter som for eksempel gradsreglementer, studieplaner, pensum- og undervisningsplaner som legger klare rammer for utdanningsvirksomheten. I de tradisjonelle profesjonsutdanningene i høgskolesektoren er det imidlertid utviklet nasjonale rammeplaner. Når en studerer mønsterplaner vil et sentralt spørsmål være om målsetningene blir realisert. En mer interessant problemstilling, i alle fall i studier av universitetene, er hvordan den formelle læreplanen strukturer og styrer utdanningsvirksomheten. Eksamensordninger og opptakskrav fastlegges for eksempel i stor grad i denne

typen formelle dokumenter.

En måte å styrke læreplanstyringen eller struktureringen av høyere utdanning har vært å opprette alternativer til universitetene (Teichler 1988). Eksempler på dette er de norske distriktshøgskolene, de tyske Gesamthochschulen og Politechnics i England. Disse nye institusjonene har gjerne hatt mindre faglig autonomi enn universitetene og det var en eksplisitt målsetning at studiene skulle være kortere og mer yrkesrettede. Profesjonsutdanningene i høgskolesektoren har hatt et sterkere skolepreg enn de tradisjonelle universitetsutdanningene.

Også ved universitetene har det funnet sted en betydelig sterkere strukturering av utdanningene. Ved mat.nat. fakultetene ble det allerede på 50-tallet innført et fleksibelt vektallsystem. Etter hvert er dette systemet fått innpass også ved HF- og SV-fakultetene ofte under betegnelser som semester- og halvsemesteremner. Begrunnelsen for vektallsstrukturen er at det gir en økt fleksibilitet i forhold til fagsammensetning. For å hindre at kurs overlapper for mye og at det blir en kumulativitet i kursopplegget krever et slikt system en klarere koordinering og strukturering av de enkelte delene. Når fag deles opp i mindre deler er det behov for mer detaljerte retningslinjer for hvordan delene kan settes sammen til grader både for å sikre faglig bredde og dybde.

Mye av studentbevegelsens kritikk av Ottoson-komiteens innstilling og for eksempel motstand mot innføring av vektallsystem innen humaniora og samfunnsvitenskap kan forstås som en kritikk av hvordan slike former for strukturering av utdanninger preger lærings situasjonen (se f.eks. Christiansen & Vold 1969). Studentenes kritikk kan i stor grad fortolkes som et forsvar for en tradisjonell universitetsmodell, noe som kan være problematisk standpunkt tatt i betraktning ekspansjonen i antallet studenter. Det finnes imidlertid i liten grad systematiske undersøkelser av konsekvensene av ulike former for strukturering av utdanninger. Selv om enkelte har beskrevet en del av disse strukturreformene (Jarning 1985), ligger det en viktig utfordring å gi en mer detaljert oversikt over utviklingen og begrunnelsen for de ulike reformene. Denne typen undersøkelser vil være helt sentralt for å forstå utviklingen av de formelle læreplanene i høyere utdanning.

Et annet spørsmål er om det foregår en standardisering eller diversifisering av utdanningsprogrammer og utdanningens innhold (Huisman 1995). Det er ikke gitt at politiske målsetninger har de tilsiktete konsekvenser. Tanken bak Norgesnettets har for eksempel vært å stimulere til et nasjonalt samarbeid hvor ulike utdanninger kan

utvikle sitt særpreg. En økende mobilitet av studenter mellom institusjoner kan imidlertid i alle fall på lavere nivåer føre til en standardisering av utdanningsinnhold for å gjøre det lettere for studenter som skifter lærested. En økende internasjonalisering og økt studentutveksling kan også føre til at utdanningssystemene i den vestlige verden tenderer til å nærme seg hverandre både i innhold og form selv om mangfold i stor grad er en politisk målsetning (Goedegebuure et al. 1994). Sammenslåing av institusjoner, tilnærming og til dels opphevelse av formelle skiller mellom universitets- og høyskolesektoren modulisering av utdanningsopplegg og en økende internasjonalisering, er tendenser en finner i en rekke land (Gellert 1993b; Cocock & Watson 1994). Undersøkelser av ulike former for standardisering og diversifisering av utdanninger er derfor en problemstilling det vil være svært interessant å studere i et komparativt perspektiv.

Arbeidet med studiekvalitet er også nedfelt i formelle dokumenter. Svært mange av lærestedene har utviklet handlingsplaner for bedre studiekvalitet. I Stortingsmeldingen om høyere utdanning (St.meld.nr. 40 1990-91) understrekes det at det er en forutsetning at høyere utdanningsinstitusjoner løpende evaluerer egen utdanningsvirksomhet med tanke på undervisning og studieplaner. En skal ikke bare vurdere innholdet i pensum og undervisningstilbudet, men også undervisningsmåte, undervisningens kvalitet, eksamensformer, krav til forutsetninger og læringsmiljøet generelt. Som et supplement til den evaluering institusjonene selv tar ansvar for, tok departementet også initiativet til et pilotprosjekt der NIFU fikk ansvaret for nasjonale evalueringer av fem fagområder og det er blitt opprettet en nasjonal database for høyere utdanning for å synliggjøre resultater av virksomheten.

Den persiperte læreplanen

Ut fra at de formelle læreplanene i høyere utdanning har en noe annen karakter enn i skolen er selve fortolkningen av den formelle læreplanen ikke så interessant. Den uformelle læreplanen, hva de vitenskapelig ansatte og andre grupper betrakter som sentrale utdanning mål er imidlertid helt sentralt. Det er først og fremst lærerpersonalets oppfatninger av læreplanen som setter sitt preg på utdanningsvirksomheten, men når grupper utenfor utdanningsinstitusjonene kritiserer utdanningers innhold eller struktur er dette også eksempler på den persiperte læreplanen.

Det er gjennomført ulike typer studier som belyser lærerrollen og undervisningsvirksomheten ved universiteter og høyskoler (f.eks. Blau 1973; Startup 1979; Clark

1987; Kyvik & Enoksen 1992; Smeby 1993). Undervisningskulturen og lærerpersonalets verdier og holdninger knyttet til hva som er og bør være sentralt i utdanningsvirksomheten er imidlertid i liten grad blitt belyst.

I mange fag vil det være en fagtradisjon som er langt mer spesifikk enn studie- og pensumplaner i forhold til hva som er det mest sentrale i faget. Denne fagtradisjonen har dels historiske røtter, den knytter an til institusjonelle og en nasjonale tradisjon og internasjonale tradisjoner. Uformelle vitenskapelige samfunn har stor betydning for å regulere hva som er sentrale teorier, metoder og forskningstema innen ulike forskningsfelt (Crane 1972; Thagaard 1986; Becher 1989). Selv om slike vitenskapelige samfunn i all hovedsak er rettet mot forskningsfaget, vil slike normer om hva som er det sentrale i faget også ha stor betydning for hva som betraktes som viktig at studentene lærer.

Universitetene er imidlertid kritisert for å mangle en kultur for å diskutere undervisning og formidling (Studiekvalitetsutvalget 1990). Med dette menes at undervisningen preges av forelesninger og at forholdet mellom undervisning og læring i liten grad problematiseres og diskuteres. Ulike tiltak for å bedre studiekvaliteten kan betraktes som en måte å prøve å endre denne kulturen.

Et sentralt spørsmål er i hvilken grad det er en motsetning mellom den formelle og den persiperte læreplanen. De formelle læreplanene er dels relativt generelle dels utformet på instituttnivå, slik at det i liten grad er en motsetning mellom den formelle og persiperte læreplanen. Pensum, studieplaner og studiekvalitetsfremmende tiltak kan imidlertid utvikle seg til en form for administrative planer som kan stå i motsetning til lærerpersonalets oppfatninger om hva som er sentralt og viktig i utdanningen. Forsøk på å strukturere og effektivisere utdanninger har imidlertid møtt en viss motstand i fagmiljøene. Studentenes problemer med å skive en hovedoppgave på normert tid kan delvis forstås som et resultat av en konflikten mellom formelle læreplaners krav til gjennomføring og studenter og læreres vektlegging av hovedoppgaven som en lærings- og forskningsprosess (Smeby 1997).

Undervisningen har også blitt pensumrettet på en helt annen måte enn det som var vanlig tidligere. Mens enkelte har kritisert denne utviklingen fordi det fører til en svekkelse av samspillet mellom forskning og undervisning, har andre stilt spørsmål ved om idealet om enhet mellom forskning og undervisning i dag er en adekvat målsetning i forhold til de utfordringer universiteter og høyskoler står overfor (Gellert 1993a). Et sentralt spørsmål er om en sterkere studieplanstyring av

undervisningsvirksomheten fører til en endring av lærerrollen. Enkelte har påpekt faren for at dette kan føre til en proletarisering av lærerrollen (Bocock & Watson 1994).

Den operasjonaliserte læreplanen

Det vil alltid være rom for tolkningsmuligheter i den formelle læreplanen som kan utfylles blant annet ut fra de normer og verdier som preger den persiperte læreplanen. Slik sett kan den operasjonaliserte eller faktiske læreplanen betraktes som "resultatet" av den ideologiske, formelle og persiperte læreplanen. Den operasjonaliserte læreplanen vil imidlertid også preges av en rekke ulike rammefaktorer som for eksempel studentenes og lærernes kvalifikasjoner og tilgjengelige undervisningsressurser.

Innsyn i den operasjonaliserte læreplanen er av praktiske grunner vanligvis svært begrenset fordi undervisningen stort sett foregår i lukkede rom der bare studenter og lærer er tilstede. Den har derfor en viss karakter av et "privat" forhold mellom studenter og lærere. På lavere utdanningsnivåer er det utført en rekke klasseromsstudier for å kartlegge hva som faktisk foregår. Jeg kjenner ikke til at det er gjennomført slike studier i høyere utdanning. I evalueringer av høyere utdanning har det heller ikke blitt samlet inn data for å belyse undervisningsvirksomheten på et slikt nivå.

Det er mulig at studier av undervisningspraksis vil være mer interessant som et pedagogisk utviklingsprosjekt enn som et forskningsprosjekt. Ut fra et universitetspedagogisk perspektiv har det vært viktig å legge til rette for at lærerne i større grad diskuterer hverandres undervisningspraksis. Dette er et sentralt element i kurs i universitetspedagogikk.

Den erfarte læreplan

Studenters læring og læringsforhold er et omfattende tema som kan studeres ut fra en rekke ulike perspektiver. Grovt kan en skille mellom studier som fokuserer på *resultatet* av høyere utdanning og de som fokuserer på selve *læringssituasjonen og læringsutbytte*.

Pascarella og Terenzini (1991) har gjennomgått nærmere 3000 studier av høyere utdannings effekt på studentene. De konkluderer med at ikke bare bidrar høyere utdanning til utvikling av studentenes kognitive og intellektuelle ferdigheter, men den bidrar også til å endre studentenes verdier, holdninger og har betydning for

deres psykologiske og sosiale utvikling. De skiller mellom *utviklings-* og *innvirkningsteorier* (impact models). Innvirkningsteoriene fokuserer på årsaker til at studentene utvikler seg, mens utviklingsteoriene fokuserer på resultatet. Den første gruppen teorier er ofte basert på pedagogisk-psykologiske tilnærminger og fokuserer på læringsprosessen og studenters kognitive vekst og utvikling gjennom studiet. Et eksempel på en slik tilnærming er Chickerings (1969) skille mellom ulike dimensjoner studentene utvikler seg langs: kompetanse, emosjonell mestring, autonomi, utvikling av identitet, mellommenneskelige relasjoner, målrettethet og integritet. Perrys (1988) har utviklet en modell for ulike nivåer for studenters tenkemåte og syn på kunnskap. Studentene kommer til universitetene med et dualistisk kunnskapssyn, med andre ord at svaret enten er riktig eller galt. Etter hvert aksepterer studentene et relativistisk kunnskapssyn, at det eksisterer konkurrerende kunnskapsoppfatninger der svaret en kommer fram til er kontekstavhengig. På det tredje nivået klarer studentene å velge sitt eget standpunkt som annen kunnskap kan vurderes utenfra.

Innvirkningsteoriene er gjerne mer sosiologisk orienterte og fokuserer på betydningen av ulike faktorer. En kan skille mellom individuelle variabler som f.eks. kjønn, etnisitet og akademiske evner (f.eks. Aamodt 1986; Skog 1995) og strukturelle, organisatoriske og kulturelle variabler (f.eks. Tierney 1989; Kuh et al. 1991). En del studier innen denne tradisjonen går imidlertid langt i å trekke inn selve læringssituasjonen for å forklare resultatene. Tintos legger f.eks. i sin teori om studiefrafall avgjørende vekt på studentenes sosiale integrasjon (Tinto 1987). Med integrasjon sikter han til i hvilken grad studentene deler medstudentenes og lærernes normer og verdier og innretter seg etter formelle og uformelle forventninger i de ulike gruppene de inngår i.

To klassiske studier viser også viktigheten av å gå inn i selve læringssituasjonen for å forklare studenters utbytte av utdanningen. Et sentralt funn i Snyders (1971) og Beckers (1968) studier er at det var et gap mellom de offisielle målene for universitetsundervisningen og den pedagogiske praksisen. Honnørord om forståelse og dyptgående innsikter ble ikke fulgt opp i den pedagogiske praksisen. Til tross for lærernes ønsker om at studentene virkelig skulle lære stoffet, ble innlæringsprosessen preget av studentenes kjennskap til hva som kreves til eksamen. Studentene kunne klare seg bra gjennom eksamen ved å lære seg hva slags eksamensoppgaver som pleide å bli gitt og ved å tilegne seg en overflatisk kunnskap om sentrale deler av pensum. Universitetet var også ute av stand til å avgjøre om studentenes kunnskaper bestod av en genuin beherskelse av stoffet eller om

studentene bare hadde overflatisk kjennskap til stoffet. Denne typen studer viser at eksamen og evalueringsformer er en helt sentral del av læringssituasjonen.

Ved universiteter og høyskoler har det vært en del eksperimentering med for eksempel ulike typer hjemmeeksamen, men jevnt over har det vært få endringer. En konsekvens av økningen i antall studenter og en organisering av utdanningen i mindre kurs med egen eksamen er at det nå nedlegges enorme ressurser i forbindelse med avvikling av eksamen. Dette var en hovedkritikk i OECDs evaluering av høyere utdanning i Norge i 1997 (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet og OECD 1997). Også i andre land har det vært rettet stor oppmerksomhet mot hvordan arbeidet i tilknytning til eksamen og evaluering kan reduseres samtidig som det bedrer studentenes læringssituasjon. Det har for eksempel blitt foreslått at studentene bør få større ansvar for å evaluere eget og andre studenters arbeid under veis (Hounsell 1994). Fordelen med dette er blant annet at vurderingskriteriene må gjøres eksplisitte.

Frence Marton har vært sentral i utviklingen av en tradisjon som legger vekt på et studentperspektiv på læring. Innen denne tradisjonen fokuseres det på studentenes forståelse av læring og deres intensjoner knyttet til læringssituasjonen (Marton, Hounsell & Entwistle 1984). Det skilles mellom en *dybde* tilnærming og en *overflatisk* tilnærming til læring. Disse fører til ulike tilnærminger til læring og ulike former for forståelse

Fordi kunnskapen som skal formidles er forskjellig har det også blitt fokusert på det fagspesifikk ved undervisning og læring (Dahlgren & Säljö 1985). Kolb (1988) har for eksempel funnet at studenter i ulike fagområder har ulike måter (kognitive stiler) å nærme seg kunnskapen på. Kunnskap er selve kjernen i den akademiske virksomheten. Både forskning og utdanning preges derfor av forskjeller mellom ulike typer kunnskap. Clark mener kunnskapsforskjellene er av så stor betydning at det nærmest er snakk om en epistemologisk determinering av akademisk arbeid (Clark 1987:89). Mange empiriske studier har tatt utgangspunkt i Kuhns paradigmebegrep (Kuhn 1973) og skilt mellom felt med ulike grad av paradigmeutvikling (Lodahl & Gordon 1972) og mellom harde og myke vitenskaper (Storer 1967) (Bigland 1973). Denne dimensjonen henspiller blant annet på i hvilken grad det er utviklet enighet om hva som er sentral teori og metode innen en disiplin eller forskningsfelt. Flere forskere har imidlertid fremhevet at det ikke er tilstrekkelig å skille mellom disipliner og kunnskapsområder langs bare en dimensjon. For en mer detaljert oversikt over ulike begreper og teorier om disiplin-

og fagområdeforskjeller vises til Braxton og Hargens (1996) og Becher (1989).

Mange av klassifiseringene og dimensjonene som er utviklet for å få fram forskjeller mellom kunnskapsfelt og disipliner er utviklet med utgangspunkt i fagene som forskningsfag. Det er imidlertid også utviklet dimensjoner spesielt for å få fram forskjeller mellom læreplaner. Bernsteins begreper om klassifisering og innramming (Bernstein 1975) er her sentrale. Klassifisering henviser til relasjonen mellom ulike innholdskomponenter. En sterk klassifisering innebærer at kunnskapskomponentene er klart avgrenset fra hverandre. Innramming refererer til grad av kontroll lærere og studenter har over innhold og organisering i overføringsprosessen, med andre ord hvor detaljert læreplanen regulerer læringsinnhold og hvordan denne læringen skal foregå. Dimensjonene kan sees uavhengig av hverandre, men det er en klar samvariasjon mellom disse dimensjonene.

Flere forskere har fremhevet sammenhengen mellom læreplanens klassifisering og innramming og paradigmeutviklingen innen kunnskapsfeltet (Jacobsen 1981; Jensen 1986; Berg 1997). Fag med et klart og tydelig utviklet paradigme preges ofte også av en læreplan hvor studieinnholdet er klart avgrenset i bolker samtidig som studiefaget er klart avgrenset fra andre fag. Slike fag preges også ofte av en strukturert studiestruktur og liten valgfrihet. Berg (1997) skiller, blant annet med utgangspunkt i Bernsteins begreper og klassifisering og innramming (Bernstein 1975), mellom studier ut fra hvor mange faglige valg og tidsbruksvalg studentene stilles overfor. En grunn til fagforskjeller i gjennomsnittlig studietid er at valg er vanskelig og tar tid. Hun understreker imidlertid også at det er klare forskjeller i fagenes egenart og behov for modning.

Den realiserte læreplan

Hva studentene faktisk har lært kan betraktes som en del av den erfarte læreplan. Fordi forholdet mellom utdanning og arbeid er et av feltene som er viet mest oppmerksomhet i studier av høyere utdanning har jeg imidlertid valgt å behandle det som et eget punkt. Problemstillinger knyttet til forholdet mellom utdanning og arbeid går rett inn i de sentrale spørsmålene i læreplanteori; hva er det studentene lærer og hva bør de lære. I Norge og i mange andre land gjennomføres det studier av sysselsettingen av kandidater med høyere utdanning [Brennan, 1996 #318; Næss, 1996 #434] [Teichler, 1996 #347]. Undersøkelsene fokuserer på om kandidatene er i arbeid en viss tid etter endt utdanning. Kandidatene spørres også ofte om hvilken sektor de arbeider i, stilling, lønn og om arbeidet er relevant i forhold til utdanningen. Denne typen undersøkelser er relevante i forhold til dimensjonering

av høyere utdanning og kan brukes som bakgrunnsmateriale i for eksempel studieveiledning.

Et grunnleggende problem med denne typen undersøkelser er imidlertid at en utdanning tar relativt lang tid, slik at det er usikkert om signalene fra dagens arbeidsmarked er relevante for kandidatene som skal velge utdanning. Forholdet mellom utdanning og arbeid er også svært komplekst. Det er derfor vanskelig å trekke klare konklusjoner i forhold til hva slags kompetanse det faktisk er bruk for. Ansettelse preges for eksempel av andre forhold enn det faktiske kompetansebehovet. I følge såkalt screening teori har en utdanning verdi ut fra fordelene den gir på arbeidsmarkedet, derfor vil for eksempel opptakskrav og institusjoners prestisje være viktige faktorer (Youn 1989). Andre forhold som skaper skjevhet i arbeidsmarkedet er hva slags utdanningsbakgrunn som har vært vanlig for dem som har og har hatt tilsvarende stillinger i bedriften eller institusjonen tidligere.

Arbeidsmarkedsundersøkelsene gir imidlertid interessant informasjon om hva slags typer yrker kandidater for de ulike utdanningene går til. Arbeidsmarkedet er riktignok preget av substitusjon, dvs. mangel på en type kompetanse ofte fører til at kandidater med andre typer høyere utdanning bli ansatt. Likevel vil slike undersøkelser kunne brukes til å studere endringer av strukturer på arbeidsmarkedet. Et sentralt spørsmål er om det foregår en "proletarisering" av høyre grads kandidater, i den forstand at de må ta til takke med jobber som tidligere ble ivaretatt av kandidater med mindre utdanning. Undersøkelser som bare trekker inn "objektive" stillingsbeskrivelser har imidlertid en tendens til å vurdere utviklingen mer negativt enn undersøkelser som trekker inn karakteristika ved arbeidsoppgaver og kandidatens egen beskrivelse av relevansen av egen utdanning (Brennan et al. 1996).

Det foreligger ikke så mange studier av kompetansekravene i arbeidslivet relatert til kandidaters utdanning (Brennan et al. 1996). Dette kan blant annet ha sammenheng med at det er vanskelig å kartlegge. Signaler fra arbeidsgivere tyder imidlertid på at det i økende grad blant annet legges vekt på at kandidatene er fleksible, bidrar til innovasjon, behersker usikkerhet, har adekvate sosiale og kommunikative evner, er i stand til å arbeide i team og ta ansvar og har kunnskap ut over eget spesialfelt og på tvers av etablerte disipliner (Teichler 1997). Signalene fra arbeidslivet utfordrer også den tradisjonelle akademiske kunnskapsforståelsen. Vektlegging av faglig bredde, utradisjonelle fagkombinasjoner og tverrfaglighet bryter på mange måter med den tradisjonelle disiplinorganiseringen av kunnskap. Denne typen nye kunnskapskrav

preger ikke bare utdanning, men også kunnskapsproduksjonen som i økende grad blir organisert rundt tema som bryter de tradisjonell disiplingrensene (Gibbons et al. 1994).

Når kandidater skal ansettes legges det ikke bare vekt på kandidatens *kunnskaper*, men og så på deres *personlige egenskaper* og *ferdigheter*. Med personelig egenskaper siktes det til blant annet sosial og kommunikativ kompetanse. Språk og data-kompetanse er eksempel på ferdigheter som vektlegges i tillegg til kandidatenes kunnskaper innen sitt spesialfelt. Det har vært reist tvil om undervisningsmetodene i tradisjonell høyere utdanning fremmer samarbeidsevne og lærer studenter profesjonell problemløsning. Det er derfor tatt til orde for ulike former for erfaringsbasert læring og økt samarbeid med arbeidslivet. Dette eksemplet illustrerer den sterke sammenhengen mellom utdannings innhold og form.

Avslutning

Hensikten med dette notatet har vært å få fram at et læreplanperspektiv kan være en fruktbar innfallsvinkel i studier av høyere utdanning. Selv om begrepene og perspektivene i utgangspunktet er utviklet i forhold til skolen, kan de bidra til å få fram bredden og kompleksiteten i de ulike rammefaktorene som preger utdanningsvirksomheten også på høyere utdanningsnivåer. Læreplanperspektivet kan også bidra til at sammenhengen og forbindelseslinjene mellom ulike studier og problemstillinger som vi vanligvis forestiller oss har lite med hverandre å gjøre.

Det er særlig to perspektiver som er spesielt relevante i forhold til NIFUs studier av høyere utdanning: forholdet mellom utdanningsinnhold, studiestruktur og læring og læreplaner som et styringsinstrument. Det første perspektivet har allerede vært trukket inn i ulike prosjekter som for eksempel studenters tidsbruk og studieforhold og arbeidsmarkedsundersøkelsene. Berg (1997) er antakelig den som mest eksplisitt har trukket veksler på slike perspektiver (e.g. Bernstein 1975) i sin og drøfting av forholdet mellom studiestruktur, studenters tidsbruk og læring.

Læreplan som et styringsinstrument er et perspektiv som i mindre grad er trukket inn i NIFUs prosjekter, selv om dette i og for seg kan betraktes som en naturlig forlengelse av problemstillinger knyttet til styring av høyere utdanning. En sentral problemstilling er for eksempel betydningen av studie- og gradsreformer for studieinnhold og studenters kompetanse. Det er mulig å nærme seg dette ut fra mer avgrensede problemstillinger. Prosjektet om forholdet mellom hovedfags- og doktorgradsutdanningen (Smeby 1997) kan være et eksempel på dette.

Et prosjekt som kunne brukes som basis i ulike andre prosjekter ville være å gi en samlet oversikt over gradsreformer og endringer av studiestrukturer de siste 20 årene. Det har vært gjennomført en rekke mindre reformer som i stor grad har endret studienes innhold og struktur. Et slikt prosjekt kunne også danne basis for et internasjonalt samarbeidsprosjekt hvor den norske utviklingen kunne sammenlignes med tilsvarende trender i andre land. Det vil dessuten være relevant i forhold til studier av hvilken betydning Norgesnett og den tiltakene internasjonaliseringen har for studiers innhold og struktur. Begreper om differensiering, harmonisering og standardisering er her helt sentrale.

En annen problemstilling som er svært politisk aktuell er knyttet til eksamen. Det brukes enorme ressurser på ekamensavvikling samtidig som det er liten bevissthet rundt eksamens betydning for den "skjulte læreplan" og studenters læring. Dette ble berørt i den siste OECDs evaluering (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet og OECD 1997). Internasjonalt er dette også i ferd med å bli et sentralt tema.

Referanser

- Barnett, R. (1992): *Improving Higher Education. Total Quality Care*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, T. (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becker, H. S., B. Geer & E.C. Hughes (1968): *Making the Grade. The Academic Side of College Life*, New York: John Wiley & Sons.
- Berg, L. (1989): *Yrkesretting; retorikk eller realitet?*, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. (Melding 1989:6.)
- Berg, L. (1997): *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*, Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education. (Rapport 3/97.)
- Bernstein, B. (1975): *Class, Code and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: Routledge and Kegan Paul. (Vol. Vol. 3.)
- Bigland, A. (1973): The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas, *Journal of Applied Psychology*, 57 , 195-203.
- Blau, P. (1973): *The Organization of Academic Work*, New York: John Wiley & Sons.
- Bocock, J., & Watson, D. (red.) (1994): *Managing the University Curriculum*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Braxton, J. M., & Hargens, L. L. (1996): Variation Among Academic Disciplines: Analytical Frameworks and Research, i J. C. Smart (red.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XI, New York: Agathon Press. (Vol. XI,) (1-46.)
- Brennan, J., Kogan, M., & Teichler, U. (1996): Higher Education and Work. A Conceptual Framework, i J. Brennan, M. Kogan, & U. Teichler (red.): *Higher Education and Work*, London: Jessica Kingsley. (1-24.)

- Cave, M., Hanney, S., Henkel, M., & Kogan, M. (1997): *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, London: Jessica Kingsley.
- Chickering, A. (1969): *Education and Identity*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Christiansen, P. F., & Vold, H. (1969): *Kampen om universitetet*, Oslo: Pax.
- Clark, B. R. (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, Princeton, New Jersey,: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cocock, J., & Watson, D. (red.) (1994): *Managing the University Curriculum*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Crane, D. (1972): *Invisible Colleges*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Dahlgren, L. O., & Säljö, R., (red.) (1985): *Didaktik i högskolan*, Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet. (UHÄ FoU skriftserie 1985:5.)
- Gellert, C. (1993a): The Condition of Research Training in Contemporary German Universities, i B. R. Clark (red.): *The Research Foundation of Graduate Education*, Berkeley: University of California Press. (45-66.)
- Gellert, C. (red.) (1993b): *Higher Education in Europe*, London: Jessica Kingsley.
- Gellert, C., Leither, E., & Schramm, J. (red.) (1990): *Research and Teaching at Universities, International and Comparative Perspectives*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge*, London: Sage.
- Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meek, L., Vught, F. v., & Weert, E. d. (red.) (1994): *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*, Oxford: Pergamon.
- Goodlad, J. I., & Associates (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill.

- Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1996): Innholdet i 90-åras utdanningsreformer, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 16 (5), 253-263.
- Hounsell, D. (1994): Educational Development, i J. Bocock & D. Watson (red.): *Managing the University Curriculum*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press. (89-102.)
- Huisman, J. (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education. A Theoretical and Empirical Analysis*, Utrecht: Lemma.
- Hyllseth, B. (1989): *Nytte og dannning - en motsetning?*, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. (Melding 1989:3.)
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*, New York: Holt Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W. (1992): Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists, i P. W. Jackson (red.): *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan Library.
- Jacobsen, B. (1981): Collection Type and Integrated Type Curricula in Systems of Higher Education. An Empirical and Theoretical Study, *Acta Sociologica*, 24 (1-2), 25-41.
- Jarning, H. H. (1985). *Den ufullendte moderniseringen. Hovedlinjer i utviklingen av høyere utdanning 1945-1985*. Upublisert hovedoppgave, Institutt for sosialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Jensen, J. J. (1986): *Forskning og undervisning på universitetene. Et samspill?*, Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.
- Karlsen, R., & Stensaker, B., (red.) (1996): *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, emperi og praksis*, Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. (Rapport 1/96.)

- Karseth, B. (1997): Læreplananalyse og høyere utdanning: Et blikk på sykepleierutdanningen, i B. Karseth, S. Gudmundsdottir, & S. Hopmann (red.): *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift i anledning professor Bjørg Brantzæg Gundems 70-års dag*, Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kirke- utdannings og forskningsdepartementet og OECD (1997): *OECD Thematic review of the First Years of Tertiary Education Country Note - Norway*, Oslo og Paris
- Kolb, D. A. (1988): Learning Styles and Disciplinary Differences, i A. W. C. e. al. (red.): *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., Andreas, R. E., Lyons, J. W., Strange, C. C., Krehbiel, L. E., & MacKay, K. A. (1991): *Involving Colleges*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, T. (1973): *Videnskabens revolutioner*, København: Fremad.
- Kyvik, S., & Enoksen, J.-A. (1992): *Universitetspersonalets tidsbruk*, Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og høyere utdanning. (Rapport 10/92.)
- Lodahl, J. B., & Gordon, G. (1972): The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments, *American Sociological Review*, 37 , 57-72.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1984): *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Neave, G. (1986): On Shifting Sands: Changing Priorities and Perspectives in European higher education from 1984 to 1986, *European Journal of Education*, 21 , 7-22 .
- NOU (1988:28): *Med viten og vilje*, Oslo: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. G., Jr. (1988): Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning, i A. W. C. Associates (red.): *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Ratcliff, J. L. (1997): What Is a Curriculum and What Should It Be?, i J. G. Gaff, J. L. Ratcliff, & Associates (red.): *Handbook of the Undergraduate Curriculum*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Skog, B. (1995): *Glass-stigen; familie og karriere på hovedfag*, Trondheim: Universitetet i Trondheim, Institutt for sosiologi og statsvitenskap. (ISS rapport 43.)
- Skoie, H., & Aamodt, P. O., (red.), (1991): *Søkelys på høyere utdanning i Norge*, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. (Rapport 3/91.)
- Smeby, J.-C. (1997): *Fra hovedfag til doktorgrad*, Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education. (Rapport 6/97.)
- Smeby, J.-C. (1998): Knowledge Production and Knowledge Transmission, *Teaching in Higher Education*, 3 (1).
- Smeby, J. C. (1993): *Undervisning ved universitetene*, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. (Rapport 7/93.)
- Snyder, B. (1971): *The Hidden Curriculum*, New York: Knopf.
- St.meld.nr. 40 (1990-91): *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*, Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Startup, R. (1979): *The University Teacher and His World*, Farnborough: Saxon House.
- Storer, N. W. (1967): The Hard Sciences and the Soft: some sociological observations, *Bulletin of the Medical Library Association*, 55 (1), 75-84.
- Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. (Innstilling til Utdannings- og forskningsdepartementet.)
- Teichler, U. (1988): *Changing Patterns of the Higher Education System, The Experience of Three Decades*, London: Jessica Kingsley.

- Teichler, U. (1997). *Graduate Employment - Challenges for Higher Education in the 21st Century*. Paper presentert på konferansen Changing Relationships Between Higher Education and the State, ESRC Seminar Series: Fourth Seminar 22 May 1997.
- Thagaard, T. (1986): *Scientific communities*, University of Oslo: Institute of sociology.
- Tierney, W. G. (1989): *Curricular Landscapes, Democratic Vistas: Transformative Leadership in Higher Education*, New York: Praeger.
- Tinto, V. (1987): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, i OECD (red.): *Policies for Higher Education*, Paris. (51-101.)
- Williams, G. (1985): Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education, *European Journal of Education*, 20 (2-3), 181-192.
- Youn, T. I. K. (1989): Effects of Academic Labor Markets on Academic Careers, i J. C. Smart (red.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York: Agathon. (Vol. 3,) (134-154.)
- Aamodt, P. O. (1986): *Belastning eller berikelse?*, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. (Notat 8/86.)
- Aamodt, P. O. (1994): Utviklingslinjer i norsk utdanning, i N. Vibe & T. Nygaard (red.): *Utdannings og arbeidsmarked 1994*, Oslo: Utredningsinstituttet for studier av forskning og høyere utdanning.