

Kvalitetskriterier i høyere utdanning

Bakgrunnsnotat for etablering av en norsk
informasjonsportal

Per Olaf Aamodt
Jannecke Wiers-Jenssen
Bjørn Stensaker

Rapport 12/2012

NIFU

Kvalitetskriterier i høyere utdanning

Bakgrunnsnotat for etablering av en norsk
informasjonsportal

Per Olaf Aamodt
Jannecke Wiers-Jenssen
Bjørn Stensaker

Rapport 12/2012

Rapport 12/2012

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

ISBN 978-82-7218-823-7
ISSN 1892-2597

www.nifu.no

Forord

I mange land er det utviklet ulike former for informasjonskanaler om høyere utdanning som ofte også innebærer en form for rangering eller klassifisering av universiteter og høyskoler.

Tankesmien CIVITA har tatt initiativ til å få etablert en norsk kvalitetsportal for høyere utdanning, og har bedt NIFU om gjennomføre et prosjekt for å utrede hva en slik portal bør inneholde samt vurdere tilgjengeligheten og kvaliteten på de data som kan tenkes å inngå i et slikt prosjekt.

Prosjektet og denne rapporten består av tre deler som tar sikte på å styrke grunnlaget for å vurdere innretningen på en kvalitetsportal, hvilke kvalitetskriterier som kan anvendes og datagrunnlaget for en slik tjeneste. Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt, Jannecke Wiers-Jenssen og Bjørn Stensaker høsten 2011. Aamodt har vært prosjektleder. Sveinung Skule har lest rapporten og bidratt med kommentarer.

CIVITA nedsatte en referansegruppe for å bistå i arbeidet. Denne gruppen har bestått av: Kristin Clemet og Eirik Løkke fra CIVITA, Ingrid Bratheim fra Nordea, Paul Chaffey og Inge Jan Henjesand fra Abelia, Are Turmo og Tor Erik Groeng fra NHO, Erlend Bjortvedt fra Telenor, Erik Strøm og Sonia Monfort Roedelé fra Tekna, Jan Erik Korssjøen fra NCE Systems Engineering Kongsberg og Steinar Evensen fra Conexus. Vi takker denne referansegruppen for mange konstruktive innspill underveis.

Oslo, mars 2012

Sveinung Skule
Direktør

Jannecke Wiers-Jenssen
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
2 Kvalitet i høyere utdanning: noen sentrale utviklingstrekk og perspektiver	12
2.1 Internasjonale utviklingstrekk	12
2.2 Sentrale perspektiver på kvalitet.....	14
2.3 Kvalitet, validitet og reliabilitet	14
3 Internasjonale eksempler på kvalitetsportaler og rangeringer	17
3.1 Klassifiseringssystemer – et internasjonalt fenomen.....	17
3.2 U-map og U-multirank	18
3.2.1 U-map: Klassifisering – ikke rangering	18
3.2.2 Elementene i U-map.....	18
3.2.3 Hva kan vi lære av U-map?	19
3.2.4 U-Multirank.....	19
3.3 Sverige: Høgskolekvalitet 2011	19
3.3.1 Etableringsundersøkelsen	19
3.3.2 Samarbeidsundersøkelsen	20
3.3.3 Hva kan vi lære av Høgskolekvalitet?	20
3.4 Universitetsrangering i Storbritannia	20
3.4.1 Dimensjoner i rangeringen:	20
3.4.2 Presentasjon av resultater	21
3.4.3 Hva kan vi lære av den britiske rangeringen?	21
3.5 Tyskland	21
3.5.1 Om rangeringene	21
3.5.2 Kriterier og indikatorer	22
3.5.3 Presentasjon av resultater.....	22
3.5.4 Andre rangeringer	22
3.5.5 Hva kan vi lære av CHE-rangeringen?	22
3.6 Nederland: De Nationale Studentenenquête (NSE).....	23
3.6.1 Studentundersøkelse	23
3.6.2 Hva kan vi lære av NSE	23
3.7 Oppsummering av internasjonale eksempler.....	23
4 Datagrunnlaget for en norsk informasjonsportal om høyere utdanning	25
4.1 I hvilken grad foreligger relevante data?	25
4.1.1 Sammenligning av læresteder eller fag?.....	26
4.2 Aktuelle datakilder	27
4.2.1 Database for statistikk om høgere utdanning (DBH)	27
4.2.2 Statistisk sentralbyrå (SSB).....	27
4.2.3 Samordna opptak (SO)	27
4.2.4 NIFU	28
4.2.5 Cristin.....	28
4.2.6 Senter for internasjonalisering av høgere utdanning (SIU).....	29
4.2.7 Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner	29
4.2.8 Lærestedenes nettsider.....	29
4.3 Mulige dimensjoner og indikatorer	29
4.3.1 Attraktivitet og inntakskvalitet/selektivitet.....	29
4.3.2 Institusjonsprofil	30
4.3.3 Gjennomstrømning/fullføringsgrad	30
4.3.4 Strykprosent og karakterer	31
4.3.5 Fagpersonalets kompetanse og publiseringsaktivitet.....	32
4.3.6 Internasjonalisering	33
4.3.7 Arbeidsmarkedsindikatorer	33
4.3.8 Studentenes vurderinger av læringsmiljøet.....	34
4.4 Utdanning knyttet til presentasjon indikatorer.....	35
4.5 Oppsummering om indikatorers egnethet.....	35
5 Oppsummering	38
5.1 Fra «kvalitetsportal» til «informasjonsportal»	38

5.2	Trinnvis utvikling.....	39
5.3	Særlige utfordringer med hensyn til datatilfang.....	39
5.4	Implikasjoner/konsekvenser	40
Referanser		42
Vedlegg: Et eksempel på universitetsprofil: Brunel University		45
Hentet fra «The complete University Guide»		45

Sammendrag

Formålet med rapporten

Denne rapporten har til formål å styrke kunnskapsgrunnlaget for å etablere en kvalitets- eller informasjonsportal om høyere utdanning i Norge. I dette inngår en drøfting av kvalitetsbegrepet og hvordan dette operasjonaliseres, en gjennomgang av noen utenlandske eksempler på slike portaler og en vurdering av tilgjengelighet, validitet og reliabilitet for eksisterende norske data. Rapporten er utarbeidet på oppdrag av tankesmien CIVITA.

Kvalitetsbegrepet

Kvalitetsbegrepet har for lengst inntatt offentlig sektor i de aller fleste OECD-land, inkludert høyere utdanning. En viktig årsak til dette er at kvalitetsbegrepet uten tvil har «passet inn» i en politisk utvikling der vektlegging av desentralisering, behov for en sterkere «serviceorientering» også i offentlig tjenesteproduksjon, og legitimering knyttet til bruken av offentlige ressurser, har stått sentralt.

Selv om kvalitet på langt nær er det eneste styrings- og ledelseskonseptet som har blitt påvirket offentlig sektor, er det ikke vanskelig å finne tydelige tegn på at begrepet for lengst har blitt integrert i tenkningen rundt hva som kjennetegner en god offentlig tjenesteproduksjon. At vi eksempelvis i høyere utdanning fikk en «Kvalitetsreform» av sektoren for ti år siden, og at kvalitet til stadighet diskuteres innenfor helsesektoren uten at det synes å foreligge en bred enighet om hva dette betyr i praksis er bare noen indikasjoner.

Det finnes ingen klar enighet om hvordan man skal definere kvalitet i høyere utdanning, men følgende alternativer omtales ofte:

- Som noe unikt og fremragende
- Som en bestemt standard som bør oppfylles
- Som et produkt eller tjeneste som har relevans
- Som et produkt eller en tjeneste som produseres på en kostnadseffektiv måte
- Som endring og utvikling

Det eksisterer en rekke metodiske problemer knyttet til spesifisering og fortolkning av de data som samles inn for å belyse kvalitet.

Et spesielt metodisk problem i høyere utdanning er også at brukerne er svært delaktige i, og påvirker tjenesteproduksjonen. Studenter kan ses på som «brukere» av høyere utdanning, men er gjennom sine læringsprosesser og sin aktive involvering i undervisning og forskning også medvirkende til de resultater som oppnås. Slik sett er det problematisk å identifisere data som «isolerer» den personlige

medvirkning fra tilleggsverdiene som skapes av eksempelvis et studieprogram og et lærested, og avhengig av det perspektiv man har på høyere utdanning kan det også stilles spørsmål ved om det er ønskelig å søke å etablere et slikt skille.

Erfaringer fra noen internasjonale modeller

Av de eksemplene som gjennomgås i kapittel 3, kan vi klart skille mellom et britisk opplegg på den ene siden og det europeiske U-map og de tyske CHE-rangeringene på den andre. Det britiske er langt klarere innrettet mot institusjonsrangeringer, noe som trolig henger sammen med at det er finansieringsorganene som har etablert dem. Både CHE og U-map har en klarere profil i retning av å måle langs flere dimensjoner og å unngå en ren rangering.

De internasjonale eksemplene hjelper oss også til å stille spørsmålet om hva som er enheten eller nivået for sammenlikningene. Er det hele institusjoner som skal sammenliknes, eller bør dette skje per studium eller fag? Å sammenlikne på lærestedsnivå har det problemet at de har høyst ulike fagprofiler, som dermed kan forklare mye av de observerte forskjellene. Et lærested med selektive studier som igjen er ettertraktet på arbeidsmarkedet, vil for eksempel komme langt mer positivt ut enn et lærested med åpne studier med en usikker tilknytning til arbeidslivet – uten at dette i seg selv er et relevant mål på lærestedets kvalitet. På dette punktet ser vi at det tyske og britiske opplegget går hver sin vei. Den britiske rangeringen legger vekt på institusjon, mens den tyske CHE-rankingen prioriterer fag, kontra institusjon.

En annen lærdom vi kan trekke av disse eksemplene gjelder selve begrepsbruken. Vi startet ut med å tenke i retning av rangeringer (også CHE bruker dette ordet), mens ordbruken i U-map – klassifisering – kanskje er mer dekkende og uansett mindre kontroversielt. Gitt et hovedformål om å framskaffe og formidle informasjon til søkere eller arbeidslivet, er det vel så viktig å informere om et læresteds egenart og profil som hvilke som er «bedre» enn andre.

Datatilfang

Det eksisterer i Norge flere aktuelle datakilder, og en rekke relevante indikatorer ligger allerede lett tilgjengelig. Dette gjelder ikke minst de indikatorene som kan hentes direkte ut fra Database for høyere utdanning (DBH). Dette gjelder data om søkning og opptatte studenter som kan si noe om lærestedenes attraktivitet og inntakskvalitet. Videre finnes en rekke data som karakteriserer lærestedene (størrelse og profil), og noen data som sier noe om ressursbruken bak hver student (antall studenter per lærer). Et hovedproblem med de enklest tilgjengelige dataene, er at de beskriver input mer enn resultater, selv om avlagte studiepoeng per student gir et visst bilde.

For en rekke indikatorer finnes datagrunnlaget, men det vil kreve noe mer å tilrettelegge data før man har enkle indikatorer. Dette gjelder f.eks. informasjon om studiegjennomføring (fracfall og fullføring) som kan hentes ut fra SSBs statistikk, men som krever en del bearbeiding. Det samme kan sies om data fra NIFUs Kandidatundersøkelser, som gir relevant informasjon om kandidatenes overgang til arbeidsmarkedet, men som også vil kreve noe tilrettelegging.

Endelig er det en del viktig informasjon som bør ligge i en informasjonsportal, men der data mangler i dag. Dette gjelder spesielt informasjon om studiekvalitet og læringsmiljø, som vil kreve at det etableres en nasjonal studentundersøkelse.

Noen vurderinger

Spørsmålet om å etablere en informasjonskanal handler ikke om utelukkende tekniske sider ved data og informasjonsformer, det har også en policy-orientert side. Det er derfor viktig å reflektere over en del forutsetninger for at portalen kan få en tilstrekkelig aksept, også i universitets- og høgskolesektoren

Dersom en portal med informasjon om høyere utdanning skal få tilstrekkelig status, er det selvsagt først og fremst et spørsmål om kvalitet og relevans på innholdet. Men det er også viktig å finne betegnelser som treffer den aktuelle sektoren. Vi mener at «informasjonsportal» er mer dekkende

enn «kvalitetsportal», blant annet på bakgrunn av at en rekke aktuelle indikatorer måler *forskjellighet* i større grad enn *kvalitet*.

Det eksisterer mye aktuelle data, og det er mulig å etablere en informasjonsportal selv om ikke alle ønskede data foreligger. Man kan for eksempel starte opp med de mest treffsikre indikatorene som foreligger og er tilgjengelig gjennom Database for statistikk om høgere utdanning (DBH) og Samordna opptak (SO). Men det er også mangler og svakheter i statistikkgrunnlaget. Mye av den enklest tilgjengelige informasjonen er utviklet som styringsindikatorer, og med mer begrenset nytte for brukergrupper som søkere og arbeidsgivere. Det er også en svakhet at det meste av dataene foreligger etter institusjonsinndeling (det er for så vidt noe av hensikten med DBH), men at det mangler data på fag- og studieprogramnivå. Det er klare utfordringer når det gjelder å finne et system for hvordan data kan presenteres, og på hvilket administrativt nivå.

Det som særlig mangler av data, men som har høy relevans, er studentundersøkelser som kan belyse studiekvalitet og læringsmiljø. Om en informasjonsportal skal fange aktuelle brukergruppers interesse, bør det prioriteres å skaffe til veie denne type data.

1 Innledning

I mange land ser vi at det etableres ulike former for informasjonssystemer om høyere utdanning, og i Norge har Utdanningsdirektoratet opprettet en slik «kvalitetsportal» for grunnutdanningen. For høyere utdanning utarbeider Kunnskapsdepartementet en tilstandsrapport med et omfattende sett av indikatorer, men en slik rapporteringsform kan være vanskelig å tilegne seg for f.eks. utdanningssøkerne. Et hovedformål med en informasjonsportal for høyere utdanning er å bidra til bedre informasjon til søkerne til høyere utdanning, men også til potensielle arbeidsgivere, til sektoren selv og til allmennheten. Hensikten må være å kombinere valide og holdbare indikatorer, og å lage et system for lett tilgjengelig og oversiktlig informasjon. Internasjonalt finnes det en rekke opplegg for rangeringer eller sammenlikninger mellom universiteter. Til tross for at mange er skeptiske til kvaliteten på disse rangeringene, får de likevel betydelig oppmerksomhet. Også norske læresteder er opptatt av hvor de havner i disse rangeringene.

Formålet med denne rapporten er å styrke kunnskapsgrunnlaget for å etablere en kvalitets- eller informasjonsportal om høyere utdanning i Norge. Prosjektet og rapporten består av i tre deler som tar sikte på å styrke grunnlaget for å vurdere innretningen på en kvalitetsportal, hvilke kvalitetskriterier som kan anvendes og datagrunnlaget for en slik tjeneste:

- **Kvalitetsbegrepet** En drøfting av kvalitetsbegrepet i høyere utdanning og hvilke faktorer som påvirker kvaliteten av utdanningen, basert på eksisterende forskning. Denne drøftingen gjøres i kapittel 2.
- **Kvalitetskriterier** En gjennomgang av et utvalg kvalitetsrangeringer, portaler og indikatorsystemer internasjonalt – hvordan kvalitetsbegrepet operasjonaliseres i form av kvalitetskriterier i disse, og hvilken effekt slike målinger har på lærestedene og på høyere utdanning mer generelt. Denne gjennomgangen finnes i kapittel 3
- **Datagrunnlag** En vurdering av tilgjengelighet, validitet og reliabilitet på norske data om kvalitet i høyere utdanning. Dette gjennomgås i kapittel 4.

2 Kvalitet i høyere utdanning: noen sentrale utviklingstrekk og perspektiver

2.1 Internasjonale utviklingstrekk

Mens man i høy grad kan være enige om at kvalitet er blitt et sentralt begrep i høyere utdanning de seneste tiårene, er det langt større uenighet om hva som er de sentrale drivkreftene bak fokuseringen på kvalitet. Sett i et historisk perspektiv er «kvalitet» et begrep som først ble gitt oppmerksomhet i industri og privat tjenesteproduksjon. Forståelsen av begrepet var imidlertid ikke ensartet verken i industrien eller hos de som argumenterte for viktigheten av kvalitet. Deming (1986) vektla bruken av statistikk og kvantitative metoder, der disse teknikkene var sentrale i den såkalte «Deming-sirkelen» (kvalitets sirkelen). Juran (1992) vektla mer det ansvaret som ledelsen ved en bedrift har for å organisere virksomheten på en hensiktsmessig (les: kundeorientert) måte. Ohmae (1982) lanserte begrepet *Kaizen* – eller kontinuerlig forbedring, og argumenterte for at forbedringer måtte skje gjennom konsensusbaserte prosesser. Crosby (1979) pekte på at den ultimate kvalitetsstandard var «null feil». Feigenbaum (1983) poengterte at kvalitet var alles ansvar, mens Ishikawa (1985) mente at en vektlegging av kvalitet ville føre til fornøyde medarbeidere, aksjonærer og høy lønnsomhet.

Kvalitetsbegrepet har forlenget inntatt offentlig sektor i de aller fleste OECD-land. En viktig årsak til dette er at kvalitetsbegrepet uten tvil har «passet inn» i en politisk utvikling der vektlegging av desentralisering, behov for en sterkere «serviceorientering» også i offentlig tjenesteproduksjon, og legitimering knyttet til bruken av offentlige ressurser, har stått sentralt (Tuckman 1994: 731). Samtidig er det viktig å være klar over at kvalitetsbegrepet ofte er blitt utsatt for omfortolkninger på denne reisen fra privat til offentlig sektor – noe som også har gitt seg utslag i at man i offentlige sektor har fått andre kvalitetspraksiser enn man kan finne i privat sektor. Bruken av kvantitative data og sofistikerte statistiske teknikker har ofte blitt tonet ned i offentlig sektor og erstattet av mer generelle beskrivelser og prosedyrer for hvordan kvalitet skal sikres og forbedres (Hackman & Wageman 1995), noe som førte til at konseptet ble utvannet og lite distinkt (Zbaracki 1998). Og mens argumentene for bruken av kvalitetsbegrepet i privat sektor fremdeles i overveiende grad kan sies å være økonomisk motivert, har argumentene og konkretiseringen av konseptet i offentlig sektor, og ikke minst i høyere utdanning, i større grad knyttet til mer generelle *styrings-, informasjons- og ledelsessystemer* og ikke minst til *systematiske evalueringer* av hvordan offentlig sektor fungerer (Pollitt & Bouckart 1995; Brennan & Shah 2000; Dill 2000). Frivilligheten som hadde kjennetegnet kvalitetskonseptet i privat sektor har også i stor grad blitt borte etter hvert som rutinemessige og obligatoriske eksterne evalueringer har blitt innført. På denne måten reiste kvalitetskonseptet ikke bare fra privat til offentlig sektor, men har etablert seg også som det kanskje mest sentrale konseptet i styringen av sistnevnte sektor (Power 1997).

Selv om kvalitet på langt nær er det eneste styrings- og ledelseskonseptet som har påvirket offentlig sektor, er det ikke vanskelig å finne tydelige tegn på at begrepet for lengst har blitt integrert i tenkingen rundt hva som kjennetegner en god offentlig tjenesteproduksjon. At vi eksempelvis i høyere utdanning fikk en «Kvalitetsreform» av sektoren for ti år siden, og at kvalitet til stadighet diskuteres innenfor helsesektoren uten at det synes å foreligge en bred enighet om hva dette betyr i praksis (se eks. Grepperud 2009), er bare noen indikasjoner. Gitt den økte politiske interessen for kvalitet, kan det derfor være hensiktsmessig å fokusere på hvordan kvalitet nettopp har nedfelt seg gjennom ulike reformer og konkrete initiativ i høyere utdanning. Ser man til høyere utdanning i et mer internasjonalt perspektiv, er kvalitet i dag ofte konkretisert på tre ulike måter:

For det første er kvalitetsbegrepet knyttet opp til en sterkere prosesskontroll av utdanningsinstitusjonene. Et typisk utviklingstrekk her er etablering av overnasjonale og nasjonale evalueringsorgan, nasjonale kvalitetsystemer hvor systematisk akkreditering og evaluering av utdanningsinstitusjoner og læresteder gjennomføres. Ofte er slik prosesskontroll delegert til spesielle organ som gis myndighet til å foreta prosesskontrollen, og der de i tillegg ofte er gitt en viss myndighet over faglige spørsmål. I Norge kan etableringen av NOKUT ses på som et eksempel på denne utviklingen der NOKUT er gitt relativt stor autonomi i forhold til hvordan de skal utføre sitt oppdrag. En evaluering av dette organet for noen år siden pekte imidlertid på at fokuset på prosesskontroll kanskje hadde overskygget for andre sentrale oppgaver som også var tillagt NOKUT, herunder å formidle informasjon om kvaliteten på norsk høyere utdanning ut til allmennheten (Langfeldt et al 2008).

For det andre er kvalitetsbegrepet i tillegg sterkere knyttet til oppnådde resultater og til etablering av ulike indikator og ressurstildelingssystemer i sektoren. Når det gjelder dette fokuset på kvalitet kan det hevdes at myndighetene ofte har beholdt mye av kontrollen over hvordan kvalitet skal defineres i forskning og utdanning. Kvalitet er gjerne her knyttet til bestemte indikatorer så som oppnådde studiepoeng eller avlagte eksamener, publiserte forskningsartikler eller ulike strategiske satsninger etc., og belønningen er gjerne av økonomisk karakter. I Norge har man i forbindelse med Kvalitetsreformen sett flere endringer i hvordan ressurser kanaliseres til sektoren og hva slags resultater som tillegges vekt, og det kan derfor hevdes at kvalitetsbegrepet eksplisitt er koplet til en sterkere resultatstyring av norsk høyere utdanning.

Internasjonalt har man imidlertid også sett at kvalitet brukes på en tredje måte – for å styrke forbindelsen mellom høyere utdanning og ulike brukere av sektoren. Styrings- og kontrollaspektet står her i mindre grad i fokus, og vekten legges på å gi studenter, industri og samfunnsliv mer generelt mer kunnskap om innholdet i, og vurderinger av kvaliteten på de tjenester som produseres av universiteter og høyskoler. Etableringen av ulike internasjonale rangeringer av universiteter og spesielle utdanningstilbud – ikke minst innenfor økonomi og ingeniørfeltet – har her vært en viktig drivkraft, men man kan også finne mange eksempler på ulike nasjonale initiativ for å styrke kunnskapen om sektoren (se kap. 3). Det nærmeste man i Norge kommer slike initiativ var de spørreskjemaundersøkelser som ble gjennomført på oppdrag av Aftenposten og andre store regionale aviser under betegnelser «Stud.Mag» i perioden 2000-2009. Nevnte studentundersøkelser er imidlertid avviklet, og Norge har i dag ingen større og systematiske brukerrettede studier av kvaliteten på norsk høyere utdanning. Det kan også nevnes at ukeavisen Mandag Morgen forsøkte seg med en rangering av norske universiteter og høyskoler i 2004. Dette eksperimentet ble ingen stor suksess – og det ble med den ene gangen.

Som antydnet over kan det hevdes at kvalitet i dag har blitt et markant myndighetsanliggende i høyere utdanning. Myndighetene har utviklet en rekke tiltak og tatt ulike initiativ der kvalitet brukes for å styrke styringen av sektoren – gjennom ulike former for prosess og resultatkontroll. Som vist er det internasjonalt også vokst frem en rekke initiativ som tar sikte på å styrke formidlingsaspektet knyttet til kvaliteten på høyere utdanning. Denne dimensjonen synes i dag å være mindre utviklet i norsk høyere utdanning.

2.2 Sentrale perspektiver på kvalitet

Det har vært gjort mange forsøk på å definere kvalitet på en mer presis måte, uten at dette har resultert i enighet om hvordan begrepet skal forstås. Et sentralt arbeid på dette feltet ble gjort av Harvey & Green i 1993. På bakgrunn av en empirisk studie av hvordan ulike brukere av høyere utdanning vurderte kvalitet, ble det hevdet at begrepet kunne forstås på minst fem ulike måter (se også Stensaker 1998):

- Som noe unikt og fremragende
- Som en bestemt standard som bør oppfylles
- Som et produkt eller tjeneste som har relevans
- Som et produkt eller en tjeneste som produseres på en kostnadseffektiv måte
- Som endring og utvikling

I Norge presenterte det såkalte Studiekvalitetsutvalget i 1990 en annen måte å konkretisere kvalitet på gjennom å kategorisere det i henholdsvis: Rammekvalitet, inntakskvalitet, programkvalitet og resultat-kvalitet. Karlsen og Stensaker (1996) har i tillegg påpekt viktigheten av å skille mellom det man kan kalle intern og ekstern kvalitet – der forhold som kan ha interesse for de som produserer tjenestene ikke nødvendigvis har interesse for de tjenestene er rettet mot. Felles for alle disse forsøkene på å konkretisere kvalitetsbegrepet er imidlertid en enighet om en ting – at begrepet er relativt og at det må «dekomponeres» og konkretiseres hvis det skal gis et meningsinnhold.

Sett i forhold til de internasjonale utviklingstendenser man har sett når det gjelder operasjonalisering av kvalitet i høyere utdanning synes det i dag å eksistere et misforhold mellom det som er den tilgjengelige informasjonen knyttet til kvalitet og den informasjon som etterspørres av ulike brukere av høyere utdanning. Det er flere grunner til at dette misforholdet har oppstått. For det første – og som illustrert tidligere – har myndighetene som har et styringsansvar i sektoren ofte definert *sentrale operasjonaliseringer av kvalitet ut fra egne styringshensyn*, men der slike tilgjengelige indikatorer ikke alltid er det som brukere av høyere utdanning er interessert i. Et eksempel her kan være at mens avlagte eksamener og oppnådde studiepoeng sier noe om produktiviteten ved et enkelt lærested, har denne informasjonen mindre betydning for en potensiell student eller arbeidsgiver som vil vite mer om utdanningens innhold.

Et annet problem knyttet til det misforhold som eksisterer mellom tilgjengelig og ønsket informasjon er knyttet til at den informasjon som finnes gjerne er *aggregert på institusjonsnivå*, mens brukerne kan ha større interesse av kvaliteten på lavere nivåer. En student som ønsker å bli ingeniør vil sannsynlig ha større interesse av informasjon som beskriver den ingeniørutdanningen vedkommende ønsker å ta enn beskrivelser av lærestedet som sådan.

Et siste problem er at økningen i antall brukere av høyere utdanning – ikke minst illustrert gjennom dagens masseutdanningssystem - også sannsynligvis har utvidet antall mulige perspektiver på hva kvalitet er for den enkelte. For studenter som kanskje ønsker å studere på deltid eller som har ønske om en mer fleksibel studiehverdag, gir dagens standardiserte og gjerne nasjonale informasjonssystem i liten grad åpninger for å finne *informasjon som er tilpasset den enkelte* og de prioriteringer som man individuelt ønsker å gjøre.

2.3 Kvalitet, validitet og reliabilitet

Problemet knyttet til misforholdet mellom det som er tilgjengelig informasjon og det som er etterspurt informasjon om høyere utdanning, er imidlertid ikke den eneste utfordringen man har når man skal utvikle ny kunnskap om kvaliteten ved den utdanningen som skjer ved norske læresteder. Det

eksisterer også en rekke metodiske problemer knyttet til spesifisering og fortolkning av de data som samles inn.

Dette har ikke minst vært et problem i land der man i lengre tid har forsøkt å arbeide systematisk med kvalitetsinformasjon. Definerer man arbeid med kvalitet for bredt og omfattende vil det kunne bidra til at «alt inkluderes», og der det dermed ikke er forbausende at enkelte forfattere har funnet at kvalitet er den faktor som best forklarer «organizational performance» (Reeves & Bednar 1994: 419). Ved å omskrive et kjent sitat innen organisasjonsforskningen kan man her hevde at «hvis kvalitet er alt så er det kanskje ingenting»? Zbaracki (1998) har også påpekt at datagrunnlaget ikke alltid er til å stole på. Eksempelvis vil mange i en lederposisjon eller med et ansvar for arbeid med, eller rapportering av, informasjon om kvalitet ha en egeninteresse i å rapportere om funn som understreker deres egen betydning, og som gir et mest mulig positivt bilde av virksomheten. Nettopp fordi mye informasjon om kvalitet brukes i styringsøyemed og der resultatene som (selv-)rapporteres kan ha økonomiske konsekvenser for virksomheten, er det grunn til å være kritisk til det datagrunnlag som eksisterer (Stensaker 2003).

Et spesielt metodisk problem i høyere utdanning er også at brukerne er svært delaktige i, og påvirker tjenesteproduksjonen. Studenter kan ses på som «brukere» av høyere utdanning, men er gjennom sine læringsprosesser og sin aktive involvering i undervisning og forskning også medvirkende til de resultater som oppnås. Slik sett er det problematisk å identifisere data som «isolerer» den personlige medvirkning fra tilleggsverdiene som skapes av eksempelvis et studieprogram og et lærested, og avhengig av det perspektiv man har på høyere utdanning kan det også stilles spørsmål ved om det er ønskelig å søke å etablere et slikt skille.

Etablerte fortolkninger av populære indikatorer på kvalitet er i tillegg en utfordring for de som ønsker å skape et mer nyansert bilde av kvaliteten i høyere utdanning. Mens eksempelvis høy strykporsent gjerne forbindes med et dårlig studieprogram, kan dette også være et uttrykk for enten at studentgruppen har svake forutsetninger, eller at man ved studieprogrammet eller ved lærestedet har høye faglige standarder. Dårlig arbeidsmarkedstilpasning i etterkant av et studium trenger ikke nødvendigvis være et resultat av at studentene ikke har fått relevant kunnskap i løpet av studiet, men at arbeidsmarkedet generelt, eller i alle fall i regionen hvor lærestedet ligger, kan være inne i en lavkonjunktur. Slike fortolkningsproblemer vil som regel oppstå uansett hvilke indikatorer på kvalitet som benyttes.

Hvis man uansett datagrunnlag vil ha utfordringer knyttet til validitet og reliabilitet, er svaret å utvikle et kunnskapsgrunnlag som i størst mulig grad minimerer de eksisterende problemene som er gjennomgått i diskusjonen over. Her vil følgende tre retningslinjer stå sentralt:

For det første må informasjon om kvalitet søke å redusere innflytelsen til dagens dominerende institusjonsperspektiv, og heller i større grad etablerer et studieprogramperspektiv som vektlegger den variasjon som eksisterer innenfor det enkelte universitet og høyskole. Dagens internasjonale rangeringer av universiteter er et typisk eksempel på en metodisk uholdbar situasjon. I slike rangeringer forsøkes både forsknings- og utdanningsvirksomheten til lærestedene å aggregeres til et sett med indikatorer som skal munne ut i et endimensjonalt svar: at ett lærested er "bedre" enn et annet. På dette feltet finnes det etter hvert en rikholdig litteratur som viser hvor problematisk slike forenklinger er både når det gjelder validitet og reliabilitet (se f.eks Kehm & Stensaker 2009).

For det andre må informasjon om kvalitet søke å komme bort fra det dominerende styringsperspektivet, og over til et brukerperspektiv. I svært mange av de nasjonale databanker som i dag eksisterer er dataene utviklet med tanke på at de representerer viktige innsatsfaktorer som det ut fra et myndighetsperspektiv er viktig å holde kontroll på (antall ansatte, strykporsenter, avlagte studiepoeng, etc.), der forhold som kan være svært viktige for brukerne (miljøkjennetegn, faglig innhold og faglig profil) i liten grad eksisterer. Som Wiers-Jenssen og medarbeidere (2002) har vist er det en lang rekke faktorer som påvirker opplevelsen av kvalitet hos norske studenter. Utfordringen her

er imidlertid å utvikle et godt og relevant datagrunnlag hvis informasjonen har liten styringsinteresse – verken hos myndigheter eller læresteder.

For det tredje bør det være en ambisjon å redusere den standardiserte informasjonen som i dag eksisterer, og i større grad søke å tilpasse kunnskapen til de behov som den enkelte bruker måtte ha. Her har ikke minst teknologien åpnet opp for ulike muligheter til skreddersøm av informasjon og kunnskap. Ikke minst åpner slik skreddersøm opp for større grad av opplevd validitet, der den skjevvektning av informasjon og indikatorer som ofte foregår for eksempel i universitetsrangeringer kan oppheves, og der brukerne selv kan bestemme hvilke indikatorer som er viktigst for dem (se også Federkeil 2009).

I neste kapittel gjennomgås noen internasjonale eksempler på kvalitetsportaler og systematisk informasjonsformidling av kvalitet i høyere utdanning der styrker og svakhetene hos disse drøftes i forhold til de momenter som er presentert over.

3 Internasjonale eksempler på kvalitetsportaler og rangeringer

3.1 Klassifiseringssystemer – et internasjonalt fenomen

For å styrke kunnskapsgrunnlaget for en eventuell norsk kvalitets- eller informasjonsportal, vil det være svært nyttig å gå gjennom en del internasjonale eksempler og å trekke lærdom av dem. Siden utdanningssystemer og utdanningspolitikk kan være temmelig ulik den norske konteksten, bør man imidlertid være forsiktig med å kopiere andres opplegg. Gjennomgangen er hovedsakelig fundert på nettbasert informasjon, og vi har lagt inn lenker til de aktuelle nettsidene.

Universitetsrangeringer har en lang tradisjon i USA, noe som dels henger sammen med en svært uoversiktlig universitetsstruktur med store forskjeller mellom delstatene, store forskjeller i type institusjoner, store prestisje- og kvalitetsforskjeller, samt et sterkt markedsbasert system. Studentenes studieavgifter utgjør en vesentlig del av universitetenes finansielle grunnlag, og det er derfor viktig for universitetene å markedsføre seg for å tiltrekke seg flinke og betalingsdyktige studenter. Rangeringen kan i noen grad sees som et tilsvar til dette som en form for «nøytral» markedsinformasjon.

Det er de internasjonale rangeringene, som Times Higher Education og Shanghai Jiao Tong som er best kjent i Norge. Det er atskillig oppmerksomhet rundt de norske universitetenes plassering på disse rangeringene, til tross for at de også er omfattet med atskillig skepsis. Blant annet har de et sterkt fokus på forskning og nobelpriser, og dermed har de begrenset interesse for studenter. Også i forhold til formålene med en norsk kvalitetsportal, er det begrenset hvor mye disse internasjonale rangeringene har av overføringsverdi.

Vi har ikke hatt som siktemål å lage noen fullstendig oversikt, men har valgt ut noen europeiske eksempler som vi vil se nærmere på i dette kapitlet:

- Det europeiske klassifiseringsopplegget «U-map» initiert av EU og de europeiske universitetene selv
- Sverige: «Högskolekvalitet» i regi av Svenskt näringsliv
- Storbritannia: University League tables i regi av organene som finansierer høyere utdanning
- Tyskland: CHE-rangeringer
- Nederland: Studentenquête

Vi skal gi en kortfattet beskrivelse av disse eksemplene samt summere opp hvilken lærdom vi kan trekke ut av dem.

3.2 U-map og U-multirank

3.2.1 U-map: Klassifisering – ikke rangering

Bakgrunnen for U-map-prosjektet er å skape bedre informasjon (transparency) om europeisk høyere utdanning. Utviklingen av U-map bygger på mange av de samme prinsippene som den amerikanske Carnegie-klassifiseringen, som har eksistert siden 1970, og som er revidert i 2005.

<http://www.carnegiefoundation.org/classifications>

U-map er et nyutviklet system for klassifisering av høyere utdanningsinstitusjoner, finansiert av EU (van Vught og medarbeidere 2010), finansiert av EU. Systemet er betegnet som et klassifiseringssystem, ikke et rangeringssystem. Rasjonalet bak dette er at høyere læresteder er forskjellige, og at denne forskjelligheten er viktig å opprettholde. Mens enkle rangeringer forutsetter at institusjoner som rangeres ikke er altfor forskjellige, tar U-map nettopp sikte på å skaffe en oversikt, eller å klassifisere og kartlegge, på en måte som tar i betraktning at lærestedene er uensartet. I dokumentene bak U-map skilles det klart mellom rangering og klassifisering. Mens rangeringssystemene måler universitetene som om de var likeartede, vil en klassifisering tvert om fange opp at de har en ulik profil. Det påpekes at de globale rangeringene som oftest har et hovedfokus på forskning, og i liten grad tar hensyn til diversitet.

3.2.2 Elementene i U-map

U-map inneholder seks ulike dimensjoner som hver igjen er basert på tre til fem indikatorer:

1. Undervisnings og læringsprofil
 - a. Gradsnivå
 - b. Faglig bredde
 - c. Innretning på gradene
 - d. Utgifter til undervisning
2. Studentprofiler
 - a. Voksne studenter
 - b. Deltidsstudenter
 - c. Fjernstuderende
 - d. Antall studenter
3. Forskningsengasjement
 - a. Fagfellebedømte publikasjoner
 - b. Doktorgradsproduksjon
 - c. Utgifter til forskning
4. Involvering i kunnskapsspredning
 - a. Bedriftsetableringer
 - b. Patenter
 - c. Kulturelle aktiviteter
 - d. Inntekter fra kunnskapsspredning
5. Internasjonal orientering
 - a. Utenlandske gradsstudenter
 - b. Utenlandske studenter i internasjonale utvekslingsprogrammer
 - c. Studenter som har reist ut innen internasjonale utvekslingsprogrammer
 - d. Internasjonal akademisk stab
 - e. Inntekter fra internasjonale kilder som del av totalt budsjett
6. Regionalt engasjement
 - a. Kandidater som jobber i regionen
 - b. Nye bachelorstudenter fra regionen
 - c. Betydningen av regionale inntektskilder

3.2.3 Hva kan vi lære av U-map?

U-map bærer klar preg av at dette langt på vei er universitetssektorens eget opplegg, og at derfor rangeringsaspektet er nedtonet. U-map tar sikte på å beskrive de enkelte institusjonenes profil eller særpreg, ikke å plassere dem som bedre eller dårligere enn hverandre. Et bærende prinsipp er mangfold og flerdimensjonalitet i motsetning til en rangering som fordrer måling langs en og samme skala. Resultatene presenteres grafisk i form av en blomsterliknende figur der fargene illustrerer de enkelte indikatorene, og lengden på kronbladene hvilken skåre de har på hver indikator. Kunnskapsdepartementet har annektert en tilsvarende presentasjonsform med utgangspunkt i DBH-data. Måten resultatene presenteres på i en kvalitetsportal er viktig, og her representerer U-map en interessant løsning.

3.2.4 U-Multirank

Intensjonene med U-map har ikke vært å foreta en hierarkisk rangering eller «ligatabeller» over universiteter og høyskoler. Dette vil ikke forhindre at mange brukere i å utvikle egne rangeringer innenfor klassifiseringssystemet. Rangeringer og vurderinger av institusjonelle ytelser vil uansett fortsette å få stor oppmerksomhet, ikke minst som et ledd i institusjonenes eget strategiarbeid (Hazelkorn 2007). Derfor er også arbeidet startet med å utvikle et nytt europeisk rangeringssystem. I motsetning til rangeringer som Shanghai og Times Higher Education, skal U-multirank bli en flerdimensjonal rangering. I arbeidet så langt, har man sette på følgende dimensjoner som relevante:

1. Undervisning og læring
2. Forskning
3. Kunnskapsoverføring
4. Internasjonal orientering
5. Regional orientering

3.3 Sverige: Högskolekvalitet 2011

I Sverige har motstykket til NHO, Svenskt näringsliv, tatt initiativ til en kvalitetsportal. Denne portalen bygger på to undersøkelser, en etableringsundersøkelse og en undersøkelse om samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidsliv. (http://www.svensknaringsliv.se/material/rapporter/hogskolekvalitet-2011_129808.html)

Hovedformålet med prosjektet Högskolekvalitet er å danne et grunnlag for at studentene skal gjøre bedre valg. Det konstateres at det er svak gjennomstrømning i svensk høyere utdanning, blant annet fordi mange studenter foretar omvalg. Dessuten er det mange studenter som bruker for lang tid etter eksamen før de får en relevant jobb. Högskolekvalitet ønsker å vise hvordan de høyere utdanningene samarbeider med arbeidslivet fordi man mener at et nærmere samarbeid kan bidra til at studentene lettere får jobb. Den viktigste målgruppen for prosjektet er dermed de framtidige studentene, men resultatene skal også informere de ansvarlige for studietilbudene hvordan deres kandidater lykkes på arbeidsmarkedet.

3.3.1 Etableringsundersøkelsen

Dette er en form for kandidatundersøkelse. Det ble gjennomført telefonintervjuer med 8 100 studenter som hadde tatt sin eksamen i perioden 1. juli 2009 – 31. juni 2010. Dette utgjør et tilfeldig utvalg av noe under halvparten av alle de vel 21 000 kandidatene som ble uteksaminert i de hovedområdene som er inkludert i undersøkelsen. Følgende tema dekkes:

- Om de hadde fått jobb, og hvor lang tid det hadde tatt
- Om de hadde fått en «kvalifiserat» jobb, kan vel tolkes som en jobb i samsvar med utdanningen

- Begynnerlønn
- Motiv for å begynne i studiet
- Om de ville ha valgt samme utdanning

3.3.2 Samarbeidsundersøkelsen

Dette er en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Utgangspunktet var en e-postundersøkelse som ble sendt ut til de som er ansvarlige for de ulike studieprogrammene ved lærestedene. Denne undersøkelsen omfatter spørsmål om:

- Samarbeid med arbeidsliv som tilbys studentene
- Omfanget av samarbeidet, hvor stor andel av studentene deltar og hvor lenge
- Lærestedets engasjement, formelle praksisplasser, oppdragsgivere og fadderplasser. I hvilken grad er ordningen poenggivende.

I rapporten fra Høgskolekvalitet påpekes at det er en sammenheng mellom samarbeid lærested/arbeidsliv og hvor raskt studentene kommer i jobb.

3.3.3 Hva kan vi lære av Høgskolekvalitet?

Dette prosjektet er forholdsvis smalt orientert, og med en avgrenset definisjon av kvalitet. Formålet er primært å gi informasjon til de studiesøkende, og det er kandidatenes overgang til arbeidsmarkedet som er kjernen. I så måte dekker NIFUs kandidatundersøkelse dette formålet fullt ut. Presentasjonen er imidlertid nokså detaljert per studieprogram og lærested. Det framgår ikke av rapporten om antall respondenter i de ulike kategoriene, og i en norsk kontekst ville enkelte tall bli for lave til å kunne presenteres. Men uansett er dette eksempler på indikatorer som bør kunne inkluderes i en kvalitetsportal i Norge.

Det er et interessant grep at Høgskolekvalitet også omfatter en undersøkelse av samarbeid lærested/arbeidsliv. Tilsvarende data finnes ikke i Norge, bare enkelte case-studier.

3.4 Universitetsrangering i Storbritannia

I Storbritannia finansieres et system for universitetsrangering (University League tables) av de nasjonale organene som finansierer høyere utdanning i England (The Higher Education Funding Council for England (HEFCE)), Skottland (Higher Education Funding Council (SHEFC)) Wales (Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW)). <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>

Alle rådata til rangeringene er hentet fra offentlige kilder, hovedsakelig fra The Higher Education Statistics Agency (HESA). I noen få tilfelle der data ikke er tilgjengelig nasjonalt, hentes de direkte fra de enkelte lærestedene. Før data presenteres, oversendes alle data fra HESA til de enkelte lærestedene for kontroll.

3.4.1 Dimensjoner i rangeringen:

Følgende aspekter er med i rangeringen:

- Inntakskvalitet for studenter (Entry Standards)
- Studentenes tilfredshet (Student Satisfaction)
- Vurdering av forskning (Research Assessment)
- Hvordan kandidatene klarer seg på arbeidsmarkedet (Graduate Prospects)
- Forholdstallet mellom studenter og ansatte (Student-Staff Ratio)
- Utgifter brukt på faglige støtteaktiviteter (Academic Services Spend)
- Utgifter brukt på fasiliteter (Facilities Spend)
- Good Honours
- Fullføring av grader (Degree Completion)

- Samlet skåre (Overall Score)

Den britiske rangeringen dekker dermed et temmelig bredt spekter av kvalitetskriterier, men rangeringen er foretatt både med basis i enkeltskårer og totalsum. De enkelte komponentene inneholder både en del objektive data som inntaksdata, forholdstall studenter per lærer, utgifter til en del aktiviteter og fullføringsgrad, noen mer subjektive data (studenttilfredshet), samt om tilpasningen til arbeidsmarkedet.

3.4.2 Presentasjon av resultater

Universitetsrangeringen presenteres på en egen hjemmeside som «league tables» de ulike universitetenes resultater på enkeltkriteriene og samlet sum. For hvert enkelt universitet kan man også vise en institusjonsprofil, der rangeringsresultatene er supplert med en del annen nøkkelinformasjon, blant annet hvordan universitetet selv presenterer seg selv i tekstlig form. Hovedsiktemålet med denne hjemmesiden og informasjonen er å gi et bedre grunnlag for søkerne i deres valg av universitet. Resultatene blir også presentert av The Guardian på en egen hjemmeside:

<http://www.guardian.co.uk/education/universityguide>

3.4.3 Hva kan vi lære av den britiske rangeringen?

Vi mener at en norsk kvalitets-/informasjonsportal for høyere utdanning godt kan hente inspirasjon fra denne britiske modellen, til tross for at det er store forskjeller mellom høyere utdanningssystemer i Norge og Storbritannia. Mange av de indikatorene som brukes, er relevante. Også det britiske opplegget baserer seg hovedsakelig på offentlig tilgjengelig statistikk, og indikatorene er enkle å beregne. Både hensynet til tilgjengelig og transparens ser ut til å være tilstrekkelig ivaretatt. Dessuten ser hovedformålet ut til å være nokså likt.

Et sentralt spørsmål er om en skal beregne en samlet verdi for hvert lærested basert på enkeltskårene. Det framgår ikke klart hvordan de ulike komponentene i det britiske systemet er veid i forhold til hverandre.

3.5 Tyskland

Den mest omfattende tyske rangeringen av universiteter gjennomføres av Centre for Higher Education (CHE), som karakteriserer seg selv som en «reform think tank» for høyere utdanning. CHE er en uavhengig organisasjon etablert av Bertelmann-stiftelsen og den tyske rektorkonferansen (tilsvarende i noen grad vårt Universitets- og høgskoleråd). Omtrent halvparten av finansieringen av CHE kommer som frie midler fra Bertelmann-stiftelsen. Et prinsipp for CHEs rangeringer er at universitetene er uavhengige. Dette ligger trolig bak at denne rangeringen (i motsetning til i Storbritannia) er organisert helt uavhengig av stat eller offentlige organer, men med en helt nødvendig støtte fra universitetene selv gjennom rektorkonferansen. CHE er en non-profit uavhengig organisasjon. Selve den organisatoriske forankringen er i Tyskland så vidt viktig at vi omtaler den spesielt, og dette er trolig en viktig forutsetning for at rangeringssystemet aksepteres i sektoren, gitt tyske universiteters uavhengighet, samt at de er forankret i de enkelte delstatene. <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=613&getLang=en>

3.5.1 Om rangeringene

De første universitetsrangeringene fra CHE ble publisert i 1998, så dette er et svært etablert system. Fra å dekke tyske universiteter, har også universiteter i Nederland og Østerrike blitt inkludert. Det er en del overordnede prinsipper for disse rangeringene. For det første er de *fagspesifikke*, de er ikke ment å skulle sammenlikne hele institusjoner. De tar hensyn til at universitetene har ulike profiler, med styrker og svakheter på ulike områder. For det andre er de *flerdimensjonale*. Det betyr at for et gitt fagområde gis det ikke ett samlet resultat basert på summen av de enkelte indikatorene. Dette er igjen knyttet til universitetenes ulike profil, og bygger dessuten på at det ikke finnes verken et teoretisk eller empirisk grunnlag for å veie sammen de ulike indikatorene til ett samlemål. For det tredje gir

rangeringene et bilde ut fra *ulike perspektiver*. I tillegg til fakta om institutter og studier, er data basert på vurderinger både fra studenter og lærere, noe som gir et mer balansert bilde enn rangeringer som bygger på vurderinger bare fra én gruppe aktører. I tillegg til disse prinsippene, gis det heller ingen spesifisert rangering eller eksakt skåre på indikatorer, men resultatene grupperes som topp, middels eller svakt.

3.5.2 Kriterier og indikatorer

Innholdet i rangeringene er delt inn i to nivåer. Det øverste nivået er inndelt i 9 moduler, og hver modul er så satt sammen av en rekke kriterier eller indikatorer. Vi kan ikke gå inn i alle detaljer her, men viser først de ni modulene, og deretter kriteriene innenfor en av de valgte modulene.

- Arbeidsmarked og karriereorientering
- Utstyr
- Forskning
- Generelle vurderinger
- Internasjonal orientering
- Resultater av studiet
- By og lærested
- Studenter
- Akademiske studier og undervisning

Hvis vi tar for oss den første modulen, består den igjen av et stort antall kriterier, vi nevner bare noen som en illustrasjon:

- Karrieresenter eller karriereorientering
- «Employability» for bachelorer og mastere, samt utvikling av ulike ferdigheter
- Tverrfaglighet
- Forberedelse til arbeidsmarkedet
- Sammenheng mellom teori og praksis
- Andel lærere med praksiserfaring

3.5.3 Presentasjon av resultater

CHE har i mange år hatt et tett samarbeid med magasinet Die Zeit, som organiserer hjemmesider med resultatene sammen med annen relevant informasjon om høyere utdanning.

http://www.zeit.de/canvas/excellence_home .

På denne måten er man sikret god spredning og et solid journalistisk fundament. Presentasjonen følger prinsippet om ikke å lage en enhetlig rangering av læresteder, men å se på hvilke læresteder som er bedre enn snittet, som snittet eller svakere innenfor enkelte fag eller i forhold til bestemte kriterier.

3.5.4 Andre rangeringer

CHE gjennomfører også andre former for rangeringer enn den omtalte universitetsrangeringen. De lager også en «eksellens-rangering» der forskningskomponenten har en større plass. Denne omfatter bare enkelte utvalgte fag. Hensikten er å gå ut over den rent nasjonale konteksten. Målgruppen er her videre, men prinsippene er temmelig like med den vanlige universitetsrangeringen.

3.5.5 Hva kan vi lære av CHE-rangeringen?

CHEs rangering kan gi en solid rettesnor for etablering av noe liknende i Norge. Det gjelder spesielt prinsippene om ikke å lage noen sumskåre per lærested, og ikke tildele eksakte «karakterer». Erkjennelsen av at kvalitet er flerdimensjonalt er viktig. Også presentasjonsformen kan godt danne et

mønster. Derimot er det umiddelbart litt vanskelig å se hva slags datagrunnlag som ligger bak de ulike indikatorene, og det er mulig at man baserer seg svært mye på egen innhenting av data.

3.6 Nederland: De Nationale Studentenenquête (NSE)

3.6.1 Studentundersøkelse

Nederland har foreløpig ikke etablert et helhetlig rangerings- eller klassifiseringssystem av samme type som i Storbritannia eller Tyskland. Men man har de siste ti år gjennomført nasjonale studentundersøkelser som har til formål å bistå studenter med å velge studieprogram (internasjonale studenter er en særlig målgruppe) og å bistå læresteder med å opprettholde utdanningskvaliteten (Muskens, Pass and van den Broek 2010). Undersøkelsen finansieres av nederlandske myndigheter.

Undersøkelsen fokuserer på studentenes tilfredshet med ulike sider ved studiet, og det antas at studenttilfredshet er en indikator på studiekvalitet. Sentrale tema er:

- Studieprogrammets innhold
- Generelle og akademiske ferdigheter
- I hvilken grad studiet forbereder for yrkeslivet
- Arbeidsmengde
- Veiledning og støtte

http://www.studychoice.nl/_Home/default.aspx

<http://www.nse.nl/>

3.6.2 Hva kan vi lære av NSE

Dersom det er en prioritert oppgave å informere søkere til høyere utdanning, bør studentenes egne erfaringer tillegges betydelig vekt. Dette er blant annet også en del av CHE-rangeringene.

Vi vil i kapittel 4 gå gjennom en rekke viktige datakilder for en kvalitetsportal, og argumenterer der for viktigheten av en systematisk og landsomfattende undersøkelse blant studenter. I en slik sammenheng vil det være viktig å studere den nederlandske undersøkelsen og presentasjonen av resultatene nøye. Undersøkelsen er nylig revidert, og har fått svært stor oppslutning blant lærestedene. Den har også oppnådd relativt høy svarprosent blant studentene.

3.7 Oppsummering av internasjonale eksempler

Et rangerings/klassifiseringssystems innhold og oppbygning samt presentasjonsform vil henge nært sammen med hva som er formålet og hvem som er den primære målgruppen. Oppleggene vil selvsagt også gjenspeile særtrekk ved enkelte landenes utdanningsystem og utdanningspolitikk, slik at man neppe kan kopiere noen av de internasjonale eksemplene og bruke i en norsk kontekst. Målgrupper kan være lærestedene selv for å belyse sin egen posisjon (her brukes en del internasjonale rankinger hyppig, til tross for et ofte tvilsomt innhold), politiske myndigheter (kan være direkte som grunnlag for tildeling av midler), potensielle søkere til studiene eller til stillinger, eller «allmennheten», inkludert presse.

Av de eksemplene vi har vist foran, kan vi klart skille mellom det britiske opplegget på den ene siden og det europeiske U-map og de tyske CHE-rangeringene på den andre. Det britiske er langt klarere innrettet mot institusjonsrangeringer, noe som trolig henger sammen med at det er finansieringsorganene som har etablert dem. Både CHE og U-map har en klarere profil i retning av å måle langs flere dimensjoner og å unngå en ren rangering.

En annen viktig lærdom av spesielt CHE og den britiske rangeringen, er at det ikke utelukkende er rangeringsdata som presenteres, men at dette er en del av en bredere presentasjon av universitetene. Til dels er det informasjon fra lærestedene selv som er lagt ut.

Eksempelene viser også at finansieringen kan komme fra ulike typer kilder; myndigheter, institusjonene selv, stiftelser eller næringsliv. Akkurat hvor finansieringen kommer fra er i seg selv kanskje ikke så avgjørende, men det henger sammen med hva slags forankring systemet har. Her kan hensynet til legitimitet og aksept i sektoren og hensynet til uavhengighet trekke i ulike retninger.

De internasjonale eksemplene hjelper oss også til å stille spørsmålet om hva som er enheten eller nivået for sammenlikningene. Er det hele institusjoner som skal sammenliknes, eller bør dette skje per studium eller fag? Å sammenlikne på lærestedsnivå har det problemet at de har høyst ulike fagprofiler, som dermed kan forklare mye av de observerte forskjellene. Et lærested med selektive studier som igjen er ettertraktet på arbeidsmarkedet, vil f.eks. komme langt mer positivt ut enn et lærested med åpne studier med en usikker tilknytning til arbeidslivet – uten at dette i seg selv er et relevant mål på lærestedets kvalitet. På dette punktet ser vi at det tyske og britiske opplegget går hver sin vei. Den britiske rangeringen legger vekt på institusjon, mens den tyske CHE-rangeringen begrunner prioriteringen av fag, kontra institusjon, på følgende måte:

“This is based on the belief that there is no such thing as «the best HEI». HEIs have individual profiles with strengths and weaknesses in different subjects”

En annen lærdom vi kan trekke av disse eksemplene gjelder selve begrepsbruken. Vi startet ut med å tenke i retning av rangeringer (også CHE bruker dette ordet), mens ordbruken i U-map, *klassifisering*, kanskje er mer dekkende og i det minste mindre kontroversielt. Gitt et hovedformål om å framskaffe og formidle informasjon til søkere eller arbeidslivet, er det trolig langt viktigere å informere om et læresteds egenart og profil enn om hvilke som er bedre enn andre. Dessuten er det en del relevante indikatorer som ikke egner seg for rangering.

Blant de spørsmål som må tas stilling til i forbindelse med en eventuell etablering av en norsk informasjonsportal er derfor:

- Formål og brukere
- Hvor mange dimensjoner skal dekkes?
- Overordna kvalitetskriterier
- Operasjonalisering og datagrunnlag
- Eksisterende data eller behov for nye data?
- Hvordan bør indikatorene konstrueres? Beregning av samleskårer eller ikke?
- Institusjons- eller fagnivå?
- Valg av presentasjonsform: rangering (som i UK) eller kategorisering av læresteder (som i CHE)
- Hvem skal finansiere og drive en slik portal? Staten, lærestedene selv eller uavhengige organisasjoner?

4 Datagrunnlaget for en norsk informasjonsportal om høyre utdanning

Som tidligere nevnt, er hvilken type informasjon som bør ligge i en slik portal, relatert til hvem som er hovedmålgruppen for informasjonen, og hvilke reliable og valide data som er tilgjengelige. I dette kapitlet vil vi gjennomgå en del mulige indikatorer, og si noe om styrker og svakheter ved disse. Hovedvekten vil være på dimensjoner og indikatorer som er relevante for «brukere», i første rekke potensielle studenter. Dette innebærer at vi legger mindre vekt på det som kan betegnes som styringsdata (informasjon om økonomi og ressurser).

I Kunnskapsdepartementets *Tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner 2011* (s. 64) påpekes det at det foreligger få gode indikatorer for kvalitet i høyere utdanning. Dette er en oppfatning vi deler. Det finnes en del indikatorer som er egnet for å få fram ulikheter mellom enheter (for eksempel antall studenter), uten at de nødvendigvis sier noe om forskjeller i kvalitet. Dessuten er det en del indikatorer som kan tolkes ulikt, for eksempel er det uklart om høy strykpersent eller høy andel utenlandske studenter bør tolkes som positivt eller negativt.

4.1 I hvilken grad foreligger relevante data?

En utfordring i utformingen av en informasjonsportal er å finne fram til data som er relevante for å belyse de problemstillingene vi ønsker. Noen av de dataene som ville være mest relevante, som for eksempel studenters vurdering av eget lærested, er ikke tilgjengelige. I vår gjennomgang vil vi også peke på områder der det mangler informasjon, men selve etableringen av en informasjonsportal vi kunne bidra til at mer data blir innsamlet og tilrettelagt. Når det gjelder tilgjengelighet kan vi skille mellom tre kategorier data:

- Data som foreligger, og som er enkelt tilgjengelige
- Data som foreligger, men som krever bearbeiding
- Data som er relevante og ønskelige, men som p.t. ikke foreligger

Som nevnt er det viktig å være oppmerksom på at mye av den informasjonen som potensielle studenter søker kunnskap om ikke bare handler om kvalitet, men om interesser og preferanser. Læresteder som tilbyr samme studieprogram, kan ha nokså ulike fagprofiler på disse programmene, uten at dette nødvendigvis er uttrykk for noen forskjell i *kvalitet*. Skal man eksempelvis studere medisin, kan man være interessert i å vite hvilke universiteter som har studieopplegg basert på problembasert læring, uten at det er gitt at studietilbud med en slik pedagogisk profil har bedre kvalitet.

Om studenter skal gjøre bevisste valg, er det derfor vanskelig å komme utenom å studere tilbudet og fagplanene til de enkelte lærestedene grundig. Fagplanene for studietilbud som i navnet er identiske, er mer varierte enn mange tror.

Etableringen av en informasjonsportal forutsetter ikke at alle ønskelige data er tilgjengelige. Det er mulig å starte med de kilder som er lett tilgjengelige, og så utvikle og utvide innholdet etter hvert.

4.1.1 Sammenligning av læresteder eller fag?

I mange sammenhenger er det mer meningsfylt å sammenligne fag/studieprogrammer enn å sammenligne institusjoner. For en student som står i en valgsituasjon, er det sannsynligvis mer interessant å få informasjon om det enkelte studium enn om lærestedet som helhet. Eksempelvis vil en ungdom som ønsker å bli psykolog trolig være mer interessert i forskjellen på *psykologutdanningen* ved ulike læresteder, og ikke nødvendigvis informasjon om lærestedet som helhet. Som nevnt er det en slik tankegang som ligger til grunn for den tyske CHE-rangeringen. Men en vesentlig utfordring i norsk sammenheng er at relevant statistikk ofte ikke foreligger på fag/studieprogramnivå. Informasjon om karaktertrekk ved et lærested kan foreligge på følgende nivå:

- Lærested
- Fakultet
- Institutt
- Studieprogram
- Studieemne

For noen fagfelt, som for eksempel profesjonsstudier som jus og odontologi, kan det være relativt stort overlapp mellom fakultet, institutt og studieprogram. Andre fakulteter og institutter er mer heterogene, for eksempel finnes det enheter med betegnelser som «avdeling for pedagogikk og sykepleie» og «institutt for historie, sosiologi og innovasjon». I tillegg kan studietilbud kan gå på tvers av institutter og fakulteter, noe som har blitt forsterket med Kvalitetsreformen. Dette innebærer at informasjon om for eksempel om undervisningspersonalets kompetanse kan være komplisert å skaffe til veie på studieprogramnivå.

Som det vil framgå senere (avsnitt 4.2), er det slik at en sentral datakilde, *Database for statistikk om høgre utdanning*, ikke inneholder informasjon på studieprogramnivå men på læresteds-, fakultet og til en viss grad instituttnivå. Hvilket nivå man velger å innhente informasjon om avhenger ikke bare av tilgjengelighet på data, men også hva som gir mening. Velger man lavt nivå, kan antall personer som inngår være lavt, og svingningene kan være store fra år til år. Det laveste nivået – emnenivået – er mindre interessant. Det utgjør kun en del av et utdanningsprogram, og kan omfatte få studenter. En annen utfordring er at fakultets- og instituttstrukturen på ulike læresteder kan være nokså ulik (særlig i høgskolesektoren), noe som kan vanskeliggjøre sammenligning på tvers av institusjon.

En mulig løsning kan være å la en eventuell informasjonsportal innbefatte et begrenset antall utdanninger, for eksempel et utvalg profesjonsutdanninger der det både er et tilstrekkelig antall studenter og overlapp mellom fakultets/avdelingsnivå og studieprogram er høyt.

Det er verd å merke seg at en del av de mulige indikatorene som vil bli listet opp senere i rapporten (under punkt 4.3) varierer mye med fag. Dette gjelder blant annet forhold som frafall og strykprosent. Dersom slike indikatorer brukes til å sammenligne institusjoner, kan det få en del uheldige utslag. Eksempelvis vil læresteder som har mange studenter tilbyr mange ingeniørutdanninger (der frafallet generelt er høyere enn på andre fag) komme dårlig ut, uten at det nødvendigvis har noe med kvaliteten på lærestedet å gjøre.

4.2 Aktuelle datakilder

I dette avsnittet gjør vi kort rede for noen aktuelle datakilder. Vi kommer tilbake til hvilke indikatorer som kan dekket hvor i punkt 4.3.

4.2.1 Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

DBH (<http://dbh.nsd.uib.no/>) inneholder informasjon om ulike aspekter ved virksomheten på norske universiteter og høyskoler; studenter, forskning, økonomi med mer. Det er Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som har ansvaret for databasen, på oppdrag for Kunnskapsdepartementet.

DBH-tall står blant annet sentralt i Kunnskapsdepartementets såkalte «tilstandsrapporter» for universitets- og høyskolesektoren, se http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/tilstandsrapport-for-universitets--og-h.html?id=641725

Siden DBH ble etablert for ca. 20 år siden, er den gradvis blitt utvidet og forbedret. Fordelen med DBH er at den er lett tilgjengelig, og at det er enkelt å skaffe seg oversikt over hva som finnes av informasjon. Den bygger dels på informasjon som lærestedene selv rapporterer inn, og dels på offisiell statistikk. Hovedtyngden av data er det man må karakterisere som inputdata eller data om omfang (ansatte, studenter, ressurser etc.). Selv om basen gradvis også er supplert med nøkkeltall basert på relasjoner (f.eks. studenter per ansatt), og en del resultatmål (f.eks. studiepoeng per student), er det fortsatt relativt lite av det ville kalle kvalitetsindikatorer.

For at en database som DBH skal være praktisk i bruk, er man stort sett avhengig av å legge ut ferdig beregnede indikatorer med faste tabeller og nivåer (lærested, avdeling etc.), det ville være for komplisert om brukerne selv skulle kunne lage sine egne tabeller som i SSBs statistikkbank. Denne begrensningen skyldes også at DBH foreløpig bare inneholder aggregerte data, men det arbeides nå med å utvikle basen i retning av mikrodata.

DBH er institusjonsorientert, og kan i dag gi tall ned på enhetsnivå dvs. institutt og tilsvarende, men inneholder ikke informasjon på studieprogram- eller fagnivå. Selv om DBH har en del nevnte begrensninger i forhold til behovene i en informasjonsportal, vil den danne et helt naturlig utgangspunkt.

4.2.2 Statistisk sentralbyrå (SSB)

Tilgang til de ulike statistikkområdene med muligheter for å hente ut tabeller finnes i statistikkbanken: <http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>.

Statistisk sentralbyrå har ansvaret for den nasjonale utdanningsstatistikken. Dette er en individbasert statistikk, som gir svært store muligheter for å konstruere variable, data om progresjon og frafall, og som dessuten gir muligheter for sammenkopling med andre informasjonskilder. SSB har også etablert en egen database for utdanningsstatistikk (NUDB), som letter tilgjengeligheten til tidsserier og informasjon om utdanningsforløp. I den grad en informasjonsportal for høyere utdanning skal inneholde indikatorer som krever mer avansert datatilgang og databearbeiding enn det man kan hente direkte fra DBH, kommer man ikke utenom bistand fra SSB. SSB er også det eneste organ som har rett til å kople sammen data fra ulike kilder på personnivå (f.eks. om sammenhengen mellom studievalg, studieprogresjon og forhold som yrkesdeltaking, inntekt og opptak av studielån). Det er imidlertid både tidkrevende og kostbart å framskaffe denne typen mer kompliserte indikatorer, men det gjøres for videregående opplæring på oppdrag av Utdanningsdirektoratet.

4.2.3 Samordna opptak (SO)

Samordna opptak er et felles opptakssystem for grunnstudier ved universiteter og høyskoler i Norge. (<http://www.samordnaopptak.no/info/>). Blant aktuell informasjon som kan hentes ut fra SOs nettsider

er antall studieplasser per program, antall søkere per program og poenggrenser for de enkelte studier. Her finnes med andre ord informasjon om attraktivitet og selektivitet på studieprogramnivå. En begrensning ved SO, er at den hovedsakelig inneholder informasjon om statlige høgskoler og universiteter. Noen private institusjoner er også med (som Menighetsfakultetet og Misjonshøgskolen) men en stor aktør som BI er ikke med. I alt 47 høgskoler og universiteter er inkludert i 2012.

SO samler inn et svært omfattende datamateriale med stor potensiell anvendelse, men deres kapasitet til å analysere og formidle resultatene er ikke en prioritert oppgave. Siden dataene om opptak og søkning har et administrativt hovedmål (selv om hensynet til statistiske oversikter også er viktig), har data en relativt komplisert struktur, og er ikke enkle å anvende uten omfattende tilrettelegging. Men det er åpenbart et betydelig uutnyttet potensial i denne datakilden, og med stor relevans for en informasjonsportal. En del nøkkeldata fra SO er lagt inn i DBH.

4.2.4 NIFU

NIFU har nasjonalt ansvar for produksjon, analyse og formidling av statistikk og indikatorer for det samlede FoU- og innovasjonssystem, inkludert forskerpersonalregisteret. En del av denne informasjonen er tilgjengelig gjennom NIFUs FoU-statistikkbank (<http://www.foustatistikkbanken.no/nifu/>). I tillegg gjennomfører NIFU Kandidatundersøkelsen, som vil bli beskrevet nærmere under punkt 4.3.7.

4.2.5 Cristin

En svært relevant datakilde som er under etablering, er forskningsinformasjonssystemet Cristin (www.cristin.no). Dette er et verktøy for forskere og forskningsmiljøer i Norge for å registrere og profilere publikasjonsdata, prosjekter, kompetanseprofiler og formidling.

Cristin er navnet både på organisasjonen og på et forskningsinformasjonssystem. Systemet er et verktøy for forskere og forskningsmiljøer i Norge for å registrere og profilere publikasjonsdata, prosjekter, enheter og kompetanseprofiler. Systemet brukes også til innrapportering av publikasjonspoeng. I følge Cristins hjemmesider, skal systemet skal tjene følgende brukergrupper og deres ulike behov:

Forskningsinstitusjonene:

- Behov for analyser av egen forskningsaktivitet
- Behov for profilering av egen forskningsaktivitet
- Behov for økt ressursutnyttelse og administrativ lettelse
- Behov for økt tillit til forskningen gjennom synliggjøring av forskningsetisk dokumentasjon

Forskerne:

- Behov for tidsbesparelse og administrativ forenkling i søknads- og rapporteringsoppgaver
- Behov for tilgang til informasjon om ressurser og resultater i norsk forskning
- Behov for synliggjøring og attraktivitet knyttet til egen aktivitet og kompetanse
- Behov for å lette arbeidet med kompetanse- og forskningsformidling

Myndigheter:

- Behov for dokumentasjon av forskningsresultater og finansieringen av forskning
- Behov for forskningsstatistikk og kunnskapsgrunnlag for politikk og forvaltning
- Behov for styring og prioritering av satsingsområder

Media og allment publikum:

- Behov for økt oppmerksomhet om forskning i media og samfunnet
- Behov for oversikt over kompetanseprofilen
- Behov for tilgang til publiserte resultater til bruk ved populærvitenskapelig fremstilling

4.2.6 Senter for internasjonalisering av høgre utdanning (SIU)

SIU utgir årlig en rapport som inneholder informasjon om ut- og inngående studiemobilitet på lærestedsnivå, blant annet *andelene* ut- og innreisende studenter (<http://www.siu.no/nor/Politikk-og-strategi/Mobilitet/Mobilitetsrapporten>).

4.2.7 Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner

Kunnskapsdepartementet utgir årlig en tilstandsrapport for universitets- og høyskolesektoren. Her er det samlet en rekke styringsdata. Mange av dem er hentet fra DBH, men departementet har også selv sammenstilt data fra ulike kilder.

(http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2011/ttilstandsrapport-for-universitets--og-h.html?id=641725)

4.2.8 Lærestedenes nettsider

En del interessant informasjon finnes her, for eksempel i årsmeldinger. Men det kan være utfordrende å systematisere informasjon fra mange kilder. Under gjennomgangen av de internasjonale eksemplene pekte vi på at hjemmesidene som publiserer rangerings- eller klassifiseringsdata også inneholder tekstlig informasjon om og fra lærestedene. Dette kan være et nyttig supplement, men det krever trolig at lærestedene utfordres til å utforme relativt kortfattede beskrivelser av sin egenart i en standardisert form. Hvordan vil lærested B profilere seg?

4.3 Mulige dimensjoner og indikatorer

Nedenfor gjør vi rede for en rekke dimensjoner og indikatorer som kan tenkes benyttet i en eventuell norsk informasjonsportal om høyere utdanning. Vi har satt opp forslag til noen hoveddimensjoner, og mulige indikatorer som kan inngå i disse. Det gjøres også rede for en del begrensninger og tolkningsmuligheter knyttet til disse indikatorene, men det er ikke gjort omfattende analyser av selve datakvaliteten.

4.3.1 Attraktivitet og inntakskvalitet/selektivitet

I en informasjonsportal av denne typen er trolig ikke reputasjon (som regel basert på forskning) en spesielt relevant indikator, men derimot attraktivitet ut fra søkerens preferanser.

- Antall søkere per (planlagt) studie plass (SO)
- Poenggrenser etter hovedopptak (SO)
- Gjennomsnittskarakter blant studenter som er tatt opp (DBH)

Antall søkere per studie plass kan si noe om hvor attraktivt et studium oppfattes av søkerne, og i hvilken grad det er konkurranse om å komme inn.

Dette er imidlertid en størrelse som bør anvendes med forsiktighet. Antall studie plasser er ikke fastlagt og registrert ut fra reell kapasitet, det er ofte et bevegelig mål, og lærestedene kan endre opptaksrammen underveis ut fra søkningen. Med andre ord utgjør søkere per plass et bevegelig mål. SOs oppgave er av administrativ art, de skal ivareta ikke bare de tekniske sidene ved søkning og opptak, men også å sikre likebehandling og rettssikkerhet for søkerne.

Når det gjelder poenggrenser, så oppgir SO disse etter både hovedopptak og suppleringsopptak. Om poenggrenser skal brukes, er det trolig mest «rettferdig» overfor lærestedene å basere seg på hovedopptaket.

Poenggrensene viser poengsummen til den karaktermessig svakeste studenten som ble tatt opp. Dette gir et uttrykk for attraktivitet, men er ikke nødvendigvis noen god indikator for såkalt inntakskvalitet. Gjennomsnittskarakterene for studentene som tas opp gir trolig et bedre bilde av studentmassens faglige forutsetninger. Også antall søkere per studieplass anvendes i mange sammenhenger, men vi har under omtalen av Samordna opptak påpekt av antall studieplasser ikke er en fast størrelse.

Ved studentopptaket gis det tilbud om studieplass til de søkerne som oppfyller kravene og som har best konkurransepoeng dersom søkertallet overstiger kapasiteten. Men lærestedene vet av erfaring at mange av søkerne som er tilbudt plass, trekker seg, men for å få fylt opp kapasiteten er de nødt til å overbooke. I denne sammenhengen, kan antall søkere med tilbudt plass som ikke aksepterer, være en interessant størrelse.

4.3.2 Institusjonsprofil

Vi har argumentert for at søkere til høyere utdanning er mer interessert i hvilken profil lærestedene har enn i plasseringen på rangering eller ligatabell. Og selv om særpreg ved et bestemt lærested neppe kan beskrives gjennom statistiske indikatorer, er det likevel viktig å informere om en del slike nøkkeltall:

- Antall studenter (DBH)
- Antall ansatte (DBH)
- Alders- og kjønns sammensetning? (DBH)
- Studenter per faglig årsverk (DBH)
- Antall studieprogram som tilbys (DBH)
- Klassifiseringsverktøyet «Blomsten» (DBH)
- Informasjon om type studietilbud? (Lærestedenes nettsider)

Informasjon om programmenes navn finnes i DBH og på nettsidene til det enkelte lærested. Men informasjonen krever systematisering etter nivå, og antall programmer i seg selv har trolig begrenset interesse fra et brukerperspektiv.

Det kan tenkes å være behov for mer kvalitative beskrivelser av lærestedenes institusjons- og programprofil. Dette kan til en viss grad løses ved hjelp av lenker til de aktuelle lærestedene.

«Blomsten» som er utviklet av KD/DBH etter modell av U-map, kan oppfattes som en hel klassifisering i seg selv, og inneholder fem hoveddimensjoner; institusjonsstørrelse, utdanning, forskning, internasjonalisering og forhold til omverdenen. Denne indikatoren kan være vanskelig å innpasse i en annen klassifisering. Dette er en interessant presentasjonsform som gir et konsentrert bilde av særpreg ved lærestedet. (http://dbh.nsd.uib.no/styringsdata/velg_bloomst.action)

4.3.3 Gjennomstrømning/fullføringsgrad

Det har i mange år vært stor oppmerksomhet rundt studieprogresjon og frafall. Dette er kanskje først og fremst indikatorer som er relevante i styringssammenheng, men trolig også interessante å vite for søkerne. Dårlig gjennomføring er ikke bare et problem for samfunnet og de enkelte lærestedene, det er det i høyeste grad også for den enkelte student som har satset år av sitt liv i høyere utdanning. Derimot er det usikkert i hvilken grad høy gjennomføring eller lavt frafall er en kvalitetsindikator eller primært et uttrykk for effektivitet. Aktuelle indikatorer kan være:

- Avlagte studiepoeng per student/per heltidsekivalent per år (DBH)
- Frafall (SSB)

- Andel som fullfører på normert tid? (DBH/Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport)

Den enkleste indikatoren å beregne er avlagte studiepoeng per heltidsstudent per år. Dette er en indikator som kan si noe på institusjonsnivå (lærested, fakultet eller institutt), men som kan være vanskelig å fortolke som mål på enkeltstudenters studieprogresjon. Inndelingen i heltids- og deltidsstudenter er dessuten usikker.

Frafall er i prinsippet en relativt enkel indikator, men vi tviler på om lærestedene har tilstrekkelig gode og sammenliknbare data å rapportere. Dessuten vil data på institusjonsnivå registrere det som frafall dersom en student fortsetter studiet ved et annet lærested, og det er derfor nødvendig med data på nasjonalt nivå. Selve frafallet er i liten grad registrert som fenomen, men må beregnes ved å kople individdata over flere år. Studenter kan være borte i ett studieår og komme tilbake igjen det neste. For de fleste praktiske formål er det derfor rimelig å definere frafall som studenter som har vært borte i to påfølgende år. Denne typen data kan bare framskaffes av SSB.

Andel som fullfører på normert tid er vanskelig å beregne, blant annet fordi en del studenter bytter lærested underveis. I Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanningsinstitusjoner 2010, har man kalkulert dette på institusjonsnivå for hhv. bachelor og masterstudenter. Måten man har gjort dette på er imidlertid omstridt, blant annet fordi det kan hevdes at den gir et mer positivt bilde av fullføring enn situasjonen tilsier. Dersom fullføring til normert tid (+ eventuelt etter ett års forsinkelse) skal inngå i en kvalitetsportal, anbefaler vi derfor å lage et opplegg for en sikrere beregning. Det er her et hovedproblem i mange universitetsstudenter at det ikke blir registrert og rapportert til SSB når en student har fullført en bachelorgrad (spesielt dersom studenten fortsetter videre på en master). Registreringen er gjennomgående sikrere i profesjonsutdanningene, med et visst unntak av lærerutdanningen (i alle fall i den tidligere allmennlærerutdanningen). Vi må stille spørsmål om det er akseptabelt at den norske statistikken fortsatt ikke får registrert at studenter faktisk har fullført en så omfattende utdanning som det treårige studium en bachelor er.

Det er også verd å merke seg at gjennomstrømning og fullføringsgrad varierer mye mellom fag. Eksempelvis er frafallet ofte høyt på ingeniørutdanninger, og lavt på utdanninger som sykepleie og førskolelærerutdanninger (Aamodt 2001).

4.3.4 Strykprosent og karakterer

Sensur og karaktersetting av studentenes arbeider eller eksamensbesvarelser utgjør den formelle vurderingen fra fagmiljøenes side, og uttrykker samtidig hvilke faglige standarder som gjelder. Karakterer er dermed direkte koplet til kvalitet – i alle fall på individnivå. Spesielt tildeling av stryk henger nært sammen med forrige avsnitt om gjennomføring. Det finnes data for både:

- Strykprosent (DBH) og
- Karakterer (DBH)

Problemene med å anvende karakterer eller strykprosent er imidlertid fortolkningen på institusjonsnivå. Karakterene gir et relativt presist og i det minste autoritativt bilde av enkeltstudentenes kunnskaper og ferdigheter, men hva sier det om lærestedet?

Strykprosent er et eksempel på en indikator som kan tolkes på ulike måter. En høy strykprosent kan være et uttrykk en svak studentmasse, men det kan også være et uttrykk for at lærestedet har høye standarder, og dermed velger ikke å la svake prestasjoner passere. Strykprosent er blant de mange forhold som varierer med fag. Det er generelt høyere strykprosent i realfag enn for eksempel samfunnsfag og humaniora (Hovdhaugen 2005).

Når det gjelder karakterer, bør disse i prinsippet kunne si noe om resultat kvalitet og læringsutbytte, men i hvilken grad karakterer i praksis er et validt mål på slike forhold er omdiskutert. Selv om det i dag er innført en felles karakterskala, og det er utformet skriftlige kriterier for karaktersettingen, er det i seg selv ikke noen garanti for at det legges enhetlige bedømmelseskriterier til grunn. Fortsatt er det all

grunn til å anta at det finnes forskjellige fagtradisjoner, og fortsatt er det rimelig å anta at det foretas en hvis tilnærming til Gauss-kurver i karaktersettingen. I de fleste fag er skillet mellom det gode og mindre gode lite målbart i absolutte termer, men avhengig av å bedømme prestasjoner hos en student relativt til de andre studentene i samme gruppe. Selv om det er en intensjon at karakterer skal bety det samme, uavhengig av institusjon, er det vist at praksis i karaktergivning er nokså varierende (se for eksempel Berdsvendsen 2006, Universitets- og høgskolerådet 2008).

Dersom karakterer i ulike fag og ved ulike læresteder gis etter klare og felles kriterier som igjen fortolkes enhetlig, kunne karakterfordelingen si noe om kvaliteten på presentasjonene for lærestedets studenter. Men dersom det legges en normalfordeling til grunn, eller at kravene til en A eller bestått er ulike i ulike fag, gir slike sammenlikninger lite mening.

En ytterligere begrensning med å bruke karakterer som kvalitetsindikator på institusjonelt nivå, er at resultat kvaliteten ikke kan ses isolert fra inntakskvaliteten. Har man en studentgruppe som har høye opptakskarakterer, kan man anta at denne studentgruppen har noe bedre faglige forutsetninger for å lykkes i høyere utdanning. Og vi vet at det er store variasjoner i inntakskvalitet – målt i opptakspoeng – mellom ulike studier og mellom ulike læresteder innenfor ett og samme studium. En relevant kvalitetsindikator ville være hvordan lærestedene *øker* studentenes kunnskaper (ofte omtalt som «value added»), men en slik indikator er ikke tilgjengelig i en norsk kontekst.

Men det kan reises andre alvorlige innvendinger mot hva eksamen og eksamenskarakterer måler. I følge Lauvås og Jacobsen (2002) er det en risiko for at tradisjonelle eksamener kun prøver studentene i memorering og mindre i forståelse. Kompetansekrav ut over de rent faglige, vanligvis omtalt som nøkkelferdigheter, fanges i liten grad opp gjennom eksamener og eksamenskarakterer. Lauvås og Jacobsen (2002) henviser også til Jakobsen, Rump, Clemmensen & May (1999) som setter spørsmålsteget ved antakelsen om at gode karakterer til eksamen faktisk kan tolkes som bevis for god faglig forståelse.

Når det gjelder strykporsent, er heller ikke dette en uproblematisk indikator. Strykprosenten er et uttrykk for hvor mange som ikke mestrer kravene – men hva hvis kravene til å bestå varierer mellom fag og institusjoner? En nedgang i strykporsent kan tolkes både positivt og negativt. Det kan bety høyere kvalitet – at færre studenter stryker og at vi på grunnlag av det antar at de også har oppnådd mer læringsutbytte. Men det motsatte kan like godt være tilfelle, at en nedgang i strykporsent tyder på lavere kvalitet – at man slipper igjennom studenter som egentlig ikke har fått noe særlig læringsutbytte (Aamodt m.fl. 2007).

En annen problemstilling er hvilket nivå man eventuelt skal måle karakterer og strykporsenter på. Skal man velge ut visse kurs? Bachelornivå? Masternivå? Uansett er karakterer og strykporsent som bør brukes med forsiktighet.

4.3.5 Fagpersonalets kompetanse og publiseringsaktivitet

Høy kompetanse og høy forskningsaktivitet blant det vitenskapelige personalet ses ofte på som et uttrykk for kvalitet. Men det finnes også de som vil hevde at forskningsintensive enheter prioriterer undervisningen lavere, og i den grad et er tilfelle kan det være at det er altså ikke slik at høy forskningsaktivitet ikke kommer studentene til gode. Eksempelvis er det vist at studenter ved norske universiteter er noe mindre fornøyd med pedagogisk kvalitet på undervisningen og tilbakemelding fra undervisningspersonalet enn studenter ved høgskoler (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002).

Mye forskning mellom sammenhengen mellom om lærerstabens kompetanse og undervisningskvalitet synes å være av normativ art. Det er vanskelig å finne empirisk dokumentasjon for en slik sammenheng (Hyllseth 2001, Universitets- og høgskolerådet 2010). Noen aktuelle mål:

- Andel fagpersoner med førstestillingskompetanse (Forskerpersonalregisteret, NIFU)
- Publikasjonspoeng per fagårsverk (DBH)

4.3.6 Internasjonalisering

Internasjonalisering står høyt på den politiske agendaen, men det kan også være interessant for studenter og andre «brukere» av høyere utdanning å ha kunnskap om i hvilken grad et lærested har en internasjonal profil. Aktuelle indikatorer er

- Utgående studiemobilitet: andel av studentmassen som har et studieopphold ved et utenlandsk studiested i løpet av et studieår (SIU)
- Inngående studiemobilitet: Antall utenlandske studenter (DBH) som andel av alle studenter
- Mobilitet blant vitenskapelig personale (DBH)
- Kurstilbud på engelsk? (Lærestedenes nettsider)

Data om internasjonalisering kan tolkes på ulike måter. Mange utenlandske studenter kan ses på som uttrykk for attraktivitet og stor internasjonal aktivitet. Men det kan også ses på som et uttrykk for kreativitet og markedsbevissthet i norsk høyere utdanning. Enkelte læresteder og studieprogram som har svak tilsøkning av norske søkere velger å se seg om etter andre markeder.

4.3.7 Arbeidsmarkedsindikatorer

I sitt valg av studium og lærested, vil søkere naturligvis ta hensyn til hvilke muligheter det aktuelle studiet gir dem på arbeidsmarkedet etter fullført utdanning. En indikasjon på at dette er viktig, er omfattende og hyppige medieoppslag om hva man bør velge for å få jobb eller å tjene best mulig. Det kan være grunn til å spørre om faktagrunnlaget og presentasjonsformene for en del av disse oppslagene. Nettopp derfor er det svært viktig at en informasjonsportal beregnet på framtidige studenter – og arbeidsgivere – kan tilby oversikter basert på sikrest mulige data, og formidlet på en balansert måte. Spesielt dersom det legges vekt på å sammenlikne på tvers av studier og læresteder, er det viktig å bygge på nasjonale undersøkelser. I dag gjennomfører mange læresteder egne undersøkelser. Disse kan gi nyttig informasjon tilbake til lærestedet, men kan i liten grad brukes i bredere oversikter.

- Overgang fra utdanning til arbeid (NIFUs Kandidatundersøkelser, SSBs sysselsettingsdata)
 - sysselsetting
 - mistilpasning
 - lønn
- Arbeidsgivervurderinger av kandidatenes kvalifikasjoner

NIFU samler inn data om høyere grads kandidaters overgang til arbeidsmarkedet gjennom *Kandidatundersøkelsen*.

(<http://www.nifu.no/Norway//SitePages/Fullstory.aspx?ItemId=2634&ListId=3074294f-5cf7-4988-b2da-72ceaa435ff1>). Hvert annet år gjennomføres en såkalt halvtårsundersøkelse¹, som ser på nyutdannede kandidaters situasjon et halvt år etter fullført utdanning. Undersøkelsen innhenter informasjon om blant annet hvor mange som er i (relevant) jobb, lønn og kandidatenes synspunkter på utdanningen. Undersøkelsen har en god svarprosent, og fungerer godt som en «temperaturmåler» på arbeidslivet.

Resultater publisert på fagnivå viser blant annet at det er store forskjeller i arbeidsmarkedstilpasning mellom kandidater med ulike typer utdanning. Humanister sliter langt mer med å komme inn på arbeidsmarkedet enn for eksempel kandidater innenfor naturvitenskapelige og tekniske fag (Arnesen 2010). Resultatene publiseres foreløpig ikke på lærestedsnivå, men kan i prinsippet brytes ned på dette. Dette krever imidlertid en del bearbeiding, og fordrer at kandidattallene for det enkelte fag på den enkelte institusjon er av en viss størrelse. Undersøkelsen omfatter i hovedsak kandidater med utdanning på masternivå, og er derfor uansett ikke heldekkende.

¹ I tillegg til dette gjennomføres spesialundersøkelser de årene halvtårsundersøkelsene ikke gjennomføres. Disse har varierende utvalg og profil, og utgjør ikke en tidsserie på samme måte som halvtårsundersøkelsene.

Statistisk sentralbyrå innhenter også data om arbeidsmarkedssituasjon, men dette er data som må spesialbestilles, og som dessuten vil være mindre ferske enn Kandidatundersøkelsen. En del læresteder kjører egne kandidatundersøkelser (f.eks. UiO og BI), men disse er ikke sammenlignbare på tvers av institusjon.

Arbeidsmarkedsdata har en klar plass i en eventuell informasjonskanal, men resultatene må fortolkes riktig. Kandidatens suksess i overgang fra arbeidsmarkedstilpasning gjenspeiler ikke nødvendigvis kvalitetsforskjeller mellom utdanninger eller læresteder. I hvilken grad de lykkes har sannsynligvis vel så stor sammenheng med arbeidsmarkedene for de aktuelle studiene, og i etterspørsel etter arbeidskraft i den regionen der lærestedet er lokalisert å gjøre.

Hvordan arbeidsgivere vurderer kandidater med høyere utdanning fra ulike institusjoner er absolutt interessant å få mer innsikt i. Men det foreligger ingen nasjonal undersøkelse av denne typen, og det er en rekke utfordringer til å gjennomføre slike undersøkelser. Blant annet er det vanskelig å finne fram til arbeidsgivere som gjør tilstrekkelig mange ansettelser til at de kan vurdere om kandidater fra universitet X er bedre enn kandidater fra universitet Y. Det kan også være vanskelig å belyse denne typen problemstillinger kvantitativt. En mulig tilnærming vil være å intervjuer rekrutteringsbyråer om dette.

Men det kan argumenteres for at informasjonen man får gjennom kandidatundersøkelser gir tilstrekkelig informasjon; i hvilken grad kandidatene får (relevant) jobb eller ikke forteller også noe om hvor attraktive arbeidsgivere oppfatter dem.

4.3.8 Studentenes vurderinger av læringsmiljøet

Søkere til høyere utdanning er ikke utelukkende opptatt av hva de ulike studiene kan føre til i arbeidslivet. De skal tross alt tilbringe flere år i et studium, og det er viktig for dem at også selve studietida og det samlede læringsmiljøet er bra. Er de fornøyd med undervisningen? Får de nok faglig tilbakemelding? Synes de studiemiljøet er bra? Er de fornøyd med det sosiale miljøet ved lærestedet?

Den eneste realistiske måten å få fram slik informasjon på, er å spørre studentene selv. Studenter kan neppe vurdere kvalitet i streng forstand, men det er ingen andre enn studentene som kan vurdere om undervisning, læringsmiljø og den totale studiesituasjonen er tilfredsstillende. Mange læresteder foretar sine egne undersøkelser blant studentene, men resultatene fra disse er hverken sammenlignbare eller tilgjengelige. Ofte har studentundersøkelser preg av å måle tilfredshet, omtrent som blant kunder til andre tjenester. Det er selvsagt bra at studenter er tilfreds, men grunnlaget for tilfredshet kan være begrunnet i helt andre forhold enn det som fører til kvalitet i undervisning og læring. Og studenter er ikke først og fremst kunder, men deltakere i læringsprosessen. På den annen side bør man ikke avvise at grad av tilfredshet kan være viktig informasjon, og det vist at betydelig sammenheng mellom studentenes vurdering av undervisningskvalitet og deres samlede tilfredshet med lærestedet (Wiers-Jenssen, Grøgaard og Stensaker 2002).

Et godt læringsmiljø er blant annet karakterisert ved hvor godt det bidrar til å skape engasjement og utløse innsats og gode studievaneer blant studentene. Derfor er også tidsbruk på studiet, for eksempel i form av timer brukt på ulike studieaktiviteter per uke, en relevant indikator, selv om det på individnivå er nokså løse sammenhenger mellom tidsbruk og resultater.

Det foreligger for øyeblikket ingen nasjonal studentundersøkelse som kan gi informasjon om studentenes egne synspunkter på læringsmiljøet. Dette er en vesentlig begrensning for å kunne utvikle en informasjonsportal om høyere utdanning i Norge. NIFUs kandidatundersøkelse inneholder noen spørsmål som går på retrospektiv vurdering av utdanningen, men er som nevnt ikke fulldekkende. Senter for profesjonsstudier har gjennom ti år samlet inne databasen «Stud.Data» som gir svar på noen av de spørsmålene vi er ute etter, men denne basen dekker bare de kortvarige profesjonsutdanningene (<http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/StudData>). Andre studentundersøkelser som kan nevnes er den norske delen av Eurostudent (Arnesen og

medarbeidere 2011) og Levekårsundersøkelsen blant studenter (Løwe og Sæther 2005). Disse har imidlertid en innretning som har begrenset relevans for en eventuell informasjonsportal om høyere utdanning. Andre begrensninger er at utvalgene såpass små at de ikke egner seg for å bryte ned på studieprogramnivå og at det er flere år mellom hver gang undersøkelsene gjennomføres.

4.4 utfordringer knyttet til presentasjon indikatorer

Vi har satt søkelys på en del utfordringer knyttet til *utvalg* av relevante indikatorer. I tillegg har vi pekt på at det må gjøres noen valg med hensyn til hvordan resultatene presenteres, blant annet hvilket nivå dataene skal presenteres på (lærested, fakultet, institutt eller studieprogram). Som nevnt er ikke alle relevante data tilgjengelige på alle nivå, men det kan tenkes at en portal kan presentere informasjon på flere nivåer. Eksempelvis kan man presentere noen nøkkeltall på institusjonsnivå, mens for eksempel opptakskriterier kan presenteres på studieprogramnivå.

Om man skal lage en informasjonsportal er det ytterligere noen forhold man må ta stilling til. Et av de viktigste er hvordan man skal kategorisere eller skåre resultatene. Skal de skaleres fra høyt til lavt? Godt til dårlig? Og hvor mange kategorier skal brukes? Som vi alt har vært inne på er det noen indikatorer som kan tolkes både positivt og negativt, og at ulikheter ikke nødvendigvis er noe uttrykk for forskjeller i *kvalitet*.

I de internasjonale eksemplene vi har trukket fram, finner vi ulike måter å presentere resultatene på. Mens det britiske systemet beregner og presenterer både en samlet skåre for lærestedet (overall score) i tillegg til de ulike aspektene, blir en slik samleskåre ikke laget i det tyske opplegget. Det tyske opplegget viser heller ingen eksakte verdier for de enkelte fagene, men klassifiserer dem etter en tredelt fargeskala fra grønt = topp, gult = middels, og rødt = svakest.

I en eventuelt norsk informasjonsportal er det neppe hensiktsmessig å lage noen samlet skåre for hver enhet, uansett om enheten er lærested, studieprogram eller annet. Rent metodisk er det umulig å finne noen «objektiv» måte å vekte de ulike faktorene i forhold til hverandre (hvor mange publiserte artikler skal for eksempel til for å oppveie at ti studenter har falt fra?). Dessuten kan presentasjon av en slik samlet «karakter» for lærestedet, eller en eksakt plassering i en tabell, skape et uheldig mediefokus og ta oppmerksomheten bort fra mer verdifulle sider ved at resultatene blir presentert og drøftet. Men det er mulig å kategorisere enheter etter visse dimensjoner, slik man for eksempel gjør i CHE.

Et annet forhold man må ta stilling til er referanseår. Det er ønskelig å bruke den ferskeste informasjonen, men informasjon fra siste år er ikke alltid tilgjengelig.

4.5 Oppsummering om indikatorers egnethet

Det eksisterer i Norge flere aktuelle datakilder man kan trekke veksler på om man vil etablere en informasjonsportal om høyere utdanning, og en rekke relevante indikatorer ligger allerede lett tilgjengelig. Dette gjelder ikke minst de indikatorene som kan hentes direkte ut fra DBH. Dette gjelder data om søkning og opptatte studenter som kan si noe om lærestedenes attraktivitet og inntakskvalitet. Videre finnes en rekke data som karakteriserer lærestedene (størrelse og profil), og noen data som sier noe om ressursbruken bak hver student (antall studenter per lærer). Et hovedproblem med de enklest tilgjengelige dataene, er at de tenderer til å beskrive input mer enn resultater, selv om det finnes unntak (avlagte studiepoeng per student gir et visst bilde).

For en rekke indikatorer finnes datagrunnlaget, men det vil kreve noe mer å tilrettelegge data før man har enkle indikatorer. Dette gjelder f.eks. informasjon om studiegjennomføring (frafall og fullføring) som kan hentes ut fra SSBs statistikk, men som krever en del bearbeiding. Det samme kan sies om data fra NIFUs Kandidatundersøkelser, som gir relevant informasjon om kandidatenes overgang til arbeidsmarkedet, men som også vil kreve noe tilrettelegging.

Endelig er det en del viktig informasjon som bør ligge i en informasjonsportal, men der data mangler i dag. Dette gjelder spesielt informasjon om studiekvalitet og læringsmiljø, som vil kreve at det etableres en nasjonal studentundersøkelse.

I tabell 4.1. har vi lagd en oversikt over de aktuelle indikatorene som er omtalt i dette kapitlet og oppsummert noen egenskaper ved disse. I den siste kolonnen har vi gitt en tentativ vurdering av i hvilken grad indikatorene er egnede og aktuelle ved en eventuell etablering av en informasjonsportal i Norge. Dette bør det imidlertid reflekteres mer over; datakvalitet, tids- og ressursrammer er blant de forhold som må tas i betraktning. Hvilke indikatorer som egner seg i en eventuell portal, må også ses i sammenheng med hvilket nivå man vil presentere informasjon på, hvilke/hvor mange enheter man tar med, og i hvilken grad man kan akseptere at likelydende informasjon ikke eksisterer for alle enheter.

Tabell 4.1: Oversikt over aktuelle indikatorer, tilgjengelighet, relevans og begrensninger

Dimensjon/Indikator	Tilgjengelighet	Relevans	Begrensninger/ utfordringer	Aktualitet for informasjonsportal
Attraktivitet og inntakskvalitet	Lett, SO/DBH	Høy	Se enkeltindikatorer	○
Søkere per plass	Lett, SO/DBH	Middels	Plass er ingen fast størrelse	△
Poenggrenser ved opptak	Lett, SO/DBH	Høy: attraktivitet		○
Snittkarakter opptatte studenter	Lett, SO/DBH	Høy: Inntakskvalitet		○
Institusjonsprofil	Lett, DBH	Middels		
Antall studenter	Lett, DBH	Middels		○
Antall ansatte	Lett, DBH	Middels		○
Kjønn alder for studenter	Lett, DBH	Middels		○
Studenter per faglig årsverk	Lett, DBH	Høy	Ikke per fag/program	○
Antall studieprogrammer	Middels, SO/læresteder	Lav		
Type studietilbud	SO/institusjonene	Høy	Krever mye tekst	
Gjennomstrømning	Variierende	Høy	Fortolkning	
Studiepoeng per student	Lett, DBH	Høy	Kvalitet eller effektivitet?	○
Frafall	SSB, krever bearbeiding	Høy	Årsaker utenom UH, varierer mye med fag	△
Fullføring, normert tid	SSB, krever bearbeiding	Høy	Problematisk registrering av fullført	△
Stryk og karakterer	Lett (?), DBH	Middels	Er primært et mål på individnivå varierer mye med fag	△
Strykprosent				△
Karakterer				△
Internasjonalisering	Lett – på instiusjonsnivå (SIU, DBH)	Middels	Fortolkning	○
Inn- og utgående student mobilitet				○
Ansattmobilitet	DBH			○
Fagpersonalets kompetanse og publisering	Variierende	Variierende		
Andel med førstestillingskompetanse	NIFU, krever trolig bearbeiding	Høy		□
Publiseringspoeng per årsverk	Lett (?), DBH	Middels		○
Arbeidsmarkedsindikatorer	NIFU, krever tilrettelegging	Høy	Begrensning i nedbrytning på fag/institusjon	○
Arbeidsgiver-vurderinger	Foreligger ikke	Høy	Ikke utredet nærmere	◇
Studentvurderinger av læringsmiljø	Foreligger ikke	Høy	Utredes	◇

○ Aktuelt △ Mindre aktuelt pga. tolkningsproblemer

□ Krever bearbeiding av data ◇ Ikke tilgjengelige, men ønskelige data

5 Oppsummering

Vi vil avslutningsvis summere opp det vi kan lære av internasjonale eksempler og litteratur, og gjennomgangen av informasjonskanalens innhold. NIFUs rolle i dette prosjektet har vært å utrede kunnskapsgrunnlaget for en informasjonsportal, og vi har ikke ønsket å ta stilling til hvorvidt det bør gjøres, eller detaljene i hvordan det eventuelt bør gjennomføres. Vi vil likevel reflektere litt rundt den policy-orienterte siden ved etableringen av en informasjonsportal, blant annet noen forutsetninger for at den kan få en tilstrekkelig legitimitet.

5.1 Fra «kvalitetsportal» til «informasjonsportal»

Dersom en portal skal få tilstrekkelig status og legitimitet, er det selvsagt først og fremst et spørsmål om kvalitet og relevans på innholdet. Men det er også viktig å finne betegnelser som treffer den aktuelle sektoren, og spesielt de ansatte i universitets- og høyskolesektoren er opptatt av begrepsbruk.

Helt fra starten av, har dette prosjektet handler om kvalitet, kvalitetskriterier og å utvikle en «kvalitetsportal». Men det kan være gode grunner til å nedtone bruken av begrepet «kvalitet» i en slik sammenheng. Ikke fordi det er irrelevant og uinteressant, men fordi kvalitetsbegrepet erfaringsmessig er sterkt ladet innenfor det akademiske systemet. Kvalitet blir ofte forbundet med «det fremste», og er i stor grad knyttet til kvaliteten i forskning. Innenfor forskningssystemet er det utviklet mekanismer for bedømmelse av kvalitet gjennom rutiner for ansettelse og opprykk, ved tildeling av forskningsmidler, og i bedømmelse av manuskripter for publisering. Det er ikke utviklet et tilsvarende formalisert system for å bedømme undervisningskvalitet. I tillegg til dette har vi påpekt at en del indikatorer kan være interessante, uten at de av den grunn måler et objektiv «kvalitet».

Problemet med bruken av kvalitetsbegrepet kommer ikke minst til syne i sammenhenger der studenter bedømmer undervisningen. De færreste vil være uenig i at studenters synspunkter skal høres, men samtidig er det ofte en reservasjon i forhold til at studenter kan bedømme kvalitet siden de er mindre faglig kvalifisert enn det faglige personale. Studentvurderinger er ikke aktuelle å ta med i første runde (siden data ikke eksisterer), slik at denne type motargumenter ikke vil komme til syne i første omgang.

Det kan være gode grunner for å unngå kontroversiell begrepsbruk og kontroversielle indikatorer. Samtidig er det lite poeng i å etablere en portal som ikke inneholder noen form for *vurderinger*.

Det viktig at eventuell portal bringer fram noe nytt, og har noe annet å tilby enn nettsidene til lærestedene, samordna opptak eller studievalg.no.²

5.2 Trinnvis utvikling

Vi har foretatt et skille mellom data som er enkelt tilgjengelig, data som finnes, men som krever bearbeiding og tilrettelegging, og data som krever nye datainnsamlinger. Om man ønsker å etablere en informasjonsportal, kan dette i prinsippet gjøres selv om ikke alle ønskede data foreligger. Det er fullt mulig å starte med data som er relativt enkelt tilgjengelige. I store trekk handler dette om de mest treffsikre indikatorene som foreligger og er tilgjengelig gjennom DBH og SO. I neste omgang kan man innarbeide indikatorer som krever noe mer bearbeiding og tilrettelegging, dette gjelder blant en del indikatorer som kan avledes av SSB, Cristin og NIFUs Kandidatundersøkelser. Det kan også være aktuelt å initiere nye undersøkelser, dersom man kan finne finansiering for dette. Men dersom en ny informasjonsportal er etablert og har vist seg som et nyttig redskap, kan dette gi gode argumenter overfor aktuelle finansieringskilder. Om et «brukerperspektiv» legges til grunn, er det undersøkelser som innhenter studentenes synspunkter som peker seg ut som de mest interessante.

Som vår gjennomgang har vist, er det også mangler og svakheter i statistikkgrunnlaget. Mye av den enklest tilgjengelige informasjonen er utviklet som styringsindikatorer, og med mer begrenset nytte for brukere som søkere og arbeidsgivere. Det er også en svakhet at det meste av dataene foreligger etter institusjonsinndeling (det er for så vidt noe av hensikten med DBH), men at det mangler data på fag- og studieprogramnivå.

Som vi har vært inne på er institusjonsnivå i mange tilfelle for generelt (og kan komme til å gjenspeile lærestedenes fagprofil mer enn noe annet) mens en del relevant informasjon ikke foreligger på et så detaljert nivå som studieprogramnivå. Imidlertid foreligger en del data på nivåene mellom; fakultets- og avdelingsnivå. En mulig løsning kan være å starte opp med et begrenset antall utdanninger, for eksempel et utvalg profesjonsutdanninger. Slike utdanninger har ofte et høyt antall studenter, og det er trolig større samsvar mellom fakultets/avdelingsnivå og studieprogram enn for en del andre utdanningstyper.

5.3 Særlige utfordringer med hensyn til datatilfang

Det som særlig mangler, men som har høy relevans, er data fra studentundersøkelser. Noe foreligger, for eksempel i «StudData» som utarbeides av Senter for profesjonsstudier ved HiOA, men disse dekker bare profesjonsutdanningene, og et begrenset utvalg læresteder er inkludert. Det kan imidlertid forventes et initiativ fra NOKUT om å få etablert en nasjonal studentundersøkelse som spesielt retter seg inn mot studiekvalitet og læringsmiljø. Men hvordan denne skal finansieres, hvem som skal ha ansvar for den hvilken form den eventuelt får, og når den eventuelt kan settes igang er fremdeles uklart. Dersom en slik undersøkelse blir etablert, vil den kunne gi svært relevante data til informasjonsportalen. Kort oppsummert ser vi to hovedutfordringer:

- En av de mest relevante informasjonskildene mangler; studentenes vurderinger av læringsmiljø. Vi ser at andre land som utvikler informasjons/kvalitetsportaler/rangeringer legger stor vekt på studentenes vurderinger.
- Det er også en utfordring å skaffe til veie informasjon på det nivået som trolig er mest interessant fra et brukerperspektiv, nemlig studieprogramnivået.

Statistisk informasjon har en tendens til ikke å være bedre enn det bruken gjør den til. Økt bruk bidrar både til kvalitetssikring og til å stille krav til dataorganisering, definisjoner og inndelinger som er mer relevant sett fra brukernes synsvinkel. Etablering av en informasjonsportal vil med andre ord også kunne bidra til å bedre selve statistikkgrunnlaget.

² Studievalg.no er en del av studenttorget.no og er en privatfinansiert portal rettet mot studenter og potensielle studenter.

5.4 Implikasjoner/konsekvenser

En informasjonsportal om høyere utdanning vil som nevnt kunne være omstridt. Både valg av indikatorer, formidlingsform og begrepsbruk er viktige forutsetninger for å redusere «støyen» rundt en portal. Det vil heller ikke vært full enighet om hvilke indikatorer som skal velges, hvordan de skal defineres og måles, og ikke minst fortolkes. Av den grunn er det også viktig å betrakte den første fasen som en utviklingsfase, og å være lydhør overfor de innspill og innvendinger som måtte komme.

Det bør også reflekteres over hvilke implikasjoner en slik portal kan tenkes å ha. Hazelkorn (2007) drøfter tre ulike aspekter ved rangeringer, og disse kan også ha relevans i forhold til en eventuell norsk informasjonsportal:

- For det første er det atskillig tvil om det metodiske grunnlaget for rangeringene. Det synes å være en slagside i retning av å vektlegge teknologi og naturvitenskap, engelsk-språklig publisering og tradisjonelle FoU-resultater. Det er reist spørsmål om man måler kvalitet eller bare foretar popularitetskonkurranser. Her kan det legges til at stor vekt på studentenes tilfredshet trekker i samme retning.
- Det er noe sprikende resultater av ulike studier av rangeringenes betydning som konsumentformasjon. Mens 40 prosent av amerikanske studenter brukte rangeringene som var publisert i media, var det bare 11 prosent som mente at dette spilte noen viktig rolle for deres studievalg (McDonagh 1998, referert i Hazelkorn 2007). Forskning fra Australia tyder på at institusjonelle særpreg har liten betydning for valgene, foruten interessene for bestemte studier er det først og fremst nærheten til lærestedet som betyr noe (James m.fl 1999, referert i Hazelkorn 2007). Dette stemmer godt over ens med det man fant blant norske studenter (Frølich m.fl. 2011).
- Problemene med å sammenlikne ulike institusjoner med forskjellige mål og roller, jf. begrunnelsen for U-map og U-Multirank.

Det kan med andre ord reises flere kritiske spørsmål rundt nytteverdien av rangeringer av læresteder. Ikke desto mindre finner Hazelkorn (2007), basert på en undersøkelse blant høyere utdanningsinstitusjoner, at til tross for at respondentene er kritiske, at rangeringene anvendes og tas alvorlig, og tross alt synes en nytteverdi i institusjonenes strategiske arbeid. Salmi og Saroyan (2007) konkluderer i samme retning: uansett all kritikk av rangeringene, er de kommet for å bli, og lederne for lærestedene er nødt til å innta en pragmatisk holdning og å ta dette til etterretning.

Det er rimelig å anta at en portal som sammenligner læresteder vil skape debatt. En slik debatt kan ta ulike vendinger; den kan dreie seg om mulige kvalitetsforskjeller mellom ulike læresteder, eller i hvilken grad indikatorene som inngår er egnet til å si noe om «kvalitet» i høyere utdanning. Men også diskusjon om kvaliteten på data kan oppstå, slik man blant annet har sett når det gjelder informasjonsportaler for lavere utdanningsnivåer. En mulig effekt av dette kan være at datakvaliteten faktisk forbedres gjennom at unøyaktigheter oppdages, og at bedre data rapporteres inn.

Det kan stilles spørsmål om hvem bør egentlig drifte og finansiere en eventuell informasjonsportal i Norge. Som vi har sett av de internasjonale eksemplene, er rangeringer og klassifiseringer finansiert med både offentlige og private midler.

Referanser

- Arnesen, C.Å. (2010): *Kandidatundersøkelsen 2009*. Rapport 18/2010. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Arnesen, C.Å., Hovdhaugen, E., Wiers-Jenssen, J. og P.O. Aamodt (2011): *Studiesituasjon og studentøkonomi. Norske resultater fra den europeiske studentundersøkelsen Eurostudent IV*. Rapport 33/2011. Oslo: Nordisk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Berdsvendsen, Y. (2006): Ulik bruk av karakterer. NSD-nytt nr. 3.
<http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/06-3/4.html> (nedlastet 3. oktober 2011)
- Boje, M. B. & Windsor, R. D. (1993): *The resurrection of Taylorism: Total quality management's hidden agenda*. Journal of Organizational Change Management, 7, 57-70.
- Birnbaum, R. & Deshotels, J. (1999): *Has the academy adopted TQM?* Planning for Higher Education, 28, 29-37.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: OECD/SRHE/Open University Press.
- Crosby, P. B. (1979): *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill.
- Deming, W. E. (1986): *Out of the Crisis*. Cambridge MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Feigenbaum, A.V. (1983): *Total quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Frølich, N., E. Waagene & P.O. Aamodt (2011): Old Palyers – New Rules: Higher education institutions' responses to educational demand. *Tertiary Education and Management*, Vol 17, No. 2, 163-179.
- Grepperud, S. (2009): Kvalitet i helsetjenesten – hva menes egentlig? *Tidsskrift for den norske legeforening*. 2009; 129: 1112–4.
- Hackman, R. J. & Wageman, R. (1995): *Total quality management, conceptual and practical issues*. Administrative Science Quarterly, 40, 309-342.
- Hazelkorn, E. (2007), The impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision making. *Higher Education Management and Policy*, Vol. 19, No. 2, 81 – 105.

- Hovdhaugen, E. (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent*. Arbeidsnotat 36/2005. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hyllseth, B. (2001): *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Ishikawa, K. (1985): *What is total quality control? The Japanese way*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- James, R., G. Baldwin & C. McInnis (1999): *Which University? Factors Influencing the Choices of Prospective Undergraduates*. Department of Education, Training and Youth Affairs, Australia
- Juran, J. M. (1992): *Juran on Quality by Design*. New York: The Free Press.
- Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., Westerheijden, D. & Stensaker, B. (2008): *Evaluation of NOKUT. Report 1: NOKUT and the European standards and guidelines for external quality assurance agencies*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Lauvås, P. & A. Jakobsen (2002): *Exit eksamen – eller?* Oslo: Cappelen Forlag.
- Løwe, T. & J.P. Sæther (2005): *Studentenes inntekt, økonomi og boforhold. Studenters levekår 2005*. Statistisk sentralbyrå rapport 2007/2. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- McDonagh, P.M. m.fl. (1998): *College rankings: Democratized College Knowledge for Whom? Research in Higher Education*, Vol. 39, No 5, 513 – 538.
- Micklethwait, J. & A. Wooldridge (1997): *The Witch Doctors*. London: Heinemann.
- Muskens, M., Pass, J. and A. van der Broek (2010): *The Dutch National Student Survey – Facilitating transparency and course choice*. Paper presented at the EAIR 32nd Annual Forum in Valencia.
- Ohmae, K. (1982): *The mind of the strategist*. Harmondsworth: Penguin.
- Pollitt, C. & G. Bouckaert (eds) (1995): *Quality Improvement in European Public Services. Concepts, Cases and Commentary*. London: Sage Publications.
- Pollitt, C. (1993): *Managerialism and the public services*. Oxford: Basil Blackwell.
- Prøitz, T., B. Stensaker & L. Harvey (2004): *Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 735- 750.
- Power, M. (1997): *The Audit Society. Rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeves, C. A. & Bednar, D. A. (1994): *Defining quality: Alternatives and implications*. *Academy of Management Review*, 19, 419-445.
- Sallmi, J. & A. Saroyan (2007) *league tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. Higher Education Management and Policy*, Vol 19, No. 2, 24 - 61
- Schwarz, S. & D. Westerheijden (eds) (2004): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Stensaker, B. (2003): *Trance, transparency and transformation. The impact of external quality monitoring in higher education. Quality in Higher Education*, 9, 151-159.
- Tuckman, A. (1994): *The Yellow Brick Road. Total quality management and the restructuring of organizational culture. Organizational Studies*, 15, 727-751.
- Universitets- og høyskolerådet (2010): *Utdanning + FoU = sant*. Rapport fra en arbeidsgruppe

Universitets- og høgskolerådet (2009), *Karakterbruk i UH-sektoren 2008*.

van Vught, F. A. & D. Westerheijden (1994): *Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education, 3, 355-371.

Van Vught, F.A., Kaiser, F., File, J.M., Gaethegens, C., Peter, R., & D.F Westerheijden (2010), U-map: The European Classification of higher education institutions. Enchede: CHEPS. http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf

Westerheijden, D. F. (1999): *Where are the quantum jumps in quality assurance?* Higher Education, 38, 233-254.

Westerheijden, D. F. (2001): *Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna*. Quality in Higher Education, 7, 65-75.

Wiers-Jenssen, J. og P.O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier*. Rapport 1/2002. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Wiers-Jenssen, J, Grøgaard, J. og B. Stensaker (2002), Student Satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8: 183-195.

Zbaracki, M. J. (1998): *The rhetoric and reality of total quality management*. Administrative Science Quarterly, 43, 602-636.

Aamodt, P.O., T.S. Prøitz, E. Hovdhaugen & B. Stensaker (2007) *Læringsutbytte i høyere utdanning*. Oslo, NIFU STEP rapport 40/2007.

Aamodt, P.O. (2001), *Studiegjennomføring og studiefrafall*. Skriftserie 14/2001. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Nettressurser

<http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/StudData> (Nedlastet 24.10.11)

<http://www.nifu.no/Norway//SitePages/Fullstory.aspx?ItemId=2634&ListId=3074294f-5cf7-4988-b2da-72ceaa435ff1> (Nedlastet 25.10.11)

http://www.svensktnaringsliv.se/material/rapporter/hogskolekvalitet-2011_129808.html

(Nedlastet 27.10.11)

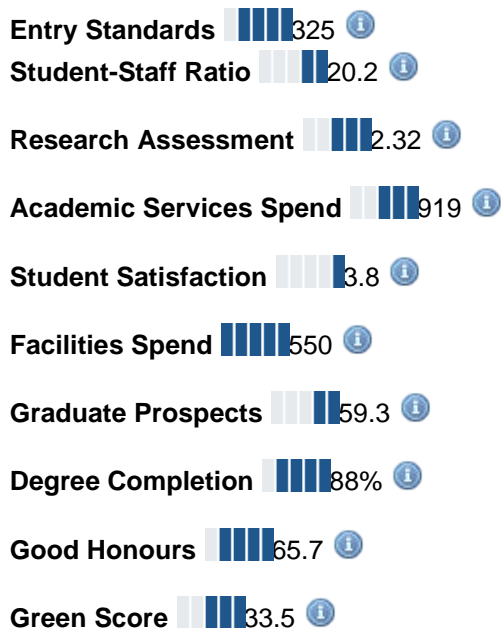
<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings> (Nedlastet 30.10.11)

<http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=613&getLang=en> Nedlastet 17.10.11

Vedlegg: Et eksempel på universitetsprofil: Brunel University

Hentet fra «The complete University Guide»

<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings>



History

- Brunel College of Advanced Technology was awarded its Royal Charter in 1966, becoming Brunel University.
- Named after I K Brunel, the university has sought to emulate the great engineer's energy, entrepreneurship, creativity and practicality.
- A long succession of developments and mergers, particularly those which transformed Acton Technical College into Brunel University and which later saw Brunel merge with Shoreditch College and the West London Institute, have brought the University from modest beginnings to

become a major force both within the UK higher education sector and on the international stage.

Location and transport

- Located on a self-contained campus at Uxbridge in West London, just inside the M25 with easy access to the M4, M40 and central London and the Home Counties.
- 15-minute walk from Uxbridge tube station (Metropolitan and Piccadilly lines), 10-minute bus journey to West Drayton train station (Paddington to Bristol) and a 20-minute drive to Heathrow Airport.

Entry standards

- Levels of attainment vary from course to course: learn more about individual course requirements on the website.

Student mix

- Male to female 54:46.
- Home to overseas 78:22.
- Undergraduate to postgraduate 69:31.
- Applications to places 6:1.

Course flexibility

- All courses comprise self-contained modules, most offering optional topics (occasionally including modules from other courses).
- Brunel pioneered the sandwich course, and still offers many programmes in thin or thick sandwich formats that include extensive work-related placements.
- The university offers programmes with an integrated foundation year in Engineering or IT to prepare non-specialists in those areas or those who do not meet the standard entry criteria, for level 1 of relevant degree courses.

Teaching standards

- In the most recent institutional audit, the government's Quality Assurance Agency awarded Brunel a vote of 'broad confidence' - the highest possible rating.
- Many programmes have external validation from professional bodies, such as Industrial and Product Design, Youth and Community Work, Occupational Therapy, Physiotherapy, Community Health, Computer Science and IS, Law, Psychology and Mechanical Engineering.

Research standards

- The latest Research Assessment Exercise (RAE), carried out in all UK universities in 2008, judged 82% of our research to be of international standing.
- As a result of this success, the university secured a 54.5% increase in the level of its research funding from the Higher Education Funding Council, rising to £12.9 million for 2009/10. The higher education sector averaged an increase of just 7.8%.

Academic strengths

- All students are encouraged to undertake practical placements and projects as an integral part of their courses (a founding principle of the sandwich degree structure) and have access to specialist laboratories in, for example, electronic imaging, bioprocessing and experimental techniques, as well as academic archives in cult film and contemporary writing.

- Academic facilities, also accessible to students, include flight, driving and train simulators, 3-D body scanner, motion-capture equipment and MRI scanner, occupational therapy suite, and extensive sports and performing arts facilities.
- Courses draw on much of Brunel's internationally-renowned research in, for example, Cancer Genetics, Environmental Science, Human-Centred Design, Materials Processing, Contemporary Music and Digital Performance, Able Children's Education and Sports Medicine.

Student facilities, including library and computing

- The library holds over 457,934 books, has 1,244 study places and is home to a well-equipped Assistive Technology Centre. The West London Assessment Centre is also based at the University.
- Medical Centre offers standard NHS services.
- Free counseling service, staffed by professionally qualified permanent staff, available to all students.
- Brunel International recruits, admits and supports overseas students including provision of language and other short courses.
- Arts Centre organizes concerts, shows and recitals and offers free music tuition, painting, drawing and other classes.

Disability services

- Please telephone 01895 265213; fax 01895 269767; email; or visit the website for information about the disability service at Brunel University.

Students' union

- A wide range of welfare and social amenities and services. Also organises clubs and societies covering areas as diverse as sports, special interests and religious groups.
- The Advice and Representation Centre, run by the union, offers free independent advice.

Sport

- One of the UK's top institutions in sport. Many students, graduates and staff have represented their countries at the Olympic Games and World Championships as competitors and coaches.
- Top quality facilities include £14-million indoor athletics centre and netball hall, outdoor athletics arena and numerous sports pitches, gym and fitness suite, squash courts and climbing wall, and two full-sized floodlit playing fields, one with competition standard synthetic surface.
- The university awards scholarships annually to students of outstanding sporting ability.

Recent/prospective new builds

- The university has spent £300-million on a five-year building programme.
- £2.5-million UEFA-class football facilities and competition-standard athletics track.
- Extended library with Assistive Technology Centre for disabled students.
- Revamped refectory complex with atrium entrance into dining halls and shops.
- Health Sciences and Social Care building, opened by Her Majesty the Queen. Engineering and Design annex and atrium. Arts Centre with visual arts studio, dark room and ceramics suite.
- Last year work began on a new, £30-million flagship building at the main entrance to the university's campus. Scheduled for completion in 2012, it will provide new teaching and research space, an auditorium and art gallery.

Availability of part-time work

- Job Shop organises part-time and vacation work for Brunel students, much of it for departments within the University.
- The Placement and Careers Centre organises careers education, work placement and recruitment services.
- Student Ambassador Scheme gives students the opportunity to represent the university to the outside world and earn money at the same time.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no