

Evaluering av Kvalitetsreformen

DELRAPPORT 1

Kvalitetsreformen møter virkeligheten

Svein Michelsen og Per Olaf Aamodt (red.)



**Evaluering av Kvalitetsreformen
Delrapport 1**

Kvalitetsreformen møter virkeligheten
Svein Michelsen og Per Olaf Aamodt (red.)

Forord

Da Kvalitetsreformen ble iverksatt, ble det samtidig vedtatt å gjennomføre en evaluering av den. Norges forskningsråd ga oppdraget med evalueringen til Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen og NIFU STEP som et samarbeidsprosjekt. Evalueringen har pågått siden 2003 og skal ferdigstilles ved årsskiftet 2006-07.

Evalueringen bygger på et bredt datagrunnlag: case-studier ved utvalgte læresteder, dokumentanalyse, ulike statistiske datakilder, en survey blant det vitenskapelige personalet, en lederundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse blant studenter. I denne første delrapporten bygger vi hovedsakelig på data fra undersøkelsen blant det vitenskapelige personalet ved universiteter og høyskoler. Rapporten målbærer derfor hovedsakelig de ansattes synspunkter på og vurderinger av Kvalitetsreformen. I flere delrapporter framover vil nye resultater bli presentert, og spesielt vil resultatene fra en undersøkelse blant studentene utdype det bildet vi i dag kan danne oss.

Rapporten består av 10 artikler skrevet av Johs Hjellbrekke, Olga Dysthe, Ivar Lima, Arild Raaheim, Elisabeth Hovdhaugen, Nicoline Frølich, Bjørn Stensaker, Tor Halvorsen, Ivar Bleiklie, Marit Tjomslund, Katarina Østergren, Svein Michelsen og Per Olaf Aamodt. De to sistnevnte koordinerer evalueringen og har også redigert rapporten.

Vi vil rette en takk til alle de som har bidratt med opplysninger gjennom våre besøk ved universiteter og høyskoler. En særlig takk går til alle de mer enn 2000 faglig ansatte ved universiteter og høyskoler som har besvart spørreskjemaet.

Oslo-Bergen, februar 2006

Svein Michelsen

Per Olaf Aamodt

Innhold

Motstand eller tilpasning?	9
<i>Per Olaf Aamodt og Svein Michelsen</i>	
Innledning.....	9
Bakgrunnen for Kvalitetsreformen.....	9
De viktigste elementene i Kvalitetsreformen	11
Kvalitetsreformen kan ikke betraktes isolert.....	12
Evaluering av reformen	13
Datakilder anvendt i rapporten	13
Å ta mål av fagpersonalet i høyere utdanning.....	14
Kvalitetsreformen slik fagpersonalet ser den	15
Oppsummeringer	17
Ny gradsstruktur	17
Pedagogiske sider ved reformen.....	18
Karaktersetting og strykprosent.....	18
Insentivbasert finansiering	19
Kvalitet og kvalitetssikring	20
Ledelse og styring	20
Internasjonalisering	20
Strukturelle skillelinjer og holdninger til Kvalitetsreformen	21
Referanser.....	22
Datagrunnlag	23
<i>Johs Hjellbrekke</i>	
Dataproduksjon.....	23
Målsetjing for undersøkinga.....	25
Systematisk bortfall	25
Den nye studiestrukturen.....	27
<i>Svein Michelsen</i>	
Introduksjon.....	27
Innfallsvinkel.....	28
Sentrale komponenter i formingen av ny studiestruktur	29
Ny studiestruktur som grads- og modulariseringsreform.....	30
Resepsjon av reformen	32
Rask og konsekvent innføring	32
De fagansattes holdninger til ny studiestruktur	33
Generelle vurderinger.....	33
Kvaliteten på den nye bachelor- og mastergraden	34
Studieprogram - strukturerte veier til læring eller valgfrihet?.....	37
Studiestruktur og læringstradisjoner.....	40

Reformambivalens mellom gammel og ny struktur	43
Oppsummering	47
Referanser	48
Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen	50
<i>Olga Dysthe, Ivar Lima og Arild Raaheim</i>	
Introduksjon	50
Resultat fra surveyen	50
Endringer i undervisning	50
Operasjonalisering av endring i undervisning	53
Endring i eksamensordning	56
Seminarundervisning	60
Endringsprofilene til fagene	61
Diskusjon	62
Revisjon av studieplaner - et viktig pedagogisk løft	63
Studentaktiviserende undervisning og tettere oppfølging	64
Reformen som legitimering av kulturelt forankrede endringer	65
Endringer i vurderingsordninger	68
Konsekvenser for studentene	70
Konsekvenser av endringene for de ansattes arbeidssituasjon og faglige identitet	72
Kritiske sider og ikke-intenderte effekter	72
Referanser	73
Karaktersetting og endringer i strykprosent	76
<i>Elisabeth Hovdhaugen</i>	
Karakterfordelinger høsten 2003 - våren 2005	77
Strykprosent i perioden 1995/96 – 2004/05	77
Mulige forklaringer på nedgangen i strykprosent:	79
Faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen	79
Forbedret undervisningskvalitet	79
Lærestedene lar studentene stå av budsjettmessige hensyn	79
Økt egeninnsats fra studentene, på grunn av frykt for å miste stipendet	80
Mindre kursenheter	80
Faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen	80
Bedre inntakskvalitet på studentene	80
Nedgang i strykprosent som en generell trend i høyere utdanning	80
Oppsummering	81
Offentlig politikk for høyere utdanning: Endringer i finansiering - endringer i faglige prioriteringer?	82
<i>Nicoline Frølich</i>	
Innledning	82
Finansieringsmodellen	83

Nyttemaksimering og faglige normer.....	86
Data og metode.....	86
Endringer i faglige prioriteringer?.....	87
"Objektive data"	87
Endringer i faglige prioriteringer	90
Konklusjon	91
Referanser.....	92
Kvalitet og evaluering – fagpersonalets synspunkter og involvering	95
<i>Bjørn Stensaker</i>	
Innledning.....	95
Kvalitetsarbeid i høyere utdanning – en kort historikk	95
Arbeid med kvalitet – endringer i etterkant av Kvalitetsreformen.....	97
Synspunkter på kvaliteten i norsk høyere utdanning før – og nå	102
Noen avsluttende refleksjoner og uavklarte spørsmål.....	104
Referanser.....	106
Internasjonalisering	107
<i>Tor Halvorsen</i>	
Innleiing.....	107
Gamal og ny internasjonalisering.....	108
Kvalitetsreforma og internasjonalisering	109
Studentutvekslinga og den akademiske fridomen	111
Internasjonalisering ute og heime.....	112
Utan engelsk, inga internasjonalisering?.....	116
Marknaden og det nye kontraktstilhøvet?	118
Sluttmerknad.....	118
Referanser.....	119
Ledelse og styringsformer ved universiteter og høyskoler	121
<i>Ivar Bleiklie, Marit Tjomslund og Katarina Østergren</i>	
Innledning.....	121
Endringer i ledelses- og styringsformer: variasjoner langs tre dimensjoner	121
Samfunnsstyre	122
Fagstyre	122
Styring gjennom interessekoalisjon.....	122
Kartlegging, ledelse og styring.....	124
Universitetene (6)	124
Vitenskapelige høyskoler (5).....	125
Statlige høyskoler (25)	126
Kunsthøyskoler (2).....	127
Private høyskoler: Handelshøyskolen BI	128
Oppfatning av ledelse blant faglig ansatte, instituttledere og dekaner.....	128
De gamle universitetene	129

De nye universitetene	129
Statlige høyskoler	130
Samfunnsstyre - bedriftsstyring	130
Tydeligere ansvar og ledelsesstrukturer	130
Nye konkurransesituasjon	132
Ledelse og finansiering	132
Fagstyre - ledelse som akademisk autoritet	133
Lederegenskaper	133
Styre gjennom interessekonstellasjoner - ledelse som kollegial koordinering	135
Valgt eller ansatt	135
Konklusjon	140
Referanser	140
Strukturelle skillelinjer og haldningar til Kvalitetsreforma	142
<i>Johs Hjellbrekke</i>	
Innleiing: Funksjonsdelinga mellom universitet og statlege høyskular	142
Strukturelle skillelinjer	143
Metode	143
Akademisk kapital og forskingsorienteringar	144
Undergrupper i rommet	152
Latent klasseanalyse	153
Haldningsanalyse	155
Avslutning	160
Referanser	161

Motstand eller tilpasning?

Per Olaf Aamodt og Svein Michelsen

Innledning

Kvalitetsreformen er en ambisiøs reform. Målsettingen er at ”Norge skal være en ledende kunnskapsnasjon. Reformen skal på en markert måte føre til bedre kvalitet i høyere utdanning og forskning”. Det er et siktemål med reformen at Norge skal bli blant de fremste land i verden når det gjelder kvalitet i undervisning og forskning. Dersom de sentrale forslag i reformen gjennomføres i full bredde, vil vi om noen år stå overfor et system for høyere utdanning som er radikalt forskjellig fra dagens når det gjelder de akademiske grader som tilbys, måten de forskjellige fag kombineres på, undervisnings- og studieformer, vurderingsformer, studentmassens sammensetning, faglig ledelse og organisering og forholdet mellom institusjonene innenfor høyere utdanning.

Denne rapporten er den første fra forskergruppen som evaluerer Kvalitetsreformen. Rapporten bygger hovedsakelig på resultatene fra en undersøkelse gjennomført blant det vitenskapelige personalet. Vi må derfor være forsiktige med å trekke klare konklusjoner så langt. Det er fortsatt vesentlige datasett som ikke er analysert, ikke minst en undersøkelse blant studentene. Ennå er ikke alle 8 institusjonsbesøkene foretatt, og materialet fra de institusjonene vi har besøkt, er på langt nær ferdig analysert. Reformens konsekvenser vil framstå ulikt for ulike informanter, slik at nye analyser og nye data vil kunne gi et annerledes bilde enn det vi kan tegne i dag. De faglige ansattes opplevelser og vurderinger av reformen må tillegges vesentlig vekt, men vil måtte balanseres av andre opplysninger, ikke minst vil analyser av det kvalitative materialet bidra til å nyansere resultatene fra statistikk og spørreskjema.

Det er flere grunner til å være varsom med å trekke konklusjoner enn at ikke alle data foreligger. Det er ennå bare gått litt over to år siden reformen ble formelt iverksatt på nasjonalt nivå. Men ansvaret for hvordan reformen blir virkeliggjort tilligger de enkelte universiteter og høgskoler og i stor grad de enkelte fagmiljøene. En reform av et slikt omfang og en slik bredde er ikke ferdig innført med et pennestrøk, den representerer snarere starten på en utvikling som vil pågå i flere år framover. Fortsatt har ikke alle lokale løsningene funnet sin endelige form, og mange av resultatene vil ikke være synlige før det har gått mer tid. Eksempelvis vil det ennå gå noe tid før vi kan følge det første studentkullet gjennom det nye gradssystemet for å kunne se om gjennomføringen er forbedret. Personalets vurderinger av reformen slik vi blant annet har innhentet dem gjennom personalundersøkelsen, vil ennå være preget av en overgangssituasjon der det er nedlagt et stort arbeid med å realisere reformen. Hva som blir de mer varige konsekvensene for personalets arbeidsvilkår, er for tidlig å avgjøre. Dette betyr ikke at vi vil presentere resultater som er ”feil” eller ”misvisende”, men at resultatene kan være ufullstendige og uten full gyldighet ut over den konteksten de er innhentet i.

Bakgrunnen for Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen ble formelt fremmet gjennom Stortingsmelding nr. 27 (2000 – 2001) ”Gjør din plikt – krev din rett”, og vedtatt i Stortinget før sommeren 2001. Reformen la til

grunn en bred målsetting for kunnskapspolitikken. Reformen baserte seg på innstillingen fra Mjøsutvalget som ble lagt fram i mai 2000. Ikke alle, men store deler av utvalgets forslag, ble realisert. Stortingets vedtak forutsatte iverksetting fra studieåret 2003-04. Enkelte av spørsmålene, spesielt når det gjelder styring og ledelse, fikk ikke sin endelige avklaring før en ny felles lov om høyere utdanning ble vedtatt av Stortinget 28. februar 2005. Lovutkastet baserte seg på Ryssdalsutvalgets innstilling som ble lagt fram i 2003. Et av de mest kontroversielle spørsmålene i debatten og høringsrundene etter Ryssdalsutvalgets innstilling gjaldt institusjonenes tilknytningsform til staten og styrings- og ledelsesformer. Departementets forslag og Stortingets vedtak fulgte mindretallet i utvalget, der institusjonene fortsatt skulle bestå som forvaltningsorganer med utvidede fullmakter, mens flertallet foreslo å omforme dem til selveiende enheter. Den nye loven viderefører sammensetningen av styret, og styret kan selv avgjøre om rektor skal velges eller tilsettes.

I utgangspunktet kan man undre seg over at det var nødvendig å nedsette et utvalg til å utrede høyere utdanning i 1998, det hadde tross alt gått mindre enn ti år siden Hernesutvalget, og reformer i forlengelsen av den utredningen pågikk til ut på midten av 1990-tallet. Mens mandatet til Hernesutvalget eksplisitt påpekte behovet for en helt ny kurs og at det gamle konseptet basert på Ottosenkomiteen var oppbrukt, finner vi ikke en tilsvarende klar begrunnelse eller diagnose for å nedsette Mjøsutvalget. Mandatet gir derimot nokså klare anvisninger for utvalgets tema og hvilke retninger man burde gå.

En av hovedbegrunnelsene for å oppnevne Mjøsutvalget var å realisere en revisjon av gradssystemet med tanke på å effektivisere studieløpene. Hernesutvalget foreslo ingen gradsreform, men mente at bedre undervisning og veiledning samt bedre utnytting av studieåret kunne gi bedre gjennomføring. Dette hadde ikke gitt de ønskede effektene. Uansett representerer ikke de pedagogiske reformene i Kvalitetsreformen noe helt nytt, men viderefører og forsterker utviklingstrekk som ble initiert i forlengelsen av Hernesutvalget tidlig på 1990-tallet. Ikke minst ga Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget) (1990) støtet til mer vekt på undervisning og veiledning og foreslo også systemer for kvalitetsutvikling.

Et annet hovedtema hos Mjøsutvalget var å gjøre høyere utdanning bedre innrettet mot samfunnets behov, ikke minst å utdanne kandidater som er bedre rustet i forhold til arbeidslivet. Forslaget til gradsreformer må også sees i et slikt lys. Dette perspektivet synes ikke å stå så sentralt i den senere stortingsmeldingen.

Videre ble behovet for en sterkere internasjonal orientering påpekt i mandatet og i innstillingen fra Mjøsutvalget. Høyere utdanning har alltid vært internasjonalt orientert, men dette har hovedsakelig vært som et resultat av individuelle forskeres nettverk og norske studenters studier i utlandet. Det nye i Kvalitetsreformen er at det institusjonelle ansvaret for utveksling av studenter og forskere understrekes.

En av begrunnelsene for å sette igang en ny reform i høyere utdanning var institusjonenes krav om en mer selvstendig stilling, med mindre grad av detaljstyring. Et knapt flertall i Mjøsutvalget foreslo på den bakgrunn å omgjøre institusjonene til selvstendige rettssubjekter, mens Ryssdalsutvalgets flertall bruket begrepet selveiende institusjoner. Den nye loven om universiteter og høyskoler viderefører imidlertid institusjonene som forvaltningsbedrifter med utvidede fullmakter, men slår likevel fast institusjonenes autonomi i økonomiske og administrative saker. De foreslåtte reformene i styring og ledelse samt finansiering har delvis sin bakgrunn i dette: at institusjoner med større forvaltningsmessig autonomi vil kreve en mer profesjonell ledelse, og dersom staten

reduserer detaljnivået i styringen, må det gis mer overordnede styringssignaler. ”Å styre i stort, ikke i smått” var en formulering utvalgslederen ofte anvendte. I ettertid er det interessant å merke seg at utsiktene til atskillelse fra staten ikke vakte spesielt stor begeistring i sektoren. Institusjonene ønsket å opprettholde tryggheten i et statlig eierskap, og så mulighetene for vesentlig utvidete frihetsgrader innenfor det styringssettet man hadde. Også forslaget om et akkrediteringssystem hang sammen med større institusjonell frihet: institusjoner med akkreditering burde ha store frihetsgrader i forhold til å utvikle sine tilbud.

Styrings- og ledelsesreformene har vært påvirket av internasjonale trender innenfor høyere utdanning, men kan også sees som et ledd i reformer i offentlig sektor. Parallellene til reformer i styringen og finansieringen av helsevesenet er klare.

Kvalitetsreformen er intendert som, og oppleves som, en nyskapning. Samtidig er det viktig å se at reformen samtidig føyer seg inn i en utviklingslinje i høyere utdanning som minst kan føres tilbake til 1960-tallet. Vabø og Aamodt (2005) påpeker at det er en stor grad av kontinuitet i reformene i høyere utdanning fra Ottosenkomiteen, via Hernesutvalget til Kvalitetsreformen. Det betyr ikke at utviklingen har vært rettlinjet og uten brudd, men at alle reformene inngår i en skrittvis utvikling av norsk høyere utdanning som et bedre system for masseutdanning. Etableringen av en høgskolesektor utenom universitetene og gradsreformen som ble foreslått av Ottosenkomiteen, var begge ledd i å tilpasse høyere utdanning til den kraftige veksten som startet rundt 1960. Høgskolene skulle utgjøre et mer kortvarig og yrkesrettet tilbud, og gradsreformene har i ulike former tatt sikte på både å tilby attraktive lavere grader og å bringe studentene raskere fram til eksamen. Den økte bredden i tilbud, både faglig og ikke minst gjennom den geografiske spredningen av tilbudet, har i seg selv virket rekrutterende. Høgskolereformen av 1994 er et klart resultat av denne politikken.

Økt fokus på bedre undervisning og veiledning som ble initiert av Hernesutvalget og som har fått et forsterket momentum gjennom kvalitetsreformen kan også betraktes som et svar på en bredere rekruttering av studenter. Heller ikke dette var nytt, også Ottosenkomiteen la vekt på å bedre kvaliteten i undervisningen.

Grunnlaget for de den utviklingen vi har sett, hvor Kvalitetsreformen utgjør de foreløpig siste byggesteinene, ble utvilsomt lagt av Ottosenkomiteen. Denne komiteutredningen la både opp til en dristig vekst i studenttallene (en treffsikker prognose; skulle det vise seg i ettertid) og strukturelle reformer. Selv om mange av Ottosenkomiteens forslag først ble realisert lang tid etter, og til dels i ulik fasong, er det mulig å beskrive politikken etter Hernesutvalget så vel som Kvalitetsreformen, som trekk i implementeringen av Ottosenkomiteens forslag. Høgskolereformen av 1994 og de nye gradene i Kvalitetsreformen er to eksempler på dette.

De viktigste elementene i Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen er en bredt anlagt reform, men kan med utgangspunkt i Stortingsmelding nr. 27 (2000-01) deles inn i en studiereform og en styringsreform.

Med det overordnede målet om at ”studenten skal lykkes” presenteres et opplegg for et helhetlig læringsmiljø innenfor en revidert gradsstruktur. Den tidligere strukturen med en fireårig cand.mag.-grad og et toårig hovedfagsstudium erstattes av en 3 + 2 bachelor-grad og mastergrad. Videre fremmes internasjonalisering som et ledd i å øke kvaliteten.

Den andre hoveddelen av stortingsmeldingen omfatter institusjonenes frihet og nasjonal koordinering. Det fastslås at Norge ikke trenger flere breddeuniversiteter, men at eksisterende vitenskapelige høyskoler kan søke om universitetsstatus. Det samme gjelder høyskoler med rett til å tildele doktorgrader. Universiteter og høyskoler foreslås omgjort til forvaltningsorganer med særskilte fullmakter, og med økt frihet i faglige, økonomiske og organisatoriske spørsmål. Med et økt forvaltningsmessig ansvar som følge av et sterkere skille mellom institusjon og departement legges det også sterkere vekt på en mer profesjonell styring av institusjonene. Innslaget av eksterne styrerepresentanter økes, og det foreslås at ledere av grunnenhetene kan tilsettes, mens rektor fortsatt skal velges. Et nytt finansieringssystem etableres, der en betydelig del av budsjettet tildeles etter oppnådde resultater i forskning og utdanning. Også studiefinansieringen endres i retning av mer bruk av insentiver, der stipendiet tildeles ettersom studenten oppnår resultater.

Kvalitetsreformen kan ikke betraktes isolert

Kvalitetsreformen føyer seg inn i en kjede av reformer og utviklingstrekk i norsk høyere utdanning mot et system for masseutdanning. Mange forhold var allerede under forandring idet Kvalitetsreformen ble iverksatt. Utviklingen av undervisningsformene hadde pågått siden tidlig på 1990-tallet. Endringer i studietilbud og studienes innhold pågår kontinuerlig. Ved høyskolene hadde det skjedd endringer i studieorganisering i ettertid av høyskolereformen i 1994. Økt vekt på FoU førte til reduksjon i tid brukt til undervisning, og det ble lagt mer vekt på forelesninger og mindre tett oppfølging av studentene. Utviklingen gikk her i motsatt retning av det man tilstrebet ved universitetene, og de to sektorene nærmet seg hverandre med hensyn til undervisning.

Et finansieringssystem basert på resultater var heller ikke nytt, allerede i flere år har institusjonene mottatt deler av sin bevilgning basert på produserte vekttall. Men omfanget av insentivdelen økte kraftig, og etter hvert legges også forskningskomponenten inn i denne modellen.

Universiteter og høyskoler påvirkes av en rekke endringstrekk som de ikke har kontroll over: søkningen til høyere utdanning, situasjonen på arbeidsmarkedet for kandidatene, og hvilke krav og forventninger som stilles til høyere utdanning. Midt på 1990-tallet var det en rekordhøy søkning til høyere utdanning, og til tross for en rask utbygging av antall studieplasser var kampen om studieplassene hard i de fleste studiene. Etterpå har søkningen gått ned til et mer "normalt" nivå, mens kapasiteten er blitt beholdt. Køer av søkere er blitt avløst av konkurranse om søkerne. Dette gir opphav til bekymring om inntakskvaliteten, og samtidig er lærestedene avhengige av å fylle studieplassene. Veksten i høyere utdanning og flere ferdige kandidater gjør også nåløyet trangere for å komme i jobb etter utdanning. Dette er ikke bare noe som kan ramme den enkelte ferdige kandidat. Også lærestedene må ta utfordringen med å utdanne kandidater som er attraktive i arbeidsmarkedet. Samfunnets krav og forventninger til universiteter og høyskoler gjelder også deres forskning. Forskning og høyere utdanning har i stadig sterkere grad blitt framhevet som viktige elementer i utviklingen av samfunnet og økonomien.

Det er ikke vår hensikt å gi noen samlet framstilling av utviklingstrekk i høyere utdanning, men å illustrere hvordan Kvalitetsreformen virker i en bredere kontekst og er knyttet sammen med utviklingstrekk som har helt andre opphav. Noen av endringene trekker i samme retning og forsterker effektene av reformen, mens andre trekk kan dra i andre retninger. Et eksempel er den økte konkurransen om å tiltrekke seg studenter, som kan ha

forsterket innsatsennår det gjelder å utvikle nye og attraktive studietilbud, og å legge mer vekt på å tilfredsstille studentenes ønsker og behov for undervisning og tilrettelegging.

For vårt arbeid med å evaluere reformen utgjør dette en utfordring som vil gjelde alle tilsvarende forsøk på forskningsmessig oppfølging av reformer eller tiltak: det er vanskelig å identifisere hva som er effekter av den aktuelle reformen eller tiltakene, og hva som skyldes utenforliggende forhold. Denne utfordringen øker i takt med reformens bredde og omfang, og Kvalitetsreformen er et eksempel på en slik bred reform.

Evaluering av reformen

Samtidig som reformen ble vedtatt, ble det også vedtatt å gjennomføre en evaluering for å belyse om reformen fikk de intenderte effektene. Oppdraget med å utlyse evalueringsoppdraget ga Utdannings- og forskningsdepartementet til Forskningsrådet. Oppdraget som hadde en samlet økonomisk ramme 13 mill. kr., skulle startes opp i 2003 og avsluttes 31.12.2006. Oppdraget ble utlyst før sommeren 2002, og programstyret valgte ut Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen og NIFU STEP til å gjennomføre evalueringen i samarbeid.

Selv om det ble understreket at evalueringen skulle være et samarbeidsprosjekt, fastsatte Forskningsrådet en arbeidsdeling mellom Rokkansenteret og NIFU STEP. Rokkansenteret og Universitetet i Bergen fikk ansvaret for:

- Gradsreformen
- Reformens pedagogiske konsekvenser
- Internasjonalisering
- Styring og ledelse

NIFU STEP fikk ansvaret for:

- Kvalitets- og akkrediteringssystemet
- Incentivbasert finansiering
- Studiegjennomføring

Evalueringen baserer seg på et omfattende og variert sett av data. Det er foretatt gjennomgang av sentrale dokumenter, en større survey blant det vitenskapelige personalet, sammen med en toppledersurvey, statistiske data fra en rekke ulike datakilder, en survey blant studenter (Levekårsundersøkelse gjennomført av SSB), samt institusjonsbesøk. Forskergruppen valgte ut 8 læresteder for nærmere undersøkelser: Universitetene i Oslo og Bergen, den tidligere Landbrukshøgskolen (UMB), Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Bodø, Høgskolen på Lillehammer og BI. Ved disse institusjonsbesøkene har forskerne hatt møter med ledelsen, representanter for de ansattes og studentenes organisasjoner, og ansatte og studenter fra utvalgte fakulteter, avdelinger og institutter.

Datakilder anvendt i rapporten

Denne rapporten er hovedsakelig basert på en undersøkelse blant de faglig ansatte ved universiteter og høgskoler, men også andre typer data er trukket inn:

1. En kartlegging av studiestrukturen, styrings- og ledelsesordningene og internasjonaliseringsarbeidet ved utvalgte institusjoner.

2. Intervjuer med informanter om erfaringer fra arbeidet med planlegging og iverksetting av Kvalitetsreformen. Dette omfatter:
 - representanter fra ledelsen ved utvalgte institusjoner på institusjons-, fakultets-/avdelingsnivå og institutt-/seksjonsnivå
 - faglig og administrativt ansatte ved universiteter og høyskoler
 - representanter for de fagansatte og administrativt ansatte og deres interesseorganisasjoner
 - studentene ved universiteter og høyskoler
 - Studentenes representanter i styrer og råd.

Slik har vi opparbeidet materiale for å sammenfatte og systematisere hvordan reformen ble fortolket og forstått ut fra ulike institusjonelle kontekster og ståsteder.

3. En nasjonal survey av fagansatte for å få fram deres synspunkter på reformens ulike komponenter, deres verdioppfatninger, identifikasjoner og deres oppfatninger av hvordan iverksettingen av reformen har artet seg langs utvalgte dimensjoner.
4. Kvantitativt materiale innhentet fra DBH. Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) er et oppdragsprosjekt som Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) utfører på vegne av Universitets- og høyskoleavdelingen i Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). DBH inneholder data om organisasjon, studietilbud, studenter, ansatte, økonomi og areal fra alle universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler og kunstfaglige høyskoler i Norge.
5. Kvantitativt materiale innhentet fra LIST (Ledelses-informasjon og statistikk). LIST er en samledatabase for brukerne av Felles Studentsystem (FS), som er et studieadministrativt system utviklet ved USIT, Universitetet i Oslo. Systemet er utviklet for universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler og private høyskoler, og inneholder informasjon om studenter opptaksgrunnlag, eksamensoppmeldinger, resultat fra eksamener, karakterer og studiepoengsproduksjon, samt noen bakgrunnsvariabler, så som kjønn og fylke. I rapporten er det brukt data om karakterfordeling, stryk og avbrutt eksamen, konferer Elisabeth Hovdhaugens artikkel.
6. Kvantitativt materiale innhentet fra Samordna Opptak (SO). Samordna opptak er en institusjon for å samordne opptaksprosessene innen høyere utdanning. SO oppstod som følge av "søkerekspløsjonen" på starten av nittitallet. Ved å utnytte et distribuert datasystem over Internett, som alle læresteder ble knyttet til, kunne samordning gjennomføres. SO inneholder informasjon om opptak ved de ulike institusjonene og studiene samt en rekke ulike bakgrunnsvariabler. I rapporten er det hovedsakelig brukt data om søking og opptak til årsstudier.

Å ta mål av fagpersonalet i høyere utdanning

En kort beskrivelse av personalsurveyen er nødvendig for å få fram sentrale karakteristika ved det kvantitative materialet som ligger til grunn. Det finnes en rekke ulike instrumenter som er blitt utviklet for å studere personalet ved universiteter og høyskoler. Flere av disse instrumentene er utgått fra avgrensede studier av enkeltutdanninger og fag. Andre har en

mer overgripende karakter. Blant de sistenevnte står høgskoleundersøkelsen samt universitetsundersøkelsen sentralt for denne undersøkelsen. Høgskolesurveyen ble gjennomført i 1994 og omfattet fagpersonalet ved samtlige av de nye statlige høgskolene som ble etablert i 1993 gjennom høgskolereformen (Kyvik 1995).

Universitetsundersøkelsen gjennomføres med 10 års intervaller og tar for seg det vitenskapelige personalet ved universitetene og de vitenskapelige høgskolene (Norges Handelshøyskole, Norges landbrukshøgskole og Norges veterinærhøgskole Smeby 2001). Ingen survey av fagpersonalet har tidligere vært utviklet for å dekke hele bredden innenfor høyere utdanning.

Utvikling av spørreskjemaet i personalsurveyen har både vært tidkrevende og vanskelig. Antall tema som skal dekkes, er meget stort og dekker områder som studiestruktur, pedagogikk, ledelse og organisasjon, finansieringsordning, kvalitetssikring og internasjonalisering. Det innebærer i praksis at hvert enkelt område har fått begrenset plass. Det ble vurdert å ta med de til dels omfattende tidsnyttingsspørsmålsbatteriene som har fått plass i både universitetsundersøkelsen og i høgskolesurveyen. En slik framgangsmåte hadde åpnet for å sammenligne tidsbruken i universitets- og høgskolesektoren over tid, og hvordan fagpersonalet fordeler sin tid på ulike arbeidsoppgaver ved de ulike institusjonene. Men konsekvensen var at betydelig mindre plass kunne tildeles til de enkelte delområdene. Vi har imidlertid tatt med noen utvalgte spørsmålsbatterier fra Universitetsundersøkelsen. Langs noen dimensjoner åpner dette muligheten til å foreta diakrone sammenligninger. Tidligere analyser har vist betydelig langsiktig kontinuitet i tidsbruksmønstre, i tid til veiledning, og i tid til forskning (Smeby 2001). Gjelder dette også oppfatningen av kvaliteten? I hvilken finnes det indikasjoner på om kvalitetsreformen har bidratt til å endre disse mønstrene? Artikkelen til Bjørn Stensaker drøfter blant annet noen slike mer langsiktige mønstre.

Det har heller ikke vært mulig å gjennomføre en full flerdimensjonal analyse av "homo academicus" i bordieusiansk forstand. Viktige indikatorer som for eksempel indikatorer på sosial og geografisk bakgrunn er utelatt, sammen med andre relevante indikatorer av økonomisk, kulturell, sosial og politisk karakter. Det har rett og slett ikke vært rom for å gjøre dette i denne sammenheng. En nærmere presentasjon og drøfting av de metodiske aspektene ved personalsurveyen er lagt til et eget kapittel skrevet av Johs Hjelldrekk.

Kvalitetsreformen slik fagpersonalet ser den

I en evaluering som starter samtidig med at reformen settes i verk, er det mest realistisk å fokusere på hvordan reformtiltak iverksettes og oppfattes av de som berøres av dem. I første omgang er det vanskelig å vurdere direkte effekter av reformen med hensyn til kvalitet og effektivitet, men vi kan si noe om indirekte effekter ved å undersøke hvordan de aktuelle aktørene selv reagerer på reformtiltakene. Fagpersonalet representerer en kjernegruppe i høyere utdanning. Det er mange av dem, og de er involvert i en rekke aktiviteter innen ulike institusjoner med ulik størrelse, ulik status og ulik profil, og de er involvert i en rekke ulike typer utdanning. Alle har de blitt eksponert for Kvalitetsreformen. Denne rapporten er det første spadetaket der fagpersonalets vurderinger av en rekke ulike sider ved Kvalitetsreformen skal eksponeres og analyseres. Vi mener selvsagt ikke at fagpersonalets synspunkter er de eneste gyldige eller relevante. Høyere utdanning er mer enn fagpersonalet. Likevel; fagpersonalet og høyere utdanning hører nøye sammen. Fagpersonalet utgjør et sentrum innen høyere utdanning. Det er også utvilsomt at en effektiv iverksetting av kvalitetsreformen er avhengig av fagpersonalets medvirkning. Hvordan vurderer de Kvalitetsreformen? Hva har reformen betydd for fagpersonalet og hva de gjør? Vi vil i rapporten fokusere på følgende områder:

- *Gradsreformen og ny studiestruktur*
Fagpersonalet har stått i spissen for tilpasningen av studieprogrammene til ny gradsstruktur. Hvilke oppfatninger gjør seg gjeldende om omleggingen blant fagpersonalet? Hvordan bør studieprogram bygges opp?
- *Reformens pedagogiske sider*
Ikke bare gradsstrukturen men hele læringsmiljøet innen høyere utdanning skulle omformes og forbedres gjennom Kvalitetsreformen. Fagfolkene står i frontlinjen for undervisningsvirksomheten. De avgjør i stort monn hvor godt Kvalitetsreformen i realiteten vil fungere. Hva er fagpersonalets syn på den pedagogiske utviklingen? Hvilke utviklingstrekk kan identifiseres, og hva er konsekvensene?
- *Ny internasjonalisering*
Internasjonaliseringen skal under Kvalitetsreformen gjennomsyre institusjonene, og student - og forskermobilitet skal struktureres gjennom institusjonenes utviklingsstrategier. Hvordan vurderer fagpersonalet internasjonalisering hjemme og ute?
- *Styring og ledelse*
I forbindelse med Kvalitetsreformen er det gjort en rekke endringer i måten høyere utdanningsinstitusjoner organiseres og ledes på. Hvilke endringer er gjennomført? Og hvordan oppfattes de av fagpersonalet ved de høyere utdanningsinstitusjonene?
- *Kvalitets- og akkrediteringssystemet*
Kvalitetsreformen har videreført og formalisert krav om institusjonelle systemer for kvalitetskontroll og kvalitetssikring. Hva er fagpersonalets syn på denne utviklingen? Hvilken betydning tillegges kvalitetssikringsmekanismer av intern eller ekstern karakter (NOKUT)? Hva er de ansattes syn på kvaliteten i dette systemet?
- *Insentivbasert finansiering*
Den nye budsjettmodellen har etablert tettere kopling mellom produksjon og budsjett, der høy skår på bestemte indikatorer premieres. Fagpersonalets disposisjoner får derfor konsekvenser for lærestedenes budsjetttrammer. Hva er fagpersonalets vurdering av budsjettmodellens konsekvenser? Har det skjedd noe med fagpersonalets faglige prioriteringer etter innføringen av Kvalitetsreformen? Har personalet endret faglige prioriteringer i tråd med det som vil øke lærestedenes budsjetter?
- *Karakterutviklingen under Kvalitetsreformen*
Den nye budsjettmodellen kan tenkes å ha konsekvenser for karakterutviklingen og for strykandeler. Er det mulig å identifisere en sammenheng mellom finansieringssystemet og karaktersetting, spesielt med hensyn på stryk? En ting er de fagansattes vurderinger, en annen er om det lar seg gjøre å påvise slike utviklingstrekk basert på data om karakterutvikling over tid. For å undersøke dette har vi sett på endringer i strykprosent i et lengre perspektiv og karakterfordelinger etter innføringen av Kvalitetsreformen.

- *Strukturelle skillelinjer og holdninger til Kvalitetsreformen*
 Utfra surveyen kan det avdekkes en lang rekke ulikheter i kvalifikasjoner, meritter og posisjoner hos de fagansatte. Samlet sett kan disse dimensjonene ansees som indikatorer på akkumulering av akademisk kapital. Det er gjennomgående og klare skiller i utvalget her. Et sentralt spørsmål er om vi finner homologier mellom strukturelle skillelinjer og de fagansattes holdninger til Kvalitetsreformen. Hersker det samband mellom akademisk kapital og holdninger til innholdet i Kvalitetsreformen?

Oppsummeringer

Artiklene i denne rapporten gir en rekke indikasjoner på hvordan Kvalitetsreformen er blitt realisert, hvordan fagpersonalet vurderer utviklingen og hvilke utfordringer man står overfor i den videre utformingen av reformen. I de neste avsnittene ser sentrale sider ved de enkelte bidragene som rapporten inneholder, oppsummert.

Ny gradsstruktur

Det mest slående resultatet så langt er utvilsomt at institusjoner og fagmiljøer har benyttet innføringen av et nytt gradssystem til å gjøre omfattende endringer i studietilbudene. Det nye gradssystemet var i utgangspunktet et rammeverk som måtte gis sitt faglige innhold gjennom lokale tilpasninger og utforminger. Ikke minst sett på bakgrunn av atskillig motstand mot reformen, men også fordi studiereformer er svært arbeidskrevende, kunne man ha forventet å finne en ”minimalistisk” tilpasning, det vil si at fagmiljøene ville ha gjort minst mulig av forandringer innenfor rammen av det som var nødvendig, for å kutte studietida fram til lavere grad fra fire til tre år. En slik nedkorting er i seg selv krevende nok. Realiseringen av Kvalitetsreformen lokalt gir ikke støtte til en hypotese om en ”minimalistisk” tilpasning. Tvert om synes implementeringen av det nye gradssystemet å ha utløst en betydelig grad av kreativitet. Endringene synes gjennomgående å være reelle og klare, ikke bare papirreformer.

Det er klare fellestrekk i de fagansattes vurderinger av de kvantitative sidene ved Kvalitetsreformen. For de fagansatte framstår Kvalitetsreformen som en kvantitetsreform. Vurderingene er at Kvalitetsreformen primært er en effektiviserings- og styringsbasert reform, at reformen trolig vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng, og at reformen vil medføre økt bruk av tid på undervisning og mindre tid på forskning. Det er også stor enighet om at studentdeltakelse primært bør sikres gjennom aktiviserende undervisningsformer i kombinasjon med obligatoriske arbeider.

I synet på kvalitet og de nye bachelor- og mastergradene er det imidlertid klare variasjoner i de vurderingene som fagpersonalet gjør. Disse variasjonene går på tvers av høgskoler og universitet og på tvers av ulike fagområder. De kan ikke reduseres til etn motsetning mellom studieprogram av ulik karakter eller mellom ulike institusjonstyper i seg selv i synet på ny gradsstruktur. Variasjon i studieprogramtilknytning slår ikke igjennom i syn på studieprogrammets oppbygning og studentinvolvering.

Kvalitetsreformen har betydd at gamle studieprogram er blitt omformet og tilpasset det nye formatet, og at en rekke nye program er blitt etablert. Samtidig har iverksettingen av reformen også medført tendenser til tilbakevending til gamle strukturer og gamle løsninger, som årskursene. Årskursene har vokst betydelig, og representerer fremdeles en sentral del av studiestrukturen, særlig innen humanistiske fag.

Pedagogiske sider ved reformen

Kvalitetsreformen representerer både strukturelle reformer og innholdsmessige reformer. I likhet med andre større utdanningsreformer, som Reform 94, kommer de strukturelle reformene relativt raskt på plass, mens innholdsmessige reformer, for eksempel undervisnings- og vurderingsmåter, går atskillig tregere. Det tar ofte tid å endre på arbeidsmåtene til de faglige ansatte. Resultatene så langt kan tyde på at det er i ferd med å skje viktige endringer i undervisningen av studenter og ikke minst i vurderingsmåtene. Det har foregått en viss omlegging fra plenumsforelesninger til undervisning i mindre grupper, men endringene har mer karakter av forskyvning enn omlegging av tradisjonelle undervisningsformer. Gjennomgripende endringer i undervisningsopplegg er unntaket, og der det har skjedd, har det vært forberedt eller igangsatt før Kvalitetsreformen. Når det gjelder vurdering derimot, er endringene større. De endringene som synes å ha fått bredest gjennomslag så langt, er mer obligatorisk skriving, tettere oppfølging av alle studenter, spesielt i form av skriftlig tilbakemelding på oppgaver og innføring av mappevurdering og deleksamener/underveisvurdering.

Med forbehold om at endringene er så betydelige som en kan få inntrykk av, kan det ha flere årsaker. For det første representerer ikke Kvalitetsreformen starten på reformer i undervisning og veiledning i høyere utdanning. Dette er et arbeid som har pågått gjennom mange år siden tidlig på 1990-tallet, da spørsmålet om studiekvalitet for alvor kom på dagsorden. Kvalitetsreformen har gitt momentum til en utvikling som allerede var i gang. For det andre samsvarer antakelig de pedagogiske idealene i Kvalitetsreformen med hvordan de fleste lærere i høyere utdanning gjerne ønsker å arbeide: med tett kontakt med og oppfølging av studenter, med økt vekt på skrive trening og med hyppige tilbakemeldinger. Dette idealet har ikke vært enkelt å realisere i en periode med sterk vekst i studenttallene, og innenfor et system som setter forskningsmessig kvalifisering i høysetet. Riktignok har institusjonene fått tilført ekstra ressurser til å gjennomføre Kvalitetsreformen, men like fullt er det et åpent spørsmål hvordan disse idealer er mulige å realisere innenfor et moderne masseutdanningssystem.

Samtidig har det framkommet en del problematiske sider ved omleggingen. Hvorvidt det dreier seg om kortsiktige tilpasningsproblemer gjenstår å se. De mest problematiske aspektene relatert til studentenes læring, synes å ha sammenheng med moduleringen, den sterke økningen av studentvurdering, styring av studentenes læringsprosess og 'tidsklemmen'. Disse er innfiltret i hverandre, og de slår ulikt ut i ulike fag. Spørsmålet er imidlertid hvor balansen skal ligge mellom frihet og styring, både i oppbyggingen av moduler og i studentenes valgfrihet. Det finnes ingen generelle svar på dette spørsmålet, men det er en diskusjon som hvert fagmiljø må ta.

Karaktersetting og strykprosent

Både bruken av den nye karakterskalaen så vel som kravene til bestått eksamen har vært mye debattert. Det har vært diskutert hva som skal være kravene for å oppnå en "A" eller en "B", og om bruken av normalfordeling. Bruken av karakterskalaen er interessant både i forhold til hvordan kandidater i Norge bedømmes i forhold til i andre land, og om intensjonene med en mer lik karakterbedømmelse på tvers av fag og læresteder er oppnådd.

Karakterfordelingen er nesten identisk ved universiteter og høyskoler, og det er heller ingen forandring fra 2003/04 til 2004/05. Det er størst hyppighet av karakterene "B" med

25 prosent og "C" med litt under 30 prosent. Det er ca 10 prosent som får karakteren "A". Denne fordelingen ligger nær opp til det som forventes.

Pedagogiske reformer skulle isolert sett føre til at færre studenter stryker. Det er dessuten stilt spørsmål om finansieringssystemet gjør at sensorene stiller mindre strenge krav til å bestå eksamen. Resultatene gir ingen klare antydninger. For det første ser vi på aggregert nivå at det ikke har skjedd noe spesielt med andelen stryk etter innføringen av Kvalitetsreformen, men at det har vært en jevn nedgang siden ca. 2000. For det andre, dersom reformen skulle ha gitt seg et klart utslag i at man stryker færre studenter, skulle vi kunne forvente en økning i bruken av de svakeste ståkarakterene. Dette ser ikke ut til å være tilfellet. For det tredje peker resultatene i mange ulike retninger når vi ser mer detaljert på de enkelte institusjonene og fagene. For det fjerde startet reduksjon i omfanget av stryk i flere fagområder forut for Kvalitetsreformen. Endelig, dersom andelen som stryker reduseres, kan dette selvsagt være et resultat av at det gis bedre undervisning og veiledning, men det kan like gjerne bety at studentene som er tatt opp har bedre forutsetninger eller at kravene til ståkarakterer er satt lavere.

Insentivbasert finansiering

Det nye finansieringssystemet gir institusjonene økonomisk uttelling i forhold til produserte resultater i utdanning og forskning. Vi har ennå ikke sikre holdepunkter for at studentene faktisk gjennomfører sine studier på en mer effektiv måte, og enda mindre vet vi om kvaliteten på den utdanningen de får. Fra DBH kan det se ut til at det produseres flere studiepoeng enn før reformen, dette er i det minste en indikasjon på at det går i riktig retning. Andelen som stryker har gått ned, men det ser ikke ut til å være noe gjennomgående brudd i utviklingen etter Kvalitetsreformen. Det har vært ført en debatt i forbindelse med det nye finansieringssystemet: at fagmiljøene ikke "har råd" til å stryke studenter fordi de da taper penger. Ikke minst fordi det også er lempet på kravene om å bruke eksterne sensorer på alle nivåer, har mange påstått en slik konsekvens av det insentivbaserte finansieringssystemet. De fagansatte ser da også ut til å frykte en slik konsekvens: er klart flertall tror at det vil bli en lavere terskel for bestått i andre fagmiljøer, men i mindre grad i eget, og enda færre tror de selv vil bedømme på en slik måte.

Det er foreløpig ikke grunnlag for å trekke noen konklusjon om at økonomiske årsaker faktisk har ført til at man lar studenter som ikke oppfyller faglige krav få "bestått" til eksamen. Men når et stort flertall av de fagansatte gir uttrykk for en frykt om at dette kan bli resultatet, er det grunn til å ta det alvorlig. Resultatene gir ikke noe entydig og klart bilde av at de faglig ansatte faktisk endrer sin måte å arbeide på i en retning som kan gi gunstig økonomisk uttelling for institusjonen. Riktignok svarer de at de bruker mer tid på undervisning, men det kan være et naturlig utslag av implementering av nye studietilbud og endringer i undervisnings- og vurderingsformer.

Den norske eksamensinstitusjonen har historisk vært bærer av kjerneverdier som rettssikkerhet og forutsigbarhet. Betydelige ressurser har vært investert i ordninger for å sikre disse verdiene. Universiteter og høyskoler er avhengige av tillit til deres faglige kvalitet og faglige integritet, og debatten har av flere vært fortolket som uttrykk for en svekkelse av denne tilliten. På den annen side kan resultatene av surveyen på dette punktet tolkes som uttrykk for bekymring over reduksjon i ressurser som iverksettingen har medført, ved en rekke institusjoner og fagmiljøer.

Kvalitet og kvalitetssikring

Kvalitetsreformen viderefører og formaliserer krav om institusjonelle systemer for kvalitetskontroll og kvalitetssikring. Dette innebærer mer formaliserte og byråkratiserte rutiner for kvalitetssikring enn, og kommer i tillegg, til de tradisjonelle mekanismene basert på den enkeltes faglige skjønn. Resultatene fra personalsurveyen tyder på at kvalitetsmekanismene faktisk har en effekt i retning av å endre undervisning, og mer bruk av tid inn mot denne typen aktiviteter, økt vekt på synliggjøring, og har bidratt til mer kollegial diskusjon rundt kvaliteten på undervisningen. Den økte vekten på studiekvalitet og på kvalitetssikring kan se ut til å bidra til at undervisning er blitt mindre "privatisert". Videre ser det ut til at det er de internt initierte tiltakene som er viktigst, mens NOKUTs virksomhet så langt ikke ser ut til å ha så stor effekt på den enkelte faglige ansatte, særlig ikke ved universitetene. Ellers synes det som om de ansattes syn på kvaliteten i høyere utdanning i 2005 ikke er vesentlig forskjellig fra det de mente i 2000. Det er riktignok noe flere i 2005 enn i 2000 som svarte at det faglige nivået er svakere enn før, og at store forskjeller i studentenes kunnskapsnivå vanskeliggjør undervisningen. Det siste kan ha sammenheng med at kunnskapsnivået faktisk er blitt mer varierende, men også med at de ansatte i sin undervisning kommer tettere inn på studentene enn før.

Ledelse og styring

Det er et mål med Kvalitetsreformen at ledelsesfunksjonen ved universiteter og høyskoler skal styrkes på alle nivåer. Samtidig vil institusjonenes evne til å gjennomføre endringer også være avhengig av ledelse. Men hva vil det si å "styrke" ledelse i akademiske institusjoner? En fortolkning er at universitet og høyskoler har beveget seg i retning av en sterkere ledelse enn tidligere, der de kollegiale og faglige ordningene har blitt formelt svekket. For eksempel fremkommer dette gjennom at instituttstyrer blir erstattet med rådgivende organ. Mange institusjoner, særlig de statlige høyskolene, har valgt å styrke fakultetsnivået på bekostning av institutts/avdelingsnivået. En tolkning av denne utviklingen er at organisasjonene innfører elementer av den bedriftsøkonomiske tenkningen som bygger på en tydelig kommandolinje. Dette i sin tur forenkler muligheten til å gjennomdrive organisasjonens strategi.

Det ser ikke ut til at disse endringene har skapt generell misnøye og mistillit til ledere innenfor de nye strukturene, selv om flertallet er tilhengere av valgte ledere. Flertallet er tilfreds med og har tillit til sine ledere. Det fremkommer også at de som er positive til ansatte ledere, er de som opplever at de har en nærhet til lederen, mens de som ikke opplever denne nærhet vil gå tilbake til den tidligere ordningen med valgte ledere. Dette indikerer at nærheten til lederen er viktigere enn formell struktur. Dette må ses i sammenheng med flere forhold. På den ene siden er uformelle samtaler den viktigste måten de ansatte påvirker ledelsen på. På den andre siden synes lederidealene blant vitenskaplig ansatte å være i endring, med en større aksept av strategisk lederskap.

Internasjonalisering

Kvalitetsreformen kan sees som uttrykk for en ny form for internasjonalisering. Den gamle norske formen for internasjonalisering var basert på en kombinasjon av forskerskapte nettverk og utsending av studenter for å få en utdanning som landet selv ikke hadde kapasitet til å tilby. Forståelsen av utlandet som en kilde til forskernettverk og som et reservoar av studieplasser som kunne mobiliseres for å løse nasjonale kapasitetsproblemer innen viktige fag eller som en sikkerhetsventil, synes å ha dominert internasjonaliseringsarbeidet inntil rundt 1990. Den nye internasjonaliseringen legger vekt på at internasjonaliseringen skal gjennomsyre institusjonene og at student- og

forskermobilitet skal struktureres gjennom institusjonenes utviklingsstrategier. Mens studentutvekslingen før var preget av spredte og tilfeldige tiltak, skal den nå innarbeides som en integrert og viktig del av studentenes studieløp og være et viktig innslag i institusjonenes studieopplegg. Alle studenter skulle få anledning til å reise ut på utenlandsopphold. Internasjonalisering "hjemme" skulle bli like viktig som internasjonalisering "ute". Det skulle utvikles en internasjonal profil på aktivitetene innen eget campus. Kontinuerlig problemløsende aktivitet omkring internasjonaliseringen i form av egne administrative organer og kontor er blitt organisert for å etablere forutsetninger for studentutveksling og utvikling av internasjonale nettverk.

Survey-materialet mer enn antyder at fagpersonalet er nøkterne i sine vurderinger av internasjonaliseringen. De synes å ha begrenset tro på at studentutveksling bidrar særlig mye til å fremme økt kvalitet i undervisningen. Men forskerutveksling og institusjonelt samarbeid står sterkt. Det er en høyere andel av de ansatte som mener at ERASMUS og liknende avtaler ikke er særlig viktige, enn som mener at de er viktige. De aller fleste mener videre at Kvalitetsreformen ikke har noen betydning for å motta gjesteforskere. Det norske forskersamfunnet framstår fremdeles i all hovedsak som orientert mot internasjonalisering ute. Det kan imidlertid identifiseres ulike holdninger til internasjonalisering ut fra stilling og institusjonstilknytning. Høgskolelektorene prioriterer institusjonssamarbeid, mens førsteamanuensisene og professorene vurderer forskerutveksling som mest hensiktsmessig. Men alle har de liten tro på at studentutveksling vil gi større kvalitet på undervisningen.

Internasjonalisering hjemme har kommet et stykke på vei. I særlig grad gjelder dette viljen til å undervise på engelsk. Mer enn 70 prosent av respondentene så det som ønskelig at deres organisasjon ble tospråklig i undervisningen. I praksis innebærer dette undervisning på engelsk. Anglifiseringen framstår også som sterk i synet på publisering. Nesten 100 prosent av respondentene innen realfag og ingeniørfag vil publisere på engelsk. Selv innen de tradisjonelle kulturfagene vil mer enn 50 prosent bruke engelsk som sitt fagspråk, og innen juss, som er regnet som mindre orientert mot forskning der vil ca. 22 prosent bruke engelsk. En tentativ oppsummering av utviklingen så langt er at "gammel" internasjonalisering fremdeles dominerer, men at tendensen til mer "internasjonalisering hjemme" med sterkere involvering av fagfolkene og studentene, kan innebære et potensiale for overgang til ny internasjonalisering.

Strukturelle skillelinjer og holdninger til Kvalitetsreformen

Survey-undersøkelsen har avdekket klare strukturelle skiller mellom de fagansatte. Det går et hovedskille etter graden av akademisk kapital, dvs. mellom de som både driver forskning og undervisning, og de som bare i avgrenset eller ingen grad deltar på den forskingsarenaen og i hovedsak driver med undervisning. Denne kapitalformen blir akkumulert hos noen, men er så å si fraværende hos andre. Det finnes et klart og statistisk signifikant skille mellom universitetene og høgskolene her. Materialet viser at spredningen mellom ulike institusjoner er større mellom høgskolene enn mellom universitetene. Det kan identifiseres klare faglige skillelinjer innen både universitetssektoren og høyskolesektoren. Medisin og odontologi scorer høyest på akademisk kapital, mens utdanningsvitenskapelige fag scorer lavest. Innen høgskolesektoren danner fagområdene et klart hierarki, med de disiplinære fagene øverst og profesjonsutdanninger som helse- og sosialfag og lærerutdanningene lavest. Innen høgskolesektoren utgjør de økonomisk-administrative fagene og samfunnsfagene de fagområdene som ligger nærmest universitetsfagene, mens helse- og sosialfagene har færrest fellestrekk med universitetssektoren. Noen av elementene i dette bildet er lett

gjenkjennelig fra andre undersøkelser av universitets- og høyskolesektoren og fra undersøkelser av enkeltfag.

Et sentralt spørsmål er om vi kan finne homologier mellom strukturelle skillelinjer og de fagansattes holdninger til Kvalitetsreformen. Er det sammenheng mellom akademisk kapital og holdninger til innholdet i Kvalitetsreformen? Det viser seg at jo høyere volum akademisk kapital en respondent innehar, desto større er også sannsynligheten for at vedkommende er reformkritisk, og vise versa: lavt score på akademisk kapital øker sannsynligheten for at respondenten er positiv til Kvalitetsreformen.

Referanser

Kyvik, S. (Red.) (1999). *Evaluering av høyskolereformen*. Sluttrapport. Oslo: Norges Forskningsråd.

Smeby, J.C. (2001) *Forskningsvilkår ved universitetene*. Notat. Oslo: NIFU skriftserie 16/2001

Vabø, Agnete og Per Olaf Aamodt (2005) *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjoner*. Skriftserie / NIFU STEP ; 2/2005

Datagrunnlag

Johs Hjellbrekke

Dataproduksjon

Denne rapporten byggjer på ei spørjeundersøking sendt ut til eit utval fast tilsette ved landets universitet og statlege høgskular. Undersøkinga vart gjennomført i frå midten av januar til midten av mars 2005, og tok form av ei postalundersøking. Eit utval på tilsaman 3416 professorar, førsteamanuensar, førstelektorar og høgskulelektorar vart trekte ut frå NIFU STEP sitt Forskarpersonalregister. Grunna ein feil i utvalstrekinga vart ikkje tilsette ved Noregs Handelshøgskule og Landbrukshøgskolen på Ås representerte i utvalet.

Spørjeskjemaet vart utforma av forskargruppa og først prøvd ut på eit avgrensa tal informantar hausten 2004. Etter dei naudsynte endringane vart den praktiske gjennomføringa av undersøkinga gjort av TNS Gallup i samarbeid med Norsk samfunnsvitskapleg datateneste, som også kvalitetssikra skjemaet og undersøkingsopplegget. For å sikre ein tilfredsstillande svarprosent gjekk ei påminning og to puringar inn i undersøkingsopplegget. Totalt fekk altså 3416 respondentar tilsendt spørjeskjemaet. Av desse svarte 2060, dvs. 60,3 prosent. Dette er noko lågare enn det ein skulle kunne vente for ei undersøking av denne typen, men samstundes på nivå med det ein har oppnådd for undersøkingar av same omfang sende ut til liknande utval dei seinare åra. Samla sett finn vi svarprosenten derfor å vere tilfredsstillande.

Problemstillingane i og dei økonomiske rammene for undersøkinga gjorde eit proporsjonalt sannsynsutval lite aktuelt. Utvalet vart i staden sett saman dels som eit disproporsjonalt stratifisert utval på grunnlag av stillingskategoriane, og dels som ein kombinasjon av sannsyns- og ikkjessannsynsutval.

Tabell 1: Fordeling etter stillingskategori, populasjon, brutto – og nettoutval.

Stilling	Populasjon. ¹	Bruttoutval	Nettoutval
Professor	2280 (29,2%)	1546 (45,3%)	940 (45,6%)
Førsteamanuensis	2301 (29,4%)	850 (24,9%)	518 (25,1%)
Førstelektor	420 (5,4%)	115 (3,4%)	72 (3,5%)
Høgskulelektor	2814 (36,0%)	823 (24,1%)	492 (23,9%)
Manglande opplysningar	Ikkje relevant	81 (2,4%)	38 (1,8%)
Totalt	7815 (100%)	3416 (100%)	2060 (100%)

For sannsynsutvalet er det nytta enkel tilfeldig utvelging innanfor kvart stratum, og med overrepresentasjon av professorgruppa i høve til dei andre stillingskategoriane. Hovudgrunnen til dette er at professorane i det alt vesentlege også vil vere dei som sit med leiaransvar ved fakultet, institutt, avdelingar og seksjonar, og som følgeleg har hatt lokalt hovudansvar for gjennomføringa av intensjonane i reforma. Å undersøkje deira opplevingar av og haldningar til denne prosessen, er derfor av særleg verdi for evalueringsprosjektet.

¹ Tala er henta frå oversikta for NIFU STEP sitt Forskarpersonalregister, 2003.

For førstelektorane har vi først avgrensa utvalet til kun å omfatte dei med stilling ved dei statlege høgskulane. For det første er 85 prosent av desse stillingane lokaliserte ved desse lærestadane. For det andre er stillinga plassert over høgskulelektorane med omsyn til lønns- og kvalifikasjonsnivå, og vi finn det truleg at relativt sett fleire av førstelektorane sit med leiaransvar samanlikna med lektorgruppa. Samstundes er undervisningsbyrda ulik: høgskulelektorane har tradisjonelt hatt meir undervisning enn førstelektorane, og vert slik sett meir direkte utsette for endringane reforma har medført. For å kunne samanlikne desse to gruppene, må førstelektorgruppa for det tredje vere av ein viss storleik. Forskargruppa sette dette talet til minimum 25 prosent av populasjonen.

Også for dei to andre stillingskategoriane var det om å gjere å ha store nok utval til at ein både kunne samanlikne mellom kategoriane, og også internt i stillingskategoriane på tvers av ulike institusjonar, fakultet og aldersgrupper, samstundes som ein kunne trekke slutningar attende til populasjonen med akseptable feilmargar. Samla kom vi fram til at eit bruttoutval på ca. 850 førsteamanuensar og like mange høgskulelektorar både ville gje akseptable feilmargar og utgjere eit tilstrekkeleg samanlikningsgrunnlag. For kvar av dei tre største stillingskategoriane er utvalet til dømes større enn det fleire meiningsmålingsbyrå opererer med i nasjonale og regionale meiningsmålingar. For professorane er utvalsstorleiken nær ved å tilfredsstillende dei krava International Social Survey Program (ISSP) stiller til sine kryssnasjonale undersøkingar (der minimum er sett til 1000 respondentar).

Den manglande proporsjonaliteten mellom utvalet og den samla populasjonen av vitskapleg tilsette ved universiteta og dei statlege høgskulane har likevel nokre konsekvensar for kva statistiske slutningar ein kan trekkje. *Internt* i kvar stillingskategori vil utvalet tilfredsstillende krava til statistisk representativitet. Direkte samanlikningar *mellom* stillingskategoriar vil også kunne gjerast, sjølv om underutvala har ulik storleik.

Derimot kan ein ikkje trekkje direkte inferensielle slutningar frå karakteristika i utvalet til karakteristika for populasjonane ved dei einskilde lærestadane, ettersom utvalet ikkje er proporsjonalt, td. i høve til alders-, kjønns- og stillingssamansetjing, med desse. Resultata frå undersøkinga treng altså ikkje vere statistisk representative for den *samla* populasjonen av tilsette ved landets universitet og høgskular. Samanlikningar av lærestadar må derfor anten gjerast på tvers av stillingskategoriar, ettersom desse er proporsjonalt representerte, eller under føresetnaden om at resultata i lærestadspopulasjonane ikkje er klart avvikande, sjølv om det samla utvalet er disproporsjonalt. I det siste tilfellet må ein utvise ei viss varsemd i tolkinga av resultata, ettersom karakteristika ved professor- og førstelektorgruppa "veg tyngre" i analysen.

Eit anna alternativ er å foreta samanlikningar under føresetnad om at det rår *uniforme disproporsjonalitetseffektar* på tvers av dei lærestadane ein samanliknar. Denne føresetnaden er mest realistisk i samanlikningar av lærestader med klare likskapstrekk, td. universiteta, større høgskular og mindre høgskular, og mindre realistisk i samanlikningar av lærestadar som er klart ulike, td. Universitetet i Oslo og Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Eit tredje alternativ er å søkje ei statistisk løysing og foreta ei vekting av respondentane. Dette er gjort i analysane i neste kapittel, der skillelinjer mellom lærestadane står i sentrum for analysen.

Målsetjing for undersøkinga

Målet for undersøkinga var for det første å innhente data som gjer det mogleg å dekke inn dei sentrale problemstillingane innanfor alle dei delprosjekta evalueringa av Kvalitetsreforma omhandlar: studiestruktur og læringsmiljø, fagleg leiing, tilknytningsform og ekstern styrerepresentasjon, insentivbasert finansieringssystem, kvalitet som grunnlag for tildeling av goder og effektar på studiegjennomføring og studieutbytte. Slike problemstillingar vert drøfta gjennom å analysere samanhengar mellom variablar om subjektivt opplevd endring i høve til tida før Kvalitetsreforma vert iverksett, haldningsdata om ulike sider ved reforma og om akademisk verksemd generelt, samt data om eigne praksisar og også standard bakgrunnsvariablar. Dette gjorde det naudsynt å innhente data som mogleggjer ei skildring av dei strukturelle skillelinene mellom dei høgare utdanningsinstitusjonane, mellom ulike fakultet og mellom ulike stillingskategoriar. Slike skilleliner vert analyserte gjennom å kombinere standard sosiologiske bakgrunnsvariablar som alder, kjønn, utdanning, og meir feltspesifikke variablar om posisjon ved eigen institusjon, formelle verv, og deltaking i ymse former for akademisk verksemd, td. vurderingskomitéar for professorat, refereeverksemd i tidsskrift mv.

Systematisk bortfall

I alle spørjeundersøkingar er problemstillinga om systematisk bortfall eller overrepresentasjon, anten i høve til enkeltvariablar eller i høve til variabelkombinasjonar, avgjerande for data sin validitet og reliabilitet. Av tabell 1 ser vi at dette ikkje er noko problem i høve til stillingskategori. For denne variabelen er avviket mellom fordelingane i brutto- og nettoutvalet mellom 0,1 og 0,3 prosent².

Avvika i høve til kjønn, alder, lærestads- og fakultetstilknytning er likeeins små. I bruttoutvalet finn vi 68,5 prosent menn og 31,5 prosent kvinner, mot 68 prosent menn og 32 prosent kvinner i nettoutvalet. Gjennomsnittsalderen i bruttoutvalet er 53,8 år med eit standardavvik på 9,1 år, mot 53,9 år og eit standardavvik på 8,8 år i nettoutvalet. Aldersvariasjonen er altså mindre i netto- enn i bruttoutvalet.

Samanliknar vi lærestadsfordelinga, finn vi eit maksimalt avvik på eitt prosentpoeng frå brutto- til nettoutvalet. Tilsette ved Universitetet i Bergen er sterkast overrepresenterte (15,4 prosent mot 16,4 prosent), medan tilsette ved Handelshøyskolen BI er sterkast underrepresenterte (2,2 prosent mot 1,6 prosent). For dei fleste andre lærestadane er avviket <0,5 prosent. Vidarefører ein denne analysen til også å omfatte fakultetstilknytning, er overrepresentasjonen sterkast for HF-fakulteta ved universiteta (13,7 prosent mot 14,6 prosent) og ved Ingeniørvitenskap og teknologi i høgskulesektoren (7,1 prosent mot 8,3 prosent). For dei øvrige fakulteta og avdelingane er avviket i hovudsak <0,5 prosent.

Også for bestemte variabelkombinasjonar er avviket mellom brutto- og nettoutvalet små. For menn td. er avviket i høve til gjennomsnittsalder +0,01år, og forskjellen for standardavviket +0,235 år i nettoutvalet. For kvinner er trenden den motsette og avviket noko større: gjennomsnittsalderen i nettoutvalet er 0,44 år lågare enn i bruttoutvalet, og standardavviket 0,256 lågare. For dei øvrige variablane vi kan kontrollere dette opp mot, kan ein finne nokre få variabelkombinasjonar som er moderat overrepresenterte (3-5

² Med dette er det her meint prosentpoeng.

prosent). Gjennomgåande er dette kombinasjonar som rommar eit fåtal respondentar. I dei andre tilfella er avviket mellom brutto- og nettoutvalet <1 prosent.

Med så små samla avvik, og gjeve dei prinsippa vi har følgd i utvalstrekking, har vi derfor ikkje funne det hensiktsmessig å gjennomføre ei vekting av respondentane på grunnlag av *desse* fordelingane.

Den nye studiestrukturen

Svein Michelsen

Introduksjon

En kjerne i Kvalitetsreformen er knyttet til omlegging av studieordningen med ny gradsstruktur som hovedelement. Reformen innebærer for det første en avvikling av den gamle 4+2-ordningen til fordel for en 3+2-modell, altså en rasjonalisering av tidsbruken med ett år i grunnstudiet. Den nye gradsstrukturen på lavere og høyere nivå erstatter nærmere 50 ulike gradsbetegnelser og er blitt rettsbeskyttet.

Selv om hovedregelen er at alle studier nå skal følge en 3 år +2 år-modell (ev. femårig integrert løp), åpnet Stortinget for enkelte unntak fra den nye gradsstrukturen. Medisinstudiet, psykologistudiet, veterinærstudiet og teologistudiet fikk beholde eksisterende lengde og grad. Det ble også gjort unntak for allmennlærerutdanningen (fireårig), og for Arkitekthøgskolen i Oslo med sin fem-og-et-halvt-årige arkitektutdanning samt noen kunstutdanninger med fireårig bachelorgrad. Tidligere bestemmelser om krav til bredde og fordypning i bachelorgraden ble avvirket. Institusjonene under Universitets- og høyskoleloven ble gitt frihet til selv å utforme innholdet i bachelorstudiene. Departementet oppsummerte målet med studienes struktur slik:

”Målet med studienes struktur er at de skal:

- Fremme effektive studieløp
- Legge til rette for et helhetlig læringsmiljø som støtter opp under studentenes læring, forståelse og modning
- Kommunisere de kvalifikasjoner og den kompetanse et studium gir
- Legge til rette for nasjonal og internasjonal studiemobilitet.”¹

Myndighetenes ønske er å legge til rette for en studiestruktur som gir mer effektive studieløp, god gjennomstrømning og som møter samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov for kompetanse.² I praksis innebærer dette mer intensiv oppfølging av studentene, mer seminarundervisning og individuell veiledning på lavere grads nivå. Samtidig skal studentene yte mer og studieintensiteten økes. Innenfor rammene av et 3-årig studieløp skal studentene nå følge undervisning og avlegge eksamener i bestemte emner i en bestemt rekkefølge fram til bachelorgrad. En annen viktig målsetting for bachelorprogrammene er at graden skal kvalifisere til en yrkeskarriere og samtidig kvalifisere for videre studier.³

På den bakgrunn ble universiteter og høyskoler bedt om å gå igjennom sine studietilbud og fagporteføljer for å legge til rette for gode studieløp med bedre yrkesinnretning. Dette kapitlet tar for seg hvordan omleggingen til ny studiestruktur har artet seg for de faglig ansatte. Hvordan har den nye gradsstrukturen blitt mottatt? Hvordan stiller de seg til

¹ St.meld. nr. 27 (2000-2001), side 34.

² Ibid.

³ Se også [Odelstingsproposisjon nr. 79 \(2003-2004\)](#) samt Innst.O.nr.48 (2004-2005), Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Lov om universiteter og høyskoler.

bachelor/master-strukturen (BMS)? Er BMS ekvivalent med cand.mag. og hovedfag? Hvordan bør studieprogrammene bygges? Hvordan bør studentinvolvering sikres?

Innfallsvinkel

Utgangspunktet for framstillingen er at Kvalitetsreformen representerer utfordringer for hele systemet innenfor høyere utdanning. Det blir dermed både mulig og hensiktsmessig å behandle de faglig ansatte under ett og å utvikle enhetlige instrumenter for å måle situasjonsoppfatninger og verdioppfatninger. Samtidig vet vi at systemet for høyere utdanning slik det historisk har utviklet seg, inkorporerer betydelige forskjeller mellom ulike typer institusjoner, mellom høgskoler, vitenskapelige høgskoler og universiteter, mellom disipliner og profesjonsutdanninger, og mellom lavere og høyere studier. Denne heterogeniteten er også blitt institusjonalisert som tradisjoner og som aktører med ulike interesser, situasjonsoppfatninger, verdioppfatninger og forventninger. Innenfor de ulike institusjonene, studiene og nivåene vil de fagansatte møte ulike utfordringer i arbeidet med ny studiestruktur, og omleggingen vil arte seg på ulike måter og bli vurdert ulikt. En slik tenkning gjør det naturlig å ta utgangspunkt i institusjon og i fag/studieområder. Her kan det særlig være grunn til å peke på betydningen av forskjellene mellom universiteter og høgskoler. Rett nok er utdanningsrommet, slik det søkes organisert under Kvalitetsreformen, i mindre grad enn tidligere preget av vanntette skott, men av nye muligheter for institusjonell mobilitet og statusendring (Vabø og Aamodt 2005). Utviklingen har åpnet for nye former for arbeidsdeling mellom sektorene. Men institusjonene er på langt nær homogene. De perforeres av en rekke ulike fagområder med ulike karakteristika (Kyvik 1999). Klassifikasjonsskjemaene som kan anvendes, er mange. Vi vil konsentrere oss om et hovedskille; mellom disiplinbaserte utdanninger og profesjonsutdanninger, mellom det som er blitt karakterisert som de "frie" studiene (humanistiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og matematisk-naturvitenskapelige fag) og profesjonsstudiene (Vabø 2002). Denne klassifikasjonen er svært grov og ser bort fra finere forskjeller mellom ulike disipliner og profesjoner. Men disse fagområdene oppfattes ofte som bærere av ulike læringstradisjoner og ulike forståelser av forholdet mellom lærer og student. Her utgjør også de nye flerfaglige/tverrfaglige studieprogrammene et tredje område som påkaller betydelig interesse. I "Mode 2"-diskusjonen er det gamle fokuset på disiplinene og disiplinbygging erstattet av en sterk preferanse for utvikling av flerfaglige studier og interdisiplinaritet (Nowotny, Scott og Gibbons 2001). Hva disse studiene dreier seg om, kan til tider framstå som noe uklart. Som oftest dreier det seg om problemorienterte studier som ikke kan tilbys av disiplinene på egen hånd. En variant er såkalt tverrfakultære studier, som omfatter fagområder som spenner over flere fakultet/avdelinger. Samtidig har det vist seg å være vanskelig å forankre slike tverrdisiplinære studier i universitetsorganisasjonen (Menand 2002, Fedrowitz 1998). Det framstår også som rimelig å anta at denne typen studier står overfor særegne strukturingsproblemer som vi ikke vil finne innenfor disiplinære eller profesjonsrelaterte program. I hvilken grad vil vi finne forskjeller i de vurderinger som de ansatte gjør av reformen ved institusjoner og studieprogrammer preget av ulike oppsett og verdier?

En alternativ eller supplerende forestilling vil ta utgangspunkt i hvordan aktørene aktivt fortolker og forholder seg til reformen (Trowler 1998). Som regel står flere handlingsalternativer åpne for aktørene i iverksetting av reformen. De kan overtilpasse seg og overoppfylle mål, de kan dekoppe nye modeller fra praksis, og beskytte kjerneprosesser mot ytre press gjennom redigering, fortolkning og oversettelse (Sahlin-Andersson 1999). I andre tilfeller vil iverksettingen av reformen lokalt kunne innebære tilbakevending til gamle mønstre og gamle løsninger. I så fall må vi oppgi hypotesen om tette koplinger

mellom institusjons- og programtilknytning og respons på reformen. I stedet vil det kunne framstå et langt mer flytende bilde.

Kapitlet er basert på tre typer data; Data hentet fra spørreskjemaundersøkelsen av de vitenskapelig ansatte, kvantitative data hentet fra Samordna Opptak (SO) samt intervjuer. Intervjuene vil bli brukt til å illustrere funn fra surveyen og data fra SO. I surveyen har vi spurt hvordan de faglig ansatte ser på kvantiteten i Kvalitetsreformen, i hvilken grad reformen fører til målrealisering i form av økt gjennomstrømning og høyere produksjon av studiepoeng. Vi har også fokusert på kostnadssiden ved reformen i form av balansen mellom forskning/FOU og undervisning og i hvilken grad de ansatte anser at reformen har gått på bekostning av tid til forskning.

Ved siden av produksjons- eller kvantitetssiden ved reformen har også kvalitetssiden stått sentralt. Vi har spurt de faglig ansatte hvorvidt reformen vil skape vilkår for høyere kvalitet eller kvalitetsreduksjon, og om den nye bachelor- og mastergraden representerer en forbedring sammenlignet med den gamle cand.mag.-graden og mastergraden. I den sammenheng har ønsket om økning i studieintensiteten, og grep som kan bevirke en slik utvikling, stått sentralt i reformen. På den bakgrunn spurte vi hvordan studieprogrammer burde bygges opp og hvordan man best kunne sikre grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering. Et kjernesporsmål som melder, seg er i hvilken grad det er sammenheng mellom liv og lære? I spørreskjemaet har vi også innhentet informasjon om hvordan det studieprogrammet som det undervises i, faktisk er utformet. Dette åpner for enkelte slutninger om sammenhengen mellom normativ oppfatning og den struktur som faktisk er utviklet.

I siste del av kapitlet tar vi opp et viktig aspekt ved overgang til ny studiestruktur; at enkeltstående tilbud er blitt opprettholdt. En sentral målsetting ved norsk høyere utdanning er å gi en fleksibel miks av tilbud tilpasset et bredt spekter av ulike studentgrupper. Dette omfatter også studenter som har behov for påfyll i form av enkeltstående emner eller kurs, for eksempel i forbindelse med etter- og videreutdanning. I den sammenheng har årskursene tradisjonelt representert et viktig tilbud. Denne delen av artikkelen tar for seg utviklingen innenfor dette området og diskuterer de ansattes vurderinger av situasjonen.

Sentrale komponenter i formingen av ny studiestruktur

I arbeidet med forming av ny studiestruktur har to komponenter stått sentralt; gradsreform og modularisering. En gradsreform har stått i fokus lenge, helt siden Ottosenkomiteen foreslo omfattende reformer for snart 40 år siden. Problemdefinisjonen var mangefasettert, men understreket nødvendigheten av å foreta endringer. Cand.mag.-graden ble utover 90-tallet ansett å ha svak profil og en svak stilling i arbeidsmarkedet, og det var ønsket om å styrke og synliggjøre lavere grad. En annen hovedinnvending var at mange studenter brukte uforholdsmessig lang tid, det tok for lang tid å komme ut i arbeidslivet. I tillegg til en langvarig lavere grad hadde hovedoppgaven vokst i omfang. Det var behov både for en kortere utdanning, og en utdanning bedre tilpasset arbeidslivets krav. For det tredje falt mange studenter fra underveis. Mjøsutvalget anbefalte på det grunnlag en full gjennomgang av studienes oppbygging og innhold og av gradsstrukturen. Bologna-prosessen representerte en ny mulighet til å få gjort noe med problemet. Gjennom slagordet "internasjonalisering" ble det satt fart i omformingen av studiestrukturen. Nye studieprogrammer skulle gjøre studietilbudet mer fleksibelt, mer attraktivt, mer effektivt og mer studentvennlig. Tilfanget av studietilbud måtte bli breiere og mer fleksibelt, og det

måtte åpnes for nye kombinasjoner av fag og emner. Innholdsmessige reformer var i den sammenheng av sentral betydning. Samtidig var det behov for kortere studietid, mindre avbrudd og økt gjennomstrømning. En bedre strukturering av studieveiene ville ha potensiale for å takle diskrepansen mellom normert studietid og reell studietid, en diskrepans som har plaget et stort antall fagområder og som mer eller mindre stilltiende hadde vært akseptert i fagmiljøene.

I den sammenheng framsto nok sentrale trekk ved bachelorordningene i England, USA og Canada som svært interessante sett for flere europeiske land (Witte, Rude, Tavenas og Hüning 2004). Bachelorgraden har spilt en sentral rolle i ekspansjonen av høyere utdanning i de anglosaksiske land, og har åpnet for et differensiert og mangfoldig studietilbud. Ordningene har videre vært sterkt orientert i retning av studentenes interesser og behov, snarere enn logikken i disiplinene. De kombinerte en klar studieorganisasjon, relativt høy studiebelastning, høy takt i arbeidskrav samt krav om oppmøte og en tett kopling til den enkelte lærer. Denne orienteringen var videre forankret i konkurranse om studentene, den munnet ut i en grad som historisk hadde vært anerkjent i arbeidslivet og hvor det var ikke noe utstrakt problem at studentene ble forsinket i studiene.

Et annet grunnleggende trekk ved iverksettingen av reformen er modularisering. Modulariseringsbegrepet er ikke eksplisitt nevnt i reformdokumentene. Men denne slags ordninger er et sentralt strukturelt element i de anglosaksiske bachelorordningene. Det var videre et sentralt premiss for Kvalitetsreformen at studentenes valgfrihet ikke skulle reduseres som følge av omleggingen av gradsordningen. Oppløsningen av de gamle kunnskapsblokkene grunnfag og mellomfag til fordel for mer avgrensede emner og en mer fleksibel studieorganisering kan tolkes som uttrykk for modularisering. Men hva modularisering faktisk innebærer, er omdiskutert (Bakram 2004). En tolkning er “that the curriculum can, and even should be, broken down into more discrete units of accessible studies.” (Ibid). For praktiske formål deles alle fag opp i mindre deler. I så fall innebærer modularisering utelukkende oppdeling. Men vurderingsordningen utgjør et kjerneelement i modulære systemer. Det skal ikke gjennomføres sammenbindende vurdering på tvers av enkeltemner slik som innenfor grunnfagsformatet. Styrken med modulariserte systemer er balansen som den tilbyr mellom struktur og fleksibilitet. Det er mulig å sammenstille kompakte læringsenheter innenfor gitte rammer i individuelle studieveier. Obligatoriske fag og valgfag lar seg sammenstille på ulike måter. Studentene gis bedre vilkår for å bevege seg i det nye landskapet gjennom nye og mer fleksible kombinasjonsmuligheter. Modulariseringen leverer også et svar på den disiplinære differensieringen og behovet for å utvikle interdisiplinaritet, noe som har vært vanskelig innenfor den gamle studieordningen. Innvendingen mot modulorganisering knytter seg som regel til faren for fragmentert læring og instrumentalisme (Shore 1973). Modulstrukturering kan komme i motstrid med utvikling av gode læringsmiljøer og tilrettelegging for overgripende læringsresultater. Resultatet kan dermed fort bli utvikling av instrumentelle holdninger både hos de fagansatte og studentene. Det man ikke kan måle resultater av eller få poeng for, blir av liten verdi. Samtidig er det vanskelig å forutsi de langsiktige effektene av en ny studiestruktur basert på prinsippet om modularisering. Dette gjelder både utformingen av selve systemet samt problemstillinger knyttet til iverksettingen. Tidligere studier indikerer at selve implementeringen er av meget stor betydning (Ibid).

Ny studiestruktur som grads- og modulariseringsreform

Utforming av studieprogrammer tilpasset kvalitetsreformens format har bydd på ulike utfordringer for fagmiljøene. For det første har man måttet se på selve studietilbudet. For

det andre på selve oppbyggingen av programmene. Utfordringen har vært å etablere grunnlaget for en nyordning som åpner for faglig fleksibilitet, innovasjon og økt studieintensitet, samtidig som fagenes tradisjoner og særpreg blir ivaretatt på en god måte. Men forutsetningene for utformingsprosessene har variert både mellom institusjoner og fagområder. Vi kan analytisk skille mellom fire ulike modus for denne form for oversettelsesprosesser: Teknisk tilpasning, forhandling, sosial test og inspirasjon.

Figur 1: Endring av studieprogrammets oppbygging:

Grad av endring	Studieprogrammets profil:	høy	lav
		høy	Inspirasjon Sosial test
	lav	Forhandling	Tilpasning

Tabellen illustrerer fire ulike måter å forstå utforming av ny studiestruktur på; hvorvidt endringene knyttes til formingen av nye studieprogram eller til oppbyggingen av programmene - eller til en kombinasjon. Som regel vil vi nok kunne finne innslag av alle fire typer, samtidig som en vil kunne dominere.

Kvalitetsreformen kan bety relativt små endringer både for studieprogrammets profil og struktur gjennom tilpasning av etablerte og velfungerende studieprogrammer til det nye BMS-formatet. Disse prosessene vil i så fall ha preg av teknisk tilpasning av emnestørrelser og sekvenser. Men tilpasning kan også bety innslag av forhandlinger og tautrekking. Alle studieprogram er bygget opp av et kaleidoskop av mindre komponenter i form av emner. Til de ulike emnene er det knyttet sosiale grupper av fagfolk eller enkeltindivider som har spesialisert seg på sine spesielle emneområder. Felles for alle er at de er opptatt av og kjemper for en plass i solen for seg og sine, for sitt fag og sitt perspektiv og sitt pensum innenfor de ulike emner og programmer. Reformen intervensjoner i dette spenningsfeltet og skaper nye muligheter og nye trusler for de ulike gruppene. Som tidligere nevnt ble den nye bachelorgraden fastsatt til tre år mot fire år for cand.mag. Dette innebar i utgangspunktet mindre plass for de ulike fagområder og emner og mindre pensum. Slike nedjusteringsprosesser er i utgangspunktet problematiske. De fagansvarlige kan i den sammenheng nettopp vise til at omlegging til ny gradsstruktur ikke skulle medføre kvalitetsreduksjon. Resultatet blir i så fall en nedjustering av emnet målt i antall studiepoeng, men at pensum har en tendens til å bli opprettholdt. Motsatt kan mer realistiske neddimensjoner medføre vurderinger i retning av at kvaliteten på både emner og programmet totalt sett svekkes. Personalets vurderinger kan også henge sammen med om de oppfatter seg selv som "vinnere" eller som "tapere" i en slik omformingsprosess.

Kvalitetsreformen kan også brukes til å utvikle nye studieprogrammer med nye og annerledes profiler. Det kan være supplement til etablerte programmer, der andre deler av fagmiljøene profileres. I så fall kan man kun basere seg på sosiale tester, for eksempel i form av kollegavurderinger for å anslå holdbarheten av disse programmene. Den fjerde typen scenario innebærer omkalfatring i gjennomføringen av nye studieprogram som avviker betydelig fra tidligere, i kombinasjon med modularisering. Dette vil være den mest radikale formen for endring, med inspirasjon som grunnleggende modus.

Tilpasningen av studier til Kvalitetsreformen har trolig medført prosesser av alle disse typer. Men blandingsforholdet har nok variert mellom ulike fagområder og

institusjonstyper. For noen fagområder som profesjonsutdanningene har tilpasningen trolig vært preget av en blanding av teknisk tilpasning og forhandlinger. Innenfor de såkalt frie studiene er det liten tvil om at arbeidet med tilpasning av studieprogrammer til nytt format har utløst betydelig kreativitet i fagmiljøene og at en rekke nye studieprogrammer og emner har blitt etablert. Ved universitetene er det utviklet nye yrkesrettede programmer som et supplement til disiplinære programmer, for eksempel innenfor kriminologi ved Universitetet i Oslo, og innenfor media ved Universitetet i Bergen. Ved høyskolene er det utviklet en rekke nye masterprogrammer, samtidig som cand.mag.-programmene er blitt tilpasset.

I realfagene kunne man bygge videre på tilpasninger som allerede var foretatt i retning modularisering. Situasjonen innenfor de samfunnsfaglige og de humanistiske fagmiljøene var annerledes. Ved høyskolene hadde man trolig, om enn i varierende grad, beveget seg i retning av modularisering av grunnstudiene. Høyskolereformen og formingen av de nye høyskolene hadde videre åpnet for langt flere mulige kontaktpunkter og kontaktflater mellom ulike fag- og kunnskapstradisjoner. Avvikling av dublerende undervisningstiltak hadde videre medført en utstrakt bruk av såkalte "flerbruksemner", som samlet studenter fra flere ulike utdanninger. Ved universitetene har en mer holistisk oppfatning av grunnfag-mellomfags-formatet dominert, der de ulike kunnskapskomponentene er blitt holdt sammen gjennom klassiske normative forestillinger om *helhet og sammenheng*. Innenfor de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagmiljøene har det vært betydelig motstand mot og skepsis til modularisering. Her måtte både studieprogram, emner og vurderingsordninger omkalfatres samtidig.

Resepsjon av reformen

Motstanden mot reformen må betegnes som sped og relativt lite eksplisitt. Men en rekke innvendinger mot nødvendigheten av reformen kan noteres. Flere pekte på at Kvalitetsreformen i realiteten innebar redusert tidsbruk og kvalitetsreduksjon. Slik kunne omleggingen av gradsstrukturen fortolkes som omlegging til et billigere studium. Også kulturelle argumenter ble mobilisert. Betegnelsene "master" og "bachelor" ble karakterisert som "amerikanisering" og som kopiering av engelsk-amerikanske mønstre.⁴ I så fall dreier det seg om kontinentale lån fra Europa via USA (Ash 2005). Andre pekte på at en omlegging av det gamle hovedfaget og cand. mag. i og for seg ikke var nødvendig.⁵ Norge hadde allerede en trenivåstruktur. Avviklingen av det gamle grunnfags-, mellomfags-, og hovedfagsformatet vekket også bekymring hos flere.

Rask og konsekvent innføring

Innføringen må karakteriseres som konsekvent og konsekvensrik. Norge valgte en rask og konsekvent tilpasning, ikke en delt løsning slik som for eksempel Tyskland (Witte et al 2003). Fra innføringstidspunktet ble det ikke åpnet for videreføring, verken på lavere eller høyere grad. Alle som tilfredsstilte kravene til bachelorgraden fra og med innføringstidspunktet, ble bachelor. Studenter som har gjennomført tre års studier uten å

⁴ Se for eksempel "Sa noen kvalitetsreform?" av Finn Fuglestad i Dagbladet 2004-06-28

⁵ Nyborg, Per: The Quality Reform of Higher Education in Norway. A national reflection of the Bologna process: notat

oppfylle kravene til en bachelorgrad, ble imidlertid gitt anledning til å fullføre som cand.mag. i løpet av en overgangsperiode på to år.

Tidsplanen for reformen var trang. 2002 ble brukt til å få på plass lovgrunnlaget og andre nødvendige vedtak. Tidsvinduet for fagutviklingsarbeidet var også meget knapt. I praksis innebar reformmoppet at institusjonenes arbeid med å forberede reformen i stor grad skjedde parallelt med Stortingets videre behandling av enkeltheter og med departementets lov- og forskriftsarbeid. Disse løsningene som ble utformet, må dermed anses som et resultat av samvirke mellom et betydelig antall ulike aktører på ulike nivå, de faglig ansatte som har ansvaret for den faglige utviklingen, formelle styringsorganer ved institusjonene og offentlige myndigheter.

De fagansattes holdninger til ny studiestruktur

Hvordan framstår strukturreformen sett i de faglig ansattes perspektiv? Hvordan blir den nye gradsordningen fortolket?

Generelle vurderinger

Tabell 1: Generelle synspunkter på ulike aspekter ved Kvalitetsreformen (N=1983)

	STERKT ENIG	ENIG	UENIG	STERKT UENIG
Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng	8	70	19	2
Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning	36	50	13	1
Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform	36	45	18	1
Kvalitetsreformen er primært en pedagogisk motivert reform	3	30	54	14
Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge	17	38	39	5

Det er betydelig enighet blant de fagansatte om en rekke forhold ved Kvalitetsreformen. 4 av 5 gir uttrykk for følgende synspunkt:

- Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsbasert reform
- Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng
- Kvalitetsreformen vil medføre økt bruk av tid på undervisning og mindre tid på forskning.⁶

⁶ Gjennomgående er synet i høgskolesektoren at Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid til undervisning. Det er i helse- og sosialfagene at man har minst problem med Kvalitetsreformen når det gjelder syn på forskningstid. Over 40 prosent er uenige i at Kvalitetsreformen vil medføre mindre tid til forskning. De som i sterkest grad slutter seg til den påstanden, finner vi i økonomisk-administrative fag og samfunnsfag.

De faglig ansatte gir klart uttrykk for at Kvalitetsreformen primært er en effektiviserings- og styringsbasert reform, at den vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng, og medføre mer tid til undervisning og mindre til forskning. Det siste henger sammen med større vekt på oppfølging av studentene og mer tid til skriving og tilbakemelding. Likevel er det bare 3 av 10 som primært ser på Kvalitetsreformen som en pedagogiskmotivert reform.

I den forstand kan Kvalitetsreformen karakteriseres som en kvantitetsreform. Det skal produseres flere og billigere studiepoeng, og effektiviteten skal økes. De aller fleste er ikke i tvil om at denne siden av Kvalitetsreformen vil lykkes i henhold til myndighetenes intensjoner. Men måloppnåelse langs denne akse har også en kostnadsside. Forskning og undervisning representerer ofte motsetningsfylte krav i forhold til de fagansattes timetabell. Sterk vektlegging av undervisning i en periode har en tendens til å få konsekvenser for forskningen. 84 prosent frykter at mer tid vil gå med til undervisning på bekostning av tid til forskning.

Når det gjelder kvaliteten, er synspunktene delte. 6 av 10 vurderer det slik at Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået i høyere utdanning, mens 4 av 10 er uenig i en slik påstand.

Tabell 2: *Generelle synspunkter på ulike aspekter ved Kvalitetsreformen. Prosentandel som sier seg "sterkt enig" eller "enig" i følgende påstander (N=1983)*

	UNIVERSITET	HØGSKOLER	TOTALT
Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng	79	79	79
Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning	93	75	86
Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform	83	77	81
Kvalitetsreformen er primært en pedagogisk motivert reform	32	34	33
Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge	58	51	55

- Det kan ikke identifiseres store forskjeller i synspunkter mellom universitets- og høgskolesektoren.
- Når det gjelder spørsmål om studiepoengproduksjon, effektivitet og bruk av tid til undervisning, er de universitetsansatte noe mer samstemte enn de høgskoleansatte

Kvaliteten på den nye bachelor- og mastergraden

Det er med andre ord delte oppfatninger om kvalitetssiden ved reformen. Men spørsmålsformuleringene er generelle, og åpner for en rekke tolkninger. Hva slags aspekter ved reformen er det egentlig snakk om? Hvis vi snevrer inn fokus til bachelor- og mastergraden, så kan synspunktene utdypes og konkretiseres nærmere.

Tabell 3: *Hvordan vil du karakterisere bachelorgraden sammenlignet med den gamle cand.mag.-graden? (N= 1855) Prosent*

Hvordan vil du karakterisere bachelorgraden sammenlignet med den gamle cand.mag.-graden?	Universitet	Høgskole	Totalt
Bachelorgraden innebærer en nivåheving	5	5	5
Bachelorgraden er i realiteten ekvivalent	40	34	38
Bachelorgraden innebærer en nivåsenkning	55	62	58

- Kun 5 prosent anser den nye bachelorgraden som uttrykk for en nivåheving sammenlignet med den gamle cand.mag.-graden.
- 58 prosent vurderer bachelorgraden som en nivåsenkning
- 38 prosent anser bachelorgraden som ekvivalent.
- De høgskoleansatte er noe mer skeptiske enn de universitetsansatte.

Det er ikke vanskelig å skjønne skepsisen til den nye bachelorgraden. Den nye ordningen innebærer i realiteten en reduksjon i studietiden på ett år. Tidsmessig innebærer dette en reduksjon på 25 prosent. At redusert studietid av denne størrelse skulle kunne kompenseres på en fullgod måte gjennom økt studieintensitet, undervisning gjennom hele semesteret og mer forpliktende relasjoner mellom student og institusjon uten nevneverdig reduksjon i nivået, må karakteriseres som en meget ambisiøs målsetting. At hele 40 prosent vurderer den nye ordningen som ekvivalent, er bemerkelsesverdig. I et system som i stor grad verdsetter utdanningslengde som kvalitetskriterium, er det på langt nær åpenbart for alle at en omorganisering og beskjæring av studiet ville føre til høyere kvalitet og økt status. De høgskoleansatte er mest skeptiske, men også her er det relativt små skiller mellom høgskole- og universitetsansatte. Det kan imidlertid identifiseres forskjeller mellom fagområder både innenfor universiteter og høgskoler. La oss se på universitetene først. Innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag er andelen som vurderer bachelorgraden som nivåsenkning, på henholdsvis 60 og 69 prosent. Innenfor matematiske og naturvitenskapelige fag, som allerede hadde foretatt tilpasninger til det nye formatet er scoren 44 prosent, innenfor ingeniørfag 39 prosent. Innenfor medisin, som i liten grad er blitt berørt av strukturreformen, mener likevel 50 prosent at bachelorgraden representerer en nivåsenkning. I høgskolesektoren scorer de humanistiske fagene høyest med 74, prosent fulgt av lærerutdanningen (67 prosent), de økonomisk-administrative fagene (63 prosent) og helse og sosial, som scorer lavest med 60 prosent.

Overgangen fra hovedfag til mastergrad innebar ikke en tilsvarende tidsreduksjon. Likevel er svarprofilen når det gjelder kvalitetsnivået på mastergraden rimelig likeartet i forhold til svarprofilen for nivået på cand. mag.

Tabell 4: *Hvordan vil du karakterisere mastergraden sammenlignet med den gamle ordningen hovedfag, embetsstudium/profesjonsstudium? (N=1885)*

Hvordan vil du karakterisere mastergraden sammenlignet med den gamle ordningen hovedfag, embetsstudium/profesjonsstudium?	Universitet	Høgskole	Totalt
Mastergraden innebærer en nivåheving	8	4	7
Mastergraden er i realiteten ekvivalent	42	22	35
Mastergraden innebærer en nivåsenkning	50	74	59

- Kun 7 prosent mener at mastergraden representerer en forbedring sammenlignet med det gamle hovedfaget.
- 35 prosent anså dem som ekvivalente.
- 59 prosent vurderte det som nivåsenkning.
- De høgskoleansatte er noe mer skeptiske enn de universitetsansatte.

Også her finner vi forskjeller mellom fagområder innenfor både universiteter og høgskoler. Innenfor samfunnsvitenskapelige fag er 58 prosent av den formening at mastergraden medfører nivåsenkning sammenlignet med hovedfaget, under halvparten innenfor de humanistiske fag (48 prosent) og 39 prosent innenfor matematisk-naturvitenskapelige fag er av tilsvarende oppfatninger. Mest skeptiske er respondenter fra utdanningsvitenskapelige fag (79 prosent), mens ingeniørene er minst skeptiske (18 prosent). Ved høgskolene er variasjonsbredden større. Hele 80 prosent av respondentene tilknyttet helse- og sosialfag er av den oppfatning at mastergraden medfører nivåsenkning, 80 prosent innenfor lærerutdanningen, 66 prosent innenfor økonomiske og administrative fag, 66 prosent innenfor humanistiske fag og 53 prosent innenfor ingeniørfag.

En tolkning er at et svakere grunnlag gjennom den tre-årige bachelorgraden skaper dårligere vilkår for kvalitet på masternivå. En annen supplerende tolkning er at det sterke kravet til gjennomstrømning på normert tid ikke lenger i tilsvarende grad gir åpning for økt tidsbruk for å kompensere for svake forutsetninger. Den gamle hovedfagsordningen åpnet for at både sterke og svake studenter kunne bruke lengre tid, særlig innenfor de frie studiene. Historisk har det vært betydelig aksept i Norge for at universitetsstudier er en modningsprosess (Rikstad 1998). Å bruke den nødvendige tid ble lenge vurdert som en forutsetning for å kunne utvikle seg personlig og faglig. Hvor lang tid en student brukte ble ikke vurdert som særlig interessant i seg selv. For mange av de faglig ansatte på universiteter og vitenskapelige høgskoler representerte også hovedfagsstudentene verdifulle ressurser i forskningsvirksomheten. I løpet av 80-tallet kom imidlertid studentenes tidsanvendelse på grunn av stadig sterkere press under knappheten på studieplasser. Dannelsesdimensjonen ved hovedfaget ble stadig fjernere under presset mot effektivitet og gjennomstrømning.

Å følge normen om at studentene skal gjennomføre på tid innebærer i praksis at den gamle fleksible mekanismen med økt tidsbruk må reduseres sterkt eller avvikles. Diskrepansen mellom aspirasjonsnivå og situasjonsdefinisjon kan imidlertid håndteres på ulike måter. Man kan tilpasse aspirasjonsnivået til den nye reformsituasjonen. I praksis innebærer dette

ofte fastsetting av lavere og mer realistiske normer for faglig kvalitet på masteroppgaven, innføring av studiekontrakter som i klartekst forteller hva slags rettigheter og plikter studentene har, innskjerping av tidsbruken og beskjæring av omfang. Denne form for tilpasning vil også imøtekomme studentenes ønske om å ferdiggjøre studiet innenfor Lånekassens rammer. Innenfor matematisk-naturvitenskapelige fag i Bergen er også absolutt tidsfrist blitt innført for masteroppgaven. Det innebærer i praksis at alle som ikke leverer masteroppgaven innen to år, stryker. Alternativt kan man søke å tilpasse situasjonen til aspirasjonsnivået. En rekke fag har arbeidet hardt for å opprettholde standardene på sine masterprogram og på masteroppgaven. Ulike tilpasninger, ulike strategier og ikke minst; hvordan de ulike fagene anser at de har kommet ut totalt sett, åpner for svært ulike vurderinger av situasjonen, slik denne fortøner seg innenfor eget fagområde. Samtidig kan man ikke se bort fra at disse vurderingene har en mer generell karakter, som ikke direkte kan relateres til eget fagområde.

Studieprogram - strukturerte veier til læring eller valgfrihet?

Studieprogrammene skal framstå som velstrukturerte enheter preget av progresjon og sammenheng. Samtidig skal den nye ordningen ikke begrense studentenes valg. I den sammenheng står oppløsningen av grunnfag- og mellomfagsformatet sentralt. De gamle kunnskapsblokkene er under Kvalitetsreformen erstattet av emner av mindre størrelse. Emnene skal både være komplette i seg selv, og kunne legges til andre enheter i en mer omfattende formell kompetanse. De skal videre kunne inngå i flere studieprogrammer. Denne form for studieorganisering er vanligvis assosiert med begrepet modularisering. Men begrepet modularisering sier ingenting om hvordan denne større sammenhengen skal bygges opp. Det finnes i prinsippet to hovedretninger for utforming av modulariserte systemer; helheten og studenten. Faget kan brytes ned på ulike enheter som blir merkesteiner på vei mot en høyere kompetanse. Med utgangspunkt i studentene blir utfordringen å utforme à la carte-modeller som vil være tilpasset individuelle ønsker og behov. Konkretiseringen av modeller vil innebære ulike variasjoner av disse hovedmodellene.

På den ene siden kan modulariserte studieprogrammer gi stor individuell frihet for studentene, gjennom at det legges få restriksjoner på hvordan helheten bygges opp. De ulike emner blir her rimelig uavhengige av hverandre, og helheten blir summen av delene. Alternativet er en mer lukket emnestruktur med begrenset valgfrihet. Puslespillet kan tjene som illustrasjon. Den individuelle valgfriheten blir her atskillig mer begrenset og avhengig av et visst mønster i tilegnelsesprosessen. En modularisering av ethvert studieprogram vil nødvendigvis måtte ligge imellom disse to ytterpunktene. Av sentral betydning blir hvilke emner som får obligatorisk status og hvilke som blir valgfrie, størrelsen på emnene, rekkefølgen på emnene samt hvilke kombinasjoner av emner som det åpnes for.

Tabell 5: *Hvordan bør etter din oppfatning et studieprogram bygges opp?*

	HØGSKOLE	UNIVERSITET	TOTALT
Studieprogram bør utelukkende baseres på obligatoriske kurs	2	2	2
Studieprogram bør åpne opp for en viss valgfrihet, helst på slutten av studiet	81	72	76
Studieprogram bør åpne for valgmuligheter mellom et bredt spekter av ulike kurs.	17	26	22
N = 100	722	1296	2015

- Svært få har sans for meget stramt oppbygde studieprogram utelukkende basert på obligatoriske kurs. Bare 2 prosent gir uttrykk for denne type synspunkt.
- Det store tyngdepunktet av de faglige ansatte, ca. 2/3, mener at studieprogrammet bør åpne for valgmuligheter, men da helst på slutten av studiet.
- Kun 22 prosent mener at det bør være valgmuligheter mellom et bredt spekter av ulike kurs.
- Skillene mellom universiteter og høyskoler er relativt små, men de universitetsansatte er noe mer positive til valgfrihet mellom et bredt spekter av kurs

Også når det gjelder spørsmålet om studentinvolvering, synes det å ha utkrystallisert seg dominerende normative synspunkter om hvordan studentdeltakelse primært bør sikres.

Tabell 6: *Hvordan bør man etter din mening best sikre grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering? Prosentandel.*

Hvordan bør man etter din mening best sikre grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering?	HØGSKOLE	UNIVERSITET	TOTALT
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom krav om obligatorisk oppmøte	5	5	5
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom krav om obligatoriske arbeider	11	16	14
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom aktiviserende undervisningsformer	11	13	12
Studentdeltakelse bør sikres gjennom obligatoriske arbeider og aktiviserende undervisningsformer	69	57	61
Studenten bør selv kunne avgjøre omfanget av egen deltagelse	5	9	7
N = 100	712	1287	2003

- Over 60 prosent er av den oppfatning at studentinvolvering fortrinnsvis bør sikres gjennom en kombinasjon av obligatoriske arbeider og aktiviserende undervisningsformer.
- 5 prosent mener at det er mest hensiktsmessig å tuftte undervisningen på krav om obligatorisk oppmøte.
- 14 prosent vil fortrinnsvis basere seg på krav om obligatoriske arbeider.
- 12 prosent vil primært sikre studentdeltakelse gjennom aktiviserende undervisningsformer.
- 7 prosent mener at studentene selv burde avgjøre omfanget av egen deltakelse.

Spørsmålet om studentinvolvering er formulert generelt, og en viss forsiktighet i tolkningen er her på sin plass. Men det synes å være liten tro på mekanismer som obligatorisk frammøte eller studentenes frie valg. Snarere enn å regulere/ikke regulere oppmøtet, ønsker man å basere seg på å regulere læringsprosessene som grunnlag for studentinvolvering. Utelukkende å basere seg på obligatorisk frammøte eller obligatoriske arbeider eller aktiviserende undervisningsformer ansees ikke å være tilstrekkelig. Det er heller ikke særlig mange som har sans for å basere seg på studentenes eget skjønn og initiativ.

Studentaktiviserende undervisningsformer i kombinasjon med obligatoriske arbeider kan dekke et vidt spekter av ulike praksiser. Det er også mulig og sannsynlig at enigheten dekker over ulike forståelser av begrepene. En fortolkning er at dette som regel betyr obligatoriske skriftlige innleveringer, konferer her Dysthes, Raaheims og Limas bidrag. Studentenes egen deltakelse kan i så fall oversettes til frivillige innleveringer, og at denne ordningen ikke lenger ansees som tilstrekkelig i det massifiserte systemet for høyere utdanning der studenten skal lykkes. Obligatoriske skriftlige arbeider har også en viktig administrativ side. De luker vekk studenter som ikke har evne eller vilje til å gjennomføre slike oppgaver, og reduserer frafallet, definert som avstanden mellom antallet oppmeldte og antallet som gjennomfører eksamen. Vektleggingen av obligatorikken i læreprosessen kan også fortolkes inn i mer prinsipielle synspunkter omkring akademisk frihet for studenten til velge sin egen vei og å utvikle sine egne arbeidsformer.⁷ Aksepten for regulering av læreprosessene står tilsynelatende i et klart spenningsforhold til den symmetriske forestillingen om akademisk frihet for både læreren og studenten (Lehrfreiheit und Lernfreiheit) som i sin tid sprang ut av den humboldtske lære. I dette landskapet ble det aldri lagt skjul på at den frihet som tilskrives studentene, kan betraktes som en oppgave som ligger over hva studentene totalt sett makter. Man favoriserte en risikokalkyle som antok at det var bedre at uegnede feilet enn at høyt begavede ble hindret gjennom restriksjoner. Den akademiske frihet for studenten innebærer også som kjent friheten til å komme hjem med ”fullt mellomfag i førebuaende”.⁸ Spørsmålet som kan reises, er imidlertid på hvilket stadium eller på hvilket trinn den akademiske friheten eventuelt skal kunne komme til full utfoldelse også for studentene. Resultatene kan tolkes i retning av betydelig aksept for ”skolemessig” undervisning på bachelornivå og kanskje

⁷ For slike synspunkter konferer diskusjonen mellom André Lars Avelin ”Er studenter annenrangs?” (Dagbladet 2005-09-16 og kandidatene til rektorvalget ved Universitetet i Oslo; Lars Walløe og Frøydis Hertzberg ”Studenter er ikke annenrangs” (Dagbladet 2005-09-25, samt Universitas nr 20 (2005))

⁸ Betegnelsen er hentet fra Fløgstad, Kjartan: (1991) *Kniven på strupen*. Gyldendal Norsk Forlag.

også på masternivå. Først på PHD-nivå vil det i så fall være rom for den akademiske frihet som prinsipp for organisering av undervisning.⁹

Studiestruktur og læringstradisjoner

Kvalitetsreformen er blitt karakterisert som et brudd med fortiden. Den markerer ifølge politikktutformerne et tydelig skifte i forhold til tidligere. Reformen skal bidra til økt effektivitet og økt gjennomstrømning, en mer forpliktende relasjon mellom student og institusjon. Den er videre preget av generell diskusjon om hva som skaper kvalitet og gjennomstrømning. Men det som er nytt i kvalitetsreformsammenheng, kan vise seg å være ansett som gammelt i andre sammenhenger. Den type tenkning som gjennomsyrrer grunnlaget for læringsmiljø og studiestruktur i Kvalitetsreformen, kan for eksempel sammenlignes med grunnlaget for profesjonsutdanningene, slik dette historisk er blitt formet. For enkelthets skyld kan vi skille mellom to ulike læringstradisjoner, den profesjonelle eller yrkesrettede om man vil, og den disiplinære (Stichweh 1994). Dominansrelasjonene mellom disse tradisjonene har variert over tid. Den disiplinære tradisjonen og den profesjonsrettede/yrkesrettede tradisjonen skiller seg fra hverandre langs en rekke sammenhengende dimensjoner, og er basert på ulike forståelser av relasjonen mellom student og lærer.

Den akademiske friheten til studentene har primært funnet sin plass i det disiplinært organiserte utdanningssystemet og i de såkalt "frie" studiene. Nøkkelelementet er frihet til å velge. Innenfor profesjonelt organiserte studier bytter studenten en betydelig del av sin frihet mot former for institusjonell inkludering (Parsons og Platt 1973). For studentene utgjør opplæringen en totalpakke. De avstår fra friheten til fordel for et tett strukturert undervisningstilbud og kontinuerlig oppfølging i form av et betydelig antall prøvinger og oppgaver av ulike slag gjennom studiet. Samtidig må de bøye seg for en normativ sosialisering gjennom det sosiale fellesskapet i profesjonen.

Framstillingen av disse to læringstradisjonene får ofte en idealtypisk eller modelltypisk karakter, der de interne relasjonene mellom komponentene får forrang som nødvendige og tilstrekkelige. I realiteten er forholdene mer kompliserte (Vabø 2002). Likevel; de norske profesjonsutdanningene har, sammenlignet med de frie studiene, historisk vært preget av en relativt fast studiestruktur. Studien har vært bygget opp av klare fagmoduler som bygger på hverandre, og som må tas i foreskrevet rekkefølge (St.meld. nr. 40, 1991-91). Studenten har hatt faste opplegg, og undervisningsopplegget har vært preget av jevnlig oppfølging, møteplikt og obligatoriske innleveringer. Gjennomføringsgraden har tradisjonelt har vært best innenfor denne type studier, i motsetning til de "frie" studiene. Disse har også som regel vært adgangsbegrenset, ofte med strenge opptakskrav. Det har vært en generell oppfatning at Kvalitetsreformens premisser for forståelse av god studiekvalitet og de løsninger som er blitt fremmet som passende og hensiktsmessige ligger nærmere profesjonsutdanningene og deres oppfatninger av studiekvalitet enn de såkalt "frie" studiene med sin vekt på studieintensitet og tette relasjoner mellom studenten og institusjonen. Samtidig kan man jo her innvende at ut fra en klassisk profesjonsteoretisk forståelse representerer statlige forsøk på å reformere profesjonsutdanningenes grunnlag og form et særlig problematisk område (Halvorsen 1995).

⁹ For en drøfting av synspunkter på den akademiske friheten og forskerakademiet konferer Hans Skjervheim(1990) "Om den akademiske fridomen". I Nytt fra Universitetet i Bergen nr. 2/3, 1990.

Innføringen av BMS er også blitt forbundet med ønsket om å utvikle nye studieprogrammer av flerfaglig eller tverrfaglig karakter. Sentrale spørsmål har vært hvor bredt eller hvor snevert disse programmene skal anlegges? Hva slags syn på oppbygging av studieprogram gjør seg gjeldende hos fagansatte som underviser ved slike program? Hvordan er de bygget opp? Er verdioppfatninger og strukturer knyttet opp til de profesjonsrettede studieprogrammene eller til de frie studiene?

I hvilken grad finnes det oppfatninger og holdninger innenfor høyere utdanning som kan knyttes til disse skillene? Hvor nøye henger de sammen? Spørreskjemaet åpner for å undersøke disse dimensjonene nærmere. Vi ba derfor respondentene om å gjøre rede for hvilken type studieprogram de hadde hovedtyngden av sin undervisning ved; disiplinære, flerfaglig/tverrfaglig eller et profesjonsbasert studium. Grenselinjene mellom disse kategoriene er ikke lette. Hovedskillet går mellom disiplinære og profesjonsbaserte/profesjonsrelaterte studieprogrammer, mens de tverrfaglige programmene i større grad har en tendens til å bli en residualkategori. Da flere kunne tenkes å undervise ved flere studieprogram, ba vi om at hovedtyngden av undervisningen ble vektlagt.

Tabell 7: *Hvordan vil du karakterisere det/de studieprogram der du har hovedtyngden av din undervisning? Prosentandel.*

	Programmet er basert på obligatoriske emner, fast rekkefølge	Programmet er basert på obligatoriske emner, men med en viss valgfrihet	Programmet er basert på få obligatoriske kurs, og stor valgfrihet	N = 100
Disiplinbasert studieprogram	13	68	18	630
Profesjonsbasert studieprogram	43	50	6	892
Flerfaglig/tverrfaglig studieprogram	12	63	25	271

- Det er klare skiller mellom de disiplinbaserte studieprogrammene og de flerfaglige studieprogrammer på den ene siden og profesjonsstudiene på den andre siden.
- Profesjonsstudiene framstår som sterkt preget av obligatoriske emner med fast rekkefølge. 93 prosent faller innenfor disse to kategoriene, men få preges av kombinasjonen få obligatoriske kurs og stor valgfrihet.
- De disiplinære studieprogrammene framstår i liten grad som preget av formatet fra de klassiske frie studiene med stor valgfrihet og få obligatoriske kurs. Bare 18 prosent av de ansatte knyttet til disiplinære programmer slutter seg til en slik karakteristikk av deres studieprogram. Nærmere 70 prosent karakteriserer studieprogrammet de underviser ved som preget av obligatoriske emner, men med en viss valgfrihet i slutten av studiet.
- Det er de flerfaglige/tverrfaglige studieprogrammene som framstår som preget av den største valgfriheten.

I synet på hvordan et studieprogram bør bygges opp er synspunktene atskillig mer sammenfallende, se tabell 8.

Tabell 8: *Hvordan bør etter din oppfatning et studieprogram bygges opp?*

	Disiplinbasert studieprogram	Profesjonsbasert studieprogram	Flerfaglig studieprogram
Studieprogram bør utelukkende baseres på obligatoriske kurs	2	3	1
Studieprogram bør åpne opp for en viss valgfrihet, helst på slutten av studiet	73	80	70
Studieprogram bør åpne for valgmuligheter mellom et bredt spekter av ulike kurs.	25	17	29
N = 100	631	894	272

Vurderingen er at studieprogram bør åpne opp for en viss valgfrihet, men helst på slutten av studiet. Det er små forskjeller på tvers av studieprogram. Også i synet på studentdeltakelse og involvering er det små forskjeller mellom ansatte som har hovedtyngden av undervisningen sin ved ulike typer studieprogrammer. Støtten til at studentdeltakelse primært bør sikres gjennom aktiviserende undervisningsformer i kombinasjon med obligatoriske arbeider er klart sterkest for alle tre kategoriene studieprogrammer.

Tabell 9: *Hvordan bør man etter din mening best sikre grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering? Prosentandel*

Hvordan bør man etter din mening best sikre grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering?	Disiplinbasert	Profesjonsbasert	Flerfaglig/tverrfaglig
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom krav om obligatorisk oppmøte	6	4	4
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom krav om obligatoriske arbeider	14	13	15
Studentdeltakelse bør primært sikres gjennom aktiviserende undervisningsformer	13	13	11
Studentdeltakelse bør sikres gjennom obligatoriske arbeider og aktiviserende undervisningsformer	58	65	60
Studenten bør selv kunne avgjøre omfanget av egen deltagelse	9	6	10
N	630	892	271

Forskjellene mellom de ulike typene studieprogram er små og går hovedsakelig mellom disiplinbaserte og flerfaglige studieprogrammer på den ene siden og profesjonsbaserte på den annen. Dette manifesterer seg også i synet på kvaliteten på bachelor- og mastergraden. De som hovedsakelig underviser på profesjonsrelaterte studieprogrammer, framstår som

noe mer velvillig innstilt til bachelorgraden enn de to øvrige. I synet på mastergraden er forholdet noe annerledes: her skiller de som underviser på disiplinbaserte program seg ut. En noe større andel (40 prosent) vurderer mastergraden som ekvivalent, og en noe mindre andel anser den nye graden som uttrykk for en nivåsenkning (50 prosent versus 63 prosent).

Sammenfallet i vurderinger på tvers av ulike typer studieprogram og læringstradisjoner er interessant. En tolkning er at funnene reflekterer den økende fokusering av fellesskapet og fellestrekkene innenfor høyere utdanning. Dette prosjektet var på 90-tallet knyttet til høgskolereformen og den organisatoriske integrasjonen av profesjonsutdanningene og distriktshøgskolene i 26 nye statlige høgskoler. Det institusjonelle mangfoldet som preget det gamle systemet, ble avvirket. I de nye høgskolene har det blitt etablert langt flere mulige kontaktpunkter og kontaktflater mellom de ulike læringstradisjoner og mellom miljøer som har inngått i ulike profesjonaliseringsprosesser. Spenningene mellom personlighetsutvikling og allmennutdanning på den ene siden og profesjonsopplæring på den andre siden måtte forsones. I hvilken grad det lå et enhetlig kunnskapssyn til grunn for høgskolereformen kan diskuteres (Sejersted 1992). Men henvisning til faglig egenart ble ikke akseptert som argumentasjon mot faglig samarbeid med andre fagmiljø. Høgskolereformen beveget høgskolesektoren mot universitetene (Kyvik 1999). Samtidig skjedde det en bevegelse i motsatt retning ved universitetene. Her ble spørsmålet om studiekvalitet og bedre læring i vid forstand aktualisert på 1990-tallet, bl.a. som følge av den store kvantitative ekspansjonen og den påfølgende strykproblematikken. I løpet av 1990-tallet ble det introdusert en rekke ulike tiltak som harmoniserer med målsettingene for Kvalitetsreformen. Homogeniteten i synet på hva som er hensiktsmessige og passende former for oppbygging av studieprogram og for studentaktivisering og involvering, kan sees i et perspektiv som legger vekt på den langsiktige utviklingen i sektoren i retning av sterkere sammenfall mellom de faglig ansatte både når det gjelder arbeidsformer, kvalifikasjoner og oppgaver.

Men det kan på den annen side ikke påvises noe tilsvarende felles mønster i organiseringen av studieprogrammer. Forskjellene i organisering av studieprogrammer utgått fra de to læringskulturene er klare. Variasjon i studieprogramtilknytning slår ikke igjennom i syn på studieprogrammets oppbygning og studentinvolvering. En fortolkning er at det her ikke er snakk om preferanser for en streng standardisering i form av ensretting av studieprogrammene, men at terminologien som er benyttet, inkorporerer og homogeniserer en rekke ulike fagspesifikke praksiser for studentinvolvering.

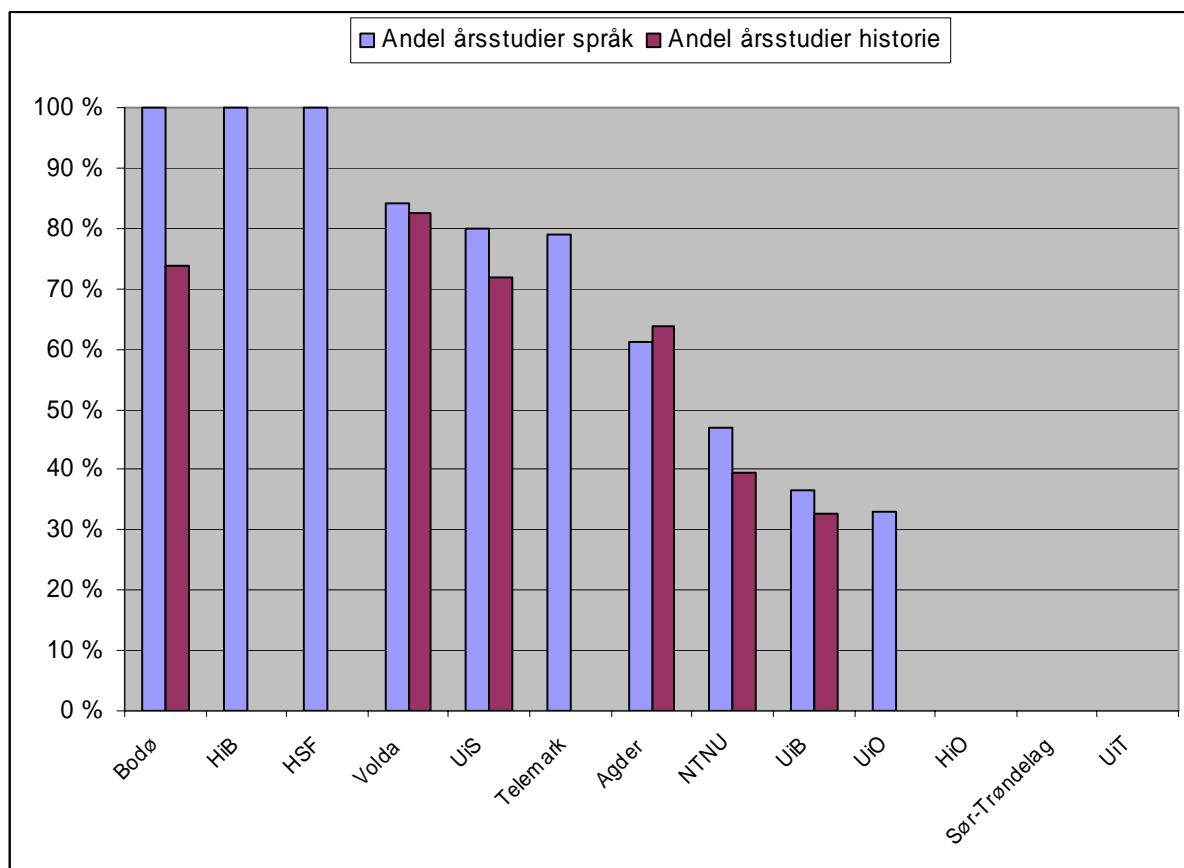
Reformambivalens mellom gammel og ny struktur

For både universitetene og høgskolene representerte ny gradsstruktur både muligheter og problemer. Reformen ga institusjonene og fagmiljøene mulighet til å vise handlekraft utad og utvikle nye og moderne studietilbud forankret i nye format. Resultatet var en økning i antallet studietilbud. En rekke nye bachelor- og masterprogrammer er blitt utformet, noen disiplinære, andre av tverrgående og mer yrkesrettet karakter. Noen har kommet som supplement til tidligere studier, andre har kommet til som en erstatning. En lang rekke av de nye programmene har vist seg å være levedyktige så langt. Andre har fått en mer beskjeden start og har hatt problemer med studenttetterspørselen. Under slike vilkår vil iverksettingen av reformen lokalt kunne innebære tilbakevending til gamle mønstre og gamle løsninger. I en rekke tilfeller har erfaringene med nye studieprogrammer artet seg som en tilbakevending til årskursene. Vi skal i dette avsnittet drøfte utviklingen innenfor årskursene nærmere, med vekt på de humanistiske fagene.

Mange høyskoler har lenge tilbudt et betydelig antall årskurs, hovedsakelig i humanistiske fag. Disse tilbudene ble i utstrakt grad videreført under Kvalitetsreformen. Ved flere høyskoler framsto det imidlertid som viktig å styrke den faglige progresjonen gjennom utvikling av treårige sammenhengende studieløp der spesielt førstegangsstudenter kunne få hjelp og veiledning til å planlegge sine studier. Mange av årsstudiene ved høyskolene har fungert som "transitthaller" eller "dekompresjonskamre" for lokale studenter, hvor et betydelig antall erfaringsmessig flytter videre til universiteter eller andre institusjoner etter å ha avlagt et begrenset antall eksamener. Nye og velstrukturerte bachelor-programmer preget av forpliktende relasjoner mellom institusjon og student åpnet for å beholde studentene gjennom hele løpet. Åpningen for masterprogrammer var også viktig her. Generelt er masterstudier ansett som en velsignelse for utdanningsinstitusjoner (Riesman 1998). De fagansatte får anledning til å undervise på høyere nivå, og ferske studenter vil kunne profitere på innhenting av erfaringer fra og sosial samhandling med erfarne studenter. Studiemiljøet endrer seg, som regel i positiv retning. Kvalitetsreformen åpnet opp et politisk vindu for å realisere slike muligheter. Resultatet var et omfattende og intenst utviklingsarbeid for å stable på beina gode studieprogrammer i disse fagområdene ved flere av høyskolene. Men samtidig ble årsstudiene opprettholdt. En hovedbegrunnelse var nødvendigheten av å opprettholde fleksible læringstilbud for en differensiert gruppe av studenter som ønsker utdanningstilbud på ulikt tidspunkt i livsløpet. Disse studentene har ofte ikke behov for å ta hele grader, men ønsker istedet enkeltstående tilbud tilrettelagt. Resultatet var i slike tilfeller parallelle tilbud av årstudier og bachelorprogrammer.

Årsstudiene har vist seg å bli svært populære, og søkningen har vært økende. Ved høyskoler der studentene er blitt stilt overfor valget mellom et forpliktende gradsstudium og et frittstående årskurs, har et betydelig antall studenter valgt det siste alternativet. Dette fenomenet er tidligere kjent fra Sverige og går under betegnelsen "enstaka kurs" (Bladh, 1981). Disse kursene skulle være komplementære til linjeutdanningene og tilgodese flere utdanningssiktemål. Men problemet ble etter hvert at omfanget av disse kursene ble stort. Særlig innenfor HF-området ble høyskoleutdanningene forvandlet til "enstaka kurs" snarere enn studielinjer. I hvilken grad den norske utviklingen har fellestrekk med historien til "enstaka kurs" kan diskuteres. I neste figur er det presentert nøkkeltall for utviklingen av årskursene i utvalgte fag under Kvalitetsreformen.

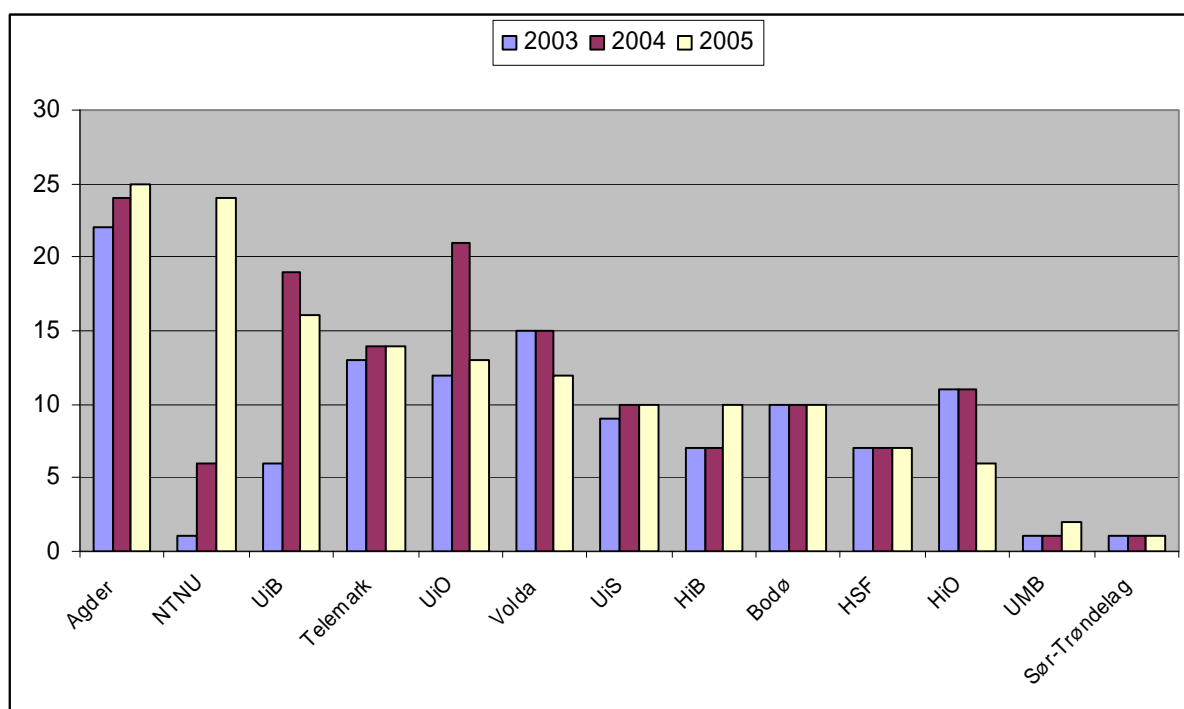
Figur 2: Andelen primærstøkere i 2005 ved utvalgte årsstudier i språk, og historie ved de institusjonene som hadde 75 prosent av alle primærstøkeret. Prosentandel i forhold til totalt antall studenter innen samme fagområde.¹⁰



Samlet sett viser figuren at årsstudium innenfor fag som tysk, nordisk og engelsk ved samtlige høyskoler samt UiS er mer populære blant studentene enn det bachelorprogrammene er. Årsstudiene i språkfag er spesielt populære ved Volda, UiS og i Telemark, der cirka 80 prosent av primærstøkerne søker seg til dem. Årsstudiene er også populære ved NTNU, UiB og UiO, selv om andelen primærstøkere til disse studiene er i mindretall i forhold til andelen primærstøkere på relevante bachelorprogram. Også antallet tilbud er voksende. De enkelte institusjoner følger med på utviklingen i søkertallene. Dette har trolig dannet grunnlag for mimetiske prosesser i form av kopiering og/eller tilpasning til tilbud som har vist seg å fungere godt ved andre institusjoner.

¹⁰ Kilde: Samordna Opptak. Det er flere årsaker til forskjellene mellom lærestedene når det gjelder andelen primærstøkertall til årsstudier. En viktig grunn er bredden og attraktiviteten i studietilbudet. Universitetene tilbyr flere attraktive bachelorprogram innenfor disse fagene. Ved flere av høyskolene er valget mellom programmer ofte mer avgrenset.

Figur 3: Antall årsstudium per lærested fra 2003-2005. Tall fra samordna opptak.



Ved universitetene har de nye bachelorprogrammene i humanistiske fag tiltrukket seg et betydelig antall søkere, og tall fra Samordna Opptak tyder på at HF-området har konsolidert og styrket sin posisjon innenfor høyere utdanning. Likevel er antallet studenter på årsstudier høyt også ved universitetene, selv om antallet studenter på bachelorstudiene er større enn antallet studenter på årsstudier. I høgskolesektoren er situasjonen omvendt.

De faglig ansatte som underviser i disse fagene, synes å ha et ambivalent forhold til utviklingen. Ved flere av høgskolene er det betydelig skuffelse over den svake søkningen til bachelorprogrammene innenfor dette området. Det er også en viss bekymring for at de yngste studentene velger å knytte seg til årsstudiene snarere enn til gradsprogrammene. Én fortolkning er at studentene velger den minst forpliktende relasjonen til utdanningsinstitusjonen, og at valg av årsstudium framfor et gradsstudium for de yngste studentenes vedkommende innebærer forpliktelsesvegring eller liten planleggingsevne. I intervjuene medgis det at noen studenter tilsynelatende ikke ønsker å knytte tette bånd til institusjonen av andre årsaker. Noen av disse er på vei videre ut i verden, og ser en framtidig studietilværelse andre steder. Det faglige personalet ser heller ikke bort fra at årskursene vil kunne bevirke rekruttering fra sterke studenter som ønsker en fri studenttilværelse etter gammelt mønster. Men problemet er at denne situasjonen i en viss forstand innebærer en tilbakevending til den gamle arbeidsdelingen mellom institusjonene før Kvalitetsreformen. Likevel sikrer søkningen til årskursene disse fagenes framtid i en situasjon der stadig mer vekt blir lagt på studentetterspørsel.

Andre fagansatte ved universiteter og høgskoler legger vekt på den positive siden ved årskursene som et bolverk mot fragmentering. Oppløsningen av fagene i selvstendige emner eller moduler har den ulempe at det reduserer "faget" til en samling biter som kan tas enkeltvis. I en rekke nye studieprogrammer har særlig de små fagene fått en smalere posisjon, redusert synlighet og mindre plass sammenlignet med årskursformatet. De nye tverrgående programstrukturene har videre en tendens til å skape byråkratisering og mye dobbeltarbeid (Vabø og Lima 2005). Å undervise i "flerbruksemner", dvs. emner som

tiltrekker seg studenter fra ulike studieprogram med ulike forutsetninger, kan også oppleves som pedagogisk problematisk.¹¹ Noen faglig ansatte ser seg tjent med en konsolidering av studietilbudet gjennom breiere bachelorstudier for å sikre fagets reproduksjon og nye muligheter. For andre åpner årsstudiet nettopp for å profilere faget som helhet, samtidig som det utgjør en skanse mot kvalitetsreduksjon og marginalisering.

Oppsummering

I denne artikkelen har de fagansattes reaksjon på Kvalitetsreformen stått i fokus. Vi har vært opptatt av sentrale karakteristika ved gradsreformen og den nye studiestrukturen som er blitt formet, og hvordan gradsreformen blir vurdert. Materialet viser at det er klare fellestrekk i de fagansattes vurderinger av de kvantitative sidene ved Kvalitetsreformen, til tross for indre skillelinjer. For de fagansatte framstår kvalitetsreformen som en kvantitetsreform. Vurderingene er at:

- Kvalitetsreformen primært er en effektiviserings- og styringsbasert reform
- Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng
- Kvalitetsreformen vil medføre økt bruk av tid på undervisning og mindre tid på forskning.
- Tyngden av de faglige ansatte, ca. 2/3 (76 prosent) mener at studieprogrammet bør åpne for valgmuligheter, men da helst på slutten av studiet.
- studentdeltakelse primært bør sikres gjennom aktiviserende undervisningsformer i kombinasjon med obligatoriske arbeider.

Det kan ikke identifiseres store forskjeller i synspunkter mellom universitet- og høgskolesektoren når det gjelder de faglige ansattes vurderinger her. Men de universitetsansatte er noe mer positive til valgfrihet mellom et bredt spekter av kurs. Også skillelinjene mellom ansatte som underviser ved ulike typer studieprogram, er relativt små. I synet på hvordan et studieprogram bør bygges opp og på grunnleggende vilkår for studentdeltakelse og involvering.

I synet på kvalitet og de nye bachelor- og mastergradene er det imidlertid klare variasjoner i de vurderinger som fagpersonalet gjør. Disse variasjonene finner vi både innenfor høyskoler og universiteert, og innenfor de enkelte fagområdene. De kan ikke reduseres til en motsetning mellom studieprogram av ulik karakter eller mellom ulike institusjonstyper per se i synet på ny gradsstruktur. Variasjon i studieprogramtilknytning viser seg ikke igjennom ulike syn på studieprogrammets oppbygning og studentinvolvering. De høyskoleansatte er noe mer skeptiske enn de universitetsansatte.

Kvalitetsreformen har betydd at gamle studieprogram er blitt omformet og tilpasset det nye formatet, og at en rekke nye program er blitt etablert. Samtidig har iverksettingen av reformen også medført en tilbakevending til gamle strukturer og gamle løsninger, som årskursene. Årskursene har vokst betydelig og representerer fremdeles en sentral del av studiestrukturen, særlig innenfor humanistiske fag. De fagansatte synes å være ambivalente i forhold til utviklingen. I høyskolesektoren synes det å være en viss skuffelse over at flere av de nye studieprogrammene ikke har klart å tiltrekke seg et tilstrekkelig antall søkere. Resultatet er en tilbakevending til gamle ordninger. Denne utviklingen har blitt forsterket gjennom imitasjon og mimetiske prosesser. Samtidig gjør motstanden mot modularisering

¹¹ Konferer artikkel til Olga Dysthe, Arild Raaheim og Ivar Lima.

og fragmentering at årskursene framstår som et akseptabelt og hensiktsmessig alternativ. Denne problemstillingen er særlig akutt i de små fagene som har fått redusert synlighet og plass innenfor de nye programmene.

Referanser

Ash, Mitchell G(2005) "Bachelor of what, master of whom? The Humboldt Myth and the Historical transformation of Higher education in German-speaking Europe and the United States." I Halvorsen og Nyhagen (red) *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Society*. Universitetet i Bergen

Bakram, Bekhradnia "Credit Accumulation and Transfer, and the Bologna Process: An Overview. Higher Education Policy Institute (2004)

Bladh, Agneta (1981) Enstaka kurs i høgskolan. Utvecklingslinjer 1977-1980. UHÄ rapport 1981:26

Bleiklie, Ivar, Roar Høstaker and Agnete Vabø (2000) *Policy and Practice in Higher Education*. London: Jessica Kingsley

Fedrowitz, Jutta (1998) "Interdisciplinarity and its problems" I Müller-Böling et al (red.) *University in Transition. Research Mission – Interdisciplinarity – Governance*. Bertelsmann: Gütersloh

Fløgstad, Kjartan. (1991) *Kniven på strupen*. Gyldendal Norsk Forlag.

Grove, Knut og Svein Michelsen (2005) *Lærarforbundet : mangfald og fellesskap : historia om Lærarforbundet og organisasjonane som danna forbundet* Bergen : Vigmostad & Bjørke

Halvorsen, Tor (1995) *Sektorinteresser eller profesjonssystem?* TMV Senter for Teknologi og menneskelige verdier, Universitetet i Oslo.

Høstaker, Roar (1996) "Forskarutdanning og dei nye doktorgradane" i Bleiklie (red) *Kunnskap og makt. Norsk høyere utdanning i endring*. Tano – Aschehoug: Oslo

Kyvik, Svein (1999) *Evaluering av høgskolereformen*. Norges Forskningsråd

Menand, Louis (2002) "The marketplace of ideas" ACLS Occasional papers no 49

Nowotny, H., P. Scott and M. Gibbons (2001); *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity.

Parsons, Talcott og Gerald M. Platt (1973) *The American University*.

Riesman, David (1998) *On higher education. The Academic enterprise in an Era of Rising Student Consumerism* Transaction Publishers: London

Røvik, Kjell Arne (1998) *Moderne Organisasjoner* Bergen: Fagbokforlaget

- Sahlin-Andersson, Kerstin (1999) I møtet mellom reform og praktik. I Eva Zeuthen Berntsen m.fl *Når styringsambitioner møder praksis. Den svære omstilling av sykehus- og sunnhetsvesenet i Danmark og Sverige*. Copenhagen Business School Press.
- Skjervheim, Hans (1990) "Om den akademiske fridomen" I *Nytt fra Universitetet i Bergen* nr. 2/3 1990.
- Stichweh, Rudolf (1994) *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische analysen*. Suhrkamp: Frankfurt
- Trowler, Paul R. (1998) *Academics responding to Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Philadelphia: Open University Press
- Vabø, Agnete (2002) *Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner*. Rapport 1. Stein Rokkan Senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Vabø, Agnete og Per Olaf Aamodt (2005) *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjoner*. Skriftserie / NIFU STEP ; 2/2005
- Vabø, Agnete og Ivar A. Lima (2005) *Instituttstruktur og fakultetsorganisering ved HF-fakultetet, Universitetet i Bergen*. Notat / Rokkansenteret ; 1-2005
- Witte, Johanna, Magnus Rüde, Francois Tavenas og Lars Hüning (2004) *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-modelle: Lehren für die Gestaltung ins deutschen Bachelor?* CHE Centrum für Hochschuleentwicklung. Arbeitspapier nr 55
- Witte, Johanna, et al (2003) *Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen*. CHE – Centrum für Hochschuleentwicklung. Positionspapir 1

¹ Jeg har i arbeidet med artikkelen hatt stor nytte av kommentarer fra Per Olaf Aamodt, Ivar Lima, Tor Halvorsen og Arild Raaheim. Ivar Lima har videre bidratt vesentlig til artikkelen gjennom opparbeiding av materiale.

Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen

Olga Dysthe, Ivar Lima og Arild Raaheim

Introduksjon

Et sentralt mål med Kvalitetsreformen var å forbedre og effektivisere studiene. Reformdokumentene ga relativt klare retningslinjer for hvilke områder som skulle få oppmerksomhet ved siden av strukturendringer: undervisningen skulle endres, studentene skulle få tettere oppfølging, det skulle bli bedre sammenheng mellom undervisning og vurdering, og informasjonsteknologi skulle få en mer sentral plass i studietilbudene.

I dette kapitlet dokumenterer vi de relevante funnene fra surveyundersøkelsen og supplerer disse med data fra intervjuer som evalueringsgruppen har gjennomført så langt ved seks læresteder. Diskusjonen baserer seg altså på begge disse datakildene. Vi vil imidlertid understreke at intervjustudiene ikke er ferdige og at de konklusjonene som framkommer, er foreløpige og ufullstendige, ikke minst fordi studentsurveyen ennå ikke foreligger. De ulike sidene ved Kvalitetsreformen har påvirket hverandre og ikke minst er det en tett sammenheng mellom endringer i gradsstruktur, modularisering og pedagogiske aspekt. Dette kapitlet bør derfor sees i lys av beskrivelsen og drøftingen som finnes i kapitlet "Den nye studiestrukturen". Det vesentlige poenget i denne sammenheng er at modulariseringen også i stor grad har medført endringer i undervisning og eksamen. Den viktigste endringen er at det i flere fag har blitt flere og mindre slutteksamener, siden studenten skal gis en tellende prøve i hvert emne. Vi kommer tilbake til dette i forbindelse med drøfting av hvilke konsekvenser omlegging til obligatorisk skriving og nye former for vurdering kan ha for studentene. Når vi i dette delkapitlet skal vurdere endringene i undervisnings- og vurderingsformer etter Kvalitetsreformen, er det uansett viktig å ha det sammensatte bildet av strukturelle endringer in mente.

Resultat fra surveyen

Endringer i undervisning

Spørsmålet her var formulert som følger: Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i din undervisning? Det er viktig å merke seg at slik spørsmålet er formulert, skiller det ikke mellom kvalitative og kvantitative endringer.

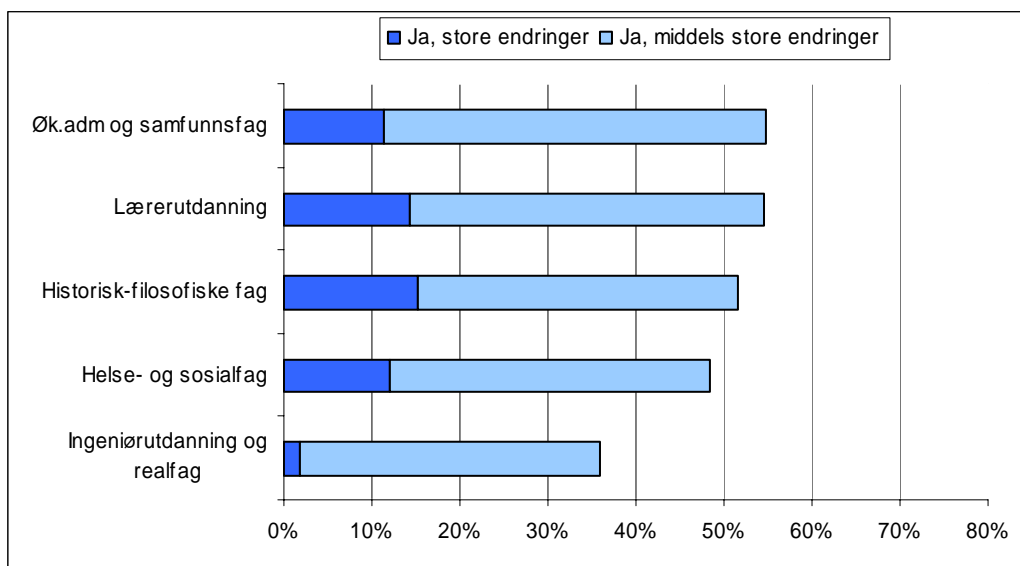
Tabell 2: Endringer i undervisning. Sig < 0,0005.

	Universiteter	Høgskoler	Totalt
Ja, store endringer	18	10	15
Ja, middels store endringer	39	38	39
Nei, små endringer	35	45	39
Nei, ingen endringer	9	7	8
Totalt	101 (1212)	100 (667)	101 (1879)

Som det fremgår av Tabell 1 svarer om lag halvparten av de spurte at de har foretatt store eller middels store endringer i undervisningen som følge av innføringen av Kvalitetsreformen. Det er 9 prosentpoeng flere ved universitetene enn ved høyskolene som rapporterer om store eller middels store endringer i undervisningen. I utgangspunktet er det 50 prosent totalt sett som har endret undervisningen, et meget høyt tall, ikke minst med tanke på at Kvalitetsreformen er en myndighetspålagt reform. Der utdanningsinstitusjoner står overfor sentralstyrte (top-down) reformer, tilsier erfaringen ellers at endringene ofte er relativt begrensede.

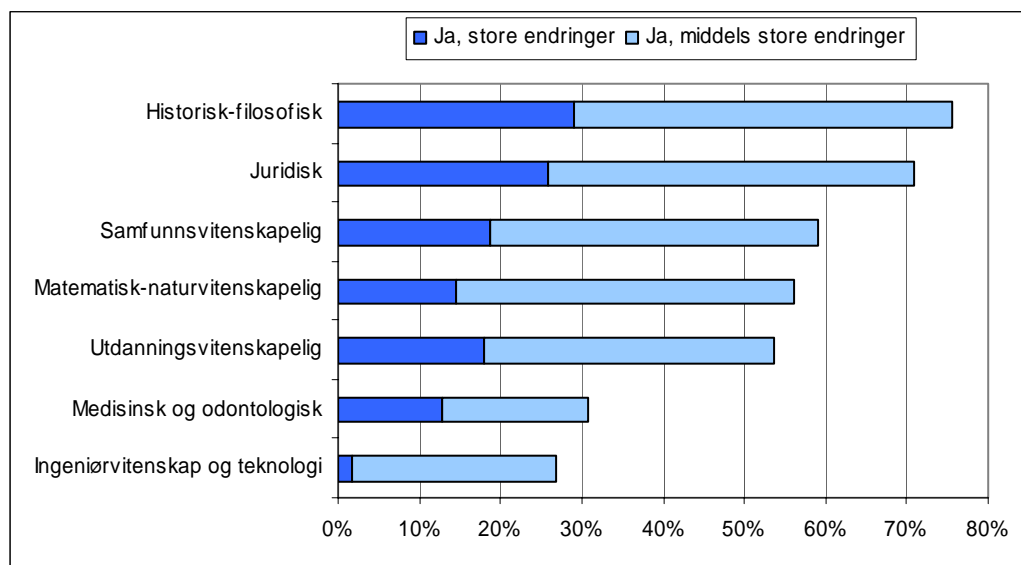
Når dette er sagt, må det legges til at tallene over ikke sier noe om hvilke endringer vi her står overfor. Det er sannsynlig at mange har svart at det har skjedd endringer i undervisningen på grunn av moduliseringen, mens andre kan tenkes å ha svart ut fra den måten de underviser på, for eksempel ved mer studentinvolvering og mer tilbakemelding enn tidligere. Det er også mulig at enkelte kan ha svart ut fra en erkjennelse av at vurderingsformene på faget/studiet er endret.

Figur 1: Endringer i undervisning, høyskolefag. Sig = 0,056.



Ved høyskolene skiller ingeniørutdanning og realfag seg ut både ved at det totalt sett er relativt få som har svart ja, og at det dessuten nesten ikke er noen som har svart 'ja, store endringer'. På de fire andre fagområdene er det cirka 50 prosent som har krysset av for store eller middels store endringer, med kun små forskjeller mellom dem.

Figur 2: Endringer i undervisning, universitetsfag. Sig < 0,0005.



På spørsmålet om endringer i undervisningen er det større faglige forskjeller ved universitetene enn det er ved høyskolene. I historisk-filosofiske fag og juridiske fag ved universitetene i Figur er det henholdsvis 76 prosent og 71 prosent som har gjennomført endringer i undervisningen, i samfunnsvitenskapelige fag gjelder dette 59 prosent. I matematisk-naturvitenskapelige fag og utdanningsvitenskapelige fag er det henholdsvis 55 prosent og 52 prosent, mens det i ingeniørvitenskap og i medisinske og odontologiske fag er henholdsvis 27 prosent og 31 prosent. Det er uklart i hvilken grad disse svarfordelingene er uttrykk for en reell endring av det pedagogiske opplegget og i hvilken grad det er uttrykk for modulariseringen av fagene. Som vi senere skal se, støtter intervjuene opp om inntrykket av at det er i historisk-filosofiske fag det har skjedd endringer på flest kurs. Det en videre kan si, er at svarfordelingene til dels overlapper med graden av strukturelle endringer: Fagområder med størst andel endringer i undervisning samsvarer med de fagområder som har hatt de største strukturelle endringene, i betydning modularisering og ny gradsstruktur. De fire fagene med størst andel opplevd endring i undervisning består av tre disiplinære universitetsfag samt juridiske fag, mens de andre profesjonsfagene skiller seg ut med en klart mindre andel som har gjennomført endringer. I profesjonsfagene har undervisningen tradisjonelt vært gitt til mindre grupper av selekterte studenter, og gjennomføringsprosenten har tradisjonelt vært svært høy. Når så vidt mange ved disse fakultetene sier at det har skjedd små endringer i undervisningen, kan dette også henge sammen med at undervisningen allerede før innføringen av Kvalitetsreformen hadde blitt lagt om i den retning reformen legger opp til. Vi vet for eksempel at medisinstudiene i Oslo og Trondheim har innført PBL (Problembasert læring).

De som svarte nei på spørsmålet om endring i undervisning, ble spurt om årsaken til at de ikke har gjort noen endringer. Svarfordelingen på dette spørsmålet er gjengitt i Tabell 3.

Tabell 3: Hva er den viktigste grunnen til at det har skjedd små eller ingen endringer i undervisningen?

Hva er den viktigste grunnen til at det har skjedd små eller ingen endringer i undervisningen din?	UiO	UiB	UiT	NTNU	HiS	Prosent totalt	Antall
Undervisningen var allerede i tråd med intensjonene i K.-reformen	89	70	78	73	74	76	618
Jeg er motstander av K.-reformen	3	0	4	2	2	2	16
For lite støtte fra instituttet/kolleger	2	2	4	2	3	2	17
For lite ressurser til å gjennomføre endringer i tråd med intensjonen i K.-reformen	7	28	15	23	21	20	164
Sum	100	100	100	100	100	100	818

Tabell 3 viser at et stort flertall av de som ikke har endret undervisningen, begrunner det med at den allerede var i tråd med intensjonene i Kvalitetsreformen. Det er en viss forskjell i svarfordeling mellom UiO og de tre andre universitetene. Hele 89 prosent av de som ikke har endret undervisning ved UiO, hevder at den allerede var i tråd med Kvalitetsreformen. Det er få som mener at lite støtte fra kollegaer eller institutt har vært grunn til små eller ingen endringer.

Spørsmålet om de ansatte mener det er sammenheng mellom manglende ressurser og lite endring, er spesielt interessant. Med unntak av UiO, der bare 7 prosent oppgir manglende ressurser som årsak til små endringer, er det en betydelig andel som mener at her er en sammenheng. Ved høyskolene er det i gjennomsnitt 21 prosent som mener at mangelen på endringer skyldes for små ressurser, ved NTNU 23 prosent og ved UiB hele 28 prosent.

Operasjonalisering av endring i undervisning

Tabellen under viser svarfordelingen på spørsmålet: "Sammenlignet med tiden før innføringen av Kvalitetsreformen, hvor mye tid bruker du på følgende aktiviteter?"

Tabell 4: På hvilke områder har undervisningen endret seg? Alle forskjeller på "klart mer enn tidligere"-siden er signifikante på et 0,05-nivå. Antall respondenter i parentes.

	Klart mer tid enn tidligere ¹			Klart mindre tid enn tidligere ²		
	Universitete	Høyskole	Totalt	Universitete	Høyskole	Totalt
Skriftlig tilbakemelding til studentene	68	77	71 (682)	2	2	2 (17)
Veiledning	60	79	66 (643)	2	3	2 (20)
Eksamensarbeid	64	53	61 (591)	4	8	6 (54)
Seminarundervisning	47	24	40 (364)	4	9	5 (48)
Forelesninger	16	10	14 (134)	12	35	19 (186)

Tabell 4 inkluderer kun svar fra de som tidligere har krysset av for at det har skjedd (store/middels store) endringer i undervisningen. Det betyr at prosenttallene i tabellen ovenfor ikke gjelder for hele utvalget. Av tabellen fremgår det at de største endringene har skjedd i forhold til det å gi skriftlig tilbakemelding til studentene, veiledning og

¹ Alle forskjeller er signifikante på minst 0,05-nivå.

² Alle forskjeller signifikante på minst 0,05-nivå, med unntak av for veiledning og skriftlig tilbakemelding til studentene.

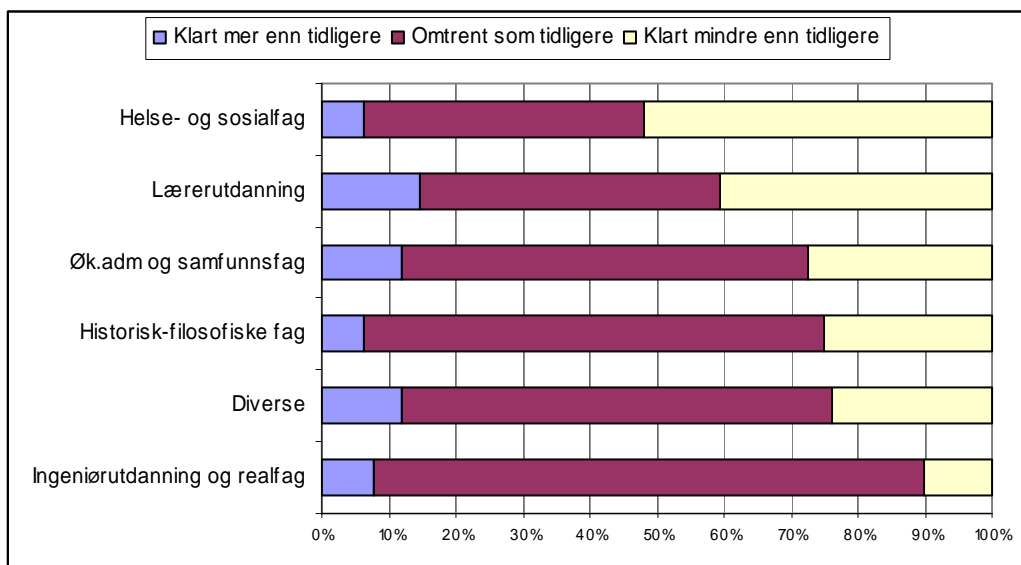
eksamensarbeid. Det er med andre ord en kombinasjon av kvalitative og kvantitative endringer, men med en noe ulik profil ved høyskolene i forhold til universitetene. Ved universitetene er det omtrent like mange som bruker mer tid til eksamensarbeid som på tilbakemelding og veiledning, mens ved høyskolene er det flere som har svart tilbakemelding og veiledning enn eksamensarbeid. *Samlet sett viser resultatene at Kvalitetsreformen har medført en tettere oppfølging av studentene, og at tettere oppfølging i hovedsak handler om å gi veiledning og tilbakemelding på skriftlige oppgaver.* Det er videre verdt å merke seg den betydelige andelen på 47 prosent ved universitetene som bruker mer tid på seminarundervisning, mot bare 24 prosent ved høyskolene. Hva slags type seminarundervisning, skal vi komme tilbake til i diskusjonskapitlet.

Til tross for at en stor andel av de som har endret undervisningen, bruker klart mer tid på forskjellige typer veiledning og tilbakemelding til studentene, er det relativt få (20 prosent) av dem som har kuttet ned på plenumsforelesningene. Her er det betydelige forskjeller mellom universiteter og høyskoler. Ved høyskolene er det 35 prosent av de som har endret undervisningen, som har kuttet ned på plenumsforelesningene mens ved universitetene er det bare 12 prosent. *De som har endret undervisningen ved universitetene, har med andre ord tilsynelatende økt innsatsen på flere områder, uten i vesentlig grad å kutte ned på andre deler av den tradisjonelle undervisningen.*

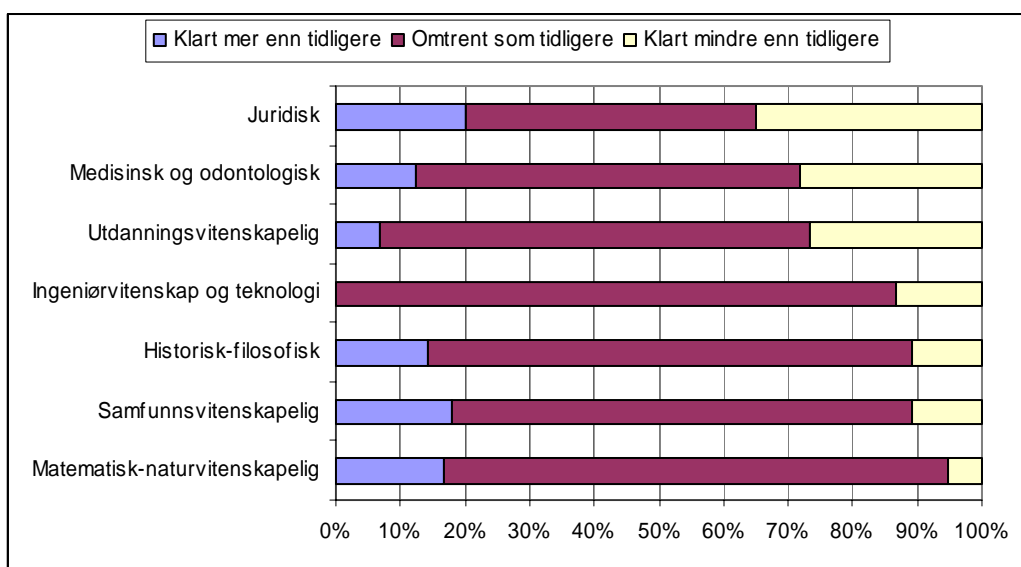
Figurene 3 og 4 viser at det er en betydelig intern faglig variasjon ved henholdsvis høyskoler og universiteter på spørsmålet om det er kuttet i plenumsforelesninger. Figur 3 viser at det ved høyskolene i klart størst grad er kuttet i plenumsforelesninger i de to profesjonsutdanningene helse- og sosialfag og lærerutdanning, der mellom 52 og 40 prosent bruker mindre tid på plenumsforelesninger enn tidligere. I økonomisk-administrative fag og samfunnsfag og historisk-filosofiske fag er det omtrent 28 prosent som har kuttet i plenumsforelesningene, mens det ved ingeniørutdanningen og realfag bare er 10 prosent som har kuttet. Figur 4 viser fordelingene på det samme spørsmålet for fagene ved universitetene. I profesjonsfagene medisin, odontologi og juss samt innen utdanningsvitenskapelige fag er det mellom 27 prosent og 35 prosent som har kuttet ned på plenumsforelesningene. I de andre fagene er det bare mellom 5 prosent og 13 prosent som har kuttet. Også ved universitetene er det dermed to profesjonsfag som skiller seg ut med den klart høyeste andelen som har kuttet i plenumsforelesningene.

Både ved universiteter og høyskoler er det med andre ord i de disiplinære fagene en i minst grad har kuttet i plenumsforelesningene, noe som kan forklares med at det er i disse fagene forelesningen står sterkest som undervisningsform.

Figur 3: Endring i bruk av tid på plenumsforelesninger per fag ved høyskolene. Sig = 0,001.³



Figur 4: Fag ved universitet: endring i bruk av tid på plenumsforelesninger. Sig < 0,0005.⁴



³ Merk at kategorien historisk-filosofiske fag kun består av 16 respondenter og at usikkerheten derfor er stor.

⁴ Merk at tre av kategoriene inneholder så få respondenter at usikkerheten blir stor. Det gjelder juridisk (20), utdanningsvitenskapelig (15) og ingeniørvitenskap og teknologi (15).

Endring i eksamensordning

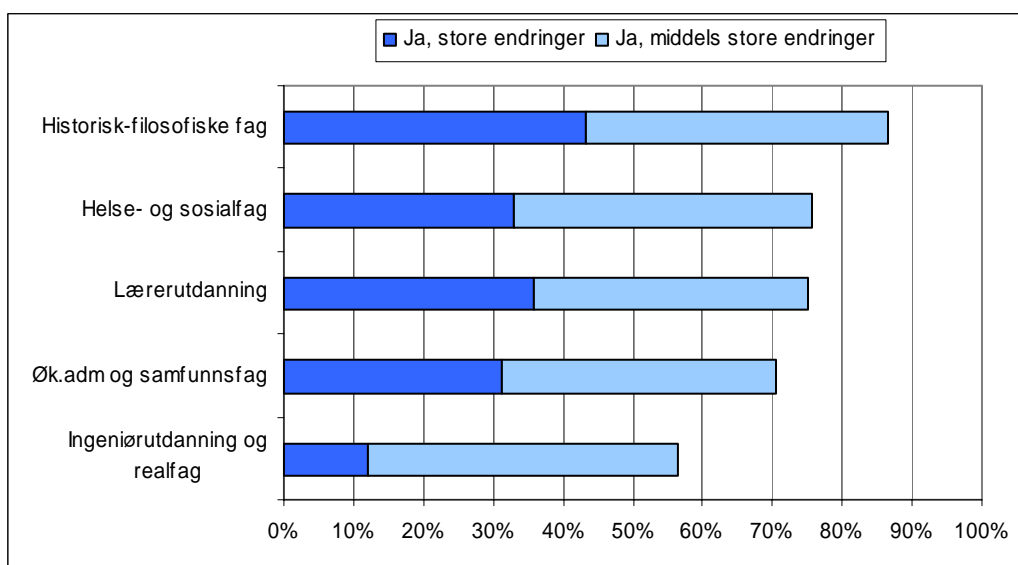
Tabell 5: Endringer i eksamensordning. Sig = 0,061.

Har Kvalitetsreformen medført endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet du vanligvis underviser på?	Universiteter	Høyskoler	Totalt
Ja, store endringer	33	30	32
Ja, middels store endringer	37	42	39
Nei, små endringer	21	22	22
Nei, ingen endringer	9	6	8
Totalt	100 (1284)	100 (723)	101 (2007)

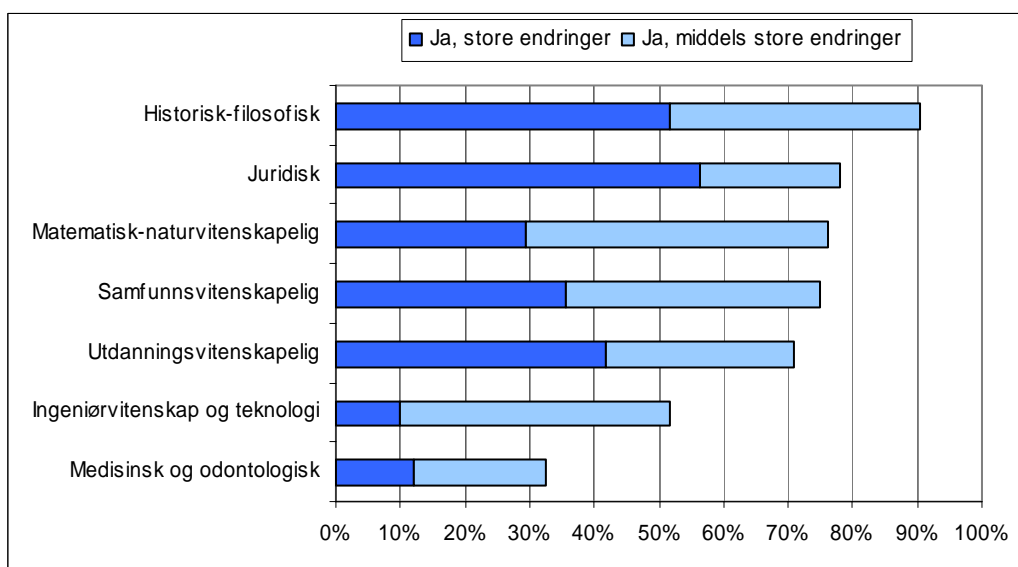
Av Tabell 5 fremgår det at hele 71 prosent har gjort endringer med hensyn til eksamensordningen (store eller middels store endringer). Dette er 16 prosentpoeng flere enn de som svarte ja på spørsmålet om det var skjedd endring i undervisning. *Endring i eksamensordning er dermed den mest utbredte pedagogiske konsekvensen av iverksettingen av Kvalitetsreformen. På dette området er det bare ubetydelige forskjeller mellom universiteter og høyskoler.* Hva dette betyr i praksis er uklart siden endring i eksamensordning kan tolkes som alt fra det å innføre karakterer på oppgaver som tidligere kun fikk bestått/ikke bestått, til radikal omlegging av det pedagogiske opplegget.

I motsetning til på spørsmålet om endringer i undervisningen er det her ingen signifikant forskjell mellom høyskoler og universiteter. Figurene 5 og 6 viser at det derimot er en viss sammenheng mellom fag og endring i eksamensordninger ved henholdsvis høyskoler og universiteter. Ved høyskolene skiller historisk-filosofiske fag seg ut med klart flest endringer på 86 prosent, mens ingeniørutdanning og realfag skiller seg ut med klart færrest endringer på 57 prosent. Mellom disse to ytterpunktene finnes de tre andre fagområdene, der mellom 71 prosent og 75 prosent rapporterer om endringer. Ved universitetene utgjør historisk-filosofiske fag med 90 prosent som mener å ha endret eksamensordningene på den ene siden, og profesjonsutdanninger innen medisin og odontologi på den andre siden med kun 32 prosent endringer de to ytterpunktene. Også i ingeniørvitenskap og teknologi er det en relativt liten andel på 52 prosent som rapporterer at de har endret eksamensordningene. Mellom disse ytterpunktene ligger de andre fagene med mellom 71 prosent og 78 prosent endringer. De samme ytterpunktene ble påvist når det gjaldt spørsmålet om endring i undervisning, men der var ikke sammenhengen like sterk. Både ved universiteter og ved høyskoler er det dermed i historisk-filosofiske fag at flest endringer er gjennomført, mens relativt få har gjort endringer i ingeniørfagene. I tillegg skiller som nevnt medisin og odontologi seg ut med klart færrest endringer av alle fagområder. Rangeringen av fagområder er her nesten helt lik rangeringen av fagområdene i spørsmålet om endringer i undervisningen.

Figur 5: Endringer i eksamensordning, høyskolefag. Sig = 0,001.



Figur 6: Endringer i eksamensordning, universitetsfag. Sig < 0,0005.



De 69 prosent som svarte ja, store/middels store endringer, ble deretter spurt om hvilke forhold som har endret seg mest når det gjelder eksamensordning. Prosenttallene under gjelder dermed ikke hele utvalget, men kun den delen av utvalget som har svart at de har endret eksamensordningene. Prosenttallene er derfor best egnet til å få frem forskjeller mellom fagene, men gir et for høyt estimat for endringer totalt. Det er dessuten en høy andel på 20 prosent ved universitetene og 17 prosent ved høyskolene som ikke har svart på spørsmålet om hvilke endringer som er gjort i eksamensordningene. Det kan skyldes at det var for mange svaralternativ på spørsmålet.

Svarfordelingen er gjengitt i Tabell 6 under.

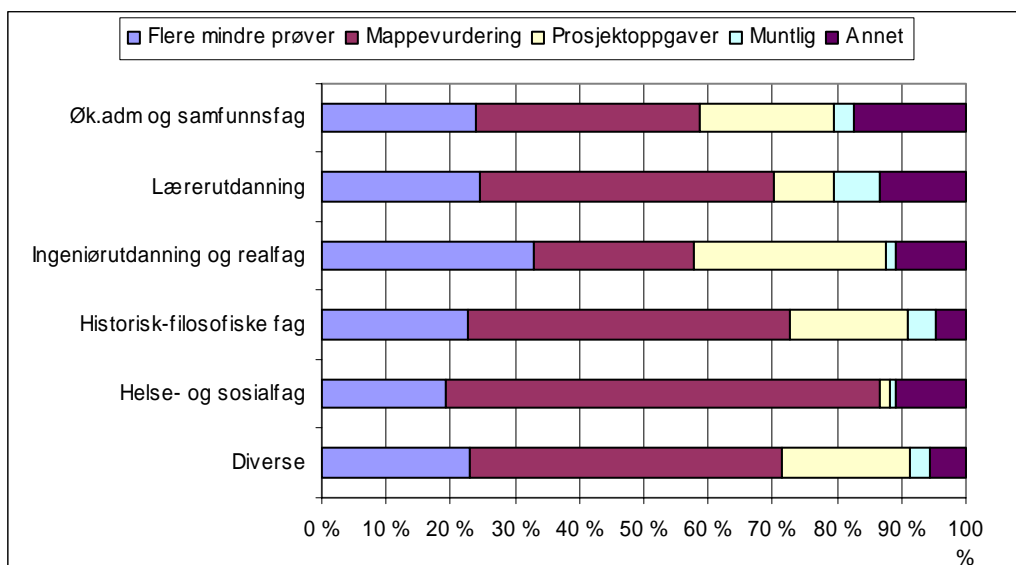
Tabell 6: *Hvilke forhold har endret seg mest når det gjelder eksamensordning? I prosent og antall. Sig < 0,0005*

Hvilke av følgende forhold har endret seg mest	Universiteter	Høyskoler	prosent
Flere mindre prøver underveis i studiet	36	24	32 (365)
Mappevurdering istedet for en større, avsluttende eksamen	13	19	15 (239)
Mappevurdering kombinert med en større avsluttende eksamen	16	28	21 (239)
Prosjektoppgaver kombinert med en større, avsluttende eksamen	10	9	9 (108)
Prosjektoppgaver i stedet for en større avsluttende eksamen	4	4	4 (48)
Færre større prøver	9	5	7 (83)
Diverse annet	12	11	12 (131)
Sum	100	100	100 (1151)
Ikke svart	20	17	19 (266)

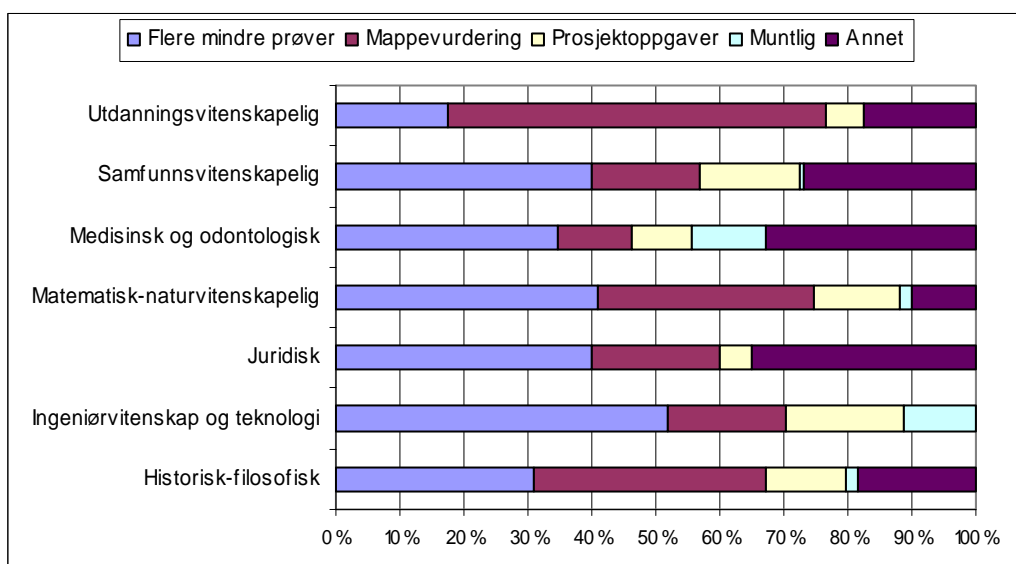
Forholdene som har endret seg mest, er innføring av mappevurdering (36 prosent) og flere mindre prøver underveis i studiet (32 prosent). I tillegg har en viss andel (13 prosent) innført prosjektoppgaver. *Til sammen gir det grunnlag for å hevde at 81 prosent av de som har endret eksamensordning, har innført endringer som medfører mer skrivetrening og mer jevnlig tilbakemelding til studentene. Det er viktig å merke seg at flertallet av de som har innført mappevurdering, kombinerer den med en avsluttende eksamen.* Ut fra kunnskapen om at det i sterk grad er tellende eksamener som styrer studentatferden, er det viktig å undersøke hvor mye mappevurdering teller for sluttkarakteren i forhold til skoleeksamen. Dette spørsmålet skal vi komme tilbake til i drøftingen. Her kan det være på sin plass å skyte inn at ”mappe” brukes om til dels svært ulike ting i forskjellige sammenhenger. Ikke sjelden bruker en ”mappe-begrepet” der ”eksamen” hadde vært mer riktig (se Engelsen, Dysthe og Lima 2005).

Tabell 6 viser at høyskolene i betydelig større grad enn universitetene har innført mappevurdering, mens flere mindre prøver underveis er en mer utbredt endring ved universitetene enn ved høyskolene. Figur 1 og Figur 2 viser de faglige variasjonene når det gjelder hvilke endringer som er gjort i eksamensordningene ved henholdsvis høyskoler og universiteter.

Figur 7: Hvilke endringer i eksamensordning, høyskolefag. Sig < 0,0005.



Figur 8: Hvilke endringer i eksamensordning, universitetsfag. Sig < 0,0005.



Ved høyskolene legger en merke til at det først og fremst er mappevurdering og prosjektoppgaver som varierer, mens andelen som har innført 'flere mindre prøver underveis', ligger noenlunde likt, på rett over 20 prosent, på alle fagområdene. I særlig grad ved helse- og sosialfag, men også ved historisk-filosofiske fag og i lærerutdanningen, er innføringen av mappevurdering den dominerende endringen. Ved øk.adm. og samfunnsfag, ingeniørutdanning og realfag er innføring av prosjektoppgaver og flere mindre prøver underveis omtrent like utbredte endringer som mappevurdering. Spesielt ingeniørutdanning og realfag skiller seg fra de andre fagområdene med flere prosjektoppgaver som den mest utbredte endringen, dernest flere mindre prøver underveis og med mappevurdering som den klart minste kategorien.

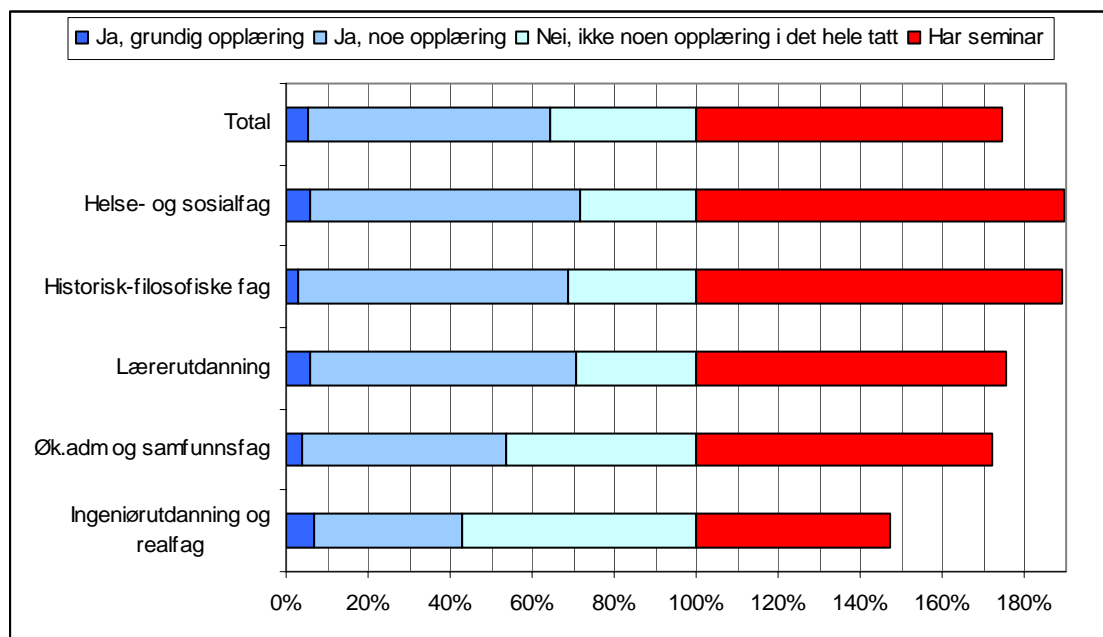
Ved universitetene er det faglige variasjoner når det gjelder alle kategoriene, men som påpekt ovenfor er 'flere mindre prøver underveis' en mer utbredt endring enn innføring av mappevurdering. Utdanningsvitenskapelige fag avviker mest fra dette gjennomsnittet med en andel på over 60 prosent som rapporterer om at innføring av mappevurdering er den

viktigste endringen. Matematisk-naturvitenskapelige fag og historisk-filosofiske fag skiller seg også ut ved at en klart større andel enn gjennomsnittet har innført mappevurdering. Mappevurdering betyr imidlertid noe annet i historisk-filosofiske fag enn i matematisk-naturvitenskapelige fag. På førstnevnte fagområde består mappen ofte av ett eller flere faglige essays med skriftlige tilbakemeldinger på førsteutkast, mens på sistnevnte fagområde består mappen ofte av multiple-choice-tester, lab-øvelser og praktiske oppgaver. På alle de andre fagområdene er 'flere mindre prøver underveis' den klart dominerende endringen.

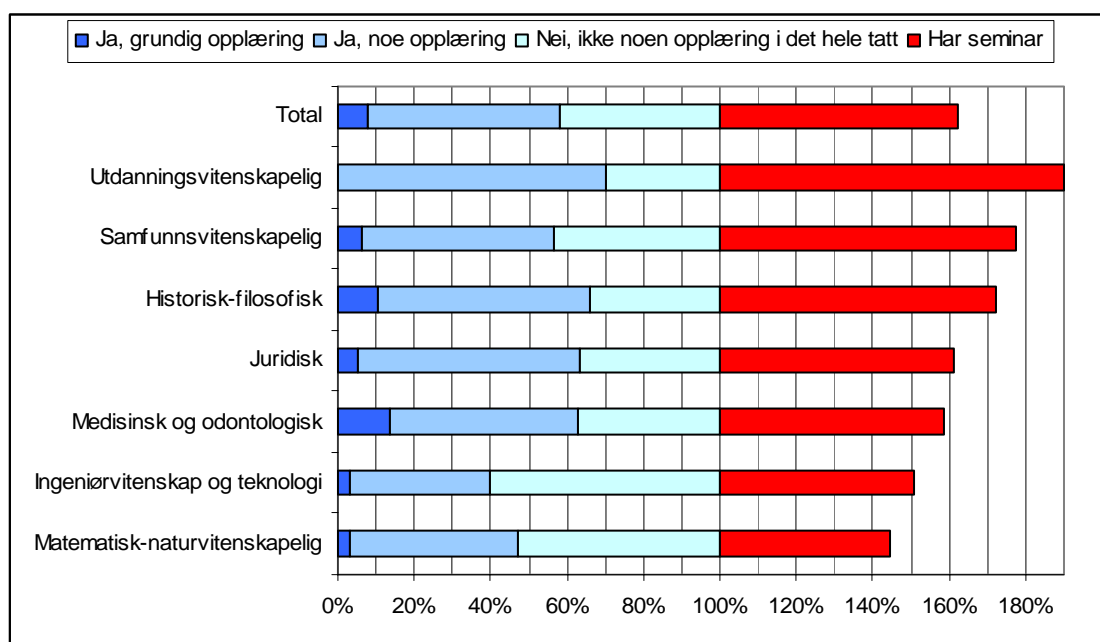
Seminarundervisning

Tabell 4 viste at mange ved universitetene bruker mer tid på seminarundervisning. Fra andre kilder og fra institusjonsbesøkene vet vi også at det er vanlig å legge opp til at studenter skal kommentere hverandres arbeider skriftlig, muntlig eller elektronisk i en læringsplattform (LMS). Det er også utbredt med seminarer der studentene gir hverandre tilbakemelding. Figur 9 og Figur 10 viser både i hvilken grad de som har organisert seminarer der studentene skal gi hverandre tilbakemelding, har gitt studentene opplæring i dette, og hvor utbredt det er med slike seminarer. Merk at det her er stilt spørsmål om bruk av seminarer på studieprogramnivå, mens det heller burde vært stilt spørsmål om bruk av seminarer på emnenivå.

Figur 9: Har studentene fått opplæring i å gi tilbakemelding? Inndelt i høyskolefag. Signifikant på 0,01-nivå.



Figur 10: Har studentene fått opplæring i å gi tilbakemelding. Inndelt i universitetsfag. Signifikant på 0,01-nivå.



Ved høyskolene jobber cirka 75 prosent av de ansatte som på studieprogram der studentene skal gi hverandre tilbakemelding, mens ved universitetene gjelder dette cirka 62 prosent. Både ved universiteter og høyskoler er det betydelige faglige variasjoner når det gjelder bruken av slike seminar. Et hovedskille ser ut til å gå mellom ”myke” fag (kultur, samfunn og humaniora) der det er en høy andel på mellom 72 - 90 prosent med seminar, og ”harde” fag (natur og teknikk) med en relativt lav andel på mellom 44 - 58 prosent. De blå stolpene viser vurderingen av hvor grundig opplæring studentene får i å gi hverandre tilbakemelding blant dem som har slike seminar. Hovedinntrykket er at studentene bare i noen grad eller ikke i det hele tatt får slik opplæring, og nesten ingen har krysset av for at studentene får grundig opplæring.

Endringsprofilene til fagene

Hvis vi betrakter de faglige endringene når det gjelder undervisningsformer og eksamensordninger under ett, kan vi beskrive faglige profiler når det gjelder mønster for endringene. Både ved universitetene og høyskolene har de mest omfattende endringene skjedd i de historisk-filosofiske fagene. Fagene har også relativt lik profil når det gjelder hvilke endringer som er gjort. Det er i liten grad kuttet ned på plenumsforelesningene, og mappevurdering er en mer utbredt endring enn flere mindre prøver underveis. Også juridiske fag har gjennomført store endringer. Men når det gjelder innholdet i endringene, har en større andel av ansatte ved juridiske fag kuttet i plenumsforelesningene, og av endringer i eksamensordning er det flere prøver underveis og ”Annet” som dominerer. Ut fra intervjuene vet vi at juridisk fakultet i Bergen har gjennomført de største endringene og at de sannsynligvis trekker snittet for endringer i juridiske fag kraftig opp.

Også samfunnsvitenskapelige fag ved universitetene har relativt lik endringsprofil som samfunnsvitenskapelige fag og øk.adm.- fag ved høyskolene. Våre tall viser for det første at 70 prosent rapporterer om endringer i eksamensordninger, noe som er en høy andel, men klart mindre enn i historisk-filosofiske fag. For det andre er endringsprofilen relativt lik, med ’flere mindre prøver’ underveis som den dominerende endringen i eksamensordning,

og der en i liten grad ved universitetene og i noe større grad ved høyskolene har kuttet i plenumsforelesninger.

Samlet sett er de disiplinære fagene både ved universitetene og høyskolene kjennetegnet ved at en har begynt å gi studentene tellende oppgaver underveis og mer veiledning i form av skriftlig tilbakemelding på oppgavene, uten at en i særlig grad har kuttet ned på plenumsforelesningene. Det vi ser konturene av er med andre ord at arbeidsmengden totalt sett har økt både for studenter og vitenskapelig ansatte, noe som også må sees i lys av at moduleringen har medført at flere mindre emner går parallelt.

Lærerutdanning og helse- og sosialfag likner også på hverandre. I begge fagområder er det omtrent 50 prosent som har endret undervisningen, og blant disse er det en høy andel som har kuttet ned på plenumsforelesningene. Omtrent 75 prosent har endret eksamensordningene, og spesielt ved helse- og sosialfagene, men også i lærerutdanningen, er mappevurdering den mest utbredte endringen. Samlet sett tyder dataene på at disse to profesjonsfagene i noen grad har nyttet anledningen til å styrke det tradisjonelt sett sterke fokuset på studentaktiverende undervisning. Utdanningsvitenskapelige fag ved Universitetet i Oslo beveger seg for øvrig i samme retning som lærerutdanningen ved høyskolene, med innføring av mappevurdering og med en relativt høy andel som kutter plenumsforelesningene.

Ingeniørutdanningene og teknologifag både ved universiteter og høyskoler og medisin og odontologi er de fagområdene der færrest er berørt av Kvalitetsreformen når det gjelder pedagogiske endringer. Innholdsmessig skiller de seg mellom annet ut med et høyt innslag av prosjektoppgaver eller ”Annet”. At medisin og odontologi skiller seg ut med få endringer, skyldes at medisin har beholdt sin gamle gradsstruktur og derfor i en viss forstand ikke har innført Kvalitetsreformen. Og som nevnt ovenfor vet vi at det ble gjort pedagogiske endringer ved medisinstudiene i den retning som reformen legger opp til før reformen ble innført.

Det er verdt å merke seg at endringsprofilen til historisk-filosofiske fag, ingeniør- og teknologifag og samfunnsfag er relativt lik på tvers av skillet mellom høyskoler og universiteter. For historisk-filosofiske fag ved høyskolene er samme fagområde ved universitetene en viktig referanseramme, noe som er en viktig kilde til lik utvikling (Kyvik (red.), 2002).

Diskusjon

Problemstillinger og avgrensninger

Et sentralt mål i Kvalitetsreformen er å etablere en mer forpliktende forbindelse mellom institusjon og student og å utvikle undervisnings- og vurderingsformer som sikrer tettere oppfølging av studentene gjennom tilbakemeldinger. Det handler altså overordnet sett om studiekvalitet, aktiviteter som det verken er enkelt å beskrive eller å måle. Dette kapitlet har konsentrert seg om de aspektene ved studiekvalitet som er pedagogiske hovedtemaer i Stortingsmelding 27: studentaktiverende undervisning, tett oppfølging av studentene og endringer i vurderingsformer.⁵

⁵ Pedagogisk bruk av IKT er også et viktig tema. Det vil vi komme tilbake til i senere rapporter ettersom vi foreløpig har et begrenset datatilfang om det.

Følgende problemstillinger ble formulert i prosjektbeskrivelsen for evalueringsstudien:

- I hvilken grad har det skjedd endringer i sentrale læringsaktiviteter?
- Hvilke konsekvenser har disse endringene hatt for lærernes undervisningsoppgaver og studentenes læring?
- Hva er de kritiske faktorene sett fra et studentståsted, et lærerståsted og et administrativt og institusjonelt ståsted?
- I hvilken grad støter det nye opplegget for undervisning og vurdering mot særtrekk ved faget/disiplinens teoretiske innfallsvinkler, problemstillinger og metoder?
- I hvilken grad utgjør det nye opplegget et tydelig alternativ til den gamle "forelesningsmodellen"?

Det er viktig å være klar over hvilke tendenser det er mulig å lese ut av det materialet vi har. I denne midtveisrapporten gir vi først og fremst svar på den første problemstillingen, men vi drøfter også konsekvenser og kritiske faktorer. Surveyen gir noen overordnede svar på hvilke endringer som faktisk har blitt gjennomført og informasjon om variasjonene mellom institusjoner og fagområder. I denne diskusjonsdelen trekker vi dessuten inn intervjuene som er gjort så langt.⁶ De gir oss innsikt i hva studenter, lærere og ledelse ved disse institusjonene la vekt på som de viktigste endringene og hvilke positive og negative erfaringer de har hatt, hver fra sitt ståsted.⁷

Innledningsvis vil vi løfte fram fire sentrale funn. For det første førte Kvalitetsreformen til omfattende studieplanendringer, noe de fleste vi har intervjuet har sett som positivt. Endringene var dels en konsekvens av moduleringen, men i St.m. 27 var de også framstilt som en oppfølging av reformene i skoleverket og nødvendige på grunn av nye krav i arbeidslivet. For det andre har reformen vist seg å ha hatt størst gjennomslag der tilsvarende endringer allerede var i gang, noe som samsvarer med funn i forskningslitteratur omkring reformer. For det tredje har reformen ført til størst endringer når det gjelder obligatorisk skriving, oppfølging og vurderingsformer. Og for det fjerde viser vårt materiale at kritiske faktorer er spesielt knyttet til sterk økning i studentvurdering, ikke-intenderte sider ved styring av studentens tid og økt press på de som underviser. Vi vil drøfte hvert av disse punktene mer inngående.

Revisjon av studieplaner - et viktig pedagogisk løft

"Vi brukte anledningen til å endre og fornye faget." (Ledelsen/ SVinst/ UiB)

"Det var positivt at KR ga en anledning til å revidere studieplanen" (Ledelsen/ Mat.nat.inst./UiB)

"[Studieplanarbeidet krevde]klart definerte læringsmål...Stor utfordring for de ansatte ...Stor motvilje i starten mot å gjøre dette arbeidet. Har bevisstgjort mange ansatte ...Opplevde fra mitt ståsted stor grad av endringsvilje. Mye nattarbeid og helgearbeid på mange.... Et gjennomarbeidet og godt rammeverk er nå på plass." (Ledelsen/UMB⁸)

⁶ Intervjuene er gruppeintervjuer med representanter for ledelse, lærere og studenter ved fire eller fem institutter ved seks utdanningsinstitusjoner. Intervjuene ble foretatt av to-tre medlemmer av evalueringsgruppen i forbindelse med institusjonsbesøk.

⁷ Vi gjør oppmerksom på at sitater er brukt for å illustrere 'stemmer' og synspunkter vi hørte og ikke for å underbygge slutninger som vi selv drar. I noen tilfeller er sitatene eksempel på hva mange uttalte på tvers av institusjoner og fag; de representerer typiske erfaringer eller holdninger. Men i andre tilfeller kan et enkelt utsagn være viktig som indikasjon på et problem, selv om det ikke er spesifikt nevnt av flere, som når en student sier at det var stort frafall på gruppene fordi studentene prioriterte de skriftlige oppgavene.

⁸ Universitetet for miljø- og biovitenskap, tidligere Norges Landbrukshøgskole.

I noen intervjuer med ledelse og lærere ved de seks utdanningsinstitusjonene var revisjon av studieplanene det første de pekte på når de skulle nevne pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Dette er en indikasjon på at innholdsmessige, strukturelle og pedagogiske aspekt er vevd tett sammen (se også kapitlet "Den nye studiestrukturen"). I de fleste studieprogram førte kravet om nye studieplaner og tilpasning til moduleringen til en gjennomtenkning av hele studiet, inklusive undervisnings- og vurderingsformer og delvis utskiftning av pensumlitteraturen. I den grad flere enn en liten gruppe var involvert i denne prosessen, førte den til økt bevisstgjøring i fagkollegiet både om innhold og pedagogiske virkemidler. Vi mener det er grunn til å hevde at dette faktum i seg selv har ført til en kvalitetsforbedring av studietilbudet. Det handler om kritisk gjennomgang og faglig fornyelse av kursinnholdet og dermed også om en felles tenkning knyttet til målsetting, innhold, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Ettersom vi ikke har foretatt en systematisk analyse av nye studieplaner, kan vi heller ikke si noe om hvor stort gjennomslag en slik helhetstenkning har hatt i revisjonene. Men studieplanarbeidet førte også til at flere ble tvunget til å engasjere seg i spørsmål knyttet til forholdet mellom egen undervisning og studieprogrammer og i hva som er viktig for studenters læring.

Intervjuene viste varierende engasjement i studieplanarbeidet, men vi konstaterte at mange av våre informanter vurderte dette arbeidet som en viktig fornyelsesprosess som de mente var helt nødvendig, selv om den tok mye tid. Dette arbeidet dannet i mange tilfeller utgangspunktet for den pedagogiske refleksjon som Kvalitetsreformen har ført med seg, om enn i svært varierende grad i ulike fagmiljøer.

Studentaktiverende undervisning og tettere oppfølging

'Studentaktiverende undervisning' sammenfatter sentrale ideer i St.meld. nr. 27 (2001-2002) kap. 5. 'Studentaktiverende undervisning' er et vidt begrep som kan omfatte mange ulike undervisnings- og læringsformer, men det blir ofte assosiert med undervisning i mindre grupper, seminarer, prosjektarbeid, problembasert læring og/eller individuelle oppgaver.

Et hovedfunn i vår evalueringsstudie er at oppfordringen om tettere oppfølging og individuell veiledning av studentene er blitt satt ut i praksis ved å gi studentene flere tellende obligatoriske skriveoppgaver, og spesielt ved universitetene ved å gi mer undervisning i form av seminarer.⁹

Surveyen viser at minst 22 prosent ved universitetene og 9 prosent ved høyskolene bruker klart mer tid på seminarundervisning enn tidligere¹⁰. Selv om vi tar høyde for at noe av økningen skyldes at det totalt tilbys flere kurs enn før, så må dette likevel tolkes i retning av betydelig mer studentaktiverende undervisning. Seminarformen har lange tradisjoner i høyere utdanning, og selv om det kan variere mye hvor stor studentaktiviteten faktisk er i seminarer, tilbyr denne formen mer rom for studentmedvirkning enn forelesningen. En type seminar som ble nevnt av studenter i flere fagmiljøer som nytt på lavere nivå av

⁹ Det er viktig å være oppmerksom på at 'seminar' kan ha ulikt betydningsinnhold i undervisningssammenheng i ulike fag. I noen realfag blir 'seminar' sjelden brukt om undervisning på lavere grad.

¹⁰ Dessverre brukte vi spørsmålet om hvorvidt undervisningen er endret til å si hvem som fikk spørsmålet om hvorvidt en brukte mer tid på seminarundervisning. Tallene gjengitt her avviker derfor betydelig fra tallene i tabell 3 som kun viser prosentandelen som har innført seminarundervisning blant dem som har endret undervisningen.

studiet, var der lærer og medstudenter ga kommentarer på tekstutkast, eventuelt fulgt av diskusjon.

Tettere oppfølging må også sees i lys av endringer i vurderingsordningene. *Vår studie viser at tettere oppfølging av studentene først og fremst betyr skriftlig og/eller muntlig tilbakemelding på arbeid som studentene leverer. Slik sett henger dette funnet nøye sammen med at studentene leverer flere obligatoriske oppgaver.* Flere obligatoriske oppgaver er hovedsakelig et resultat av endringer i vurderingsordningene i den retning som departementet peker på, men fokuset på skriving henger også sammen med andre forhold.

Reformen som legitimering av kulturelt forankrede endringer

Studentintervjuene tydet ikke på at eksperimentering med *nye* undervisningsformer var noe kjennetegn ved Kvalitetsreformen slik de hadde opplevd den. Derimot kom det tydelig fram at Kvalitetsreformen legitimerte studentaktiverende og gjerne utradisjonell undervisning som hadde vært drevet tidligere, både av enkeltpersoner og i avdelinger/faggrupper. Ved flere institusjoner nevnte studentene lærere som alltid hadde vært kjent for å stille store krav til studentmedvirkning i undervisningen eller for å lage utradisjonelle opplegg. Studentene mente at reformen ikke hadde ført til noen spredning av slike undervisningsformer, men hadde gitt de individuelle, pedagogiske innovatørene mer legitimitet i det de gjorde, noe flere av lærerne også ga uttrykk for. ”Alt er innført lenge før reformen. ... det nye er at måten jeg har jobbet på er blitt legitimert gjennom Kvalitetsreformen” (Lærer/UMB).

Det samme var tilfellet i noen fagmiljøer der de hadde utviklet en klar pedagogisk profil. Ett eksempel var lærerutdanningene ved HSF og HBO, der de som ble intervjuet pekte på at de hadde lagt om undervisningen for mange år siden i retning av sterk studentinvolvement, og at de opplevde KR både som en bekreftelse på at de hadde vært på rett vei og som et insitamant til å gå videre. En gjennomgående reaksjon fra lærere ved profesjonshøgskolene var for øvrig å peke på at de alltid hadde hatt mer studentaktiverende undervisning og veiledning enn andre utdanninger. ”Tett oppfølging underveis har vi alltid hatt. KR var et håndslag”(Lærer/sykepleie/UiS).

Også ved universitetene fant vi utdanninger der hele undervisningen var blitt lagt om i betydelig grad, selv om de danner unntaket. Et slikt eksempel er Juridisk fakultet ved UiB. Endringen der fra ensidig forelesningsbasert undervisning og selvstudium til mye obligatorisk studentaktivitet i form av skriving og gruppedeltakelse har i tid falt sammen med innføring av Kvalitetsreformen. Også der var imidlertid endringen planlagt eller iverksatt tidligere, og Kvalitetsreformen fungerte som et sterkt insitamant. I intervjuene understrekes to forhold, for det første at omleggingen var planlagt og påbegynt før KR, og for det andre at reduksjon av utdanningen fra 6 til 5 år kombinert med modulisering gjorde grunnleggende pedagogiske endringer helt nødvendige. ”Vi bestemte oss i slutten av 2000. Kvalitetsreformen var viktig av to grunner: 1) Legitimering, 2) Penger” (Ledelsen/Jur.fak/UiB).

Et mønster gjennom et kvart århundre av forskning på utdanningsreformer har vært at ovenfra-og-ned-reformer bare fører til vesentlige pedagogiske endringer dersom de treffer tendenser som allerede har et visst feste lokalt og dersom de blir utviklet i samråd med lærernes erfaringer (Cuban, 1993). Også vår undersøkelse viser at i fagmiljø der gjennomgripende endringer har skjedd, var utviklingen allerede startet. Samtidig legitimerer faktisk også reformen, interessant nok, i enkelte tilfeller tilbakevending til tidligere undervisningstradisjoner.

Vi så tidligere at helse- og sosialfag- og lærerutdanningen skiller seg ut med en høy andel som har kuttet ned på plenumsforelesninger. Profilen til disse profesjonsutdanningene utgjør dermed en betydelig omlegging av både eksamens- og undervisningsformer tilbake til tidligere pedagogisk praksis. En slik bevegelse er forståelig når en ser Kvalitetsreformen i lys av hvordan Høyskolereformen av 1994 ble oppfattet av mange lærere. Lærerne som dominerer i nevnte profesjonsfag, anser seg som ansvarlige for at studentene tilegner seg "adekvate identiteter, holdninger og ferdigheter" (Michelsen, 2002). Tradisjonelt sett har derfor personlig kontakt og veiledning av hver enkelt student vært vektlagt sterkt blant mange. Høyskolereformen medførte en akademisering av profesjonsfagene med endring fra obligatorisk til frivillig oppmøte, og med økning av plenumsforelesninger på bekostning av klasseundervisning og personlig veiledning av den enkelte student. Mange lærere oppfattet denne utviklingen som klart problematisk (Michelsen, 2002). For flertallet av de ansatte ved disse utdanningene representerer dermed Kvalitetsreformen og friheten i den nye eksamensloven en mulighet til å gjeninnføre det tidligere pedagogiske og faglige idealet, men med noen nye pedagogiske virkemidler. Mappevurdering innebærer for eksempel flere obligatoriske oppgaver, mer veiledning og tettere oppfølging av den enkelte student, og utgjør dermed et egnet verktøy for mange av lærerne i utdanninger der målet er dyktige praktikere. "Det som er mest nytt er fleksibiliteten i vurderingsformene og spesielt mappevurdering" (Lærere/ALI/HSH).

Endringene må med andre ord sees i lys av indre faglige og historiske forhold, ikke bare som et resultat av Kvalitetsreformen som sådan.

Mer obligatorisk studentskriving- en markert endring i norsk høyere utdanning

Selv om skriving ikke fremheves som et spesielt pedagogisk virkemiddel i St.meld. nr .27, nevnes skriftlige arbeider i kap. 5.3.4 som et av flere tiltak som skal bidra til å styrke læringsforløpet. I Innst. S. nr. 337 står det derimot eksplisitt at vurderingsordningene bør endres slik at studentene får "fleire tilbakemeldingar og skrivetrening i løpet av studietida..." (Innst. S. nr. 337, 2000-2001, s. 17). Et sentralt funn i forskning på iverksetting av reformer er at sannsynligheten for at et tiltak blir gjennomført, er størst dersom det er i samsvar med verdiene til de som skal gjennomføre tiltaket, og dersom tiltaket ikke krever for omfattende endringer av eksisterende praksis. At skriving har blitt et viktig middel for å aktivisere studentene, henger derfor sammen med at lærere i høyere utdanning alltid har vært vant med å lese og gi tilbakemelding på skriftlige tekster.¹¹ Dermed krever ikke obligatorisk studentskriving noe kvalitativt nytt av lærerne, selv om den kvantitative økningen betyr sterkt press på deres tid.

Skriving har en helt sentral plass i høyere utdanning både fordi det primært er gjennom skrift at studenter dokumenterer hva de har lært og ansatte publiserer sine forskningsresultater. I mange fag utvikles fagforståelsen ikke minst gjennom skriving. Det betyr at for studentene fungerer skriftlige oppgaver på den ene siden som en måte å lære faget på og på den andre siden som en måte å øke skrivekompetansen på. Det har derfor vært uttrykt bekymring over at norske lavere grads studenter, spesielt ved universitetene, har hatt lite obligatorisk innlevering av skriftlige arbeider sammenlignet med de fleste andre land. Dette har endret seg mye etter Kvalitetsreformen, og vi vil derfor drøfte hvilke faktorer som har bidratt til endring. Svar på disse spørsmålene mener vi er viktig for å

¹¹ Det er stor variasjon mellom disipliner når det gjelder hvilken betydning skriving blir tillagt, spesielt på lavere grad, og i noen fag vil ikke reformen ha ført til noen vesentlig økning i bruk av skriftlige oppgaver.

forstå hvordan endringene har blitt mottatt av studenter og lærere.

Vi har ikke data som direkte dokumenterer økning i studentskriving etter Kvalitetsreformen, men ved å kombinere surveydata om endring i undervisning og vurdering, får vi et ganske klart bilde. Som vi så over, rapporterer cirka 70 prosent av alle respondentene om store eller betydelige endringer i vurdering. Blant disse er det cirka 80 prosent som har innført endringer som medfører mer obligatorisk skriving for studentene. Oppløsning av de rigide krav til eksamen og ekstern sensor, har gitt institusjonene større frihet til å eksperimentere med ulike kombinasjoner av karaktersetting på arbeid som ble gjort underveis og sluttksamen. Vi vet fra en tidligere studie (Dysthe & Kjeldsen, 1997) at studenter har vært opptatt av hvor viktig det er å skrive, men at de var helt tydelige på at de ikke ville skrive mer uten at det gav uttelling på karakteren. Endring i retning av å la karakter på arbeider underveis telle i sluttkarakteren, er derfor en vesentlig forutsetning for at studentene skulle akseptere obligatoriske skriveoppgaver. Dersom oppgavene bare er et "arbeidskrav" for å få gå opp til eksamen, gir det lett negative effekter i form av minimumsstrategier. Mappevurdering er en av flere måter å praktisk organisere oppgaveskriving på.

Som nevnt har norske universiteter gjennom lang tid vært kritisert for å ha lite skriving på lavere grad sammenlignet med andre land. Øverland (1989, 1994) hevder for eksempel at bare obligatoriske, tellende oppgaver vil føre til økt studentskriving. Krav om skriving blir også styrket ved at det internasjonalt legges stadig større vekt på kommunikasjonsferdigheter som del av "academic competencies". Feltet akademisk skriving har da også vært gjenstand for betydelig utviklingsarbeid ved de fleste norske universiteter og høyskoler. Innføring av elektronisk læringsplattform (LMS) har dessuten gjort det enklere rent praktisk å administrere studentinnleveringer og tilbakemeldinger og dermed å gjennomføre obligatorisk skriving selv for store kull. Ved Historisk institutt ved UiB, for eksempel, der de innførte elektronisk mappevurdering før Kvalitetsreformen, var de helt tydelige på at det ville vært umulig å administrere mapper for tre store laveregradskurs uten LMS (Kark).

Denne analysen av bakenforliggende årsaker til endringen i skrivepraksis, viser at selv om Kvalitetsreformen fungerte som den utløsende faktor, er sammenhengen kompleks. Det samme gjelder de fleste pedagogiske aspekt, noe som gjør at man må være varsom med enkle årsaksfortolkninger.

Tilbakemelding fra lærere – og medstudenter

En klar endring som henger tett sammen med økt skriving, er at studentene får mer tilbakemelding fra lærerne enn tidligere. Dette ble da også oftest nevnt av studentene når de i intervjuene ble spurt om hva Kvalitetsreformen hadde betydd for dem. Det er forskningsmessig belegg for at god tilbakemelding fremmer læring (Black & William 1998; Hounsell, 2003; Hyland, 2000; Raaheim, Wankowski, Raaheim, 2003; Raaheim, 2005), og det er derfor grunn til å hevde at dette er en endring som forbedrer studiekvaliteten. Samtidig er det nettopp kommenteringsarbeidet som har økt mange læreres arbeidsbyrde. Når så mye tid nå går med til denne form for undervisningsvirksomhet, og vi går ut fra at læringseffekten henger sammen med tilbakemeldingens kvalitet, trenger vi mer inngående kunnskap enn vi har i dag om hva som konstituerer god tilbakemeldingspraksis i ulike fag og hvordan studentene faktisk bruker denne læringsressursen. Ut fra vår studie kan vi bare konstatere at de fleste studentene vi intervjuet syntes dette var en forbedring, men at noen var misfornøyd med kvaliteten på tilbakemeldingen, og at lærerne var meget bekymret over tidsbruken.

Tilbakemelding fra medstudenter (medstudentrespons) er også et relativt nytt fenomen i høyere utdanning. Det blir brukt dels for å avlaste læreren, dels fordi det å kommentere andres tekster gjør studentene mer bevisste på hva som er godt og dårlig, også i egen tekst. Man kan dermed velge å legge det primære fokus på læringsverdien for den som *gir* respons eller for den som *får* den. Selv om vi mangler tall for hvor utbredt medstudentrespons er, vet vi at både ved universiteter og høyskoler er det 80 prosent av studieprogrammene ved historisk-filosofiske fag og samfunnsvitenskapelige fag som inneholder minst ett emne med studentkommentering. Det kan tyde på at medstudentrespons er ganske utbredt. Figur 9 og 10 viser at en del studenter får ”noe” opplæring i å gi tilbakemelding til hverandre. Det finnes undersøkelser som viser at studenter, spesielt i profesjonsstudier, har gode erfaringer fra medstudentrespons (Wittek, 2003, Taasen, Havnes & Lauvaas, 2004). Noen studenter vi intervjuet mente imidlertid at de fikk lite ut av medstudentkommentarer, og det er grunn til å tro at her er et kritisk punkt som det er nødvendig å undersøke nærmere. Selv for lærere med lang erfaring er det krevende å gi god tilbakemelding, og de fleste studenter vil trenge opplæring og trening for å gå inn i en slik rolle. I de tilfeller der utkast og studentkommentarer også legges ut elektronisk, innebærer dette enda større krav til kvalitet.

Endringer i vurderingsordninger

Eksamen er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Den tradisjonelle prøveformen i mange studier er basert på såkalt sluttevaluering. Denne eksamensformen har til hovedhensikt å teste studentens kunnskaper ved studiets slutt for sertifisering for videre studier eller arbeid. Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studenters kunnskaper stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse (St.meld. nr. 27. 5.3.5).

Som vi har vært inne på tidligere, viser tall fra surveyen at 71 prosent av informantene rapporterer at det er gjort middels eller store endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet de er knyttet til. Dette er dermed den mest omfattende endringen vi har registrert. Vi er av den oppfatning at dette er en meget viktig endring nettopp fordi vurdering i så sterk grad styrer både læreres undervisning og studentenes læringsatferd. En slik ’washback’-effekt er internasjonalt godt dokumentert (Resnick & Resnick, 1992; Gifford & O’Connor, 1993; Shepard, 2000).

Den dominerende vurderingsformen i høyere utdanning har vært individuell skriftlig eksamen uten tilgang til hjelpemidler, ofte kombinert med muntlig eksamen, men både hjemmeeksamen, semesteroppgaver, prosjektoppgaver og andre vurderingsformer har eksistert lenge. Internasjonal forskning har vist at vurderingsformer er relativt stabile og vanskelige å endre. Vår undersøkelse viser imidlertid at endringer i eksamensordninger er utbredt i de fleste fag som følge av Kvalitetsreformen, med unntak av i ingeniørutdanninger og innenfor medisin og odontologi. Surveyen og intervjuene har til sammen gitt tre klare funn: 1) *Vurderingsformer som mappevurdering, deleksamen eller undervisningsvurdering (‘continuous assessment’) og prosjektoppgaver er blitt innført av til sammen cirka 57 prosent av de ansatte ved høyskolene og 52 prosent ved universitetene*¹². 2) *Det totale volumet av studentvurdering har økt mye, både på grunn av moduliseringen og på grunn av at tradisjonell eksamen er beholdt selv om nye vurderingsformer er innført.* 3) *Avviklingen av ekstern sensor er gjennomført i varierende grad.* Det har ført til merarbeid for lærerne og bekymring blant en del lærere og studenter omkring rettferdig bedømmelse og felles karakternivå på tvers av institusjonene.

¹² Merk at dette prosenttallet viser til antall ansatte som mener å ha gjennomført endringer, og ikke til antall emner eller studieprogram.

Mappevurdering

Mappevurdering fremheves spesielt i St. meld.nr. 27 som en ”hensiktsmessig måte for å kombinere undervisning og evaluering”, og blir også trukket frem som en hensiktsmessig vurderingsform i departementets brev til institusjonene. Mappevurdering innebærer innleveringer av flere oppgaver i en ’mappe’, som vanligvis karaktersettes samlet. Surveyen viser at av de 70 prosent som har endret eksamensordning, har 36 prosent innført mappevurdering, hvorav 15 prosent *i stedet for* større avsluttende eksamen og 21 prosent *i kombinasjon med* slutteksamen. Ved høyskolene har 28 prosent denne siste kombinasjonen mot 16 prosent ved universitetene.

I intervjuene kom det fram at mappevurdering i hovedsak blir brukt på tre ulike måter. Den ene måten finner man spesielt i profesjonsutdanninger, der kombinasjonen av teori og praksis står sentralt, ikke minst i lærer- og sykepleieutdanningen. Oppgavene kan være omfattende både i antall og innhold og har ofte som formål å få studentene til å knytte sammen teoretisk kunnskap og praksiserfaringer. Den avsluttende eksamen er muntlig eller skriftlig og bygger videre på de arbeidene studentene har lagt i mappene. En annen karakteristisk bruk av mapper er i fag der *tekst* står sentralt, og der mappene gir rom for tilbakemeldinger og flere utkast av hver tekst. Her står ofte mappen hele, eller i hvert fall en stor prosent av, karakteren. En tredje bruk av mapper er en samling av korte oppgaver, for eksempel labjournal og ekskursjonsrapporter. Disse finner vi oftest i realfag, og mappene teller vanligvis lite i forhold til slutteksamen. Siden mappevurdering er relativt nytt i høyere utdanning i Norge, finnes ulike oppfatninger av mappebegrepet og mange variasjoner i praksis (Engelsen, Dysthe & Lima, 2005).

Intervjuene ga inntrykk av overveiende positive erfaringer med mappevurdering, spesielt i journalist-, lærer- og helsefagutdanningene, noe som også er bekreftet gjennom andre studier (Wittek, 2003; Taasen, Havnes & Lauvås, 2003), men det er samtidig en rekke problematiske sider. Mapper ser ut til å fungere best, uansett fag, der de er en integrert del av undervisningen, der studentene er involverte i selve opplegget, og der oppfølgingen er tett. Da blir problemet med plagiat redusert, men samtidig oppleves et dilemma i forhold til intern sensur: ”Det er lite heldig å skulle være sensor når man har arbeidet tett med studentene i prosessen” (lærer/ASF/HBO). Dimensjonering av arbeidsomfanget i forhold til uttelling var det problemet studentene oftest tok opp.

I enhver måloppfyllelsesanalyse inngår å undersøke om det finnes motstridende mål og i hvilken grad gitte tiltak er egnet til å realisere målene. Ifølge den pedagogiske litteraturen om mappevurdering er et av de sentrale formålene at en gjennom en prosess med faglig skriving og veiledning skal fremme både læring, kritisk tenkning og faglig modning. For å kunne nå slike mål kreves det en sammenhengende prosess over lengre tid. Forslaget om å innføre mappevurdering som et tiltak for å nå målet om bedre balanse mellom eksamen og undervisning, står derfor i motstrid til moduleringen av fagene av to grunner. For det første fordi de nye fagenhetene går over kortere tid og har mer avgrenset pensum, og for det andre fordi enkeltemner gjerne blir brukt i ulike studieprogram. Det sistnevnte medfører at det er vanskelig eller umulig å lage sammenhengende mappeordninger på tvers av emnene (Michelsen, 2005). Denne motsetningen mellom reformens målsetting om mappevurdering og reformens strukturelle begrensning av mulighetene for gode ordninger, kan føre til at mappevurderingens potensial for læring bare delvis blir oppfylt. Dette blir underbygget av kassustudier gjennomført som en del av PLUTO-prosjektet (Ludvigsen & Flo, 2002; Dysthe & Engelsen, 2003). Mappene omfattet her arbeider over et lengre tidsrom, noe som ifølge Ludvigsen og Flo var helt avgjørende for at de i så sterk grad endret studentenes arbeidsprosesser. Problemet med mappevurdering på mindre moduler

eller deler av moduler oppstår også når antall elementer som inngår i mappen, blir urimelig stort. For høyt tidspress fører oftest til mindre fordypning og forståelse (Lizzio, Wilson & Simons, 2002).

Deleksamen eller undervisningsvurdering ("continuous assessment") betyr at en eller flere prøver i løpet av kurset teller med i sluttvurderingen. Ved universitetene er dette en mer utbredt endring enn mappevurdering. En rimelig grunn til det kan være at slike prøver ikke krever noen forandring av undervisningsopplegget, mens mapper griper inn i måten man underviser på. Mange mat.-nat.- fag har innført midtveiseksamen, og i intervjuene fremhevet både lærere og studenter at dette fungerte positivt, først og fremst fordi arbeidsbyrden ble fordelt og studentene fikk en sjekk på hva som krevdes og hva de måtte arbeide mer med. Spesielt blir det framhevet at det er bra for svake studenter: "Midtveisevalueringer har medført at dårlige studenter lykkes bedre. Det blir mindre stryk" (Stud/Mat.nat./UiB). I andre realfag ble det rapportert om flere, til dels meget små, prøver. Disse oppleves mer problematiske i og med at det blir uklart hvilken status de har i forhold til sluttarakter.

Økning i det totale volumet av studentvurdering

Svært mange både av lærere og studenter vi intervjuet kommenterte denne volumøkningen. Flere faktorer spiller sammen: Modulariseringen betyr mange flere slutteksamener enn med tidligere studieorganisering fordi studenten skal gis en karakter i hvert emne/hver modul (se kapitlet "Den nye studiestrukturen"). Vi har dessuten et klart eksempel på et gjengangerfenomen når reformer innføres: Det er mye lettere å legge til enn å kutte noe ut. "Ingenting er tatt bort, alt er bare lagt til" (Stud. rep./UiS). "Det faktum at slutteksamen opprettholdes selv når det innføres mappe- og undervisningsvurdering, avspeiler både den historisk sterke stilling tradisjonell avsluttende skoleeksamen har i høyere utdanning og en mistillit til nye vurderingsformer. Det studentene reagerer mest på i våre intervjuer, er at mapper og undervisningsprøver teller så lite, ofte totalt sett bare 20 prosent av slutt karakteren. De oppfatter det som urimelig at de ikke får bedre uttelling for arbeid underveis, og man kan forvente at dette har negativ tilbakevirkende kraft og føre til at de investerer mindre i slike oppgaver og prøver. "Essay som man hadde jobbet mye med, endte opp med å telle veldig lite" (Stud. Mat.nat./UiO).

Konsekvenser for studentene

Positive

Vi vil ha langt bedre datagrunnlag for å vurdere hvilke konsekvenser endringene har hatt for studentene når studentsurveyen er gjennomført. Men en tendens er tydelig i intervjuene. De fleste er samstemte om at hverdagen for universitetsstudenter er endret i retning av mer skriving, mer kontinuerlig jobbing og tettere oppfølging. Mange ansatte og studenter ga uttrykk for at studentene er blitt flinkere til å skrive, at de jobber jevnere og at det er blitt vanskeligere å falle fra. En ansatt ved et HF-fag ved UiO sa for eksempel: "Vi har tatt mer ansvar for å få folk gjennom". En av grunnene som stadig ble nevnt av studentene vi intervjuet, var at regelmessige oppgaver sprer arbeidsbyrden og generelt førte til at de arbeidet mer. Både studenter og lærere er positive til økt skriving og tilbakemelding. Mange mente også at mer skriving og tettere oppfølging har resultert i bedre gjennomstrømming. Blant studentene vi intervjuet var det relativt stor enighet om at oppgaveskriving både var en effektiv måte å lære på og at det forbedret skriveferdighetene. "De fag man lærer best, er de der du skriver." (Student/AFN/HIBO¹³). Få var så spesifikke

¹³ Høgskolen i Bodø.

i sine utsagn som studenter ved Juridisk fakultet, UiB: "Vi er blitt mye bedre til å skrive." På spørsmål om endring av arbeidsvaner, kommenterte de fleste at regelmessige oppgaver førte til mer arbeid og til bedre spredning av arbeidet over året. "Tidligere leste man to uker rett før eksamen, men det er umulig i dag. Nå må man jobbe jevner, og dermed er det mer arbeid og mer læring" (Student/UMB).

Problemer

Et problem som kom fram, var at studentene prioriterte oppgaveskrivingen framfor andre studieaktiviteter som ikke er obligatoriske. "Det er et stort frafall både på forelesninger og på gruppearbeider. Det er to obligatoriske innleveringer som styrer virksomheten. En tyr til selektiv lesning" (Student/Hum.fak/UiS). Faren er dermed en innsnevring i studentenes kunnskapsbredde. Det var ulike meninger om hvorvidt dette kunne løses ved å lage oppgaver som dekket de områder studentene burde arbeide med. Dette handler i bunn og grunn om det prinsipielt viktige spørsmålet om bredde versus dybde, og kan bare løses innenfor hver faglig kontekst.

Det må også taes med at studenter i mange fag opplever at de har vært prøvekaniner som har måttet tåle rot og lite gjennomarbeidete ordninger i en overgangsfase. Et eksempel er følgende uttalelse fra et av fagene som har gått gjennom den mest omfattende endringen: "De prøver og feiler på lavere grad. Overgangskullene sitter i saksa. Jeg tror reformen kommer til å bli kjempebra." (Student/Jur.fak/UiB)

I de fagene der det er innført obligatorisk gruppeundervisning ved universitetene, blir det gjerne hevdet at det er som å gå tilbake til videregående med de fordeler og ulemper det medfører. Fordelen er at alle blir tvunget til å jobbe *litt*, ulempen er at det faglige utbyttet er avhengig av medstudentenes innsats, som ofte er varierende. Det er få eller ingen sanksjoner mot de som ikke møter forberedt til et seminar. En student uttrykker det slik: "Universitetet har overtatt en del av problematikken fra videregående. Kvalitet blir avhengig av medeleven og læreren." (Stud/HF/UiO). "På de fleste gruppene er noen late og ødelegger for de andre". (Stud/UiB)

Generelt kan man si at når studentaktiviserende arbeidsformer bygges inn i obligatoriske læringsløp, forutsetter det i større grad enn når de er frivillige, opplæring og/eller trening i de kompetanser som studentene trenger. Det gjelder for eksempel skriftlig og muntlig presentasjon, det å gi tilbakemelding på tekster og å samarbeide i grupper.

Intervjuene viste også at det er nødvendig å se nøyer på når kvantitet motvirker kvalitet. På grunn av moduleringen har mange studenter flere parallelle kurs med obligatorisk oppgaveinnlevering. Studentene klaget over at det fungerte dårlig å ha så mange innleveringer at de aldri fikk tid til å gjøre sitt beste og vise hva de kunne. Dersom oppgavene karaktersettes (undervisvurdering), fører for mange innleveringer til et konstant press gjennom hele semesteret ("vi føler vi har eksamen hele semesteret"). På den andre siden, dersom oppgavene bare er 'arbeidskrav' for å få gå opp til slutteksamen, har det andre negative konsekvenser, nemlig at studenten utvikler strategier som går ut på å gjøre bare akkurat så mye som må til for å få oppgaven godkjent. Det gir både dårlige vaner og motvirker læring. Vi mener det her ligger et strukturelt problem som må taes alvorlig, også fordi det reelt sett kan underminere de positive effektene av endringene som vi har pekt på ovenfor.

Konsekvenser av endringene for de ansattes arbeidssituasjon og faglige identitet

”Det beste med Kvalitetsreformen er at det er et velment forsøk på å ta hensyn til det at vi er blitt et masseuniversitet. Akkurat som reformen i videregående skoler på 70-tallet var knyttet til overgangen fra elitegymnas til massegymnas” (Lærer/UiB).

Dataene våre indikerer, som nevnt ovenfor, en bred aksept av obligatorisk skriving. Dette var noe forbausende, siden det spesielt i universitetskretser har vært betydelig motstand mot obligatoriske krav, ikke minst basert på argumentet om at ‘akademisk frihet’ burde omfatte studenters rett til å bestemme selv hvordan de ville lære faget. Obligatoriske oppgaver og kontinuerlig tilbakemelding ville, ifølge et slikt syn, gjøre universitetet til skole og motvirke studentenes autonomi og kritiske tenkning. Selv om dette syn kom fram, og fra enkelte meget sterkt, var de kritiske perspektivene mer knyttet til *graden av styring* av studentenes aktivitet enn til en prinsipiell motstand mot å stille krav om deltakelse og innleveringer. Men når de vitenskapelig ansatte forteller om hvilke konsekvenser endringene har hatt for egen arbeidshverdag, er de samstemt kritiske. De kritiske tilbakemeldingene kan oppsummeres i følgende tre punkter:

1. Den økte arbeidsbelastningen har ført til bekymring for at det ikke blir nok tid til forskning. De tiltak som gjøres for å skjerme forskningen, er også kontroversielle, som økt bruk av midlertidig ansatte og/eller undervisningsassistenter, tilsetting av universitetslektorer i rene undervisningsstillinger og organisering av undervisningen i blokker, for å konsentrere undervisningsbelastningen. Samtidig ble det fra alle hold gjort klart at løsningen på tidsklemmen er en forutsetning for å opprettholde kvaliteten på undervisning og vurdering.
2. Flere eksamener og moduleringen har medført økt administrasjon og større krav til koordinering av ulike emner, noe som får konsekvenser både for administrativt og pedagogisk personale.
3. Et annet problem som primært omtales i en del HF- og SV-fag, er at moduleringen kan medføre fragmentering av faget og manglende helhetsperspektiv. Ved et SV-fag ved UiB har man valgt å beholde et obligatorisk 30 studiepoengs emne på 100-nivå for å unngå fragmentering. Når en ser moduleringen i sammenheng med den nye studieprogramstrukturen, oppstår det i tillegg et mer dyptgripende problem som angår faglig identitet. Ansatte som er opptatt av å bevare disiplinen, er bekymret for hvilke konsekvenser flere tverrfaglige program og oppdelingen i små emner vil ha for disiplinens synlighet og dermed for studentenes faglige identitet på lengre sikt.¹⁴

Kritiske sider og ikke-intenderte effekter

De mest problematiske aspektene som kom fram gjennom intervjuene, ser ut til å være knyttet til 1) konsekvenser av modulisering, 2) den sterke økning av studentvurdering, 3) ’tidsklemmen’ og 4) styring av studentenes læringsprosess. Disse er innfiltret i hverandre, og de slår ulikt ut i ulike fag.

Konsekvenser av modulisering og omstrukturering

I juridiske, samfunnsvitenskapelige og ikke minst historisk-filosofiske fag har kombinasjonen av modulisering og ny gradsstruktur medført en radikal omlegging av den gamle fagstrukturen. Oppdelingen i flere mindre emner med selvstendige eksamener har medført at studentene prøves oftere enn før. Slik sett kan moduleringen hevdes å være en ikke-intendert konsekvens av ny gradsstruktur som kan bidra til å innfri målsettingene om

¹⁴ At dette er et internasjonalt fenomen, kom for eksempel fram gjennom en rapport (Jary & Lebeau 2005) fra et tverrfaglig forskningsprosjekt i England: ”The Social and Organizational Mediation of University Learning”.

”større intensitet i studiene” og jevnlig vurdering (St. meld. nr 27). Samtidig legger moduleringen klare føringer på hvilken retning de pedagogiske endringene kan ta. Kvalitetsreformens målsetting om å innføre mappevurdering står i motstrid til oppdelingen i små emner, siden mappevurdering er best egnet på mer omfattende emner eller sammenhengende studieprogram.

Økning i studentvurdering

Den store volumøkningen i studentvurdering var et tilbakevendende tema i intervjuer med lærere og studenter. Det handler både om ressursbruk og byråkratisering, men også om mer grunnleggende pedagogiske spørsmål som hva hensikten med studentvurdering er. Sett i lys av de målsettinger som finnes i St.meld. nr. 27. kap. 5, er det helt nødvendig å drøfte om vurdering i et slikt omfang fremmer eller hemmer studentenes læring.

Tidsklemmen

De pedagogiske endringene som Kvalitetsreformen legger opp til, spesielt tett oppfølging og jevnlig vurdering, er læringsfremmende for studentene, men svært arbeidskrevende for de ansatte dersom kravet til kvalitet skal oppfylles. Til tross for ekstra ressurstilgang har dette i gjennomføringsfasen ført til sterk belastning som for mange har gått utover forskningen. Dette er dermed en kritisk faktor både for den enkelte og for studiekvaliteten i oppfølgingen av reformen. Tiltakene for å løse tidsklemmen i form av blokkundervisning eller midlertidig ansatte lektorer og undervisningsassistenter, er kontroversielle.

Styring av studentens læringsprosess

Dette henger nøye sammen både med modulariseringen og økningen i studentvurdering. Studentenes læringsaktivitet styres dessuten både av obligatoriske oppgaver og obligatorisk oppmøte. Her finnes stor variasjon mellom institusjoner og mellom fag. Reaksjonen på slik styring blant de studentene vi intervjuet, var forskjellig. Mens noen syntes det var positivt med et strukturert, opplagt løp, ønsket andre seg den frihet som tidligere studenter hadde, til å legge opp sine egne løp. Det er ingen tvil om at utviklingen i retning av mer styring er i tråd med intensjonene i St.meld. nr. 27 og at den er et svar på at en så stor andel av ungdomskullene nå tar høyere utdanning.

Spørsmålet er imidlertid om hvor balansen skal ligge mellom frihet og styring. Det finnes ingen generelle svar, men det er en diskusjon som hvert fagmiljø må ta. De ikke-intenderte konsekvensene av for sterk styring kan bli uengasjerte og ukritiske studenter. En løsning ble uttrykt slik av en student: ”De burde begynne med sterkt strukturerte studieopplegg slik som nå, men gradvis slakke tøylene når studentene får mer erfaring”.

Vi vil avslutningsvis understreke at dette er en foreløpig analyse som gir indikasjoner på hvor det kan ligge problemer, men at det er nødvendig både med et mer solid datagrunnlag og mer dyptgående analyser.

Referanser

Arneberg, P. et al.(2005) Utredning om digital tilstand i høyere utdanning. Om forhold knyttet til bruk av IKT i undervisningssammenheng. Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2005.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1), 7-71.

- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Engelsen, K. S, Dysthe, O. og Lima, I. (2005). Mapper på veg inn i høgare utdanning. Resultat frå ei spørjeundersøking i fire institusjonar. Upublisert artikkel.
- Gifford, B.R. & O'Connor, M.C. (Red). (1992). *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Dysthe, O. & Kjeldsen, J. (1997) *Fagskriving og rettleiing i faget religionsvitenskap. Holdningar og erfaringar blant lærarar og studentar*. Rapport nr.5. Univerditetet i Bergen:Program for læringsforskning.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (Red.) (2003) *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jary, D. & Lebeau, Y. (2005) Does context matter? Student/staff views on the role of institutional structures/agency in the construction of students' subject identity. SRHE Conference: New Perspectives on Research into Higher Education, Edinburgh, UK, Dec. 13.-15.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. In M. Slowey & D. Watson (Eds.), *Higher Education and the Lifecourse* (pp. 67-78). Maidenhead: SRHE & Open University Press/McGraw-Hill.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment. In A. Booth & P. Hyland (Eds.), *The practice of university history teaching* (pp. 233-247). Manchester: Manchester UP.
- Kyvik, S. (Red.) (1999). *Evaluering av høyskolereformen*. Sluttrapport. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Kyvik, S. (2004). Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe XXIX* : 3, 393-409
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27: 1, 27-52)
- Lov om universitet- og høyskoler. Vedtatt 04.01.2005
- www.lovdatab.no
- Ludvigsen, S. & Flo, S.(2002) Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring. I S. Ludvigsen & T.L. Hoel: *Et utdanningsystem i endring, IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Michelsen, S. (2002). Når styringsambisjoner møter en profesjonsutdanning. I: Michelsen, S. og Halvorsen, T (red.) *Faglige forbindelser: Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høyskolereformen*. Bergen: Fagbokforlaget

- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active learning in higher education*, 4 (1), 24-38.
- Resnick, L. & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. I: Gifford B. & M.C. O'Connor (eds.) *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*.
- Raaheim, K., Wankowski, J. og Raaheim, A. (2003). *Man lærer så lenge man har elever*. Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, A. (2005). Do students profit from feedback? Upublisert artikkel.
- Shepard, L.A: (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 56, 411-436.
- Taasen, I., Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering AV og FOR læring*. Med eksempler fra helse- og sosialfag, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wittek, L. (2003). *Mapper som lærings- og vurderingsform*. Eksempler fra Universitetet i Oslo, Unipub forlag.
- Øverland, O. (1989). Norske universiteter må gi bedre undervisning. *Forskerforum* nr. 2.
- Øverland, O. (1994). Skrivning ved det undervisningsgivende og det eksamensgivende universitetet. I *Skriving på universitetet*. Universitetet i Tromsø, UNIKOM, Rapport nr. 1.
- Aamodt, P. O. & Vabø, A. (2005). Kvalitetsreformen og universitetene som massutdanningsinstitusjon. NIFU STEP skriftserie 2/2005. Oslo. NIFU STEP.

Primærkilder:

- Brev datert 12.12.01 fra Forsknings- og undervisningsdepartementet til institusjoner innen høyere utdanning.
- Innst. S. nr. 337 (2000-2001). Innstilling frå Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Oslo, i Kyrkje, utdannings- og forskingskomiteen, den 7. juni 2001.

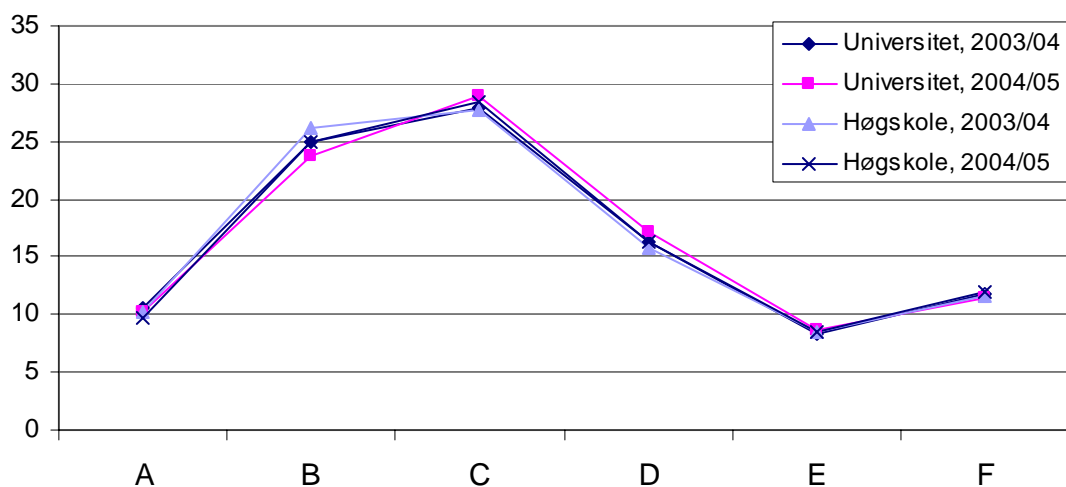
Karaktersetting og endringer i strykprosent

Elisabeth Hovdhaugen

På oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet har NIFU STEP utarbeidet en rapport om karaktersetting og endringer i strykprosent. Selv om dette oppdraget formelt ikke er en del av evalueringen, er problemstillingene så relevante for evalueringen at vi tar med et kort sammendrag av de viktigste resultatene i denne evalueringsrapporten. Hovedproblemstillingen er om det er mulig å identifisere en sammenheng mellom finansieringssystem og karaktersetting, spesielt med hensyn på stryk. For å undersøke dette blir dels endringer i strykprosent i et lengre perspektiv og karakterfordelinger etter innføringen av Kvalitetsreformen undersøkt. I tillegg blir det pekt på noen mulige forklaringer på eventuelle endringer i strykprosenten over tid, om endringene som observeres kan forklares som effekter av Kvalitetsreformen eller som effekter av utenforliggende forhold.

Rapporten er basert på data fra LIST om strykprosent og karakterer. LIST (Ledelsesinformasjon og statistikk) er en samledatabase for brukerne av Felles Studentsystem (FS), som er et studieadministrativt system utviklet ved USIT, Universitetet i Oslo. Systemet er utviklet for universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler og private høyskoler, og inneholder informasjon om studenters opptaksgrunnlag, eksamensoppmeldinger, resultat fra eksamener, karakterer og studiepoengsproduksjon, samt noen bakgrunnsvariabler som kjønn og fylke. I rapporten er det brukt data om karakterfordelinger, stryk og avbrutt eksamen. I analysene tas det utgangspunkt i universiteter respektive høyskoler. Alle de fire etablerte universitetene, Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er representert i datamaterialet. Analyser av data for høyskolesektoren er basert på en tredjedel av høyskolene: Høgskolen i Agder (HiA), Høgskolen i Bergen (HiB), Høgskolen i Buskerud (HiBu), Høgskolen i Oslo (HiO), Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), Høgskolen i Tromsø (HiTø), Høgskolen i Volda (HiVolda), Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskolen i Stavanger (HiS)/Universitetet i Stavanger (UiS). Utvalget av høyskoler antas å være forholdsvis representativt for høyskolesektoren, muligens med unntak av de mindre høyskolene. Imidlertid finnes det per dags dato ikke tilgjengelige data om de mindre høyskolene, og derfor bør Kvalitetsreformens konsekvenser for hele høyskolesektoren, også de mindre høyskolene, bli gjenstand for ytterligere studier.

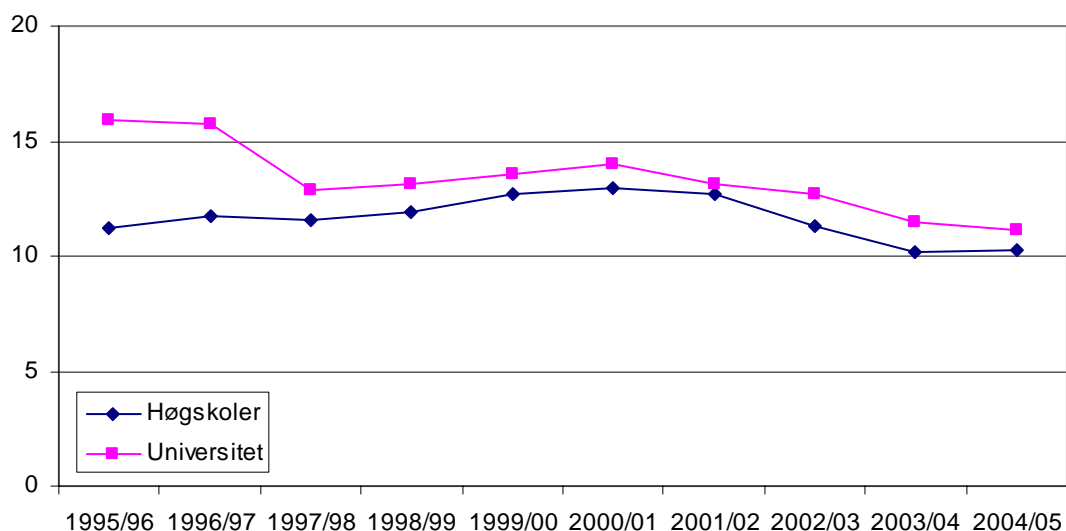
Karakterfordelinger høsten 2003 - våren 2005



Figur 1: Karakterfordeling A-F ved høgschooler og universiteter, lavere grad, etter studieår og type lærested.

Det er svært små forskjeller i karakterfordelingen mellom universiteter og høgschooler. Det er noe større forskjeller mellom fag, og her ser vi at det er et skille mellom ingeniørutdanning og realfag og de andre utdanningene. Andelen F er høyere og andelen B og C er lavere på ingeniørutdanningen og i realfag enn på de andre studiene. Det ble ved både høgschooler og universiteter gitt noe bedre karakterer høsten 2003 når karakterskalaen ble innført, men sammenlignet med senere semestre er forskjellen egentlig svært liten.

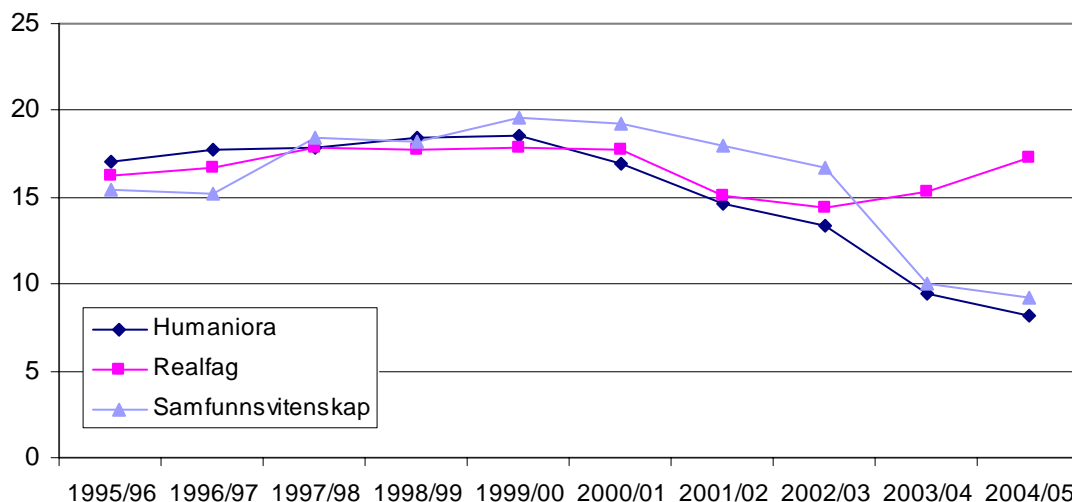
Strykprosent i perioden 1995/96 – 2004/05



Figur 2: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter type lærested.

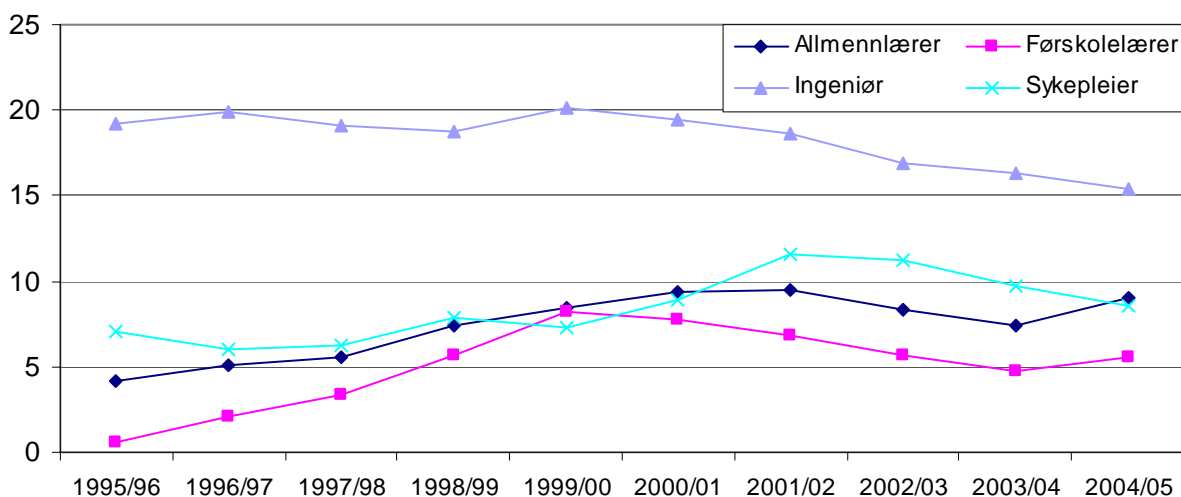
Dersom vi tar utgangspunkt i det mest aggregerte nivået og skiller mellom universiteter og høgschooler, ser vi at det har vært en nedgang i strykprosent over tid. Imidlertid endrer det

bildet seg noe dersom vi i stedet tar utgangspunkt i ulike studier ved universitetene respektive høgskolene. Dette er illustrert i figur 3 og figur 4.



Figur 3: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter type universitetsstudium, lavere grad

Dersom vi ser på strykprosenten i ulike universitetsstudier på lavere grad, ser vi at det har vært en nedgang i strykprosenten fra 1999/00 for humaniora og samfunnsvitenskaplige fag, mens det i realfag først var en svak nedgang i strykprosenten fra 2000/01 til 2002/03 og at strykprosenten har vært litt stigende de siste to årene, det vil si etter innføringen av Kvalitetsreformen.



Figur 4: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter høgskoleutdanning.

Dersom vi ser på høgskoleutdanninger, finner vi at det har vært en nedgang i strykprosenten de siste par årene, etter en oppgang på siste halvdel av 1990-tallet. Imidlertid er mønsteret ikke helt entydig, nedgangen starter ikke på samme tidspunkt, og gjelder ikke alle utdanninger. For førskolelærere og ingeniører starter nedgangen i strykprosent allerede i 2000/01, mens allmennlærere og sykepleiere har en nedgang i strykprosenten først i 2002/03. I tillegg ser vi at det er en økning i strykprosenten for allmennlærere og en utflating i strykprosenten for førskolelærere fra 2003/04 til 2004/05.

Samlet for studier ved universiteter og høyskoler ser vi at det i alle fag unntatt realfag og allmennlærerutdanning har vært en nedgang i strykprosent i gjennomsnitt, og at nedgangen begynte rundt tusenårsskiftet. Endringen i strykprosent over tid som vi har observert, kan til dels være en effekt av innføringen av Kvalitetsreformen, men den kan også være en effekt av andre faktorer. Totalt finner vi fire ulike faktorer i Kvalitetsreformen som kan ha sammenheng med endringer i strykprosenten, og to utenforliggende faktorer (Frølich & Strøm, under arbeid). Vi vil nedenfor redegjøre for hvordan vi forventer at disse ulike forklaringene vil kunne påvirke strykprosenten.

Mulige forklaringer på nedgangen i strykprosent:

A: faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen:

1. Forbedret undervisningskvalitet, studenter får bedre oppfølging gjennom studiet
2. Økt tendens til at læresteder lar studenter bestå eksamen av budsjettmessige hensyn
3. Økt egeninnsats fra studentene på grunn av endring i studiefinansieringen, stryk medfører lavere stipendandel
4. Endring i studiestruktur, mindre kursenheter gir mindre omfattende eksamener

B: faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen:

5. Inntakskvaliteten på studentene har blitt bedre over tid
6. Nedgangen er en del av en generell trend i høyere utdanning, og denne trenden er uavhengig av innføringen av Kvalitetsreformen

Faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen

De fire faktorene som har sammenheng med Kvalitetsreformen trekker alle i samme retning – det vil si at strykprosenten vil reduseres. Dette gjør at det generelt blir vanskelig å skille effektene fra hverandre i analyser uten data som går direkte på forholdet som undersøkes (Frølich & Strøm, under arbeid).

Forbedret undervisningskvalitet

Mange læresteder har endret undervisningen etter Kvalitetsreformen, blant annet gjennom å legge om hele eller deler av undervisningen fra forelesninger til mer gruppebasert undervisning (seminarer og gruppeøvelser). I gruppebasert undervisning får studenten mer nærkontakt med læreren og får mulighet til praktisk bruk av de kunnskaper/teorier han/hun har tilegnet seg gjennom studiet. Det er tenkelig at en slik endring i undervisningen vil kunne gi lavere strykprosent, samtidig som det vanskelig å konkludere at nedgangen i strykprosent bare skyldes forbedret undervisningskvalitet.

Lærestedene lar studentene stå av budsjettmessige hensyn

En alternativ forklaring på at strykprosenten går ned, kan være at det er en økende tendens til at lærestedene lar studentene bestå av budsjettmessige grunner. Den nye finansieringsordningen som ble innført i forbindelse med Kvalitetsreformen, innebærer at lærestedene taper på å la studentene stryke til eksamen, og vinner økonomisk på å la dem bestå eksamen. Dersom dette er tilfelle, vil vi se en nedgang i strykprosent fra og med innføringen av finansieringsordningen, og en økning i bruken av den dårligste karakteren i skalaen, E. Det har vært stor grad av stabilitet i karakterfordelingen i den perioden skalaen har vært i bruk, og at variasjonene i strykprosent mellom fag har sannsynligvis sin forklaring i fagforskjeller eller muligens i variasjoner i inntakskvaliteten på studentene. Vi finner heller ingen økning i bruken av karakteren E når strykprosenten går ned. Videre ser

vi også at nedgang i strykprosent begynte før det nye finansieringssystemet ble implementert. Imidlertid har det gått for kort tid fra den nye finansieringsordningen ble innført til at det er mulig å si hvordan eventuelt institusjonene vil tilpasse seg ordningen på sikt. I tillegg er det tenkelig at finansieringsordningen kan virke forskjellig for ulike typer institusjoner eller institusjoner av ulik størrelse/med ulik profil.

Økt egeninnsats fra studentene, på grunn av frykt for å miste stipendet

Instituttet i studiestøtteordningen, det at studenter som stryker mister deler eller hele (fra høsten 2004) stipendet, vil kunne gjøre at studentene gjør en større innsats for å bestå eksamen, og dette kan bidra til å forklare nedgangen i strykprosent over tid. Blant annet er det mulig at det ville komme til syne gjennom at studentene bruker mer tid på studiene sine etter Kvalitetsreformen. Imidlertid viser en studie av studenters tidsbruk at studentene stort sett ikke bruker mer tid på studiene etter Kvalitetsreformen (Hovdhaugen 2004). Med andre ord er det mulig at egeninnsatsen ikke har økt over tid. På den andre siden kan innsatsen til studentene være mer målrettet i forhold til eksamen enn tidligere, blant annet som en følge av endringer i undervisningsformene. Men det er effekter som ikke vil komme til syne i forholdsvis grove mål på tid brukt på studier (Hovdhaugen 2004).

Mindre kursenheter

Det er mulig at også studiestrukturen kan påvirke strykprosenten. Moduleringen innebærer mindre kursenheter, og dermed også hyppigere eksamen. Dette kan gjøre at det er lettere for studentene å få oversikt over pensum. Med andre ord er det lettere å lese seg opp til eksamen på et pensum som omfatter litteratur tilsvarende 10 studiepoeng, enn å skaffe seg oversikt over et pensum for 60 studiepoeng. I tillegg har eksamensordningen blitt endret slik at det i mange tilfeller er oppgaver eller lignende som studentene må bestå før de får gå opp til eksamen. Dette medfører at svake studenter ikke lenger går opp til eksamen. En studie av frafall ved universitetene viser at studenter med dårlige karakterer fra videregående opplæring er dårligere rustet for høyere utdanning og oftere faller fra studiene sine enn studenter med gode karakterer (Hovdhaugen og Aamodt 2005).

Faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen

Det er vanskelig å vurdere om, og i så fall hvilken mulig påvirkning faktorene som har sammenheng med Kvalitetsreformen kan ha hatt på endringen i strykprosent basert på de dataene vi har. Samtidig er det mulig at det er faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen som kan bidra til å kaste lys over nedgangen i strykprosent. De to mulige forklaringer til nedgangen i strykprosent vi forholder oss til i denne rapporten er inntakskvalitet og muligheten for at nedgangen startet før Kvalitetsreformen ble innført.

Bedre inntakskvalitet på studentene

En mulig forklaring til at strykprosenten har gått ned de siste årene kan være at inntakskvaliteten på de som begynner i høyere utdanning har blitt bedre over tid. Imidlertid er det ikke mulig å si noe om endringer i inntakskvaliteten på studentene basert på tilgjengelige data.

Nedgang i strykprosent som en generell trend i høyere utdanning

Det kan se ut til at nedgangen i strykprosent som vi finner i samfunnsvitenskapelige fag og humaniora ved universitetene og ved høgskoleutdanninger begynte et par år før Kvalitetsreformen ble innført, i mange tilfeller allerede ved tusenårsskiftet. Tidspunktet for starten

på nedgangen i strykprosent er i stor grad sammenfallende med Mjøsutvalgets innstilling om reformer i høyere utdanning (NOU 2000:14) og kan dermed tolkes som at universiteter og høyskoler begynte å tilpasse seg en ny hverdag lenge før Kvalitetsreformen var et faktum. Bedre læringsmiljø, mer oppfølging av studentene og mindre kursenheter var temaer som var i fokus i NOU 2000:14, og dermed er det mulig at det fokuset også smittet over på lærestedene. Imidlertid er studiekvalitet og undervisningskvalitet temaer som har vært i fokus under hele 1990-tallet (Stensaker 1998), noe Mjøsutvalget kan ha bidratt til å styrke.

Det kan se ut til at det er den siste forklaringen som foreløpig har størst gyldighet, nedgangen i strykprosent begynte før Kvalitetsreformen ble innført. Generelt observerer vi at nedgangen i strykprosent begynte før Kvalitetsreformen ble innført, dermed begynte den også før det nye finansieringssystemet ble implementert. Imidlertid er det mange av forklaringene ovenfor vi ikke kan undersøke med data som er tilgjengelige for denne studien, og som derfor må bli gjenstand for undersøkelser i fremtidige studier.

Oppsummering

Gjennomgangen av strykprosent i høyere utdanning viser ikke et helt entydig bilde, strykprosenten har ikke gått ned i alle fag etter Kvalitetsreformen. Variasjonene i strykprosent over tid mellom ulike institusjoner og fag kan sannsynligvis forklares av fagforskjeller eller ulik rekruttering til fag og læresteder. I de fag der det har vært en nedgang i strykprosenten, startet nedgangen før Kvalitetsreformen ble innført høsten 2003, og ved enkelte studier har det vært en moderat økning i strykprosenten etter Kvalitetsreformen.

Generelt observerer vi at nedgangen i strykprosent begynte før Kvalitetsreformen ble innført, dermed begynte den også før det nye finansieringssystemet ble implementert. Det ser imidlertid ikke ut til at det er en markant økning i bruken av karakteren E, til tross for at strykprosenten går ned forholdsvis mye i noen fag. Bildet er dermed komplisert, det finnes mange faktorer som kan bidra til å forklare nedgangen i strykprosent. Dessuten er det vanskelig å skille de ulike effektene av Kvalitetsreformen fra hverandre. I tillegg har det gått for kort tid fra den nye finansieringsordningen ble innført til at det er mulig å si hvordan eventuelt institusjonene vil tilpasse seg ordningen på sikt.

Fremstillingen er basert på "Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent" av Elisabeth Hovdhaugen, NIFU STEP arbeidsnotat 36/2005.

Publikasjonen er tilgjengelig i pdf-format:

http://www.nifustep.no/norsk/arbeidsnotater/karaktersetting_i_etterkant_av_kvalitetsreformen_endringer_i_strykprosent

Offentlig politikk for høyere utdanning: Endringer i finansiering - endringer i faglige prioriteringer?

Nicoline Frølich

Innledning¹

Siden 1980-tallet har styringsfilosofien New Public Management blitt lagt til grunn for reformer i offentlig sektor i mange land. New Public Management bygger på neo-klassisk økonomisk tenkning og legger til grunn at økt grad av markedsstyring i offentlig sektor vil redusere kostnadene og øke effektiviteten. I litteraturen om finansiering av høyere utdanning diskuteres en rekke endringer, blant annet overgang fra budsjettmodeller basert på historiske data til output-basert finansiering av høyere utdanning (se for eksempel Bence og Oppenheim 2004; Demeritt 2000; Fox og Milbourne 1999; Geuna og Martin 2003; Harley og Lee 1997; Jongbloed og Vossensteyn 2001; Taylor og Taylor 2003; Williams 1992). Disse endringene har blitt fortolket ”som et forsøk fra statens side på å bruke finansielle insentiver til å kontrollere læresteder for høyere utdanning og til å øke effektivitet og kvalitet” (Lepori et al. 2005: 13). Også i Norge kan denne tenkningen gjenfinnes fra tidlig på 1980-tallet (Frølich 2005). Et offentlig utvalg (Haga-utvalget (NOU 1984 : 23)) som leverte sin utredning i 1984, hadde fått i sitt mandat fra Finansdepartementet å utrede insentiver for mer rasjonell drift (Stortingsproposisjon 1985: 5). Haga-utvalget foreslo systematisk planlegging gjennom fastsetting av klare målsettinger og utledning av resultatmål som et tiltak i denne sammenhengen (Frølich 2004). Slik sett føyer den norske utviklingen seg inn i et mønster som gjenfinnes blant annet i Storbritannia med en overgang fra historisk baserte budsjettmodeller til mer output-baserte modeller² (Frølich og Kallerud 2003). Virksomhetsplanlegging på universitetene kan imidlertid på mange måter også fortolkes som en symbolaktivitet der planer ble skrevet og målsettinger formulert (Larsen og Gornitzka 1995). Det symbolske aspektet ble understøttet ved at planleggingsprosessen i liten grad ble koblet til budsjetteringsprosessen. I denne forstand var insentivene i forhold til å realisere planene svake. Med finansieringsmodellen som innføres med Kvalitetsreformen forsøkes denne sammenhengen å styrkes: gjennom økonomiske insentiver skal effektiviteten og kvaliteten i høyere utdanning forbedres.

Den økonomiske tenkningen forutsetter at insentivene virker i den forstand at vitenskapelig ansatte endrer sine faglige prioriteringer i en slik retning at lærestedets budsjett øker. Dette kapitlet undersøker således det vitenskapelige personalets faglige prioriteringer etter innføringen av Kvalitetsreformen. Problemstillingen er: endrer vitenskapelig ansatte

¹ Takk til Johs. Hjellbrekke, Elisabeth Hovdhaugen, Ivar Lima, Per Olaf Aamodt, Bjørn Stensaker, Bjarne Strøm og Agnete Vabø for kommentarer til dette kapitlet. Jeg har også hatt nytte av diskusjonen med Egil Kallerud, Antje Klitkou og Stig Slipersæter.

² Det er imidlertid viktig å være klar over at output-basert finansiering bare er en av flere måter å finansiere høyere utdanning på, og spredningen av output-baserte modeller skal ikke overdrives. Disse modellene finner vi særlig i de nordiske landene og i Storbritannia, mens land i det kontinentale Europa i mindre grad har innført denne formen for budsjettallokering i høyere utdanning. (Lepori, Benedetto, Martin Benninghoff, Ben Jongbloed, Carlo Salerno, and Stig Slipersæter 2005: Changing patterns of higher education funding: Evidence from CHINC countries.

faglige prioriteringer i tråd med det som vil øke lærestedenes budsjetter? Er det forskjeller mellom universiteter og høyskoler? Er det forskjeller mellom fag? Vi vil fokusere mer på forskjellen mellom universiteter og høyskoler her enn på forskjeller mellom fag.

Neste del av kapitlet presenterer den nye finansieringsmodellen gjennom å plassere den inn i en historisk utvikling for budsjettmekanismer i norsk høyere utdanning. I avsnittet deretter skisseres to ulike måter å se på læresteder for høyere utdanning. På den ene siden kan man se disse organisasjonene som rasjonelle aktører som søker å maksimere budsjetttrammen, og på den andre siden kan man se dem som særegne institusjoner preget av faglige normer. Disse to modellene gir oss ulike forventninger med hensyn til hvordan forskjeller mellom universiteter og høyskoler og forskjeller mellom ulike fag vil påvirke tilpasningen til den nye finansieringsmodellen.

I den empiriske delen av kapitlet presenterer vi tre hovedobservasjoner når det gjelder endringer i norsk høyere utdanning fra 2001 til 2004. Dette gjelder studiepoengproduksjonen og antallet ferdige kandidater. Når det gjelder strykeprosent, har vi i tillegg analyser av slike data for universiteter fra 1992 og høyskoler fra 1994. Det sentrale poenget i denne presentasjonen er å se i hvilken grad skårene på disse indikatorene utvikler seg i tråd med intensjonene om økt effektivitet og produktivitet.

Vi ser også på det vitenskapelige personalets forventninger til virkninger av Kvalitetsreformen; hvilke forventninger har de til studiepoengproduksjonen, til tid brukt på undervisning og forskning, og til sensur? Hensikten med denne presentasjonen er å kartlegge det vitenskapelige personalets forventninger til reformen siden forventninger er et viktig grunnlag for fremtidige handlinger.

Til slutt undersøker vi om reformen endrer det vitenskapelige personalets faglige prioriteringer: Brukes det mer tid på undervisning? Hvilke konsekvenser får reformen så langt for forskningen? Bakgrunnen for dette avsnittet er å få et første bilde av i hvilken grad faglige prioriteringer oppgis å være endret som følge av reformen. Vi ser på de handlingsvalgene som den enkelte vitenskapelige ansatte kan ta og som vil få uttelling i budsjettmodellen.

Finansieringsmodellen

Frem til slutten av 1980-tallet var grunnlaget for budsjettet ved de norske lærestedene antall stillinger. Budsjettet økte ved at det enkelte lærested fikk tildelt flere stillinger. Mekanismen i denne modellen er antall stillinger. Måten budsjettene ble beregnet på var knyttet til historiske størrelser, og argumentasjonen for økte budsjett var det første 10-året med økt fokus på mål- og resultatstyring fortsatt knyttet til det å øke antallet stillinger. Budsjettmodellen ble lagt om i disse årene, og den nye beregningsnøkkelen var basert på antall studieplasser. Budsjettet økte ved at antall studieplasser gikk opp. Samtidig ble studentmåltall fastsatt i statsbudsjettet som et mål på det minimumsantall studenter lærestedet skulle undervise. Mekanismen i denne modellen var antall studenter (NOU 2000: 14: 303). Begge disse budsjetteringsmodellene er knyttet til input i produksjonen. Parallelt med mål- og resultatplanlegging og input-orienterte budsjettmodeller, ble det innført en del insentivmekanismer, for eksempel såkalte hodepenger for avlagte doktorgrader og hovedfag. Enkelte fagmiljø utviklet også egne insentivsystemer som premieringssystemer for publisering og timeregnskap for undervisning. Med finansieringsmodellen som innføres med Kvalitetsreformen, knyttes budsjettene til output, økt utdannings- og forskningsproduksjon øker budsjetttrammen (se Figur 1). Begrunnelsen

for den nye finansieringsmodellen er at den vil støtte opp om målsettingene i Kvalitetsreformen. Departementet skriver at utforming og bruk av finansieringsmodellen for universiteter og høyskoler ”må støtte opp om sentrale utdannings- og forskningspolitiske mål og strategier”. Finansieringsmodellen skal ivareta et sammensatt sett av målsettinger:

- ”Kontinuitet i virksomheten, bredde i fagtilbudene og videreføring av kostnadskrevende fagområder.
- Premiere universiteter og høyskoler som er preget av kvalitet, og som får studentene til å lykkes.
- Fremme evne og vilje til raskere omstilling av kapasitet og opprettelse av nye studietilbud for å tilpasse studieprofilen til endringer i studieønsker eller samfunnets behov for arbeidskraft.
- Ivareta hensynene til langsiktig forskningsvirksomhet, og legge til rette for å gjennomføre forskningspolitiske strategier og til å belønne kvalitet i forskning.
- Stimulere til en god arbeids- og ansvarsdeling mellom institusjonene når det gjelder grunnforskning og forskerutdanning, utdanning innenfor ulike yrkesutdanninger og FoU som bidrar til utvikling av det regional nærings- og samfunnsliv” (KUF 2001a: 62 - 63).

Departementet beskriver at det kan oppstå motsetninger mellom disse målsettingene i utformingen av modellen og at virkningene av de enkelte komponentene må veies mot hverandre (KUF 2001a: 63). En del av Kvalitetsreformen innebærer således at måten lærestedenes budsjetter beregnes på, endres. Departementet beskriver at modellen ”innebærer en markert dreining av fokus fra innsatsfaktorer over mot resultat” (KUF 2001b: 151). Budsjettet beregnes med utgangspunkt i tre hovedkomponenter: en utdanningskomponent, en forskningskomponent og en basisbevilgning (se figur 1). Utdanningskomponenten utgjør 25 prosent av det totale budsjettet. Sammen med en strategisk forskningskomponent utgjør den insentivbaserte forskningskomponenten 15 prosent av budsjettet. Basisbevilgningen utgjør 60 prosent av budsjettet. Utdanningskomponenten for det enkelte lærested øker med produksjonen, mens forskningskomponenten øker bare hvis produksjonen øker mer enn ved andre læresteder.

I tillegg til å være virkemidler for å fremme sentrale målsettinger, har imidlertid budsjettmodeller også en annen effekt: de kan fremme fokus på hva det lønner seg å gjøre, i.e. spørsmålet om hvordan budsjettet kan økes. Dette fokuset ligger i insentivtenkningen: insentiver utvikles for å bidra til å øke produksjonen og effektiviteten.

Figur 1: Den nye finansieringsmodellen

Langsiktige perspektiver og stabilitet	Kvalitet og konsentrasjon i forskningen		Kvalitet og effektivitet i undervisningen		
60 prosent	15 prosent		25 prosent		
Kostnader knyttet til særtrekk ved lærestedene og politiske prioriteringer utviklet over år	Vurderinger av kvalitet og strategiske forskningshensyn	Objektive kriterier knyttet til FoU	Tallet på inn- og utreisende utvekslingsstudenter	Tallet på uteksaminerte kandidater	Tallet på produserte vektall
Basisbevilgning	Strategisk forskningsbevilgning	Insentivbasert forskningsbevilgning (RBO)	Resultatbasert studentbevilgning (RBF)		
	Universitet: Antall doktorgradskandidater, førstestillinger Høyskole: Avlagte vektall og førstestillinger	2001 – 2005: Universitet og høyskoler: Tallet på uteksaminerte doktorgrader, hovedfag, profesjons- og mastergrader, tallet på førstestillinger, EU-midler, penger fra NFR Høyskoler: + Annen ekstern finansiering 2005: Universiteter og høyskoler: Doktorgrader, EU-midler, NFR-midler, vitenskapelig publisering	Premie på 5000 pr. inn- og utreisende student innenfor utvekslingsavtale eller program, opphold på minst tre måneder	Premie pr. uteksaminert kandidat fra studium på minst to års lengde	Avlagte vektall to år før, beregnet på 20 vektallsenheter, vurdert i forhold til et fastsatt mål

Kilde:(KUF 2001b: 151 - 160; UFD 2005: 121)

Den nye finansieringsmodellen er basert på et omfattende beregningsgrunnlag (KUF 2001a; KUF 2001b; Stortinget 2001a; UFD 2005). Utdanningskomponenten beregnes med utgangspunkt i avlagte studiepoeng, uteksaminerte kandidater og inn- og utreisende studenter. Forskningskomponenten ble fra 2001 frem til 2005 beregnet med utgangspunkt i uteksaminerte doktorgrader, høyeregrads-kandidater, førstestillinger, EU-midler og NFR-midler. For høyskolene telte i tillegg avlagte studiepoeng og annen ekstern finansiering med i forskningskomponenten. Fra 2005 beregnes forskningskomponenten med utgangspunkt i vitenskapelig publisering, EU-midler, NFR-midler og avlagte doktorgrader, og dette gjelder for både universiteter og høyskoler. Enkelte av indikatorene er direkte avhengig av hva vitenskapelig ansatte gjør (doktorgradsveiledning, EU-finansiering, NFR-finansiering, vitenskapelig publisering og sensur).

Den nye budsjettmodellen premierer således bestemte typer adferd i høyere utdanning. Økt utdannings- og forskningsproduksjon vil øke det enkelte læresteds budsjetttrammer. De vitenskapelig ansattes handlinger får derfor konsekvenser for lærestedenes budsjetttrammer. Hvis modellen skal "virke" i den forstand at den øker budsjetttrammen for det enkelte lærested, må blant annet vitenskapelig ansatte utføre oppgaver som bidrar til å øke skårene på indikatorene som inngår i modellen. Det er i utgangspunktet tre måter å øke studiepoengproduksjonen på: Gjennom økt opptak av studenter; gjennom økt undervisningsinnsats for gitte faglige krav; gjennom redusert strykterskel (Frølich og Strøm, under arbeid). Forskningsproduksjonen kan blant annet øke gjennom økt forskningsinnsats; økt registrering av publikasjoner og publisering av flere mindre publikasjoner (se for eksempel Butler 2003). I dette kapitlet undersøker vi vitenskapelig ansattes rapporter om undervisningsinnsats, strykterskel, forskningsinnsats og

vitenskapelig publisering. Vi ser ikke på opptak av studenter eller registrering av publikasjoner.

Nyttemaksimering og faglige normer

Analysen starter med to sett av forventninger. Vi kan for det første, i tråd med insentivtenkningen som modellen er basert på, se universiteter og høyskoler som strategiske aktører. Dette betyr at de vil søke å maksimere budsjetttrammen gjennom å søke det optimale skåret på de indikatorene som utgjør beregningsgrunnlaget. For universitetene og høyskolene betyr det å øke antallet avlagte doktorgrader, finansiering fra EU og NFR, vitenskapelig publisering, inn- og utreisende studenter, antallet uteksaminerte kandidater og avlagte studiepoeng.

Vi kan for det andre se universiteter og høyskoler som verdibaserte organisasjoner basert på et sett faglige normer. Disse verdiene kan vi anta står i viss motsetning til den økonomiske rasjonaliteten i budsjettmodellen. Innføringen av mål- og resultatstyring på midten av 1980-tallet dreiet seg på mange måter om en kamp om verdier (Frølich 2004: 22). I dette perspektivet vil skåren på indikatorene i budsjettmodellen avhenge av faglige prioriteringer, og det vil verken være ønskelig eller mulig å øke disse for å sikre økonomisk uttelling (Najman og Hewitt 2003: 77). I dette perspektivet vil forskjellene mellom universiteters og høyskolars faglige orienteringer (Kyvik 2002) og akademiske tradisjoner spille en rolle for deres tilpasning (Vabø 2002). Her kan vi således forvente forskjeller mellom typer av læresteder og innenfor fagene. Vi vet at det er variasjoner i hvordan departementets modell iverksettes ved universiteter og høyskoler og vi vet også at en del læresteder har utviklet egne insentivmodeller før Mjøs-utredningen (Hetland 2005; NOU 2000: 14). Dessuten vet vi at departementets modell har endret seg underveis, i betydningen at vitenskapelig publisering først ble en indikator i 2005 og hadde vært varslet siden 2001. I tillegg har insentivvirkningen av vitenskapelig publisering blitt dempet i statsbudsjettet regjeringen Stoltenberg la frem i november 2005. Videre er det insentiver i modellen for læresteder som har lavere skår på forskningskomponenten til å øke studiepoengproduksjonen relativt mer enn læresteder som skårer mer på forskningskomponenten (Frølich og Strøm, under arbeid).

Data og metode

Kapitlet er basert på to typer data. Den ene datakilden er en spørreundersøkelse til vitenskapelig ansatte ved norske læresteder for høyere utdanning. Utvalget består av til sammen 3416 professorer, førsteamanuenser, førstelektorer og høyskolelektorer, av disse svarte 2060, dvs. 60,3 prosent. Den andre datakilden er tall fra DBH og FoU-statistikk, samt utvidede karakterdata (publisert i Hovdhaugen 2005). Fra DBH har vi hentet tabeller som ble laget som underlag for Utdannings- og forskningsdepartementets etatstyringsmøter i forbindelse med utarbeiding av statsbudsjettet regjeringen Bondevik la frem høsten 2005. Vi har sett på tall for studiepoengproduksjonen, antallet ferdige kandidater og strykprosenten for årene 2001 - 2004. Fra FoU-statistikken har vi sett på utviklingen av EU- og NFR-finansieringen fra 1995, samt enkelte bibliometriske data (ISI-data, FoU-statistikk). Fra survey-undersøkelsen har vi brukt spørsmål knyttet til forventninger til virkninger av Kvalitetsreformen og spørsmål om endringer i faglige prioriteringer, samt spørsmål om forventninger til virkninger av finansieringsmodellen på sensur. Vi har blant annet spurt vitenskapelig ansatte hvordan Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer: om de har fått mer penger til egen forskning (forskningsinnsats); om de bruker mer tid på forskning (forskningsinnsats); om de publiserer flere artikler i

internasjonale tidsskrifert (forskningsproduksjon) og bruker mer tid på undervisning (undervisningsinnsats). Surveydataene ble analysert som frekvensfordelinger og i krysstabeller for å se på forskjeller mellom type lærested og forskjeller mellom fag ved universiteter og mellom fag ved høyskoler. Signifikansnivået ble satt til 5 prosent og testet med Chi-kvadrat-test. Styrken på sammenhengen ble målt med Cramers V. Analysene ble gjort under forutsetning av at det er uniforme disproporsjonalitetseffekter på tvers av lærestedene som sammenlignes (se Hjellbrekkes artikkel om datagrunnlag).

Endringer i faglige prioriteringer?

I denne delen av kapitlet refererer vi til ulike datakilder med hensyn til utviklingen av produksjonen i høyere utdanning. Hensikten er å legge frem observasjoner basert på forskjellige typer data. Hensikten er ikke å legge frem en ”ferdig” fortolkning av hva disse observasjonene kan type på.

”Objektive data”

Når vi betrakter utviklingen i tre viktige indikatorer for utdanningsproduksjonen, studiepoengproduksjonen, antall ferdige kandidater og strykprosenten, er det store bildet at studiepoengproduksjonen og antall ferdige kandidater øker og strykprosenten går ned i perioden fra 2001 til 2004. Vi vet også at utviklingen i strykprosenten har vært relativt jevn lenger tilbake i tid (Hovdhaugen 2005). Frem til slutten av 1990-tallet økte strykprosenten noe, mens den begynte å synke noe fra og med 2001.

Universitetene og høyskolene har litt ulik utvikling i disse indikatorene. Høyskolene øker studiepoengproduksjonen relativt jevnt i denne perioden fra 2001 til 2004, mens økningen i studiepoeng per student er større etter 2003 enn før ved høyskolene. Antallet ferdige kandidater sank ved høyskolene tidlig i perioden, mens den økte fra 2002. Nedgangen i strykprosent er større senere i perioden enn tidlig i perioden ved høyskolene. Men også ved høyskolene startet nedgangen i strykprosent fra 2001.

Ved universitetene øker studiepoengproduksjonen mest tidlig i perioden fra 2001 til 2004, dette gjelder også studiepoeng per student. Økningen i antallet ferdige kandidater er relativt jevn i hele perioden ved universitetene. Strykprosenten synker jevnt ved universitetene, men nedgangen begynte altså i 2001.

Disse tallene indikerer at utdanningsproduksjonen i norsk høyere utdanning øker: det avlegges flere vektall, og det uteksamineres flere kandidater fra 2001 til 2004. Færre studenter stryker også til eksamen. Disse utviklingstrekkene er noe tydeligere ved høyskolene enn ved universitetene. Den direkte sammenhengen mellom avlagte studiepoeng og budsjettmidler ble innført i statsbudsjettet for 2002, og modellen ble foreslått av Mjøs-utvalget som presenterte sin utredning i 2000. Endringen av finansieringsmodellen er bare en av flere endringer som innføres samtidig. Å isolere virkningene av denne endringen representerer slik et betydelig avgrensingsproblem (Frølich og Strøm, under arbeid). Både modulisering av fagene i mindre kursenheter, nye undervisningsmetoder og økt grad av insentivbasert studiefinansiering trekker i samme retning og vil kunne påvirke strykprosenten³.

³ Hovdhaugen (2005) gjennomfører en diskusjon av disse ulike forklaringene på mulige virkninger på strykprosenten. Modulisering kan ha motstridende virkninger på strykprosenten. Moduliseringen innebærer mindre kursenheter (se Hovdhaugens artikkel) som kan gjøre det lettere for studentene å få oversikt over pensum og bidra til at færre

Hovdhaugen (2005) dokumenterer at det er små forskjeller i strykprosent mellom universiteter og høyskoler, med noe høyere strykprosent ved universitetene enn ved høyskolene. For både høyskoler og universiteter observerer vi at strykprosenten økte noe på slutten av 1990-tallet, for så å minke fra og med 2001. Det ser ut til at strykprosenten flater ut etter innføringen av de pedagogiske endringene og endringene i finansieringsmodellen.

Gjennomgangen av strykprosenter i høyere utdanning viser ikke et helt entydig bilde, strykprosenten har ikke gått ned i alle fag. I de fag der det har vært en nedgang i strykprosenten, startet nedgangen før de pedagogiske endringene basert på Kvalitetsreformen ble innført høsten 2003, og ved enkelte studier har det vært en moderat økning i strykprosenten etter den formelle iverksettingsdatoen for Kvalitetsreformen. Det er til dels store forskjeller i strykprosent mellom læresteder, men det ser ikke ut til at forskjellene er systematiske, det vil si at noen læresteder har lavere eller høyere strykprosent enn andre i alle fag (Hovdhaugen 2005: 23 – 29).

På bakgrunn av disse dataene er det således ikke metodisk mulig å isolere virkningen av de ulike elementene av reformen. Karakterdataene som er publisert nå (Hovdhaugen 2005), går frem til våren 2005. Den andre datakilden for dette kapitlet er surveydata som ble samlet inn våren 2005 etter at vitenskapelig ansatte i tre til seks semestre hadde hatt erfaring med de nye undervisningsmetodene, den nye karakterskalaen, studentenes arbeidsinnsats og den nye finansieringsmodellen. I neste avsnitt rapporterer vi fra disse dataene.

Forventninger til sensur, studiepoengproduksjon og tid brukt til undervisning

Et mindretall av de vitenskapelig ansatte tror at finansieringsreformen vil innebære at det blir vanskeligere å stryke studenter til eksamen. Av vitenskapelig ansatte tror 37 prosent at finansieringsreformen på lengre sikt vil medføre at de får en høyere terskel for å stryke studenter når de selv er sensor i sitt fag. Det er svake forskjeller mellom universiteter og høyskoler og mellom fag ved universitetene i denne forventningen, mens et er noe større forskjeller mellom fag i høyskolene. Ved høyskolene oppgir en noe større andel enn ved universitetene at finansieringsmodellen trolig vil virke på strykbeslutningen på sikt.

Når det gjelder forventninger til finansieringsreformens virkning på strykbeslutningen ved det instituttet man selv er ansatt ved, tror halvparten av det vitenskapelige personalet at finansieringsmodellen vil virke på strykbeslutningen. Det er små forskjeller mellom universiteter og høyskoler og mellom ulike fag i denne forventningen. En større andel ved høyskolene enn universitetene forventer dette.

I forhold til virkningen av finansieringsmodellen på strykbeslutningen generelt ved universiteter og høyskoler, mener to tredeler av det vitenskapelige personalet at den vil påvirke sensureringen. Blant vitenskapelig ansatte tror 76 prosent at finansieringsreformen

stryker til eksamen. På den andre siden gir små eksamener liten tid for modning av fagstoffet hos studenten. Manglende modning av stoffet kan føre til at studentene får problemer med å bestå kursene. De pedagogiske endringene (se Dysthe, Lima og Raaheins artikkel) med tettere oppfølging av studentene i form av økt bruk av seminar- og gruppeundervisning viser at Kvalitetsreformen har medført større endringer i undervisningen ved universitetene enn ved høyskolene og da først og fremst ved historisk-filosofisk, juridisk og samfunnsvitenskapelig fakultet. Ved profesjonsfakultetene, som medisin, psykologi og odontologi, har det kun vært mindre endringer. Dette sees i sammenheng med at undervisningen ved disse fakultetene var tilpasset Kvalitetsreformens pedagogiske intensjoner før innføringen av reformen. Fra 2003 (2002) er det innført et insentiv i studiestøtteordningen der studenter som stryker, mister deler av, og fra høsten 2004 hele stipendiet, noe som kan bidra til at studentene gjør en større innsats for å bestå eksamen.

vil føre til en høyere terskel for å stryke studenter mer generelt ved universiteter og høyskoler og det er ikke en signifikant forskjell mellom universiteter og høyskoler i denne forventningen.

Disse tallene kan tolkes dithen at omkring en tredel av de vitenskapelig ansatte opplever at insentivene i finansieringsmodellen som innebærer at lærestedet tjener penger på avlagte studiepoeng, "virker". Ved høyskolene er andelen større enn ved universitetene. Det store flertallet gir imidlertid ikke uttrykk for en slik bekymring om virkningene av finansieringsmodellen på strykbeslutningen, som altså vil si at det store flertallet ikke opplever at insentivene "virker" i denne forstand. Vitenskapelig ansatte rapporterer at på lengre sikt kan modellen virke på en slik måte at terskelen for å stryke studenter blir høyere, og flere tror dette ved høyskolene enn ved universitetene. Andelen som uttrykker denne bekymringen, øker når vi spør om forventningene til virkningen av finansieringsmodellen på ens eget institutt og ved universiteter og høyskoler generelt. I dette spørsmålet er det ikke forskjeller mellom universiteter og høyskoler. Men fremdeles mener halvparten av det vitenskapelige personalet at strykbeslutningen ikke påvirkes av finansieringsordningen ved eget institutt, og en tredel mener at den ikke påvirkes ved universiteter og høyskoler generelt.

Karakterdataene er historiske data som nødvendigvis rapporterer om beslutninger som allerede er tatt, mens surveydataene forteller om forventninger til beslutninger som ennå ikke enda er tatt. Dette betyr at disse dataene ikke er direkte sammenlignbare, de forteller ikke om de samme forholdene. Karakterdata for semestrene som kommer, sammenlignet med disse surveyresultatene vil kunne si noe om i hvilken grad karaktersetningen vil endre seg i tråd med disse forventningene. Men selv da kan vi ikke trekke slutninger fra forventningene til resultatene.

Et stort flertall av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler forventer at Kvalitetsreformen vil bidra til økt studiepoengproduksjon. Av nesten 2000 spurte vitenskapelig ansatte ved norske læresteder for høyere utdanning tror knappe 80 prosent at Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng. Det er ikke forskjell mellom høyskole- og universitetsansatte eller mellom fag ved høyskolene når det gjelder forventninger til om Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng. Ved universitetene er det en liten forskjell mellom fag. Et stort flertall av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler forventer således at reformen vil bidra til å øke studiepoengproduksjonen. Dette betyr at vitenskapelig ansatte forventer at reformen i seg selv vil påvirke utdanningsproduksjonen.

Et tilsvarende stort flertall av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler mener at reformen vil føre til at de bruker mer tid på undervisning og mindre tid på forskning etter implementeringen av reformen. Av vitenskapelig ansatte ved universitetene og høyskolene mener 86 prosent at reformen vil medføre mer tid brukt på undervisning og mindre tid brukt på forskning. Det er noen forskjeller mellom universiteter og høyskoler og innen fag ved høyskolene, det er ikke forskjeller mellom universitetsfag i dette spørsmålet. Det er en viss variasjon i denne forventningen mellom universitetene og høyskolene. Vel 90 prosent av vitenskapelig ansatte ved universitetene mener reformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning, til forskjell fra 75 prosent av de vitenskapelig ansatte ved høyskolene. Således forventer vitenskapelig ansatte at reformen vil føre til at mer innsats legges i undervisningen og dermed mindre i forskningen.

Dette innebærer at det store flertallet av vitenskapelig ansatte forventer at Kvalitetsreformen vil bety at mer tid legges i undervisning og mindre i forskning og at studiepoengproduksjonen vil øke. Et mindretall mener at finansieringsmodellen vil virke inn på strykgrensen. Dette betyr at det foreløpig ikke kan trekkes klare konklusjoner basert på forventningene som uttrykkes i surveydataene, som kan bidra til å isolere betydningen av de økonomiske insentivene på produksjonen fra betydningen av den økte innsatsen som man forventer at reformen vil medføre at legges i undervisningen. Disse surveyresultatene sier noe om de vitenskapelig ansattes forventninger til virkningene av reformen. I tillegg inneholder surveyresultatene rapporter om faktiske endringer i faglige prioriteringer etter Kvalitetsreformen: brukes det mer tid på undervisning, brukes det mindre tid på forskning? Disse dataene rapporterer, til forskjell fra dataene om forventninger, om endringer i adferd som kan relateres til reformen.

Endringer i faglige prioriteringer

En drøy halvpart av de vitenskapelig ansatte rapporterer at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer på en slik måte at de bruker mer tid på undervisning etter reformen. Av vitenskapelig ansatte er 66 prosent enig i påstanden om at de bruker mer tid på undervisning. Mellom universiteter og høyskoler og mellom fag ved universitetet er det svake forskjeller i dette spørsmålet, mens det er noe forskjell mellom fag i høyskolene. Flere ved universitetene enn ved høyskolene bruker mer tid på undervisning etter reformen.

Et lite mindretall av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler opplever at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer på en slik måte at de har fått mer penger til egen forskning. Det store flertallet av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler oppgir at Kvalitetsreformen har endret deres faglige prioriteringer og er uenige i at de har fått mer penger til egen forskning etter reformen. Av vitenskapelig ansatte er 94 prosent uenig i påstanden om at de har fått mer penger til egen forskning. Det er ikke signifikante forskjeller i dette spørsmålet mellom universitetene og høyskolene. Mellom fag ved høyskolene er det en liten, men signifikant, forskjell i dette spørsmålet. Mellom universitetsfagene er det også en liten, signifikant forskjell i dette spørsmålet.

Et lite mindretall av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler rapporterer at de publiserer mer internasjonalt etter Kvalitetsreformen. Det store flertallet ved universiteter og høyskoler mener at de ikke publiserer mer i internasjonale tidsskrift etter reformen. Blant vitenskapelig ansatte er 90 prosent uenig i påstanden om at de publiserer mer i internasjonale tidsskrifter. Det er ikke signifikante forskjeller mellom universitetene og høyskolene i dette spørsmålet. Det er signifikante forskjeller mellom fag ved høyskolene og mellom fag ved universitetet, men sammenhengen er svak.

Et lite mindretall forteller at de bruker mer tid på forskning etter reformen. Av det vitenskapelige personalet er 90 prosent uenig i påstanden at de bruker mer tid på forskning etter reformen. Det er en svak og signifikant forskjell mellom universitetene og høyskolene i dette spørsmålet. Ved universitetene er en større andel enn ved høyskolene uenig i at de bruker mer tid på forskning etter reformen. Det er også signifikant forskjell mellom fag ved høyskolene, men sammenhengen er middels sterk. Innenfor fag ved universitetet er det også en liten, men signifikant forskjell mellom fagene.

Disse tallene forteller om at Kvalitetsreformen har endret de faglige prioriteringene i retning av mer undervisning for halvparten av de vitenskapelig ansatte, mens reformen for 10 prosent av personalet har endret de faglige prioriteringene knyttet til forskning.

Universitetsansatte bruker mer tid på undervisning og mindre tid på forskning etter reformen i større grad enn høyskoleansatte. Adferdsendringene er således moderate. Vi understreker at disse dataene registrerer adferdsendringer som vil føre til at lærestedenes budsjetter kan øke – de sier ikke noe om hvordan vitenskapelig ansatte vurderer finansieringsreformens isolerte bidrag i denne endringen.

Konklusjon

Vi la til grunn to ulike forventninger til virkningen av den nye finansieringsmodellen som er innført med Kvalitetsreformen. På den ene siden kan man analysere disse organisasjonene som rasjonelle aktører som søker å maksimere budsjettet. Da kan man tenke seg at produksjonen øker på de indikatorene som gir budsjettuttelling: doktorgradskandidater, EU-midler, NFR-midler, vitenskapelig publisering, inn- og utreisende studenter, uteksaminerte kandidater og avlagte studiepoeng.

På den andre siden kan man legge til grunn at disse organisasjonene er særegne typer av organisasjoner tuftet på grunnleggende verdier som orienterer produksjonen mot faglige normer. Akademiske verdier kan tenkes å stå i motsetning til den økonomiske rasjonaliteten som budsjettmaksimering innebærer. Universiteter og høyskoler har ulike tradisjoner og faglige identiteter som former ”profilen” på indikatorene som registreres i budsjettmodellen. Fagene har sine egne dynamikker og tradisjoner som vil reflekteres i undervisningspraksisen og forskningsprofilen.

Vi finner små endringer i de faglige prioriteringene som gjøres av vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler, og som ville fått uttelling i budsjettmodellen: Vel halvparten bruker mer tid til undervisning etter reformen, mens knapt halvparten altså ikke bruker mer tid på undervisningen etter reformen. Virkningen på undervisningen er noe større ved universitetene enn ved høyskolene. Av de vitenskapelig ansatte bruker kun 10 prosent mer tid til forskning, kun 6 prosent opplever å ha bedre forskningsfinansiering, og kun 10 prosent oppgir å publisere mer etter reformen. Andelen som bruker mer tid på forskning etter reformen, er noe større ved høyskolene enn ved universitetene. Vitenskapelig ansatte forventer imidlertid i stor utstrekning at reformen vil bidra til å øke studiepoengproduksjonen og at den vil innebære at mindre tid blir brukt til forskning og mer til undervisning.

Når det gjelder forskjeller mellom fag og typer av lærested, er disse små i tid anvendt til undervisning og tid anvendt til forskning etter reformen. Vi finner ikke forskjeller mellom universiteter og høyskoler i egenrapportert forskningsfinansiering og internasjonal publisering. Når det gjelder forventninger til studiepoengproduksjonen, er det ikke forskjeller mellom universiteter og høyskoler, mens det er en liten, men signifikant forskjell i forventning til tid som vil medgå til undervisning og reduksjon i forskningstid.

Når det gjelder forventninger til virkningen av finansieringsmodellen på strykbeslutningen, rapporterer et flertall av de vitenskapelig ansatte at de ikke tror at finansieringsmodellen vil virke inn på deres egen strykbeslutning. Andelen som ikke forventer noen virkning, er noe større ved universitetene enn ved høyskolene. Imidlertid forventer et flertall at finansieringsmodellen på sikt kan påvirke terskelen for å stryke studenter generelt ved universiteter og høyskoler.

Slik sett observerer vi svake endringer i faglige prioriteringer etter Kvalitetsreformen knyttet til handlinger som vil påvirke uttellingen i budsjettmodellen. Samtidig observerer

vi en viss økning i studiepoengproduksjonen⁴, og vi vet at internasjonal publisering⁵ har økt jevnt de siste 20 årene. EU-midlene har ligget relativt jevnt siden 1999, og finansiering fra NFR har økt ganske jevnt fra samme tidspunkt⁶. Således registrerer vi en økning i sentrale indikatorer som vil gi uttelling i budsjettmodellen, samtidig som det vitenskapelige personalet oppgir liten grad av endring i faglige prioriteringer som ville gi økt uttelling. I tillegg observerer vi at et stort flertall av vitenskapelig ansatte har forventninger til virkningen av reformen på studiepoengproduksjonen og tidsbruken til undervisning og forskning. Et flertall tror ikke egen strykbeslutning vil bli påvirket, men de tror finansieringsreformen kan virke på strykbeslutningen på sikt ved universiteter og høyskoler.

Dette betyr at det er en utfordring å si hvordan modellen vil virke: hvor mye betyr det at vitenskapelig ansatte i liten grad endrer sine faglige prioriteringer så langt? Hvilke faktorer er det som forklarer økningen i de ”objektive dataene”? Hvor stor vekt skal vi legge på de vitenskapelig ansattes forventninger om økt studiepoengproduksjon, redusert tid til forskning og en mulig generell effekt på strykbeslutningen? For å konkludere kan vi si at så langt rapporteres det i liten grad om adferdsendringer som vil gi uttelling i finansieringsmodellen, samtidig som andre typer data indikerer en endring som er i tråd med intensjonene i budsjettmodellen. Forventningene til virkningene av reformen er også sterkere enn de rapporterte adferdsendringene.

Vi kan tenke oss to forklaringer: For det første at den utviklingen vi ser nå drives av faglige utviklingsprosesser som er uavhengige av og forut for den nasjonale insentivmodellen. Utviklingen i studiepoengproduksjonen, strykprosenten, den internasjonale publiseringen og ekstern finansiering sees i et slikt perspektiv som en del av en trend, og insentivmodellen er så nylig innført at vi ikke kan vente virkning av den ennå. For det andre kan vi tenke oss at insentivmodellen formaliserer et fokus på visse typer av faglig aktivitet som allerede har ”vært i tiden” over lang tid og som kan bety at modellen i stor grad samsvarer med allerede eksisterende prioriteringer. De små forskjellene i endringer i faglige prioriteringer kan også skjule større forskjeller mellom læresteder og fag som vil gjøre at modellen vil kunne virke ulikt på sikt.

Referanser

Bence, V., and C. Oppenheim. 2004. The influence of peer review on the research assessment exercise. *Journal of Information Science* 30 (4):347-368.

Butler, L. 2003. Modifying publication practices in response to funding formulas. *Research Evaluation* 12 (1):39-46.

Demeritt, D. 2000. The new social contract for science: Accountability, relevance, and value in US and UK science and research policy. *Antipode* 32 (3):308-+.

⁴ Se DBH-tallene som ble presentert tidligere i kapitlet.

⁵ Se den norske forskningsstatistikken. Denne er basert på tidsskrifter registrert i ISI-basen og inkluderer i liten grad humanistiske fag.

⁶ Den norske FoU-statistikken som publiseres på NIFU STEP's web.

- Fox, K. J., and R. Milbourne. 1999. What determines research output of academic economists? *Economic Record* 75 (230):256-267.
- Frølich, Nicoline. 2004. Kunnskapens pris - regnskapets time? Iverksetting av mål- og resultatstyring i norske universiteter. Oslo: NIFU STEP rapport 5/2004.
- Frølich, Nicoline. 2005. Implementation of New Public Management in Norwegian Universities. *European Journal of Education* 40 (2):223 - 234.
- Frølich, Nicoline, og Egil Kallerud. 2003. Finansiering av grunnforskning - i Sverige, Danmark, Nederland og Storbritannia. Oslo: NIFU skriftserie 14/2003.
- Frølich, Nicoline, og Bjarne Strøm. Under arbeid. Ny finansieringsmodell for universiteter og høyskoler: Insentiver og evaluering.
- Geuna, Aldo, and Ben R. Martin. 2003. University research evaluation and funding: An international comparison. *Minerva* XLI (4):277-304.
- Harley, S., and F. S. Lee. 1997. Research selectivity, managerialism, and the academic labor process: The future of nonmainstream economics in UK universities. *Human Relations* 50 (11):1427-1460.
- Hetland, Per. 2005. Insentivstrukturen av universiteter og høyskoler sett i forhold til nasjonale målsettinger for institusjonene. Oslo: NIFU STEP arbeidsnotat 8/2005.
- Hovdhaugen, Elisabeth. 2005. Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen - endringer i strykprosent. Oslo: NIFU STEP arbeidsnotat 36/2005.
- Jongbloed, Ben, and J Vossensteyn. 2001. Keeping up performances: an international survey of performance based funding in higher education. *Journal of higher education policy and management* 23 (2):127-145.
- KUF. 2001a. Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001). Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Tilråding fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet av 9. mars godkjent i statsråd samme dag. <http://www.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014001-040004/index-hov011-b-n-a.html>: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. 2001b. St.prp. nr. 1 (2001-2002) FOR BUDSJETTERMINEN 2002. Utgiftskapitla: 200-297 og 2410. Inntektskapitla: 3200-3297, 5310 og 5617
- Tilråding frå Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet av 21. september 2001, godkjend i statsråd same dagen. <http://www.dep.no/ufd/norsk/publ/stprp/014001-030007/index-dok000-b-n-a.html>: Det kongelege kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kyvik, Svein, ed. 2002. *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høyskolesektoren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, Ingvild Marheim, and Åse Gornitzka. 1995. New Management Systems in Norwegian Universities: the interface between reform and institutional understanding. *European Journal of Education* 30 (3):347 - 361.

- Lepori, Benedetto, Martin Benninghoff, Ben Jongbloed, Carlo Salerno, and Stig Slipersæter. 2005. Changing patterns of higher education funding: Evidence from CHINC countries.
- Najman, J. M., and B. Hewitt. 2003. The validity of publication and citation counts for Sociology and other selected disciplines. *Journal of Sociology* 39 (1):62-80.
- NOU. 1984 : 23. Produktivitetsfremmende reformer i statens budsjettssystem (Haga-utvalgets innstilling).
- NOU. 2000: 14. Frihet med ansvar (Mjøs-utvalgets innstilling).
- Stortinget. 2001a. Innst.S.nr.337 (2000-2001). Innstilling frå kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høgere utdanning. 7. juni 2001. <http://www.stortinget.no/inns/inns-200001-337.html>: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Storingsproposisjon. 1985. Om reformer i statens budsjettssystem og endringer i bevilgningsreglementet. Tilråding fra Finansdepartementet. St. prp. nr. 52 av 25.1.1985.
- Taylor, J., and R. Taylor. 2003. Performance indicators in academia: An X-efficiency approach? *Australian Journal of Public Administration* 62 (2):71-82.
- UFD. 2005. St.prp.nr. 1 (2005 - 2006) For budsjettåret 2006.
- Vabø, Agnete. 2002. Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner. Avhandling for dr. polit.- graden, Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen. Bergen.
- Williams, Gareth. 1992. *Changing patterns of finance in higher education*. Bury St Edmunds: St Edmundsbury Press.

Kvalitet og evaluering – fagpersonalets synspunkter og involvering

Bjørn Stensaker

Innledning

Kvalitetsreformen har medført en rekke nye rutiner og tiltak for å bidra til å sikre og utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning. På nasjonalt nivå er det etablert et akkrediteringssystem som både skal bestemme institusjonenes status og autonomi, og som skal sikre at institusjonene på de områder hvor de ikke selv har rett til å opprette nye studier, utvikler tilbud som er faglig forsvarlige. På lærestedsnivå er institusjonene pålagt å utvikle egne kvalitetssystemer som skal gi ledelsen styringsinformasjon, og ansatte, studenter og andre interessenter innsyn i utviklingen når det gjelder kvalitet.

Disse nye tiltakene er alle ment å skulle endre og styre institusjonell og individuell atferd – herunder atferden til faglig og administrativt ansatte og studenter. Ikke minst er de faglig ansatte tiltenkt en sentral funksjon i forhold til utviklingen av ulike kvalitetssikrings- og utviklingstiltak, selv om også de vil utsettes for evalueringer med jevne mellomrom. Det har også vært ønskelig å trekke studentene med i dette arbeidet, både som kilde til kunnskap om endringer i kvaliteten på studier og studieorganisering, og som medansvarlige for å utvikle kvaliteten videre.

Selv om Kvalitetsreformen har som overordnet intensjon å sikre og utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning, er det likevel viktig å skille de mange aktivitetene fra hverandre for mer presist å kunne studere eventuelle endringer i sektoren. Et skille kan eksempelvis trekkes mellom direkte og indirekte tiltak på kvalitetsfeltet. Endringer i studieopplegg med tettere oppfølging av studenter, flere skriftlige innleveringer og løpende tilbakemeldinger på studieinnsatsen er alle tiltak som mer direkte er tenkt å ha betydning for kvaliteten. For en nærmere analyse av disse endringene, se artikkelen til Dysthe, Lima og Raaheim.

I dette kapittelet vil fokus i første rekke være på de *indirekte organisatoriske tiltakene* som Kvalitetsreformen har ført med seg - de nye kvalitetssystemene, evalueringsrutinene og akkrediteringene som er innført, og den innsats og involvering som nå forventes av de ansatte i forhold til å øke kunnskapen om kvaliteten. Samtidig er vi også interessert i synspunkter på om disse tiltakene faktisk bidrar til de forventede kvalitetsforbedringer i høyere utdanning.

Kvalitetsarbeid i høyere utdanning – en kort historikk

Nå er ikke evalueringer og arbeid for å sikre og utvikle kvalitet aktiviteter som kun kan tilskrives Kvalitetsreformen. I Norge har man i høyere utdanning i lengre tid drevet med utprøvinger av ulike former for evaluering og kvalitetsarbeid. Det såkalte "Studiekvalitetsutvalget" ledet av professor Gunnar Handal foreslo allerede i 1990 en rekke tiltak for å stimulere til mer systematisk arbeid for å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning. Dette utvalget hadde en bred forståelse av hva som kunne bidra til dette, og skisserte tiltak på felter som økt pedagogisk kompetanse i lærerstaben, etablering av egne

pedagogiske enheter ved lærestedene, utvikling av handlingsplaner for kvalitet, etc. (Studiekvalitetsutvalget 1990).

I oppfølgingen av utvalgets arbeid utover på 1990-tallet fikk imidlertid langt fra alle forslag gjennomslag. De delene av utvalgets arbeid som imidlertid fikk gjennomslag, var knyttet til mer systematisk bruk av evalueringer i kvalitetsforbedringsøyemed (Stensaker 1998).

Bruken av eksterne og interne evalueringer for å øke kunnskapen om kvaliteten i høyere utdanning er dermed ingen ny oppfinnelse som eksklusivt kan tilbakeføres til Kvalitetsreformen. Mer systematisk bruk av eksterne evalueringer ble initiert allerede i 1991 – der Norge i en europeisk sammenheng var ganske tidlig ute med å eksperimentere med slike prosesser (Karlsen & Stensaker 1993). Departementet oppfordret samme år også lærestedene til selv å utvikle systematiske evalueringssopplegg av hele studieprogrammer og utdanninger (St.meld. nr. 40, 1990-91). I tillegg ble lærestedene i 1994 pålagt å tilse at studentene skulle ha anledning til å evaluere den undervisningen de mottok (Smeby 1995), og det tidligere Norgesnettrådet gjennomførte en rekke ulike evalueringer av norsk høyere utdanning, inkludert såkalte institusjonsevalueringer av universitetene rundt år 2000.

Resultatene fra disse evalueringene har gitt oss et ganske nyansert syn på kvaliteten på norsk høyere utdanning. Ikke minst har de vist at kvalitetsforskjellene kan være ganske store innenfor det samme lærested og mellom ulike disipliner – fra det ordinære til det internasjonalt fremragende (Gornitzka 2003). I en internasjonal evaluering av norske doktorgradsutdanninger ble det også konkludert med at norske avhandlinger holder svært høy internasjonal standard (Norges forskningsråd 2003). Og selv om norske studenter opplever at kvaliteten på undervisningen de mottar er god, mener studentene likevel at lærestedene kan bli bedre som studiesteder (Wiers-Jenssen & Aamodt 2002). En studie av kvalitetsarbeid ved norske læresteder viste også at læresteder som makter å systematisere kunnskap fra evaluering- og kvalitetsarbeid, også opplever at kvaliteten forbedres over tid – ikke minst i form av at evalueringene skaper nye arenaer og muligheter for samtaler og dialog i en ellers travel hverdag (Stensaker 2000).

Selv om systematiske evalueringer har gitt oss ny kunnskap om norsk høyere utdanning, er det imidlertid mulig å hevde at evalueringene også har uheldige sideeffekter. Fra land hvor evalueringer av høyere utdanning har foregått i lengre tid og med større intensitet enn i Norge har det eksempelvis blitt hevdet at evalueringer bidrar til å (Stensaker 2003):

- skape mer ensrettede utdanninger hvor tilpasning til eksterne evalueringskriterier bidrar til å eliminere det lokale særpreg
- skape mer byråkrati og administrativt arbeid i høyere utdanning der tid som kunne vært brukt til forskning og utdanning, i stedet blir brukt til ”papirarbeid”
- skape et klima hvor synliggjøring og det å fremstå som flink og dyktig her og nå overskygger mer langsiktige mål.

Evaluering og kvalitetsarbeid kan altså ha både positive og negative effekter, og formålet med dette kapitlet er å se hvordan vitenskapelig ansatte opplever sitt møte med slike systemer, og hvordan de vurderer at slike systemer fungerer i forhold til egen hverdag. Samtidig er jo slike systemer også ment å ha en positiv innvirkning på kvaliteten i norsk høyere utdanning, og vi er derfor interessert i om de vitenskapelig ansatte mener at kvaliteten i norsk høyere utdanning er forbedret i etterkant av Kvalitetsreformen.

Arbeid med kvalitet – endringer i etterkant av Kvalitetsreformen

I spørreundersøkelsen ble de vitenskapelig ansatte spurt om hvordan de konkret har opplevd og hatt befatning med en rekke av de nye tiltakene på evaluerings- og kvalitetsfeltet i etterkant av Kvalitetsreformen. Svarene er gjengitt i tabell 1.

Tabell 1: Endringer i forhold til arbeid med kvalitet. Prosent. N = 1983.

Hvordan har følgende evaluerings- og K-sikringsordninger hatt betydning for deg i din undervisning og forskning:	I høy grad	I noen grad	I mindre grad	Ikke i det hele tatt
Studentevaluering av undervisning har medført at jeg har endret mitt undervisningsopplegg	8	52	27	13
Kvalitetssystemet har gjort at mer av min arbeidstid brukes på aktiviteter relatert til driften av dette systemet	16	43	25	17
Kvalitetssystemet har medført at jeg i større grad er blitt opptatt av å synliggjøre det jeg gjør av undervisning og forskning	10	44	29	16
Kvalitetssystemet har bidratt til at jeg i større grad enn tidligere samtaler med mine kolleger om kvaliteten på den undervisning som gis	7	40	33	20
Evalueringer og akkrediteringer utført av NOKUT har hatt konkret betydning for hvordan utdanningsvirksomheten i de(t) studieprogram jeg underviser i er utformet	3	13	25	59

Svarene viser at nye rutiner og tiltak på evaluerings- og kvalitetssikringsfeltet har noe ulik innvirkning på arbeidet til de vitenskapelig ansatte. I forhold til studentevaluering av undervisning – som også var et tiltak iverksatt før Kvalitetsreformen – synes effektene å være forholdsvis gode. Kun et lite mindretall av vitenskapelig ansatte hevder at de ikke har endret sin undervisning i etterkant av slike tilbakemeldinger fra studentene. Samtidig synes ikke konsekvensene av denne evalueringsformen å være veldig markante. Kun 8 prosent av vitenskapelig ansatte hevder at studentevalueringer i høy grad bidrar til å endre den undervisning som gis. Dette er imidlertid et resultat som ikke er veldig overraskende. Studentevalueringer dreier seg ofte om forhold knyttet til møtet mellom lærer og student, og kan som et resultat ofte ha et mikrofokus på endring der konteksten rundt undervisningen i liten grad adresseres.

Når det gjelder synspunktene på de nye kvalitetssystemene som lærestedene er pålagt å etablere i etterkant av Kvalitetsreformen, er effektene av disse ganske i overensstemmelse

med studier av slike systemer i andre land (Stensaker 2003). De vitenskapelig ansatte bruker en god del tid på kvalitetssystemene. Dette er tid som gjerne går med til å legge inn informasjon og data i systemene, eller som er knyttet til konsultering av hvilke retningslinjer og regler som gjelder i forhold til aktiviteter knyttet til undervisning eller læring. Andre effekter av kvalitetssystemene er at kunnskapen som disse er med å frembringe bidrar til økt grad av diskusjon og mer dialog mellom de vitenskapelig ansatte om forhold knyttet til kvalitet. Samtidig er den informasjon og de data slike systemer inneholder med på å skape en større synlighet i forhold til resultater og produktiviteten i høyere utdanning. Dette bidrar igjen til at de vitenskapelig ansatte føler et større press for å selv synliggjøre det man har gjort – både når det gjelder forskning og undervisning.

I forhold til det siste spørsmålet i tabell 1 – hvorvidt evalueringer og akkrediteringer utført av NOKUT har hatt konkret betydning for undervisningsvirksomheten i utdanningene og studiene, indikerer svarene fra de vitenskapelig ansatte at disse har mindre betydning. Kun 16 prosent av de vitenskapelig ansatte hevder at de ”i høy grad” eller ”i noen grad” har endret undervisningsvirksomheten som en konsekvens av NOKUTs evalueringer og akkrediteringer.

Dette kan synes beskjedent for et organ som har et overordnet ansvar for å sikre og utvikle kvalitet i norsk høyere utdanning, men et svar som kan ha sine logiske forklaringer. For det første ble spørreundersøkelsen foretatt våren 2005, et og et halvt år i etterkant av innføringen av Kvalitetsreformen. I løpet av dette tidsrommet er det begrenset hvor mange evalueringer og akkrediteringer NOKUT har klart å gjennomføre, slik at resultatet til en viss grad også avspeiler NOKUTs aktiviteter. For det andre kan det også være slik at mange av de evalueringer og akkrediteringer som NOKUT foretar, i liten grad direkte griper inn i virksomheten til de vitenskapelige ansatte. Adressatene for mange av de evalueringer og akkrediteringer som foretas, er ofte den faglige ledelsen på ulike nivåer, der de vitenskapelig ansatte ikke alltid vil føle seg berørt av disse.

Samtidig er svarene fra de vitenskapelig ansatte i tabell 1 gjennomsnittverdier for alle respondenter i spørreundersøkelsen. I forhold til det mangfold vi vet eksisterer i høyere utdanning kan det derfor tenkes at svarfordelingene vil arte seg noe annerledes hvis vi kontrollerer for andre faktorer. To slike er institusjonstype og stillingskategori.

I forhold til institusjonstype er et utgangspunkt at universiteter og høyskoler er svært forskjellige læresteder i forhold til hvilke typer studier som tilbys, og som en konsekvens, hva slags evaluerings- og kvalitetsarbeid som drives og hvilke effekter dette måtte ha. Ikke minst kan det tenkes at man ved høyskolene har hatt lengre tradisjoner for å drive et systematisk kvalitetsarbeid enn ved universitetene. Profesjonsprofilen til høyskolene medfører eksempelvis ofte et sterkere fokus på relevans der det å innhente informasjon om hva arbeidsgivere og andre måtte mene om kvaliteten på en gitt utdanning kan gi andre effekter enn ved universitetene. På den andre siden kan det selvfølgelig også tenkes at forskjellene mellom universiteter og høyskoler er blitt mindre over tid. Også høyskolene tilbyr master- og PhD-studier, og har i høyere grad enn tidligere vitenskapelig ansatte som har forskningskvalifikasjoner. Dette kan ha medført at kravene som stilles til studiene, og designet på og omfanget av evalueringer og kvalitetsarbeid er blitt mer likt over tid mellom disse to institusjonstypene. En konsekvens av dette kan igjen være at det i mindre grad er forskjeller når det gjelder effektene av evalueringer og annet kvalitetsarbeid mellom universiteter og høyskoler. I tabell 2 er svarene fra de vitenskapelig ansatte oppdelt etter deres institusjonstilhørighet.

Tabell 2: Endringer i forhold til arbeid med kvalitet på henholdsvis universiteter og høyskoler. Prosentandeler som svarer "I høy grad" og "I noen grad". N = 1983

Hvordan har følgende evaluerings- og K-sikringsordninger hatt betydning for deg i din undervisning og forskning:	Universiteter	Høyskoler
Studentevaluering av undervisning har medført at jeg har endret mitt undervisningsopplegg	58	63
Kvalitetssystemet har gjort at mer av min arbeidstid brukes på aktiviteter relatert til driften av dette systemet	58	59
Kvalitetssystemet har medført at jeg i større grad er blitt opptatt av å synliggjøre det jeg gjør av undervisning og forskning	52	60
Kvalitetssystemet har bidratt til at jeg i større grad enn tidligere samtaler med mine kolleger om kvaliteten på den undervisning som gis	42	54
Evalueringer og akkrediteringer utført av NOKUT har hatt konkret betydning for hvordan utdanningsvirksomheten i de(t) studieprogram jeg underviser i er utformet	7	32

Det tabell 2 viser er først og fremst at forskjellene i de vitenskapelig ansattes synspunkter på hvilke konsekvenser evalueringer og annet kvalitetsarbeid har i forhold til deres hverdag i liten grad synes å ha sammenheng med deres institusjonstilhørighet. I tabell 2 er det samsvaret, og ikke forskjellene mellom universiteter og høyskoler som stort sett kommer til uttrykk. Effektene av studentevaluering og av de institusjonelle kvalitetssystemene synes å være nærmest identiske, noe som kan være en indikasjon på at universiteter og høyskoler ligner på hverandre mer og mer. Samtidig kan man likevel se en tendens til at kvalitetssystemene på høyskolene synes å føre til høyere grad av diskusjon og mer debatt mellom vitenskapelig ansatte enn ved universitetene. Dette kan ha en viss sammenheng med profesjonsprofilen til høyskolene, og at slike studier ofte har tettere faglig integrasjon, noe som igjen medfører behov for mer diskusjon og debatt knyttet til hvordan de kan utvikles videre. Denne tolkningen er imidlertid beheftet med en god del usikkerhet, og der mer kvalitative studier vil kunne kaste lys over årsakene til forskjellene mellom universitetene og høyskolene på dette punktet.

Den eneste markante forskjellen som fremkommer i tabell 2, er synspunkter knyttet til NOKUT, og hvorvidt evalueringer og akkrediteringer fra dette organet har medført konkrete endringer i undervisningsopplegg på studier de vitenskapelig ansatte er tilknyttet. At NOKUT synes å ha større betydning på høyskolene enn på universitetene har imidlertid sin forklaring i at universitetene er selvakkrediterende institusjoner. Vitenskapelig ansatte ved universitetene har derfor i liten grad hatt føling med akkrediteringsprosesser av enkeltstudier. På høyskolene, som må søke om akkreditering for studier over bachelornivå,

har rundt 1/3 av de vitenskapelig ansatte endret sitt undervisningsopplegg som en konsekvens av evalueringer og akkrediteringer initiert av NOKUT. At 7 prosent av de universitetsansatte sier at evalueringer utført av NOKUT har hatt betydning for deres undervisningsvirksomhet, refererer høyst sannsynlig til NOKUTs godkjenning av kvalitetssystemene ved lærestedene, og de ansattes befatning med disse prosessene. Stemmer dette, kan det bety at kvalitetssystemene i liten grad er innrettet slik at de legger bestemte føringer på undervisning og læringsopplegg, og der lokalt særpreget og identitet bevares. NOKUTs aktiviteter synes altså å gripe noe mer inn i høyskolenes liv enn i universitetenes.

Hvis det så ikke er store forskjeller mellom effektene av evalueringer og kvalitetsarbeid mellom lærestedene, betyr så det at forskjellene kanskje er større innenfor ett og samme lærested? Å studere effekter fordelt på stillingskategori kan gi en antydning om dette. Ikke minst kan det tenkes at de med en vitenskapelig toppstilling – på professornivå – kan ha en annen befatning med Kvalitetsreformen enn andre vitenskapelig ansatte. Professorer kan eksempelvis ha en annen opptatthet av forskning og behovet for dette, og har kanskje klart å skjerme denne aktiviteten i større grad enn hva andre vitenskapelig ansatte klarer. Ikke minst viser statistikk over nyansettelser i universitets- og høyskolesektoren at det de siste årene har blitt langt flere lektorer på universitetene, og at disse høyst sannsynlig har et spesielt ansvar for undervisningsaktivitetene. På den annen side kan det også tenkes at det ikke trenger å være store forskjeller i effektene fordelt på stillingsnivå. Kvalitetsreformen innebærer en omfattende endring av norsk høyere utdanning, og har kanskje avstedkommet et behov for et godt norsk skippertak der alle uansett stilling har måttet bidra. Tabell 3 viser svarfordelingen mellom professorer på den ene siden og andre vitenskapelig ansatte på den andre.

Tabell 3: Endringer i forhold til arbeid med kvalitet for henholdsvis professorer og andre vitenskapelig ansatte. Prosentandeler som svarer "I høy grad" og "I noen grad".
N = 1983

Hvordan har følgende evaluerings- og K-sikringsordninger hatt betydning for deg i din undervisning og forskning:	Professor	Andre vitenskapelig ansatte
Studentevaluering av undervisning har medført at jeg har endret mitt undervisningsopplegg	56	63
Kvalitetssystemet har gjort at mer av min arbeidstid brukes på aktiviteter relatert til driften av dette systemet	58	58
Kvalitetssystemet har medført at jeg i større grad er blitt opptatt av å synliggjøre det jeg gjør av undervisning og forskning	50	58
Kvalitetssystemet har bidratt til at jeg i større grad enn tidligere samtaler med mine kolleger om kvaliteten på den undervisning som gis	41	51
Evalueringer og akkrediteringer utført av NOKUT har hatt konkret betydning for hvordan utdanningsvirksomheten i de(t) studieprogram jeg underviser i er utformet	10	20

Generelt gir tabell 3 inntrykk av at det liten grad er forskjeller mellom professorer og andre vitenskapelig ansatte i synet på hva evalueringer og kvalitetsarbeid har av betydning for dem. Noen små nyanser kommer likevel frem. Ikke minst antyder tabell 3 at professorer i noe mindre grad enn andre endrer sitt undervisningsopplegg i etterkant av studentevalueringer, og at professorer også i mindre grad deltar i diskusjoner og debatter om kvaliteten på undervisningen som gis. Det kan i alle fall gis to ulike forklaringer på dette. For det første kan man hevde at professorer – i kraft av sin faglige kompetanse – ikke har eller ser samme behov for å endre undervisning og delta i diskusjoner om dette. Professorer kan ha en større faglig trygghet for at den undervisning de gir er faglig forsvarlig og fornuftig uansett hva studentene måtte mene om dette, noe som igjen gir mindre behov for å drøfte endringer. For det andre kan en forklaring også være at professorer prioriterer sin tid annerledes enn andre vitenskapelig ansatte, og at man heller ønsker å vektlegge forskning enn diskusjoner om kvaliteten på undervisningen eller endringer i undervisningsopplegg. Motsatt ser man at de som kanskje ikke har en så sterk faglig profil – de andre vitenskapelig ansatte – i noe større grad enn professorene har behov for å markere synlighet i forhold til de nye kvalitetssystemene.

Forskjellene mellom professorer og andre når det gjelder kontakten og erfaringene med NOKUTs evalueringer og akkrediteringer, er noe mindre enn hva som fremkom mellom universiteter og høyskoler i tabell 2. Dette kan være et uttrykk for at det ofte er personer med professorkompetanse som er involvert i utforming av nye studiesøknader og i andre evalueringsprosesser på lærestedene. Samtidig må man også huske på at stillingskategori

og institusjonstype er to faktorer med et visst overlapp. Det er en høy grad av samsvar mellom universitetsstatus og andel personer med professorkompetanse i vitenskapelig stilling.

Oppsummert kan vi dermed si at arbeidet med kvalitet og evaluering så langt har gitt effekter som man kjenner igjen fra andre land (jf. Stensaker 2003), der forskjellene i effekter sett i forhold til institusjonstype og stillingskategori er forholdsvis små.

Synspunkter på kvaliteten i norsk høyere utdanning før – og nå

Så langt har denne artikkelen fokusert på tiltak som indirekte er tiltenkt å ha betydning for å utvikle og sikre kvaliteten i norsk høyere utdanning. Men hva med selve kvaliteten på norsk høyere utdanning? Mener de vitenskapelig ansatte at kvaliteten har blitt forbedret eller forverret i etterkant av Kvalitetsreformen?

For å svare på dette spørsmålet trenger man tilgang til data fra før Kvalitetsreformen ble iverksatt. Slike data har evalueringen tilgang til gjennom de såkalte universitetsundersøkelsene som NIFU STEP gjennomfører jevnlig på universitetsnivå (for en oversikt over aktuelle tema og data fra disse studiene – se Smeby 2001). I spørreundersøkelsen til de vitenskapelig ansatte våren 2005 ble derfor et spørsmål fra siste universitetsundersøkelse i 2000 gjentatt med tanke på å identifisere forskjeller som eventuelt kan tilskrives Kvalitetsreformen. Spørsmålet som ble plukket ut, dreier seg om en rekke utsagn om norsk høyere utdanning – herunder ressurstilgang, sammenhengen mellom forskning og undervisning, studiekvalitet og kvalitetsnivå. Spørsmålet har et spesielt fokus på utdanning på lavere grads nivå. Svarene er gjengitt i tabell 4.

I forhold til resultatene oppgitt i tabell 4 må det understrekes at dataene fra år 2000 kun inkluderer universitetene og de vitenskapelige høyskolene, mens dataene fra 2005 inkluderer både universitetene og høyskolene. En kontrollkjøring av dataene for 2005 hvor kun universitetene er inkludert gir imidlertid veldig små forskjeller i forhold til tabell 4. En kontroll i forhold til stillingsnivå gir også stort sett samme resultat.

Tabell 4: Synspunkter på kvaliteten på norsk høyere utdanning i 2005 og 2000. Prosent. N = 1971.

Hva er din mening om følgende utsagn om lavere grads undervisning og studenter ved ditt institutt/grunnenhet:	Helt og delvis enig		Verken enig eller uenig		Delvis og helt uenig	
	2005	2000	2005	2000	2005	2000
Undervisningen lider under mangel på ressurser	67	70	18	14	15	17
Undervisningen bør knyttes mer til pågående forskning	57	52	27	28	16	20
Instituttet er for lite opptatt av studiekvalitet	25	26	22	17	53	57
Totalt sett er undervisningen god nok som den er	37	32	23	20	40	48
Store forskjeller i studentenes kunnskapsnivå og forutsetninger vanskeliggjør undervisningen	71	59	14	17	15	22
Det faglige nivået er lavere enn før	58	53	24	26	17	21

Tabell 4 viser at de vitenskapelig ansattes synspunkter på kvaliteten i norsk høyere utdanning er tilnærmet identisk med de synspunktene man hadde i 2000. I 2005 mener fremdeles 2/3 av de vitenskapelig ansatte at undervisningen lider under mangel på ressurser, halvparten mener at undervisningen bør knyttes nærmere til pågående forskning, en ¼ mener at eget institutt/enhet er for lite opptatt av studiekvalitet, rundt 1/3 mener at undervisningen er god nok som den er, og noe over halvparten synes at det faglige nivået er lavere enn før – som man altså også mente i 2000. I 2005 synes forskjeller i studentenes kunnskapsnivå og ressursmangel å være de største problemene.

Det eneste punktet som synes å markere et avvik mellom situasjonen i 2005 og den i 2000, gjelder studentenes kunnskapsnivå, der det er flere som mener at variasjonene i studentenes kunnskapsnivå er større i 2005 enn i 2000 (71 versus 59 prosent).

Resultatene kan tolkes på flere måter, og det er foreløpig for tidlig å skissere noen endelige konklusjoner i forhold til resultatene – ikke minst fordi implementeringen av Kvalitetsreformen fremdeles pågår. Foreløpig kan vi lansere tre ulike tolkninger i forhold til disse resultatene.

For det første kan det hevdes at resultatene er typiske for virkningene av offentlige reformer mer generelt. Reformen bidrar ofte til store forventninger på forhånd, og der implementeringen kanskje både er vanskeligere og tar lengre tid enn forventet (Stensaker & Larsen 2003). Ulike overgangsordninger i forhold til studieorganisering er eksempelvis ett av flere forhold som kan bidra til å forklare den høye graden av stabilitet i forhold til synspunktene på kvaliteten. I dette perspektivet er virkemidlene som reformen har foreskrevet ikke så effektive som antatt – og stabilitet heller enn endring vil være resultatet.

For det andre kan det hevdes at universiteter og høyskoler er spesielle virksomheter som i liten grad lar seg på virke av eksterne reformer. I dette perspektivet er universitetene og høyskolene tunge kunnskapsorganisasjoner med en identitet og en arbeidsform som i større grad påvirker reformene enn omvendt (Clark 1983). Endringer i finansiering på systemnivå har eksempelvis i et slikt perspektiv liten effekt på ressursfordelingsmekanismene på institutt/grunnenhetsnivå, og det er derfor ikke rart at synspunktene er de samme i dag som i 2000. En variant av denne forklaringen er at idealene og normene knyttet til høyere utdanning styrer holdningene til de vitenskapelig ansatte i så stor grad at man dermed alltid vil mene at kvaliteten var bedre før, alternativt at høyere utdanning alltid er underfinansiert.

For det tredje kan det tenkes at stabiliteten også har en mer kompleks forklaring knyttet til at Kvalitetsreformen innebærer både økte ressurser og økte forpliktelser i høyere utdanning, og at disse to forholdene faktisk også bidrar til stabilitet. Eksempelvis har høyere utdanning mottatt mye ressurser i forbindelse med Kvalitetsreformen, ressurser som igjen har gått til å dekke inn og betale for et økt undervisningstilbud og større grad av oppfølging overfor studentene. Derfor kan vitenskapelig ansatte fremdeles mene at undervisningen er underfinansiert (selv om man objektivt sett har økt ressursnivået). Det faktum at det er en viss grad av endring i synspunktene i forhold til studentenes forkunnskaper og de problemer dette kan medføre i forhold til undervisningen i 2005 i forhold til 2000, kan forklares i dette perspektivet. Kvalitetsreformen har i utgangspunktet ikke betydd store forandringer i forhold til antall og kjennetegn på studenter i høyere utdanning i forhold til situasjonen i 2000. Når likevel så mange vitenskapelig ansatte mener at studentenes forkunnskaper er endret, kan dette ha sin årsak i at de vitenskapelig ansatte har et mye bedre kjennskap til sine studenter enn tidligere. Mens man eksempelvis ved universitetene tidligere i liten grad hadde mye kontakt med studentene på lavere grad, har intensjonen med Kvalitetsreformen vært at også studentene på lavere grad skal ha tettere læreroppløsing. Endringene i tabell 4 er i dette perspektivet dermed et resultat av at de vitenskapelig ansatte faktisk kjenner sine studenter bedre enn før.

Selvfølgelig kan det tenkes at de ulike perspektivene ikke er gjensidig utelukkende, og at stabiliteten man ser i forhold til synspunktene på lavere grads undervisning er enda mer komplekse enn det som er skissert her.

Noen avsluttende refleksjoner og uavklarte spørsmål

Resultatene så langt viser at Kvalitetsreformen har både positive og negative konsekvenser i forhold til evaluering og kvalitetsarbeid – sett fra vitenskapelig ansattes ståsted. Slike doble effekter er ikke uvanlig hvis vi setter resultatene inn i et mer internasjonalt perspektiv (Brennan & Shah 2000; Henkel 2000; Stensaker 2003). Kvalitetssystemer bidrar eksempelvis både til større grad av det man gjerne kaller ”byråkratisering”, men der informasjonen fra slike systemer også bidrar til større grad av diskusjon og gjensidig læring. Kvalitetssystemer krever informasjon og oppleves ofte som påtrengende blant de vitenskapelig ansatte, men de vitenskapelig ansatte blir etter hvert opptatt av å synliggjøre seg selv og egne aktiviteter gjennom slike systemer.

Det er heller ikke uvanlig at interne systemer og internt arbeid med kvalitet oppfattes som mer positivt enn eksternt initierte evalueringer. Selv om dette ikke alene er en forklaring på hvorfor evalueringer og akkrediteringer fra NOKUT synes å ha så liten effekt, er det ofte slik at internt initierte tiltak gjerne har større grad av eierskap og skaper et større engasjement enn eksterne tiltak. Samtidig eksisterer det gjerne en symbiose mellom interne

og eksterne evalueringer. Ofte vil interne evalueringer skje som en direkte eller indirekte følge av eksterne tiltak, der det er viktig å finne en god balanse mellom eksternt press og intern utvikling (Van Vught & Westerheijden 1994; Smeby & Stensaker 1999). Resultatene så langt tyder på at NOKUT er et organ som foreløpig har mest betydning for høyskolesektoren - en konsekvens av studieprogramakkrediteringen som mange høyskoler må gjennom på master- og PhD-nivå. Et interessant aspekt i tiden som kommer, er dermed hva slag inngrep NOKUT som kontroll- og utviklingsorgan vil ha overfor universitetssektoren.

I forhold til kvaliteten i norsk høyere utdanning, synes Kvalitetsreformen å medføre få endringer hvis vi tar utgangspunkt i hva de vitenskapelig ansatte mener om en rekke ulike dimensjoner ved lavere grads utdanninger. Sett i forhold til den ikke-representative studien som Forskerforbundet nylig har utført blant sine medlemmer i universitets- og høyskolesektoren, kan man finne stor grad av samsvar med den studien som her er foretatt (Forskerforum 2005).

I Forskerforbundets studie fremkom det eksempelvis at mange mente at Kvalitetsreformen har betydd en kvalitetssenkning i norsk høyere utdanning – der det ble antydnet at den reduserte studietiden som en bachelorgrad (3 år) innebærer i forhold til den gamle cand.mag.-graden (4 år) kan forklare disse synspunktene. Ser man dette i forhold til den foreliggende studien, synes reduksjonen i studietid å ha liten betydning for de holdninger de vitenskapelig ansatte har når det gjelder kvaliteten på lavere grads utdanning. Da ville neppe våre resultater ha vist så stor grad av stabilitet i forhold til synspunkter på kvalitetsnivået i 2005 og 2000. På den tiden eksisterte cand.mag.-graden fremdeles. Det er derfor stor grunn til å være enig med Forskerforbundet (Forskerforum 2005: 7) når det hevdes at man ikke vet nok om hva synspunktene til de vitenskapelig ansatte faktisk betyr.

Som vi allerede har vært inne på, er det heller ikke sikkert at synspunktene knyttet til ressursmangelen alene kan knyttes til Kvalitetsreformen. Selv om det var nærmere 2/3 av de vitenskapelig ansatte som mente at lavere grads utdanning var underfinansiert i 2005, var det faktisk nærmere 70 prosent av de vitenskapelig ansatte som mente det samme også for fem år siden (se tabell 4). Dette antyder at det kan være en sammenheng mellom de økte ressurser lærestedene har fått tilført og de arbeidsoppgaver som lærestedene har tatt på seg i etterkant av Kvalitetsreformen – hvor lærestedene dermed har nedlagt en betydelig innsats i forhold til ressurstilførselen. Sett i dette perspektivet blir ambisjoner om å finne et optimalt ressursnivå et forhold som nettopp må ses i forhold til de (normative) ambisjonene lærestedene og vitenskapelig ansatte har når det gjelder kvalitet. Varige påpekninger om ressursmangel i norsk høyere utdanning kan dermed være en indikasjon på at man ved norske læresteder har svært høye ambisjoner når det gjelder kvalitet. Videre analyser av ulike data fra evalueringen vil forhåpentligvis bringe oss videre når det gjelder dette forholdet.

Referanser

- Brennan, J. & Shah, T. (2000) *Managing quality in higher education. An international perspective on quality assessment and change*. Buckingham: SHRE/Open University Press.
- Clark, B. (1983) *The higher education system*. Berkeley: University of California Press.
- Forskerforum (2005) Kvalitetsreformen splitter norske forskere. *Forskerforum*, 37(9), pp. 6-7.
- Gornitzka, Å. (red.) (2003) *Kvalitet i norsk høyere utdanning i et internasjonalt perspektiv. En delutredning for Ryssdalutvalget*. Oslo: Vedlegg til Ryssdalutvalgets innstilling.
- Henkel, M. (2000) *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karlsen, R. & Stensaker, B. (1993) *Å organisere kvalitet?* Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Studiekvalitetsutvalget (1990) *Studiekvalitet*. Innstilling. Oslo: Statens trykksaktjeneste
- Smeby, J.C. (1995): *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*. Notat. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Smeby, J.C. (2001) *Forskningsvilkår ved universitetene*. Notat. Oslo: NIFU skriftserie 16/2001
- Smeby, J.C. & Stensaker, B. (1999) National quality assessment systems in the Nordic countries: developing a balance between external and internal needs? *Higher Education Policy*, 12, pp. 3-12.
- Stensaker, B. (1998) *Evaluering av studie og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Stensaker, B. (2000) *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989-1990*. Oslo: NIFU rapport 6/2000.
- Stensaker, B. (2003) Trance, transparency and transformation. The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in higher Education*, 9, pp. 151-159.
- Stensaker, B. & Larsen, I.M. (2003) Universiteter i krise? I Larsen, I.M. & Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og Tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Van Vught, F. & Westerheijden, D. (1994) Toward a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, ..., 355-371.
- Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P.O. (2002) *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra Stud.mag. undersøkelsene*. Oslo: NIFU rapport 1/2002.

Internasjonalisering

Tor Halvorsen

Innleiing

Kvalitetsreforma (KR) er ein studiereform. Den er primært retta inn mot endring i Noreg. Høgskular og universitet driv no med masseutdanning (meir enn halvta av ungdomskulla). Dette krev, ifølgje KR, nye tiltak. Nokre av desse tiltaka er retta mot ei styrking av internasjonaliseringa. Det gjeld særleg ideen om at alle studentar som ynskjer det, skal ha høve til å studera i eit anna land i (minst) eitt semester. Dette tiltaket har gitt KR mykje merksemd. Det skal gje studentane kunnskap dei elles ikkje kan tileigne seg, anten av fagleg eller kulturell karakter. Dei kan og skaffe seg eit grunnlag for å vurdere korleis kvalitet i utdanninga kan variere mellom land og fag. Utanlandsopphald er såleis med på å fremja samanliknande, eller internasjonale, kvalitetsvurderingar innan dei norske utdanningsorganisasjonane.

Men KR kan og tolkast som del av ei breiare internasjonal reformbølgje. Dei ulike tiltaka innan KR har ei rekke internasjonale førebilete og føringar. KR er ein av fleire reformer som alle er i tråd med internasjonale normer eller avtalar. Både tiltaka som KR gjer framlegg om, og den samanhengen denne reforma går inn i med andre reformer i Noreg, gjer at vi kan sjå KR som uttrykk for eit skifte i det norske utdanningssystemet. Vi kan snakke om eit nytt internasjonalt prega utdanningssystem. Dette systemskiftet er festa i ei ny kontrakt mellom staten og sektoren. Dette nye kontraktstilhøvet kjem t.d. til syne i etableringa av NOKUT, ei ny form for konkurranse mellom organisasjonane i sektoren, ei ny rolle og nye reglar for private organisasjonar, den nye finansieringsmodellen og dei nye krava og forventningane til styring og leiarskap (sjå innlegga elles i denne publikasjonen). Alle desse endringane er del av internasjonale førebilete, internasjonal normsetting eller internasjonale avtalar.

Den internasjonale påverknaden som følgje av deltakinga i Bologna-prosessen er kanskje mest diskutert. Det blir ofte sagt at KR er Bologna-prosessen i Noreg. Studentutvekslinga har likevel meir si forhistorie i EU og i dei ulike samarbeidsavtalane innan denne regionen. ERASMUS-programmet t.d. har vore avgjerande for oppbyggina av ei teneste for internasjonalisering både innan den enkelte organisasjon og for sektoren.

I diskusjonen som følgjer, skal eg ta opp nokre avgrensa dimensjonar ved debatten om internasjonalisering. Eg vil fokusere på dikotomien ”gamal” og ”ny” internasjonalisering (Tjomsland 2004), og eg vil diskutere tilhøvet mellom internasjonalisering ”ute” og ”heime”. I tillegg vil eg diskutere haldninga mellom dei fagleg tilsette til bruk av engelsk. Engelsk er ein føresetnad for både gamal og ny internasjonalisering, og for internasjonalisering heime og/eller ute. I denne omgangen gjer eg i hovudsak nytte av spørjegranskinga (Hjellebrekke; Johannes, *ibid.*).

Gamal og ny internasjonalisering

Gamal internasjonalisering kan kort definerast som den internasjonaliseringa som forskarane skaper gjennom sine i hovudsak sjølvpålagde grensekryssande aktivitetar. I hovudsak er det forskaropphald i utlandet, men alt frå studieturar til gjesteførelingar teljar med. Studentutveksling vil vere del av eit forskarnettverk, og ikkje ein aktivitet for studenten for å fremje fagleg eller kulturell læring. Gamal internasjonalisering i Noreg er dessutan også prega av at mange studentar fikk støtte til å ta fulle utdanningar i utlandet (SIU 1999). Dette er sjølvsagt ei viktig form for internasjonalisering. Dei fleste vende attende for å arbeide i heimlandet.

Gamal internasjonalisering har såleis preg av å vere ein aktivitet, noko som forskarane gjer. Det blir lagt til rette for slik aktivitet, og oppmuntra til det, men forskarane må sjølve gripe sjansen. Og studentutvekslinga er prega av at ein tek heile grader i utlandet og såleis skaffar seg ein utdanningsidentitet som også er utanlandsk (SIU 1999).

Ny internasjonalisering har meir preg av å skulle vere ein strategi. Internasjonalisering skal gjennomsyre heile organisasjonen på alle plan. Ny internasjonalisering har starta som ein debatt om studentutveksling, gjerne som i Noreg i samband med EU og regionalisering (skape ein europeisk identitet). Den har såleis og meir feste i leiinga og administrasjonen av universitet og høgskular *som organisasjon*, enn i det faglege miljøet. Det blir såleis opp til leiinga å vurdere korleis studentaktivitetar, forskaropphald ute og forskarnettverk og -program heng i hop.

Diskusjonen går såleis om korleis gamal og ny internasjonalisering går saman, eventuelt avløyser kvarandre, innan ein organisasjonsstrategi som meir er styrt av leiinga enn av fagmiljøa. Korleis skal studentutveksling som i hovudsak er knytt til organisasjonen sin administrasjon, særleg dei internasjonale kontora eller internasjonalt ansvarleg, knytast til den fagleg baserte internasjonaliseringa som forskingsopphald i utlandet eller internasjonal programdeltaking, t.d. innan EU sine rammeprogram? Korleis skal organisasjonsinteresser og faginteresser knytast saman i ein felles strategi som både tek omsyn til forskning og studentutveksling?

Ny internasjonalisering kan definerast som dei strategiske interessene til universitet og høgskular for samarbeid gjennom ulike nettverk for å hevde seg i ein internasjonal konkurranse om kunnskapshegemoni, og om den ære og om dei ressursane som følgjer med slikt hegemoni. I ein slik strategi vil den enkelte forskaren sine akademiske fridomskrav bli vurdert mot organisasjonspolitiske omsyn.

Dersom organisasjonen i tillegg til å styre forskinga si internasjonalisering i sterkare grad, sjølv blir styrt av omsynet til nye finansieringssystem, finansieringskjelder og nettverk dei har forpliktande deltaking i, kan ein og reise spørsmålet om korleis internasjonalisering endrar tilhøvet mellom organisasjonane i sektoren og tilhøvet mellom sektoren og staten. Internasjonalisering påverkar konkurransesituasjonen mellom organisasjonane og endrar måten sektoren som eit heile kan styrast på.

I St. meld. Nr. 27 (2000-2001) går Utdannings- og forskingsdepartementet (no Kunnskapsdepartementet) nærare inn på korleis dei ønskjer internasjonaliseringa skal utvikle seg under KR. Det som har vekt mest merksemd, er framlegget om "at det bør stilles som et krav at alle høyere utdanningsinstitusjoner skal kunne tilby studenter som

ønsker det, et studieopphold i utlandet som en del av et gradsstudium” (sjå §7.4. Oppsummering)¹. I lys av debatten om gamal og ny internasjonalisering er det viktig og å merkje seg dei andre punkta i denne oppsummeringa. I desse måla for sektoren oppmoder departementet organisasjonane til å binde tettare saman organisasjonsinteresser og forskarinteresser gjennom internasjonale program, utvekslingsavtalar, og ved at organisasjonen og den enkelte forskaren i samspel tar ansvar for forskingssamarbeid over grensene². Sjølv om KR i hovudsak er karakterisert som ein studiereform, blir såleis studentutveksling og forskarutveksling knytte til kvarandre og gjort til del av ein internasjonaliseringsstrategi for alle aktørane i sektoren. Vi ser her konturane av det som vi ovanfor har definert som *ny* internasjonalisering.

Dersom desse ønskja frå staten om ”ny” internasjonalisering syner seg att i strategiar innan den einskilde utdanningsorganisasjonen, må vi og vente at dei fagleg tilsette iallfall til ein viss grad gjev si tilslutning til denne. Det ser, som eg vil drøfte nedanfor, ikkje eintydig ut til å vere tilfelle, korkje når det gjeld syn på forskarnettverk eller syn på kopling mellom studentutveksling og forskning.

Kvalitetsreforma og internasjonalisering

Nedanfor skal eg trekke fram nokre haldningar til internasjonalisering slik desse kjem til uttrykk mellom dei fagleg tilsette innan sektoren. Generelt ser det ut til at respondentane har reflektert over internasjonalisering i lys av KR som ein ”studiereform”. Den breiare samanhengen som KR går inn i, og som kjem til uttrykk t.d. i St.meld nr. 27 sin diskusjon om ”ny internasjonalisering” ser i mindre grad ut til å prege haldningane til dei fagleg tilsette. I den nye strategien for internasjonalisering, ligg det ei forventning om at dei ulike grensekryssande aktivitetane heng saman. Dei utgjør ressursar for kvarandre og går inn i organisasjonen sin sjølvhaldningsstrategi. Om det er rett å snakke om ei ny kontrakt mellom sektoren og staten som legg vekt på den nye konkurransesituasjonen mellom enkeltorganisasjonane innan sektoren, vil nettopp denne nye internasjonaliseringsstrategien vere eit viktig virkemiddel. Ei rekke høgskular har alt lagt vekt på korleis internasjonale nettverk har gjeve fagleg og organisatorisk oppgradering. Om grensa mellom den norske sektoren og sektoren i andre land blir meir viska ut enn det som er tilfelle i dag, t.d. gjennom integrasjonen i EU, eller fordi ein etter kvart vil konkurrere om studentane både nasjonalt og internasjonalt, vil plassen i eit overnasjonalt nettverk og bli viktigare.

Tabell 1 viser at forskarane i liten grad har tru på at studentutvekslinga i seg sjølv vil gjere kvaliteten på undervisninga betre. Kva dette tyder isolert sett kan vere ope for mange tolkingar. Når vi ser dette svaret i lys av dei alternativa som er skissert, ser vi at vi får ei klar polarisering mellom gamal og ny internasjonalisering. Det er anten forskarutveksling eller betre institusjonssamarbeid som vil fremme kvaliteten på utdanninga. Innan svarkategorien ”institusjonssamarbeid” vil forskarutveksling og studentutveksling kunne vere samanknytte i ein felles strategi. Når svaret er ”forskarutveksling”, kan det gamle

¹ Dei heiter vidare i dette punktet: ”Departementet ønsker samtidig å stimulere til at flere utenlandske studenter tar høyere utdanning i Norge – studenter både fra industrialiserte land og fra utviklingsland”. Dette vil eg koma tilbake til under avsnittet om internasjonalisering ute og heime.

² Sjå oppsummering §7.4. ”Departementet ønsker økt internasjonalisering i de norske utdanningsinstitusjonane. Dette kan fremmes ved å legge økt vekt på deltakelse i internasjonale programmer og institusjonsforankrede utvekslingsavtaler. Og: ”Departementet legger vekt på at institusjonene og de tilsatte utnytter muligheten til å delta i internasjonalt forskningssamarbeid. Både institusjonen og den enkelte ansatte har ansvaret for å legge til rette for et slikt samarbeid.”

argumentet "ein god forskar vil og vere ein god undervisar" ha vore nærliggande. Likevel må vi kunne hevde at tilhøvet til studentmassane ikkje ser ut til å påverke haldningane mellom forskarane.

Tabell 1 Hvilke internasjonaliseringstiltak vil etter din mening bidra mest til å fremme kvaliteten på undervisningen? Prosent

Forskerutveksling	40
Institusjonssamarbeid	37
Studentutveksling	13
Ingen av disse	10
Sterkere markeds konkurranse	1
N = 100	1969

Data viser at det er eit klart skilje mellom høgskule og universitet etter kva grad dei legg vekt på institusjonssamarbeid eller forskarutveksling. Ein kunne dermed tru at det var eit skilje mellom ny og gammal strategi etter type utdanningsinstitusjon. Men det er ikkje tilfelle. Om vi ser på prioriteringane til den enkelte utdanningskategorien (tabell 2), ser vi at alle som har såkalla forskarstillingar (førsteamanuensis/professor) gir størst prioritet til forskarutveksling. (Og det er sterkare prioritert av førsteamanuensar ved høgskular enn ved universitet). Dette tyder på at skiljet går mellom profesjonsstudiane ved høgskulane og andre. Det er høgskulelektorane som prioriterer institusjonssamarbeid. Denne prioriteringa kan ha mange årsaker. Det er nærliggande å tru at internasjonalisering for desse utdanningane er vanskelegare å få til enn for såkalla frie studiar. M.a. kan ein tenke seg at heile klasser eller kull må ha eit tilpassa opplegg i bestemte semester og med bestemte partnerar i utlandet. Ein annan årsak er vel at dei er nærare knytt til studentane og mindre til forskning eller krav om forskning. Det er rimeleg å tru at vi finn noko av den same effekten for profesjonsstudiane ved universiteta.

Men, like lite som førsteamanuensar og professorar har dei tru på at studentutveksling i seg sjølv kan gje kvalitet på undervisninga. *Ingen har med andre ord tru på at det verkemidlet som har fått størst merksemd innan KR, den sterke satsinga på studentutveksling, har relevans for kvalitet ved eigen institusjon eller fag.*

Tabell 2 Hvilke internasjonaliseringstiltak vil etter din mening bidra mest til å fremme kvaliteten på undervisningen? Prosent

	Prof. Univ.	F.aman Univ.	Prof/ f.aman Høgsk.	Førstel/ h.lektor/ Høgsk.	Totalt
Forskerutveksling	47	46	54	20	40
Institusjonssamarbeid	28	31	27	56	37
Studentutveksling	13	9	8	16	12
Sterkere markeds konkurranse	2	1	2	1	1
Ingen av disse	11	11	10	7	10
Totalt	100	100	100	100	100

Vi kan difor så langt konkludere med at dei fagleg tilsette i sektoren i liten grad er prega av ny internasjonalisering. Dei ser korkje studentutveksling eller institusjonssamarbeid som så relevant at vi kan snakke om ein ny strategisk orientering. Om den utviklingsretninga som er skissert i St. meld. 27 har tatt feste i sektoren, t.d. i leiinga eller hos dei som administrerer dei internasjonale kontora, er det ikkje grunnlag for å drøfte her. Men om så er tilfelle, har slike meir organisasjonsstrategiske omsyn i liten grad felt seg ned i forskarverda. Det samla inntrykket er at KR har lite relevans for denne internasjonaliseringa slik den blir tolka av forskaren.

Når KR blir oppfatta som irrelevant for denne utviklinga, er det m.a. eit uttrykk for det vi alt har drøfta som eit skilje mellom forskning og undervising og studenten. Dette hindrar forskarane frå å identifisere seg med ein "ny" og dermed meir heilskapleg organisasjonsstrategi for internasjonalisering, eller med KR som relevant for denne typen aktivitetar. Dette skal eg utdjupe, men og problematisere i det følgjande.

Studentutvekslinga og den akademiske fridomen

KR si sterke fokusering på studentutveksling, både utsending og mottak av studentar, har sikkert og ført til ei satsing ved alle høgskular og universitet på slike aktivitet, serleg innan dei internasjonale kontora. I denne omgangen er eg ikkje ute etter å måle denne effekten. Spørsmålet er på kva måte denne satsinga på studentane heng saman med dei andre tiltaka som er skissert i St. meld. nr.27, og som eg har knytt til ein mogleg organisasjonsstrategi for "ny" internasjonalisering. Til no er inntrykket at forskarane i liten grad ser på studentutvekslinga som integrert i deira eiga forståing av internasjonalisering. Det ser ut til å vere ein aktivitet som "går av seg sjølv", administrert av internasjonalt kontor. Svara på spørsmåla i tabell 3 er i tråd med haldningane mellom dei fagleg tilsette skissert ovanfor. Berre om lag 12 prosent ser på avtalane for utveksling av studentar (med fokus på Europa) som særst viktige. Eg vel å tolke "litt viktig" som ei form for uforpliktande attributt, som eit uttrykk for medvit om studentutvekslingane som går føre seg. Det samla inntrykket er såleis at studentutvekslinga lever sitt eige liv. Den er lite integrert i ein strategi for internasjonalisering som og er felles for fagmiljøa. Det kan vere rimeleg å hevde at KR, som studiereform, gjenskaper eit skilje mellom studentaktivitetar og forskaraktivitetar i det internasjonale rommet, meir enn å føre desse saman. Studentutvekslinga har utan tvil vorte ein sterkare del av den strategiske planlegginga til organisasjonen. Men gitt mi tolking av haldningane mellom dei fagleg tilsette, utan at denne meir organiserte aktiviteten har ført oss over mot "ny" internasjonalisering anna enn kanskje innan deler av høgskulesektoren.

Tabell 3 Er Erasmus eller andre slike avtaler viktige for ditt arbeid ved din egen institusjon? Prosent

Ja, svært viktige	12
Ja, litt viktige	32
Nei, ikke særlig viktige	39
Nei, ikke viktige i det hele tatt	17
N = 100	2027

I tabell 4 ser vi då og at dei internasjonale kontora (truleg i tråd med intensjonane) først og fremst er kontor for studentutveksling. Sjølv om 19 prosent *også* er i kontakt med kontora

om eiga forskning, er inntrykket at det er undervisning eller studentutveksling som er det viktige.

No kan det innvendast mot dette at eg ikkje fangar inn dei prosessane som er på gang. Etter kvart som internasjonaliseringa blir del av ein organisasjonsstrategi, vil avtalar ein går inn i med andre høgskular og universitet kombinere forskar – og studentutvekslinga. Og frå andre kjelder veit vi at talet på avtalar er aukande. Etableringa av Internasjonalt kontor kan vi, på same måten som etableringa av SIU på nasjonalt plan, sjå på som eit minimum for systematisk internasjonaliseringsarbeid, og som starten på ei integrering av dette tema i organisasjonen som eit heile. Dette arbeidet har gått føre seg i om lag 15 år (NOU 1989).

Det er likevel ikkje noko i dette intervjumaterialet som tyder på at denne utviklinga har felt seg ned i medvitte til forskarane. Som vi ser er det ein stor del som ikkje har kontakt med internasjonalt kontor i det heile. Kanskje kan det støtte påstanden om at mange avtalar blir laga, men få får verknad for den konkrete strategien, det er framleis forskaraktivitetane i det grensekryssande feltet som er avgjerande. Og den skjer kanskje like godt utan for mange formelle organisasjonsavtalar?

Tabell 4 *De fleste høgere utdanningsinstitusjoner har et eget internasjonalt kontor eller internasjonalt ansvarlig. Har du selv hatt kontakt med dette kontoret?*

I sammenheng med studentutveksling	44
I sammenheng med egen forskning	19
I sammenheng med undervisning	17
Nei, ingen kontakt	40
Totalt	120

Gamal internasjonalisering med feste i den frie forskaren ser såleis ut til å vere den gjengse haldninga. I det etterfølgjande skal eg likevel halde fram nokre tilhøve som kan modifisere dette inntrykket.

Internasjonalisering ute og heime

Internasjonalisering heime tyder at ein gjer seg nytte av student-, forskar-, og institusjonsnettverk til å utvikle ein internasjonal profil på aktivitetane innan eigen ”campus”. Medan internasjonalisering ute er det ein til vanleg forstår med internasjonalisering, er internasjonalisering heime i det siste kome sterkare i framgrunnen. Med bakgrunn i dei data som er presentert nedanfor, vil eg hevde at internasjonalisering heime ser ut til å presse fram eit sterkare fokus på den nye forma for internasjonalisering. Den set organisasjonen sin samla aktivitet på dagsorden. Men internasjonalisering heime påverkar og korleis vi reflekterer over internasjonalisering ute, dvs. kva den samla ”utanrikspolitiske effekten” er av dei mange forskarnettverka som kryssar grenser, anten på individuell basis eller innan større program.

St. meld. nr. 27 framhevar ei rekke tiltak som vil styrke ”internasjonalisering heime”. I stortingsmeldinga er dette uttrykt som ei prioritering av arbeidet med å få fleire studentar til å kome til Noreg, iverksetting av særlege tiltak for å sikre studenttilstrøyminga frå fattige land, og ikkje minst at det er eit mål å få fleire vitskapleg tilsette frå utlandet (sjå §7.4: Oppsummering).

Særleg viktig for internasjonaliseringa heime er at gjestestudentane og forskarane blir integrerte i livet på universitet og høgskule, at dei blir del av den faglege og kulturelle utviklinga. Erfaringane frå "det internasjonale møtet heime" kan få tyding for alt frå haldningar og verdiar hjå den enkelte, via pensum og undervisning til leing på alle plan. I tabellen nedanfor ser vi at KR i liten grad blir sett på som eit instrument for internasjonalisering heime. Til tross for intensjonane i St. meld nr. 27, blir KR som vi har hevda ovanfor, også i denne samanhengen sett på som ein studiereform. Vi kan slå fast at den ikkje gjer det vanskelegare å ta imot gjesteforskarar, men gitt målsetjinga frå stortingsmeldinga kan vi hevde at KR har liten relevans for det som forskarane ser på som sers viktig for internasjonaliseringa av kunnskapsmiljøa i Noreg.

Tabell 5 Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din egen institusjon?

Lettere	10
Ingen vesentlig endring	82
Vanskeligere	8
N = 100	1954

Diskusjonen om internasjonalisering heime har kome opp først og fremst i samband med studentutvekslinga og dei verdiar og kulturelle variasjonar dei fører inn i eit frå før relativt homogent universitets- og høgskulemiljø. Studentorganisasjonane tar og no dette alvorleg. I samband med "internasjonalisering heime" som studentflokkene frå utlandet aktualiserer, vil truleg og erfaringane til dei forskarane som har vore ute, bli trekt inn i debatten om internasjonalisering av fag, undervisning og forskning. (I norsk samheng kan vi tenke oss mange interessante konstallasjonar ettersom store studentgrupper er frå utviklingsland, medan dei fleste forskarane søker til kulturelt likesinna, eller til land som har produsert symbola på suksess (USA, England, Tyskland, etc.).

Tabell 6 gir likevel ikkje noko sterkt inntrykk av at betre kontakt med (eller integrering) av studentane er viktig for internasjonalisering heime. Hovudfokuset ligg på større innsats for å bli del av internasjonale fagnettverk. Gitt det vi har drøfta ovanfor, er det ikkje uventa at det er "fagnettverk" som får den største merksemda.

Tabell 6 Hva er etter din mening det viktigste enkelttiltaket for "internasjonalisering hjemme"? Prosent

Utforming av pensum med mer internasjonal profil	12
Integrering av utenlandske studenter	24
Flere utenlandsopphold for egne ansatte	18
Større innsats for å bli en del av internasjonale fagnettverk	40
Mer forskning på internasjonale temaer	6
N = 100	1883

Medan internasjonalisering ute skjer gjennom forskarane sine reiser og utanlandsopphald, er internasjonalisering heime knytt til nettverk forskaren kan gå inn i. Det er altså eit visst samsvar mellom internasjonalisering ute og heime. Begge set fokus på forskaren, og begge har manglande omtanke for studentane eller tru på dei virkemiddel St. meld. nr. 27 gjer framlegg om. Likevel vil eg hevde at internasjonalisering heime har ein tendens til å presse fram ”ny” internasjonalisering. For å skape og oppretthalde forskarnettverk er organisasjonen viktigare. Nettverk som skal haldast ved like, treng ofte ressursar ut over det forskarane sjølve klarer å tilføre.

Innan ”ny” internasjonalisering vil vi og forvente at det som skjer ute er relatert til det som skjer heime. Med andre ord; internasjonalisering heime kan føre til nye refleksjonar omkring organisasjonen si rolle, kanskje og om bruken av ressursane på den studentutvekslinga som skjer etter studentane sine frie val. Dette vil truleg og påverke prioriteringane vi gjer ”ute”, som igjen kan gje ei samlande interesse for korleis organisasjonen plasserer seg i det internasjonale arbeidet og i internasjonale nettverk.

Tabell 6 seier ikkje noko om kor viktig dei fagtilsette meiner ”internasjonalisering heime” er. Inntrykket frå drøftinga av tabell 1 er som sagt at forskarane sine eigne strategiar for kunnskapsutvikling i eit ope system basert på eigne val pregar tenkinga, og at dette retter fokuset mot internasjonalisering ute. Men debatten om internasjonalisering heime skifter fokus frå individuelle val til nettverk og til relasjonar mellom fagmiljø. Vi blir gjort merksame på den samlande effekten for organisasjonen og såleis på organisasjonen sine utanrikspolitiske strategiar.

Det er heller ikkje i desse tabellane avdekka haldningar til kor viktig det er for den enkelte forskaren å ta del i arbeidet med å etablere ein fleirkulturell universitets- og høgskuleplass, sjølv om merksemda mot dei utanlandske studentane tyder på eit visst engasjement. Her vil truleg endringane i samfunnet rundt - både heime og ute – styrke interessa. Endringane ute fordi dei nettverk ein bygger opp også vil aktivisere debatten om kunnskapens kopling til politiske og kulturelle verdiar. Heime, fordi vi framleis har eit segregert samfunn og arbeidsliv. Når vi formelt hevdar at vi ønskjer å bli eit fleirkulturelt land, vil iallfall eg forvente at kunnskapsinstitusjonen vil gå i spissen for å fremme ei slik utvikling.

Dette fokuset på fagnettverk som ”internasjonalisering heime” heng truleg og saman med den sterkare fokuseringa på EU-forskinga. Denne er i stor grad nettverksorientert. Om vi avgrensar internasjonalisering ute til å gjelde EU-regionaliseringa som det er eit sterkt press på norske forskarar om å ta del i, finn vi såleis at det er ei kopling mellom ute og heime.

Sjølv om forskarane ser ut til å legge vekta på internasjonalisering ute og eigne reiser/forskingsoffhald, har t.d. EU-forskinga skapt ein ny situasjon med større program, med fokus på nettverk og på forskargruppene sin storleik. Mykje av dette har skjedd i ein allianse mellom forskarane og forskingsrådet, men og dei enkelte organisasjonane er meir involvert i prioriteringane av denne typen forskning. Som tabell 7 viser, er mange av forskarane no aktive i søkinga etter prosjektmidlar innan EU.

Tabell 7 Har du deltatt i en søknadsprosess for å få forskningsmidler fra EU? Prosent

Ja	38
Nei	62
N =	2045
100	

Her finn vi sjølvsagt skilje mellom fag. Medan nesten 70 prosent av real- og ingeniørfagfolk er aktive EU-søkjjarar (som og haldninga til bruk av engelsk indikerer), er prosenten for andre fag mindre (frå utdanningsvitenskaplege fag over 50 prosent, SV-fag med omlag 40 prosent, til juridiske fag med om lag 22 prosent). Skiljet går heller ikkje mellom universitet og høgskular, og heller ikkje etter størrelse. Mange høgskular er meir aktive enn universitet, og den største høgskulen er ein av dei minst aktive med berre om lag 8 prosent. Vi kan difor snakke om ein generell aktivitet på dette området, men at nokre organisasjonar meir enn andre har gjort dette til del av ein strategi for internasjonalisering og bygging av forskarnettverk.

Dette viser korleis internasjonalisering er med på å skape skilje innan sektoren etter evne og vilje til strategisk satsing. Ny internasjonalisering vil såleis vere måten organisasjonane i det norske systemet endrar status og posisjon i høve til kvarandre på, og det på tross av dei vanlege kriteria på "akademisk elitisme" som Hjellbrekke viser til, og som har feste i gamal internasjonalisering (sjå m.a. Hjellbrekke, oppsummering)

Det ser altså ut til at førestellinga om den frie forskarutvekslinga ikkje kolliderer med forskarstyrte program som EU inviterer til. Iallfall kan vi hevde dette om realfaga og ingeniørfaga der fleirtalet ser ut til å ha eit tilhøve til denne typen forskning. I så måte ser det ut til at forskarane er i ferd med å aktivisere seg innanfor den nye modellen for internasjonalisering. I tråd med det eg har sagt ovanfor, er det difor og mykje som tyder på at meir "internasjonalisering heime" med sterkare involvering av fagfolka og studentane, og kan bli viktig for ein overgang mellom det nye og det gamle. I så måte er og dei tiltaka KR viser til viktige for korleis den enkelte organisasjonen posisjonerer seg i tilhøve til nye evalueringssystem, belønningssystem og kvalitetskriterium.

Vi ser og at talet på forskarar som har teke del i EU søknader er noko større enn talet på forskarar som har førelest ved utanlandske organisasjonar.

Tabell 8 Har du forelest ved utenlandsk universitet? Prosent

Ja, enkeltstående gjesteforelesninger, seminar og/eller kursinnlegg	48
Ja, både forelest på ordinære kurs, holdt gjesteforelesninger o.l.	17
Ja, jeg har forelest på ordinære kurs	3
Nei	32
N = 100	2034

Det er likevel uklårt om den enkelte forskar vil prioritere strategisk nettverksbygging om ikkje belønningssmidlar og ytre press er sterkt. Vi veit heller ikkje mykje om haldningane til studentutvekslinga. Dersom internasjonalisering heime skal lukkast, er forventningane at student- og forskarutveksling blir del av ein felles strategi. Om vi no tolkar tabell 9 meir snevert i lys av KR som ein studiereform, ser vi at denne reforma i liten grad blir sett på som relevant for det forskarane vil prioritere av internasjonaliseringstiltak, slik vi og argumenterte innleiingsvis.

Tabell 9 Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet? Prosent

Lettere	9
Ingen vesentlig endring	79
Vanskeligere	12
N = 100	1964

Tabell 9 viser at forskarsamfunnet ikkje ser på KR som relevant for forskingsopphald i utlandet. Det er kanskje heller slik at den blir sett på som ei forverring. Lengre semester, meir spreidd undervisning gjennom heile semesteret og meir arbeid med eksamensavvikling, er antyda som forklaring andre stader i denne publikasjonen (Michelsen, *ibid.*). Det viktige i denne omgang er likevel ikkje forklaringar på eventuell negativ reaksjon på KR, men at det store fleirtalet ser på den som utan tyding for forskarane si internasjonalisering, parallelt til drøftinga vår av tabell 1 som viser at studentutvekslinga blei oppfatta som lite relevant for den enkelte forskaren.

Om vi ser bort frå trekk ved forskarsamfunnet og universitetet – og høgskular si deltaking i regionaliseringa, ser forskarane ut til framleis å vere innan det ”gamle” paradigmet. Dei breiare strategiske vurderingane som kom til uttrykk i St. meld. nr. 27 som peiker mot ny internasjonalisering, har lite feste i hopen. Truleg er internasjonalisering som ein aktivitet først og fremst knytt til forskarane sine eigne kunnskapsstrategiar og nettverk. Den sterkare deltakinga i store program og EU-forskinga – og presset i sektoren om at forskinga skal bli meir konsentrert i sentra – ser ikkje ut til å ha påverka denne haldninga mellom respondentane når det gjeld haldningar til studentutvekslinga eller til viktige sider ved ”internasjonalisering heime”. I så måte er det og lite samanheng mellom Bologna-prosessen og EU-prosessen.

Utan engelsk, inga internasjonalisering?

I St. meld nr. 27 seier departementet at “det er viktig at de norske universitetene og høgskolene fortsetter å bygge opp fagtilbud på engelsk. For en ytterligere internasjonalisering av studietilbudene og studentmiljøene bør disse studietilbudene være åpne for utenlandske og norske studenter og kunne inngå som en del av en norsk grad. Institusjonene bør selv velge ut hvilke tilbud de vil legge til rette for andre språk. Det er samtidig viktig at institusjonene fortsatt legger vekt på å ivareta rollen som norske kulturinstitusjoner” (§ 7.3 Oppsummering).

Det går fram av tabellen nedanfor (tabell 10) at engelsk er det språket som det er viktigast å publisere på. Det er i tråd med forventningane skapt av det nyare premieringssystemet for

vitskaplege publikasjonar. Men den sterke satsinga på engelsk har røter lenger tilbake i tid. Målet om at heile sektoren skal ta del i, og sjølv bli internasjonalisert, er såleis klart tilstades. Utan engelsk går det ikkje, spørsmålet er vel heller kva rolle dette språket skal spele i høve til eige kulturspråk og i høve til andre internasjonale språk.

Engelsk er sjølvsagt inngangen til ei form for internasjonalisering. Andre former, t.d. gjennom andre europeiske språk som fransk, blir lagt vekt på av berre 3 prosent. (Innan FN-systemet er fransk eit mykje brukt språk og ei einseitig fokusering på engelsk kan t.d. sette våre akademikarar utanfor slike viktige tospråklege samanhengar.).

Tabell 10 *Hvilket språk er det viktigst for deg å publisere på? Prosent*

Norsk	28
Engelsk	69
Annet europeisk språk	3
Annet språk	0
N = 100	2012

Det er ikkje utan grunn at det innan det norske akademiske rommet er bekymring for om vi klarer å ta oss av eigen kulturarv (som det blir oppfordra til i St. meld. nr. 27), når engelsk no ser ut til å bli det dominerande akademiske språket. Sjølv om mindre enn 40 prosent av forskarane ser det slik at dei er avhengige av engelsk for å fremje sine forskarinteresser eller formidle kunnskapen sin, er engelsk likevel mykje meir brukt. Engelsk er eit val som den enkelte gjer også uavhengig av forskarposisjon eller styring. Det positive er då at engelsk er vel integrert i forskarsamfunnet. Språkkunnskapen vår gir eit godt grunnlag for deltaking i det globale kunnskapsnettverket, og for å bli del av internasjonale kunnskapsnettverk. Den gjer at vi kan etablere kurs på engelsk som er gode nok til at utanlandske studentar kan akseptere det.

Men bruken av engelsk reiser og spørsmålet om kvalitet, særleg i den skriftlege framstillinga. Skal vi verkeleg utvikle eit tospråkleg universitet, må vi rekne med store opprustningskostnader. Om ikkje vil bruk av engelsk representere ei svekking av kvaliteten. Presisjonsnivå og formidlingsevne vil bli skadelidande, samstundes som den individuelle kreativiteten knytt til det å uttrykke seg på primærspråket blir redusert.

Det norske akademiske språket kan i verste fall bli utradert. Dette vil svekke grunnlaget for å ta vare på den felles kulturarven vi framleis er pålagt å skjøtte. Vi vil og svekke evna til å hevde norske og nordiske kulturelle verdiar i det internasjonale og globale samarbeidet om vi i for stor grad blir ”anglifisert”. Inntrykket er at den ”nordiske modellen” er etterspurt i ulike regionar av verda (t.d. gjennom Nordic Centre i Kina og i India, og no gjennom det som er i ferd med å bli etablert ved University of the Western Cape: Nordic-Southern Africa Centre for Higher Education and Research Collaboration). Men samstundes med denne auka interessa for vårt kulturområde, underminerer vi kanskje grunnlaget for å formidle respekt for og innsikter frå dette. (Det reiser og spørsmålet om kor internasjonalisert eller fristilt det nasjonale høgere utdanningssystemet skal vere frå det nasjonal-statlege prosjektet.)

Som tabell 11 syner, er vi om lag tospråklege i undervisninga allereie. Andre data frå spørjegranskinga syner at mest 100 prosent av respondentane innan realfaga og

ingeniørfaga vil skrive og publisere på engelsk. Sjølv innanfor dei tradisjonelle kulturfaga vil meir enn 50 prosent bruke engelsk som sitt fagspråk, og innan juss, som er rekna som mindre orientert mot forskning og nært knytt til nasjonalstaten, der vil ca. 22 prosent bruke engelsk. Det avgjerande er likevel at meir enn 70 prosent av respondentane såg det som ønskeleg at deira organisasjon vart tospråkleg i undervisninga.

Tabell 11 Er undervisningen på noen av dine egne kurs på engelsk

Ja	42
Nei	58
N =	2016
100	

Marknaden og det nye kontraktstilhøvet?

I diskusjonen i førre avsnittet blir det vist til at staten vil ha meir internasjonalisering både ute og heime, men og at den nasjonale kulturarven skal takast vare på. Staten sitt eigarskap til organisasjonane innan sektoren, og grunnløyvingane, legitimerer ei slik oppmoding, kanskje gjer også deler av insentivsystema det. Sjølv om den nye lova for universitet og høgskular skaper nye former for likebehandling mellom private og offentlege, blir det gamle tilhøvet mellom stat og sektor fornya, og sektoren er framleis ein heilskap med kulturelle plikter. Tabell 1 drøfta ovanfor viser og at det er få som trur at marknaden er viktig for å fremme eigen kvalitet, og dermed konkurransekraft. Medan marknaden er ei drivkraft for stadig fleire universitet og høgskular i ulike deler av verda, viser granskinga vår at det berre er ved ein organisasjon at forskarar i synleg grad har tru på marknaden. 10 prosent er likevel lite, gitt at denne er karakterisert som halvprivat, og alt er etablert i utlandet med søsterinstitusjonar. Konkurransen har såleis framleis sine grenser innan det nasjonale systemet, slik forskarane ser det. Difor er det og truleg grenser for kor langt organisasjonen kan gå i å strategisk styre forskarane si internasjonalisering. Når ære og kunnskap framleis er viktig for nettverksbygging, må og den frie forskaren og hennar val langt på veg styre prosessen. Det er sjølvsagt likevel uklart i kva grad marknaden vil gjere seg gjeldande i framtida og korleis den vil påverke formene for internasjonalisering (Mathisen 2005, Roberts 2005). For forskarane er ei slik eventuell framtid bortanfor horisonten. Marknaden blir førebels ikkje sett som del av eit eventuelt nytt kontraktstilhøve mellom staten og sektoren. Det nye er at den enkelte organisasjonen innan sektoren skaper si eiga framtid i konkurranse med andre, der internasjonalisering er ei stadig viktigare konkurranseføremon innan nettverk som baserer seg på strategisk samarbeid.

Sluttmerknad

KR legg vekt på at internasjonaliseringa skal gjere sitt til at kvaliteten vert styrka. Det er gjennom samarbeid med dei som er betre, at vi og skal bli betre. Denne internasjonaliseringa skal – som og St. meld. nr. 27 hevdar, vere eit organisasjonsansvar i samarbeid med forskarane. Kjernen i denne nye kontrakten er konkurranse mellom dei enkelte organisasjonane. Styringa av denne kappestriden er i liten grad marknaden, men kanskje heller dei såkalla objektiverte insentiva og NOKUT sine reglar og praksis.

Spørsmålet er kor viktig det insentivet er som ligg i det internasjonale samarbeidet, *særleg ny internasjonalisering*, dvs. internasjonalisering som ein kombinasjon av ei rekke aktivitetar for å fremme organisasjonen sin status. Gjennom internasjonale nettverk kan ein skaffe forskingsressursar, rekruttere dyktige fagfolk, fange opp framifrå studentar, og heve standarden ved eigen institusjon ved generelt å samanlikne med dei som er betre. Det er og gjennom slike nettverk ein kan lære seg dei kriteria som dei ulike rangeringsindeksane er bygd opp omkring (og her er kvaliteten på internasjonaliseringa ofte sjølv eit kriterium).

Om det er slik at fagfolka i hovudsak ser på KR som lite relevant for internasjonaliseringa, er det truleg og fordi dei (framleis) legg hovudvekta på internasjonalisering som summen av forskarane sine handlingar, og det strategiske ligg eventuelt i ei synleggjering av denne aktiviteten. Men konkurransen i seg sjølv vil over tid skape eit sterkare fokus på internasjonalisering av *ny* type, og dermed eit press på forskarane om å kombinere "eigeninteressene" med organisasjonsinteressene. Nye strategiske omsyn hentar inn gamle praksisar, og det som skjer ute, må få meining for internasjonalisering heime.

Referanser

- Clemet, Kristin (2002). *What should be the role of Norwegian higher education institutions in internationalization and globalization towards countries outside Europe?* SIU/UHR Høstkonferansen 30. sept 2002. Solstrand Fjord Hotel. Os.
- Halvorsen, Tor (1995) *Sektorinteresser eller profesjonssystem*. Senter for Teknologi og Menneskelige Verdier. Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, Tor (2002). *Høgre utdanning og globalisering. Nye nettverk og nye styringsvilkår*. I Svein Michelsen og Tor Halvorsen (red). Faglige forbindelser. Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høgskolereformen. Fagbokforlaget. Bergen.
- Halvorsen, Tor and Gunnar Guddal Michelsen (2002). *Identity Formation or Knowledge Shopping? Globalisation and the Future of University Education and Research in Africa*. In : Noble Akam et Roland Ducasse. *Maison des sciences de L'Homme D'Aquitaine*. Bourdeaux.
- Halvorsen, Tor , Gigliola Mathisen and Tom Skauge (2005). *Identity Formation and Knowledge Shopping. Education and research in the new globality*. SIU Report Series. Bergen.
- Halvorsen, Tor and Atle Nyhagen (2005). *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies. Conference report from the Third Conference on Knowledge and Politics*. The University of Bergen. Bergen.
- Halvorsen, Tor (2004). *Internasjonalisering og globalisering – alternative veier til grenseløst utdannings- og forskningssamarbeid*. In: *Norge i et globalt utdanningsmarked*. Seminarrapport. Fagseminar 8. november 2004. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Halvorsen, Tor (2003). *Internasjonalisering som kvalitetsarbeid*. Innlegg på NOKUT konferansen 2003. <http://www.nokut.no/sw563.asp>

Fottland, Håkon (red). *Kunnskapsformidling i en globalisert verden: Forskning om GATS og utdanning*. Sluttrapport fra forskningsseminar 21 April 2005. Arrangert ved Chr. Michelsens Institutt, Bergen. Norsk Forening for Utviklingsforskning. Webdokument.

Mathisen, Gigliola (2005). WTO and UNESCO. How will they link? In: Halvorsen, Tor and Atle Nyhagen (2005). *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies. Conference report form the Third Conference on Knowledge and Politics*. The University of Bergen. Bergen.

Roberts, Cecilia (2005). UNESCO and global quality assurance. In: Halvorsen, Tor and Atle Nyhagen (2005). *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies. Conference report form the Third Conference on Knowledge and Politics*. The University of Bergen. Bergen.

Skauge; Tom (2005) NUFU. Co-operation for knowledge as an alternative to marginalization by market. In: Halvorsen, Tor , Gigliola Mathisen and Tom Skauge (2005). *Identity Formation and Knowledge Shopping. Education and research in the new globality*. SIU Report Series. Bergen.

Tjomsland, Marit (2004). *Internationalization at Norwegian Universities and Colleges after the Quality Reform*. Røkkansenteret. Globaliseringsprogrammet Working Paper 6-2004.

Offentlege dokument

NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. (Mjøs - utvalget). Oslo.

Ot.prp. nr. 48 (2005-2005). *Om lov om utdanningsstøtte*. KUF. Oslo.

Ot.prp. nr. 79 (2003-2004). *Om lov om universiteter og høyskoler*. KUF. Oslo

St.prp. 1 (2005 -2006). *Programkategori 07.60 Høgre utdanning og fagskoleutdanning*. KUF. Oslo.

St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. KUF. Oslo.

Rapport til Mjøsutvalet (1999). *Internasjonalisering av høyere utdanning og forskning*. Senter for Internasjonalt Universitetssamarbeid. Bergen.

Ledelse og styringsformer ved universiteter og høyskoler

Ivar Bleiklie, Marit Tjomsland og Katarina Østergren

Innledning

Den måten norske høyere utdanningsinstitusjoner organiseres og ledes på har gjennomgått til dels betydelige endringer de siste årene. I dette kapitlet skal vi forsøke å gi et bilde av hvilke endringer som har blitt gjennomført, hvordan de har blitt iverksatt og hvordan de oppfattes av ansatte ved de høyere utdanningsinstitusjonene.

Vi skal først gi en oversikt over typer av ledelses- og styringsordninger som finnes ved norske universiteter og høyskoler høsten 2005 og se nærmere på hvordan ulike institusjoner plasserer seg i forhold til ulike styringsprinsipper som skisseres nedenfor. Den andre hoveddelen av rapporten bygger på spørsmål om ledelse som ble besvart av et representativt utvalg av vitenskapelig ansatte ved utvalgte høyere utdanningsinstitusjoner samt intervjuer foretatt ved seks forskjellige institusjoner. Et hovedinntrykk i denne rapporten er at de faktiske ordningene som finnes ved norske høyere utdanningsinstitusjoner, er meget varierte. Et annet hovedinntrykk er at det over tid har vært en utvikling som, variasjonene til tross, er preget av mindre drastisk endring enn det en kunne vente i lys av ambisjonene knyttet til reformen. Det pågår for tiden en undersøkelse blant topplederne ved utdanningsinstitusjonene. Dette materialet vil ikke bli klart for analyse før våren 2006.

Endringer i ledelses- og styringsformer: variasjoner langs tre dimensjoner

De endringene som har vært gjennomført når det gjelder organisering og ledelse av norske høyere utdanningsinstitusjoner, beveget seg langs tre dimensjoner. Den første gjelder *lederrekruttering* - måten ledere rekrutteres på. Her kan vi skille mellom valg og ansettelse av ledere. Den andre gjelder organiseringen av *forholdet mellom faglig og administrativ ledelse*, der vi kan skille mellom "enhetlig" ledelse i betydningen at en leder er ansvarlig for og har myndighet over hele institusjonen eller en underavdeling i sin virksomhet og "delt" ledelse der det skilles mellom lederansvaret for de faglige og administrative delene av virksomheten. Disse deles mellom to likestilte ledere, for eksempel en rektor og en direktør, en dekanus og en avdelingsdirektør eller en instituttleder og en kontorsjef. Den tredje dimensjonen gjelder hvilke styringsorganer som er knyttet til organisasjonens ledelse, hvilke funksjoner de har og hvordan de er rekruttert. Her er vi opptatt av i hvilken grad slike *styringsorganer har besluttende eller rådgivende myndighet*, hvordan medlemmene rekrutteres, om de velges eller utnevnes og hvem eller hva de representerer, for eksempel faglig kompetanse, interne interessegrupper eller eksterne samfunnsinteresser.

Vi skal bruke de tre dimensjonene til å avgrense ulike og konkurrerende oppfatninger av demokrati og lederskap knyttet til høyere utdanningsinstitusjoner.

Samfunnsstyre

En vanlig demokratioppfatning har som utgangspunkt at høyere utdanningsinstitusjoner er offentlige og derfor bør være underlagt samfunnet gjennom den allmenne folkevalgte innflytelsen som tradisjonelt har blitt gjort gjeldende overfor all offentlig forvaltning (Bleiklie 2005). Slik innflytelse kan dels være knyttet til lover og regler gitt av folkevalgte organer som regulerer rammene for offentlig virksomhet og dels til de konkrete målsettingene de samme organene har for en bestemt virksomhet. Det tradisjonelle *forvaltningsstyret* av høyere utdanningsinstitusjoner innebærer at det legges vekt på den legale siden av saken, mens spørsmålet om oppfyllelsen av politiske målsettinger overlates til institusjonen selv. En annen måte å sikre demokratisk innflytelse over institusjonene på, innebærer at innflytelsen i tillegg sikres gjennom det vi kan kalle offentlig *bedriftsstyring*, det vil si at offentlig oppnevnte samfunnsrepresentanter deltar i institusjonenes styre og slik har en direkte innflytelse på driften av dem.

Fagstyre

En annen demokratioppfatning legger vekt på at bare de som er i stand til å delta i rasjonell diskusjon og overlegninger om felles anliggender, bør ha innflytelse over offentlige beslutninger slik vi kjenner det fra elitistisk demokratiteori (Held 1987). En variant av denne oppfatningen skiller seg fra de tradisjonelle demokratiske eliteteoriene ved at de retter seg først og fremst mot faglige avgjørelser der bare de som har spesialisert faglig kompetanse, bør få ha innflytelse over offentlige avgjørelser. Dette er det tradisjonelle fagstyret slik vi kjenner det fra mange deler av den offentlige forvaltning. Fagetater i sentralforvaltningen, profesjonenes innflytelse i driften av helseinstitusjoner og høyere utdanningsinstitusjoner representerer ulike varianter av *fagstyre*. Fagstyret i høyere utdanning har tradisjonelt vært sikret ved at faglig kompetanse har dannet grunnlaget for lederrekruttering ved at ledere på alle trinn (rektor, dekaner og instituttledere) må ha høy faglig vitenskapelig kompetanse og at den faglige legitimitet og autoritet som fagstyret forutsetter, sikres ved at de velges blant sine like.

Styring gjennom interessekoalisjon

En tredje demokratioppfatning legger til grunn tanken om at alle ansatte i en organisasjon, enten den er offentlig eller privat, skal ha innflytelse over den måten den drives på. Bedriftsdemokratiet som vokste frem på 1970-tallet, bygger på denne tanken, og for høyere utdanningsinstitusjoner innebar den at de viktigste interessegruppene ved utdanningsinstitusjonene (vitenskapelig ansatte, administrativt ansatte og studenter) ble representert i institusjonenes styringsorganer (Bleiklie 1994, 1998). Representantene til styringsorganer ved grunnenheter, avdelinger og for institusjonen som helhet, ble valgt i separate valg innen hver gruppe, mens ledere ble rekruttert gjennom valg der alle interessegrupper hadde innflytelse.

Styring av høyere utdanningsinstitusjoner har vært preget av at de tre demokratiske prinsippene har vært kombinert på ulike måter. Tradisjonelt har universiteter og andre høyere utdanningsinstitusjoner kombinert forvaltningsstyre og fagstyre ved at det første har vært rettet mot overholdelse av lover og regelverk (f.eks. lover for institusjonene, budsjettene, det statlige stillingssystemet og lover og forskrifter om eksamen og grader), mens den faglige virksomheten har vært preget av "autonomt" fagstyre innen de gitte legale rammene. Lederskapet har vært "delt" i den forstand at administrasjonen under institusjonens direktør har utgjort en administrativ "linje" som har ivaretatt forvaltningsansvaret, mens den valgte faglige ledelsen har forvaltet det faglige selvstyret, eller det som innenfor høyere utdanning dreier seg om institusjonenes faglige autonomi.

Styringsorganene (styrer/kollegier/råd) har vært kollegiale organer bestående eller dominert av professorer som har ivaretatt det faglige selvstyret på fakultets- og institusjonsnivå. I etterkrigstiden har dette systemet blitt modifisert i flere omganger.

På 1970-tallet ble strukturen modifisert med et større innslag av interessegrupperrepresentasjon i styringsorganene slik det er beskrevet ovenfor. Imidlertid beholdt man fremdeles delt ledelse, med valgt faglig lederskap og valgte styringsorganer med interesserepresentasjon, men med flertall til vitenskapelig ansatte på hvert nivå i organisasjonen. Disse organene hadde beslutningsmyndighet i faglige spørsmål.

På 1990-tallet ble systemet ytterligere modifisert ved at institusjonsstyrene fikk eksterne medlemmer oppnevnt av departementet etter forslag fra institusjonene. De eksterne medlemmene representerer en dreining i retning av en mer omfattende samfunnsstyring, der også den faglige virksomheten gjøres til gjenstand for bedriftsmessig styring. Samtidig fikk institusjonene etter hvert større frihet ved at den forvaltningsmessige styringen ble mindre detaljorientert, dvs. at den forvaltningsmessige reguleringen av personalpolitikk (stillingshjemler) og budsjettstyringen gjennom detaljert kontroll med fordelingen av utgifter til de enkelte budsjettposter ble avvirket eller kraftig redusert. Det er nærliggende å se denne utviklingen i sammenheng med den sterke veksten i det høyere utdanningssystemet. Denne har etter hvert gjort høyere utdanning til en betydelig utgiftspost på de statlige budsjettene, noe som har gjort dem til gjenstand for en betydelig skjerpert interesse fra de politiske myndighetene. Sammen med den ideologiske tendensen til å bruke organisasjonsidealer fra privat næringsvirksomhet i den offentlige forvaltningspolitikken, har utviklingen som vi har pekt på ovenfor, bidratt til å heve ambisjonene om å styre høyere utdanningsinstitusjoner som offentlige bedrifter (Bleiklie 1998, Neave 1998, 2002, Pollitt 1990).

I forkant av gjennomføringen av Kvalitetsreformen kunne det se ut som om det ville skje en klar endring i retning av sterkere samfunnsstyring. Det ble for det første i langt sterkere grad enn tidligere tatt i bruk styringsinstrumenter, for eksempel insentiver knyttet til undervisning og forskning, som griper direkte inn i den faglige virksomheten. Dette innebar at det etter hvert ble sett på som mindre hensiktsmessig med "delt" lederansvar, siden det ble vanskeligere å begrense det offentlige politiske ansvaret til det regelorienterte forvaltningsansvaret og å holde dette atskilt fra det mer konsekvensorienterte faglige ansvaret.¹ Dessuten gikk forslagene fra flertallet både i Mjøs-utvalget (NOU 2000: 14) og i det senere Ryssdal-utvalget klart i samme retning. Det ble foreslått å organisere institusjonene som forvaltningsbedrifter med eksternt oppnevnte styrer, og ansatte ledere på alle nivåer innenfor et system av enhetlig ledelse. Disse lederne skulle være "faglige ledere", samtidig som den faglige styringen ble flyttet inn i den administrative "linjen". Innenfor en slik struktur ville råd og styrer få en annen funksjon enn tidligere. Institusjonsstyrene ville her stå over og ikke ledes av den faglige lederen slik det hadde vært vanlig. I stedet vil lederen som i vanlige bedriftsstyrer møte i styret, men ikke være et medlem av det. De tidligere besluttede organer på fakultets- og instituttnivå blir imidlertid rådgivende organer med interesserepresentasjon. Tanken her var klar: samfunnsstyringen av institusjonen styrkes, samtidig som ledelsen og den administrative linjen i institusjonene styrkes. Slik skal det bli mulig både å få institusjoner som lojalt følger opp politiske vedtak og signaler, og som samtidig er i stand til å handle strategisk og formålstjenlig når det gjelder måten denne oppfølgingen skal skje på.

¹ Distinksjonen mellom regel- og konsekvensorientering er hentet fra Eckhoff og Jacobsen (1960).

I den endelige loven om den fremtidige organiseringen og ledelsen av de høyere utdanningsinstitusjonene som ble vedtatt i 2005, ble den eksisterende tilknytningsformen til statsforvaltningen beholdt, slik at institusjonene fortsatt har status som særskilte forvaltningsenheter. Når det gjaldt organisering og ledelse, ble institusjonene stilt fritt til å velge mellom den eksisterende modellen med valgte faglige ledere og ”delt” ledelse, der råd og utvalg knyttet til ledelsen på avdelings- og grunnenhetsnivå fortsatt har beslutningsmyndighet, og den nye modellen som er skissert ovenfor. Dette åpnet opp for variasjon i valg av organisasjons- og ledelsesordninger.

Kartlegging, ledelse og styring

En del av de nye prinsippene som ble introdusert i forbindelse med Kvalitetsreformen ble innarbeidet i lovverket ved lovendring allerede i 2002, men det er først i *Lov om Universitet og Høgskoler*, som trådte i kraft 01.08. 2005, at alle aspekter ved reformen er inkludert. Ledelse og styring av norske universiteter og høgskoler reguleres av loven etter følgende hovedregler: Institusjonens styre er øverste ansvarlige organ, med ansvar for faglig og administrativ drift. Styret skal ha elleve medlemmer, hvorav fire eksterne. Institusjonen er pålagt å ha en rektor, men styret står fritt i å definere hvordan institusjonen skal organiseres på lavere nivå. Eneste pålagte råd og utvalg er læringsmiljøutvalg. I loven av 2005 åpnes det også for at styret kan velge mellom to former for rektorat: Rektor kan velges – internt eller eksternt - for en periode på fire år. I så tilfelle er rektor styrets leder. I tillegg pålegges institusjonen å ansette en administrerende direktør som øverste leder for den samlede administrative virksomheten ved institusjonen. Denne ordningen tilsvarer i hovedsak den tidligere rektorordningen. Nytt i loven av 2005 er det at rektor nå også kan ansettes på åremål. I så tilfelle er rektor ansvarlig for både den faglige og administrative driften ved institusjonen. Styret ledes da av en ekstern representant, mens rektor er styrets sekretær.

Dette er kravene gjeldende norsk lov stiller til hvordan norske universiteter og høgskoler skal ledes. Hvor langt er så institusjonene kommet i å oppfylle loven, og hvordan har de valgt å organisere lavere styringsnivå? Norske utdanningsinstitusjoner som berøres av loven deles gjerne inn i fire kategorier: Universiteter, vitenskapelige høgskoler, statlige høgskoler, og kunsthøgskoler. De ulike typene institusjoner har så langt hatt ulike forutsetninger for å oppfylle loven, blant annet grunnet forhold som ulike valgperioder for rektoratet. Det er derfor rimelig å strukturere en statusgjennomgang ut ifra de fire institusjonskategoriene. En privat utdanningsinstitusjon – Handelshøyskolen BI – er også del av evalueringens utvalg av case-institusjoner. Deres ledelsesstruktur vil derfor også bli presentert.

Universitetene (6)²

Den forrige valgperioden for rektorer ved norske universiteter gikk ut sommeren 2005, med ny periode fra 01.08. 2005, altså samtidig med at den nye loven trådte i kraft. Alle universitetene har derfor nye rektorordninger (vedtatt 2004 eller 2005) og nye rektorer, rekruttert i samsvar med den nye loven. Bare ett universitet (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) har valgt å benytte seg av muligheten loven gir til å ansette rektor, og har dermed som det første universitet enhetlig ledelse på øverste styringsnivå. De fem øvrige har valgt rektor og ansatt direktør. Det er imidlertid gitt uttrykk for noe

² Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Norsk teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Stavanger, Universitetet for miljø- og biovitenskap

usikkerhet blant institusjonene om denne løsningen innebærer delt eller enhetlig ledelse. Den offisielle definisjonen er at den er delt, men flere påpeker at den i og med at rektor er styrets leder egentlig, er enhetlig.

På lavere styringsnivå er løsningene som er valgt, vesentlig mer heterogene. To av universitetene har valgt, enhetlig ledelse på fakultetsnivå, to har ansatt, enhetlig ledelse, ett universitet har valgt, delt ledelse, mens ett har valgt bort fakultetsnivået. På instituttnivå har fire av universitetene foretrukket ansatt, enhetlig ledelse, ett har enhetlig ledelse, men har åpnet for både valg og ansettelse som rekrutteringsform, mens ett har valgt ledelse (alle ordninger på lavere nivå vedtatt i perioden 2003 – 2005).

Bare ett av universitetene (Universitetet i Stavanger) vurderer å gjøre endringer i organisasjonsstrukturen, der planlegges det full gjennomgang i 2006. De fem øvrige universitetene ønsker å konsolidere sine nyinnførte ordninger og gi dem tid til å virke. Når det gjelder endringer i råd og utvalg, har også institusjonene valgt relativt ulike løsninger. En hovedtendens er imidlertid en bevegelse fra besluttende i retning rådgivende utvalg, og også i noen grad i retning færre råd/styrer og utvalg. Når det gjelder ekstern representasjon i råd og utvalg, er det en svak økende tendens, men også denne varierer sterkt fra institusjon til institusjon.

Tab. 1: Valg av ledelsesformer ved universitetene

	Rektor	Fakultetsledelse	Instituttledelse
Valgt delt	5	1	1
Ansatt enhetlig	1	2	4 (+1)*
Valgt enhetlig		2	(1)* ³
Har ikke styringsnivået		1	

Vitenskapelige høyskoler (5)⁴

De vitenskapelige høyskolene er mindre samkjørte enn universitetene når det gjelder oppdatering av rektorordning. Mens to av høyskolene (Norsk idrettshøgskole og Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo) har ordninger som er nye av året (2005), har de tre andre ordninger fra før Kvalitetsreformen. Fire av høyskolene har valgt rektorer med delt myndighet, mens en har ansatt rektor med enhetlig myndighet (Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo). Ingen av de vitenskapelige høyskolene har beholdt fakultetsnivået, men en av dem har *seksjoner* med ansatt, enhetlig ledelse på tilsvarende styringsnivå. To av de vitenskapelige høyskolene (Norges musikkhøgskole og Norges idrettshøgskole) har ikke instituttnivå, to har institutt med ansatt enhetlig ledelse, og en (Norges handelshøgskole) har institutt med valgt, delt ledelse (alle ordninger på lavere nivå innført etter 2003).

Ingen av institusjonene har konkrete planer om endringer i ledelsesstrukturen. Tre av dem har helt nye ordninger fra 2005, mens de to andre har gjort vesentlige endringer i løpet av de siste par årene, og ønsker nå å konsolidere. Alle høyskolene har gjort vesentlige endringer i råd- og utvalgsstrukturen de siste par årene. Endringene har hatt ulik karakter, men en hovedtendens ser ut til å være en svekkelse av instituttnivået til fordel for mer

³ UiO har åpnet for både valgt og ansatt enhetlig ledelse på instituttnivå.

⁴ Norges handelshøgskole, Norges musikkhøgskole, Norges veterinærhøgskole, Norges idrettshøgskole, Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.

tematisk organiserte enheter (FOU/studieutvalg, programutvalg, etc.) Det har også vært en viss reduksjon i antall råd og utvalg ved institusjonene. Ekstern representasjon ser i stor grad ut til å begrense seg til den lovpålagte ved de vitenskapelige høgskolene.

Tab. 2: Valg av ledelsesformer ved de vitenskapelige høgskolene

	Rektor	Seksjonledelse	Instituttledelse
Valgt delt	4		1
Ansatt enhetlig	1	1	2
Valgt enhetlig			
Har ikke styringsnivået		4	2

Statlige høgskoler (25)

Det er hensiktsmessig å dele presentasjonen av statlige høgskoler i to: høgskoler med ansatt rektor, og høgskoler med valgt rektor.

Høgskoler med ansatt rektor (4)⁵

Fire statlige høgskoler har ansatt rektor. Alle disse rektorene har imidlertid delt myndighet; ordningene er altså ikke i samsvar med den nye loven av 2005. Dette inntrykket styrkes ved det faktum at alle disse ordningene ble innført allerede i 2003. Tre av høgskolene beskriver også rektorordningene sine som unntaks- eller forsøksordninger.

Alle fire høgskolene innførte ordninger med ansatt, enhetlig ledelse på avdelingsnivå i 2003. Tre av dem har ikke instituttnivå, den fjerde (Buskerud) har ansatte, enhetlige styrere på instituttnivå. Tre av høgskolene vurderer også endringer i ledelsesstrukturen frem mot 2007 på rektor/styrenivå, men ikke på lavere nivå. Alle fire høgskolene har nylig gjort vesentlige endringer i råds- og utvalgsstrukturen. To av dem har beholdt avdelingsstyre, men endret styrenes mandat og sammensetning i 2003, så de i dag er helt eller hovedsakelig rådgivende. De andre to høgskolene har verken avdelingsstyre eller -råd. Disse prøver å kompensere for dette med andre former for rådgivende utvalg. En av disse institusjonene har høyere ekstern representasjon i styret enn loven pålegger, og en har valgt å ha ekstern representasjon i råd og utvalg på lavere nivå. For øvrig er den eksterne representasjonen i henhold til loven.

Høgskoler med valgt rektor (21)

-høgskoler med gammel (1994) rektorordning (16)⁶

Disse høgskolene har valgt rektor med delt myndighet etter gammel ordning.⁷ På avdelingsnivå har to av høgskolene valgt, delt ledelse, en ordning som dateres tilbake til 1994. Ingen av de to institusjonene har gjort vesentlige endringer i råd og utvalg i det siste, men skal ha full gjennomgang av ledelses- og rådsstruktur frem mot 2007. 12 av høgskolene med gammel rektorordning gjorde endringer i ledelsen på lavere styringsnivå i

⁵ HiBuskerud, HiNesna, HiAkershus, HiØstfold

⁶ HiHedmark, HiSogn og Fjordane, HiMolde, HiSør-Trøndelag, HiTelemark, HiBergen, HiStord/Haugesund, HiNarvik, HiÅlesund, HiTromsø, HiNord-Trøndelag, HiGjøvik, HiLillehammer, HiVolda, HiBodø, Samisk høgskole)

⁷ Ved fire av disse høgskolene gis det uttrykk for usikkerhet i forhold til om deres rektorordning kan kalles delt eller enhetlig. Ordningen kalles offisielt delt, men det hevdes at den egentlig er enhetlig siden rektor er styreleder. En av høgskolene (Volda) hevder å ha valgt, enhetlig ledelse – mest trolig et utslag av samme diskusjon.

2003 eller senere. For 3 av dem innebar dette at de fjernet avdelingsnivået. De øvrige 9 har alle ansatt, enhetlig ledelse på avdelingsnivå. Hele 12 av disse høgskolene valgte å fjerne instituttnivået, mens de 4 skolene som beholdt dette nivået, alle har ansatt, enhetlig ledelse. 5 av de 16 institusjonene med gammel rektorordning vil primært evaluere rektorordningen frem mot 2007, 5 vil evaluere hele ledelsesstrukturen, mens to er inne i en fusjonsprosess som vil legge sterke føringer på ledelsesdebatten i tiden fremover. En høgskole har delt ansvar mellom dekan og studieansvarlig på avdelingsnivå.

7 av de 16 høgskolene med gammel rektorordning vurderer at de har gjort vesentlige endringer i råds- og utvalgsstrukturen den senere tid, mens 9 mener at de ikke har gjort det. Omkring halvparten mener at råds- og utvalgsstrukturen ligger an til å endres vesentlig som følge av revisjon frem mot 2007. Ingen av institusjonene har ekstern representasjon ut over det lovpålagte.

Høgskoler med gammel ordning som er vedtatt videreført i/etter 2003 (5)⁸

Vedtakene om å videreføre den gamle rektorordningen er relativt jevnt fordelt over tidsrommet 2003-2005. Mens alle disse høgskolene har delt, valgt myndighet på øverste styringsnivå, har de svært heterogene løsninger på avdelingsnivå: 1 av institusjonene har ansatt, enhetlig ledelse, 1 har valgt, enhetlig ledelse, 1 har valgt, delt ledelse, en stiller avdelingene fritt i spørsmålet om valgt eller ansatt ledelse, og en har avvirket avdelingsnivået. 3 av institusjonene har ikke instituttnivå, de 2 øvrige har ansatte, enhetlige studieledere på bunnen av styringshierarkiet. Alle fungerende ordninger på lavere nivå ble vedtatt i 2003. 2 av disse høgskolene planlegger ikke store endringer i ledelsesstrukturen frem mot 2007, 2 av dem vil primært vurdere rektorordningen, mens 1 ønsker en gjennomgang av hele strukturen. 4 av disse høgskolene har gjort vesentlige endringer i råds- og utvalgsstrukturen i den senere tid. Av disse har 2 avvirket avdelingsstyre og –råd, mens 2 har beholdt styrer, men har gjort dem helt eller hovedsakelig rådgivende. To av høgskolene har ekstern representasjon i råd og utvalg på lavere nivå, for øvrig er representasjonen i henhold til loven.

Tab. 3: Valg av ledelsesformer ved statlige høgskoler

	Rektor	Avdelingsledelse	Instituttledelse
Valgt delt	20	3	
Valgt enhetlig	1 ⁹	1 (+1)* ¹⁰	
Ansatt delt	4		
Ansatt enhetlig		16 (+1)*	7
Har ikke styringsnivået		4	18

Kunsthøgskoler (2)¹¹

De to kunsthøgskolene har valgt ulike rektorløsninger: Mens skolen i Bergen høsten 2005 vedtok å fortsette den gamle ordningen med valgt rektor med delt myndighet, har skolen i Oslo hatt ansatt rektor med delt myndighet siden 2003. Begge høgskolene har imidlertid

⁸ HiAgder, HiOslo, HiVestfold, HiFinnmark, HiHarstad.

⁹ Volda oppgir å ha valgt, enhetlig ledelse etter gammel ordning.

¹⁰ Agder har åpnet for både valgt og ansatt avdelingsledelse.

¹¹ Kunsthøgskolen i Oslo, Kunsthøgskolen i Bergen

hatt samme ordning på avdelingsnivå siden 2004: ansatte dekaner med enhetlig myndighet. Ingen av institusjonene har et tredje styringsnivå. De har heller ikke konkrete planer om endringer i ledelsesstrukturen, selv om Kunsthøgskolen i Oslo ønsker å legge vervet som styreleder til en annen enn rektor fra neste styreperiode. Begge institusjonene har gjort vesentlige endringer i råds- og utvalgsstrukturen den senere tid. Sentralt i endringene står omlegging til avdelings- eller fagråd som rådgivende organ på avdelingsnivå i stedet for styre. Mens skolen i Bergen har ekstern representasjon i avdelingsrådene, har skolen i Oslo bare de eksterne representanter loven pålegger.

Tab. 4: Valg av ledelsesformer ved statlige kunsthøgskoler

	Rektor	Avdelingsledelse	Instituttledelse
Valgt delt	1		
Ansatt delt	1		
Ansatt enhetlig		2	
Har ikke styringsnivået			2

Private høyskoler: Handelshøyskolen BI

Handelshøyskolen BI sin styrings- og ledelsesmodell avviker relativt klart fra hovedtendensen i de statlige institusjonene. BI har hatt ansatt rektor i en årrekke, og har også eksternt flertall i styret – dersom man regner studentrepresentantene som eksterne. BI har ikke avdelings/fakultetsnivå. Instituttene ledes av styrere utnevnt av rektor. Det er opp til styrerne selv å avgjøre om de ønsker instituttråd. Ledelsesmodellen på lavere nivå er fire år gammel, og BI har ingen planer om å endre den i overskuelig fremtid.

Oppfatning av ledelse blant faglig ansatte, instituttledere og dekaner

Det neste spørsmålet vi skal ta for oss er hvordan de vitenskapelig ansatte ser på de endringene som har skjedd. Vi skal derfor se nærmere på det empiriske materialet i lys av det teoretiske rammeverket som ble skissert innledningsvis. Våre data består dels av intervjuer gjort ved seks ulike universiteter og høyskoler og dels av kvantitative data fra en representativ spørreundersøkelse blant de vitenskapelig ansatte ved samtlige universiteter og høyskoler (unntatt vitenskapelige høyskoler). De seks studerte institusjonene der vi har gjennomført intervjuer er UiO, UiB, UiS, HiBo, HiSF og UMB¹². Vi har valgt å klassifisere institusjonene i tre grupper; de gamle universitetene, de nye universitetene og høyskolene. Først skal vi gi en kort beskrivelse av de seks institusjonene der vi gjennomførte intervjuer. Deretter skal vi gå nærmere inn på endringene i ledelsesstrukturene ved å analysere intervju- og spørreskjema-data i lys av ulike ledelsesprinsipper.¹³

¹² UMB er ikke med i det kvantitative materialet.

¹³ Beskrivelsene er hentet fra institusjonens hjemmesider og komplettert med vår egen kartlegging når det gjelder om ledelsen er valgt, ansatt og/eller enhetlig. Antall ansatte og antall studenter er endret ut fra opplysninger hentet fra NSD sin database, 2004. Ansatte er fast ansatte og derfor ofte et lavere tall enn hva som står på hjemmesidene til institusjonene. Kun UiO har samme tall i databasen som på hjemmesiden.

De gamle universitetene

Universitetet i Bergen (UiB)

Universitetet i Bergen har 16 000 studenter og 2000 ansatte og er dermed det nest største universitetet i Norge. 2003 var et år med store forandringer ved universitetet. UiB gjennomførte en omlegging av studiesystemet, og i tillegg ble det etablert tre sentra for framragende forskning innen petroleum, klima og middelalder. De har også satset på å styrke innovasjon og oppdragsforskning gjennom opprettingen av A/S (Unifob) og stiftelser som skal gi UiB sterkere konkurransedyktighet i forbindelse med søkning etter eksterne midler. I 2004 ble Kvalitetsreformen solid forankret, og resultater viser en økning i gjennomstrømning og mindre frafall på lavere grad. I tillegg er det i gang et arbeid ved UiB for å organisere forskningen i forskningsgrupper. Videre er det innført valgt, enhetlig ledelse på fakultetsnivå (dekaner) og ansatt enhetlig ledelse (instituttledere) med vide fullmakter på instituttnivå på 9 institutter. Overgangen til den nye formen for instituttledelse skal være fullført innen august 2007.

Universitetet i Oslo (UiO)

Universitetet i Oslo (grunnlagt 1811) har i dag ca. 31 000 studenter og 3 000 ansatte. I 2003 var det gode søkertall særlig ved de nye undervisningsprogrammene. Det ble også etablert tre sentre for fremragende forskning. Videre har UiO innført enhetlig ledelse ved fakulteter (valgt dekan) og institutter (både valgte og ansatte instituttledere) unntatt ett fakultet.¹⁴ I 2004 har man prioritert arbeidet med ny strategisk plan og arbeid med strategisk styring og ledelse. I tillegg har man endret sammensetning og mandat for styringsorganer på disse nivåene. Styret har også engasjert seg i å forbedre økonomiforvaltningen ved universitetet.¹⁵

De nye universitetene

Universitetet i Stavanger (UiS)

Universitetet i Stavanger har ca. 7000 studenter og ca. 600 ansatte. I 2004 gjennomførte de en omorganisering, der 7 fagavdelinger og 2 kompetansesentre gikk sammen i tre fakulteter ledet av åremåltilsatte dekaner i en enhetlig struktur. I tillegg har man rekruttert prodekaner for forskning og undervisning og tillagt instituttlederne nye funksjoner. UiS har i dag 13 institutter og 2 nasjonale kompetansesentre. Ledere på instituttnivået er tilsatte enhetlige ledere. Ett av hovedmålene med denne organiseringen har vært å styrke mulighetene for faglig ledelse. I 2004 ble det også implementert kvalitetssikringssystem, og et ledelses- og beslutningsstøttesystem for å gi bedre styringsinformasjon.

Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)

Norges landbrukshøgskole (NLH) fikk universitetsstatus og nytt navn "Universitetet for miljø- og biovitenskap" (UMB) fra og med 1. januar 2005. UMB har ca. 2600 studenter og ca. 650 ansatte. Bedre markedsføring har snudd en klart negativ trend til en svak økning i søkerantall. Det er også en økning i doktorgrader. Alle studieprogram er lagt om i samsvar med Kvalitetsreformen. Organiseringen er effektivisert ved å redusere tallet på institutter fra 12 til 8. Instituttlederne er enhetlig ansatte ledere, og styringsformen er lagt opp etter en felles mal.

¹⁵ Informasjon hentet fra styrets årsberetning 2004.

Statlige høyskoler

Høyskolen i Bodø (HiBo)

Høyskolen i Bodø har 320 ansatte og 3700 studenter. I 2002/2003 begynte høyskolen med ulike eksperiment for å innføre Kvalitetsreformen. Høyskolen har valgt rektor med delt myndighet. På avdelingsnivå er det valgte dekaner.

Høyskolen i Sogn og Fjordane (HiSF)

Høyskolen i Sogn og Fjordane har ca. 200 ansatte og 2700 studenter. For Høyskolen i Sogn og Fjordane har Kvalitetsreformen ikke innebåret store organisatoriske endringer. Høyskolen har en valgt rektor med delt myndighet. På avdelingsnivået er det ansatte dekaner med enhetlig myndighet.

Nedenfor skal vi forsøke å etterspore nærmere sammenhengen mellom de endringene som faktisk har skjedd i ledelsesstrukturen ved institusjonene, og hvordan de ansatte reagerer på endringene. Vi skal vise hvordan indikatorer på ulike ledelses- og styringsprinsipper kan identifiseres og diskutere hvordan de oppfattes av de vitenskapelig ansatte ved institusjonene. Materialet diskuteres ut fra den tidligere nevnte teoretiske referanserammen.

Samfunnsstyre - bedriftsstyring

Samfunnsstyre kunne som tidligere nevnt deles opp mellom det tradisjonelle forvaltningsstyret og bedriftsstyring. I datamaterialet ser vi tendenser til økt bedriftsstyring. Universitetet forstås da som en produsent av utdanning og forskning og for å lede dette trengs det én leder - en bedriftsleder. Definisjonen av en bedriftsleder er en person som agerer ut fra bedriftsøkonomiske prinsipper, der insentiver brukes for å skape en effektiv drift. Som tidligere nevnt har loven av 2005 gitt åpninger for å ansette rektor på åremål. Da er rektor ansvarlig for både den faglige og administrative driften. Styret ledes da av en ekstern representant, mens rektor er styrets sekretær. Dette er en ordning som er helt på linje med hvordan en vanlig bedrift eller et aksjeselskap er organisert. Rektor får med den nye ordningen den samme funksjonen som en administrerende direktør (bedriftslederen). Det finnes tre indikatorer på at denne formen for ledelse er i fremvekst: tydeligere ansvars- og ledelsesstrukturer, ny konkurransesituasjon samt ledelse og finansiering.

Tydeligere ansvar og ledelsesstrukturer

Den første indikatoren på bedriftslederens inntog er innføring av tydeligere ansvars- og ledelsesstrukturer. I kartleggingen av organiseringen fremkommer at NTNU har valgt den mest radikale løsningen med ansatt rektor og styret ledet av en ekstern representant. Fire av de statlige høyskolene samt Kunsthøyskolen i Oslo har også ansatt rektor, men de har for øvrig en blandingsvariant av den gamle og nye ordningen.

Når det gjelder strukturelle endringer, peker UiS og UMB seg ut som institusjoner der det er gjennomført store endringer. De nye universitetene har samtidig arbeidet med tre prosesser i løpet av de seneste årene. For det første har de gått fra å være en høyskole til å bli et universitet. For det andre har de omorganisert faglig og administrativ virksomhet, og for det tredje har de innført Kvalitetsreformen. Den omorganiseringen som er gjort, innebærer at de nye universitetene har slått sammen institutter og skapt større enheter.

Begrunnelsen har vært et ønske om å skape bedre effektivitet, bedre faglig samarbeid og bedre økonomi.

For UiS har det også innebåret at en ledergruppe bestående av toppledelsen og dekanene har blitt etablert. Disse endringene har bidratt til å skape mer av en linjestruktur i stedet for de typiske todelte styringssystemene ved de ”gamle” universitetene. UMB skiller seg fra UiS gjennom at de ikke har dekaner og at de har holdt fast ved todelt ledelse. Begrunnelsen for at UMB ikke ønsket fakulteter er at det ville blitt for kostbart, og at det ville kunne svekke det tverrvitenskapelige samarbeidet. Drivkreftene bak disse omfattende endringer mener ledelsen først og fremst er styrets krav om endring ved overgangen til universitet.

Ved de gamle universitetene fremkommer at den nye lederrollen er endret. Den nye instituttlederen har en større myndighet, og dette har ført til at lederens oppgave i større utstrekning blir å styre instituttet og dets forskning ut fra en bevisst strategi. En av lederne ved et institutt uttrykte at mens hans oppgave tidligere hadde vært å holde rede på hvem i staben som hadde bursdag, var han nå opptatt med faglige spørsmål og profilering. Til tross for at utsagnet gir en karikert beskrivelse peker det på en holdningsendring.

En tolkning av de omfattende endringene ved de nye universitetene er at det dreier seg om en kulturell endring, der de går fra å være høgskole til å bli universitet. Endring i verdier og normer later til å ha vært en sentral del ved innføringen av Kvalitetsreformen. Reformen blir koblet sammen med at organisasjonen blir etablert som universitet. En av respondentene uttrykker det slik at Kvalitetsreformen var nødvendig for å få til en så stor kulturell endring.

De ansatte ved de nye universitetene virker i det store og hele positive til endringene, ettersom statusen som universitet i seg selv fører til at de får både mer ressurser og høyere status. Det bør likevel noteres at det fantes unntak. En av de positive ansatte mente for eksempel at det tidligere har vært vanskelig å presentere seg på internasjonale konferanser, ettersom internasjonale forskere ikke forstod hva et ”University college” var for noe. Å komme fra et universitet gir en helt annen legitimitet i forskningssamfunnet, mener forskeren.

Ved de gamle universitetene kom det i intervjuene ikke bare frem spørsmål knyttet til sammenslåinger og nye styringsstrukturer, men også til lønnsdifferensiering og demokratiunderskudd. Lønnsdifferensiering kan ses i lys av den nye bedriftsøkonomiske tenkningen. Ut fra bedriftsøkonomisk teori skal lederen vurderes ut fra det overskudd han/hun genererer for eieren. Ofte er lederens lønn basert på hvor stor avkastning som eierne/investorene får av sine penger. Denne tankegangen har universitetene også overført til sin virksomhet. Lederne har fått høyere lønninger enn det som tidligere har vært vanlig med tanke på at det stilles større krav til dem og at de fått et større ansvar. Kritikerne lurer på hvordan det er mulig å vurdere lederens prestasjoner i høyere utdanning når den ikke kan måles på samme måte i finansielle måletall.

Kommando-kontroll-linjer innebærer også at makten flyttes over fra demokratiske råd til den enkelte lederen, som til syvende og sist selv er ansvarlig for beslutningene. En del av respondentene mener at overgangen fra å ha et besluttende til et rådgivende organ skaper et demokratiunderskudd. Det er delte meninger om dette vil få noen konsekvenser. En del mener at instituttlederne lytter til de råd de får og at det derfor fungerer veldig likt som i de gamle styrene. Andre mener at rådet ikke har noen innflytelse, men at makten isteden er flyttet til ledergruppen.

Nye konkurransesituasjon

Den andre indikatoren, som går på opplevelsen av universiteter og høyskoler som bedrifter, handler om den nye konkurransesituasjonen. Det er særlig høyskolene som diskuterer dette. Respondentene mener at det nå er en sterk konkurranse om studentene, særlig med universitetene. Det er flere uttalelser som peker på den trusselen de opplever i dag. Et par av disse er:

"Det er forventninger til at vi skal kunne finansiere stillinger med eksterne midler."

"...om vi får lov til å leve."

"Hva vil departementet med høyskolene? Vi konkurrerer på det samme markedet som universitetene, nå får de tildelt enda større midler gjennom SFF, og det er en ujevn kamp..."

(intervju ledelse ingeniør- og naturfag - Sogn og Fjordane)

En av årsakene til at konkurransesituasjonen merkes tydeligere er at hvert program nå må bære sine egne kostnader. Ledelsen har beregnet det såkalte nullpunktet (break even) og mener at det trengs 30 studenter per bachelorprogram. Dette innebærer en endring fra at de studentintensive utdanningene tidligere finansierte utdanningene med få studenter, til at alle selv må bære sine kostnader. Ved Høyskolen i Sogn og Fjordane finnes det gode forskningsmiljøer som har høy forskningsproduksjon, men som har lav undervisningsproduksjon. Tidligere var dette akseptert, mens dette nå blir beskrevet som om disse miljøene blir subsidiert av de andre programmene. I tillegg har forventningen om studentproduksjon ført til at representanter fra de forskningsintensive miljøene delvis mener at de ikke blir verdsatt for den innsats de gjør.

Ved begge høyskolene ble det gitt uttrykk for at de har vanskeligheter med å forstå hvilke intensjoner departementet har med å skape økt konkurranse mellom høyskoler og universitet. De mener at det blir en ulik konkurranse. Ved Høyskolen i Sogn og Fjordane ble det gitt uttrykk for mer desillusjonerte holdninger, mens man ved Høyskolen i Bodø virket mer innstilt på å bli universitet og løse problemene på den måten.

Ledelse og finansiering

Den tredje indikatoren på hvorvidt en universitet/høyskole drives som en bedrift, handler om den nye finansieringsordningen. Ved diskusjoner om de ansattes holdninger til de nye intensjonene fant vi stor variasjon. Universitetene virker noe mer positive til den nye ordningen. En del av respondentene mente imidlertid at de ikke merket noe til den nye ordningen. Begrunnelsen for hvorfor den nye finansieringsordningen er bra, er dels at enheten får betalt for hva de gjør og dels at det synliggjør hvor den største aktiviteten er. De negative respondentene nevner at det blir vanskelig å planlegge med den nye finansieringsordningen. Dette fremtvinger en økt bruk av midlertidig ansatte for å beholde en fleksibilitet i systemet. Det andre argumentet mot finansieringsordningen er at det følger med en historisk skjevfordeling mellom fagene i det nye systemet, dvs. den rammen som instituttene får i tillegg til den aktivitetsbaserte delen, er historisk basert. Dette innebærer at de studentintensive instituttene fortsatt ikke får full kompensasjon for sin produksjon. Samtidig er det viktig å merke seg at den nye finansieringsmodellen var tenkt å håndtere den historiske skjevfordelingen.

Den andre delen av diskusjonen om ledelse og finansiering handler om at ledelsen får et virkemiddel til å utøve lederskap. En del av respondentene ved universitetene mente at det tidligere var en del av fagstaben som kun underviste og ikke produserte noe forskning til tross for at det inngikk i stillingen. Dette vil nå bli mulig å endre ettersom forskning og undervisning blir synliggjort. Respondentene mente at det derfor kan bli en mer rettferdig

fordeling mellom de ansatte og at det også gir lederen et verktøy for å skape denne rettferdigheten.

En tredje del av diskusjonen handler om at insentivene gir en ryddigere prosess ved ressursallokeringen. En av respondentene fra UiB mente at det tidligere ble et politisk spill mellom de ulike nivåene i organisasjonen ved ressursallokeringsprosesser. Før Kvalitetsreformen fikk instituttene betalt etter hvor mange ansatte instituttet hadde i fagstaben, og i tillegg fulgte det driftsmidler med ansettelser. Dette gav insentiver til å ansette så mange som mulig. I dag har instituttet istedet insentiv til å ansette fagpersonell ut fra hva som er hensiktsmessig ut fra et faglig ståsted, mener den ene av instituttsstyrerne.

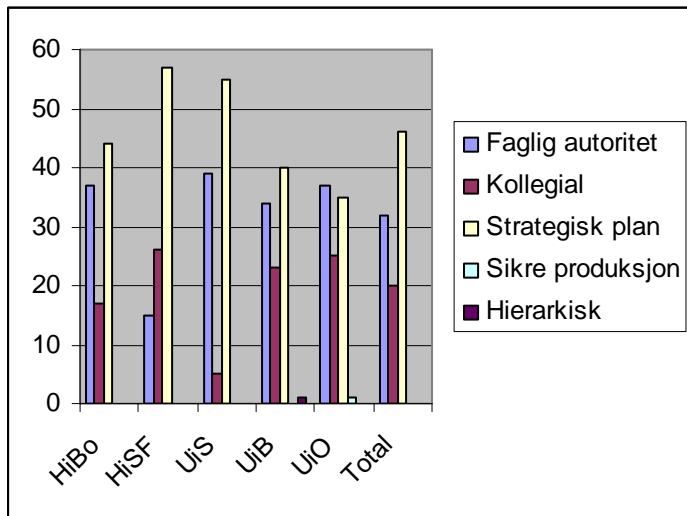
Fagstyre - ledelse som akademisk autoritet

Universitetet kan også forstås som en kulturell institusjon der den viktigste oppgaven er å skape akademisk kvalitet. Ledelse kan dermed bare utøves av den som har størst vitenskapelig kompetanse. En iaktakelse som kan indikere denne ledelsesform er hva respondentene mener er viktige lederegenskaper.

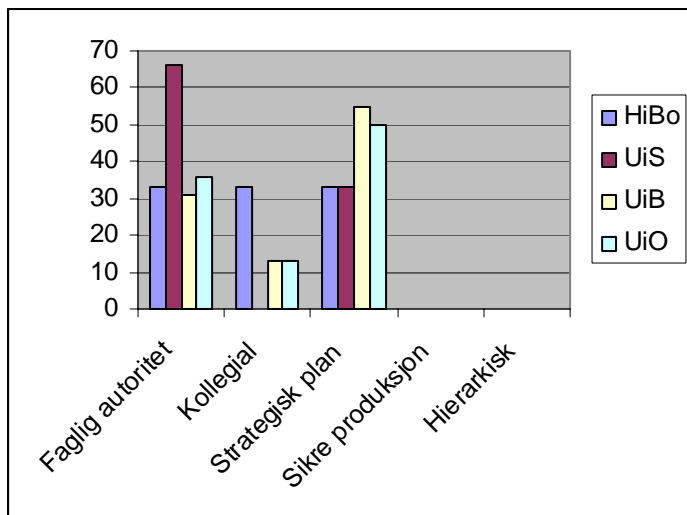
Lederegenskaper

En indikator som peker på holdninger om ledelse som akademisk autoritet finner vi i spørreundersøkelsen. UiO har flest personer som svarer at høy faglig autoritet er den viktigste egenskapen. Det er 80 prosent av dekanene (se figur 3) og 38 prosent av de ansatte (se figur 1) som mente at ledelse med høy faglig autoritet var den viktigste egenskapen. Samtidig er det interessant å merke seg at dette også er viktig for det nye Universitetet i Stavanger. Der mener 50 prosent av dekanene og 67 prosent av instituttsstyrerne at dette er det viktigste (se figur 2). Dette kan forstås som om de nye universitetene har behov for å skape en identitet som universitet i tråd med de tradisjonelle universitetsidealene. For UiB derimot mener de fleste at å lede via strategier er det viktigste. Det kan snarere tolkes som om det for UiB er viktigere å identifisere seg med å være det moderne universitet som er i forkant, snarere enn å beholde de gamle tradisjonelle idealene. For høyskolene svarer de fleste på alle nivå at en ledelse som utvikler grunnheten gjennom strategisk plan, er viktigst.

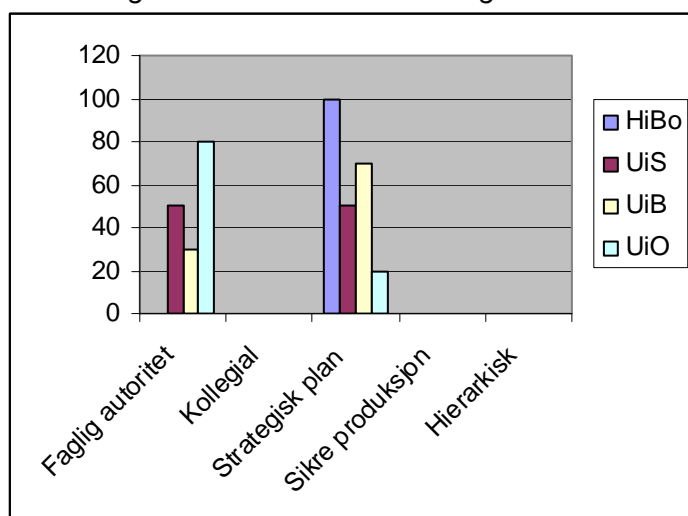
Figur 1: Hvordan vil du først og fremst karakterisere lederegenskaper som trengs i din grunnenhet/institutt/avdeling - vitenskapelig ansatte



Figur 2: Hvordan vil du først og fremst karakterisere lederegenskaper som trengs i din grunnenhet/institutt/avdeling - instituttstyrere



Figur 3: Hvordan vil du først og fremst karakterisere lederegenskaper som trengs i din grunnenhet/institutt/avdeling - dekaner



En annen indikator som indikerer at ledelse som akademisk autoritet fortsatt er viktig, ser vi i den tidlige beskrevne kartleggingen av hvordan universitetene og høyskolene er organisert. Den viser at nesten alle universiteter (4 av 5) og samtlige vitenskapelige høyskoler fortsatt har valgt rektor i henhold til den gamle ordningen. Derimot, av de statlige høyskolene er det 4 stykker som har ansatt rektor. Dette kan ses på som om universiteter og vitenskapelige høyskoler er mer konservative i sin holdning til de tradisjonelle universitetsidealene, mens høyskolene har begynt å eksperimentere med nye ledelsesformer også på det høyeste nivået.

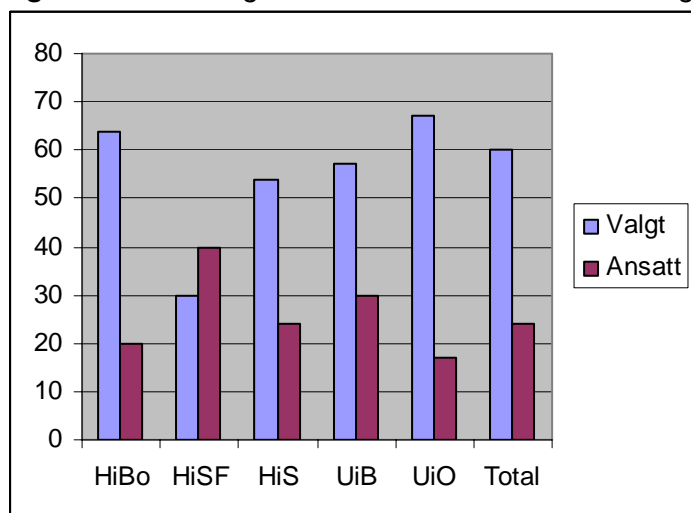
Styre gjennom interessekonstellasjoner - ledelse som kollegial koordinering

Det finnes også en annen versjon av universitet som kulturell institusjon, og den handler mer om et akademisk fellesskap. Ledelse handler i den sammenheng om å bygge og utvikle kunnskap i en gruppe og for en gruppe. I dette tilfellet får lederen først og fremst autoritet gjennom hans eller hennes kapasitet som medlem i en akademisk gruppe. En iaktakelse som skildrer denne ledelsesformen er respondentenes holdninger til valgte respektiv ansatte ledere.

Valgt eller ansatt

En indikator på at ledelse handler om å koordinere og forsvare gruppeinteresser, kan vi se i svarene på spørsmålet om lederen bør være valgt eller ansatt. Vi kan anta at de som mener at lederen skal være valgt, også understreker behovet for demokrati, hvilket også kjennetegner ledelse gjennom koordinering av gruppeinteresser. Det er relativt stor variasjon mellom hvilke som mener at det bør være valgt eller ansatt ledelse (se figur 4). Ved UiO er det så mye som 69 prosent av de ansatte som mener det. Dette kan sammenlignes med Høgskolen i Sogn og Fjordane, der kun 30 prosent mente at lederen bør være valgt. Totalt sett mener de fleste imidlertid at det er å foretrekke at lederen er valgt.

Figur 4: Hvor mange mener at lederen bør være valgt, respektive ansatt.



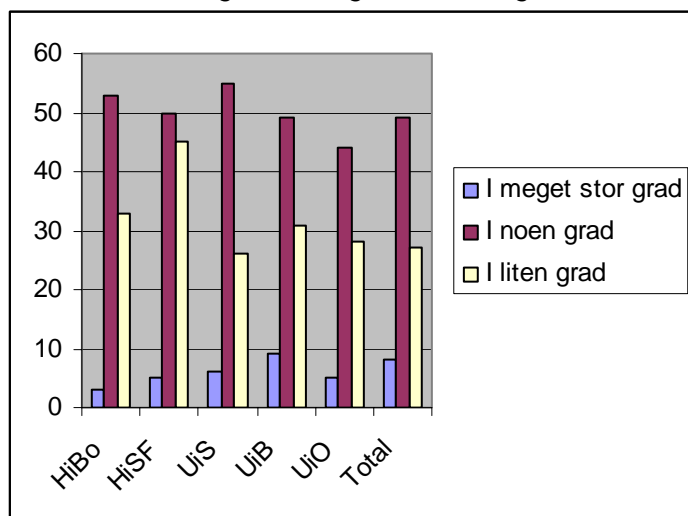
I intervjumaterialet fremkommer det at når det gjelder UiB, er det i hovedsak ansatt respektive valgt ledelse som diskuteres når spørsmål om ledelse tas opp. Mange av respondentene er positive til ansatt ledelse i intervjuene, til tross for at 59 prosent i spørreundersøkelsen vil ha valgte ledere. Årsaken til denne forskjellen kan være at spørreundersøkelsen er gjennomført i 2004 som er nesten ett år før intervjuene ble gjennomført. En tolkning er at de ansatte har blitt mer positive til ansatt ledelse i løpet av 2005. En annen er at de vi intervjuet ikke var et representativt utvalg.

Et av argumentene for å ansette ledere er at de vil ha en annen autoritet enn de tidligere valgte lederne, fører til at de har mulighet til å gjennomføre endringer. De som er negative til ansatte ledere, er særlig de faglige organisasjonene. Deres fremste argument er at mye av ressursene til Kvalitetsreformen har gått til å finansiere lønningene til disse nye ansatte lederne istedet for at ressursene brukes på de som underviser. I tillegg mener de faglige organisasjonene at demokratiet er svekket ved bruk av ansatte ledere med rådgivende organ, istedet for å ha valgte ledere og styrever.

Til tross for at det å ha et råd istedet for et styre er en løsning som svekker det interne demokratiet, ser det ikke ut som om de ansatte opplever at de har mindre innflytelse med en ansatt leder. Institusjoner med ansatte ledere kommer ikke dårligere ut i resultatene fra undersøkelsen når det gjelder ansattes mulighet til innflytelse.

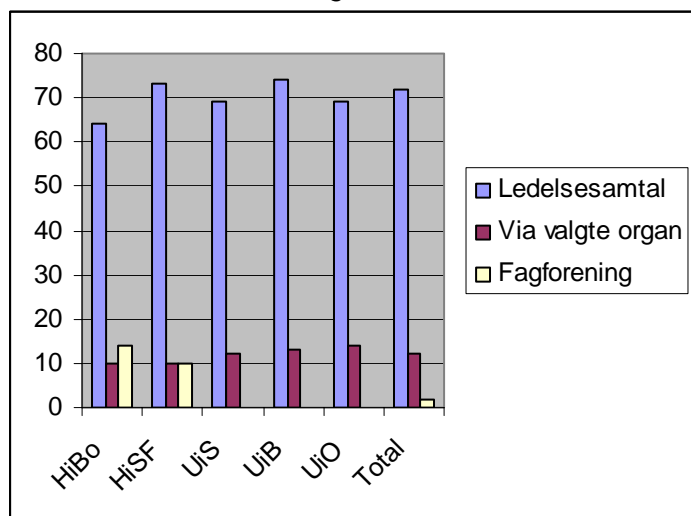
Hvis vi for eksempel ser på svarene fra vitenskapelig ansatte som har svart at de har liten eller meget liten mulighet for å påvirke den overordnede strategien i organisasjonen, er det UiO (50 prosent), HiSF (45 prosent) og HiBo (45 prosent) som kommer dårligst ut (se figur 5). Av disse har HiBo valgte ledere og UiO har delvis valgte ledere. Dette indikerer at institusjoner med valgte ledere har ansatte som opplever at de har mindre innflytelse enn de med ansatte ledere. Dataene sier imidlertid ikke noe om innflytelsen øker eller minker. Ytterligere en indikator på at innflytelsen ikke er lav med ansatte ledere er at UiS som har ansatte ledere og i tillegg en tydelig kommando-kontroll-linje, kommer best ut med kun 37 prosent som svarer at de i liten grad eller i meget liten grad kan påvirke den overordnede strategien. Dette indikerer at å ha en ansatt leder ikke betyr at de ansattes innflytelse er liten.

Figur 5: I hvilken grad føler du at du har mulighet til å påvirke den overordnede utviklingen/strategien ved din grunnenhet?

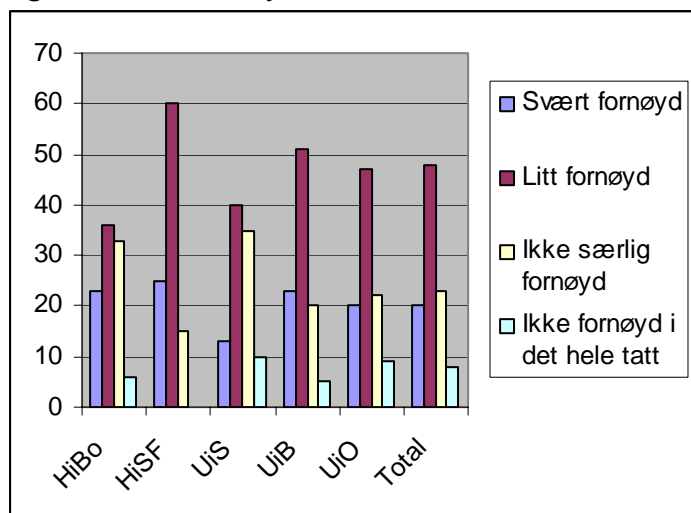


På spørsmålet om ”på hvilken måte den ansatte går frem for å påvirke en beslutning som gjelder forhold ved grunnenheten” fremkommer også at ansatte ved samtlige universiteter og høyskoler først og fremst gjør det gjennom samtaler med ledelsen (70,7 prosent) (se figur 6). Dette indikerer også at det er en relativt god kommunikasjon mellom ansatte og instituttstyrer. Det trenger imidlertid ikke bety at de ansatte er enig i hvordan avdelingen ledes. På spørsmål om ”hvor fornøyd den ansatte er med måten enheten ledes på etter Kvalitetsreformen” er det en variasjon i de positive svarene blant de på mellom 53-85 prosent som svarte svært fornøyd og litt fornøyd (69 prosent av hele populasjonen) (se figur 7).

Figur 6: På hvilken måte går du vanligvis fram for å påvirke en beslutning som gjelder forhold ved din grunnenhet?

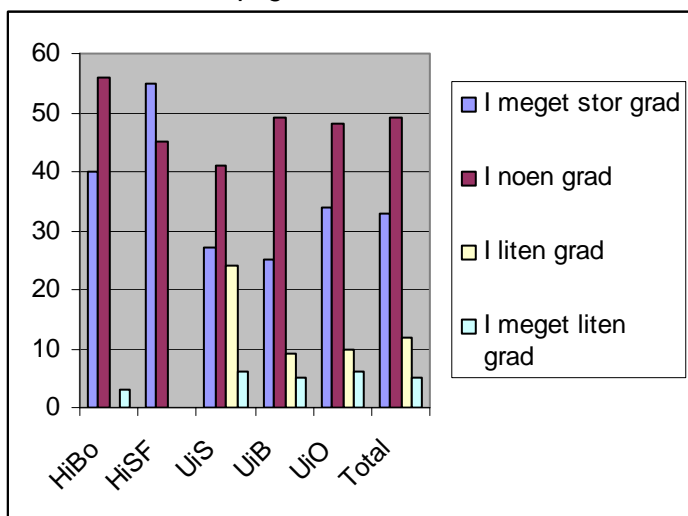


Figur 7: Hvor fornøyd er du med måten enheten ledes på etter Kvalitetsreformen?

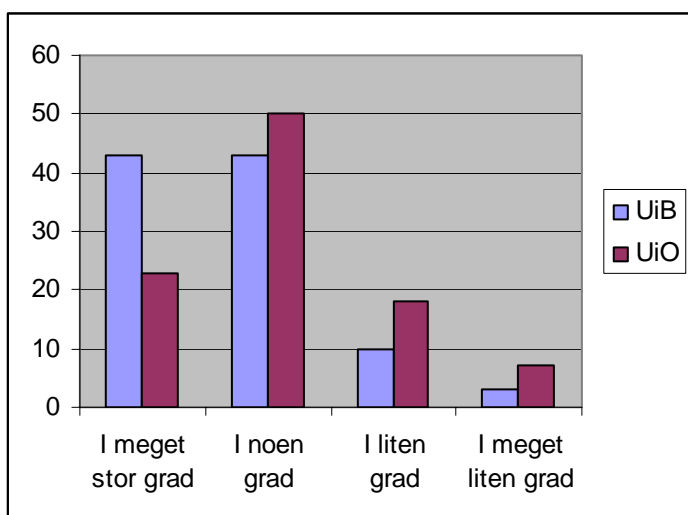


Videre ser vi i materialet at de ansatte har stor respekt for sin nærmeste leder (figur 8). UiS scorer lavest med 69 prosent som er ”i meget stor grad” eller ”i noen grad” fornøyd, mens HiBo scorer høyest sammen med HiSF med 96 prosent respektive 95 prosent. De gamle universitetene kommer midt imellom med 83 prosent for UiO og 85 prosent for UiB. Det er imidlertid interessant å merke seg at ved de gamle universitetene har ikke instituttstyerne like stor respekt for dekanenes arbeid (fig 9). En tolkning av det er at dekanene har fått økt makt og fungerer som endringsagenter, mens instituttstyerne blir en form for mellomledere som dermed må håndtere de konflikter som oppstår mellom de nye ideene og de ansatte.

Figur 8: I hvilken grad har du respekt for din nærmeste leders måte å lede på?
Vitenskaplig ansatte



Figur 9: I hvilken grad har du respekt for din nærmeste leders måte å lede på?
Instituttstyrer



Ut fra vårt materiale er det også gjort grundigere analyser av hvem som er positiv til ansatte ledere. Der fremkommer at akademisk kultur, institusjonell historie, individuell akademisk status, posisjon i organisasjonen, oppfatninger av ledelse og eksisterende lederordning har betydning for hvilken holdning respondenten har til ansatt versus valgt leder. Et av hovedfunnene er at de respondenter som har stor avstand til ledelsen, ønsker seg tilbake til valgt ledelse, mens de som opplever nærhet til ledelsen, vil beholde ansatt ledelse. I tillegg mener de som har valgte ledere og samtidig mener at lederen har liten innflytelse, at ansatt ledelse er å foretrekke som ledelsesform (Lima, 2004).

Ser vi til slutt på kartleggingen, så ser vi der at det er en generell tendens blant de statlige høyskolene til å etablere enklere organisasjonsstrukturer ved å fjerne instituttnivået som beslutningsnivå. I tillegg ser det ut til å være en generell trend bland alle studerte institusjoner å redusere antall utvalg og gå fra besluttsende organ til rådgivende organ. Dette kan forstås som om institusjonene fører ut mer myndighet i organisasjonene, men samtidig ønsker de da å ha større enheter med tydeligere ledelse. Den kollegiale lederen får dermed mindre mulighet til å fungere som en kollegial leder.

Konklusjon

Alt i alt kan vi konstatere at universiteter og høyskoler har beveget seg i retning av en sterkere ledelse enn tidligere der de kollegiale og faglige ordningene har blitt formelt svekket. Vekten synes slik sett å være flyttet over mot en større vekt på institusjonenes sosiale og bedriftsmessige ansvar. Dette er tydelig ved de nye universitetene, men det er også mulig å identifisere disse trekk ved høyskolene og de gamle universitetene. For både de nye og de gamle universitetene er det særlig økt ansvar, organisasjonsendringer og styrking av ledelsesrollen som gir utslag, mens det for høyskolenes vedkommende er økt konkurranse om studenter, og dermed indirekte om ressurser, som merkes.

Hvis vi også inkluderer data fra kartleggingen, fremkommer at mange institusjoner, særlig de statlige høyskolene, har valgt å styrke fakultetsnivået på bekostning av institutts/avdelingsnivået. En tolkning av det er at det gir mulighet til å gjennomdrive en felles strategi gjennom at toppledelsen da kun har dekanene å forholde seg til.

Det ser ikke ut til at disse endringene har skapt generell misnøye og mistillit til ledere innenfor de nye strukturene, selv om flertallet er tilhengere av valgte ledere. Tvert om later det til at flertallet er tilfredse med og har tillit til lederne. Her synes den faktiske nærheten til lederne å være viktigere. Dette må ses i sammenheng med flere forhold. På den ene siden er uformelle samtaler den viktigste måten de ansatte påvirker ledelsen på. For det andre synes lederidealene blant vitenskapelig ansatte å være i endring, med større verdsetting av strategisk lederskap.

Referanser

- Bleiklie, Ivar 1994 *The Politics of University Governance. Scandinavian Experiences 1969-1980*. Bergen: LOS-senter Notat 9436.
- Bleiklie, Ivar 1998 "Justifying the Evaluative State. New Public Management Ideals in Higher Education." *European Journal of Education*, 33 (3): 299-316.
- Bleiklie, Ivar 2005 "Academic Leadership and Emerging Knowledge Regimes" in I. Bleiklie and M. Henkel (eds.) *Governing Knowledge: a study of continuity and change in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Eckhoff, Torstein and Knut Dahl Jacobsen 1960. *Rationality and Responsibility in Administrative and Judicial Decision Making*. København: Munksgaard.
- Held, David 1987 *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Lima, Ivar 2004 Leierideal ved universiteta - kjelder til haldningsforskjeller. Arbeidsnotat.
- Neave, G. 1998. "The Evaluative State Reconsidered". *European Journal of Education*, 33(3), 265 - 284.
- Neave, G. 2002. "The Stakeholder Perspective Historically Explored". In Enders, J. & Fulton, O. (eds.) *Higher Education in a Globalizing World. International Trends and Mutual Observations*. Dordrecht: Kluwer.

NOU. 2000: 14. *Frihet med ansvar* (Mjøs-utvalgets innstilling).

Pollitt, C. 1990. *Managerialism and the Public Services. The Anglo-American Experience.*
Oxford: Basil Blackwell.

Strukturelle skillelinjer og haldningar til Kvalitetsreforma

Johs Hjellbrekke

Innleiing: Funksjonsdelinga mellom universitet og statlege høgskular¹.

Kvalitetsreforma omfattar heile det høgare utdanningssystemet i Noreg og dei fire hovudtypane utdanningsinstitusjonar ein finn i dette: universitet, vitenskaplege høgskular, statlege høgskular og private høgskular. Systemet er prega av ei funksjonsdeling mellom universitet og vitenskaplege høgskular på den eine sida, og statlege høgskular på den andre (Kyvik 2004). Universiteta har eit spesielt ansvar for forskarutdanningar og grunnforskning innan eit breitt fagområde, i tillegg til lengre profesjonsutdanningar. Dei vitenskaplege høgskulane har også ansvar for grunnforskning og forskarutdanning, men innanfor færre fagområder enn universiteta. Også dei statlege høgskulane har ansvar for å drive forskning og utvikling (FOU), men den skal vere meir praktisk retta og av meir lokal karakter enn universitetsforskninga; ”fortrinnsvis knyttet til praksisfeltet for sine fag eller til problemer som er særleg relevante for regionen” (Kyvik 1999, s. 114). I praksis har dette medført at langt fleire av dei vitenskapleg tilsette ved høgskulane konsentrerer seg om undervisning og rettleiing enn det som gjeld ved universiteta (ibid., 1999).

Funksjonsdelinga viser også i nyare publikasjonsdata. Frå og med 2005 publiserer Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste òg ei årleg oversikt over den *vitenskaplege* produksjonen til institusjonane, som i neste omgang delvis ligg til grunn for departementets resultatbaserte løyvingar. Vitenskapleg produksjon er operasjonalisert med bruk av antal publikasjonar og publikasjonsnivå i form av eit vekta mål som kallast publikasjonspoeng.

Universiteta og dei vitenskaplege høgskulane har 86 prosent av publikasjonspoenga, dei statlege høgskulane 12 prosent og dei private høgskulane (dominert av BI) dei resterande 2 prosent. Forskjellen skuldast ikkje at det er færre tilsette ved høgskulane. Reknar ein ut forholdstalet mellom publikasjonspoeng og årsverk blir forskjellen mellom universitet og høgskular berre litt mindre. Forholdet publikasjonar/årsverk er 0,72 ved universiteta, mot 0,13 ved dei statlege høgskulane. Det er med andre ord ein svært stor ulikskap i meritterande vitenskapleg produksjon mellom universitet og statlege høgskular sjølv når ein tek omsyn til antall ansatte.

Spørsmålet er så om dette institusjonshierarkiet, tufta på forskjellar med omsyn til vitenskapleg produksjon, også korresponderer med det vi med eit omgrep frå sosiologien Pierre Bourdieu kan kalle eit akademisk kapitalhierarki, målt i form av eit utval indikatorar på akademiske/vitenskaplege kvalifikasjonar og posisjonar som til vanleg kan gje innehavaren ulike former for makt og prestisje i academia?

¹ Delar av dette kapittelet er i tidlegare utkast skrivne saman med Ivar Andreas Lima. Ansvaret for analysane, tolkingane og den endelege versjonen fell likevel heilt og fullt på undertekna.

I det som følgjer skal dette analyserast med utgangspunkt i fire hovudproblemstillingar:

- 1) Kva er dei organiserande hovudskillelinene mellom dei ulike fagområda og lærestadane med omsyn til karakteristika ved det vitskaplege personellet, og kor mange skilleliner finn ein?
- 2) Kor stor grad av homogenitet (eller likskap) og heterogenitet (eller variasjon) finn vi imellom dei ulike lærestadane og fagområda?
- 3) Kor mange undergrupper kan det vitskaplege personellet delast inn i slik dette kan målast ved hjelp av indikatorar på akademisk kapital, og kor store er desse gruppene?
- 4) Kor stor grad av homogenitet og heterogenitet finn ein internt i og mellom dei ulike grupperingane tilsette når vi ser på haldningane deira til vitskapleg verksemd og statusen til denne i det norske samfunnet generelt, og haldningane deira til Kvalitetsreforma spesielt?

I analysane av desse problemstillingane har vi følgd ein tredelt analysestrategi. Vi har først analysert desse samanhengane for heile utvalet, slik at forskjellar og likskapar mellom dei ulike lærestadane og stillingskategoriane kunne synleggjerast. Som trinn 2 og 3 har vi så gjort sektorinterne analysar av universitets- og høgskulesektoren, slik at eventuelle interne skilleliner også skulle komme til syne. Plassomsyn gjer at vi kun har inkludert dei analysane som gjev dei tydelegaste resultatata i denne rapporten.

Strukturelle skilleliner

Metode

Før vi går til tolkinga av resultatata frå analysen, vil vi i korte trekk gjere greie for grunnprinsippa i den statistiske teknikken vi har nytta - multippel korrespondanseanalyse (heretter MCA). MCA finn samanhengar mellom to eller fleire kategoriske variablar ved først å rekne ut vekta kjikvadratdistansar mellom desse, for så å framstille samanhengane som grafiske oversikter eller "kart", og med det lette tolkinga av strukturane i data (sjå Le Roux & Rouanet 1993). Sentrum i kartet (origo i koordinatsystemet) er å oppfatte som ein *gjennomsnittleg profil* for alle variablane ein har inkludert i analysen. Gjennom å skildre avvik frå dette gjennomsnittet vert opposisjonar mellom rekkje-/kolonnekategoriar maksimerte, og målsetjinga er å avdekkje dei underliggende strukturane/aksane som best skildrar dei sentrale opposisjonane i datamaterialet. Akse 1 er den dominerande strukturerte faktoren, akse 2 den nest mest dominerande osv. Retningen ein akse tek i rommet vert bestemt utfrå kva variabelkategoriar som bidreg mest til å generere opposisjonar i det same rommet. Målet er å kunne tolke færrest mogleg aksar, utan å misse viktig informasjon om strukturane i datamengda.

MCA er vidare ein *geometrisk* statistisk teknikk. Ein akse er ein dimensjon i eit rom, og kvar rekkje (individ) og kolonne (variabelkategori) kan lokaliserast som eit punkt i dette mangedimensjonale rommet. Grafisk vert aksane kryssa mot ein annan i faktorplan 1-2, 1-3, 2-3 etc. i dette rommet. Kvar punkt sin posisjon i rommet/faktorplanet må tolkast i relasjon til alle andre punkt frå same punktsky sine posisjonar i det same. Er to kategoriar frå same variabel, t.d. "professor" og "førsteamanuensis", lokaliserte nær kvarandre, har dei likearta svarprofilar på tvers av dei aktive variablane i analysen. Ein kategori er også lokalisert i nærleiken av dei kategoriane frå andre variablar der den, relativt sett, "gjer det best". Kvar kategoriposisjon utgjer ein gjennomsnittsposisjon for alle individ med det gjevne kjenneteiknet. Kategoriar som "deler" dei same individa vert lokaliserte nær

kvarandre, og motsett. Ein skil vidare mellom aktive og supplementære variablar og kategoriar: aktive variablar/kategoriar er med på å byggje opp dei aksane vi tolkar, medan supplementære variablar/kategoriar kan nyttast i utforskinga av desse mønstra, utan at dei sjølve er med å byggje opp hovudopposisjonane.

Akademisk kapital og forskingsorienteringar

Etter gjentekne analysar av ulike kombinasjonar av variablar, har vi til slutt falle ned på ei løysing der vi i konstruksjonen av rommet av lærestader nyttar 21 aktive variablar med til saman 50 aktive kategoriar. Det kan rettast fleire innvendingar mot dette utvalet. For det første rår det ein ubalanse mellom talet variablar ein finn i kvart sett. For det andre kan ein hevde at dette utvalet alt før analysen er gjort, går i favør av dei universitetstilsette, all den tid dei med stor visse vil score høgare på fleire av desse indikatorane enn det dei tilsette i høgskulesektoren vil.

Vi har delt dei aktive variablane inn i fem grupper:

Tabell 7: Oversikt over aktive variablar og kategoriar.

Aktive variablar i analysen. 21 aktive variablar, 50 aktive kategoriar².	
6 variablar om deltaking i fagfellevurdering (alle variablar koda ja/nei)	2 variablar om medlemskap i forskarnettverk (alle variablar koda ja/nei)
Bedømmelseskomiteé, 1. amanuensisstilling Bedømmelseskomiteé professorat Fagkomité NFR Redaktør av norsk fagtidsskrift Referee norsk fagtidsskrift Referee internasjonalt tidsskrift	Deltatt i søknadsprosess på Senter for fremragende forskning Deltatt i søknadsprosess for forskningsmidler fra EU
5 variablar om formelle posisjonar siste 10 år (alle variablar koda ja/nei)	5 variablar om undervisningsnivå/ Pedagogisk basisutdanning
Instituttstyrar Prodekan/dekan Medlem, fak.styre eller tilsvarende Undervisningsleiar Studieleiar	Undervisningsplikt: Ja/Nei Bachelorstudium: Ja/Nei Mastergradsstudium/Phd: Ja/Nei Årsstudium: Ja/Nei Ped. Basisutdanning: Ja, krav ved tilsetjing Ja, før tilsetjing Nei.
1 variabel om eksterne inntekter, 1 variabel om formelle kvalifikasjonar (dr.grad eller ikkje), 1 om gjesteforskarroynsle i utlandet	
Biiinntekter – 4 kategoriar (Nei, opp mot 11 prosent, 11-25 prosent, 26 – 50 prosent av din faste lønn) Dr. grad – 4 kategoriar (Nei, ja – fra samme universitet, ja – fra annet norsk, ja – fra utenlandsk) Antall gjesteforskeropphold utlandet – 5 kategoriar (Nei, 1, 2, 3, 4 eller fleire)	

Når vi har falle ned på løysinga med 21 aktive variablar, skuldast det at ein i analyse etter analyse i all hovudsak finn den same og totalt dominerande hovudopposisjonen som det denne løysinga gjev, sjølv om ein utvidar indikatorsettet til også å omfatte andre variabeltypar, eller eventuelt avgrensar talet til det halve. Resultata som følgjer, framstår følgeleg som svært robuste. Det må likevel understrekast at dette ikkje tek mål av seg å vere, og derfor heller ikkje må lesast som ein *uttømmmande* analyse av dei strukturelle

² Den opprinnelege målforma i spørjeskjemaet var bokmål.

skillelinene ein kan finne mellom vitenskapleg tilsette i det norske universitets- og høgskulesystemet³.

Tabell 3: Eigenverdiar og prosentdel forklart varians, akse 1-2.

Akse	Eigenverdi	Prosentdel inertia	Prosentdel <i>modifisert</i> inertia	Prosentdel modifisert inertia, kumulert
Akse 1	0,239	17,28	93,2	93,2
Akse 2	0,0806	5,82	2,8	96,0

Som det går fram av tabell 3, er akse 1 den *totalt* dominerande aksen i analysen. I røynda er det få eller ingen *statistiske* grunnar til å tolke meir enn denne eine aksen i den vidare drøftinga av resultatane, utover det at ein finn ein opposisjon mellom tre supplementærpunkt – Mat-Nat, Ingeniør v/NTNU og Jus (sjå meir nedanfor) - som tilfredsstillar kravet til at ein kan omtale avstandar langs ein dimensjon som store (sjå Le Roux & Rouanet 2004). Det må likevel understrekast at opposisjonen langs akse 2 kun kan tillegkast ei *heilt* minimal rolle, og at den med stor visse kun skildrar kjenneteikn ved ei lita undergruppe blant respondentane. Når akse 2 likevel er teken med i dei grafiske framstillingane av forskjellane mellom lærestadene nedanfor, er dette utelukkande grunna i framstillingsmessige årsaker. Som vil bli klart lenger nede, aukar likevel dimensjonaliteten i rommet når ein avgrensar utvalet til kun å omfatte dei universitetstilsette.

Tabell 4 viser kva variabelkategoriar som er sentrale i konstruksjonen av dei to fyrste aksene i utvalet. Verdiane viser kva variablar som er dei mest sentrale for oppbygginga av analysen, rangert frå høgaste til lågaste verdi for det absolutte bidraget (sjå Hjellbrekke 1999).

Akse 1 vert i det alt vesentlege etablert av opposisjonar i høve til fem variablar om deltaking i fagfelleevaluering, samt av opposisjonen mellom dei som har doktorgrad versus dei som ikkje har doktorgrad.

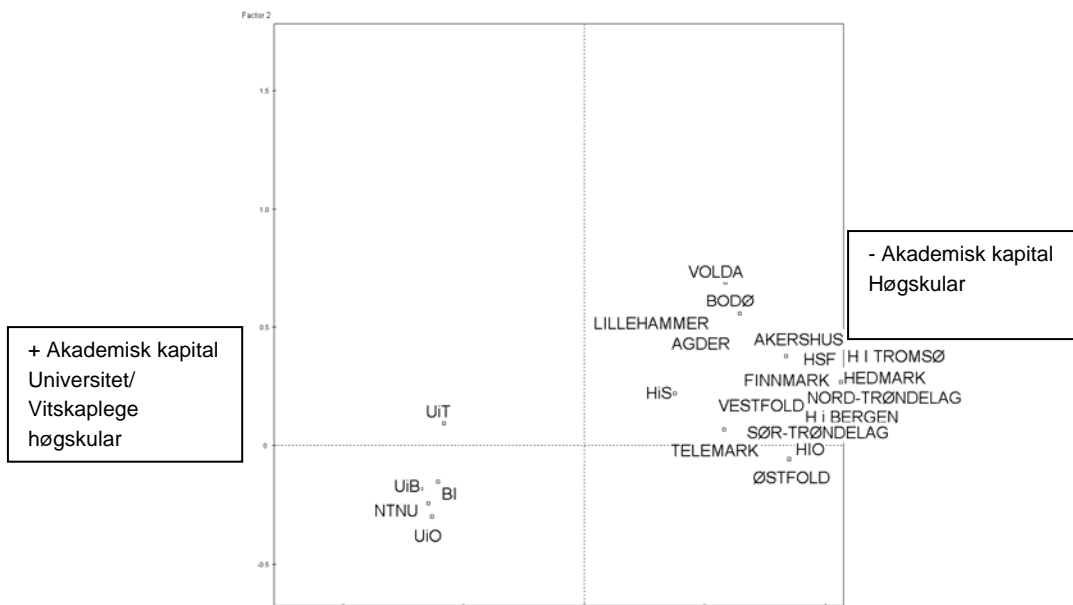
³ Viktige indikatorar som kunne modifisert våre funn, td. indikatorar på sosial og geografisk bakgrunn, er td. uteletne frå denne analysen, og slike variablar var heller ikkje inkluderte i undersøkinga. Det same gjeld indikatorar på andre former for kapital, td. økonomisk, kulturell, sosial og politisk kapital (sjå Bourdieu 1986). Dette kunne ikkje berre ha gjeve ein tydelegare fleirdimensjonalitet i rommet, men også åpna for ein analyse av relasjonar og hopningseffektar mellom ulike kapitaltypar. Sjå elles td. Høstaker 1997, Nordli-Hansen 1999, Rogg 2003 og Vabø 2002.

Tabell 4: Absolutte bidrag frå kategoriar til konstruksjon av akse 1, samla utval. Terskelverdi for variabelkategoriar er 2,0 prosent. Kategoriane er rangerte etter storleik på absolutte bidrag.

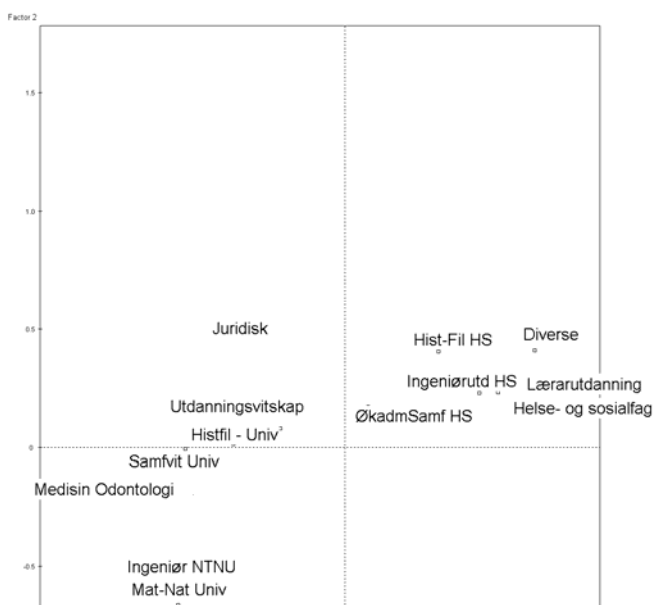
Akse 1. Akademisk kapital. Totalutvalet. Samla bidrag frå kategoriar = 73,8 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
B. komité professorat – ja: 6,9	Ref. internasjonalt tidsskrift – nei: 5,2
Ref. internasjonalt tidsskrift – ja: 6,6	Dr. grad – nei: 5,0
B. komité førsteamanuensis – ja: 6,1	B. komité førsteamanuensis – nei: 4,9
Fagkomité NFR – ja: 5,2	Underv., Master/phdnivå – nei: 4,5
Ref. norsk tidsskrift – ja: 5,1	Gj. forskaropphold – ingen: 3,4
Underv., Master/phdnivå – ja: 4,4	B. komité professorat – nei: 2,2
Søkt SFF – ja: 3,5	
Dr. grad – ja frå same universitet: 3,0	
Søkt EU-midlar – ja: 2,8	
Instituttstyrar – ja: 2,8	
Gjesteforskaropphald – 4 el. fleire: 2,2.	
	Samla bidrag til akse 1: 25,2 prosent
Samla bidrag til akse 1: 48,6 prosent	

Oppsummert skil akse 1 mellom dei som har mange eller ingen gjesteforskaropphald, som har eller ikkje har doktorgrad, som har/har ikkje vore refereear i nasjonale og internasjonale tidsskrift, som har/ikkje har site i vurderingskomitéear for førsteamanuensis- og professorkompetanse og som slik fungerer som portvakter på det vitenskaplege området, mellom dei som underviser eller ikkje underviser på høgare nivå, og mellom dei som har/ikkje har delteke i søknadsrundar om anten EU-midlar eller SSF. Sett på spissen skil aksene i hovudsak mellom dei som både driv forskning og undervisning, og dei som berre i avgrensa eller ingen grad deltek på den forskingsarenaen og i hovudsak driv med undervisning. Analysen viser ikkje uventa at denne forma for kapital blir akkumulert hjå nokon, men er så å seie fråverande hjå andre. Dimensjonen skildrar slik sett eit vitenskapleg hierarki der dei som har mykje akademisk kapital er plasserte til venstre, og dei med lite akademisk kapital plassert til høgre.

Korleis plasserer så dei ulike fagavdelingane og dei ulike institusjonane seg i dette rommet? For å avdekkje slike samanhengar, har vi spegla inn desse variablane som supplementære, eller passive, variablar.



Figur 2.1: Skilleliner mellom lærestader.



Figur 2.2: Skilleliner mellom fagavdelingar.

I tolkinga av avstandane mellom dei ulike kategoriane gjeld tek vi primært utgangspunkt i tommelfingerregelen om at ein avstand mellom to koordinatverdiar >1.0 langs ein akse indikerer ein sterk statistisk samanheng, at ein avstand >0.5 indikerer at vi finn ein samanheng, og at avstandar <0.5 ikkje bør tillegkast særleg vekt (sjå Le Roux & Rouanet 2004: 234).

Som venta viser figuren til venstre – Figur 2.1, at det er eit klart (og statistisk signifikant) skilje mellom universiteta og høgskulane langs akse 1. Kort oppsummert finn vi to klare klynger av lærestader der medlemmane i den eine klynga i all hovudsak driv undervisning og der medlemmane i den andre klynga både driv forskning og undervisning. Til venstre finn vi dei fire universiteta, samt BI. Tilsette ved desse lærestadene utøver også ein portvakt-funksjon i høve til vidare kvalifisering i feltet.

Til høgre i faktorplanet, og med gjennomgåande lågare akademisk kapitalvolum, ligg alle høgskulane. Samstundes ser ein at høgskulane let seg rangere hierarkisk langs akse 1, og at spreinga internt i høgskuleklynga er større enn den vi finn i universitetsklynga. Høgskulen i Stavanger, som vart universitet i januar i 2005, har i gjennomsnitt det høgaste akademiske kapitalvolumet. Deretter finn vi Lillehammer, Bodø, Volda og Agder som alle omtrent ligg i ein liten avstand frå dei øvrige langs akse 1. Når ein kjem lenger til høgre figuren, vert det vanskelegare å skilje mellom enkeltinstitusjonar, men det framgår av figuren at Høgskulen i Bergen og Høgskulen i Tromsø er på botnen av dette hierarkiet. Dette kan tolkast som uttrykk for den før omtalte funksjonsdelinga mellom høgskular og universitet som ligg i same by.

I figuren til høgre – Figur 2.2 - er dei interne faglege skillelinene mellom universitetssektoren og høgskulesektoren skildra. I universitetssektoren er fagavdelingane i hovudsak homogene langs akse 1. Størst avstand er det mellom medisin og odontologi, som scorar høgast i høve til akademisk kapitalvolum, og utdanningsvitenskaplege fag med minst. Avstanden mellom Juridisk og Ingeniør NTNU/Mat-Nat skal vi komme tilbake til nedanfor.

I rommet til høgre i figuren ser vi at det igjen er langs akse 1 at dei viktigste skillelinjene går i høgskulesektoren. Fagområda dannar eit klart hierarki, med dei disiplinære faga med mest akademisk kapital plassert til venstre, og profesjonsutdanninger som helse- og sosialfag og lærerutdanningane plassert lengst til høgre med dei lågaste akademiske kapitalvoluma. Lengst til venstre, med relativt sett mykje akademisk kapital og nærare universitetssektoren finn ein øk.adm. og samfunnsfaga. På motsett side, med det lågaste akademiske kapitalvolumet, finn vi helse- og sosialfaga. Dei faglege skillelinene langs akse 1 i høgskulesektoren demonstrerer slik sett den interne spenninga mellom yrkesretta fag og disiplinære fag internt ved høgskulane. Denne spenninga er det nærliggande å tolke som ein arv frå høgskulereforma av 1995, då yrkesretta høgskular vart slegne saman med distriktshøgskular. Til desse skilnadane er òg knytt faktorar som kjønn og stillingskategori, der dei disiplinære faga har relativt fleire professorar og ein høgare andel menn, medan dei to profesjonsutdanningane har langt fleire kvinnelege tilsette, men klart færre førsteamanuensar og professorar.

Når ein ser faga i dei to sektorane i samanheng, er det to moment som peikar seg ut. Den største faglege avstanden i kartet finn vi mellom universitetsfaga på den eine sida og helse- og sosialfag og lærerutdanning på den andre. Dei *disiplinære* faga ved høgskulane er derimot plasserte nærare universitetsfaga.

Når vi tek analysen eitt steg vidare og gjennomfører separate analysar av dei to klyngene, er det kun i universitetsutvalet vi finn eit resultat som kan tolkast som uttrykk for at vi finn meir enn ei hovudskilleline i materialet. Som det går fram av tabell 5, vert 93,5 prosent av spreinga blant dei universitetstilsette skildra av tre dimensjonar. Akse 1 fangar opp heile 67,6 prosent, noko som framleis er svært høgt i denne typen analysar:

Tabell 5: *Eigenverdiar og prosentdel forklart varians, akse 1-2, utval av universitetstilsette.*

Akse	Eigenverdi	Prosentdel forklart inertia	Prosentdel forklart modifisert inertia	Prosentdel forklart modifisert inertia, kumulert
Akse 1	,1362	9,84	67,6	67,6
Akse 2	,0924	6,67	17,3	84,9
Akse 3	,0793	5,73	8,6	93,5

Tabell 6 viser kva variabelkategoriar som er sentrale i konstruksjonen av dei tre fyrste aksene i utvalet.

Også i denne analysen framstår akse 1 som ein akademisk kapital-akse. Posisjonar til venstre på aksene har jamnt over lågare kapitalvolum enn posisjonar til høgre. Akse 2 er meir kompleks i samansetjing, og nesten 45 prosent av aksene kan tilskrivas to einskildkategoriar som samstundes er sterkt relaterte til kvarandre: det å ikkje ha undervisningsplikt, og det å ikkje undervise på master-/phd-nivå. Kort sagt skil aksene mellom dei som underviser og dei som ikkje gjer det, og skildrar derfor særtekk ved ei mindre gruppe i utvalet. Den vert derfor uteleiten i den vidare tolkinga.

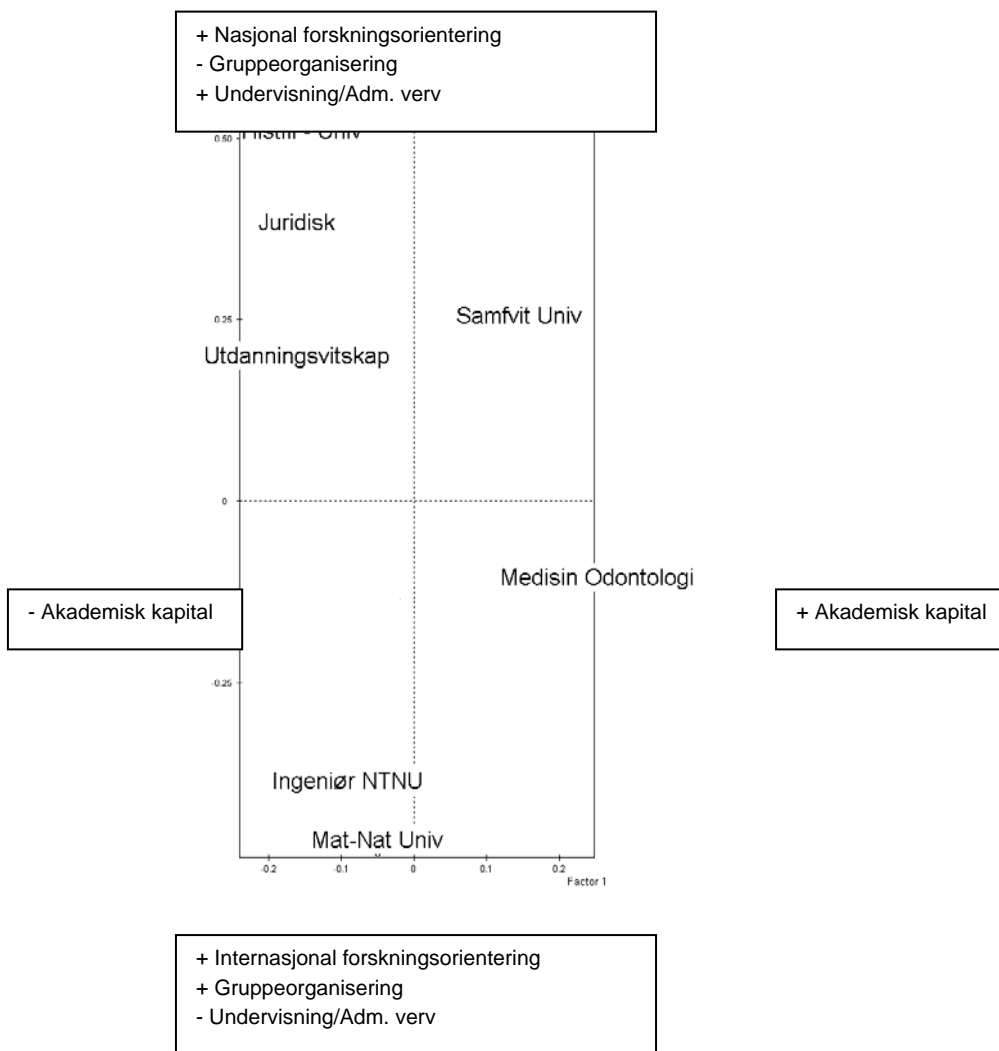
Tabell 6: Absolutte bidrag frå kategoriar til konstruksjon av akse 1 og 2, universitetsutval. Terskelverdi for variabelkategoriar er 3,4 prosent. Kategoriane er rangerte etter storleik på absolutte bidrag.

Akse 1. Akademisk kapital. Universitetsutvalet. Samla bidrag frå kategoriar = 84,6 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
B. komité førsteamanuensis - nei: 8,8 B. komité professorat - nei: 7,1 Ref., internasjonalt tidsskrift, nei: 5,4 Ref. norsk tidsskrift – nei: 4,0 Gj. Forskeropphald, utland – ingen: 4,0 Fagkomité NFR – nei: 3,7 Fak.styre, nei: 3,4 Instituttstyrar, nei: 2,7 Binntekter – nei: 2,0	B. komité professorat - ja: 7,9 Fagkomité NFR – ja: 7,4 Ref., norsk tidsskrift – ja: 4,7 Instituttstyrar, ja: 5,1 Fak.styre, nei: 4,2 Dekan/prodekan, ja: 3,8 B. komité førsteamanuensis - ja: 3,2 Gj. Forskeropphald, utland – 4 el. fleire: 3,0 Redaktør. norsk tidsskrift - ja: 2,2 Søkt SFF - ja: 2,0
Samla bidrag til akse 1: 41,1 prosent	Samla bidrag til akse 1: 43,5 prosent
Akse 2: Ingen undervisning vs. undervisning. Universitetsutvalet. Samla bidrag frå kategoriar = 82,2 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
Undervisning – master/phd, ja: 5,1 Referee, internasj. tidsskrift – nei: 4,0 Undervisning – bachelor, ja: 2,9 Søkt EU-midlar – ja: 2,6 Søkt SFF – ja: 2,6 Dr. grad. – fra utenlandsk universitet: 2,4	Ikkje undervisningsplikt: 24,1 Undervisning – master/phd, nei: 19,9 Dekan, prodekan – ja: 5,3 Dr. grad. – nei: 4,7 Undervisning – bachelor, nei: 4,2 Søkt EU-midlar – nei: 2,4 Ingen gjesterforskaropphald: 2,0
Samla bidrag til akse 2: 19,6 prosent	Samla bidrag til akse 2: 62,6 prosent
Akse 3. Undervisningsplikt/Forskningsorganisering. Universitetsutvalet. Samla bidrag frå kategoriar = 82,4 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
Søkt SFF – ja: 7,2 Ingen undervisningsplikt: 7,1 Ingen undervisning – bachelor: 6,0 Søkt EU-midlar – ja 4,6 Undervisningsleiar – nei: 3,4 Gjesteforskaropphald – utl., 4 el. fleire: 3,0 Ingen undervisning – master/phd: 2,6 Medl., fak.styre – nei: 2,0	Studieleiar, ja: 7,2 Undervisningsleiar – ja: 5,7 Referee, internasjonal fagtidsskrift, nei: 4,9 Undervisning – bachelor: 4,3 Søkt EU-midlar – nei 4,1 Undervisning – årsstudium: 4,0 Ped.basis utdanning – før tiltredelse: 3,3 Dr.grad – nei: 2,9 Binntekter - -10 prosent: 2,7 Redaktør – norsk fagtidsskrift – ja: 2,5 Søkt SFF – nei: 2,5 Medl., fak.styre – ja: 2,4
Samla bidrag til akse 3: 35,9	Samla bidrag til akse 3: 46,5

Akse 3 framstår derimot som klart meir balansert, og karta nedanfor viser derfor faktorplan 1-3. Også denne aksene skil mellom personar med og utan undervisningsansvar, og mellom personar som har eller ikkje har site med administrativt ansvar ved sine respektive avdelingar. Men samstundes finn vi ein opposisjon mellom dei som har og ikkje har delteke i søknadar om EU-midlar og midlar til Senter for framragande forskning. Men i kva grad er desse aksane så i stand til å skilje mellom dei ulike universiteta/BI, og internt mellom dei ulike fagavdelingane?

Plassomsyn gjer at vi i dette tilfellet ikkje inkluderer den grafiske illustrasjonen av dei skillelinene som er utlagde i tabell 6, men i staden går direkte til analysen av korleis dei ulike lærestadane, stillingskategoriane og fagavdelingane let seg plassere i dette rommet ut

frå dei svara respondentane har gjeve. (Denne framgangsmåten vert også nytta i resten av kapittelet). Figur 2 viser faktorplan 1-3 for universitetsutvalet:



Figur 2: Rom av lærestader og fagavdelingar, faktorplan 1-3, universitetsutvalet:

Ut frå kriteriet om at avstandar mellom to punkt som er <0.5 ikkje bør tillegast særleg vekt, kan ein *ikkje* hevde at akse 1 er i stand til å skilje mellom lærestader (ikkje viste i figuren), og heller ikkje mellom fagavdelingar. Medan den same aksen i den første analysen har vist seg å skilje mellom universitets- og høgskuletilsette, kan ein derfor ikkje konkludere med at aksen er i stand til å skilje på eintydige måtar *internt* blant dei universitetstilsette. Konklusjonen er snarare at det rår stor grad av homogenitet langs akse 1 når det gjeld både lærestader og fakulteta; forskjellane mellom dei ulike universiteta og faggrensene i høve til dei variablane vi har kunna nytte, er i så måte minimale. Men faglege skilleliner framstår derimot som langt klarare langs akse 3. Avstanden mellom HF-faga, Jus, Samfunnsvitenskaplege fag og Utdanningsvitenskap i dei to øvre kvadrantane og Mat-Nat og Ingeniørfaga ved NTNU er så stor langs aksen at ein i dette tilfellet kan konkludere med at det rår ein forskjell. I denne analysen yter også variablane om ein har eller ikkje har delteke i søknader om å bli Senter for fremragende forskning (SFF) og deltaking i ein søknadsprosess om EU-midlar bidrag til akse 3. Held ein dette saman med fakultetskategoriane sine plasseringar, framstår aksen delvis også som ein forskningsorienteringsakse, der nasjonal orientering vert kontrastert med internasjonal orientering.

Det å delta i slike søknadsprosessar impliserer også aktivt samarbeid med andre forskarar. Deltaking i forskingsnettverk er òg korrelert med det Becher (1989) omtaler som ein kollektiv forskingsstil, som òg er den rådande forskingsstilen i mat.nat.-fag. Internasjonal forskingsorientering og deltaking i forskingsnettverk/-grupper er følgjeleg klarare korrelerte med kvarandre i universitetsutvalet enn det vi kan finne i høgskuleutvalet. Mat.nat.-faga og i nokon grad ingeniørvitskap ved NTNU skil seg òg ut ved at dei har ein meir internasjonal fagprofil og at forskingsverksemda oftare er organiserte rundt forskingsgrupper. På dette punktet står dei i opposisjon til juridiske og historisk-filosofiske fag, som tradisjonelt har hatt ein meir nasjonalt orientert forskingsprofil og der gruppeorganisering har stått svakare.

Men også desse forskjellane må tolkast med stor varsemd. Ein analyse av den interne faglege variasjonen langs akse tre viser at det også *internt* i fagområda er store skilnader langs aksene. Til dømes er det mange tilsette ved historisk-filosofiske fag som er medlemmer av større forskingsnettverk, som publiserer i utanlandske tidsskrift og som har ein klart internasjonal profil. Faget med den mest reindyrka nasjonale profilen og med ein klarare individuell forskingsstil er, og då kanskje ikkje uventa, juridiske fag.

I utgangspunktet er derfor ikkje skilnadene langs akse 3 å oppfatte som uttrykk for eit eintydig hierarki, men snarare som ulike orienteringar som kan sporast attende til skilnader i fagas metode og innhald (ibid., 1989). Men debatten om Kvalitetsreformens nye incentivsystem basert på telling av talet publikasjonar, der norskspråklege publikasjoner gjennomgåande vert vekta lågare enn engelskspråklege, gjer at desse forskjellane over tid kan få hierarkiserande konsekvensar. Regelverket som favoriserer faga i nedste del av planet, kan også gjere at dei meir nasjonalt retta faga må foreta ei omlegging til å skrive på engelsk og publisere internasjonalt. I så fall vil også dei interne skilnadene i til dømes historisk-filosofiske fag kunne ta form av eit hierarki, der fag med ein meir internasjonal publiseringsprofil får langt større uttøling enn faga med ein nasjonal profil.

Undergrupper i rommet.

Vi skal så vende merksemda mot spørsmålet om kor mange undergrupper det vitskaplege personellet kan delast inn i, og kor store desse gruppene er. På grunnlag av analysane ovanfor har vi valgt ut seks indikatorar på det vi så langt har kalla akademisk kapital:

- 1) Har/har ikkje site i vurderingskomité for doktoravhandling
- 2) Har/har ikkje site i vurderingskomité for 1.amanuensisstilling
- 3) Har/har ikkje vore referee i norsk tidsskrift
- 4) Har/har ikkje vore referee i internasjonalt tidsskrift
- 5) Har/har ikkje doktorgrad
- 6) Har/har ikkje pedagogisk basiskompetanse.

Tilsaman gjev desse variablane oss eit grunnlag både for å identifisere meir eksklusive grupper som utøver portvaktfunksjonar innan eige fagfelt, grupper som i røynda sjølv ikkje driv forskingsverksemd av større omfang, samt moglege kombinasjonar av desse to ytterpunkta. Til denne analysen har vi nytta latent klasseanalyse (heretter LCA, sjå td. McCutcheon 1987).

Latent klasseanalyse

Også LCA er ein teknikk som er utvikla for å analysere kategoriske data. Målsetjinga er å avdekkje dei *latente* variablane eller faktorane som best gjev uttrykk for samanhengane mellom eit sett *manifeste* indikatorvariablar. LCA byggjer elles ikkje på føresetnader om lineære samanhengar og normalfordelte data (sjå Madgison & Vermunt 2004).

LCA er vidare ein *probabilistisk* teknikk. Respondentane vert tilordna ein gjeven latent klasse ut frå svarprofilane dei har på tvers av alle aktive indikatorar, og slik identifiserer ein klynger av personar som utviser likskapstrekk på tvers av indikatorvariablane. Denne klassifikasjonen er probabilistisk tufta: personar vert allokerte til latente klassar ut frå sannsynet dei har for ein gjeven svarprofil. Desse verdiane summerer seg til 1,0 for alle latente klassar, og vert kalla "Latent Class Size": Er verdien for ein gjeven latent klasse, t.d. X1, ,55, tyder det at 55 prosent av respondentane er plasserte i denne klassen eller klynga. Likeeins summerer verdiane for det *betinga sannsynet* seg til 1,0 for kvar av *indikatorvariablane*. Er t.d. medlemene i ein latent klasse gjevne verdien ,73 for å svare "Ja" og ,27 for å svare "Nei" på variabelen "Referee, Internasjonalt tidsskrift", vil det betinga sannsynet for at ein respondent plassert i latent klasse X1 har utøvd denne funksjonen vere 73 prosent og det betinga sannsynet for å ikkje å ha gjort det vere 27 prosent. Ut frå den samla responsprofilen kan så kvar latente klasse namngjevast, t.d. "Insiders", "Outsiders" etc.

I valet av den modellen som gjev den beste skildringa av data, byggjer ein på prinsippa frå loglineær modellering (Madgison & Vermunt, op.cit). Enkle modellar har forrang framfor komplekse modellar, og i motsetnad til i vanleg hypoteseprøving er målsetjinga her å få modellen akseptert. For ein god modell vil avstanden mellom talet på fridomsgrader og verdien for den kvadrerte L og/eller kjikvadratet vere liten. Prosentdelen feilklassifiserte (uttrykt gjennom verdien på "Dissimilarity Index") bør også vere låg, og helst under 5 prosent. Alt dette gjeld for modellen hvis resultat er presentert i tabell 2.

Resultat av analysen

Den modellen som gjev den beste skildringa av desse skillelinene, avdekkjer fire hovudklynger blant det vitskapelege personalet. Med 36 fridomsgrader, ein verdi for kvadrert L på 39,84 og ein p-verdi på 0,30, gjev denne modellen ei svært god skildring av strukturane i datamaterialet. Dette vert ytterlegare stadfesta av det at kun 3,7 prosent av respondentane måtte bytte klynge for å få ei perfekt skildring av skillelinene (jf. verdien på "Diss. Index").

Av dei fire gruppene er gruppe 1 den klart største⁴. Denne har vi kalla "Pedagogar":

⁴ I analysen er utvalet vekta slik at stillingsfordelinga er proporsjonal med den ein finn i den samla populasjonen. I tillegg har vi teke omsyn til at stillingane kan tilordnast ulike strata.

Tabell 7: Latent klasseanalyse av seks indikatorar på akademisk kapital, modell med 4 klynger.

	Pedagogar	Senior-forskarar	Etablerte forskarar	Junior-forskarar
Storleik, latent klasse ("Latent class size")	0,3962	0,2279	0,2104	0,1655
Indikatorvariabel				
Vurderingskomité, Dr.avhandling				
Ja	0,0011	0,8985	0,9825	0,1608
Nei	0,9989	0,1015	0,0175	0,8392
Vurderingskomité, I.amanuensis				
Ja	0,0722	0,9774	0,6210	0,4046
Nei	0,9278	0,0226	0,3790	0,5954
Referee, norsk tidsskrift				
Ja	0,0342	0,7150	0,3080	0,2243
Nei	0,9658	0,2850	0,6920	0,7757
Referee, Internasjonalt tidsskrift				
Ja	0,0090	0,8695	0,7894	0,4631
Nei	0,9910	0,1305	0,2106	0,5369
Dr.grad frå norsk eller utanlandsk universitet				
Ja	0,0166	0,7631	0,9880	0,7147
Nei	0,9834	0,2369	0,0120	0,2853
Pedagogisk basiskompetanse				
Ja	0,8306	0,4895	0,6868	0,6660
Nei	0,1694	0,5105	0,3132	0,3340

Degrees of freedom (df)	36	p-verdi
L-squared (L ²)	39,8429	0,30
X-squared	39,2206	0,33
BIC (basert på L ²)	-233,0807	
Diss. Index:	0,0371	

Denne grupperinga scorar svært lågt på så å seie samtlege indikatorvariablar, med unntak av variabelen som indikerer pedagogisk basiskompetanse (det betinga sannsynet for å ha slik kompetanse er 83 prosent mot 17 prosent betinga sannsyn for ikkje å ha slik kompetanse). Respondentane er svært lite aktive på sentrale arenaer for vidare kvalifisering og fagfellelvurdering, og ytterst få har forskarkompetanse i form av avlagd doktorgrad. Deira primære kjenneteikn er den pedagogiske basiskompetansen, men som det går fram av det betinga sannsynet for denne variabelen, er dette ikkje eit *eksklusivt* kjenneteikn for denne grupperinga. Pedagogiske grunnkvalifikasjonar er utbreidde også i dei andre klyngene. Klynga rommar knapt 40 prosent av respondentane. Trass i den før nemnde funksjonsdelinga, finn vi dette talet etter måten høgt, all den tid dette er eit universitets- og høgskuleutval. Nærare analyse viser elles at klynga i stor grad er sett saman av høgskulelektorar og førstelektorar.

Den andre latente klassen har dei stikk motsette kjenneteikna. Med unntak av den pedagogiske basiskompetansen, der grupperinga deler seg omtrent på midten, har desse respondentane gjennomgåande høge betinga sannsyn for sjølv å inneha forskarkvalifikasjonar, og likeeins for å utøve fagfellelvurdering i tidsskrift og i tilsettingssaker. (For alle desse variablane varierer sannsynet for å ha eit gjeve kjenneteikn frå 76-98 prosent, jf. tabell 7). Sett på spissen demonstrerer desse respondentane relevansen av den såkalla Matteus-effekten: "...for hver den som har, ham skal gis, og han skal ha i overflod, men den som ikke har, fra ham skal tas endog det han har". Vi har valgt å kalle denne klynga for "Seniorforskarar", og tilsaman 22,7 prosent av respondentane vert summerte opp i denne latente klassen. Meir detaljerte analysar tyder på at professorane er i klart fleirtal blant desse.

Den tredje og den fjerde latente klassen utviser klare likskapstrekk med kvarandre, og fangar opp tilsaman 37,6 prosent av respondentane, dvs. omtrent ein like stor del som vi finn i grupperinga "Pedagogar". Skilja mellom klynge nr. 3 (21 prosent) og nr. 4 (16 prosent) tolkar vi meir som eit uttrykk for forskjell med omsyn til fartstid i systemet, og

følgjeleg den tida ein har hatt til å akkumulere akademisk kapital. Vi har kalla klynge nr. 3 ”Etablerte forskarar”, og meir detaljerte analysar tyder på at respondentar med vekselvis førsteamanuensis- eller professorkompetanse er omtrent likt representerte. Klynge nr. 4 har vi kalla ”Juniorforskarar”, ettersom respondentar i førsteamanuensisstillingar verkar å vere i fleirtal blant medlemmane. Vi vil elles påpeike at pedagogisk basiskompetanse er ein utbreidd kvalifikasjon, både i klynge nr. 3 og nr. 4. Vi har elles gode grunnar til å anta at det også rår eit generasjonsskilje mellom respondentane i latent klasse 2, og respondentane i latent klasse 3 og 4. Mot denne bakgrunnen skal vi til slutt i dette kapittelet gå laus på analysen av haldningar til Kvalitetsreforma spesielt og oppfatningar av vilkåra for akademisk verksemd i Noreg generelt.

Haldningsanalyse

I det utsende spørjeskjemaet er det stilt ei lang rekkje haldningsspørsmål i tilknytning til ulike sider ved Kvalitetsreforma. Alt i den univariate analysen kan ein ane konturane av ei todeling av respondentane. I tabell 8 samanliknar vi prosentdelen som seier seg samde eller usamde i tre av dei mest generelle påstandane vi nytta i spørjeskjemaet, og to påstandar i tilknytning til den nye gradsstrukturen:

Tabell 8: Haldningar til fem påstandar om akademisk verksemd og om Kvalitetsreforma

Påstand respondenten vert beden om å seie seg samd eller usamd i	Prosentdel samde	Prosentdel usamde	Total
Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge	53,2	46,8	100 (n=2013)
Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme	58,4	41,6	100 (n=2018)
Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyre utdanning i Norge	55,7	46,3	100 (n=1961)
Bachelorgraden innebærer en nivåsenkning sammenlignet med can.mag.-graden	58,3	41,7	100 (n=1949)
Mastergraden holder ikke samme faglige nivå som det gamle hovedfaget	62,5	37,5	100 (n=1986)

Resultata må kunne kallast talande. Meir enn halvparten av respondentane er ikkje berre av den oppfatninga at reforma ikkje lever opp til namnet, men tvert om vil bidra til å *senke* kvaliteten på norsk høgare utdanning. Også det nye gradssystemet opplever eit fleirtal som ei kvalitetsforringing. Eit knapt fleirtal meiner likeeins at akademiske yrker ikkje nyt høg vørndnad i det norske samfunnet, og at Noreg er eit samfunn med sterke antiintellektualistiske innslag.

Samstundes indikerer altså desse fordelingane ei sterk polarisering i respondentgruppa. Spørsmålet er så om det rår like klare skilleliner mellom dei ulike institusjonane, mellom stillingskategoriane og/eller mellom dei ulike fagavdelingane i synspunkta på desse spørsmåla som det vi fann i analysane ovanfor? Og om så er: følgjer opposisjonane det same mønsteret?

Til konstruksjonen av det vi heretter skal kalle eit haldningsrom, har vi etter gjentekne analysar av ulike delutval og variabelkombinasjonar valgt ut respondentane sine svar på 16 ulike påstandar og spørsmål om ulike sider ved Kvalitetsreforma spesielt og vilkåra for akademisk verksemd generelt:

Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge

Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme
 Kvalitetsreformen vil bidra til å øke produksjonen av studiepoeng
 Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning
 Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform
 Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge
 Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i *din* undervisning?
 Kvalitetsreformen har medført at undervisning har fått høyere status ved mitt institutt/avdeling
 Har Kvalitetsreformen medført endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet du underviser på?
 Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter

- for meg når jeg er eksamenssensor i mitt fag
- ved mitt institutt/avdeling
- ved universitet og høyskoler generelt

Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?
 Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon?
 Er det etter din mening blitt mer viktig eller mindre viktig å være fagorganisert etter innføringen av Kvalitetsreformen?

Sjølvsagt om også denne analysen framstår som sterkt dominert av opposisjonen langs akse 1, er denne aksene ikkje så dominerande som det vi fann i analysane ovanfor:

Tabell 9: Eigenverdiar og prosentdel forklart varians, akse 1-4.

Akse	Eigenverdi	Prosentdel inertia	Prosentdel <i>modifisert</i> inertia	Prosentdel modifisert inertia, kumulert
Akse 1	.238	9,7	60,5	99,0
Akse 2	.155	6,3	16,8	77,3
Akse 3	.1244	5,1	7,5	84,8
Akse 4	.1122	4,6	4,7	89,5

I første omgang kan det derfor synast som om skillelinene mellom dei vitenskaplege tilsette sitt syn på Kvalitetsreforma er fleire og meir komplekse enn det analysane av dei strukturelle skillelinene skulle tilseie. Utfrå vanlege statistiske kriterier ville ein i dette tilfellet tolke tre aksar, då dette er talet som krevst for å komme over 80 prosent forklart varians.

Ved nærare inspeksjon viser det seg likevel at akse 1 og 2 skildrar det same underliggende fenomenet. Der akse 1 skiller mellom dei med positive og dei med negative haldningar til Kvalitetsreforma (sjå nedanfor), skiller akse 2 mellom dei med sterke og dei med midlare meiningar om den same reforma. Av den grunn bør aksane heller ikkje tolkast som to separate dimensjonar, men snarare som eit *samla* uttrykk for eitt og same underliggende fenomen: den generelle haldninga respondentane har til Kvalitetsreforma⁵.

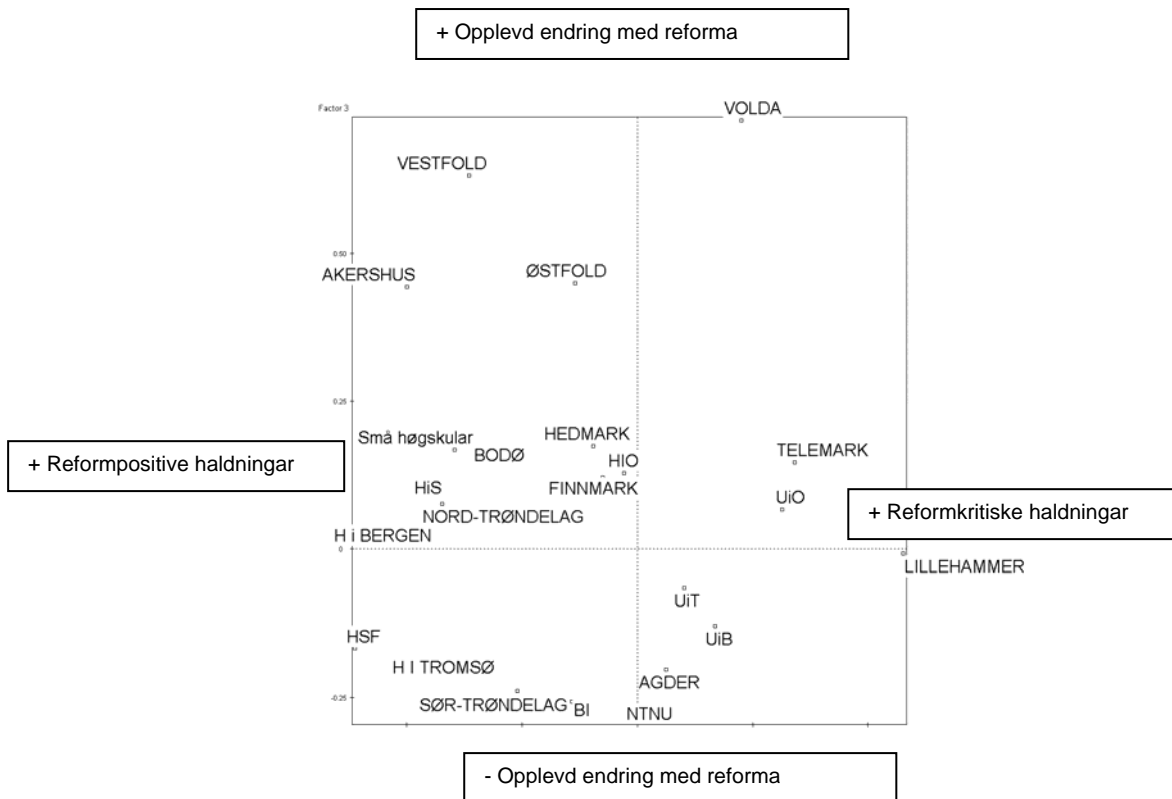
⁵ I faktorplan 1-2 tek rangeringa frå dei mest kritiske til dei mest positive form av ein hestesko. Samanhengen mellom akse 1 og akse 2 er derfor kurvilinear.

Tabell 10: Absolutte bidrag frå kategoriar til konstruksjon av akse 1 og 3, samla utval. 16 variablar og 55 aktive kategoriar. Terskelverdi for variabelkategoriar er 1,8 prosent. Kategoriane er rangerte etter storleik på absolutte bidrag.

Akse 1. Haldningar til Kvalitetsreforma. Samla bidrag frå kategoriar = 78,8 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
<p>Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge: Sterkt uenig 3,0 Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme: Uenig 2,1</p> <p>Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform – Uenig 3,3</p> <p>Kvalitetsreformen er primært en pedagogisk motivert reform: Enig 2,0</p> <p>Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge – Uenig 3,8</p> <p>Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - ved mitt institutt/avdeling: Uenig 3,6 - ved universitet og høyskoler generelt: Uenig 4,4 <p>Samla bidrag til akse 1: 22,2 prosent</p>	<p>Akademiske yrker nyter høy anseelse i Norge: Enig 2,0</p> <p>Norge er et samfunn med sterke innslag av antiintellektualisme: Sterkt enig 2,9</p> <p>Kvalitetsreformen vil medføre mer bruk av tid på undervisning og mindre tid til forskning: Sterkt enig 3,8</p> <p>Kvalitetsreformen er primært en effektiviserings- og styringsmotivert reform: Sterkt enig 5,2</p> <p>Kvalitetsreformen er primært en pedagogisk motivert reform – Sterkt uenig 4,3</p> <p>Kvalitetsreformen vil bidra til å senke nivået på høyere utdanning i Norge: Sterkt enig 6,6</p> <p>Kvalitetsreformen har medført at undervisning har fått høyere status ved mitt institutt/avdeling – Sterkt uenig 2,1</p> <p>Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - for meg når jeg er eksamenssensor i mitt fag: Sterkt enig 6,8 - ved mitt institutt/avdeling: Sterkt enig 8,4 - ved universitet og høyskoler generelt: Sterkt enig 8,5 - <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?: Vanskeligere 3,1</p> <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon? : Vanskeligere 2,9 prosent.</p> <p>Samla bidrag til akse 1: 56,6 prosent</p>
Akse 3. Opplevd endring som følge av Kvalitetsreforma	
Samla bidrag frå kategoriar = 77,7 prosent	
Negative koordinatar	Positive koordinatar
<p>Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i <i>din</i> undervisning? :Ja, middels store endringer - 2,0 : Nei, kun små endringer - 2,7 : Nei, ingen endringer - 6,6</p> <p>Har Kvalitetsreformen medført endringer i eksamensordninger ved det studieprogrammet du underviser på? : Nei, kun små endringer - 2,6 : Nei, ingen endringer - 6,9</p> <p>Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - for meg når jeg er eksamenssensor i mitt fag: Enig 4,4 - ved universitet og høyskoler generelt: Enig 2,0 <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?: Ingen vesentlig endring - 3,7</p> <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon? Ingen vesentlig endring - 3,3</p> <p>Samla bidrag til akse 3: 34,2 prosent</p>	<p>Har innføringen av Kvalitetsreformen medført endringer i <i>din</i> undervisning? : Ja, store endringer - 4,7</p> <p>Kvalitetsreformen har medført at undervisning har fått høyere status ved mitt institutt/avdeling – Sterkt enig 3,0</p> <p>Den nye finansieringsordningen (stykkprisfinansiering) vil på lengre sikt medføre en høyere terskel for å stryke studenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - ved mitt institutt/avdeling: Sterkt enig 8,4 <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere for deg å være gjesteforsker ved en institusjon i utlandet?:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lettere 13,0 - Vanskeligere 2,5 <p>Vil Kvalitetsreformen gjøre det lettere eller vanskeligere å motta gjesteforskere ved din institusjon? - Lettere 11,9</p> <p>Samla bidrag til akse 3: 43,5 prosent</p>

Analytisk er det også i dette tilfellet av større interesse å tolke faktorplanet danna av akse 1 og akse 3. Resultata i tabell 10 peikar i retning av ei eintydig tolking av begge desse dimensjonane. Som framheva ovanfor, skil akse 1, som heilt klart er den viktigaste dimensjonen i denne analysen, mellom respondentar med ei positiv vs. ei kritisk innstilling til dei ulike sidene Kvalitetsreforma. Dei reformkritiske er gjennomgåande plasserte på aksens høgre side (positive aksekoordinatar) medan dei reformpositive er å finne på aksens venstre side. Akse 3 skil mellom respondentar som har ei subjektiv oppfatning av at reforma har medført endringar (positive aksekoordinatar) vs. respondentar som opplever at situasjonen før og etter reforma er meir eller mindre uendra (negative aksekoordinatar). Plassomsyn gjer at vi ikkje heller ikkje i dette tilfellet inkluderer den grafiske illustrasjonen av dei skillelinene som er utlagde i tabell 10, men i staden går direkte til analysen av korleis dei ulike lærestadane, stillingskategoriane og fagavdelingane let seg plassere i dette rommet ut frå dei svara respondentane har gjeve.

Figur 3 viser dei gjennomsnittlege svarprofilane for alle respondentar, gruppert med utgangspunkt i lærestadstilknytning. Lærestader med mindre enn 20 respondentar er grupperte saman i kategorien ”Små høgskolar”. Figur 4 viser det same rommet, men no dei gjennomsnittlege svarprofilane for dei ulike stillingskategoriane og fagavdelingar ved vekselvis universitet og høgskular.



Figur 3: Haldningar til Kvalitetsreforma. Lærestader som supplementærpunkt.

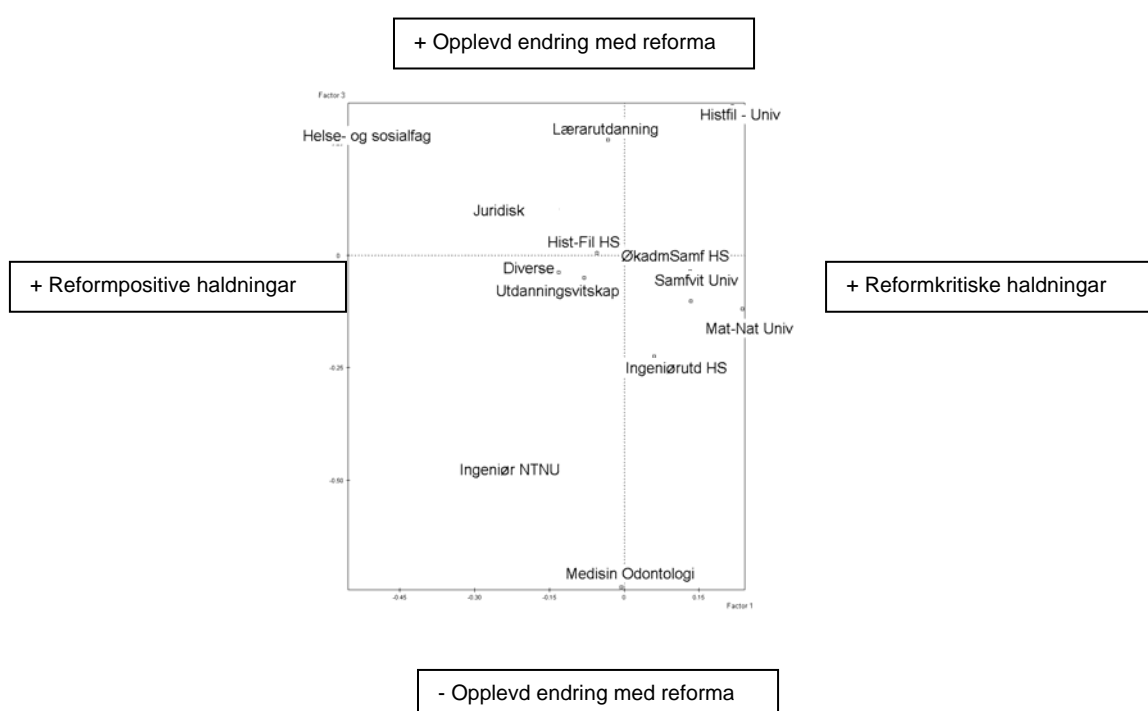
I innleiinga stilte vi spørsmålet om ein finn eit samsvar mellom strukturelle skillelinjer og forskjellar med omsyn til dei vitenskapleg tilsette sine haldningar til Kvalitetsreforma. Rår det eit samband mellom respondentane sine volum akademisk kapital og haldningane dei har til innhaldet i Kvalitetsreforma? Samanliknar vi mønstra i Figur 3 og 4 med resultatane i Figur 2.1 og 2.2 er det fleire klare forskjellar. For det første er skilja mellom universiteta og høgskulane ikkje på langt nær like eintydige i Figur 3 som det dei var i den første analysen (jf. fig.2.1).

Høgskuleklynga er også klart meir heterogen, då fire høgskular – Agder, Volda, Telemark og Lillehammer – har gjennomsnittlege plasseringar på akse 1 si reformkritiske side⁶. I tillegg overstig ikkje koordinatavstanden mellom nokon av lærestadspunkta 1,0 langs aksene. Sjølv om ein finn skillelinjer i høve til dei ulike lærestadane sine orienteringar til reforma – alle universiteta er t.d. plasserte i dei reformkritiske sektorane i figuren - kan ein ikkje konkludere med at dei er sterke i statistisk forstand. Heterogeniteten dominerer, og ein finn både reformkritiske og reformpositive grupperingar ved dei fleste institusjonane. Like fullt må det framhevast at dei fleste høgskular er plasserte i dei reformpositive sektorane av figur 3, medan alle universiteta som før nemnd er plasserte i dei reformkritiske sektorane, og med Universitetet i Oslo som noko meir reformkritisk enn dei øvrige.

⁶ Dei separate analysane vi har gjort av dei høgskuletilsette stadfestar dette inntrykket.

Akse 3 fangar primært opp endringar tilsette ved fire høgskular opplever som knytte til reforma: Volda, Vestfold, Akershus og Østfold. Sjølv om 7 lærestader klart legg seg i sektorane som indikerer liten opplevd grad av endring, er avstandane til dei andre lærestadane så små at vi ikkje finn å kunne vektlegge dette resultatet i den vidare tolkinga av aksene.

Går vi over til å studere samanhengane mellom haldningsorienteringane, stillingskategoriane og respondentane si tilknytning til bestemte fagområder, vert resultatet i så måte eit noko anna.



Figur 4: Haldningar til Kvalitetsreforma. Stillingskategoriar og fagavdelingar som supplementærpunkt.⁷

Langs akse 3 skil Medisin/Odontologi og ingeniørutdanningane ved NTNU seg ut ved at omfanget av endringar vert opplevd som avgrensa. All den tid endringane for desse fagområda de facto har vore avgrensa, er dette som ein kunne vente.

Langs akse 1 finn vi eit delvis samsvar med den første aksene frå analysen av dei strukturelle skillelinene (jf. fig. 1-2.1 og 2.2). Som det går fram av figur 4 skiller aksene ikkje berre mellom ulike fagområder, men også mellom dei ulike stillingskategoriane, sjølv om ein heller i dette tilfellet kan snakke om homogene grupper: reformkritikarar og reformpositive er representerte i alle stillingskategoriar. Ved nærare inspeksjon viser det seg likevel at jo høgare volum akademisk kapital ein respondent innehar, desto større er også sannsynet for at vedkomande er reformkritisk, og vice versa: låge volum akademisk kapital aukar

⁷ I kartet indikerer "HS" at fagavdelinga er lokalisert i høgskulesektoren.

sannsynet for at respondentene er positivt til Kvalitetsreforma. Mot denne bakgrunnen er det heller ikkje uventa at ein finn ein klar opposisjon mellom Helse- og sosialfaga i høgskulesektoren på den eine sida, og dei tilsette ved fleirtalet av fagavdelingane ved universiteta på den andre sida. Det er derfor nærliggande å spørje seg: har Kvalitetsreforma vore ei reform meir på dei førstnemnde enn på dei sistnemnde sine premiss?

Avslutning

I høve til dei fire organiserande problemstillingane vi formulerte i innleiinga av dette kapitlet har analysen gjeve følgjande konklusjonar:

- 1) I analysen av akademiske kapitalhierarki har vi funne eit *uvanleg* klart og eindimensjonalt hierarki, der dei universitetstilsette gjennomgåande tenderer til å ha høge akademiske volum og der dei høgskuletilsette har det motsette. I analysen av universitetsutvalet aleine vert dette resultatet modifisert ved at ein også finn ein *langt svakare* andreordensdimensjon, der ei meir nasjonal forskingsorientering kan kontrasterast med ei meir internasjonal forskingsorientering
- 2) I analysen av det akademiske kapitalhierarkiet framstår dei to klyngene av lærestader som klart internt homogene. Heterogeniteten forstått som *polaritet mellom institusjonane* er likevel størst i høgskuleklynga, ettersom avstanden internt i denne klynga er den klart største. I universitetsklynga skuldast den *lærestadsinterne* heterogeniteten primært den før omtalte andreordensdimensjonen, dvs. nasjonal forskingsorientering vs. internasjonal forskingsorientering.
- 3) Det vitenskaplege personellet kan på grunnlag av 6 akademiske kapitalindikatorar delast inn i fire undergrupper. Desse har vi kalla "Pedagogar", med 39,6 prosent av respondentane, "Seniorforskarar", med 22,8 prosent av respondentane, "Etablerte forskarar", med 21,0 prosent av respondentane og "Juniorforskarar" med 16,6 prosent av respondentane.
- 4) Også i analysen av haldningane til Kvalitetsreforma framstår datamaterialet som sterkt eindimensjonalt: respondentane kan i det alt vesentlege ordnast utifrå om dei er positivt eller negativt innstilte til reforma, og ein sterk meiningsintensitet i høve til dette. Reformpositive har gjennomgåande låge akademisk kapitalvolum, og reformkritiske har gjennomgåande høge akademiske kapitalvolum. Vi vil likevel understreke at reformkritikarar og reformpositive er representerte i alle stillingskategoriar og ved alle lærestader. Skiljelinene er følgjeleg mindre klare enn det ein kanskje kunne tru utifrå analysen av det akademiske kapitalhierarkiet. Også i denne analysen framstår høgskulesektoren som meir heterogen i tydinga internt polarisert enn universitetsklynga. Som ein langt svakare andreordensdimensjon kan dei ordnast utifrå om dei har eller ikkje har opplevd Kvalitetsreforma som ei kjelde til endring.

Referanser

- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital". I J.G. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, s.241-258. New York: Greenwood Press.
- Hjellbrekke, Johs (1999). *Innføring i korrespondanseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høstaker, Roar (1997). *A study of the relations between political processes and the institutional conditions in two university faculties*. Dr.polit-avhandling, Rapport 9707. Bergen: Los-senteret.
- Kyvik, S., Red. (1999). *Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport*. Evaluering av høgskolereformen. Oslo, Norges Forskningsråd.
- Kyvik, S. (2004). "Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe." *Higher Education in Europe XXIX(3)*: 393-409.
- Le Roux, Brigitte & Henry Rouanet (2004). *Geometric Data Analysis*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Madgison, Jay & Jeroen Vermunt (2002). *Latent Class Analysis. A Nontechnical Introduction to Latent Class Models*. Til nedlasting frå www.statisticalinnovations.com
- McCutcheon, Allan L. (1987). *Latent class analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nordli-Hansen, Marianne (1999). "Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996." I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr. 2, 1999, 172-203.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste informasjonsforvaltning.
- Rogg, Elisabeth (2003). *Lyst, lidelse og legitimitet. Om kjønnsmakt og likestilling i Akademia*. Rapport nr. 63, Maktutredningen. Oslo: Unipub forlag.
- Vabø, Agnete (2002). *Mytedannelser i endringsprosesser i akademiske institusjoner*. Dr.polit-avhandling i sosiologi. Bergen: Sosiologisk institutt.