

Rapport 1/96

Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis

Rita Karlsen
Bjørn Stensaker (red.)

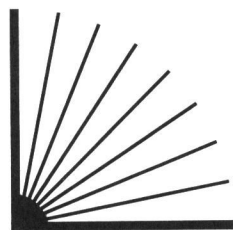


Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Rapport 1/96

Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis

Rita Karlsen
Bjørn Stensaker (red.)



NIFU

Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Oversikt over tidligere publikasjoner om kvalitetsutvikling og evaluering av høyere utdanning

- Jordell, K. Ø. (1992): *Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning*. Premisser og prosess. NAVFs utredningsinstitut, Rapport 3/92.
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet?* En studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning. NAVFs utredningsinstitut, Rapport 9/93.
- Arnesen, C. Å. & B. Stensaker (red.) (1994): *Søkelys på økonomisk-administrativ utdanning*. Studiekvalitet, kompetanseutnyttelse og arbeidsmarkedstilpasning. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 4/94.
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994): *Å vurdere kvalitet?* En studie av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 10/94.

ISBN 82-7218-349-8

ISSN 0807-3656

GCS AS - Oslo

© NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning, 1996

Forord

Denne rapporten inngår som en del av de femårige nasjonale evalueringer innen høyere utdanning, et prosjekt initiert og finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. NIFU har hatt ansvaret for fremdriften av prosjektet, men også for innhenting av erfaringer fra det evaluerings- og kvalitetsarbeid som drives innen høyere utdanning.

Hensikten med rapporten er å gi noen perspektiver på hvordan kvalitetsarbeid i høyere utdanning kan foregå. Utgangspunktet for de tema som blir diskutert er de erfaringer og den kunnskap rapportens medarbeidere sitter på. Arbeid med kvalitet kan imidlertid også ha andre utgangspunkt enn det som her er beskrevet. Det bør derfor understrekes at innholdet i rapporten ikke er ment å fungere som en mal for arbeidet innen dette feltet. Enhver forbedring bør ta utgangspunkt i den situasjon den enkelte institusjon befinner seg i. Vårt håp er imidlertid at rapporten kan virke som en idébank og et diskusjonsgrunnlag for de som skal sette i gang med arbeid for å forbedre sin undervisning og sitt utdanningstilbud.

Rapporten er redigert av Rita Karlsen og Bjørn Stensaker. Øvrige bidragsytere er Lisbet Berg, Ellen Brandt, Tore Neset, Terje Næss og Jens Christian Smeby. Under arbeidet har Berit Karseth bidratt med nyttige kommentarer.

Oslo, april 1996

Berit Mørland

Per Olaf Aamodt

Innhold

1	Innledning	7
	<i>Av redaktørene</i>	
1.1	Rapportens oppbygning	8
2	Kvalitet i høyere utdanning	10
	<i>Av Rita Karlsen og Bjørn Stensaker</i>	
2.1	Innledning	10
2.2	Situasjonen i høyere utdanning	11
2.3	Hva er kvalitet?	13
2.3.1	Intern kvalitet	13
2.3.2	Ekstern kvalitet	15
2.4	Ansvarsfordeling	17
2.5	Tiltak for kvalitetsarbeid i høyere utdanning	22
	Litteratur	23
3	Kvalitet og organisering av undervisning	25
	<i>Av Jens-Christian Smeby</i>	
3.1	Innledning	25
3.2	Lærernes kompetanse	26
3.3	Fastlegging av undervisningens innhold	28
3.4	Fastlegging av undervisningens form	30
3.5	Innsyn og evaluering	32
3.6	Positive og negative sanksjoner	34
3.7	Avslutning	37
	Litteratur	38
4	Ulike mål på kvalitet	42
	<i>Av Lisbet Berg og Tore Neset</i>	
4.1	Innledning	42
4.2	Ulike rammebetingelser	42
4.3	Prosessen	45
4.4	Studieresultat	50
4.5	Prosess, resultat og kvalitet	52
	Litteratur	53

5	Relevans og kompetanse for arbeidslivet	55
	<i>Av Ellen Brandt og Terje Næss</i>	
5.1	Innledning	55
5.2	Kvalifisering, seleksjon eller sertifisering?	56
5.3	Relevans avhenger av arbeidsmarkedssituasjonen	57
5.4	Bredde eller spesialisering i grunnutdanningen?	63
5.5	Lære problemløsning: forholdet mellom teori og praksis	65
5.6	Kommunikativ kompetanse og sosial kompetanse	67
5.7	Avslutning	70
	Litteratur	70
6	Evaluering for organisasjonsendring	75
	<i>Av Bjørn Stensaker og Rita Karlsen</i>	
6.1	Innledning	75
6.2	Systematisering og bruk av styringsdata	76
6.3	Student- og selvevalueringer	78
6.4	Styring av organisasjonsendringer	81
6.5	Kvalitetsutvikling = en lærende organisasjon?	83
	Litteratur	85

1 Innledning

Av redaktørene

*Høyere utdanning har kommet sterkere i det offentliges søkelys, både på grunnlag av de reformer som gjennomføres (for eksempel sammenlåingen av de tidligere regional høyskolene, ny felles lov for universitet og høgskoler, og introduksjonen av det såkalte Norgesnett), de mange ressurser som brukes på dette feltet, og fordi det har vært en sterk vekst i antall studenter. Samtidig er det reist spørsmål om hva høyere utdanning faktisk tjener til - klarer utdanningsinstitusjonene å holde et godt nivå med en slik studenttilstrømning, kan Norge gjøre bruk av alle disse velkvalifiserte kandidatene som om få år står klar til å gjøre en arbeidsinnsats, får studentene den kunnskap de trenger når de skal ut i arbeidslivet? Denne interessen for høyere utdanning har ført til at flere er begynt å rette blikket mot hva som foregår i utdanningsinstitusjonene - det vil si mot **kvaliteten** i høyere utdanning.*

Utdanning må sees i en samfunnsmessig kontekst. De ferdige kandidatenes muligheter på arbeidsmarkedet er et mål på utdanningens relevans. Kvalitet i høyere utdanning kan derfor relateres til to forhold: for det første til kjennetegn ved selve innholdet i utdanningen, som vi kan kalle *intern kvalitet* eller studiekvalitet. For det andre kan vi snakke om *ekstern kvalitet*, det vil si om samfunnets mål (eller nytte i vid forstand) med høyere utdanning er oppnådd. Intern og ekstern kvalitet kan være sammenfallende, men trenger nødvendigvis ikke være det.

Rapportens hensikt er å vise at det trengs et *mer presist begrep om kvalitet*. Eventuelle forventninger om et begrep som gir entydige kriterier for måling og sammenligning av kvaliteten i høyere utdanning, vil imidlertid ikke bli innfridd i denne rapporten. Med “presist” mener vi at innholdet i kvalitetsbegrepet må nyanseres og konkretiseres, og ikke at man skal gis en mer eller mindre altomfattende definisjon. For å unngå en overforenklet bruk eller innfallsvinkel til kvalitetsbegrepet, er det derimot viktig at innholdet i begrepet problematiseres. Et mer *presisert* kvalitetsbegrepet er nødvendig for å kunne forholde seg både kritisk og konstruktivt til høyere utdanning. Det er nødvendig for å gi mulighet til å kritisere høyere utdanning slik at eventuelle svakheter og feil, men også eventuelle styrker og god innsats, kan påpekes. Samtidig er det viktig å plassere ansvar - hvem har ansvaret for

hvilke deler av kvalitetsutviklingen? Og endelig, hvordan kan man gå frem for å forbedre kvaliteten i høyere utdanning?

Sentralt i denne sammenheng er om et mer konkret innhold av begrepet kvalitet kan bidra til å etablere bedre standarder for evaluering av høyere utdanning.

1.1 Rapportens oppbygning

Vi har strukturert dette arbeidet ved å fokusere på noen sentrale trekk ved utdanning: studieløpet og studiegjennomføringen, undervisning og veiledning, samt forholdet mellom utdanning og arbeidsliv, som vi diskuterer i relasjon til kvalitetsbegrepet.

I kapittel 2 foretar Rita Karlsen og Bjørn Stensaker en drøfting av begrepene intern og ekstern kvalitet. Vi viser hvilket innhold vi legger i begrepene, og klargjør sammenhengen med ekstern og intern kvalitet. Samtidig synliggjør vi at det kan være et problematisk forhold mellom på den ene siden kvalitetsutvikling internt i utdanningen, og de føringer som blir lagt på utdanningen i forhold til politisk hensyn og prioriteringer. Dette kapitlet gir således grunnlag for diskusjonene i de andre kapitlene, og er utgangspunkt for de forslag som fremmes i kapittel 6.

I kapittel 3 gir Jens-Christian Smeby et innblikk i hvordan undervisningen organiseres ved våre utdanningsinstitusjoner. Hva er begrunnelsene og årsakene til dagens organiseringsformer, og hva er mulige effekter av en slik organisering? Det sentrale spørsmålet i denne konteksten er hvilke utfordringer man står ovenfor for å sikre kvaliteten av undervisningsvirksomheten?

I kapittel 4 reiser Lisbet Berg og Tore Neset spørsmålet om studienes faglige innhold og studiestruktur virker inn på hvordan de ferdige kandidatene selv vurderer kvaliteten av sin utdanning. Med utgangspunkt i to forskjellige studier, medisin og filologi, ser vi på hvordan studieprosessen og resultatene kan føre til ulike mål på kvalitet.

I kapittel 5 diskuterer Ellen Brandt og Terje Næss kvalitetsproblematikken ut fra utdanningens relevans og nytte for arbeidsliv og samfunn. Sentralt i dette kapitlet er å vise relasjonene mellom høyere utdanning og arbeidsliv, og dermed hvordan det kan etableres en felles forståelse av intern og ekstern kvalitet.

I kapittel 6 diskuterer Bjørn Stensaker og Rita Karlsen evaluering som verktøy for organisasjonsendring. Her tas blant annet opp hvordan kvantitative data kan samles inn og systematiseres, bruk av student- og selvevalue-

ringer for kvalitetsutvikling, samt betydningen av å bevisst styre organisasjonsendringer. Et sentralt spørsmål er hvordan svakheter med det som gjøres i utdanningsinstitusjonene kan oppdages - svakheter som enten er lett å overse eller behagelig å ignorere?

2 Kvalitet i høyere utdanning

Av Rita Karlsen og Bjørn Stensaker

2.1 Innledning

Det finnes ingen allmenn definisjon av begrepet “kvalitet”. Det er likevel et honnørord, og begrepet er upresist nok til at vi kan enes om at det er viktig. Fra flere hold, både offentlig og privat, er faktisk kvalitet blitt så viktig at det fremmes som den mest sentrale målsetting innenfor alle ledd i organisasjonen. For eksempel vedtok (sommeren 1987) et enstemmig kollegium ved Universitetet i Oslo: *Avgjørende for all fremtidig vekst og fornyelse ved universitetet er at vi makter å konsentrere innsatsen og oppmerksomheten om å styrke kvaliteten i universitetsforskning, undervisning og formidling. En slik konsentrasjon forutsetter et planmessig arbeid for å øke institusjonenes handlefrihet og evne til å utnytte de tilgjengelige menneskelige og materielle ressurser. Bare gjennom en strategi som bevisst og konsekvent prioriterer kvalitet i alle sammenhenger, vil UiO i det lange løp kunne befeste og styrke sin stilling som landets ledende universitet.* (Perspektiver mot år 2011). Eksempler i tråd med dette finnes det mange av, men det mest sentrale med denne type vedtak er at kun et fåtall tar stilling til hva som innholdsmessig menes med kvalitet. Mangelen på innholdsmessige definisjoner kan vi imidlertid også gjenfinne i samfunnet for øvrig. Selv om spesielt industrien og ulike næringsområder forlengst har tatt i bruk ulike kvalitets-sikringssystemer (f.eks. ISO 9000-systemet) sier slike systemer lite om kvaliteten på selve *produktet*. Et kjennetegn ved disse systemene er heller at alle ledd i produksjonsprosessen skal være gjenstand for kontroll, slik at produktet dermed indirekte blir kvalitetssikret.

Vi må derfor erkjenne at det *ikke* eksisterer noen allmenn og hevdvunnen definisjon av selve *produktkvaliteten* (Harvey & Green 1993). For å sette det hele på spissen: Kvalitet betyr forskjellige ting for forskjellige mennesker. Faren ved en slik mangel på en overordnet definisjon er imidlertid at vi aksepterer at kvalitetsarbeid overhodet ikke lar seg operasjonalisere. Denne aksepten er den største faren for fremtidig kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Kvalitetsbegrepet trenger derfor å nyanseres og knyttes til de ulike delene av *utdanningsprosessen*. Siden utdanning er ansett for å være sentralt også for samfunnet utenfor academia innebærer imidlertid dette at kvalitetsarbeidet ikke kan begrenses til det som skjer i utdanningsinstitu-

sjonene. Arbeid med kvaliteten i høyere utdanning vil således alltid være *kontekstuellet betinget*.

2.2 Situasjonen i høyere utdanning

Situasjonen for høyere utdanning har i de siste årene vært preget av stor vekst i antall studenter og strukturelle omorganiseringer. Samtidig har høyere utdanning, i tråd med offentlig sektor generelt, også blitt utsatt for strengere krav til mer effektiv ressursutnyttelse. Økende kritikk som fokuserer på offentlig sløsing, unødig og skjev ressursbruk, og krav om mer målretting og strengere prioritering av offentlige midler har avdekket *legitimitetsutfordringer* for hele den offentlige sektor (Eriksen 1993:7).

Overgangen fra regelstyring til mål- og resultatstyring kan tolkes som styringsmyndighetens svar på disse legitimitetsutfordringer. Den nye felles lov for høyere utdanning, organisatoriske endringer og skjerpende krav til utdanningens innhold i forhold til omorganiseringene, samt veksten av antall studenter, har derfor alle bidratt til en sterkere fokusering av de *kvalitative* kjennetegn ved utdanningene. Fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet heter det at vektleggingen på det kvalitative innholdet i utdanningene er blitt et spesielt satsingsområde for at ikke lærestedene skal bli fristet til å redusere kravene til kvalitet, når mål og resultater er blitt viktigere kriterier i ressurstildelingen (St.meld. Nr 40, 1990-91). Vektlegging av mål og resultater i styringsøyemed medfører derfor ikke bare skjerping av kravene til ressursbruk, men også til behov for økt innsyn og dokumentasjon av virksomheten.

Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng er hvilke mål og resultater som er de viktige? Og er det enighet mellom myndighetene og utdanningsinstitusjonene om at det er disse mål og resultater som er de viktigste?

Tre sentrale utfordringer for høyere utdanning

Dagens utfordringer for utdanningssektoren kan oppsummeres i tre faktorer; 1) det fremmes økte krav til utdanningens nytte/relevans, 2) effektiviteten vektlegges i sterkere grad, og 3) vedlikehold eller sikring av kunnskapsnivået fokuseres stadig sterkere.

For det første er utdanning betraktet som strategisk viktig for samfunnet, noe som understreker den *nytte og relevans funksjon* utdanning generelt er tiltenkt. I St.meld. Nr. 40 (1990-91) fremmes påstanden om at Norge ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent, og at den videre utdanningspolitiske satsing derfor må erkjenne behovet for kunnskap og kompetanse

for å sikre velferden. En overordnet målsetting med høyere utdanning er altså å ivareta og utvikle landets potensielle kompetanse. Utfordringen er å legge til rette for at samfunnet kan dra nytte av den kunnskap institusjonene og kandidatene som kommer ut derfra besitter. For utdanningsinstitusjonene innebærer dette at man må ha kunnskap om hvilke behov samfunnet har i så måte: For å få fatt i slik kunnskap må kommunikasjon med omgivelsene prioriteres. Kontakt med arbeidsgivere og tidligere studenter må etableres for å få vite noe om fremtidige behov. I et stadig trangere arbeidsmarked må studentene som kommer ut også gis assistanse for å kunne orientere seg o.l. Samtidig knytter ikke stortingsmeldingen nytte og relevansbegrepet kun til økonomiske forhold. Utdanning skal også sikre vårt demokratiske levesett og bidra til å utvikle vår kultur. Utdanningsinstitusjonene må derfor finne en balanse mellom humanisme og økonomisk vekst (St.meld. 40 1990-91:21).

For det andre har bekymringer over utgiftsveksten i offentlig sektor generelt ført til at *effektivitet* i sterkere grad vektlegges (Lægroid & Olsen 1993). Rapportering, målstyring og kontroll er blitt begreper som utdanningsinstitusjonene i stadig større grad må forholde seg til. For høyere utdanning har dette medført økt fokus på de resultater systemet frembringer. Antall avlagte eksamener, vektallsproduksjon og uteksaminerte kandidater er blitt viktige faktorer i institusjonenes ressurstildeling. Tradisjonelt har imidlertid ikke utdanningsinstitusjonene vært innrettet mot slike målsettinger. Utfordringen for universiteter og høyskoler synes dermed å innebære at (ressurs)situasjonen krever en viss tilpasning til kravene fra omgivelsene. Samtidig kan en kompromissløs endring i forhold til omgivelsenes krav kanskje virke negativt på de institusjoner vi snakker om (jfr. Mintzberg 1983, Stensaker 1996).

Den tredje utfordringen for utdanningssektoren utgjøres av den store tilstrømningen av studenter, som har ført til økt fokus på *vedlikehold/sikring av kunnskapsnivået* i høyere utdanning. Hovedutfordringen er å legge til rette for at *kvaliteten på utdanningene ikke senkes* som et resultat av studentveksten, samtidig som produksjonen av kandidater må være så høy at de mange som ønsker å entre systemet også får plass. Når et grunnleggende politisk mål for norsk høyere utdanning er at alle skal ha lik rett til å studere, blir sikring og vedlikehold av kunnskapsnivået viktigere. Samtidig kan det stilles spørsmål om ikke kvantitet og kvalitet er to målsettinger som det kan være vanskelig å oppnå samtidig? Å få kandidatene raskt gjennom systemet kan gå utover studentenes modenhet og dybdeforståelse av den kunnskap de tilegner seg.

2.3 Hva er kvalitet?

Balansen mellom sentral styring og akademisk handlefrihet avdekker at det som er kvalitetskjennetegn for systemet, ikke nødvendigvis er kvalitetskjennetegn for innholdet i høyere utdanning. Nærliggende her er det overnevnte eksempel om studentgjennomstrømning i studiene. For systemet kan rask gjennomstrømning representere god kvalitet. For utdanningen kan imidlertid rask gjennomstrømning bidra til at de akademiske kravene reduseres, og da kanskje spesielt med for liten vektlegging på faglig og personlig modning i forhold til fagstoffet.

Nettopp problematikken med gjennomstrømning var sentral da Studiekvalitetutvalget ble nedsatt i 1989. Det het blant annet i utvalgets mandat at man skulle (Studiekvalitetutvalget, 1990:2): (...) *drøfte og foreslå tiltak for å forbedre studieopplegg, undervisning og læring ved universitet og høyskoler slik at tiltakene bidrar til både et kvalitativt bedre utdanningsresultat og til bedre gjennomstrømning* (...). Utvalget understreket at det ikke trodde på noen enkel sammenheng mellom kvalitet og gjennomstrømning. I dette ligger at gjennomstrømning (eller mer konkret: tidsutnyttelse) består av en rekke ulike variabler av både kvalitativ og kvantitativ karakter. Økt kvalitet i utdanningsresultater, og derigjennom bedre grunnlag for tidsutnyttelse, mente Studiekvalitetutvalget best kunne skje gjennom satsing på en økt "intern" kvalitet i de studie- og undervisningsopplegg som tilbys (op.cit:72).

2.3.1 Intern kvalitet

Studiekvalitetutvalget tok utgangspunkt i, og sluttet seg til, den forståelse av kvalitet som ble fremmet i NOU 1988:28 "Med viten og vilje" (Hernesutvalget). Det ble her tatt til orde for at det var behov for en kvalitetsøkning i høyere utdanning. Kvalitet ble knyttet til både læringsresultater (av normativ og kognitiv art), rammer, ressurser og organisatoriske forhold som skaper betingelser for studier og undervisning. Hernesutvalget ga imidlertid ingen allmenn, sammenfattende formulering eller definisjon av hva kvalitet i høyere utdanning betyr. Heller ikke Studiekvalitetutvalget så det som formålstjenlig å utarbeide noen slik definisjon, men understreket heller den sterke forbindelsen mellom *studiekvalitet* og *kultur*. Utvalget tok utgangspunkt i forskningskultur, hvor ett av de sterkeste kvalitetskjennetegn er en levende, drøftende og prøvende kultur.

Studiekvalitetutvalget nyanserte studiekvalitetsbegrepet, eller den interne kvalitet, ved å bruke en oppdeling som skiller mellom *rammekvalitet*,

inntakskvalitet, programkvalitet og resultatkvalitet. Rammekvalitet omhandler bl.a. institusjonens ressurser, strukturer og regler. Inntakskvalitet er de forkunnskaper og andre forutsetninger som deltakerne (studenter, ansatte) bringer med seg til lærestedet. Programkvalitet er knyttet til selve studie-tilbudet, undervisningen og kunnskapskontrollen. Og endelig har vi resultat-kvalitet som representerer sluttproduktet i form av læringsresultater.

Denne oppdelingen forteller oss at de ulike deler av studiekvalitet vil virke inn på og være gjensidig avhengig av hverandre. F.eks. vil studentenes kunnskapsnivå når de starter på studiet, virke inn på hvordan pensumet kan legges opp og hvilken progresjon som kan følges. Men siden de ulike kategoriene av studiekvalitetsbegrepet er tett knyttet til hverandre, kommer vi også opp i det problemet at det er vanskelig å fastslå (eller måle) med sikkerhet hva som fører til god eller dårlig studiekvalitet.

Utvalgets konsentrasjon om intern kvalitet tilkjennega en sterk tro på utdanningsinstitusjonenes vilje og mulighet til å forandre/utvikle seg. Utvalget mente imidlertid at denne evnen til forandring er vanskelig uten at en tar i betraktning den helhet den inngår i. Som det sies i innstillingen: *Fordi universitet og høgschooler er komplekse organisasjoner med en mangesidig oppgavestruktur (forskning, utdanning og formidling), kreves et samordnet og helhetlig perspektiv for å kunne analysere og foreslå forbedringer i enhver virksomhet i organisasjonen* (Studiekvalitetutvalget 1990:14). Problemet er at utvalget ikke samtidig tar høyde for at universitet og høgschoolene også inngår i en samfunnsmessig kontekst. Det vil si at utvalget tar utgangspunkt i en kvalitetsutvikling internt i utdanningsinstitusjonene, uten at utviklingen relateres til forhold i utdanningssystemet (systemperspektiv).

Kulturendring - mål eller middel?

Utvalgets svar på hvordan kvalitetsutvikling best kan skje var ved: (...) *et langsiktig arbeid med utvikling av kulturen i høyere utdanning, slik at vektleggingen på og interessen og kompetansen for utdanning, undervisning og læring gradvis øker.* (op.cit:81). Utvalget mente med dette bl.a. å fange opp den inkonsistens som kan ligge i ønsket om at tiltak for forbedring av studiekvalitet også skal føre til *bedre gjennomstrømming*. En opplevde her å stå ovenfor en situasjon der to relativt motstridende politiske ønsker opptrådte samtidig: en utdanningspolitikk med sterke signaler om lik rett til høyere utdanning, og ønsket om å høyne kvaliteten. Det ble fremhevet at det finnes både menneskelige og økonomiske grenser for hvor langt en kan nå

i å realisere begge ønskene samtidig. Dette ble imidlertid betraktet som utdanningspolitiske valg som utvalget ikke skulle treffe.

Vi finner at svaret om kulturendring for å høyne kvaliteten i høyere utdanning er et noe "bakvendt svar". Det er vel liten tvil om at en kulturendring, i betydningen av å gjøre kulturen i høyere utdanning til en mer levende, drøftende og prøvende kultur, kan medføre kvalitetsøkning. Men det sentrale blir da hvordan en slik kulturendring skal finne sted - om ikke nettopp gjennom tiltak for å heve kvaliteten?

Med utvalgets fokusering på den interne kvaliteten, uten å ta i betraktning forhold knyttet til utdanningspolitiske krav eller ønsker, er vi i den situasjonen at kvalitetsutviklingen i høyere utdanning mangler et sentralt element: den samfunnsmessige konteksten. Det er dette vi omtaler som de *eksterne kvalitetskrav*.

2.3.2 Ekstern kvalitet

Utfordringene som vi tidligere skisserte for utdanningssektoren viser at fokuseringen på kvalitet i hovedsak kan tilbakeføres til utdanningens samfunnsmessige kontekst. Dog kan ekstern kvalitet lett oppfattes som synonym med utdanningens relevans, altså med hvilken funksjon utdanningen har i arbeidslivet. Ekstern kvalitet innebærer imidlertid ikke bare den betydning utdanningen har på arbeidsmarkedet, men også de signaler og politiske krav som tilbakeføres til utdanningen. Det vil si både de krav, behov og ønsker som rettes til høyere utdanning av ulike grupper.

Den eksterne kvaliteten kan betraktes ved å studere samfunnets mål med høyere utdanning, både fra politiske hold og fra samfunnet for øvrig. De kvalitetskrav som stilles til høyere utdanning kommer her til uttrykk både gjennom et kunnskapssyn, et menneskesyn og et samfunnssyn. En grunnleggende verdi i det norske utdanningssystemet er lik rett til utdanning. Et grunnleggende spørsmål blir derfor *hvilken kvalitet* et samfunn basert på likeverdighet mellom mennesker og grunnleggende likhet i levekår skal ha.

Det største problemet med kvalitet er kanskje nettopp at det inneholder en *moralsk og etisk dimensjon* som ikke alltid er like enkel å forholde seg til. Når vi stiller krav eller foretar prioriteringer er det gjerne med bakgrunn i en økonomisk effektivitetslogikk. Det er innenfor den økonomiske kalkyle vi har utviklet fortolkningskjemaer som gjør oss i stand til å påpeke svakheter eller styrker. Det vil si at vi stiller spørsmålsteget med virksomhetens effektivitet og rasjonalitet, uten at vi samtidig har begreper som gjør oss i stand til å stille spørsmålsteget med det *normative grunnlaget* for virksom-

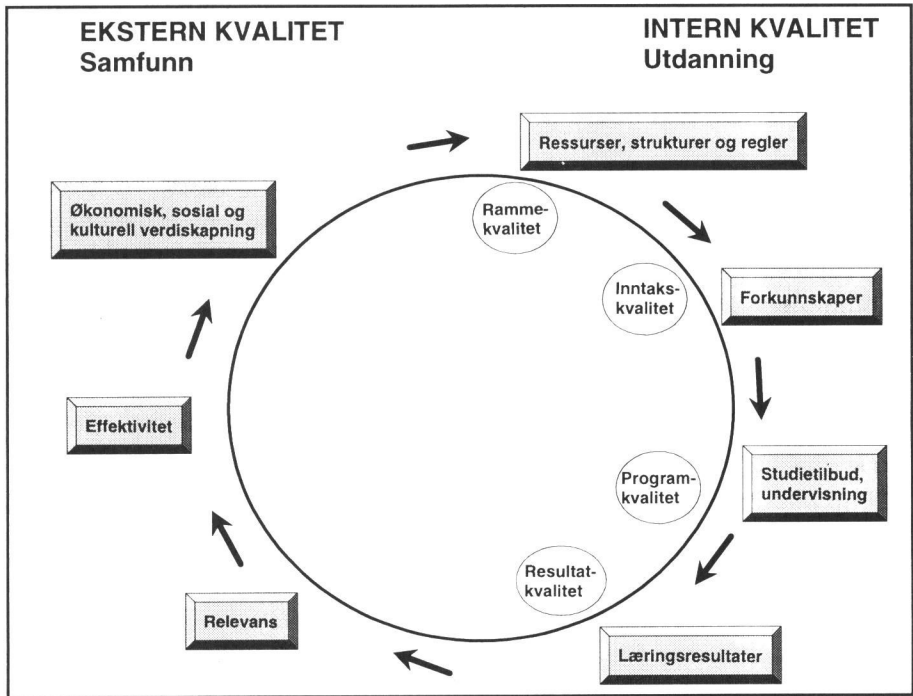
heten. Med bakgrunn i økonomisk effektivitetslogikk kritiserer vi høyere utdanning for at studentene bruker for lang tid på studiene, at pensumet ikke er relevant nok, at undervisningen ikke er effektiv, at karakterer ikke kan sammenlignes på tvers av fag, at det ikke eksisterer noen entydig måte å tallfeste arbeidsmengden i ulike studier osv. Men det er langt vanskeligere å trekke opp en debatt som baserer seg på *normative vurderinger* av hvilke mål høyere utdanning skal realisere: Hva skal være innholdet i høyere utdanning? Hvilke studenter er det vi ønsker? Hva er det sentrale med et universitet? Hva er det sentrale med en høgskole? Hvordan skal forholdet være mellom forskning og undervisning? Hvilke kvalifikasjoner bør en uteksaminert kandidatene ha?

Slike spørsmål har en moralsk dimensjon fordi ulike interesser berøres, noe som setter rettferdighet i fokus. Er høyere utdanning et kollektiv gode som alle skal ha mulighet til - har alle lik rett til utdanning? Skal undervisningen i høyere utdanning tilpasses de som ikke har gode nok forkunnskaper? Den etiske dimensjon berøres fordi spørsmål av denne karakter har innvirkning på hvilket samfunn vi vil ha og hvilke verdier som er viktig.

Slik systemet fungerer i dag har den sentrale utdanningsmyndighet det overordnede ansvaret for institusjonene, men kvalitetsutvikling er først og fremst et ansvar for institusjonene selv. Dette gir at mens utdanningsinstitusjonene primært konsentrerer sin kvalitetsutvikling i forhold til intern kvalitet (gjør gjerne med kulturendring som sentralt overordnet element), konsentrerer den sentrale utdanningsmyndighet seg om utdanningens relevans, effektivitet, kostnadseffektivitet, og evne til verdiskapning (som igjen blir viktige mål for ekstern kvalitet). Derimot trenger ikke det som defineres som ekstern kvalitet å la seg direkte realisere gjennom den interne kvalitet. Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng er hvordan balansen skal - og bør - være mellom ekstern og intern kvalitet.

Et mer presist begrep om kvalitet skal ikke *begrense* kvalitetsarbeidet. Tvert i mot trengs et mer presist kvalitetsbegrep for å gi en bedre helhetlig forståelse av høyere utdannings særegenhet og egenart. Oppdelingen i intern og ekstern kvalitet gir grunnlag for å forstå *uenigheter og forskjellige prioriteringer* i kvalitetsarbeid. Kvalitetsbegrepet må utfordre den endimensjonale tankegangen som ligger i den økonomiske effektivitetslogikk. Denne utfordringen må imidlertid ikke føre til at de sentrale faktorene i økonomisk handlingsteori avvises, men de må *inkluderes* i begrepet sammen med de moralske og etiske perspektiver.

Figur 1 viser hvordan kvalitet i høyere utdanning kan gjengis som en *kvalitetssirkel*. Kvalitetssirkelen symboliserer at de ulike kvalitetsdelene står i forbindelse med hverandre, både internt i utdanningen og i relasjonen utdanning - samfunn, samtidig med at den viser at kvalitetsarbeidet er en *prosess*.



Figur 1 Kvalitetssirkel for høyere utdanning.

2.4 Ansvarsfordeling

Noe av det mest sentrale med inndelingen i intern og ekstern kvalitet er at ansvaret for kvalitetsarbeidet kan fordeles mellom ulike aktørgrupper. Med utgangspunkt i Studiekvalitetsutvalget (1990) inndeling kan dette skisseres som følger:

Ramme- og inntakskvalitet

I høyere utdanning vil ramme- og inntakskvalitet først og fremst være et ansvar for de *sentrale utdanningsmyndigheter* (systemansvar) og *den øverste ledelse ved utdanningsinstitusjonene* (institusjonsansvar). I og med at ramme- og inntakskvalitet er et systemansvar, kan disse delene av kvalitet bli betraktet som faste størrelser i utdanningen (gitt på forhånd). Men selv om ressurser, regler, strukturer (rammekvalitet) og aktørenes forkunnskaper og forutsetninger (inntakskvalitet) kan betraktes som faste størrelser (f.eks. ved opptakskrav), vil de virke direkte inn på utdanningen. Dette bl.a fordi det gir signaler om studiets kvalitet, etterspurthet og vanskelighetsgrad, som igjen kan påvirke hvem som søker seg dit. Dermed blir ramme- og inntakskvalitet også et institusjonelt ansvar. Det sentrale spørsmålet blir da på hvilken måte rammebetingelser (i betydningen ressurser, regler, strukturer, og aktørenes forkunnskaper og forutsetninger) virker inn på kvaliteten; er det f.eks. slik at økede ressurser fører til økt kvalitet? Det kan neppe etterspores noen enkel sammenheng mellom ulike rammebetingelser og kvaliteten på utdanningen, men det må tas for gitt at en slik sammenheng eksisterer. Problematikken ligger heller i hvem som kan gjøre hva for å at disse rammebetingelser sikrer og videreutvikler både den eksterne og interne kvalitet.

Programkvalitet

Programkvalitet omhandler forhold knyttet til selve studiet, som f.eks. undervisning, pensum og kunnskapskontroll. Programkvalitet er et primæransvar for det faglige personalet ved institusjonen, men der institutt- eller avdelingsledelse har det overordnede ansvar for at de ulike aktørgrupper har de arbeidsbetingelser som er nødvendig. Under de gitte rammebetingelser vil derfor programkvaliteten være et *institusjonsansvar*, men der de forskjellige deltakerne har ulike oppgaver.

Programkvalitet henger også sammen med institusjonens forskning, ut fra hvor stor vekt det legges på forskningsbasert undervisning. Det kan også oppstå et motsetningsforhold mellom undervisning og forskning, kanskje spesielt i de forskningstunge institusjoner som universitetene og de vitenskapelige høyskolene. Forskningen har på mange måter en sterkere status enn undervisning, bl.a. fordi det er i forskningen det vitenskapelige personalet presenterer sin egen virksomhet (f.eks. gjennom publisering), og det er forskningsresultater som er grunnlaget for yrkesmessig bedømmelse og anerkjennelse. Undervisningen har i liten grad opparbeidet seg en lignende status som forskningen, verken internt eller eksternt for utdanningsinstitusjonen.

Samtidig vil svært mange av undervisningspersonellet verdsette undervisningsarbeidet høyt, men blir i liten grad kreditert for sin innsats (se kap.3).

Like kjent som at undervisning blir verdsett ulikt, er det også at undervisning blir utført forskjellig. Undervisningsmetoder i høyere utdanning er et omstridt tema, spesielt internt på lærestedene. Ofte blir denne problemstillingen fremstilt som en diskusjon om «pedagogiske kvalifikasjoner», der debatten gjerne ender i spørsmålet om hva som er det sentrale: faginnholdet eller pedagogikken? Med den økte fokuseringen på høyere utdanning har undervisningsmetoder også blitt et anliggende for mange utenfor institusjonene. Bl.a. vier de sentrale utdanningsmyndighetene dette temaet stor oppmerksomhet ved at det er innført obligatoriske studentevalueringer av undervisning (se kap.3).

Resultatkvalitet

Med resultatkvalitet tenker vi på sluttproduktet i form av læringsresultatet - hva har studentene lært? Læringsresultater oppfattes i denne sammenheng etter de samme linjer som Hernesutvalget trakk frem i NOU 1988:28, nemlig læringsresultater både av kognitiv og normativ art. Dette gir at resultatkvalitet er et hovedanliggende for *studentene* selv, det vi si at studentene ikke er passive mottakere. Men selv om studentene har et eget ansvar innebærer ikke dette at det faglige personellet og institusjonen kan fraskrive seg sitt ansvar for studentenes læring. Sentralt i denne sammenheng er koblingen mellom produkt (hva studentene har lært) og prosess (hvordan studentene lærer). Slik sett vil lærestedets organisering og tilrettelegging for læring være et viktig moment for resultatkvaliteten.

Undervisningen i høyere utdanning avgjøres i hovedsak etter fag- og disiplinilknyttede metoder, og organiseringsformen bestemmes ofte av om man snakker om frie universitetsstudier, profesjonsstudier eller høgskoleutdanninger. De frie universitetsstudiene kjennetegnes av at studentene i betydelig grad organiserer sin egen studieprogresjon, begrenset av de kurs-tilbud som lærestedet tilbyr (ikke alle kurs gis samme semester), og der undervisningen i hovedsak gis som gruppeundervisning. Den organiserte undervisningen utgjør i disse studiene en relativt liten del av studietiden. I gruppeundervisning vil studentene fordele seg selv etter egne fagvalg, og det er derav ingen (eller liten) kontroll på gruppesammensetning eller gruppestørrelse (på noen fag eller kurs kan lærestedet operere med en øvre grense på deltakere, men en slik begrensning medfører ofte problemer for studentenes studieprogresjon). Studentene må ofte selv ta initiativet til gruppe- eller

kollokviearbeid. På noen fag vil det også kunne være et betydelig innslag av praktiske øvinger (f.eks laboratorier). Til forskjell fra de frie universitetsstudiene følger profesjonsstudiene og de fleste høgskoleutdanningene et mer strukturert opplegg, der som oftest en gruppe studenter (en klasse) følger samme studieprogresjon. Undervisningen i de mer fast strukturerte studiene baseres på klasseundervisning som følger en på forhånd bestemt studieplan, gjerne med gruppe- eller kollokviearbeid og individuelle arbeidsoppgaver (f.eks. innlevering av essayer). Det sentrale spørsmålet er om disse ulike organiseringsformene fører til kvalitativt bedre studier? Og hva synes eventuelt å være sterke og svake sider med den ene eller andre varianten? (Se kap.4).

Ekstern kvalitet

Det er mange interessenter i høyere utdanning, der noen opererer innenfor utdanningssystemet, mens andre er mottakere av kandidater. Den eksterne kvaliteten kan derfor sies å avgjøres i et samspill mellom “leverandør” og mottaker i et slags marked ¹. Disse interessentene utgjøres av både utdanningsinstitusjonenes personale og studenter, arbeidsgivere, og profesjons- og interesseorganisasjoner. De mest sentrale spørsmålene i dette perspektivet er hvorvidt utdanningen er *relevant* på det aktuelle arbeidsmarkedet, og om utdanningen kan betraktes som *effektiv* i forhold til de ressurser som investeres i utdanningen. Relevansen gjenspeiler utdanningens funksjon i arbeidslivet: Hva har kandidatene tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter, og i hvilken grad det er etterspørsel etter vedkommendes kvalifikasjoner? I hvilken grad kan kandidatene tilføre samfunn og arbeidsliv noe nytt? Effektiviteten relateres til i hvilken grad utdanningen utnytter ressursene på en tilfredsstillende måte (kostnads-effektivitet), og om kandidatene “produseres raskt” nok i forhold til samfunnets stadig hurtigere endringstakt. Hensynet til kostnadseffektivitet er i prinsippet uvesentlig for arbeidsmarkedet, men derimot svært viktig for politisk bevilgende myndighet. Mottakerne av arbeidskraften vil i hovedsak være opptatt av kandidatens kvalifikasjoner.

Ansvar for relevans og effektivitet vil imidlertid også kunne variere noe etter hvilken type utdanning det er snakk om, selv om denne variasjonen

¹ Noen vil hevde at samfunnets mål med høyere utdanning også fremkommer ved “markedets dom”, dvs at markedet fjerner de mistilpassede og fremmer de bedre tilpassede. Imidlertid er offentlige utdanningsinstitusjoner i liten grad utsatt for denne markedsreguleringen, da trusselen er betydelig mindre for statseide eller statsfinansierte organisasjoner (se også kap.6).

ikke skal overdrives. For profesjonsstudiene eksisterer det f.eks ofte et “mottakerapparat” i arbeidslivet, og dermed tar profesjonsorganisasjoner også i større grad et ansvar for disse utdanningene. Vi finner også forskjeller mellom offentlig og privat utdanninger. I og med at de private utdanningene ikke har et offentlig apparat i ryggen, blir disse utdanningene i sterkere grad nødt til å forsvare utdanningstilbudet på en mer “selvstendig måte” enn offentlige utdanninger.

Kvalitet i høyere utdanning, med utgangspunkt i intern kvalitet (ramme-, inntak-, program-, resultat kvalitet) og ekstern kvalitet gir altså ulik ansvarsfordeling. Vi kan illustrere dette ved oppdeling i et hovedansvar (et overordnet ansvar) og et daglig (primært) ansvar for ulike aktørgrupper. Dette er forsøkt illustrert i figur 2.

INTERN KVALITET	kjennetegn	hovedansvar	daglig ansvar
<i>Rammekvalitet</i>	ressurser, strukturer, regler	sentrale utd. myndigheter	ledelsen institusjonen
<i>Inntakskvalitet</i>	forkunnskaper	sentrale utd. myndigheter	ledelsen institusjonen
<i>Programkvalitet</i>	studietilbud, undervisning	ledelsen institusjonen	faglig ansatte
<i>Resultatkvalitet</i>	læringsresultater	faglig ansatte	studenter
EKSTERN KVALITET	effektivitet relevans verdiskapning	politikere arbeidsgivere	arbeidsgivere arbeidstakere

Figur 2 Ansvarsfordeling på aktørgrupper for kvalitet i høyere utdanning.

Det sentrale med en ansvarsfordeling er å bevisstgjøre ulike aktører om forskjellige deler av kvalitetsbegrepet. Ved å gripe fatt i de ulike delene av kvalitet kan en også si noe om hvilke faktorer som er sentrale for å fremme kvalitet innenfor begrensede områder. Med en viss konsensus om hva som

er sentrale kvalitetskjennetegn for ulike deler av høyere utdanning, er det også lettere å påpeke hvordan arbeidet med å forbedre kvaliteten kan utføres.

2.5 Tiltak for kvalitetsarbeid i høyere utdanning

Satsingen på kvalitet har blottstilt behovet for rutiner og analyseredskaper som kan være til hjelp i kvalitetsarbeidet. De strengere kravene til dokumentasjon og synliggjøring av mål og resultater har vist at det *ikke* finnes entydige standarder eller kriterier for evaluering av utdanningssektoren. Det er fra sentralt hold iverksatt flere tiltak for etableringen av slike rutiner og analyseredskaper. Eksempler på dette er obligatoriske studentevalueringer av undervisning, de nasjonale evalueringer av høyere utdanning², opprettelsen av en database for høyere utdanning (DBH), og ressurstildelingssystem basert på resultater.

Felles for alle disse tiltakene er at de er initiert fra sentralt hold, og at tiltakene settes i verk for å påse at institusjonene fokuserer på kvalitetsutvikling. Problemet er at de forskjellige systemer og analyseredskaper som etableres i liten grad ses i sammenheng, og de er heller ikke like godt tilrettelagt for institusjonene. For eksempel inneholder ikke DBH systematiske data på instituttnivå.

Krav til den interne kvaliteten ved utdanninger bør først og fremst stilles av de aktørene som er i høyere utdanning. Det er disse som kjenner systemet best, og vet hvor skoen trykker. Samtidig har de nasjonale evalueringer av høyere utdanning vist at det er stor variasjon innenfor høyere utdanningsinstitusjoner med hvordan kvaliteten blir ivaretatt (Stensaker og Karlsen 1996). Behov for kunnskap om hvordan utdanningen faktisk fungerer er stort, både i utdanningsinstitusjonene og fra departementet.

Et viktig tiltak for fremtidig kvalitetsarbeid er derfor å gjøre opp status over de systemer og analyseredskaper som er etablert. Det må stilles kritiske spørsmål om studentevalueringene av undervisning - brukes de, og til hva? Fungerer DBH tilfredsstillende, og hvordan kan institusjonene gjøre bruk av databasen? Har institusjonene utbygd et system som gjør at ressurstildelinger basert på resultater blir mer enn en "skrivebordsøvelse"? Hvilke krav stilles til institusjonene om etablering og bruk av interne data og statistikker? Hvordan blir ulike aktører i utdanningsinstitusjonene, ledelse, faglig personell og studenter, ansvarliggjort i forhold til kvalitetsarbeidet?

² For presentasjon og nærmere beskrivelse av prosjektet henviser vi til NIFUs (tidligere Utredningsinstituttet) rapporter nr. 9/93 og 10/94.

Kan man enes om sentrale faktorer innenfor de ulike kvalitetsdelene, kan man også lettere avgjøre eventuelle indikatorer. Det viktige blir da å tydeliggjøre at disse indikatorene bare måler *deler av kvaliteten* ved utdanningen. Eksempler på slike måleindikatorer er for den interne kvalitet å se på rammekvalitet ved de statlige budsjettoverføringer, intern ressursallokering, investeringer og målsettinger. Inntakskvalitet kan ha måleindikatorer knyttet til karakterer og tidligere relevant arbeidserfaring, mens det for programkvalitet kan være lærernes kunnskapsnivå og forskning, undervisningsmetoder og eksamensformer. Resultatkvaliteten kan måles ved for eksempel karakterer og frafallsrater. Sist, men ikke minst, kan den eksterne kvaliteten måles ved å se på f.eks. jobbmuligheter og relevante arbeidsoppgaver.

Litteratur

- Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon. Verdier og styring i offentlig sektor*. ISV, Universitetet i Tromsø/LOS-senteret i Bergen, TANO
- Karlsen R. & B. Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet? En studie av selvevalueringprosessen i økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 9/93
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1996): *Nasjonal evaluering av høyere utdanning: Bakgrunn, effekter og fremtidig organisering*. Oslo, NIFU, U-notat 3/96
- Læg Reid, P. & J. P. Olsen (red.) (1993): *Organisering av offentlig sektor*. Oslo, Tano Forlag
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Oslo, Kultur- og vitenskapsdepartementet
- St.meld. nr. 40 (1990-91): *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.prp. nr.40 (1995-96): Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994): *Å vurdere kvalitet?* Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 10/94

Stensaker, B. (1996): *En analyse av effektiviseringsforsøkene i høyere utdanning med utgangspunkt i økonomisk organisasjonsteori*, paper presentert på nasjonal fagkonferanse i statsvitenskap, Geilo, 8. - 9. januar 1995.

Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*, innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo

Universitetet i Oslo (1987): "Perspektiver mot år 2011". Oslo, UiO

3 Kvalitet og organisering av undervisning

Av Jens-Christian Smeby

3.1 Innledning

Hva er god undervisning? Et svar på dette spørsmålet må nødvendigvis ta hensyn til kunnskapen som skal formidles, og til studentenes og lærernes forutsetninger og kompetanse. Likevel vil generelle og entydige svar neppe finnes. Ulike tradisjoner og kulturer på universiteter og høyskoler vil kunne bidra til svært ulike oppfatninger om hva “god kvalitet” på undervisningen egentlig innebærer. Samtidig finnes det en rekke teorier, undersøkelser og erfaringer som gir ideer til hvordan undervisning kan utvikles. I disse studiene har fokus tradisjonelt vært på den individuelle lærers fagkompetanse og formidlingsevne. Ut fra den kunnskap som i dag finnes, kan man også hevde at undervisningskvalitet i stor grad er et *organisatorisk spørsmål*. Det foreligger mange ideer og metoder for hvordan undervisning kan forbedres, utfordringen ligger i hvordan institusjonene tar disse tas i bruk.

I dette kapitlet vil fokus bli rettet mot den undervisning som foregår på *universitetene*. Disse institusjonene er i våre dager beskrevet som forskningsinnrettede virksomheter (Wittrock 1985). Universitetene har imidlertid også sentrale utdanningsoppgaver. Det kan derfor reises spørsmål ved i hvilken grad universitetene evner å møte de sterkere krav til kvalitet i undervisning som nå stilles. Enkelte har hevdet at det ikke er mulig å fremme kvalitet i forskning og undervisning innen en og samme institusjon (Coleman 1973). De spørsmål som diskuteres i dette kapitlet er hvilke mekanismer universitetene bruker for å fremme og sikre kvalitet i undervisningsvirksomheten. Det blir fokusert på kompetansekrav, fastlegging av undervisningens innhold og form, innsyn og evaluering og ulike former for positive og negative sanksjoner knyttet til undervisningsvirksomheten.

Kapitlet er i hovedsak basert på intervjuer med universitetslærere og studenter i fysikk og nordisk språk og litteratur ved universitetene i Oslo og Bergen foretatt i 1990 og 1991. Mens fysikk representerer en typisk naturvitenskapelig disiplin, er nordisk språk og litteratur et typisk eksempel på en humanistisk disiplin. I tillegg er det trukket veksler på en spørreskjemaundersøkelse til samtlige vitenskapelig ansatte ved våre fire universiteter i 1992 (Smeby 1993). Dataene gir et rimelig godt grunnlag for å belyse situasjonen ved de tradisjonelle disiplinutdanningene ved universitetene.

3.2 Lærernes kompetanse

I kunnskapsorganisasjoner er personalets kompetanse en svært viktig form for kvalitetssikring (Mintzberg 1983). Personalet i denne typen organisasjoner har stor autonomi og selvråderett i sitt arbeid. Dette er en av grunnene til at det faglige personellet kompetanse vurderes svært grundig ved tilsetting og stillingsopprykk. Undersøkelser har imidlertid vist at det i all hovedsak bare er søkerens forskningskompetanse som vurderes. Formelt sett skal nå også undervisningskompetansen trekkes inn, men det er liten tvil om at det fremdeles stort sett er vitenskapelig kompetanse og publisering som teller (Handal 1996). I dag kreves det at nyansatte som ikke har pedagogisk kompetanse gjennomgår et kurs i universitetspedagogikk, men frem til for et par år siden var det ingen krav om pedagogisk kompetanse ved tilsetting. En undersøkelse fra Universitetet i Bergen viste at bare 34 prosent av personalet hadde noen form for formell pedagogisk utdanning (Manger 1988).

Spørsmålet om vektlegging av undervisningskompetanse berører en grunnleggende konflikt mellom forskning og undervisning. På den ene siden blir det hevdet at undervisning og forskning er gjensidig berikende. På den andre siden tar undervisningsvirksomheten verdifull tid som ellers kunne vært brukt til forskning. Det er imidlertid liten tvil om at lærernes identitet først og fremst er knyttet til deres rolle som forsker, ikke som lærer. En lærer i fysikk uttrykte det slik: *De aller fleste som satser på en universitetskarriere gjør det fordi de er hekta på forskning. De som er genuint opptatt av undervisning går jo til skolen.*

Blant de universitetslærerne som ble intervjuet var det derimot få som ville foretrukket en ren forskerstilling. De fleste ønsker å ha litt undervisning og veiledning, og understreket at kombinasjonen er fruktbar. I spørreskjemaundersøkelsen ble universitetslærerne spurt hvordan de trivdes med sine ulike arbeidsoppgaver. Mens 74 prosent av personalet oppga at de trivdes svært godt med forskning, trivdes 39 prosent av dem svært godt med høyere grads undervisning, og 27 prosent svært godt med lavere grads undervisning (Smeby 1993). Det var ingen tendens til at noen trivdes best med undervisning mens andre trivdes best med forskning.

Mange lærere liker å kombinere rollen som lærer og forsker, og det vitenskapelige personalet gir da også uttrykk for at deres forskningsvirksomhet har en viss betydning for deres undervisning, særlig på høyere nivåer. Undervisningen har derimot en noe svakere innvirkning på forskningen (Jensen 1986, Smeby 1993). Undersøkelser tyder imidlertid på at symbiosen

mellom forskning og undervisning er relativt svak (Hansen og Jensen 1985, Jensen 1986, Elton 1986, Gellert et al. 1990, Barnett 1992, Neumann 1992). Det er også liten sammenheng mellom lærernes dyktighet som forskere og undervisere (Feldman 1987, Ramsden og Moses 1992). Forskningskompetanse er med andre ord ikke tilstrekkelig for å sikre at universitetslærere også er dyktige undervisere.

Det har vært stilt spørsmål ved behovet for formell pedagogisk kompetanse blant lærere. Universitetslærerne har en gang vært studenter, mange til og med ved den institusjonen de nå underviser. Man kunne anta at unge universitetslærere ikke trengte noen formell pedagogisk utdanning fordi de hadde inngående kjennskap til positive og negative sider ved undervisningsvirksomheten ut fra egne erfaringer som studenter. Når formell utdanning eller teoretisk kunnskapsgrunnlag blir fremhevet i mange definisjoner av en profesjon, er dette nettopp for å skille tradisjonell innlæring gjennom praksis og erfaring fra en *begrunnet* forståelse (Piper 1992).

I tillegg til utdanning er sosialisering av nytilsatte sentralt for i hvilken grad en yrkesgruppe etablerer normer og verdier knyttet til hvordan oppgaver skal løses. Det foregår imidlertid ingen systematisk sosialisering til en profesjonell holdning til lærerrollen. Sosialisering til universitetslærer er svært individuell og tilfeldig, og foregår ofte som prøving og feiling (Tierney og Rhoads 1994).

Unge universitetslærere i både fysikk og nordisk språk og litteratur opplevde arbeidssituasjonen som svært stressende. Undervisningsforberedelse tok ofte mye tid, og gjorde det vanskelig å få tid til egen forskning. Som nyansatt er det lettest bare å tilpasse seg tradisjonen. Unge universitetslærere er heller ikke særlig opptatt av undervisningsvirksomheten. Dette kan skyldes at de selv har lyktes akademisk og derfor er mindre kritisk til universitetsundervisningen enn mange av sine tidligere medstudenter. Det kan også ha sammenheng med at de er i en fase hvor det er svært viktig å etablere en plattform for egen videre akademisk karriere.

Mangelen på pedagogisk kompetanse blant universitetslærere gir seg blant annet utslag i at de ikke har et felles språk for å diskutere undervisning og læring (Wankowski 1990, Studiekvalitetutvalgets innstilling 1990). Intervjumaterialet viste at mange som hadde tatt et kurs i universitetspedagogikk mente det hadde vært nyttig å diskutere sin undervisning med kolleger. Flere av dem savnet muligheten til kollegiale diskusjoner om undervisning ved sine respektive institutter. Det synes med andre ord som universitetenes kompetansekrav sikrer at lærerne har en solid bakgrunn og faglig tyngde i

forhold til undervisningens innhold, men det stilles i liten grad krav til lærernes profesjonalitet og kompetanse i forhold til de formidlingsoppgaver de også skal ivareta.

3.3 Fastlegging av undervisningens innhold

Det er problematisk å omtale undervisning i generelle vendinger. Undervisning kan bestå av forelesninger, seminarer, kollokvier, laboratorie- og øvingsundervisning og ulike former for faglig veiledning. Det er dessuten stor forskjell på undervisning på ulike nivåer og mellom fagdisipliner. Til tross for disse forskjellene, er det likevel mulig å identifisere noen generelle trekk.

Et grunnleggende strukturerende element for alle studietilbud er gradsstrukturen som er vedtatt av departementet. I denne sammenhengen er spesielt reglementenes fastlegging av tidsnormering og krav til faglig fordypning og bredde interessant. Reglementene varierer mellom fagområdene langs alle disse dimensjonene. Studiene i humaniora og samfunnsvitenskap er normert til å ta noe lenger tid enn de naturvitenskapelige studiene. I en lavere grads eksamen stilles det krav om at ett til ett og et halvt års studie skal tas innen en faggruppe eller disiplin, mens minst ett års studie må tas utenfor. Den viktigste forskjellen mellom fagområdene er at mens studiene i humaniora og samfunnsvitenskap er bygget opp av større enheter som grunnfag, mellomfagstillegg, hovedfag og enkelte semesterremner, er studiene i naturvitenskap bygget opp av mindre kurs, noe som gir en langt større fleksibilitet i hvordan et studium legges opp.

Studieplanene konkretiserer innholdet i de ulike delene av studietilbudet innen ett fag. I generelle vendinger beskrives kursets innhold og mål, samtidig som det gjøres rede for anbefalte og formelle krav til forkunnskaper, kursets omfang, undervisningsform og eksamen. I humaniora og samfunnsvitenskap, der studiene bygger på store enheter, er det begrenset behov for å spesifisere krav til forkunnskaper og hvordan kurs kan kombineres. Det ligger i all hovedsak i gradsreglementet. I naturvitenskap der studiene er bygget opp av mindre kurs, er det imidlertid behov for å regulere hvordan kursene kan kombineres og i hvilken rekkefølge de bør tas. Selv om valgmulighetene i naturvitenskap i utgangspunktet er svært stor, er denne valgfriheten i realiteten svært begrenset. For å bli tatt opp på en spesiell studieretning på hovedfag i naturvitenskap, er det svært spesifiserte krav til forkunnskaper. Det er derfor få kurs studentene kan velge helt fritt. I humaniora og samfunnsvitenskap kreves det stort sett bare at man har

mellomfag i den aktuelle fagdisiplinen. Studieplanen i humaniora og samfunnsvitenskap gir ingen retningslinjer for valg av støttefag ut over det som ligger i gradsreglementene. Den konkrete presisering av litteratur er imidlertid ikke fastlagt i studieplanene. Dette har delvis sammenheng med at det ville være lite hensiktsmessig hvis ethvert skifte av lærebøker skulle medføre at studieplanen måtte forandres og godkjennes på nytt av fakultetet.

I samfunnsvitenskap og humaniora har instituttene i tillegg til studieplanene utformet planer som i detalj fastlegger pensum for de ulike kursene. Det henvises også til disse pensumoversiktene i studieplanene. Dette er ofte ikke tilfelle i naturvitenskap. Riktignok er instituttet ansvarlig for valg av pensumlitteratur, men i praksis overlates dette ofte til de av faglærere som har ansvaret for undervisningen i de respektive kursene. Når det i noen fag utarbeides formelle pensumlister, mens ikke gjøres i andre fag, har dette sammenheng med særtrekk ved disiplinene.

Det skilles ofte mellom “harde” fag med ett klart utviklet paradigme og “myke” fag med flere eller løst utviklede paradigmer (Kuhn 1973, Becher 1989). I naturvitenskap er det større faglig enighet om hva som er sentrale teorier, metoder og forskningstema enn i humaniora og samfunnsvitenskap. Fysikk er en internasjonal disiplin med et klart og velutviklet kunnskapsgrunnlag som i stor grad kan uttrykkes matematisk. Nordisk språk og litteratur er et nasjonalt fag ut fra at det er studiet av morsmålets språk og litteratur. Det er ikke basert på noe enhetlig teoretisk grunnlag. Nettopp fordi fagets innhold er et mer åpent spørsmål i nordisk språk og litteratur, er det behov for en formell regulering av pensum. Forskjellene mellom fagene gir seg utslag i at valg av lærebøker i nordisk språk og litteratur som regel er knyttet til store og delvis opprivende diskusjoner i forbindelse med revisjon av studie- og pensumplaner. I fysikk er valget av lærebøker til for eksempel grunnkursene i realiteten begrenset til en vurdering av fremstillingsformen i et par amerikanske lærebøker.

Selv når pensum er vedtatt og valg av lærebøkene avgjort, vil det være et visst rom for skjønn i forhold til hva det skal legges vekt på i undervisningen. Når en lærer skal legge opp en forelesningsrekke må vedkommende ta hensyn til lokale normer og verdier og hvilke tema det har vært vanlig å legge vekt på til eksamen. Lærerne mente det ikke var behov for klarere rammer for undervisningens innhold. I den grad det oppsto problemer hang det som oftest sammen med at lærere ikke forholdt seg klart nok til pensum. Det hendte for eksempel at pensumrevisjoner ikke alltid ble fulgt opp i undervisningen.

I begge fagene ble det fra studenthold argumentert at det ofte var en mangel på sammenheng mellom ulike deler av undervisningen. I nordisk språk og litteratur ble det fremhevet at enheten mellom språk og litteratur ikke ble anskueliggjort i grunnfagsundervisningen. I fysikk mente studentene at det var for mye gjentakelser mellom kurs på den ene siden, mens det i andre sammenhenger ble antatt at sentralt stoff var dekket i foregående kurs selv om dette ikke var tilfelle. Kritikken fra studentene både i nordisk språk og litteratur og fysikk rettet seg mot mangel på kommunikasjon mellom lærere med ansvar for ulike kurs, ikke de formelle rammene i studie- og pensumplanene. Fra lærerhold ble det innrømmet at kommunikasjonen kunne vært bedre. Lærerne i nordisk språk og litteratur stilte imidlertid spørsmål ved hvor stor sammenheng det i realiteten er mellom språk og litteratur. I fysikk ble det hevdet at det ofte kunne være fruktbart med visse gjentakelser samtidig som studentene ikke kunne forvente at de skulle få med seg hele grunnlaget for mer avanserte kurs

Det var også visse forskjeller mellom ulike typer undervisning i forhold til hvor fastlagt innholdet er. Innholdet var ofte mer fastlagt på lavere enn på høyere nivåer, og innholdet i forelesninger er som regel mer fastlagt enn innholdet i for eksempel seminarer og kollokvier. I det store og hele bidrar formelle rammer, normer og verdier til at undervisningens innhold er relativt stramt fastlagt. Den enkelte lærers autonomi er begrenset. I den grad det ble rettet kritikk mot mangelfull koordinering hadde dette sammenheng med noe mangelfull kommunikasjon mellom lærere som var involvert i ulike kurs.

3.4 Fastlegging av undervisningens form

Det varierer hvor presist studieplanene fastlegger omfanget av og hvilken type undervisning som skal gis i de ulike kursene. I naturvitenskap er det vanlig at det opplyses ganske nøyaktig hva som skal gis av ulike typer undervisning i tilknytning til hvert kurs. I humaniora er formuleringene som regel mer generelle og mangler i enkelte tilfeller helt. Dette har sammenheng med at kurstilbudet (særlig på hovedfagsnivå) i stor grad er avhengig av lærerkreftene en har til disposisjon. Når dette i mindre grad er tilfelle i naturvitenskap skyldes det at grunnundervisningen ofte kan gis som store forelesninger. Det er rett og slett flere disipliner med egne undervisningsopplegg i humaniora enn i naturvitenskap.

Før semesterstart fastlegger hvert institutt en undervisningsplan hvor de ulike undervisningsoppgavene fordeles mellom lærerne. I mange fag i humaniora må man først sørge for at de mest sentrale undervisningsopp-

gavene blir dekket. Hvis det er ressurser ledig, blir de benyttet til andre undervisningsoppgaver. I den grad studieplanen er vag, representerer undervisningsplanen den nødvendige konkretisering av hvilken type og hvor mye undervisning som skal gis.

Skillet mellom hovedtyper av undervisning gir visse rammer for undervisningens form. Laboratorieundervisning atskiller seg for eksempel klart fra andre typer undervisning ved at studentene gjennomfører øvelser eller løser gitte oppgaver, men også innen laboratorieundervisning kan noe av undervisningen gis i form av forelesninger. Seminarer er tradisjonelt en friere undervisningsform enn forelesninger, og åpner i større grad for en dialog med studentene. Skillet mellom forelesninger og seminarer er imidlertid ofte flytende. Hvis mange studenter følger et seminar reduseres muligheten til dialog.

Hensikten med undervisningen er at den skal fremme læring blant studentene. Universitetsundervisningen har vært kritisert for å være for passiviserende og i for liten grad trekke studentene aktivt inn i undervisningen, samt for manglende tilbakemeldinger til studentene (Studiekvalitetutvalget 1990, St.meld. Nr 40, 1990-91). Organisering av undervisningen i mindre grupper i stedet for eller i tillegg til forelesninger i store auditorier, og å gi studentene flere oppgaver og øvelser er tiltak som kan reguleres av studie- og undervisningsplaner.

Formelt sett har den enkelte lærer relativt stor frihet til selv å påvirke undervisningsformen innen de relativt vide rammene som ligger i studie- og undervisningsplanene. Universitetene preges imidlertid av en sterk forelesningstradisjon, noe som kan hindre eksperimentering med nye og mer aktiviserende undervisningsformer. Relativt få lærere var helt enige i at forelesninger burde reduseres til fordel for alternative undervisningsformer, og bare om lag en tredel var helt enige i at studentene burde trekkes mer aktivt inn i undervisningen (Smeby 1993).

En lærer i fysikk som hadde lyst til å prøve alternative undervisningsformer etter å ha gjennomgått et kurs i universitetspedagogikk mente slike eksperimenter ikke bare ville møte reaksjoner fra kollegene, men også i stor grad fra studentene. Alternative undervisningsformer innebærer ofte at stilles andre krav til studentene. Det bør også være en sammenheng mellom undervisnings- og eksamensformer.

Studie- og undervisningsplaner representerer relativt vide rammer for undervisningens form. En viktig barriere for utviklingen av undervisningens form, er en kultur og tradisjon som i liten grad problematiserer valg av

undervisningsform: *Man har vanskeligheter for å tenke seg andre måter å gjøre det på. Det har noe med at det fungerte for meg (da jeg var student), hvorfor skulle det ikke fungere for andre?*

3.5 Innsyn og evaluering

Et kjennetegn ved undervisning er at det stort sett foregår i lukkede rom uten direkte innsyn fra kolleger. Hvis studentene er svært misfornøyd med undervisningen klager de ofte til undervisningsutvalget eller instituttets ledelse. Klagen kan rette seg både mot undervisningens innhold og form. Slike klager blir ofte kjent blant instituttets øvrige medarbeidere. Intervjuer med universitetslærere viser at de fleste hadde et visst inntrykk av kollegers dyktighet som undervisere gjennom rykter og samtaler med studenter.

Tilbakemelding fra studentene er også formalisert gjennom studentevaluering av undervisningen. Undersøkelser fra blant annet USA, hvor man har lang erfaring med denne type evaluering, tyder på at relevansen og påliteligheten av studentevaluering av undervisning er god, at studentenes vurderinger er stabile over tid, og at utenforliggende ikke-relevante forhold som kan antas å påvirke studentenes evalueringer har liten betydning (Marsh 1987, Marsh and Dunkin 1992). Andre undersøkelser tyder også på at det er et klart sammenfall mellom studentenes evaluering og lærernes egen vurdering av sin undervisningsdyktighet (Miron 1988, Ramsden og Moses 1992). Det synes med andre ord ikke som det er de lærerne som forteller de morsomste vitsene som får best evaluering.

I Norge og resten av Vest-Europa har studentevaluering inntil de siste årene foregått mer sporadisk. Evalueringene har i stor grad vært drevet av studentene eller enkeltlærere. En undersøkelse fra Universitetet i Bergen viste at 56 prosent av lærerne var positive til at studentene evaluerte undervisningen. 40 prosent av dem var både positive og negative, mens bare 2 prosent var negative (Manger 1988). Metodene for studentevalueringer har ofte vært lite utviklet og påliteligheten av evalueringene relativt dårlig (Gjessing 1984, Husbands & Fors 1993). En del skepsis og kritikk av studentevaluering kan derfor ha sammenheng med konkrete erfaringer, mer enn generelle holdninger til studentevaluering som sådan.

Studentevaluering av undervisning har vært trukket fram i en rekke dokumenter som et viktig tiltak for bedre studiekvalitet (NOU 1988:28, Studiekvalitetutvalget 1990, St.meld. Nr. 40, 1990-91). I St.prp. Nr. 1 for 1993 og 1994 ble universiteter og høyskoler pålagt å ta i bruk studentevaluering. I 1994 hadde 53 prosent av institusjonene innført rutiner for

regelmessig studentevaluering av all undervisning. 40 prosent hadde innført dette for noe av undervisningen, mens 7 prosent av institusjonene ikke hadde innført slike rutiner (Smeby 1994). Det er imidlertid mulig at det også ved de sistnevnte institusjonene foregikk en del studentevaluering av mer sporadisk karakter.

Studentevaluering av undervisning kan imidlertid ha mange former. Det kan være alt fra standardiserte spørreskjema som besvares anonymt av studentene ved avslutningen av kurs, til muntlig tilbakemelding fra studentene underveis. Av de lærerne som i 1991 fikk undervisningen sin evaluert, var 22 prosent av evalueringene muntlig, mens 78 prosent var skriftlig eller både skriftlig og muntlig (Smeby 1993). En undersøkelse fra Universitetet i Bergen tyder på at lærerne i langt større grad foretrekker studentevaluering i form av anonyme spørreskjema, fremfor muntlig eller skriftlig evaluering foretatt av studentene i samlet gruppe (Manger 1988).

En hovedhensikt med studentevaluering er å gi lærerne tilbakemelding om hvordan undervisningen deres fungerer. Mange lærere ga imidlertid uttrykk for at denne tilbakemeldingen kan være av liten verdi. Tilbakemeldingene var ofte svært sprikende og lite konkrete. Det synes også som studentevalueringene i begrenset grad ble diskutert i for eksempel undervisningsutvalg og dermed i liten grad dannet utgangspunkt for drøftinger av mulige forbedringer av undervisningsopplegget (Smeby 1995). Skal det være noen hensikt med studentevalueringene må metodene utvikles og resultatene brukes. Studentrepresentanter kan for eksempel trekkes inn for å komme med konkrete og konstruktive bidrag direkte til faglærer. Det kan også etableres ordninger som sikrer at forslag til endringer faktisk blir fulgt opp. Hvis studentevalueringer ikke brukes utvikler de seg til et innholdsløst ritual.

En alternativ form for innsyn i læreres undervisning er at lærere er til stede i hverandres undervisning eller direkte inspeksjon foretatt av instituttets ledelse. Det finnes eksempler på miljøer hvor for eksempel instituttbestyreren uanmeldt har møtt opp på kollegers undervisning. Intervjuene tyder imidlertid på at mange lærere mener dette ville være svært forstyrrende for undervisningen.

En mykere form for kollegialt innsyn er "team" undervisning hvor to eller flere lærere deltar. I denne typen undervisning får lærerne på en mer naturlig måte innsyn i hverandres undervisning. De fleste lærere hadde en eller annen gang hatt slik flerlærerundervisning (Manger 1988). Innen kurs i universitetspedagogikk er det også vanlig at kursdeltakerne overværer hverandres undervisning for deretter å gi hverandre kritikk og konstruktive

kommentarer. Enkelte lærere ga uttrykk for at de savner fora hvor de på samme måte som på kursene i universitetspedagogikk kunne diskutere undervisningsspørsmål. Andre la vekt på at de helst ville klare seg selv: *Jeg pleier og prøve å sette en ære i å klare meg selv. Men det hender jo jeg spør andre.*

En kunne kanskje forvente at lærere som samarbeidet om forskningsoppgaver i større grad samarbeidet om undervisningsoppgavene. Dette synes imidlertid i liten grad å være tilfelle. En vesentlig grunn som ble oppgitt for ikke å samarbeide er at det tar for mye tid.

Generelt synes det som det bare i begrenset grad er institusjonalisert ordninger som gir lærere direkte innsyn i hverandres undervisning. Institusjonalisering av studentevaluering kan være et viktig skritt for synliggjøring av undervisningsvirksomheten. En slik tilbakemelding kan være viktig både for at den enkelte lærere skal kunne forbedre seg og for at instituttet skal kunne utvikle et bedre undervisningstilbud.

3.6 Positive og negative sanksjoner

Universitetenes viktigste belønningsmekanisme er stillingsopprykk. Stillingsopprykk behandles etter samme regler som ansettelser. Som det er redegjort for under punktet om kompetansekrav (pkt. 3.2), tillegges undervisningsdyktighet liten betydning, selv om det formelt sett nå skal tas med i betraktning. Det nye lønssystemet i staten har imidlertid åpnet for individuell lønnsfastsettelse. Det er foreløpig for tidlig å si hvordan dette vil fungere. 74 prosent av de universitetsansatte mente imidlertid at dyktighet i undervisning burde tillegges stor eller svært stor vekt i en slik sammenheng (Smeby 1993).

Et problem knyttet til vektlegging av undervisningskompetanse er at det kan være vanskelig å dokumentere. Men det er nå utarbeidet kriterier for hvordan dette kan gjøres (KIUP 1987): Formell pedagogisk kompetanse kan dokumenteres ved kursbevis. Undervisning- og eksamensarbeid kan belyses gjennom kursplaner, kursbeskrivelser og studentevalueringer. Lærerne kan også redegjøre for planlegging og utvikling og vurdering av egne kurs. Læremidler som er utarbeidet kan fremlegges. Erfaring med studieadministrasjon, forsøk- og utviklingsarbeid kan også dokumenteres gjennom oppnevningbrev og ulike typer rapporter og innstillinger. I USA og Canada har denne typen dokumentering av undervisningskompetanse blitt systematisert gjennom såkalte undervisningsporteføljer. Slike porteføljer inneholder materiale som belyser studentene og deres læring (f.eks. eksamensresultater),

lærernes beskrivelse av sine undervisningsoppgaver, undervisningsmateriale og undervisningsopplegg, og undervisningsevalueringer foretatt av studenter og kolleger (Centra 1994). Porteføljer blir både brukt som grunnlag for kvalitetsforbedring og som grunnlag ved vurdering av stillingsopprykk.

I tillegg til det formelle meriteringssystemet finnes det også mer symbolske former for belønning som for eksempel utdeling av undervisningspriser. Denne typen belønning kan bidra til økt oppmerksomhet rundt undervisning og kan være en positiv oppmuntring for den som får prisen, men er neppe en type belønning som motiverer det store flertall til å forbedre egen undervisning: *Stor (undervisnings-) innsats blir anerkjent. ... Men det er klart at det blir en annen type anerkjennelse. Det blir mer sånn Kongens fortjenestemedalje i sølv, den typen anerkjennelse, ikke sant. Det er klart at det har ikke prestisje på samme måte som det å få en serie av artikler i Physical Review.*

Materialet viste at det skulle som regel svært mye til før instituttledelsen reagerte på en lærer som ga dårlig undervisning. Enkelte lærere hevdet at det først ville skje ved svært grove overtramp som for eksempel hvis en lærer var synlig beruset under undervisningen eller ikke møtte opp i det hele tatt. Hvis studentene klaget eller en lærer fikk svært dårlig evaluering av studentene, var det riktignok instituttledelsens plikt å ta det opp med vedkommende. Hvis dette gjentok seg, ble dette som regel løst ved at læreren i den grad det var mulig, ble tildelt mindre sentrale undervisningsoppgaver. I fysikk ble slike lærere for eksempel ikke satt til å forelese på introduksjonskursene.

Hvordan en lærer utfører sine undervisningsoppgaver har en viss betydning for anseelsen blant kolleger. Selv om det først og fremst er forskningsvirksomheten som tillegges vekt, har også undervisningen betydning. Enkelte lærere la vekt på at det å gjøre en ekstra stor innsats ble lagt merke til, andre la større vekt på at det ble tatt negativt opp hvis en gjorde en dårlig innsats. Normen var å gi undervisning som var "god nok". Kriteriene for god og dårlig undervisning var imidlertid uklare. Lærerne hadde for eksempel problemer med å trekke fram hva som var positive og negative trekk ved undervisningen ved eget institutt

Lærerne aksepterte at noen kolleger var dårlige pedagoger. Det som ble tatt ille opp var hvis enkelte neglisjerte undervisningsoppgavene. Det å prioritere egen forskning på bekostning av studentene ble betraktet som umoralsk og kynisk. Det å nedprioritere undervisning gikk ikke bare ut over studentene, men også de øvrige lærerne ved instituttet. Lærere som gjorde

seg ubrukelige til sentrale undervisningsoppgaver, overlot i realiteten slike oppgaver til sine kolleger.

Det er som tidligere nevnt ikke noen oppskrift for hva som er god undervisning. Enkelte lærere gir svært god undervisning i den forstand at de evner å formidle og overføre sin egen begeistring og entusiasme for faget til studentene. Slike lærere kan betegnes som “fødte” pedagoger. De har ofte funnet sin egen stil og kan bryte de mest elementære regler for tavle- og stemmebruk uten at det synes å gå ut over studentenes utbytte av undervisningen. Ut fra et slikt perspektiv har undervisningsdyktighet ikke så mye med vilje og innsats og gjøre, men med personlige egenskaper. Det finnes imidlertid også en annen type dyktige lærere som kan betegnes som “undervisningsentusiaster”. De er opptatt av undervisningsopplegg og undervisningsformer og universitetspedagogikk. Deres dyktighet kan sies å være tillært.

De “fødte” pedagoger anerkjennes av sine kolleger. Deres dyktighet som underviser kan ofte være vanskelig å skille fra deres evner og entusiasme som forskere, noe som viser at forskning og undervisning ikke nødvendigvis står i motsetning til hverandre. “Undervisningsentusiastene” blir imidlertid ikke alltid verdsatt av sine kolleger på samme måten. Dette kan henge sammen med at de setter en standard for undervisning som kan medføre at lærerne får mindre tid til egen forskning. Dels henger det sammen med en skepsis mot å fokusere på undervisningens form og ikke (bare) innhold. Undervisning som er godt forberedt og gjennomtenkt også formidlingsmessig oppfattes noen ganger som lite akademisk. Oppmerksomhet om undervisningsform tas som uttrykk for en svakhet ved det innholdsmessige. Holdningen blant universitetslærere til universitetspedagogikk og “undervisningsentusiaster” synes imidlertid i dag langt mer positiv enn tidligere.

Studentene gir også på ulike måter lærerne tilbakemelding på hvordan de vurderer undervisningen. Selv om det ofte fokuseres på negative signaler som klager eller at studentene uteblir fra undervisningen, gis det også positiv tilbakemelding, for eksempel når lærere evner å stimulere til engasjement og interesse blant studentene. I undervisning får lærerne en direkte og umiddelbar tilbakemelding på sin innsats. I forskning er forholdet mellom innsats og resultat usikkert og belønningen ligger gjerne langt ut i fremtiden. Undervisning (og administrasjon) kan være en flukt fra frustrasjoner knyttet til egen forskning (Jørgensen 1985).

Innen enkelte fag kan lavere grads undervisning også være en måte å rekruttere studenter som vil skrive hovedoppgave og eventuelt doktoravhandling i tilknytning til lærernes egen forskning. Dette var tilfelle i fysikk, men ikke i nordisk språk og litteratur. I naturvitenskap betraktes veiledning av hovedfag- og doktorgradsstudenter i større grad som en del av egen forskning enn tilfelle er i humaniora og samfunnsvitenskap. Når lærere i naturvitenskap bruker mer tid til veiledning per student enn tilfelle er i humaniora og samfunnsvitenskap, henger dette dels sammen med at veiledning delvis har en mer praktisk karakter i naturvitenskap. Det er imidlertid også grunn til å anta at det har en viss sammenheng med at veiledere i det sistnevnte fagområde har en klarere egeninteresse i studentenes faglige fremdrift enn tilfelle er i de førstnevnte fagområdene. Antall studenter en lærer veiledet hadde en positiv effekt på lærernes vitenskapelig publisering i naturvitenskap, mens det ikke var noen slik sammenheng i humaniora og samfunnsvitenskap (Kyvik og Smeby 1994).

Selv om sanksjoner er viktige, handler ikke lærere bare ut fra strengt strategiske overlegninger. Flere lærere i fysikk og nordisk språk og litteratur uttrykte at for å trives var det viktig å gjøre en tilfredsstillende jobb. Det å gi undervisning som fungerte dårlig var ubehagelig. De mente det ville være utholdelig hvis de hver dag følte at de var en dårlig lærer.

Det synes å være liten formell belønning av undervisningsdyktighet. Det skal også relativt mye til før det å gi dårlig undervisning får direkte negative konsekvenser for den involverte. Det er derimot ulike uformelle mekanismer som gjør det ubehagelig å utmerke seg som en dårlig lærer. Systemet synes i alle fall til en viss grad å sikre at undervisningen holder et kvalitetsmessig minstemål. Det er imidlertid i liten grad utviklet tiltak som belønner og stimulerer til kvalitetsforbedring.

3.7 Avslutning

Ved universitetene er det i liten grad utviklet klare kriterier for undervisningskvalitet. Dette preger også organiseringen av denne virksomheten. Man kan imidlertid stille spørsmålstegn ved hvorfor det er utviklet relativt klare rammer for undervisningens innhold, mens rammene for undervisningens form er uklare. Dette henger neppe bare sammen med at det er enklere å koordinere innhold enn form. Forskjellen skyldes også at lærerne har en profesjonell identitet knyttet til undervisningens innhold, men ikke til formidlingsform.

Selv om det er forskjeller i paradigmeutvikling, er det i alle fag utviklet normer for hva som er sentrale teorier og metoder innen faget. Det kan være flere og motstridende normer, men det er utviklet standarder man kan ta utgangspunkt i for å diskutere seg fram til enighet eller et kompromiss. Lærerne har lært og utviklet disse normene gjennom hele sin studietid. Deres kompetanse er dokumentert gjennom eksamener, doktoravhandlinger og stillingsbedømmelser. Normene videreutvikles gjennom lærernes egen forskning og gjennom kommunikasjon med kolleger i og utenfor eget universitet. Deler av fagets teorier og metoder kan sies kontinuerlig å være oppe til vurdering gjennom vitenskapelige diskusjoner på for eksempel konferanser og gjennom bøker og tidsskrifter.

I forhold til undervisningens form er det ikke utviklet tilsvarende kriterier. Lærerne har i liten grad dokumentert kompetanse i forhold til formidling av kunnskap. Selv om det ved instituttene er tradisjoner for hvordan undervisningen drives, er ikke disse tradisjonene knyttet til klare standarder for hva som kjennetegner gode undervisningsformer. Man synes i stor grad å mangle felles begreper for å tematisere kvalitet. Universitetslærere er derfor ikke profesjonelle i forhold til undervisningsvirksomheten (Light 1974, Barnett og Middlehurst 1993).

Universitetene er som andre typer kunnskapsorganisasjoner profesjonelle organisasjoner (Mintzberg 1983). Dette innebærer at kvalitetsforbedringer bare i begrenset grad kan ivaretas gjennom administrativ styring og kontroll. Den organisatoriske utfordringene for universitetene ligger i å stimulere til en mer profesjonell lærerrolle. I denne sammenhengen er ulike former for synliggjøring og belønning av undervisning og undervisningsinnsats samt utvikling av personalets pedagogiske kompetanse sentrale virkemidler. Dette er sentrale oppgaver for universitet-, fakultet- og instituttledelsen. En undersøkelse av universiteter og høyskoler tyder på at institusjonene tar denne typen arbeid med studiekvalitet alvorlig (Smeby 1994).

Litteratur

Barnett, R. (1992): "Linking teaching and research", *Journal of Higher Education*, 63, 619-636

Barnett, R. & R. Middlehurst (1993): "The lost profession", *Higher Education in Europe*, 18, 110-128

- Becher, T. (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Milton Keynes, SRHE / Open University Press
- Centra, J.A. (1994): "The use of teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation", *Journal of Higher Education*, 65, 555-570
- Elton L. (1986): "Research and teaching: symbiosis or conflict", *Higher Education*, 15, 299-304
- Feldman, K.A. (1987): "Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness; a review and exploration", *Research in Higher Education*, 26, 227-298
- Gellert, C., E. Leither & J. Schramm (eds.) (1990): *Research and Teaching at Universities, International and Comparative Perspectives*. Frankfurt am Main, Peter Lang
- Gjessing, H.J. (1984): "Om studenters evaluering av sine lærere og deres undervisning", *UNIPED*, nr. 4, 32-45
- Hansen, H.F. & H.M. Jensen (1985): "Undervisningens betydning for forskning, illustrert ved forskeres selvoplevelse", i E. Fivelsdal (red.): *Nærbilleder af forskning*. København, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 107 - 158
- Handal, G. (1996): "Oppfølgingsundersøkelse om bruk av regelverk for vurdering og vektlegging av pedagogisk kompetanse ved tilsetning i undervisningsstillinger", *UNIPED* (kommer)
- Husbands, C.T. & P. Forsh (1993): "Students' evaluation of teaching in higher education: experiences from four European countries and some implications of the practice", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 95-114
- Jensen, J.J. (1986): *Forskning og undervisning på universitetene. Et samspill?*, Esbjerg, Sydjysk Universitetsforlag

- KIUP (1987): *Vurdering og vektlegging av pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetning av universitetslærere: regler og vurderingskriterier*, Innstilling til Det norske universitetsråd. Oslo, Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk
- Kuhn, T. (1973): *Videnskabens revolutioner*. København, Fremad
- Kyvik, S. & J.C. Smeby (1994): Teaching and research; the relationship between the supervision of graduate students and faculty research performance, *Higher Education*, 28, 227-239
- Light, D. (1974) : "Introduction: The structure of the academic professions", *Sociology of Education*, 47, 2-28
- Manger, Terje (1988): *Universitetslærarar og undervisning*. Universitetet i Bergen, Prosjekt UNIBUT, Rapport 4
- Marsh, H.W. (1987): "Students' evaluations of university teaching; research findings, methodological issues, and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388
- Marsh, H.W. & M.J. Dunkin (1988): "Students' evaluation of university teaching; a multidimensional perspective" in J. C. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. VIII. New York, Agathon Press
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall
- Neumann, R. (1992): "Perceptions of the teaching-research nexus; a framework for analyses", *Higher Education*, 23, 159-171
- NOU 1988:28: *Med viten og vilje*. Oslo, Kultur- og vitenskapsdepartementet
- Ramsden, P. & I. Moses (1992): "Associations between research and teaching in Australian higher education", *Higher Education*, 23, 273-295
- Skodvin, O.J. & S. Kyvik (1994): *Forskning og faglig aktivitet i den regionale høgskolesektoren*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 4/94

- Smeby, J.C. (1993): *Undervisning ved universitetene*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 7/93
- Smeby, J.C. (1994): "Kvalitetsforbedring i høyere utdanning", *UNIPED*, 17, 2/3, 69-79
- St.meld. nr. 40 (1990-91): *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.prp. nr. 1 (1993-94): *Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, kap. 200 m.fl. Særbudsjett*. Oslo, Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
- Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet; Innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet
- Tierney, W.G. & R.A. Rhoads (1994): *Faculty Socialization as Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 93-6, Washington D.C., The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Wankowski, J.A. (1990): *Problem of Higher Education. A Visit to the University of Bergen*. Bergen, Universitetet i Bergen, Utdanningsforskning ved Universitetet i Bergen, Rapport 1/90

4 Ulike mål på kvalitet

Av Lisbet Berg og Tore Neset

4.1 Innledning

Studiekvalitetsbegrepet knyttes vanligvis først og fremst opp mot forhold som har betydning for kvaliteten på selve læringsprosessen og derigjennom studieutbyttet. Vårt datamateriell gir begrensede opplysninger om selve lærings situasjonen, men rommer informasjon om noen sider ved studieutbyttet. Studienes ulike faglige innhold og ulike studiestrukturer gir ulike rammebetingelser for læringsprosessen og studieutbyttet. Vi skal sammenligne noen utvalgte prosess- og resultatmål for to studier med svært ulike rammebetingelser: På den ene siden medisin, som er et fast strukturert profesjonsstudium og på den andre siden filologi, som er et løst strukturert akademisk studium. På denne måten håper vi å vise hvor komplekst og omfattende begrepet studiekvalitet er, samt at studiekvalitet har forskjellige referanserammer på forskjellige studier.

Utdannings sosiologer er blitt kritisert for å overse forhold knyttet til selve studiet. Man har tradisjonelt vært mer opptatt av rekruttering til høyere utdanning og resultatet av høyere utdanning, målt gjennom for eksempel senere jobbmuligheter og sosial mobilitet, enn av forhold knyttet til selve studiet. I modellene som lå til grunn for slike studier av høyere utdanning, var innholdet i selve utdanningen gjerne en "black-box" (Karabel & Halsey 1979). Fokusering på studiekvalitet innebærer nettopp et forsøk på å trekke fram og synliggjøre forhold i den såkalte "black-box". Både kvalitative, kvantitative og organisatoriske forhold knyttet til ethvert trinn i studieprosessen har betydning for den samlede studiekvaliteten.

4.2 Ulike rammebetingelser

I høyere utdanning skiller studiene seg fra hverandre på mange måter. Både studienes *faglige innhold* og *studiestruktur* farger studentenes studiesituasjon fra dag til dag og fra semester til semester. Det er bred enighet om at det er en viss sammenheng mellom fagenes egenart og studiestruktur. Imidlertid vil også ulike *akademiske tradisjoner* få betydning for studiestrukturenes utforming (Becher 1987, Becher & Kogan 1992). Teichler (1994) viser gjennom en komparativ studie av utdanningssystemene i ulike land blant

annet at tradisjoner og ideologier betyr mye for hvordan utdanningssystemene er utformet.

Ulike tradisjoner

Nugent, Ratcliff og Schwarz (1992) har sammenlignet det tyske og det amerikanske utdanningssystemet. I USA oppfattes studentenes læring og personlige utvikling i større grad som institusjonens ansvar, som er "*in loco parentis*" (i foreldrenes sted). Det tyske systemet er på den annen side i større grad basert på det humboldtske ideal som innebærer at studentene har "*lernfreiheit*". Dette betyr ikke bare at studentene er fri til å velge hva og hvordan de vil lære, det innebærer også at studenten er individuelt ansvarlig for egen læring. I hvilken grad det er studentene eller institusjonen som har hovedansvar for studentenes læring varierer ikke bare etter ulike lands tradisjoner og utdanningsfilosofier, men også mellom ulike studier. I frie akademiske studier er noe av hensikten at studentene skal føres fram til forskningsfronten. I studier av profesjonskarakter er målet at studentene skal kunne beherske og praktisere kunnskapen på en mer uniform og ofte standardisert måte. Det er rimelig å anta at Humboldts ideal om "*lehrfreiheit*" får størst betydning på de frie akademiske studiene og institusjonene.

Fagenes egenart

På bakgrunn av Biglan-Kolb-modellen (Biglan 1973, Kolb 1981) har Tony Becher (1987) beskrevet kunnskapens egenart i ulike disipliner. Han skiller mellom hvorvidt kunnskapsinnholdet kjennetegnes av om det i) er *mykt eller hardt*, og om det ii) er *rent eller anvendt*. Medisinstudiet er et anvendt studium, men det kan være vanskelig å plassere studiet som enten klart mykt eller klart hardt. Lærings situasjonen preges av studiets anvendte karakter gjennom at kunnskapen studentene skal tilegne seg er av en pragmatisk karakter. Studentene skal tilegne seg praktiske ferdigheter og faktakunnskaper som skal gi grunnlag for utøvelse av en profesjon. Det forventes ikke at studentene bidrar med et eget forskningsarbeid. Filologistudiet plasserer seg i Bechers "vitenskapelige landskap" som mykt og rent. Lærings situasjonen preges av at kunnskapen er iterativ (kunnskap gjennom gjentakelse). Studentene forventes å bidra med egen forståelse av, og forklaringer på, fenomenene knyttet til fagets emne. Et selvstendig forskningsarbeid, presentert i en hovedoppgave, er en sentral del av studiet.

Studiestruktur

I tillegg til at studiene preges av at de har ulikt kunnskapsinnhold, preges de også av ulike strukturer. Det skilles gjerne mellom studier med løs og fast struktur, slik for eksempel Basil Bernstein (1975) gjør med sine begreper "collection type", som tilsvarer fast struktur og "integrated type" som tilsvarer løs struktur. Bo Jacobsen (1981) tar i sin analyse av strukturelle trekk ved utdanningssystemene, utgangspunkt i Bernsteins teori. Jacobsen hevder at de enkelte studiers faginnhold kan være strukturert hierarkisk eller ikke-hierarkisk. Hierarkisk organisering av faginnholdet innebærer klart adskilte fagmoduler som står i et bestemt over- eller underordnet forhold til hverandre. Ikke-hierarkisk organisering av faginnholdet innebærer at modulene eller disiplinene er organisert mer som likeverdige eller utfyllende i forhold til hverandre. Tilsvarende hevder Jacobsen at studienes organisasjonsstruktur kan være hierarkisk eller ikke-hierarkisk. Jacobsen sier videre at studienes faglige og organisatoriske struktur står i et bestemt forhold til hverandre. En utdanning med en hierarkisk fagorganisering kan ikke samtidig ha en ikke-hierarkisk organisasjonsstruktur. Og tilsvarende: en utdanning med en ikke-hierarkisk fagorganisering kan ikke samtidig ha en hierarkisk organisasjonsstruktur.

Jacobsen (1981) har sitt empiriske grunnlag fra Danmark, hvor han har analysert medisinstudiet og studiet av dansk språk. I medisinstudiet finner han at de enkelte disiplinene innen faget er sterkt hierarkisk strukturert, og at organisasjonsstrukturen er tilsvarende hierarkisk organisert. Derimot har danskstudiet en ikke-hierarkisk organisering av de enkelte disipliner i faget, og en ikke-hierarkisk organisatorisk struktur. Også når det gjelder de norske medisin og filologistudiene kan vi finne karakteristika som passer til beskrivelsen over. Vi forutsetter således at norske filologistudier generelt er langt mindre hierarkisk strukturert enn norske medisinstudier.

Spørsmålet er så hvilke konsekvenser dette får for studentene på de to studiene? Jacobsen fant blant annet at studentene på de to studiene hadde ulike verdinormer. Medisinstudentene verdsatte tradisjon og ønsket at læren skulle formidle tradisjonell kunnskap. Danskstudentene verdsatte kritisk og produktiv tilnærming og var opptatt av produksjon av ny kunnskap ved felles anstrengelse. Han fant også belegg for å hevde at studentene på de to studiene tenker på forskjellig måte. Medisinstudentenes tenkning preges av oppdeling i adskilte enheter. De resonnerer additivt. Danskstudentene er mer opptatt av sammenhengen mellom ting, de tenker relasjonelt. Jacobsen finner

ikke grunnlag for å si om forskjellene skyldes sosialisering eller ulik seleksjon, men antar at begge mekanismer har betydning.

Rammebetingelser og studiekvalitet

På bakgrunn av disse forskjellene i rammebetingelser, skal vi nå se nærmere på noen av våre hjemlige universitetsstudier: medisin og filologi. Fra "Studieløpet"³, et tidligere prosjekt ved NIFU (tidligere Utredningsinstituttet), har vi informasjon om en rekke sider ved studiene til de kandidatene som oppnådde en høyere grads eksamen ved norske universiteter i 1990. Medisin- og filologistudiene har ikke bare svært ulike rammebetingelser; som vi skal se i det følgende skårer de også forskjellig på ulike kvalitetsmål:

I tillegg til de nevnte rammebetingelser er det viktig å være oppmerksom på seleksjonsforskjeller. Opptakskravene er som kjent forskjellige ved ulike studier. Kandidatene fra 1990 ble bedt om å vurdere sine egne karakterer fra videregående skole i forhold til gjennomsnittet. I vårt materiale mente 29 prosent av alle kandidatene at karakterene deres var langt bedre enn gjennomsnittet. Blant filologene var det 31 prosent som mente dette. For medisinerne var den tilsvarende andelen hele 65 prosent. I forhold til karakternivå fra videregående skole skiller medisinstudiet seg ut ved å ha den mest selekterte studentmassen.

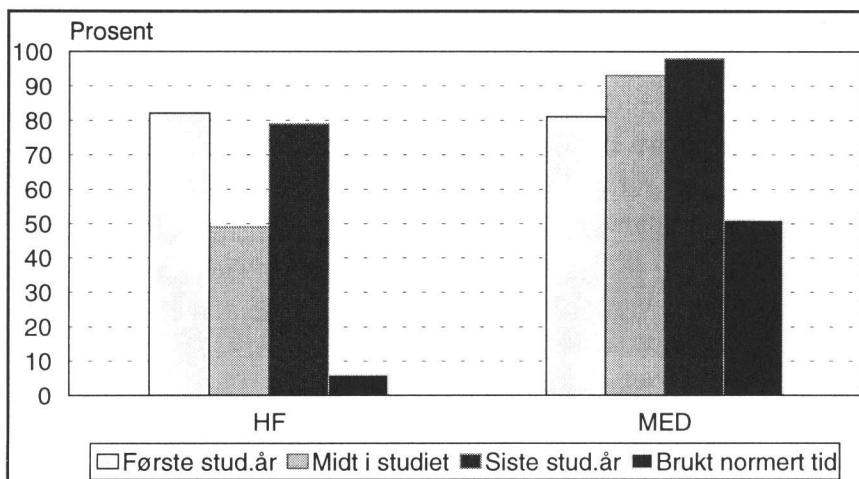
4.3 Prosessen

Studieløpet er en prosess der studentene gjennomgår en gradvis utvikling. For å belyse denne utviklingen, har vi fokusert på tre stadier i prosessen; første studieår, midt i studiet og siste studieår.

³ Prosjektet "Studieløpet" var basert på en spørreskjemaundersøkelse til alle som avla en høyere universitetsgrad i løpet av 1990. 1340 kandidater besvarte spørreskjemaet (74%). NTH-studentene er ikke med i utvalget.

Progresjon

Filologistudiene kjennetegnes blant annet ved en høy gjennomsnittsalder på de ferdige kandidatene. I følge NIFUs Akademikerregister, hvor vi har data om alle kandidater fra universiteter og vitenskapelige høyskoler, var gjennomsnittsalderen for ferdige filologer 34.4 år i 1992. Filologene er med dette de eldste kandidatene i registeret. Normert studietid for filologer er 6 år. Medisinerne som ble utdannet i 1992 var i gjennomsnitt 29.7 år gamle. Normert studietid for medisin er 6 - 6 1/2 år. I prosjektet "Studieløpet" ble kandidatene bedt om å opplyse om de hadde fulgt normal studieprogresjon.



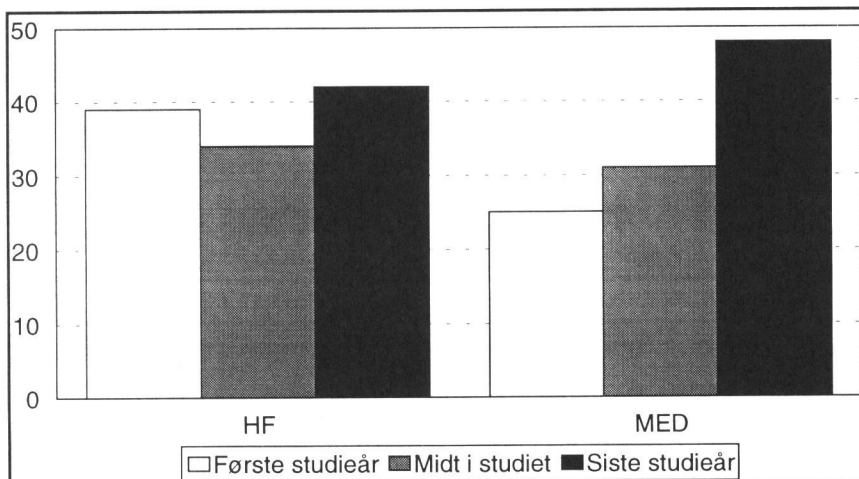
Figur 2 Andeler som fulgte normal eller rask progresjon

Som vi ser i Figur 1, var det svært få av de uteksaminerte filologene som hadde fulgt normal studieprogresjon gjennom hele studiet. Av medisinerne derimot, hadde over halvparten gjennomført studiet på normert tid. Vi ser også at det avtegner seg ulike progresjonsmønstre for forskjellige faser av studiet. Mens medisinerne følger normal progresjon i stigende grad ut over i studiet, viser figuren et markert fall midt i studiet for filologene. Det kan se ut til at midtfasen på en eller annen måte er problematisk for filologene. Over halvparten av filologene ble forsinket midt i studiet. I samme fase fulgte over 90 prosent av medisinerne normal progresjon eller raskere.

Trivsel

Begrepet trivsel er relativt upresist, men kan likevel være en nyttig indikator. Det er vanlig å anta at god trivsel i seg selv stimulerer til innsats og dermed fremmer et godt studieresultat. Dessuten er det å ta en høyere utdanning et relativt langvarig prosjekt, og det å øke studentenes livskvalitet gjennom trivsel i studietiden bør derfor også være et mål i seg selv. Hvorvidt studentene trives eller ikke, kan også være en indikator på selve studie-kvaliteten. Det bør med andre ord være et mål at flest mulig trives best mulig.

I vår spørreundersøkelse ble kandidatene bedt om en vurdering av det sosiale studiemiljøet slik de i ettertid husket det fra forskjellige tidspunkt i studieløpet. Vi fant at andelen som trivdes "svært bra", i gjennomsnitt for alle fakultetene i materialet, viste en jevn økning ut over i studiet. Mens det første studieår var ca. 30 prosent som trivdes "svært bra", steg dette til rundt 40 prosent midtveis. Siste studieår mente halvparten at de hadde trivdes "svært bra". Det generelle utviklingsmønsteret var at trivselen økte i løpet av studiet. De historisk-filosofiske fakultetene var eneste unntak fra dette mønsteret.



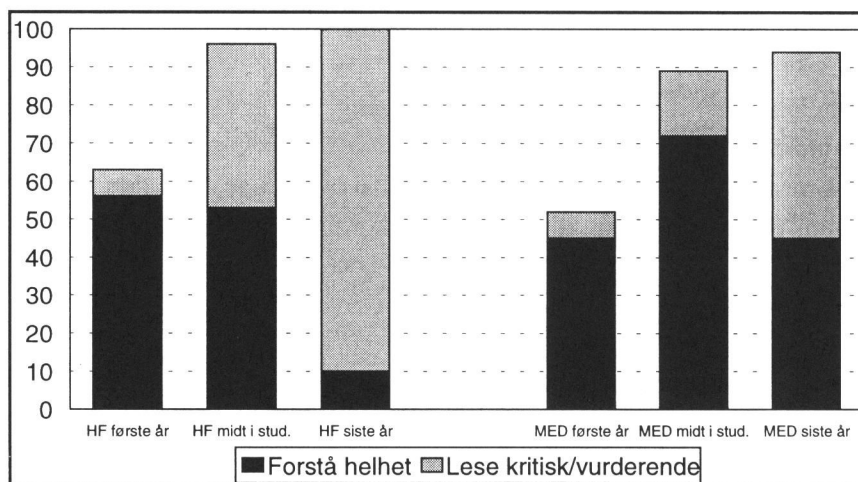
Figur 3 Andel som trivdes svært bra

Figur 2 viser utviklingsmønsteret for trivselen blant filologene og medisinerne. Medisinerne hadde et vanlig mønster med nokså jevn stigning. For filologene derimot, er det nesten ingen utvikling gjennom studieløpet. Trivselsmønsteret ligner imidlertid på de to studienes progresjonsmønster. For filologene synes trivselen å falle midt i studiet. Dette styrker antagelsen

om at midtfasen er en vanskelig fase i filologenes studieløp. Filologene skilte seg også ut fra de fleste andre gruppene ved at en stor andel, nesten fire av ti, hadde trivdes svært godt i begynnelsen. For de andre fakultetene var denne andelen betydelig lavere; bare omkring hver fjerde student.

"Modning"

Det er en vanlig forventning til universitetsstudier at de, foruten å tilføre kunnskap, skal bidra til å utvikle studentenes modenhet. Vi skal se nærmere på et par indikatorer på modenhet.

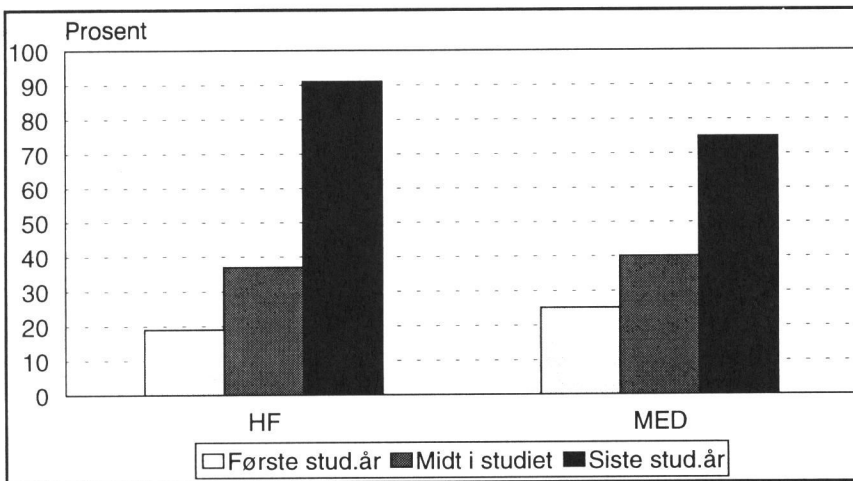


Figur 4 Andeler som leste for hhv. å forstå helheten eller leste kritisk og vurderende

Ved lesing av fagstoff bruker studenter vidt forskjellige strategiske tilnæringer, fra tilfeldig lesing via lesing for å huske teksten, lesing for å forstå helheten til kritisk og vurderende lesing. Kritisk distanse til fagstoffet betraktes gjerne som uttrykk for studiemodenhet. Kandidatene fra 1990 har besvart spørsmål om sine lesestrategier i tre faser av studiet. Figur 3 viser andelen av kandidatene på tre tidspunkt i studieløpet som mente de hadde lest "for å forstå helheten" og andelen som hadde lest "kritisk og vurderende". De resterende (ikke med i figuren) hadde krysset av for at de enten tilnærmet seg fagstoffet "helt tilfeldig" eller at de "leste for å huske hele teksten". Hovedinntrykket i figuren er at andelene som nærmer seg fagkunnskapen på en hensiktsmessig måte øker gjennom studieløpet. Dette gjelder for alle studier. Vi ser imidlertid at filologene i vesentlig større grad enn medisinene mener de utvikler evnen til å lese "kritisk og vurderende" i løpet av studiet. Et

reflektert forhold til fagstoffet synes altså å være bedre utviklet hos kandidatene fra de filologiske studiene enn blant medisinene. Dette samsvarer godt til Jacobsens funn om at dansk-studentene i større grad enn medisinene verdsetter en kritisk tilnærming til faget. Dette kan også ha sammenheng med fagenes egenart. Mens medisinene primært skal lære seg å utøve en profesjon, skal filologene i større grad tilegne seg en vitenskapelig tenkemåte, for derigjennom kanskje selv kunne bidra til fagets videre utvikling.

Et annet uttrykk for modenhet er evne til organisering av egen tid. Kandidatene ble spurt om hvordan de hadde organisert studietidsbruken. Figur 4 viser andel av kandidatene på henholdsvis filologi og medisin som oppga at de hadde hatt "klare mål for organisering av tidsbruken". De resterende (ikke illustrert i figuren) hadde enten krysset av for at deres tidsorganisering var "rotete", de "gjorde det de ble bedt om" eller de "planla delvis hva de skulle gjøre".



Figur 5 Andeler med klare mål for organisering av studietidsbruken

Hovedinntrykket er igjen at studentene som gruppe utvikler evnen til å organisere sin tid planmessig gjennom studieløpet. Resultatene tyder imidlertid på at filologene kan ha utviklet seg noe mer enn medisinene. I begynnelsen var det ikke så mange, verken blant filologene eller medisinene, som hadde klare mål for tidsbruken, men på slutten av studiet mente de fleste filologene at de var gode til å organisere sin egen tid til studier. Medisinene rapporterer også om en god utvikling, men i noe mindre grad enn filologene. Det er rimelig å anta at selvorganisering er mer nødvendig for studenter som følger lite strukturerte studier enn for de som i større grad

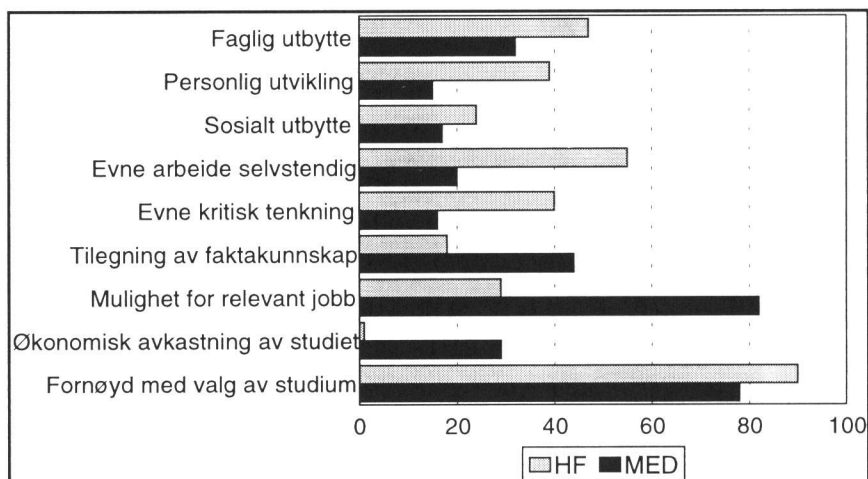
ledes gjennom et fast opplegg. Forskjellene kan imidlertid også ha en viss sammenheng med at filologene er eldre enn medisinerne. Imidlertid tror vi først og fremst at det er utfordringer knyttet til selve studiets organisering som i seg selv gir en viktig læringseffekt.

Våre data tyder på at medisin- og filologistudentene gjennomgår ganske ulike studieprosesser. Progresjonsmønsteret er forskjellig, trivselen utvikles forskjellig og det ser også ut til å være visse ulikheter i studentenes forhold til fagstoffet.

4.4 Studieresultat

Både fagenes ulike kunnskapsinnhold og studienes ulike strukturer får følger for hva slags kompetanse studentene tilegner seg. I det følgende presenteres hvordan kandidatene av 1990 vurderte ulike sider av studieutbyttet.

En tradisjonell resultatvariabel som karakterer er antakelig et godt uttrykk for studiekvalitet. Vi vil imidlertid hevde at kandidatenes subjektive vurderinger av andre former for utbytte også er viktige og velegnede uttrykk for resultat av studieprosessen ut over det karakterene forteller. I spørreskjemaet ble kandidatene bedt om å vurdere hvordan studiet hadde bidratt til utvikling av evner på ulike områder, samt tilfredshet med eget valg av studium. Figur 5 viser andel av kandidatene på henholdsvis filologi og medisin som mente studiet hadde gitt "svært bra" utbytte/utvikling og andel som i ettertid mente deres eget studium hadde vært et "godt" valg.



Figur 6 Andeler med svært bra utbytte på ulike felt

Som tidligere vist i Figur 1, utmerker medisinerne seg positivt ved at mange følger normert studieprogresjon. I Figur 5 ser vi imidlertid at filologene skårer noe bedre på en del andre resultatmål. Nesten halvparten av filologene oppgir at de har hatt svært bra faglig utbytte av studiet, mens bare rundt en tredel av medisinerne sier det samme. Også for personlig utvikling og sosialt utbytte har filologene høyere andel svært fornøyde kandidater enn medisinerne.

Av alle kandidatgruppene i undersøkelsen er det medisinerne som har den laveste andelen som mener at studiet har gitt "svært bra" utbytte på disse tre dimensjonene. Filologene har høyest andel svært fornøyde, både når det gjelder faglig utbytte og personlig utvikling. For noen sider ved utbytte av studieløpet er altså medisin og filologi ytterpunkter på hver sin ende av skalaen.

Vi har tidligere sett at filologene hadde en bedre utvikling gjennom studieløpet enn medisinerne både for lesestrategi og organisering av egen tid. Når vi spør om hvordan studiet har bidratt til framgang for evne til kritisk tenkning og evne til å arbeide selvstendig, finner vi tilsvarende forskjeller mellom fagene. Som figur 5 viser, har filologistudiet, i følge kandidatene, i større grad bidratt til utvikling av disse evnene enn medisinstudiet.

Derimot finner vi motsatt resultat for en annen side ved faglig utvikling, nemlig tilegning av faktakunnskap. Medisinerne mente i større grad enn filologene at studiet hadde gitt nyttig faktakunnskap. Figuren viser også at legene i større grad enn filologene vurderer mulighetene for å få relevant arbeid som svært gode. Det er også legene som i størst grad forventer svært bra økonomisk avkastning. Til tross for at filologene i mindre grad forventer å få relevant arbeid og god økonomisk avkastning, er de i stor grad fornøyd med valg av studium. Majoriteten av medisinerne var også fornøyd med valg av studium. Men likevel var det faktisk medisinerne som hadde den laveste andelen fornøyde av alle faggruppene i vårt materiale.

Disse resultatene må tolkes med varsomhet. De forutsetter at kandidatenes subjektive opplevelse av utbytte er en relevant og god indikator på reelt utbytte av studiene. I tillegg er sammenligning mellom ulike studier validitetsmessig problematisk. Det kan gjøre seg gjeldende ulike standarder for godt utbytte på de ulike fagene, og observerte forskjeller kan således mer være uttrykk for ulike standarder eller forventninger hos studentene. Vi så innledningsvis at studiene rekrutterer ulikt, og det kan innebære forskjeller i forventninger. Figur 5 sier derfor ikke nødvendigvis noe mer enn at medi-

sinerne i mindre grad enn filologene er fornøyd ut fra sine respektive forventninger.

4.5 Prosess, resultat og kvalitet

Dataene kan tyde på at studieprosessen er noe forskjellige for medisin- og filologistudenter. Noen resultater, målt ved subjektive utbytte-indikatorer, er også relativt ulike. Hvor er da studiekvaliteten best?

Det er, ut fra denne gjennomgangen, vanskelig å hevde at filologistudiene har bedre studiekvalitet enn medisinstudiet. Riktignok oppgir svært mange at de har hatt et godt utbytte av filologistudiene, men det er neppe uttrykk for god studiekvalitet når så få kandidater har gjennomført på normert tid. Raskere progresjon er av åpenbare grunner et fornuftig mål og dermed et viktig kriterium på studiekvalitet. Utfordringen må være å finne ordninger som fremmer raskere progresjon uten at dette går på bekostning av andre forhold som utvikling av modning og selvstendighet. Vi kan heller ikke si at medisinstudiet er kvalitativt bedre enn filologistudiene. Mange medisinerer gjennomfører på normert tid, og de trives også stadig bedre. På bakgrunn av kandidatens egne vurderinger ser det imidlertid ut det eksisterer et potensiale for å utvikle medisinstudentenes refleksjon og distanse i forhold til fagstoffet i større grad.

Denne gjennomgangen reiser to hovedspørsmål. For det første må vi spørre om det er slik at studienes struktur og faglige egenart med nødvendighet fører til de observerte forskjellene i utbytte og studiekvalitet. Er det slik at medisinstudiet har en struktur som medfører faktaorientert framfor kritisk kunnskapstilegnelse? Kan filologistudiene "flate" struktur bidra til studieforsinkelser? For det andre er det berettiget å stille spørsmål ved relevansen av å sammenlikne studiekvalitet på studier som er så forskjellige som medisin og filologi. Jacobsen (1981) antyder, på bakgrunn av sin analyse, at humanistiske fag som dansk og teknisk-naturvitenskapelige fag som medisin, baseres på fundamentalt forskjellige prinsipper, eller koder. Dersom det er riktig, må vi forvente forskjeller både ved prosess- og resultatindikatorer. Det er da problematisk, og kanskje meningsløst, å hevde at for eksempel kritisk kunnskapstilegnelse er å foretrekke framfor faktaorientert kunnskapstilegnelse.

I denne artikkelen har vi ønsket å peke på forskjeller mellom studiene og antyde noe om kompleksiteten i begrepet studiekvalitet. Det er for eksempel vanskelig å vurdere studier etter en felles norm for modenhet og en felles norm for tilegning av fagkunnskap, fordi studenter på ulike fag skal

lære ulike ting. Sammenlikning av studiekvalitet mellom ulike studier kan følgelig være svært vanskelig. Det må ligge forskjellige kriterier til grunn for vurdering av kvalitet på de enkelte studiene. De enkelte studier bør utvikles på egne premisser, med utgangspunkt i studiets egne faglige betingelser. Lærestedene bør imidlertid likevel være åpne for at de ulike studiene kan ha noe å lære av hverandres organisering, strukturering og fagformidling. Filologistudiene kan for eksempel sannsynligvis oppnå gjennomstrømningsgevinster ved noe større grad av strukturering av studieopplegget. Medisinstudiet kan ganske sikkert også iverksette tiltak som bidrar til å utvikle studentenes kritiske tilnærming til fagstoffet.

Litteratur

- Becher, T. (1987): "The disciplinary shaping of the profession", i B.R. Clark (ed.): *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, Cal. University of California Press.
- Becher, T. & M. Kogan (1992): *Process and Structure in Higher Education*. London, Routledge.
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan Paul
- Biglan, A. (1973): "The characteristics of subject matter in different scientific areas", *Journal of Applied Psychology*, 57, 3, 261-75.
- Jacobsen, B. (1981): "Collection type and integrated type curricula in systems of higher education; an empirical and theoretical study." *Acta Sociologica* 24, 1/2, 25-41
- Karabel, J. & A.H. Halsey (1979): "Educational research; a review and an interpretation", i Karabel & Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press
- Kolb, D.A. (1981): "Learning styles and disciplinary differences", i Chickerling, A. (ed.): *The Modern American College*. San Francisco, Jossey Bass

Nugent, M., Ratcliff, J.L & Schwarz, S. (1992): *Inverse Images: A Cross-National Comparison of Factors Pertaining to Student Persistence in Germany and the United States*, Paper presented at the 17th Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education in Minneapolis, Minnesota, October 30, 1992

Studiekvalitetsutvalget (1990): Studiekvalitet; innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo

Teichler, U. (1994): *The Changing Nature of Higher Education in Western Europe*, Paper presented to the Conference on the Future Role of Universities in the South African Education System, July 1994

5 Relevans og kompetanse for arbeidslivet

Av Ellen Brandt og Terje Næss

5.1 Innledning

Høyere utdanning er i økende grad viktig for hele samfunnet, og begrepet "ekstern kvalitet" peker på hvordan de samfunnsmessige målene med utdanningen er oppfylt. Både effektivitet og relevans inngår i ekstern kvalitet (se kapittel 2), men vi skal ikke her ta opp spørsmålet om utdanningen er effektiv i forhold til ressursene. Vi skal derimot diskutere hva det vil si at høyere utdanning er *relevant for arbeidslivet*, om universiteter og høyskoler gir sine studenter best mulig kompetanse for senere jobber og arbeidsoppgaver.

Ulike metoder brukes for å undersøke relevansen. Intern kvalitet i studier vurderes hovedsakelig av studenter og undervisningspersonale som tilhører fagfellesskapet (kapittel 3 og 4). Relevans som del av ekstern kvalitet må i tillegg vurderes av personer i de sektorene av arbeidslivet som studentene går til etter utdanningen. Vurderinger fra kandidater og profesjonsorganisasjoner skjer for såvidt innen fagfellesskapet, men også vurderinger til arbeidsgivere eller overordnede som har andre utdanninger, er legitime. Dessuten kan myndigheter og klienter/kunder ha synspunkter på om utdanningen gir god nok kompetanse for yrkesutøvelse. Vurderinger av kvalitet bør føre til forsøk på å forbedre kvaliteten, noe som imidlertid er vanskelig hvis vurderingene varierer sterkt - slik det gjør fra aktører i ulike stillinger, bransjer og sektorer i arbeidslivet. Ansatte i utdanningsinstitusjonene har stor valgfrihet, både hvilke vurderinger de tar hensyn til og hvilke konsekvenser dette får. De representerer også den mest solide fagbakgrunnen for å vurdere og fastlegge studienes innhold. Imidlertid er synspunkter på utdanningenes relevans viktige innspill til den revisjon av utdanningenes innhold og undervisningsformer som kontinuerlig bør foregå ved alle universiteter og høyskoler.

Denne artikkelen bygger på undersøkelser og diskusjoner i internasjonale fagmiljøer det siste tiåret (Teichler 1989; OECD 1993; de Wert 1993; Brennan, Kogan & Teichler 1994) samt undersøkelser ved NIFU.

Relasjonene mellom høyere utdanning og arbeidsliv er komplekse og varierte. Vi vil i artikkelen først diskutere om utdanningen er knyttet til kvalifisering, sortering eller sertifisering i forhold til arbeidslivet. Så ser vi om utdanningens relevans avhenger av arbeidsmarkedssituasjonen. Vi

presenterer og diskuterer sosialøkonomiske og sosiologiske studier av relevans og kvalifikasjonskrav i arbeidslivet. Til slutt ser vi på tre sentrale utfordringer for høyere utdanning: Bredde eller spesialisering i grunnutdanningen? Hvordan lære problemløsning; forholdet mellom teori og praksis? Hvordan får studentene bedre kommunikativ kompetanse og sosial kompetanse?

5.2 Kvalifisering, seleksjon eller sertifisering?

Utdanning fører vanligvis til bedre karrieremuligheter og høyere lønn, men det er ikke helt klart hva som er årsakene til dette. I økonomisk og sosiologisk litteratur opererer man tradisjonelt med tre ulike funksjoner utdanning kan ha i arbeidsmarkedet; kvalifisering, sortering og sertifisering. Utdanningens **kvalifiserings**funksjon består i å dekke et behov for yrkesspesifikke kunnskaper og å øke arbeidernes evne til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter på arbeidsplassen. **Sorterings**funksjonen er knyttet til at utdanning også kan fungere som et signal til arbeidsgivere om personavhengige evner og ressurser, uten at utdanningen i seg selv nødvendigvis har noen effekt på dette. Til sist kan utdanning også ha en **sertifiserings**funksjon, dvs bestemte yrkesfunksjoner kan være forbeholdt bestemte utdanningsgrupper uten at det nødvendigvis er økonomisk rasjonelt sett i forhold til de reelle kvalifikasjonskravene i arbeidet. Årsakene til det kan være mange; formelle utdanningskrav kan være innført av yrkesorganisasjoner eller myndigheter som av ulike grunner ønsker å kontrollere rekrutteringen til yrkesområdet, arbeidsgivere kan ha bestemte oppfatninger om kvalifikasjonskravene i arbeidet og betydningen av utdanning.

En sentral målsetting med å fokusere på økt studiekvalitet er å gjøre de ferdige kandidatene bedre i stand til å møte kvalifikasjonskravene i arbeidslivet. I arbeidsmarkedssammenheng er studiekvalitetsbegrepet derfor nøye knyttet til utdanningens kvalifiseringsfunksjon. Det er imidlertid uenighet om i hvilken grad utdanning faktisk har en slik funksjon i arbeidslivet. Hvilke motiver arbeidsgivere har for å legge vekt på utdanning ved ansettelse, og hvordan utdanning påvirker sosial og kognitiv utvikling, er ikke enkelt å observere. Utbyttet av å ta utdanning kan generelt tilskrives både kvalifisering-, sortering- og sertifiseringsfunksjonen.

I dag foreligger det en mengde studier på dette området. På basis av denne forskningen er det en utbredt oppfatning blant forskere at utdanning i betydelig grad har en kvalifikasjonsfunksjon i arbeidslivet, selv om også sorteringsfunksjonen gir noe av forklaringen på hvorfor utdanning bedrer

lønns- og karrieremuligheter. Solmon (1987) konkluderer på bakgrunn av forskningen frem til 1987: "*Most people would agree that screening is a part of the explanation, but debate still exists regarding how much of a part it plays. Most tests that can be devised indicate that a substantial reason for the earnings-education correlation can be explained by the human capital theory's implication that education enhances productivity*". Grubb (1993) gir en oversikt over studier av forskjeller i utdanningsatferd og lønnsnivå mellom ansatte og selvstendige yrkesutøvere frem til 1992. De fleste av disse studiene avviser at utdanningens funksjon bare er å signalisere person-avhengige evner og ressurser. Senere studier (f.eks. Kroch & Sjoblom 1994) bekrefter at utdanning har en kvalifiseringsfunksjon, mens resultatene er mer usikre når det gjelder utdanningssystemets sorteringsfunksjon.

5.3 Relevans avhenger av arbeidsmarkedssituasjonen

Utbyttet for den enkelte av å investere i utdanning henger ikke bare sammen med utdanningens relevans i forhold til arbeidsoppgavene, men også det totale "utbytte" i form av lav arbeidsledighetsrisiko, jobbsikkerhet, tilfredsstillende arbeidsoppgaver, høy lønn, arbeidsmulighetene på ønsket bosted, kombinasjon jobb og omsorgsarbeid mm.

Relevans er derfor ikke noe gitt og statisk, men må ses i sammenheng med de ferdige kandidatenes totale arbeidsmarkedstilpasning. Denne tilpasningen kan endres over tid som følge av konjunkturelle og strukturelle endringer i arbeidsmarkedet. (Slike endringer kan skape ubalanse mellom dimensjoneringen av utdanningssystemet og kvalifikasjonsbehovene i arbeidsmarkedet, som igjen kan føre til at nyutdannede kandidater må ta jobber hvor de ikke får utnyttet sin kompetanse.) I praksis har det vist seg vanskelig å beregne kvalifikasjonsbehovene i arbeidsmarkedet. I mange land har det periodevis vært (og er) betydelig *arbeidsledighet* blant akademikere.

Utover på 70-tallet begynte ekspansjonen i utdanningssystemet å gi seg utslag i økende arbeidsledighet og overkvalifisering blant nyutdannede akademikere i flere europeiske land. Problemene knyttet seg også til globale økonomiske nedgangskonjunkturer som førte til nedskjæringer i offentlig sektor, og som særlig rammet grupper som lærere, humanister og samfunnsvitere. Sterk vekst i privat sektor ga derimot gode jobbmuligheter for ingeniører og økonomer.

Arbeidsmarkedet for akademikere i Norge har hatt en annen utvikling (Baekken & Szanday 1995). Oljeinntektene skjermet Norge mot de internasjonale økonomiske nedgangskonjunkturerne på 70-tallet, og arbeids-

ledigheten var generelt lav frem til slutten av 80-tallet. De økonomiske nedgangskonjunktorene som da oppsto rammet særlig konkurranseutsatte industribedrifter og private tjenesteytende bedrifter (varehandel, bank mm). Blant akademikerne var det særlig økonomer og ingeniører som fikk problemer med å finne arbeid. For økonomene var dette også et resultat av en kraftig økning i utdanningskapasiteten. Også blant samfunnsvitere og humanister økte arbeidsledigheten noe fra slutten av 80-tallet. For disse gruppene er det tenkelig at den rekordhøye tilstrømningen av nye studenter vil forsterke problemene på arbeidsmarkedet. Lærere, helsepersonell, sosialarbeidere og andre profesjonsgrupper som rekrutteres til offentlig sektor har hittil vært beskyttet mot økt arbeidsledighet gjennom begrenset utdanningskapasitet.

Det vanskelige arbeidsmarkedet for nyutdannede viser seg i økt arbeidsledighet (gjennomsnittlig 11 prosent for universitetskandidater i 1993 mot f.eks 6.5 prosent i 1989 og 3 prosent i 1985), og ved at de nyutdannede bruker lenger tid på å finne seg arbeid. NIFUs kandidatundersøkelse viser at kandidatene har blitt mer fleksible med hensyn til ansettelsesforhold og jobbenes innhold og kvalifikasjonskrav. Mange, spesielt blant de med 2-årig DH-utdanning, bygger på grunnutdanningen for å bli mer konkurranse-dyktige på arbeidsmarkedet (Arnesen 1993). Selv om overgangsfasen mellom utdanning og arbeid har blitt mer komplisert enn tidligere, ser det likevel ut til at de fleste fortsatt finner arbeid som er i samsvar med utdanningen (Arnesen 1994, 1995).

Større *fleksibilitet* i akademikerens arbeidsmarkedstilpasning kan også henge sammen med større fleksibilitet og bredde på etterspørselssiden i arbeidsmarkedet. OECD-prosjektet "Higher Education and Employment: The Changing Relationship" dokumenterte et ekspanderende arbeidsmarkedet i ulike former for tjenesteyting og informasjon, hvor det ikke er så klare koblinger mellom type høyere utdanning og arbeid. Et bredere spektrum av jobber enn tidligere kan bli aktuelle for universitet- og høgskoleutdannede. I tillegg kommer en mulig økende internasjonalisering av arbeidsmarkedet for høyere utdannede (OECD 1993).

Undersøkelser av relevans og kvalifikasjonskrav i arbeidslivet

Jo høyere utdanningsnivå, jo viktigere er det at de kvalifikasjoner som utdanningen gir samsvarer med kvalifikasjonsbehovet i arbeidsmarkedet. Dette fordi koblingen mellom utdanning og arbeid er tettere, og fordi kostnadene ved dårlig samsvar mellom utdanning og arbeid er høyere.

Allikevel er det utført relativt få systematiske studier av kvalifikasjonskravene til høyere utdannede som kan brukes som tilbakemelding til utdanningssystemet. Det har vist seg vanskelig å utvikle generelle begreper og metoder som kan anvendes på alle typer utdanning. Mer spesifikke undersøkelser av utvalgte grupper synes å gi bedre resultater. Dette har sammenheng med at det er spesielle problemer knyttet til å analysere arbeidsoppgaver og kvalifikasjonskrav for høyere utdannede (Brennan et al 1994). De viktigste arbeidsoppgavene er vanskelig å observere direkte - de kan ta lang tid, de er koplet til andre oppgaver og de er sjelden sammenfallende med innholdet i studiene. Dessuten er kravene ikke fullstendige og absolutte - høyere utdannede forventes å være i stand til å bruke sin kompetanse til å forme, omstrukturere og selv skape sine arbeidsoppgaver.

Sosialøkonomer og sosiologer har tradisjonelt hatt forskjellige tilnæringer når de har studert kvalifikasjonskravene i arbeidslivet. I den *sosialøkonomiske tilnærmingen* forsøker man ikke å måle kvalifikasjonskravene direkte, men utleder dette fra observasjoner av hvordan utdanningsbakgrunn (fagfelt og utdanningsnivå) samsvarer med yrkesfelt ("manpower requirement"). Man skiller mellom generelle og spesifikke kvalifikasjoner. Generelle kvalifikasjoner er basiskunnskaper (matematikk, bruk av edb ol) og sosiale og kognitive ferdigheter, og antas å avhenge av hvor mye utdanning man har tatt. Spesifikke kvalifikasjoner er bestemte kunnskaper og ferdigheter, og er knyttet til fagfelt. Et høyt utdanningsnivå og stor faglig variasjon innen et yrkesfelt tolkes som en indikasjon på at generelle kvalifikasjoner er viktigst. Liten faglig bredde innen et yrkesfelt oppfattes derimot som en indikasjon på at fagspesifikke kunnskaper er nødvendig.

Et nyere eksempel på "the manpower requirement approach" er Borghans og Veldens studie av yrkesbefolkningen i Nederland (1993). De fant at på de fleste yrkesfelt var det nødvendig med spesifikke kunnskaper fra bestemte fagfelt, men at det ofte var substitusjonsmuligheter mellom to - tre ulike utdanningsretninger innen samme fagfelt. Utdanning hadde også en sertifiseringsfunksjon på en del yrkesfelt (som undervisning, helse- og sosialarbeid), dvs det var en eksklusiv sammenheng mellom utdanning og yrkesfelt. Økonomi og administrasjon var det eneste større yrkesfelt som var typisk generalistpreget, med stor spredning i utdanningsnivå og fagfelt.

Det vil imidlertid kunne være koblinger mellom typer av stillinger og utdanningsretninger på et mer detaljert nivå enn det som fanges opp i denne type undersøkelser, hvor yrkes- og utdanningsgruppene er høyt aggregert. Kvalifikasjonskravene kan derfor være mer spesifikke enn det resultatene fra

slike undersøkelser indikerer. I Norge har NIFU foretatt detaljerte studier av blant annet økonomer som viser en betydelig grad av arbeidsdeling i det økonomisk-administrative yrkesfelt mellom ulike økonomutdanninger, relatert til de generelle og de spesifikke kvalifikasjonene som assosieres med de ulike utdanningene (Næss 1994). For det økonomisk-administrative yrkesfelt kan derfor disse resultatene tyde på at kvalifikasjonskravene er mer spesialiserte enn det man fant i undersøkelsen til Borghans og Velden.

Et annet problem med "the manpower requirement approach" er at segmenteringen av arbeidsmarkedet kan være knyttet både til kvalifisering-, sortering- og sertifiseringsfunksjonen. I den *sosiologiske tilnærmingen* stiller man vanligvis spørsmål om hvilke kvalifikasjoner arbeidsoppgavene krever eller hvordan utdanningen passer til arbeidsoppgavene. Derved forsøker man å identifisere utdanningens kvalifiseringsfunksjon. Spesielle metoder designet for å måle reliabiliteten i denne type spørreundersøkelser tyder imidlertid på betydelige skjevheter i svarene; at kandidatene forventer sammenheng mellom utdanning og arbeidsliv, og dessuten at jobber som er tilfredsstillende av andre årsaker også oppfattes som å passe godt til utdanningen (Brennan et al 1994, Pike 1993). Case-studier av ulike yrkesgrupper tyder på at utnyttningen av kunnskapsinnholdet i utdanningen i arbeidslivet er mer problematisk enn en kan få inntrykk av fra spørreundersøkelser (Jacobsen 1994, Stjernø 1982).

NIFU har utført en rekke spørreundersøkelser av kandidater fra høyere utdanning hvor vi blant annet har forsøkt å kartlegge kvalifikasjonskravene i arbeidet, både blant nyutdannede og senere i yrkeskarrieren. De aller fleste oppgir at utdanningen deres er nødvendig eller en fordel i arbeidet. I samsvar med resultatene fra "the manpower approach" anser også de fleste at det fagspesifikke innholdet i utdanningen deres er nødvendig eller relevant, selv om dette varierer mellom ulike typer utdanninger (Næss 1991, 1993, 1994). Disse undersøkelsene viser også at koblingen mellom utdanning og arbeidsliv generelt er tettere jo høyere utdanningsnivået er, selv om det avhenger av fagfelt. Senere i yrkeskarrieren er det ikke så ofte krav om en bestemt utdanning, fordi mange da går over i administrative lederstillinger (Edwardsen 1986). Slike undersøkelser vil kunne peke ut hvilke utdanninger som blir oppfattet som lite relevante for de jobber kandidatene får, men de gir ikke lærestedene noen holdepunkter for hvordan utdanningen bør endres.

For å kunne *påvirke lærestedenes fagprofil* bør man også stille spørsmål ved utdanningen som er mer spesifikke og relatert til en bestemt høyere utdanning ved ett eller flere læresteder. Læresteder kan her innhente

informasjon både fra egne kandidater og fra relevante arbeidsgivere. I Norge har flere slike undersøkelser vært gjennomført både for sivilingeniørstudier, økonomistudier og for sosionom og barnevernspedagogutdanning (Virksomhetskomiteen ved Norges Tekniske Høgskole, 1993, Stensaker 1993, Arnesen & Stensaker 1994, Næss 1993, 1994, samt flere undersøkelser ved Norges kommunal- og sosialhøgskole).

Fagmiljøene og ekstern relevans

På 80-tallet ble det lagt større vekt på at høyere utdanning skulle gi kompetanse for arbeidslivet. Men enkelte fryktet at en ukritisk “yrkesretting” av studier etter arbeidsgiveres kortsiktige behov ville vise seg uheldig på lengre sikt. For å undersøke i hvilken grad universiteter ble “yrkesrettet”, ble universitetslærere i fem fag (jus, sosiologi, matematikk, kjemi, geologi) ved Universitetet i Oslo intervjuet (Berg 1989). Sentrale spørsmål var om undervisningspersonalet fikk tilbakemelding fra kandidater og arbeidsgivere om hva disse vurderte som relevant kompetanse, og om dette førte til at *studiene ble endret*. Informantene mente de fikk få klare signaler fra arbeidslivet. I tillegg var flere skeptiske til om signalene skulle tas alvorlig - særlig hvis de ikke kom fra fagfeller, fordi det kunne være tilfeldig hvor innspillene kom fra. Ingen av fagmiljøene hadde imidlertid gjort noen forsøk på å systematisere signalene gjennom f.eks. spørreskjema til kandidater eller arbeidsgivere, derimot hadde studenter i jus gjort dette. Alle institutter hadde opplevd at kandidater klaget over at de følte seg dårlig forberedt i sin første jobb, men dette signalet ble ikke sett som særlig relevant. Det var bred enighet om at studier skal gi grundig teoretisk utdanning, siden kandidater kommer til å jobbe med ulike arbeidsoppgaver. *Jusstudiet* ble imidlertid også kritisert av noen universitetslærere for å være for domsorientert, studiet var lite orientert mot kontrakter/forhandlinger og mot lovgivning. Profesjonsstudiet jus hadde, uventet nok, tatt hensyn til synspunkter fra arbeidslivet i mindre grad enn disiplinstudiene. Informantene understreket mangelen på ressurser som forklaring på hvorfor det var vanskelig å endre jusstudiet. I *realfagene* geologi, kjemi og matematikk hadde derimot industrien finansiert professorater i visse emner, og påvirkningen på studiene kom i stor grad gjennom læreres forskningssamarbeid med bedrifter. Med mer forskning og utviklingsarbeid i store bedrifter var cand.scient.kandidater blitt mer aktuelle som alternativer til sivilingeniører, men de var mindre trent i å overholde knappe tidsfrister. I *sosiologistudiet* var signaler fra forskningsinstitutter om mer kvantitativ metode blitt fulgt opp med mer undervisning i ulike metoder.

I alle de fem fagene var det interne faglige premisser som var avgjørende for hvilke signaler fra arbeidslivet som ble fulgt opp med å endre studiene.

Det samme viste seg i en større engelsk undersøkelse (Boys et al 1988) av hvordan ulike studier var endret for å gjøre studentene bedre forberedt for arbeidslivet. Universitetslærere var blitt mer opptatt av fagspesifikke ønskelige ferdigheter for arbeidslivet, samtidig som de beholdt sine akademiske verdier. Direkte signaler fra arbeidsgivere om innholdet i studiet kom bare i ingeniør- og økonomiutdanninger. *Sosialøkonomi*, et fag med sterk disiplinær identitet, fastholdt at gode akademiske kandidater var verdsatt på arbeidsmarkedet, samtidig kunne de gjøre strategiske endringer (som flere finanskurs). I *historie* ble det mer vekt på sosialt relevante emner og tematiske opplegg samt bruk av edb, men en så fortsatt studentenes individuelle utvikling som det viktigste også for arbeidslivet. *Fysikkfaget* var under press, med mindre frie forskningsmidler. Det var økende etterspørsel etter tverrfaglige og multifaglige forskere, ikke minst for samarbeid med industri. Samtidig var fysikere opptatt av å bevare en egen identitet, forskjellig fra sivilingeniørenes. I elektro *sivilingeniør*utdanning var det bred samstemmighet mellom arbeidsgivere og universitetslærere om innholdet, men tildels ulik vektlegging. Arbeidsgivere påvirket studiet mer gjennom finansiering av forskning enn gjennom rådgiving i komiteer. Avdelinger og institutter fant det imidlertid vanskelig å tolke arbeidsgiveres ønsker, og arbeidsgivere var tildels ikke ajour med studiets innhold - de etterlyste spesialiseringer som allerede fantes.

Sentrale utfordringer for høyere utdanning

Arbeidsgivere ønsker altså omfattende faglige og tverrfaglige kunnskaper i en profesjonsutdanning. Hvordan skal lærestedet oppnå dette uten å øke studietiden og arbeidsmengden i studiet? Tildels reagerer undervisningspersonalet ved å mene at "arbeidsgivere ønsker seg alt, men de er sjelden villige til å prioritere ønskene".

Ulike arbeidsgivere kan stille motstridende krav til høyere utdanning, ut fra forholdene i ulike bransjer og bedrifter. Ofte ønsker arbeidsgivere i småbedrifter kandidater med spesialkompetanse "ferdig til bruk", mens større bedrifter ønsker generell kompetanse som grunnlag for spesialisert etterutdanning. Det er også nasjonale forskjeller - tyske arbeidsgivere fortsetter å legge mer vekt på kunnskaper og spesifikk kompetanse, mens engelske arbeidsgivere legger mer vekt på sosial kompetanse og "the trained mind", til og med på tekniske områder (Teichler 1989). Allikevel tyder

undersøkelser og diskusjoner det siste tiåret på at det også er visse *fellestrekk* i hva arbeidsgivere sier de ønsker at kandidatenes kompetanse skal omfatte: bredde og fleksibilitet, profesjonell problemløsning, kommunikativ og sosial kompetanse. Vi skal videre se på hva dette kan bety for universiteter og høyskoler.

5.4 Bredde eller spesialisering i grunnutdanningen?

Det siste tiåret har mange arbeidsgivere understreket at de ønsker brede kunnskaper og en endringsvillig innstilling hos kandidater fra høyere utdanning. Dette fordi det er vanskelig å få så spesifikk kompetanse at den passer arbeidsoppgavene. Arbeidsgiverene etterlyser innovasjon, samarbeidsevne, nytenkning og fleksibilitet hos sine arbeidstakere. At stadig flere oppgaver i arbeidslivet må løses på et bredt kunnskapsgrunnlag er begrunnelsen for vektleggingen på denne bredden i kompetansen (OECD 1993). Europeiske og amerikanske læresteder har lansert mange ulike organisatoriske løsninger på hvordan slik *endringsvillighet og bredde* i kandidatenes kompetanse skal oppnås (de Weert 1993):

- Disiplinbaserte helhetlige studier (på et halvt til et år) brytes ned i *moduler*, mindre kurs med eksamener. Profesjonsstudier er bygget opp slik, men der er valgfriheten begrenset. Ved modulbaserte universitetsstudier kan studenter tildels sette sammen individuelle studieløp ut fra et “koldtbordprinsipp”. Arbeidsgivere har til dels vært skeptiske til så stor valgfrihet. En løsning er at lærestedet anbefaler visse studieveier med større tematisk enhet.
- Studenter kan bruke en del av tiden til å ta obligatoriske eller valgfrie *supplerende* fag. Samfunnsfag og humanistiske fag utvikler f.eks tenkemåter som er forskjellige fra de rasjonelle og logiske i naturvitenskap, og kan derfor med fordel tas inn i naturvitenskapelig baserte profesjonsutdanninger for å gjøre studentene bedre i stand til å møte uklare og komplekse situasjoner i profesjonelt arbeid (Squires 1993). Men de andre supplerende fagene forblir ofte perifere og ikke integrert i kjernepensum, slik at integrasjonen overlates til studentene. Hovedvekten er på supplerende “salgbare” fag som økonomi og ledelse (de Weert 1993). Slike fag kan velges som en del av tekniske profesjonsutdanninger, men ikke alle får bruk for dette i yrkeskarrieren - og derfor vil studenter oftest prioritere ingeniørfagene.

- Det har vært en økning i *tverrfaglige studier* eller “hybrid” studier, der innsikter fra flere disipliner er organisert rundt et problemområde. Studiene er bevisst utformet i forhold til visse yrkesfelt eller sektorer i arbeidslivet. Studentene har vanligvis liten valgfrihet innen studiet, som gir en særskilt grad. Siden slike studier er organisert rundt et kjerne-tema, er det bedre muligheter for å utvikle en syntese mellom perspektivene i ulike disipliner (de Weert 1993). Norske eksempler er områdestudier for Øst-Europa ved Universitetet i Oslo og sivilingeniørstudiet i industriell økonomi og organisasjon kombinert med elektrofag eller maskinfag. Slike tverrfaglige studier har derimot helt siden 1970-årene særlig blitt utformet ved de tidligere distriktshøgskolene, spesielt innenfor reiseliv, fiskeriøkonomi, fagoversetter, akvakultur mfl. For studentene kan det være et problem at arbeidsgivere ikke kjenner innholdet i de tverrfaglige studiene.

Selv om arbeidsgivere har medvirket til å etablere en profesjonsutdanning *spesialisert for bransjen*, kan det slå feil. Ett eksempel er aktuarstudiet ved universitetet som var spesialisert for arbeid i forsikringsselskaper. Imidlertid ble arbeidsoppgaver i forsikring stadig mer spesialisert, og utdanningen ble til slutt nedlagt. Relevant utdanning for denne type arbeid er nå cand.scient med statistikk hovedfag og hovedoppgave i forsikringsmatematikk (Berg 1989). Endrede kvalifikasjonskrav i arbeidslivet førte altså til en “akademisering” av utdanningen.

Forholdet mellom bredde og spesialisering er omdiskutert i de fleste profesjonsutdanninger. *Tverrfaglige* team er et alternativ til stor bredde i profesjonsutdanninger. F.eks ved revisjoner av sosialarbeiderutdanningene ble barnevernpedagogene mer spesialiserte, mens sosionomene fortsatt skulle ha en generalistutdanning. Begrunnelsen var bl.a. å ikke øke barrierene for samarbeid med andre yrkesgrupper, samt at spesialisert kompetanse for arbeid med ulike klientgrupper skulle oppnås ved etterutdanning (Næss 1993).

I høyere utdanning kan både bredde og spesialisering forsvares ut fra at det gir studenter best mulig kompetanse for arbeidslivet. Spesialister blir “skreddersydd” for visse yrker eller bransjer, men kandidatene blir sårbare hvis disse arbeidsmulighetene innskrenkes - det vil da komme krav om at færre skal utdannes. Generalister har et bredere spekter av yrker, jobber og bransjer å søke seg til - men de konkurrerer igjen med andre utdanninger.

Selv om arbeidsgivere i ulike land sier de ønsker bredde hos kandidater, fortsetter de å *ansette spesialister*. Arbeidsgivere begrunner dette med at de mener spesialisering innebærer mer krevende utdanning og at dette derfor er et bedre mål på generelle evner, spesialistene er mer selektert (Squires 1993). Norsk oljeindustri hevder bl.a. at geologer med bred bakgrunn er ønskelig, og at en eventuell spesialisering kan skje ved etterutdanning. Men når stillinger utlyses er arbeidsgivere imidlertid svært presise i forhold til hva slags kompetanse de ønsker, og geologer med spesialkompetanse er helst de som får jobben, ifølge enkelte universitetslærere (Berg 1989). Faglig spesialisering finnes imidlertid i varierende grad i norske profesjonsutdanninger: lite for jurister, mer for siviløkonomer og enda mer for sivilingeniører/ingeniører som utdannes ved ulike linjer, mens leger har felles grunnutdanning og eventuell spesialisering som videreutdanning. I norske disiplinutdanninger er flere års spesialisering og fordypning knyttet til hovedoppgaven.

5.5 Lære problemløsning: forholdet mellom teori og praksis

Arbeidsgivere oppfordrer universiteter og høyskoler til å lære studentene profesjonell problemløsning i løpet av studiet, og ikke overlate dette til arbeidsstedet. Jusstudiet har fått kritiske signaler om dette: 83 prosent av et utvalg arbeidsgivere mente nye jurister manglet evnen til analytisk tenking, og 72 prosent mente de manglet evnen til å anvende rettsregler. Også studenter var kritiske til for mye passiv innlæring. Det ser ut til at jusstudiets målsetting at “studentene må ha oppøvd evnen til selvstendig problemanalyse og resonnement”, i liten grad ble oppfylt, og det bekymret lærerne. Når praktiserende jurister etterlyste mer praktisk opplæring i studiet, mente derimot universitetslærere at dette måtte overlates til kandidatenes første jobb og etterutdanningskurs (Berg 1989).

Nyutdannede kandidater fra universiteter og høyskoler får i større eller mindre grad et “*praksissjokk*” i overgangen fra begrensede strukturerte delproblemer som illustrerer teorier i studiet, til komplekse tverrfaglige problemer i arbeidslivet. For lærestedet er utfordringen å oppnå bedre integrasjon mellom teori og praksis. Vi vil trekke frem tre måter å gjøre dette på: praksis under veiledning, prosjektarbeid, problembasert læring.

Studenter kan lære profesjonell problemløsning i studiet ved at lærestedet organiserer en eller flere perioder i arbeidslivet med *praksis under veiledning* fra erfarne profesjonelle. Ulike profesjonsstudier bruker veiledere

fra arbeidsstedet eller fra lærestedet eller begge deler. I en engelsk undersøkelse av veiledning i profesjonsutdanninger ble praktikernes kunnskap henholdsvis revidert og fortolket av akademikerne i sykepleierutdanning, sett som legitim i lærerutdanning, nedtonet og oversett i farmasiutdanning (Becher 1990). Veiledet praksis i studiet brukes i flere norske profesjonsstudier. For veiledere og kolleger på arbeidsstedet kan det være enklest at praksisstudenter er “nesten profesjonelle” i slutten av studiet eller like etter studiet, slik som i medisineres turnustjeneste og fysioterapeuter. Et spørsmål er imidlertid om studentene også ville hatt utbytte av praksis tidligere i studiet? Å skaffe veiledere krever riktignok mye av lærestedet, noe som kan begrense antall studenter. Jurister ved Universitetet i Oslo hevdet f.eks at de ikke hadde ressurser til praksis, mens derimot jusstudiet i Tromsø har hatt obligatorisk praksis (Berg 1989:74). Et alternativ er å kreve praksis uten veiledning, før studiet eller tidlig i studiet, for å lære en sektor av arbeidslivet å kjenne.

Selv om bedrifter og virksomheter ikke kan tilby praksisplasser, kan de i samarbeid med lærestedet tilby *prosjektarbeid* der studenter skal løse et profesjonelt problem av interesse for bedriften. Det gjøres av studenter i tekniske fag og økonomi/markedsføring. Av sivilingeniører fra NTH har vel 1/5 tatt hovedoppgaven i en bedrift, bedriftsledere mente det ville være en fordel for alle studenter. Både bedriftsledere og sivilingeniører mener det bør bli mer prosjektarbeid i utdanningen, hittil har det bare forekommet i de to siste studieårene (NTH 1993:1). For lærerne krever prosjektarbeid at de bygger opp faglige kontakter med bedrifter og bidrar til at prosjektet tilpasses studentenes kunnskapsnivå, eller at de selv utformer prosjektene. I profesjonsutdanninger kan gruppeprosjekter foretrekkes fordi profesjonelt arbeid skjer i grupper, mens individuelle prosjekter kan foretrekkes for individuell evaluering, særlig for hovedoppgaver. I disiplinutdanninger er hovedoppgaven et forskningsprosjekt, utformet av lærere eller eksterne oppdragsgivere - men i humaniora og samfunnsfag utformer ofte studentene selv sitt prosjekt ut fra en individualistisk forskningstradisjon (Becker 1989:95-98). Universitet- og høgskoleutdanninger kan med fordel utveksle erfaringer om organisering av prosjektarbeid. Nasjonal evaluering av elektronikk ingeniør- og sivilingeniørutdanning viste at studentene finner prosjektarbeid veldig interessant og utfordrende - men de bruker for mye tid i forhold til hva prosjektet er normert til i vekt tall, prosjektet går ut over studentenes arbeid med andre fag. Studenter trenger å lære strategier for effektiv problemløsning og prosjektstyring. Det kan suppleres med at

studenter i en prosjektgruppe skal skrive et refleksjonsnotat, der de drøfter hele prosessen frem til sluttresultatet (Myhre m fl 1994).

Profesjonell problemløsning har blitt oppfattet som en systematisk rasjonell lineær prosess, der den profesjonelle bruker eksplisitte vitenskapelige teorier og metoder fra utdanningen og det er klart hvilke teorier og metoder som skal brukes. Imidlertid gir denne modellen et fortegnert bilde, det viser caseundersøkelser av hvordan profesjonelle arbeider - bl.a. sivilingeniører (Jacobsen 1994), arkitekter og psykologer (Svensson 1990). For å bli en "*reflektert praktiker*" må en bygge opp et repertoar av modeller og tilnærminger. Gjennom løpende veiledning av studentenes problemløsning kan dette inngå i studiet (Schøn 1983).

En slik innfallsvinkel har *problembasert læring* (PBL). De siste ti - tve årene har PBL særlig blitt brukt i profesjonsutdanninger i helsefag og ingeniørfag, både i andre land og i Norge. PBL tar utgangspunkt i faglige problemsituasjoner som kan være praktiske eller teoretiske, simulerte eller reelle, orientert mot profesjonelt arbeid eller forskning. Studentene har ansvar for, i samarbeid med hverandre og lærerne, å finne frem til hvilke kunnskaper som er relevant for å kunne løse problemet. Studentene lærer å tolke og eventuelt avgrense problemet, samt at de må diskutere og velge bruk av alternative teorier og metoder. Dette forbereder studentene til å møte slike komplekse situasjoner i profesjonelt arbeid, mens vanlige øvings- og laboratorieoppgaver hovedsakelig er strukturert slik at de illustrerer prinsipper fra bare en teori (de Weert 1993). Med PBL, som i prosjektarbeid, må studentene også planlegge arbeidet og fordele oppgavene mellom medlemmene i gruppen. En forskjell er at prosjektarbeid vanligvis kommer i tillegg til forelesninger, mens PBL skal erstatte forelesninger som undervisningsform og derfor krever mer omfattende endringer. Sammenliknet med et tradisjonelt opplegg får imidlertid læreren mindre kontroll med PBL-metoden. De største utfordringene for PBL er nok de nye krav som stilles til både lærere og studenter, ikke minst må lærerne ha varierte kontakter med arbeidslivet for å utforme relevante problemer.

5.6 Kommunikativ kompetanse og sosial kompetanse

Universitet- og høgskoleutdannede må være fleksible og kunne forholde seg aktivt til endringer i og internasjonalisering av teknologi, organisasjon og markeder. De må kunne fremlegge problemer og resultater klart både muntlig og skriftlig, og de må kunne fremmedspråk på sitt fagområde. De må også ha "computer literacy" slik at de kan bruke standardprogrammer for PC

til kommunikasjon med fagfeller og kunder, ikke minst internasjonalt. Sist, men ikke minst, må de kunne samarbeide med kolleger, da flere og flere arbeidsoppgaver organiseres i prosjektgrupper.

Spørsmålet er i hvilken grad disse kravene er oppfylt. Engelske arbeidsgivere i privat sektor mente at mange nyutdannede ingeniører og realister var dårlige til å uttrykke seg og at de ofte skrev uklare rapporter med mange stavefeil. Økonomer var heller ikke gode nok til å argumentere med og influere andre i forhandlinger. Generelt var det mangel på evne til å samarbeide i grupper (Roizen & Jepson 1985, Brennan et al 1993). Mye tyder på at dette også gjelder i Norge. Geologer utdannet ved universitetet ble kritisert av arbeidsgivere i oljeindustrien for at de ikke var vant til prosjekt- og gruppearbeid (Berg 1989). Et tegn på at norske arbeidsgivere ikke er tilfreds med de universitet- og høgskoleutdannedes sosiale og kommunikative kompetanse er at arbeidsgivere, både i høyteknologibedrifter og i servicebedrifter, bruker mye midler på etterutdanningskurs i fremmedspråk, presentasjonsteknikk, ledelse, transaksjonsanalyse og personlig utvikling (Brandt 1989,1990). Kommunikativ og sosial kompetanse er “generelle kvalifikasjoner” (Human-Capital teori), “metakompetanse” (Nordhaug 1990) eller “basiskompetanse” (Brandt 1990). Hvis kandidater må ta etterutdanning for å bli bedre til å skrive, snakke og samarbeide, så kan lærestedene ha forsømt sitt ansvar for studentenes faglige og personlige utvikling.

Hvordan vurderer så norske kandidater den *kommunikative kompetanse* lærestedet har gitt dem i studiene? Som eksempel kan vi se på et kull universitetskandidater ti år etter eksamen. Her mente nesten halvparten at de i liten eller ingen grad hadde fått kunnskaper i muntlig fremstilling gjennom studiet, mens ca 1/4 mente det samme om skriftlig fremstilling. Når det gjaldt fremmedspråk var over halvparten misfornøyd med sine kunnskaper. Få (5 - 10 prosent) hadde gjennomført etter-/videreutdanning i kommunikasjon, samtidig som dobbelt så mange sa de hadde behov for slik utdanning (Edvardsen 1986).

Pedagoger er stort sett enige om at kommunikativ kompetanse utvikles best *innen et fags kognitive kontekst*, i hvert fall på høyere utdanningsnivåer (de Weert 1993). Det gjør det enda klarere at dette bør skje i grunnutdanningen ved universiteter og høgskoler. I prosjektarbeid og problembasert læring er kommunikasjon innebygd i arbeidsmåten.

Hvordan vurderer norske kandidater den *sosiale kompetanse* lærestedet har gitt dem i studiene? Av f.eks ett kull universitetskandidater ti år etter

eksamen mente nesten samtlige at de i noen/høy grad hadde bruk for menneskekunnskap/psykologi i arbeidet, men gjennomsnittlig under halvparten (variasjon mellom fagene) sa de hadde fått slike kunnskaper gjennom studiet (Edvardsen 1986:178).

Alle er enige i at “samarbeidsevne” og “kreativitet” er viktige egenskaper for kandidater fra universiteter og høyskoler. Men i praksis finnes det tvetydighet og motsetninger når det gjelder denne type kompetanse. Et eksempel er at studiene skal utvikle studentenes kritiske evner, men betyr det å være kritisk til avleggs profesjonell praksis, eller å være kritisk til verdier og virkninger av profesjonell virksomhet f.eks. for miljøet? (Barnett 1990). En løsning kan være prosessveiledning (bygd på det faglige gruppearbeid som finnes) i samarbeid mellom faglærere, praktikere, og eventuelt psykologer/pedagoger. En akademisk og eksamenrettet tilnærming vil antakelig være feilslått. At studenter skal få bedre trening i gruppearbeid gjennom studiet er ønsket av både arbeidsgivere og lærere. Men organisering av gruppearbeid krever mye tid av lærerne. F.eks var universitetslærere i realfag skeptiske til om de orket å gjennomføre det flere ganger hvis de ikke fikk ekstra ressurser, selv om de klart så nytten for studentene (Berg 1989). Vi mangler systematiske undersøkelser av hvordan ulike fagmiljøer ved universiteter og høyskoler forsøker å utvikle studentenes sosiale kompetanse.

Generell kompetanse

Generell kompetanse er viktig i høyere utdanning, der vi kan skille mellom to ulike typer: overførbar kompetanse og overføringskompetanse (Bridges 1993). *Overførbar kompetanse* kan være generell og uavhengig av kontekst, slik kompetanse i f.eks. tekstbehandling kan brukes i ulike arbeidssituasjoner. Overførbar kompetanse kan også være avhengig av kontekst, av arbeidssituasjon og type virksomhet, som f.eks. forhandlingsteknikk nasjonalt og internasjonalt. Overførbar kompetanse kan være sentral i disipliner som ikke er “praktiske” i vanlig mening. Et eksempel er historiestudiet, der studenter lærer å samle inn og vurdere store mengder materiale. En relevant ferdighet for ansettelse i både offentlig og privat sektor i stillinger er å kunne lese dokumenter, si komplekst materiale og gi en velbegrunnet argumentasjon (Boys et al. 1988). *Overføringskompetanse* er metakompetanse, som gjør det mulig for “noen med kunnskap eller ferdighet oppnådd innenfor et kognitivt område og/eller sosial kontekst å tilpasse, modifisere eller utvide den til et annet område eller kontekst”. Denne kompetansen er avgjørende i samspillet mellom høyere utdanning og arbeidslivet. Det tas ofte for gitt at

studentene oppnår slik kompetanse. Men overføringskompetanse bør bli mer eksplisitt og artikulert som en del av innholdet i høyere utdanninger.

5.7 Avslutning

Vi har i denne artikkelen ønsket å vise hvor komplekst det er å skulle vurdere relevansen av studier i forhold til arbeidslivet. Allikevel er dette helt nødvendig for lærestedene å gjøre som en del av det løpende arbeidet med å forbedre studiene. Hvert fagmiljø mottar mange synspunkter fra kandidater og arbeidsgivere, men lærere er ofte usikre på hvor gyldige synspunktene er. Dette peker mot en mer systematisk informasjonsinnhenting, gjennom særskilte undersøkelser og kanskje periodiske møter med relevante arbeidsgivere. Fagmiljøet bør også ta et kollektivt ansvar og jevnlig diskutere om studentene forberedes godt nok for arbeidslivet. De nasjonale nettverkskonferansene i universitets- og høgskolepedagogikk er et forum for diskusjoner mellom ulike fagmiljøer og utdanningsforskere, ikke minst er det verdifullt med impulser på tvers av fagfelt. Rapporter, evalueringer og diskusjoner er imidlertid lite verdt om ikke fagmiljøet klarer å bli enig om hvordan studiet skal endres og deretter iverksetter endringene.

Litteratur

- Arnesen, C.Å. (1993): "Den toårige DH-økonomutdanningen - en selvstendig yrkesutdanning?" i E. Brandt (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1993*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, 67-76
- Arnesen, C.Å. (1995): "Arbeidsmarkedsproblemer - overgangsproblemer eller varige problemer?" i J. Bækken & T. Nygaard (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1995*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Arnesen, C.Å. & B. Stensaker (red.) (1994): *Søkelys på økonomisk-administrativ utdanning*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Rapport 6/94
- Bækken, J. & B. Szanday (1995): "Universitetskandidater og arbeidsmarkedet - noen utviklingstrekk", i J. Bækken & T. Nygaard (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1995*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

- Barnett, R. (1990): *The Idea of Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Becher, T. (1989): *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education/Open University Press
- Becher, T. (1990): "Professional education in a comparative context", in R. Torstendahl & M. Burrage (eds.): *The Formation of Professions*. London, Sage, 134-150
- Berg, L. (1989): *Yrkesretting; retorikk eller realitet? Om arbeidslivets påvirkning av universitetsstudiers innhold*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1989:6
- Bjørnstad Pettersen, H. (1994): "Problembasert læring i det nye medisinerstudiet i Trondheim", i *Kompetanse - en utfordring for høyere utdanning*. Rapport fra nettverkskonferansen om universitets- og høgskolepedagogikk. Universitetet i Trondheim/Høgskolen i Sør-Trøndelag, 65-68
- Boys, C.J., J. Brennan, M. Henkel, J. Kirkland, M. Kogan & P. Youll (1988): *Higher Education and the Preparation for Work*. London, Jessica Kingsley
- Borghans, L. & R. van der Velden (1993): *Competition on the labour market*. Paper presentert på konferansen Young People's Transition from Education to the Labour Market, European Network on Transition in Youth, Barcelona, September 1993
- Brandt, E. (1988): "Videreutvikling av kompetanse i arbeidslivet etter universitet og høgskole", i C.Å. Arnesen (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1988*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1988:1, 53 -72
- Brandt, E. (1989): *Vi satser på kompetanse*. Opplæringspolitikk i tolv høyteknologi- og servicebedrifter. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1989:7
- Brandt, E. (1990): "Opplæringspolitikk i bedrifter", i O. Nordhaug m.fl.: *Læring i organisasjoner*. Oslo, TANO, 255-283
- Brennan, J. et al (1993): *Students, Courses and Jobs*. London, Jessica Kingsley, Higher Education Policy Series 21

- Brennan, J., M. Kogan & U. Teichler (1994): "Higher Education and Work: A Conceptual Framework. Draft 1994", in J. Brennan et al (eds.) (1996): *Higher Education and Work*. London, Jessica Kingsley Publishers, Higher Education Policy Series 23, 1-24
- Bridges, D. (1993): "Transferable skills: a philosophical perspective", *Studies in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, 43-51
- Edvardsen, R. (1986): *Ti år etter eksamen. Yrkeskarriere og arbeids-situasjon*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1986:5
- Grubb, W. N. (1993): "Further tests of screening on education and observed ability", *Economics of Education Review*. Vol. 12, No. 2, 125-136
- Jacobsen, A. (1994): *What is known and what ought to be known about engineering work*. Technical University of Denmark, Studies in Technology and Engineering
- Kandidatundersøkelsen 1991*. Universitetskandidater, ingeniører, førskole-lærer, barnevernpedagoger og sosionomer. Oslo, NAVFs utrednings-institutt, Rapport 2/93
- Kandidatundersøkelsen 1993*. Vårkullet 1993 et halvt år etter eksamen. Kandidater med høyere grad og distriktshøgskolekandidater. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 11/94
- Kogan, M. & J. Brennan (1992/93): "Higher education and the world of work: an overview". *Annual Conference of Consortium of Higher Education Researchers (CHER)/Higher Education in Europe*, Vol. 28, No. 2
- Kroch, E. A. & K. Sjoblom (1994): "Schooling as Human Capital or a Signal", *Journal of Human Resources*, Vol. 29, No. 1, 156-180
- Myhre, M., B. Hanssen & J. Houge-Thiis (1994): *Problembaserte og prosjektorganiserte studier ved NKI Ingeniørhøgskolen*. Bærum, NKI Ingeniørhøgskolen
- NTH 1993:1. *Prosjekt 1: Situasjonsrapport*. Virksomhetskomiteen for sivilingeniørstudiet ved NTH. Trondheim, Norges Tekniske Høgskole

- NTH 1993:4. *Prosjekt 4: Undervisningsmetoder*. Virksomhetskomiteen for sivilingeniørstudiet ved NTH. Trondheim, Norges Tekniske Høgskole
- Næss, T. (1991): "Er DH-kandidater for lite kvalifiserte?" I E. Brandt (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1991*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, 65-77
- Næss, T. (1993): *Sosionomer og barnevernpedagoger: arbeidsoppgaver og kompetansebehov*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Rapport 14/93
- Næss, T. (1994): "Nytten av grunnutdanningen i yrkesutøvelsen." I C.Å. Arnesen & B.Stensaker (red.): *Søkelys på økonomisk/administrativ utdanning*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 6/94
- OECD (1993): *From Higher Education to Employment*, Synthesis Report. Paris.
- Pike, G.R. (1993): "The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view". *Research in Higher Education*, Vol. 34, No. 1, 23-40
- Roizen, J. & M. Jepson (1985): *Degrees for Jobs. Employer Expectations for Higher Education*. Guildford, Surrey, SRHE & NFER-NELSON
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books
- Solmon, L.C. (1987): "The Quality of Education". In G. Psacharopoulos (ed.): *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford, Pergamon Press
- Stjernø, S. (1982): *Omsorg som yrke*. Oslo, Universitetsforlaget
- Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*. Innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990. Oslo
- Squires, G. (1991/93): "The role of the humanities and social sciences in professional education", i *Higher education and employment: the changing relationship*. Complementary report. Paris, OECD.

- Stensaker, B. (1993): "Økonomutdanningene i Norge - studieinnhold og arbeidsmarkedstilpasning". I E. Brandt (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1993*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, 49-66
- Svensson, L. (1990): "Knowledge as a professional resource: case studies of architects and psychologists at work". In R. Torstendahl & M. Burrage (eds.): *The formation of professions*. London, Sage Publications, 51-70
- Teichler, U. (1989): "Research on higher education and work in Europe", *European Journal of Education*, Vol. 24, No. 3, 223-247
- de Weert, E. (1993): *Translating Employment Needs into Curriculum Strategies*. Paris, OECD - Centre for Educational Research and Innovation, CER/IMHE/GC (93) 29

6 Evaluering for organisasjonsendring

Av Bjørn Stensaker og Rita Karlsen

6.1 Innledning

En følge av massetilstrømmingen til høyere utdanning er at administrasjon og styring blir viktigere som element både for å oppnå høyere kvalitet, og for økt effektivitet på den enkelte utdanningsinstitusjonen. Den pågående delegering av myndighet fra departement, til institusjon, til fakulteter, avdelinger og institutter, innebærer også at administrativ oppfølging og styring blir stadig viktigere for å sikre institusjonenes målsettinger.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har iverksatt en rekke tiltak for å gjøre utdanningsinstitusjonene bedre i stand til å møte den økte autonomien, men også for å sikre at kvaliteten på utdanning og forskning opprettholdes. Innføringen av virksomhetsplanlegging i 1990, innføringen av studentevaluering av undervisning i 1993 (se kap.3), nasjonale evalueringer av høyere utdanning, samt pålegget i St.meld. Nr. 40 (1990-91) om at selvevaluering av studier bør være et løpende arbeid ved institusjonene (se kap.2), er noen eksempler på slike tiltak.

I en tidlig undersøkelse av virksomhetsplanleggingens effekter, hevdet Christensen (1991) at selv om virksomhetsplanlegging hadde klare symbolske trekk, kunne konseptet også føre til en økt bevisstgjøring og derav større endringspotensiale for institusjonene. En undersøkelse gjennomført noe senere støtter opp under dette, og antyder at konseptet kan ha bidratt til klarere oppgaveprioriteringer på det enkelte institutt (Kyvik og Marheim Larsen 1993). Denne undersøkelsen fant også at de som hadde deltatt i arbeidet med virksomhetsplanlegging oftere var positive i sine vurderinger av konseptet. Skal man trekke en forsiktig konklusjon av disse funnene, antyder de altså en positiv effekt for organisasjonen som helhet.

I dette kapittelet skal vi ta for oss tre forhold som har grunnleggende betydning for den videre utviklingen av institutter og avdelinger, og som vi betrakter som betingelser for at konsepter som virksomhetsplanlegging skal ha noen effekt, nemlig 1) innsamling og bruk av kvantitative data, 2) bruk av selvevalueringer og studentevalueringer, samt 3) betydningen av å bevisst styre og delta i utviklingsprosesser.

Skal man drive kvalitetsutvikling, f.eks. innen ett av de tre områdene som er angitt i de tre foregående kapitler (organisering av undervisning, studieopplegget, eller i forhold til arbeidslivet), må arbeidet baseres på god

styringsinformasjon. Denne styringsinformasjon vil kunne innhentes fra eksisterende plandokumenter, men også fra en grundig selvevaluering, der partene synliggjør sitt forhold til de mål som er satt. I tillegg må målsettingen og ansvaret for å gjennomføre tiltak være klart definert, og det kreves realistiske vurderinger av hvilke ressurser som det er behov for. I forhold til den plassering av ansvar for utviklingen av kvalitet som ble trukket opp i kapittel 2, er dette ansvaret plassert hos ledelsen ved institutt/avdeling, fakultet eller institusjon.

6.2 Systematisering og bruk av styringsdata

Undersøkelser i forbindelse med nasjonale evalueringer av høyere utdanning har vist at norske utdanningsinstitusjoner i liten grad er flinke til å systematisere og bruke kvantitative styringsdata (Karlsen og Stensaker 1993). Mye informasjon blir riktignok samlet inn, men manglende rutiner og systematisering av kvantitativ informasjon fører til at datagrunnlaget for den videre utviklingen på institusjonsnivå ikke er så god som den kunne vært.

Internasjonalt har man det siste tiåret vært vitne til en omdiskutert utvikling der kvantitativ informasjon ("performance indicators") i større grad har blitt brukt av myndighetene for å styre ressursallokeringen i høyere utdanning (se bl.a. Cave et. al. 1988). I Norge har myndighetene ikke brukt slik informasjon på tilsvarende måte, selv om St.meld. Nr. 40 (1990-91) antyder at ressurstildeling basert på kvantifiserbare data kan bli tillagt større vekt fremover. Oppbyggingen av en egen database for høyere utdanning (DBH), i regi av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), for institusjonelle nøkkelopplysninger er et ledd i denne utviklingen. Cave et. al. (1988) antyder imidlertid at slike kvantitative data også kan være verdifulle for institusjonen selv, noe som også er tankegangen bak DBH (se også pkt. 2.5).

Stort sett kan man skille mellom to typer kvantitativ informasjon; informasjon brukt til å si noe om kostnader, og informasjon brukt til å si noe om resultater. Rent deskriptive data-aggregeringer gir imidlertid et dårlig utgangspunkt for analyse og handling. En mer interessant innfallsvinkel kan være å bruke kvantitative data til å utlede nye spørsmål (Cave et. al. 1988): Hvis et institutt har høye kostnader pr. student, gir disse kostnadene også et høyt karaktergjennomsnitt? Hvis kostnadene pr. student er lave, hva brukes det penger på? Alternativt, klarer studentene likevel å ha et høyt karaktergjennomsnitt? Vi kan også hente et eksempel fra nasjonal evaluering i sosiologi (1994-95) der man ved Universitetet i Tromsø blant annet fant ut at

gjennomsnittskarakteren ved samme kurs og med samme forelesere var bedre i vårsemesteret enn i høstsemesteret. Å prøve å finne svaret på slike spørsmål krever en videre analyse, men kan også gi interessante svar.

I nasjonale evalueringer av høyere utdanning er en av de største gevinstene at de involverte utdanningsinstitusjonene får informasjon om andre. Dette kunne gitt institusjonene en mulighet for å sammenligne seg med andre, men for en faktisk sammenligning er variasjonen for stor og dataene for ulike (Karlsen & Stensaker 1996). Sammenligninger med institutter og avdelinger innen egen institusjon fremmer ofte interessante spørsmål, forutsatt at data faktisk er sammenlignbare. Dette gir at en viss grad av standardisering må til. En slik standardisering av data er derimot ikke enkelt, spesielt ikke mellom institusjoner som ofte har ulike regler for kostnadsføring eller for resultatindikatorer. Hva er for eksempel en student? Er det en registrert student eller en faktisk aktiv student? Er det en person som studerer på heltid, eller bør man også regne deltidsstudenter til en slik kategori? Svaret på disse spørsmålene vil kunne bidra til ny refleksjon over forhold som tidligere har vært tatt for gitt.

Eksempler på ulik kvantitativ informasjon er:

- * Studentenes kvalifikasjoner (karaktergjennomsnitt)
- * Antall vekttall produsert pr. semester
- * Antall eksamener avlagt pr. semester
- * Antall uteksaminerte kandidater pr. semester
- * Karaktergjennomsnitt på uteksaminerte kandidater
- * Strykprosent
- * Laudprosent
- * Antall undervisningstimer pr. student
- * Forholdet heltids/deltidsstudenter
- * Forholdstall mellom studenter/fagpersonell
- * Arbeidsledighet blant uteksaminerte studenter etter 1 og/eller 3 år

Etableringen av DBH er et redskap som også institusjonene kan bruke. Ved å benytte seg av den standardiserte informasjonen som finnes i databasen, vil institusjonene enkelt kunne gå inn og sammenligne seg med andre institusjoner på utvalgte områder (jf. erfaringer fra Finland med databasen KOTA). Men dette krever selvsagt at databasen inneholder systematiske data på instituttnivå.

Kvantitativ informasjon alene er imidlertid neppe tilstrekkelig for å gi et helhetlig bilde av situasjonen. Analyse av de kvantitative data vil kunne bringe institusjonene over i nye problemområder, der behovet for data av mer kvalitativ karakter kan gjøre seg gjeldende. Studentevalueringer og selvevalueringer er to virkemidler som kan benyttes i tillegg til den kvantitative informasjon.

6.3 Student- og selvevalueringer

Det synes som om det er svært vanskelig å bli enig om hva som bidrar til å endre studier. Undersøkelser har imidlertid påpekt at det i hovedsak er de internt faglige premissene som synes avgjørende for hvilke signaler utdanningene tar imot (se pkt.5.3: Fagmiljøene og ekstern relevans). Dette taler for at utdanningene i sterkere grad burde prioritere student- og selvevalueringer.

Studentevaluering av undervisning ble formalisert i 1993, men har i ulike former foregått ved enkelte institusjoner i årevis (se også pkt. 3.5). Mens det ved mange institusjoner er lærerne (undervisningsansvarlig) som tar initiativet til slike undersøkelser, finnes det også eksempler på institusjoner der ansvaret er overlatt til studentene. I en undersøkelse av Smeby, gjennomført våren 1994, viste det seg at rundt 90 prosent av institusjonene hadde innført studentevaluering av undervisning for hele eller deler av undervisningen (Smeby 1995). Hvordan disse evalueringene ble organisert og brukt *varierte* imidlertid svært mye fra institusjon til institusjon. Resultatet er at relativt mange læresteder ikke har etablert faste rutiner for å behandle studentevalueringer i undervisningsorganer eller i lignende organer. Ut fra dette trakk Smeby (1995) den slutning at studentevaluering ikke nødvendigvis ble betraktet som et viktig innspill i f.eks. oppfølging og diskusjoner av pensum og studieplaner.

Høsten 1995 rapporterte alle institusjoner innen høyere utdanning om sine kvalitetsikringstiltak til KUF. Ut fra disse rapportene fremkommer det at den variasjon som ble påvist våren 1994, fortsatt gjør seg gjeldene ett år senere. Samtlige institusjoner rapporterer om gjennomførte eller planlagte studentevalueringer, og et flertall gjør også klart at dette arbeidet har høy prioritet, men bare et fåtall kan vise til hvordan evalueringene faktisk blir eller er tenkt fulgt opp (Karlsen & Stensaker 1996).

Et viktig forbedringsredskap kan synes derfor *ikke å utnyttes fullt ut*. Det er imidlertid også uenighet blant forskere som er positive til studentevalueringer om hvordan de kan eller skal nyttes. Mens noen mener at denne virksomheten bør begrenses til kun å omfatte undervisningstiltak (Jacobsen

& Handal 1994), har man i andre land, f.eks. England, brukt respons fra studentene til å drive med kvalitetsforbedringer også på andre områder (Harvey & Gaell 1995). Erfaringene fra England viser at ved regelmessige undersøkelser av studentenes tilfredshet på en rekke områder knyttet til utdanningen, har man klart å kartlegge miljømessige, administrative og institusjonelle forhold i tillegg til "den rene undervisningsvurderingen". For studentene kan en slik prosess bety at de inkluderes i den videre utvikling, noe som igjen kan føre til større oppslutning rundt kvalitetsarbeidet.

I St.meld. Nr. 40 (1990-91) påpekte departementet at evaluering og kvalitetssikring er institusjonenes eget ansvar, og at evaluering bør være et løpende arbeid ved institusjonene (se kap.2). Slike evalueringer har bl.a. vært foretatt som en del av de nasjonale evalueringene som departementet igangsatte i 1992. En undersøkelse av selvevalueringen i økonomisk-administrativ utdanning konkluderte med at det er stor variasjon mellom institusjonene på hvordan slike evalueringer blir gjennomført og rapportert (Karlsen & Stensaker 1993). Den samme tendensen synes å fremkomme i de andre fagområdene som er evaluert, men det virker som om institusjonene generelt er blitt flinkere til å foreta selvevalueringer (det er per i dag ikke foretatt noen systematisk undersøkelse).

Smebys undersøkelse i 1994 konkluderer med at det utover de nasjonale evalueringer foregår svært lite systematisk evalueringsarbeid på institusjonene (Smeby 1995). Ut fra institusjonenes tilbakerapportering til departementet høsten 1995 synes ikke situasjonen å ha endret seg radikalt, selv om flere institusjoner har rettet mer oppmerksomhet til kvalitetsutvikling⁴. Noen av institusjonene har også kommet forholdsvis godt i gang med utvikling av et kvalitetssystem. For eksempel har Universitetet i Bergen kommet et godt stykke på vei. Også andre synes å være i gang med et slikt arbeid, som for eksempel Universitetet i Oslo, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Sogn og Fjordane. De institusjoner som ikke har klart å ta et sentralt grep om kvalitetsarbeidet begrunner ofte dette med manglende kapasitet grunnet omorganiseringene i høyere utdanning, og/eller mangel på ressurser. Imidlertid kan det synes som om den største svakheten med kvalitetsarbeidet på institusjonene er problemene med å ta et sentralt ansvar for dette arbeidet. Langt de fleste institusjoner har delegert arbeidet med

⁴ 32 av totalt 39 utdanningsinstitusjoner har rapport om sitt arbeid med kvalitetsutvikling; alle universitetene, 3 av 6 vitenskapelige høyskoler, 23 av 26 høyskoler, og 2 av 3 private høyskoler.

kvalitet til seksjon-, institutt- eller avdelingsnivå, og gjerne til enkeltpersoner. Det er derfor som regel undervisningsansvarlig som tar det “praktiske” grepet om kvalitetsarbeidet, og som igjen eventuelt blir fulgt opp av studiekonsulent/sjef. Denne organiseringen gjør at erfaringer og rutiner blir etablert hos enkeltpersoner, og institusjonen klarer ikke å gjøre seg god nok nytte av resultatene (Karlsen & Stensaker 1996).

I en oppsummering av 208 amerikanske selvevalueringsprosesser peker Kells (1988) ut tre elementer som har stor betydning for institusjonenes læringsutbytte av en slik prosess:

- 1 Et reellt ønske fra institusjonenes side om faktiske forbedringer i studiet.
- 2 Forpliktende og engasjert arbeid fra institusjonens ledelse i prosessen.
- 3 Tilfredshet med oppslutning rundt og valg av organiseringsform på selvevalueringsprosessen.

Erfaringer fra de nasjonale evalueringer viser at organiseringsform er en svært viktig faktor for å avgjøre om utbyttet (iverksatte kvalitetstiltak) av en slik prosess blir god (Karlsen & Stensaker 1993), noe som støtter opp under det siste av de tre punktene. Fra fakultetsevalueringen ved Universitetet i Bergen fant Trageton og Utne (1995) at ledelsens oppslutning og betydning hadde stor innvirkning, noe som er i samsvar med punkt to. Å få institusjonene til å arbeide aktivt med forbedringer av studiet kan imidlertid være langt vanskeligere å få til. Fra de nasjonale evalueringer vet man at selvevalueringsprosessen for mange institusjoner har fungert som en *bevisstgjøringsprosess*. Selv om mange selvevalueringsrapporter kan karakteriseres som deskriptive og lite analyserende, synes det som om prosessen har bidratt til at institusjonene har “lært” å evaluere (Karlsen & Stensaker 1993). Metoden eller prosedyren i seg selv kan derfor på sikt virke bevisstgjørende. Bevisstgjøring er en viktig forutsetning for at tiltak blir iverksatt, men resultatet trenger nødvendigvis ikke å gi noen effekter. For at de nasjonale evalueringene skal kunne gi noen effekter gjør det også krav på at deltakerne gis mulighet til å formidle sine erfaringer til institusjonen, at institusjonene drøfter og vurderer metodens styrker og svakheter i forhold til egen situasjon, og at tiltak iverksettes ut fra behov og prioriteringer.

Det finnes selvfølgelig også andre former for tiltak som på en tilsvarende måte som studentevaluering av undervisning eller selvevaluering, kan sette i gang arbeid med kvalitetsforbedring på institusjonene. Både i Smebys undersøkelse fra 1994 og i erfaringer fra nasjonale evalueringer fra 1992 og frem til i dag, finner vi at mye kvalitetsarbeid foregår ved institusjonene under andre navn og merkelapper. Kollegabasert veiledning av undervisningen, etterutdanningstiltak for administrasjon og faglig personell, fagplanarbeid, eksamensrevisjoner, og nye undervisningsmetoder er noen tiltak som alle kan bidra til større fokus på kvalitet. Å starte ut arbeid med kvalitetsutvikling på slike avgrensede områder kan gjøre at arbeidet både er lettere å igangsette, allokere ressurser til, og ikke minst, se resultater av. Samtidig er det viktig å sette de enkelte tiltak inn i en større sammenheng for å påse at tiltakene har en felles retning. En slik oppgave faller naturlig inn under ledelsens ansvarsområde.

6.4 Styring av organisasjonsendringer

Organisasjonsendring og -utvikling innen høyere utdanning vil ofte være en utfordring for de som skal initiere og iverksette prosessen, fordi sektorens kunnskapsmessige og profesjonelle særtrekk vil kunne virke mot endringer som ikke oppfattes å være i overensstemmende med organisasjonens nedfelte verdier og normer (Mintzberg 1991, Christensen 1991). Mintzberg (1991) har i tråd med dette hevdet at alle endringsforsøk i denne sektoren må bygge på elementer fra organisasjonens historie og kultur.

Standardiserte prosedyrer, enten de nå er internt eller eksternt initierte, må tilpasses den organisasjon de skal brukes i. En slik tilpasning er nettopp ledelsens ansvar. Det ikke er likegyldig hvordan slike endringsprosesser styres (Kekäle 1995).

Handal (1994) hevder at for utdanningsinstitusjoner vil både studieopplegg og undervisning være "fremtredelsesformer" av en kultur (eller kulturer), som både er (og bør være) preget av høy grad av autonomi og selvråderett. I en slik kultur mener Handal at evalueringer basert på effektivitet og kontroll, der evalueringene knyttes til grad av måloppnåelse, ikke vil være særlig virksom mht kvalitetsutvikling. Begrunnelsene for dette ligger i at måloppnåelse innen høyere utdanning ofte har et langsiktig perspektiv, at det er store målingsproblemer, og at målene i seg selv er vanskelig å enes om - både i et profesjonelt og politisk perspektiv. Forsøk på endringer basert på evalueringer må heller bestrebe seg på størst mulig legitimitet - en legitimitet som fremkommer ved faglig og forskningsmessig profesjonalitet. Dette gir

at evalueringene må være av veiledende karakter, og ikke som resultatkontroll (Handal 1994).

Tilbakemeldingene fra utdanningsinstitusjonene tilsier imidlertid at det er ønske om et nasjonal ansvar for evalueringer, bl.a fordi det hjelper institusjonene til å kontinuerlig rette oppmerksomhet mot kvalitetsutvikling (Stensaker 1996). Det kan derfor reises spørsmål om Handal (1994) har rett i at effektivitet og kontroll ikke lar seg nytte til utvikling av kvalitet. F.eks har Bauer (1994) påpekt at kontroll, styring og utvikling er ulike sider av en rasjonell virksomhet som er uløselig knyttet til hverandre. Dette fordi utvikling av virksomheten krever at en har kontroll over egen situasjon, og en oppfatning av hvilke retning virksomheten skal drives mot. Resultatet kan dermed bli at all evaluering kan bli nyttet til ulike formål. Det sentrale spørsmålet blir da heller: *hvem* skal nytte evalueringene til styring og kontroll - og kontroll av *hva*? (Bauer 1994).

Utdanningsinstitusjoner er ikke enkle organisasjoner å lede, og kanskje spesielt innenfor høyere utdanning vil det være vanskelig å presse på utviklingsprosesser. Evaluering er ikke annet, og bør heller ikke være annet, enn et verktøy for utviklingsutvikling. Det vil si at evalueringer kan gi oversikt og innsikt, og tjene som grunnlag for beslutninger som skal kunne påvirke utviklingen. Dette innebærer, helt i tråd med f.eks. Studiekvalitetsutvalget (1991), St.meld. Nr. 40 (1990-91) og Handal (1994), at det i hovedsak er institusjonene selv som styrer utviklingen.

Delegeringen av oppgaver og myndighet, både fra departement til institusjoner og internt i institusjonene, gir mer ansvar til ledere både på institusjon-, fakultets-, avdelings- og instituttnivå. Handlingsrommet for å kunne iverksette tiltak for utvikling burde derfor absolutt være tilstede. Samtidig kan delegeringstanken svekke den kollegiale styringsmåten som har særpreget akademien. Økt ansvar og myndighet tilsier at den mer hierarkiske styringsformen overtar i større grad. Dette gir at styringsformen går fra en profesjonell autonomi (akademisk oligarki) kjennetegnet av en utstrakt vertikal og horisontal delegering av myndighet (Mintzberg 1979), til en styringsform preget av mer direkte kontroll, økt standardisering av arbeidsprosesser og økt standardisering av resultater. Mange forskere stiller seg imidlertid skeptisk til om en slik styringsform vil være hensiktsmessig og troverdig for akademiske organisasjoner (Kekäle 1995, Elton 1995). Elton (1995) har tatt til orde for det han kaller "den nye kollegialitet" kjennetegnet ved:

- * *Fri informasjonsflyt til alle medlemmer av organisasjonen.*
Dette i kontrast til den hierarkiske styringsmåten hvor informasjonen begrenses til en liten gruppe personer, og til den "gamle" kollegiale styringsmåten der informasjonskanaler nærmest var ikke-eksisterende.
- * *Beslutninger må generelt involvere grupper sammensatt fra hele organisasjonen.*
- * *Staben må øke sitt kompetanse- og kunnskapsnivå med hensyn til hvordan organisasjonen fungerer som helhet.*
- * *Organisasjonen må opparbeide og vedlikeholde en profesjonalitet også på administrasjon og det man kan kalle støttefunksjoner.*
- * *Det må etableres enighet om retning og mål på de endringer som foretas.*

På mange måter kan man si at "den nye kollegialiteten" tar hensyn til mange elementer fra det som kjennetegner profesjonelle organisasjoner (Mintzberg 1983); man trener opp egen ekspertise (se kap.3), interne kvalitetskrav sikrer god "produksjon" (se kap.4), og læring og oppdatering er viktige elementer for å vedlikeholde den kunnskapen organisasjonens medlemmer besitter. Læring i forhold til nye, og gjerne eksternt initierte krav og prosedyrer, kan imidlertid være et problem i slike organisasjoner (se kap.5). En ulempe ved en organisering basert på "en ny kollegialitet" er at beslutninger kan trekke ut i tid fordi flere skal involveres på forhånd. I utgangspunktet kan derfor dette sees på som en kostbar organiseringsform. På den annen side kan en iverksettelsesprosess i etterkant skje raskere fordi organisasjonens medlemmer har vært delaktige i beslutningsprosessen, noe som kan medføre større oppslutning om en gitt utvikling (Mosher 1967).

6.5 Kvalitetsutvikling = en lærende organisasjon?

Det er ingen utbredt enighet om hvordan, om i det hele tatt, organisasjoner kan lære. Noen hevder at organisasjoner, og da spesielt offentlig eide organisasjoner, har svært vanskelig for å endre seg (Sørensen 1994). At offentlig eide organisasjoner, slik som de fleste høyere utdanningsinstitusjoner i Norge, ikke har noen god evne til å lære, er hos Sørensen begrunnet med at denne type organisasjoner dannes i tilpasning til et miljø og forblir

uforandret uansett hvorledes miljøet forandrer seg. I tillegg er det politiske mekanismer som brukes for å prøve å skape forandring. Siden læring har som målsetting å oppnå noe bedre (enten i form av konkrete resultater eller som et potensiale for nye utfordringer) vil utgangspunktet være at noe skal kunne bedømmes som utilfredsstillende prestasjoner. Men hvis *konsekvensene* av en utilfredsstillende prestasjon defineres politisk, åpner dette for mange og tildels ulike muligheter: Bedømmelsen kan for eksempel omdefineres i en politisk kontekst, eller man kan fjerne bedømmelsen ved å svekke dens legitimitet (Sørensen 1994).

Middlehurst (1993) har bemerket at universiteter og høyskoler er bærere av sterke "anti-lærende" elementer. Disse elementene kan blant annet tilbakeføres til tradisjoner, til antakelser om at seleksjon av ansatte kan fritta for opplæring, at å innrømme læringsbehov blir sett på som svakhetstegn osv. Man kan derfor ikke forutsette at (administrativ) læring finner sted selv i kunnskapsrike organisasjoner som universiteter og høyskoler.

Både ut fra Sørensen (1994) og Middlehurst (1993) kan vi trekke den konklusjon at læring i en organisasjon er en vanskelig og tidkrevende prosess. For høyere utdanningsinstitusjoner har vi også den faktoren at de i liten grad lever under noe ytre press, eller trusler, om sin eksistens. Denne tregheten i organisasjonen gjør at vi i liten grad kan vente forandringer på kort sikt, verken ut fra organisatoriske endringer eller diverse evalueringstiltak. Samtidig understreker det at en forutsetning for endring er at det eksisterer *motiv* i organisasjonen.

Motivasjon blir dermed en faktor som er avgjørende for læringsutbyttet. Motivasjon er derimot en relativt kortvarig situasjonsavhengig faktor. Dette i motsetning til motiver, som representerer relativt varige holdninger, og som gir opphav til forskjellige handlingsmåter. Å skape "et godt læringsmiljø" i en organisasjon er derfor avhengig av at organisasjonen har motiver for endring, og at motivasjonen skapes ved å knytte *forventninger* både til handlinger, resultater og konsekvenser.

Elton (1995) har bemerket at vellykkede endringsprosesser ofte balanserer to sett av dikotomier; eksistensen av både insentiver og sanksjoner, og av "top-down" og "bottom-up" prosesser. Begge disse dikotomiene kan relateres til motivasjonselementet. I en studie av selvevalueringsprosessen i de nasjonale evalueringer fant Karlsen & Stensaker (1993) at institusjoner som fryktet eller trodde at evalueringene skulle brukes til noe annet enn det definerte formålet, hadde den største andelen av tiltak iverksatt i etterkant. Det kan altså virke som om muligheten for sanksjoner har virket

inn på læringsutbyttet. Å bare bruke sanksjoner i en endringsprosess kan imidlertid virke mot sin hensikt, noe også Elton (1995) har understreket i sitt utsagn om at "en liten gulrot er bedre enn en stor pisk". Utfordringene ligger derfor i å finne den riktige blandingen av elementer fra strategiene om insentiver og sanksjoner.

På samme måte må balansen mellom "top-down" og "bottom-up" prosesser finnes. Blind tiltro til styring ovenfra bidrar neppe verken til engasjement eller styrket profesjonalitet i organisasjonen. Delegering av oppgaver, og tillit til egen organisasjons evne til å håndtere utfordringer, synes å være vesentlige elementer for å bygge opp en "ny kollegialitet". Ledelsens styring må i et slikt perspektiv nettopp siktes inn på å støtte opp om organisasjonens evne til læring.

Tiltak som systematisering og bruk av kvantitativ informasjon, student-evaluering av undervisning og selvevalueringer, har også vist seg å ha synergieffekt i forhold til læringsaspektet. Erfaringer fra de nasjonale evalueringene viste for eksempel at selvevalueringene ga støtet til økt oppmerksomhet om mangelen på kvantitativ informasjon hos institusjonene (Karlsen & Stensaker 1993). På samme måte bør selvevalueringer og tilsvarende prosesser kobles til arbeidet med den faglige og administrative utviklingen. Ved rutinemessig å samle inn og systematisere informasjon vil man ikke bare ha kontroll over virksomheten, og beslutningsgrunnlag for å påvirke virksomheten (styring), men også kunne studere og vurdere *endringer over tid* og ikke bare vite hvordan situasjonen er på et gitt tidspunkt. Kunnskap om endringer over tid er kanskje det beste utgangspunktet for videre læring, det er det som gir grunnlag for å stille forventninger, og som igjen er avgjørende for motivasjonen.

Kvalitetsarbeidet må imidlertid følges av ressurser. Retoriske utsagn som ikke følges opp med konkrete virkemidler vil raskt kunne bli symbolske handlinger, noe som heller kan skade enn gagne kvalitetsarbeidet.

Litteratur

- Bauer, M. (1994): "Evaluering for styring og kontroll" innlegg på *Utredningsinstituttets utdanningspolitiske konferanse* i Oslo, 17.10.1994
- Cave, M., S. Hanney, M. Kogan & G. Trevett (1988): *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of Developing Practice*. London, Jessica Kinsley

- Christensen, T. (1991): *Virksomhetsplanlegging - myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Oslo, Tano Forlag
- Elton, L. (1995): "Managing Teaching and Learning in Universities", paper presentert på *EAIR konferansen* i Zürich, 27 -30. august 1995
- Handal, G. (1994): "Evaluering for studiekvalitet", innlegg på *Utredningsinstituttets utdanningspolitiske konferanse* i Oslo, 17.10.1994
- Harvey, L. & V.Geall (1995): "Institutional Research: What do we do with the data?" Paper presentert på *EAIR konferansen* i Zürich, 27 - 30 august 1995
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet?* Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 9/93
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1996): *Nasjonal evaluering av høyere utdanning: Bakgrunn, effekter og fremtidig organisering.* Oslo, NIFU, U-notat 3/96
- Kekäle, J. (1995): "Academic Leadership and Change", paper presentert på *EAIR konferansen* i Zürich, 27 - 30 august 1995
- Kyvik, S. og I. M. Larsen (1993): *Nye styringsformer på instituttnivå - universitetspersonalets vurderinger av reformer og endringsforslag.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/93
- Middlehurst, R. (1993): *Leading Academics*, Bristol, SRHE/Open University Press
- Mintzberg, H. (1979): *The Structure of Organisations.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in Fives: Designing Effective Organizations.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- Mintzberg, H. (1991): "Strategic Thinking as Seeing", in J. Näsi (ed.): *Arenas of Strategic Thinking.* Helsinki, Foundation for Economic Education
- Mosher, F. (ed.) (1967): *Governmental Reorganizations*, Indianapolis, Bobbs-Merril Company

- Smeby, J-C. (1995): *Kvalitetsforbedrende tiltak ved universiteter og høyskoler*. Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, U-notat 3/95
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994): *Å vurdere kvalitet?* Oslo, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Rapport 10/94
- Stensaker, B. (1996): *Organisasjonsutvikling og ledelse - Om bruk og effekter av evalueringer på universiteter og høyskoler*, Oslo, NIFU (kommer)
- Sørensen, Aa. B. (1994): "Evaluering som middel til organisationsindlæring", innlegg på Utredningsinstituttets utdanningspolitiske konferanse i Oslo, 17.10.1994
- Trageton, S. & E. Utne (1995): "Evaluation as an Institutional Enterprise", paper presentert på EAIR konferansen i Zürich, 27 - 30 august 1995

De siste publikasjoner fra NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (tidligere: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning)

Rapporter:

1/95 Hans Skoie, Thomas Nygaard og Randi Søgner (red.):
Norsk forskning mot sekelskiftet - en seminarrapport

Norsk forskning påvirkes for tiden av en rekke nye impulser - ikke minst omorganiseringer både på det forskningsutførende- og det finansielle plan. De siste statsbudsjetter vitner om kjørligere vinder for forskning samtidig som studentøkningen fortsetter. Norsk økonomi er fortsatt preget av betydelig arbeidsløshet og en oljeproduksjon som etter hvert vil gå nedover. Også internasjonalt er impulsene andre - den kalde krigen er over, globaliseringstendensene øker - det samme gjør kampen mellom de store handelsblokkene (USA, EU, Det fjerne Østen.) Tilsier denne utviklingen justeringer i hovedlinjene i norsk forskningspolitikk? Dette spørsmålet ønsket Utredningsinstituttet å sette under debatt - ikke minst i lys av at Norges forskningsråd nå ha lagt fram sin strategiplan for norsk forskning. Det skjedde ved et stort kveldsseminar ved Utredningsinstituttet 18.01.95

I denne rapporten publiserer vi innledningene fra 6 sentrale aktører i norsk forskning og et referat av debatten. I del II publiserer vi en del artikler og foredrag som belyser seminarets hovedtema.

Kr 80,-

2/95 Lisbet Berg:
Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo

Hvordan er det å være begynnerstudent ved Universitetet i Oslo i første halvdel av 1990-årene? Er det spesielle grupper av studenter som tilpasser seg universitetet bedre enn andre? Gjennom en spørreskjemaundersøkelse blant examen philosophicum studentene ved Universitetet i Oslo høsten 1993 har vi blant annet belyst følgende problemstillinger:

Har økt konkurranse om studieplassene ført til at studenter som har foreldre med høyere utdanning klarer seg bedre enn andre på universitetet? Gir dette seg eventuelt utslag i resultatene til examen philosophicum?

Ikke alle examen philosophicum-studenter har søkt eller fått studieplass ved fakultetet, og bare noen påbegynner fagstudiet første semester. Skyldes ulik tilknytning til universitetet ulike ambisjoner, preferanser og valg knyttet til evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn? Eller er det fakultetenes ulike rammebetingelser med ulike forventninger og ulikt faglig tilbud som styrer begynnerstudentenes valg om å påbegynne fagstudiet eller ikke?

Hvor intensiv er studiestarten? Gir examen philosophicum et skjevt bilde av hvor stor innsats et universitetsstudium krever? Er det gunstig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum? Har studentenes tidsbruk sammenheng med evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn, eller fakultetenes ulike rammebetingelser?

Kr 80,-

3/95 Nina Sandberg og Nils Vibe:

Alle kan ikke bli frisører

Søkning og opptak til videregående opplæring. Evaluering av Reform '94: Underveisrapport våren 1995.

Utredningsinstituttet er sammen med seks andre forskningsinstitusjoner engasjert i evalueringen av Reform 94. Instituttets arbeid er innenfor evalueringsområdene Dimensjonering og kapasitet og Gjennomstrømning og kompetanse. Evalueringsarbeidet er planlagt å være ferdig i 1998.

I denne underveisrapporten presenteres resultater fra analyser av undervisnings-tilbud, søkning og opptak til grunnkursene i videregående skole for skoleåret 1994-95, det første året etter innføringen av Reform 94. I tillegg ser vi på det tilbudet som planlegges for skoleåret 1995-96.

Reformens mål om å gi all ungdom som ønsker det et tilbud om videregående opplæring innenfor tre ønsker ser ut til å være oppfylt. 94 prosent av 16-åringene fikk innfridd sitt førsteønske om grunnkurs. Grunnkursene i musikk, dans og drama og i idrettsfag hadde størst oversøkning blant 16-åringene, og bare 75 prosent kom inn her.

Innføringen av rett til tre års videregående opplæring for de som kommer rett fra grunnskolen 9. klasse har ført til at voksne søkere kommer dårligere ut etter innføringen av reformen. Dette forsterkes av at det har blitt foretatt en kraftig reduksjon i tilbudsomfanget. Det er særlig på grunnkursene i helse- og sosialfag og formgivningsfag av 16-åringene fortrenger de voksne søkerne.

Kr 90,-

4/95 Rolf Edvardsen:

Yrkesvalgmotiver

Resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991.

De unges motiver ved valg av utdanning og yrke er mange og sammensatte. Enkelte motiver er felles for nesten alle. De fleste ønsker en sikker og varig jobb som skal være interessant og hvor de kan utnytte sine spesielle evner. Gode forhold til kolleger og overordnede vektlegges også av de fleste.

I tillegg er det trekk ved ulike jobber som enkelte tiltrekkes av, andre ikke. Noen kan ønske å arbeide med tall. Andre vil lede og bestemme. Flere gutter enn jenter ønsker å

arbeide med maskiner og verktøy, mens flere jenter enn gutter ønsker å arbeide med mennesker. Dette gjenspeiler seg i de unges yrkespreferanser.

Rapporten ser også på sammenhengen mellom fag som en liker best på skolen og yrkespreferanser, samt hvilke karakterer en oppnår i slike fag.

Kr 90,-

5/95 Ole Wiig:

Forskning og utviklingsarbeid. Bevilgninger over statsbudsjettet 1980-95

Siktemålet med rapporten er å gi en beskrivelse av hovedtrekk ved bevilgningene til forskning og utviklingsarbeid (FoU) over det norske statsbudsjettet, og utviklingen i disse. Rapporten omhandler perioden 1980-95, med hovedvekt på årene fra og med 1983. Den er basert på data fra analyser som årlig utføres av Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning og tidligere av Forskningsrådenes statistikkutvalg.

Kr 80,-

6/95 **Statsbudsjettet 1996**

En oversikt over bevilgningsforslag, nye stillinger og prioriteringer som berører universiteter, høyskoler, forskningsråd og institusjoner med forskning

I denne rapporten gir vi en oversikt over forslaget til statsbudsjett for 1996 med hensyn til bevilgninger, nye stillinger og prioriteringer som berører universiteter, høyskoler, forskningsråd og institusjoner med forskning. Analysen er foretatt med utgangspunkt i St.prp. nr. 1 (1995-96).

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

Kr 70,-

7/95 Ingvild Marheim Larsen:

Universitetenes forskningspolitikk

Rapporten kartlegger og analyserer universitetenes arbeid med å utvikle en institusjonell politikk for forskningen. Studien belyser politikkenes innhold så vel som de strukturelle ordningene som er etablert for å utvikle og målbare forskningspolitikken. Universitetene som forskningspolitiske aktører og universitetenes forhold til andre forskningspolitiske enheter er noen av temaene rapporten tar opp.

I analysen spør vi om universitetene har utviklet en institusjonspolitik for forskningen og om det forskningspolitiske arbeidet utfordrer tradisjonell universitetsforståelse.

Kr 90,-

8/95 Hans Skoie (ed.):

Science and Technology in the EU - General Development and Relation to the Nordic Countries

This report gives an overview of the EU engagement in the research and technology. A brief historical account is included, as well as a discussion of future perspectives in this area in view of the broader R&D cooperation which the Maastricht Treaty opens for.

The EU engagement toward «third countries» is dealt with in a separate article. An account of the Nordic countries and their relation to the EU in this area is also included. Finally, a pilot study of the Norwegian experience with the Third Framework Programme is dealt with in a separate article.

Kr 80,-

9/95 **Instituttsektoren**

Katalog over forskningsenhetene

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

Utredningsinstituttet utgir nå for femte gang en katalog med oversikt over forskningsenhetene i instituttsektoren. Katalogen er en oppdatering av Utredningsinstituttets Rapport 15/93. Den inneholder nøkkelinformasjon om FoU-institutter og institusjoner med FoU. Den gir også en oversikt over muséer med FoU. Opplysningene er ajourført med hjelp fra institusjonene selv, og refererer seg i hovedsak til 1995.

Gratis

10/95 Randi Søggen:

Den korporative kanal i forskningspolitikken

En drøfting av interesseorganisasjoners deltakelse og innflytelse i norsk forskning.

Rapporten drøfter interesseorganisasjoners deltakelse og mulig innflytelse i norsk forskning. Hittil har en visst lite om disse organisasjonene som forskningspolitiske aktører. Brorparten av forskningspolitiske studier har rettet seg mot det tradisjonelle

administrative-/politiske apparatet som forskningsråd, departementer, storting og regjering.

Hovedsiktemålet med studien er å få en første dokumentasjon og analyse av hvor mange og hvilke organisasjoner som deltar på de ulike forskningsadministrative - og forskningspolitiske arenaer samt en drøfting av organisasjonenes innflytelsespotensiale. En skiller mellom tre typer kanaler som organisasjonene kan fremme sitt engasjement gjennom: bevilgninger, representasjon og formell konsultasjon.

I framstillingen retter en primært søkelyset mot grenselandet mellom interesseorganisasjonene og forskningspolitiske myndigheter, i begrenset grad mot FoU-aktivitetene internt i den enkelte organisasjon.

Kr 70,-

Annet:

Utdanning og arbeidsmarked 1995

Redaktører Jane Bækken og Thomas Nygaard

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

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

Årets rapport ser bl.a. på endringer i unges utdannings- og yrkesplaner, situasjonen for nybegynnerstudentene, kvalitetsbegrepet i høyere utdanning, overgangsproblemer fra utdanning til arbeidsmarked og den fremtidige tilgangen på akademikere.

Kr 90,-

FoU-statistikk og indikatorer. Forskning og utviklingsarbeid. 1995

Dette er en tabell- og figursamling som inneholder statistiske opplysninger om norsk forskning og utviklingsarbeid (FoU). Hovedtyngden av publikasjonen er viet resultater fra den FoU-statistiske undersøkelsen for 1993 og bygger på innsamlet materiale fra FoU-utførende institusjoner i universitets- og høyskolesektoren, næringslivet og instituttsektoren. Undersøkelsene er basert på internasjonale retningslinjer anbefalt av OECD, og er blitt gjennomført hvert annet år siden 1963.

I tillegg er det denne gang tatt med anslag for FoU-bevilgninger over statsbudsjettet og statistikk over doktorgrader. Dessuten er det sammenstilt en del materiale fra internasjonale databaser. Dette gjelder særlig opplysninger om FoU-ressurser fra OECDs databank, men det er også tatt inn enkelte bibliometriske data.

Gratis

FoU-statistikk 1993

Dette informasjonsbladet gir en oversikt over hovedtrekk ved den norske FoU-innsatsen. En mer detaljert og omfattende presentasjon av tallmaterialet fra undersøkelsen finnes i tabellsamlingen "FoU-statistikk og indikatorer. 1995".

Gratis

R&D Statistics 1993-95

Engelsk versjon av informasjonsbladet "FoU-statistikk 1993".

Gratis

R&D-trends

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

- No 1:1992: Nordic R&D Facing the Nineties
- No 2:1992: Science and Technology Indicators for the Nordic Countries.
- No 1:1994: R&D in the Nordic Countries 1991
- No 2:1994 Industrial structure and R&D in the Nordic countries
- No 3:1994 Nordic trade in R&D-intensive products

Gratis

Nordisk FoU-statistik för 1991 och statsbudgetanalys 1993

Nordisk Industrifond, NI rapport 7:1993.

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

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

Gratis

I tillegg foreligger gratis årsmelding med prosjektoversikt for 1995 samt komplett liste over instituttets publikasjoner.

Abonnement på samtlige rapporter gir 25 % rabatt.

Bestilling sendes:

NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning

Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Telefon: 22 59 51 00 - Telefax: 22 59 51 01

Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis

Stor studenttilstrømning, begrensede ressurser og økt vektlegging på resultater og gjennomstrømning har de seneste årene bidratt til at det stilles spørsmål ved kvaliteten på høyere utdanning. Mange universiteter og høyskoler ønsker å prioritere arbeid for å utvikle kvalitet. Det synes imidlertid å råde en viss usikkerhet med hensyn til hvordan dette arbeidet kan legges opp.

Denne rapporten er ment å være en idebank og en inspirasjon for personer som ønsker å drive med kvalitetsarbeid. Rapporten er forsiktig med å fremheve bestemte modeller for kvalitetsutvikling i høyere utdanning, men har heller som utgangspunkt at kvalitetsarbeidet må nyanseres og konkretiseres for at det skal kunne være anvendbart i høyere utdanning. I en rekke artikler søkes dette gjort ved å drøfte ulike måter undervisning kan organiseres på, hvordan studieløp kan legges opp og hvordan ulike utdanningers relevans kan økes. I et avslutningskapittel stilles spørsmålet om ikke kvalitetsutvikling i noen grad kan organiseres frem i et samspill mellom studenter, ledelse og fagpersonell på universiteter og høyskoler.



Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Norwegian Institute for Studies
in Research and Higher Education
Hegdehaugsveien 31, N-0352 Oslo
Tlf.: 22 59 51 00. Faks: 22 59 51 01