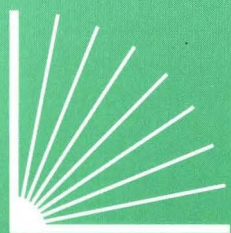


Rapport 8/96

Organisasjonsutvikling og ledelse

Bruk og effekter av evalueringer på
universiteter og høyskoler

Bjørn Stensaker



NIFU

Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Rapport 8/96

Organisasjonsutvikling og ledelse

Bruk og effekter av evalueringer på
universiteter og høyskoler

Bjørn Stensaker



NIFU Norsk institutt for studier
av forskning og utdanning

Oversikt over tidligere rapporter om kvalitetsutvikling og evaluering av høyere utdanning

Smeby, J.-C. (1990): *Styring og evaluering av høyere utdanning*. Utviklingen innen fem land i Vest-Europa. NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/90.

Jordell, K. Ø. (1992): *Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning*. Premisser og prosess. NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/92.

Karlsen, R. & B. Stensaker (1993): *Å organisere kvalitet?* En studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning. NAVFs utredningsinstitutt, 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.

Karlsen, R & B. Stensaker (red.) (1996): *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. NIFU, Rapport 1/96.

ISBN 82-7218-357-9

ISSN 0807-3635

GCS AS - Oslo

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 administrasjon og fremdrift av prosjektet, men også for innhenting av erfaringer fra det evaluerings- og kvalitetsarbeid som drives innen høyere utdanning.

Hensikten med denne rapporten er å studere hvordan de nasjonale evalueringene brukes i noen av de universitets- og høyskolemiljøer som har vært gjennom prosedyren. Spesielt fokuserer rapporten på hvilket syn institutt- og avdelingsledere har på evalueringer. Rapporten har imidlertid et formål utover ren resultatmåling. Ved å studere bruk og effekter av evalueringene kan verdifull kunnskap innhentes om hvordan senere evalueringer kan organiseres for å øke nytten og bruksområdet av slike prosedyrer. Ved å fokusere på institutt- og avdelingsledere kan rapporten også være et innspill til økt forståelse av hvordan universitets- og høyskolemiljøer faktisk styres.

Rapporten er skrevet av Bjørn Stensaker. Rita Karlsen har imidlertid bidratt både i idefasen og i intervjufasen av prosjektet. Underveis har også nyttige innspill og kommentarer kommet fra Berit Karseth og Åse Gornitzka. En spesiell takk går til de mange informantene ved universitetene og høyskolene som satte av tid og energi til å formidle sine erfaringer.

Oslo, august 1996

Berit Mørland

Per Olaf Aamodt

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunnen for rapporten	10
1.2 Sentrale problemstillinger	11
1.3 Data og metode	14
2 Organisasjon og ledelse i høyere utdanning	17
2.1 Sentrale kjennetegn ved akademiske organisasjoner	17
2.2 Ledelse i en politisert organisasjon	19
2.3 Ledelse i et disiplinfellesskap	22
2.4 Ledelse og omgivelser	26
2.5 Oppsummering	29
3 Ledelsens deltakelse i og hensikt med evalueringene	31
3.1 Ledelsens intensjoner med evalueringene	31
3.2 Organisering av evalueringsarbeidet	35
3.3 Ledelsens deltakelse og involvering i prosessen	37
3.4 Oppsummering	40
4 Effekter av evalueringene	41
4.1 Endringer i organisasjonskultur og samarbeidsklima	42
4.2 Betydning for ressurs- og stillingsfordeling/prioritering ...	45
4.3 Kobling av evaluering til ordinært plan- og styrings- arbeid	47
4.4 Andre tiltak og utviklingsprosjekt	52
4.5 Oppsummering	54
5 Ledelsens oppfatninger av behovet for evalueringer	56
5.1 Oppfatninger av behovet for evaluering for utvikling av fagmiljøet	56
5.2 Oppfatninger om behovet for eksternt press	59
5.3 Oppfatninger om betydningen av evaluering for styring og ledelse	62
5.4 Oppsummering	67

6	Konklusjoner	69
6.1	Evaluering som politisk aktivitet	69
6.2	Evaluering som disiplinaktivitet	72
6.3	Evaluering og omgivelser	74
6.4	Implikasjoner for teori og praksis	76
	Litteratur	81
	Informanter	88

Sammendrag

Rapporten tar for seg bruk og effekter av de nasjonale evalueringene av utdanningene i økonomi- og administrasjon, sosiologi, elektroingeniør og matematikk. Disse evalueringene ble initiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1992 for å “bedre utdanningstilbud og læringsmiljø” og omfatter utdanningsmiljøer både på universiteter og høyskoler. Denne rapporten fokuserer spesielt på hvordan institutt- og avdelingsledere oppfatter evalueringene. Datagrunnlaget for rapporten er innhentet gjennom personlige intervjuer.

Organisasjon og ledelse av høyere utdanning

Rapporten beskriver universiteter og høyskoler som “åpne” organisasjoner, hvor både politiske uenigheter, disiplinkulturer og omgivelser kan ha betydning for beslutningsprosesser og adferd. Ut fra at evalueringer ofte kobles med andre organisasjonsprosesser har studien ved siden av å fokusere på eventuelle enkeltstående effekter de nasjonale evalueringene har hatt, også sett de nasjonale evalueringene i forhold til reorganiseringen av de regionale høyskolene i 1994 og etableringen av et Norgesnett for høyere utdanning, samt i forhold til de mer generelle styringsinstrumenter som er innført i høyere utdanning på 90-tallet. Antagelsen er at disse prosessene også kan ha hatt betydning for hvordan evalueringene er tatt imot i utdanningsmiljøene, og eventuell bruk av evalueringene.

Ledelsens deltakelse i og hensikt med evalueringene

Mange institutt- og avdelingsledere synes å ha hatt en forholdsvis “ubevisst” holdning til de nasjonale evalueringene i startfasen. En hovedårsak til dette var at evalueringene var en eksternt initiert aktivitet som lederne lokalt ikke så det store brukspotensiale i. Etter hvert som prosessen har gått fremover antyder imidlertid flere ledere at evalueringene har økt sin nytteverdi. Ikke minst oppfattes det arbeid som miljøene selv har utført, selvevalueringene, som minst like verdifulle som de eksterne evalueringene utført av personer utenfor miljøet.

Hos mindre antall ledere finner man en svært bevisst bruk av evalueringene også helt fra den tidlige fase. Disse har ønsket å bruke prosessen både lokalt i forhold til reorganiseringen av høyskolene og i forhold til myndighetene. Spesielt innenfor økonomi og administrasjonsmiljøer finner man slike tilpasninger.

Effekter av evalueringene

Mange utdanningsmiljøer har hatt problemer med fremdriften i forhold til de nasjonale evalueringene fordi det lokale datagrunnlaget har vært for dårlig. Svært mange institutt- og avdelingsledere fra både universiteter og høyskoler, og fra alle disipliner, opplever at en av de store gevinster med de nasjonale evalueringene har vært oppdagelsen av at slike data gir nyttig informasjon om den virksomhet man driver. En annen sentral effekt av de nasjonale evalueringene er ifølge mange ledere en holdnings- og bevisstgjøring i miljøene i forhold til spørsmål knyttet til kvalitet og kvalitetsutvikling.

“Synlige” effekter som en følge av evalueringene må sies å være mangfoldige, men i hovedsak av inkrementell karakter og oftest knyttet til endringer i studieplaner, pensum og undervisningsopplegg. Videre kan man også finne effekter i forhold til ressursallokering, stillingsstruktur og mer ad hoc baserte prosjekter som er iverksatt. Ofte fungerer evalueringene som en katalysator for endringer som lenge har vært påtenkt, og som evalueringene gir en anledning til å gjennomføre. Det er kun i et fåtall miljøer at man ikke finner effekter som en følge av evalueringene. I noen grad synes enkelte effekter og “bruk” av evalueringene å variere med disiplin- og institusjonstilhørighet.

Ledelsens oppfatninger av behovet for evalueringer

Mange ledere hevder at videre kvalitetsutvikling til en viss grad henger sammen med hva som skjer på organisasjonsnivåene over institutter og avdelinger. Ledere ved både universiteter og høyskoler antyder at rammebetingelser for videre arbeid innen dette feltet må legges på fakultets- eller institusjonsnivå for å bedre koordineringen og øke aksepten. Ledernes oppfatninger om behovet for evalueringer for å utvikle fagmiljøet synes videre å variere med disiplin-tilknytning. I enkelte fag hevdes det at det eksisterer nok av faginterne kvalitetssikringsmekanismer fra før, og at nye mekanismer er unødvendige. Ledere i andre disipliner hevder at evalueringer av denne typen kan ha sin funksjon, men at eventuelle konsekvenser av slike prosesser i større grad må tydeliggjøres. En del ledere uttrykker også et behov for et fortsatt nasjonalt initiativ på evalueringsfeltet, og anser dette som en legitim aktivitet fra myndighetenes side.

De nasjonale evalueringene synes å ha forholdsvis liten betydning for selve lederrollen på institutter og avdelinger. Å fungere som en del av et større kollegialt fellesskap synes å være den lederrollen mange foretrekker.

Enkelte trekker imidlertid frem at evalueringene gjør det lettere for lederne å sette bestemte problemer på dagsorden, og at de i noen grad fungerer som katalysator for beslutninger i en posisjon der betingelsene for “lederskap” ikke alltid er tilstede.

Konklusjoner

Miljøenes tilpasninger til og bruk av de nasjonale evalueringene viser en stor mangfoldighet. Både et politisk, et disiplin og et omgivelsesperspektiv bidrar til å kaste lys over prosessen, og antagelsen om at de nasjonale evalueringene har vært og er koblet til andre pågående prosesser innen høyere utdanning får støtte i materialet. Det eksisterer da også ulike oppfatninger om hva som trengs “kvalitetsutviklet” i de ulike miljøer, disipliner og institusjoner, ofte knyttet til forskjellige utgangspunkt: mens enkelte har et bedre ressursgrunnlag som en betingelse for videre kvalitetsutvikling, påpeker andre styrings- og koordineringsproblemer i eget miljø, på egen institusjon eller nasjonalt, som større problemer.

I forhold til målsettingene med de nasjonale evalueringene, “å bedre utdanningstilbud og læringsmiljø”, må de foreløpige resultatene av prosjektet sies å være i samsvar med intensjonene.

1 Innledning

1.1 Bakgrunnen for rapporten

I 1992 satte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i gang et nasjonalt 5-årig evalueringsopplegg av høyere utdanning. Fagene økonomi og administrasjon, sosiologi, (elektro-) ingeniørutdanning, matematikk og musikk ble etter hvert utpekt til å delta i disse evalueringene. Opplegget for evalueringene er slik at hvert enkelt lærested først utarbeider en såkalt selvevaluering for så å besøkes av en gruppe sakkyndige som, med utgangspunkt i selvevalueringen, gjør en selvstendig vurdering av det enkelte lærested og den enkelte utdanning. Begrunnelsene for iverksettingen av evalueringene er ifølge St.Meld.Nr. 40 (1990-91:56-57) at:

“Evalueringen er et hjelpemiddel for institusjonene til selvutvikling.....og at det største potensialet for å utnytte evaluering ligger i å stimulere til kritisk selvrefleksjon og egenutvikling”. Videre heter det at evalueringene: “bør kunne ut i en beskrivelse av tiltak som kan gjennomføres for å bedre utdanningstilbud og læringsmiljø”.

NIFU (tidligere NAVFs utredningsinstitutt) fikk av departementet oppdraget med å administrere de nasjonale evalueringene, og har også et ansvar for å utvikle en erfaringsbank der mer metodemessige erfaringer samles inn og systematiseres. Denne rapporten er å betrakte som en del av denne erfaringsinnhenting.

Formålet med rapporten er å studere om evalueringene av de fire fagene som foreløpig har gjennomgått prosedyren; økonomi og administrasjon, sosiologi, elektroingeniørutdanningen og matematikk, har bidratt til å oppfylle de målsettingene stortingsmeldingen skisserte. En slik omfattende problemstilling vil i denne rapporten bli søkt avgrenset til særlig å fokusere på institutt- og avdelingslederes, altså de faglige ledernes, oppfatninger og synspunkter på de nasjonale evalueringer. Det er flere årsaker til dette.

For det første burde institutt- og avdelingslederes kjennskap til evalueringene være gode, og de innehar en posisjon som gir dem en god innsikt i de mulige effekter evalueringene har hatt. For det andre er det institutt- og avdelingsledere som også sitter med det daglige ansvaret for å følge opp evalueringene i etterkant, noe som tilsier at deres synspunkter bør tillegges spesiell vekt. Den tredje årsaken til fokuseringen på ledere kan tilbakeføres til at ledelse i høyere utdanning blir ansett som stadig viktigere,

noe som bl.a. kommer til uttrykk ved at det er igangsatt en rekke ulike tiltak på institusjonsnivå for å styrke ledelsesutøvelsen både på høyskoler og universiteter. Interessen for ledelse kan bl.a. tilbakeføres til at *"myndighetenes styring av sektoren har endret karakter: Institusjonene har fått økt selvstyre over den daglige drift; til gjengjeld stilles det skjerpede krav til resultater og til institusjonenes evne til å møte utfordringene de stilles overfor"*(St.prp. nr.1 1994-95:7-8). Delegeringen av ansvar skjer imidlertid ikke bare på systemnivå; fra myndigheter til institusjoner. Også internt på institusjonene delegeres det ansvar. Det man kan kalle den operative ledelse, på institutt- og avdelingsnivå, har dermed fått tilført større autonomi og handlingsfrihet. I et slikt perspektiv kan de nasjonale evalueringene også sees på som et redskap for å bedre styrings- og ledelsesutøvelsen i høyere utdanning (jfr. Gornitzska, Kyvik og Marheim Larsen 1996).

De nasjonale evalueringene kan imidlertid også sees i sammenheng med myndighetenes generelle interesse for å ta i bruk nye styringsinstrumenter i høyere utdanning. Slike styringsinstrumenter inkluderer bl.a. krav om at alle læresteder skal bruke virksomhetsplanlegging, en strengere mål- og resultatrapportering oppover i systemet, og (student)evalueringer av undervisning. De nye oppgavene er ofte et ansvar for institutt- eller avdelingens faglige leder, som regel i samarbeid med instituttets- eller avdelingens administrative ledelse. Siden enkelte av disse styringsinstrumentene har blitt møtt med skepsis blant det vitenskapelige personellet, og da særlig på universitetene, er en kartlegging av hvordan nasjonale evalueringer blir mottatt i disse miljøene også sentralt.

1.2 Sentrale problemstillinger

Formålet med de nasjonale evalueringene; stimulere til kritisk selvrefleksjon, bedre utdanningstilbud og læringsmiljø, kan defineres vidt. Siden man ikke har en statusrapport over miljøenes selvrefleksjon, utdanningstilbud og læringsmiljø på det tidspunkt de nasjonale evalueringer ble satt i gang, vil et forsøk på å studere effekter i etterkant medføre metodiske problemer. Ved kun å spørre ledere om effekter og i hvilken grad de har brukt evalueringene, innsnevres det informasjonspotensiale som lederne sitter på, men vil også frata evalueringene mye av den dynamikk som preger slike prosesser (Chen 1990).

Studien er derfor designet for å invitere lederne til å fokusere på evalueringsprosessen i sin helhet: Fra forhåpninger og eventuelle intensjoner de måtte ha i starten, til oppfatninger av bruk og effekter, og til vurderinger

av hvilket potensiale evalueringer kan ha i universitets- og høyskolesektoren fremover. Spørsmålene som søkes besvart i rapporten er derfor: (1) Hvordan deltok og (eventuelt) hvilke hensikter hadde ledelsen med evalueringsarbeidet? (2) Hva er effektene av evalueringene? (3) Hva er ledelsens oppfatninger av behovet for evalueringer som styringsverktøy?

Ledernes hensikt med og deltakelse i evalueringsarbeidet

Erfaringer både fra USA og Norge indikerer at organiseringsform kan ha stor betydning for det utbytte en institusjon har av en evalueringsprosess (Kells 1988, Karlsen og Stensaker 1993, jfr. også Mosher 1967). Å organisere selvevalueringer i egne prosjektgrupper viste seg f.eks. å ha en klar positiv effekt i forhold til konkrete vedtak til forbedringer fattet i etterkant (Karlsen og Stensaker 1993). Bred deltakelse synes altså ha være gunstig for prosessen. En slik bred deltakelse reiser imidlertid nye spørsmål om organisering. I forhold til evaluering av forskning, innebærer f.eks. evaluering av utdanning at både administrasjon og studenter trekkes inn i sterkere grad.

Et sentralt spørsmål når mange aktører dermed trekkes med i en prosess er i hvilken grad en slik prosess faktisk er styrbar? I hvilken grad kan institutt- og avdelingsledelsen sette sammen, organisere og eventuelt styre slike grupper? Er det slik at lederne har en reell styringsmulighet, eller blir lederne "en kontorsjef" som bare blir sittende å administrere evalueringene og der det vitenskapelige personellet i selvevalueringegruppene er de som styrer prosessen? Hvis det er slik at lederne hadde bestemte hensikter med evalueringsprosessen er det også viktig å kartlegge hva slags hensikter dette var, og hvordan de tenkte å bruke evalueringen til sine formål.

En måte å studere det overnevnte på er å se på hvordan lederne deltok i organiseringen av selvevalueringene. Ble det tatt spesielle grep som skulle fremme bestemte løsninger? Og ikke minst, hvordan deltok lederne selv i evalueringsprosessene? Gikk de aktivt inn i de selvevalueringegrupper som ble nedsatt, og hva slags rolle spilte de i slike sammenhenger?

Siden evalueringene spenner over ulike fag og disipliner er det også interessant å studere lederadferd på tvers av fag- og disiplinrensene. Er det f.eks mulig å identifisere fellestrekk ved hvordan evalueringer bør organiseres som går på tvers av disiplinene? Finnes det faktorer som ledelsen uansett disiplin må ta hensyn til og justere sitt arbeid etter?

Effekter av evaluering

Ledernes deltakelse i og eventuelle intensjoner med evalueringene sier noe om hvilket utgangspunkt prosessen hadde. Når man skal se på hva som faktisk skjedde er det viktig å se eventuelle resultater i forhold til disse intensjonene. Fikk prosessen det forløp og de resultater som lederne eventuelt ønsket, eller ble utfallet mer uintendert (Weiss 1973, Pressman og Wildavsky 1973)?

Fordi formålet med evalueringene kan defineres vidt og romme mange ulike tolkninger, er det også interessant å studere hvordan de enkelte fagmiljøene søker å bedre kvaliteten på “utdanningstilbud og læringsmiljø”. Hva legges det vekt på å forbedre når miljøene har en slik mulighet til å gripe fatt i eget fag og organisasjon?

Selv om det ikke er mulig å presist “måle” selve kvaliteten på et gitt institutt eller avdeling, kan kvalitetsforbedringsinitiativ antydes gjennom ressurs- og stillingsallokeringer, ulike planer, tiltak og handlinger som eventuelt er satt i verk. Både “synlige” som mer “usynlige” effekter bør her telle med, noe stortingsmeldingen også åpnet for når “kritisk selvrefleksjon” ble spesifisert som en av de viktigste målsettingene med de nasjonale evalueringer.

Ledernes oppfatninger av behovet for evalueringer

Endringer i rammebetingelser i form av stor studenttilstrømning og stramme budsjetter vil som oftest kreve tilpasninger og endring i organisering og drift av institutter og avdelinger på universiteter og høyskoler. Ikke minst er det i de senere årene blitt reist påstander om ikke høyere utdanningsinstitusjoner gjennomgår en byråkratiseringsprosess (jfr. Gornitzka, Kyvik og Marheim Larsen 1996)? Evalueringer kan i en slik sammenheng sees på som et element til økt byråkratisering av utdanningsmiljøene. Et spørsmål blir dermed om evalueringer anses å være et administrativt eller faglig redskap av institutt- og avdelingslederne?

Evalueringer kan også tenkes å åpne opp for eksisterende eller nye interessemotsetninger, og et spørsmål i forlengelsen av dette er om evalueringer bidrar til å skape retning i organisasjonens arbeid, eller om prosessen åpner opp for konflikter som kan virke negativt inn?

De nasjonale evalueringene er eksternt initierte tiltak som instituttene og avdelingene er pålagt å drive med. Selv om institusjonene hadde stor frihet i hvordan evalueringsarbeidet kunne legges opp, er det likevel mulig at de nasjonale evalueringer bryter med offisielle målsettinger om økt

autonomi på institusjonene (St. Meld. Nr 40 1990-91). Et forhold som vil bli studert er derfor om eksterne tiltak av denne typen har legitimitet i utdanningsmiljøene? Anser lederne at det er et behov for nasjonale tiltak på dette feltet, eller er dette noe som helt bør overlates til miljøet internt å drive med?

Tidligere undersøkelser viser at akademiske institutter og avdelinger ofte kan karakteriseres som organiserte anarkier (Cohen og March 1974). En konsekvens av dette er at ledelsesrollen kan være uklar for de fleste innehavere av slike posisjoner (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989). I en slik situasjon er det interessant å kartlegge hvordan evalueringer eventuelt kan bidra til å strukturere og eventuelt støtte opp under lederrollen. I en undersøkelse av effektene av virksomhetsplanlegging blant universitetspersonell fant f.eks. Kyvik og Marheim Larsen (1993) at mange mente virksomhetsplanlegging bidro til klarere oppgaveprioritering på instituttet, og at virksomhetsplanlegging hadde større effekt på instituttets arbeid enn på eget arbeid. Fordi instituttets samlede virksomhet er institutt- og avdelingsleders ansvar kan dette bety at styringsinstrumenter som virksomhetsplanlegging kan virke strukturerende på ledernes hverdag. Et spørsmål er dermed om evalueringer har lignende effekter? Fordi akademiske lederroller på norske universiteter i liten grad synes godt definert er det også interessant å se om selve lederrollen kan utvikles og endres som en følge av evalueringsprosesser.

1.3 Data og metode

Siden effekter i denne rapporten i hovedsakelig vil bli formidlet gjennom ledernes synspunkter og oppfatninger, er en kartlegging av betingelsene for lederutøvelsen viktig for en analyse av de vurderinger lederne måtte gjøre. Hvilken plass og betydning lederfunksjonen har som beslutnings- og koordineringsinstans for instituttene eller avdelingenes virksomhet varierer imidlertid mellom enkelte enheter og kan ha sammenheng med både historiske trekk og med trekk ved de spesifikke fag (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989, Kyvik og Marheim Larsen 1993). Disse variasjonene i historie og mellom fag og disipliner gjør det viktig å studere evalueringsarbeid i ulike kontekster.

Rapporten bygger således på en rekke intervjuer med nåværende og forhenværende institutt-, avdelings- og studieledere på universiteter og høyskoler. I tillegg er det også intervjuet andre personer som enten hadde posisjoner som har brakt dem i nærkontakt med evalueringene, eller som

hadde et formelt ansvar i forbindelse med evalueringsprosessen lokalt. Dette ble gjort for å utfylle ulike lederes oppfatninger, som for å få dem med et daglig ansvar for evalueringene i tale.

Både universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler og private høyere utdanningsinstitusjoner er representert blant utvalget av informanter. Utvalget er gjort med tanke på å få til variasjoner både når det gjelder institutt- og avdelingsstørrelse, fag og disipliner, institusjonsstørrelse, eieforhold (privat/offentlig), samt geografisk lokalisering. Felles for alle instituttene og avdelingene er at de har deltatt i de nasjonale evalueringene av høyere utdanning, og at de således har nedlagt arbeid i en selvevaluering og fått besøk av eksterne evaluatorene, i forbindelse med denne prosessen. Fagområdene som informantene kommer fra er økonomi og administrasjon, sosiologi, ingeniørutdanning (innen elektronikk), samt matematikk.

Tabell 1 Fordeling av informanter etter fagtilknytning og institusjonstype.

Institusjonstype	Fagområder				SUM
	Øk.adm	Sosio- logi	Elektro- Ingeniør	Mate- matikk	
Universiteter	2	3	4	7	16
Vitenskapelige høyskoler	1	-	-	1	2
Statlige høyskoler	11	4	8	6	29
Private utdannings- institusjoner	2	-	-	-	2
SUM	16	7	12	14	49 ¹

Selve intervjuene har hatt en tidsramme på mellom 45 og 90 minutter. En utarbeidet intervjuguide bidro til at alle intervjuene ble semistrukturert og gjennomført forholdsvis fokusert (Merton, Fiske og Kendall 1990). En vesentlig årsak til dette var ønsket om å kunne sammenholde evalueringsprosesser i ulike fag og disipliner og i ulike institusjoner. Dog ble enkelte spørsmål spesielt tilpasset den rolle og posisjon intervjuobjektene har/hadde på institusjonene².

¹ Antallet personer oppført i tabellen (49) er større enn det samlede antall intervjuede personer (43) fordi enkelte informanter har/hadde ansvaret for flere disipliner/fagområder.

² For liste over informanter - se vedlegg.

I et forsøk på å sette saksopplysninger inn i en større sammenheng inneholdt også intervjuguiden enkelte spørsmål som søkte å avspeile informantenes forståelsesramme og bakgrunn (Rubin og Rubin 1995).

Antallet intervjuede var forholdsvis høyt (43 personer), noe som avspeiler den institusjonsmessige og faglige bredde de nasjonale evalueringene har hatt. Kriterier for utvelgelse av sitater har vært at de må være fokusert på de problemstillinger som rapporten søker å avdekke, men også at sitatene representerer synspunkter som kan gjenfinnes i minst en annen disiplin og/eller institusjon. Et synspunkt som blir gjengitt som sitat har altså paralleller i andre disipliner og/eller institusjoner. Det sistnevnte er et forsøk på å øke den diakrone reliabilitet i materialet (Kirk og Miller 1986). Forhåpentligvis er dette med på å gjøre fremstillingen mindre anekdotisk. Dette betyr ikke at utvalget av sitater i rapporten er representative og generaliserbare, eller at dette er et mål med fremstillingen. Samtidig er det viktig å skille mellom enkeltstående utsagn og utsagn av mer allmenn karakter. Bruk av uttrykk som at "de fleste antyder" eller "et fåtall" er forsøk på å nyansere materialet.

Når det gjelder sannhetsgehalten i det informantene har fortalt er det et forhold som er vanskeligere å vurdere. Alle informantene fikk opplyst ved starten av intervjuene at all informasjon ville anonymiseres. At bruken av evalueringene som de ulike informantene forteller om i høy grad stemmer overens med andre rapporter om effekter og bruk av de nasjonale evalueringene (Karlsen og Stensaker 1996), er imidlertid en indikasjon på at informantene er troverdige.

2 Organisasjon og ledelse i høyere utdanning

En analyse av en utviklingsprosess som de nasjonale evalueringene må sies å være, må ta hensyn til sentrale kjennetegn og karakteristika ved høyere utdanning. Kapittelet skisserer derfor noen sentrale trekk ved akademiske organisasjoner for dernest å trekke opp tre ulike perspektiver som danner utgangspunktet for hvordan materialet vil bli analysert i de senere kapitler. Perspektivene utgjør ulike tilpasninger som det kan tenkes at evalueringene får på universiteter og høyskoler.

2.1 Sentrale kjennetegn ved akademiske organisasjoner

Ledelse og styring av organisasjoner er i litteraturen ofte forbundet med rasjonelle og hierarkisk funderte prosesser. Prosesser som skal fremme bestemte målsettinger. Evaluering fungerer i en slik kontekst som en analyse og kontroll av den virksomhet som utøves, og der ledelsen iverksetter tiltak på basis av de resultater en evaluering frembringer (Eisner 1979). I en byråkratisk organisasjon er det lederens formelle posisjon og den autoritet som følger med denne stillingen som skal sørge for at vedtakene som blir fattet også blir utført av medlemmene.

I akademiske organisasjoner har imidlertid studier vist at ledelse ofte utøves i en profesjonell kontekst med sterke kollegiale og faglige normer som styrer relasjonen både mellom medlemmene og mellom medlemmene og ledelsen (Olsen 1970, March & Olsen 1976, Mintzberg 1983). Satow (1975) har hevdet at slike organisasjoner i stor grad er "verdi-rasjonelle", dvs. at medlemmene frivillig slutter seg til verdiene nedfelt i organisasjonen. Under slike betingelser vil ledelsen og ledelsens funksjon være noe annerledes enn i tradisjonelle organisasjonshierarkier. Den makt og autoritet som ligger i lederrollen kan ved en evaluering av en akademisk organisasjon tenkes oppveid av andre maktstrukturer. Instituttledere og avdelingsledere, spesielt på universitetene har da også hatt en forholdsvis svak maktposisjon. Mange akademikere i Norge har f.eks. vegret seg mot å ta imot lederopp-gaven fordi det er tidkrevende og lite meritterende i forskningssammenheng (Kyvik og Marheim Larsen 1993).

Ledelse av akademiske organisasjoner kan dermed sies å være basert på en blanding av byråkratiske og akademiske kriterier. Også dette kan

imidlertid være et for enkelt bilde av styringsforholdene i academia. Både Clark (1983) og Becher (1989) har pekt på at en slik dikotomi kan gi en for enkel forståelse av den akademiske kultur. Ikke minst vil spesielle disiplinære og institusjonsmessige kjennetegn i tillegg kunne legge føringer på styringen av akademiske organisasjoner.

Akademiske styringssystemer er med andre ord diffuse, og der formålene ofte er tvetydige og motsetningsfylte, med en svært kompleks maktstruktur som resultat (Clark 1984). Gitt disse karakteristika er det ikke rart at tidligere studier av akademiske organisasjoner har endt opp med å karakterisere dem som “organiserte anarkier” (Olsen 1970, Cohen, March og Olsen 1972). Slike organisasjoner er beskrevet som løst koblede system hvor allianser og interesser skifter over tid og der omgivelsene bidrar til ytterligere kompleksitet (Weick 1976). For institutt- og avdelingsledere vil dette kunne bety at de ikke bare har en, men snarere flere lederroller å forholde seg til (Bleiklie 1993). Forventninger vil kunne stilles til lederne både fra eksternt og internt hold.

At evaluering er en aktivitet som ofte kobles til kontroll, styring, organisering, til ressursfordeling og personalspørsmål, og ikke minst til selve fagets utvikling, vil kunne lede til et ytterligere press på ledelsen (Weiss 1973, Pressman og Wildavsky 1973, Karlsen og Stensaker 1993). De analyseperspektivene man opererer med i denne studien søker å ta høyde for noen slike koblinger.

For det første ble reorganiseringen av de regionale høyskolene iverksatt midt under evalueringsprosjektet. Hele 98 institusjoner ble i 1994 slått sammen til 26 større statlige høyskoler. Selv om sammenslåingen av høyskolene ikke hadde noen formell sammenheng med evalueringsprosjektet, må man kunne anta at omstruktureringer lokalt kan ha endret på eksisterende handlingsmønstre og åpnet opp for mer politiserte organisasjoner og lederroller. Dette fordi avdelinger og institutter i mange tilfeller ble slått sammen, alternativt delt, og at ressurser og areal skulle omdisponeres. Man skal ikke se bort fra at evalueringene kan ha blitt brukt i en intern kamp for arealer og ressurser. Konfliktnivået på institusjonene kan i en slik situasjon ha økt, og endringene kan ha bidratt til en mer *politisert* institutt- og avdelingslederrolle (Baldrige 1971).

For det andre skal man heller ikke se bort fra den rolle interne kulturer, og da spesielt fag og disiplin-kulturer, har i forhold til endringsprosesser generelt. Reorganiseringen av høyskolene utgjorde en viktig del av etableringen av det såkalte Norgesnett, hvor faglig spesialisering i ulike

miljøer er en viktig bestanddel. Evalueringene kan derfor også ha blitt brukt til å profilere fagmiljøet i forhold til fremtidige tildelinger av knutepunkter i Norgesnett. Dette kan igjen åpne opp for en diskusjon om hvordan faget i et gitt miljø skal utvikle seg. En slik faglig diskusjon trenger nødvendigvis heller ikke å kobles opp mot Norgesnett. Evalueringer er ofte en anledning i seg selv til å fokusere på det man kan kalle grunnproblemer i ethvert fagmiljø: Skal man utvikle seg i retning av et anvendt eller teoretisk miljø? Eksisterer det uenighet om hvilken teoretisk retning man bør/skal konsolidere? En slik fokusering vil imidlertid bringe faget i fokus, og for lederen vil dette kunne frembringe forventninger om en mer *kollegial* lederrolle hvor man deltar i diskusjonen på likefot med sine kolleger og mer er administrator for de vedtak og beslutninger fagfellesskapet fatter. Den hierarkiske posisjon vil her være sterkt nedtonet.

For det tredje er utdanningsmyndighetene stadig sentrale aktører for utdanningsinstitusjonene. Utdanningsmyndighetenes betoning av krav til resultater samt eksternt initierte reformer som virksomhetsplanlegging og studentevaluering av undervisning, er noen av de seneste års tiltak som er pålagt institusjonene. Alle de overnevnte tiltak kommer i tillegg til eksisterende arbeidsoppgaver og hører absolutt med under institutt- og avdelingsleders sentrale arbeidsoppgaver. De nasjonale evalueringer er f.eks et tiltak som utdanningsdepartementet påla institusjonene. Slike eksterne pålegg kan imidlertid bryte med eksisterende verdier og tradisjoner i academia. Dette kan åpne for prosesser der ledelsen av organisasjonen søker å tilpasse seg til de krav og behov som omgivelsene stiller opp, samtidig som at organisasjonens kjerneaktiviteter søkes beskyttet (Brunsson 1989). I en slik situasjon kan muligheten være til stede for en mer *symbolsk* lederrolle, der evalueringsvirksomheten dekobles den aktivitet man ellers bedriver.

De overnevnte analyserammene kan alle, på ulikt vis, bidra til å økt forståelse for evalueringsprosessene, men også for selve lederadferden. I det etterfølgende vil dette bli nærmere beskrevet.

2.2 Ledelse i en politisert organisasjon

Dette perspektivet ser på organisasjoner bestående av ulike deltakere og grupper av deltakere som forfølger forskjellige interesser. Interesser som ikke nødvendigvis trenger å stemme overens med organisasjonens formelle målsettinger (Bensimon, Neumann og Birnbaum 1989). Et politisk perspektiv ser en evaluering eller en endringsprosess som en kamp mellom ulike interessenter der koalisjoner dannes, maktgrunnlaget skifter og der

løsningene ofte forhandles fram. Organisasjoner er *arenaer* for kamp mellom ulike interessegrupper (Cyert og March 1963, Bolman og Deal 1994). En evaluering er i dette perspektivet dermed en anledning til å endre på maktkonstellasjoner og få til nye løsninger.

Eksistensen av konflikter er altså et utgangspunkt for et politisk perspektiv. Slike konflikter oppstår fordi mange interessenter ønsker å ha innflytelse over beslutningene som tas, både før, under og etter evalueringene. Tre forhold som f.eks. kan medvirke til slike konflikter er at studenter og ansatte ofte kan bli motparter i forhold rundt undervisning og organisering av denne, at det kan eksistere interessemotsetninger mellom vitenskapelige og administrativt ansatte, samt at beslutningsprosesser skal igjennom ulike råd og organer, også på høyere nivå i organisasjonen. Samtidig vil ikke alle interessegrupper aktivisere seg i alle sammenhenger. Deler av evalueringene vil kunne være svært interessante for noen, uinteressante for andre. Dog vil eventuelle formelle beslutninger i forbindelse med evalueringene oftest tas av en mindre gruppe personer som innehar en form for maktposisjon (Pfeffer 1981).

Selv innen et faglig ensartet institutt eller avdeling kan konflikter oppstå, spesielt under en evaluering hvor faste handlingsmønstre og vaner kanskje endres eller der ressursfordelingen kanskje tas opp til ny vurdering. I det som Brown (1983) kaller underavgrensede systemer er målene lite presise, makten diffus og systemet svært løselig kontrollert. En karakteristikk som passer godt til akademiske organisasjoner. Slike systemer åpner i høy grad opp for konflikter og maktkamper: Er et universitets eller en høyskoles målsetting å drive undervisning, forskning eller utøve servicefunksjoner (skaffe anvendbar kunnskap) for samfunnet rundt? En evaluering vil ofte bidra til at miljøene tar opp slike spørsmål. Ulike interessenter som vitenskapelig personell, studenter og administratorer kan imidlertid være svært uenige i svarene på disse spørsmålene.

Den hyppigst nevnte årsaken til konflikt og koalisjonsbygging er i dette perspektivet at det eksisterer begrensede ressurser til fordeling mellom medlemmene av en organisasjon (Bensimon, Neumann og Birnbaum 1989, Birnbaum 1988). I forhold til et disiplinperspektiv betraktes ikke fagfellesskapet som en enhet med tette bånd. Antakelsen er heller at fagfellesskapet svekkes til fordel for den individuelle disiplinbaserte karriere, der medlemmene i disiplinen mer fremstår som faglige konkurrenter (Dill 1982).

Makt er en vesentlig faktor for å "løse" konflikter som kan oppstå i en evalueringsprosess. Makten er imidlertid fordelt mellom ulike grupper og

aktører. Forhandlinger, kjøpslåing og manøvrering vil derfor være sentrale elementer for å oppnå løsninger (Bolman og Deal 1994). Bolman og Deal (op.cit) nevner flere kilder til makt som kan ha stor betydning i et politisk perspektiv: Posisjonsmakt, informasjon og fagkunnskap, kontroll over belønninger, makt gjennom tvangsmidler, allianser og nettverk, til kontroll over agendaer, kontroll over fortolkninger og symboler, samt personlig autoritet. Den som har kontroll og innflytelse over en større knippe slike maktkilder, kan også utøve reell makt (Pfeffer 1981). Makt i et politisk perspektiv er imidlertid ofte spesifikt knyttet til en bestemt sak eller problem. Ulike personer og koalisjoner ønsker innflytelse rundt saker de føler er viktige, og nedprioriterer det som oppfattes som uviktig (Birnbau 1988).

Lederen som forhandler

I et politisk perspektiv ligger lederens maktbasis både i hvordan vedkommende klarer å posisjonere seg i forhold til de ulike koalisjoner og konflikter som måtte oppstå i en evaluering, men også i de såkalte likegyldighetssonene: Områder og felt hvor få mennesker mobiliserer og engasjerer seg (Bolman og Deal (1994). Den viktigste egenskap hos lederen i en politisert organisasjon vil være evnen som mekler og konfliktløser, men også som en som kan bygge allianser for å få til løsninger. Konflikter og spenninger kan også ha positive effekter på en organisasjon. Spenninger i en organisasjon kan utfordre status quo, og stimulere til interesse og nysgjerrighet, til kreativitet og nyskapning. For ledelsen kan det derfor være viktig at evalueringen settes inn i en sammenheng som virker verdifull for ulike aktører, og som sikrer oppslutning blant personellet (Birnbau 1988).

Lederen blir i det politiske perspektivet en slags "tusenkunstner". En av de beste og hyppigst siterte karakteristikker av hva en leder må kunne håndtere i et slikt perspektiv er nedskrevet av Clark Kerr i 1963. Han hevder at en akademisk leder på en å samme tid må være en:

"...leader, educator, creator, initiator, wielder of power, pump; he`s also office holder, caretaker, inheritor, consensus seeker, persuader, bottleneck. But he`s mostly a mediator. The first task of the mediator is peace.....peace within the student body, the faculty, the trustees, and peace between and among them" (Kerr 1963:36).

I forhold til en prosess som evaluering blir et spørsmål dermed om dette er et område preget av likegyldighet blant andre ansatte, eller om det er bestemte koalisjoner eller konflikter forbundet med denne prosessen. I det

førstnevnte tilfellet kan man tenke seg at ledelsen har stor frihet og stort handlingsrom når slike prosesser pågår, men at konflikter eventuelt kan oppstå når eventuelle endringer blir merkbare for de ansatte i etterkant. I det andre tilfellet kan man tenke seg at konfliktene også kan oppstå mens prosessen pågår, men at eventuell oppfølging i etterkant blir enklere fordi de viktige spørsmål og fordelinger allerede er unnagjort tidligere. Ofte vil en bestemt løsning i slike konflikter ikke ta hensyn til data og resultater fra evalueringene (Wildavsky 1979). Lederen vil heller ha en høy fokusering mot uformelle nettverk og bestemte personers preferanser enn mot funn fra evalueringsprosessen i den fortsatte beslutningsprosessen (Dill 1984).

Et resultat av en evaluering i dette perspektivet kan imidlertid også være at lederen ikke tilhører de som har fått sin vilje igjennom. Clark (1983:113) hevder at et akademisk styringssystem i stor grad er preget av prosesser som kan minne om politikken: *"Since collegiality means being outvoted some of the time, colleagues, like politicians, have to learn how to loose"*.

Siden de nasjonale evalueringene i høy grad bærer preg av å være organisasjonsutviklingsprosesser, kan evalueringene også representere noe positivt i forhold til eventuelle konflikter. Evalueringene representerer en "nøytral" mulighet til å ta opp forhold som ellers kan være kontroversielle (Karlsen og Stensaker 1993).

2.3 Ledelse i et disiplinfelleskap

Flere forfattere har identifisert sterke bånd internt i ulike disipliner og profesjoner (Becher 1989, Mintzberg 1983, Torgersen 1994)³. Mange av disse forfatterene hevder at endring av disipliner og profesjoner ikke skjer som en følge av ytre press, men som en følge av interne endringer, f.eks. endret rekruttering, evalueringsprosesser som peer review og annen faglig utvikling.

Mintzberg (1983) betegner akademiske organisasjoner som "profesjonelle organisasjoner" der det som standardiseres er ferdigheter og kunnskaper, og i liten grad organisasjonens mål og struktur. I slike organisasjoner blir faglige avgjørelser, evaluering inkludert, delegert nedover i organisasjonen, og den enkelte ansatte har stor innflytelse over hvordan evalueringen utformes. Den hierarkiske maktstrukturen dupliseres av det man kan kalle

³ I denne rapporten brukes begrepet disipliner om alle de fag som har gjennomgått evalueringene, selv om enkelte av disse i streng forstand kanskje ikke oppfyller betingelsene for en slik betegnelse (jfr. Becher 1989, Karseth 1994, Välimaa 1995).

den kollegiale maktstrukturen - den makten som ekspertisen og kunnskapen gir. I forhold til et politisk perspektiv, er antakelsen her at disiplinen og profesjonen virker mer integrerende på deltakerene enn separerende. I forhold til en evaluering kan dette bety at den eventuelle opposisjonen mot ledelsen kan bli sterkere enn hvis ledelsen skulle håndtere ulike enkeltaktører (Birnbau 1988). Den hierarkiske posisjon som lederstillingen innebærer kan nemlig utfordres av hele det profesjonelle disiplinellskapet. I beslutningssammenheng betyr dette at avgjørelser gjerne tas som en kollektiv handling og at disiplinellskapet søker å kontrollere de avgjørelser under evalueringen som har betydning for dem. En vesentlig grunn til at man har slik kontroll over administrasjon og ledelse er ikke minst at disse er en del av "fellesskapet". De er ofte rekruttert med samme fagbakgrunn som dem som skal ledes.

Mens konflikter i et politisk perspektiv kan tenkes å gå mellom ledelsen og ansatte, kan eventuelle konflikter under en evaluering i dette perspektivet også gå innad i ledelsen, f.eks. mellom den faglige og den administrative ledelsen, eller mellom ledelsen på ulike nivåer, spesielt hvis disse individene tilhører ulike disipliner eller profesjoner. I motsetning til et politisk perspektiv som hevder at eksistensen av ulike konflikter skyldes ressursfordeling, vektlegger dette perspektivet at en konflikt under en evaluering skyldes faglig uenighet mellom ulike profesjoner og fagfellesskap.

Samtidig har studier vist at det eksisterer store forskjeller mellom enkelte disipliner og profesjoner, f.eks i forhold til organisering av utdanning, forskning og administrasjon, i publiseringsmønstre, samarbeidsrelasjoner, i tilknytning til arbeidsmarkedet gjennom profesjonsorganisering etc. (jfr også Torgersen 1994). Studier utført av Biglan (1973) og Becher (1989) indikerer at disipliner kan beskrives langs minst to dimensjoner: Harde og myke vitenskaper samt rene og anvendte vitenskaper.

Den førstnevnte dimensjonen fremkommer ved Kuhn's (1970) antagelse om at vitenskaper karakterisert gjennom klare paradigmer som spesifiserer problemfelter og metoder, er forskjellige fra vitenskaper uten klart definerte problemfelter og metoder. Kjønnetegnet ved harde disipliner er at det i større grad enn for andre disipliner eksisterer konsensus omkring hva som er fagets innhold. Et eksempel på det første er fysikk og et eksempel på det siste er historie (Biglan 1973).

Den andre dimensjonen fremkommer ved Mertons (1963) skille mellom vitenskaper som har ulik anvendbarhet og umiddelbar nyttefunksjon for samfunnet utenfor akademia. Et eksempel på "anvendbare" disipliner er

ingeniørutdanninger, mens f.eks engelsk og kjemi tilhører de “rene” disipliner (Biglan 1973). Ved å analysere et stort antall disipliner i forhold til de to dimensjonene fant Biglan (1973:198) at de disipliner som er i fokus i denne studien kan kategoriseres som følger:

Tabell 2 Fordeling av disipliner i forhold til Biglans (1973) kategoriseringskjema

	Harde disipliner	Myke disipliner
Rene disipliner	Matematikk	Sosiologi
Anvendte disipliner	(elektro) Ingeniør	Økonomi og administrasjon

Denne oppstillingen antyder at disiplinertilhørighet bør resultere i en bestemt type adferd i forhold til evalueringene. I forhold til dikotomien hard - myk kan man f.eks forvente at et fag som matematikk har et snevrere syn på hva som er “etablerte standarder” for kvalitet, men og at organisasjonsutvikling som en følge av evalueringsprosessen burde gå enklere fordi man i dette faget er vel vant med å arbeide i (forsknings)grupper mot bestemte problemstillinger, noe f.eks sosiologer ikke har tradisjon for (Becher 1989).

I forhold til dikotomien ren - anvendt kan man f.eks forvente at det eksisterer forskjeller med hensyn til orientering mot omgivelsene. Anvendte disipliner som (elektro)ingeniørutdanningene bør kunne forventes å ha en høy fokusering mot f.eks industri. Det kan forventes at man også er tilbøyelig til å gjøre de kvalitetskrav som industri og omgivelser setter til sine “egne”. Rene fag som matematikk og sosiologi vil ventelig være mer fokusert mot “egne” kvalitetskrav og ikke minst mot grunnforskning.

En fare ved en slik oppdeling er at man får inntrykk av at skillet mellom ulike disipliner kanskje er større enn det i virkeligheten er grunn for. Et gitt institutt eller en avdeling i denne studien behøver f.eks ikke følge en disiplinær avgrensning. Et eksempel på dette er at spesialiseringer som industriell matematikk og ikke minst matematikken i lærerutdanningen var inkludert i de nasjonale evalueringene.

Et annet moment som kan bidra til å nedtone forskjellene mellom disiplinene er at også andre dimensjoner kan operere parallelt med dikotomiene hard/myk, ren/anvendt. Becher (1989) hevder f.eks at nye dikotomier kan oppstå hvis disiplinens sosiale dimensjon tas i betraktning, Karseth (1994) har antydnet at dikotomiene hard - myk, ren - anvendt, kan studeres innenfor en disiplin som faglige spenninger, Tierney (1991) og Valimäa

(1995) hevder ikke minst at disiplinære trekk også kan bli nedtonet på bekostning av institusjonelle og nasjonale kulturer. Graden av disiplinær kollektiv adferd bør med andre ord ikke overbetones. Også innen en gitt disiplin/profesjonell organisasjon finnes det stridigheter, spesielt i forbindelse med kompetansevurdering og utvikling. I en evaluering kan dette f.eks gi seg uttrykk som konflikter mellom senior og juniorpersonell.

Lederen som fagperson

I en evaluering vil lederens makt ofte avhenge av hvilken faglig autoritet vedkommende besitter (Becher 1989, Mintzberg 1983). Lederen vinner aksept ved å demonstrere faglig dyktighet og respektere enkeltindivider. Den hierarkiske posisjonen en leder innehar vil ha mindre å si, og sammenlignet med en tradisjonell kommandostruktur vil lederen ha langt mindre av sin maktbasis her (Bensimon og Neumann 1993).

Den faglige leder kan under en evalueringsprosess, spesielt hvis personen har liten faglig autoritet, lett bli redusert til en "kontorsjef" uten stor innflytelse i faglige spørsmål (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989). Motsatt vil en faglig leder med stor innflytelse i en slik prosess oftest være en person med høy faglig kompetanse. Samtidig kan en slik leder i spesielle tilfeller få svært mye makt. Som Clark (1983) har bemerket kan en professor i en lederstilling uten administrativ eller kollegial oppfølging og kontroll lett ble en eneveldig hersker.

Som regel vil imidlertid en kollegial kontroll være til stede. Ofte skjer f.eks utnevningen av en fagperson til en lederstilling i Norge "nedenfra", etter initiativ eller påtrykk fra kollegene (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989). Overfører man denne fremgangsmåten til en evaluering vil det kunne bety at det er fagfellesskapet som utnevner de som skal lede evalueringsprosessen. En leder i et disiplinfellesskap vil som en konsekvens av dette ofte ikke utfordre fagfellesskapet. Lederen vil ikke ta beslutninger som gjelder evalueringene som eventuelt vil kunne møte motstand fra kollegaene, lederen vil være konform i forhold til forventningene til lederrollen, og lederen vil bruke de disiplinære og etablerte kommunikasjonskanalene, og ikke uformelle kanaler (Birnbaum 1988).

Fordi disiplinfellesskapet er sammensatt av innflytelsesrike enkeltindivider vil organisasjonens felles planer med evalueringene i dette perspektivet være et resultat av enkeltindividenes individuelle planer. En integrert strategi for hva man skal bruke evalueringene til kan derfor være vanskelig å enes om (Mintzberg 1983). Fordi det ikke eksisterer andre innholdsmessige

kontrollmekanismer i disiplinen enn det som er “innebygget” i faget, vil lederen ha flere utfordringer som vedkommende må løse i forbindelse med en evaluering.

For det første vil det være problemer knyttet til eventuelle ulike interesser hos disiplinaryfelleskapet og administrasjonen på ulike nivåer. Dette kan bringe lederen ut i en konflikt mellom lojalitet til den hierarkiske organisasjonsstrukturen og den disiplin vedkommende er representant for. For det andre vil lederen kunne få et motivasjonsproblem i forhold til disiplinaryfelleskapet. Fordi forskning er den meritterende prosess, ofte med langt høyere status enn undervisning, kan en evaluering av utdanning lett bli oversett av de forskningsorienterte fagpersonene. Et tredje problem er knyttet til hva som skal gjøres med kolleger som ikke oppfyller de kriterier for adferd som forventes. Udugelighet og uprofesjonalitet forekommer også i disiplinære fellesskap, enten i form av at personer ikke oppgraderer sin kunnskap, eller at man rett og slett er en dårlig underviser eller forsker. Slike forhold kan lett avdekkes ved evalueringer. Et fjerde problem er knyttet til innovasjon og tilpasning til endringer som f.eks. evalueringer kan medføre. Strikte verdier og normer i disiplinaryfelleskap medfører også en kultur som hemmer endringsprosesser (Birnbbaum 1988).

2.4 Ledelse og omgivelser

I nyere bidrag til organisasjonsforskningen har organisasjoners tilpasning til og avhengighet overfor omgivelsene fått særlig oppmerksomhet (Pfeffer og Salancik 1978, Hannan og Freeman 1977, Williamson 1975, Meyer og Rowan 1977, DiMaggio og Powell 1983). Innen såkalt nyinstitusjonell teori er fokuseringen på de ekspressive og symbolske sider ved ledelse av organisasjoner en sentral fellesnevner (Bensimon, Neumann og Birnbbaum 1989). I dette perspektivet er organisasjoner konstant utsatt for press fra omgivelsene, og fordi det er umulig å håndtere de ulike og kanskje motstridende kravene som blir stilt til organisasjonen, må man ofte ty til “window dressing” (Bolman og Deal 1994).

Ser man de nasjonale evalueringene i forhold til dette perspektivet, er dette en aktivitet som er eksternt initiert og hvor de ferdige evalueringsrapportene har interesse for omgivelsene, både for myndighetene som ønsker styringsinformasjon, og for offentligheten generelt, som ønsker innsyn i hva slags utdanning og forskning man får for de ressurser som puttes inn i høyere utdanning. I forhold til de nasjonale evalueringene, er det altså omgivelsene og ikke organisasjonene selv som utvikler normene for hvordan organisa-

sjonene skal utvikles både med hensyn til strukturer og prosedyrer. Dette er i tråd med Meyer og Rowan (1977: 343) som mener at omgivelsene legger bestemte føringer på hvordan organisasjoner skal fungere. Det utvikles "institusjonaliserte standarder" - tidsriktige strukturer, prosesser og holdninger som blir til "forbilder" for alle. I denne betydningen av ordet snakker vi om et element, en struktur eller prosess som er blitt meningsdannende i omgivelsene og som organisasjonen søker å tilpasse seg (Røvik 1992:263).

Ifølge DiMaggio og Powell (1983: 50-54) kan presset fra omgivelsene, f.eks gjennom en evaluering, føre til at organisasjonene blir isomorfe - strukturelt like⁴. Bakgrunnen er at organisasjonene på en eller annen måte søker å tilpasse seg omgivelsene for å overleve, sikre ressurstilgang, legitimitet etc. Når det gjelder evaluering vil tilpasningen være tvangsdrivet. Evalueringen er ingen frivillig aktivitet man kan la være å utføre. Dette kan medføre at evalueringene får strukturelt identiske kjennetegn hvor miljøene, for å tilfredsstille omgivelsene, organiserer og utfører evalueringene på "forskriftsmessig måte". I en studie av innføring av virksomhetsplanlegging på universiteter og høyskoler hevder Christensen (1991) at prosessen nettopp hadde elementer av "kopiering"; i organiseringen og utformingen av virksomhetsplanene imiterte miljøene begrepsapparat og prosedyrer fra konseptutviklingsmiljøet, noe som ga prosessene klare anstrøk av rituell standardisering og isomorfi. I Karlsen og Stensaker's (1993) studie av selvevalueringsprosessen i forbindelse med de nasjonale evalueringene fant man lignende tilpasninger i enkelte miljøer.

Dette åpner opp for antakelser om at symbolske virkemidler brukes av institusjonene som en tilsynelatende tilpasning til omgivelsene (Meyer og Rowan 1977, Meyer 1979, Czarniawska-Joerges 1993). I etterkant av en evaluering kan det f.eks tenkes at ledelsen og styringen av instituttene og avdelingene sett utenfra endres, men at man internt ivaretar den "institusjonelle kjerne". Dette fordi organisasjoner kommer i et dilemma mellom å adoptere "institusjonaliserte standarder" og fremdeles ivareta sin egne kjerneaktiviteter. De institusjonaliserte standardene som en organisasjon er "nødt" å adoptere kan nemlig virke hemmende på virksomhetens "produksjon" og kjerneaktiviteter. Når det gjelder evaluering av utdanning kan det

⁴ I en gjennomgang av noen svenske og engelske universiteters kvalitetssikringssystem kan det f.eks identifiseres flere strukturelt identiske trekk mellom institusjonene (Stensaker og Karlsen 1996).

f.eks. tenkes at man i miljøene frykter at dette skal ta tid og oppmerksomhet bort forskningsaktiviteten, noe som kan bidra til en "dekobling" mellom utsagn om å prioritere utdanning og hvordan utdanning faktisk prioriteres. Miljøene må i dette perspektivet ivareta to hensyn på en gang: 1) tilfredsstillende omgivelsene, og 2) sørge for at egne aktiviteter ikke blir hemmet av uhensiktsmessige organisasjonsformer og prosedyrer. I slike tilfellene kan konformitetsbehovet i forhold til omgivelsene erstatte effektivitetskriteriene til organisasjonene (Brunsson 1989).

Lederen som symbolbærer

Det sier nærmest seg selv at press fra omgivelsene før, under og etter en evaluering kan skape problemer for ledergjernen. "Symbolsk lederskap" kan imidlertid skje både utad og innad i organisasjonen. Inkonsistens som en følge av at "en sier en ting og gjør noe annet", må eventuelt takles av lederen ved at vedkommende dekobler evalueringen fra organisasjonens ordinære virksomhet. Utad må lederen derfor basere seg på det som kan kalles "tillit og god tro" - der lederen betoner miljøets "gode hensikter" overfor omgivelsene og der man forsøker å "skjule" den faktiske virksomheten når de eksterne evaluører er på besøk. Lederen inntar her en beskyttende rolle i forhold til eget miljø. Slik adferd kan begrunnes på ulik måte. Mathiesen (1994) har f.eks. vist at seniorpersonell og professorer kan beskytte og skjerme yngre vitenskapelige ansatte mot eksterne oppgaver og funksjoner som er lite relevante, noe han forklarer med at de eldre og veletablerte forskerne har en interesse av å bevare og helst styrke de institusjoner deres egen posisjon og faglige utfoldelsesmuligheter er forankret i. For en institutt- eller avdelingsleder kan man anta at dette argumentet vil være enda viktigere. I det miljøet som blir evaluert vil en ventelig en sentral forventning til lederen nettopp være å bevare og styrke det miljøet vedkommende er en del av. I en evalueringsprosess som inkluderer "inspeksjon" fra omgivelsene er selvfølgelig et sentralt spørsmål hvor godt man klarer å håndtere en slik dobbelthet.

Hvis slik "window dressing" lykkes kan imidlertid resultatene også være positive. Chaffee (1984) har f.eks. vist at symbolsk lederskap kan ha betydning for akademiske institusjoner som befinner seg i situasjoner hvor ressursene kuttes ned. Ledernes symbolske adopsjon av og respons på eksterne krav viste seg å føre til en økning av ressursrammene.

I forhold til en evaluering kan imidlertid symbolsk lederskap også utføres internt i organisasjonen, der lederen mer fungerer som "fyrtårn" for

de andre medlemmene av organisasjonen, enn en person som aktivt deltar i det daglige evalueringsarbeidet (Birnbaum 1988, Middlehurst 1993). Smith og Peterson (1988) og Middlehurst (1993) har kalt dette for "The Management of Meaning". Hvis omgivelsenes signaler overfor organisasjonen er komplekse og lite meningsfulle, kan dette være en viktig oppgave. Fordi de nasjonale evalueringenes målsettinger var forholdsvis upresist formulert kan en sentral oppgave for lederen dermed være å gi "retning" til organisasjonens arbeid. Her må imidlertid lederen foreta en balansegang: "retningen" som eventuelt pekes ut må være så generell, eventuelt preget av så løse målsettinger, at de fleste i miljøet slutter opp om konklusjonene. Poenget er ikke å gi næring til en politisert prosess.

2.5 Oppsummering

De tre perspektivene som er gjennomgått har ulike beskrivelser av prosesser og resultater knyttet til hvordan organisasjoner fungerer, og med hensyn til ledelsens deltagelse i og eventuelle bruk av evalueringene. Ikke minst finner man forskjeller i hvordan eventuelle effekter av evalueringene kan komme til uttrykk. De tre perspektivene utgjør forskjellige koblinger som strømmene av problemer, løsninger, deltakere og valgmuligheter i fellesskap utgjør (March og Olsen 1976).

Tidligere studier har vist at akademiske ledere ofte ser på egen organisasjon på en bestemt måte, enten som en politisk arena, eller som et disiplinifellesskap, og at man i liten grad har strategier for å håndtere ulike omstendigheter og situasjoner (Birnbaum 1988, Bensimon og Neumann 1993). Målsettingen med å benytte de tre perspektivene i denne studien er ikke å vise at ett spesielt perspektiv har større forklaringskraft enn andre. Sannsynligvis har alle de tre perspektiver forklaringskraft i forhold til evalueringsprosessene. En akademisk leder vil i ulike perioder både være en politiker, en fagperson og et symbol (Bensimon og Neumann 1993). Hensikten med å bruke perspektivene er heller å kunne si noe om under hvilke betingelser ulike krefter og strategier aktiviseres i en evalueringsprosess, og ikke minst hvordan de kommer til uttrykk.

Tabellen under gir en fortettet oversikt over de kjennetegn man kan sette opp for de ulike perspektivene:

Tabell 2 Kjennetegn ved de tre perspektivene

	Politisk perspektiv	Disiplin perspektiv	Omgivelses perspektiv
Ledernes deltakelse i og hensikt med prosessen	Ad-Hoc deltakelse, stor variasjon mellom lederne i hensikt og deltakelse	Rutinisert, en del av ordinær aktivitet, disiplinære normer viktige	Symbolsk deltakelse, høy profil, men lite involvering
Effekter av evaluering	Stor grad av ulikhet i effekter innen og mellom disipliner	Stor grad av likhet i effekter innen disipliner	Stor grad av likhet i effekter i alle disipliner
Ledernes oppfatning av behovet for evalueringer	Ønske om å "bruke" evalueringer til ulike formål, evaluering som konfliktløser	Evalueringene bør tilpasset disiplin-normer og regler, "faget" i sentrum	Mulighet til synliggjøring utad, markedsføring av disiplin og institusjon

3 Ledelsens deltakelse i og hensikt med evalueringene

En studie av oppfatninger og effekter av evalueringer bør ta utgangspunkt i hva slags intensjoner ledelsen eventuelt hadde på forhånd, og hvordan ledelsen aktiviserte seg i prosessen. Dette kapitlet søker å kartlegge dette på tre måter: Gjennom målsettingene ledelsen hadde, hvordan de organiserte selvevalueringen og la til rette for den eksterne evalueringen, samt deres egen deltakelse i prosessen.

3.1 Ledelsens intensjoner med evalueringene

En evaluering innebærer en mulighet til å sette i gang endringsprosesser, til å forskyve maktforhold, til faglig utvikling, til personlig vinning o.l. (Selznick 1949, Pressman og Wildavsky 1973). En slik mer eller mindre planmessig utnyttning av evalueringer betinger imidlertid en bevissthet på forhånd om hvordan slik bruk kan finne sted. Fordi de nasjonale evalueringene skulle kunne ut i *“tiltak som kan gjennomføres for å bedre utdannings-tilbud og læringsmiljø”* var imidlertid muligheten til lokal utnyttning til stede, også mer formelt (St.meld. Nr. 40 1990-91:57). Innenfor begrepene *utdanningstilbud og læringsmiljø* kan det jo tenkes et bredt spekter av tiltak som kan iverksettes. Ble så denne muligheten utnyttet og hadde lederne et høyt bevissthetsnivå i forhold til evalueringene? Svaret synes å være et både og. Bevisstheten om at dette var en ekstern aktivitet synes å være stor. Mulighetene til intern utnyttning synes å ha vært langt mindre i de tidlige faser.

For svært mange ledere var evalueringen en ekstern aktivitet som man nok var noe skeptisk og avventende til i utgangspunktet. Hvis formålet er lokal utvikling, hvorfor da et sentralt engasjement fra departementet? Dette spørsmålet ble av informantene til stadighet gjentatt, og mange ledere antyder at det må ha eksistert en skjult agenda i departementet. Et typisk utsagn kan hentes fra en leder i et økonomi og administrasjonsmiljø:

“Første reaksjonen var at dette var noe byråkratisk tull. Etter hvert kom vi dog over i en fase hvor vi så at dette også kunne brukes til noe lokalt. Men, jeg kan vel si det sånn at vi ikke tok noen sjanser. Vi lurte mye på hva som var det “egentlige” motivet til departementet”.

Det bør sies at situasjonen innen økonomi og administrasjonsutdanningene i Norge på denne tiden var noe spesiell (jfr. Karlsen og Stensaker 1993). Et eget utvalg som var nedsatt for å se på fremtidig organisering og struktur av økonomisk-administrativ utdanning i Norge arbeidet parallelt med den nasjonale evalueringen (Gjørsumutvalget), og mange innenfor fagmiljøet mistenkte departementet for å koble de to prosessene sammen. At evalueringen av økonomiske fagområder også var den første evalueringen som ble igangsatt, kan i tillegg ha medført en viss usikkerhet.

Et fåtall ledere innenfor økonomisk-administrativ utdanning hadde imidlertid en intensjon om å bruke det eksterne presset til å få i gang endringsprosesser lokalt, som denne lederen av et økonomimiljø klart indikerer:

“Jeg har hatt veldig nytte av evalueringen. Jeg brukte den bevisst til å ta opp ting som det var vanskelig å ta opp ellers. Jeg nærmest skremte dem (ansatte) med å si at hvis vi ikke tok dette alvorlig, så får vi på pukkelen om noen år, enten fra studentene, eller fra departementet når knutepunktene i Norgesnettlet skulle fordeles”.

At andelen ledere som håndterte evalueringsprosessen svært bevisst var høy innen økonomi og administrasjonsutdanningene, kan også forklares ved at det er svært mange miljøer i Norge som tilbyr denne type utdanning, og at konkurransen miljøene i mellom med hensyn til å tiltrekke seg studenter var og er svært stor. Ingen av de andre disiplinevalueringene kan sies å ha vært i en tilsvarende situasjon som økonomi og administrasjonsutdanningene, og antydninger om “hva evalueringene skulle brukes til” er derfor blitt dempet betydelig ned av ledere i andre disipliner.

Selv om struktur gjennomgangen i økonomifagene nok var forholdsvis spesiell, synes de generelle reformene i høyere utdanning, og da spesielt høyskolereformen og knutepunktfordelingen i Norgesnettlet, å ha vært prosesser som man i alle disipliner har vært meget bevisst, og som evalueringene også har blitt relatert til. Enkelte ledere var derfor både bevisste, men også særdeles aktive i forhold til å profilere egen institusjon i forhold til fremtidige knutepunkter. En instituttleder i et ambisiøst økonomimiljø uttrykte seg slik:

“Vi startet jo tidlig med målformulering på vårt studie og var veldig bevisste på vår nasjonale profil i forhold til evalueringen. For meg som instituttleder var det viktig å skape et trykk også på fagmiljøet i den

prosessen. Vi var ikke helt faglig koordinert og etter min mening var vår publiseringsgrad alt for liten”

Denne lederen var helt eksplisitt på hvilken knutepunktfunksjon vedkommendes miljø burde sikte seg inn på, men var også klar over at betingelsene for å overta et slikt ansvar kanskje ikke var til stede i organisasjonen på evalueringstidspunktet. Utlysning av doktorgradsstipender i etterkant av evalueringen for å profilere miljøet enda bedre, samt et større press på eksisterende personell, var noen av de tiltak som også ble skissert for å bøte på situasjonen.

I de disipliner hvor lederne hadde tidligere erfaringer med evalueringer (f.eks. elektroutdanningen på universitetene, samt i matematikkfaget) hadde lederne imidlertid et langt mer avslappet forhold til det som kan sies å være eksternt press. En leder for et elektronikkmiljø på et universitet uttrykker seg slik:

“Utdanningenevalueringen hadde mange likhetstrekk med forsknings-evalueringer: Det kommer en komité, vi møter dem og viser dem rundt. For oss er dette rutine. Vi er selvsagt interessert i å vise oss frem fra vår beste side, men siden arbeidet med kvalitet er sentralt i vår utdanning følte vi vel ingen frykt for at dette skulle få noen som helst konsekvenser for oss”.

I universitetsmiljøer, og da særlig innen matematikkmiljøene og elektroingeniørutdanningen, som på universitetene ofte er plassert innen fysikkmiljøene, ble det ofte trukket paralleller til forskningsevalueringer som man tydeligvis var vel vant med. Frykten for eventuelt ikke å være “god nok” synes i slike miljøer i liten grad å være til stede. Man kan heller spore en mer desillusjonert holdning til evalueringer. Utsagn om at man hadde gått “trett av” det som ble betegnet som “evalueringshysteri” ble nevnt av flere. På spørsmål om hvorfor man ikke opplevde å ha nytte av slike evalueringer, var svaret ofte at man ikke så noen konsekvenser av denne virksomheten: Det utformes rapporter, men anbefalingene og tiltakene som skisseres følges ikke opp.

I fag som økonomi- og administrasjon, samt elektroingeniørutdanningen på høyskolene var det imidlertid mange eksempler på ledere som ønsket at evalueringen skulle få konsekvenser. Disse synes i langt større grad enn ledere på universitetene bevisste på å koble evalueringen til andre pågående prosesser internt:

“Jeg ønsket å bruke evalueringen til å pushe folk internt i miljøet. Vi har f.eks nettopp lagt om vår studieplan og jeg ville både ha en større synliggjøring av dette internt som en aksept på planen eksternt. At vi fikk denne aksepten har skapt større trygghet og gitt den nye studieplanen legitimitet”.

Enkelte ledere så også de nasjonale evalueringene som en sjanse til å studere forhold som man til daglig har liten anledning til å bruke tid og ressurser på. Et eksempel er at forholdsvis enkle spørreundersøkelser til tidligere studenter og til arbeidsgivere ga mange miljøer det de oppfatter som svært verdifull informasjon. For å ta nok et eksempel fra et elektroingeniørmiljø ved en høyskole:

“Noe av det vi var mest nysgjerrige på var hvordan våre studenter ble oppfattet av norsk industri. At selvevalueringen ga oss en anledning til å spørre arbeidsgivere og uteksaminerte studenter er for meg det mest verdifulle med hele prosessen. Vi er jo normalt helt blanke på den slags tilbakemeldinger”.

Utsagnet over er et konkret eksempel på en leder som har hatt en klar målsetting med selvevalueringen. Slike intensjoner manglet imidlertid majoriteten av de intervjuede lederne i starten av prosessen. At mange ledere ikke var bevisste på hvordan de kunne bruke evalueringene lokalt er imidlertid ikke overraskende når man tar i betraktning at for svært mange miljøer (og ledere) var dette første gang de ble evaluert (Karlsen og Stensaker 1993). Innsikt i hvordan evalueringsprosesser fungerer og hvordan de kan brukes øker selvsagt med erfaringsgrunnlaget. Indikasjoner som støtter dette argumentet er at flere ledere antydte at det først var et stykke ut i selvevalueringen at de så hva dette kunne brukes til, men at det da var for sent å endre på opplegget fordi tidsfristen for ferdigstilling av selvevalueringen måtte overholdes.

Samtidig antyder utsagnene fra “evalueringssvante” fagmiljøer som matematikk og elektronikkutdanningen på universitetene en viss desillusjon mht. evalueringer og bruken av disse. En forklaring på manglende initiativ fra ledelsens side kan være at lederne ikke føler at det er deres jobb å foreta mer strategiske valg ut fra begrunnelser om at dette eventuelt er et kollektivt ansvar for miljøet, eller at erfaringer har vist dem at evalueringer sjelden får konsekvenser. Bevisstheten om at de nasjonale evalueringer har

lokalt engasjement og initiativ som en sentral målsetting synes ikke å ha vært stor i disse disiplinene i startfasen.

3.2 Organisering av evalueringsarbeidet

De nasjonale evalueringenes kontakt med lærestedene har i de fleste tilfeller gått gjennom en kontaktperson som lærestedene oppnevnte i forkant av evalueringen. Denne oppnevningen hadde til hensikt å forenkle kommunikasjonen mellom NIFU og det enkelte miljø. Ansvar som ledelsen har, både for å oppnevne denne kontaktpersonen, samt å ha det overordnede ansvaret for at evalueringen ble gjennomført, har imidlertid hele tiden vært til stede.

I en tidligere studie av selvevalueringsfasen ble det antydnet at organisering i større prosjektgrupper hadde en gunstig effekt på selvevalueringen (Karlsen og Stensaker 1993). Et slikt funn sier imidlertid lite om årsakene til den valgte organisering, og hvordan ledelsen tenkte seg denne. Var organiseringen et resultat av en bevisst strategi fra ledelsens side, eller ble selvevalueringen organisert mer tilfeldig? En gjennomgang av svarene fra informantene indikerer igjen en liten grad av bevissthet i forbindelse med hvordan selvevalueringen skulle håndteres. Et utsagn fra en leder av et matematikkmiljø er illustrerende:

“Selvevalueringsgruppen var relativt liten og jeg bestemte jo ikke hvem som skulle delta i den - de oppnevnte jo nesten seg selv”.

Utsagnet indikerer imidlertid ikke bare liten bevissthet hos denne lederen, men sier ikke minst noe om hvilket spillerom vedkommende leder har i sin posisjon. I sterke disiplinelleskap, noe som ofte er et karakteristika i universitetsmiljøer, synes ledernes synspunkter ikke å bli tillagt noe spesiell vekt. Friheten den enkelte faglige ansatte har til å delta og til å engasjere seg synes å være svært stor. Flere informanter understreker at personer med interesse for evalueringsarbeid og/eller kvalitetssikring i stor grad markerte seg i forbindelse med selvevalueringen, både i utformingsfasen i forkant og under selve selvevalueringen. I flere tilfeller ble imidlertid disse personene også “benyttet” av ledelsen, bl.a. ved at de ble oppnevnt som kontaktpersoner, men og ved at ledelsen i enkelte tilfeller nærmest overlot hele evalueringen og ansvaret for den til dem. En leder av et høyskolemiljø innen økonomisk-administrative fag ekspliserer dette slik:

“Jeg brukte en innflytelsesrik lærer til å drive prosessen fremover. Jeg følte vel ikke at jeg hadde den nødvendige legitimitet. Det var viktig at evalueringen ikke ble fremstilt som om instituttledelsen hadde kommet opp med enda et nytt påfunn”.

Ledernes styringslegitimitet er med andre ord ofte fraværende (jfr. Kyvik, Tvede og Ødegård 1989), selv om det å ha slik legitimitet også avhenger av lederens faglige tyngde. I et større faglig miljø, som f.eks på universitetene kan imidlertid selv faglig tyngde oppveies av personer med tilsvarende autoritet. En leder synes ofte i en slik situasjon å måtte forhandle frem løsninger som alle kan være tilfreds med. Et eksempel på dette kan hentes hos lederen for et matematikkmiljø:

“Den kontaktpersonen som vi oppnevnte var engasjert i undervisningen. Resten av prosjektgruppen var ment å skulle avspeile bredden på instituttet slik at ingen skulle føle seg forbigått”.

Ledere uten legitimitet hos fagpersonellet må altså søke til og få gjennomslag hos personer med slik legitimitet/faglig tyngde for å få drevet prosessen videre. Likevel avslører overnevnte eksempler et gunstig utgangspunkt: Fagpersonellet er engasjert og ønsker å være med på å definere hvordan selvevalueringen skal utformes og hvem som skal delta i arbeidet.

Bolman og Deal (1994) hevder at eksistensen av likegyldighetssoner kan øke ledernes makt over de prosesser som måtte omfattes av lite interesse. Informantene beretter om mange tilfeller der evalueringene hadde liten interesse i starten. Lederne har i slike situasjoner ofte selv måttet gå inn å yte en innsats i evalueringsarbeidet. Man kan derfor si at de har hatt makt over evalueringene, men fordi lederne selv ofte ikke var bevisst mulighetene, har dette ikke blitt utnyttet. I de tilfeller hvor entusiasme har manglet hos fagpersonellet, har da også selvevalueringen nærmest fått et skudd for baugen. I slike situasjoner har ledelsen selv måttet utføre store deler av arbeidet fordi ingen andre har vist interesse. For å ta et eksempel fra et økonomisk-administrativt miljø:

“Hos oss var det ingen entusiasme hos fagpersonellet for evalueringen. Det var jeg og administrasjonen som måtte dra det hele igjennom. Hos oss er det nesten slik at det er administrasjonen som er drivkraften, også i den faglige utviklingen. At fagmiljøet er noe splittet kan selvfølgelig være en del av forklaringen”.

Overnevnte situasjon antyder hvor vanskelig ledergjerningen er i slike tilfeller. Tidligere studier av hvordan selvevalueringsprosesser bør organiseres hevder at ledelsens engasjement ofte vil være avgjørende for utfallet av prosessen (Kells 1988). At fagmiljøet er splittet, eller at lederen ikke har den nødvendige legitimitet hos fagpersonellet synes å være faktorer som kan ha like stor betydning for utfallet av prosessen.

NIFUs pålegg til alle miljøer om at selvevalueringer skal en prosjektgruppe for arbeidet, har hovedsakelig blitt fulgt⁵. NIFUs forslag om at denne gruppen burde ha representanter fra både ledelse, administrasjon, fagpersonell og studenter, synes i langt mindre grad å ha blitt fulgt. Oppsummert synes altså oppnevningen av prosjektgruppen i liten grad å være et planmessig foretak.

3.3 Ledelsens deltakelse og involvering i prosessen

En selvevaluering er ment å være både en prosess og et produkt. Som produkt skal prosessen resultere i en rapport som både skal kunne brukes av miljøet selv og som et underlag for den eksterne evalueringen. Som prosess skal evalueringen være en del av en organisasjonsutvikling i miljøet, hvor man har en mulighet til å ta opp og drøfte forhold det sjelden er anledning til. Hvordan var så ledelsens deltaking og involvering i selvevalueringen?

De fleste lederne understreker at de ikke var sentrale i selvevalueringen, noe som bekreftes av andre aktører involvert. Majoriteten av lederne deltok ikke i selvevalueringen, men ble holdt orientert gjennom regelmessige møter underveis. Et mindre antall ledere var deltakere i selvevalueringsgruppen, uten at de dermed hadde en sentral rolle som drivkraft eller inspiratorer. Kun et fåtall ledere er unntaket fra dette: De gikk både aktivt inn i arbeidet med selvevalueringen og fungerte som inspiratorer og drivkraft for arbeidet. La oss nyansere de overnevnte tendensene nærmere. En leder i et elektroingeniørmiljø som var en deltaker i selvevalueringen hadde følgende kommentar til sin egen rolle i arbeidet:

“Jeg synes jeg fikk mye ut av selvevalueringsfasen, så jeg følte ikke at evalueringen ble tredd nedover hue på oss. Noe av det mest geniale jeg gjorde, uten at jeg visste det da, var imidlertid å engasjere en nylig uteksaminert student til å gjøre mye av det praktiske i forbindelse med

⁵ Dette pålegget kom etter evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning var avsluttet, og på basis av en studie av selvevalueringsprosessen i denne disiplinen (jfr. Karlsen og Stensaker 1993).

selvevalueringen. Hun hadde en legitimitet overfor studentene og et engasjement i arbeidet som ble en inspirasjon for alle i prosjektgruppen”.

Andre ledere lot seg også inspirere av engasjerte kontaktpersoner og deltakere i den prosjektgruppen som ble nedsatt. Overnevnte sitat viser likevel at lederen i disse sammenhengene ikke kan betraktes som inspirator, men en person som selv måtte inspireres for å delta i arbeidet. Enkelte ledere påpeker at arbeidet med selvevalueringen betød en anledning til å arbeide sammen med personer som sjelden involveres faglig, som studenter og administrasjon, noe de mente var givende. En betingelse for at studentene kunne delta i arbeidet synes imidlertid å være at studentene ble kjøpt fri eller engasjert som lønnet personell i selvevalueringen. At studentene deltok i selvevalueringene hører likevel ikke med til det normale.

Også samarbeidet med egen administrasjon i selvevalueringen har vært positivt for lederne, noe dette utsagnet fra lederen av et matematikkmiljø indikerer:

“Vi rekrutterer administrasjonen fra faget, så de som sitter der er jo for det meste matematikere. Likevel har jeg hatt et ikke-forhold til dem: Jeg legger meg ikke opp i hvordan de løser sine arbeidsoppgaver. Men de har jo mye å gjøre så jeg ba dem få med det i selvevalueringsrapporten. Selvevalueringsprosessen ga meg slik sett en verdifull innsikt i de problemer de føler de sliter med, og i etterkant har jeg nok brukt noe mer tid på administrative spørsmål enn jeg pleide”.

Selv om mange ledere ikke gikk inn i selvevalueringen med klare målsettinger som de ønsket å oppnå, er svært mange positive til prosessen og sin egen deltakelse i den. Det er ikke umulig at dette resultatet henger sammen med manglende forventninger på forhånd. At det flere oppfattet som en “byråkratisk prosess” faktisk kunne resultere i noe positivt, kan gi et gunstigere resultat enn hvis forventningene hadde vært skyhøye på forhånd. Iallfall synes lederne å ha lært like mye av selve prosessen som av de anbefalinger som kom ut av evalueringen. En uttalelse fra lederen i et økonomimiljø støtter opp under dette:

“Jeg synes vi lærte mye. Ikke så mye av den eksterne rapporten, men av selvevalueringen og den prosessen vi hadde da. Vi var jo helt blanke på hvordan slike ting skulle håndteres”.

Dette støtter også opp under funn som er gjort i en tidligere undersøkelse av selvevalueringsprosessen, der en av de store gevinstene som kan hentes ut fra denne prosessen er at “miljøene har lært å evaluere” (Karlsen og Stensaker 1993). Samtidig har nok læringsprosessen startet vel sent hos enkelte miljøer:

“I starten synes vi nok at prosessen ikke riktig passet oss. Vi følte vi var litt spesielle i forhold til resten av økonomiutdanningene som ble evaluert. I etterkant har vi jo oppdaget at prosessen faktisk åpner opp for egne initiativ og korrigeringer, men det så vi jo ikke før det var for sent. På grunn av det fikk vi heller ikke utnyttet de sakkyndige fullt ut”.

Det er mange informanter som hevder at “deres utdanning” er veldig spesiell i forhold tilsvarende utdanninger som blir gitt i andre miljøer, og at man derfor ikke har fått fullt utbytte av prosessen. På spørsmål svarer likevel de aller fleste at evalueringsprosedyren er såpass generell at man ikke føler at vesentlige sider ved eget fag er blitt oversett. Det synes derfor som om det bildet mange har av seg selv som spesielle og unike har liten betydning i forhold til selve evalueringsdesignet.

Hos enkelte disipliner kan imidlertid lysten og evnen til å vurdere seg selv nærmest være en del av den disiplinære kulturen. Dette kommer svært tydelig frem hos sosiologer, der selvevalueringsprosessen i noen miljøer ble svært omfattende, noe som igjen resulterte i enkelte meget omfattende selvevalueringsrapporter:

“Jeg var veldig positiv til evalueringen. Sosiologer lar seg jo ikke be to ganger hvis vi får en anledning til fordype oss i egne problemer. Samtidig ser jeg jo at perspektivet vi la på selvevalueringen nok var tilfeldig. Det ble til etter hvert, og de som skrev mesteparten av selvevalueringen hadde jo sine egne vinklinger som de ønsket å fremme. Min deltakelse i selvevalueringsprosessen la nok ingen føringer på den rapporten vi utformet” (leder av et sosiologimiljø på et universitet).

I forhold til de andre disiplinene som har vært evaluert står sosiologi i en særstilling når det gjelder interessen for å studere seg selv. Dette kan skyldes at sosiologien generelt er et fag som i liten grad kan karakteriseres som homogent, og at interessen for å markere seg i forhold til andre “retninger”/

”skoler” er stor (Becher 1989). Sosiologien i Norge har da også hatt tradisjon for slike kontroverser (Mjøset 1991).

3.4 Oppsummering

Kun et fåtall av de intervjuede lederne synes å ha hatt en bevisst plan og intensjon med evalueringsarbeidet, et funn som nok til en viss grad har sammenheng med at evalueringsprosessene var eksternt initiert. Majoriteten har i startfasen derfor kun sørget for at selvevalueringsprosessen har kommet i gang, og man har i liten grad hatt en systematikk i forhold til oppnevning av medlemmer til prosjektgruppen. Organiseringen av disse gruppene har heller skjedd mer tilfeldig, og ofte har medlemmene av disse gruppene selv tatt initiativ til bestemte typer organisering, eller har blitt utnevnt fordi de har vist interesse for kvalitetsarbeid. Studenter har i liten grad vært involvert i selvevalueringsgruppene, men der hvor slik deltakelse har forekommet, rapporterer lederne om et stort positivt utbytte for prosessen i sin helhet. Lederne har i mindre grad selv deltatt i selvevalueringsgruppen, men har heller blitt holdt orientert gjennom regelmessige møter.

Mange ledere rapporterer imidlertid om at de anser selvevalueringsfasen (men også den eksterne evalueringen) som mer verdifull ettersom prosessen har gått fremover. Det synes som om motivasjonen både hos ledere og hos andre deltakere har steget når man har sett at selvevalueringen har fremskaffet informasjon som har blitt oppfattet som verdifull. At en slik oppdagelse har kommet sent i prosessen oppfattes av de fleste som svært beklagelig. Det understrekes likevel av lederne at prosessen de har vært gjennom har gitt verdifull erfaring i hvordan slike evalueringsprosesser kan organiseres fremover.

Sett i forhold til våre tre perspektiver synes et disiplinært og et omgivelsesperspektiv å forklare mye av adferden. Et omgivelsesperspektiv synes å gi innsikt i hvordan evalueringene ble tatt imot. At prosessen i en del miljøer i det hele tatt kom i gang synes f.eks å være svært betinget av det eksterne presset man følte lokalt. Et disiplinperspektiv gir imidlertid en god forklaring på organiseringsmåter og håndteringen av prosessen underveis. Evalueringene synes ofte å bli tilpasset tradisjonelle måter å gjøre tingene på, og hvor lederne i mange tilfeller spiller en underordnet rolle i forhold til fremdriften og hva som eventuelt skulle fokuseres i prosessen.

I de fåtall tilfeller hvor lederne hadde en bevisst hensikt og plan med evalueringene har riktignok et politisk forklaringsperspektiv større gyldighet. Det bør dog understrekes at disse lederne er i et mindretall.

4 Effekter av evalueringene

I dette kapitlet skal vi se nærmere på de effekter av evalueringene som informantene mener kan identifiseres på nåværende tidspunkt. Her bør det nevnes at det for enkelte disipliner har gått kort tid siden evalueringene ble avsluttet, dette gjelder spesielt matematikk, mens man for andre disipliner må kunne forvente at arbeidet er godt i gang, spesielt innen økonomi og administrasjonsutdanningene. At det for den sistnevnte utdanningen har gått nærmere to år siden avslutningen, kan imidlertid også ansees som en metodisk ulempe, fordi mindre endringer som skjedd i etterkant kan bli nedtonet eller rett og slett glemt av informantene. Å finne et optimalt tidspunkt å måle effekter på er da også ansett for å være teoretisk vanskelig (Chen 1990).

I tillegg oppstår problemet med hva som skal regnes som effekter. Naustdalslid og Reitan (1994) har tidligere antydnet at bruk og effekter av evalueringer er av fire typer: Instrumentelle, strategiske, symbolske og opplysende. Et problem med denne oppdelingen er at kategoriene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende. En effekt av en evaluering kan f.eks ofte være av både strategisk og opplysende art, instrumentell men også symbolsk. Dette kapitlet har derfor et langt mer pragmatisk utgangspunkt.

En vurdering av effekter bør uansett ta utgangspunkt i det som var de nasjonale evalueringers formål når de ble satt i gang. Som nevnt i kapittel en kan dette sies å være todelt: Stimulering til (1) kritisk selvrefleksjon og (2) bedring av utdanningstilbud og læringsmiljø (St.Meld.Nr 40 1990-91). Denne meget omfattende målsettingen synes altså å inkludere forbedringer i både utdanning og organisasjon, handlinger så vel som holdninger.

At kritisk selvrefleksjon var ansett for å være viktig i de nasjonale evalueringer kan nok tilbakeføres til Studiekvalitetsutvalgets (1990) vektlegging av kultur som viktig for å fremme kvalitet i høyere utdanning. I denne rapporten vil derfor endringer i og utvikling av *i) organisasjonskultur og samarbeidsklime* bli brukt som mål på miljøenes selvrefleksjon. Når det gjelder endring og utvikling av utdanningstilbud og læringsmiljø kan dette komme til uttrykk på minst tre måter: Det kan skje ved omprioriteringer av *ii) ressurser og stillinger*, enten internt i avdelingen eller på instituttet, eller ved at man har fått tilført ressurser fra institusjonen sentralt. Man kan videre tenke seg at evalueringsresultater blir brukt i det ordinære *iii) plan og styringsarbeidet*. Slike koblinger kan skje på et mer overordnet nivå, f.eks i forhold til virksomhetsplaner, men også i forhold til faglige aktiviteter,

f.eks i forhold til studie- og undervisningsplaner. Det kan også iverksettes egne iv) tiltak og utviklingsprosjekter som et resultat av evalueringene. Dette kan omfatte alt fra etablering av egne komitèer med ansvar for kvalitetsarbeid, til ulike ad-hoc prosjekt for å løse bestemte oppgaver. Med disse fire kategoriene som utgangspunkt burde man ha en mulighet for å fange opp både synlige så vel som mer “usynlige” effekter av evalueringsarbeidet, men også et forholdsvis bredt spekter av eventuelle effekter.

4.1 Endringer i organisasjonskultur og samarbeids-klima

I St.Meld. Nr. 40 (1990-91:56) fremkommer det at departementet anser at en viktig effekt av evalueringer er å sette i gang det man kan kalle kulturendringsprosesser i høyere utdanning: *“Hovedgevinsten ved evaluering er å stimulere til læring i det enkelte fagmiljø”*. I en egen utredning som ble foretatt på 90-tallet ble da også organisasjonskultur ansett som å være kanskje det fremste virkemiddelet for økt fokusering på kvalitet i høyere utdanning (Studiekvalitetsutvalget 1990). Har så evalueringene hatt noen effekt i forhold til en slik målsetting?

Hos de som har gjennomført selvevalueringer der mange i miljøet har vært involvert og der man har satset noe tid og personell på prosjektet synes det absolutt som om endringer er i ferd med å skje, eller at endringer allerede har skjedd. Mange ser bl.a. forskjeller hvis man sammenligner eget institutt eller avdeling med andre, noe denne informanten fra et elektronikkingeniørmiljø understreker:

“Jeg ser jo at de avdelingene som ikke har gjennomgått en evaluering lider under en manglende oversikt over problemer og muligheter. De strever fremdeles med en del ting som vi for lengst er ferdige med”.

I svært mange, og da spesielt kanskje i universitetsmiljøer vil utdanning og undervisning være nærmest i et konkurranseforhold til forskningen. Det er forskningen som gir meritering hos det faglige personellet, noe som kan gå utover undervisning og utdanning (Clark 1983). At evalueringen var en ren utdanningsevaluering har for mange bidratt til en reorientering i forhold til dette, som dette utsagnet fra lederen av et sosiologimiljø viser:

“Utdanningsevalueringen kan nok bidra til å øke oppmerksomheten for det ansvaret vi også har for undervisning. Mange hos oss er

selvfølgelig mest interessert i forskning, og evalueringen har gjort at flere er blitt klar over det felles ansvar vi har for undervisningen”.

Mange i sosiologimiljøene rundt om har nedlagt et betydelig arbeid i selvevalueringene. Fordi sosiologifaget som disiplin kan karakteriseres som lite helhetlig og hvor det er tradisjon for store faginterne debatter (jfr. Mjøset 1991), er det mulig å tenke seg at evalueringsarbeidet kunne ha resultert i faglige konflikter og stridigheter underveis. Ofte synes dog det motsatte å ha skjedd:

“Evalueringen skapte mer samhold i miljøet enn det jeg hadde trodd. Jeg hadde nok forventet at konfliktpotensialet var større. Vi tok tingene opp til debatt og etter lange debatter klarte vi å komme frem til konsensus” (leder av et sosiologimiljø).

Også økonomi og administrasjon kan karakteriseres som en lite helhetlig disiplin der hovedårsakene kan tilbakeføres til et stort antall spesialiseringsmuligheter, f.eks innen regnskap, markedsføring, logistikk etc. Også her har imidlertid evalueringenes konfliktpotensiale i liten grad kommet til uttrykk. Det synes derfor som om mykere fagområder har spesielt stor nytte av denne type prosesser, noe som også blir understreket av denne informanten:

“Evalueringene har skapt en samholdsfølelse internt som vi nok manglet. Økonomifaget er jo så faglig heterogent at en person med spesialisering innen markedsføring ofte ikke aner hva de på regnskap og revisjon driver med. En viktig effekt av evalueringen er at folk har begynt å snakke sammen” (leder av et økonomimiljø på en høyskole).

Å snakke sammen kan nok være et godt utgangspunkt for å sette i gang organisasjonsutviklingsprosesser, men det må understrekes at å etablere kommunikasjonslinjer bare er det første steget i en slik retning. Ikke minst synes disiplinære uenigheter å bidra til at overgangen fra diskusjoner til handling kan trekke ut. En leder for et økonomimiljø sier det slik:

“Vi fikk jo sjokk når vi fant ut at studentene var misfornøyd med oss. Vi trodde jo at vi var på god fot med studentene. Problemet var at studentene mente det var for mye skolepreg over undervisningen. Det var stor uenighet i lærerstaben i forhold til hvordan dette skulle håndteres. Etter ca. ett år klarte vi likevel å få til en slags konsensus,

men det kostet mye tid og energi. Diskusjonene var lange og trøttende.”

Selv om man kan finne eksempler på forbedringer i samarbeidsklima i alle disipliner, er det uten tvil hos representanter for de “harde” og “rene” disipliner at man finner den største skepsisen til at evaluering også skal bidra til organisasjonslæring- og utvikling. Forhold som ikke er direkte relatert til “faget” synes her å bli nedvurdert. Dette utsagnet fra lederen av et matematikkmiljø er typisk i så måte:

“Jeg opplevde nok evalueringen som lite faglig. I administrativ og organisasjonsmessig sammenheng har den nok hatt større betydning. Både administrative rutiner, vår struktur og kvalitetssikringsrutiner er jo vurdert, men jeg er nok litt skuffet. Jeg trodde nok at faget matematikk hadde stått mer i fokus”.

Matematikkmiljøer synes imidlertid også å være de som hadde et minst bevisst forhold til hva evalueringene kunne brukes til på forhånd. At disse også fremstår som de som er mest skuffet er derfor kanskje ikke så overraskende, spesielt hvis man sammenligner med miljøer som mer aktivt ønsket å bruke evalueringen i forhold til pågående endringsprosesser og utviklingsarbeid i miljøet. I økonomiutdanningene, hvor man kanskje hadde de mest realistiske forventningene på forhånd, synes disse ofte å være oppnådd. Her fra lederen av et økonomimiljø:

“Jeg kan vel ikke si at så mye er endret i etterkant av evalueringen. Vi har jo lagt vår () strategi og den eksterne komitèen ga oss jo en back-up på den. Evalueringens fremste funksjon er vel at den gir et ekstra push på arbeidet med kvalitetssikring”.

Evalueringen har i slike tilfeller altså ikke endret på spesielle forhold, men heller fungert som katalysator for videre utvikling.

Oppsummert er det kanskje innenfor utviklingen av organisasjonskultur og samarbeidsklima at de største effektene av evalueringene kan finnes. Dette kan høres ut som et forholdsvis marginalt resultat. Tar man i betraktning at universiteter og høyskoler er profesjonelle organisasjoner der mangel på innovasjon og endring ofte blir trukket frem som vesentlige kjennetegn, kan likevel en bevisstgjøring i forhold til disse to faktorene sies å være et viktig resultat (Mintzberg 1983).

4.2 Betydning for ressurs- og stillingsfordeling/ prioritering

Ressurser er av flere informanter understreket som en sentral betingelse for arbeid med kvalitetsutvikling. Et spørsmål som kan stilles er om evalueringene foreløpig har medført noen endringer på dette feltet, enten med hensyn til instituttene eller avdelingenes interne ressursfordeling, eller ved at man har fått tilført ressurser fra institusjonen sentralt. I forhold til det sistnevnte synes det å råde en viss usikkerhet blant informantene i forhold til utfallet. På grunn av den økte autonomien i grunnenhetene føler de fleste lederne at det er lettere å gjøre omfordelinger internt, enn å få “friske” penger fra sentalt hold. Et utsagn fra lederen av et matematikkmiljø viser imidlertid at ønsket om å få tilført større ressurser absolutt var til stede hos flere:

“...Vi hadde nok et ønske om å markedsføre matematikken ovenfor sentraladministrasjonen, men jeg er nok litt usikker på resultatet”.

Dog kan man vente at fokuseringen på ressurser kan variere mellom disipliner, ut fra at enkelte fagfelt har tradisjonelt mer ressurser til rådighet enn andre. De “hardere” og mer naturvitenskapelige disiplinene burde i en slik målestokk ha et gunstigere utgangspunkt er de “mykere” samfunnsvitenskapelige, noe som da også synes å være tilfelle. Ikke minst synes f.eks elektroingeniørutdanningen på universitetene å være blant de bedre stilte:

“Jeg har et forholdsvis avslappet forhold til å bruke evalueringen mer aktivt oppover i organisasjonen. Vi får ganske store ressurser utenfra og har alltid vært tilgodesett, slik at vårt problem er heller å disponere ressursene skikkelig. Sånn sett har vi derfor alltid måttet drive med planlegging for å utnytte disse effektivt, og evalueringen vil nok inngå i denne planprosessen” (leder for et elektroingeniørmiljø på et universitet).

Fagområder som økonomi, sosiologi og enkelte matematikkmiljøer føler at ressursituasjonen er mer vanskelig, og at det ikke er blitt lettere etter omstruktureringen av høyskolene. Likevel kan man finne noen eksempler på at man har fått gjennomslag, som f.eks fra et økonomimiljø:

“Problemet i de nye høyskolene er i forhold til de nye høyskole-direktørene. De opptrer jo nærmest som departementets forlengede arm. Å få ristet ressurser ut av dem krever ikke bare gode argumenter,

men makt og innflytelse i tillegg. Evalueringen har hjulpet litt til i den prosessen ved å gi meg en god grunn til å kreve mer. Om det gir resultater vet jeg ikke”.

Utsagnet bærer bud om en tøffere hverdag, spesielt på de nye høyskolene. Den delegering og desentralisering som har foregått fra departementet til institusjonene, men også internt på institusjonene, synes delvis å ha endret konfliktlinjemønsteret i utdanningssystemet. At høyskolene ble reorganisert synes å ha åpnet opp for mer institusjonsinterne ressurskonflikter, et mer politisert tildelingsmønster og ikke minst, en mer politisert lederrolle. At det ikke lenger holder med “gode argumenter”, kan bære bud om nye utfordringer for institutt- og avdelingslederne.

En generell ressursknapphet synes dermed å ha lagt en viss demper på eventuelle endringsforsøk:

“Vi kjente godt til våre sterke og svake sider på forhånd, så den eksterne rapporten gav oss ingen overraskelser. Vi mangler vel bare ressurser til å gjøre noe med våre svakheter. Men det er jo ikke lett å få ut ekstra penger fra institusjonsledelsen i disse dager” (leder av et økonomimiljø på en høyskole).

Og:

“Jeg tror vel ikke at jeg klarer å få mer ressurser ut av min institusjon, selv med evalueringen i hånden, men jeg bruker den jo både diskret og direkte i ulike sammenhenger. Noen tro på store konsekvenser har jeg ikke. Vi har fått en slump penger, men det monner jo ikke i det hele tatt” (leder av et sosiologimiljø).

Den desillusjonerte holdningen i forhold til ressurser synes å være dominerende både på universiteter og høyskoler, og i nesten samtlige disipliner. En mulig årsak til en manglende kobling mellom evalueringene og ressurser/nye stillinger, kan i tillegg til den generelle ressursknappheten, imidlertid også være at institusjonsledelsen i mange tilfeller har vært fullstendig dekoblet fra evalueringene. At evalueringene ofte bare omfattet ett av flere utdanningsmiljøer på en institusjon, kan ha bidratt til at prosessen ikke har fått så stor oppmerksomhet fra sentraladministrasjonen. I et fåtall tilfeller har evalueringene likevel blitt belønnet med “friske” penger.

“Sosiologifaget har jo ikke akkurat vært tilgodesett, så jeg har brukt evalueringen for det den var verdt. I etterkant fikk vi mer penger, så det har jo nyttet. Det overrasket meg ganske mye. Jeg trodde det var vanskeligere å få ut ressurser” (leder av et sosiologimiljø).

Et generelt inntrykk er at de aller fleste ledere som er intervjuet opplever institutt- og avdelingsintern ressursfordeling og prioritering som vanskelig, og at man dermed opplever å være noe fastlåst i den interne fordeling av ressurser og stillinger. Det å flytte på penger eller personer internt krever svært gode argumenter og er gjerne en tidkrevende prosess. Man kan likevel finne et mindre antall eksempler i evalueringene på at dette har skjedd.

4.3 Kobling av evaluering til ordinært plan- og styringsarbeid

Med begrepet plan- og styringsarbeid menes her både overordnet planlegging så som virksomhetsplanlegging, samt studieplaner og undervisningsplaner og enkeltstående beslutninger i forhold til dette. Mens man i akademiske organisasjoner har forholdsvis lange tradisjoner i å bruke studie- og undervisningsplaner i forhold til virksomheten, har virksomhetsplanlegging kun vært i funksjon i seks år. Sistnevnte plansystem ble også møtt med mye skepsis ved innføringen (Christensen 1991). En undersøkelse fra 1992 antydte i tråd med dette at rundt halvparten av ansatte ved universitetene mente virksomhetsplanlegging ikke hadde medført noe endring. Dog var de som mente at plansystemet hadde effekter, positive i sine vurderinger. En forsiktig konklusjon av studien kan derfor være at konseptet kan ha bidratt til klarere oppgaveprioritering i basisenhetene (Kyvik og Marheim Larsen 1993).

Den bruken av de nasjonale evalueringer som man kanskje mest kunne forvente er da nettopp en kobling til virksomhetsplanlegging. Slik bruk er på samme tid både forpliktende og uforpliktende. Man kan på den ene siden vise til at evalueringen er blitt integrert i det fremtidige arbeidet, mens man på den annen side slipper å sette i verk konkrete tiltak med henvisning til at oppfølgingen er integrert i eksisterende planer. Selv om en kobling mellom virksomhetsplanlegging og evaluering absolutt skjer, er det flere ledere som uttrykker både skepsis og til dels likegyldighet til virksomhetsplankonseptet som “velegnet” redskap for videre oppfølging. Denne skepsisen gjør seg gjeldende innenfor alle disipliner og fagområder. Her et typisk utsagn fra en leder av et matematikkinstitut:

“Virksomhetsplanlegging med stor V har forsvunnet helt i vår diskusjon. Vi jobbet utrolig med virksomhetsplanlegging i tre år, nå er det ingen som snakker om det lenger. Planen er laget og hva så? Det er ingen som griper fatt i tiltakene. Evalueringen kan nok være nyttig på en annen måte - den er mye mer konkret og gir oss informasjon og tilbakemeldinger som vi trenger i vår praksis”.

Utsagnet vitner om at virksomhetsplaner nok i stor grad er utarbeidet rundt om i fagmiljøene. Samtidig må slike planer følges opp, og mange informanter er nærmest en smule desillusjonert med hensyn til i hvilken grad dette vil bli gjort. At overnevnte sitat er hentet fra en instituttleder med et klart definert ansvar for virksomhetsplanleggingen og eventuell oppfølging, antyder at konseptet fremdeles ikke står særlig høyt i kurs.

Det bør dog sies at matematikere nok fremstår som de aller mest skeptiske, og kanskje også de minst flinke til å “bruke” evalueringer i en større plan- og styringssammenheng. En mulig årsak kan være at man innen denne disiplinen anser evaluering som en mer “faglig” prosess, også fra lederhold:

“Matematikere tenker vel kanskje ikke så strategisk når det gjelder hvilket potensiale en evaluering har med hensyn til fremtidig bruk. Fokus på faget, saklighet og presisjon synes nå jeg er viktigst i forhold til den eksterne rapporten. Man kan jo ikke bare slenge ut en anbefaling uten at premissene for den er riktige”.

Det er med andre ord ikke organisasjonen, men “faget” og da gjerne forskningen som er i fokus. Flere informanter fra matematikkmiljøer uttrykker nærmest irritasjon over at organisasjonsmessige forhold er blitt trukket inn i evalueringen. At evalueringen er en utdanningsevaluering og ikke en forskningsevaluering ser ut til å spille liten rolle for denne fokuseringen mot forskningen. En forklaring basert på disiplinforskjeller er her nærliggende å trekke frem (jfr. Becher 1989). Biglan`s (1973) antydninger om at “harde” fag er mindre orientert mot undervisning enn “myke” ser f.eks ut til å ha betydning også for hvordan evalueringene blir håndtert.

Det er flere informanter som understreker at evalueringene har gitt instituttet eller avdelingen noen av de rutinene som kan sies å være en betingelse for f.eks virksomhetsplanlegging. Systemer for innsamling og bearbeiding av data, etablering av et forum blant de faglige ansatte for analyser og diskusjoner av mulige tiltak er de rutiner som hyppigst nevnes. En studieleder ved en høyskole sier det slik:

“Virksomhetsplanlegging har vi bare i bakhodet. Evalueringen er mer nyttig for oss. Den gir mer kjøtt på beina enn virksomhetsplanlegging som ofte blir overfladisk. Evalueringen ga oss noen av de rutiner vi burde innført i sammenheng med virksomhetsplanleggingen, men som da kokte bort i kålen”.

Noe av bakgrunnen for utsagnet om at evalueringene kan gi mer “kjøtt på beina” er at samtlige miljøer blir pålagt å samle inn og rapportere noen nøkkeltall i forbindelse med sin selvevaluering. I utgangspunktet skulle man tro at resultatene fra denne enkle rapporteringen ikke ville gi miljøene nye opplysninger om sin virksomhet. Det har imidlertid vist seg ofte at selv forholdsvis enkelt kvantitativt materiale ikke blir samlet inn og systematisert verken på universiteter eller høyskoler (Karlsen og Stensaker 1993). Det er derfor antydning at en effekt av prosjektet er at evalueringene har fremskyndet arbeidet med å utarbeide systemer for behandling av kvantitative data (Karlsen og Stensaker 1996).

Den skeptiske holdningen til hele virksomhetskonseptet synes altså fremdeles å være gjeldende seks år etter innføringen. Mange institutt- og avdelingsledere forteller da også at selv om de ser nytten av planlegging, unngår man å bruke begrepet virksomhetsplanlegging overfor sine fagkolleger. I den grad man kan si at visse sosiale grupper “deler et felles vokabular”, synes nærmest begrepet virksomhetsplanlegging å være for diskreditert til å inkluderes i den akademiske debatten (jfr. Bellah 1985). Virksomhetsplanlegging er ikke noe man “snakker om”. I noen tilfeller har derfor lederne benyttet evalueringen til å fokusere på problemer som virksomhetsplankonseptet kunne ha adressert, men som det i praksis ser ut til å være umulig å benytte. Mange ledere understreker at de er totalt avhengig av engasjement og involvering av det faglige personellet for å gjennomføre visse styringstiltak, og at man derfor må trå forsiktig for å få oppslutning rundt disse. Som en leder av et elektromiljø understreker blir derfor:

“En utdanningsevaluering (...) langt mer nyttig fordi den setter fokus på en av våre kjerneaktiviteter. Du kan si hva du vil om virksomhetsplanlegging, men noe særlig entusiasme vekker det jo ikke”.

Sitatet viser hvor følsomme mange ledere oppfatter at de må være i forhold til sine fagkolleger når iverksetting og oppfølging skal skje. Samtidig reiser dette spørsmålet om hvordan oppfølging av evalueringer faktisk skjer, når

de ofte frakobles mer overordnet planlegging? Flere institutt- og avdelingsledere viser her til de styringstradisjoner man har i akademisk miljø hvor (formelle og uformelle) kollegiale beslutningsformer fremstår som langt viktigere enn formelt planarbeid. En leder av et sosiologisk institutt på et universitet poengterer dette tydelig:

“Virksomhetsplan? Nei, jeg har helt gitt opp den slags ting. Jeg har ikke fylt ut en slik plan på flere år, og vi har et veldig avslappet forhold til den type prosesser. Man har vel skjønnet at den slags ting ikke egner seg i akademisk miljø. Vår oppfølging består heller i å ta opp evalueringen i instituttstyret. Det som skjer der er avgjørende for den videre prosessen”.

Mange ledere uttrykker stor lojalitet i forhold til kollegiale institutt- og avdelingsorganer i styringsspørsmål. Lederne regner seg mer som utførere av de vedtak som der måtte fattes enn som ledere som selv initierer beslutninger. Man kan riktignok finne tendenser i materialet som viser at lederrollen er svakest på universitetene og i såkalte myke fag som sosiologi, men i samtlige disipliner og i mange miljøer regnes fagkollegaene som en svært stor maktfaktor i forhold til lederposisjonen. De beslutningene de kollegiale organene fatter i forhold til evalueringene tar også i varierende grad hensyn til de anbefalinger man i den eksterne evalueringsrapporten har kommet med (jfr. Wildavsky 1979). De kollegiale styringsorganene har med andre ord både evne og vilje til å foreta en metaevaluering av prosessen.

På spørsmål om evalueringene har endret vesentlig på plan- og styringsmåtene i miljøene, hevder langt de fleste ledere at de er blitt oppmerksomme på mangelen på kvantitative data og analyse av dette, men at det i liten grad har skjedd store endringer i styringsmåter. En leder for en økonomi og administrasjonsmiljø sier det slik:

“Den nasjonale evalueringen har ikke endret måten vi arbeider på. Vi kjører et kundemarkedssystem overfor våre studenter. Det har vært og er vårt viktigste styringsinstrument”.

Når informantene blir konfrontert med spørsmål om ikke evalueringene dermed lett kan ende opp som en mer symbolsk prosess deler svarene seg i to: På den ene siden synes begrepet evaluering å gi positive konnotasjoner i mange miljøer (jfr. Bellah 1985). Man er vant med evaluering fra forskning, og evaluering er på mange måter en tradisjonell del av den

akademiske virksomhet. At de nasjonale evalueringene har vært forholdsvis konkrete i sine anbefalinger hevder mange har gjort at evalueringen har fått reell betydning. På den andre siden finner man noen ledere som innrømmer at evalueringen ble sett på som strategisk viktig for miljøet, f.eks i forhold til tildeling av knutepunkter i Norgesnett eller i forhold til å markedsføre miljøet internt i en reorganisert utdanningsinstitusjon. De symbolske og politiske aspektene ved evalueringene synes i disse tilfellene å bli tett koblet.

En stor majoritet av informantene understreker at endringer på basis av evalueringene hovedsakelig er av inkrementell karakter. Endringer har først og fremst skjedd i forhold til organisering av undervisning, i studieplaner og revisjon av pensum (jfr. Karlsen og Stensaker 1996):

“Vi har ikke opplevd noen radikale endringer på basis av evalueringene. Vi endret bemanningsplanene våre i forhold til undervisningen, vi justerte eksamensformene og forberedelse til eksamen. Vi fikk endelig etablert et stipendiatprogram” (leder av et økonomimiljø).

Og:

“Effekter? Vi har fått en gjennomgang av undervisningen vår, vi har etablert et samarbeid med andre fagmiljøer som driver med det samme. Som en følge av det er pensum og studieopplegget blitt endret. Vi håper jo at det nye opplegget vil fungere bedre enn den gamle ordningen” (leder av et elektromiljø).

Mange mindre endringer og justeringer i etterkant av en evaluering er et resultat som man også kan gjenfinne fra andre land (Kells 1992, Saarinen 1995). Denne bruken av evalueringene er i høy grad i overensstemmelse med formålet for prosjektet, men flere ledere hevder imidlertid at evalueringene hadde et større potensiale som ikke ble benyttet. En ettertenksom leder for et økonomi og administrasjonsmiljø er nærmest beklagende i sin oppsummering av prosessen:

“Nå ser jeg jo at mulighetene var langt flere enn det vi trodde på forhånd. Bruken av evalueringen nå skjer nok derfor mest i forhold til undervisningsopplegg, forelesninger og litteratur”.

Også andre ledere beklager at de i starten ikke koblet evalueringen til andre prosesser for å øke utbyttet. Hos de ledere som bevisst ønsket å bruke evalueringen f.eks i forhold til tildeling av knutepunkter i Norgesnett er

man mer fornøyd med resultatet. At slik bruk ikke var hensikten med evalueringen viser hvordan evalueringsprosesser generelt kan dreies mot andre formål (Weiss 1973), men og at graden av fornøydhet ikke nødvendigvis henger sammen med om evalueringens formelle mål er oppnådd.

Hvis man skal være mer generell er det hos økonomene, i elektronikk-miljøene og på høyskolene at man finner den største aksepten for koblinger av evaluering til plan- og styringsarbeid, noe som for økonomenes og til dels ingeniørenes del kan forklares ved at evalueringer nærmest er for en del av "faget" å regne. I alle disipliner understrekes det imidlertid at evalueringene har vært nyttige med hensyn til å etablere de rutiner som ligger forut for alle plan-, styrings- og beslutningsprosesser. På den måten ser evalueringene ut til å gi et bedre beslutningsunderlag, noe som på sikt kan være med å heve legitimiteten til konsepter som virksomhetsplanlegging.

Derimot ser det ikke ut til at evalueringene i nevneverdig grad er med å endre måten det planlegges og styres på, eller prioriteringer i fagmiljøet. Det er miljøenes og disiplinenes tradisjoner og verdigrunnlag som i høy grad ser ut til å dominere oppfølgingen etterpå (jfr. Selznick 1949, Pressman og Wildavsky 1973). Anbefalingene fra de eksterne evalueringene blir i mange tilfeller overprøvd av miljøene selv før eventuell oppfølging finnes sted.

4.4 Andre tiltak og utviklingsprosjekt

De ulike tiltak og prosjekter som er satt i gang i etterkant av evalueringene kan i liten grad sammenfattes på en oversiktlig måte. Til det er tiltakene for forskjellige både i omfang, målgruppe og form. De tiltak som blir nevnt hyppigst er forbedringer av en del rutiner i forbindelse med datainnsamling, statistikk og analyse av denne. På dette området har det tydeligvis vært manglende rutiner i svært mange avdelinger og institutter. Et eksempel kan hentes fra en leder i sosiologi:

"Jeg fikk en mye bedre statistikk ut av selvevalueringen enn det jeg hadde forventninger til. Slik sett har vi fått en ny og annerledes input enn vi hadde før. Vi fikk vite ting gjennom statistikken som vi rett og slett ikke hadde peiling på, og hvor vi fremdeles ikke vet alle årsakene".

Et utsagn fra lederen av et elektroingeniørmiljø slutter opp om denne konklusjonen og vedkommende sier videre:

“Selvevalueringsprosessen bidro til å gi oss et skikkelig spark bak. Den synliggjorde ting, fortalte oss mye vi ikke visste og påskyndet arbeidet med kvalitetssikring på hele skolen. For å gi et konkret eksempel: Vi fant jo ut at statistikken vår var helt forferdelig. Samtidig så vi jo at en forbedring av denne faktisk må skje på institusjonsnivå. Alle kan jo ikke ha sin egen statistikk. Problemet nå er å samkjøre dette sentralt. Der går det litt tregere”.

Sitatet viser også til et problem i forbindelse med fagevalueringer generelt. Siden evalueringene fokuserer på disipliner og fagområder vil ofte de oppdagelser og de effekter som kan etterspores på institutt og avdelingsnivå, ikke forplante seg videre oppover i institusjonen. Det å få gjennomslag for forslag og endringer hos institusjonsledelsen opplever svært mange som vanskelig. Bevissthetsnivået og oppfølgingen fra institusjonens ledelse har i mange tilfeller vært mangelfull, og institusjonsmessig koordinering av f.eks studentstatistikk er ikke en selvfølge på mange institusjoner.

I mange miljøer har studentevaluering av undervisning pågått i mange år, men uten at dette redskapet synes å ha vært utnyttet fullt ut (Smeby 1995). De nasjonale evalueringene synes i noen tilfeller å ha bidratt til å revitalisere bruken av studentevalueringer. Et eksempel kan hentes fra en leder av et elektronikkmiljø på et universitet som hevder at:

“De største effektene av evalueringen kan nok etterspores som en holdnings- og bevisstgjøring. Spesielt synes jeg at de ansatte har endret holdning til studentevaluering av undervisningen, som nå blir tatt mer alvorlig. Vi så jo at en skikkelig analyse av disse dataene faktisk ga oss god informasjon.

Studentevalueringer av undervisning synes altså i mange tilfeller ikke å ha blitt tatt seriøst av fagpersonellet. At de nasjonale evalueringene krevde en analyse av denne type data, kan ha øket legitimiteten til studentevalueringene.

At studentevalueringene i en del tilfeller nå blir tatt mer seriøst er likevel en uintendert effekt av de nasjonale evalueringene. Hos noen ledere kan man imidlertid finne en langt mer aktiv og intendert kobling av evalueringene til andre pågående aktiviteter. Av disse synes de fleste å være svært positive til resultatene av en slik kobling, noe dette utsagnet fra lederen av et matematikkmiljø viser:

“Selvevalueringen kom som manna fra himmelen for oss fordi vi nettopp hadde satt i gang arbeidet med å revidere studieplanen. Det at vi da måtte samle inn og systematisere statistiske data gjorde at vi oppdaget mye. Vi er jo normalt veldig konsensusdrevet og som regel må det jobbes lenge og hardt for å få til endringer. Selvevalueringen gjorde at en slik konsensus ble oppnådd noe enklere enn jeg har vært vant til”.

At de nasjonale evalueringene også har blitt brukt i forbindelse med omstrukturingsprosessen som høyskolene har vært igjennom nevnes av flere:

“Fordi vi var inne i en sammenslåingsprosess var evalueringen viktig for å integrere fagene og personellet. Vi brukte og bruker fortsatt evalueringen for å slåss for våre ideer overfor institusjonsledelsen”.

I hovedsak er det imidlertid selvevalueringene som de fleste trekker frem som nyttige i denne forbindelse. I den grad de eksterne evalueringene nevnes i forbindelse med reorganiseringene, er det mest som legitimering av de tiltak og ønsker som instituttene og avdelingene selv har kommet frem til. På denne måten kan man godt si at miljøene til en viss grad har “brukt” evaluatorene til å fremme bestemte synspunkter, f.eks overfor institusjonsledelse.

4.5 Oppsummering

Sammenligner man de effekter som kan tilskrives de nasjonale evalueringer med andre studier av hvilke effekter evalueringer har, finner man høy grad av overensstemmelse: Harris (1984) fant f.eks. at effekter av en evaluering har en positiv sammenheng med eksistensen av et utførlig datamateriale og med grundige analyser av dette. Også i Norge synes det som om statistiske data og analyser av disse gir mange institutter og avdelinger informasjon som oppleves som viktig, og ikke minst som blir brukt videre.

Parrish (1983) utførte en studie med fokus på akademiske ledere, der det antydes at en viktig positiv effekt av evalueringer er at svakheter i organisasjonsmessig og disiplinær kommunikasjon blir forbedret. Dette synes å være en oppfatning som deles av norske akademiske ledere.

Kells (1992) hevder at akademiske lederes intensjon og oppfølging av prosessen underveis, samt at evalueringen er tilpasset andre pågående prosesser er positivt korrelert med bruk i etterkant. I de tilfeller der norske

ledere hadde slike intensjoner og foretok slike tilpasninger, kan det etterspores en positiv opplevelse av prosessen også i Norge.

Frederiks, Westerheijden og Weusthof (1994) fant i en studie utført i Nederland at mange miljøer imidlertid hadde ønsket at utdanningsevalueringer også i større grad fokuserte på forskning og forskningsrelaterte temaer, fordi man anser forskning og utdanning som integrerte deler av et institutt eller en avdelings virksomhet. Lignende synspunkter kan gjenfinnes i "harde" og rene" disipliner i Norge (matematikk og elektronikkutdanningen på universitetene).

Saarinen (1995) antyder at de største effektene av utdanningsevalueringer i Finland er mht til studieplanrevisjon og mht til organisering av undervisning. Uten å ta stilling til omfanget av disse effektene i Norge, er de også hyppig nevnt som faktorer som har blitt endret i etterkant av de nasjonale evalueringer.

Man kan konkludere med at de lederne som hadde bestemte målsettinger med evalueringsprosessen synes å ha fått oppfylt disse. Et særtrekk ved disse lederne er imidlertid at man er så opptatt av målene og det eventuelle resultatet man ønsker å oppnå, at evalueringsprosessen ofte blir mindre viktig. I forhold til de tre analyseperspektivene som ble skissert i kapittel to, må et slikt utfall sies å være i overensstemmelse med et politisk forklaringsperspektiv. Ofte er f.eks ikke data og informasjoner fra evalueringene tatt hensyn til, man har i stor grad benyttet uformelle kanaler og inngått konkrete allianser med andre aktører for å oppnå resultater, ikke minst i ressurspørsmål. At mange ledere hevder at oppfølginger av evalueringene ofte kobles til virksomhetsplaner, men der de samtidig uttrykker en viss skepsis til å bruke denne type verktøy, åpner imidlertid i opp for et omgivelserelatert forklaringsperspektiv. At det eksisterer ulikheter mellom fagområder med hensyn til hvordan evalueringer og planlegging kobles, tilsier imidlertid at disiplinforskjeller også har betydning for de effekter man finner.

Det bør også nok engang påpekes at oppfølgingarbeidet ikke har kommet like langt i de ulike miljøene, og at de effekter og den bruk som her er registrert kan endre seg over tid. Det er likevel grunn til å merke seg at en stor majoritet av de informanter som er blitt intervjuet er positive til evalueringsprosessen. Dette kan bety at mulighetene og potensialet for videre bruk av evalueringene fremdeles er til stede.

5 Ledelsens oppfatninger av behovet for evalueringer

I de foregående kapitler har ledelsens intensjoner med og deltakelse i evalueringene, samt de foreløpige effektene av prosessen vært i fokus. I dette kapitlet skal søkelyset settes på det eventuelle fremtidige behovet for evalueringer, nærmere bestemt på hvilken rolle ledelsen tror evaluering vil ha i forhold til andre organisasjons- og disiplinutviklingsprosesser, behovet for et eksternt press for å opprettholde denne type aktivitet, samt hvilken betydning evaluering eventuelt kan ha for styring og ledelse av institutter og avdelinger, og da spesielt i forhold til lederrollen.

5.1 Oppfatninger av behovet for evaluering for utvikling av fagmiljøet

De nasjonale evalueringene er en aktivitet som det ikke er frivillig for lederne og de utvalgte miljøene å delta i. Hvordan evalueringene blir mottatt kan derfor avhenge av ledernes vurderinger av behovet for evalueringer, og hvilken nytte de har for miljøet. Dette kan igjen avhenge av hvilke andre organisasjons- og disiplinutviklingsprosesser som kan supplere og eventuelt erstatte den funksjon som de nasjonale evalueringer har hatt.

Det synes som om vurderingene på dette området avhenger mye av disiplintilhørighet. Innenfor matematikk uttrykker f.eks mange ledere at fagets disiplinære vurderingsmekanismer kanskje ikke gjør evalueringsbehovet og nytten så stor:

“Vi har en fagkultur i matematikk som er veldig unik. Det finnes jo etablerte standarder i vårt fag, og vår internasjonalisering gjør jo at det ikke er det samme behovet for evalueringer i matematikk som i andre fag” (leder av et matematikkmiljø på en høyskole).

Ikke minst synes en høy bevissthet i forhold til de tradisjoner som faget er bærer av å være en årsak til dette:

“Matematikk er et 2000 år gammelt fagområde og har ingen konkret anvendbarhet. Vi er et rent fag. I forhold til andre fagområder har vi andre kriterier for hva som er god kvalitet. Matematikk har færre frihetsgrader i forhold til anvendte fag. Det er derfor langt enklere å vite hva standarden er i matematikk enn i mer perifere nisjefag” (leder av et matematikkmiljø på et universitet).

Det synes som om mange innen matematikkmiljøet har en forholdsvis “snever” oppfatning av hvilket bruksområde evalueringene har, og dermed også til hva “kvalitetsutvikling” kan innebære. Riktignok finner vi igjen en liten forskjell mellom universiteter og høyskoler. Hos matematikere på universitetene relateres kvalitetsbegrepet oftere til hva som skjer på forskningsfronten og til de etablerte standarder som eksisterer for matematisk forskning. Kvalitetsutvikling knyttes ofte eksklusivt til fagets innhold. At evalueringen av matematikk var en utdanningsevaluering, synes å ha liten betydning for disse holdningene. På høyskolene, hvor matematikken gjerne er tilknyttet lærerutdanningen, synes man mer orientert mot pedagogikk og mindre mot forskning. Hvordan kvalitet skal utvikles blir derfor gjerne knyttet mer til formidlingsmetoder og samspillet lærer - student.

I mer anvendte fag som elektroingeniørutdanningen og innen økonomimiljøene synes man å operere med et bredere spekter av virkemidler i kvalitetsutviklingen, der det faglige innholdet og pedagogikken, men også ofte organisasjon og ledelse trekkes inn som viktige faktorer som kan bidra i en slik prosess.

Svært mange informanter gir uttrykk for stolthet på vegne av sitt fag når de skal relatere behovet for evalueringer til eget miljø. Ikke minst blir det ofte trukket frem at man oppfatter eget miljø som “spesielt” i forhold til andre miljøer, og at man er engstelig at evalueringen utføres på en måte som ikke tar vare på dette særpreget:

“Jeg har nok litt blandete erfaringer med evalueringen. Mye kan selvfølgelig skyldes at elektronikkfaget nok er vanskelig å avgrense, og at evalueringen lett får en faglig slagside med et tyngdepunkt innen et fordypningsområde som de sakkyndige kjenner godt. Ulempen er at helheten og det unike i vårt miljø kanskje ikke blir ivaretatt” (leder av et elektronikkmiljø på en høyskole).

Utviklingsarbeid, enten det nå er faglig eller administrativt, er noe som i utgangspunktet skal gjøres regelmessig og som en del av rutine på feltet. Flere understreker også vilje og interesse for slikt arbeid, men samtidig mener de at arbeidspresset og de omstruktureringer som har skjedd på 90-tallet har vanskeliggjort etableringen av slike rutiner fordi arbeidspresset har vært stort (jfr. Smeby 1995). Et typisk eksempel kan hentes fra lederen av et elektroingeniørmiljø:

“Evalueringen kom på et tidspunkt som nok var gunstig, men som opplevdes som veldig ubeleilig. Vi er et ungt og fersk miljø som er i en oppbyggingsfase. Evalueringen var gunstig fordi vi ble tvunget til å tenke gjennom vår status og videre utvikling. Samtidig var det jo tungt fordi alle var nedlesset i arbeid. Ekstra ressurser til å drive evalueringen fra fakultetet fikk vi jo ikke”.

Selv om noen institutt- og avdelingsledere har klart å finne ressurser til selvevalueringen internt, er dette på langt nær tilfelle for majoriteten av de evaluerte miljøer. Mange hevder at budsjettsituasjonen er så presset at man må utenfor eget institutt eller avdeling for å få ressurser, noe er blir avslått i de fleste tilfeller. Svært mange selvevalueringer er derfor utført som “frivillig” arbeid. Det synes åpenbart at dette kan ha gått utover entusiasmen og interessen for dette utviklingsarbeidet. Samtidig understreker flere at hvis det eksternt evalueringsinitiativet ikke hadde blitt tatt, hadde de neppe satt i gang med denne type aktivitet på egen hånd.

Et annet problem som trekkes frem er at institutter og avdelinger ikke bare kan “bestemme” seg for på drive med utviklingsarbeid. Man er også avhengig av andre nivåer og enheter. Dette antyder eksistensen av et koordineringsproblem internt på institusjonene, noe som er viktig å ta hensyn til også i forbindelse med videre oppfølging. Et eksempel fra økonomisk-administrative fag:

“Det jeg oppfatter som problemet med evalueringen er at man plukker ut ett institutt eller en avdeling som skal evalueres. Yteevne og hvordan denne enheten fungerer avhenger imidlertid også av forholdet til andre avdelinger og med institusjonen sentralt. Jeg synes f.eks våre problemer er i forhold til institusjonsledelsen sentralt, og ikke så mye internt på instituttet” (leder av et høyskolemiljø i økonomi og administrasjon).

Dette er noe som særlig understrekes av høyskolemiljøer som har vært gjennom organisasjonsmessige omstruktureringer. Det virker ikke som om kommunikasjonslinjene i de reorganiserte høyskolene har “satt seg” skikkelig. Mange er frustrerte fordi de føler at avstanden til institusjonsledelsen har økt, og at ansvarsforhold er blitt mer uklare, som dette utsagnet fra lederen av et elektromiljø indikerer:

“Problemene med evalueringen er at ansvarsområdene for oppfølging er for å si det mildt, uklare. Fordi oppfølging krever både ressurser,

faglig innsats og administrative endringer må ulike nivåer og ansvarsområder involveres. Det opplever jeg som et stort problem. Vi får jo ikke koordinert innsatsen”.

Også fra sosiologimiljøer opplever man manglende oppfølging fra sentralt hold som et problem:

“Vi fikk en del anbefalinger fra den eksterne komitèen og de er vi i gang å arbeide med. Samtidig er det forhold som det ikke bare er opp til oss å gjøre noe med. Jeg savner nok en oppfølging fra institusjonsledelsen. Kun da kan alle de potensielle gevinstene fra evalueringen hentes ut” (leder av et sosiologimiljø).

I en egen studie fra 1989 fant Kyvik, Tvede og Ødegård (1989:38) at beslutningssystemene på universitetene av mange instituttledere ble ansett for å være tungrodd, og at det eksisterte “feil oppover i systemet”. Ut fra de informanter som er intervjuet i forbindelse med de nasjonale evalueringene, synes det som om det fremdeles er mulig å koordinere samarbeidet mellom fakulteter og institutter bedre. At også mindre institusjoner som de nye høyskolene har problemer med kommunikasjon og koordinering mellom de ulike nivåer kommer mer som en overraskelse ut fra disse institusjoners størrelse og tradisjon for mer hierarkisk styring. At den nye organisasjonsstrukturen på høyskolene foreløpig ikke fungerer riktig etter hensikten, kan imidlertid være en mulig forklaring.

5.2 Oppfatninger om behovet for eksternt press

I St.Meld. Nr. 40 (1990-91) understrekes det at evaluering og kvalitets-sikring er institusjonenes eget ansvar, og der det forventes at institusjonene tar et slikt ansvar. I en egen studie fant Smeby (1995) at mye av det som foregår under betegnelsen evaluering på universiteter og høyskoler ikke innebærer så mye nytt, men at dette tidligere har foregått under andre merkelapper. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved behovet for et eksternt initiativ på dette feltet, spesielt hvis lederne oppfatter at de eksisterende tiltak og aktiviteter fungerer tilfredsstillende.

Selv om de nasjonale evalueringene i første rekke er ment som et initiativ for å initiere økt lokalt kvalitetsarbeid, er det ut fra det overnevnte overraskende å registrere at mange ledere synes å ønske en fortsatt nasjonal innsats på feltet. Hva slags formål et slikt fortsatt initiativ skal ha varierer imidlertid noe: Noen få miljøer ønsker en evalueringsvirksomhet som skal

ha en klarere rangerings- og sorteringsfunksjon enn i dag. Dette gjelder spesielt innenfor de anvendte disipliner som elektroingeniør og økonomisk-administrativ utdanning, men man kan også gjenfinne slike synspunkter hos representanter for universitetssektoren. Her bør det likevel understrekes at informantene anser at behovet for eksterne evalueringer mer gjelder andre fagmiljøer og ikke dem selv. Et leder av et matematikkmiljø på et universitet sier f.eks rett ut at:

“..Samtidig burde nok de nasjonale evalueringer fokusere sterkere på rangering og sammenligning mellom miljøer. Jeg stoler ikke på alle høyskolene, de har ingen tradisjoner, det må nasjonal kontroll til, nasjonal styring”.

Det er likevel innenfor elektronikk og økonomisk-administrativ utdanning at eksterne evalueringstiltak ønskes mest velkommen. Man kan imidlertid finne et lite skille mellom de to disiplinene ved at økonomer sterkere understreker at det er for mange miljøer som gir denne type utdanning i Norge:

“Jeg har ingenting imot en ekstern evaluering av økonomifaget. Vi er for mange som driver innen dette feltet i Norge, og evalueringer fremover må i større grad sørge for å holde nivået oppe på tilbudene, spesielt i et konkurranseutsatt fag som dette. Eksterne evalueringer skjerper folk” (leder for et økonomimiljø på en høyskole).

Nå er ikke alle av den samme oppfatning. Hos mange mindre miljøer, som nettopp kanskje representerer de som ønskes fjernet, finnes det mange som ønsker nasjonale prosesser også for å få en anledning til å havne i det “gode selskap”:

“Evalueringen av økonomifagene passet oss perfekt. Vi var midt inne i en periode der vårt fremste mål var alliansebygging med andre miljøer. Evalueringen viste de vi ønsket å samarbeide med at vi holdt et godt nivå, og det gav også oss økt selvtilit. Vårt selvbilde fikk seg en kraftig dytt oppover” (leder av et økonomimiljø).

Som nevnt er bildet innen elektroingeniørmiljøene noe annerledes. Konkurransen med andre institusjoner er tonet noe ned, mens forholdet til industri og til de krav de mener samfunnet setter til en ingeniørutdanning er sterkere vektlagt. Også de kvalitetskrav som industrien bruker, spesielt

system som ISO-9000 o.l blir hyppig nevnt som standarder man må forholde seg til:

“Når det gjelder den videre kvalitetsutviklingen i miljøet er det nok mange som ønsker en akkrediterings- og sertifiseringsprosess som f.eks ISO 9000 velkommen. Samtidig ser vi jo at mye av innholdet i den nasjonale evalueringen kan brukes i en slik sammenheng” (leder av et elektromiljø på en høyskole).

Eller:

“Vi trenger en skikkelig og gjerne en ekstern kvalitetssikring innen elektrofaget. Spesielt i forhold til industrien er vi sårbare hvis vi ikke kan dokumentere hva vi driver med og hvordan vi driver” (leder av et elektromiljø på en høyskole).

En annen grunn til å fortsatt ønske en nasjonal aktivitet er at mange opplever dette som legitimerende innad. Et slikt ønske kan være et uttrykk for at ledelsen trenger støtte, men og at evalueringen må få konsekvenser, skal slike prosesser får et positivt utfall. Denne lederen for et økonomimiljø sier det slik:

“Det er av stor betydning at evalueringen er nasjonal og at departementet står som oppdragsgiver. Det gir stor oppmerksomhet og gir kvalitetsarbeidet legitimitet. Samtidig må vi jo få en tilbakemelding fra departementet i etterkant. Hvis ikke går lufta ut av ballongen når departementet eventuelt kommer neste gang”.

Den største skepsisen til fortsatte nasjonale aktiviteter kan gjenfinnes hos de “rene” disiplinene matematikk og sosiologi. Disse har en tilbøyelighet til å ikke se på evalueringene som en prosess som kan gi dem noe faglig utbytte. En leder for et sosiologimiljø kan stå som en typisk representant for denne skepsisen:

“Det ligger mange nok evalueringsmekanismer i faget til vanlig, og jeg tror vel at evalueringer av denne typen lett kan bli et byråkratisk apparat uten faglig legitimitet, spesielt hvis ikke forskningen inkluderer”.

At så mange ledere uttrykker et behov for et fortsatt nasjonalt initiativ, og ikke minst at de anser et slikt engasjement for å være høyst legitimt, kan

være en indikasjon på at forholdet mellom institusjoner og departement i Norge stort sett er preget av tillit; Akademiske ledere ønsker et fortsatt nasjonalt initiativ fordi de anser myndighetenes styring som legitim, og ser behovet for en arbeidsdeling institusjonene i mellom. At de kraftigste signalene om nasjonal styring kommer fra høyskolene kan forklares ut fra den tradisjon disse har for hierarkisk styring. Forskjellene mellom disipliner i synet på fremtidig behov tilsier imidlertid at evalueringsprosedyrene kanskje i noe større grad enn hva som i dag er tilfelle, bør tilpasses disiplinære karakteristika.

Samtidig skal man ikke se bort fra at etterlysningen av en fortsatt nasjonal innsats også er en indikasjon på at det eksisterer uklare styringsforhold mellom departement og institusjoner, alternativt innen institusjonene. At mange institutt- og avdelingsledere tydelig gir uttrykk for koordineringsproblemer på sine institusjoner er iallfall en indikasjon på det siste.

5.3 Oppfatninger om betydningen av evaluering for styring og ledelse

Har så evalueringene noen betydning for lederrollen? Gir prosessen lederne økt legitimitet og styringsmuligheter, eller har evalueringene liten betydning i så måte? Summerer man opp de synspunkter som lederne har, er det kun i et fåtall tilfeller at evalueringene har gitt lederne økt legitimitet. De fleste understreker at evalueringene heller har bidratt til å utvikle hele miljøet. I evalueringsprosessen har de fleste institutt- og avdelingsledere ikke hatt en dominerende posisjon. I en del enkelttilfeller finner man likevel sterke ledere som har ønsket å bruke evalueringen til bestemte formål, men som regel føyer lederne seg etter føringene fra fagfellesskapet.

Dette illustrerer den posisjon mange institutt- og avdelingsledere har på universiteter og høyskoler. Både forventningene til lederne, men også deres egne selvbilder, er heller som faglig koordinator i et disiplin fellesskap enn som "bedriftsleder" i en utdanningsvirksomhet (Bleiklie 1993). Svært mange av lederne påpeker at de ikke opplever sin rolle som å være leder i en hierarkisk betydning av ordet, men at de heller inntar administratorrollen (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989). Dette synes å gjelde uavhengig av disiplin og fagområde selv om mindre forskjeller finnes: Økonomimiljøer og elektronikkmiljøer synes å gi mest aksept til lederrollen, mens sosiologi og matematikk gir minst. Evalueringene synes derfor i svært liten grad å ha endret på de lederroller som er identifisert gjennom tidligere studier (jfr.

Kyvik, Tvede og Ødegård 1989, Bleiklie 1993, Kyvik og Marheim Larsen 1993). Et eksempel fra en leder av et matematikkmiljø illustrerer dette:

“Evalueringen er av begrenset nytte i ren styringssammenheng. Jeg har ikke diktatorisk makt og jeg ville fått på pukkelen hvis jeg gikk inn og prøvde å overstyre. Evalueringen danner heller et utgangspunkt for drøftinger og for å se ting i sammenheng”.

Mange institutt- og avdelingsledere understreker at beslutninger og endringer skjer som en del av en kollektiv prosess der lederne ofte har rollen som saksforbereder, men at innflytelsen også ofte stopper der. Det er de felles drøftinger, de uformelle møter i gangen som ofte er grunnlaget for de beslutninger som blir tatt. Det å markere seg som en sterk leder som selv tar initiativ og driver gjennom vedtak synes å være en utenkelig rolle å ha for mange ledere i sosiologi og matematikk. Her to eksempler fra ledere av sosiologimiljøer:

“Det er instituttstyret som er mitt overordnede organ, og det er vedtak der jeg forholder meg til. Evalueringsrapporten har vært tatt opp og behandlet i dette organet, og det er der legitimiteten ligger. For meg som leder betyr rapporten lite som legitimeringsgrunnlag”.

Eller:

“Jeg er vel egentlig ingen leder i tradisjonell forstand. Evalueringen gir meg kanskje noe mer legitimitet, men holdt opp mot mine kollegers rett til å påvirke den faglige utviklingen, skjønner jeg ikke at det hjelper meg noe særlig”.

Ledere i sosiologi og matematikkmiljøer synes med andre ord å være fremmed for problemstillingen om at nye administrative styringsinstrumenter også skal styrke den hierarkiske posisjonen en akademisk leder har. Man anser at det er kollegenes legitime rett å delta i styringen av det faglige miljøet. Hos informanter som er ledere i økonomi og elektroingeniørfag er imidlertid dette et synspunkt som har en langt mindre fremtredende plass. Her ser man på administrative styringsinstrumenter som en måte å øke egen innflytelse i miljøet på. Mange understreker at evalueringen hjelper lederne med å sette bestemte problemer på dagsorden. Problemer som kanskje lederne på egen hånd hadde hatt vanskeligere med å synliggjort. At langt de fleste av de problemer og tiltak som evalueringene fremmer ikke er ukjente

i fagmiljøet, men har vært diskutert og kjent til i lengre tid, understreker evalueringens betydning som katalysator for et initiativ fra ledelsen.

For en leder som føler et press både ovenfra og nedenfra, kan evalueringene bidra til å balansere disse forventningene. Evalueringene synes å være en støtte for en posisjon med få allierte, og hvor antallet interessenter som ønsker å påvirke er stort. Fordi institutt- og avdelingsledere som regel har få retningslinjer for sitt arbeid, fungerer anbefalingene fra evalueringene nærmest som en slags arbeidsplan. Her et utsagn fra lederen av en elektroingeniørutdanning:

“Evalueringen gjør det enklere for meg å sette i gang endringer. Min rolle er nok ikke endret, men evalueringen gjør det lettere for meg å skape bevissthet og synliggjøre hva jeg synes er viktig å satse på fremover. Evalueringen har vært en katalysator i så måte”.

Selv om ledere i økonomi og elektrofag nok har en sterkere posisjon enn ledere i matematikk og sosiologi, understreker de fleste lederne også i disse disiplinene at ledergjernen er noe “ensom”. Det å få snakke med noen om problemer som ledervervet fører med seg anses som svært viktig, og behovet for støtte i ledergjernen oppleves som sterkt av lederne. En del ledere hevder faktisk at noe av det viktigste med hele evalueringsprosessen var at de kunne snakke ut om sine problemer med den eksterne komiteen som var på besøk, og at disse interesserte seg for ledergjernen.

Støtte oppleves altså som svært viktig for å få gjennomslag i fagmiljøet. Dog må det påpekes at denne støtten ikke kan komme fra hvem som helst. Tre kilder utpeker seg hos informantene; faglig sterke evalueringskomiteer, nasjonale myndigheter eller institusjonenes ledelse. En instituttleder for et elektronikkmiljø sier det slik:

“Som instituttleder er jeg positiv til evalueringen. Jeg ser jo at rapporten kan brukes i min ledergjerning. Den gir meg både argumenter og legitimitet utad. Men det bør nok sies at dette også avhenger av at den eksterne komiteen er faglig respektert. At evalueringen var en nasjonal aktivitet har nok også hjulpet”.

Hos andre som hos denne lederen for et matematikkmiljø er det heller engasjementet fra institusjonens ledelse som savnes:

“Instituttlederrollen er så personavhengig at det er vanskelig å si at evalueringen kan brukes til å styrke denne posisjonen. Evalueringer

må være meningsfulle for at de skal ha en effekt. Personlig savner jeg en oppfølging og et engasjement fra toppledelsen skal jeg kunne prioritere denne saken videre”.

Det sistnevnte poeng illustrerer igjen problemet med disiplinevalueringer som et organisasjonsutviklingsredskap. Evalueringer som kun fokuserer på et bestemt fagmiljø på en institusjon har en tendens til å dekkle institusjonenes ledelse fra prosessen, og gjøre institutt- og avdelingsledelsen til “ensomme” forkjempere for prosjektet. I en situasjon med knappe ressurser, stort studentantall og anstrengelser for å opprettholde tiden brukt til forskning, vil evalueringsaktiviteter derfor lett bli nedprioritert, selv om lederen selv kan synes arbeidet er viktig.

Generelt er nesten alle lederne uansett disiplin og institusjonstilhørighet svært oppmerksomme på de endringer i rammebetingelser som har skjedd på 90-tallet, og de økte krav som stilles til miljøene fra omgivelsene. Mange av disse synes også å være klar til å ta initiativ og sette i gang tiltak for å gjøre noe med den nye situasjonen, men beklager seg over at betingelsene for lederskap ikke er til stede. Igjen er det hos økonomene og i elektromiljøene at de sterkeste talsmennene for styrket lederskap befinner seg. Dette blir bl.a. poengtert hos to ledere av økonomisk-administrative fagmiljøer:

“Jeg ser på evalueringsarbeidet som en del av utviklingsprosessen i miljøet. Dessverre har vi en del lik i lasta her på skolen, og jeg følte vel ikke at den eksterne rapporten var tøff nok i så henseende. Den gav meg ikke den ammunisjonen jeg trengte. På den andre siden har jeg heller ikke de formelle virkemidler jeg trenger for å endre ting.”

Og:

“Jeg føler meg nok av og til som en Tordenskjold uten soldater. Hvis ikke fagpersonellet gjør som jeg vil, hva kan jeg gjøre? Jeg kan ikke sparke dem, jeg kan ikke trekke dem i lønn, jeg er jo helt hjelpeløs. En evalueringsprosess må derfor følges opp av virkemidler. Jeg trenger mer makt, mer ressurser”.

Denne forholdsvis tøffe holdningen kan også gjenfinnes i noen mildere utgaver i matematikk og sosiologi. Det påpekes generelt at desentraliseringen man har vært vitne til på universiteter og høyskoler på 90-tallet i hovedsak har gitt ledere mer ansvar, men ikke nødvendigvis mer myndighet. Videre understrekes det at desentraliseringen også til en viss grad forutsetter en

individuell ansvarsfordeling, men at ansvaret i dag i stor grad er ivaretatt av kollektive organer. Flere ledere etterlyser en klarere arbeids- og ansvarsfordeling på institutt- og avdelingsnivå, ikke minst at forholdet mellom egen myndighet og de kollegiale organer blir klarere definert.

En slik holdning bør ikke forveksles med at norske institutt- og avdelingsledere synes å ha fått "imperialistiske" holdninger ovenfor sine fagkolleger. Det synes som om etterlysningene heller går i retning av "klarere" styringsansvar i henhold til de oppgaver lederne mener de har, og ikke i retning av "utvidet" styringsansvar. De fleste lederne er svært bevisste på hvor de har sitt myndighetsområde, og hvor de ønsker eller ikke ønsker, å styre. Denne lederen for et elektronikkmiljø på et universitet er helt eksplisitt på dette:

"Jeg synes at evalueringen har gitt meg mer faglig input enn mange andre prosesser jeg har vært gjennom. Utdanning er da også det eneste som kan styres. Forskingen lever jo sitt eget liv, så min oppgave er kun å gjøre utdanningen så smidig som mulig".

Ledernes styringslegitimitet fremkommer med andre ord klart i skillet mellom forskning og utdanning. Det å skulle "styre" forskningen er av ledere i alle disipliner ansett for å være vanskelig, for ikke å si utenkelig. Å organisere undervisning og utdanning på best mulig måte, ofte med det formål for øye å frigi tid til forskning er derimot svært legitimt. Det at evalueringene bidrar med rutiner og informasjon som kan fremme en slik styring av undervisningen ser bortimot alle ledere positivt på.

Summerer man opp de synspunkter som lederne har, er det kun i et fåtall tilfeller at evalueringene har gitt lederne økt legitimitet og at lederrollen er endret markant. Dette har kun skjedd i tilfeller hvor man fra før hadde sterke fagpersoner i lederrollen. Motsatt bør det understrekes at en del ledere ikke ønsker å fremstå i en mer markant lederrolle. At institutt- og avdelingsledere er rekruttert fra fagmiljøet til lederstillingen for en kortere periode, og at de skal tilbake til fagmiljøet etter endt periode, tilsier at mange ledere ikke ønsker å fremstå som kontroversielle i forhold til sine kolleger.

På lengre sikt er det imidlertid flere forhold ved evalueringene som kan tenkes å bidra til å endre institutt- og avdelingsledernes rolle. For det første synes evalueringene å øke ledernes bevissthet i forhold til eget arbeid og rolle. At den eksterne evalueringskomiteen i mange tilfeller har fokusert sterkt på ledergjerningen har ikke minst bidratt til dette. At noen evalueringsrapporter også påpeker uklare ansvarsforhold mellom kollegiale styrer og

råd, og institutt- og avdelingslederens ansvarsområder kan også bidra til en tydeligere profilering av ledernes myndighetsområder. For det andre kan evalueringene og evalueringsrapportene fungere som en verdifull støtte for ledere som ofte føler at deres arbeidsoppgaver i stor grad er udefinerte og diffuse. Konkrete anbefalinger og ikke minst utarbeidelsen av data og rutiner for slik innhenting og bearbeiding blir av mange ledere oppfattet som en styrke for det arbeidet man utfører. Flere understreker at de ved å basere seg sterkere på konkrete data øker legitimiteten til styringsinngrep.

5.4 Oppsummering

Det utføres en god del evaluerings- og kvalitetssikringsarbeid rundt på institusjonene, men dette arbeidet foregår ofte under andre merkelapper (Smeby 1995). Lederne for miljøer som har deltatt i de nasjonale evalueringene har noe ulike oppfatning om det fremtidige behovet for evalueringer av denne typen. Hvilke kvalitetssikringsmekanismer som er "innebygd" i de ulike fagene synes å være en viktig faktor som forklarer forskjeller: Jo flere mekanismer informantene mener disiplinen har, som f.eks i matematikkfaget, jo mindre anser man behovet for eksterne evalueringer å være. At meningene om dette spørsmålet stort sett følger disiplingrensene, tyder på at lederne i høy grad oppfatter seg som "faglige koordinatører" og at ikke ønsker å innta en mer markant og politisk lederrolle. Det synes som om det er den "disiplinære leder" som er idealet. I alle disipliner etterlyses imidlertid et initiativ fra sentralt institusjonshold med hensyn til oppfølging. Manglende koordinering mellom ulike nivåer på universiteter og høyskoler blir ansett for å være et problem.

Selv om lederne har ulike oppfatninger om behovet for evalueringer internt i egen avdeling eller i eget institutt, er en stor majoritet av lederne for at det fortsatt skal være et nasjonalt initiativ på dette feltet. Spesielt etterlyser mange sterkere styring i forhold til knutepunktfunksjoner i Norgesnett, og man ser at evalueringene kan spille en rolle i et slikt arbeid. For mange av informantene er en betingelse for et fortsatt nasjonalt initiativ imidlertid at prosessen får en eller annen form for konsekvens for miljøene som deltar.

Det synes ikke som om evalueringene direkte bidrar til å gi lederne økt styringsmulighet og legitimitet i egen organisasjon. Prosessen virker imidlertid ofte samlende på de miljøer som har utført evalueringene, og skaper eller gjenåpner arenaer for kommunikasjon og informasjonsutveksling (Saarinen 1995). Mange ledere gir uttrykk for at de indirekte drar stor nytte av dette. Fordi evalueringene gir lederne tilgang til strukturerte

informasjoner og opplysninger kan de i enkelte tilfeller fungere som katalysatorer for beslutninger som har ligget latente i organisasjonen over lengre tid. Hos sterke og markante lederne blir derfor evalueringene også et redskap til å nå bestemte mål.

6 Konklusjoner

Denne studien har søkt å analysere hvordan evalueringer og akademisk ledelse gjensidig påvirker hverandre. Tre spørsmål er forsøkt besvart: Hvordan deltar og hvilke intensjoner har ledelsen med evalueringsarbeidet? Hva er effektene av evalueringene? Hva er ledelsens oppfatninger av evalueringenes betydning for styring og ledelse? Tre ulike perspektiver ble skissert som evalueringene kunne fortolkes i henhold til: Et politisk perspektiv, et disiplinperspektiv og et omgivelsesperspektiv. Det er på tide å spørre hvor treffende de ulike forklaringsmodellene er for den adferd og den oppfatning lederne har hatt i forhold til evalueringene, og for den bruk og de effekter som kan identifiseres.

6.1 Evaluering som politisk aktivitet

I dette perspektivet ble lederen fremstilt både som en person som bruker sin makt over andre, men og som en forhandler mellom ulike interesser. I profesjonelle organisasjoner var antakelsen imidlertid at det var forhandlingene, kjøpslåingene og manøvreringen som oftest skapte løsninger og beslutninger i systemet (Bolman og Deal 1994). Studerer man institutt og avdelingsledere i dette perspektivet synes det som om lederes mulighet til å fremstå i denne rollen sterkt avhenger av den posisjon lederen har i utgangspunktet, og da spesielt i forhold til disiplintilhørighet (Becher 1989). Videre synes en leders mulighet til å bruke evalueringene i stor grad å avhenge av vedkommendes faglig legitimitet og omdømme.

Den rollen de fleste ledere inntar i denne studien er imidlertid ikke den autoritative, men forhandlerrollen. Kun et fåtall ledere hadde egne intensjoner med evalueringene, og organiseringen av selvevalueringegruppene skjedde ofte slik at ingen skulle føle seg forbigått. Denne mer tilbaketrunkne lederrollen kan selvfølgelig ha en sammenheng med at det ikke er de faglig tyngste personene som alltid velges til institutt- og avdelingsledervervet (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989).

Det faktum at lederne sitter sentralt i organisasjonen og dermed er blant de som sitter med mest informasjon gjør at lederne i forhold til evalueringene utøver større grad av "usynlig makt". At noen ledere "brukte" lærere som hadde et positivt forhold til evaluering og kvalitetssikring til å drive prosessen fremover er en indikasjon på at lederne både inngår konkrete allianser, som at de behersker og bruker mer uformelle kanaler i prosessen (Dill 1984, Birnbaum 1988). Ledere med manglende legitimitet synes derfor

å utøve sin ledergjerning indirekte, via innflytelsesrike enkeltpersoner eller via kollegiale organer som instituttråd o.l. At mange er eksplisitte på at dette ble gjort for at fagpersonellet ikke skulle tro at "evalueringene var nok et nytt påfunn fra ledelsen" er helt i overensstemmelse med Kerrs (1963) påstand om at ledere i en politisert organisasjon først og fremst ønsker stabilitet, fred og ro.

Det kan spekuleres i om den indirekte styringsmåten også kan henge sammen med manglende virkemidler. Selv om institutter og avdelinger har fått økt sin autonomi og sitt spekter av virkemidler de senere år, antyder mange ledere at de virkemidler de har til rådighet ikke er tilstrekkelige for å kunne styre organisasjonen. Lederne hevder også at de i liten grad har fått støtte for evalueringsarbeidet fra institusjons- og fakultetsledelse. Mange antyder at en slik støtte ville vært verdifull i forhold til å samle interesse rundt evalueringene. I henhold til et politisk perspektiv kan et slikt utsagn imidlertid tolkes dit hen at lederne heller ikke har vært "flinke" nok til å inngå allianser og koalisjoner oppover på egen institusjon.

På den annen side har mange av de virkemidler som institutt- og avdelingslederne rår over ikke blitt brukt. Det å f.eks. avsette ressurser til selvevalueringer hører absolutt under hva en institutt- eller avdelingsleder kan bestemme, men er noe som i mange tilfeller ikke er blitt gjort, verken til selvevalueringen eller til oppfølging i etterkant. I forhold til hva man kunne forvente i forhold til et politisk perspektiv viser mange ledere liten grad av bevissthet mht egen rolle og de muligheter evalueringene innebar for å oppnå bestemte resultater. I forhold til Bolman og Deals (1994) antakelse om likegyldighetssoner synes det å være en god beskrivelse av hvordan evalueringene ble mottatt på mange institutter og avdelinger i startfasen. I enkelte tilfeller har dette betydd at ledelsen og administrasjonen nærmest har måttet gjøre hele selvevalueringen på egen hånd. Et slikt resultat kan være en indikasjon på at evalueringene ikke fikk stor oppmerksomhet i mer forskningsorienterte miljøer.

At evalueringsprosesser kan endres underveis kommer imidlertid klart til uttrykk ved at flere miljøer og ikke minst ledere endret syn på evalueringene under selvevalueringprosessen. Erkjennelser av at "hvis man hadde visst om mulighetene som evalueringer gir på et tidligere tidspunkt", samt evalueringenes avdekking av forhold i egen organisasjon som man ikke har vært klar over, bidro til å gi prosessen større oppmerksomhet. At nye data og informasjoner medførte økt oppmerksomhet rundt evalueringene var imidlertid forhold man ikke skulle forvente ut fra et politisk perspektiv.

Beslutningstaking og gitte løsninger er jo i dette perspektivet ikke betinget av verken grundig saksbehandling eller nye data (Weick 1979, Dill 1984).

Som nevnt har et lite fåtall av institutt- og avdelingslederne brukt prosessen meget bevisst. Disse har benyttet seg av muligheten som evalueringene har gitt til å sette i gang endringsprosesser, ofte uavhengig av det forhåndsdefinerte formålet, og ikke minst uavhengig av hva som fremkom under selvevalueringen og den eksterne evalueringen (Dill 1984). Blant disse lederne finner vi at både skremser og incentiver har vært virkemidler i prosessen. Lederne hevder at evalueringene i denne sammenhengen har fungert som en katalysator for endring. Prosessen har fungert som det påskuddet man trengte for å sette i gang endringer. Motivene som disse lederne har hatt er imidlertid forskjellige: Evalueringene er benyttet både i forhold til interne organisasjonsendringer, som påtrykk overfor institusjonsledelsen som utenfor institusjonen. Det kan derfor diskuteres om en slik tilpasning også har hatt symbolske trekk (jfr. omgivelsesperspektivet).

Sammenligner man ledere på høyskoler med ledere på universiteter er det en klar tendens at evalueringene på høyskolene har vært mer "politiserte". Høyskoleledere er i større grad opptatt av de muligheter evalueringer gir og uttrykker sterke ønsker om å bruke evalueringene til spesifikke formål. Ledere på universiteter synes å ha en langt mindre bevisst holdning til dette. At mange høyskoler har gjennomgått endringsprosesser som i større grad enn for universitetenes del, åpner opp for en politisering, kan være en forklaring på dette.

Oppsummert synes et politisk perspektiv å være en god forklaringsmodell, spesielt i forhold til enkelte høyskolemiljøer, og ikke minst der disse høyskolemiljøene i tillegg har vært eller er utsatt for andre endringsprosesser samtidig med evalueringen. At resultatene fra evalueringene er mangfoldige og inkluderer alt fra ressurser og stillinger til endringer i organisasjonskultur og samarbeidsklime, støtter også opp under det effektmangfoldet man kunne forvente ut fra en politisk forklaringsmodell. At universitetene ikke har vært utsatt for de strukturelle endringsprosesser som det høyskolene har, kan ha bidratt til å dempe ned det politiske aspektet i slike institusjoner. I de tilfeller hvor man også ser politisk bruk av evalueringer i universitetsmiljøer, er imidlertid dette ofte koblet mot ressursfordelingsprosesser.

6.2 Evaluering som disiplinaktivitet

Når evaluering sees på som en disiplinaktivitet var sentrale antakelser at ledelsen opptrer som en av flere fagpersoner, og at lederen i høy grad var konform med forventningene fra kollegene (Mintzberg 1983, Birnbaum 1988). Ut fra ulike tradisjoner fra en disiplin til en annen kunne man også forvente at evalueringene ble tilpasset den enkelte disiplins særtrekk, jfr forskjellene mellom myke og harde fag, og mellom rene og anvendte fag (Biglan 1973, Becher 1989). Man kan finne mange indikasjoner på at ovennevnte antagelser absolutt har slått til i forhold til de nasjonale evalueringene, men man kan også finne indikasjoner på at disiplinforskjellene på andre områder spiller mindre rolle.

At evaluering i noen disipliner og fagområder nærmest er for rutine å regne kom klart frem når man intervjuet representanter for matematikkmiljøer og elektroingeniørutdanninger på universiteter og vitenskapelige høyskoler (den organisatoriske tilknytningen vil for elektroingeniørutdanninger i slike institusjoner ofte være fysikk). Slike miljøer har vært gjennom evalueringer før, og har ofte god kjennskap til denne type prosesser, spesielt forskningsvalueringer. Det nye elementet de nevner i forbindelse med de nasjonale evalueringene er derfor selvevalueringssfasen som tydeligvis har vært en ukjent prosess i nesten alle disipliner, men en prosess som også "harde" og "rene" disipliner har hatt glede av. Noe mer overraskende er det at sosiologimiljøene rapporterer om positive resultater fra selvevalueringssfasen. Ut fra denne disiplinen mer individorienterte tradisjoner skulle man ut fra et disiplinperspektiv anta at en felles organisasjonsutvikling skulle være vanskeligere å få til.

Et paradoks er imidlertid at selv om elektroingeniør (fysikk) og matematikkutdanningen på universitetene kanskje har de lengste tradisjonene i forbindelse med evalueringprosesser er det vanskelig å finne noe mer bevisst holdning til bruk av evalueringer i disse miljøene, i forhold til de andre evaluerte disiplinene. Flere forklaringer kan her være mulige: For det første kan dette forklares ut fra at de tidligere evalueringene de har deltatt i, ikke har hatt organisasjonslæring- og utvikling som et sentralt element, men er evalueringer hvor "karaktersetting" og det å gjøre opp status har vært mer fremtredende. For det andre kan dette også ha å gjøre med forskjeller mellom universiteter og høyskoler (Tierney 1991, Välimäa 1995): Spørsmålet som kan reises er om kulturen og orienteringen mot det faglige innholdet i disse disiplinene er sterkere på universitetene enn på høyskolene. At det fra universitetshold understrekes at "matematikk er et 2000 år

gammelt fagområde med forholdsvis strikte normer”, er et uttrykk for en sterk akademisk tradisjon, men slike holdninger kan også bidra til å hindre innovasjon og utvikling.

De disipliner som fremstår som mest bevisste i forhold til fremtidig bruk er økonomisk-administrativ utdanning, samt elektroingeniørutdanningen på høyskolene. Representanter for sosiologifaget plasserer seg et sted mellom de overnevnte posisjoner.

De ulike disiplinene synes også å avdekke at det eksisterer ulike styringstradisjoner som går på tvers av institusjonsgrenser. Graden av kollegial styring er mest fremtredende i matematikk og sosiologimiljøer. Her synes den hierarkiske posisjonen å bli utfordret av hele fagfellesskapet. Hierarkisk styring synes å være langt mer akseptert og legitimt i økonomisk-administrativ utdanning, men også når det gjelder elektroingeniørutdanninger. I utgangspunktet er dette ikke så rart hvis man samtidig studerer faginnholdet i de disiplinene det er snakk om. Styring og ledelse er sentrale temaer i faget økonomi og administrasjon, og man kan forvente at dette også kommer til uttrykk i hvordan man internt mener at en organisasjon skal fungere.

I et disiplinperspektiv kunne man forvente at det kunne eksistere motsetninger mellom administrasjonen og det faglige personellet. Slike konflikter synes i liten grad å eksistere på de grunnene som det er innhentet informasjon fra. Flere informanter understreker at administrasjonen ofte består av fagfeller, som i mange tilfeller er utdannet i det fagmiljø som de nå er med å administrere. Andre eksempler på samhörighet mellom fag og administrasjon på dette nivået er at ledelsen i flere tilfeller har støttet administrasjonen i å synliggjøre de problemer disse måtte hatt i selvevalueringsrapporten. Mange steder synes det imidlertid å eksistere problemer mellom instituttet/avdelingen og overordnede organisasjonsenheter som fakultet/institusjonsledelse. Informantene er ofte frustrerte over måten de styres på av overordnede administrative organer, og antyder koordineringsproblemer mellom administrative nivåer på institusjonene. Dette er synspunkter som også har kommet frem i tidligere studier av universitetsinstitutter (Kyvik, Tvede og Ødegård 1989, Gornitzka, Kyvik og Marheim Larsen 1996).

Studerer man det faglige utbyttet disiplinrepresentantene mener de har fått ut av evalueringene, fremkommer det også forskjeller mellom disipliner. De harde disiplinene som matematikk og elektroingeniørutdanningene fremstår som mer “skuffet” enn representanter for sosiologi og økonomi og

administrasjon. Begrepet skuffet antyder ikke at evalueringene ikke har hatt betydning, men kanskje heller at de forventninger man kanskje hadde på forhånd til en "faglig" evaluering, ikke ble innfridd. I matematikk er det f.eks flere respondenter som antyder at evalueringen ikke gikk dypt nok faglig. Man anser ikke forslag til organisasjonsendringer o.l som viktige for utviklingen av faget. Dette kan indikere at de forventningene man hadde i disse fagene, mer var fokusert mot det man kan kalle en ren forsknings-evaluering enn en utdanningsevaluering.

Dill (1982) har hevdet at disiplinsamholdet og graden av kollegialitet er i ferd med å bli svekket til fordel for en mer individbasert karriere. I forhold til en slik påstand synes evalueringer å være et redskap som bidrar til mer kollektiv samhandling. Det at ikke individer, men miljøet står i fokus har i mange tilfeller bidratt til å integrere personellet og skape et bedre samarbeidsklima i de miljøer som er evaluert. Spesielt i miljøer hvor et slikt felles løft har vært en sjeldenhet har resultatet vært godt, også i forhold til å bli enige om en felles retning for videre utvikling. I forhold til Mintzbergs (1983) antakelser om at det er vanskelig å enes om en felles strategi i en profesjonell organisasjon, synes altså evalueringer nettopp å være et bidrag i en slik retning. Samtidig må det sies at i fagmiljøer som på forhånd var splittet har evalueringer ikke hatt en slik funksjon. En konklusjon er derfor at det er i miljøer med en "likegyldighetssone" i forhold til evaluering at endringene har vært størst. Eksisterer det sterke motsetninger vil evaluering ha liten betydning for en løsning på denne konflikten.

På samme måte synes lederne ikke å være handlingskraftige i forhold til det man kan kalle et "gratispassasjer" problem: Hva gjør man med fagfeller som ikke gjør jobben sin? Flere ledere understreker at dette er kanskje det vanskeligste problemet man kan utsettes for. De hevder at selv om man har flere virkemidler og muligheter for å gjøre noe med slike problemer, kan det by på vanskeligheter å benytte seg av disse virkemidlene fordi det ikke eksisterer noen tradisjoner for å håndtere slike saker. I valget mellom å ta en eventuell konfrontasjon, vil løsningene ofte være at lederne, i alle disipliner, er konforme i forhold til den disiplinære praksis (Birnbaum 1988).

6.3 Evaluering og omgivelser

De nasjonale evalueringene er en prosess som det ikke er frivillig å delta i. Dette gjør at evalueringene også må sees i forhold til en ekstern kontekst. Samtidig kan dette ha minst to varianter: Ledere kan søke å tilpasse sin

organisasjon til de krav som omgivelsene stiller, symbolsk eller reelt, eller de kan søke å skjerme organisasjonen fra ytre press.

Det er lite tvil om at evalueringsprosessen har hatt symbolske trekk på enkelte institutter og avdelinger. Mange har oppfattet pålegget om å drive med evalueringer som et rent tvangstiltak i begynnelsen, men har likevel utført arbeidet fordi de ikke har ønsket å "ta sjanser" med departementet. Slike utsagn bekrefter at det har vært en god del usikkerhet forbundet med evalueringsarbeidet og dets formål. Lederne har i slike tilfeller både vært likegyldige og delvis vist en utstrakt motvilje mot å utføre evalueringer, men vurdert opp mot eventuelle negative konsekvenser har selvevalueringen likevel blitt utført, og en rapport er blitt produsert (jfr. DiMaggio og Powell 1983). Ledernes adferd og tilpasning må i disse tilfellene likevel karakteriseres som passiv i startfasen (Bolman og Deal 1994). At selvevalueringene har bidratt til å gjøre prosessen mer meningsfull underveis har fått mange ledere til å skifte oppfatning om evalueringene. Som nevnt i kommentarene til det politiske perspektivet kan det diskuteres hvorvidt endringene underveis har vært reelle eller symbolske. Ofte har imidlertid slike nyorienteringer kommet så sent at selvevalueringprosessen nærmest må ha hatt innslag av symbolikk.

I et fåtall tilfeller har imidlertid ledere ikke bare tilpasset seg evalueringene, men aktivt brukt dem for å sette i gang endringsprosesser lokalt. I disse tilfellene kan ledernes adferd analyseres som en fortolker av historien (Birnbaum 1988). Lederne har gjort opp status for sin egen organisasjon, og pekt ut retningen man må bevege seg i. Lederne har fungert som "fyrtårn" i et vanskelig navigerbart farvann (March 1984).

En viss disiplinforskjell gjør seg også gjeldende i forhold til omgivelsene. Disipliner som økonomi og administrasjon (Karlsen og Stensaker 1993), samt elektroingeniørutdanningen på høyskolene vier omgivelsene langt større oppmerksomhet. Bevissthetsnivået mht til eksterne krav og behov er her langt større. Denne oppmerksomheten har ikke bare departementet som adressat. Alliansebygging med lokalt næringsliv/industri eller med andre akademiske miljøer, samt markedsføring av sine studenter overfor potensielle arbeidsgivere er andre sentrale motiv.

Denne oppmerksomheten i forhold til omgivelsene er betraktelig tonet ned hos representanter for matematikkutdanninger, sosiologi og elektroingeniørutdanningen på universitetene. Hos disse antydes det at de har nok av evalueringsmekanismer "innebygget" i faget/disiplinen, og at aktiviteten derfor lett kan få preg av byråkratisk aktivitet hvis ikke evalueringene får

klarere konsekvenser for deltakende miljøer. Antagelser i et omgivelsesperspektiv om at lederne har hatt liten kontakt med det daglige evalueringsarbeidet får betydelig støtte i forhold til disse disiplinene (Birnbaum 1988).

I et omgivelsesperspektiv er det også fristende å kommentere de nasjonale evalueringene opp mot et annet eksternt initiert tiltak, nemlig virksomhetsplanlegging. På spørsmål om evalueringene kobles til virksomhetsplanene i oppfølgingsfasen, svarer mange ledere at en slik kobling er foretatt. Samtidig understreker lederne at de ikke nødvendigvis anser virksomhetsplanlegging som et viktig redskap i den videre utviklingen. Beklagelser over at virksomhetsplanlegging kan imidlertid henge sammen med at lederne hevder at det organisasjonsmessige grunnlaget for virksomhetsplanlegging ikke har vært til stede. Manglende datagrunnlag, samt manglende etablering av konsise målsettinger og rutiner for organisasjonsutviklingen er noen av forholdene som antydes. Lederne antyder at evalueringer har gitt dem noen slike rutiner. En forutgående evaluering kan da også sees på som en forutsetning for å drive med virksomhetsplanlegging og lignende aktiviteter.

Oppsummert synes et omgivelsesperspektiv å gi et godt inntak til forståelse av evalueringsprosessen, spesielt i forhold til oppfølgingsprosessen. Selv om ulike disipliner gjør at graden av oppmerksomhet i forhold til omgivelsene er forskjellig, har alle lederne en klar bevissthet på hvilke krav og behov som stilles til dem fra eksternt hold. Selv om f.eks matematikk, sosiologiutdanningen og elektronikkutdanningen på universitetene tilsynelatende er de som er minst fokusert på omgivelsene fordi de betoner viktigheten av å ha et høyt faglig nivå, har de en klar bevissthet om at det også kun er et slikt nivå som kan forsvare dem mot eksterne trusler.

Det er vanskelig å trekke opp en skarp grense mellom et omgivelses- og et politisk perspektiv i forhold til evalueringene. Et skarpt skille fratar prosessen en stor del av den dynamikken som preger en evaluering. De nasjonale evalueringene er et utviklingsarbeid der prosessen nettopp er en del av det samlede resultat. Ofte vil reelle og symbolske effekter i en slik prosess være tett koblet. Man skal ikke se bort fra at prosesser som har hatt et sterkt symbolsk preg etter hvert får et preg av reell aktivitet over tid (Feldman og March 1981).

6.4 Implikasjoner for teori og praksis

De tre perspektivene som ble skissert i innledningen av rapporten har på hver sin måte søkt å bidra med ulike forklaringer på hvordan evalueringene er blitt tilpasset de miljøer som har gjennomgått prosessen, og ikke minst

hvordan lederne har forholdt seg til evalueringene. Perspektivene synes da også å bidra til et svært sammensatt bilde.

Det politiske perspektivet har sin største forklaringskraft i de tilfeller hvor struktur og ressursprosjekt blir koblet til evalueringsprosessen. Omgivelsesperspektivet bidrar der hvor man finner miljø som føler seg "utsatt" for eksternt innsyn, enten i forhold til kvalitetsarbeid generelt, men også i forhold til knutepunkter i Norgesnettet.

Man kan hevde at det er disiplinære trekk som legger føringer på om en evaluering blir "politisert" eller fokusert mot omgivelsene. Disipliner som matematikk og elektroingeniørutdanningen på universitetene, samt i noen grad sosiologi har de sterkeste disiplinarkjennetegnene, og synes også mindre utsatt for at prosessen blir politisert og eventuelt fokusert mot omgivelsene. Disipliner som økonomi og administrasjon, samt elektroingeniørutdanningen på høyskolene er mye mer "åpne" disipliner, både for grad av politisering, men også i forhold til oppmerksomhet rettet mot omgivelsene.

Dette kan være et uttrykk for disiplinær posisjon og status. Eksempelvis antyder flere elektroingeniørmiljø på universitetene at ressurstilgangen er god, og at de ikke ser noen spesiell grunn til å engste seg i forhold til de krav omgivelsene måtte stille dem. Disipliner som har en svakere stilling ressursmessig, som er små og mer marginale i forhold til andre miljøer, føler seg langt mer utrygge på sin stilling, noe som igjen bidrar til økt grad av politisering og til en større orientering mot omgivelsene.

Samtidig viser denne studien at også institusjonsgrensene har betydning for evalueringenes tilpasning. Forklaringer med utgangspunkt i disiplinarkulturer bør ta hensyn til den betydning f.eks institusjonskulturer kan ha (jfr. Tierney 1991, Valimaa 1995). Ikke minst bør man her også ta hensyn til at f.eks økonomi og administrasjon er et fag som i hovedsak hører til på høyskolene, mens f.eks sosiologi i hovedsak er en universitetsdisiplin i Norge. Forskjeller mellom høyskoler og universiteter fremkommer klart, f.eks i elektronikkutdanningen der man nok bør operere med et skille mellom den utdanningen som foregår på universiteter og på høyskoler. En årsak til at dette skillet fremtrer så klart er at graden av fokusering mot omgivelsene synes å være langt større på høyskolene. Dette er naturlig ut fra de relasjoner mange høyskoler har og skal ha i forhold til arbeidsliv og industri. På mange måter blir da også elektronikkutdanningen svært forskjellig på universiteter og på høyskoler.

En annen forskjell mellom universiteter og høyskoler er at lederrollen synes langt mer kollegialt basert på universitetene enn på høyskolene. Hos

universitetsledere har man langt lettere for å anse seg som en del av et større kollegium, og som en utfører av de vedtak som særlig instituttråd fatter. Det synes som om graden av personlig spillerom er mindre, hvis man da ikke besitter stor faglig legitimitet. Eksempler på dette er at selvevalueringsgruppene i enkelte tilfeller utpekte seg selv i universitetsmiljøer, og at oppfølgingsaktiviteten synes betinget av de vedtak kollektive beslutningsorgan fatter.

På høyskolene er situasjonen motsatt. Den hierarkiske styringsformen er i langt større grad akseptert og representerer tradisjonen, spesielt i disipliner/fagområder som økonomi og administrasjon, men også i elektronikk. Lederne har større spillerom til å fatte beslutninger på egen hånd, og til å ta initiativer i forhold til prosesser som evalueringer. Dog er også dette til en viss grad avhengig av hvilken faglig autoritet lederen besitter. Å studere nærmere forholdet mellom disiplinære og institusjonsmessige kulturer utpeker seg derfor som et interessant studiefelt (jfr. Välimäa 1995).

Et av formålene med evalueringene har vært å heve det faglige nivået på utdanningen ved våre høyskoler og universiteter. Kan man ut fra denne studien antyde om dette har skjedd? Et svar på et slikt spørsmål må ta utgangspunkt i en nærmere definisjon av kvalitetsbegrepet. Karlsen og Stensaker (1996) har antydnet at norske myndigheters definisjon av kvalitetsbegrepet synes å inkludere både interndisiplinære forhold, så vel som forhold knyttet til relevans og effektivitet. Vi bør derfor ikke snakke om en kvalitet, men om flere kvaliteter. Sett ut fra de mange og forskjellige effektene som er beskrevet i kapittel fire, kan man absolutt trekke den konklusjon at evalueringene bidrar til å heve kvaliteten på de studier som har gjennomgått prosessen. At bruken og effektene er ulike i de enkelte disipliner, institusjoner og miljøer, skyldes det faktum at behovene er forskjellige. Derfor kan man heller ikke forvente at kvalitetsarbeid har identiske effekter i ulike miljøer: At evalueringene har avdekket store svakheter i miljøenes rutiner med å samle og systematisere informasjon, og at evalueringene har bevisstgjort miljøene i forhold til dette, behøver ikke bety at de løsninger som finnes trenger å være identiske. Tidligere studier som har vært foretatt av eksternt initierte reformer i akademiske organisasjoner antyder nettopp at graden av vellykkethet avhenger i hvilken grad man knytter reformene opp til kjennetegn hos de organisasjoner reformene iverksettes i (Christensen 1991, Reger et al 1994). Det er heller større grunn til å mistenke "window dressing" hvis effektene av evalueringene hadde hatt det samme utfall uansett betingelser.

At de nasjonale evalueringene har fått ulikt resultat skyldes imidlertid ikke bare at kvalitetsbegrepet og behovene er forskjellige lokalt. Resultatet bør også sees i sammenheng med at evalueringer generelt synes å være en prosess som åpner for ulik bruk (Naustalslid og Reitan 1994, jfr. Weiss 1973, Pressman og Wildavsky 1984). Hva som foretrekkes av de ulike formene kan bl.a avhenge av ståsted og interesser i forhold til evalueringsobjektet (Weiss og Bucuwalas 1980). Å bestemme hvilke effekter som er å foretrekke fremfor andre er imidlertid svært vanskelig.

I den grad man kan snakke om problemer i forhold til fremtidig oppfølging, er ikke dette knyttet så mye til de tiltak som gjøres i miljøene, men til hva som skjer på institusjonsnivå og på departementsnivå. Er det noe de nasjonale evalueringer har vist er det at man i høy grad synes å mangle kultur og rutiner for kvalitetssikringsarbeid i Norge. Mange ledere understreker at det å sette i gang tiltak i eget miljø er noe man prioriterer, men noe som er avhengig av støtte fra sentralt institusjonshold, eller eventuelt fra nasjonale instanser. Som flere påpeker er det å etablere et godt statistikkgrunnlag og gode informasjonsinnsamlingsrutiner avhengig at det gjøres en innsats for å koordinere dette hos institusjonsledelsen. Avdelings og instituttledere trenger også støtte for å opprettholde interessen for kvalitetssikring. Hvis denne type arbeid ikke får konsekvenser frykter lederne at slike prosesser vil bli nedprioritert på sikt.

Hvorvidt en slik støtte bør komme fra sentralt institusjonshold eller fra departementet kan sikkert diskuteres. Det bør imidlertid vektlegges at man både fra universitets- som fra høyskolehold synes å ønske et fortsatt nasjonalt initiativ på dette feltet. At de færreste institusjoner synes å ha tatt et helhetlig grep på kvalitetsarbeidet indikerer også viktigheten av at departementet fortsatt engasjerer seg. Ved å involvere institusjonene i sterkere grad sikrer man også en bredere forankring lokalt, og man bidrar til å spre arbeidet med kvalitetssikring til miljøer som ikke har gjennomgått nasjonale evalueringer.

At ledere både på høyskoler og universiteter understreker behovet for støtte fra institusjoner sentralt og fra departementet, kan også være en indikasjon på at evalueringenes styringsaspekt kan økes. Hittil har formålet med de nasjonale evalueringene vært lokal kvalitetssikring og utvikling. Etterlysningen om støtte ovenfra åpner opp for at styring og støtte fra institusjonene sentralt og fra departement ikke er så illegitimt som man kanskje skulle tro. Spørsmålet er selvsagt hva slags styring, alternativt støtte det her er snakk om. Detaljstyring synes de fleste ledere å ville ha seg

frabedt, samtidig antyder lederne på avdelings- og instituttnivå at sektoren i dag likevel er "understyrt" på ulike nivåer. Man beklager seg over manglende styringsredskaper på institutt- og avdelingsnivå. Man beklager seg over at sentralledelsen på institusjonen ikke griper fatt i de koordineringsproblemer som synes å eksistere på mange institusjoner, og man beklager seg over at departementet ikke griper sterkere inn i forhold til det man oppfatter som styringsunntatelser i forhold til Norgesnett.

Denne rapporten startet ut med å peke på akademiske organisasjoner som organiserte anarkier hvor beslutninger er et resultat av en strøm av problemer, deltakere og valgmuligheter. At de nasjonale evalueringene har hatt et forholdsvis vidt definert formål, og derav et mangesidig bruks- og effektpotensiale, kan ansees å være en fordel i forhold til denne mer anarkiske organisasjonsformen. Å ha et mangfold av virkemidler og løsninger til rådighet i forhold til ulike deltakere og i forhold til ulike problemer kan i et slikt system betraktes som en fordel. Alternativet, evalueringer med et veldig snevert formål, kan i slike organisasjoner lett bli ansett for å være irrelevante prosesser hos ulike deltakere, i forhold til forskjellige problemer og i skiftende valgsituasjoner (Chen 1990, Stensaker og Karlsen 1994).

Litteratur

- Aldrich, H.E. (1979) *Organizations and Environments*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Barnett, R.A. (1989) *Responsiveness and Fulfilment: The Values of Higher Education in the Modern World*. Higher Education Foundation, Oxford.
- Baldrige, J. (1971) *Power and Conflict in the University*. John Wiley, New York.
- Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: The Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines*. SHRE, Bury St.Edmunds.
- Bellah, R.N. (1985) *Habits of the Heart*. University of California Press, Berkeley.
- Bensimon, E.M., A. Neumann & R. Birnbaum (1989) *Making Sense of Administrative Leadership - The "L" Word in Higher Education*. School of Education and Human Development, Washington, D.C. (ASHE-ERIC Reports 1.)
- Bensimon, E.M. & A. Neumann (1993) *Redisigning Collegiate Leadership - Teams and Teamwork in Higher Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Biglan, A. (1973) The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas, *Journal of Applied Psychology*, 57 (3): 195-203.
- Birnbaum, R. (1988) *How Colleges Work - The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. Jossey-Bass Publ., Oxford.
- Bleiklie, I (1993) *Lederrollen ved universitetene*. Bergen. (LOS-Senter Notat 9343)
- Bolman, L.G. & T. E. Deal (1994) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Brown, L.D. (1983) *Managing Conflict at Organizational Interfaces*. Addison-Wesley, Reading, Mass.

- Brunsson, N. (1989) *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Wiley, Chichester.
- Chaffee, E.E. (1984) Successful Strategic Management in Small Private Colleges, *Journal of Higher Education*, 55: 212-241.
- Chen, H. T. (1990) *Theory Driven Evaluation*. Sage Publications, London.
- Christensen, T. (1991) *Virksomhetsplanlegging - myteskapning eller instrumentell problem-løsning?* Tano Forlag, Oslo.
- Clark, B. (1983) *The Higher Education System: Academic Organisation in a Cross-National Perspective*. University of California Press. Berkeley.
- Clark, B. (1984) Higher Education Systems: Organizational Conditions of Policy Formation and Implementation, I R. Premfors (ed.): *Higher Education Organization*. Conditions for Policy Implementation. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Cohen, M.D., J.G. March & J.P. Olsen (1972) A Garbage Can Model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly*, 11: 1-25.
- Cohen, M.D. & J. G. March (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College Presidency*. McGraw Hill, New York. New Brunswick, N.J.
- Cornett, P. (1987) *Accreditation-Related Self-Study in Allied Health and Nursing Education*, Doctoral Dissertation, Rutgers University.
- Cyert, R.M. & J.G. March (1963) *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Czarniawska-Joerges, B. (1993) *The Three-Dimensional Organization - A Constructionist View*. Studentlitteratur, Lund.
- Dill, D.D. (1982) The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration, *Higher Education*, 11: 303-320.
- Dill, D.D. (1984): The Nature of Administrative Behavior in Higher Education, *Educational Science Quarterly*, 20: 69-99.
- Eisner, E.W. (1979) *The Educational Imagination*. MacMillan, New York.

- Feldman, M. & J.G. March (1981) Information in Organization as Signal and Symbol. *Administrative Science Quarterly*, 26: 171-186.
- Foss-Hansen, H. & P. Neergaard (1987) *Mintzbergs konfigurasjoner og økonomistyring*. Samfundslitteratur, Charlottenlund.
- Frederiks, M, D. Westerheijden & P. Weusthof (1994) Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education, *European Journal of Education*, 29: 181-199.
- Gjærumutvalget (1992) *Økonomisk-administrativ utdanning frem til siviløkonomgrad*. Utredning avgitt 1. nov. 1992 av arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. Oslo.
- Gornitzka, Å., S. Kyvik & I. Marheim Larsen (1996) *Byråkratisering av universitetene? Dokumentasjon og analyse av administrativ endring*. NIFU, Oslo. (Rapport 3/96.)
- Hannan, M.T. & J. Freeman (1977) The Population Ecology of Organizations, *American Journal of Sociology*, 82: 929-966.
- Harris, E. (1984) *A Multi-Case Study of the Self-Study Component of the Regional Accreditation Process: Identifying Influential Factors*, Doctoral Dissertation, Syracuse University. Syracuse, N.Y.
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1993) *Å organisere kvalitet? En studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning*. NAVFs utredningsinstitutt, Oslo. (Rapport 8/93.)
- Karlsen, R. & B. Stensaker (1996) *Nasjonal evaluering av høyere utdanning: Bakgrunn, effekter og fremtidig organisering*. NIFU, Oslo. (Notat 3/96.)
- Karseth, B. (1994) *Fagutvikling i høyere utdanning - mellom kunnskaps-tradisjoner og kunnskapspolitikk*. Dr. Polit avhandling, PFI, Universitetet i Oslo.
- Kells, H.R. & R. Kirkwood (1979) Institutional Self-Evaluation Processes, *Educational Record*, 60 (1): 25-45.
- Kells, H.R. (1988) *Self-Study Processes. A Guide for Post-Secondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. MacMillan, New York. (Series on Higher Education.)

- Kells, H.R. (1992) *Self-Regulation in Higher Education*. Jessica Kingsley, London. (Higher Education Policy Series.)
- Kerr, C. (1963) *The Uses of the University*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kirk, J. & M. L. Miller (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage, London. (Qualitative Research Methods Series, No. 1.)
- Kuhn, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition. University of Chicago Press, London.
- Kyvik, S., O. Tvede & E. Ødegård (1989) *Universitetsinstituttene i fokus. Styrings-, ledelses- og størrelsesforholds betydning for faglig virksomhet*. NAVFs utredningsinstitutt, Oslo. (Melding 1989:4.)
- Kyvik, S. & I.M. Larsen (1993) *Nye styringsformer på institusjonsnivå - Undervisningspersonalets vurderinger av reformer og endringsforslag*. NAVFs utredningsinstitutt, Oslo. (Rapport 8/93.)
- March, J.G. & J.P. Olsen (1976) *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Oslo.
- March, J.G. (1984) How We Talk and How We Act: Administrative Theory and Administrative Life, I T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally (eds.) *Leadership and Organizational Culture*. University of Illinois Press, Urbana.
- March, J.G. & J.P. Olsen (1989) *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. The Free Press, New York.
- Mathiesen, W.C. (1994) *Universitetsforskeres problemvalg - akademisk autonomi og styring gjennom forskningsprogrammer*. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo. (Rapport 7/94.)
- Merton, R.K. (1963) *Social Theory and Social Structure*. The Free Press of Glencoe.
- Merton, R.K., M. Fiske & P. L. Kendall (1990) *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. The Free Press, New York.

- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977) Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, *American Journal of Sociology*, no.83: 340-363.
- Meyer, M. (1979) Organizational Structure as Signaling, *Pacific Sociological Review*, no.22: 481-500.
- Middlehurst, R. (1993) *Leading Academics*. SHRE & Open University Press, Bristol.
- Mintzberg, H. (1973) *The Nature of Managerial Work*. Harper & Row, New York.
- Mintzberg, H. (1983) *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mjøset, L. (1991) *Kontroverser i norsk sosiologi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Mosher, F.C. (ed.) (1967) *Governmental Reorganizations*. Bobbs-Merrill Company, Indianapolis.
- Naustdalslid, J. & M.Reitan (1994) *Kunnskap og styring - Om forskningens rolle i politikk og forvaltning*. TANO, Oslo.
- Olsen, J.P. (1970) Local Budgetting - Decition Making or Ritual Act? *Scandinavian Political Studies*, 5: 85-118.
- Olsen, J.P. (1989) Institusjonsutforming og demokrati, I H. Baldersheim et.al. *Sentral styring og institusjonell autonomi. Forvaltningsreformer i et demokrati*. Alma Mater, Bergen.
- Parrish, R. (1983) *A Study of Postsecondary Faculty Member and Administrator Knowledge and Motivation Concerning Institutional and Spesialized Accreditation*, Doctoral Dissertation, Rutgers University. New Brunswick, N.J.
- Pfeffer, J. (1981) *Power in Organizations*. Pitman, Marshfield, Mass.
- Pfeffer, J. & G.R. Salancik (1978) *The External Control of Organizations: A Resource Dependency Perspective*. Harper & Row, New York.
- Pressman, J.L. & A. Wildavsky (1973) *Implementation*. University of California Press, Berkeley, Ca.

- Reger, R., J. Mullane, L. Gustafson & S. DeMarie (1994) Creating Earthquakes to Change Organizational Mindsets, *Academy of Management Executive*, 8 (4): 31-42.
- Roness, P. (1995) Struktur og handling ved organisasjonsendringar, *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 11: 159-186.
- Rubin, H.J. & I. S. Rubin (1995) *Qualitative Interviewing*. Sage, London.
- Røvik, K.A. (1992) *Den syke stat - Myter og moter i omstillingsarbeidet*, Universitetsforlaget. Oslo.
- Saarinen, T. (1995) Systematic Higher Education Assessment and Departmental Impacts: Translating the Effort to Meet the Need, *Quality in Higher Education*, 1 (3): 223-234.
- Satow, R.L. (1975) Value-Rational Authority and Professional Organizations: Weber's Missing Type, *Administrative Science Quarterly*, 20: 526-531.
- Scott, W.R. (1987) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, N.J.
- Selznick, Philip (1949) *TVA and the Grass Roots*. University of California Press, Berkeley.
- Selznick, Philip (1957) *Leadership in Administration*. Harper & Row. New York.
- Smeby, J.C. (1995) *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*, Notat, Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo.
- Smeby, J.C. (1996) *Evaluation of Higher Education in the Nordic Countries*. Nordisk Ministerråd, København. (Nord 1996:6.)
- Smith, P.B. & M.F. Peterson (1988) *Leadership, Organization and Culture*. Sage, London.
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994) *Å vurdere kvalitet?* Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo. (Rapport 10/94.)
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1996) *Kvalitetssikring ved Universitetet i Oslo*. NIFU, Oslo. (Notat 2/96.)

- St.meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.prp. nr.1 (1994-95) *Statsbudsjettet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Studiekvalitetsutvalget (1990) *Studiekvalitet*. Innstilling avgitt til Utdannings og forskningsdepartementet. Oslo. (F-2900.)
- Tierney, W.G. (1991) Academic Work and Institutional Culture: Constructing Knowledge, *The Review of Higher Education*, 14: 199-216.
- Torgersen, U. (1994) *Profesjoner og offentlig sektor*. Tano Forlag, Oslo.
- Välimäa, J. (1995) *Higher Education Cultural Approach*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. (Studies in Education, Psychology and Social Research 113.)
- Weick, K. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21: 1-19.
- Weick, K. (1979) *The Social Psychology of Organizing*. Addison Wesley, Reading, Mass.
- Weiss, C. (1973) The Politics of Impact Measurement, *Political Studies Journal*, (1): 179-183.
- Weiss, C. & M.J. Bucuvalas (1980) *Social Science and Decition Making*, Columbia University Press, New York.
- Wildavsky, A. (1979) *Speaking Truth to Power. The Art and Craft of Policy Analysis*. Little, Brown and Co., Boston.
- Williamson, O. (1975) *Market and Hierarchies*. The Free Press, New York.

Informanter

- *Halvor Austenå*, Avdeling for ingeniørutdanning, Høyskolen i Vestfold
- *Kjell Borgen*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Ole Branstad*, Avdeling for samfunnsfag, Høyskolen i Vestfold
- *Anne Berit Brovold*, Fakultet for økonomi og arbeidslivsvitenskap, NTNU
- *Solmund Brunstad*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Noralv Bjørno*, Institutt for matematiske realfag, Universitetet i Tromsø
- *Anders Dedekam*, Rektor, Høyskolen i Molde
- *Olav Digernes*, Prorektor, Handelshøyskolen BI
- *Gaute Einevoll*, Institutt for matematiske realfag, Universitetet i Tromsø
- *Geir Ellingsrud*, Institutt for matematikk, Universitetet i Oslo
- *Torbjørn Eltoft*, Institutt for matematiske realfag, Universitetet i Tromsø
- *Gunnar Engelsåstrø*, Avdeling for økonomiske fag, Høyskolen i Oslo
- *Tone Gran*, Avdeling for samfunnsfag, Høyskolen i Vestfold
- *Helge Gravås*, Fakultet for økonomi og arbeidslivsvitenskap, NTNU
- *Ivar Gunvaldsen*, Avdeling for teknikk, Høyskolen i Agder
- *Kari Hag*, Institutt for matematiske fag, NTNU
- *Svein Jacobsen*, Institutt for matematiske realfag, Universitetet i Tromsø
- *Tom Johansen*, Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø

- *Ben Johnsen*, Institutt for matematiske realfag, Universitetet i Tromsø
- *Ragnvald Kalleberg*, Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- *Trygve Karlsen*, Fakultet for elektro og datateknikk, NTNU
- *Dagrun Kvammen*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Frode Liung*, Avdeling for økonomi, miljø og idrettsfag, Høyskolen i Telemark
- *Ola Listhaug*, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU
- *Anders Lunnan*, Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges Landbrukshøyskole
- *Jan Mehlum*, Avdeling for samfunnsfag, Høyskolen i Vestfold
- *Gunnar Oftedal*, Avdeling for teknikk, Høyskolen i Agder
- *Ottar Oren*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Eivind Osnes*, Fysisk institutt, Universitetet i Oslo
- *Eddie Rekdal*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Martin Risnes*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Elisabet Rogg*, Avdeling for samfunnsfag, Høyskolen i Vestfold
- *Per Bjarte Solibakke*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Oddbjørn Sættem*, Avdeling for økonomi, informatikk og samfunnsfag, Høyskolen i Molde
- *Jon M. Sørland*, Avdeling for teknikk, Høyskolen i Agder

- *Torfinn Torp*, Institutt for matematiske fag, Norges Landbrukshøyskole
- *Olav Torseth*, Avdeling for teknologiske fag, Høyskolen i Telemark
- *Jens P. Tøndel*, Høyskoledirektør, Handelshøyskolen BI
- *Trine Tønnesen*, Avdeling for teknikk, Høyskolen i Agder
- *Jan Ytredal*, Avdeling for samfunnsfag, Høyskolen i Vestfold
- *Jens Ytreeide*, Avdeling for teknologiske fag, Høyskolen i Telemark
- *Hans Øy*, Avdeling for økonomi, miljø og idrettsfag, Høyskolen i Telemark
- *Kjell Aamo*, Fakultet for elektro og datateknikk, NTNU

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

Rapporter:

- 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 institusjonspolitikk 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 museer med FoU. Opplysningene er ajourført med hjelp fra institusjonene selv, og refererer seg i hovedsak til 1995.

Elektronisk versjon: <http://www.nifu.no>

Kr 110,-

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 innflytelsepotensiale. 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,-

1/96 Rita Karlsen og Bjørn Stensaker (red.)

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 kvalitetssikring i noen grad kan organiseres frem i et samspill mellom studenter, ledelse og fagpersonell på universiteter og høyskoler.

Kr 60,-

2/96 Olaf Tvede og Svein Kyvik:

Doktorgrader og forskeropplæring: internasjonale erfaringer og perspektiver

Det foregår nå viktige reformer i Norden med stor betydning for forskeropplæring og doktorgradsopplegg. Også andre sentrale OECD-land har interesse i en nordisk sammenheng. Rapporten kaster derfor lys på forholdene i de fire nordiske land samt USA, Storbritannia, Nederland, Frankrike og Tyskland.

Følgende problemområder belyses: Doktorgrader og forskerutdanning: hvilken modell og struktur har landene lagt seg på? Dimensjonering mht. antall avlagte doktorgrader pr. år og antall doktorgradsstudenter. Organiseringen av doktorgradsstudiene og den normerte studietiden. Hvilke mål er det for å internasjonalisere forskerutdanningen? Hvor blir det av doktorgradskandidatene når graden er avlagt? Hva er likheter og forskjeller mellom ulike fagområder? Hvordan er kvinners stilling i forskerutdanningen?

Kr 60,-

- 3/96 Åse Gornitzka, Svein Kyvik og Ingvild Marheim Larsen:
Byråkratisering av universitetene?
Dokumentasjon og analyse av administrativ endring.

I denne rapporten reises spørsmålet om hvor stort omfanget av administrativt arbeid ved universitetene er i forhold til de ressurser som blir brukt til undervisning og forskning. Formålet er å undersøke om det har vært en økning i det vitenskapelige personalets administrative byrder, og å klarlegge hvor stor veksten i det administrative personalet har vært i forhold til veksten i det vitenskapelige personalet. I tillegg vil mulige byråkratiseringstendenser bli forsøkt forklart.

Rapporten er lagt opp som en artikkelsamling med kapitler som kan leses uavhengig av hverandre. Kapittel 1 gir en samlet framstilling over problemfeltet, samtidig som det gir en oppsummering og analyse av de viktigste resultatene. De andre kapitlene tar sikte på å belyse mer avgrensede sider av problemstillingen.

Kr 80,-

- 4/96 Terje Bruen Olsen:
FoU-ressurser i Norge og andre land

Norges ressursinnsats i forskning og utviklingsarbeid (FoU) blir ofte sammenlignet med innsatsen i andre land. I denne rapporten foretas en detaljert sammenligning med utvalgte OECD-land - med utgangspunkt i OECDs statistikk over medlemslandenes FoU-virksomhet.

Sammenligningen gjelder både landenes totale FoU-utgifter og fordelingen på de enkelte sektorer hvor FoU-virksomheten utføres. Dessuten sammenholdes de ulike finansieringskildenes betydning i de enkelte land. Vi ser også på hvordan FoU-virksomheten fordeler seg på fagområder og aktivitetstyper, og beskriver omfanget av FoU-årsverksinnsatsen i de ulike land. Et omfattende tabellverk med OECDs statistikk er tatt inn som vedlegg.

Kr 70,-

- 5/96 Nina Sandberg:
Midt i eksplosjonen. Søking og opptak til høyere utdanning i 1993

Dette er sluttrapporten fra prosjektet «Søking og opptak til høyere utdanning i 1993», utført på oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Her presenteres resultatene fra en spørreskjemaundersøkelse foretatt blant et utvalg av samtlige søkere til norsk høyere grunntdanning i 1993. En del foreløpige resultater ble publisert i «Utdanning og arbeidsmarked 1994».

Bakgrunnen for prosjektet var 90-tallets eksplosive vekst i søkingen til høyere utdanning. Foruten å kartlegge søkerens situasjon etter studentopptaket, studeres søkerens motivasjoner og handlingsvalg for å øke forståelsen for sammenhengen mellom individuelle strategier og opptaksresultat. Dermed griper rapporten inn i debatten om 90-

tallets skjerpede kamp om studieplassene: Hva foranlediger denne konkurransen, hva er dens innhold og konsekvenser?

Rapportens første del omhandler situasjonen før opptaket i 1993: Søker- og studenttall, arbeidsmarkedssituasjonen, politikken bak kapasiteten i høyere utdanning, opptakssystemet. I annen del gjengis resultatene fra spørreundersøkelsen.

Kr 80,-

6/96 Jens-Christian Smeby:

Oppdrags- og programforskning ved universitetene

Konsekvenser for forskernes problemvalg og forskningens kvalitet.

Rapporten belyser oppdrags- og programforskningens omfang, og drøfter hvor avhengig universitetsforskerne er av en slik ekstern forskningsfinansiering. Sentrale spørsmål er i hvilken grad forskernes problemvalg og perspektiv påvirkes av finansieringsform og i hvilken grad det er en konflikt mellom krav til nytte og relevans og tradisjonelle akademiske kvalitetskriterier.

Undersøkelsen er en oppfølging av tidligere studier som instituttet har gjennomført på dette feltet. Hensikten med rapporten er å syntetisere og sammenstille data som er samlet inn tidligere. I tillegg presenteres nye data.

Kr 60,-

7/96 Ole Wiig (red.):

Instituttsektoren i norsk forskning

Ressurser. Personale. Instituttevalueringer. Internasjonalt perspektiv på instituttforskningen.

Instituttsektoren er en samlebetegnelse for en rekke ulike institusjoner med større eller mindre innslag av forskning og utviklingsarbeid (FoU). Artikkelsamlingen er den første i en serie om instituttsektoren, som NIFU skal utarbeide for Norges forskningsråd. Gjennom fire bidrag søker vi denne gang å gi en relativt bred presentasjon av instituttsektoren, med hovedvekt på FoU-ressursene. En hoveddatakilde er her den norske FoU-statistikken, som utarbeides ved NIFU. Dessuten analyseres instituttforskningens kvalitet og relevans, ut fra mandater for og rapporter fra de etterhvert mange eksterne instituttevalueringer som er gjennomført. Vi har også sett på den norske instituttsektoren i et internasjonalt perspektiv, gjennom en komparativ analyse av sektorens ressurser, oppbygging og funksjonsmåte i Norge og sju andre land.

Kr 80,-

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:

Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU)

Hegdehaugsveien 31

0352 Oslo

Telefon: 22 59 51 00

Telefax: 22 59 51 01

Organisasjonsutvikling og ledelse

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 administrasjon og fremdrift av prosjektet, men også for innhenting av erfaringer fra det evaluerings- og kvalitetsarbeid som drives innen høyere utdanning.

Hensikten med rapporten er å studere mulige effekter av de nasjonale evalueringene i noen av de universitets- og høyskolemiljøer som har vært gjennom prosessen. Rapporten fokuserer spesielt på de synspunkter og erfaringer institutt- og avdelingsledere har med evalueringene, og studiene prøver ved hjelp av et politisk, et disiplinært og et omgivelsesperspektiv å antyde nytten og bruken av evalueringer i høyere utdanning.



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