

Rapport 6/2000

Høyere utdanning i endring

Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989 - 1999.

Bjørn Stensaker

ISBN 82-7218-430-3

ISSN 0807-3635

GCS AS – Oslo - 2000

© NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Forord

Denne rapporten inngår i prosjektet «Styring, organisering og kvalitet» som igjen er en del av Norges forskningsråds utdanningsforskningsprogram «Kompetanse, utdanning og verdiskapning» innen området for kultur og samfunn.

Rapporten kartlegger, ved hjelp av dokumentanalyser og intervjuer, hvordan seks norske universiteter og høyskoler har arbeidet med å heve kvaliteten på sitt utdanningstilbud i perioden 1989-1999. Spesielt fokuserer rapporten på initiativ og tiltak på institusjonsnivå. Ved å studere seks forholdsvis forskjellige læresteder - Universitetet i Tromsø, Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU), Handelshøyskolen BI, Det teologiske Menighetsfakultet, Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Stavanger - vil ulike strategivalg, organisasjonsmodeller og resultater av arbeidet, forhåpentligvis bli fremhevet. Hensikten med rapporten er å analysere hvordan lærestedene gjennom en tiårsperiode har håndtert eksterne og interne krav om økt kvalitet på sine utdanningstilbud. I tillegg vurderer rapporten hvorvidt de planer og tiltak man har iverksatt, og eventuelle resultater man har oppnådd, samsvarer med de mange forventninger som synes å stilles til de høyere utdanningsinstitusjonene. Rapporten vil på denne måten kunne si noe om hvordan norske læresteder har respondert på de endrede ramme- og styringsbetingelsene som har funnet sted på 90-tallet.

En stor takk rettes til de representanter for lærestedene som har lest gjennom og kommet med kommentarer og innspill til den empiriske delen av rapporten: Olav Digernes, Rolv Petter Amdam, Ingar Harlaugseter, Svein Haaland, Odd Lauritzen, Margrete Fuglem, Elise Kipperberg, Lene Fosshaug, Arne J. Eriksen, Jan Larsen, Helge Salvesen og Ingrid Bergslid Salvesen.

Rapporten er skrevet av Bjørn Stensaker, og kommentarer til et tidligere utkast er gitt av Svein Kyvik. En spesiell takk rettes til de mange engasjerte faglige og administrative ledere og ansatte ved de seks lærestedene som tok seg tid til å stille opp til intervju.

Oslo, januar 2000

Petter Aasen

Liv Anne Støren

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn og tema for rapporten	10
1.2 Sentrale problemstillinger	12
2 Organisasjonsendring som identitetsforvaltning	14
2.1 Endringer i styringen av høyere utdanning	14
2.2 Press mot og endringer i den institusjonelle identitet?	15
2.3 Kvalitet i høyere utdanning: Løst konsept eller organisasjons- messig standard?	20
2.3.1 Kvalitetskonseptets opprinnelse og spredning	20
2.3.2 Kvalitet i høyere utdanning - den utdanningspolitiske rammen	22
2.3.3 Arbeid med kvalitet: En konkretisering i forhold til tre analysemodeller	23
3 Forskningsdesign, data og metode	27
3.1 Utvelgning av case	27
3.2 Designets muligheter til komparasjon	27
3.3 Datautvelgelse og datakilder	29
4 Høgskolen i Lillehammer	33
4.1 Innledning	33
4.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet	35
4.3 En analyse av kvalitetsinitiativene	39
4.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning	39
4.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon	41
4.3.3 Effekter av arbeidet	43
4.4 Kvalitet som virkemiddel for endring	45
5 Høgskolen i Stavanger	48
5.1 Innledning	48
5.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet	50
5.3 En analyse av kvalitetsinitiativene	53
5.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning	53
5.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon	55
5.3.3 Effekter av tiltakene	56
5.4 Kvalitet som virkemiddel for endring	58
6 Universitetet i Tromsø	61
6.1 Innledning	61
6.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet	63

6.3	En analyse av kvalitetsinitiativene	66
6.3.1	Ekstern inspirasjon og påvirkning	66
6.3.2	Institusjonell identitet og tradisjon.....	68
6.3.3	Effekter av tiltakene.....	70
6.4	Kvalitet som virkemiddel for endring	72
7	Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet	74
7.1	Innledning	74
7.2	Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet.....	76
7.3	En analyse av kvalitetsinitiativene	83
7.3.1	Ekstern inspirasjon og påvirkning	83
7.3.2	Institusjonell identitet og tradisjon.....	86
7.3.3	Effekter av tiltakene.....	87
7.4	Kvalitet som virkemiddel for endring	89
8	Det teologiske Menighetsfakultet.....	93
8.1	Innledning	93
8.2	Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet.....	94
8.3	En analyse av kvalitetsinitiativene	97
8.3.1	Ekstern inspirasjon og påvirkning	97
8.3.2	Institusjonell identitet og tradisjon.....	99
8.3.3	Effekter av tiltakene.....	101
8.4	Kvalitet som virkemiddel for endring	103
9	Handelshøyskolen BI.....	106
9.1	Innledning	106
9.2	Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet.....	107
9.3	En analyse av kvalitetsinitiativene	112
9.3.1	Ekstern inspirasjon og påvirkning	112
9.3.2	Institusjonell identitet og tradisjon.....	115
9.3.3	Effekter av tiltakene.....	117
9.4	Kvalitet som virkemiddel for endring	118
10	Drøfting og refleksjon	121
10.1	Fortolkning og definering av kvalitetsbegrepet.....	121
10.2	Prioritering av arbeidet med kvalitet.....	124
10.3	Resultater av arbeidet	127
10.4	Noen strukturelle forklaringer på institusjonelle initiativ, tilpasninger og resultater.....	130
10.5	Kvalitet, identitet og institusjonell endring	133
	Litteratur	138
	Skriftlige kilder referert til i rapporten	147
	Intervjuguide	156

Sammendrag

Spørsmål om kvalitet i norsk høyere utdanning har vært et sentralt tema for 90-årenes utdanningspolitikk, der offentlige myndigheter på ulike måter har forsøkt å stimulere universiteter og høyskoler til å engasjere seg på dette feltet. Denne studien kartlegger i hvilken utstrekning og på hvilken måte seks forskjellige læresteder i Norge; Universitetet i Tromsø, Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU), Det teologiske Menighetsfakultet, Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Stavanger, har håndert utfordringene om et større fokus på kvalitet i sin utdanningsvirksomhet i perioden 1989 – 1999.

Siden kvalitetsbegrepet i liten grad har vært presist definert politisk, har studien et eksplorativt design og et fortolkende formål. Hensikten med studien har vært å 1) studere hvordan lærestedene selv har forholdt seg til og definert kvalitetsbegrepet, 2) kartlegge eventuelle aktiviteter som en følge av et institusjonelt engasjement på kvalitetsområdet, samt 3) vurdere hvilke resultater dette arbeidet eventuelt har bidratt til på lærestedsnivå. Studien har som en grunnleggende antakelse at den generelle fokuseringen på kvalitet også kan ha bidratt til å utfordre nevnte læresteders identitet – dvs hva lærestedet skal ha som formål, hvordan man skal drive utdanningsvirksomheten, hvem som legitimt kan involvere seg i og delta i kvalitetsarbeidet, samt lærestedenes forhold til omgivelsene. Tre modeller skisseres ut fra dette som mulige måter å studere og analysere lærestedenes kvalitetsarbeid på. En profesjonell modell, nært knyttet til en mer tradisjonell akademisk måte tenke kvalitet på. En administrativ modell, som mer er koplet opp mot behov for rapportering og styring. En markedsmodell, der kvalitet i større grad koples til behov for relevans og kundetenkning.

Gjennomgangen av det enkelte læresteds arbeid med å utvikle og sikre kvaliteten på sitt utdanningstilbud antyder at lærestedene har svært ulike fortolkninger og definisjoner av hva som konstituerer kvalitet i høyere utdanning. Lærestedene synes ikke å direkte ta utgangspunkt i offentlige dokumenter og utredninger i forhold til dette spørsmålet. Lærestedene synes med andre ord i liten grad å «adoptere» offentlige politikk på dette feltet, men «relaterer» den heller til egen situasjon og problemstillinger. De læresteder som i størst grad synes å ha fått intern oppmerksomhet og klart å synliggjøre kvalitetsarbeidet, Universitetet i Tromsø, Det teologiske Menighetsfakultet, Høgskolen i Lillehammer og delvis Handelshøyskolen BI, har imidlertid alle det fellestrekk at de har klart å kople kvalitetsarbeidet til institusjonelle særtrekk som er kjente og aksepterte av ansatte og studenter. Studien antyder at et viktig forhold for å profilere arbeidet med kvalitet, er at den institusjonelle ledelsen engasjerer seg i

arbeidet med å «oversette» den generelle fokuseringen på kvalitet til lokale tradisjoner og historie.

Når det gjelder konkrete aktiviteter lærestedene har iverksatt på 90-tallet, er det mulig å påvise mange planer og tiltak. Et generelt trekk ved flertallet av lærestedene i studien er imidlertid at vekten på evalueringer som et redskap til å forbedre utdanningene, noe som i sin tid ble sterkt vektlagt av utdanningsmyndighetene, synes å være balansert med aktiviteter knyttet til utforming av studieopplegg, revisjoner av studie- og utdanningsløp og en økende vektlegging på problembaserte læringsteknikker. Mange av lærestedene har nedsatt egne utvalg med et ansvar for kvalitetsarbeidet, men det er en tendens til at flere av lærestedene likevel sliter med å få til en systematisk satsing på feltet. De læresteder som synes å lykkes best, har alle det til felles at de i fortolkningsfasen klarte å «definere» sitt kvalitetsarbeid på en slik måte at det ga retning til senere aktiviteter og engasjement. Studentevalueringene av undervisning, som lærestedene i sin tid ble pålagt av utdanningsmyndighetene å innføre, er i stor grad et implementert tiltak ved lærestedene i studien, men engasjementet for og oppfølgingen av disse aktivitetene synes å være problematisk. Da er interessen langt større for lærestedenes egendefinerte kvalitetsarbeid.

Majoriteten av lærestedene i studien synes i liten grad å ha en stor interesse knyttet til det å måle resultater av det kvalitetsarbeidet som utføres. Samtidig er det også en tendens til at de grupper og aktører som involveres aktivt i arbeidet, også påvirker hvilke resultater som fremkommer. Aktiviseres administrasjonen, vil resultater ofte bli synlige når det gjelder mottak, service og informasjon overfor studenter. Aktiviseres studenter, er resultatene ofte knyttet til undervisning og arbeidsrelaterte forhold. Aktiviseres fagpersonalet, vil effekter gjerne være fag- og studie-løpsrevisjoner og endringer av fagets innhold. Dette antyder at det er viktig å trekke med ulike aktører i arbeidet hvis man har ambisjoner om en mer helhetlig satsing på dette feltet.

Arbeidet med kvalitet synes generelt å ha bidratt til at strategisk tenkning er blitt satt på agendaen, samt at den institusjonelle ledelsen har fått en mulighet til å komme i inngrep med grunnenheter og fagmiljø. Vurderes resultatene i et tiårsperspektiv, gir studien klare indikasjoner på at målsettinger nedfelt i strategiske planer, også blir oppnådd over tid.

Ved de læresteder som synes å ha større problemer med å få satt kvalitet på dagsorden internt, synes «kapasitetsproblemer» å være en viktig forklaringsfaktor. Dette gjelder delvis for BI, men spesielt i forhold til Høgskolen i Stavanger og Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU). Alle disse lærestedene gjennomgikk på 90-tallet store organisasjonsmessige endringer i form av fusjoner og reorganiseringer som har bidratt til at kvalitet ikke i så stor grad har kommet på dagsorden.

Oppsummert synes utdanningene ved de seks lærestedene absolutt å være i endring, der arbeidet med kvalitet i stor grad bidrar til dette. I tillegg synes også arbeidet med kvalitet å ha bidratt til å videreutvikle identiteten ved flere av lærestedene.

Sett i forhold til de tre teoretiske modellene for hvordan kvalitetsarbeid kan klassifiseres – en profesjonell modell, en administrativ modell og en markedsmodell – ser det ut til at lærestedene ikke endrer seg i henhold til de kriterier som kjennetegner den enkelte modell. I praksis synes arbeidet med kvalitet å «låne» elementer fra alle de nevnte modeller, slik at det er vanskelig å konkludere med at lærestedene endres i en bestemt retning. Det er f.eks. ikke mulig å se en markant dreining i lærestedenes aktiviteter og virksomhet i forhold til markedsidealet for hvordan kvalitetsarbeid kan drives. Samtidig er det heller ikke mulig å finne læresteder som kan sies å ivareta myten om det akademiske elfenbenstårn. Endringene som skjer er komplekse, og er forårsaket av mange utviklingstrekk.

Når flere av lærestedene i denne studien likevel har klart å få en profil og en markering av sitt arbeid med kvalitet, synes det å være fordi man i utgangspunktet har klart å «oversette» konseptet til lokale forhold, tradisjon og ønsket identitet. Det uklart definerte kvalitetskonseptet som ble lansert av utdanningsmyndighetene, har ved flere av lærestedene bidratt til å skape «orden» i det som for flere fortoner seg som en noe uforutsigbar og kaotisk tilværelse. Når lærestedene utsettes for press om tilpasning til ulike utviklingstrekk, er det institusjonelt forankrede og fastlagte tanker om hvordan kvalitet kan opprettholdes og videreutvikles som gir disse lærestedene retning og stabilitet på arbeidet.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema for rapporten

Utdanningspolitisk har kvalitet i høyere utdanning gjennom hele 90-tallet vært et sentralt tema, både i europeisk og norsk sammenheng (van Vught & Westerheijden 1994, Frazer 1997, Stensaker 1997). I Norge leverte bl a et eget utvalg en større innstilling om emnet (Studiekvalitetsutvalget 1990). Videre ble studiekvalitet også viet bred plass i ulike styringsdokumenter i perioden (se f eks St.meld.nr. 40 1990-91), samt at ulike nasjonale initiativ ble tatt på områder som studentevaluering av undervisning, nasjonale evalueringer av utdanningstilbud og etablering av egne evalueringspriser. Ansvar for det konkrete arbeidet med kvaliteten på den utdanning som tilbys overlot imidlertid departementet i St.meld.nr. 40 (1990-91: 57) til universitetene og høyskolene selv:

Sikring av kvalitet i utdanning bør etter departementets oppfatning primært være institusjonenes eget ansvar.

En vesentlig hensikt med denne rapporten er å studere hvordan universiteter og høyskoler har forvaltet dette ansvaret. En god del kunnskap om dette emnet er allerede innhentet. NIFU har i flere prosjekter i denne perioden særlig satt søkelyset på evaluering som virkemiddel for å sikre og utvikle kvalitet. Spesielt har vurderinger av evalueringsmetoder, hvordan ulike evalueringsprosjekter kan utvikles både på nasjonalt og lokalt nivå, effekter av ulike former for evalueringsarbeid, samt analyser av ulike nasjonale evalueringsopplegg i høyere utdanning blitt vektlagt (se f eks Smeby 1990, Smeby 1996, Smeby & Stensaker 1999, Karlsen & Stensaker 1993, Stensaker & Karlsen 1994, Karlsen & Stensaker 1996, Stensaker & Karlsen 1996, Stensaker 1996, 1997, 1998, 1999a og 1999b).

Studiene som har vært utført har imidlertid enten hatt fokus på institutt- og avdelingsnivå ved lærestedene, eller hatt et fokus på nasjonalt nivå, og da gjerne på et nordisk nivå. Hvordan universitetene og høyskolene som organisasjoner har arbeidet for å videreutvikle kvaliteten på sine utdanningstilbud på 90-tallet har ikke vært studert. Slik sett vet man fremdeles lite om hvordan man på *lærestedsnivå* har forvaltet ansvaret for utdanningsvirksomheten som man fikk tildelt i St.meld.nr. 40.

Samtidig synes det etter hvert påkrevet å fokusere mer på nettopp lærestedsnivået. Det er flere årsaker til dette. En tidligere studie antydte eksempelvis at selv om evalueringsaktiviteter nok kan ha effekter på institutt- og avdelingsnivå, er man avhengig av støtte og koordinering av

aktivitetene på lærestedsnivå hvis interessen for slike aktiviteter skal opprettholdes over tid (Stensaker 1996). Å studere hvilke initiativ man på lærestedsnivå eventuelt har tatt på evaluerings- og kvalitetsutviklingsfeltet vil derfor representere en viktig oppfølging og videreføring av tidligere studier på feltet.

I tillegg har det på 1990-tallet skjedd flere vesentlige endringer i hvordan universiteter og høyskoler styres. Utdanningsmyndighetene har gjennom ulike reforminitiativ endret på styringsbetingelsene til lærestedene, og ikke minst, stilt sterkere krav til lærestedenes ledelse. Desentralisering av oppgaver fra utdanningsdepartementet til lærestedene har medført at lærestedenes ledelse har fått økt ansvar på enkelte områder, mens man på andre saksfelt har sett tendenser til at både nasjonale utdanningsmyndigheter og lokale institutter og avdelinger har opprettholdt og kanskje til og med styrket sin innflytelse (Bleiklie 1998). Dette, sammen med politiske signaler om at lærestedene kanskje bør spesialisere seg i større grad enn hva som i dag er tilfelle, og at man som en konsekvens kanskje også må prioritere annerledes og lokalt omfordele ressurser i større grad, vil imidlertid sette lærestedenes ledelse under økt press. Arbeid med kvaliteten på utdanningene som tilbys vil i en slik sammenheng måtte avveies mot, men også sees i sammenheng med andre viktige saker på dagsorden. Å studere hvordan arbeid med kvalitet defineres, relateres til andre saksområder, og prioriteres av lærestedenes ledelse vil derfor kunne være et bidrag for å øke kunnskapen om de institusjonelle betingelsene som må være tilstede for en systematisk og gjennomført satsing på kvalitet. I tillegg kan en slik studie også øke innsikten om hvilke tiltak som på nasjonalt nivå kan settes inn for å støtte opp under lærestedenes initiativ på dette feltet.

Begge de nevnte punkter antyder at det er en sammenheng mellom arbeid med kvalitet i høyere utdanning på den ene siden og forhold knyttet til styring og organisering av dette arbeidet på den andre. Rapporten bør derfor betraktes som et innspill til debatten om hvilke styringsmessige rammebetingelser arbeidet med økt kvalitet i utdanningene har på lærestedsnivå, der både begrensningene men også mulighetene som eksisterer kartlegges. For å forstå prosessene bak de tiltak som har vært iverksatt på lærestedene, tar denne rapporten for seg tiårsperioden fra 1989 - 1999. Denne perioden fanger opp den voldsomme økningen i antall studenter i høyere utdanning, de første offentlige initiativ på kvalitetsfeltet (Studiekvalitetsutvalget og Stortingsmelding nr 40 1990-91), dekker andre reforminitiativ såsom reorganiseringen av regionale høyskolene i 1994 og den nye Lov om universiteter og høyskoler fra 1996. Videre dekker denne tidsperioden den økte interessen for etter- og videreutdanning de seneste år, men også utflatingen i søkningen til

høyere utdanning og følgelig den økte konkurransen om studenter ved slutten av tiåret.

Fordi «kvalitet i høyere utdanning» i liten grad er et politisk presist definert begrep (se punkt 2.2) vil denne studien ha et utpreget eksplorativt design og fortolkende formål. Dette stiller igjen store krav til metode, datainnsamling og analyse (se kapittel 3), ikke minst fordi et utforskende design ikke legger så stor vekt på et eksplisitt teorigrunnlag for studien.

Hva som defineres som «arbeid med kvalitet» i denne rapporten vil derfor ikke bare vurderes i forhold til institusjonell evalueringsvirksomhet, noe som ville gitt et begrenset og skjevt bilde av hva som skjer på dette feltet. Dette poenget kan illustreres ved at norske universiteter og høyskoler, i en spørreundersøkelse fra 1994, listet opp nærmere 50 tiltak og aktiviteter innen et bredt spekter, når de ble bedt om å spesifisere egne kvalitetsinitiativ på utdanningsfeltet (Smeby 1995:24). I rapporten åpnes det derfor for at arbeid med kvalitet må knyttes til et bredere sett av aktiviteter ved lærestedene. Arbeid med kvalitet er med andre ord ikke bare evalueringsaktivitet, men kan like gjerne omfatte utvikling og endringer av eksisterende studieopplegg, nye undervisningsformer, tiltak som bedrer yrkesretting og arbeidsmuligheter for uteksaminerte studenter, samt sosiale forhold rundt studiene (se punkt 2.2).

Den eneste avgrensingen som gjøres i forhold til begrepet «kvalitetsarbeid», er at rapporten hovedsaklig handler om lærestedenes *utdanningsvirksomhet*, herunder både lavere grads- og høyere gradsstudier, samt i noen grad etter- og videreutdanning. Forsknings- og formidlingsaktiviteter trekkes kun inn der disse har hatt en sterk direkte innflytelse på kvalitetsarbeidet ved utdanningsvirksomheten. En konsekvens av dette er at dr.gradsutdanning i meget liten grad omtales.

1.2 Sentrale problemstillinger

Som en konsekvens av den manglende klarheten i kvalitetsbegrepet, vil et sentralt tema i denne rapporten nettopp være å studere hvordan *lærestedene selv har forholdt seg til kvalitetsbegrepet*. I hvilke sammenhenger er «kvalitetshensyn» trukket inn i debatter og beslutninger på lærestedsnivå? Hvilken plass har kvalitet i institusjonelle debatter og i sentrale beslutningssammenhenger? Hvordan har lærestedene definert sitt arbeid med kvalitet? En analyse av disse spørsmålene vil kunne indikere hvordan man på lærestedsnivå har fortolket de politiske ønskene om en økt satsing på kvalitet i utdanningssammenheng.

Fortolkninger av kvalitet sier lite om hva som i praksis har vært gjort på feltet. Et annet sentralt tema i rapporten er derfor å studere den *prioritering og vekt man fra lærestedenes side har gitt arbeidet med kvalitet*. Har

man satt av ressurser til dette arbeidet? Er det etablert egne organisasjonsenheter eller rutiner for kvalitetsarbeidet? Er sentrale personer, herunder spesielt ledelsen ved lærestedet, blitt involvert og engasjert i de tiltak og satsinger som er blitt gjort? En analyse av disse spørsmålene vil kunne kaste lys over ambisjonene bak de eventuelle tiltak som norske læresteder har iverksatt på 90-tallet.

Et siste tema, som også kan betraktes som en forlengelse av det foregående punktet, vil fokusere på de eventuelle *resultater som arbeid med kvalitet har frembrakt på lærestedsnivå*. Har eventuelle satsinger gitt de ønskede effekter? Hvordan har man eventuelt målt effekter av arbeidet? Har arbeidet med kvalitet også hatt konsekvenser for styring og ledelse, og for hvordan lærestedet forvalter og oppfatter sine oppgaver? Analysen av disse spørsmålene kan gi indikasjoner på hvorvidt arbeid med kvalitet bidrar til endring og utvikling av lærestedene.

2 Organisasjonsendring som identitetsforvaltning

2.1 Endringer i styringen av høyere utdanning

Flere forfattere har pekt på 1990-tallet som en periode med store endringer for høyere utdanning, både i europeisk og norsk sammenheng (van Vught 1996, Neave 1998, Bleiklie 1998): Stor studenttilstrømning har f.eks. ledet til en sterk ekspansjon av utdanningskapasiteten og dertil økte offentlige utgifter i forhold til høyere utdanning. Dette har ført til bekymringer knyttet til kvalitetsnivået på høyere utdanning og til et fokus på effektivitet, noe som igjen gjerne har ledet til endringer i styrings- og evalueringssystemene knyttet til utdanningsinstitusjonene.

Den sistnevnte utviklingen, ofte omtalt som *the rise of the evaluative state* (Neave 1988), eller *new public management* (Pollit 1990), kjenne-tegnes nettopp av en fokusering mot kvalitet, effektivitet og produksjon både i offentlig sektor generelt, og i utdanningssystemet spesielt. Internasjonalt har denne utviklingen hatt ulike virkemidler knyttet til seg der både deregulering, privatisering og økt bruk av markedsmekanismer har blitt prøvd ut i forskjellige varianter. Denne mer generelle offentlige reformretorikken og reformpolitikken vektlegger ofte (Lane 1997: 9):

- desentralisering av oppgaver gjennom økt institusjonell autonomi og mer styringsrom for den institusjonelle ledelsen. Dog skjer dette ofte samtidig med en etablering av uavhengige eller kvasi-offentlige organisasjoner for å vurdere og evaluere kvaliteten på offentlige tjenestetilbud, der altså økt kontroll gjerne følger økt autonomi.
- resultatvurderinger og evalueringer av effektivitet.
- økt innflytelse ved brukerstyring, der borgerene/brukerne er tenkt å få økt valgfrihet når det gjelder offentlig tjenesteyting, herunder at borgerne/brukerne er representert i styrende organer.
- klarere skille mellom de som finansierer tjenesteproduksjonen og de som produserer tjenestene. Økt bruk av kontrakter og anbud er en del av denne utviklingen.
- omforming av offentlige institusjoner til statsaksjeselskaper, joint-ventures, alternativt, privatisering av offentlige institusjoner.

- økt konkurranse mellom offentlige og private organisasjoner, men også økt samarbeid mellom offentlig og privat tjenesteproduksjon, noe som bl a bidrar til å gjøre skillet mellom offentlig og privat sektor mer utydelig.

I en bok som på 80-tallet analyserte og vurderte akademisk organisering i ulike land, lanserte Burton Clark (1983) tre analysemodeller for styring og koordinering av høyere utdanning: En *state authority* (statsstyrt/administrativ) modell, en *market* (markeds) modell og en *academic oligarchy* (profesjonell) modell, hvor de høyere utdanningsinstitusjonene i stor grad er selvstyrte. Land på det europeiske kontinentet og skandinaviske utdanningsystemer har tradisjonelt vært knyttet til den statstyrte modellen. USA, Canada og Japan har tradisjonelt befunnet seg nærmere en markedsmodell, mens Italia og England (før reformene på slutten av 80-tallet) i større grad kan sies å ha vært forbundet med den profesjonelle modellen (Clark 1983: 143).

Vurderer man statlige reforminitiativ og den politiske retorikken knyttet til kvalitet i høyere utdanning i forhold til disse modellene, synes den norske utdanningspolitikken på 90-tallet imidlertid å være inspirert fra alle modellene: Selv om det eksisterer ambisjoner om større grad av desentralisering og en understreking av lærestedenes eget ansvar for kvaliteten på utdanningstilbudet (den profesjonelle modellen) i St.meld.nr. 40, kobles f eks kvalitetsbegrepet i enda sterkere grad til ulike evalueringsaktiviteter både av intern og ekstern karakter (den statsstyrte/administrative modellen) (St.meld.nr. 40 1990-91: 55-57). At satsingen på kvalitet begrunnes med at dette kan bidra til å øke studentgjennomstrømningen ved norske universiteter og høyskoler, indikerer i tillegg at økt (system-) effektivitet er en viktig målsetting med arbeidet (St.prp.nr. 1 1995-96: 141). Videre kan man også se tendenser til at kvalitetsarbeidet er tenkt å bidra til økt brukerinnflytelse i høyere utdanning (markedsmodellen), ikke minst ved studentevaluering av undervisning der lærestedene midt på 90-tallet ble pålagt å utføre slik evaluering (St.prp.nr.1 1995-96: 142), men også ved at representanter for næringsliv og samfunnsinteresser har deltatt aktivt i de eksterne evalueringer som har vært gjennomført, og således bidratt til at arbeidet med kvalitet i større grad relateres til arbeidsmarkedet og næringslivets behov (Stensaker & Karlsen 1994: 34).

2.2 Press mot og endringer i den institusjonelle identitet?

Selv om den politiske interessen knyttet til kvalitet, evaluering og den betydning utdanning og forskning har som verdiskapning, har vært på

dagsorden i flere perioder i etterkrigstiden, må styrken i koblingen av disse begrepene i forhold til et mer samfunnsmessig, her i betydningen et økonomisk – nytteperspektiv, sies å være et forholdsvis markant trekk ved 90-tallets utdanningspolitikk (Eide 1995: 169; jfr også Smeby & Brandt 1999). Økende interesse for høyere læresteders evne til tilpasning til samfunnet omkring (Ritzer 1996), til entreprenørskap (Clark 1998) og til å yte service overfor ulike samfunnsmessige interessenter (Tjeldvold 1997), er trekk som i økende grad synes å illustrere denne utviklingen. Trekk som alle synes å være koblet til kvalitetsbegrepet. Den dannende, kulturelle og demokratiske betydningen av høyere utdanning er i denne perioden tonet ned av de politiske myndighetene, ikke bare i Norge, men også i andre vestlige land (Neave 1992, Slaughter & Leslie 1997, Bleiklie 1998).

Samtidig er høyere utdanningsinstitusjoner, og spesielt universiteter, ofte omtalt som produsenter og bærere av slike sterke kulturelle og demokratiske tradisjoner (Kerr 1982, Clark 1983). At omgivelsene etter hvert endrer sine forventninger til hva universiteter og høyskoler skal være, hva de skal «produsere» og hvilken funksjon disse institusjonene skal ha i samfunnet, kan derfor bidra til å endre det selvbildet og den institusjonelle «identitet» man eventuelt måtte ha ved lærestedene. Å studere institusjonell identitet, er derfor viktig for å kunne antyde hvorvidt de kulturelle betingelsene for organisatorisk endring er tilstede ved universitetene og høyskolene.

Et spørsmål som kan reises i en slik sammenheng, er selvfølgelig hvorvidt universiteter og høyskoler faktisk besitter en slik «identitet». Selve begrepet identitet vil jo ofte gi assosiasjoner til trekk ved individer heller enn til organisasjoner. Samtidig eksisterer det en forholdsvis lang forskningstradisjon innenfor organisasjonsteorien som nettopp fokuserer på organisasjoners mer kulturelle og symbolske sider (Selznick 1957, Edelman 1971, Clark 1972, March & Olsen 1976, Pondy et al 1983). Utgangspunktet for denne studien er da også at vi ofte tenderer til å tenke på organisasjoner som «super-personer» som «tenker, resonnerer og oppfører» seg både koordinert og konsistent *som om* de var individer (Brunsson 1989, Czarniawska-Joerges 1994), og der de gjerne oppfattes å ha en distinkt karakter (Selznick 1957, Clark 1970). Denne karakteren består av minst tre ulike elementer (Albert & Whetten 1985): *Sentrale kjennetegn* som sier noe om hva som er viktige verdier og symboler for organisasjonen. *Temporær kontinuitet* som betyr at nevnte særtrekk også er gyldige over tid, og ikke bare på et bestemt tidspunkt, samt *grad av unikhhet* som indikerer hvordan man kan skille en gitt organisasjon fra andre lignende organisasjoner.

Hvor viktig eller hva en eventuell institusjonell identitet kan «brukes» til, hersker det også gjerne uenighet om, der det gjennom mange år har

foregått en debatt mellom såkalte «kultur-» og «symbolforskere». De førstnevnte hevder gjerne at ideologier, verdier og holdninger er elementer som binder en gruppe individer sammen i form av handlinger og adferd, og der denne kunnskapen ofte kan brukes mer instrumentelt til å styre organisasjonsmessig adferd. «Symbolforskere» hevder på sin side at det ikke eksisterer noen felles «kultur» i en gruppe som kan utgjøre noen retningslinjer for handling og adferd. Symboler er rene myteskapende fenomener som er interessante å studere i seg selv uten at de nødvendigvis har noen adferdsmessig betydning (Alvesson & Berg 1992).

Parallellen til denne debatten kan gjenfinnes i flere studier knyttet til betydningen av evalueringer og andre kvalitetsinitiativ i høyere utdanning. Tidligere utførte studier, både i europeisk og norsk sammenheng, antyder at ulike former for evalueringer og arbeid med kvalitet ofte bidrar til holdningsmessige og kognitive endringer ved lærestedene (Karlsen & Stensaker 1993, Frederiks, Westerheijden & Weusthof 1994, Weusthof 1995, Saarinen 1995, Frederiks 1996, Stensaker 1996, Brennan, Frederiks & Shah 1997, Stensaker 1997, PLS-Consult 1998). Samtidig stilles det ofte spørsmål om de holdningsmessige, kulturelle og kognitive endringene som rapporteres fra lærestedene, har noen «reell» betydning.

Ofte ser man da også tendenser til at effekter av arbeid med kvalitet beskrives som rent symbolske, som prosesser som eventuelt kun har betydning for utforming av organisasjonsstrukturer og annen «ferniss», mens organisasjonens kjerneaktiviteter avskjermes og drives som før. Utgangspunktet for denne rapporten er imidlertid at å avskrive effekter som rent symbolske ofte kan være direkte feilaktig og et resultat av bl a metodiske svakheter ved gjennomførte studier (Kirk & Miller 1986, Hammersley 1989, 1992, Schwandt 1994). Ikke minst kan f eks tidsfaktoren spille en vesentlig rolle for om effekter av en endring oppfattes som symbolske eller reelle. Vurderer man effektene for kort tid i etterkant av et tiltak kan det f eks ha gått for kort tid til at ny praksis har «satt seg» i organisasjonen, noe som igjen lettere kan bidra til konklusjoner om symbolske effekter. Videre kan oppfatningen om symbolske effekter også skapes ved det utvalg av indikatorer som man måler effekter gjennom (Schwandt 1994: 130). Fokuserer man på formelle vedtak, kan man f eks miste de effekter som skjer på et mer uformelt plan. I tillegg er det selvfølgelig vanskelig å etterspore endringer av ett bestemt tiltak når en organisasjon som regel endres som en følge av flere, til dels uavhengige prosesser, og der det å separere effekter fra disse komplekse prosessene er vanskelig (se for øvrig kapittel 3). På grunn av nevnte metodiske svakheter kan det derfor hevdes at et formelt skille mellom symbolske og reelle effekter er lite interessant som en indikator på organisasjonsmessig endring (jfr. også Czarniawska & Sevón 1996).

Tar man utgangspunkt i at universiteter og høgschooler er organisasjoner med sterke normative tradisjoner for organisering, at de er organisasjoner med tvetydige formål, ulike interesser hos ulike ansatte, uklare mål-middel relasjoner og diffus teknologi, kan man heller hevde at en viktig indikator for å studere hvorvidt og hvordan denne type organisasjoner endres, nettopp er å ta utgangspunkt i dem som integrerende og identitetsskapende meningskonstruksjoner. Clark (1983: 102) har f.eks. understreket viktigheten av dette der det er *«the symbolic side of academic organization (that) clearly exhibits disintegration»*. En slik institusjonell disintegrasjon kan forårsakes av både eksterne og interne krefter. Clark (1983: 104) hevder f.eks. at det nettopp er forholdet til omverden som forårsaker behov for å konstruere universiteter og høgschooler som distinkte organisasjonsheter med spesifikke identiteter:

The need to appear to outsiders as a single entity leads toward integrating doctrines and symbols.

Samtidig vil myter såsom en felles institusjonell identitet også kunne tjene til å integrere interne aktiviteter, og knytte fortid, nåtid og fremtid nærmere sammen, noe som bl.a. er understreket av Cohen (1969, sitert fra Bolman & Deal 1994: 225):

Myter forklarer. Myter artikulere. Myter bevarer solidaritet og samhörighet. Myter legitimerer. Myter kommuniserer ubevisste ønsker og konflikter. Myter forsoner motsetninger. Myter sørger for fortellinger som forankrer nåtiden i fortiden.

Paradokset er at mens tidsdimensjonen samt eksterne og interne krefter ofte forårsaker institusjonell disintegrasjon, synes den institusjonelle identiteten å skapes ved de samme krefter. Organisasjonsmessig identitet er med andre ord ikke noe man «har» eller har fått «tildelt» som en konstant størrelse – det er noe som endres og utvikles over tid (Selznick 1957).

I denne prosessen vil etablerte eksterne og interne regler, normer og roller kunne spille en viss rolle (DiMaggio & Powell 1983, March & Olsen, 1989), men der den viktigste identitetsskapende prosessen finner sted når man sammenligner egen organisasjons egenskaper, karakteristika og strategier med andre organisasjoner (Alvesson & Björkman 1992, Hall & du Gay 1996, Czarniawska & Sevón 1996, Välimaa 1998, Røvik 1998). Det siste er stadig mer aktuelt i en situasjon der flere og flere organisasjoner, også innenfor høyere utdanning, virker i et marked hvor produktene og kvaliteten på de produktene organisasjonen leverer i markedet, ikke skiller seg nevneverdig fra hverandre. I en slik situasjon blir symbolske og kulturelle aspekter ved produktet, men også ved organisasjonen som står

bak produktet, viktigere. Identitet blir derfor et viktig spørsmål når man i en organisasjon ønsker å utforske hva formålet med organisasjonen skal være. Identitet blir et viktig formål når organisasjonen, ofte i en konkurranse med andre organisasjoner, må tiltrekke seg oppmerksomhet, kunder eller ansatte. Identitet blir et viktig spørsmål når man i organisasjon er usikker på veien videre. Som Bauman (1996: 19) meget treffende har uttrykt det:

One thinks of identity whenever one is not sure of where one belongs; that is, one is not sure how to place oneself among the evident variety of behaviour styles or patterns, and how to make sure that people around would accept this placement as right and proper, so that both sides would know how to go on in each other's presence. 'Identity' is a name given to the escape sought from that uncertainty.

En slik prosess kan ha en klar intensjonell karakter. Ikke minst kan den institusjonelle ledelsen kanskje se det som ønskelig å «konstruere» en organisasjonsmessig identitet. På den annen side kan uintenderte og lite styrbare prosesser gjør at dette i praksis kan være vanskelig gjennomførbart. Meninger om identiteten kan like gjerne «dukke opp» som «konstrueres». Identitet kan altså både være et resultat av «bottom-up» og «top-down» prosesser, internt og eksternt initierte aktiviteter. Det er mulig å tenke seg at et resultat av disse prosessene kan være en institusjonell identitet forårsaket av et kreativt organisasjonsmessig «kaos» (jfr March & Olsen 1976, Weick 1976).

Samtidig kan det også tenkes at institusjonelle prosesser som har betydning for identiteten til en viss grad kan «styres» mer politisk av ledelsen. En mulig måte dette kan foregå på er å se ulike saksfelt og problemområder i sammenheng, være med på å definere eventuelle behov for endringer, inngå allianser med ulike interesser, eller sørge for at noen spørsmål kommer på agendaen, mens andre utelates (Pfeffer & Salancik 1978). Ikke minst vil en viktig ledelsesmessig funksjon være å «konstruere», oversette og fortolke hvordan de organisasjonsmessige omgivelsene ser ut (Pfeffer & Salancik 1978:72) og identifisere eventuelle interne maktallianser, implementeringstrategier, samt koalisjons- og beslutningsmuligheter som eksisterer (Pfeffer & Salancik 1978:259). Eventuelle felles menings- og identitetskonstruksjoner er dermed ikke et resultat av konfliktfrie prosesser, men der forhandlinger, diskusjoner, drakamper og koalisjoner er vesentlige prosesser for å forstå meningsdannelsen (Czarniawska 1986, Alvesson & Berg 1992). Resultatet av disse endeløse konstruksjons- og rekonstruksjonsprosessene er organisasjonsmessig endring av den institusjonelle identiteten.

Selv om organisasjonsmessige myter og meningsdannelser kan variere i styrke og intensitet (Baldridge 1975), og derfor kan ha ulik betydning for

å etablere en institusjonell identitet, kan en analyse av organisasjoner som identitetskonstruksjoner antyde noe om de kulturelle betingelsene for organisasjonsmessig endring (Alvesson & Berg 1992, Czarniawska & Sevón 1996). Sett i forhold til problemstillingene i denne rapporten kan dette perspektivet kaste lys over hvorvidt høyere læresteder anerkjenner endrede forventninger til hva man «skal være» og «hva man bør gjøre» i henhold til retorikken knyttet til kvalitetskonseptet.

2.3 Kvalitet i høyere utdanning: Løst konsept eller organisasjonsmessig standard?

Skal man kunne si noe om hvordan arbeidet med kvalitet og retorikken knyttet til kvalitetsbegrepet eventuelt bidrar til å endre lærestedenes institusjonelle identitet, må kvalitetsbegrepet konkretiseres og noen indikatorer på institusjonell endring i identiteten utvikles. I dette avsnittet skal arbeidet med kvalitet knyttes til tre idealtypiske, organisasjonsmessige «identiteter» som det er mulig for akademiske læresteder å anlegge. Først skal imidlertid kvalitetskonseptets historie og utbredelse kommenteres noe nærmere.

2.3.1 Kvalitetskonseptets opprinnelse og spredning

Opptattheten av kvalitet knyttes gjerne til forbedringsprosesser i industri- og næringslivsvirksomheter i USA og Japan i etterkrigstiden, og til produktivitetskonsulenter som Juran, Deming, Feigenbaum og Ishikawa (Hackman & Wageman 1995). Med sine tette koblinger med ulike bedrifter og virksomheter er det et særtrekk ved de første kvalitetskonseptene at de i første rekke var basert på praktiske og pragmatiske «leveregler» og normative utsagn heller enn på mer teoretiske modeller (Dill 1995). Ofte synes den utdanningsmessige bakgrunnen til disse konsulentene å ha spilt inn på de «regler» og retningslinjer som utgjorde kvalitetskonseptene. Edward Deming var f.eks. en amerikansk ingeniør, noe som synes å ha spilt en betydelig rolle i hans vektlegging på empiriske data der kvalitet skulle «måles», samt hans opptatthet av at kvalitet kun ble forbedret gjennom kontinuerlig prøving, feiling og justering (Dill 1995).

Etter hvert ble kvalitetskonseptet utviklet mer i retning av ulike nasjonale og internasjonale standarder, der drivkraften i systemet var leverandører og kunders krav om at produsentene opprettholdt og sikret en viss standard på de produkter som man leverte (Aune 1996). Hvis en bedrift av en uavhengig instans ble vurdert til å kontinuerlig opprettholde en viss kvalitet, ble en sertifisering utstedt, som dermed skulle kunne vises frem som en garanti for kvalitet. I 1987 ratifiserte så en rekke land land en avtale som anerkjente en internasjonal standard for kvalitetssystemer, den

såkalte ISO-standarden. I dag er ulike versjoner av ISO-standarden utviklet for ulike bransjer og i bruk i store deler av verden. Et trekk ved ISO-systemet, som det er viktig å merke seg, er imidlertid at ISO-standarden ikke sier noe om kvaliteten på den eventuelle tjenesten eller det eventuelle produktet en organisasjon leverer. I ISO-systemet er det kundene som skal definere kvalitetsstandard. ISO-systemet konsentrerer seg heller om å spesifisere hvilke organisasjonsmessige rutiner og aktiviteter som må utføres for at et produkt eller en produksjonsprosess kan motta en sertifisering. Slik sett kan systemet sies å bidra til å etablere organisasjonsmessige standarder i ulike bransjer.

Kvalitetskonseptet har imidlertid også blitt utviklet i en annen retning (Mickletwait & Wooldridge 1996). I den mer kulørte management-orienterte litteraturen som har dukket opp på 80- og 90-tallet omtales gjerne kvalitet som et mer generelt virkemiddel til å endre og utvikle ulike bedrifter og organisasjoner, der kvalitet ikke bare ses på som skrittvis forbedring gjennom statistiske analyser, prøving og feiling, men der kvalitetskonseptet hevdes å kunne revolusjonere holdninger, visjoner og resultater til ulike virksomheter (Zbaracki 1998). I disse nyere bidragene koples gjerne kvalitetskonseptet implisitt og eksplisitt til de muligheter ledelsen i en virksomhet har når det gjelder å styre og endre holdninger og adferd. Grant et al (1994) går også ett skritt videre, der de hevder at kvalitetskonseptet representerer en videreutvikling og en sammenslåing av rasjonaliserings- og effektiviseringsperspektiver som Scientific Management (Taylor 1947) og Human Relationsskolen (Mayo 1945). Samtidig hevder kritikere at kvalitetskonseptet i denne tapningen mer er et undertrykkende enn et utviklende organisasjonskonsept, sett fra den ordinære ansattes ståsted (Boje & Winsor 1993: 57), samt at det i liten grad er dokumentert at kvalitetskonseptet faktisk bidrar til å effektivisere organisasjonen konseptet implementeres i (Zbaracki 1998, Birnbaum & Deshotels 1999). Kvalitet som organisasjonsendring kan derfor ofte heller betraktes som et løst konsept enn som et spesifikt og presist utformet tiltaksprogram.

Kvalitetskonseptets etterhvert brede og pragmatiske utforming, samt dets tiltalende retoriske profil, synes videre på 90-tallet å harmonisere godt med ulike nasjonale myndigheters behov for å endre på utformingen av og virkemåten til offentlig sektor (Pollitt 1990, Olsen & Peters 1996, Lægrend & Pedersen 1999). Kommentarer og analyser som hevder at kvalitetskonseptet er et «skalkeskjeb» for å få til større effektivitet i, mer kontroll over og styring med aktivitetene i offentlig sektor, har imidlertid kommet til uttrykk også i forhold til disse initiativene (Neave 1988, 1998). Som illustrert i neste avsnitt, synes imidlertid kvalitet som «politisk program» betraktet, mer å være et løst konsept enn en organisasjonsmessig standard.

2.3.2 Kvalitet i høyere utdanning - den utdanningspolitiske rammen

Startpunktet for den norske debatten om kvalitet i høyere utdanning kan tidfestes til nyttårsaften 1986, da professor Gudmund Hernes skrev en kronikk i Dagbladet, hvor han kritiserte Universitetet i Oslo for ikke å få nok kvalitet ut av de ressurser institusjonen forvaltet. Som senere leder for en offentlig utredning som skulle meisle ut forslag til endringer i styring og organisering av høyere utdanning, utnevnte Hernes et eget utvalg som leverte sine forslag til tiltak for å heve kvaliteten i høyere utdanning tidlig på 90-tallet (Studiekvalitetsutvalget 1990).

Studiekvalitetsutvalget definerte kvalitetsarbeid forholdsvis vidt. Både rammekvalitet (ressurser, regler, strukturer), inntakskvalitet (forkunnskaper m.m.), programkvalitet (undervisning, studieopplegg, eksamen) og resultatkvalitet (læringsresultatet) var ifølge utvalget naturlige deler av det utvalget benevnte som «studiekvalitet», selv om utvalget selv avgrenset sitt arbeid til tiltak rettet mot rammekvalitet og programkvalitet (Studiekvalitetsutvalget 1990: 91). Samtidig kan utvalget sies å ha vært sterke talsmenn for et «human relations» perspektiv på kvalitet. Sentrale aspekter som ble fremhevet i innstillingen var bl a at kvalitetsforbedring var et spørsmål om å endre kulturen i høyere utdanning, og der aktiv medvirkning fra ulike aktører heller enn bestemte kontroll- og evaluerings tiltak ble fremhevet som det mest virkningsfulle (Studiekvalitetsutvalget 1990). Ikke minst ble uttrykket «læringsmiljø» lansert for å understreke behovet for en helhetlig satsing der faglige og sosiale og kulturelle forhold knyttet til studiesituasjonen måtte sees i sammenheng.

Stortingsmeldingen som ble lagt frem i etterkant av dette utredningsarbeidet, synes imidlertid å legge mindre vekt på betydningen av å endre kulturen i høyere utdanning, selv om departementet etter søknad bevilget midler til prøvetiltak initiert av ulike læresteder og studentsamskipnader for å stimulere læringsmiljøtankegangen. Stortingsmeldingen kan sies å ha anlagt et noe tvetydig perspektiv på hva som konstituerer kvalitet i høyere utdanning. I utgangspunktet synes man å fortsette den mer omfattende tilnærmingen som studiekvalitetsutvalget hadde gått inn for, der kvalitet ble operasjonalisert både som innholdet i utdanningstilbudet, undervisningsmåter, pensum, undervisningens kvalitet, eksamensformer, relevans, krav til forutsetninger, læringsmiljø m.m. (St.meld.nr. 40 1990-91: 56). Det meste synes altså å ha vært relevant, noe som støtter opp under det helhetlige perspektiv Studiekvalitetsutvalget anbefalte. I selve stortingsmeldingen var imidlertid tyngdepunktet knyttet til konkrete tiltak på feltet evaluering (St.meld.nr. 40 1990-91). Ikke minst ble det igangsatt et prøveprosjekt med nasjonale evalueringer i 1992, der en vesentlig hensikt, i tillegg til å være reelle evalueringer, var å stimulere institusjonene til å utvikle sine egne evalueringsopplegg- og systemer (St.meld.nr. 40 1990-91: 55-57). Også utover på 90-tallet synes evaluering å være det sentrale

for utdanningsmyndighetene. I 1993/94 ble f eks institusjonene pålagt å utarbeide opplegg for studentevaluering av undervisning, og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet initierte i tillegg en nasjonal evalueringspris for utdanningsmiljøer som kunne dokumentere vel-fungerende lokale evalueringsopplegg. At departementets utlegninger om betydningen av evalueringer i stortingsmeldingen var knyttet til et avsnitt om styring og kontroll med høyere utdanning, bidro til at mange i sektoren mistenkte departementet for å ha skjulte motiver bak satsingen på evaluering (Karlsen & Stensaker 1993).

En viktig faktor i forhold til satsingen på kvalitet, var også det faktum at antallet studenter i høyere utdanning på slutten av 80- og i begynnelsen av 90-tallet hadde økt kraftig, og der spørsmål knyttet til effektivitet for systemet kunne gå utover vektleggingen av kvaliteten i systemet (St.meld.nr. 40 1990-91: 57). De strukturelle endringene som ble iverksatt i høyere utdanning på 90-tallet, bidro også til at arbeidet med kvalitet måtte konkurrere med, og delvis ble utkonkurrert av, andre viktige spørsmål (Stensaker 1996). Spesielt fikk lanseringen av det såkalte Norgesnettet for høyere utdanning hvor bl a krav om større institusjonell spesialisering ble fremmet, sammenslåingen av de tidligere regionale høyskolene til 26 nye statlige høyskoler i 1994, samt ny Lov om universiteter og høyskoler i 1996, stor oppmerksomhet. Hos noen institusjoner ble imidlertid evalueringsvirksomheten og implementeringen av Norgesnettet for høyere utdanning sett i sammenheng, der enkelte læresteder og utdanningsmiljøer ønsket å bruke evalueringene aktivt i forhold til å profilere seg overfor departementet når det gjaldt fremtidige knutepunkttildelinger (Karlsen & Stensaker 1993, Stensaker 1996).

Etableringen av Norgesnettrådet i 1998 kan sies å være den siste store begivenheten i forhold til myndighetenes politikk knyttet til kvalitet i høyere utdanning. Dette organet, som organisatorisk skal rapportere og gi råd til departementet i utdanningspolitiske spørsmål, har imidlertid også fått ansvaret for å fortsette eksisterende ekvalueringsaktiviteter, samt å utvikle et nasjonalt system for kvalitetssikring av de høyere utdanningsinstitusjonene (Norgesnettrådet 1999). Departementets vektleggingen på evaluering og kontroll med utdanningsinstitusjonene gjennom hele 90-tallet, synes altså å bli videreført ved inngangen til et nytt tiår.

2.3.3 Arbeid med kvalitet: En konkretisering i forhold til tre analysemodeller

Med den vektlegging Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet synes å legge på evaluerings- og styringsaktiviteter i forhold til kvalitetsarbeidet, synes det derfor å være relevant å vurdere arbeidet med kvalitet i et mer overordnet styrings- og kontrollperspektiv, der arbeidet med

kvalitet er ett av flere virkemidler utdanningsmyndighetene har tatt i bruk for å endre og utvikle høyere utdanning.

Sett i forhold til modellene (stat, marked og profesjon) skissert tidligere (Clark 1983), synes imidlertid den konkrete politikken knyttet til kvalitet i høyere utdanning å omfavne elementer fra alle tre. En prioritering av det profesjonelle og akademiske ansvaret for kvaliteten kan identifiseres ved at institusjonene selv har fått tildelt stor frihet i hvordan man ønsker å arbeide for å forbedre kvaliteten. De konkrete eksemplene gitt i stortingsmeldingen på tiltak som kan forbedre kvaliteten i høyere utdanning synes likevel å ha et mer pragmatisk utgangspunkt. Bedre tilpasninger av utdanningstilbud til arbeidsmarkedets behov, større vekt på studentsynspunkt i vurderinger av gjeldende utdanningstilbud og igangsetting av statlig initierte evalueringstiltak, er indikasjoner på at elementer fra både den administrative og den mer markedsorienterte styringsmodellen også var inkludert i den politiske retorikken.

Det er ikke unikt for høyere utdanning at politikken på dette feltet bærer preg av tvetydighet, ambivalens og motsetninger. Dette er en situasjon som er vanlig på ulike politikkfelt (Olsen & Peters 1996, Læg Reid & Pedersen 1999). For å kunne si noe om hvordan *balansen mellom stat, marked og profesjon* eventuelt er endret i praksis, er det imidlertid nødvendig å skissere noen kriterier for hvordan arbeid med kvalitet kan klassifiseres og analyseres.

I en rendyrket *profesjonell* modell kan arbeid med kvalitet først og fremst tenkes ivaretatt som en fokusering på det enkelte fag og på den enkelte disiplin. Dette er den tradisjonelle akademiske måten å tenke kvalitet på der mye energi har vært knyttet til eksamensavvikling, bruken av eksterne sensorer og utforming av studie- og fagplaner. En konsekvens er at arbeid med kvalitet ofte fokuserer på pedagogiske tiltak og utviklingsprogrammer, nye læringsformer, pensumrevisjoner, eksaminasjonsformer og studentenes læringsmiljø. Siden disipliner ofte er svært selvstendig organisert på grunnivået, kan en annen effekt tenkes å være at det i liten grad eksisterer et institusjonelt «system» for kvalitetsarbeid, og at tiltak innen en disiplin i liten grad overprøves eller styres fra lærestedet eller andre overordnede nivåer. Kunnskapsoverføring mellom disipliner kan derfor tenkes å skje i mindre grad. I den grad evalueringssystemer implementeres, er det naturlig å tenke seg disse som peer review systemer, der kollegaer og andre fagfolk vurderer en gitt utdanning eller utdanningsmiljøet. Gitt fokuseringen på fag og disiplin, kan ofte forskning og forskningens betydning for utdanning og undervisning bli vektlagt.

I en mer idealtypisk *administrativ* (statsstyrt) modell vil arbeid med kvalitet kunne tenkes som et organisasjonsmessig ansvar, med mer vekt på styrings-, kontroll- og evalueringsmessige sider av virksomheten. Et viktig skille i forhold til den foregående modellen er ikke minst at evalue-

ring i en mer administrativ modell mer sannsynlig vil vektlegge det ledelsesmessige ansvaret for utdanningsvirksomheten. Evaluering vil være en aktivitet igangsatt av administrasjon og ledelse, og eventuelt utført som en mer teknisk aktivitet der ulike former for (kvantitative) indikatorer på kvalitet kan tenkes utviklet. Dette vil, teoretisk, kunne muliggjøre kunnskaps- og erfaringsoverføring mellom ulike fagfelt og disipliner. Fordi den institusjonelle ledelsen ansvarliggjøres i en administrativ modell, kan man forvente sentralt initierte tiltak, og eventuelt etablering av egne organisasjonsenheter med et spesielt ansvar for arbeidet med kvalitet. I en administrativ modell bør man også kunne forvente at initiativ fra utdanningsmyndighetene på dette feltet tillegges spesiell vekt. Studentevaluering av undervisning vil derfor være implementert som en følge av de departementale direktivene som skisserte dette i 1994.

Hvis arbeidet med kvalitet heller skjer ut fra en tilpasning til en *markedsmodell*, kan en vektlegging på hvem som er «kundene» i høyere utdanning ha større betydning. Siden dette ofte hevdes å være studenter og eventuelle avtakere av studenter, dvs næringsliv og samfunnet for øvrig, er opprettelse av forbindelseslinjer mellom lærestedet og samfunnet omkring ansett å være sentralt. Kunnskapsoverføring og erfaringsutveksling knyttet til kvalitetsspørsmål kan derfor først og fremst tenkes å skje mellom viktige interessenter i samfunnet og lærestedet. Av spørsmål som kan tenkes å ha stor betydning i denne modellen, er utdanningenes relevans for samfunn og ulike interessenter, og at studentene får seg arbeid i etterkant av studiene. Selv om dette kan sies å være forhold som også vektlegges i den profesjonelle modellen, vil forskjellen være at faglige hensyn i mindre grad vektlegges i markedsmodellen. Hva «markedet» mener om utdanningen og kandidatenes utdanning vil i et slikt perspektiv telle mer. Et annet aspekt som også kan tenkes å bli fremhevet i en markedsmodell er at arbeid med kvalitet brukes som markedsinformasjon. At et lærested er akkreditert eller at man ønsker å drive virksomheten i henhold til gitte «kvalitetsstandarder» såsom f.eks. ulike ISO-systemer spesifiserer, slik at «kundene» kan få informasjon om kvaliteten enten ved lærestedet eller ved gitte studier, er et uttrykk for denne tankegangen.

Tabell 1 *Noen mulige indikatorer på institusjonelt arbeid med kvalitet i henhold til en profesjonell modell, en administrativ modell og en markedsmodell.*

Kvalitet som		
Profesjonelt fellesskap	Administrativ virksomhet	Markedsrettet tilpasning

Fortolkning og definering knyttet til	- forskning, akademisk frihet og faglige standarder	- ledelse, styringsbehov og effektivitet	- «markedet» og omgivelsene
Fokus og vektlegging på	- fag og disiplin - evaluering som peer review og som et faglig ansvar	- organisasjon og ledelse - evaluering som en mer teknisk aktivitet og som organisatorisk ansvar	- «kunder» og ulike interessenter - evaluering som en sjekk av relevans
Resultater knyttet til	- pedagogiske tiltak, forskningsbasert undervisning, didaktikk, nye læringsformer, læringsmiljø	- systemer, rutiner, rapportering, dokumentasjon og regler	- tilpasning til endringer i kundepreferanser og endringer i omgivelsene, arbeidsmarkedstilpasning og eksterne informasjonstiltak

Det bør igjen understrekes at modellene er teoretiske konstruksjoner som i vår sammenheng skal brukes til å klassifisere og analysere lærestedenes kvalitetsarbeid. Modellene er altså ikke alternativer som lærestedene kjente til når de startet ut sitt arbeid med kvalitet på 90-tallet. Modellene kan imidlertid være nyttige for å se i hvilken grad det er sammenheng og konsistens i lærestedenes arbeid på dette feltet. Slike sammenhenger vil igjen kunne være indikasjoner på hvordan lærestedene endres og utvikles, og på hvordan lærestedenes «identitet» eventuelt forvaltes.

3 Forskningsdesign, data og metode

3.1 Utvelging av case

Høyere utdanning i Norge omfatter en rekke læresteder med ulike karakteristika, historie, tradisjoner, geografisk beliggenhet, eieform, størrelse og faglige spesialiseringer. Utvalget av læresteder i denne studien er gjort med tanke på å fange opp denne variasjonen. Seks læresteder er valgt ut til å delta i studien: Universitetene i Tromsø og Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet i Trondheim (NTNU), høyskolene i Stavanger og Lillehammer, samt de to private lærestedene Handelshøyskolen BI og Menighetsfakultetet i Oslo.

Utvalget av læresteder ble gjort med tanke på å fange opp institusjonelle variasjoner i forhold til offentlige reformer og organisasjonsendringer på 90-tallet, der håpet er å kunne finne generelle trekk ved håndteringen av kvalitetskonseptet *på tross av* slike institusjonelle variasjoner. Eksempelvis ble Høgskolen i Stavanger slått sammen med en rekke andre høyskoler i 1994, mens Høgskolen i Lillehammer ble lite berørt av slike strukturelle endringer. NTNU ble formelt dannet gjennom en sammenslåing i 1996, hvor NTH og den Allmennvitenskaplige høyskolen i Trondheim utgjorde viktigste enhetene. Universitetet i Tromsø har på sin side vært gjennom en stegvis, men kontinuerlig, utbygging siden etableringen i 1969. Også denne organisasjonen gjennomgikk en intern reorganisering i perioden 1992-97, hvor en ny organisasjonsstruktur ble implementert. Denne prosessen var imidlertid en intern initiert prosess, og ikke en fusjon som ved NTNU, der Stortinget var en sentral aktør i reorganiseringsprosessen. Handelshøyskolen BI er som privat lærested mindre berørt av de offentlige reformene på 90-tallet, men ekspanderte kraftig tidlig på 90-tallet som en følge av fusjoner med flere andre private læresteder innenfor det økonomisk-administrative fagfeltet. Det teologiske Menighetsfakultetet kan på den andre siden sies å være et lærested mer preget av kontinuitet og tradisjoner enn av de store institusjonelle omveltninger på 90-tallet.

3.2 Designets muligheter til komparasjon

Som antydnet, gir dette designet flere ulike muligheter for komparasjon. Selv om universiteter, høyskoler og private høyere utdanningsinstitusjoner

alle tilhører det man kan kalle norsk høyere utdanning, og således kan sies å ha noenlunde de samme rammebetingelser i form av politiske reguleringer og eksterne forventninger knyttet til virksomheten, skiller de seg fra hverandre på ulike måter. At studien tar for seg 10 års-perioden fra 1989-99 innebærer imidlertid først og fremst at designet muliggjør *diakron* komparasjon, der det enkelte lærested sammenlignes med seg selv på ulike tidspunkter, og at man på den måten kan illustrere hvordan høyere utdanningsinstitusjoner utvikles over tid. På denne måten vil forhåpentligvis ikke bare øyeblikksbilder av ulike læresteder bli presentert. I stedet er det studiens ambisjon å kunne vise sammenhenger mellom ulike hendelser, prosesser og tiltak for på den måten å understreke kompleksiteten i forhold til organisasjonsmessig endring. At studien tar for seg en tidsperiode som ligger nær nåtiden, er også et metodisk forsøk på å bevare et langt tidsspenn som tar høyde for at endring tar tid, men der hendelsene som søkes analysert fremdeles er såpass nært i tid at informanter husker detaljer og prosesser av viktighet. En kritikk som f eks kan reises mot endel nyere endringsstudier innen organisasjonsteorien, er nettopp at endring studeres så lang tid i etterkant at det både er vanskelig å fremskaffe dokumentasjon og informanter som kan erindre endringsprosessene. Noen av de mest kjente studiene som kan sies å ha slike metodiske utgangspunkt er f eks Tolbert & Zuckers (1983) kjente studie av spredningen av en kommunereform i USA mellom 1885 og 1935, og Fligsteins (1985) ofte siterte studie av spredningen av multi-divisjonsorganisasjonsformen i USA mellom 1919 og 1979. Innenfor høyere utdanning, er Huismans (1995) studie av utviklingen av nye studieprogram i Nederland mellom 1973 og 1993, et annet eksempel.

At studien går over en tiårsperiode åpner også for muligheten til å kunne kommentere hvorvidt endringer som skjer er av «symbolsk» eller «æll» karakter. Som nevnt tidligere, har denne studien anlagt et fortolkende perspektiv, som i mindre grad anser denne distinksjonen som viktig og relevant. Ikke desto mindre vil en slik tidsperiode kunne bidra til å nyansere antakelser i nyere organisasjonsteori om at organisasjonsmessig endring i hovedsak må forstås som symbolsk, og som en dekobling mellom organisasjonsstruktur og adferd, og ikke som en «æll» endring (jfr DiMaggio & Powell 1983).

Studiens design åpner imidlertid også for muligheten til å gjøre ulike former for *synkrone* komparasjoner (Yin 1994, Stake 1994). Det som først og fremst vil bli vektlagt i denne rapporten, er imidlertid parvise sammenligninger mellom de ulike typer læresteder der et sentralt utgangspunkt er å få frem hvordan arbeidet med kvalitet sees i sammenheng, kobles til og eventuelt prioriteres i forhold til andre viktige problemer og utfordringer. Innenfor hvert av parene med høyskoler, universiteter og private læresteder som er plukket ut, er utvalget gjort slik at ett av lærestedene i løpet

av 90-tallet har vært gjennom en prosess som antas å ha stor betydning for identiteten til institusjonen: Mens Høgskolen i Lillehammer, Universitetet i Tromsø og Det teologiske Menighetsfakultet kan sies å ha vært gjennom en forholdsvis stabil utvikling preget av kontinuasjon fremfor de store organisatoriske omveltninger, kan det motsatte sies å gjelde for Høgskolen i Stavanger, NTNU og Handelshøyskolen BI som alle, om enn på noe forskjellig vis, har vært gjennom store fusjonsprosesser på 90-tallet. I denne rapporten er det imidlertid ikke fusjonsprosessene i seg selv som er interessante, men den betydning de eventuelt måtte ha for den institusjonelle identiteten, og derigjennom for villigheten, muligheten og evnen til å håndtere arbeidet med kvalitet parallelt.

I en viss grad vil rapporten også gjøre noen sammenligninger mellom de private og de offentlige lærestedene, igjen med utgangspunkt i en antakelse om at den institusjonelle identiteten til offentlige og private læresteder er av noe forskjellig karakter (jfr også distinksjonen mellom en statstyrt/administrativ modell og en markedmodell). Til grunn for denne antakelsen ligger både en tro på at eieform har betydning for virksomheten, men også en erkjennelse av at offentlige og private læresteder opererer under noe forskjellige rammebetingelser, der f.eks. en egen Lov for private høyskoler fra 1986 regulerer virksomheten til de førstnevnte, mens en ny Lov om universiteter og høyskoler fra 1996 regulerer virksomheten til de sistnevnte. Selv om både private og offentlige læresteder i Norge kan få statstilskudd i forhold til antall studenter ved lærestedet, er likevel statstilskuddet til private læresteder mindre, noe som bl.a. kan tenkes å bidra til mindre avhengighet av det offentlige, og mer avhengighet av «markedet» i form av studentrekruttering og legitimitet. På den annen side kan det hevdes at offentlige læresteder på noen områder faktisk har større faglig frihet, ikke minst illustrert ved at private læresteder må ha studieplaner og eksaminasjonsordninger godkjent av utdanningsmyndighetene før de kan implementeres. Offentlige utdanningsmyndigheter synes derfor å ha forholdsvis sterke kontrollmuligheter også i forhold til de private lærestedene.

3.3 Datautvelgelse og datakilder

Studiens eksplorative og utforskende karakter tilsier at datainnsamlingen og dataanalysen gjøres kvalitativt, der «myke» data, tolkning og forståelse vil være vesentlige kjennetegn. Igen kan også forbindelseslinjene til et fortolkende perspektiv trekkes, der datainnsamling og analyse mer kan forstås som en subjektiv heller enn en objektiv fundert prosess. Det kan f.eks. hevdes at man mer aktivt «konstruerer» og «plukker ut» data enn passivt «samler dem inn» (Alvesson & Björkman 1992:41).

Et slikt utgangspunkt gjør likevel datautvelgelsen langt fra uproblematisk. Fordi studien tar for seg en tiårsperiode med tildels store endringer i høyere utdanning, og fordi studien også har seks høyere læresteder som undersøkelsesobjekter, vil man ikke minst raskt ende opp med den situasjon at de mange mulige og interessante datakildene vil kunne overskride mulighetene for analyse som er definert i form av studiens tids- og ressursrammer. Datautvelgelsen har derfor skjedd meget selektivt der i og for seg interessante hendelser og detaljer ofte har måttet vike for generelle utviklingstrekk og «de store linjer». Sett i forhold til denne studiens problemstillinger, har datainnsamlingen vært spesielt fokusert på aktiviteter, prosesser og tiltak knyttet til kvalitetsutvikling av ulike studier og utdanninger som synes å ha en betydning utover seg selv - og da spesielt i forhold til meningsdanning og organisatorisk identitet. Fokus har derfor vært på organisatoriske fenomener som i større grad enn andre organisatoriske prosesser er «bærere» av en slik betydning.

For det første har datainnsamlingen vært konsentrert om fenomener som antas å ha betydning på et institusjonelt nivå, f.eks. ved at de enten er initiert på sentralt nivå, eller at de har betydning for flere av grunn-enhetene ved lærestedet. Dette har ledet oppmerksomheten hen på overordnede styrings-, organiserings- og evalueringsspørsmål, samt på strategi- og planprosesser. Prosesser som alle, iallefall teoretisk, burde ha stor betydning for et lærested. Planer og styringsdokumenter inneholder ikke minst svært mye informasjon som kan fortolkes ut fra et meningsdannende perspektiv, der planer kan sees som viktige symboler i seg selv (Cohen & March 1974). I utgangspunktet er derfor alle lærestedenes strategiske planer, budsjettdokumenter og enkeltstående dokumenter som er knyttet til kvalitetsrelaterte spørsmål, kartlagt og analysert for perioden 1989-99. Dog har det ikke alltid vært mulig å fremskaffe alle de dokumenter som er ønskelig, bl.a. som en følge av reorganiseringen av de regionale høyskolene i 1994, der dokumenter fra årene før fusjonen i liten grad synes å være tatt vare på. For å bøte på dette problemet er andre kilder såsom historiske og andre fremstillinger av lærestedene, samt ulike eksterne evalueringsrapporter benyttet.

Samtidig er ikke strategiske og andre institusjonelle prosesser tatt for gitt som meningsdannende og identitetsrelevante hendelser. Et annet prinsipp som utvelgelsen av data er gjort ut fra, er derfor at i den grad det henvises til nevnte prosesser, er årsaken at de ofte «dukker opp», nevnes som referansepunkter for institusjonell endring og utvikling, eller synes å ha en spesiell betydning hos informantene. Sistnevnte prinsipp har også vært brukt for å identifisere viktige prosesser og hendelser som har et annet opphav enn den institusjonelle ledelsen. På denne måten har studien i tillegg forhåpentligvis fanget opp ulike «bottom-up» initiativ og eksternt initierte prosesser av betydning. I denne prosesser har de interne

aviser som gis ut ved lærestedene og ulike interne «informasjonsbulletinen», vært verdifulle.

I tillegg til dokumenter og dokumentanalyse, utgjøres data i denne studien av en serie kvalitative intervjuer med hovedsaklig nåværende og tidligere faglige og administrative ledere på lærestedene. Prioriteringen av ledere som informanter kan begrunnes på flere måter. For det første sitter ofte slike personer på svært mye informasjon både om interne forhold, men også om lærestedenes forhold til og avhengighet av omgivelsene, samt de politiske målsettinger høyere utdanning er tenkt å bidra til å oppfylle. Det er grunn til å anta at dette også gjelder arbeidet med kvalitet. For det andre er det grunn til å forvente at den faglige og administrative ledelsen på de ulike nivåer er svært sentral i de fortolknings-, beslutnings- og meningsdannende prosessene som fører frem til organisasjonsmessige aktiviteter relatert til arbeidet med kvalitet. For det tredje er det også ledelsen på de ulike nivåer som kanskje best kan vurdere de potensielle effektene som arbeid med kvalitet medfører. Utvelgelsen av informanter har altså mer vært foretatt ut fra at de besitter innsikt og oversikt over spørsmålene denne rapporten tar sikte på å belyse, enn ut fra representasjonshensyn. Uformell kontakt med det enkelte lærested var i denne prosessen vesentlig for å identifisere mulige nøkkelinformanter.

Totalt er 72 intervjuer gjennomført på læresteds- og på fakultets-/avdelingsnivå. For hvert av lærestedene ble det gjennomført 12 intervjuer. Hovedsakelig ble administrative og faglige ledere på ulike nivåer prioritert, men også andre personer som har innehatt sentrale verv, ledet utredninger eller på annen måte hatt betydning, er trukket inn som informanter. Et viktig kriterium i utvalget av informanter var ikke minst at et flertall av personene også hadde en fartstid ved lærestedet som minst tilsvarte analyseperioden fra 1989-99. Det begrensede antall intervjuer på det enkelte lærested kan imidlertid fortrenge detaljrikdom og dypdekunnskap til fordel for større og mer markerte utviklingstrekk og hovedtendenser. Denne avveiningen er igjen gjort som en følge av studiens tids- og ressursrammer.

Intervjuene ble alle gjennomført innenfor en tidsramme på mellom 60 og 90 minutter. En utarbeidet intervjuguide dannet rammen om intervjuene, der spørsmålene som ble stilt var en kombinasjon av åpne, halvåpne og lukkede spørsmål (Merton, Fiske & Kendall 1990). Strukturen i intervjuguiden var lagt opp slik at man først ønsket å kartlegge sentrale kjennetegn og indikasjoner på institusjonell identitet ved såkalt åpne spørsmål. Dette var spørsmål knyttet til en grenseoppgang mellom «vi» og «de andre» i forhold til hva som gjør det enkelte lærested unikt, herunder styringstradisjoner, undervisnings- og forskningsfokus (Tierney 1991, Valimaa 1995, Czarniawska & Sevón 1996). Videre ble halvåpne spørsmål og eksempelspørsmål benyttet til å identifisere prosesser av betydning for

arbeidet med kvalitet ved lærestedet, samt at lukkede spørsmål ble brukt for å konkretisere effekter og resultater av kvalitetsarbeidet (Alvesson & Björkman 1992).

Intervjuguiden ble likevel ikke alltid fulgt slavisk. Ikke minst oppstod det ofte situasjoner der ulike tilleggsspørsmål måtte fremsettes for å klargjøre ulike utsagn, og den eventuelle mening som informantene knyttet til visse begreper. Slik sett kan intervjuguiden sies å være en kombinasjon av et formelt og uformelt intervjudesign, der hensikten både har vært å kunne gjøre såpass strukturerte intervjuer at lærestedene kan sammenlignes med hverandre i forhold til ulike tema, samtidig som man ønsker å fange opp lokale og unike hendelser som kan ha betydning for den institusjonelle identiteten.

4 Høgskolen i Lillehammer

4.1 Innledning

Høgskolen i Lillehammer (HIL), og den tidligere Oppland Distrikthøgskole (ODH) har sine røtter tilbake til 1971 og etableringen av en rekke nye distrikthøgskoler i Norge. Samtidig var, ifølge institusjonen selv, den daværende ODH noe annerledes enn flere av de andre nyetableringene. I Strategisk plan for ODH 1992-98 (1992: 9), sies det bl a om etableringen at fagpersonalet som kom til Lillehammer var dominert av reformorienterte pedagoger som forlot Universitetet i Oslo og etablerte seg på Lillehammer. Videre hevdes det at ODH var en norsk oppfølger av sentrale pedagogiske strømninger i Europa. Problemorientering, gruppearbeid, prosjektarbeid, samt nye eksamens- og studieevalueringsformer, var viktige bestanddeler i denne pedagogiske orienteringen. Utdannings-tilbudene ved ODH kan sies å reflektere fagpersonalets reformbakgrunn, og institusjonen har siden etableringen i 1971 hatt en forholdsvis tung samfunnsfaglig og humanistisk profil med hovedvekten av studiene i pedagogikk og samfunnsfag, økonomi, reiselivs- og administrasjonsfag, samt kultur og mediefag. Fagpersonalets bakgrunn og utdannings-tilbudenes profil kan også sies å være avgjørende faktorer som har bidratt til det flere informanter hevder er institusjonens universitetsorientering. Blant høgskolens ansatte hevdes det bl a at HIL er landets mest universitetslike høgskole, og ambisjonene om å bli et universitet selv har med jevne mellomrom vært fremme i diskusjonene ved institusjonen. Universitetsorienteringen og reformpedagogikken er altså begge elementer som synes å ha gitt HIL en identitet som en nytenkende, moderne og forskningsbasert akademisk institusjon.

Samtidig var reformpedagogene også opptatt av hvordan institusjonen skulle styres, og allerede i etableringsfasen ønsket man å demokratisere styringen av institusjonen, der særlig studentene skulle aktiviseres. Disse reform- og demokratiseringene la sterke føringer for utviklingen av ODH gjennom hele 70- og 80-tallet, og var også på 90-tallet langt fremme i diskusjonen om hva slags utdanningsinstitusjon ODH skulle være. Målformuleringen i strategiplanen for 1992-98 kan her fungere som eksempel (ODH, Strategisk plan 1992-98: 37):

Oppland Distrikthøgskole skal som høgre utdanningsinstitusjon drive utdanning og forskning med vesentlig vekt på å bidra til en utvikling benimot større likestilling og solidaritet mellom personer og grupper,

en utvikling benimot større medinnflytelse og medansvar for alle i sitt daglige liv og virke.

Utover på 90-tallet ga imidlertid to ytre begivenheter ODH nye utfordringer, nemlig nyheten om at Lillehammer var tildelt vinter-OL i 1994, samt at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet gjennomførte sammenslåingen av det regionale høgskolesystemet, der 26 nye statlige høgszkoler så dagens lys i 1994. Begge begivenhetene stimulerte til stor aktivitet ved ODH i tiden før 1994 (se også Lundin *et al* 1993). Viktige forventninger knyttet til denne aktiviteten var at ODH både skulle ekspandere bygningsmessig og i antall studenter, faglige ansatte og i nye studier. Høgskolen forutsatte bl a at man ville overta en stor del av bygningsmassen fra OL-arrangementet, og at særlig radio/TV-senteret skulle gi grobunn for nye studier i medier og film, samt at man ønsket å utvikle seg til et nasjonalt senter for fjernundervisning og fjernundervisningsdidaktikk (HIL, Strategisk plan 1998-2003: 13). Sett i forhold til studenttallet antok man at antallet studenter som var på rundt 1000-1200 heltidsstudenter tidlig på 90-tallet ville øke til rundt 3000 heltidsstudenter i etterkant av OL. Tankene om universitetsstatus ble lansert med tyngde på Lillehammer.

Grunnet bl a manglende politisk vilje til å realisere så stor vekst, herunder at man ikke fikk tilgang til all bygningsmasse fra OL og heller ikke fikk de ressurser man ønsket, gjorde imidlertid at studenttallet stabiliserte seg på vel 1900 heltidsstudenter og rundt 1500 deltids- og fjernundervisningsstudenter på slutten av tiåret. Reorganiseringen av høgskolen i 1994 hadde heller ikke den største betydningen siden det var den gamle distriktshøgskolen som utgjorde den nye institusjonen. HIL var ved slutten av 90-tallet organisert i tre avdelinger: Avdeling for helse og sosialfag, Avdeling for kultur, medie og samfunnsfag, Avdeling for reiseliv og samfunnsutvikling, samt Den norske filmskolen som er en grunnenhet direkte underlagt styret for høgskolen.

I forhold til virksomheten på 80-tallet har noen nye studier kommet til på 90-tallet. Helse/sosialfagutdanning ble igangsatt i 1991, og er i dag den største avdelingen ved institusjonen med tre studieretninger. I 1997 ble også Den norske filmskolen etablert ved høgskolen, dog kun med et begrenset antall registrerte studenter. Det generelle inntrykket av tiåret er likevel at man i stedet for satsingen i bredden som man skisserte tidlig på 90-tallet, heller har utviklet seg i dybden, med etablering av fordypningsstudier i flere av de eksisterende fagene. Målet om at man skulle etablere seg som et senter for fjernundervisning er delvis nådd, bl a ved at man har fått tildelt Norges første professorat i fjernundervisning og at man har etablert et eget produksjonsmiljø for læremidler.

4.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

Som innledningen antyder har HIL vært gjennom et hektisk tiår preget av forhåpninger om ekspansjon, endringer i studietilbud og endringer i faglig profil. At en slik kvantitativ ekspansjon, særlig i antall studenter, kunne få negativ betydning for kvaliteten på utdanningstilbudene som ble gitt, var imidlertid allerede på dagsorden tidlig på 90-tallet. Samtidig var opptattheten av studiekvalitet i de første årene i forholdsvis liten grad inspirert av det arbeid som det nasjonale Studiekvalitetsutvalget hadde fullført i 1990 eller av andre eksterne kilder. I den første strategiplanen til ODH knyttes f eks studiekvalitetstiltak i hovedsak til kvalifisering av det faglige personalet der hovedfags- og dr.gradsstudenter er tenkt å inngå i ulike undervisningsopplegg. Noe forsøk på å definere hva høyskolen mente lå i studiekvalitetsbegrepet er det f eks ikke mulig å etterspore fra denne tiden, selv om man ut fra dokumentene kan se en tendens til at man nok hadde et fokus på *studiekvalitet*, heller enn på kvalitet i et *læringsmiljø*-perspektiv hvor f eks studentenes sosiale situasjon også ble vektlagt. At tankene rundt kvalitet ikke var helt modnet, kan også illustreres ved at man i 1992 ønsket å sette ned et eget utvalg som skulle komme med anbefalinger om hvilke planleggingsformer som kunne sikre studiekvalitet, hvilke evalueringsformer man burde benytte internt, samt organiseringen av arbeidet med studiekvalitet (ODH, Strategisk plan 1992-98: 18).

Dette utvalget, som ble utpekt i 1992/93, og som senere skulle bli et permanent organ under navnet Studiekvalitetsutvalget, synes i stor grad å ha hatt et institusjonelt perspektiv på sitt arbeid. En indikasjon på dette var at man ønsket å sette i gang en standardisert og institusjonsdekkende studentevaluering av undervisning og læringsmiljø ved høyskolen der hensikten var å *«få inn sammenlignbar informasjon om studiekvaliteten ved ODH og hvordan denne utvikler seg over tid»* (ODH, Referat fra møtet i hovedutvalget for undervisning 26.februar, 1993). Selv om denne evalueringsformen ikke var tenkt å konkurrere med evalueringer som eventuelt ble gjennomført ved det enkelte institutt, synes tanken å være at man skulle utvikle visse overordnede standarder ved høyskolen. Det siste poenget understrekes også ved at hovedutvalget for undervisning faktisk hadde som formål å *«utvikle felles normer og felles erfaringsgrunnlag for studiekvalitet ved høyskolen»* (ODH, Brev til studentene ved ODH studieåret 1992/93).

Den felles spørreskjemaundersøkelsen som ble satt i gang i 1993 hadde imidlertid flere svakheter. En av de største svakhetene var at undersøkelsen slet med lav svarprosent grunnet vansker med å nå studenter på ulike studieløp. Et annet problem var at spørsmålene i skjemaet var upresise, der flere av spørsmålene kunne misforstås. Selv om

resultatene fra undersøkelsen dermed ikke var helt til å stole på, ble de likevel offentliggjort, uten at dette synes å ha skapt spesiell oppmerksomhet ved høgsolen. En vesentlig årsak til det var imidlertid at alle skjemaene ble behandlet under ett, og at man følgelig ikke fikk den sammenligning mellom studier som kanskje kunne skapt mer turbulens.

For å effektivisere gjennomføringen av spørreundersøkelsen, brukte man i 1994 et spørreskjema som var utarbeidet av og i bruk ved Norges Tekniske Høyskole (NTH) i Trondheim. En mulighet som lå ved å bruke dette skjemaet var ikke minst at behandlingen av skjemaet kunne skje ved optisk lesning, og at analyseresultatene dermed kunne foreligge tidligere. Svarprosenten fra denne undersøkelsen var langt bedre enn i 1993, og mulighetene til å trekke sammenligninger mellom ulike fagtilbud ble også utnyttet. Ved to av studiene som kom forholdsvis dårlig ut i undersøkelsen, ble det foreslått at spesielle tiltak skulle settes iverk, og at utdanningene skulle rapportere inn sine tiltak til undervisningsutvalget senere samme år. Også for høgsolen som helhet ble det avdekket noen urovekkende forhold i undersøkelsen. Ikke minst vakte det bekymring at så få studenter aktivt benyttet skolens bibliotek. Selv om undersøkelsen i 1994 var vellykket sammenlignet med året før, opplevde man i det som da skulle bli hetende Studiekvalitetsutvalget også det problem at man ikke hadde satt av nok økonomiske ressurser til å få analysert undersøkelsen skikkelig. Mye av dokumentasjonen fra 1994-undersøkelsen besto derfor av relativt enkle, ukommenterte, prosentueringer.

Erfaringene fra de to foregående undersøkelsene synes å ha blitt tatt til etterretning i forhold til den studien som ble gjennomført i 1995 (jfr HIL, Studiekvalitetsundersøkelsen 1995). Svarprosenten var tilfredsstillende og ikke minst ble undersøkelsen gjenstand for en inngående dataanalyse gjennomført av personer med høy kompetanse på dette feltet. Et trekk ved de senere studiekvalitetsundersøkelsene er at de også i lagt større grad enn de aller første undersøkelsene, vektla studentenes oppfatning av det sosiale og kulturelle rundt studiene, herunder boforhold, fritidsaktiviteter etc. I en oppsummering om hvordan denne undersøkelsen fungerte skrev Studiekvalitetsutvalget at selv om undersøkelsen representerte en ytterligere forbedring fra foregående år, var det fremdeles mye ugjørt i forhold til evalueringens form og innhold. Ikke minst synes arbeidsfordelingen mellom hva som skulle tas opp i den institusjonsdekkende evalueringen, og hva som skulle tas opp i eventuelle evalueringer av enkeltstudier å være et sentralt spørsmål. Hvordan ulike evalueringer skulle følges opp, hvem som skulle ha det formelle ansvaret for dette, og arbeidsfordelingen mellom ulike nivåer, var andre spørsmål. Disse spørsmålene fikk imidlertid ikke noen endelig avklaring, og kan sies å utgjøre et tilbakevendende problem også i de etterfølgende årlige undersøkelsene som høgsolen har foretatt.

Ved siden av de årlige institusjonelt baserte studentundersøkelsene, er det flere av informantene som hevder at etableringen av en deltidstilling i pedagogisk utviklingsarbeid har betydd mye for holdningene til kvalitetsarbeid ved høyskolen. Denne stillingen ble etablert i 1994/95 med en ekstern pedagog fra Universitetet i Oslo som jevnlig holder kurs og seminarer for fagpersonalet ved høyskolen. Disse kursene og seminarene synes å være høyt verdsatt av det faglige personalet.

En viktig begivenhet når det gjelder studiekvalitetsarbeidet ved HIL, er utarbeidelsen av den første handlingsplanen for studiekvalitet i 1997 (HIL, Handlingsplan for studiekvalitet 1997). Denne handlingsplanen ble til etter pålegg fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, og representerer bl a det første forsøket fra HIL på å formelt definere studiekvalitetsbegrepet. Som et utgangspunkt for dette arbeidet, ble det nasjonale Studiekvalitetsutvalgets (1990) definisjoner lagt til grunn, men der det allerede eksisterende arbeidet som ble gjort ved institusjonen, representert ved den årlige studentspørreundersøkelsen, ble forsøkt integrert. HIL fokuserte således på at arbeid med studiekvalitet måtte være erfaringsbasert, noe de allerede innsamlede empiriske dataene fra spørreundersøkelsen jo nettopp bidro til. Et tydelig trekk i handlingsplanen for kvalitet fra 1997, og i den etterfølgende planen for 1998, er at i tillegg til å fokusere på interne tiltak og muligheter, vektlegges i stor grad utdanningsmyndighetenes ansvar for å sikre kvaliteten gjennom de økonomiske bevilgningene til høyskolen. Spesielt synes høyskolen å være negativ til en ensidig fokusering på resultater i ressurstildelingssammenheng:

Vi finner grunn til å advare mot de signaler om resultatvurdering som er kommet fra KUF i budsjettssammenheng. Dersom budsjettet får en bonusdel avhengig av gjennomstrømningen av studenter, går dette på kvantitet og ikke kvalitet. Dette kan tenkes å virke negativt på resultat-kvaliteten. Jo mindre krav en stiller til studentene, jo lettere slipper de ut, jo mer produktive blir vi og bevilgningen økes. Indirekte kan dette virke som en belønning av reduserte krav til resultat-kvalitet (HIL, Handlingsplan for studiekvalitet 1998: 4).

I etterkant av utarbeidelsen av den første handlingsplanen, synes det som om Studiekvalitetsutvalget ved høyskolen også fattet større interesse for det arbeid som ble gjort på institutt- og avdelingsnivå ved institusjonen. Studiekvalitetsutvalget foretok bl a individuelle samtaler med studieutvalgene ved de enkelte utdanninger, og man kartla også hvordan man på utdanningsnivået arbeidet med evaluering og sikring av kvalitet i undervisningen (Heggland 1998). Den sistnevnte gjennomgangen viste bl a at selv om studiekvalitetsutvalget gjennom flere år hadde ønsket å etablere felles normer for arbeidet med studiekvalitet, var det likevel stor variasjon i hvordan den enkelte utdanning og det enkelte institutt

håndterte evalueringer og andre former for studiekvalitetstiltak. Mens noen eksempelvis benyttet møteformen som forbedringsprosess, integrerte andre kvalitetsarbeidet i studieplanrevisjoner og ordinær kontakt mellom lærere og studenter, mens andre igjen vektla spesielle undersøkelser og separate evalueringer av undervisningsvirksomheten (Heggland 1998: 24).

På slutten av 90-tallet synes de institusjonelle initiativene når det gjelder studiekvalitetsarbeid å bli utvidet fra kun å fokusere på den årlige studiekvalitetsundersøkelsen. Ikke minst er tankene om etablering av et karrieresenter ved høgsolen et eksempel på dette. Karrieresenteret, som startet som en idé ved et enkeltstudium ved høgsolen, er blitt forholdsvis raskt akseptert også av andre utdanninger, og flere av informantene argumenterer med at dette er et viktig tiltak for en høgsolen som tilbyr så mange utdanninger av en mer generell karakter, og hvor det ikke eksisterer et klart definert jobbmarked for uteksaminerte kandidater. Et annet initiativ som er på trappene er en «undervisnings dag», som skal være en institusjonell markering av undervisningens betydning ved høgsolen. Tanken er at denne dagen skal være en «motvekt» til «forskningens dag» som allerede er etablert ved høgsolen.

En gjennomgang av den siste strategiske planen for høgsolen viser i tillegg at ytterligere to institusjonelle tiltak synes å være på trappene: For det første skisserer strategiplanen en ambisjon om å etablere en mer oversiktlig søkerstatistikk ved høgsolen som skal gi bedre informasjon om utviklingen over tid, slik at eventuell omstilling ved de enkelte utdanninger og avdelinger kan gjøres mer forutsigbart. For det andre har strategiplanen også ambisjoner om å starte med kandidatundersøkelser for å finne ut hvor høgsolens uteksaminerte studenter tar veien, og hvorvidt de er i relevant jobb. For skolen synes dette tiltaket å inngå i en større satsing på etter- og videreutdanning (EVU), der kunnskaper om uteksaminerte kandidater antas å gjøre det enklere å rekruttere dem tilbake i en EVU-satsing.

Sammenligner man strategiplanene ved ODH og HIL i perioden 1992-98 og fra 1998-2003, er det et markant trekk ved planene at mens studiekvalitet i den første strategiske planen ble definert som tiltak som skulle ivareta nivået på utdanningene i en periode med kvantitativ vekst i antall studenter, sees studiekvalitet i den siste planen som et virkemiddel til å rekruttere studenter:

Høgsolen forventer en viss nedgang i søkningen til høgre utdanning. For å stille sterkest mulig i kampen om studentene vil hovedstrategien i perioden være å satse på økt studiekvalitet og bedre markedsføring (HIL, Strategisk plan 1998-2003, 1998; 18).

Kvalitetsbegrepet har altså i løpet av tiåret blitt omdefinert fra ett formål til et annet.

4.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

Som gjennomgangen viser har HIL tatt flere institusjonelle initiativ når det gjelder studiekvalitet på 90-tallet. Under dette avsnittet gis det en vurdering av forhold som har ledet frem til disse initiativene, og som kan bidra til å forklare de initierte tiltak.

4.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Starter man ut med å vurdere eksterne faktorer som har hatt betydning for tenkningen rundt kvalitet ved HIL er det ut fra gjennomgangen lett å utarbeide en forholdsvis lang liste av innflytelsesrike hendelser. Studentveksten tidlig på 90-tallet medførte en uttalt bekymring for kvalitetsnivået ved institusjonen, noe som igjen var en viktig årsak til det sentrale initiativet som ble tatt for å finne ut hvordan studentene opplevde utdanningene ved institusjonen.

Den økte studenttilstrømningen medførte imidlertid også at institusjonen mistet noe av særpreget som man, iallefall internt, mente man hadde hatt. Studenttilstrømningen, som i hovedsak var et resultat av økt lokal rekruttering, bidro ifølge flere informanter til at den typiske «Lillehammerstudenten» skiftet kjennetegn. En av informantene sier det slik:

Lokal rekruttering har gjort Høgskolen i Lillehammer mer lik andre skoler. De engasjerte studentene som kom hit på grunn av reformpedagogikken er en saga blott. Studentene nå har en kundeorientering som de ikke hadde før. I forhold til denne orienteringen blir våre reformpedagogiske idealer ganske naive.

Flere informanter mener imidlertid at større grad av lokal rekruttering også har økt høgskolens status i regionen, slik at de nære omgivelsenes holdning til høgskolen ikke lenger er preget av den skepsis og avstand som ODH tidligere opplevde. Tidligere manglende lokale kontaktpunkter (jfr. Lundin et al 1993: 10), synes på slutten av 90-tallet å være erstattet med en god dialog og gode forbindelser med lokalsamfunnet. Lokalmiljøet synes altså å ha fått en markant forbedret oppfatning av høgskolen, selv om kanskje studentene på slutten av 90-tallet stiller andre krav, har andre karakteristika, og følgelig kanskje vanskeliggjør realiseringen av de reformpedagogiske idealer som den tidligere «Lillehammerstudenten» ble møtt med.

Direkte relatert til kvalitetsarbeidet ved høgsolen er det også mulig å påpeke flere eksterne forhold av betydning. At spørreskjemaet til studentundersøkelsen i den tidlige fase ble adoptert fra Norges Tekniske Høgskole er ett eksempel. Videre begrunner flere informanter behovet for det ønskede «Arbeidsforumet» ut fra et argument om at «*det ved mange steder etableres slike arbeidsforum*». Dette signaliserer også en tendens til imitering av tiltak fra andre universiteter og høgsoler (se også HIL, Handlingsplan for studiekvalitet 1997: 10).

Sett i forhold til høgsolereformen i 1994, mener svært mange av informantene at denne i liten grad hadde direkte betydning for kvalitets-tenkningen ved høgsolen. Indirekte, og som en følge av høgsolereformens vektlegging på organisering og styring av de nye høgsolene (Kyvik 1999), har imidlertid kvalitet kommet på dagsorden. Ved at høgsolereformen forsterket den institusjonelle ledelsen og den sentrale administrasjonen, synes iallefall enkelte av informantene å mene at kvalitetskonseptet gir det institusjonelle nivået en mulighet til å «drive med noe meningsfullt». Holdningen synes å være at skaper man et sterkt institusjonelt nivå, vil også dette nivået begynne å lete etter oppgaver de kan holde på med. Samtidig erkjenner flere av disse informantene at institusjonelle initiativ når det gjelder kvalitet nok har eksterne årsaker, ikke minst i forhold til ressurspørsmål og fokusering på resultater:

Vi er underkastet effektiviseringsnormer heller enn kvalitetsnormer. Vi får normtallene for antall studenter fra departementet, og vi får ressurser koblet til normtallet. Vår studiekvalitetstenkning blir nærmest en respons på denne tankegangen.

I forlengelsen av denne erkjennelsen, er det i tillegg flere av informantene som anklager Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet for ytterligere å ha bidratt til å fjerne særpreget ved HIL med pålegg om individuelle eksamener og tallkarakterer i stedet for gruppe/hjemmekamener og den tidligere mer generelle karaktersettingen langs en tredelt skala med ikke-bestått, bestått og godt bestått.

I tillegg til den innflytelse utdanningsmyndighetene og økt studenttilstrømning har hatt, må OL-arrangementet på Lillehammer i 1994 sies å utgjøre en sentral, om enn indirekte kilde, til endring ved høgsolen. Spesielt i forhold til rammebetingelsene rundt studiekvalitet, der nye bygg og ny teknologi skulle tas i bruk i etterkant, samt i forhold til visjonen om en markant faglig utbygning i bredden, var forventningene store. Skuffelsen over at man ikke fikk ressurser nok til å virkeliggjøre visjonene om flere fag både innen samfunnsfag, kulturfag, mediefag og språkfag, er likevel ikke dominerende ved høgsolen. At man har fått et meget funksjonelt og tidsmessig undervisningsbygg, fått samlet en rekke fagområder

som før var spredt rundt i Lillehammer, og at deler av IKT/fjernundervisningsambisjonene er realisert, har nok bidratt til dette.

Som en illustrasjon på hvor mye de eksterne omgivelsene synes å bety for HIL, kan det nevnes at mens den strategiske planen for 1992-98 nærmest nevner helse- og sosialfagutdanningene i bisetninger, er situasjonen ved slutten av 90-tallet den at det er disse utdanningene og fagmiljøene som har ekspandert kraftigst i dette tiåret, mens veksten i de fagområdene som ble utpekt som satsningsområder i den strategiske planen ikke på langt nær har vært så markant. Selv om dette poenget illustrerer omgivelsenes betydning, er det hos informantene fremdeles mange som fremfører markante synspunkter på at tendenser til å tilpasse seg omgivelsene må møtes med motstand. Følgende sitat, hvor en informant summarisk oppsummerer hva vedkommende mener om å endre kvalitetsnormene i retning av mer relevans kan her være dekkende:

Jeg vil ikke gjøre knefall for markedstenkingen. Lillehammer-studenter er lite fornøyd når de er studenter, men mer fornøyd i etterkant.

Sitatet illustrerer med andre ord at selv om de eksterne omgivelsene til høgsolen har betydd svært mye for utviklingen gjennom tiåret, er det fremdeles en sterk intern vilje til å markere det som har vært «særpreget» til HIL. Dette bringer oss over til betydningen av lokal identitet og tradisjoner ved institusjonen.

4.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

At høgsolen med sine ideer om demokratisk styring og med sin reformidentitet, som en av informantene beskriver som «*skepsis til alt som smaker av mål, styring og planer*», skulle velge å satse på en sentralt basert studentundersøkelse med det formål å drive sammenligning mellom ulike enheter og utdanninger, kan i utgangspunktet synes noe merkelig. Et slikt tiltak vil f.eks. kunne oppfattes som et brudd med ett av de viktigste identitetsbærende elementer ved høgsolen. At resultatene fra studentundersøkelsen i etterkant blir rapportert til rektor og institusjonens styre kan også virke som et brudd med denne tradisjonen. Samtidig finnes det andre elementer i skolens identitet som kan forklare tiltaket, om enn i mindre grad det sentrale initiativet og ansvaret for gjennomføringen av studentundersøkelsen. Tre viktige trekk som kan fremheves, er for det første at HIL bærer på en sterk forskningstradisjon der «vitenskapelighet» i form av «harde fakta» er høyt verdsatt, og der solide forskningskvalifikasjoner, herunder det å ha en universitetsutdanning og spesielt inneha en doktorgrad, har vært prioritert ved ansettelser i lang tid. Studentundersøkelsen, med dens vekt på kvantitative data kan sies å passe denne

profilen. For det andre hadde den tidligere ODH også et nasjonalt ansvar for evalueringsforskning i et tidligere nasjonalt utdanningsforskningsprogram (ODH, Strategisk plan 1992-98, 1992: 25). At man på denne bakgrunn iverksatte et kvantitativt basert evalueringsopplegg blir dermed mer forståelig. Et tredje poeng er at mange av dem som var involvert i den tidlige fasen hadde pedagogisk utdanningsbakgrunn, og at de således tilhørte det «fagparadigme» som studentundersøkelsen ble basert på.

Selv om mange informanter understreker at reformidentiteten til HIL kanskje er mer et symbol enn en realitet, er det liten tvil om at denne identiteten på 90-tallet har påvirket tenkningen rundt kvalitet:

Vi er jo vårt eget forbilde. Reformpedagogikken er idealet ved Høgskolen i Lillehammer med den vekt vi legger på prosesser som gruppearbeid og hjemmearbeider. Når jeg begynte opplevde jeg likevel reformpedagogikken som en skuffelse. Den var nok mer ideologisk enn faglig markant. Samtidig er det først nå i de senere årene, som en del av vårt arbeid med å forbedre oss, at vi faktisk har begynt å diskutere det reelle innholdet i disse aktivitetene.

Ser man på hva som har vært fremhevet og diskutert i etterkant av de årlige studentundersøkelsene, finnes det flere indikatorer på at reformpedagogisk tenkning gjennom hele tiåret har lagt føringer på hvordan oppfølging er tenkt å finne sted. Ofte fremheves det at kvalitet henger sammen med en bestemt studentrolle som kan sies å være en betingelse for at reformpedagogisk praksis kan etableres; studentmedvirkning, ansvar for egen læring, ansvar for andres læring, samt trening i prosjektarbeid og deltakelse i kollokviegrupper.

Den institusjonelle identiteten til HIL er imidlertid ikke ensidig knyttet til reformpedagogikken. Ved høgskolen finnes det i tillegg en sterk akademiseringsorientering, noe som bl a kommer til uttrykk ved at HIL er den høgskolen med høyest andel grunnforskning blant høgskolene i Norge, samt at HIL også er den høgskolen med relativt flest faglig/vitenskaplige publikasjoner blant norske høgskoler (Kyvik & Skodvin 1998:155-157). En av den yngre generasjon i den faglige staben uttrykker dette slik:

Høgskolen i Lillehammer tenker akademisk i alt man gjør. Man skal abstrahere og teoretisere. Presset er uformelt, men veldig sterkt.

En indikasjon på at dette presset ikke bare er knyttet til de mer universitetsnære fagområdene, men gjelder institusjonen som helhet, er at man i helse- og sosialutdanningene har valgt å organisere det første året som et grunnfag, noe som er uvanlig i norsk sammenheng. Et annet tegn på orienteringen i retning av FoU er at man ved høgskolen synes å legge

mye vekt på forskningsformidling og presentasjon av institusjonens forskningskompetanse utad i form av egne rapporter o.l. Sett i forhold til et kvalitetsbegrep mer orientert mot utdanning, gir akademiseringsorienteringen seg det utslag at den faglige staben generelt mener at det akademiske nivået må opprettholdes, selv om studentmassen synes å skifte karakter. Den frie rollen som ofte assosieres med forskning ved akademiske institusjoner er også i stor grad adoptert av høgskolens faglige stab, noe som er et viktig element til å forklare motstanden mot tett oppfølging av den årlige studentundersøkelsen. En tett oppfølging synes her være oppfattet som en inngripen i den akademiske frihet.

4.3.3 Effekter av arbeidet

Sett i lys av det foregående er det mulig å hevde at kritikken mot det institusjonelt drevne kvalitetsarbeidet ved HIL i dag ikke så mye er rettet mot selve studentundersøkelsen som mot en eventuell nærgående oppfølging av denne på grunnene. Det er mulig å lansere to ulike forklaringer på denne situasjonen. For det første kan det hevdes at aksepten av studentundersøkelsen og motstanden mot en eventuell oppfølging betyr at hele virksomheten har preg av å være en symbolsk aktivitet, uten reell betydning for de involverte. For det andre kan man også hevde at studentundersøkelsen nå har pågått i så mange år at den er innarbeidet i de årlige rutineene ved høgskolen, og at den fungerer etter hensikten. Ut fra informantintervjuene er det den sistnevnte forklaringen som mange ved høgskolen selv heller til:

Studentene ville nok si at ingenting har skjedd, men når du kjenner dine kolleger, ser du jo at de endrer seg og måten de driver undervisning på. Grunnet til at det er vanskelig å måle effekter er jo at dette skjer over tid. Jeg er overrasket over de effekter som faktisk er skapt av studiekvalitetsarbeidet.

Og:

Studentundersøkelsene var et rituale, i dag er de forbedret og tas på alvor. Aktivitetene er nå tilpasset våre behov. Folk ser at ting blir bedre over tid, og den lokale oppfølgingen er også styrket. Likevel kan man vel si at vi fremdeles har en to-delt struktur på arbeidet. En synlig sentralisert struktur, og et desentralisert og mer uformelt kvalitetsarbeid. Det vi ser nå er vel at studientvalgene lokalt vektlegger formalia mer enn de gjorde før, så ting synliggjøres også mer lokalt.

Det at formalia og synliggjøring av kvalitetsarbeidet er en effekt som fremstår over tid er en tendens som et flertall av informantene mener de kan se. Hvorvidt dette oppleves som positivt eller negativt synes å avhenge av informantenes synspunkter på kvalitetsarbeid og betydningen

av dette. Hos de som mener at man ikke har kommet langt nok på dette feltet på instituttnivå, er det en tendens til å hevde at høgsolen i større grad bør standardisere kvalitetsarbeidet, også ved instituttene og på studienivået. Hos de som mener at kvalitetsarbeidet allerede er formalisert nok som det er, er den klare oppfatningen at studentundersøkelsen kun er en del av en større prosess for å «byråkratisere» høgsolen. De sistnevnte peker bl a på at kvalitetsarbeidet ved HIL er sterkt koblet til handlingsplaner og til styrebehandling, og at man på denne måten fjerner kvalitetsarbeidet fra det som skal være kjernen i det, nemlig undervisning og læring. Samtidig ser disse kritikerene også at når man deltar i det eksisterende kvalitetsarbeidet, blir man dratt med i prosesser som man som enkeltpersoner har mindre styring med:

En effekt av studiekvalitetsarbeidet som foregår i mer formelle former, og forsåvidt andre «institusjonelle» prosesser, er at vi blir alle knyttet til styrende organer og ansvarliggjort. I slike sammenhenger brukes f eks de planer som er laget, fordi vi føler vi må følge det «ansvaret» som er blitt delegert til slike organer. Sønn sett har også de planer som er laget effekter.

Det synes med andre ord som om det sentralt initierte kvalitetsarbeidet ved HIL er iferd med å rutineres og finne sin form noe uavhengig av de personer som på ulike tidspunkter deltar i studiekvalitetsutvalget eller i andre mer formelle posisjoner. Ikke minst synes arbeidet med kvalitet i liten grad å lede til konflikter ved institusjonen. Samarbeidet mellom lærere og studenter synes også forbedret over tid selv om forbedringsmuligheter fremdeles eksisterer (HIL, Studiekvalitetsundersøkelsen 1998). Vurdert som en effekt av anstrengelsene som er gjort på institusjonsnivå kan dette ses på som et svært positivt resultat av mange års arbeid. Samtidig peker noen få informanter også på en mulig negativ konsekvens av en for sterk rutinisering og «institusjonalisering» av dette arbeidet:

Samtidig legger nok den institusjonelle spørreundersøkelsen i dag litt «bånd» på kreativitet og nytenkning på dette feltet. Vi er jo nå bundet opp fordi vi ønsker å se endringer over tid, og det er jo begrenset hvor mange tiltak vi kan ha på dette feltet.

«Institusjonalisering», her forstått som en årlig gjentakelse av og oppmerksomhet knyttet til studentundersøkelsen på høgsolen, kan altså føre til at man i mindre grad eksperimenterer med andre former for kvalitetstiltak. Paradokset er at reformidentiteten til høgsolen, hvor kontinuerlig utvikling og eksperimentering med ulike metoder og teknikker er viktige verdier, kan bli svekket som en følge av et tiltak delvis basert på den samme reformidentiteten.

4.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

Bildet som kan tegnes av HIL er knyttet til en institusjon som tidlig på 90-tallet hadde et utpreget «akademisk selvilde», og der Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet som viktig ressurskilde og som sentral rammefaktor for virksomheten, var et viktig referansepunkt. Kvalitet synes i denne fasen å være sterkt koblet til forskningskvalifisering hos de faglige ansatte og den betydningen god forskning kan ha for undervisningen. I utgangspunktet synes arbeidet med kvalitet å være tilpasset en mer akademisk tradisjon og ha en akademisk begrunnelse ved HIL.

Den sentralt initierte studentundersøkelsen kan imidlertid bare delvis sies å bryte med den institusjonelle identiteten til ODH og HIL, i og med at den hadde forbindelseslinjer til en annen del av den institusjonelle identiteten - reformpedagogikken (se f eks ODH, Brev til instituttlederene ved ODH 1993). At denne undersøkelsen i det hele tatt ble etablert, synes å være et resultat av et sterkt engasjement hos institusjonens ledelse. På spørsmål til rektor om hva som bidro til dette initiativet, fremheves to forhold. For det første at man ved HIL trengte noe «felles» som kunne generere styringsinformasjon til institusjonens ledelse og bidra til å «markere den nye institusjonen». For det andre at man trengte informasjon som kunne si noe om utviklingen over tid. Det synes med andre ord som om studentundersøkelsen hos den institusjonelle ledelsen ble sett på som et styringsverktøy og det som en av informantene betegner som en aktivitet med en «*institusjonsbyggende intensjon*». Dette bringer oss over til hvorvidt kvalitetskonseptet og tenkningen rundt kvalitet ved HIL også har hatt betydning for den institusjonelle identiteten til høyskolen. Flere forhold synes å peke i denne retning.

Det er f eks ut fra informantintervjuene grunn til å hevde at reformidentiteten til HIL i stor grad var en konstruksjon som var mer ideologisk enn faglig forankret i tiden før det sentrale initiativet om en institusjonell studentundersøkelse ble fremmet. Selv om studentundersøkelsen ikke alene kan ta æren for at man nå i de senere årene synes å ha begynt å diskutere det reelle innholdet i en slik «reformpedagogikk», har dette tiltaket hatt den effekt at kvalitet er satt på den institusjonelle agendaen, og at debatten om reformpedagogikken også har blitt ført utenfor enkeltfag og enkeltinstitutter i det man kan kalle en organisasjonsmessig kontekst. Kvalitetsarbeidet synes altså å bidra til å konkretisere en organisatorisk myte, selv om de administrative ressurser som har vært satt av til dette arbeidet ikke har vært de aller største (se f eks HIL, Studiekvalitet - evaluering av studier 1994).

Det at Studiekvalitetsutvalget ble etablert ved høgsolen, har også bidratt til at mer nyansatte personer i den faglige staben har kunnet bidra i utviklingen av institusjonen. Flere informanter har påpekt at for nyansatte med et mindre utviklet sosialt nettverk ved høgsolen, har Studiekvalitetsutvalget vært en arena for å fremme sine synspunkter på hva HIL skal prioritere og vektlegge. På samme måte har også Studiekvalitetsutvalget representert en viktig møteplass for studenter, faglig ansatte og personer i studieadministrasjonen sentralt.

Selv om man i etterkant kan hevde at studentundersøkelsen videreførte viktige elementer i den reformpedagogiske tradisjonen til HIL, er det likevel er viktig trekk ved undersøkelsen at den først og fremst «ble satt i gang» snarere enn å være et resultat av en grundig institusjonell prosess. At det i de første årene derfor åpenbarte seg flere svakheter ved og protester mot undersøkelsen bør derfor ikke være overraskende, selv om koblingene til reformidentiteten ved HIL synes å ha dempet de største negative reaksjonene. På slutten av 90-tallet erkjenner mange av informantene at studentundersøkelsen over tid har funnet sin form og at den i dag er forholdsvis ukontroversiell ved institusjonen. Først når den første handlingsplanen for studiekvalitet ved HIL ble utarbeidet i 1997 synes man mer formelt å definere og konkretisere hva man fra institusjonens side legger i kvalitetsbegrepet. En gjennomlesing av denne og senere handlingsplaner synes imidlertid mer å være begrunnelser for hva institusjonen tidligere har gjort på dette feltet, enn å skissere en ny strategi for arbeidet.

Den sammenhengen arbeidet med kvalitet er satt inn i ved HIL synes, som tidligere nevnt, imidlertid å være noe annerledes ved slutten enn ved begynnelsen av tiåret. Mens arbeidet med kvalitet ble satt i sammenheng med en bekymring om kvalitetsnivået kunne opprettholdes under den store studenttilstrømningen tidlig på 90-tallet, er fokus på slutten av tiåret på kvalitet som konkurransefaktor når studentveksten synes å flate ut. At man arbeider for å etablere et Arbeidsforum og institusjonelle tiltak for å bedre kontakten med uteksaminerte studenter er indikasjoner på dette.

Nye politiske initiativ på det nasjonale plan, spesielt knyttet opp til EVU, synes på slutten av tiåret også å bli knyttet an til kvalitetsbegrepet. Igjen synes man ved HIL å være flinke til å knytte et eksternt initiativ til lokal identitet og tradisjoner. Igjen brukes den reformpedagogiske argumentasjonen, men nå i forhold til ny teknologi, og muligheten til å utnytte informasjons- og kommunikasjonsteknologi i forbindelse med en større fjernundervisnings- og EVU-satsing. I høgsolens siste strategiske plan heter det bl a:

Den generelle samfunnsutvikling og utviklingen av medier og informasjons- og kommunikasjonsteknologi, har endret rammebetingelsene for undervisning og læring. Høgskolepedagogikken må ta

bensyn til dette. For Høgskolen i Lillehammer vil det være nyttig å drøfte undervisningen i lys av reformpedagogiske ideer om prosjektorganisering, problemorientering og gruppearbeid (HIL, Strategisk plan 1998-2003, 1998: 27).

Oppsummert er det derfor grunn til å hevde at kvalitetskonseptet har spilt en noe forskjellig rolle i forhold til organisasjonsidentiteten til HIL gjennom det tiår som man her har sett nærmere på. Kvalitetskonseptet har absolutt påvirket den institusjonelle identiteten til HIL ved å konkretisere en «organisatorisk myte» ved institusjonen, nemlig reformidentiteten. Samtidig ser man at nye eksterne initiativ såsom EVU også knyttes an til reformidentiteten, og der kvalitetsbegrepet igjen er med i denne prosessen. Resultatet er at verken kvalitetstenkningen eller høgskolens identitet er beholdt - begge er i løpet av tiåret endret gjennom en strategisk prosess som integrerer eksterne politiske initiativ med lokale tradisjoner og verdier.

I rektors tale til studentene i høsten 1999, ble tanken om et «innlands-universitet» med HIL som en av de deltakende institusjoner igjen lansert. OL på Lillehammer i 1994 ble ikke den prosessen som ledet frem til den universitetsstatus som høgskolen hadde tenkt. Hvorvidt kvalitetskonseptet nok engang vil bli omdefinert og tilpasset denne nygamle visjonen, gjenstår å se.

5 Høgskolen i Stavanger

5.1 Innledning

Institusjonen som i dag heter Høgskolen i Stavanger (HIS), ble etablert i 1969 som en del av den store utbygningen av de norske distrikthøgskolene på slutten av 60- og begynnelsen av 70-tallet. Etableringen i Stavanger kom samtidig med utbygningen av norsk oljevirkksomhet som hadde en sentral base i samme by, og det som startet som en distrikthøgskole fikk dermed en sterk fokusering mot teknisk-naturvitenskapelige fag, en profil som senere er forsterket.

På slutten av 90-tallet er det som nå heter Høgskolen i Stavanger en, i norsk målestokk, stor utdanningsinstitusjon med rundt 6000 studenter og 550 ansatte i ulike faglige og administrative stillinger. Høgskolen er organisert i syv avdelinger; Avdeling for helse- og sosialfag, Avdeling for humanistiske fag, Avdeling for kunsthøgskole, Avdeling for lærerutdanning, Avdeling norsk hotellhøgskole, Avdeling for teknisk-naturvitenskapelige fag, samt Avdeling for økonomi-, kultur- og samfunnsfag. I tillegg har skolen to større forsknings- og kompetansesentra, nemlig Senter for adferdsforskning og Senter for leseforskning. Til sammen tilbyr disse avdelingene profesjonsutdanninger og yrkesforberedende studieløp, grunn og mellomfagsstudier, sivilingeniørutdanning, hovedfag i spesialpedagogikk og Master of Science i hotell og reiselivsadministrasjon. Høgskolen i Stavanger har nasjonale knutepunktfunksjoner i petroleumsrelaterte fag, dysleksi og leseforskning, samt hotell og reiselivsfag.

Allerede fra etableringsfasen har universitetsambisjonene vært meget sterke i Stavanger, og området som høgskolen i dag ligger på heter da også «universitetsområdet på Ullandhaug», etter reguleringsplanen som ble laget på 60-tallet. Selv om de regionale ambisjonene om universitetsstatus har vært meget store, har man tradisjonelt fått liten gehør for dette nasjonalt (jfr. St.meld.nr. 40 1990-91). Dette har imidlertid ikke forhindret verken den opprinnelige Rogaland distrikthøgskole (1969 - 1985), det tidligere Høgskolesenteret i Rogaland (1986 - 1994) og den etterfølgende Høgskolen i Stavanger (1994 -) fra å arbeide bevisst og langsiktig mot dette målet. Identiteten til alle tre organisasjoner kan dermed sies å være nært knyttet til denne visjonen, der «*entreprenørånd, olje og utdanning*» har vært koblet sammen for å realisere målsettingen (Johnsen 1999: 20).

Den statlig initierte reorganiseringen av den regionale høyskolesektoren i 1994, innebar imidlertid relativt store utfordringer for HIS idet flere tidligere selvstendige høyskoler skulle integreres i den nye institusjonen. Institusjonene som ble slått sammen var: Høgskolesenteret i

Rogaland, Sosialhøgskolen i Stavanger, Norsk hotellhøgskole, Stavanger sykepleierhøgskole, Stavanger lærerhøgskole og Rogaland musikkonservatorium (alle avdelinger er på slutten av 90-tallet samlokalisert, bortsett fra Avdeling for kunsthøgskolen som holder til i Stavanger sentrum). Ulike kulturer og tradisjoner skulle med andre ord smelte sammen til en institusjon. Ikke overraskende medførte dette det man kan kalle «kulturkollisjonene» der ulike FoU- og undervisningsidealer ble brynet mot hverandre, og der f.eks. det gamle høyskolesenterets visjoner om universitetsstatus nå ble prøvet mot andre visjoner målbart av ulike profesjonsutdanninger (Selvik 1999). Visjonen om et universitet i Stavanger overlevde imidlertid reorganiseringssprosessen i 1994, riktignok med en regional uenighet om hva som var den riktige veien frem mot dette målet. Her synes det både ha vært representanter for en konfrontasjonslinje mot myndighetenes motvilje knyttet til etablering av et universitet i Stavanger, men også representanter for en mer pragmatisk strategi frem mot universitetsstatus (Johnsen 1999, Titlestad 1998). Vurdert i etterkant er det mulig å hevde at det er den sistnevnte strategien som synes å ha gitt uttelling i forhold til utdanningsmyndighetene. Som første norske statlige høgskole fikk HIS i 1999 rett til å tildele doktorgraden innen fagfeltene petroleumsteknologi og offshoreteteknologi, en begivenhet som av høgskolen selv synes å bli fortolket som et markant steg i retning av full universitetsstatus (Dirdal 1999, Bø 1999).

Et markant trekk ved den gamle distriktshøgskolen og det tidligere høyskolesenteret, som også er videreført i etterkant av etableringen av HIS, er den tette kontakten som eksisterer mellom lokale myndigheter, næringsliv i regionen og høgskolen. Dette er kontakter som synes å ha vært oppbygd og vedlikeholdt gjennom en bevisst strategi fra høgskolens side i lengre tid (jfr. Titlestad 1998). Etableringen av «Universitetsfondet for Rogaland», et konsortium mellom de nevnte parter, er ett synlig uttrykk for dette. Videre har man på slutten av 90-tallet også startet opp med årlige «Universitetskonferanser» med det nevnte universitetsfondet som arrangør og der regional utvikling er et sentralt tema. Et annet initiativ er etableringen av et forskerakademi som har som siktemål å være en paraplyorganisasjon for alle de ulike forskningsutførende aktørene i regionen. I 1999, med støtte fra Universitetsfondet, ble også Senter for informasjons- og kommunikasjonsteknologi dannet ved høgskolen. En vesentlig hensikt med denne nyskapningen er nettopp å etablere et tettere samarbeid mellom HIS og det regionale næringslivet.

5.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

Når man går igjennom sentrale dokumenter og snakker med informanter med fartstid fra HIS, er det vanskelig å identifisere noen institusjonelle tiltak og initiativ av betydning fra de ulike høyskolene fra før reorganiseringen i 1994. Dette betyr imidlertid ikke at kvalitet ikke var på dagsorden i disse årene, men indikerer kanskje heller at arbeidet med kvalitet mer var et ansvar for de ulike grunnenhetene ved de ulike lærestedene. Også før reorganiseringen i 1994 er det f.eks. mulig å identifisere at det foregikk studentevaluering av undervisning ved enkeltutdanninger ved det tidligere Høgskolesenteret i Rogaland og ved flere av de andre høyskolene som senere ble integrert i den nye institusjonen. Like før fusjonen ble iverksatt, ble et kontaktutvalg bestående av representanter fra de ulike høyskolene nedsatt, og man bestemte da at alle nyansatte som ikke kunne dokumentere pedagogisk kompetanse, skulle gjennomgå et obligatorisk kurs i høyskolepedagogikk.

Det første institusjonelle kvalitetsinitiativet som kan fortolkes som et resultat av beslutninger tatt av HIS, dukket imidlertid opp meget raskt i forbindelse med reorganiseringen i 1994, da styret ved høyskolen gjorde følgende vedtak:

Høgskolestyret anbefaler at det foretas evaluering av undervisning ved Høgskolen i Stavanger, som et ledd i arbeidet med å bedre studie-kvaliteten. Evalueringen skal ha som formål å være et verktøy for å forbedre kvaliteten på undervisningen og ikke et kontrollmiddel. Det arbeides videre med å utforme en felles modell for evaluering ved Høgskolen i Stavanger (HIS, styresak 136/94 1994).

Styret ba i etterkant av dette vedtaket om at studieadministrasjonen ved høyskolen skulle arbeide videre med studiekvalitetsproblematikken, noe som resulterte i notatet «Studiekvalitet ved Høgskolen i Stavanger» (HIS 1994), utarbeidet av studieadministrasjonen og stilet til styret ved institusjonen senere samme år. I dette notatet drøftes studiekvalitetsbegrepet relativt inngående, og ikke minst er det et markant trekk ved notatet at det har en utpreget ekstern orientering: Hva det nasjonale Studiekvalitetsutvalget (1990) hadde ment om studiekvalitet, hva som sto om kvalitet i gjeldende stortingsmelding, og hvordan kvalitet ble sikret i industri og næringsliv, var sentrale elementer i notatet. I tråd med hva Studiekvalitetsutvalget hadde ment, ble kvalitet i dette notatet definert forholdsvis vidt, og kurs i studieteknikk, tilgang på datautstyr og lesesalsplasser ble omtalt på linje med generelle studentvelferdstiltak der samarbeid med Student-samskipnaden i sistnevnte spørsmål ble lansert og vurdert som verdifullt.

I 1995/96 vedtok så Styret ved HIS en egen «Modell for studentevaluering av undervisning» (HIS 1996). Hvorvidt man her faktisk kan snakke om en felles modell for evaluering kan det imidlertid stilles spørsmålstegn ved, ikke minst fordi det åpnes for at studentevaluering av undervisning kan gjennomføres på flere måter, og der man delegerte til fagmiljøene og den enkelte lærer å utforme konkrete spørsmål som evalueringen skulle gi svar på. Det eneste som eventuelt kan sies å utgjøre en «felles overbygning» i vedtaket synes å være at man spesifiserte at evaluering skulle foregå med jevne mellomrom. Ansvar for gjennomføring og oppfølging av evalueringene involverte en rekke personer og enheter ved høyskolen, og må sies å ha vært forholdsvis komplisert der ressurstildeling til slike aktiviteter skulle forvaltes av administrasjonen, mens selve prosessen skulle gjennomføres av det faglige personalet. Videre hadde både administrasjonen og de faglige lederene delvis overlappende oppfølgingsansvar. En eventuell koordinerende enhet som f.eks. kunne tatt et helhetlig ansvar for studentevalueringsarbeidet ble ikke foreslått opprettet. Resultatene fra evalueringsvirksomheten skulle i en aggregert form rapporteres til både rektor og høyskoleledelse.

Styret ved høyskolen synes generelt å være den formelt initierende instans for det institusjonelle kvalitetsarbeidet i etterkant av fusjonen i 1994. I 1996 var det f.eks. igjen Styret ved HIS som initierte og opprettet et sentralt studiekvalitetsutvalg (SKU). Vesentlige intensjoner med opprettelsen synes å være at studiekvalitetsarbeidet ved høyskolen dermed skulle bli mer enhetlig og bidra til å gjøre institusjonen konkurransedyktig ut fra en erkjennelse om at konkurransen om studentene allerede var i gang (HIS, styresak 36/96 1996). Konkret fikk utvalget som målsetting å:

Utvikle en ramme for arbeidet med studiekvalitet, slik at høyskolen kan få et samkjørt og godt studiemiljø. Studiekvalitetsarbeidet skal være med på å styrke høyskolens posisjon som en god utdanningsinstitusjon i landets universitets- og høyskolesektor (HIS, styresak 60/96 1996).

I mandatet til utvalget ble man bedt om å utarbeide en handlingsplan med prioriterte oppgaver innenfor de fire kvalitetsområdene (ramme-, inntaks-, program- og resultatkvalitet) som det nasjonale Studiekvalitetsutvalget (1990) tidligere hadde skissert. Denne handlingsplanen skulle legges frem for høyskoleråd og styret i siste møte hvert kalenderår. Utvalget som ble ledet av prorektor, hadde hele 16 medlemmer der det satt representanter både for vitenskaplige og administrativt ansatte ved høyskolen, samt representanter for studentene. Også studentsamskipnaden var representert i utvalget. Ifølge mandatet skulle SKU ha månedlige møter. Ved etableringen hadde SKU ikke et eget budsjett, og

heller ingen beslutningsmyndighet overfor avdelinger og institutter. Det store antallet medlemmer i utvalget medførte også endel problemer av mer praktisk art, der det var vanskelig å samle alle ordinære medlemmer, og der varamedlemmer bidro til manglende kontinuitet og legitimitet.

SKU klarte imidlertid å oppfylle sitt mandat om å utarbeide en handlingsplan for studiekvalitet. Denne forelå for første gang i 1997 og skisserte tiltak som skulle iverksettes i perioden 1998-2000. I 1998 fikk også SKU for første gang et eget budsjett på NOK 100.000, med mulighet for en økning basert på aktivitetsnivå i 1999. Som en løsning på problemene som var knyttet til det store antallet personer som var oppnevnt i SKU, skisserte handlingsplanen en rekke delprosjekter som hver skulle styres av en prosjektgruppe hvor noen medlemmer fra SKU skulle delta.

Totalt ble syv prosjekter skissert i handlingsplanen; videreføring og forbedring av den eksisterende fadderordningen ved høgsolen; en større satsing på studentarrangementer ved semesterstart og ved semesteravslutninger som skulle forbedre skolens profil overfor studentene; kollegaveiledning i forhold til det faglige personalet; støtte det lokale evalueringsarbeidet ved avdelingene; tiltak for å forbedre forholdene for internasjonale studenter og for utenlandske fagfolk på gjesteopphold ved høgsolen; informasjon og veiledning til begynnerstudenter; samt evaluering av læringsmiljø. I handlingsplanen var det tenkt at felles koordinering mellom de ulike prosjektene skulle skje ved at prorektor som ledet utvalget, samt utvalgets sekretær, skulle holde tett kontakt med de ulike grupper. Felles plenumsmøter for SKU var kun tenkt avholdt en gang årlig. Som overbyggende aktivitet ved høgsolen ble det lansert flere seminarer og debattmøter som skulle være åpne for alle studenter og ansatte. Lignende seminarer og møter ble også avholdt i 1996 og 1997 hvor temaene fokuserte på hvordan man kunne øke den administrative servicen til studentene («På godfot med studenten»).

Et forslag fra SKU i 1998 om å sette av NOK 200.000 i det sentrale budsjettet for høgsolen for å kunne gjennomføre en årlig ekstern evaluering av ulike fag ved institusjonen, fikk imidlertid ikke gjennomslag hos sentraladministrasjonen ved institusjonen (Studentavisen Hugin, 22.mars 1999: 2). Både studiekvaliteten og studiekvalitetsarbeidet ved høgsolen fikk våren 1999 i tillegg negativ omtale, da resultatene fra en landsdekkende spørreundersøkelse blant norske studenter antydte at studentene ved HIS i mindre grad enn studenter ved andre høgsoler var fornøyd med den faglige og pedagogiske kvaliteten ved undervisningen. Som en respons på undersøkelsen erkjente institusjonsledelsen i den lokale studentavisen at man ved høgsolen *«ikke (hadde) funnet en god ordning på studieevaluering, men at man arbeider med å finne et tilfredsstillende system»* (Studentavisen Hugin, 22.mars, 1999: 5). Videre ble det

påpekt fra høgskolens ledelse at noe av problemet var at *«evalueringsinformasjonen som kunne vært nyttig i det overordnede studiekvalitetsarbeidet mistes på veien fra avdeling til ledelse, og at de rapportene vi får ikke egner seg til å iverksette tiltak»* (Studentavisen Hugin, 22.mars, 1999: 4).

I en intern oppsummering av evaluerings- og kvalitetssikringsarbeidet ved HIS på slutten av 90-tallet, heter det derfor at en viktig oppgave fremover vil bli å bedre kontakten mellom SKU og den enkelte avdeling ved høgskolen. Dette er tenkt å skje ved at leder og sekretær i SKU gjennomfører egne møter ved avdelingene og enhetene for å drøfte deres arbeid på dette feltet. I samme brev heter det videre at man er i ferd med å realisere en rekke ekskursjoner for medlemmer av SKU til andre universiteter og høgskoler i Norge, hvor intensjonen er å drive «fact-finding» med tanke på hva andre har gjort på studiekvalitetsfeltet. Som høgskolen selv uttrykker det i et internt dokument, er man *«virkelig på leit etter gode modeller»* på kvalitetsområdet (HIS, Evaluering og kvalitetssikring i høgre utdanning. Status Høgskolen i Stavanger pr. desember 1998, 1999).

I tillegg til det arbeidet som er direkte initiert av SKU, har det imidlertid vært tatt andre institusjonelle initiativ som også har betydning for studiekvalitetsarbeidet ved høgskolen. Dette arbeidet har i mindre grad vært synlig og profilert ved høgskolen, men synes å ha bidratt til konkrete og reelle effekter (se punkt 5.3.3). I årsmeldingen for studieavdelingen ved høgskolen fra 1996 heter det f.eks. at man i løpet av dette året hadde utarbeidet nye rutiner og prosedyrer for godkjenning av fag- og studieplaner på de ulike fagfeltene, at man har arbeidet for å forbedre studentstatistikken ved avdelingen, samt gjennomgått de administrative rutinene som regulerer eksamen.

5.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

5.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Et av de tydeligste trekkene som fremkommer i en vurdering av kvalitetsarbeidet ved HIS er at man allerede fra starten av hadde et meget sterkt eksternt fokus, der arbeidet med kvalitet kan sees som en tilpasning til «eksternt press». Dokumentene og vedtakene fra 1994 og i årene rett etterpå inneholder f.eks. alle en stor mengde referanser både til det nasjonale Studiekvalitetsutvalget (1990) og til de offentlige styringsdokumenter som St.meld.nr. 40 (1990-91).

Videre synes det også som om høgskolens tradisjoner for næringslivskontakt innfluerte den tidlige tankegangen, bl a med referanser til kvalitetssikringssystemer i industri og næringsliv (ISO-systemene). Institusjonens opptatthet av og tilpasning til omgivelsene blir i høy grad bekreftet under samtalene med faglig og administrativt ansatte:

Høgskolen i Stavanger er «sykelig opptatt» av å vise at de responderer på ytre krav. Et eksempel på dette er jo at vi uten å nøle oppretter nye studier for å tekkes ulike lokale og regionale interesser.

Etableringen av SKU synes da også å være et direkte resultat av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets tanker om at studiekvalitet var noe universiteter og høgskolur burde ta alvorlig. En av de faglige ansatte sier det slik:

Du kan si at vi etablerte STU fordi vi måtte følge pålegget fra Departementet. Fordi KUF konsentrerte seg om studentevaluering av undervisning, så ble det jo til at vi konsentrerte oss om dette i STU også.

Som sitatet indikerer, var imidlertid kanskje konsekvensen av dette fokuset at man internt ved høgskolen snevret inn de muligheter man hadde til å utvikle kvalitetsarbeidet lokalt, og tilpasse dette til de lokale behov. Arbeidet kan heller ikke sies å ha blitt implementert i særlig grad i etterkant av vedtakene. Snarere synes man heller å starte en leting etter velegnede «modellene» som skulle løse de problemer man opplevde i forhold til å forankre kvalitetsarbeidet ved institusjonen, en leting som i 1999 fremdeles synes å pågå (jfr HIS, Evaluering og kvalitetssikring i høgre utdanning. Status Høgskolene i Stavanger pr. desember 1998, 1999).

Et spørsmål som kan reises er om denne eksterne fokuseringen kun kjennetegner kvalitetsarbeidet ved høgskolene, eller om den også gjelder for andre prosesser. På spørsmål om dette svarer et klart flertall av informantene at den eksterne bevisstheten nærmest er institusjonalisert ved høgskolene, og at den f eks også gjelder i forhold til målet om å bli et universitet, der en informant konkretiserer dette slik:

Høgskolene reiser jo nå til Sverige for å «lære» hvordan man blir et universitet.

Det synes dermed som om arbeidet med kvalitet føyer seg inn i en rekke tiltak og prosesser der man er «på leit» etter modeller og praksis som kan adopteres og implementeres i egen institusjon. I lys av dette er kanskje de seminarer og møter som er avholdt i regi av SKU et uttrykk for samme grunnholdning der høgskolene inviterer eksterne foredragsholdere som

forhåpentligvis kan gi «gode tips» i studiekvalitetsspørsmål (Studentavisen Hugin, 19.april 1999: 2).

5.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

Nå synes imidlertid HIS også å bære på et kjennetegn av mer intern art, nemlig i det som må sies å være en sterk og markant sentralledelse ved institusjonen. I et notat hvor en ekstern konsulent har sett på mulighetene for faglig og administrativ omstilling ved høgsolen heter det f eks at blant de ansatte er:

Relativt mange som ser Høgsolen i Stavanger som en politisk arena og som et instrument for den administrative ledelsens beredømme (Selvik 1999: 8).

Intervjuene med ulike informanter synes å bekrefte dette inntrykket av en sentraladministrasjon som «driver utviklingen». De samme informantene gir videre uttrykk for at en sterk sentraladministrasjon også har lagt føringer på hvordan arbeidet med kvalitet ble utformet ved HIS. Henvisningene til politiske dokumenter og til eksterne utredninger om kvalitet fremfor vektlegging av interne erfaringer og kunnskap, er f eks en indikasjon på en forholdsvis administrativt styrt prosess med mindre deltakelse fra ansatte på grunnplanen i organisasjonen. Et uttrykk for sentraladministrasjonens «driv» er ikke minst det faktum at man ved HIS i etterkant av reorganiseringen i 1994 har nedlagt et meget stort arbeid i å utforme et imponerende antall strategi- og handlingsplaner for alt fra FoU-strategi til handlingsplan for internasjonalisering. Et arbeid som i hovedsak synes å være utført av sentraladministrasjonen.

Når man synes å legge så mye vekt på ulike planer og strategier, er det kanskje heller ikke rart at sentraladministrasjonen oppleves som «styrende og kontrollerende», sett fra grunnnivåets side (HIS, Omstillingsutvalgets innstilling 1998: 45). For mange ansatte som før 1994 kom fra høgsoler hvor det var lett å delta i beslutningsprosessen og kortere vei til sentraladministrasjonen, er det imidlertid kanskje ikke rart at man opplever at tilværelsen er blitt endret når man «plutselig» er en del av en utdanningsinstitusjon med 6000 studenter og et mye større antall faglige og administrative ansatte. Selv faglig ansatte med fartstid fra det relativt store Høgsolensenteret i Rogaland synes å dele denne oppfatningen:

Vi er blitt forandret siden 1994. I våre dager jobber vi mer oppsplittet og fragmentert enn vi gjorde. Når vi var høgsolensenter følte jeg at vi var «deltakere», nå er vi blitt «observatører».

Når man skal integrere så mange ulike kulturer, tradisjoner og interesser som disse høgsolene representerte, og når man i tillegg skal etablere nye

organisasjonsmessige rutiner på toppen av dette, vil det ofte oppstå kapasitetsproblemer, spesielt når man i tillegg synes å ha nedlagt så mye energi i et stort og omfattende planarbeid. Som en ekstern konsulent har bemerket, så synes dette å ha «*blitt litt for mye for en nystartet felles-administrasjon*» (Selvik 1999: 9). Relatert til studiekvalitetsarbeidet er det mulig å skissere to konsekvenser av denne situasjonen. En konsekvens synes ifølge en faglig ansatt å ha vært at:

Studiekvalitetsutvalget har ikke hatt øverste prioritet hos institusjonens ledelse. Samtidig er de (ledelsen) så fjernt fra avdelingene og vet så lite om hva vi driver med at de ikke har innflytelse.

Mangel på oppmerksomhet i forhold til studiekvalitetsarbeidet og manglende kunnskap om hva som skjer nedover i organisasjonen er en forståelig effekt av før nevnte forhold. Dette kan delvis bidra til å forklare den manglende lokal forankringen som det sentralt initierte studiekvalitetsarbeidet synes å ha hatt ved HHS.

En annen konsekvens av en sterk og «opptatt» sentraladministrasjon, er imidlertid at mulighetene for å lytte til forslag og utspill fra grunnnivåene også reduseres. Dette synes å bidra til å «legge lokk på» lokale initiativ som er tatt ved de ulike avdelingene og instituttene ved høyskolen, der disse i liten grad løftes opp på et institusjonelt nivå, og der kunnskaps-overføring og større grad av dialog mellom ulike fagmiljø og utdanninger kunne stimuleres:

Høyskolen i Stavanger er preget av en sterk administrativ kultur og tradisjon i sentraladministrasjonen. Det er klart at det har virket blokkerende på lokale handlingsinitiativ.

Faktisk synes det som om det er først på slutten av 90-tallet at denne situasjonen nå begynner å mykes noe opp. Signaler som tyder på dette er ikke minst at det skjer et arbeid for å delegere ulike funksjoner til de enkelte avdelingene fra sentraladministrasjonen (HHS, styresak 25/99, 1999), og at SKU i 1999 synes å legge adskillig mer vekt på å øke kontakten og interaksjonen med avdelingene og instituttene (HHS, Evaluering og kvalitetssikring i høgre utdanning. Status Høyskolen i Stavanger pr. desember 1998, 1999). Det gjenstår imidlertid å realisere disse intensjonene i form av konkrete handlinger.

5.3.3 Effekter av tiltakene

Sett i lys av hvordan kvalitetsarbeidet har vært organisert, og det som må betegnes som en dekobling mellom hva som skjer på sentralt nivå og det som skjer på lokalt nivå, er det kanskje ikke så rart at i den grad man rapporterer om «suksesser» i kvalitetsarbeidet, så er de i hovedsak knyttet

til mer administrative forhold og i langt mindre grad til faglige (jfr. også Bai Andersen *et al* 1996: 37-41). Noen av de effekter som nevnes hyppigst blant informantene som vellykkede er bl a tiltaket «På godfot med studenten» som handlet om mottakelse og service overfor studentene generelt, tiltak som bedre koordinering av semesterstart, fadderordninger (i samarbeid med studentorganisasjonen ved høgsolen), bedre informasjonsrutiner og forbedrede rutiner for registrering av studenter (se f eks HIS, Årsrapport fra Studieavdelingen 1996). Når det gjelder prosjekter og tiltak som er mer direkte knyttet til undervisning og læring er det langt færre som hevder at kvalitetsarbeidet har hatt noen særlig betydning.

Det at man har hatt et administrativt fokus på kvalitetsarbeidet ved høgsolen, og den tette koblingen til det administrative apparatet er av flere informanter ansett som en svært viktig faktor for å forklare hvordan man ved institusjonen har «tenkt» kvalitet. Som en av informantene hevder, synes holdningen å være at:

Studiekvalitetsarbeidet har til nå ikke involvert de ansatte, og bare delvis klart å fokusere på studentene. Man har i liten grad måttet å se at organisasjonen og de faglige ansatte som sådan også kan profitere på dette arbeidet.

Som antydning i forrige ansnitt synes imidlertid en gryende erkjennelse av dette nå å spre seg ved lærestedet, der man synes mer opptatt av å få til koblinger mellom ulike nivåer og ulike aktører. I denne prosessen, så synes man også å være opptatt av hvilken legitimitet SKU har overfor fagpersonalet, hvilke incentiver SKU rår over, og ikke minst, hvorvidt representasjonen i SKU er den rette. En av medlemmene i SKU uttrykker seg slik når vedkommende blir bedt om reflektere over hvilken rolle utvalget har spilt og bør spille ved høgsolen:

I starten skulle SKU være «inspektører» som skulle rapportere om status ved ulike avdelinger heller enn å være «rådgivere og støttespillere». Behovet har etter hvert endret seg uten at representasjonen i SKU er endret tilsvarende. Skal man være rådgiver trenger man også folk som har stor faglig legitimitet.

Blant de virkemidler som på slutten av 90-tallet synes å bli diskutert og delvis iverksatt, er egne budsjettmidler for SKU og tanken om at dekanene for de enkelte avdelinger i større grad bør kobles til utvalget blant de mest sentrale. En effekt av det eksisterende kvalitetsarbeidet er altså en økende erkjennelse av at måten man organiserer dette arbeidet på, har stor betydning for de resultater som oppnås i etterkant. Samtidig kan man motsatt hevde at det å øke representasjonen av dekaner i SKU er

en videreføring av den formelle og administrative styringen av kvalitetsarbeidet.

5.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

Bildet som etter hvert tegnes av HIS er av en hierarkisk fungerende og administrativt fokusert organisasjon som, bl a grunnet fusjonen i 1994 og den økte størrelsen i etterkant av denne prosessen, har prioritert etableringen av formelle systemer og organisatoriske modeller, og der aktivitetene sentralt har dreiet seg om ledelse, strategi og organisasjon, med høgskolens styre som sentral aktør (se også Bai Andersen *et al* 1996: 37).

Dette har nedfelt seg i hvordan man tenker rundt kvalitet. Etableringen av SKU og de tiltak og handlingsplaner som har kommet derfra har vært mer knyttet «oppover» i forhold til å respondere på vedtakene i sentraladministrasjonen, enn «nedover» til problemer som berører den enkelte avdeling og utdanning. Dette har bl a medført at arbeidet med kvalitet i liten grad er blitt konkretisert for ansatte ved grunnenhetene:

Fremdeles blir vel folk litt blanke i øynene når begrepet studiekvalitet kommer på dagsorden. Jeg tror det er fordi man ikke vet hva innholdet er i dette begrepet. Folk har ingen felles plattform å snakke ut fra.

Utsagnet illustrerer også et viktig poeng ved måten kvalitetsarbeidet har vært drevet ved høgscholen, der de eventuelt mer «institusjonsbyggende» sidene ved kvalitetsarbeidet i meget liten grad har vært vektlagt. I stedet for å eventuelt se på kvalitetsarbeidet som en aktivitet som kunne bidra til å integrere den nye høgscholen, bærer dokumenter og tiltak preg av en prosess som har vært mer responderende i forhold til det man har oppfattet som «krav» fra og tilpasning til omgivelsene, og da særlig i forhold til utdanningsmyndighetene. Kun i svært begrenset grad synes eksempelvis høgscholen å bygge arbeidet med kvalitet på eksisterende erfaringer og kunnskap fra de tidligere høgscholene, men etablerte heller SKU som fikk i oppdrag å komme opp med en ny «modell» for dette arbeidet. Fremgangsmåten som synes å være valgt synes å vektlegge at kvalitet skulle fremmes gjennom organisasjonsstrukturer og ledelsesoppfølging (jfr HIS, Strategiplan 1999 - 2001, 1999). I stedet for å bygge opp et egetinitiert system, synes man heller å ha prøvd å søke sine omgivelser for aktuelle og relevante modeller. Som et redskap til å «bygge» og «utvikle» den institusjonelle identiteten ved HIS, synes arbeidet med kvalitet derfor å være et utnyttet virkemiddel. I forhold til ledelsesengasjementet når det gjelder kvalitet på 90-tallet, synes den institusjonelle ledelsen i liten grad å ha vært aktive pådrivere i forhold til dette feltet, og der man heller har respondert og drevet «brannsløkning» hvis spesifikke problemer har opp-

stått. Igjen kan «kapasitetsproblemen» knyttet til at andre viktige saksområder har dominert agendaen være en medvirkende årsak.

På samme måte som det synes å være et savn at man ikke har noen uformelle møteplasser for ledelsen ved høgsolen (Selvik 1999: 14), så synes man også å savne felles møteplasser for å snakke sammen når det gjelder kvalitet og kvalitetsutvikling ved institusjonen. Mangelen på institusjonelle tiltak eller prosjekter som kan danne utgangspunkt for en slik debatt kan delvis forklare dette, der man i dag i liten grad har noe felles å snakke om, og noe konkret å snakke ut fra.

I stedet for en offensiv og fremadrettet holdning etter fusjonsprosessen i 1994 der man i fellesskap skulle skape noe nytt, er følelsen mange ansatte sitter med at:

Vi er fremdeles i «sorg og savn» stadiet etter reorganiseringen. Arbeidet med kvalitet har således ikke bidratt til å gi oss en ny giv. Høgsolen i Stavanger er ingen institusjon som folk er stolte over å tilhøre, ofte hører jeg at folk heller vil være ved et universitet eller identifiserer seg mer med sin egen avdeling.

Sett i forhold til dette utsagnet kan det synes noe paradoksalt at det mest markante kjennetegnet ved HIS som har overlevd fusjonen i 1994, er de visjoner som den gamle distriktshøyskolen og det tidligere høgscolesenteret hadde om å bli universitet. Selv om ikke alle deler denne visjonen ved HIS (Johnsen 1999, Titlestad 1998, Selvik 1999) er det likevel tilhengerene av universitetsvisjonen som synes å ha lagt de sterkeste føringene på utviklingen av høgsolen etter fusjonen, der man ved overgangen til år 2000 synes å ha som strategi at HIS skal bli et nytt "teknisk" universitet etter modell av NTNU (Bø 1999). Det er imidlertid grunn til å hevde at universitetsambisjonene delvis har blokkert for et systematisk arbeid for kvalitet i forhold til utdanningstilbudet ved den vekt som over tid har vært lagt på det faglige personalets kvalifikasjoner (Se f.eks. Bjørnland *et al* 1993: 20 og Bai Andersen *et al* 1996: 36). Denne vektlegging på kvalifisering, som bl. a. har bidratt til at HIS i dag er den høgsolen i Norge med flest doktorgrader blant det faglige personalet (Kyvik & Skodvin 1998:150), har preget høgsolen gjennom hele 90-tallet. En evalueringskomite mente f.eks. i 1995 at en av de største truslene som man sto ovenfor når det gjaldt sivilingeniørutdanningen ved HIS var:

*Att inte lösa kulturkrocken mellan undervisning och forskning. Man måste skapa en "vi" –känsla som inrymmer ömsidig respekt för såväl undervisning som forskning. Bägge delarna, goda pedagoger och goda forskare, skapar tillsammans en god högskolemiljö (Aas *et al* 1995: 72-73).*

På slutten av 90-tallet mener imidlertid mange informanter at det fremdeles er mye ugjort på dette feltet. En av dem hevder at:

Ambisjonene om å bli et universitet ledet oss til en kvalitetstenkning basert på at bedre undervisning går gjennom forskningskvalifisering, gjennom dyktiggjøring av fagpersonalet. De ansatte har jo oppdaget at ved å fokusere på faget så får man opprykk. Det er klart at denne holdningen går utover det kollektive ansvaret for undervisning og studentlæring.

Oppsummert har altså arbeidet med kvalitet ved HIS vært sterkt dominert av utdanningspolitiske føringer i initiering, administrative føringer i formell organisering, og strategiske føringer i praksis. Til sammen har dette gitt et resultat hvor kvalitet ikke har fungert som et samlende reformkonsept, og hvor kvalitetsarbeidet ikke har bidratt til å utvikle og endre den institusjonelle identiteten. Arbeidet med kvalitet har rett og slett ikke vært koblet til «forvaltningen» av den institusjonelle identiteten. Problemer og utfordringer knyttet til fusjonen synes å ha overskygget alle andre spørsmål etter 1994. På slutten av 90-tallet synes imidlertid mange av de administrative og ledelsesmessige problemer etter hvert å bli løst, noe som kan være en forklaring på at betydningen av arbeidet med kvalitet synes å øke, der det iallefall er sterke intensjoner om å knytte dette arbeidet nærmere til det som skjer ved de ulike grunnenhetene.

6 Universitetet i Tromsø

6.1 Innledning

Universitetet i Tromsø (UITØ) ble etablert i 1968, etter en lengre nasjonal debatt om behovet og betingelsene for et nordnorsk universitet, en debatt som i varierende styrke hadde pågått siden starten på 1900-tallet. Det økte antallet studenter i høyere utdanning på slutten av 60-tallet, aktualiserte imidlertid behovet for et nytt universitet. I lokaliseringsdebatten knyttet til hvor et nytt universitet skulle ligge, ble distriktspolitiske hensyn og regionale behov i NordNorge sterkt vektlagt, ikke minst fordi det ikke eksisterte andre universitet eller høyskoler i landsdelen. Landsdelsrelevans ble således et nøkkelord for universitetets etablering og utvikling.

I eksisterende universitetsmiljøer ble imidlertid planene om et nytt universitet i NordNorge møtt med stor skepsis. Argumenter som ble brukt var bl a manglende ressurser, samt et dårlig rekrutteringsgrunnlag både når det gjaldt studenter og faglig personale. Denne skepsisen ble spesielt aktualisert når det gjaldt medisinerutdanningen ved institusjonen. Dette fagområdet ble imidlertid spesielt vektlagt ved universitetsetableringen, der legemangelen i landsdelen ble gjort til et hovedargument (Hjort 1973, Fulsås 1993). I etterkant av vedtaket om etablering, mente derfor mange at distriktspolitiske hensyn hadde veid tyngre enn faglige.

Det er mulig å hevde at den akademiske skepsisen forbundet med UITØ kom til å legge grunnlaget for identiteten til den nye institusjonen, der sentrale stikkord var knyttet til det å være «annerledes», «moderne» og «nyskapende». For å vinne oppslutning og interesse for etableringen, ble det nemlig fokusert på hva som den nye institusjonen kunne tilføre det nasjonale forskningsmiljøet. To prinsipper kom til å bli sentrale. For det første en ambisjon om en tett og tverrfaglig integrasjon av ulike fagområder under slagordet «universitetet med de lave gjerden». For det andre en mer demokratisk styringsordning enn det som på den tiden var vanlig for en akademisk institusjon (Hjort 1973). Dette medførte at man ved universitetet i stor grad så bort fra den tradisjonelle faginnndelingen og fakultetsstrukturen som kjennetegnet andre norske og kontinentale universiteter på denne tiden. Den faglige organiseringen ble basert på «storinstitutt», i første omgang Institutt for samfunnsvitenskap, Institutt for språk og litteratur, Institutt for matematiske fag, Institutt for biologi og geologi, samt tre medisinske institutt: Institutt for klinisk medisin, Institutt for medisinsk biologi og Institutt for samfunnsmedisin. Styringsmessig ble det opprettet en to-trinnsstruktur med storinstituttene som grunnnivå og sentraladministrasjonen og rektoratet som eneste overordnede struktur.

Denne faglige organiseringen var på mange måter unik der hensynet til medisin la avgjørende premisser for organiseringen av realfagene, og da spesielt biologifagene. Samtidig ble selve medisnutdanningen en nyskaping med tidlig pasientkontakt og integrerte fagstudier. Likeledes lå ambisjonene om integrasjon til grunn for at tradisjonelt humanistiske fag som historie, arkeologi og filosofi ble lagt til Institutt for samfunnsvitenskaplige fag. Det som ble oppfattet som kunstige skillelinjer mellom samfunnsvitenskaplige disipliner skulle videre brytes ned gjennom tverrfaglig samarbeid i undervisnings- og forskningsgrupper. Ambisjonen var å bygge en *"samfunnsvitenskaplig og humanistisk bevissthet"* (Allardt *et al* 1995: 87).

I løpet av universitetets virkeperiode synes imidlertid det tverrfaglige prosjektet å ha gått i oppløsning til fordel for en mer tradisjonell disiplininnndeling, både undervisningsmessig og organisatorisk (Fulsås 1993, Løchen 1998, Dahl & Stensaker 1999).

Veksten i antall studenter og ansatte må sies å ha gått sakte de første årene etter etableringen, men utover på 80-tallet medførte utviklingen av en rekke nye studier at studenttallet økte, og tidlig på 90-tallet gjorde den generelle tilstrømningen av studenter til høyere utdanning at universitetet vokste til en foreløpig topp på rundt 6500 studenter i 1995. Der andre høyere utdanningsinstitusjoner ønsket å regulere denne studenttilstrømningen, var holdningen til UITØ preget av et ønske om vekst i antall studenter. Grunnet budsjettfordelingssystemet i norsk høyere utdanning, der antall studenter styrte tildelte budsjettmidler, var økt studenttilstrømning et middel til å realisere et økt antall vitenskaplige ansatte.

I det siste tiåret har derfor Universitetet vokst både i faglig bredde og i dybde, bl a ved å etablere en rekke nye studier, men også ved å etablere videregående studier innen etablerte fagområder (Bull & Salvesen, 1999). Denne faglige utbygningen er igjen preget av landsdelsbehov og regionale hensyn. Samtidig har UITØ som målsetting at det også skal bli et fullverdig universitet, noe som stiller krav om faglig bredde. Økende krav om internasjonalisering av virksomheten synes i tillegg å stille regionale hensyn litt i skyggen i løpet av 90-tallet (jfr UITØ, Internasjonalisering og studentmobilitet ved Universitetet i Tromsø 1992).

Strategisk kan man dermed si at universitetet er preget av et dilemma mellom bredde og dybde, konsolidering eller fortsatt utbygning. Universitetets holdning til dette dilemmaet er at man fortsatt er ung institusjon under utbygning. Dette argumentet synes det imidlertid på 90-tallet å være vanskeligere å få gehør for i en nasjonal sammenheng (Bull & Salvesen 1999). Likevel har universitetet gjennom hele 90-tallet klart å ekspandere når det gjelder infrastruktur og bygningsmasse, spesielt knyttet til det moderne universitetsområdet i Breivika.

I perioden 1992-97 gjennomgikk universitetet en større intern reorganiseringssprosess der struktur og faglig organisering var sentrale spørsmål. Bakgrunnen for prosessen kan knyttes til universitetsinterne årsaker der manglende enhetlig struktur og ulik grad av formalisering og delegering vanskeliggjorde styring og kontroll, men også til endrede rammebetingelser for virksomheten generelt, herunder forholdet til nasjonal organisering av den høyere utdanningssektoren. Et faglig argument for en reorganisering var i tillegg at man ønsket å komme faglig og terminologisk på linje med de andre universitetene. Hensynet til nasjonal samhandling knyttet til Norgesnettanken og til nasjonale fakultetsmøter innen ulike fagområder var her sentralt. Resultatet var at universitetet ble organisert i tre nivåer: institutt, fakultet og institusjon.

Løsningen som man endte opp med gjenspeiler imidlertid at tradisjoner ved institusjonen la føringer på resultatet. Dette synliggjøres f.eks. ved at biologifagene fortsatt er spredt på flere enheter, og at flere av de humanistiske fagene ikke har endret sin organisatoriske plassering. Universitetet har på slutten av 90-tallet 6 fakulteter innenfor henholdsvis fiskerifag, humanistiske, juridiske, matematisk-naturvitenskaplige, samfunnsvitenskaplige fag. Videre består den nye faglige grunnstrukturen av 39 institutter og 4 forskningsentre.

6.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

I forhold til arbeid med kvalitet, er initiativene fra UITØ på 90-tallet, i svært stor grad preget av det «alternative og moderne prosjekt» som institusjonen har vektlagt helt siden etableringen. Problem og prosjektbasert læring har derfor vært sentralt i arbeidet for å bedre studiekvaliteten (UITØ, Bedre læring for nye tider 1995: 4).

Universitetet synes på et tidlig tidspunkt på 90-tallet å ha definert arbeid med kvalitet til å inkludere både faglige, sosiale og velferdsmessige forhold (UITØ, strategiplan for 1992: 8). Selv om denne fortolkningen av studiekvalitet kan sies å bygge på det nasjonale Studiekvalitetsutvalgets (1990) innstilling, kritiserte imidlertid universitetet dette utvalget for å ikke ta nok hensyn til at studentene trengte mer differensiert oppfølging og undervisning enn tidligere. I rapporten «Studenten i sentrum» som var en lokal oppfølging av Studiekvalitetsutvalget, ble det derfor bl.a. foreslått å styrke den generelle studentvelferden ved å slå sammen Studentsamskipnaden og universitetet. Forslaget ble imidlertid ikke vurdert som realistisk ut fra at man hadde behov for støtte fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, en støtte som på det tidspunkt ikke var tilstede i forhold til en slik sammenslåing. «Studenten i sentrum» bidro likevel til at universitetet og Samskipnaden søkte departementet om midler til et

forsøksprosjekt, der man kunne høste erfaringer med et slikt organisatorisk samarbeid.

Et startpunkt for universitetets arbeid med kvalitet på 90-tallet kan derfor sies å være dette prosjektet som Studentsamskipnaden og universitetet initierte i 1992, med økonomisk støtte fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet som ble hetende «Visjon og samvirke» (VISAM), hadde til hensikt å initiere, planlegge og koordinere utviklings tiltak innen feltet universitetspedagogikk der også studentenes sosiale miljø ble inkludert i prosjektet. VISAM førte til en rekke satsninger. I de første årene var disse særlig knyttet til å integrere skrivetrening i studiene. I forbindelse med dette ble det også satset på time/hjelpelærere i forbindelse med gruppe- og prosjektundervisning, samt en videre satsing på universitetspedagogikk. Tiltakene fikk tildels også romslig økonomisk støtte fra universitetet (UITØ, strateginotat for 1992-1994, 1992: 17).

VISAM-prosjektet hadde imidlertid en svak organisatorisk tilknytning til både universitetet og Samskipnaden, og klarte bare i begrenset grad å utarbeide de strategi- og handlingsplaner for studiekvalitet som det var meningen at prosjektet også skulle lede frem til. Enkelttiltak heller enn mer systematisk arbeid kom derfor til å prege VISAM-prosjektet (UITØ, Brev til Norgesnettrådet 1998).

I 1994 ble derfor VISAM erstattet av et eget utvalg for studiekvalitetsarbeid, Forum for undervisning og studier (FUS). Tanken bak FUS var å få etablert et mer helhetlig studiekvalitetsarbeid ved Universitetet i Tromsø. FUS overtok funksjonene til det tidligere VISAM-prosjektet, som formelt ble nedlagt. Organisatorisk ble FUS lagt til Universitetets kompetansesenter for lærerutdanning, etter- og videreutdanning og fjernundervisning (UNIKOM), og fikk i tillegg ansvaret for å samordne arbeidet med universitetspedagogikk. FUS bidro, direkte og indirekte, til at flere rapporter og utredninger så dagens lys. Ikke minst ble det laget rapporter og utredninger om skrivetrening og studieteknikk.

Det var imidlertid ikke FUS, men UNIKOM og studieavdelingen ved universitetet som var en sentral aktør i å utarbeide notatet «Bedre læring for nye tider - Universitetet i Tromsøs utdanningsprofil i Norgesnettet», i 1995. Notatet, som senere ble behandlet av universitetets styre, hadde en klar strategisk og ekstern profil, og fokuserte på hvordan universitetet skulle forholde seg til Norgesnettanken der ikke bare faglig spisskompetanse innen forskning og forskningsmessig nettverksbygging burde finne sted, men der også spesiell kompetanse innen undervisning og læring burde verdsettes:

Minst en av de høgre utdanningsinstitusjonene i Norge bør ivareta en spesiell funksjon som arena for utprøving av ulike studieformer. Som et lite, fleksibelt og nyskapende universitet i en landsdel hvor innovasjoner og nytenkning er en nødvendighet, mener universitetsstyret at

Universitetet i Tromsø har alle forutsetninger for å ivareta en nasjonal knutepunktfunksjon innen undervisning og læring (UITØ, Bedre læring for nye tider 1995: 2).

Pilarene som universitetet ønsket å bygge knutepunktet innen undervisning og læring på, var henholdsvis problem- og prosjektbasert læring som basis for arbeidet med kvalitet, samt fjernundervisning eller fleksibel undervisning som universitetet selv omtalte dette som. I notatet heter det videre at studieavdelingen og FUS i felleskap skulle utarbeide prosjekter som skulle konkretisere disse nye læringsformene, og forankre dette på instituttnivå ved universitetet.

I noen grad har da også disse ambisjonene nedfelt seg i enkelte utdanninger som f.eks. pedagogikk, medisin, jus, historie og til en viss grad fiskerifag (UITØ, Selvevalueringsrapport 1999: 37). UNIKOM har siden midten av 90-tallet pålagt studentene å skrive loggbok under studiet. I loggboken nedtegnes erfaringer og refleksjoner rundt undervisningen som blir gitt, og studentene må fremvise loggboken for å få godkjent kurset de deltar på. På denne måten integreres evaluering i selve undervisningssituasjonen. Medisinsk fakultet har også fortsatt med sin integrering av basal-, kliniske og samfunnsmedisinske fag i undervisningen, utplassering av studentene i helsevesenet og tidlig pasientkontakt. Sammen med Det juridiske fakultet som også har innført obligatorisk praksis og problembasert læring, er dette eksempler på at ambisjonene sentralt i noen grad har blitt iverksatt lokalt. Samtidig synes disse initiativene i stor grad å være avhengige av enkeltpersoner i miljøene, og for universitetet sentralt hadde man problemer med å integrere arbeidet med kvalitet på den ønskelige systematiske og helhetlige måte (UITØ, Brev til Norgesnettrådet 1998).

Ut fra den vurdering at en mer samlet institusjonell innsats var vanskelig å få til, vedtok universitetets styre i 1997 at FUS skulle legges ned, og at ansvaret for kvalitetsarbeidet skulle overføres til de nye fakultetene og organiseres innenfor fakultetene. Fakultetene fikk bli ansvarlig for å utarbeide egne retningslinjer for gjennomføring og oppfølging av studentevaluering av undervisning. Det overordnede koordinerende ansvaret ble nå lagt til studieavdelingen i sentraladministrasjonen. Styret ved universitetet vedtok samme år å øremerke 1 million kroner til studie-kvalitetsarbeid ved fakultetene de kommende tre årene. Disse ressursene kunne fakultetene bruke på enten problem- og prosjektbaserte læringsformer, på skrivetreningstiltak for studentene eller universitetspedagogiske tiltak blant fagpersonalet. Hvordan midlene hadde blitt brukt skulle hvert år rapporteres til studieavdelingen.

En evaluering av hvordan dette systemet virket etter første tildelingsår, ledet imidlertid til at man i 1998 endret på tildelingssystemet.

Fakultetene må heretter søke om midler til konkrete prosjekter i stedet for å rapportere i etterkant fordi man fra sentralt hold opplevde at mange fakulteter ikke klarte å utnytte ressursene planmessig og systematisk. I samtaler med faglig ansatte fra UITØ, vurderes dette nye systemet som problematisk. At man må søke om midler til kvalitetstiltak kan nok bidra til mer reflekterte satsinger på dette feltet. Samtidig synes miljøer med etablerte tiltak å ende opp med mindre ressurser enn miljøer som i liten grad har implementerte og fungerende kvalitetstiltak. Respondentene antyder derfor at et mulig utfall av dette systemet kan bli at «belønningen» for å drive med aktivt kvalitetsarbeid i realiteten er reduserte midler til å opprettholde aktivitetsnivået, noe som ikke er den beste stimulans for fortsatt engasjement på dette feltet.

Ved universitetet er arbeidet med en ny strategiplan for perioden frem til år 2010 iverksatt. I det foreløpige utkastet til strategiplan understrekes det fortsatt at *«problem- og prosjektbaserte læringsformer skal være sentrale elementer i studiekvalitetsarbeidet. Det er ønskelig å styrke utviklingen fra en eksamensgivende til en utdannende institusjon»* (UITØ, strateginotat for perioden frem til år 2010 [utkast], 1998). I en artikkel som omhandler utfordringer for UITØ etter tusenårsskiftet, understreker videre både rektor og studiedirektøren ved institusjonen at det vil være et *«strategisk riktig val å satse mykje sterkare på studiekvalitet i åra fremover enn vi har klart å gjere til no»* (Bull & Salvesen 1999: 118). Arbeidet med kvalitet synes altså fremdeles å ha høy prioritet og oppmerksomhet fra universitetets sentralledelse.

Ledelsen ved UITØ initierte i 1999 også en ekstern evaluering av institusjonen. Viktige aspekter bak denne avgjørelsen var ikke minst å få en vurdering av hvorvidt den generelle organiseringen av forskning og undervisning bidro til å opprettholde et høyt kvalitetsnivå i forhold til disse aktivitetene, der tanken var at evalueringsprosessen skulle bidra til utviklingen av en ny strategiplan for institusjonen.

6.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

6.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Universitetets etablering og forhistorie, med den skepsis som denne nyskapingen ble møtt med i akademia, synes i liten grad å ha ført til imitasjon og til ren kopiering av prosedyrer, organisering og styring som andre universiteter på den tid hadde. Det er derfor mulig å hevde at identiteten til UITØ bidro til et fokus på entreprenørskap, og der akademias skepsis overfor nyskapingen synes å ha ført til en avvising av de eksisterende akademiske tradisjoner hvor:

Det var viktig for Universitetet i Tromsø å fremstå som et annerledes universitet. (...) Universitetet skulle gå sine egne veier og ikke bli en kopi av de øvrige universitetene. Universitetet i Tromsø skulle være integrert i samfunnet, samfunnsorientert og demokratisk. Mange av dem som kom til Universitetet i Tromsø ønsket å skape et nytt og moderne universitet - og ikke et nytt elfenbenstårn (UITØ, Reorganiseringsprosjektet, sluttrapport fra fase 1, 1993: 20).

Vurderer man satsningene på kvalitet som er gjort på 90-tallet, finnes det flere faktorer som indikerer at «annerledesheten», men også relevanstenkningen i forhold til samfunnsbehov og utviklingstrekk i omgivelsene også la føringer på dette feltet. «Bedre læring for nye tider» synes f.eks. like mye å være et dokument som skal profilere universitetet overfor utdanningsmyndighetene og andre akademiske organisasjoner, som et dokument som angir interne utviklingsmuligheter. En stor del av informantene understreker da også dette:

Vi er jo nødt å tilpasse oss «markedskreftene» vi også. For å fortsette denne språkbruken kan du jo si at vi må etablere noen «komparative fortrinn». Vår satsing på studiekvalitet kan kanskje gi oss et slikt fortrinn.

Utsagnet indikerer at universitetet bevisst og aktivt har brukt kvalitetskonseptet som et strategisk virkemiddel for å støtte opp under et bilde av UITØ som en institusjon preget av entreprenørskap og innovasjon. Flere av informantene påpeker imidlertid at konseptet om problem- og prosjektbasert læring er slett ikke noe unikt for UITØ, men at det som heller gir institusjonen gode vilkår for å opprettholde og utvikle studiekvaliteten er et gunstig forholdstall student - lærer, samt ny og tidsmessig infrastruktur i form av bygninger og undervisningslokaler. Man kan derfor hevde at forutsetningene for problem- og prosjektbasert læring har vært og er forholdsvis gunstige ved universitetet, og at strategien om problem- og prosjektbasert læring dermed var nokså innlysende. Studerer man dokumentene som omhandler arbeidet med kvalitet er det imidlertid ikke disse forholdene som mest fremheves. Det som vektlegges er heller en ambisjon om å fortsette og utvikle det «moderne prosjektet».

At universitetet i perioden 1992 - 1997 arbeidet for å endre sin organisasjonsstruktur der man, iallefall strukturelt, ble mer lik andre universiteter i landet, synes i liten grad å ha endret på visjonen om å være «annerledes». Arbeidet med utformingen av strategier og handlingsplaner for kvalitet fremstilte fremdeles universitetet som «fleksibelt og nyskapende» (UITØ, Bedre læring for nye tider 1995: 2). Hvorvidt et slikt utsagn medfører riktighet synes det imidlertid å være delte meninger om blant universitetets faglige ansatte, både når det gjelder forskning og undervisning:

I dag opplever nok ikke mange av fagfolkene Universitetet i Tromsø som noe spesielt i forhold til andre universiteter. Fagfolkene forholder seg jo mer og mer til sine disipliner, nasjonalt som internasjonalt. Studentene tror jeg nok fremdeles har et annet bilde av universitetet.

Andre faglige ansatte vektlegger imidlertid at universitetet fremdeles har noen unike karakteristika som organisasjon:

Vi er fremdeles en organisasjon som ser positivt på entreprenørskap. De kontekstuelle betingelsene for dette begrepet har imidlertid endret seg over tid. Før var entreprenørskap forbundet med «smått er godt», nå er entreprenørskap knyttet til relasjonsbygging og internasjonali-sering.

At de mange institusjonelle planer og strategier når det gjelder kvalitet i mindre grad synes å ha fått gjennomslag ved grunnenhetene ved universitetet, kan forklares med en annen ekstern faktor av betydning, nemlig studenttilstrømningen tidlig på 90-tallet. Det er f.eks. mulig å hevde at mens problem- og prosjektbasert læring kan være en hensiktsmessig strategi for en liten utdanningsinstitusjon, kan denne strategien bli langt dyrere og mye vanskeligere å implementere når studenttallet øker radikalt. Satsing på fjernundervisning/fleksibel læring avhenger f.eks. også av at informasjons- og kommunikasjonsteknologien som er en betingelse for disse læringsformene er tilstede. En slik satsing er igjen ressurskrevende.

Studenttilstrømningen synes derfor å være den faktor som i størst grad har lagt hindringer i veien for arbeidet med kvalitet ved UITØ. Paradoxet som fremtrer er derfor at den faktor som på 90-tallet har gitt UITØ organisatorisk og faglig vekst, også er den faktor som i størst grad har lagt hindringer i veien for en av de mest profilerte satsingene ved lærestedet – kvalitetsarbeidet. Av eksempler som trekkes frem av informantene nevnes f.eks. at tidligere eksperimentering med alternative eksamensformer har minsket i omfang på 90-tallet fordi det økte antallet studenter krever en mer effektiv og rasjonell studie- og eksamensavvikling, samt at studenttallet bidrar til at man på grunnivået blir mer opptatt av å gjennomføre planlagte aktiviteter og virksomhet, enn å reflektere og vurdere hvor godt det eksisterende studie- og undervisningstilbudet fungerer. Presset på studentgjennomstrømning tar fokus vekk fra innholdet i undervisning og læring.

6.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

Entreprenørskapet, som synes å ha fungert som en identitetsmarkør for universitetet i forhold til omgivelsene, har i informantenes øyne også

bidratt til å legge føringer på universitetets indre liv, og ikke minst i forhold til arbeidet med kvalitet. Det er ikke minst mulig å hevde at idealet om entreprenørskap er blitt «institusjonalisert» i de planer som er utarbeidet på kvalitetsfeltet, der strategien om problem- og prosjektbasert læring bygger på tradisjoner og erfaringer høstet ved UITØ gjennom nærmere tre tiår. UITØ synes med andre ord å være meget dyktige på å utarbeide fremtidsrettede planer som klarer å bygge på institusjonelle særtrekk.

Det mest synlige og markerte beviset på dette, dokumentet «Bedre læring for nye tider», var imidlertid ikke resultatet av en prosess med bred institusjonell deltakelse. Dokumentet ble tvert imot skrevet av noen få personer tilknyttet studieavdelingen og UNIKOM som hadde visjoner om hvordan UITØ kunne profilere seg i forhold til Norgesnett tanken, og som ikke minst, hadde en velutviklet følsomhet i forhold til hvordan en slik satsing kunne forenes med universitetets identitet. I «Bedre læring for nye tider» kommer dette bl a til uttrykk ved at det først og fremst er UITØ heller enn f eks UNIKOM som er fremhevet i dokumentet, og der det vektlegges hvordan UITØ har kjennetegn som er meget kompatible i forhold til de tanker som lå til grunn for Norgesnett ideene. «Bedre læring for nye tider» er derfor et godt eksempel på hvordan lokale initiativ ved et lærested kan få gjennomslag på et institusjonelt nivå.

«Institusjonaliseringen» av entreprenørskapstanken og den institusjonelle identiteten knyttet til det å være «annerledes» synes imidlertid å føre til noen organisasjonsmessige paradokser ved UITØ. «Smått er godt» holdningen som preget entreprenørskapet i de tidligere faser av universitetets utvikling, var ofte knyttet til lokale initiativ ved den enkelte grunnenhet, eller hos en gruppe enkeltpersoner. Når lokale initiativ ble tatt, var det ingen rutiner implementert som skulle sikre aksept på dette på høyere styringsnivåer ved universitetet. Man ganske enkelt implementerte tiltaket, og ventet på «beslutningen» og den eventuelle institusjonelle aksepten i etterkant. Når nå problem- og prosjektbasert læring er blitt opphøyd til en institusjonell strategi, mener et fåtall informanter at dette faktisk kan redusere entreprenøregenskapene til universitetet:

Folk er jo ikke motivert til å undervise lenger på grunn av dette kvalitetsarbeidet vi er pålagt å drive. I stedet for å la «de tusen blomstrer blomstre», endte vi jo opp med ganske så standardiserte modeller som f eks problembasert læring. Det finnes jo andre måter at kvalitet og læring kan forbedres på også?

Ved at det er utarbeidet en institusjonell strategi for hvordan man skal arbeide for å forbedre kvaliteten på undervisning og læring, synes tydeligvis enkelte at denne fungerer som en institusjonell hindring for nye lokale nyskapninger på dette feltet.

Samtidig er det ikke bare på kvalitetsområdet at denne utviklingen synes å finne sted. Økt antall studenter, administrative reformer, større grad av rapportering knyttet både til økonomi og til resultater, synes å ha bidratt til å «formalisere» universitetet i løpet av 90-tallet (Jfr. Allardt *et al* 1995, Dahl & Stensaker 1999). Ved å ta utgangspunkt i egen historie synes det imidlertid ikke som denne formaliseringen har bidratt til å skape et bilde av universitetet som en mer byråkratisk organisasjon, selv om informantintervjuene sterkt antyder at organisatorisk vekst, administrative reformer og mer fokus på økonomi har ledet til behov for nye møteplasser for faglig ansatte, samt behov for forbedrede kommunikasjonslinjer mellom sentraladministrasjonen og ulike grunnenheter, der de sistnevnte nå opplever at det er en økende «avstand». Paradokset er at til tross for denne utviklingen, opplever mange ansatte ved universitetet at entreprenørånden fremdeles lever, om enn i noe ulik grad ved de enkelte institutter.

6.3.3 Effekter av tiltakene

Bevisstheten om hva som er strategien og planene til UITØ på kvalitetsområdet synes gjennomgående å være svært høy blant både faglige og administrative ansatte ved universitetet. Dog eksisterer det en erkjennelse av at visjonene på dette feltet ikke er virkeliggjort og implementert i full skala der man fremdeles mangler et institusjonelt "system" for arbeidet med kvalitet (Dahl & Stensaker 1999: 33, Leijonhufvud *et al* 1999: 42), noe også en faglig ansatt konkretiserer på denne måten:

Jeg er veldig fornøyd med det arbeid vi har nedlagt på studiekvalitetsfeltet. De planer vi har utarbeidet er gode, nå må de bare implementeres.

Enkelte fakulteter og institutter har imidlertid kommet langt når det gjelder arbeid med kvalitet (jfr også UITØ, Selvevalueringsrapport 1999: 37). Det juridiske fakultet og Det medisinske fakultet synes f.eks. å være langt fremme når det gjelder problem- og prosjektbasert læring. Videre fikk eksempelvis Institutt for psykologi ved Det samfunnsvitenskaplige fakultet i 1998 den «evalueringspris» som utdeles årlig fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Igjen en indikasjon på at arbeidet med kvalitet er tatt alvorlig.

At UITØ vurderes som best i en nasjonal landsdekkende undersøkelse blant norske universiteter når det gjelder balansen mellom forelesninger, gruppearbeid og annen faglig organisert virksomhet, og når det gjelder balansen mellom undervisning og selvstendig arbeid (Dahl & Stensaker 1999: 31), sentrale elementer i nettopp mer problem- og prosjektbaserte undervisningsformer, er også en generell indikator på at

dette idealet har fått et fotfeste på universitetet. Ikke minst synes iallefall studentene å ha en positiv oppfatning av studieopplegget og institusjonens innsats på dette feltet (se f eks UITØ, selvevalueringsrapport 1999: 37).

Samtidig er det ved andre fakulteter og ved de enkelte institutter forholdsviss lett å identifisere miljøer hvor f eks studentevaluering av undervisning i liten grad har konsekvenser for studenter og lærere, og der oppfølging ikke er systematisk organisert. Videre er det også miljøer ved UITØ som i liten grad har satsset på PBL-inspirerte læringsformer. En generell oppfatning er likevel at arbeid med kvalitet opptar faglig ansatte:

De fleste av de faglige ansatte har alltid vært opptatt av kvalitet. Vi bedriver jo kontinuerlig evaluering av kurs og studier, og stadig opplever jeg at det er aktivitet på dette feltet. Jeg tror denne evalueringsaktiviteten har vært viktig i forhold til studentrekruttering. Vi vet at vi må holde høy kvalitet skal vi få studenter hit.

Dette utsagnet indikerer at arbeidet med kvalitet i stor grad relateres til eksterne forhold såsom de rekrutteringsutfordringer som universitetet kontinuerlig synes å måtte leve med, og som tas svært alvorlig både av institusjonens ledelse og av de faglig ansatte.

Den før nevnte formaliseringstendensen ved UITØ synes imidlertid også å ha hatt innvirkning på kvalitetsarbeidet, både i positiv og negativ forstand. På den positive siden synes formaliseringen å føre til at arbeidet med kvalitet i større grad er et organisasjonsansvar enn det var tidligere, og der rapportering og større grad av synliggjøring gjør at kvalitet tas mer seriøst. Negativt synes nevnte utvikling også å lede til en oppfatning at kvalitetsarbeidet blir mer en administrativ belastning enn en faglig berikelse:

Vi tar nok evaluering mer seriøst enn vi gjorde bare for noen år siden. Før var vi få ansatte og kunne bruke uformelle kanaler. Nå er vi så mange at vi må etablere mer formaliserte strukturer og kommunikasjonskanaler. Det er nok her at de fleste opplever at skoen trykker når det gjelder kvalitetsarbeidet.

Slike kommunikasjonskanaler er ikke minst etterlyst i forbindelse med oppfølging av kvalitetsarbeidet, noe UITØ imidlertid selv synes å være klar over (UITØ, Selvevalueringsrapport 1999: 38). At fakultetene i 1997 overtok ansvaret for implementeringen og oppfølgingen av kvalitetsarbeidet etter at sentraladministrasjonen og flere ad-hoc baserte og sentrale organ hadde hatt ansvaret siden tidlig på 90-tallet, men at dette allerede er endret, er en indikator på problemene man har opplevd når det gjelder institusjonell forankring av arbeidet. I dag synes det derfor

som om man sentralt ved universitetet bare i begrenset grad klarer å følge opp kvalitetsarbeidet lokalt (se også Leijonhofvud *et al* 1999: 21). Et av tiltakene som UITØ selv trekker frem for å bedre denne situasjonen er at:

Universitetet bør vurdere en belønningsstruktur som kan motivere til pedagogisk utvikling og styrke studiekvalitetsarbeidet ved UITØ (UITØ, Selvevalueringsrapport 1999: 53).

6.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

I en rapport som kvantitativt og kvalitativt forsøker å beskrive utviklingen ved UITØ på 90-tallet hevder Dahl & Stensaker (1999: 78) at institusjonen synes å gjennomgå en transformasjon fra å være et «moderne» til å bli et mer «tradisjonelt» universitet. Selv om denne beskrivelsen kan begrunnes ut fra de reformer og reorganiseringer som formelt har funnet sted på 90-tallet, synes det likevel som om universitetet nedlegger et stort arbeid i å bevare institusjonens identitet som et annerledes universitet preget av entreprenørskap.

Arbeidet med kvalitet, og de planer og virkemidler som har vært iverksatt på dette feltet, synes videre å utgjøre en sentral del av denne identitetsforvaltningen, der kvalitet synes å ha vært en del av en bevisst strategi for kontinuerlig å vedlikeholde et bilde av et universitet i forkant av samfunnsutviklingen. Mens man har endret universitetets indre organisering til å være mer på linje med de andre universitetene, brukes arbeidet med kvalitet for å markere sin «annerledeshet». Kvalitet synes å ha blitt en markeringsmulighet for et universitet som opplever sin identitet som under press.

Samtidig synes dette presset mot identiteten å ha skiftet karakter i løpet av tiåret. Mens man på starten av 90-tallet opplevde at man var for forskjellige fra andre universiteter, noe som var en vesentlig årsak til at man iverksatte den store reorganiseringsprosessen fra 1992 - 1997 (UITØ, Reorganiseringsprosjektet, sluttrapport fra fase 1, 1993: 48), synes det heller som om universitetet på slutten av 90-tallet opplever at man er blitt for «lik» andre universiteter, og at man dermed føler behov for å profilere det unike ved institusjonen. Arbeidet med kvalitet har imidlertid i begge fasene vært brukt for å markere og understreke den institusjonelle identiteten. I denne forvaltningsprosessen har institusjonens ledelse vært både lyttende til initiativ nedenfra, men og pådrivere når det gjelder å synliggjøre denne profilen.

Når konkurransen om studenter synes å øke på slutten av 90-tallet har arbeidet med kvalitet også blitt mer knyttet til studentrekruttering og ekstern profilering. Bak disse anstrengelsene synes det imidlertid å ligge

en reell vilje til forbedring, der arbeidet med kvalitet slett ikke synes å være ment som en symbolsk aktivitet fra institusjonens side:

Vi må ikke bli oppfatta og omtala som berre eit distriktspolitisk verke-middel, men som ein lærestad studentar og lærarar søker seg til fordi det er eit klårt alternativ til standardiserte studieløp dei etterkvart kan få mange stadar, i mange fag, òg ved mange høyskolar og universitet». (...) Berre eit nokolunde samla universitet vil kunne greie å bremse opp den ubeldige utviklinga og videreutvikle positive særtrekk og marknadsføre desse både innover i organisasjonen og utover i landet (Bull & Salvesen 1999: 115).

Samtidig er det mulig å finne flere eksempler på en slags intern dekopling når det gjelder arbeidet med kvalitet. UITØ opplever på mange måter en motsetning mellom det som kan kalles en ordinær studentevaluering av undervisning, som ofte gjennomføres som en separat aktivitet, og det syn på kvalitet og evaluering som ligger innebygget i den problem- og prosjektbaserte tenkningen (jfr loggbok-prosjektet fra UNIKOM). Man kan derfor si at universitetet driver to ulike satsinger på studiekvalitet som ikke nødvendigvis går veldig godt sammen. Mens den i hovedsak departementsinitierte studentevalueringen vektlegger formalia, rapportering og oppfølging, er universitetets egen satsing på problem- og prosjektbasert mer avhengig av entreprenørskap, uformelle initiativ og evne til å se nye formidlings- og læringsmuligheter. Det synes som om UITØ i praksis sliter med å integrere de to formene for kvalitetsarbeid.

Man kan derfor hevde at mens studentevalueringen er knyttet opp til formaliseringen og de administrative reformer som universitetet gjennomgår, er den problem- og prosjektbaserte satsningen en del av et større identitetsdannende prosjekt, initiert av universitetsledelsen tidlig på 90-tallet som en visjon som grunnenhetene i dag synes å ha som rettesnor for sin utvikling. Sett i forhold til de krav og forventninger som er rettet til dem fra omgivelsene, synes UITØ å ha vært både kritisk til f.eks. endel av det som Studiekvalitetsutvalget skisserte, men også positive i forhold til de muligheter som synes å åpne seg i forhold til kvalitet. Arbeidet med kvalitet har derfor i liten grad vært en ren tilpasning til omgivelsene fra universitetets side, men mer en prosess hvor behovene for ekstern profilering og intern utvikling har vært forsøkt smeltet sammen.

7 Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

7.1 Innledning

Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) er et «nytt» universitet, etablert 1. januar 1996 som et resultat av en sammenslåing mellom de tidligere enhetene; Norges tekniske høyskole (NTH), Den allmennvitenskapelige høyskolen (AVH), Vitenskapsmuseet og Det medisinske fakultet. Til sammen utgjorde disse enhetene det som tidligere ble kalt Universitetet i Trondheim (UNIT). UNIT var imidlertid mer en organisatorisk paraplykonstruksjon enn et faglig integrert universitet, noe som bl a ble understreket ved at man både ved NTH og AVH tidligere hadde egen rektor.

Det nye NTNU består i tillegg av de nevnte enheter også av Kunstakademiet i Trondheim og Trøndelag musikkonservatorium. På slutten av 90-tallet har NTNU rundt 18.000 studenter og 3.000 ansatte fordelt på 11 fakulteter, 72 institutter og flere frittstående enheter og sentre. Faglig tilbyr universitetet utdanninger innen de fleste fagområder (juridisk utdanning unntatt), og er således for et klassisk fullskala universitet å regne, selv om navnet indikerer at teknisk-naturvitenskapelige fagområder skal ha en spesiell plass ved institusjonen. At 152 av NTNUs 194 avlagte doktorgrader i 1998 var innen teknologisk-naturvitenskapelige fag, illustrerer dette (NIFU 1999).

Selve etableringen av NTNU var imidlertid langt fra konfliktfri, og kan heller ikke sies å være en frivillig fusjon, drevet frem av det tidligere UNIT, selv om det også her var krefter som støttet en sammenslåing (Kvaal 1997). De politiske myndigheter på nasjonalt plan må sies å være førende krefter både i integrasjonsprosessen som ledet frem til UNIT-konstruksjonen i 1968, og til NTNU-konstruksjonen i 1996. Et viktig element i den forholdsvis langvarige integrasjonsprosessen i Trondheim kan imidlertid knyttes til sterke og ulike organisasjonsmessige identiteter, og da spesielt mellom NTHs mer behovsrettede profesjonsutdanning med sterke bånd til industri og næringsliv, og den tradisjon og kultur som de frie universitetsstudiene ved AVH ofte er knyttet til (Kvaal 1997).

Vedtaket om opprettelsen av NTNU skjedde i Stortinget i forbindelse med behandlingen av ny universitetslov i 1995, etter lengre drakamper og forhandlinger mellom og innenfor de tidligere enhetene som utgjorde UNIT. Den komité som av regjeringen ble oppnevnt til å utrede den faglige utformingen av det nye universitetet, det såkalte Underdalutvalget, og

de regelmessige interne dekanmøtene der en rekke strukturelle og faglige kompromisser ble foretatt, blir imidlertid under informantintervjuene gitt mye av æren for at sammenslåingen så langt har skjedd uten alvorlige hindringer. Tiltak som skulle virke konfliktdempende var bl a etablering av et eget «Charter» for NTNU, samt initiativ for å opprette nye tverrfaglige studier ved institusjonen. Disse initiativene har imidlertid ikke forhindret at det til stadighet har kommet kritikk, særlig fra tidligere AVH-ansatte, om at «NTH-kulturen» ville dominere og overskygge andre fagfelter i etterkant av sammenslåingen (jfr f eks CRE-report 1997: 8). Ikke uventet, hersker det derfor forholdsvis blandede oppfatninger blant informantene om i hvilken grad etableringen av NTNU har vært «vellykket» eller ikke.

Et trekk ved NTNU som gjør integrasjon vanskelig er det faktum at universitetet er fysisk lokalisert på ulike steder i Trondheim, noe som ikke bidrar til å forenkle kommunikasjonen og bedre uformelle relasjoner mellom ulike fagområder. Det tidligere NTH holder således til på Gløshaugen, mens det tidligere AVH-miljøet fremdeles er lokalisert på Dragvoll. Selv om det er etablert egne bussforbindelser mellom de to campusene, synes det klart at denne situasjonen ikke er noen utpreget fordel for NTNU (CRE-report 1997: 7). De «to kulturen» er dermed fremdeles fysisk adskilt. I en ekstern evaluering av NTNU i 1997, initiert av universitetet selv, utført av CRE (Association of European Universities), heter det da også at:

The identity as well as the dominating culture in the University - defined in the Act on the merger - are barriers to smooth integration. Within the boundary condition of the given name and mission, the University must find a way to soothe the sensitivities...(CRE-report 1997: 17).

I sine anbefalinger om hva NTNU burde gjøre for å komme ut av denne situasjonen, foreslår CRE bl a at:

In the building up of the integrated University, more centralisation of decisions, e.g., with respect to the curriculum, may be a (temporary) necessity (CRE-report 1997: 16).

Samtidig med CRE-evalueringen iverksatte NTNU i 1997 også et egen-initiert og omfattende organisasjonsutviklingsprosjekt (ORGUT), der hensikten var å analysere og forbedre «*universitetets organisatoriske og administrative systemer med sikte på en betydelig kvalitets- og effektivitetsheving*» (NTNU, Styrevedtak 24. april 1997). Konkret ble det bl a antydnet at ORGUT skulle bidra til å frigjøre 50 - 100 millioner som skulle overføres til primærfunksjonene forskning, utdanning og formidling. ORGUT-prosjektet må sees i lys av det behov for samordning og

integrering som NTNU-konstruksjonen hadde skapt, der man ønsket å effektivisere administrasjonen og det man oppfattet som en "byråkratisering" av NTNU. Samtidig bidro prosjektet også til stor usikkerhet blant ansatte, ikke minst i forhold til hva slags universitetsstruktur man nå ville ende opp med. Konkret synes det å være en skepsis knyttet til om ORGUT ville medføre at mer «management»-inspirerte styringsformer ville overta for de tidligere kollegiale styringstradisjoner ved universitetet (se bl a Andresen 1998).

Det kan hevdes at resultatene fra ORGUT-prosessen faktisk medførte endringer i retning av en mer «managementorientert» styrings- og ledelsesstil ved NTNU, dog i kombinasjon med et ønske om desentralisering og styrking av grunnenhetenes styrings- og ledelseskapasitet. Institusjonalisering av ledergruppene skulle styrke faglig ledelse, og kollegiale organ var mer tiltenkt rollen som strategiske aktører. Samtidig ble antallet og innflytelsen til ulike lokale ad-hoc utvalg redusert, der disse «ikke (må) begrense handlefriheten til instituttleder», samt at instituttstyret som skal være det øverste styringsorganet til grunnenhetene ved NTNU, også skal bestå av eksterne representanter, om enn i mindretall (NTNU, Styrevedtak 23. februar 1999). Videre heter det i sluttrapporten fra ORGUT-prosjektet at man:

Anbefaler, i tråd med CRE-evalueringens forslag, at rektors strategiske handlekraft skal styrkes. Strategi forstås i denne sammenhengen som tiltak for å realisere institusjonens målsettinger (samt) institusjonens tilpasning til sine omgivelser (NTNU, Rapport fra ORGUT-prosjektet, oppsummering og anbefalinger 1998).

Som en del av implementeringen av ORGUT i 1998, ble sentraladministrasjonen ved NTNU omorganisert der en ny organisasjonsutviklingsavdeling skal ha et spesielt ansvar for å sette ORGUT-vedtakene ut i livet.

7.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

Siden NTNU først ble etablert i 1996, vil denne gjennomgangen starte ut med de initiativ på kvalitetsområdet som var fremtredende for de sentrale enhetene i den tidligere UNIT-konstruksjonen, nemlig NTH og AVH. Selv om enheter som f eks Det medisinske fakultetet, som etablerte et 6-årig studieløp i 1993 også må sies å ligge langt fremme når det gjelder arbeid med kvalitet, der nevnte studie er bygd opp rundt en PBL-tenkning, og med både ekstern og intern evaluering knyttet til aktivitetene, er likevel antall studenter ved dette fakultetet meget begrenset sett i forhold til NTH

og AVH. Aktivitetene ved Det medisinske fakultet vil derfor i mindre grad bli omtalt i det etterfølgende.

Nevnes bør det også at UNIT i 1990 etablerte et studiekvalitetsutvalg, med representasjon fra studieadministrasjonene ved NTH og AVH, undervisningssiden, Studentsamskipnaden i Trondheim (SiT), samt studenter (Magnussen & Larsen 1995: 2). I det arbeid som dette utvalget gjorde, kom det frem forslag om ulike typer tiltak for å bedre studiekvaliteten ved UNIT. Forslagene fra dette utvalget var midlertid først og fremst knyttet til hva grunnene kunne gjøre for å forbedre studiekvaliteten og inneholdt ingen sentrale, mer institusjonelt rettede tiltak.

NTH

Kvalitetsarbeid, og da i særlig grad knyttet til evaluering, har en lang historie ved NTH, der Den sentrale utdanningskomiteen (SUK) har spilt en viktig rolle. Det var ikke minst dette organet som bidro til at den såkalte Virksomhetskomiteen ble etablert i perioden 1992-1993. Utgangspunktet for dette arbeidet var en oppfatning om at selv om utdanningen ved NTH var faglig god, effektiv og målrettet, hadde studiet flere mangler. Høyt studiepress, med svært store penser fremmet f.eks. teknikker for å overleve til eksamen fremfor å spore til optimal læring. Adskillelse av teoretiske og praktiske fag ledet videre til en situasjon karakterisert mer av fragmentering enn integrering av kunnskap. Nye samfunnsmessige utfordringer for teknologer synes også å skape behov for kunnskap om kommunikasjon og etikk, noe som til da i liten grad hadde vært vektlagt i studiet (NTH, Vilje til forbedring 1993: 9).

I det arbeid som ble nedlagt i Virksomhetskomiteen ble disse problemene drøftet, til dels i detalj, og i det forslag man endte opp med i 1993 ble det argumentert for at det eksisterende studiet burde gjennomgå en omfattende revidering på flere punkter. I tillegg til å øke sivilingeniørstudiets lengde fra 4,5 til 5 år, foreslo Virksomhetskomiteen at antall fag burde reduseres for å legge større vekt på basisfagene, og dermed øke muligheten for forståelse og refleksjon. Videre ble det anbefalt mer selvstudium og prosjektarbeid, bl.a. en utvidelse av hovedoppgaven, og at problembasert læring (PBL) i større grad burde innføres. Når det gjaldt evaluering og kvalitetssikring ble det foreslått å fortsette med den eksisterende studentevalueringen av undervisningen ved NTH, men at denne evalueringsformen burde utfylles med evalueringer av ulike studier, og ikke minst at man burde utarbeide *«et eget kvalitetsystem for den fremtidige sivilingeniørutdanningen ved NTH»* (NTH, Vilje til forbedring 1993: 33).

I en oppsummering av NTHs virksomhet når det gjelder læringsformer og kompetanseutvikling slik det bl.a. kommer til uttrykk gjennom Virksomhetskomiteens arbeid, understreker Fuglem (1997: 95) at mye av

grunnlaget for endringene i synet på hva en sivilingeniørutdanning skulle være kan tilskrives den strategiske plan som ble utarbeidet i 1986, samt den reviderte versjonen av denne som ble utarbeidet i 1991. At en omfattende evalueringsvirksomhet når det gjaldt studentevaluering av undervisning ble etablert ved NTH, tilskrives ikke minst disse strategiske planene. Samtidig ble innføringen av studentevalueringen kanskje i overkant mekanisk når den først ble vedtatt, noe som synes å ha ført til en viss «evalueringsstretthet» tidlig på 90-tallet, og en revidering av studentevalueringen i 1993. Endringene som ble foretatt gikk i hovedsak på å redusere omfanget av skriftlige evalueringsskjema, og fokusere mer på oppfølging (Fuglem 1997: 96).

Samtidig synes også studentene ved det tidligere NTH å ha vært pådrivere i kvalitetsarbeidet. Inspirert av de intensjoner som lå i de nevnte strategiske planer tok derfor studentene initiativ til det som senere skulle bli omtalt som «samarbeidslæring» og etableringen av ALTUND (Studentgruppe for alternative undervisningsmetoder på NTH). Dette engasjementet bidro også til å fokusere på lærerens pedagogiske kompetanse, noe som igjen bidro til etableringen av et eget pedagogisk utviklingsprogram for nytilsatte faglig ansatte (PEDUP) tidlig på 90-tallet.

Oppsummert synes mye av de initiativ som ble tatt ved NTH i tiden før fusjonen i 1996, å kulminere i Virksomhetskomiteen arbeid og innstillinger. Den bredde som Virksomhetskomiteen hadde i sin sammensetning, med flere ulike delutvalg som arbeidet med konkrete problemstillinger, bidro ikke minst til å øke deltakelsen og engasjementet for arbeidet (Øverli 1997: 123). Som et arbeid for å heve kvaliteten på NTHs studier, må derfor Virksomhetskomiteens arbeid betraktes som det mest sentrale før 1996.

AVH

Et utgangspunkt for arbeidet med kvalitet ved Den allmenvitenskaplige høyskolen (AVH), synes å være den institusjonelle historie som AVH er bærer av. Det som etter hvert skulle bli AVH, var nemlig i starten en lærerhøgskole som var bærer av mange av kjennetegnene for denne type utdanning; en sterk profesjonsorientering, en lang "seminartradisjon", samt fokus på fagdidaktikk. Akademiseringen av AVH startet imidlertid allerede på 60-tallet, og kan sies å overlappe nevnte trekk, bl a ved at man i stor grad åpnet opp for ulike forsøksordninger på utdanningssiden (jfr. Aasen & Telhaug 1985, Wale 1997). Denne forhistorien kan sies å ha satt sitt preg på tenkningen rundt studiekvalitet ved AVH.

Det prosjekt som i størst grad kan sies å ha satt studiekvalitet på dagsorden ved AVH, «Store fags pedagogikk», ble startet i 1992 etter initiativ fra daværende dekan ved SV-fakultetet. Prosjektet inkluderte fagområder (matematikk, pedagogikk og historie) som alle hadde

opplevd stor studenttilstrømning tidlig på 90-tallet, og som alle hadde problemer med studentgjennomstrømning og kvalitet, som en konsekvens av dette. Selv om prosjektet seilte under UNIT-paraplyen, og inkluderte Institutt for matematikk og statistikk ved NTH, må tiltaket likevel sies å være et «AVH-prosjekt», ikke minst ved at prosjektet ble administrert av ALLFORSK, en forskningsstiftelse med tilknytning til AVH-miljøet, og styrt av en gruppe ledet av rektor ved AVH og dekanen ved SV-fakultetet. AVH sto i tillegg som formell oppdragsgiver. Prosjektet ble lansert som et 3-årig universitetspedagogisk forsøk, der siktemålet var å sette i gang tiltak for å øke gjennomstrømningen av studenter og bedre studie-kvaliteten ved de tre nevnte fagområder. Konkret hadde prosjektet følgende problemstilling:

Vil økte ressurser til bedring av undervisnings- og veiledningstilbud, samt bedring av arbeidsmiljøet for studentene, ha effekter på fullføringsprosent (vektallsproduksjon), prestasjonsnivå (bedre karakterer) studentenes oppfatninger av studiesituasjonen, arbeidsinnsatsen, trivselen (Rønning 1996: 3)?

«Store fags pedagogikk» bar også i stor grad preg av å være et forskningsbasert prosjekt, der kvantitativ måling av effekter var en viktig bestanddel, og der arbeidet hadde et teoretisk utgangspunkt. Prosjektet ble videre forsøkt plassert inn i de kategorier av kvalitetsarbeid som det nasjonale Studiekvalitetsutvalget (1990) hadde skissert. Økonomisk kostet prosjektet rundt 11 millioner kroner, kostnader som ble delt noenlunde likelig mellom Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og UNIT. De konkrete tiltak som disse ressursene ble brukt på, var henholdsvis økt lærertetthet, utvidet veiledningstilbud, samt forbedring av lærings- og studievilkår for studentene. Samtidig vektla de tre deltakende instituttene de ulike elementene noe forskjellig, og brukte således ressursene på noe ulike tiltak, med noe ulik grad av systematikk involvert. Dette siste punktet bidro til at evaluering av tiltakene ble vanskeligere enn forutsatt. Prosjektet synes i tillegg å ha lidd under noe mangelfull administrativ koordinering og styring (Rønning 1996: 7-8). Samtidig synes erfaringene fra prosjektet likevel å ha vært positive, både for studentene som deltok og for de deltakende institutter (Rønning 1996: 115-117).

Studieadministrasjonen og fakultetsledelsen ved UNIT/AVH hadde i begynnelsen av 90-tallet også oppmerksomheten rettet mot hovedsfags-studentenes situasjon, der det særlig var ønskelig å kartlegge forhold som kunne bidra til bedre gjennomstrømning og økt studiekvalitet i denne fasen av studieløpet (Skog & Haugen 1994). Igjen sto en forskningsmessig innsats sentralt. I 1994-95 ble det bl a gjennomført en egen spørreundersøkelse til faglig ansatte ved AVH der veiledning og faktorer som kunne forbedre denne ble søkt identifisert (Børve 1995). I etterkant av

disse undersøkelsene ble det iverksatt tiltak som skulle bedre informasjonen til hovedfagsstudentene, øke graden av skrivetrening, samt formalisere veiledningen sterkere.

Et annet tiltak med en viss institusjonell profil var prosjektet «Søkelys på studenteksplosjonen» (Haugen & Otterstad 1995). Dette forholdvis avgrensede prosjektet, initiert av ALLFORSK og finansiert av SV-fakultetet ved AVH, hadde bl a som formål å se i hvilken grad NTNU-etableringen ville medføre omstillingsbehov ved fakultetet. I utredningens konklusjon ble det antydnet at inntaks- og mottaksprosessene for nye studenter var vesentlige i kvalitetssammenheng, og at innføring av et felles første-semester eller et felles grunnkurs kunne gjøre studiestarten mer ryddig og oversiktlig for nye studenter. Videre anbefalte utredningen en bedre innføring i studieteknikk, fadderordninger, samt etablering av faglige arbeidsformer i små grupper. Utredningen foreslo også etablering av et slags arbeidsforum for studentene i Trondheim, bl a etter modell av lignende tiltak ved Universitetet i Oslo (Haugen & Otterstad 1995: 64-66).

NTNU

Overgangen til NTNU synes å ha initiert flere prosjekter som hadde som formål å sette et overordnet søkelys på studieekvalitet ved den nye institusjonen, og der disse aktivitetene skulle bidra til å integrere den nye institusjonen. Utvikling av nye felles utdannings- og evalueringsaktiviteter var her sentralt. Det viktigste av disse tiltakene, etableringen av et nytt felles innføringsemne/examen philosophicum ved NTNU, var et direkte resultat av det før nevnte Underdalutvalgets innstilling. Viktige argumenter for å etablere et slikt felles innføringsemne var ikke minst at studentene skulle utvikle en vitenskapelig tenkemåte, stimulere evnen til kritisk refleksjon og øke sin etiske bevissthet. Samtidig ble det vektlagt å få til et opplegg som sto i stil med det som tilstrebes i problembasert læring (Fermann & Vik-Mo 1998: 5). Vedtaket om å etablere et felles innføringsemne ble fattet i 1995, og etter et lengre utredningsarbeid ble det nye fellesemnet implementert våren 1998. For å oppfylle intensjonene om at fellesemnet skulle baseres på problembasert læring, ble det nye fellesemnet lagt opp med stor grad av studentaktivisering, herunder egen informasjonsinnhenting, og utarbeidelse av en egen prosjektoppgave med tilhørende kollokviegrupper (Fermann & Vik-Mo 1998: 18). I en foreløpig evaluering av fellesemnet antydtes det at til tross for en del praktiske problemer, har man ifølge studentene til dels lykket med ambisjonene om en tverrfaglig og flertematisk profil, en prosjekttrettet arbeidsform og i tilretteleggingen av stoff (Fermann & Vik-Mo 1998: 70). Parallelt med det nye innføringsemnet har man også fra NTNU arbeidet for å etablere nye tverr- og flerfaglige utdanningstilbud på høyere grads nivå. Så langt har imidlertid forskersamarbeidet dominert, og få fullstendige utdannings-

tilbud er etablert. Et markant unntak er imidlertid faget industriell økologi som fra 1999 vil utgjøre et fullstendig utdanningstilbud på sivilingeniør/cand.polit/cand.scient/masternivå. Ved sivilingeniørstudiet har man i 1999 videre tatt initiativ til prøveprosjektet "Eksperter i team", der studenter med ulik faglig bakgrunn i løpet av ett semester skal arbeide med tverrfaglige problemstillinger for å tilegne seg praktiske ferdigheter med en prosjektbasert arbeidsform. Denne studieformen, som kan sees på som en forlengelse av Virksomhetskomiteens anbefalinger, er tenkt å i verksettes i full skala ved sivilingeniørstudiet fra år 2001 (Fuglem 1999).

Videre ble det ved etableringen av NTNU også etablert en sentral utdanningskomite (SEUT) for institusjonen, der tanken var at gode rutiner og god praksis ved AVH og NTH skulle utveksles til gjensidig berikelse. Denne komiteen synes imidlertid å ha vært mer et diskusjonsforum enn et mer handlingsorientert organ, selv om man klarte å initiere et prosjekt som skulle øke kvinners interesse for informatikk og data. Komiteen ble senere nedlagt i forbindelse med ORGUT-prosjektet.

Under etableringen av NTNU ble det også igangsatt et prosjekt initiert av Studentsamskipnaden i Trondheim (SiT), med NTNU (ved studieavdelingen), samt Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet som viktige partnere. Prosjektet «Faglig sosialt prøveprosjekt» hadde som hensikt å se hvordan faglige og sosiale sider ved studiesituasjonen påvirker hverandre og det utbytte studentene får av studieløpet. Den konkrete målsettingen med prosjektet var å:

Bidra til å utvikle et bedre koordinert og tilrettelagt veiledningsapparat (sosialt og faglig) for å; bedre studentenes totale læringsmiljø, bedre studentenes studieprogresjon, bedre mulighetene for å nå egne utdanningsmål (Rønning 1998: 1).

Prosjektet ble ledet av samme person som også sto bak «Store fags pedagogikk», og kan ut fra prosjektets konkrete målsettinger sies å være en forlengelse av nevnte prosjekt (Rønning 1998: 3). Fagområder som deltok i prosjektet var psykologi, sosiologi, engelsk, historie, matematikk, biologi, samt examen philosophicum. Som ved det forrige prosjektet, kan også «Faglig sosialt prøveprosjekt» sies å være tungt metodisk og teoretisk forankret, bl a ved at man hadde kontrollgrupper av studenter som ikke deltok i prosjektet for å kunne måle effekter av tiltakene mer presist. Av konkrete tiltak som ble satt i gang var bl a mottak av nye studenter, studievanekurs, presentasjonsmøter, veiledningsseminar, kurs om økonomi og boligforhold, samt skrivekurs (Rønning 1998: 2-3). Ved prosjektets avslutning oppsummerte Rønning (1998: 72) at et hovedfunn i prosjektet var at studenter ved de «frie fagene» i liten grad lar seg styre av faste veilednings- og kursopplegg, og at et mer etterspørselsstyrt opplegg når det f eks gjelder studieveiledning og jobbsøkning kanskje i større grad

var hensiktsmessig for disse studentene. I etterkant av dette prosjektet er det blitt satt av midler til en mer avgrenset studie av årsaker til frafall blant ulike studentgrupper.

Delvis inspirert av, men organisert uavhengig av «Faglig sosialt prøveprosjekt», ble så det såkalte Origo-senteret ved NTNU etablert i 1997, etter et initiativ fra studieavdelingen ved NTNU. Senteret drives som et samarbeid mellom NTNU og SiT, og har som målsetting å drive studie- og karriereveiledning overfor NTNU studenter. I de første årene eksisterte senteret kun ved Dragvoll, men vil ved utgangen av 1999 også etableres på Gløshaugen. Origo-senteret synes å ha en klar ambisjon om å være en «institusjonsbyggende» aktivitet ved NTNU, der presentasjonsbrosjyren bl a kommer med utsagn som at *«to kulturer tenker bedre enn en»* og at *«tverrfaglighetene åpner for helt nye kategorier kompetanse»* (Origosenteret, Presentasjonsbrosjyre av Origo-senteret, udatert). Origo-senteret tok i 1998 også initiativ til den første kandidatundersøkelsen blant NTNU studenter (Origosenteret, Kandidatundersøkelsen 1998). Undersøkelsen som ble utført av et privat meningsmålingsfirma, fikk stor og positiv oppmerksomhet internt ved NTNU, og vil bli gjentatt med jevne mellomrom i årene som kommer (Universitetsavisa, 17. juni 1999).

Et eget program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU ble i tillegg vedtatt av kollegiet i 1998. Dette initiativet, som var anbefalt av det såkalte Underdalsutvalet, hadde som hovedhensikt å styrke lærerutdanningen ved NTNU. Dog hadde PLU også som formål å *«ta ansvar for å videreutvikle universitets- og veiledningspedagogikk som fagområde ved NTNU»* (NTNU, kollegiesak 95/98, 1998). I den strategiplanen som etter hvert ble utarbeidet for programmet, synes man imidlertid å ha blitt mer ambisiøs i forhold til denne målsettingen der man ikke lenger bare skal ta «ansvar», men at man også bidra til å *«utvikle PLU som NTNUs sentralorgan for universitetspedagogikk»* (Program for lærerutdanning, Strategidokument 1998). Som en del av denne satsingen søkte PLU, og fikk innvilget, en stillingshjemmel for en professor II stilling i universitetspedagogikk. I strategidokumentet heter det også at:

Med utgangspunkt i NTNU som «lærende universitet», vil en interessant forlengelse av dagens universitetspedagogiske virksomhet være å utvikle denne til også å omfatte forsøk med nye lærings- og vurderingsformer. På bakgrunn av NTNUs nasjonale oppgaver, profil og spisskompetanse innen ulike områder, bør institusjonen bli et foregangsuniversitet når det gjelder å omsette ny pedagogikk i praksis. En tenker her for eksempel på problembasert læring (PBL), tverrfaglighet og anvendelse av IKT i studiene...I tillegg vil det å utvikle vurderingsmåter tilpasset læringsmål og læringsformer for de forskjellige studieforløp, være en viktig oppgave for å bedre studie-kvaliteten og dermed NTNU som utdanningsinstitusjon (Program for lærerutdanning, Strategidokument 1998).

Samtidig med PLU-initiativet utarbeidet NTNU i 1998 også en egen plan for et pedagogisk utviklingsprogram (PEDUP) for alle faglige ansatte ved universitetet uten pedagogisk basiskompetanse. Initiativet var på den ene siden en respons på kravene om formell kvalifisering som er skissert i tidligere strategiske planer, men var også tenkt som en mulighet for universitetslærere til å videreutvikle sine ferdigheter på undervisnings-siden. PEDUP var bygd opp rundt en rekke ulike moduler, der enkelt-personer kunne kombinere ulike moduler etter behov, og således tilpasse kurset eget kunnskapsnivå og interesser.

I 1999 vedtok så Kollegiet ved NTNU at man skulle opprette et temporært ad-hoc utvalg, kalt Undervisningstrategiutvalget (USU), ved institusjonen. Tanken bak opprettelsen var at utvalget skulle formulere *«forslag til en undervisningsstrategi ved NTNU, og foreslå presise målformuleringer for universitetets undervisning»* (NTNU, Referat fra møte i Undervisningsutvalget 1999). I mandatet heter det videre at man bør drøfte hvordan læringsmiljøenes kvalitet kan heves for alle NTNUs studier, herunder spesifisere tiltak for evaluering av emner og pedagogiske tiltak for ansatte. I USU-utvalget synes det å være enighet om at siktemålet med arbeidet må være å få utarbeidet et skriftlig strategidokument innen utgangen av 1999 (NTNU, Referat fra møte i Undervisningsutvalget 1999). Som bakgrunn for utvalgets arbeid fikk USU utdelt to dokumenter på første møte: en innstilling om studiekvalitet ved Universitetet i Oslo, samt Universitetet i Tromsø's for omtalte dokument «Bedre læring for nye tider» fra 1995.

Samtidig synes det imidlertid allerede å være i gang prosjekter ved NTNU som eksperimenterer med nye læringsformer i kombinasjon med informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). I 1997 ble det f.eks. tatt et initiativ ved NTNU der en gruppe fagpersoner (PBL-prosjektgruppen) har til hensikt å utvikle en «Scandinavian Learning Lab», et nasjonalt og internasjonalt samarbeidsprosjekt når det gjelder å utvikle nye lærings-former basert på ny teknologi, inspirert av og delvis i samarbeide med Stanford University.

7.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

7.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Mange av aktivitetene når det gjelder kvalitetsarbeid ved det tidligere UNIT og ved det senere NTNU, synes å være forårsaket av eksterne faktorer. Under UNIT-perioden kom særlig studenttilstrømningen og dermed et effektivitets- og gjennomstrømningsfokus til å dominere de tiltak som ble igangsatt på dette feltet. At man fikk ressurser fra Kirke-, utdannings- og

forskningsdepartementet synes i tillegg å ha vært en avgjørende faktor for at «Store fags pedagogikk» og «Faglig sosialt prøveprosjekt» ble igangsatt. I det hele tatt synes man å være meget dyktige til å «dese omgivelsene» i Trondheim, både under UNIT perioden og ved det senere NTNU.

Den eksterne inspirasjonen og påvirkningen som synes å ha hatt mest betydning for NTH-miljøet, er de tilbakemeldinger og den tette kontakten som eksisterte (og eksisterer) mellom sivilingeniørutdanningen ved NTH, og i våre dager NTNU, og det man kan kalle sivilingeniørprofesjonen i industri og næringsliv (Gjeitnes 1997). Denne kontakten hadde ikke bare betydning for hvordan den nye NTNU-konstruksjonen kom til å bli seende ut (Kvaal 1997), men influerte også på det arbeidet som den såkalte Virksomhetskomiteen gjorde, og som hadde store konsekvenser for tenkningen rundt studiekvalitet ved NTH og da særlig i forhold til problembasert læring (Aas 1999). Sistnevnte komité synes f.eks. å ha hatt et sterkt fokus på hva en sivilingeniør skal kunne når vedkommende er uteksaminert, og hvilke ferdigheter som det er ønskelig å ha i fremtidens næringslivsrettede virksomhet. Kvalitet ble hos denne komiteen definert som kompetanse, kunnskap og holdninger, og var med andre ord sterkt knyttet til relevansbegrepet. Hele Virksomhetskomiteens arbeid tok da også utgangspunkt i en undersøkelse blant uteksaminerte sivilingeniører og blant et utvalg næringslivsledere, utført av Norsk Gallup i 1993 (Aas 1999). Fokuseringen på problembasert læring som Underdal-utvalget sto for kan i tillegg sies å ha nedfelt seg i det nye felles innføringsemnet ved NTNU.

Når det gjelder det arbeid som det nasjonale Studiekvalitetsutvalget hadde utført i 1990, synes det å ha hatt noe ulikt «nedslag» ved UNIT/NTNU. Ved det tidligere AVH synes Studiekvalitetsutvalget å ha hatt stor betydning med hensyn til hvordan studiekvalitet ble definert og i de prosjekter som ble igangsatt. Også andre utdanningsinstitusjoner i Norge inspirerte AVH-prosjektene. Eksempelvis var prosjektet «Store fags pedagogikk» i stor grad inspirert av de tiltak som Universitetet i Oslo hadde satt i gang når det gjaldt begynnerstudenter. Ved NTH hadde slike nasjonale akademiske forbilder på langt nært samme gjennomslag. En informant med tilknytning til sivilingeniørutdanningen hevder at årsaken er som følger:

Vi har et veldig «amerikansk» selvbilde her ved NTH, vi ønsker å være «best». Symptomatisk for dette er vel at når Studiekvalitetsutvalgets innstilling kom i 1990, så oppfattet vi dem som å ligge langt bak oss når det gjaldt studiekvalitet.

Andre informanter synes å dele denne oppfatningen:

Vi sammenligner jo oss med «de beste», men vi kopierer ikke. Samtidig må vi jo være orientert om det som skjer ved MIT eller Stanford. Vi vil jo være i forkant av utviklingen. Jeg leser strategiske planer ved Stanford for å vite hva som skjer.

Hvorvidt man «kopierer» eller ikke, kan det imidlertid stilles spørsmålsteget ved. For det første synes den såkalte «samarbeidslæringen» som etter hvert ble utviklet (av studentene) ved NTH å være modellert etter et amerikansk opplegg, direkte utviklet etter en amerikansk studietur, og implementert ved hjelp av forelesere fra Cooperative Learning Center ved University of Minnesota (Birkeland & Hagen 1997: 23). For det andre synes utviklingen av den nye studiemodellen å være basert på internasjonale kontakter og utdanningsnettverk, der f.eks:

Medlemskap i den europeiske organisasjonen for sivilingeniørutdannelse, CESAER (Conference of European Schools for Advanced Engineering Education), har overbevist oss om at NINUs konsept er vel forankret i moderne visjoner om ingeniørens rolle i samfunnet (Aas 1999).

For det tredje synes det som om utvidelsen av studietiden for sivilingeniørstudiet fra 4,5 til 5 år, i høy grad var inspirert av at lengden på tilsvarende utdanninger i utlandet der «gjennomsnittlig reell studietid er kortest ved NTH» (NTH, Vilje til forbedring 1993: 10), og der «grunnutdanningen skal være vitenskapelig basert og ligge på internasjonalt M.Sc/M.Art. nivå» (NTH, Vilje til forbedring 1993: 13). Selv om det i implementeringsfasen kan hevdes at det var det nye fellesemnet som var den konkrete årsaken til forlengelsen av sivilingeniørstudiet (Fermann & Vik-Mo 1998: 6), «passe» imidlertid en 5-årig studielengde perfekt som en tilpasning av sivilingeniørutdanningen til et internasjonalt masternivå (3 + 2 modell). Initiativet med å etablere en «Scandinavian Learning Lab» kan kanskje også sies å være et eksempel på «kopiering», selv om dette i utgangspunktet også er et samarbeidsprosjekt med andre institusjoner.

I denne gjennomgangen kan man få inntrykk av at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i liten grad har betydd noe for NTH/AVH/NINU. Dette er imidlertid ikke riktig. Selv om fokus i f.eks. Virksomhetskomiteen var på de profesjonelle krav som stilles til fremtidens ingeniører, inneholder arbeidet fra denne komiteen mange og tildels også omfangrike referanser til offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Ikke minst synes f.eks. Virksomhetskomiteen å hente sine argumenter for at teknologiutdanningen også må romme innsikt i kultur og samfunn fra Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) (NTH, Undervisningsmetoder 1993: 4). Underdalutvalget, som ble oppnevnt av regjeringen for å utrede den faglige organiseringen av NTNU, må også sies å ha hatt stor

betydning, ikke minst i forhold til hvordan det nye fellesemnet/examen philosophicum ble seende ut.

Selv om AVH-miljøet kan sies å ha vært flinke til å bygge relasjoner til andre utdanningsinstitusjoner i regionen og nasjonalt, der man f.eks. var tidlig ute med å etablere et vekttallsystem som kunne lette studentmobilitet, hadde man likevel i mindre grad ved AVH den samme oppmerksomhet knyttet til mer næringslivsrettede interesser. Her synes den nye NTNU-konstruksjonen å ha medført en økt interesse for slike aktører, også i de humanistiske og samfunnsfaglige miljøene. I sammenheng med redusert vekst i antall studenter ved det tidligere AVH, synes dette å ha medført at man etter hvert har dreid oppmerksomheten fra adgangsbegrensning, gjennomstrømning, og problemer med å finne ressurser og store nok auditorium tidlig på 90-tallet, til større vekt på relevans og læring ved slutten av tiåret.

7.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

Som antydnet i det foregående kan man hevde at det var (minst) to ulike institusjonelle identiteter som møttes når NTNU ble etablert i 1996, der det synes som at den nye institusjonen, med ekstern "hjelp" fra Underdal-komiteen, ønsket å benytte arbeidet med kvalitet som et ledd i å etablere en ny overbygning (fellesemnet) som skulle gi ansatte og ikke minst studentene, et mer samlende og identitetsbyggende utgangspunkt. Selv om denne integreringsprosessen tar tid, synes den å være påbegynt ved universitetet (CRE-report 1997: 17), og holdningene knyttet til de «to kulturen» som et uoverstigelig hinder for integrasjon, virker nå å være i ferd med å bli et tilbakelagt stadie, også i det tidligere AVH-miljøet (jfr f.eks. Aaslestad 1999).

Ett av fundamentene man bygde mye av det tidlige kvalitetsarbeidet på, synes å være knyttet til både AVH og NTHs hang til kvantifisering, «vitenskapliggjøring» og vektlegging av «harde data». Denne prioriteringen synes ved NTH å resultere i et meget omfattende (spørreskjemabasert) opplegg for studentevaluering av undervisning, og ved AVH i flere kvasi-eksperimentelle metodiske opplegg, inspirert av (amerikansk) pedagogisk fundert evalueringsforskning (Rønning 1996: 23, 1998: 11, jfr også Allardt *et al* 1995: 56). Som Rønning (1996: 4) selv skriver resulterte dette i et veldig individorientert studiekvalitetsarbeid - rettet mot enkeltstudenten. Blant noen av informantene har denne tilnærmingen vært oppfattet som problematisk:

NTH har hatt en studentevaluering av undervisning gående siden midten på 80-tallet. De har jo et system for dette som nærmest er en «selvgående maskin». Hele dette evalueringssystemet er veldig individorientert, i motsetning til andre læresteder som f.eks. deler ut priser for beste kurs etc.

Samtidig kan det arbeid som Virksomhetskomiteen nedla, og det senere fellesemet/examen philosophicum, sies å være et brudd med denne individorienterte tradisjonen der studiet og utdanningen var det sentrale. Dog kan det hevdes at Virksomhetskomitéens perspektiver var et resultat av andre tradisjoner ved NTH, nemlig profesjonstilknytningen og nærheten til studentene i undervisningssammenheng. Det at flere ulike tradisjoner ble brynet mot hverandre i spørsmålet om hvordan kvaliteten i sivilingeniørstudiet skulle videreutvikles, synes å ha virket konstruktivt, der det under denne prosessen ble utviklet en ny visjon og en «ny» oppfatning av hva som konstituerte kvalitet. En visjon som fremholdt problembasert læring som bindeleddet mellom de eksterne profesjonsbehovene og de interne faglige utviklingsmulighetene. Selv om ambisjonene om kvalitet som tverrfaglighet synes å ha bred oppslutning der f eks mange studenter er positive til det nye felles innføringsemet ved NTNU, er det imidlertid også antydninger til at slike prosesser tar tid, der skepsis mot andre fag enn det man har «behov for» fremdeles er utbredt blant sivilingeniørstudentene (Fermann & Vik-Mo 1998: 72).

Etter 1996, synes det mer institusjonelle arbeidet med kvalitet ved NTNU i tillegg å være preget av en annen gammel NTH-tradisjonen, nemlig forankringen av kvalitetsarbeidet i strategiplaner. Dette var noe man begynte med på NTH allerede på 80-tallet (Fuglem 1997: 95), videreførte i starten av 90-årene, og synes å satse på også i det arbeid som det nye Undervisningsutvalet er tiltenkt å utføre (NTNU, Referat fra møte i Undervisningsutvalget 1999). Oppsummert synes derfor arbeidet med kvalitet å være forankret i ulike elementer og tradisjoner ved NTNU.

7.3.3 Effekter av tiltakene

Når man ser nærmere på effektene av de tiltakene som har vært iverksatt på 90-tallet, synes det som om den nevnte heterogene forankringen av kvalitetsarbeidet ved AVH/NTH/NTNU, har hatt stor betydning for de effekter man kan etterspore. Et trekk som synes å gjelde for mange av de prosjekter som har vært implementert, er f eks at man i liten grad synes å ha klart å akkumulere kunnskap fra ett prosjekt til et annet, og at horisontal og vertikal erfaringsutveksling innad ikke har forekommet i noe særlig omfang. Eksempelvis hevder informanter fra de deltagende miljøene i «Store fags pedagogikk» at kunnskap og erfaringer herfra i liten grad er blitt etterspurt i andre fagmiljøer, ei heller at erfaringene fra prosjektet er formidlet internt gjennom utstrakt informasjons- og seminarvirksomhet. Et annet eksempel er at når NTNU opprettet sitt USU-utvalg i 1999, synes man i startfasen i liten grad å bygge på de tiltak som allerede hadde vært iverksatt ved UNIT/NTNU. Vurderingsgrunnlaget som USU bl a skulle bygge sin innstilling på, synes heller å være hentet inn fra universitetene i

Oslo og Tromsø. Selv om man altså kan dokumentere effekter fra enkeltstående prosjekt (se bl a Rønning 1996, 1998), og der f eks et prosjekter som "Store fags pedagogikk" av en ekstern evalueringskomité ble vurdert som et vellykket tiltak (Arkeryd *et al* 1995: 14), er altså erfaringene fra slike prosjekter i mindre grad blitt brukt i det videre kvalitetsarbeidet.

I den grad det skjer systematisk kunnskapsakkumulering på kvalitet, synes dette å fungere best i sivilingeniørstudiet der systemet for student-evalueringer fremdeles eksisterer. Selv om informantene hevder at oppfølgingen av den enkelte evaluering har vært problematisk (se også Arkeryd *et al* 1995: 10, Bugge *et al* 1995: 47), betraktes denne formen for kvalitetsarbeid som viktig:

Det som betyr mest er det som får gjennomslag lokalt. Da er nok fagevalueringen best - den fokuserer på kjernevirksomheten - møtet mellom student og lærer.

Samtidig hevder administrativt ansatte at mottaket av nye studenter, samt informasjonen til nye studenter er forbedret over tid, og at man er stolte over den utvikling man har hatt på dette feltet. Informanter herfra hevder at man iallefall til en viss grad har klart å bygge opp erfaringer som har bidratt til inkrementelle, men systematiske forbedringer over tid.

Etableringen av Origo-senteret synes også å spille en viktig rolle når det gjelder koordinering av aktiviteter knyttet til veiledning av studenter, der ikke minst studieveiledere fra ulike fagområder kan møtes og utveksle informasjon. Dog gjelder dette foreløpig kun miljøet på Dragvoll, selv om det kan være grunn til å forvente samme effekt når Origo-senteret også etableres etter samme modell på Gløshaugen. At man administrativt synes å få til noe av den kunnskapsakkumulering man i mindre grad har klart å få til faglig, er et forhold som en av informantene hevder kan forklares med stor grad av kontinuitet på administrasjonssiden:

Både AVH og NTH hadde egne administrasjoner som i stor grad var selvstendige enheter. Vi ansatte jo folk der som skulle ha et eget ansvar for studie kvalitetsarbeidet. Dette førte imidlertid til at kvalitetsarbeidet ble adskilt fra den faglige aktiviteten. Vi fikk både et faglig og et administrativt arbeid med kvalitet, hvor særlig den sistnevnte varianten fokuserte på gjennomstrømming og effektivitet.

Et annet moment som kan bidra til å forklare fragmenteringen av kvalitetsarbeidet, er i tillegg den til dels sterke omgivelsesorienteringen ved NTNU, der etablerte rutiner for å «lese» omgivelsene til dels leder til opportunisme, samt at man i stor grad lar seg styre av de ressurser som f eks Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet stiller til rådighet. Oppsummert erkjenner et flertall av informantene at summen av disse

faktorene lett leder til en punktinnsett, hvor fokus skiftes ofte og hvor institusjonell tilpasning til skiftende omgivelser nærmest er for tradisjon å regne. Resultatet blir en slags «nålestikkstrategi» på studiekvalitetsfeltet.

Ett trekk ved utviklingen på 90-tallet synes likevel å være forholdsvis konsistent over tid, nemlig fokuseringen på PBL, og den utvikling man ser i retning av å se på denne formen for læring som det helt sentrale for å utvikle kvalitet i utdanningssammenheng. Etableringen av ny studiemodell for medisinstudiet i 1992/93, arbeidet til Virksomhetskomiteen, og det nye fellesemettet synes her å ha betydd mye for de holdninger som har spredd seg. Mye av dette kan forklares ved at man i alle disse prosessene gikk løs på innholdet i studiet, og at man dermed engasjerte faglige ansatte på en annen måte enn gjennom «administrative» tiltak. I disse prosessene var interessen for å komme med innspill veldig stor blant de faglig ansatte. At alle prosessene var forholdsvis omfattende og «tunge», gjorde imidlertid at eventuelle motstandere av et nytt studieopplegg erkjente at dette var noe man ikke kunne endre/justere individuelt. Hos svært mange faglige ansatte synes «PBL» nå å være endel av standardvokabularet, og der design og organisering av studieopplegg er blitt en mer sentral aktivitet:

Oppmerksomheten har nok blitt større i forhold til studiekvalitetsproblematikken på 90-tallet. Mye av dette kan nok tilbakeføres til Virksomhetskomiteen. Vi ser jo nå at et økende antall timer legges ned i studieplaner, når det gjelder revidering av pensum etc. Dette er nå blitt et kontinuerlig arbeid vi gjør.

En indirekte konsekvens av Virksomhetskomiteens arbeid, er etableringen av den såkalte «PBL-prosjektgruppen ved NTNU» som utgjøres av et knippe fagpersoner med stor interesse for PBL-tenkning. Dette har bl a ledet frem til et samarbeid med Universitetet i Oslo om det såkalte Scandinavian Learning Lab, som skal samarbeide med andre nordiske universiteter såsom KTH, Aalborg, samt Stanford University. At læringsbegrepet også har en sentral plass i USU-utvalgets arbeid, tyder videre på at preferansene for PBL som undervisningsform etter hvert har nådd det institusjonelle nivået ved NTNU.

7.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

Som antydnet i det overstående var spørsmål knyttet til studiekvalitet i liten grad brukt som et virkemiddel for å «bygge» og utvikle de tidligere institusjonene UNIT/NTH/AVH. Studiekvalitet ble i stor grad sett på som et mer «administrativt» anliggende, ofte knyttet til f eks effektiviserings-spørsmål. I forhold til profilering utad, overfor nye studenter, var det heller vanlig å bruke begrepet studiemiljø enn studiekvalitet som det

sentrale markedsføringselementet. Dette kan imidlertid være forståelig ut fra at særlig NTH tradisjonelt har hatt en høy status som utdanningsinstitusjon (jfr Moe 1997). Nasjonale evalueringer av ulike fagområder har imidlertid også vist at fagfelt ved AVH holder høy akademisk standard (jfr Allardt *et al* 1995: 70; Arkeryd *et al* 1995: 13).

Samtidig synes man i etterkant av etableringen av det nye NTNU å utvikle flere tiltak der studiekvalitet også skulle bidra til å utvikle det nye universitetet. Etableringen av SEUT, innføringen av det nye fellesemnet og det nyoppnevnte USU-utvalget kan alle sies å være eksempler på dette. Alle disse initiativene kan sies å være ambisjoner som skulle bidra til integreringen av NTNU. Når man imidlertid skal forstå de problemer disse tiltakene har hatt når det gjelder gjennomføring, ender man forholdsvis lett opp med problemene knyttet til integrasjonsprosessen og de konflikter som her var innebygget.

Ikke bare møttes to faglige tradisjoner, men også to administrative systemer: NTH med sin store sentraladministrasjon og store grad av sentralisering, samt AVH med sin forholdsvis begrensede sentraladministrasjon, og store grad av desentralisering (sterke fakulteter). Selv om AVH-miljøet, målt i antall studenter, faktisk ble større enn NTH-miljøet allerede tidlig på 90-tallet, synes denne «maktdreiningen» bare delvis å ha ledet til en større AVH-påvirkning i forhold til hvordan NTNU skulle utvikles. Ser man på NTNU i dag er det flere NTH-særtrekk som fanger oppmerksomheten: Fokuseringen på strategisk planlegging og målstyring, noe man ved NTH hadde lang tradisjon for (jfr Hjulmand & Rasmussen 1994, Kuvås 1997) synes f.eks. videreført i den nye institusjonen. At ORGUT-utredningen endte opp med å fjerne ulike komiteer og utvalg som spiller sentrale roller i en mer kollegial styringstradisjon som AVH kan sies å ha vært en del av, er en annen indikasjon. Sistnevnte reorganisering synes også å kunne få stor betydning for det videre institusjonelle arbeidet med kvalitet:

Noen må jo ha et sentralt ansvar for studiekvaliteten! ORGUT-modellen desentraliserer et ansvar som man kanskje skulle hatt institusjonelt. Jeg tror nok likevel dette er en del av en prosess hvor sentraladministrasjonen nok vil få en sterkere rolle etter hvert. Men, dette er vel en del av prosessen med å «bygge» NTNU.

ORGUT-modellens vektlegging på desentralisering av arbeidet med kvalitet kan f.eks. sees som en formalisering av allerede innarbeidet praksis ved NTNU. CRE-evalueringen anbefalte imidlertid for noen år siden at man heller burde legge mer vekt på noen institusjonelle tiltak i forhold til kvalitetsarbeidet (CRE-report 1997: 16), nettopp fordi:

Faculty autonomy - especially in the engineering faculties - is such, that the teaching and the research in the University seem completely compartmentalised (CRE-report 1997: 11).

Samarbeidet mellom forskning og undervisning, samt tverrfaglig integrering av utdanninger synes fremdeles ikke alltid å bli sett i sammenheng. Et eksempel er at ansvaret for det nye tverrfaglige fellesemnet/examen philosophicum ved NTNU er lagt til miljøer ved det tidligere AVH, uten at det synes som om teknologi- og de naturvitenskaplige miljøene ved det tidligere NTH er veldig involvert (se f.eks. Fermann & Vik-Mo 1998: 12). Vel kan det hevdes at ansvaret er tverrfaglig forankret innenfor et samfunnsvitenskaplig ståsted, men neppe hvis man tar utgangspunkt i de tverrfaglige målsettinger som synes å ha vært lagt for NTNU-konstruksjonen.

Det kan derfor hevdes at en ytterligere desentralisering av kvalitetsarbeidet i liten grad vil bygge opp under det sentrale ansvaret for kvalitetsarbeidet ved NTNU. Tvert om kan det heller sies å bidra til å sementere tidligere styringstradisjoner ved henholdsvis AVH og NTH. Dette kan igjen bidra til å redusere det sentrale ansvaret for kvalitetsarbeidet, noe som erkjennes av en annen informant:

Dette har mye med makt å gjøre. Folk vil jo generelt ikke ha innsyn i virksomheten de driver. Desentraliserer og individualiserer man kvalitetsarbeidet, så ufarliggjør man det til en viss grad også.

Oppfatningene blant ulike informanter om at den institusjonelle ledelsen ved NTNU er mer støttende enn aktive pådrivere i kvalitetsarbeidet ved institusjonen, synes også å ha vært en faktor som kan ha bidratt til dette resultatet. Selv om ORGUT-prosessen synes å være fokusert på at makt og ansvar innen de enkelte organisasjonsenheter skal være desentralisert og tydelig, kan altså resultatet av denne prosessen bli at fellesfunksjoner såsom arbeid med kvalitet kan bli skadelidende fordi dette arbeidet ofte innebærer koordinering mellom ulike organisasjonsenheter og ulike organisasjonsnivå. Behovet som skisseres i CRE-evalueringen om at det i forhold til arbeidet med kvalitet burde eksistere et integrert «management information system» (CRE-report 1997: 12) på institusjonelt nivå, synes f.eks. ikke å være innarbeidet i de organisasjonsstrukturer som nå er utarbeidet.

Igen kan imidlertid PBL-fokuseringen ved NTNU bidra til å endre på dette bildet fremover. Mens de foregående avsnittene har argumentert for at det er strukturene og maktforholdene ved det tidligere UNIT/NTNU som har påvirket arbeidet med kvalitet, ser man i det arbeid som ble nedlagt i Virksomhetskomiteen, i ambisjonene til det nye tverrfaglige

innføringsemnet, og i det som har nedfelt seg i mandatet for USU-utvalget, kanskje spiren til at arbeidet med kvalitet også kan påvirke strukturene og maktforholdene ved NTNU. Studiekvalitetsarbeidet synes her å bli omdefinert fra å være en selvstendig, isolert og noe administrativ relatert aktivitet, til å bli inkludert i NTNUs visjoner om hva slags universitet man skal være i tiden fremover. En sentral person i NTNUs ledelse uttrykker dette slik:

Studiekvalitet er på en måte feil fokus. Vi bør ikke fokusere på undervisning, men på utdanning. Vi bør ikke fokusere på formidling, men på læring. Dette er det nå aksept for her på NTNU.

De prosesser som synes å «møtes» og resultere i denne holdningsendringen ved NTNU, er både knyttet til universitetets charter og navn, til arbeidet utført av Virksomhetskomiteen, utredningsarbeidet i forbindelse med det nye fellesemnet og til samfunnets interesse for IKT i lærings- og undervisningsøyemed. Origo-senteret, som startet som et Dragvoll-prosjekt, som senere har utvidet sitt virksomhetsområde til også å inkludere Gløshaugen er i denne sammenheng et interessant element, både fordi senteret representerer ett av de få eksemplene på tiltak i Dragvollmiljøet som får aksept på Gløshaugen, men også fordi man ved dette senteret bidrar til å koordinere endel aktiviteter på studiekvalitetsområdet.

Det man her kan se tendensen til er at ulike «bottom-up» tiltak etter hvert tas opp som «institusjonelle aktiviteter» - noe som kanskje over tid kan bidra til å videreutvikle den institusjonelle identiteten til NTNU. Spørsmålet som det foreløpig ikke er mulig å besvare, er om den nye kvalitetsfortolkningen knyttet til PBL og IKT, innebærer en langsiktig og systematisk satsing, eller om det «bare» er et utslag av at NTNU enda en gang er dyktige til å lese sine omgivelser? At PBL-tenkningen over tid synes å ha fått et skikkelig fotfeste på NTNU, ikke minst gjennom det nye fellesemnet og i deler av sivilingeniørstudiet, indikerer imidlertid at en sterkere institusjonalisering av denne læringsformen er sannsynlig.

8 Det teologiske Menighetsfakultet

8.1 Innledning

Det teologiske Menighetsfakultet (MF) er en privateid akademisk institusjon lokalisert i Oslo. MF gir akademisk utdanning på grunn-, mellom-, hovedfags- og doktorgradsnivå, herunder et profesjonsstudium i teologi. Forhistorien til MF er knyttet til det som institusjonen selv refererer til som en *«forvirret teologisk situasjon omkring århundreskiftet»* der enkelte kristne prester og lekfolk ønsket en mer forpliktende holdning til Guds ord, og at bekjennelsen skulle være utgangspunktet for all forkynnelse, undervisning og prestedtjeneste. For å ivareta dette synet ble MF etablert i 1908 med 3 lærere og 8 teologistudenter, der hele institusjonen ble finansiert av gaver fra ulike menigheter, støttelag og enkeltpersoner rundt om i landet. Institusjonen fortsatte å være privatfinansiert frem til 1972, da MF etter vedtak i Stortinget fikk delvis statsstøtte. Statsstøtten ble fastsatt etter skjønn og utgjorde i de første årene rundt 40-45 prosent av driftsbudsjettet. Senere har denne statsstøtten økt jevnt, og utgjør på slutten av 90-tallet rundt 70 prosent av driftsinntektene (MF, Virksomhetsplan 1998-2000, 1997: 5). Statsstøtten har etter hvert også kommet i mer ordnede former, og er i dag regulert i henhold til Lov om private høyskoler av 1986.

Faglig har MF utviklet seg fra å være en institusjon sterkt knyttet til en teologisk presteutdanning til å bli en institusjon hvor friere akademiske studier innen religion og kristendomskunnskap, samt knyttet til etter- og videreutdanning, etter hvert har blitt mye mer sentralt. Etableringen av et eget institutt for kristendomskunnskap i 1967 og etableringen av det ett-årige kateketseminaret i 1977, samt etableringen av et omfattende etter-/videreutdanningsstilbud for lærere i grunn- og videregående skole på 90-tallet, utgjør derfor viktige elementer i MFs utvikling. Våren 1990, ble det for første gang tatt opp flere studenter innen studieløpet for kristendom, enn innen studieløpet for teologi. Våren 1999 var det over dobbelt så mange studenter på kristendomskunnskap som ved teologi. Intervjuer med ulike informanter gir likevel inntrykk av at MF i denne perioden har bevart et selvilde som en «annerledes» og «unik» utdanningsinstitusjon knyttet til det religiøse fundamentet.

Fra å være etablert som en protest mot den teologiske utviklingen rundt århundreskiftet, har imidlertid MF over tid også blitt en stadig mer «akademisert» institusjon, og knyttet tettere til det offentlige høyere utdanningssystemet. Både MFs eksamensrett og statsstøtteordning er i dag regulert ved Lov om private høyskoler fra 1986. I 1990 fikk også MF, som

første private høyskole i Norge, rett til å tildele doktorgraden (Dr. Theol). På slutten av 90-tallet er institusjonen organisert i et studieløp for teologi, et studieløp for kristendomskunnskap og et studieløp for praktisk teologi for preste- og kateketstudenter, samt at institusjonen også tilbyr et organisert doktorutdanningsprogram. På slutten av 90-tallet har institusjonen nærmere 800 studenter, hvorav noe over 600 er heltidsstudenter, samt en faglig stab på nærmere 50 hel- og deltidsansatte, hvorav nesten en tredjedel har professorkompetanse. I de siste årene har antallet uteksaminerte doktorgradsstudenter vært stabilt og høyt.

Styringsmessig er Forstanderskapet (FS) med sine 21 medlemmer det øverste organet ved MF. Dette organet møtes imidlertid kun en gang årlig, og delegerer den daglige driften til et Styre med fem medlemmer utgått og valgt av FS. FS utarbeider og har som eneste organ myndighet til å endre på MF's charter - Grunnreglene - som regulerer målsettingene og driften ved MF. Den faglige virksomheten ved MF ledes av en dekanus som velges av lærerrådet for en tre-års periode. En egen direktør tar hånd om den administrative virksomheten.

8.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

MF har helt siden midten av 80-tallet hatt et system for studentevaluering av undervisning. Denne evalueringsformen kan således sies å være institusjonalisert lenge før krav fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet om dette dukket opp tidlig på 90-tallet. Studentevalueringen som drives ved MF er imidlertid noe spesiell siden den er studentinitiert og drevet av studentutvalget. Samtidig er design og oppfølging av evalueringene mer tradisjonell der utdeling av skriftlige spørreskjemaer til studentene skjer omtrent midveis i semestret, og der læreren selv gjennomgår skjemaene og er ansvarlig for oppfølging.

MF fyller 100 år i år 2008, en begivenhet som i 1988 gjorde at Styret ved MF vedtok å nedsette en styringsgruppe for å formulere og trekke opp mulige utviklingslinjer for institusjonen frem mot denne begivenheten, samt de bærende ideer og mål som kunne virkeliggjøre visjonene. Inspirasjonen for hele prosessen var det strategiarbeid som Universitetet i Oslo på den tiden gjorde i forhold til sitt eget 200 års jubileum (Universitetet i Oslo - 2011). Det Styret ved MF ønsket var med andre ord en fremtidsstudie som skulle:

Være et verktøy til å skape en god identitetsfølelse ved MF ved å; klargjøre MF's rolle og visjon; gi viktige holdepunkter for hvordan en ønsker å fremstå utad; gi uttrykk for hvordan en ønsker å ha det innad (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 25).

En viktig del av dette fremtidsstudiet var en undersøkelse av uteksaminerte studenter ved MF. Denne undersøkelsen viste bl a at undervisningen og pensumet ved flere av studieløpene ved institusjonen kanskje burde legges om. Ett eksempel var at uteksaminerte studenter ønsket å nedprioritere tradisjonelle fag som latin og hebraisk til fordel for mer metodisk og praktisk «nyttige» fag som sjelesorg og kateketikk/pedagogikk (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 34).

På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen og diskusjoner i gruppen, fremla styringsgruppen så dokumentet «Menighetsfakultetet frem mot år 2008» i januar 1990. I dette dokumentet skisserte styringsgruppen bl a flere ulike scenarier for MF. Ett av «skremmebildene» som ble lansert her var av MF som en institusjon uten egne visjoner og ideer, fullstendig og perfekt tilpasset omgivelsenes kontinuerlig skiftende forventninger og krav. Ett annet var av MF som en institusjon der potensielle interne faglige og religiøse stridigheter kunne bidra til at MF ble isolert uten verken religiøs eller samfunnsmessig påvirkningskraft. I sum bidro disse refleksjonene til en erkjennelse av at institusjonen måtte fornye seg.

Fremtidsbildet som ble skissert som det ønskerdige var det av en institusjon med en bevisst holdning til sin historiske egenart og profil, men «moderniser» både i form av økt tverrfaglighet, tettere integrasjon mellom teori og praksis, samt et bredt etter/videreutdanningstilbud der bl a kurs i etikk i forhold til næringslivet og tverrkulturell kommunikasjon ble antydnet som nye fagtilbud (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 9). I de utkast til handlingsplan, strategisk plan og virksomhetsplan som denne styringsgruppen også utarbeidet ble det antydnet at flere revisjoner av eksisterende studieløp burde gjennomføres, at en forbedring i læringsmiljøet burde gjennomføres herunder at kontakten mellom lærere og studenter burde være tettere og mer rutinisert (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 21).

Av implementerte tiltak i etterkant av denne gruppens arbeid, kan man identifisere en oppblomstring av og satsing på pedagogisk utviklingsarbeid i starten på 90-tallet. I 1993 ble det f eks satt av ressurser til å samle det faglige personalet for pedagogisk og fagdidaktisk skolering (MF, Virksomhetsplan 1993: 8), og i 1994 benyttes også termen «kvalitets-sikring» for første gang i plansammenheng der dette ses i sammenheng med behovet for mer effektiv drift av institusjonen og bedre utnytting av ressursene (MF, Virksomhetsplan 1994: 6). Ikke minst erklærer man at det er en målsetting å:

Utvikle et forsterket evalueringssystem av undervisningen herunder å iverksette en gjennomstrømningsanalyse for å bedre fakultetets «produksjon» (MF, Årsberetning 1994: 8).

I forbindelse med ambisjonene om å utvikle et mer institusjonelt evalueringssystem, synes det også som om man på institusjonelt nivå ved MF vurderte å sertifisere institusjonen etter ISO-9000 standarden. Videre ble det også gjennomført et studiebesøk til utdanningsinstitusjoner i Sverige for å søke erfaringer der. Som et ledd i den opptatthet av kvalitet som på denne tiden synes å være fremtredende ved MF, innførte man i tillegg «egnethetsvurderingen» ved teologistudiet for derigjennom å identifisere mulige uegnede kandidater. Som en respons på ønsket om et mer institusjonelt drevet evalueringssystem innførte ledelsen ved MF i 1995 mer omfattende evalueringsmøter der 12.semesterstudentene ved teologi blir invitert til en lengre individuell samtale med studieløpsleder og studieveileder, og der møtet bl a resulterer i et eget notat som analyserer studentenes opplevelser av studiet.

Et annet trekk ved studiekvalitetsarbeidet i denne perioden er at begrepet «læringsmiljø» innføres, der dette ofte kobles til etablering av felles religiøse samlingsstunder, utvikling av retningslinjer for tettere lærer - studentkontakt, samt etablering av praksisveiledere. Et tegn på hvordan læringsmiljøbegrepet synes fortolket er at studentpreststillingen som MF har hatt siden 70-tallet, på tidlig 90-tall ble, ifølge en informant, omdefinert fra å være «sjelesørger» til fungere som «læringsmiljøaktivist». Samtidig kan det hevdes at det som først og fremst implementeres på institusjonelt nivå i denne perioden er knyttet til virksomhetsplanleggingstanken. MF nedlegger i starten på 90-tallet et stort og svært omfattende arbeid når det gjelder å få etablert ulike planer og skissere strategiske satsinger.

De prosesser som de fleste informanter mener har satt studiekvalitetsarbeid på dagsorden ved MF, er imidlertid de studieplanrevisjoner som fant sted på samtlige grunnstudier i perioden 1995 - 1998. Dette arbeidet kan delvis sees som en implementering av de tiltak som før nevnte styringsgruppe skisserte i 1990. Studieløp for kristendomskunnskap, som var først ute med en omfattende revisjon, var imidlertid også sterkt influert av de reformer som i 1996 ble vedtatt i Stortinget, og som bl a bidro til å skape et nytt kristendomsfag i grunnskolen med de endrede behov som dette skapte for utdanning av lærekrefter til skoleverket. I de nye studieplanene vektlegges generelt økt studentengasjement, praksiserfaring, ulike undervisningsformer, samt tettere kontakt mellom lærere og studenter. Disse studieplanrevisjonene synes å ha vært meget omfattende prosesser, der man bl a har gått ut til institusjoner som er avtakere av kandidatene fra MF for å få innspill når det gjelder kompetansebehov, der evalueringsmaterialet fra 12.semester evalueringene internt ved MF er mye brukt, samt at engasjementet fra studenter og lærere ved MF har vært meget høyt. Når nye studieplaner iverksettes evalueres de også etter første gjennomkjøring for derigjennom å justere pensum, undervisningsopplegg og eksamensordninger.

Studieplanrevisjonene synes i tillegg å ha ledet MF frem til en forståelse for at det er behov for å kritisk vurdere tradisjonelle undervisningsformer, og ikke minst fokusere mer på virkeligheten og arbeidsutfordringene uteksaminerte kandidater møter. Eksempelvis førte dette til at ett nytt semesteremne i praktisk teologi ble utarbeidet i studieløpet for teologi, noe som studentene har gitt svært positive tilbakemeldinger på. Samspillet mellom lærer og student er også forsøkt forbedret gjennom flere mindre prosjekter igangsatt i 1997 og 1998 for å «stimulere til faglig nytenkning og tverrfaglig samarbeid» (MF, Arbeidsplan 1997: 5). Sammen med to andre utviklingstrekk av stor betydning for MF; nemlig økende grad av internasjonalisering, herunder utvikling av et nytt Mastergradsstudium, samt økt interesse for fjern-/fleksibel undervisning, har dette bidratt til at MF på slutten av 90-tallet satser seriøst på problembasert læring (PBL) som en ny sentral undervisningsstrategi. Som et ledd i denne satsingen er den faglige staben iferd med å bli kurset om problembasert læring og de utfordringer denne undervisningsformen medfører (MF, Arbeidsplan 1998: 5, se også Eriksen 1998).

8.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

8.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Det synes vanskelig å komme bort fra den innflytelse som den såkalte styringsgruppen som utarbeidet «Menighetsfakultetet frem mot år 2008», synes å ha hatt for lærestedets utvikling på 90-tallet. Inspirert av et lignende prosjekt ved Universitetet i Oslo, men kanskje fremfor alt av den opptatthet som på den tiden fantes når det gjaldt planlegging, og da spesielt virksomhetsplanlegging i norsk høyere utdanning (jfr. Christensen 1991), utformet denne gruppen både en visjon om hva MF skulle være i år 2008, samt skisserte virkemidlene som de mente måtte til for å komme dit. Ikke minst mente f eks styringsgruppen at MF måtte endres fra å være orientert mot regler til å bli orientert mot mål (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 14).

Dette utvalget kan derfor sies å markere starten på et tiår hvor ulike strategiske- og virksomhetsplaner dominerer styringen av institusjonen, og ikke minst, utformingen av tiltakene for å forbedre kvaliteten på undervisning og læring. Bruken av slike plandokumenter synes i tillegg å ha endret språkbruken ved MF, der man f eks i virksomhetsplanen fra 1992 tar i bruk begreper som «virksomhetsidé» og «resultat-/delmål» (MF, Virksomhetsplan 1992).

Opptattheten av formelle planer skyldes imidlertid ikke bare lokal interesse for slike prosesser, men kan også tilskrives en nødvendig

ekstern tilpasning. Som privat høyere utdanningsinstitusjon er eksempelvis MF pålagt å sende inn sine studieplaner til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet for godkjenning. Fokuseringen på studieplaner og den til dels voldsomme fokusering på revidering av disse er derfor en del av den til stadig gjentatte eksterne legitimeringsprosessen lærestedet må gjennom. At mye arbeid nedlegges i revisjonene er imidlertid også et resultat av at de eksterne godkjenningsprosedyrene er svært tidkrevende, og at MF har stor egeninteresse i at godkjenning skjer uten unødige forsinkelser. En eventuell unødig forsinkelse kan f.eks. medføre at interne endringer ved MF forskyves tilsvarende, noe man ut fra konkurransen med andre utdanningsinstitusjoner ikke ønsker.

Argumentene over indikerer at MF som institusjon i meget høy grad er influert av sine omgivelser, noe som et stort flertall av informantene også er enige i:

Vi har ofte ord på oss for å være en konservativ og lukket institusjon, men det er jo ikke sant. Vi er ekstremt endringsorienterte og omgivelsesfokuserede.

Denne omgivelsesorienteringen kan delvis forklares ved hjelp av forhistorien til MF, der private gaver utgjorde mye av finansieringsgrunnlaget, og der viktigheten av å stå på god fot med potensielle finansieringskilder i lang tid har vært svært viktig. At man etter hvert fikk statsstøtte, kan sies å ha endret fokuset på denne omgivelsesorienteringen, der det ble mye viktigere å tilpasse seg det offentlige utdanningssystemet, samt å være oppdatert på endringer i utdanningspolitikken som kunne ha betydning for MF som institusjon. Flere endringer viser da også at MF i løpet av 90-tallet i stor grad har rettet sitt fokus mot det offentlige utdanningssystemet. At man i strategiske planer fra midten på 90-tallet eksempelvis hyppig refererer til behovet for å profilere MF i forhold til Norgesnett, at man noe senere installerte det studieadministrative system (FS) som øvrige universiteter i Norge også benytter, og at man innser behovet for å øke internasjonaliseringen ved MF i forhold til studentutvekslingsprogrammer såsom Erasmus og Nordplus, er klare eksempler på tilpasning og «normering» av MF.

Satsingen på PBL på slutten av tiåret, kan delvis sies å ha vært et resultat av de revisjoner av studieplanene som ble foretatt noe tidligere, men har også klare eksterne inspirasjonskilder. For det første synes man på 90-tallet å være mer bevisst på at man også utdannet studenter i forhold til utøvelse av en profesjon, og der den økte betydningen som også lærerutdanningen fikk ved MF, bidro til å øke denne bevisstheten. For MF internt endret denne studentprofilen forholdsvis mye der man etter hvert synes å ha fått den erkjennelse at man utdanner både prester for kirken,

men også lærere for grunnskolen, eller for å si det med en informant: *Vi utdanner nå for ulike arbeidsmarkeder.*

For det andre synes satsingen på problembasert læring å ha skjedd som en følge av høy grad av orientering mot hva som foregår ved andre utdanningsinstitusjoner, både i Norge og internasjonalt. En informant begrunner satsingen på PBL slik:

Det er klart at en grunn til at vi nå innfører PBL er fordi praksis er blitt så mye viktigere på 90-tallet. Studentene er jo opptatt av at de skal beherske yrkesutøvelsen når de er ferdige som studenter her, og de er derfor veldig pedagogisk orienterte. Vår inspirasjon når det gjelder problembasert læring har vi for øvrig fått fra legeutdanningene.

Denne «inspirasjonen» har imidlertid også blitt konkretisert der MF har hentet folk fra medisinerutdanninger som har erfart hva problembasert læring innebærer, og i tillegg selv sendt representanter til utdanningsinstitusjoner i USA for å øke kunnskapen om denne undervisningsformen. Samtidig synes bevisstheten blant informantene å være høy på at man ikke har «kopiert» noen, men at man ved slutten av 90-tallet «vet hvem man er og hva man står for».

Det som oppleves som det største problemet for MF på slutten av 90-tallet synes å være et kommunikasjonsproblem med interessenter som ikke har detaljert kjennskap til MF, der institusjonens faglige leder bl a synes å ville prioritere økt ekstern kontakt i tiden fremover:

Jeg er også veldig opptatt av å erstatte alle mytene om MF med møter. MF har ofte blitt handikappet på grunn av alle mytene som svever rundt i kirke og samfunn om MF som sneversynt, stakk konservativt, kvinnediskriminerende, lite nytenkende osv. Dette må vi torpedere ved at fakultetets folk møter mennesker og institusjoner ansikt til ansikt (Lys og Liv 1999).

8.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

Intervjuer med ulike informanter ved MF indikerer forholdsvis tydelig at institusjonen har en identitet som er kjent av de ansatte. Denne identiteten synes å bygge på to pilarer; på den ene siden en velkjent kunnskap om etableringsfasen til MF, og den religiøse uenighet som bidro til å etablere institusjonen i 1908. På den andre siden, en økende erkjennelse om at man også er en akademisk organisasjon, og at man således er en del av et større akademisk felleskap:

Teologien er jo en del av de humanistiske fag, og vi står tradisjonelt i en europeisk humanistisk fagtradisjon. Som akademisk lærested er vi nok mer like enn ulike andre akademiske læresteder - vi driver forskning og undervisning på universitetsnivå.

Samtidig er den akademiske identiteten også i stor grad et resultat av striden rundt etableringen av MF. At MF ble møtt med kritikk og skepsis særlig i forhold til det akademiske nivået, har gitt det utslag at man er meget bevisst på å holde et høyt kvalitetsnivå i forskning og undervisning, selv om retten til å tildele doktorgrad i 1990 synes å ha hatt stor betydning for den akademiske selvtiliten til institusjonen. Det spenningsforholdet som disse to pilarene synes å ha skapt ved MF, lever imidlertid også på slutten av 90-tallet, og oppleves noen ganger som vanskelig for ansatte ved institusjonen, der man utad ofte får seg servert bildet av MF som en mer «religiøs» fundert organisasjon, mens man innad i langt sterkere grad er bevisst på og opptatt av sine akademiske kvaliteter. Dette spenningsforholdet kan eksemplifiseres ved at kravene om «religiøs tydelighet» som ofte reises av enkelte studenter og aktører i omgivelsene, kan oppleves som vanskelig forenelig med mer akademiske krav om saklighet og analyse.

Arbeidet med kvalitet synes imidlertid å ha bidratt til å bygge forbindelseslinjer mellom institusjonens religiøse og akademiske fundament, bl a i defineringen og i den lokale utforming av sentrale begrep som fokuseringen på kvalitet bidro til å innføre. Ikke minst er dette tydelig i forhold til hvordan læringsmiljøbegrepet ble oppfattet ved MF, hvor bl a behovet for religiøse møteplasser og samlingsstunder ble inkludert i tiltak for å forbedre læringsmiljøet. En av informantene forklarer den lokale fortolkningen av læringsmiljøbegrepet slik:

Læringsmiljøtankegangen slo godt an på MF fordi vi jo har som prinsipp at man må utvikle det «hele mennesket». Studentene kan jo ikke bare bruke den ene hjernehalvdelen. De må også være endel av et felleskap utenom selve undervisningen.

Mens læringsmiljø hos det nasjonale Studiekvalitetsutvalget (1990) ble definert som å se den faglige og sosiale studenttilværelsen under ett, føyde altså MF til et religiøst aspekt, som «passet» inn med de tradisjoner man hadde ved institusjonen. Den opptattheten som MF noe senere på 90-tallet viser i forhold til problembasert læring, synes å være fortolket på samme måte. Problembasert læring blir av mange informanter oppfattet som et middel til å realisere et gammelt ideal ved MF, nemlig nærheten til og samhandlingen med menighetene - praksisfeltet. Dette er også endel av MF's sentrale historie - institusjonen ble nettopp etablert for å være på talefot med menighetene og «grasrota», og for å gjøre teologien anvendbar og levende (MF, Menighetsfakultetet frem mot år 2008, 1990: 5). Samtidig representerer problembasert læring også en fornyelse av den akademiske formidlingstradisjonen, selv om det også bør understrekes at problembasert læring ennå ikke kan sies å være en implementert praksis ved MF.

Problembasert læring bidrar imidlertid til en integrering av den potensielle motsetningen mellom mer akademiske og mer profesjonelt rettede studier:

De siste ti årene har vi hatt en større bevissthet om hva vi driver med. Vi har formalisert både vår akademiske og profesjonelle identitet. At det fremdeles eksisterer en spenning mellom disse to dimensjonene tror jeg vi nå vi er bedre rustet til å leve med - vi vil ha både i pose og sekk.

At man ved MF på 90-tallet har lagt så stor vekt på å gjennomføre endringer på basis av et omfattende planapparat, kan i første omgang virke som et brudd med mange av de kjennetegn en tradisjonell akademisk institusjon har når det gjelder styring og ledelse, men er på mange måter også en del av en tradisjon ved MF. Studieplaner har f.eks. alltid vært vektlagt fordi godkjenning av disse er et krav fra utdanningsmyndighetene, og derfor vesentlige for institusjonens virke. Prioriteringen av studieplanene har imidlertid i tillegg ført til at arbeidet med kvalitet i stor grad har blitt knyttet til innholdet i de enkelte fag, heller enn til en oppbygning av et mer omfattende institusjonelt system for evaluering og kontroll.

8.3.3 Effekter av tiltakene

Vurderer man resultatene av satsingen på revisjoner av de ulike studieplanene ved MF, så synes det blant informantene å være enighet om at man kan merke en endring i studentholdninger og studentadferd:

Studentene er endret i den forstand at de er blitt mer kritiske, studentene er ikke lenger «etterplaprere» av sine lærere. Mangfoldet og det individuelle særpreget blant studentene har økt.

Selv om informantene erkjenner at disse endringene også kan skyldes en endret rekruttering til MF som lærested, og en generell samfunnsmessig endring i retning av økt individualisering, så fastholder informantene at endringene i studieplanene har hatt stor betydning. Som en begrunnelse for dette standpunktet henviser de ofte til at også holdningene til den faglige staben har endret seg i etterkant av revisjonsarbeidet:

Studieplanrevisjonene har gjort mye med holdningene til den faglige staben. De ser jo nå sammenhenger mellom design av studiene, undervisningsopplegget og den evaluering vi gjør. Man har fått en ny forståelse av hva som konstituerer kvalitet.

Enda et resultat av studieplanrevisjonene, og delvis satsingen på problembasert læring, er også at man nå synes å ville bort fra «eksamensfokuseringen» og over til «læringsprosessen». Moderniseringen og opp-

dateringene av studieplanene, og det faktum at antall studenter på kristendomsutdanningene har økt sterkt på 90-tallet, synes imidlertid også ha fjernet noe av den «gamle» profilen og særpreget til MF. Eksempelvis synes antall teologistudenter å gå nedover også mot slutten av 90-årene, og undersøkelser blant studentene kan tyde på at det er mer tilfeldigheter som avgjør hvorvidt en student havner på MF eller på Teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo (Lys og Liv 1999). Samtidig synes denne utviklingen langt fra å være bare en «tilfeldig» bieffekt av studieplanrevisjonene. Bevisstheten blant informantene er meget høy på at man «lever av studentene» ved MF, og at det er kun ved å ha attraktive studier at man sikrer institusjonens videre drift. I avveiningen mellom å bevare særpreget ved institusjonen og samtidig være et attraktivt studiested, erkjenner informantene at endel av særpreget kanskje må ofres i konkurransen om studentene. Mange informanter er imidlertid kjenne-tegnet av en ambivalens i forhold til denne utviklingen, der lysten på å bevare egenarten også er tilstede, men der man innser at man trenger noen standarder og «eksterne forankringspunkter» for å få den legitimitet som skal til for å tiltrekke seg studenter.

Sett i forhold til effekten av studentevalueringene som drives ved MF, synes det å være bred enighet om at studieplanrevisjonene har vært langt viktigere og gitt mer markante resultater enn evalueringsvirksomheten. Nå er ikke det nødvendigvis et skarpt skille mellom disse to prosessene, spesielt ikke siden evalueringsmøtene knyttet til 12.semesterstudentene har vært mye brukt i forhold til revisjonsarbeidet. Likevel ser informantene forskjeller i de to prosessene ved den organisasjonsmessige forankringen de har hatt, der problemet knyttet til den ordinære studentevalueringen av undervisningen synes å være at denne kun overlates til den enkelte lærer for oppfølging, uten at kollegaer eller organisasjonen for øvrig kobles til:

Det er klart at det har effekt at man får kritikk, men det å forandre seg er jo det vanskelige. Ingen jeg vet om ønsker å overse studentreaksjonene - det gjør man bare ikke ved MF. Om den enkelte lærer evner å endre seg vet jeg ikke.

For MF på institusjonelt nivå, synes derfor denne formen for evaluering på slutten av 90-tallet å ha forholdsvis begrenset interesse siden den ikke gir informasjon som kan brukes i en mer overordnet styringssammenheng (MF, Brev til Norgesnettrådet 1998).

8.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

Oppsummert må arbeidet med kvalitet sies å ha hatt stor betydning for utviklingen av MF på 90-tallet, der en egeninitiert strategisk visjon konkretisert i dokumentet «Menighetsfakultetet frem mot år 2008», har vært rettesnoren for arbeidet. Uten tvil var det de endrede eksterne rammebetingelser såsom endret studentrekruttering til ulike studier, fremveksten av etter- og videreutdanningsmarkedet, og de tettere bindingene til den statlige utdanningspolitikken, som kan sies å ha vært drivkreftene i denne utviklingsprosessen. Samtidig synes det som om det er fortolknings- og tilpasningsprosessene basert på institusjonens identitet, tradisjoner og historie som har bidratt til at «moderniseringen» av MF har blitt så vellykket. Identiteten knyttet til å være «annerledes» og «unik» synes således å være bevart og videreutviklet, selv om MF i realiteten både er blitt nærmere knyttet til den statlige utdanningsektoren, og samtidig er blitt mer akademisert.

De endringer som kvalitetskonseptet ser ut til å ha medvirket til ved MF, kan imidlertid ikke bare fortolkes i et konfliktfritt strategisk perspektiv der samtlige ansatte umiddelbart sluttet opp om de nye visjonene som ble skissert i 1990. Arbeidet med kvalitet kan også sees i lys av det man kan kalle «demokratiseringen» ved MF, der man over tid har klart å bygge opp legitimitet for de endringer og beslutninger som ble initiert. Igjen kan den før omtalte styringsgruppen som fremla visjonene om hva slags institusjon MF skulle være, sies å ha hatt stor betydning. En av de viktigste grunnene til at denne gruppen fikk gjennomslag for de skisserte tiltak, var nettopp at gruppen besto av sentrale personer ved MF, som bl a maktet å etablere sterke koalisjoner for det perspektiv som gruppen sto for, og der dekanen som ble tilsatt i den etterfølgende «implementeringsperioden» 1990-93, også hadde vært medlem av gruppen. I dette arbeidet synes styringsgruppen å ha vært meget bevisste på det symbolske potensialet til kvalitetsbegrepet:

Studiekvalitet er et konsept med endringspotensiale fordi det ikke så lett lar seg definere. Ulike mennesker bruker dermed begrepet som knagg til å henge ulike utfordringer på. Styringsgruppen brukte det for å modernisere Menighetsfakultetet.

Ved å samtidig betone viktigheten av ulike plandokumenter og økt grad av systematikk og velfungerende rutiner ved MF, sørget også styringsgruppen for at sentraladministrasjonen ved institusjonen fikk økt sitt maktgrunnlag på 90-tallet, delvis på bekostning av tidligere sterke og markante enkeltpersoner ved institusjonen. Flere beskriver denne økte innflytelsen til sentraladministrasjonen som en form for «creeping professionalism» ved institusjonen. Et synlig resultat av denne prosessen er at

endel beslutninger av mer administrativ karakter er flyttet ut av kollegiale organ og overlatt til administrasjonen. Dette har igjen bidratt til at man har kunnet slanke de tildels omfattende styrings- og beslutningsorganene man tidligere hadde ved MF, beslutningsorgan som ifølge en informant i stor grad var opptatt av «å diskutere de samme sakene igjen og igjen». De tiltak som på 90-tallet ble fattet, bl a når det gjaldt studiekvalitetstiltak, synes derfor i større grad å bli implementert enn tidligere.

Selv om disse prosessene mer synes å peke i retning av at organisasjonsstrukturelle tiltak hadde betydning for arbeidet med kvalitet, og ikke omvendt, er det imidlertid nettopp på kvalitetsområdet at man finner argumentene for hvorfor strategi- og plantenkingen oppfattes som en suksess ved MF:

De studieplanrevisjoner vi har foretatt på 90-tallet har økt vår selvtillit. Vi ser jo at vi er «markedsleder» på dette, og at andre bruker oss som modell. Dette har gjort noe med vår selvforståelse - vi ser at vi må tilby et studium som oppleves som tidsmessig, som er kompatibel med annen utdanning. Vi kan ikke sitte i en «ghetto» her verken i forhold til kirken eller i forhold til andre utdanningssteder. Vi må derfor ha en kontinuerlig oppmerksomhet knyttet til endring og utvikling - det er dette som våre strategi- og studieplanrevisjoner gir oss.

Det argumenteres med andre ord for at effektene av arbeidet med kvalitet har vist at planarbeidet langt fra er ferniss, noe som igjen har gitt økt oppslutning til planarbeidet. Studieplanrevisjonene har med andre ord på slutten av 90-tallet blitt en selvforsterkende prosess.

Kvalitetsarbeidet har imidlertid ikke bare påvirket og blitt influert av endringene i den interne styringen ved MF. Arbeidet med kvalitet synes også å ha påvirket holdningene til mange ansatte ved MF om hva slags utdanning og hva slags lærested man er en del av. Arbeidet med kvalitet har her virket sammen med de endringene i studentprofil man har vært vitne til på 90-tallet, der resultatet er at:

Vi er blitt mer relevansorienterte, vi er på vei fra å være en kamporganisasjon til å bli en profesjonell organisasjon. Vi er jo idag langt mer åpne enn det folk gjerne tror, kanskje langt mer åpne enn det som er tilfellet ved Teologisk fakultet også.

Denne «åpenheten» synes av informantene å være fortolket langs to dimensjoner. Man er for det første blitt mer åpne for eksterne impulser enn det man var tidligere, der dette bl a synliggjøres ved at man i større grad kan diskutere religiøse/akademiske spørsmål, noe som man tidligere synes å ha en mer dogmatisk oppfatning av.

For det andre synes «åpenheten» også å gjelde i forhold til den interne styringen, der ikke bare ansatte, men også studentene i større grad har

fått innflytelse på utviklingen av MF. Flere av informantene hevder f.eks. at en viktig underliggende variabel for å forstå satsingen på studieplanrevisjonene på 90-tallet, var at studentene og institusjonens ledelse «fant hverandre» i disse spørsmålene, og fungerte som en felles drivkraft i forhold til implementeringen.

9 Handelshøyskolen BI

9.1 Innledning

Handelshøyskolen BI (BI) ble etablert i 1943, og er en privat høyere utdanningsinstitusjon med et tyngdepunkt innen økonomisk-administrativ utdanning og relaterte fagområder. I 1969 ble institusjonen omdannet til en non-profit stiftelse, og i dag består BI av en rekke regionale læresteder som tilbyr lavere gradsutdanning innen bedriftsøkonomi og relaterte fag, samt BI Sandvika utenfor Oslo som tilbyr høyere grads utdanning (master, revisor- og siviløkonomutdanning) og doktorgradsutdanning innen økonomisk-administrative fag. I tillegg har BI et omfattende etter-/videreutdanningsopplegg som er organisert i en egen enhet. Totalt sett, inkludert deltidsstudenter, har høyskolen rundt 17.000 studenter, rundt 350 faglig ansatte hvorav hovedtyngden har arbeidsplass ved BI Sandvika, samt rundt 650 timelærere og gjesteforelesere med faste undervisningsoppdrag. Hovedtyngden av studentene, rundt 17.000 er tilknyttet de regionale lærestedene, mens rundt 1700 er tilknyttet de høyere gradsstudiene i Sandvika.

Som selveiende stiftelse, regulert ved Lov om private høgschooler fra 1986, mottar BI statsstøtte for sin undervisningsvirksomhet. I 1998 utgjorde denne noe over 70 millioner kroner. Dette utgjør imidlertid ikke nok til å dekke de reelle driftsutgiftene, og studentene betaler derfor skolepenger, som samlet utgjorde rundt 530 millioner kroner i 1998. Oppdragsforskning gir i tillegg stiftelsen årlig rundt 40 millioner kroner i inntekter. Økonomisk sett kan man derfor hevde at ekspansjonen og utviklingen ved BI i hovedsak har skjedd for «*egen regning*» (Amdam 1993), regulert av, men uten noen avgjørende medvirkning fra det offentlige.

På 1980- og 90-tallet har BI-systemet ekspandert sterkt i forhold til antall studenter, men også i antall fag, der en av årsakene til dette er at man har kjøpt opp og fusjonert med andre private utdanningsinstitusjoner innen økonomi- og administrasjonsfeltet. Noen av de viktigste sammenhengene som skjedde var fusjoneringene med Norges Markedshøyskole, Oslo Markedsføringshøyskole, Oslo Handelshøyskole og Norsk institutt for ledelse og administrasjon (NILA) i årene 1992-93.

Disse fusjonsprosessene synes å ha bidratt til at institusjonen fikk den «*kritiske masse*» både i forhold til antall studenter og faglige ansatte, som gjorde at BI i denne perioden ble en «*fullverdig handelshøyskole*» (Lundin *et al* 1993). Utviklingen mot status som «fullverdig» kan imidlertid sies å ha foregått svært raskt, der de første professorer ble tilsatt så sent som i 1983,

der man etablerte et doktorgradssamarbeid med Universitetet i Oslo og Handelshøyskolen i København i 1993, og der man selv fikk tildelt retten til å utstede doktorgraden i 1998.

Selv om BI-stiftelsen har mange regionale læresteder som tilbyr økonomisk-administrative utdanninger, og der man tilbyr et stort antall studier og utdanninger innen dette fagområdet, kan utdanningstilbudet likevel beskrives som et integrert system, der den utdanning som gis på lavere gradsnivå ved de regionale lærestedene er faglig underlagt BI Sandvika. Det er altså den faglige staben i Sandvika som har ansvaret for å sikre kvaliteten også på de lavere gradsstudier ved at utforming av studieopplegg, kurs, curriculum og eksaminering er sentralisert hit. Lokale lærekrefter blir også faglig oppdatert ved ulike kurs og seminarer gjennomført av den faglige staben i Sandvika. Fullført lavere grads-utdanning ved ett av de regionale lærestedene gir adgang til å søke opptak ved de høyere gradsstudiene i Sandvika. På 90-tallet har BI også utviklet egne Master- og MBA-program, spesielt designet for etter-/videre-utdanning, og for det internasjonale utdanningsmarkedet. I MBA-studiet foregår f.eks. all undervisning på engelsk, og andelen utenlandske studenter er også høy.

Sentrale trekk ved den institusjonelle identiteten til BI, det informantene hevder er organisasjonens «innovative evne» og «sterke markeds-fokusering», synes på 90-tallet også å ha tatt opp i seg en tredje dimensjon - en internasjonal orientering. Utviklingen av engelsk-språklige utdanningsprogrammer er her en indikasjon på en utvikling ved BI der den internasjonale dimensjonen og internasjonale relasjoner synes å bli stadig viktigere. Mens en internasjonal evalueringskomité tidlig på 90-tallet kommenterte *«att BI verkar bära på ett slags Norges Handelshøyskole-komplex, dvs at man mäter sig hela tiden med Norges Handelshøyskole»* (Lundin *et al* 1993: 10), indikerer intervjuer med faglige ansatte på slutten av 90-tallet at man nå gjerne ønsker å portrettere BI som en internasjonal institusjon, der eventuelle sammenligninger nå gjøres i forhold til ledende europeiske og amerikanske «business-schools».

9.2 Sentrale kvalitetsinitiativ på 90-tallet

En oversikt over sentrale kvalitetsinitiativ ved Handelshøyskolen BI på 90-tallet, kommer vanskelig utenom den betydning som det 10-punkts-program daværende rektor skisserte for institusjonen i 1990, synes å ha hatt. Dette programmet, som selv av enkelte informanter i dag blir betegnet som overambisiøst, synes likevel å ha fungert som en rettesnor som mye av kvalitetsarbeidet på 90-tallet kom til å forholde seg til.

Programmet la først og fremst vekt på det ansvaret BI sentralt, og da spesielt ledelsen ved BI, har for å initiere og stimulere institusjonelle utviklingsprosesser på utdanningsnivåene der identifiseringen av proaktive drivkrefter i organisasjonen, identifisering av kritiske suksessfaktorer og institusjonens totale strategi ble fremhevet som de sentrale elementer (Handelshøyskolen BI, Selvevalueringsrapport 1993: 64). Blant de ting som 10-punkts programmet skisserte som målsettinger var utviklingen av et internasjonalt tilpasset «Master of Science»-studium, etablering av egne «Master of Management»-studier for etter- og videreutdanningsmarkedet, et eget dr.gradsprogram for BI, samt utvikling av ulike samarbeidstiltak med næringslivet. Ikke minst var skisseringen av BI som en internasjonal institusjon viktig, der man synes å ville markere at man ikke lenger skulle ha Norges Handelshøyskole (NHH) som «målestokk» for virksomheten, men der man nå skulle konkurrere mot «de beste» i Europa (se også Amdam 1993: 213-214).

At BI i 1998 fikk tildelt retten til selv å utstede dr.graden blir av mange informanter trukket frem som et meget sentralt aspekt i utviklingen av kvaliteten også i forhold til undervisningen ved institusjonen. Argumentet som blir fremmet er at den faglige staben i løpet av 90-tallet har innsett at egen faglig utvikling og forskning er vesentlig for å gjøre karriere i forhold til de målsettinger BI skisserte om å være en «fullverdig handelshøyskole», og at økende faglige kvalifikasjoner i staben igjen kommer studentene til gode undervisningsmessig. Ambisjonene om et eget dr.gradsprogram ved BI synes derfor å ha vært en viktig og sentral drivkraft i utviklingsarbeidet ved institusjonen, selv om flere av informantene innrømmer at det er vanskelig å påvise den direkte betydningen av dette for utdanningsvirksomheten.

En rekke konkrete kvalitetsinitiativ så imidlertid dagens lys i etterkant av de nye målsettingene som ble trukket opp tidlig på 90-tallet. Blant annet ble det igangsatt et eget «kvalitetsbarometer» for de regionale lærestedene som tilhørte BI-systemet (se f.eks. Selnes *et al* 1991, Nygaard *et al* 1992). Barometeret, som var en spørreundersøkelse til studentene ved de regionale lærestedene, ble drevet av en egen enhet i BI-systemet, Norsk Institutt for Markedsforskning, etter oppdrag fra ledelsen ved BI. Hensikten med barometeret synes å ha vært å få undersøkt studentenes grad av tilfredshet med BI, herunder i hvilken grad studentene uttrykte lojalitet til det utdanningsprodukt de var kjøper av (se f.eks. Lanseng & Rønquist 1994: 4-5). Fokus synes med andre ord å ha vært på den økonomiske siden av den regionale virksomheten, der barometeret først og fremst var tiltenkt en «early warning» funksjon i forhold til studentrekruttering og dermed økonomisk risiko. Blant de konklusjoner som ble trukket på grunnlag av undersøkelsene, ble det bl.a. anbefalt at BI i enda større grad burde satse på å forbedre den faglige og pedagogiske kvaliteten, da

dette igjen ville kunne ha positiv effekt på studenttilfredshet og dermed til «kundelojalitet» (Lanseng og Rønquist 1994: 26).

Kvalitetsbarometeret, som ble igangsatt i 1990, ble imidlertid lagt på is i 1995. Ifølge en informant var en viktig årsak at man ikke fikk den styringsinformasjonen man ønsket fra undersøkelsene da selve metodegrunnlaget var for dårlig, samt at man i liten grad klarte å avdekke noe «nytt» over tid. Ved BI synes man også tidlig på 90-tallet å ha hatt en interesse for «Total Quality Management» konseptet, samt at man arbeidet med å søke akkreditering fra en amerikansk sertifiseringsorganisasjon (AACSB), dog uten at dette synes å ha blitt implementert i form av konkrete tiltak (Handelshøyskolen BI, Selvevalueringsrapport 1993: 63).

I etterkant av Kvalitetsbarometeret, prøvde BI-sentralt å introdusere en fornorsket versjon av en amerikansk kvalitetsstandard - «The Malcolm Baldrige Award» - ved de regionale høyskolene. Selv om mange ved de regionale høyskolene var positive til at man burde ha et slikt kvalitets-system, gjorde imidlertid den administrative belastningen et slikt system ville ført med seg, at hele konseptet ble avvist som for omfattende og «byråkratisk». Fra midten av 90-tallet synes man derfor regionalt å satse på å utvikle ulike lokale systemer for evaluering av undervisningsvirksomheten.

Sentralt ved BI evaluerer man imidlertid også virksomheten ved de regionale lærestedene, men da ut fra en mer stikkprøveartet og administrativt forankret prosedyre. I dag er dette systemet er meget formelt og rutinisert, der ulike fag og skoler blir plukket ut til å gjennomføre en evaluering, og der utplukkingen av evalueringsobjekt skjer i forhold til fire kriterier; hvorvidt et bestemt kurs er nyutviklet og derfor trenger en evaluering, i forhold til høye strykprosent, i forhold til lav gjennomsnittskarakter, samt i forhold til klager fra studentene. Siden systemet er slik at man har muligheter til å følge endringer over tid, vil negative utslag i forhold til disse kriteriene svært ofte føre til en evaluering initiert fra BI-sentralt. Egne rapporter med resultatene fra disse evalueringene går både til den enkelte høyskole og til BI sentralt. På slutten av 90-tallet synes det å være en prioritert oppgave at mer av disse evalueringene kan foregå elektronisk og via internett, bl a for å få ned kostnadene ved evalueringsprosessene.

Siviløkonomstudiene ved BI Sandvika har siden 80-tallet hatt et eget system for studentevaluering av kurs og undervisning, drevet av studentenes eget fagutvalg. Studentutvalget offentliggjør resultatene fra disse evalueringene etter hvert semester, der målgruppen for denne rapporteringen både er studenter, lærere og ledelsen ved BI. I tillegg til de mer summative evalueringene av ulike kurs og forelesere, organiserer også studentutvalget egne samtaler med den enkelte forelesere forholdsvis tidlig i semesteret slik at eventuelle justeringer på undervisnings-

opplegget kan foretas. Som en markering av viktigheten av god undervisning deler studentutvalget hvert år ut en egen pris for beste foreleser. Ved de mer internasjonalt tilpassede studiene (Master of Science og Master of Business Administration), drives og organiseres evalueringen av undervisningen imidlertid av studieadministrasjonen ved BI. De høyere grads studiene ved BI sentralt har altså svært ulike evalueringsopplegg knyttet til undervisningen.

Ved siden evalueringene knyttet til undervisningsvirksomheten, er det først og fremst de innholdsmessige endringene i det som er en av BI's mest profilerte utdanninger, siviløkonomstudiet, som de fleste informanter trekker frem når man snakker om viktige kvalitetsinitiativ på 90-tallet. Tre komiteer har på 90-tallet vurdert denne utdanningen og bidratt til å sette denne utdanningen, men også kvalitet mer generelt på dagsorden. Bakgrunnen for utnevnelsen av disse komiteene synes imidlertid ikke å ha vært noen spesielle «kriser» ved dette studiet, men heller at det er:

Viktig når man leverer et tilbud i et marked at man regelmessig vurderer dets kvalitet og relevans, og organiserer kontinuerlige utviklings- og forbedringsprosesser (Handelshøyskolen BI, Utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI. Høringsutkast 1998: 4).

Av sentrale initiativ som ble lansert i etterkant av de ulike innstillingene, kan det nevnes at Larsen-innstillingen (Handelshøyskolen BI, reform av siviløkonomstudiet, 1990) tidlig på 90-tallet ble tatt til orde for læring i mindre grupper, et større innslag av studentassistenter i undervisningen, samt «stramme» inn siviløkonomutdanningen fordi man, ifølge en informant, opplevde at «studiet var for sløpt i forhold til Norges Handelshøyskole». I tillegg la man også om siviløkonomstudiet fra to til tre terminer for å redusere antall kurs som det ble undervist i parallelt, og for å frigjøre mer tid til forskning for den faglige staben.

I 1995 ble så den såkalte Gjems-Onstadinnstillingen utarbeidet (Handelshøyskolen BI, Innstilling fra evalueringsutvalget for siviløkonomstudiet 1995). Dette var en ny vurdering av siviløkonomutdanningen der oppmerksomheten i større grad ble rettet mot studentgjennomstrømningen og ulike tiltak som kunne sikre at studentene fullførte studiet innen rimelig tid. Fordi mange siviløkonomer startet yrkeskarrieren før de hadde avlevert den siste skriftlige oppgaven (thesis), opplevde man på denne tiden at den formelle fullføringsprosenten var forholdsvis lav. Av konkrete tiltak som ble iverksatt i etterkant av denne innstillingen var etableringen av en for-prosjekt fase for at studentene skulle komme i gang med den skriftlige oppgaven på et tidligere tidspunkt.

Den foreløpige siste av disse større evalueringsprosessene fant sted i 1998, da den såkalte Spillinginnstillingen (Handelshøyskolen BI, Utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI. Høringsutkast 1998) ble

lagt frem. Dette arbeidet kan sies å ha vært enda mer omfattende enn de foregående prosessene ved at flere devalueringer ble utført for å gi innspill til innstillingen. Blant annet ble det utført flere studentevalueringer, en egen arbeidsgruppe nedsatt av Norske siviløkonomers forening kom med innspill, BI's næringslivspartnere uttalte seg, samt at BI's eget fagmiljø også utarbeidet sin egen evalueringsrapport. Blant de innspill som nevnte grupper bidro med til innstillingen, var en gjentakelse av et tidligere uttrykt ønske ved BI om å gjøre siviløkonomstudiet om fra et fireårig til et femårig studium (3 + 2 modell). Videre ble det fremmet forslag å utvikle mer varierte eksamensformer og at mer IKT-baserte undervisningsopplegg burde prioriteres, bl a for å øke kontakten mellom faglige stab og den enkelte student.

Sett i lys av at man synes å se konturene av en bachelor/master modell for økonomisk-administrative fag internasjonalt, er likevel ikke en 3 + 2 modell ennå implementert ved siviløkonomstudiet ved BI selv om dette ved slutten av 90-tallet har vært utredet og drøftet i nærmere 10 år. I den siste utredningen om videreutvikling av siviløkonomstudiet fremmes det imidlertid forslag om å gå bort fra tre termin ordningen og gjeninnføre to termin strukturen i et årsstudium (Handelshøyskolen BI, utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI, revidert innstilling 1998: 12).

Selv om mange av de forslag og endringer som er skjedd i etterkant av revisjonene av siviløkonomstudiet peker mot en dreining av undervisningsopplegget i retning av det man ved en samlebetegnelse kan kalle «problembasert læring», synes BI som institusjon likevel ikke å ha en egen uttrykt «undervisningsfilosofi», alternativt en konkretisert definisjon av hva som konstituerer kvalitet i utdanningssammenheng. På spørsmål om dette svarer en informant at en vesentlig årsak er institusjonens mange og tildels svært ulike studier, der flere av disse er et resultat av fusjonsvirksomheten tidlig på 90-tallet, der studiene «mer tilfeldig» ble endel av BI's utdanningsportefølje. Dette har vanskeliggjort utviklingen av en felles «mab» for undervisning og studieopplegg.

En viktig hendelse ved BI er at man ved slutten av 90-tallet har fått en internasjonal akkreditering av hele BI-institusjonen. Denne prosessen ble initiert gjennom BI's medlemskap i «European Foundation for Management Development» (EFMD) i 1996, og det system denne organisasjonen har for kvalitetsutvikling av høyere utdanningsinstitusjoner innen økonomisk-administrative fag (EQUIS). Initiativet ble også ansett som gunstig av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som gjerne så at BI hadde en akkreditering å vise til i forhold til den støtte institusjonen mottar fra det offentlige, samt i forhold til å gi lærestedet en noe friere stilling i forhold til godkjenning av fagplaner etc. (Handelshøgskolen BI, self-assessment report 1999: 1-3). Andre eksterne interessenter støttet i

tillegg opp under dette initiativet (NSF, Høringsuttalelse vedrørende siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI 1998), og der denne prosessen resulterte i en godkjent akkreditering høsten 1999.

I 1998 endret BI også på den interne organisasjonsstrukturen ved BI Sandvika, der man gjorde om de fem tidligere instituttene man hadde til tolv nye institutter, hver med sin egen instituttleder og administrasjon. Organisasjonsendringen kan sees i lys av en kommentar som en internasjonal evalueringskomité fremsatte tidligere på 90-tallet:

Som vi tidigare har konstaterat verkar institutindelingen ha styrts av administrativa snarare än vetenskapliga eller strategiska överväganden. Dette har lett til at några av instituten ter sig som konglomerat av olika mer eller mindre löst kopplade personer, projekt och program...Instituttstrukturen kan således ses som en hybrid mellan en undervisningsmotiverad administration och en forskningsbaserad faggruppindelning (Lundin et al 1993: 12).

Denne omorganiseringen kan på sikt ha stor betydning for kvalitetsarbeidet ved de høyere grads studiene. Den nye instituttstrukturen kan ikke minst sees på som en omlegning fra en mer disiplinorientert tradisjon til en modell der tverrfaglighet og mer markedsmessig relevans er prioritert. Revisjonene i siviløkonomstudiet på 90-tallet viser alle en tydelig opptatthet av «problemorientert læring», selv om det kan hevdes at dette historisk alltid har vært en del av Bis vektlegging av at kunnskap tilegnet seg ved dette lærestedet skal være relevant i forhold til de arbeidsoppgaver kandidatene møter i senere arbeidsforhold. Med den nye organisasjonsstrukturen på plass kan det hevdes at også det formelle rammeverket for dette perspektivet imidlertid er på plass, noe som bør kunne gi en positiv effekt i forhold til det videre arbeidet med studie-kvalitet. Samtidig kan imidlertid en desentralisering, som denne omorganiseringen også innebærer, kunne ha som konsekvens at ansvaret for arbeidet med kvalitet i større grad pulveriseres på det institusjonelle nivå.

9.3 En analyse av kvalitetsinitiativene

9.3.1 Ekstern inspirasjon og påvirkning

Som privateid høyskole synes BI i høyeste grad å være avhengig av sine omgivelser, noe som tydelig reflekteres i institusjonens kvalitetsarbeid på 90-tallet. Fordi man lever av å selge utdanningsprodukter på det åpne markedet, er mye av kvalitetsarbeidet bygget rundt å kvalitetssikre og

fornye disse utdanningsproduktene. To hensyn synes her å være viktige. For det første reagerer man hvis man opplever markedssvikt, altså hvis studentrekrutteringen svikter i forhold til et studium. Dette var ifølge en av informantene en av de viktigste årsakene til at man fikk etablert en ny «produktportefølje» tidlig på 90-tallet. Utvikling av nye utdanninger bidro til en diversifisering der man ikke lenger bare leverte ett produkt i ett utdanningsmarked, men nå kunne tilby flere produkter i flere utdanningsmarkeder:

Vi måtte fornye oss rundt 1990 fordi deler av vårt inntektsgrunnlag, deltidsstudentene, var iferd med å forsvinne. Fordi studentrekrutteringen sviktet her måtte vi innovere - resultatet ble «Master of Management» programmene.

Fra å være bare være «deltidsstudier», utviklet man altså heller et produkt som skulle skreddersys til næringslivets behov for etter-/videreutdanning der man oppgraderte produktet statusmessig ved å introdusere en ny tittel. Denne søken etter status leder frem til det andre hensynet BI prioriterer når det gjelder å fornye sine utdanningsprodukter, nemlig behovet for eksternt legitimitet og anerkjennelse. Ikke minst kan revisjonene av siviløkonomutdanningen ses i lys av dette der man synes å revidere denne utdanningen av hensyn til det kvalitetsnivå som det man opplevde «konkurrenten» (Norges Handelshøyskole) holdt. Behovet for anerkjennelse synes imidlertid ikke bare å gjelde de revisjonene man innholdsmessig gjorde på siviløkonomutdanningen, men i forhold til virksomheten generelt. På slutten av 90-tallet synes f.eks. den pågående akkrediteringsprosessen også å kunne begrunnes ut fra dette behovet:

Det er klart at mye av drivkraften bak vårt kvalitetsarbeid er behovet for anerkjennelse. Dette er viktig både på personnivå, f.eks. i forhold til de anstrengelser vi nå ser at folk legger i sin forsknings- og undervisning, men også på organisasjonsnivå der den pågående akkrediteringsprosessen skal vise at vi er i den «øverste divisjonen».

Begge disse hensynene gir klare indikasjoner på at BI lever og virker i et marked hvor det å ha et konstant eksternt fokus - rettet mot «kundene» og «omgivelsene» - er en del av den innarbeidede tradisjonen ved institusjonen. I forhold til akkrediteringsprosessen understrekes dette ytterligere ved at spørsmålet om en akkreditering av BI var direkte forårsaket av BI's medlemskap i en internasjonal organisasjon (EFMD), og der utdanningsdepartementets syn om at en akkreditering ville være verdifullt for BI også synes å være tungt vektlagt av lærestedet (Handelshøyskolen BI, self-assessment report 1999: 1-3). På spørsmål om hva som utgjør det viktigste kvalitetsarbeidet ved BI, så svarer da også flertallet av infor-

manter at det er den generelle kunde- og omgivelsesorienteringen heller enn bestemte evaluerings- og kvalitetssikringsrutiner som er det viktigste. Denne orienteringen synes å ha bidratt til en utrettelig søken etter det nyeste på kvalitetsfronten: I løpet av 90-tallet har f eks BI «flørte» med systemer såsom Total Quality Management, man arbeidet tidlig på 90-tallet med en akkreditering fra en amerikansk sertifiseringsorganisasjon (AACSB), man har forsøkt å bruke ulike kvalitetsbarometre, sett på mulighetene for å implementere The Malcolm Baldrige Award, og på slutten av 90-tallet, gjennomført en internasjonal akkreditering. Med unntak av sistnevnte akkreditering som det ennå er for tidlig å vurdere effektene av, synes ingen av de nevnte systemer imidlertid å ha satt noe varig spor etter seg ved institusjonen (se for øvrig punkt 9.3.3).

Det at man nærmest konstant har vært på leting etter nye systemer og rutiner, synes imidlertid å ha bidratt til at arbeidet med kvalitet i praksis har vært noe fragmentert og oppstykket, der man i mindre grad (revisjonene av siviløkonomutdanningen unntatt) har klart å akkumulere kunnskap og forbedre aktivitetene over tid. Mange informanter innser da også at en slik ekstern orientering lett har gitt en form for kortsiktighet og mer ad-hoc pregede tiltak heller enn konsistente og langsiktige satsinger, men de hevder at dette er prisen man betaler for å være så følsomme overfor hva studentene og andre måtte mene om undervisnings- og studieopplegg:

Kundeorienteringen vår er vår viktigste kvalitetssikringsmekanisme. Vi lever av studentene våre, og reagerer jo kjapt hvis det skjer endringer, spesielt på rekrutteringssiden. Det at studentene betaler for undervisningen gjør jo i tillegg at de har en stor interesse for kvaliteten på undervisningen.

Informantene hevder likevel at man har klart å bevare de «store linjene» i utviklingen av BI fordi man hadde en «utstaket kurs» i form av de målsettingene som 10-punktsprogrammet skisserte tidlig på 90-tallet. At institusjonen fikk rett til å utstede dr.graden i 1998 fremholdes f eks av informantene som et eksempel på at en målsetning som da ble skissert, er oppnådd takket være langsiktig og møysommelig arbeid av BI sentralt.

Av eksterne krefter som har påvirket og fremdeles påvirker arbeidet med kvalitet ved Handelshøyskolen BI, må også Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nevnes siden departementet forlanger at man dokumenterer eksaminasjonsrutiner forholdsvis i detalj, noe som en ekstern evalueringskomité tidlig på 90-tallet beskrev som «*censorelåndet*» der:

Examinationsrutinerna - med sina regler om censorer, möjligheter att överklaga, inspektörer etc - upplevs i själva verket som en av de mest konserverande faktorerna i utbildningssystemet (Lundin et al 1993: 5).

Et annet forhold der departementet synes å ha fungert som en konserverende kraft er i forhold til utarbeidelsen av nye studieplaner og utdanningsprogram der disse også må godkjennes av departementet før de kan implementeres. Dette siste synes særlig å ha hatt betydning for siviløkonomstudiet og den 3 + 2 modell som lenge har vært utredet som et alternativ til dagens fireårige studietid. Siden siviløkonomtittelen er beskyttet ved norsk lov, er endringer både i innhold og i studieopplegg her vanskelige å gjennomføre, og er en delforklaring på hvorfor denne modellen ennå ikke er implementert. BI synes her å ha ligget «for langt» i forkant av utviklingen, der det samfunnsmessige gjennomslaget for en slik endring ikke var tilstede tidligere på 90-tallet.

9.3.2 Institusjonell identitet og tradisjon

Den foran nevnte kunde- og omgivelsesorientering er et kjennetegn ved BI som nærmest synes å være integrert i institusjonens identitet. Eksterne påvirkninger og institusjonell identitet synes her derfor å være to sider av samme sak, noe som understrekes av rektor i en av de siste årsrapportene:

Diskusjonen om tettere samspill mellom forskning, utdanning og næringsliv har aldri vært noen kontrovers ved Handelshøyskolen BI. Fleksibilitet, innovasjon og markedsorientering er tre av bærebjelkene i organisasjonen... (Reve 1998: 1).

Likevel synes det å være noen andre kjennetegn ved BI som institusjon som også synes å ha påvirket arbeidet med kvalitet på 90-tallet. Det første av disse kjennetegnene er tendensen til å tenke kvalitet i mer kvantitative termer, i form av «målingen», «kvalitetsbarometre» og en vektlegging på «standarder» i form av et målbart kvalitetsnivå. Denne kvantitative tilnærmingen til kvalitetsarbeid synes imidlertid å være et resultat av de mange regionale læresteder som hører inn under BI-stiftelsen, der BI sentralt i stor grad synes å ønske kontroll og styring med virksomheten. Denne kvantifiseringen av kvalitetsarbeidet kan også gjenfinnes ved de høyere gradsstudiene i Sandvika, der kvalitet målt som gjennomstrømning har vært et viktig forhold med høy prioritet i forbedringsarbeidet, f.eks. i siviløkonomutdanningen (se f.eks. Handelshøyskolen BI, Innstilling fra evalueringsutvalget for siviløkonomstudiet 1995).

«Kvantifiseringen» av kvalitetsarbeidet kan imidlertid også tilbakeføres til det enkelte informanter kaller en «amerikansk forskningstradisjon» ved BI, med utstrakt bruk av kvantitative forskningsteknikker og stor vekt på matematikk og statistikk i utdanningssammenheng (se for øvrig også Lundin *et al* 1993: 7). Spesielt i forhold til enkelte av fusjonsprosessene

som BI har vært igjennom på 90-tallet synes dette å ha vært problematisk arv:

Fusjonene har nok skapt endel kulturkollisjoner. Spesielt mellom Norges Markedshøyskole og BI Sandvika var det nok problemer. Vi hadde liksom rykte på oss for å være «harde» og «bedriftsøkonomiske», mens de ved markedshøyskolen var «myke» og «humanistiske». I dag ser vi vel at fusjonen skapte endel dynamikk vi har tjent på.

Selv om noen informanter hevder at den kvantitative profilen til BI mer var en «myte» enn en realitet også forut for fusjonen ved Norges Markedshøyskole, bidro imidlertid fusjonene BI var gjennom på 90-tallet til en mer «åpen» akademisk profil. Ikke minst synes det å ha skjedd endringer knyttet til faglig fokus i forskning og utdanning. Og selv om ikke disse endringene kan tilskrives fusjonsprosessene alene, mener et flertall av informantene at man i dag har langt mer utvidede faglige perspektiver enn det man hadde tidligere på 90-tallet.

Det andre av de mer institusjonelle kjennetegnene ved BI, er det mange informanter refererer til som «entreprenørånden» knyttet til ønsket om å reflektere utviklingen i markedet og i etterspørselen etter utdanning og kompetanse. Dette kjennetegnet synliggjøres ikke minst ved de mange og ulike «kvalitetssystemene» BI har eksperimentert med på 90-tallet, og synes i tillegg å ha påvirket arbeidet med kvalitet i retning av større vekt på relevanshensyn ved institusjonen:

Vi har vel bevart entreprenørånden selv om vi har vokst på 90-tallet. Vel er vi anarkiske men vi har alle en forståelse av at vi trenger inn-tjening, at vi leverer relevante produkter.

Etablering av egne partnerskap med ulike næringslivsbedrifter og offentlige organisasjoner har her vært et tiltak som eksemplifiserer relevanstenkningen, der også studentene har dratt nytte av samarbeidet ved at de dermed får adgang til å kunne skrive oppgaver og jobbe med prosjekter fra arbeidslivet. Av andre tiltak som gir indikasjoner på relevanstenkningen ved BI er at man ved revisjonene av siviløkonomstudiet har innhentet og i stor grad vektlagt kommentarer og del-evalueringer fra profesjonsforeninger og fra BI's næringslivskomite som består av representanter for bedrifter og organisasjoner som institusjonen har samarbeidsavtaler med (se Handelshøyskolen BI, utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI 1998). Samtidig synes det før omtalte 10 punkts programmet vedtatt tidlig på 90-tallet å sterkt oppfordre til et slikt «entreprenørskap» ved at man her i så stor grad la vekt på at BI måtte forbedre sine relasjoner og kontakter med omgivelsene.

9.3.3 Effekter av tiltakene

Hva har så de mange og til dels ulike kvalitetsinitiativene hatt av effekter ved BI? Som antydnet i de forutgående avsnittene, så synes fokus i kvalitetsarbeidet i stor grad å ha vært knyttet til en sterk kundeorientering fremfor på formelle kvalitetssystemer og evalueringsrutiner. Av den grunn er en effekt at man i liten grad har bygget opp institusjonelle systemer som akkumulerer kunnskap. Studentevalueringene kan jo sies å være et redskap for dette, men fungerer mer som en «varslingsmekanisme» enn som et kontinuerlig forbedringsredskap slik de synes å fungere i dag. Oppfølging og kommunikasjon mellom ulike aktører synes eksempelvis å være et stort problem i forhold til studentevalueringene. De prosesser som i størst grad kan sies å utgjøre en kumulativ forbedring er revisjonene av siviløkonomstudiet, der man systematisk har bygget på de forutgående utredninger, og der senere revisjoner også er å betrakte som evalueringer av de foregående revisjonene. Samtidig må det understrekes at revisjonene av siviløkonomstudiet har nok hatt størst effekt som oppmerksomhetsskapende tiltak og som stimulering til debatt omkring denne utdanningen.

Når dette er sagt, betyr ikke det at kvalitetsarbeidet, og f.eks. studentevalueringene, ikke gir håndfaste resultater. Intervjuene med informanter i ulike posisjoner indikerer klart at det reageres på disse og at tiltak iverksettes i etterkant av «dårlige tilbakemeldinger». Poenget er heller at dagens studentevalueringssystem mer er fokusert på at «minstestandarder» skal opprettholdes enn at utvikling skal finne sted. På spørsmål om hvorfor dette er tilfelle, erkjenner enkelte informanter at dette er et kostnads- og ressurssspørsmål:

Det at studentene driver evalueringene av undervisningen selv kan tilbakeføres med vår opptatthet av «kunder», og at kundene selv skal kunne bestemme hvordan de vil evaluere produktet. Samtidig så vi jo også at dette var et billig system å drive.

Mye av «skylden» for at man ikke har endret dette systemet legges imidlertid på utdanningsmyndighetene (jfr også Lundin *et al* 1993: 5), som ifølge informantene, nærmest hindrer en pedagogisk utvikling ved de formelle restriksjoner man legger f.eks. på studie- og eksaminasjonsopplegg:

Systemet for eksamensavvikling gjør at vi brenner av altfor mye ressurser på evaluering og eksamensrutiner. Vi skulle heller ha brukt enda mer penger på innholdet i studiene.

Opptattheten av å gjennomføre eksamener etter de retningslinjer myndighetene stiller, kombinert med de faglige standarder og faglige interesser

som representanter for BI selv har, bidrar også til at ansvaret for kvalitetsarbeidet blir uklart, og der den enkelte faglige ansatte i mindre grad har blitt ansvarliggjort. Tendensen utoverpå 90-tallet synes likevel å være at den faglige staben har blitt mer involvert over tid:

Administrasjonen har nok tradisjonelt hatt mye makt i forhold til de kvalitets- og evalueringsrutiner vi har hatt. Nå ser vi vel en tendens til at fagpersonalet tar over denne virksomheten mer og mer.

Denne utviklingen skyldes både at den faglige staben har økt i antall, noe som har bidratt til at den faglige kapasiteten til å vurdere og diskutere utdanningene har økt, men også at interessen for disse spørsmålene synes å ha tiltatt hos de faglige ansatte. Resultatet er at fokus synes å ha blitt dreiet noe fra en veldig fokusering på styring, kontroll og evaluering, til mer vekt på innholdet i den utdanning som gis. For eksempel har et eget forskningsprosjekt siden 1996 hatt som formål å utvikle nye former for pedagogikk til bruk både internt ved BI og i eksterne organisasjoner i forhold til etter-/videreutdanning (Prosjektet «Lederutvikling - et norsk initiativ» ved Institutt for kompetanseledelse). I tillegg har den faglige staben i etterkant av den generelle kompetansheving som har funnet sted blant fagpersonalet på 90-tallet, også ønsket å utvikle nye kurs og utdanningstilbud som reflekterer egne forskningsinteresser, noe som indirekte bidrar til en økt interesse for formidling, studieopplegg og kvalitetsarbeid.

9.4 Kvalitet som virkemiddel for endring

Selv om BI på 90-tallet altså har eksperimentert med ulike kvalitets-systemer og metoder, synes kvalitetskonseptet bare i begrenset grad å ha bidratt til å endre den institusjonelle identiteten. En vesentlig årsak til dette synes å være at man allerede ved inngangen til 90-tallet hadde skissert en egen strategi for hvordan institusjonen skulle utvikles, der konkrete målsettinger utover på 90-tallet ble kjent og akseptert blant staben ved BI, og der målsettinger som i starten ble vurdert som overambisiøse av staben etter hvert ble reelle mål man arbeidet etter. På denne måten definerte BI sitt eget «kvalitetsarbeid» uten at ulike eksternt definerte kvalitetskonsepter fikk spesiell betydning.

I den grad ulike eksterne kvalitetskonsepter har hatt en innvirkning, er det å være i forhold til institusjonens «kundeorientering», der nevnte konsepter synes å ha vært brukt både som et administrativt og styringsmessig «early warning» redskap for å generere informasjon om studentgjennomstrømning og kundetilfredshet, men også som et tegn til «kundene» om at BI tar dem på alvor. Som kunder i denne sammen-

hengen regnes imidlertid ikke bare studentene, men også andre eksterne interessenter, noe f.eks. nåværende rektor i årsrapporten fra 1998 er nøye med å understreke:

Uten fornøyde studenter og bedriftskunder lykkes ikke Handelshøyskolen BI. Og de som skaper de fornøyde kundene er vår fremragende faglige og administrative stab. Det er denne gode kvalitetssirkelen Handelshøyskolen BI er opptatt av å skape (Reve 1998: 1).

Eksperimenteringen knyttet til de mange og ulike konsepter som synes utprøvd kan i sistnevnte sammenheng sees som et uttrykk for hyppige skift i «kundepreferansene» om hva som til enhver tid er «det beste» konseptet. Et eksempel på denne kundeorienteringen er utviklingen av «Master of Management»-programmene tidlig på 90-tallet. Disse ble jo nettopp til som en følge av at deltidsstudentene var en minskende studentgruppe, og at etter- og videreutdanningsmarkedet var i ferd med å vokse.

Skal man derfor konkludere om hvordan kvalitet er blitt oppfattet og definert ved BI på 90-tallet, så synes det å være i forhold til tanker om kundetilfredshet. Sett i forhold til at kvalitetsarbeid ved institusjonen synes å fokusere på kundens opplevelse av kvalitet, der flere informanter hevder at få eller helst ingen studentklager er et tegn på kvalitet, og at en viktig målsetting for BI er å minimalisere studentklager på undervisning og undervisningsopplegg, er det mulig å hevde at den nylig gjennomførte akkrediteringsprosessen ytterligere vil kunne bidra til å forsterke denne tendensen. Akkrediteringer knyttes gjerne til minstestandarder, der kvalitet betraktes som et bestemt «nivå» heller enn som «forbedring». Fokuset på «kvalitetssikring» heller enn «kvalitetsutvikling» kan derfor etter hvert kanskje få enda større gjennomslag ved institusjonen, selv om ledelsens ambisjoner med denne prosessen også synes å være knyttet til det å utvikle lærestedet videre.

Ser man på BI som institusjon, kan man derfor kanskje se en tendens et splittet kvalitetsarbeid, der sentralnivået synes å prioritere lønnsomhet, standarder og effektivitet, mens den faglige staben på grunnivået utover på 90-tallet mer vektlegger studentsentrert læring, samt utvikling av praktiske og profesjonelle ferdigheter hos studentene.

Dog synes det å eksistere en fellesnevner i kvalitetsarbeidet, nemlig knyttet til relevansaspektet, som vektlegges meget sterkt både av BI sentralt og av den faglige staben:

Relevans er på 90-tallet blitt viktigere for samfunnet generelt, og har dermed også influert kvalitetstenkningen på BI.

At relevans er så viktig for BI, kan imidlertid sees på som en tvingende nødvendighet. Ikke minst synes lærestedet å ha hatt en presset økonomi i tiden etter de mange fusjoner tidligere på 90-tallet, og økt relevans, både i forskning og utdanning, måtte dermed prioriteres. At BI har oppnådd mange av de målsettinger som ble skissert i 10-punkts programmet tidlig på 90-tallet skyldes ifølge en informant kun at «*man har fått businessen til å gå*». BI synes derfor ikke selv å oppleve en motsetning mellom sentralnivået med sin vektlegging på lønnsomhet og effektivitet, og den faglige stabens økende opptatthet av læring og pedagogisk utvikling. En stor majoritet av informantene synes å enes om at det er kun fordi man har en lønnsom drift at man har kunnet ansette flere faglige ansatte, øke deres kvalifikasjoner, og høste resultatene i form av faglig utvikling i forskning og utdanning.

En evaluering tidlig på 90-tallet hevdet at BI hadde et problem der den «image» man forsøkte å bygge ikke sto i forhold til den «identitet» som organisasjonen på det tidspunkt hadde (Lundin *et al* 1993: 16). Blant annet ble det hevdet at de målformuleringer som ble utarbeidet gjennom det såkalte 10-punktsprogrammet ikke var forankret nede i organisasjonen, samt at organisasjonsstrukturen på den tiden synes å være mer disiplinorientert enn tverrfaglig. Evalueringskomiteen savnet ikke minst en konkretisering av hva det vil si å «være en av de beste handelshøyskolene i Europa» (Lundin *et al* 1993: 15).

Selv om det fremdeles synes å være en avstand mellom «image» og «identitet» der lærestedet fremdeles ikke har klart å utarbeide en enhetlig profil på sitt kvalitetsarbeid og sin kvalitetstenkning, kan det hevdes at BI på slutten av 90-tallet synes å være iferd med å «tette» gapet mellom ønsket og opplevd kvalitet. Fremdeles synes det imidlertid som at lærestedet sliter med å forene ambisjonene om et studentsentrert fokus i utdanningene, prosjektbasert undervisning og problembasert læring på den ene siden, og ønsket om lønnsomhet og effektivitet på den andre.

10 Drøfting og refleksjon

10.1 Fortolkning og definering av kvalitetsbegrepet

Som nevnt i innledningen av rapporten, har det fra politisk hold ikke vært gitt en definisjon av hva som konstituerer kvalitet i høyere utdanning. Det nærmeste man kan komme en slik definisjon, var en oppramsing i St.meld.nr. 40 (1990-91) av en rekke felter hvor kvalitet burde sikres og videreutvikles, herunder pensum, undervisning, evaluering og eksamen. At man ikke har definert kvalitet på et overordnet politisk nivå, kan være en av årsakene til at man også på de universitetene og høyskolene som er studert i denne rapporten, synes å ha en meget pluralistisk oppfatning av kvalitetsbegrepet.

Samtidig henvises det relativt ofte til dokumenter fra sentrale utdanningsmyndigheter når det gjelder lærestedenes fortolkning og definisjon av kvalitetsbegrepet. Eksempelvis ble kvalitetsarbeidet ved HIL relatert til ulike budsjettforslag fra departementet og til økonomien i høyere utdanning. Ved UITØ var kvalitetsinitiativet «Bedre læring for nye tider» en respons på etableringen av et Norgesnett for høyere utdanning. Ved daværende NTH var ett utgangspunkt for arbeidet i virksomhetskomiteen flere offentlige dokumenter som omtalte betydningen av en fremtidig kunnskapsøkonomi og teknologiens betydning i denne utviklingen. Noe senere ble dette også videreført ved NTNU, der kvalitet i forlengelsen av tanker om det nye kunnskapssamfunnet ble sterkt koblet til tverrfaglighet. Ved HIS ble det hyppig referert til Studiekvalitetsutvalget når man skulle initiere et arbeid på dette feltet i 1994. Ved MF er det spesielt begrepet læringsmiljø, et begrep hentet fra det nasjonale Studiekvalitetsutvalget, som synes å stå sentralt når dette lærestedet ønsket å prioritere arbeidet med kvalitet tidlig på 90-tallet. Av lærestedene er det kun ved BI at offentlige dokumenter i svært liten grad synes å være nevnt i arbeidet med kvalitet på 90-tallet. Ved BI synes heller inspirasjonskildene å være det private næringsliv og høyere utdanningsinstitusjoner i anglo-amerikanske land, og de mange kvalitetskonsepter som her ble lansert på slutten av 80- og begynnelsen av 90-tallet.

I forhold til lærestedenes arbeid med kvalitet, synes det altså som om offentlige dokumenter ikke har bidratt til en ens oppfatning av kvalitetsbegrepet, der lærestedene heller har «plukket» de dokumenter og utredninger som har vært relevante for egen satsing. Offentlige dokumenter har

vært benyttet som løse rammer og referansepunkter for de ulike institusjonelle initiativene.

De ulike fortolkningene og «definisjonene» av kvalitetsbegrepet ved lærestedene leder derfor oppmerksomheten hen på to forhold. For det første at fortolkningen og defineringen synes å være sterkt relatert til interne trekk og utviklingstendenser ved det enkelte lærested. For det andre at fortolkningene til dels synes å være et resultat av hvor arbeidet med kvalitetsspørsmål har vært forankret på lærestedet, og da spesielt hvorvidt institusjonsledelsen har vært aktivt involvert i arbeidet.

Det første punktet indikerer at norske læresteder ikke ensidig «adopterer» offentlig politikk, men at de heller «relaterer» offentlig politikk til egne problemstillinger. Det er eksempelvis når UITØ skal profilere seg i forhold til studenter og politiske myndigheter at referansen til Norgesnettanken kommer på banen. På samme måte synes læringsmiljøtanken ved MF å ha dukket opp, der behovet for å kople faglige og religiøse aspekter sammen i «det hele menneske» sto sentralt.

Et interessant aspekt i den forbindelse, er at flere av de lærestedene som synes å ha fått størst intern oppmerksomhet rundt sin satsing på kvalitet, har koblet dette arbeidet til institusjonell tradisjon og identitet. UITØ bygget sin «Bedre læring for nye tider» strategi til entreprenørskaps-tradisjonen og til visjonene om det moderne og annerledes universitetet man ønsker å være. HIL relaterte sin institusjonelle studiekvalitetsundersøkelse til det reformpedagogiske ståstedet, og til den vekt dette lærestedet legger på studentenes deltakelse og læringsbetingelser. MF koblet læringsmiljøtanken til det religiøse fundament dette lærestedet er knyttet til.

Motsatt kan det hevdes at hos de læresteder som sliter mer med å profilere arbeidet med kvalitet internt, ikke har klart å få til en slik kobling. Ved HIS synes eksempelvis arbeidet med kvalitet i hovedsak å knyttes an til behovet for å respondere på noe som oppfattes som et «krav» fra myndighetene. Ved NTNU kan man riktignok finne forsøk på å bygge kvalitetsarbeidet på lokale trekk, med virksomhetskomitéen ved det tidligere NTH som det beste eksempelet. Dette arbeidet synes imidlertid kun å ha fått gjennomslag i det tidligere NTH-miljøet, og ikke ved NTNU sentralt. I hvilken grad NTNUs USU-utvalg vil kunne bidra til en slik kobling på sikt, gjenstår å se. Ved BI sentralt synes man heller ikke å ha koplet kvalitetsarbeidet til lokale tradisjoner, selv om den kundeorientering som gjennomsyrrer organisasjonen, også har lagt føringer på arbeidet med kvalitet. Kundeorienteringen (rettet mot studenter og privat næringsliv) ved BI må imidlertid sies å være en del av dette lærestedets «tause kunnskap», der informantene nærmest er samstemte om at disse «kundene» er viktige, men der man ikke finner noen eksplisitt institusjonell strategi eller filosofi bak innsatsen på kvalitetsfeltet. Følgelig har

heller ikke arbeidet med kvalitet blitt løftet frem og synliggjort på institusjonelt nivå, der kvalitetsarbeidet heller er blitt integrert i dette lærestedets overordnede målsettinger, og der det hersker ulike meninger om hvordan kvalitet kan fremmes blant ansatte ved BI.

Det siste poenget viser også hvor viktig det synes å være hvem ved det enkelte lærested som arbeider med å fortolke og definere kvalitetsarbeidet, og hvilket nivå ved lærestedet disse representerer. Ved HIL, UITØ og ved MF synes arbeidet med kvalitet å være utmeislet i nært samarbeid med lærestedets ledelse, og der arbeidet med kvalitet også ble koplet til viktige begivenheter for lærestedene (eksempler er MFs 100 års jubileum i 2008 og utarbeidelsen av en egen undervisningsstrategi for UITØ). Og selv om ledelsen ved både HIS og NTNU på ulike måter har vært involvert i arbeidet med å definere og avgrense arbeidet med kvalitet, synes ledelsen her ikke å være aktive «fortolkere» av kvalitetskonseptet. Intervjuene med ulike informanter indikerer imidlertid klart at skal kvalitetsarbeidet komme på dagsorden i en ellers hektisk hverdag, må lærestedets ledelse være aktive i å løfte det frem, og «oversette» det til lokale forhold. Ledelsen vil på denne måten kunne gi arbeidet en legitimitet man ellers sjelden vil kunne oppnå.

Går man nærmere inn på de konkrete fortolkningene og «definisjonene» som ulike læresteder har gjort i forhold til kvalitetsarbeidet, ser man raskt at disse også er svært brede og omfattende. Den vektlegging på evaluering som virkemiddel til å heve kvaliteten på norsk høyere utdanning som fremkommer i St.meld.nr. 40 (1990-91), kan riktignok gjenfinnes ved flere læresteder, og spesielt ved HIS. Ved majoriteten av lærestedene i denne studien er imidlertid evaluering ofte sett på som kun ett av flere virkemidler i en slik prosess.

Det man heller kan finne hvis man studerer lærestedenes egne dokumenter og strategier knyttet til kvalitetsfeltet, er en oppfatning av selve læringsprosessen. En slik fokusering bringer også lærestedene lett i berøring med undervisnings- og studieopplegg som kan sies å ende opp i betegnelsen «problembasert læring». Aktivisering av studenter, involvering av studenter i undervisning, alternative forelesnings-, undervisnings- og eksaminasjonsformer er her sentralt. Disse begrepene kan gjenfinnes både ved HIL, UITØ og MF, men også ved deler av NTNU. Ved BI kan man også se en utvikling i denne retning hvis man analyserer revisjonene av siviløkonomstudiet på 90-tallet, selv om dette lærestedet, som før nevnt, ikke har eksplisert en egen «profil» på dette feltet.

Et slikt omfang på hva lærestedene selv legger i begrepet kvalitet, gir klare indikasjoner på hvordan lærestedene ønsker å arbeide for å heve kvaliteten på sin utdanning. Mens evaluering f.eks. er en forbedringsstrategi som organiseres ved siden av undervisningen, og som dermed ofte ikke direkte kommer i inngrep med undervisnings- og utdannings-

aktivitetene, er problembasert læring en strategi hvor designet og organiseringen av undervisningen og utdanningen er i fokus, og hvor eventuelle evalueringsopplegg ofte er integrert i selve undervisningsopplegget. I den grad evaluering er et uttrykk for «kontroll», synes altså det å bli nedprioritert ved mange læresteder, og balansert med ulike ideer om nye lærings- og undervisningsformer.

10.2 Prioritering av arbeidet med kvalitet

Selv om alle lærestedene i denne studien kan legge frem mange og til dels imponerende dokumenter og planer som omtaler kvalitet i en eller annen form, betyr ikke dette nødvendigvis at aktivitetsnivået har vært jevnt høyt i løpet av 90-tallet, eller at alle de skisserte tiltak eller planer er blitt implementert. Under dette avsnittet gjøres det en nærmere vurdering av hva som har materialisert seg av aktiviteter.

Et markant trekk ved majoriteten av lærestedene i studien, er at de alle, i løpet av 90-tallet, har etablert et institusjonelt organ for å håndtere spørsmål knyttet til kvalitet på utdanning og undervisning. Et slikt organ, ofte benevnt som studiekvalitetsutvalget, har på ulike tidspunkt blitt implementert både ved HIS, HIL og UTTØ, men også ved UNIT/NTH/AVH og det senere NTNU. Spørsmålet som kan stilles er om en slik etablering er et uttrykk for at lærestedet tar et reellt initiativ på kvalitetsfeltet, eller om et slikt organ heller er et uttrykk for ansvarsfraskrivelse fra ledelsens side. I det sistnevnte tilfellet kan det f.eks. hevdes at det å etablere et slikt organ er en måte å «slippe» ansvar og involvering på, sett fra ledelsens side. Samtidig har prorektor og/eller rektor ofte vært aktive medlemmer av dette organet, noe som avgjør svekker denne påstanden. At de private lærestedene, MF og BI, ikke har et organ av en tilsvarende type som de offentlige, kan likevel tyde på at en viktig årsak til etableringen av studiekvalitetsutvalgene har vært å synliggjøre dette arbeidet eksternt overfor offentlige myndigheter.

Sammenligner vi det som ofte kalles studiekvalitetsutvalgene ved de ulike lærestedene med et annet institusjonelt organ som hyppig forekommer ved lærestedene, forskningsutvalget, fremkommer det flere interessante trekk. For det første synes det som om det ofte er en tyngre faglig representasjon i forskningsutvalgene enn i studiekvalitetsutvalgene. Professorene er med andre ord langt flere i den førstnevnte typen av utvalg enn i den sistnevnte. Dette kan umiddelbart synes å være forårsaket av forskningsutvalgenes formål og arbeidsoppgaver. Samtidig kan det jo spørres om ikke utdanning, i alle fall formelt, er et like viktig faglig anliggende som forskning? For det andre synes det også å være et markert skille mellom forsknings- og studiekvalitetsutvalgene hvis man ser

på de ressurser utvalgene har til rådighet, og i forhold til om representasjon i utvalgene honoreres. Det synes å være en klar tendens til at mens forskningsutvalgene ofte har et budsjett av en viss størrelse, er dette på langt nær tilfellet med studiekvalitetsutvalgene. Selv om man finner unntak, som f eks ved UITØ, har mange studiekvalitetsutvalg knapt med ressurser å disponere (f eks HIL og HIS). Videre ser man flere tilfeller av at mens representasjon i forskningsutvalg gir fritak for andre arbeidsoppgaver og/eller en eller annen form for honorering, er det sjeldnere at dette skjer i studiekvalitetsutvalgene. Forskningsutvalg synes altså ofte å ha langt større institusjonell prestisje knyttet til seg enn studiekvalitetsutvalgene. Selv om den institusjonelle interessen for utdanning og undervisning er tilstede ved flere læresteder, kommer denne interessen ikke alltid til uttrykk i form av ressurser.

Ser man nærmere på aktivitetsnivået internt i studiekvalitetsutvalgene, fremkommer det ytterligere nyanser. Mens noen studiekvalitetsutvalg har initiert og rutinisert flere tiltak, med HIL og dette lærestedets årlige studentundersøkelse som det kanskje beste eksempelet, synes andre studiekvalitetsutvalg å slite mer med å definere et eget arbeidsfelt og egne arbeidsoppgaver (f eks UNIT/NTH/AVH og HIS). Fordelen med å ha slike faste årlige tiltak, er ifølge informantene, at det bidrar til å synliggjøre arbeidet med kvalitet på lærestedet, at man lettere kan se og eventuelt måle endring over tid, samt at man lettere får til kontinuitet på arbeidet. Nye medlemmer i studiekvalitetsutvalget trenger derfor ikke reflektere lenge på hva som skal «gjøres». Arbeidsoppgavene er allerede definert og erfaring mer systematisert. Ulempen med å ha slike faste årlige tiltak er imidlertid at dette synes å binde opp kreativiteten og muligheten for å ta nye initiativ. Skal man f eks både beholde og følge opp eksisterende tiltak og samtidig etablere nye, vil man før eller senere komme til et punkt der aktivitetsnivået på dette feltet nærmest kan bli for omfattende og innsatskrevende. Ingen av lærestedene i denne studien synes imidlertid å ha nådd dette nivået på kvalitetsarbeidet.

Graden av institusjonalisering, rutinisering og standardisering av kvalitetsarbeidet ved lærestedene er imidlertid interessante faktorer å vurdere også i forhold til de aktivitetene som har funnet sted utenfor studiekvalitetsutvalgene. Ikke minst vil nevnte faktorer kunne være et uttrykk for graden av seriositet i forhold til kvalitetsarbeidet. Ikke minst synes det å «sette igang» prosjekter å være viktig. Det å iverksette arbeid gir konkrete erfaringer som i noen tilfeller kan lede til justeringer på arbeidet uten at man trenger å forkaste det som er gjort (se f eks UITØ og HIL). Venter man på den «perfekte modell» for arbeidet kan man risikere å måtte vente lenge (se f eks HIS).

Ser man alle lærestedene under ett, er det mest synlige og standardiserte elementet i kvalitetsarbeidet studentevalueringen av undervisningen.

Denne type arbeid er forholdsvis godt etablert, selv om omfanget av denne evalueringsformen varierer mellom lærestedene. Dette er et resultat som samsvarer godt med andre studier, som bl a viser at 71 prosent av universitetslærerne fikk hele eller deler av undervisningen evaluert på denne måten allerede i 1991, og at kun 7 prosent av alle norske universitet og høyskoler ikke hadde innført en eller annen form for studentevaluering for hele eller deler av undervisningen i 1994 (Smeby 1995). Samtidig bør det understrekes at denne formen for evaluering ofte er av svært lokal karakter, med lærere og studenter som involverte aktører, og der institutt-, avdelings-, fakultets- eller institusjonsledelse i liten grad informeres om resultater og oppfølging. Sett i forhold til at lærestedene i Norge ble pålagt av departementet å innføre denne typen evaluering tidlig på 90-tallet, kan det likevel hevdes at dette elementet i stor grad er implementert i høyere utdanning.

Engasjementet for denne formen for evaluering synes likevel ikke å være spesielt stort ved de seks lærestedene i denne studien. Selv ikke ved de læresteder der studentene selv har tatt initiativ til og administrerer evalueringen (BI og MF), klarer man alltid å opprettholde aktivitetsnivået og oppfølgingen av aktiviteten. På spørsmål om hva faglig personale synes om studentevaluering av undervisning, svarte et klart flertall ved samtlige læresteder at dette er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig og god nok måte å drive kvalitetsarbeid på. Også studentene klager over denne formen for evaluering, og da spesielt i forhold til oppfølging av resultatene fra evalueringene. Samtidig synes det likevel å være et skille mellom de evalueringer som skjer på grunnivåene, og de som skjer på et overordnet institusjonelt nivå. Studentundersøkelsene ved HIL og den undersøkelse av uteksaminerte kandidater ved NINU som ORIGO-senteret har gjennomført og planlegger å rutinisere, synes å få en langt større oppmerksomhet, der ikke minst den institusjonelle ledelsen også synes å få tilgang til informasjon som ellers i liten grad er tilgjengelig for dem.

En aktivitet som engasjerer og involverer fagpersonalet i langt større grad enn disse evalueringene, er de større fag- og studieløpsrevisjoner som med jevne mellomrom på 90-tallet har vært gjennomført ved en rekke læresteder. Både ved MF, BI (siviløkonomutdanningen), NTH/NINU (sivilingeniørutdanningen/Virksomhets-komiteen) og ved flere fakultet ved UITØ har disse aktivitetene satt tydelige og positive spor etter seg. Ikke minst synes disse aktivitetene å knytte forbindelseslinjer mellom forskning og utdanning, mellom studenter og lærere, og mellom utdanningene og de omgivelser som er nært knyttet til utdanningen (profesjonsforeninger, relevante arbeidsgivere etc.). Samtidig er det et tydelig trekk ved disse aktivitetene at de stort sett har vært gjennomført av profesjonsutdanninger, og at revisjonene også har bidratt til å introdusere

problembasert læring ved flere av disse lærestedene. Dette er imidlertid naturlig ut fra disse utdanningenes praksisnære fokus. Kun UITØ synes å ha ambisjoner om å se problembaserte læringsteknikker som en strategi for å heve kvaliteten også på andre utdanninger. I praksis er det likevel ved profesjonsutdanninger som medisin, pedagogikk og jus at denne læringsformen har satt skikkelig spor etter seg ved dette lærestedet.

Skal man oppsummere de seks lærestedenes forsøk på å implementere sine kvalitetsinitiativ på 90-tallet, må derfor konklusjonen være at de fleste sliter med å etablere et institusjonelt system for dette. Mange av lærestedene har koplet kvalitetsarbeidet til strategiske planer og initiativ på et institusjonelt nivå (BI, MF, HIS, HIL, UITØ). I implementeringen synes lærestedene likevel å bli preget av usikkerhet når man kommer til hvordan strategiene skal konkretiseres. Usikkerheten synes å være størst hos de læresteder som ikke har hatt en institusjonell visjon å arbeide etter. Typiske eksempler er HIS som i løpet av hele 90-tallet har vært på «jakt etter egnede modeller», men også ved NTH/AVH/NTNU og ved BI synes man å ha problemer med å få systematikk knyttet til de forholdsvis mange, men spredte, kvalitetstiltakene som har vært implementert. Dette antyder at eksistensen av en strategisk plan ikke er nok i seg selv som et utgangspunkt for kvalitetsarbeidet, men at innholdet og forankringen av slike strategiske initiativ er det som har betydning (se punkt 10.5).

10.3 Resultater av arbeidet

Har så arbeidet med kvalitet gitt resultater? Vurderer man dette spørsmålet på lærestedsnivå, blir man mest slått av at svært få av lærestedene synes å være spesielt opptatt av å måle resultater av arbeidet de gjør på feltet. Ofte synes lærestedene å sette likhetstegn mellom kvalitet og effektivitet, der f.eks. høy gjennomstrømning av studenter også vurderes som en indikator på god kvalitet. En årsak til dette er ifølge intervjuer med institusjonell ledelse at det er effektiviteten utdanningsmyndighetene har vært mest interessert i på 90-tallet.

En annen årsak kan imidlertid også være mangel på informasjon om resultatene av kvalitetsarbeidet på det institusjonelle nivået. Ofte beklager den institusjonelle ledelsen ved de seks lærestedene at de ikke har tilgang på informasjon om det kvalitetsarbeidet som gjøres ved grunnenhetene. At man f.eks. ved UITØ har endret ressurstildelingssystemet for kvalitetsarbeidet som en følge av de tilbakemeldinger man fikk om hvordan systemet fungerte, kan tyde på at den institusjonelle ledelsen reagerer og involverer seg når relevant informasjon er tilgjengelig. Ser man på de mer eksperimentelle oppleggene som karakteriserte noen av de tiltak som ble iverksatt ved UNIT/AVH/NTH tidlig på 90-tallet, indikerer resultatene

herfra at disse tiltakene absolutt ga positive resultater, men der denne kunnskapen i liten grad har nedfelt seg i det arbeidet som NTNU senere har iverksatt. En vesenlig årsak til dette synes nettopp å være at kjennskapen til prosjektene hos miljøer som ikke var direkte involvert var dårlig, og at resultatene dermed ikke var kjent og kunne brukes i et større institusjonelt perspektiv. Årsak til manglende kjennskap synes igjen å være forårsaket av mangelfull forankring hos den institusjonelle ledelsen.

Spør man ulike representanter for lærestedene om resultater av kvalitetsarbeidet, er svarene som gis både positive og negative. Mange av representantene for lærestedene tar utgangspunkt i studentevalueringene av undervisningen når de blir bedt om å svare på dette spørsmålet, der de hevder at resultatene fra denne evalueringsformen viser at kvaliteten i alle fall ikke er senket i løpet av tiåret. Sett i lys av en forholdsvis høy og økende studenttilstrømning på 90-tallet ved de seks lærestedene det er snakk om, samt de før nevnte problemer med oppfølging av denne evalueringsformen, kan dette sies å være et tilfredstillende resultat. Samtidig indikerer svarene at studentevaluering av undervisning mer brukes til «kvalitetssikring» enn «kvalitetsutvikling» ved lærestedene. De studentdrevne evalueringene ved MF og BI kan nevnes som typiske eksempler på et slikt formål, der det synes som om hele aktiviteten begrunnes ut fra om studentene «får valuta for pengene».

Mangelfull forankring hos institusjonell ledelse er imidlertid et trekk som også kjennetegner mange av de studentevalueringer som er nevnt over. Det synes derfor som om involvering og aktivisering av institusjonell ledelse er en avgjørende faktor for at arbeidet med kvalitet skal resultere i konkret oppfølging og i resultater. Ved de læresteder hvor arbeidet med kvalitet kan sies å ha en sterk ledelsesforankring (HIL, MF, UITØ), synes arbeidet med kvalitet i større grad å være kjent og akseptert blant ansatte og studenter, noe som har ledet til at oppfølging skjer og at resultater i større grad oppnås.

Spørsmålet om hvem som involveres og aktiviseres i arbeidet med kvalitet, og hvilke resultater som oppnås, er imidlertid interessant også i et større perspektiv. Ser man lærestedene under ett, synes det nærmest å være slik at resultatene av arbeidet ofte er meget sterkt relatert til hvem som konkret arbeider med disse oppgavene. Når f.eks. administrasjonen er tungt inne i arbeidet med kvalitet, fremkommer det resultater knyttet til mottak, service og informasjon til studenter (f.eks. HIS). Når fagpersonalet blir sterkt involvert, synes resultatene å være større og mer omfattende fag- og studieløpsrevisjoner (f.eks. MF, BI og NTH). Når studentene inkluderes, dreies fokus mer over på undervisning og arbeidslivsrelaterte forhold (f.eks. NTNU, BI, MF). Dette antyder at et «helhetlig» arbeid med kvalitet helst bør ha en balansert representasjon fra ulike aktører ved lærestedene.

Vurderer man resultater av kvalitetsarbeidet i forhold til lærestedenes mer overordnede funksjons- og virkemåter, er det flere indikasjoner på at innsatsen på kvalitetsarbeidet har hatt visse organisatoriske effekter ved lærestedene. For det første synes kvalitetskonseptet å ha bidratt til at flere av lærestedene enten har startet ut eller redefinert sitt strategiarbeid. Kvalitetskonseptet har med andre ord vært en anledning for lærestedene til å initiere eller gi ny vitalitet til strategisk tenkning. De beste eksemplene her er MF, BI, HIL og UITØ som alle, om enn på ulike måter, koplet kvalitetsarbeidet til den overordnede institusjonelle utviklingen.

For det andre har kvalitetskonseptet også vært et viktig begrep for den institusjonelle ledelsen ved flere av lærestedene til å komme i inngrep med egen organisasjon. Behovene synes her å være forskjellige, fra «institusjonsbygging» ved HIL, til «institusjonsendring» ved BI og MF, til «institusjonsprofilering» ved UITØ. I samtlige tilfeller synes imidlertid kvalitetkonseptet å være brukt som argumentasjon for de ulike ledelsesinitiativene. Kvalitetskonseptet legitimerer med andre ord utspill, aktiviteter og inngrep fra ledelsens side, og gir dem en mulighet til handling de ellers kanskje ikke ville hatt.

Det tredje ponget i denne forbindelse, er at hvis vi studerer lærestedene i et tiårs perspektiv, så fremkommer det konkrete effekter som et resultat av nevnte strategier og ledelsesinitiativ. Effekter som man kanskje har vanskelig for å se i et kortere tidsperspektiv. Ved BI synes de fleste av de målsettinger som 10-punktsplanen fra 1990 skisserte å være oppnådd ved utgangen av tiåret. Kvalitetsarbeidet har bidratt til dette, der den nylig oppnådde akkrediteringen av lærestedet ikke minst kan bidra til å styrke den internasjonale profilen til BI. Ved MF synes man allerede å ha kommet et godt stykke på vei mot de mål man satte seg for jubileumsmarkeringen i år 2008. Et mer selvsikkert, relevansorientert og intellektuelt åpent lærested synes å fremstå på slutten av 90-tallet. Kvalitetsarbeidet ved MF har bidratt til dette, ikke minst ved den fokusering på læringsmiljø, profesjonsutførelse og de fag- og studierevisjoner som er utført. Hos UITØ synes man å høste positive resultater av sin markante kvalitetsprofilering, bl a ved at studentene synes å ha en positiv oppfatning av studieoppleggene og lærestedets innsats på dette feltet, samt at studenttilstrømningen til lærestedet, sett i forhold til konkurrentene, på slutten av 90-tallet synes å være god (jfr. Dahl & Stensaker 1999: 57). Ved HIL har kvalitetsarbeidet bidratt til å integrere lærestedet ved at den institusjonelle studentundersøkelsen ansvarliggjør aktører på ulike nivåer. Resultatet er bl a at man oftere diskuterer kvalitet på tvers av disipliner og nivåer, og der en institusjonell myte, reformpedagogikken, har blitt konkretisert, «modernisert» og tilpasset en ny virkelighet. Selv om det nok engang må understrekes at kvalitetskonseptet ikke har bidratt til disse resultatene alene, og der det heller ikke er mulig å kvantifisere bidraget nøyaktig,

synes det klart at konseptet har spilt en viktig rolle i disse endringsprosessene.

10.4 Noen strukturelle forklaringer på institusjonelle initiativ, tilpasninger og resultater

Den noe forskjellige rolle kvalitetskonseptet har spilt ved lærestedene, antyder imidlertid at lærestedenes utgangspunkt og rammebetingelser til en viss grad påvirker både definering, arbeidet med og resultatene av kvalitetsarbeidet. Som nevnt under punkt 3.2, er designet av studien gjort med tanke på å fange opp lærested med ulike kjennetegn, historie, eieform og faglig spesialisering. Dette for å se i hvilken grad det er mulig å peke på noen generelle trekk ved måten kvalitetskonseptet er håndtert på, og som eventuelt synes å gjelde uavhengig av slike strukturelle faktorer. Noen slike generelle trekk vil bli nærmere diskutert i punkt 10.5. I dette avsnittet er fokus heller på de strukturelle faktorene, for på den måten å se i hvilken grad de har påvirket håndteringen av kvalitetskonseptet.

Et viktig forhold ved utvelgelse av læresteder i studien, var å sammenligne læresteder parvis, der det ene lærestedet i hvert par i løpet av 90-tallet hadde vært gjennom en prosess som man antok hadde hatt betydning for den institusjonelle identiteten, og graden av oppmerksomhet knyttet til kvalitetskonseptet. Både HIS, NTNU og BI hadde således vært gjennom en fusjonsprosess som kunne påvirke håndteringen av kvalitetskonseptet på minst to ulike måter. På den ene siden er det mulig å tenke seg at siden disse lærestedene gjennomgikk forholdsvis dyptgripende fusjoner, kunne dette medføre en mulighet for å ta eksisterende identitet opp til vurdering, og der kvalitetskonseptet var ett element som kunne bidra til en slik endringsprosess. På den andre siden kan det imidlertid også tenkes at siden fusjonsprosessene nettopp var så dyptgripende og arbeidskrevende, kunne dette gå utover den organisasjonsmessige kapasiteten man hadde for å håndtere strategiske spørsmål knyttet til institusjonell identitet. Et resultat her kunne være at kvalitetskonseptet ikke ville ha noen betydning i endringen og utviklingen av disse lærestedene.

Studerer man de data og den dokumentasjon som foreligger i de foregående kapitler, synes det da også at mangel på kapasitet heller enn kreativ bruk av kvalitetskonseptet er det som har preget HIS og NTNU på 90-tallet. Ved HIS og NTNU synes fusjonsprosessene i henholdsvis 1994 og 1996 å ha vært organisatorisk slitsomme og turbulente. Fokus i ettertid av disse prosessene synes derfor å ha vært på å få de nye organisasjonene til å fungere, der administrasjon og organisering synes å ha vært viktigere

enn å betone kvalitetsarbeidet. Selv om begge lærestedene utarbeidet forholdsvis omfattende strategiplaner i etterkant av fusjonene, der kvalitet også hadde sin plass, synes det først å være på slutten av tiåret at disse lærestedene er iferd med å konkretisere arbeidet med kvalitet på institusjonelt nivå. Ut fra informantintervjuene ved disse lærestedene, synes den viktigste årsaken til disse «forsinkelsene» å være at den institusjonelle ledelsen ikke hadde «fortolkningskapasitet» til å håndtere og integrere kvalitetskonseptet under og like i etterkant av fusjonsprosessene.

Et spørsmål som kan stilles er om ikke lærestedenes ulike tilpasninger til og håndtering av kvalitetskonseptet, kan ha med lærestedenes størrelse å gjøre. Både HIS, BI og NTNU er store læresteder, i alle fall sammenlignet med MF og HIL. At UITØ, som også må regnes som et stort lærested, synes å ha hatt kapasitet til å håndtere og integrere kvalitetskonseptet, støtter imidlertid ikke opp under en slik antakelse. Selv om UITØ er betraktelig mindre enn NTNU, har likevel UITØ samme størrelse som HIS, og kan i tillegg sies å være større enn den største og mest profilerte enheten i BI-systemet, BI Sandvika. Dette antyder at hvordan lærestedene har håndtert kvalitetskonseptet, er viktigere enn organisasjonsstørrelsen.

Et illustrerende eksempel på slik ulik håndtering av kvalitetskonseptet kan hentes hos henholdsvis UITØ og ved NTH/NTNU. Både UITØ og NTH kan sies å ha kommet godt i gang med fortolkning og definering av kvalitetskonseptet midt på 90-tallet. UITØ klarte med sin strategiske satsing «Bedre læring for nye tider» å skape positiv oppmerksomhet rundt dette arbeidet både internt og eksternt. Også den såkalte Virksomhetskomiteen ved NTH hadde imidlertid kommet langt i sitt arbeid med å revidere sivilingeniørutdanningen i tråd med nye idealer for hva en sivilingeniør skulle beherske av ferdigheter og kunnskaper, og hadde klart å få god oppslutning til og oppmerksomhet rundt denne prosessen. Ved etableringen av NTNU oppstod det imidlertid mye uklarhet og diskusjoner om hva som faktisk skulle være «identiteten» til det nye lærestedet, og med ulike praktiske tilpasningsproblemer i tillegg, synes det først å være på slutten av 90-tallet, og ved å knytte seg til begrepet «tverrfaglighet», at man har fått retning på kvalitetsarbeidet igjen.

Etableringen av HIS i etterkant av fusjonen med en rekke andre høyskoler i 1994, synes å ha skapt de samme problemer. Mens HIL kunne kople kvalitetskonseptet til den sterke reformidentiteten til dette lærestedet og der kvalitetskonseptet over tid synes å ha bidratt til å konkretisere denne identiteten, sto HIS i en situasjon der en rekke ulike organisasjoner med ett skulle integreres til et nytt lærested. Og selv om HIS prøvde å løse den organisatoriske usikkerheten fusjonen skapte ved å utarbeide en rekke strategiske planer, klarte man ikke i disse planene å meisle ut en særegen og ekte profil for HIS. Målet om å bli et universitet

kan tilsynelatende sies å være en slik profil, men i dette arbeidet ble forskningskvalifikasjoner forholdsvis tungt prioritert, og man klarte i liten grad å konkretisere hva slags universitet man faktisk har visjoner om å bli. Først på slutten av 90-tallet synes tankene om hva slags institusjonell profil HIS skal ha å bli mer inngående diskutert, men der dette arbeidet er kommet for kort til at det foreløpig har hatt stor betydning for kvalitetsarbeidet.

Selv om BI også gjennomgikk flere fusjonsprosesser tidlig på 90-tallet, kan disse likevel ikke sies å ha vært så omfattende som ved HIS og ved NTNU, og manglende institusjonell kapasitet til å håndtere kvalitetskonseptet kan derfor ikke sies å ha vært et så stort problem ved BI som ved de to andre lærestedene. Ser man på de initiativene som har vært gjort på kvalitetsfeltet ved dette lærestedet på 90-tallet, synes de likevel å være mer preget av opportuniste enn systematikk. Dette kan derfor tyde på at en viss mangel på kapasitet til å integrere kvalitetskonseptet ved lærestedet også har preget BI. Ulike kvalitetskonsepter har vært testet ut, men uten at arbeidet med dem har «festet seg» på institusjonelt nivå. Samtidig hadde BI allerede en institusjonell identitet knyttet til en sterk kunde- og omgivelsesorientering, som sammen med tydelig definerte mål for utviklingen av lærestedet, likevel synes å ha fungert som veiviser for utviklingen på 90-tallet. De læresteder som ble fusjonert med BI var i tillegg innenfor samme fagfelt (økonomi- og administrasjon), slik at man unngikk de opprivende «kulturkonfliktene» som var så tydelige ved HIS og ved NTNU. At fusjonene i tillegg var initiert av BI selv, i motsetning til ved HIS og NTNU, kan også ha hatt betydning for graden av organisasjonsmessig kapasitet som måtte bindes opp til fusjoneringene.

Samtidig kan skillet i håndteringen av kvalitetskonseptet mellom BI og HIS/NTNU også kunne forklares ved dikotomien offentlig/privat. Det kan hevdes at for BI, og delvis også for MF, er strategisk tenkning viktigere enn for de offentlige lærestedene. Begge disse lærestedene er mer utsatt for «markedsmekanismer» knyttet til anseelse og legitimitet enn de andre lærestedene i denne studien. Mens offentlige læresteder synes å nyte godt av en innebygget «kvalitetsgaranti» ved at de er offentlig eid og drevet, må de private lærestedene i denne studien kontinuerlig dokumentere sin kvalitet og eksistensberettigelse. Dette har gitt begge lærestedene et markant omgivelses- og kundeorientert fokus, der man kontinuerlig overvåker hva konkurrentene på utdanningsmarkedet gjør, og der man prøver å være i forkant av utviklingen. Å utarbeide institusjonelle strategier for utviklingen av de respektive lærestedene følger nærmest som en nødvendighet. Et resultat av denne situasjonen er at både BI og MF har større aksept for slike strategiske initiativ, og ikke minst for institusjonelt lederskap.

En overordnet vurdering av hvordan kvalitetskonseptet har vært håndtert hos de offentlige og private lærestedene, tilsier at mens kvalitetskonseptet har vært et virkemiddel i en prosess der offentlige læresteder har begynt å tenke mer strategisk, her i betydningen langsiktig og i forhold til utviklingen av en institusjonell profil for lærestedet, har kvalitetskonseptet hos de private lærestedene mer blitt inkorporert i eksisterende strategisk tenkning.

Samtidig må det understrekes at skillet offentlig versus privat ikke bør overdrives. Ved det tidligere NTH, og den nåværende sivilingeniørutdanningen ved NTNU, har man en lang tradisjon for å drive med strategisk planlegging, og der det også eksisterer et forholdsvis stor aksept for et tydelig og sterkt faglig lederskap. Ser man på MF, har dette lærestedet også adskillig tettere koplinger til det offentlige utdanningssystemet enn hva som er tilfellet med BI. Dette har å gjøre med at MF leverer mange av sine uteksaminerte kandidater til offentlig sektor, forskjeller i statsstøtte mellom MF og BI, samt en klar intensjon hos MF på 90-tallet til å kople seg tettere til departementet og offentlige utdanningspolitiske initiativ. BI kan heller sies å ha knyttet seg enda sterkere opp til det åpne utdanningsmarkedet ved sin posisjonering på 90-tallet, der bl a etter- og videreutdanningstilbud, bedriftspartnerskap og MBA-studier ble etablert.

At kvalitetskonseptet har spilt og spiller en så viktig rolle for både HIL, MF, UITØ og delvis ved BI, antyder likevel at en forklaring på initiativ, tilpasning og resultater, også må ta hensyn til den kopling som har funnet sted på flere læresteder mellom kvalitetsarbeidet og forvaltningen av den institusjonelle identiteten. Som det skal argumenteres for i siste avsnitt, så synes kvalitetskonseptet å ha blitt utnyttet til å utvikle identiteten til nevnte universiteter og høyskoler. De tendenser til reduksjonisme når det gjelder forklaringer på ulike tilpasninger og resultater som fremkommer i dette avsnitt, bør med andre ord testes ut mot et forsøk på en mer enhetlig forklaring.

10.5 Kvalitet, identitet og institusjonell endring

I kapittel 2 ble kvalitetskonseptet knyttet til utviklingen av lærestedenes institusjonelle identitet ut fra en antagelse om at den retoriske styrken til, men også uklarheten ved konseptet, kunne få lærestedene til å bli mer usikre på egen rolle og funksjon. Det ble antatt at kvalitetskonseptet ikke bare kunne endre de utdanninger som lærestedene tilbyr, men også indirekte bidra til å endre lærestedenes selvbilde og grunnleggende identitet. Tre idealtypiske modeller ble skissert som mulige «identiteter» som lærestedenes arbeid med kvalitet kunne studeres og analyseres i for-

hold til – en profesjonell modell, en administrativ modell og en markedsmodell.

Som ventet er det imidlertid vanskelig å kople lærestedenes aktiviteter og virksomhet på kvalitetsfeltet direkte til enkelte av disse modellene. Vurderer man de tiltak og initiativ som har vært tatt som en følge av kvalitetskonseptets inntreden ved lærestedene, ender man heller opp med den konklusjon at lærestedene i liten grad har gjennomgått en utvikling som kan knyttes til modellene. Studerer man de fortolkninger, definisjoner og initiativ som lærestedene har tatt, er det ikke den rendyrkede og idealtypiske tenkning som dominerer, men mer pragmatiske og opportunistiske grep og tiltak.

Hos de læresteder som aktivt har forsøkt å gripe kvalitetskonseptet og omsette det i praksis, synes det som om elementer fra alle tre modeller heller er søkt smeltet sammen. Man har ønsket «mer av alb». Hos HIL, som kan sies å ha tatt et institusjonelt ansvar for kvalitetsarbeidet, og der dette er knyttet til en retorikk om organisasjonsmessig ansvar og det styringsbehov den institusjonelle ledelsen har (den administrative modellen), kombineres kvalitetsarbeidet i praksis med elementer fra de to andre modellene. Satsing på etter- og videreutdanning, IKT og et ønske om etablering av et karrieresenter er aktiviteter som kan plasseres nærmere markedsmodellen. Vektleggingen av reformpedagogikken, en undervisningsdag, og fokus på kvalifisering av personale, antyder imidlertid også at elementer som er nærmere knyttet den profesjonelle modellen har vært viktige.

UTTØ har på 90-tallet også kombinert elementer fra de ulike modellene i sitt kvalitetsarbeid. Kvalitetsarbeidet ble i sin tid initiert og styrt av institusjonell ledelse, og hadde således en sterk administrativ innflytelse og tilknytning. Det grunnleggende element for i det hele tatt å diskutere og adoptere kvalitetskonseptet, var imidlertid de «markedsproblemer» man ved UTTØ opplevde når det gjelder rekruttering og profilering utad. For å opprettholde en attraktiv profil overfor studenter og andre interessenter har kvalitetsarbeidet imidlertid i praksis vektlagt universitetspedagogiske tiltak og problembasert læring. Elementer nært knyttet til en profesjonell modell.

Ved MF og BI kan man også gjenfinne dette mangfoldet i bruken av virkemidler ved at initiativet til en sterkere vektlegging på kvalitet ble tatt av institusjonell ledelse i 1990, og koplet til organisatorisk utvikling generelt. Samtidig finner man også her elementer fra en mer profesjonell modell ved at problembaserte læringsteknikker er forsøkt introdusert, ved vektlegging på forskningsbasert undervisning, samt ved flere fag- og studierevisjoner. Elementer fra markedsmodellen kan gjenfinnes ved vektlegging på studier av uteksaminerte kandidater, ved stor fokusering

på relevans i fagoppbygning og med stor vekt på å tilpasse seg endringer i etterspørselen etter utdanning.

Nå kan det hevdes at en grunn til disse tilsynelatende pragmatiske og opportunistiske tilpasningene, er at de skisserte modeller for hvordan kvalitetsarbeidet kan drives, ikke er gjensidig utelukkende. Når f eks et lærested driver med undersøkelser av uteksaminerte kandidater, driver man da med undersøkelser for bedre å tilpasse seg fremtidig utdannings- etterspørsel (markedsmodellen), eller gjør man det for å bedre fremtidig yrkesutøvelse hos eksisterende studenter (den profesjonelle modellen)? Eksemplet illustrerer at grenseoppgangen mellom de skisserte modeller, og konkrete aktiviteter skissert under den enkelte modell, kan være vanskelig å trekke.

En viktig konklusjon er imidlertid at utdanningsvirksomheten og måtene å tenke kvalitet på ved lærestedene er i endring, og at noen av lærestedene i denne studien befinner seg i mer omfattende og dyptgripende endringsprosesser som en følge av dette. Samtidig viser studien at identiteten til lærestedene ikke endrer seg så entydig som mange kanskje vil ha det til. Endringene synes å skje langs flere dimensjoner. En markant «markedsdreining» (markedsmodellen) synes f eks i like liten grad å være i emning som et sterkt forsvar av det akademiske «elfenbenstårn» (den profesjonelle modellen). Komplexitet er det sentrale stikkord for de endringsprosesser lærestedene synes å gjennomgå.

At man både ved HIL, MF, UITØ og til dels ved BI, likevel synes å ha en forholdsvis klar og entydig oppfatning av profilen på sitt kvalitetsarbeid og hvor man er på «vei», må tilskrives de fortolknings- og defineringsprosesser som disse lærestedene har gjort forut og under implementeringen av kvalitetskonseptet. Fellesnevneren for alle disse lærestedene er at de, på en troverdig måte, har klart å «oversette» kvalitetskonseptet til en lokal situasjon (jfr. Czarniawska & Sevón 1996, Sahlin-Andersson 1996, Røvik 1998). Selve oversettelsen har vært ulik, begrunnelsen for å ta i bruk konseptet har vært ulik, og de konkrete tilpasninger som har vært gjort er ulik. Når alle disse lærestedene likevel har klart å gjøre kvalitet til et viktig og synlig element internt, synes dette å være forårsaket av at de har klart å kople kvalitet til eksisterende og viktige identitetsmarkører ved det enkelte lærested: Ved UITØ til det «moderne» og «alternative» universitetsprosjekt, ved HIL til reformpedagogikken, ved MF til lærestedets religiøse fundament, og ved BI til kunde- og omgivelsesorienteringen. Ved å knytte kvalitetskonseptet til nevnte elementer, klarte man også å gi konseptet mening, noe som har bidratt til større oppmerksomhet, synliggjøring og interesse. Det i utgangspunktet udefinerte og lite håndfaste kvalitetskonseptet kan dermed paradoksalt nok sies å ha bidratt til å skape «orden i tilværelsen» for en del av lærestedene. Kvalitetsarbeidet ble f eks av flere læresteder

benyttet for å sikre det akademiske nivået når studenttilstrømningen var stor tidlig på 90-tallet, mens det ble brukt i rekrutteringsøyemed når søkningen til høyere utdanning synes å flate ut på slutten av tiåret. Når generelle krav om endring oppstår, synes kvalitetsfortolkningene man i sin tid gjorde å kunne benyttes både i forhold til ny satsing på IKT, i forhold til etter- og videreutdanningsmarkedet og i forhold til krav om nye læringsformer. Forankringen av kvalitetsarbeidet ved disse lærestedene gjør at de synes å ha lettere for å håndtere slike nye utfordringer.

I dette fortolkningsarbeidet synes lærestedene å ha klart å finne balansen mellom to sentrale dimensjoner i utviklingen av den institusjonelle identiteten - sammenbindingen av fortid, nåtid og fremtid, og av eksterne og interne utviklingstendenser (jfr Clark 1983, Cohen 1969). Både ved HIS og ved NTNU synes det som om, i tillegg til de organisatoriske utfordringer disse lærestedene har hatt, at det nettopp er denne balansen i fortolknings- og defineringsprosessen som har manglet. For stor fokusering på «fortiden» og den historie og de tradisjoner AVH og NTH sto for, synes å ha vært en vesentlig årsak til en manglende institusjonell profil på kvalitetsarbeidet ved det nye NTNU. For stor fokusering på «fremtiden» og en ønsket universitetsstatus synes å ha vært en vesentlig årsak til manglende institusjonell profil på kvalitetsarbeidet ved HIS. Det å utarbeide en strategiplan er altså ikke nok. En slik plan må også gi mening til det arbeid som skal finne sted.

For utdanningsmyndighetene kan disse resultatene innebære et dilemma. På den ene siden bidrar det politisk løst formulerte kvalitetskonseptet til at det blir vanskeligere å måle resultater av arbeidet på nasjonalt nivå. På den andre siden synes det element som myndighetene klart spesifiserte og påla lærestedene å implementere, studentevalueringen av undervisning, i stor grad å ha blitt implementert, men der entusiasmen og oppfølgingen av denne evalueringsformen ikke er overveldende ved lærestedene. Da synes interessen og involveringen i det egendefinerte kvalitetsarbeidet å være langt større. Spørsmålet kan derfor reises om hvilken implementeringsstrategi som egentlig er den beste. En som gjør at resultater kan måles, eller en som gjør at interessen for arbeidet øker?

Sett fra et nasjonalt utdanningspolitisk ståsted, kan det imidlertid hevdes at det å ha en «implementeringsstrategi» bestående av løse konsepter, er å foretrekke hvis en politisk målsetting også er å opprettholde og utvikle mangfoldet i norsk høyere utdanning. Som vist i rapporten synes det egendefinerte kvalitetsarbeidet å være sterkt koplet til særegne trekk ved det enkelte lærested, noe som absolutt kan bidra til å opprettholde de ulike tradisjoner og de institusjonelle profiler som eksisterer. Sett ut fra at resultatene fra kvalitetsarbeidet kan forbedres, der ikke minst et arbeid må gjøres for å få lærestedene selv til å fokusere mer

på dette punktet (se for øvrig punkt 10.3), kan utfordringen for utdanningsmyndighetene sies å være å skape nasjonale evaluerings- og oppfølgingssystemer som ivaretar interessen for kvalitetsarbeidet og mangfoldet i norsk høyere utdanning, men som ikke tvinger lærestedene inn i standardiserte eller predefinerte måter å drive kvalitetsarbeid på, noe som ikke synes å fenge lærestedene og som dreier fokus fra «kvalitetsutvikling» over på «kvalitetssikring».

Studien som er foretatt reiser imidlertid også mer teoretiske spørsmål til videre analyse. Ikke minst synes poenget om hvilken implementeringsstrategi som er mest velegnet for offentlig politikk på dette feltet å være et tema for videre studier. Slik sett kan det jo stilles spørsmål ved om denne studien har vært en mer tradisjonell implementeringsstudie av offentlig politikk eller om det er en studie av organisatorisk endring der endringen skjer i et vekselspill mellom lærestedene, myndighetene og andre krefter. Som antydnet i de foregående kapitler kan det være vanskelig å trekke et skarpt skille mellom de to typer av studier, der de prosesser som er beskrevet i rapporten både synes å være et resultat av interne og eksterne utviklingstendenser.

Et annet tema som er aktuelt for videre studier, er om og eventuelt i hvilken grad, begrepet organisasjonsmessig identitet kan kople sammen organisasjonsteoretiske perspektiver som i dag ofte sees på som uforenlige. Som vist i denne rapporten, synes institusjonell identitet å skapes i rommet mellom fortid, nåtid og fremtid – mellom eksisterende tradisjoner og historie, og de visjoner og idealer man måtte ha for utviklingen videre. En slik forståelse av organisasjonsmessig endring bryter imidlertid med de organisatoriske perspektiver som enten ser på organisatorisk endring som en passiv prosess, sterkt knyttet til og bundet av tradisjoner, historie og institusjonelle normer (jfr. March & Olsen 1989, DiMaggio & Powell 1983), eller som en rendyrket strategisk og politisk prosess initiert av den proaktive organisasjon selv (jfr. Pfeffer & Salancik 1978). Begrepet organisasjonsmessig identitet har et potensiale til å skape forbindelseslinjer mellom disse perspektivene, der et resultat kan bli et mer nyansert syn på organisasjonsmessig endring.

Litteratur

- Aamodt, P. O., S. Kyvik & H. Skoie (1991) Norway: Towards a More Indirect Model of Governance? I Neave, G. & F. A. van Vught (Eds) *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Pergamon Press. Oxford.
- Abrahamson, E. (1991) Managerial Fads and Fashions: The Diffusion and Rejection of Innovation, *Academy of Management Review*, 3, pp. 586-612.
- Abrahamson, E. (1996) Management Fashion, *Academy of Management Review*, 1, pp. 254-285.
- Albert, S. & D. A. Whetten (1985) Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7, pp. 263-295.
- Alvesson, M. & P. O. Berg (1992) *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. Walter de Gruyter. New York.
- Alvesson, M. & I. Björkman (1992) *Organisationsidentitet och Organisationsbyggande – En studie av ett industriföretak*. Studentlitteratur. Lund.
- Asklings, B. (1997) Quality Monitoring as an Institutional Enterprise, *Quality in Higher Education*, 3, pp. 17-26.
- Aune, A. (1996) *Kvalitetsstyrte bedrifter*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Baldrige, J. (1971) *Power and Conflict in the University*. John Wiley. New York.
- Barnett, R. (1994) Power, Enlightenment and Quality Evaluation, *European Journal of Education*, 29, pp. 165-179.
- Bauer, M. & M. Kogan (1995) *Evaluation Systems in the UK and Sweden: Successes and Difficulties*, Paper presentert på AF-Forum 26-27 september. Roma.
- Bauman, Z. (1996) From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. I Hall, S. & P. du Gay (eds.) *Questions of Cultural Identity*. Sage. London.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: The Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*. SHRE. Bury St.Edmunds.

- Bellah, R. N. (1985) *Habits of the Heart*. University of California Press. Berkeley.
- Birnbaum, R. & J. Deshotel (1999) Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28, pp. 29-37.
- Bleiklie, I. (1997) *University Leadership*. Paper presentert på konferansen What Kind of University, 18-20 juni. London.
- Bleiklie, I. (1998) Justifying the Evaluative State: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33, pp. 299-316.
- Blumer, H. G. (1969) Fashion: From class differentiation to collective selection. *Sociological Quarterly*, 10, pp. 275-291.
- Boje, M. B. & R. D. Winsor (1993) The Resurrection of Taylorism: Total Quality Management's Hidden Agenda. *Journal of Organizational Change Management*, 7, pp. 57-70.
- Bolman, L. G. & T. E. Deal (1994) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Ad Notam Gyldendal, 4. Utgave. Oslo.
- Brennan, J., Frederiks, M. & Shah, T. (1997) Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Quality Support Centre/HEFCE. London.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge. Mass.
- Brunsson, N. (1989) *The Organisation of Hypocrisy*. Wiley. Chichester.
- Cameron, K. S. & Whetten, D. A. (1996) Organizational effectiveness and quality: The second generation. I J. C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of theory and research*. Agaton Press. New York.
- Clark, B. R. (1970) *The Distinctive College*. Aldine. Chicago.
- Clark, B. R. (1972) The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 178-184.
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System*. University of California Press. Berkeley.
- Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. International Association of Universities Press/Pergamon – Elsevier Science. New York.

- Cohen, P. S. (1969) Theories of Myth. *Man*, 4, pp. 337-353.
- Cohen, M.D. og J. G. March (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency*. McGraw Hill. New York.
- Czarniawska-Joerges, B. (1986) The Management of Meaning in the Polish Crisis. *Journal of Management Studies*, 23, pp. 313-331.
- Czarniawska-Joerges, B. (1993) *The Three-Dimensional Organization - A Constructivist View*. Studentlitteratur. Lund.
- Czarniawska-Joerges, B. (1994) Narratives of individual and organizational identities. In S. A. Deetz (ed.) *Communication Yearbook*. Sage. Newbury Park.
- Czarniawska-Joerges, B. & G. Sevón (1996) *Translating Organizational Change*. Walter de Gruyter. New York.
- Dill, D. D. (1995) Through Deming's Eyes: A Cross-National Analysis of Quality Assurance Policies in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 1, pp. 95-110.
- DiMaggio, P. & W. W. Powell (1983) The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, pp. 147-160.
- Edelman, M. (1971) *Politics as symbolic action: mass arousal and quiescence*. Institute for Research on Poverty. New York.
- Eide, K. (1995) *Økonomi og utdanningspolitikk. Økonomisk forskning som premiss for utdanningspolitikken*. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo.
- Engwall, L. (1995) *A Swedish Approach to Quality in Education*. Paper presentert ved CERI/OECD/IMHE-konferensen 4-6 desember. Paris.
- Erikson, R., E. J. Hansen, S. Ringen & H. Uusitalo (eds.) (1987) *The Scandinavian Model. Welfare States and Welfare Research*. M.E. Sharpe, Armonk. New York.
- Fligstein, N. (1985) The spread of the multidivisional form among large firms, 1919-1979. *Journal of Management Development*, 50, pp. 377-391.
- Frazer, M. (1997) Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-97. *Higher Education in Europe*, 22, pp. 349-401.

- Frederiks, M. M. H., D. F. Westerheijden & P. J. M. Weusthof (1994) Effects of quality assessment in Dutch higher education. *European Journal of Education*, 29, pp. 181-200.
- Giddens, A. (1977) *New Rules of Sociological Method*, Hutchinson. London.
- Gilje, N. og H. Grimen (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Universitetsforlaget. Oslo.
- Geertz, C. (1983) *Local Knowledge*, Basic Books. New York.
- Grant, R. M., R. Shani & R. Krishnan (1994) TQMs challenge to management theory and practice. *Sloan Management Review*, 36, pp. 25-35.
- Hall, S. & P. du Gay (eds.) (1996) *Questions of Cultural Identity*. Sage. London.
- Hackman, R. J. & R. Wageman (1995) Total quality management: Empirical, conceptual and practical issues. *Administrative Science Quarterly*, 40, pp. 309-342.
- Hammersley, M. (1989) *The dilemma of qualitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition*. Routledge. London.
- Hammersley, M. (1992) Some reflections on ethnography and validity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, pp. 195-203.
- Harvey, L. & D. Green (1993) Defining Quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, pp. 9-34.
- Hollis, M. (1994) *The Philosophy of Social Science. An introduction*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Holter, H. & R. Kalleberg (red.) (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2. utg. Universitetsforlaget. Oslo.
- Huisman, J. (1995) *Differentiation, diversity and dependency in higher education*. CHEPS, University of Twente. Enschede.
- Hölttä, S. (1995) *Towards the Self-Regulative University*. University of Joensuu, Publications from the Social Sciences no. 23. Joensuu.
- Juran, J. M. (1992) *Juran on Quality by Design*. The Free Press. New York.

- Kalleberg, R. (1987) Om samfunnsvitenskaplig feltforskning. Forord til den norske utgaven av M. Hammersley og P. Atkinson: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal norsk forlag. Oslo.
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1993) *Å organisere kvalitet?* NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93. Oslo.
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1996) *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. NIFU. Rapport 1/96. Oslo.
- Kells, H. (1999) National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void. *Higher Education*, 38, pp. 209-232.
- Kerr, C. (1982) *The Uses of the University*. Harvard University Press. Cambridge.
- Kirk, J. og M. L. Miller (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series, No. 1, Sage. London.
- Kvale, S. (1989) *To Validate is to Question*. I Kvale, S. (ed): *Issues of Validity in Qualitative Research*, Studentlitteratur. Lund.
- Lane, J. E. (ed.) (1997) *Public Sector Reform. Rationale, Trends and Problems*. Sage. London.
- Lægrend, P. & O. K. Pedersen (red.) (1999) *Fra opbygning til ombygning i staten: organisationsforandringer i tre nordiske lande*. Jurist- og økonomforbundets forlag. København.
- March, J. G. & J. P. Olsen (1976) *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget. Bergen.
- March, J. G. & J. P. Olsen (1989) *Rediscovering Institutions - The Organizational Basis of Politics*. The Free Press. New York.
- Maassen, P. A. M. (1996) *Governmental Steering and the Academic Culture. The intangibility of the human factor in Dutch and German universities*. CHEPS, University of Twente. Enschede.
- Massy, W. (1999) *Energizing Quality Work: Higher Education Quality Evaluations in Sweden and Denmark*. National Center for Postsecondary Improvement, Technical report 6. Stanford University. Stanford.
- Mayo, E. (1945) *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Cambridge. Mass.

- Merton, R.K., M. Fiske & P. L. Kendall (1990) *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. The Free Press. New York.
- Mickletwait, J. & A. Wooldridge (1996) *The Witch Doctors. What management gurus are saying, why it matters and how to make sense of it*. Heinemann. London.
- Neave, G. (1988) On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe. *European Journal of Education*, 23, pp. 7-23.
- Neave, G. (1992) On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil. *European Journal of Education*, 27, pp. 5-27.
- Neave, G. (1998) The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33, pp. 265-284.
- Norgesnettrådet (1999) *Basert på det fremste...? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning*. Norgesnettrådet. Oslo.
- Nybom, T. (1993) *The Constitutional Determinants and Future of Qualified Knowledge Production*. Paper presentert på Working Conference on International and Comparative Higher Education. Penn State University, 1-2 november. Penn.
- Olsen, J. P. & B. G. Peters (eds.) (1996) *Lessons from Experience*. Scandinavian University Press. Oslo.
- Pfeffer, J. & G. Salancik (1978) *The External Control of Organizations*. Harper & Row. New York.
- PLS-Consult (1998) *Undersøgelse af effekterne af uddannelsesevalueringer: når viden skaber resultater*. PLS-Consult. Copenhagen.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul. London
- Pollit, C. (1990) *Managerialism and the Public Services - The Anglo-American Experience*. Basil Blackwell. Oxford.
- Pollitt, C. (1995) Justification by Works or by Faith? *Evaluation*, 1, pp. 133-154.
- Pondy, L. R., P. J. Frost, G. Morgan & R. M. James (1983) *Organizational Symbolism*. JAI Press. Greenwich.
- Prelli, L. J. (1989) *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*, University of South Carolina Press. Columbia.

- Ritzer, G. (1996) McUniversity in the Postmodern Consumer Society, *Quality in Higher Education*, 2, pp. 185-199.
- Rubin, H.J. og I. S. Rubin (1995) *Qualitative Interviewing*. Sage. London.
- Ruin, Olof (1989) Samhällstendenser speglade i en universitetsinstitution. I Nybom, T. (ed.) *Universitet och samhälle - Om forskningspolitik och vetenskapens samhälliga roll*. Tidens Förlag. Stockholm.
- Saarinen, T. (1995) Systematic Higher Education Assessment and Departmental Impacts: Translating the Effort to meet the Need. *Quality in Higher Education*, 3, pp. 223-234.
- Satow, R.L. (1975) Value-Rational Authority and Professional Organizations: Weber's Missing Type. *Administrative Science Quarterly* 20, pp 526-531.
- Selznick, P. (1957) *Leadership in administration. A sociological interpretation*. Harper & Row. New York.
- Silverman, D. (1993) *Interpreting Quantitative Data - Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage. London.
- Skjervheim, H. (1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Tanum-Norli. Oslo.
- Slaughter, S. & L. L. Leslie (1997) *Academic Capitalism*. Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- Smeby, J. C. (1990) *Styring og evaluering av høyere utdanning. Utriklingen innen fem land i Vest-Europa*. NAVFs utredningsinstitut. Rapport 8/90. Oslo.
- Smeby, J. C. (1995) *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*. Notat. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo.
- Smeby, J. C. (ed.) (1996) *Evaluation of Higher Education in the Nordic Countries*. Nordic Council of Ministers. Nord 1996: 6. Copenhagen.
- Smeby, J. C. & E. Brandt (1999) *Yrkesretting av høyere utdanning. En studie av offentlig politikk fra Ottosen-komiteen til i dag*. NIFU. Rapport 6/99. Oslo.
- Smeby, J. C. & B. Stensaker (1999) National quality assessment systems in the Nordic Countries: developing a balance between external and internal needs? *Higher Education Policy*, 12, pp. 3-14.

- Stake, R. (1994) Case studies. I Denzin, N. K. & Y. Lincoln (ed) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London.
- Stensaker, B (1996) *Organisasjonsutvikling og ledelse - Bruk og effekter av evalueringer på universiteter og høyskoler*. Rapport 8/96, NIFU. Oslo.
- Stensaker, B. (1997) From Accountability to Opportunity: the role of quality assessments in Norway. *Quality in Higher Education*, 3, pp. 277-284.
- Stensaker, B. (1999a) External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected? *Higher Education Quarterly*, 53, pp. 353-368.
- Stensaker, B. (1999b) User Surveys in External Assessments: problems and prospects. *Quality in Higher Education*, 5, pp. 255-264.
- Stensaker, B. (1999c) *Quality as Discourse. An analysis of external audit reports in Sweden 1995-98*. Paper presentert ved EAIR konferansen 23-25 august. Lund.
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994) *Å vurdere kvalitet? Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning*. Rapport 10/94. Oslo.
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1996) Evaluation of Higher Education in Norway. I Smeby, J. C. (ed.) *Evaluation of Higher Education in the Nordic Countries*, pp. 61- 77. Nordic Council (Nord 1996:6), Copenhagen.
- Stortingsproposisjon nr. 1 (1995-96) Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Stortingsmelding nr. 40. (1990-91) *Fra visjon til virke – Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Studiekvalitetsutvalget (1990). *Studiekvalitet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Schwandt, T. (1994) Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. I Denzin, N. K. & Y. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London.
- Taylor, F. W. (1947) *Scientific Management*. Harper & Brothers. New York.
- Thune, C. (1996) The Alliance of Accountability and Improvement: The Danish experience. *Quality in Higher Education*, 2, pp. 21-32.

- Tierney, W. G. (1991) Academic Work and Institutional Culture: Constructing Knowledge. *The Review of Higher Education*. 14, pp 199-216.
- Tjeldvoll, A. (1997) *A Service University in Scandinavia?* University of Oslo, Institute for Educational Research. Oslo.
- Tolbert, P. S. & L. G. Zucker (1983) Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935. *Administrative Science Quarterly*, 30, 22-39.
- Trow, M. (1993) *Managerialism and the Academic Profession: The Case of England*. The Council for the Studies in Higher Education. Stockholm.
- Välimaa, J. (1995) *Higher Education Cultural Approach*, University of Jyväskylä, Studies in Education, Psychology and Social Research 113. Jyväskylä.
- Välimaa, J. (1998) Culture and Identity in Higher Education Research. *Higher Education*, 36, pp. 119-138.
- van Vught, F. A. & D. F. Westerheijden (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education, *Higher Education*, 3, pp. 355-371.
- van Vught, F. (1996) The Humboldtian University under Pressure: new forms of quality review in Western European higher education. I Maassen, P. A. M. & F. A. Van Vught (eds.) *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. De Tijdstroom. Utrecht.
- Weick, K. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, pp 1-19.
- Weusthof, P.J.M. (1995) Internal quality Assurance in Dutch Universities: an empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation. *Quality in Higher Education*, 1, pp. 235-248.
- Yin, R. K. (1989) *Case Study Research: Design and Methods*. 2nd edition Sage. Newbury Park.
- Zbaracki, M. J. (1998) The Rhetoric and Reality of Total Quality Management. *Administrative Science Quarterly*, 43, pp. 602-636.
- Østerud, S. (1995) *Relevansen av begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning*, Prøveforelesning til dr. polit graden, Universitetet i Oslo. Oslo.

Skriftlige kilder referert til i rapporten

Høgskolen i Lillehammer

Heggland, R. (1998) *Studentevaluering av læring og undervisning ved Høgskolen på Lillehammer. En rapport utarbeidet for Studiekvalitetsutvalget ved HHL*. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1994) *Studiekvalitet - evaluering av studier*. Brev til Høgskolerådet. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1995) *Studiekvalitetsundersøkelsen 1995*. Notat fra Ingar Harlaugssæter, 7. september. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1997) *Handlingsplan for studiekvalitet*. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1998) *Studiekvalitetsundersøkelsen 1998*. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1998) *Handlingsplan for studiekvalitet*. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1998) *Strategisk plan 1998-2003*. Lillehammer.

Høgskolen i Lillehammer (1998) Brev til Norgesnettrådet. 12. november. Lillehammer.

Kyvik, S. & O. J. Skodvin (1998) *FoU ved statlige høyskoler*. Rapport 10/98, NIFU, Oslo.

Kyvik, S. red. (1999) *Evalueringsrapport av høyskole-reformen. Sluttrapport*. Norges forskningsråd. Oslo.

Oppland distriktshøgskole (1993) *Brev til instituttlederene ved ODH*. 5. august. Lillehammer.

Oppland distriktshøgskole (1992/93) *Brev til studentene ved ODH*. Lillehammer.

Oppland distriktshøgskole (1992) *Strategisk plan 1992-98*. Lillehammer.

Oppland distriktshøgskole (1993) *Referat fra møte i hovedutvalget for undervisning*. 23. februar. Lillehammer.

Lundin, R.A., P.O. Berg, N. Bjørn-Andersen & T. Vister (1993) *Øk/adm utbildningar i Norge. I dragkampen mellan krav på standardisering, profilering och regional utveckling*. Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Sakkyndig rapport nr. 2. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Høgskolen i Stavanger

Bø, T. (1999) Høgskolen i Stavanger: Nytt teknisk universitet innen år 2005. *Aftenposten* 4. november.

Bai Andersen, T., Å. Lima & O. Martio (1996) *Evaluering av matematikkutdanningen i Norge*. Nasjonal evaluering av matematikk. Sakkyndig rapport nr. 2. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Björnland, D., H. Lønn & J. Mouritsen (1993) *Rapport over evalueringen av 6 ØKAD-uddannelser*. Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Sakkyndig rapport nr. 5. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Dirdal, I. (1999) *Høgskolen i Stavanger skrev utdanningspolitisk historie. Først statlige høgskolen med rett til å tildele doktorgrad*. www.his.no/nyheter, 2. juli. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1994) *Styresak 136/94*. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1994) *Studie kvalitet ved Høgskolen i Stavanger*. Notat fra studieadministrasjonen til styrets møte 9. september. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1996) *Styresak 36/96*. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1996) *Styresak 60/96*. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1996) *Årsrapport*. Studieavdelingen. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1996) *Modell for studentevaluering av undervisning*. Revidert 14. februar. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1998) Omstillingsutvalgets innstilling. Orientering og videre arbeid. Stavanger.

Høgskolen i Stavanger (1999) *Evaluering og kvalitetssikring i høgre utdanning. Status Høgskolen i Stavanger pr. desember 1998*. Stavanger.

- Høgskolen i Stavanger (1999) *Styresak 25/99*. Stavanger.
- Høgskolen i Stavanger (1999) *Handlingsplan for studiekvalitet 1998-2000*. Studiekvalitetsutvalget. Stavanger.
- Høgskolen i Stavanger (1999) *Strategiplan 1999-2001*. Stavanger.
- Johnsen, B. W. (1999) *Fra universitetsvisjon til høgskoleintegrasjon*. Høgskoleforlaget, Bergen.
- Kyvik, S. & O. J. Skodvin (1998) *FoU ved statlige høgskoler*. Rapport 10/98, NIFU, Oslo.
- Selvik, A. (1999) *Innstilling til omstilling. Utviklingsperspektiver for administrasjonen ved Høgskolen i Stavanger. En forprosjektrapport*. Administrativt forskningsfond, Norges Handelshøyskole. Bergen.
- Studentavisen Hugin (1999) Ingen krise. 22. mars, side 5. Høgskolen i Stavanger. Stavanger.
- Studentavisen Hugin (1999) *Studiekvalitet ikke prioritert*. 22. mars, side 4. Høgskolen i Stavanger. Stavanger.
- Studentavisen Hugin (1999) *Leder*. 22. mars, side 2. Høgskolen i Stavanger. Stavanger.
- Titlestad, T. (1998) Ei vindskeiv høgskolehistorie. *Stavanger Aftenblad*, 6. november. Stavanger.
- Aas, E., B. Alvsten, K. Lindström & S. Evensen (1995) *Nasjonal evaluering av sivilingeniør-/ingeniørutdanning*. Sakkyndig rapport nr. 2. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Universitetet i Tromsø

- Allardt, E., R. Liljeström, N. Ramsøy & A. B. Sørensen (1995) *Beskrivelse og evaluering av utdanningen i sosiologi ved universitetene og høyskolene i Norge*. Nasjonal evaluering av sosiologi. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Bull, T. & T. O. Vorren red. (1998) *Universitetet i Tromsø. Glimt fra de første 30 år*. Ravnetrykk nr.17. Universitetet i Tromsø. Tromsø.

- Bull, T. & I. B. Salvesen (1999) *Utviklinga av Universitetet i Tromsø inn i det neste tusenåret*. I Arnzten, A., J-I. Nergård & Ø. Norderval red. *Sin neste som seg selv. Ole Mjøs 60 år*. Ravnetrykk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Dahl, J. & B. Stensaker (1999) *Fra modernitet til tradisjon? Styring og organisering av virksomheten ved Universitetet i Tromsø*. NIFU-rapport 4/99. Oslo.
- Fulsås, N. (1993) *Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø. Tromsø.
- Hjort, P. F. (1973) *Universitetet i Tromsø: Hvorfor, hvordan og hvorhen*. Polyteknisk forening. Oslo.
- Leijonhofvud, M., P. O. Larsen, J. P. Barlindshaug, K. A. Flatin & O. V. Lindquist (1999) *Universitetet i Tromsø. Evalueringsrapport*. Norgesnettrådet. Oslo.
- Løchen, Y. (1998) Etterlengtede, krevende universitetsreformer. I Bull, T. & T. O. Vorren red. (1998) *Universitetet i Tromsø. Glimt fra de første 30 år*. Ravnetrykk nr.17. Universitetet i Tromsø. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1992) *Strateginotat for 1992-94*. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1992) *Internasjonalisering og studentmobilitet ved Universitetet i Tromsø*. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1993) *Reorganiseringprosjektet, sluttrapport fra fase 1*. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1995) *Bedre læring for nye tider. Universitetet i Tromsøs utdanningsprofil i Norgesnett*. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1998) *Brev til Norgesnettrådet*. 13. november. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1998) *Strateginotat for perioden frem til år 2010*. Utkast. Tromsø.
- Universitetet i Tromsø (1999) *Institusjonsevalueringsprosjektet ved Universitetet i Tromsø. Selvevalueringsrapport*. Tromsø.

Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU)

- Allardt, E., R. Liljeström, N. Ramsøy & A. B. Sørensen (1995) *Beskrivelse og evaluering av utdanningen i sosiologi ved universitetene og høyskolene i Norge*. Nasjonal evaluering av sosiologi. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Andresen, T. (1998) *Noen ORGUT-sitater*. [Http://emma.itk.ntnu.no/ansatte/Andresen](http://emma.itk.ntnu.no/ansatte/Andresen). Intranett, NTNU. Trondheim.
- Arkeryd, L., D. Laksov, C. Peskine & E. Damsleth (1995) *Nasjonal evaluering av Matematikk*. Sakkyndig rapport nr. 4. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Birkeland, C. & M. Hagen (1997) Studentene viste ansvar. I Hård, M., A. Kjærvik, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Bugge, J., E. Bruun, B. Henoch & S. Ullaland (1995) *Rapport från sakkyndige komiteen för Midt-Norge*. Nasjonal evaluering av sivil-/ingeniørutdanning. Sakkyndig rapport nr. 3. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Børve, H. (1995) *Veiledning på hovedfag*. ALLFORSK, Trondheim
- Hjulmand, L. L. & T. Rasmussen (1994) *Evalueringsrapport*. Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Sakkyndig rapport nr. 6. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- CRE (1997) *Institutional Evaluation of the Norwegian University of Science and Technology*. CRE Reviewers' report. Genève.
- Fermann, G & B. Vik-Mo (1998) *Evaluering av Modul 2 i examen philosophicum ved NTNU: Erfaringer fra første gjennomføringssemester*. Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU. Trondheim.
- Gjeitnes, A. (1997) *Forholdet mellom NIH/SINIEF og næringslivet*. I Hård, M., A. Kjærvik, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Haugen, G. M. D. & O. Otterstad (1995) *Søkelys på Studentekspansjonen. Opptak, gjennomføring og uteksaminering*. Allforsk. Trondheim.

- Fuglem, M. (1997) Varierte læringsformer gir ny sivilingeniørkompetanse. I Hård, M., A. Kjærvi, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Fuglem, M. (i samarbeid med prosjektleder Christian Thaulow) (1999) *Innføring av tverrfaglig prosjektarbeid i 8.semester i sivilingeniørutdanningen ved NTNU. Første utprøving: eksperter i team 1998-99*. NTNU. Trondheim.
- Hård, M., A. Kjærvi, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Kvaal, S. (1997) Norges tekniske høyskole - en kunnskapens fugl fønix. I Hård, M., A. Kjærvi, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Kuvås, J. (1997) *Strategiplaner - NTHs redskap for planlegging og utvikling*. I Hård, M., A. Kjærvi, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Magnussen, L. & B. T. Larsen (1995) *Samarbeid om felles mål - et sosialfaglig prøveprosjekt*. UNIT/SiT, Trondheim.
- Moe, J. (1997) *NTHs tilpasning til samfunnet*. I Hård, M., A. Kjærvi, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- NIFU (1999) *Doktorgradsregisteret*. NIFU. Oslo.
- NTH (1993) *Vilje til forbedring. Virksomhetskomiteen for sivilingeniørstudiet ved NTH*. NTH-utredning 1993-8. Trondheim.
- NTH (1993) *Undervisningsmetoder. Virksomhetskomiteen for sivilingeniørstudiet ved NTH*. Prosjekt 4. NTH-utredning 1993-4. Trondheim.
- NTNU (1996) *Strategisk grunnlagsdokument for NTNU*. Trondheim.
- NTNU (1997) *Styrevedtak*. 24. april. Trondheim.
- NTNU (1998) *Kollegiesak 95/98*. Trondheim.
- NTNU (1998) *Kreativ, konstruktiv, kritisk. Strategi for NTNU mot 2010*. Trondheim.
- NTNU (1998) *Brev til Norgesnettrådet*. 13. november. Trondheim.

- NINU (1998) *Rapport fra ORGUT-prosjektet. Oppsummeringer og anbefalinger*. Trondheim.
- NINU (1999) *Styrevedtak*, 23. februar. Trondheim.
- NINU (1999) *Referat fra møte i Undervisningsutvalget*, 9. april. Trondheim.
- Origosenteret (udatert) *Presentasjonsbrosjyre for Origosenteret*. NINU. Trondheim.
- Origosenteret (1998) *Kandidatundersøkelsen 1998. En undersøkelse av NINU-studentenes karriere- og yrkesvalg*. NTNU, Origorapport. Trondheim.
- Program for lærerutdanning (1998) *Strategidokument*. NTNU. Trondheim.
- Rønning, W. (1996) *Sluttrapport «Store fags pedagogikk». Evaluering av et forsøk for å øke studiekvaliteten ved Universitetet i Trondheim*. Allforsk, Trondheim.
- Rønning, W. (1997) College Quality Programmes: implementation and effects. *Quality in Higher Education*, 3, pp. 113-129.
- Rønning, W. (1998) *Faglig sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU. Sluttrapport*. Allforsk. Trondheim.
- Skog, B. og G. M. D. Haugen (1994) *Hovedfagsstudenter ved AVH. Fremdrift, barrierer og tiltak*. ALLFORSK. Trondheim.
- Universitetsavisa (1999) *Gode tider*, nr.11, 17. juni, NTNU. Trondheim.
- Wale, A. (1997) *Universitet og høyskole: Den allmenntenskaplige høyskolen 1984-1996*. Strindheims trykkeris forlag. Trondheim.
- Øverli, J. (1997) Vilje til forbedring. I Hård, M., A. Kjærvik, S. Kvaal, P. K. Larsen, O. Lauritzen & E. Rødahl red. (1997) *Teknologi for samfunnet. En essaysamling*. NTNU. Trondheim.
- Aas, Einar Johan (1999) Sivilingeniørstudiet - redesignet for fremtiden. *Kronikk. Aftenposten*, 11. februar. Oslo.
- Aasen, P og A. O. Telhaug (1985) *Nye veier i pedagogikkundervisningen. Forsøk med sosialpedagogisk studium i atferdsproblemer og holdningsdannelse*. UNIT, Tapir. Trondheim.
- Aaslestad, P. (1999) Vi på Dragvoll og de andre. *Universitetsavisa*, nr. 11, 17. juni. Trondheim.

Det teologiske Menighetsfakultet

- Eriksen, A. J. (1998) *Teologisk utdanning - fra kateterundervisning for ungdom til åpen og fleksibel livslang læring. Rapport etter studieprosjekt om kompetansebehov i Den norske kirkes ordinasjonsreform.* Menighetsfakultetet. Oslo.
- Lys og Liv (1999) *Intervju med Lars Østnor.* Nr. 1, februar. Menighetsfakultetet. Oslo.
- MF (1990) *Menighetsfakultetet frem mot år 2008.* Innstilling fra styringsgruppen. Oslo.
- MF (1992) *Virksomhetsplan for Det teologiske menighetsfakultet.* Oslo.
- MF (1993) *Virksomhetsplan for Det teologiske menighetsfakultet 1993.* Oslo.
- MF (1994) *Virksomhetsplan for Det teologiske menighetsfakultetet 1994.* Oslo.
- MF (1994) *Årsberetning 1994.* Oslo.
- MF (1997) *Virksomhetsplan med økonomiske rammer for Det teologiske menighetsfakultet 1998 - 2000.* Oslo.
- MF (1997) *Arbeidsplan for Det teologiske menighetsfakultetet 1997.* Oslo.
- MF (1998) *Arbeidsplan for Det teologiske menighetsfakultet 1998.* Oslo.
- MF (1998) *Brev til Norgesnettrådet.* 26. november. Oslo.

Handelshøyskolen BI

- Amdam, R. P. (1993) *For egen regning: BI og den økonomisk-administrative utdanningen 1943-1993.* Med etterord av Finn Øien. Universitetsforlaget. Oslo.
- Handelshøyskolen BI (1990) *Reform av siviløkonomstudiet. Innstilling fra siviløkonomkomiteen.* Larseninnsstillingen. Sandvika.
- Handelshøyskolen BI (1993) *Selvevalueringsrapport BI Stiftelsen.* Sandvika.

- Handelshøyskolen BI (1995) *Innstilling fra Evalueringsutvalget for siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI*. Gjems-Onstadinnstillingen. Sandvika.
- Handelshøyskolen BI (1998) *Utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI. Høringsutkast*. Spillinginnstillingen. Sandvika.
- Handelshøyskolen BI (1998) *Utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI*. Revidert innstilling. Sandvika.
- Handelshøyskolen BI (1998) *Årsberetning 1998*. Sandvika.
- Handelshøyskolen BI (1999) *Self-assessment report*. EQUIS, Sandvika.
- Lanseng, E. & M. Rønquist (1994) *Kvalitetsbarometer BI Høyskolene 1994*. Norsk Institutt for Markedsforskning. Sandvika.
- Lundin, R.A., P.O. Berg, N. Bjørn-Andersen & T. Vister (1993) *Øk/adm utbildninger i Norge. I dragkampen mellom krav på standardisering, profilering og regional utvekkling*. Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Sakkyndig rapport nr. 2, Oslo.
- NSF (1998) *Høringsuttalelse vedrørende siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI*. Norske siviløkonomers forening. I Handelshøyskolen BI: *Utvikling av siviløkonomstudiet ved Handelshøyskolen BI. Høringsutkast*. Spillinginnstillingen. Sandvika.
- Nygaard, A., F. Selnes & P. J. Thorenfeldt (1992) *Kvalitetsbarometer for BI-RH 1992*. Norsk Institutt for Markedsforskning. Sandvika.
- Reve, T. (1998) *Kunnskapsøkonomien. I Handelshøyskolen BI, Årsberetning 1998*. Sandvika.
- Selnes, F., M. Rønquist & P. J. Thorenfeldt (1991) *Kvalitetsbarometer for BI-RH 1991*. Norsk Institutt for Markedsforskning. Sandvika.

Intervjuguide

- Eksisterer det noen spesielle trekk ved dette lærestedet som preger måten man driver undervisning og forskning på?
- Vil du si at dette lærestedet har en historie eller en kultur som har preget, eller eventuelt preger arbeidet med og tenkningen rundt kvalitet i studiesammenheng?
- Tror du at dette lærestedet skiller seg fra andre lærested når det gjelder hvordan man har tenkt og arbeidet med studiekvalitet?
- Hvilke akademiske ambisjoner og målsettinger vil du si har preget og eventuelt preger dette lærestedet?
- Hvordan har man arbeidet for å oppnå disse målsettingene?
- I hvilken grad vil du si at det er enighet blant de ansatte om nevnte målsettinger?
- Har dette lærestedet noen andre akademiske utdanningsinstitusjoner som forbilde?
- Vil du si at lærestedets sentrale ledelse, generelt sett, har stor innflytelse på strategivalg, endrings- og utviklingsarbeid i forhold til studiekvalitetsarbeid? Har lærestedets ledelse eventuelt brukt denne innflytelsen?
- Hva tror du faglig ansatte ved lærestedet legger i begrepet studiekvalitet?
- Hvordan har man formelt definert/fortolket studiekvalitetsbegrepet ved dette lærestedet?
- Eksisterer det spesielle aktører ved lærestedet som i løpet av perioden 1989 – 1999 spesielt har bidratt til å sette studiekvalitet på dagsorden?
- Hva vil du si er de viktigste hendelsene, beslutningene eller tiltakene som har bidratt til å fremme studiekvalitetsarbeidet ved ditt lærested i perioden 1989-1999?
- I hvilken grad har eksterne forhold, herunder instruks fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, reformer i høyere utdanning, eksterne evalueringer og utredninger, eller annen samfunns- og næringslivskontakt, påvirket lærestedets studiekvalitetsarbeid i perioden 1989-1999?
- I hvilken grad har studentene ved lærestedet influert på studiekvalitetsarbeidet?
- Hva vil du si kjennetegner studiekvalitetsarbeidet ved lærestedet (Omfang, organisasjon, ledelse og studentmedvirkning)?
- Hvordan vil du si at studiekvalitetsarbeidet ved lærestedet har vært prioritert, f.eks i forhold til forsknings- og formidlingsaktiviteter?

- Har studiekvalitetsarbeidet mottatt ressurser (økonomi, stillinger, prosjekter)?
- Hvordan endte man opp med denne formen for studiekvalitetsarbeid?
- Har det vært stor uenighet om hvordan man skal drive studiekvalitetsarbeidet?
- Kan du generelt prøve å beskrive holdningene til studiekvalitetsarbeid blant faglige ansatte og lærestedets ledelse?
- Tror du dagens måte å drive studiekvalitetsarbeid på er den beste måten å drive dette arbeidet på?

- Hvordan vet dere at studiekvalitetsarbeidet dere driver virker etter hensikten?
- Hva har dere gjort/hva gjør dere for å forbedre studiekvalitetsarbeidet?
- Hvilke resultater har dere oppnådd med studiekvalitetsarbeidet? (Gjennomstrømning, karakterer, holdninger, kommunikasjon, samarbeid, administrative forhold knyttet til studiene, styring og ledelse av undervisningsvirksomheten, bedre kontakt med avtakere av studenter/samfunnet rundt, annet)?
- Arbeid med studiekvalitet avhenger av mange faktorer (Ressurser, organisering, personale, ledelse, motivasjon, andre forhold). Hva vil du si er de største hindringene for studiekvalitetsarbeidet slik det drives i dag?
- Har arbeidet med studiekvalitet gått på bekostning av andre aktiviteter ved lærestedet?

- Vil du si at måten man har tenkt studiekvalitet på ved lærestedet har endret seg i perioden 1989-1999?
- Hvis du skal se perioden 1989-1999 under ett, vil du si at arbeidet med studiekvalitet har påvirket og/eller endret lærestedet på noen måte?