

Rapport 3/92

Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning

Premisser og prosess

Karl Øyvind Jordell



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitut
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Rapport 3/92

Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning

Premisser og prosess

Karl Øyvind Jordell



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

1982

Ekonomisk- statistisk årbok

1982

1982

ISBN 82-7218-275-0
ISSN 0802-9342

GCS AS - OSLO

Forord

Mens Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet våren 1991 arbeidet med en stortingsmelding om høyere utdanning, fant det sted drøftinger mellom departementet og NAVFs utredningsinstitutt, om instituttets rolle i såkalte nasjonale evalueringer av høyere utdanning. I Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) "Fra visjon til virke. Om høyere utdanning" heter det at instituttet skal yte bistand og fungere som et forankringspunkt for et sekretariat for arbeidet med tverrgående større evalueringer. Utredningsinstituttet skal også ha ansvar for å utvikle en erfaringsbank for evalueringsmetoder. I første omgang skal instituttet som et forprosjekt komme med forslag til et evalueringssopplegg innen feltet økonomisk-administrativ utdanning.

I arbeidet med forprosjektet har instituttet løpende informert departementet om arbeidet, og avklart visse spørsmål underveis, særlig formål for og omfang av evalueringen. En del fagmiljøer har også vært besøkt. I den foreliggende utredning er det først og fremst avsn. 7 som spesifikt omhandler evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. De øvrige deler omhandler premisser for og fremgangsmåter for nasjonale evalueringer mer allment, og vil etter en viss nærmere konkretisering kunne legges til grunn for fagmiljøers og sakkyndige komitéers arbeid.

Oslo, februar 1992

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt

Innhold

1	MANDAT OG SAMMENFATNING	7
2	EVALUERING IFØLGE STORTINGSMELDINGEN OM HØYERE UTDANNING	8
2.1	Formålet med evaluering av høyere utdanning	8
2.2	Organisering av evaluering	9
2.3	Formål og organisering av nasjonale evalueringer	10
3	HERNESUTVALGET OG HANDALUTVALGET OM EVALUERING	12
3.1	Evaluering ifølge NOU 1988:28 (Hernesutvalget)	12
3.2	Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget)	12
3.3	Vurderinger	15
4	UTENLANDSKE EVALUERINGSSYSTEMER	16
4.1	Nederland	16
4.2	Sverige	17
4.3	England	18
4.4	Frankrike	19
4.5	USA	20
5	NASJONALE EVALUERINGER I NORGE - OVERORDNEDE SYNSPUNKTER	22
6	HVA SKAL EVALUERES OG HVORDAN?	27
6.1	Innholdet i evalueringen	27
6.2	Datainnsamling	35
6.3	Prosedyrer og implementering	36
7	EVALUERING AV ØKONOMISK-ADMINISTRATIVE STUDIER ...	40
7.1	Antall institusjoner og programmer	40
7.2	Antall sakkyndige og deres kvalifikasjoner	42
7.3	Fordeling av skoler på komiteer	43
7.4	Tidsplan	45
7.5	Kostnader	46
8	ENGLISH SUMMARY	48
	LITTERATUR	49
	VEDLEGG	51

1 Mandat og sammenfatning

I Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) heter det at departementet har bedt NAVFs utredningsinstitutt komme med forslag til et nasjonalt evalueringsopplegg innen feltet økonomisk-administrativ utdanning.

I det følgende redegjøres det for

- Formålet med evaluering innen høyere utdanning rent allment, samt formålet med de nasjonale evalueringer, slik dette fremgår av stortingsmeldingen. Læring og utvikling i det enkelte fagmiljø er et hovedformål for evalueringsvirksomheten (avsn. 2).
- Hernesutvalgets og Handalutvalgets synspunkter på evaluering. Det fremgår at Handalutvalget har fremmet forslag til evalueringsprosedyrer som det har vært naturlig å legge til grunn i det videre arbeid (avsn. 3).
- Evalueringssystemer i Nederland, Sverige, England, Frankrike og USA (avsn. 4).

På dette grunnlag fremmes det

- Overordnede synspunkter på nasjonale evalueringer av høyere utdanning i Norge, med hensyn til evalueringens hensikt, objekt, organisering, kriterier, metoder, spredning og anvendelse (avsn. 5).
- Mer spesifikke synspunkter på hva nasjonale evalueringer kan ta opp (objekt/innhold) og selve evalueringsprosedyrene (avsn. 6). Det er lagt til grunn at disse forslagene må drøftes nærmere med fagmiljøer og sakkyndige før et helt endelig evalueringsopplegg utformes.

Avslutningsvis drøftes

- Organiseringen av og kostnader ved en nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Det antas at evalueringen av 42 institusjoner ved hjelp av 7 sakkyndige kommisjoner vil beløpe seg til ca 2,5 mill. kr, og vil måtte løpe fra februar 1992 (oppnevning av sakkyndige) til desember 1993 (avsn. 7).

2 Evaluering ifølge stortingsmeldingen om høyere utdanning

2.1 Formålet med evaluering av høyere utdanning

Stortingsmelding nr. 40 (1990-91) om høyere utdanning behandler temaet evaluering i et kapittel om styringsinstrumenter. Hovedtemaene i kapitlet er lover og forskrifter, ressursfordeling, resultatoppfølging og evaluering, samt øvrige styringsinstrumenter, hvor særlig virksomhetsplanlegging nevnes. Innledningsvis i avsnittet om resultatoppfølging betones det at universiteter og høyskoler i likhet med andre offentlige sektorer må dokumentere sin berettigelse gjennom resultater, og departementet signaliserer at man i fremtiden vil legge mer vekt på å styre etter mål og resultater. En database for høyere utdanning er under etablering, og vil kunne fremskaffe de styringsdata departementet trenger.

Men perspektivet er ikke ensidig rettet mot kvantitative data. Innledningsvis i et underavsnitt om resultatmål heter det at på en rekke områder må innsatsen vurderes på annen måte enn i forhold til kvantitative resultatmål.

Underavsnittet om evaluering har som sin grunntone behovet for andre vurderingsmetoder enn de rent kvantitative:

Styring gjennom å stille krav til mål og resultater må suppleres av mer grundige evalueringer av institusjoner og fagmiljøer. Ellers vil institusjonenes mulighet til å lære av egne og andre erfaringer - gode og dårlige - være meget begrenset.

Gjennom statistikk kan man belyse ressurser som benyttes i en institusjon, den interne fordelingen av ressurser, som antall studenter, stillinger og kostnadsfordeling. Slike data kan vise de kvantifiserbare resultatene.

Statistiske oppstillinger må tolkes og suppleres med annen informasjon. Det kan være vanskelig å lese ut av statistikk hva årsakene er til at ett miljø er godt, slik at det oppnås gode karakterer og forskningsresultater av høy kvalitet, at en stor andel av studentene gjennomfører, mens et annet miljø er svakere på ett eller flere områder. Statistisk informasjon er nødvendig for å stille de rette spørsmålene i en slik prosess, men kan ikke utgjøre hele vurderingsgrunnlaget.

Departementet vil derfor understreke at resultater som kan kvantifiseres, ikke gir noe fullstendig bilde av institusjonens virke. De må derfor gå sammen med og utdypes ved hjelp av andre metoder som gir opplysninger om såvel relevans som kvalitet.(s. 55-56).

I forlengelsen av dette vises det til langtidsprogrammets utsagn om betydningen av evaluering i utdanningssystemet rent allment, og til Studiekvalitetsutvalgets (Handalutvalgets) synspunkter på evaluering som et hjelpemiddel for de høyere utdanningsinstitusjonene til selvutvikling (se nedenfor). Departementet slutter seg til dette synet på evaluering og presiserer:

Evalueringer kan iverksettes med hovedvekt på kontroll eller som stimulering til læring i en organisasjon. Departementet er enig med Studiekvalitetsutvalgets innstilling i at hovedgevinsten ved evaluering er å stimulere til læring i det enkelte fagmiljø.

Departementets oppfatning er at det største potensialet for å utnytte evaluering ligger i å stimulere til kritisk selvrefleksjon og egenutvikling. (s. 56).

Som det vil ha fremgått, er det en viss dobbelthet i departementets synspunkter på evaluering. Den sammenheng evalueringsevirsomheten omtales i, dreier seg om styring og kontroll. Om selve evalueringsevirsomheten heter det imidlertid at den skal stimulere til læring, selvrefleksjon og egenutvikling.

Utredningsinstituttet har etter dette, og etter nærmere drøftinger med departementet, lagt til grunn at de evalueringprosesser som etableres skal fremme læring og utvikling, og bare i begrenset utstrekning ha som formål å kontrollere institusjonenes virksomhet. Det er selvfølgelig mulig å benytte evalueringsrapporter med et læringsformål også til styring og kontroll. Konsekvensen av dette vil imidlertid være at senere evalueringer bringes i fare: "Kritisk selvrefleksjon" holdes nok tilbake dersom institusjoner finner at deres selvkritikk brukes mot dem på en måte som de finner lite tjenlig.

2.2 Organisering av evaluering

Departementet antyder fire ulike typer initiativ på evalueringsektoren. På alle nivåer *innen* institusjonen bør det drives evaluering av utdanningsevirsomheten, som en løpende virksomhet. Fagmiljøer med likeartede utdanningstilbud ved ulike institusjoner bør ta initiativ til *samarbeide* om utvikling av evalueringssopplegg. De ulike *råd* (universitetsråd, lærerutdanningsråd osv.) har et ansvar for å stimulere til samarbeid om evaluering innen likeartede fagmiljøer. Men også det sentrale nivå (departementet) har et ansvar, for *nasjonale evalueringer* av utvalgte fagområder. Økonomisk-administrativ utdanning er i stortingsmeldingen utpekt som det første fagområdet som skal gjennomgås på denne måten.

Utredningsinstituttet har ikke kartlagt systematisk i hvilken utstrekning det er tatt initiativ på de ulike nivåene. Studiekvalitetsutvalgets innstilling gir en oversikt over evalueringstiltak og beslektede tiltak ved høyere utdanningsinstitusjoner. Kontakter

med enkelte økonomisk-administrative fagmiljøer viser at noen miljøer har mer eller mindre formelle systemer for evaluering av enkeltsider ved sin utdanningsvirksomhet, og noen større miljøer har invitert eksterne fagfeller til å vurdere sider ved virksomheten (NHH, BI, OHH). Vi er ikke kjent med eksempler på samarbeide mellom flere institusjoner på dette feltet. Ett sakkyndig råd, Ingeniørutdanningsrådet, har iverksatt undersøkelser av studiemiljøet ved ingeniørhøgskoler, og søker å iverksette mer systematisk evalueringsvirksomhet ved enkelte skoler.

I stortingsmeldingen vises det til NAVFs evaluering av utdanning og forskning i engelskfaget som et eksempel på en nasjonal evaluering. Denne forelå medio januar 1992. Etter oppdrag fra RHF har en komité besøkt engelskmiljøene ved de fire universitetene, og dessuten samlet inn materiale om engelskfaget i det regionale høgskolesystemet. Selv om mandatet synes å betone forskningsvirksomheten, gis det en relativt bred beskrivelse av studietilbudene i engelsk, og av studenttall og studiegjennomføring. I komiteens vurderinger og anbefalinger ofres likeledes utdanningsfunksjonene betydelig oppmerksomhet. Studier og undervisningsplaner sies å ha blitt for konvensjonelle (s. 38), og det fremmes relativt spesifikke endringsforslag, bl.a. innen språkdelen av grunnfagsstudiet.

2.3 Formål og organisering av nasjonale evalueringer

Departementet presiserer i stortingsmeldingen at sikring av kvalitet i høyere utdanning primært må være institusjonens eget ansvar. De nasjonale evalueringer, og samarbeidstiltak av mer eller mindre formalisert art, skal bl.a. stimulere til selvevalueringstiltak.

Formålet med de nasjonale evalueringer vil videre være å få fram "kvalifiserte vurderinger av hva som særpreger de utdanningstilbudene som gis, sterke og svake sider ved disse i en nasjonal og internasjonal sammenheng og ikke å gi forenklede rangordninger av institusjonene. Vurderingene bør kunne ut i en beskrivelse av tiltak som kan gjennomføres for å bedre utdanningstilbud og læringsmiljø" (St. melding s. 57). En annen hensikt vil være å utvikle et metodeapparat som kan benyttes av alle fagmiljøer.

NAVFs utredningsinstitutt skal bidra til de nasjonale evalueringer. Først og fremst skal instituttet ha ansvar for å utvikle en erfaringsbank for metoder og erfaringer på området, og være forankringspunkt for større evalueringer.

Utredningsinstituttet skal også fremme forslag til det praktiske opplegget for nasjonale evalueringer mer allment (se avsn. 6) og for det økonomisk-administrative feltet som det første fagområdet (se avsn. 7).

De sakkyndige evalueringskomiteer skal oppnevnes av departementet. I stortingsmeldingen er det lagt til grunn at utredningsinstituttet skal fremme forslag om sammensetning. I de videre drøftinger med departementet er det imidlertid avklart

at institusjonene selv skal fremme slike forslag, som systematiseres og evt. bearbejdes av utredningsinstituttet.

Evalueringsvirksomheten - både de nasjonale evalueringer og de interne - skal vurderes etter fem år.

3 Hernesutvalget og Handalutvalget om evaluering

3.1 Evaluering ifølge NOU 1988:28 (Hernesutvalget)

I det kapittel (kap. 7) i Hernesutvalgets innstilling som omhandler institusjonenes utdanningsfunksjoner, står kvalitetsspørsmålet svært sentralt. Et innledende avsnitt konkluderes slik:

For å heve kvaliteten på undervisningen er det nødvendig med vesentlige forbedringer når det gjelder studentenes møte med universiteter og høyskoler, av organiseringen av studieoppleggene, og av selve undervisningen. (s. 80).

I forlengelsen foreslås det tiltak innen disse feltene, riktignok med varierende konkretiseringsgrad. En rekke av forslagene forutsetter informasjon som må fremskaffes gjennom evalueringstilnæringer, om studieprogresjon, studieopplegg, veiledningsordninger, undervisningsformer osv. NAVFs utredningsinstituttets undersøkelser om studentenes tidsbruk og studieforhold refereres inngående, for å belyse situasjonen.

Uttrykket evaluering knyttes til evaluering av undervisning, og det vises bl.a. til systemer for kursevaluering ved NHH og NTH. Men også studieplaner bør evalueres - utvalget redegjør her inngående det opplegg for evaluering av studietilbud som Gunnar Handal og Per Lauvås har utarbeidet ved Universitetet i Oslo (jf. UNIPED nr 3, 1987). Utvalget foreslår at det innen institusjoner etableres faste rutiner for evaluering av undervisning og studieplaner, at studentenes evaluering av tilbudene blir organisert med flere former for informasjonsinnhenting, basert både på skjønn og skjema, og at lærere som søker stilling ved universiteter og høyskoler skal vedlegge dokumentasjon om medvirkning i slike evalueringer.

3.2 Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget)

Evaluering av studietilbud og undervisning er ett av de hovedforslag som Studiekvalitetsutvalget fremmer i sin strategi for *kulturendring* innen høyere utdanning. De øvrige tiltak er styrking av forsknings- og utviklingsarbeid innen universitets- og høyskolepedagogikk, utforming av handlingsplaner for bedre studiekvalitet, og særlige tiltak for begynnerstudenter.

Et sentralt synspunkt i utvalgets innstilling er at studieopplegg, undervisning og læring i høyere utdanningsinstitusjoner er sterkt påvirket av institusjonenes kultur - forståelsesmåter, verdier og kunnskaper innen systemet. Med referanse til Klausen (1970) forstås "kultur" langs disse linjer: "... kultur i denne betydning er de ideer,

verdier, regler og normer som et menneske overtar og som man forsøker å bringe videre". Utvalget understreker betydningen av at det finnes levende fora i institusjonen for drøfting av utdanningskulturen. I slike fora vil "kulturelle" forhold som lett tas for gitt av den enkelte lærer, kunne bli påvirket, slik at kulturen endres. Evalueringsprosesser kan stimulere debatten i slike fora. (Det vises forøvrig til kap. 4 i utvalgets innstilling.)

Utvalget benytter uttrykket programevaluering om de evalueringstiltak den vil fremme, og skriver:

Programevaluering har etter utvalgets oppfatning et stort potensiale som hjelpemiddel for å oppnå bedre studietilbud og bedre undervisning. Når utvalget ser evaluering som et positivt virkemiddel i kvalitetsheving, er det imidlertid ikke ut fra tanken om produktkontroll, men særlig med tanke på at evalueringen brukes

- for å henlede oppmerksomhet på kvaliteten av undervisningen
- for å skape situasjoner der de som selv arbeider med undervisning ser kritisk på sine egne tilbud - eventuelt med andres hjelp - med sikte på å finne ut hva som kan gjøres bedre, og
- for at resultatene av slik evaluering kan danne grunnlag for kontinuerlig utvikling av studietilbudene. (s. 130).

Utvalget skiller mellom to hovedtyper av tiltak (s. 130-131):

- Intern evaluering av studie- og undervisningstilbudet innen institutter, avdelinger, linjer mv. ut fra disse enhetenes egne interesser og med sikte på deres eget videre arbeid med disse tilbudene.
- Ekstern evaluering av studieprogrammer på tvers av institusjoner, ut fra en interesse for at kvaliteter som finnes i enkelte programmer kan bli kjent for andre institusjoner, samtidig som en får utenforstående til å gi sin vurdering av i hvilken grad de ulike programmene lykkes med det de ønsker å få til.

Om den interne evalueringen heter det sammenfatningsvis

- at de ulike enheter innen utdanningsinstitusjonene blir tillagt et klart ansvar for gjennomføring av slik evaluering og for å trekke konsekvenser av den,
- at dette arbeidet skjer i forhold til enhetenes handlingsplan for studiekvalitet,

- at evalueringen skjer på enhetens egne premisser og med sikte på internt bruk, ikke som ekstern kontroll,
- at enhetene får tilgang til kompetent assistanse i dette arbeidet, f.eks. fra den lokale uhp-enheten,
- at variert bruk av studenters evaluering av undervisning og studier inngår i den interne programevalueringen, og som en naturlig del i all undervisning,
- at studenters evaluering skjer til tider og på måter som øker mulighetene for at studentgruppen selv kan se konsekvenser av evalueringen i den undervisning de selv deltar i. (s. 135).

Hva angår den eksterne evaluering, viser utvalget til ordninger i Nederland og England (se nedenfor), og foreslår et pilotprosjekt med følgende elementer:

- styringsgrupper under universitetsrådet og det regionale høgskolesystemet som velger ut programmer som skal evalueres, og utformer mandat for evalueringsvirksomheten
- intern evaluering som grunnlag for den eksterne evaluering
- oppnevning av en lokal leder for den interne evalueringen
- oppnevning av en ekstern evalueringsgruppe som besøker hver institusjon i 2-3 dager
- kvalifisering av evalueringsgruppe og lokale ledere gjennom et planleggingsseminar
- gruppen utformer skriftlige rapporter om hver institusjon og om sitt helhetsinntrykk, uten at det foretas noen rangering av institusjonene
- institusjonen planlegger kvalitetsforbedrende tiltak og rapporterer om disse.

Utvalget fremhever følgende positive trekk ved ordningen:

- den forutsetter en kombinasjon av intern og ekstern evaluering.
- de ansvarlige for de programmer som blir evaluert, har selv muligheten for å legge en del av premissene og velger selv hvilke konklusjoner de vil trekke av evalueringen. Dette mener utvalget gir grunnlag for en positiv holdning til evalueringen og for at tiltakene som foreslås kan bli realisert.
- mulighetene øker for at eksterne perspektiver og impulser kan bidra til å utvide perspektivet i forhold til en intern evaluering.
- evalueringen foretas av personer som selv tilhører det akademiske miljøet og som vil bli betraktet som likemenn med forståelse av og for den

virksomheten som evalueres. Dermed mener utvalget at muligheten øker for at evalueringen skal bli akseptert og tatt hensyn til. (s. 138).

3.3 Vurderinger

Hernesutvalget fremmet primært synspunkter på betydningen av evaluering, uten å gå inn på organiseringen av evalueringsvirksomheten. Handalutvalget har gått langt mer detaljert inn på organiseringen av evalueringsmåter som skal fremme læring og selvutvikling. For så vidt som dette formålet står sentralt i stortingsmeldingen, hvor det også fremgår at man tenker seg ekstern evaluering ved hjelp av en sakkyndig komité, har det vært naturlig for utredningsinstituttet å legge til grunn at de nasjonale evalueringer kan organiseres langs de linjer Handalutvalget skisserer. I drøftinger med departementet er det da også denne tilnæringsmåten til evaluering som har stått i fokus. Det vil likevel fremgå at det vil bli foretatt visse justeringer i forhold til utvalgets forslag.

4 Utenlandske evalueringssystemer

4.1 Nederland

Både i stortingsmeldingen og i Studiekvalitetsutvalgets innstilling er det vist til nederlandske tiltak innen evaluering av høyere utdanning. Smeby (1990) har redegjort for den utdanningspolitiske sammenheng som disse tiltakene er blitt iverksatt innen. En første fase var preget av statlig inngripen og budsjettmessige nedskjæringer i en sektor som synes å ha hatt betydelig selvstyre og gode økonomiske vilkår. I en senere fase er institusjonene gitt større autonomi innen klare rammer. De evalueringstiltak som her skal omtales, er kommet til i den senere fase, og er bare etablert innen universitetssektoren, ikke innen sektoren for høyere yrkesrettet utdanning.

Den såkalte "external quality assessment" finner sted i regi av Association of Cooperating Universities in the Netherlands (VSNU). Det er fag/disiplin som er i fokus for evalueringene - alle miljøer som tilbyr utdanning i et gitt fag blir underkastet evaluering, i form av besøk fra en komite av sakkyndige, med ca syv medlemmer. Denne komiteen baserer seg på selvevalueringsrapporter fra miljøene. Som sakkyndige benyttes fagfolk fra universitetene samt representanter fra arbeidsgivere eller profesjonelle organisasjoner. Minst ett medlem hentes fra utlandet. Det er et mål at de sakkyndige skal dekke alle spesialiseringsområder i faget, men det er ikke et krav om at alle medlemmer skal være i faget - noen kan komme fra et annet fagfelt.

I den guide som benyttes er prosessen delt inn i tre hovedfaser, med følgende innhold:

1 *the preparation:*

- * appointment of visiting committee for each discipline;
- * appointment of coordinators in the faculties;
- * internal discussion of visiting committee;
- * informative contact between committee and faculty;
- * internal evaluation and compilation of a self-study by the faculty to be visited.

2 *the visits:*

- * the visiting committee makes a two-day visit to the faculty concerned;
- * the discussions are based on the self-study that has been submitted;
- * the visit is concluded with a verbal report of the findings.

3 conclusion:

- * after its final visit to the discipline, the visiting committee draws up one report giving a) a general picture of the state of affairs in the discipline as a whole and b) the findings in each faculty;
- * the visiting committee sends the general section of the report and the section on each faculty to the faculty board with the request that factual inaccuracies be pointed out;
- * the visiting committee submits the report to the Governing Board of the VSNU as its principal;
- * the VSNU makes the report public and brings it to the attention of the inspectorate, the minister and others;
- * after the final report is submitted, the visiting committee is disbanded.

(Innholdet i selvevalueringen er beskrevet nærmere i avsnitt 6 nedenfor og i vedlegg 1.)

I perioden 1988-1991 er ca fem fagområder evaluert årlig. Antall læresteder som er inkludert varierer mellom 1 (industrial design; aerospace engineering) og 10 (mathematics and information technology; medicine). Systemet er tenkt å være syklisk - etter fem år vil man starte en ny runde evalueringer. Selv om man fokuserer på utdanningsfunksjonene, regner man med at forskningsaktivitet og servicefunksjoner vil bli tatt med i utdanningsevalueringene i fremtiden. (Vroedjenstijn 1991, s. 17). (I tillegg er det i Nederland etablert særskilte opplegg for evaluering av forskning.)

4.2 Sverige

I stortingsmeldingen er det vist til at det svenske Universitets- og Högskoleämbetet nå vrir sin virksomhet i retning av evaluering og oppfølging.

Smeby (1990) redegjør for evalueringstiltak i Sverige. Det sies at man legger vekt på systemer for selvevaluering i kombinasjon med systemer for ekstern kontroll. Hovedvekten legges på å utvikle systemer for intern læring, mer enn på å fremme ekstern kontroll. Myndighetene vurderer å bruke statistikk som grunnlag for ressursfordeling.

I løpet av de siste par årene er det iverksatt evalueringer av liknende type som i Nederland, innen 7 fagområder, bl.a. fransk, forvaltning og økonomi. Det er utarbeidet "Råd och anvisningar" for selvevaluering og for sakkyndige komiteer, som i utpreget grad synes å basere seg på den nederlandske "Guide for external program review". UHÄ synes imidlertid å spille en sentral rolle i innsamling og bearbeiding av den informasjon som legges til grunn i evalueringsarbeidet. Dette

fritar institusjonene for deler av selvevalueringsprosessen, men kan medføre at prosessene innen institusjonene blir mindre dyptpløyende.

Man har også eksperimentert med noe ulike sammensetninger av sakkyndige komiteer - en evaluering innen økonomi hadde bare to medlemmer. Endelig gis noen av evalueringene et regionalt mer enn et nasjonalt perspektiv - evalueringen av økonomifaget begrenser seg til fem av 23 læresteder.

Det er uklart hvordan evalueringsvirksomheten i Sverige vil bli videreført etter at UHÄ nedlegges.

4.3 England

Smeby (1990) har også redegjort for styring og evaluering i engelsk høyere utdanning i 80-åra, hvor resultatindikatorer (performance indicators) har stått sentralt. Et annet sentralt element har vært the Council for National Academic Awards, som har godkjent kurs i høyskolesektoren (the polytechnics). Dette rådets funksjoner har dermed i utgangspunktet hatt endel til felles med NKU's funksjoner her til lands. Men CNAA har betonet dialog med høyskolene, og bidradd til å stimulere en omfattende pedagogisk fornyelse og kursutvikling.

Studiekvalitetsutvalget omtaler den engelske "Academic Audit Unit" under the Committee of Vice Chancellors and Principals, et organ som har en del til felles med det norske universitetsrådet. AAU er en meget liten enhet (tre personer) som ved hjelp av et større antall "auditors" fokuserer på de ordninger for kvalitetskontroll som er etablert ved universiteter (ikke høyskoler). Det er her ikke kvaliteten i et fag/disiplin ved alle læresteder som tilbyr faget som undersøkes, men ett enkelt læresteds "quality assurance mechanisms" innen alle fag. De tre "auditors" som besøker lærestedet, er universitetsansatte med ulik fagbakgrunn.

Den institusjonen som besøkes, skal ikke utforme noen egentlig rapport som grunnlag for besøket, men må sende inn eksisterende dokumentasjon innen et ganske bredt spekter. Dokumentasjonen og besøket omhandler fire hovedområder, hvert med flere underpunkter:

a. *Mechanisms for quality assurance in provision and design of programmes of study:*

- scrutinising new programmes of study (or revisions to existing programmes of study);
- monitoring programme design in relation to student intake and non-traditional entrants;
- having central monitoring of programmes of study;
- monitoring validation by the university of programmes of study in associated institutions.

b. *Mechanisms for quality assurance in teaching, learning and communication:*

- monitoring existing programmes of study, and their achievements, including data collection and evaluation (such as student numbers, drop-out rates, classified degree results etc);
- monitoring postgraduate training and research, including appeals procedures at postgraduate research degree level;
- seeking external examiners' views;
- monitoring and informing students of their progress and examination performance, including appeals procedures;
- promoting innovative teaching, learning and communication practice.

c. *Mechanisms for quality assurance in relation to academic staff:*

- provision for staff development;
- appraisal of academic staff.

d. *Mechanisms for quality assurance in taking account of:*

- the role of external examiners and their reports;
- student's views on programmes of study;
- views of external bodies - professional accrediting bodies and employers, validated institutions etc.

Det nederlandske (og svenske) system fokuserer på kvaliteten av utdanningstilbudet i ett fag ved flere institusjoner, mens det engelske altså retter oppmerksomheten mot kvalitetssikringsmekanismer i alle fagtilbud ved en institusjon. Man skal likevel ikke se bort fra at innholdet i evalueringsrapportene kan bli noe likartet, fordi det kan være vanskelig å drøfte kvalitetssikringsmekanismer uavhengig av faglig substans.

I likhet med systemet i Nederland skal også the Academic Audit Unit rekke over mye på relativt kort tid. I perioden 1989-93 skal alle universiteter være besøkt. Men det er uklart hvordan de engelske evalueringssystemene vil bli videreført i fremtiden, etter de betydelige strukturelle omlegginger høsten 1991, da skillet mellom universiteter og polytechnics ble fjernet.

4.4 Frankrike

Den franske tilnærming til evaluering ligger nær den engelske, for så vidt som det er det enkelte universitet (og ikke studietilbudet i et gitt fag ved alle institusjoner)

som evalueres. Men den franske Comité National d'Evaluation (CNE), med 17 medlemmer oppnevnt direkte av presidenten og med en stab på ca 25 personer, begrenser seg ikke til å undersøke kvalitetssikringsmekanismene. Man uttaler seg om kvaliteten. I perioden 1985-91 har komiteen vurdert vel 50 institusjoner. Ved hjelp av i alt 700 eksperter har man produsert ca 40 rapporter av størrelse 80-300 sider. I et par tilfeller har evalueringene tatt for seg grupper av universiteter i stedet for ett enkelt universitet. (Dette er grunnen til at antall rapporter er mindre enn antall evaluerte universiteter.)

Evalueringsevirsomheten er ikke bare begrenset til utdanningsfunksjonene, men inkluderer rekrutteringspolitikk, intern organisering og økonomi. Hva angår forskning, er evalueringen særlig rettet mot forholdet mellom forskning og undervisning. Andre aspekter ved forskningsevirsomheten evalueres av andre nasjonale organer.

Universitetets ledelse og de enkelte enheter utarbeider skriftlige presentasjoner, som legges til grunn for et første besøk, av to av CNE's medlemmer. Deretter utpeker komiteen 10-20 eksperter, som går grundig inn på alle aspekter innen sine disipliner. De to medlemmene fra CNE konsentrerer seg om universitetets budsjett og styringsordning. Besøket varer i to - fire dager; ekspertvurderingene tar to til fire måneder.

I løpet av denne tiden utarbeider de to CNE-medlemmer sin rapport, som drøftes i CNE og ved et nytt besøk med institusjonen. En endelig versjon av evalueringsrapporten publiseres sammen med institusjonens respons. Totalt tar prosessen 10-14 måneder (Richet 1991.)

Det er verdt å merke seg at mens de nederlandske og engelske evalueringssystemer arbeider i regi av disse landenes paralleller til det norske universitetsråd, er den franske CNE verken knyttet til et tilsvarende organ, departement eller direktorat, men er en selvstendig enhet, oppnevnt direkte av presidenten. Vi er ikke kjent med studier som drøfter implikasjoner av dette, men ordningen gjenspeiler vel særtrekk ved den franske statsforvaltning, med en sterk sentralmakt, som riktignok i det siste har desentralisert visse funksjoner. Den svenske ordning er i prinsippet lik den franske, men knyttet til et "direktorat" (UHÄ). Og virksomheten er foreløpig langt mer beskjedne i omfang.

4.5 USA

Ettersom utdanning i USA ikke er et føderalt, men først og fremst et delstatlig ansvar, er forholdene på evaluingsområdet i USA omtrent like lite enhetlige som i Europa. De fleste institusjoner har mer eller mindre velutviklede interne evalueringssystemer, hvor man i evalueringen av ett fagområde kan trekke inn fagfolk fra andre universiteter, og/eller personer fra et annet fag innen samme

universitet. Ansvar for å ta initiativ vil ofte ligge i den sentrale universitetsledelsen, men kan også tas på lavere nivåer.

Interne evalueringer, i regi av institusjonens øverste ledelse eller lavere nivåer, vil som regel være en nødvendig bestanddel i eksterne akkrediteringsprosesser. Disse prosessene må forstås i lys av det betydelige private initiativ som kan utvises innen feltet høyere utdanning. Det er ingen sjeldenhet at høyere utdanningsinstitusjoner opprettes eller nedlegges. Men også velrennomerte institusjoner er pålagt å delta i akkrediteringsprosessene, eller det forventes av dem.

Akkreditering foretas med referanse til enkeltfag eller institusjonen som helhet. Innen profesjons- eller semiprofesjonsstudier vil profesjonsorganisasjoner eller sammenslutninger av utdanningsinstitusjoner innen faget stå for akkreditering av et læresteds tilbud, f.eks. medisin eller business administration. Delstatlige myndigheter vil på visse felter også kunne foreta akkrediteringer av profesjonsutdanninger. Institusjonen som helhet akkrediteres ofte av såkalte "regional accrediting agencies", som det finnes ni av. Disse har sluttet seg sammen i et Council on Postsecondary Accreditation (Elfner, 1991).

Med inntil fire ulike initiativtakere (institusjon, delstat, regioner, profesjon), som ikke alltid makter å koordinere sine tiltak, kombinert med økende interesse for "student outcomes assessment", er det ikke til å undre over at følgende hjertesukk kan fremmes "Can somebody give me a hand here? Program review, accreditation processes, and outcomes assessment as the straws that are breaking the camel's back, (Lincoln, 1988). Jf. til dette også nedenfor, avslutningsvis i avsn. 5.

5 Nasjonale evalueringer i Norge - overordnede synspunkter

I den oversikt som er gitt foran, er en rekke prinsipielle og praktiske evalueringsspørsmål berørt. I stortingsmeldingen berøres forholdet mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* tilnærming til evaluering. Spenninger mellom evalueringens *formål* - kontroll eller organisasjonslæring - er eksplisert. Spørsmålet om *bruken* av evalueringssrapportene er berørt i en kommentar til stortingsmeldingens formuleringer. Evalueringer kan være *interne* (selv-evaluering) eller *eksterne* (bruk av sakkyndige) (et skille som står sentralt i Handalutvalgets innstilling), men de to former kan kombineres i en og samme prosess¹. Innholdet i evalueringen kan være utdannings-tilbudets *kvalitet* (som i Nederland, Sverige, Frankrike og USA), eller *kvalitets-sikrings-mekanismene* innen institusjonen (som i England). Nasjonale evalueringer kan iverksettes av enheter *innen sektoren* høyere utdanning (VSNU i Nederland og CVCP i England) eller *mer av overordnede instanser* (UHÄ i Sverige og CNE i Frankrike).

På det rent praktiske plan kan man velge mellom å evaluere *ett fag* slik det tilbys ved alle (eller noen) institusjoner (som i Nederland og Sverige), eller alle fag ved en *institusjon* (som i Frankrike). *De sakkyndige komiteene* kan sammensettes ulikt (innenlandske fagfolk, utenlandske fagfolk, arbeidsgivere, representanter fra profesjonsorganisasjoner, studenter, pedagogisk sakkyndige) og ha ulik størrelse. Evalueringssystemet kan være altomfattende og *syklisk* (som i Nederland, England og Frankrike) eller mer begrenset (som i Sverige). *Forskningsvirksomheten* eller aspekter ved den kan trekkes inn, eller ekskluderes. Evalueringsevne kan begrenses til *universitetssektoren* (som i Nederland, England og Frankrike) eller omfatte *hele sektoren* (som i Sverige). Grunnlagsmateriale for evalueringene kan fremskaffes lokalt, eller med betydelig medvirkning fra sentrale/nasjonale enheter, som UHÄ i Sverige. Størrelsen av de enheter som opprettes for evalueringformål kan variere sterkt, fra tre (England) til 25 personer (Frankrike). Antallet *potensielle initiativtakere* i feltet kan likeledes variere.

I de dokumentene og landene vi har referert til, har man dermed gitt ulike svar på flere av de spørsmål Smeby (1990 s. 14, med referanse til Premfors 1989) fremhever;

¹ I den nasjonale evaluering av engelskfaget, som det er redegjort for i avsn. 2.2., har man ikke basert seg på systematisk selvevaluering, men har rimeligvis likevel samlet inn bakgrunnsinformasjon forut for besøkene.

1. Hensikt - hvorfor evaluere?
2. Objekt - hva bør evalueres?
3. Organisering - hvordan bør det evalueres?
4. Kriterier - hvilke kriterer bør anvendes?
5. Metoder - hvilke metoder bør anvendes?
6. Spredning - hvordan og til hvem bør resultater spres?
7. Anvendelse - hvilke effekter bør forventes?

I det følgende skal det gis anbefalinger på disse punkter, med tanke på nasjonale evalueringer av norsk høyere utanning.

Hensikten - eller formålsspørsmålet - er formelt sett besvart i stortingsmeldingen: de nasjonale evalueringer er tenkt som tiltak for organisasjonslæring mer enn som et kontrolltiltak. Men det reelle formål for evalueringene vil ikke bli klarlagt før man ser hvilken *anvendelse* evalueringen får, både sentralt og ved den enkelte institusjon. Dersom departement eller institusjonsstyre bruker en evalueringsrapport på en måte som et fagmiljø og/eller andre miljøer oppfatter som styrende og kontrollerende, hjelper det lite hva departementet skrev i 1991.

Spørsmålet om *objektet* for evalueringen har flere aspekter. Departementet har allerede tatt standpunkt til at det er fag (og ikke hele institusjoner) som skal vurderes. Verken Handalutvalget eller departementet har uttalt seg i retning av at det skulle være tilstrekkelig å begrense seg til å evaluere kvalitetssikringsmekanismer (slik som i England) - dette ville da også være mest naturlig å gjøre med referanse til institusjoner mer enn fag. Gjennom konsultasjoner med enkelte av de økonomisk-administrative fagmiljøer har utredningsinstituttet brakt på det rene at det nok finnes mer eller mindre formaliserte kvalitetssikringsmekanismer ved de enkelte enheter, men at det knapt er tale om systemer. En nasjonal evaluering som begrenset seg til mekanismene ville dermed lett bli en evaluering av noe som det bare finnes ansatser til. Det er derfor fagtilbudenes kvalitet som bør evalueres. Men dersom institusjonene lever opp til departementets pålegg om å ta ansvar for interne evalueringer (uavhengig av de nasjonale), er det tenkelig at man i siste halvdel av 90-årene kan begrense de nasjonale evalueringer til å dreie seg om kvalitets-sikringsmekanismer. Det vises forøvrig til avsnitt 6, hvor innholdet i (selv)evalueringen drøftes mer inngående.

Organiseringen av de nasjonale evalueringer er også fastlagt, et stykke på vei. Handalutvalget hadde her foreslått styringsgrupper i regi av universitetsrådet og det regionale høgskolesystemet, mens departementet har bedt NAVFs utredningsinstitutt om å spille en koordinerende rolle i arbeidet. I en viss forstand flyttes dermed deler av ansvaret ut av sektoren høyere utdanning. Det vil vel imidlertid vise seg naturlig at det i tilknytning til de nasjonale evalueringer opprettes en (felles) eller flere referansegruppe(r) (en for hvert fagområde). Det er også forutsatt at man skal

benytte eksterne sakkyndige, som skal basere seg på selvevalueringsrapporter. Sammensetningen av de sakkyndige utvalg vil en måtte ta standpunkt til i lys av de forslag som kommer fra institusjonene, og den løsning som velges, kan variere fra fagområde til fagområde. Det synes likevel å være enighet om at hovedtyngden av de sakkyndige bør være utenlandske universitets- eller høyskolelærere som behersker norsk.

Spørsmålet om hvilke *kriterier* som skal benyttes henger nært sammen med evalueringens hensikt/formål, og med *metoder* som skal anvendes. For så vidt som det er fastlagt at man skal benytte sakkyndige som skal ta i bruk en kvalitativ mer enn en kvantitativ tilnærming, er en del avklart. De nasjonale evalueringer vil slik sett tendere mot å være hva Francke-Wikberg og Lundgren (1982) kaller "intuitive tilnærminger", av typen akkreditativ evaluering - en form for ekspert-evaluering, hvor hovedspørsmålet vil være "hvordan bedømmer sakkyndige dette programmet". En "produksjonsorientert" tilnærming, med spørsmål som "er programmet effektivt? kan effekten oppnås billigere?" vil stå mindre sentralt - men slike spørsmål vil departementet evt. kunne få svar på ved hjelp av den database som er under oppbygging. Andre produksjonsorienterte spørsmål, av typen "når studentene de oppstilte målene?", vil stå mer sentralt - men dette spørsmål besvares primært gjennom et annet evalueringssystem, nemlig eksamensapparatet. Av drøftingene i avsn. 6 vil det likevel fremgå at spørsmål om ressursbruk og eksamensresultater hører med i en rimelig fullstendig sakkyndig vurdering (akkreditativ ekspert-evaluering). Det er der også redegjort for hvilke data som bør fremskaffes, og det vil fremgå at kvantitative data vil ha en naturlig plass som komponenter i det totale datagrunnlaget.

De overordnede kriterier vil være nært knyttet til de sakkyndiges faglige skjønn, og kan ikke fastlegges generelt. De sakkyndiges bedømmelse vil antagelig - i tillegg til "produksjonsorienterte" vurderinger av hvorvidt målene oppnås - relatere seg 1) til fagområdets/profesjonens eksplisitte eller implisitte standarder (er de mål som er satt opp sakssvarende?), og 2) til andre institusjoners grad av måloppnåelse (ligger de faktiske resultater ved denne institusjonen på et akseptabelt nivå?). Det er med referanse til slike kriterier at de sakkyndiges "intuisjon" eller skjønn vil gjøre seg gjeldende.

Utdanningens relevans/arbeidslivets behov kan være et annet overordnet kriterium. Vurderinger med referanse til dette kriteriet forutsetter at det innhentes data fra denne sektoren, eller at sektoren er representert i komiteen, jf. nedenfor avsn. 7.2.

For enkelt-komponenter i utdanningsprosessen vil det være naturlig å ta hensyn til relativt allmenne kriterier av den type NKU benytter, f.eks.

- læreres faglige kvalifikasjoner
- læreres pedagogiske kvalifikasjoner
- studieplanenes utforming
- undervisningens mengde og art
- eksamensformer.

Det vil her føre for langt å gå i detaljer på hvert enkelt område - jf. likevel avsn. 6. Det vil måtte legges opp til seminarer, der de sakkyndige komiteer blir tilført synspunkter fra pedagogisk og annen ekspertise, og på dette grunnlag drøfter kriteriespørsmålene.

Spredningen av evalueringsresultatene kan være et problematisk tema. I utlandet synes det mest vanlige å være at evalueringsrapporter blir sendt til høring ved institusjonene/fagmiljøene, for så å bli gjort offentlige, enten sammen med høringsuttalelsene, eller i en form der det er tatt hensyn til høringsuttalelsene. Hvordan spredningen skal foretas her til lands, bør drøftes med de berørte fagmiljøer. Det mest naturlige vil vel være å offentliggjøre den endelige evalueringsrapporten eller i hvert fall hovedkonklusjonene i den, mens selvevalueringene knapt bør offentliggjøres.

I tillegg til momenter som her er berørt, bør det avslutningsvis nevnes at evaluering er arbeidskrevende, og kan være ubehagelig. Begge disse forhold kan medføre reaksjoner og motstand i de miljøer som skal evalueres.

Hva angår arbeidsinnsats, kan det under henvisning til det "hertesukk" som foran (avsn. 4.5) er referert fra Lincoln (1988), være grunn til å minne om at tilsvarende anførsler kan få atskillig for seg også her til lands, dersom program-evaluering uten koordinering iverksettes

- av institusjoner
- gjennom uformelt samarbeide mellom institusjoner
- i regi av rådene innen høyere utdanning
- som nasjonale evalueringer (jf avsn. 2.3).

Det er verdt å minne om at disse aktivitetene vil komme i tillegg til fire andre evalueringsprosesser

- eksamensarbeid og dr.grads bedømmelser
- bedømmelser av søkere og søknader om opprykk
- behandling av søknader om forskningsmidler
- nasjonale forskningsevalueringer av disipliner og satsingsområder.

Mht ubehag, vil det her føre for langt å referere i detalj Gurels (1983) artikkel "The Human Side of Evaluating Human Services Programs: Problems and Prospects". Ett av hans poenger skal likevel gjengis: administratorer/ledere kan ofte ha et annet forhold til evalueringsvirksomhet enn de som opererer programmet, og de to grupper kan ha ulike forhold til de to (latente) mål som vil ligge i alle organisasjoner: stabilitet og endring. I de uformelle kontakter med endel økonomisk-administrative miljøer har vi ikke kunnet unngå å legge merke til tilløp til ulikheter langs disse linjer: institusjonsledere synes å imøtese evalueringsvirksomheten; representanter for lærergruppen kan være mer forbeholdne.

6 Hva skal evalueres og hvordan?

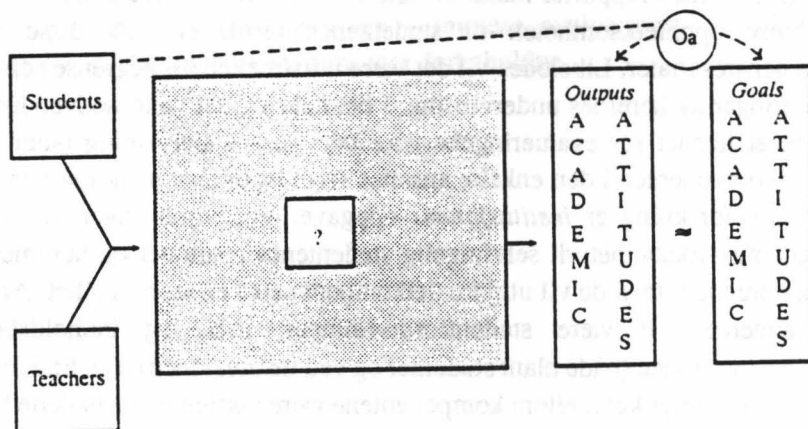
6.1 Innholdet i evalueringen

I et evalueringssystem der hovedformålet skal være læring og utvikling i det enkelte fagmiljø, vil det antall tema som bør tas opp i selv-evalueringene og i evalueringens gruppenes rapporter måtte bli relativt stort. Det vil være helt utilstrekkelig å begrense oppmerksomheten til studentenes resultater, slik disse nedfelles i eksamensresultater. Likeledes vil det være utilstrekkelig å begrense seg til studentvurderinger av lærernes undervisning. I det hele vil det være nødvendig å legge til grunn at temaet for evalueringene ikke bør være undervisning (som er den ene hovedkomponenten i den enkelte ansattes arbeidsplikter), men *utdanning*, som ved siden av forskning er *institusjonens* oppgave. Ved vurderinger av institusjoners utdanningsvirksomhet vil selvfølgelig studentenes resultater og lærernes undervisning høre med, men de vil utgjøre delkomponenter i en større helhet. Andre viktige komponenter vil være studentforutsetninger, mål- og innholdsbeskrivelser, ressursituasjonen (både blant studenter og ved institusjonen) osv. Endelig vil kritisk analyse av samvirket mellom komponentene være viktigere enn isolerte beskrivelser av de enkelte komponenter.

I det nederlandske system er det utarbeidet en detaljert disposisjon for selv-evalueringene; noe tilsvarende er gjort i Sverige. Studiekvalitetsutvalget mener at selv-evalueringen skal skje på institusjonenes egne premisser og omfatte det disse selv ønsker å ta opp. Vi vil anta at dette vil kunne skape et svært ujevnt arbeidsgrunnlag for de sakkyndige komiteene, og i visse tilfeller bidra til å snevre inn kommunikasjonen mellom institusjon og komité på en uhensiktsmessig måte. Likeledes vil innholdet i evalueringsrapporten kunne bli svært ulikt for ulike institusjoner. Vi vil derfor anbefale at det legges opp til en viss standardisering av selv-evalueringsrapportene. Utredningsinstituttet vil imidlertid ikke på dette tidlige tidspunkt i prosessen fremme et endelig forslag til hvilke komponenter som bør tas med i selv-evalueringen og rapporter fra eksterne evaluatorene. Spørsmålet om hva som skal tas med, bør avgjøres i samråd mellom departement, evalueringsgruppe og de berørte institusjoner, på grunnlag av den gjennomgang av relevante momenter som følger.

Den følgende fremstilling er basert på kapitlet "Towards a new model for the evaluation of teaching; an interactive process-centered approach", i OECD-publikasjonen *Discussions of Evaluation in Higher Education* (Dahlløf 1991). Det vil fremgå at fremstillingen - på tross av tittelen - mer handler om utdanningsfunksjonen enn om undervisningen. Det trekkes i det følgende også veksler på den nederlandske "Guide for external program review".

Dahløfs fremstilling er bygget opp med referanse til en serie figurer. Den første illustrerer en typisk mål/resultatorientert evaluering, og hvor det gis lite inntak til institusjonell læring - "until the black box is opened" (s. 123).

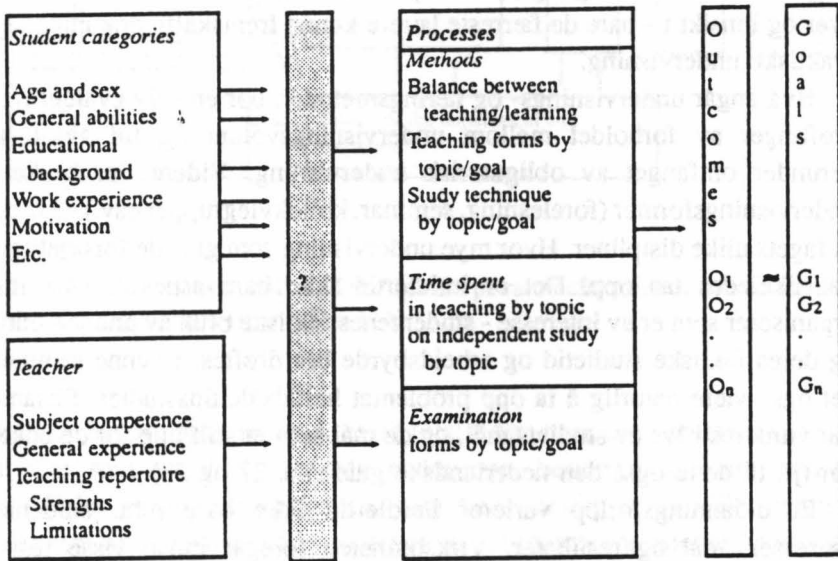


Figur 1 Evaluering som resultatanalyse (output analysis - Oa), resultater og mål sammenliknes under hensyntagen til studentkarakteristika (Dahløf fig. 6.2 s 123).

Her vurderes studentenes resultater (både faglige og holdningsmessige) i relasjon til utdanningens mål, og man trekker evt. inn studentenes forkunnskaper. Selve utdanningsprosessene berøres ikke, og mulighetene for institusjonell læring blir begrensede.

At en tilnærming som i figur 1 er ufullstendig, innebærer ikke at mål og resultater kan ignoreres i selv-evalueringene og de sakkyndige komiteenes arbeide. Både miljøene selv og de sakkyndige bør gå inn på om det i det hele er formulert sakssvarende mål for utdanningen(e), og i hvilken utstrekning målene nås. Et vanlig fenomen ved utdanningsmål er at de ofte kan inneholde ideelle fordringer, som ikke har reelt styrende funksjoner. Et annet utbredt fenomen er at eksamensformene bare fokuserer på deler av målene. (Det vises forøvrig til de vedlagte utdrag fra den nederlandske guide, s 16, 20 og 22.)

I den neste figuren er komponentene "studenter" og "lærere" noe mer spesifisert. Det viktigste er imidlertid at deler av den svarte boksen er åpnet, ved at sentrale prosesser er spesifisert i undervisnings- og læringsmetoder, tidsbruk, og eksamensformer.



Figur 2 En generell prosess-modell med særlig vekt på relasjonene mellom studentkarakteristika, lærerkompetanse og de vektlagte prosessvariablene (Dahlløfs fig. 6.4 s 126).

Hva angår "studenter", bør verken fagmiljøets eller de sakkyndiges rapport tynges med deskriptiv statistikk. Mer kvalitative spørsmål, som endringer i studentsøking og studentforutsetninger, og miljøets måte å forholde seg til endrede studentforutsetninger på, vil være mer sentrale (jf. den nederlandske guide s. 19). I drøftinger av slike spørsmål bør man også trekke inn at stadig større deler av minkende ungdomskull regnes å ville/måtte søke høyere utdanning i løpet av 90-årene. En institusjonsmessig bevisstgjøring på de utfordringer dette vil skape, kan være en viktig del av den institusjonelle læring.

Lærernes faglige kvalifikasjoner bør neppe spesifiseres på individ, men kompetanseprofilen mht. utdanning og utdanningsnivå (bl.a. dr.grad) bør fremgå.

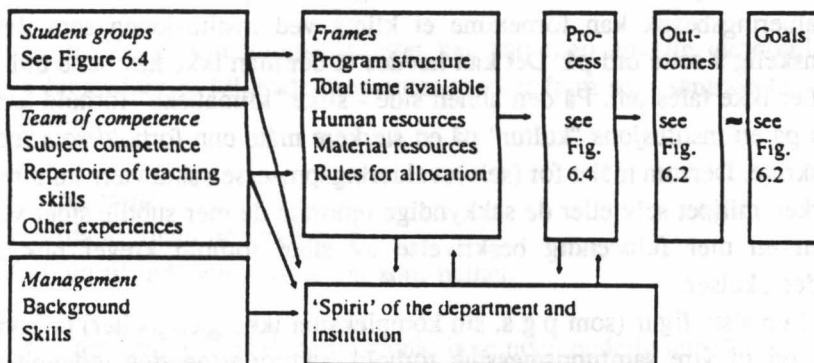
Planer for kompetanseutvikling er et kvalitativt moment som bør ofres oppmerksomhet. De sakkyndige komiteer skal ikke evaluere lærernes forskning, men bør få innsikt i institusjonens publiseringsvirksomhet. En drøfting av i hvilken utstrekning undervisningen er forskningsbasert vil falle vanskelig uten en slik oversikt. I profesjonsorienterte studier vil det være viktig å kartlegge i hvilken utstrekning lærerne har erfaring fra den type virksomhet de utdanner for. Lærernes "undervisningsreportoar" er antagelig den komponent det er vanskeligst å fremskaffe oversikt over og innsikt i - bare de færreste lærere kunne fremskaffe dokumentasjon om sin praktiske undervisning.

Hva angår undervisnings- og læringsmetoder, bør en selv-evaluering inneholde drøftinger av forholdet mellom undervisningsvolum og tid avsatt til studier, herunder omfanget av obligatorisk undervisning. Videre bør bruken av ulike undervisningsformer (forelesning, seminar, kollokviegrupper osv.) drøftes, i relasjon til fagets ulike disipliner. Hvor mye undervisning som gis i de forskjellige disipliner bør likeledes tas opp. Det er imidlertid ikke bare aspekter som institusjonen organiserer som er av interesse - studentenes faktiske bruk av undervisningstilbudet, og deres faktiske studietid og arbeidsbyrde bør drøftes. I denne sammenheng kan det også være naturlig å ta opp problemet heltids/deltidsstudier. Eksamensformen bør vurderes i lys av studiets mål, og de mål som er stilt opp for de enkelte disipliner (jf. til dette også den nederlandske guiden s. 22 og 23).

Et utdanningsforløp varierer imidlertid ikke bare mht. studenter, lærere, prosesser, mål og resultater. Virksomheten foregår innen visse ressursmessige rammer, og innen en formell og uformell organisasjon. I neste figur (fig. 3) er dette illustrert ved hjelp av komponentene

- "frames", med fem undergrupper
- "management"
- "spirit of the department and institution".

Den siste komponenten kunne også benevnes institusjonskultur.



Figur 3 En generell prosessmodell med særlig vekt på rammefaktorer og administrative strategier (Dahløfs figur 6.5, s 134).

Blant "rammene" henger programstruktur og total tidsramme nær sammen. Ofte er tidsrammen noe som vanskelig lar seg endre pga. bestemmelser tatt utenfor institusjonen. Deler av programstrukturen, som f.eks. omfanget av ulike deldisipliner, kan fremtre som like urokkelig, men her vil vel interne tradisjoner ha en viss innvirkning. Slike interne tradisjoner, der visse ting tas for gitt, bør i en selv-evaluering tas opp til drøfting. Dette er kanskje ett av de punktene hvor kommunikasjonen med eksterne evaluatorene, som kan stå i andre tradisjoner, kan være mest fruktbar. Pensum er vel et av de mer påvirkelige aspekter ved programstrukturen.

De menneskelige ressurser synes langt på vei å være sammenfallende med lærer- og studentforutsetninger. Men i tillegg bør forholdet mellom undervisning ved faste lærere, og undervisning ved hjelpelærere, tydeliggjøres og drøftes. Under materielle ressurser hører bl.a. lokaler, bibliotek, EDB, budsjett osv. (Jf. forøvrig den nederlandske guiden s. 23.) Regler for ressursallokering ved institusjonen som helhet og innen den faglige enhet som evalueres bør likeledes drøftes. Men man bør søke å motvirke en naturlig tendens til å benytte selv-evalueringen til ordinær budsjettargumentasjon - en kritisk analyse av hvordan man benytter eksisterende ressurser vil ha mer for seg. Tilsvarende bør de sakkyndige grupper unngå å argumentere for at faget i alle sammenhenger bør tilføres mer ressurser. Slike kommentarer vil få større tyngde dersom de reserveres for tilfeller hvor ressurs-situasjonen fremtrer som bemerkelsesverdig dårlig.

Administrasjonens bakgrunn og kompetanse bør trekkes inn i vurderingene, men bør knapt gjøres til et hovedpunkt.

Det kan være vanskelig for et miljø å beskrive sin egen "spirit". På den annen side foreligger det fra utlandet erfaringer som peker i retning av at man ved evalueringsbesøk kan fornemme et klima ved institusjonen som det kan være vanskelig å sette ord på. Det kan hevdes at det man ikke kan sette ord på, skal det heller ikke tales om. På den annen side - slike "klimatiske" forhold kan ofte virke inn på en institusjons "kultur" på en sterkere måte enn forhold som lettere lar seg beskrive. Dersom målet for (selv)evalueringsprosessen skal være kulturendring, bør verken miljøet selv eller de sakkyndige ignorere de mer subtile sider ved kulturen. Men en mer fullstendig beskrivelse av slike forhold krever nok dyptgående undersøkelser.

I en siste figur (som p.g.a. sin kompleksitet ikke gjengis her) er komponentene relatert til ytre samfunnsmessige forhold, samfunnsmessige utdanningsbehov og analyser av studentens situasjon på arbeidsmarkedet.

Innen rammen av den type prosess som her skisseres, vil det neppe være hensiktsmessig å gå særlig langt i en drøfting av allmenne samfunnsmessige forhold. Men betydningen av den demografiske situasjon er allerede berørt foran, og en institusjons forhold til og problemer med sin plass i utdanningssystemet som helhet kan det være naturlig å legge vekt på.

Et sentralt moment vil være forholdet mellom samfunnsmessige utdanningsbehov (hvis slike finnes formulert) og utdanningsprodukter (i form av uteksaminerte). I Dahlløfs fremstilling er dette benevnt eksternt evaluering, til forskjell fra den interne evaluering, som omhandler forholdet mellom studenter, lærere, rammer, prosesser, resultater og mål. I de nasjonale evalueringer av høyere utdanning vil det, med den prosedyre som her er skissert, ikke være slik at det sistnevnte skal oppfattes som innholdet i selvevalueringen, mens forholdet mellom utdanningsbehov og produkter skal være de eksterne sakkyndiges domene. I sin selv-evaluering bør miljøet drøfte sine erfaringer med studentenes innpass på arbeidsmarkedet, og sine kontakter med de institusjoner/bedrifter som ansetter studentene. De sakkyndige må også gå inn i denne problematikken.

Som nevnt er det i Nederland utarbeidet en relativt spesifisert liste over hva en selv-evaluering bør inneholde. På side 34 er hovedmomenter fra denne listen satt opp i venstre kolonne, mens hovedmomenter fra Dahlløfs figurer er satt opp i høyre kolonne. Den nederlandske listen følger som vedlegg. Punkter som kan være underbetonet i Dahlløfs fremstilling og i det foregående er

- fagets/programmets organisatoriske plass innen utdanningsinstitusjonen. Her er det dels rent administrative forhold og kommunikasjonen mellom nivåene som bør trekkes frem, men også fagets plass innen institusjonens totale utdannings-tilbud
- studentgjennomstrømning

- studieveiledning
- interne kvalitetskontrollmekanismer.

I de uformelle drøftinger utredningsinstituttet har hatt med enkelte økonomisk-administrative fagmiljøer er følgende momenter trukket fram som sentrale temaer for (selv)evaluering:

- forskningsvirksomhet
- innovasjonsarbeid innen undervisning
- skolens forhold til utdanningssystemet som helhet.

Utredningsinstituttet fremmer på dette tidspunkt ikke noen endelig anbefaling mht. innholdet i selvevalueringen, men anbefaler som nevnt innledningsvis i dette avsnittet at dette spørsmålet drøftes nærmere i samvirke mellom de berørte miljøer, de sakkyndige og departementet. Det er grunn til å anta at mange eller de fleste av de temaer som er listet opp foran bør inngå -jf. at den nederlandske listen er nokså omfattende. I drøftinger med fagmiljøer er det snarere kommet forslag til nye momenter, og sjelden eller aldri forslag til strykinger. Standpunkt til hvilke temaer som skal inkluderes må senest tas innledningsvis i et seminar hvor representanter fra fagmiljøene så forbereder selvevalueringprosessen, mens de sakkyndige forbereder sin del av prosessen, jf. nedenfor.

Guide for external program review

Dahlløf (1991)

- | | | |
|-----|---|---|
| 1 | The organizational situation -
the program within the university
organization | |
| 2 | The students | Students
Enrolment analysis |
| 3 | The educational programs | |
| 3.1 | Program - general | Goals
Frames
- program structure
- total time available |
| 3.2 | The first year | |
| 3.3 | The degree phase | |
| 3.4 | Other education | |
| 4 | The educational process | Teachers
Processes
methods
time spent
examinations
"Spirit" of the dept. |
| 5 | The organization and management
of education | |
| 5.1 | Educational policy | |
| 5.2 | Personnel policy | Teachers |
| 5.3 | Student load, student
progress, student counselling
and advice | Frames - human resources |
| 5.4 | The material environment | Frames - material resources |
| 5.5 | Interaction between central
and faculty levels | Frames - rules for allocation |
| 6 | Internal quality control | Management |
| 7 | The graduates | Outcomes
Relevance analysis |

6.2 Datainnsamling

Selv om vi her ikke skal gå i ytterligere detaljer om innholdet i de ulike komponenter i selv-evalueringen, kan det være tjenlig å foreta en første vurdering av hva slags forarbeid som kreves i prosessen. Det kan her skilles mellom opplysninger som relativt lett kan sammenstilles i fagmiljøet, og opplysninger av en art som krever særskilte datainnsamlinger.

Men det bør igjen presiseres - og antagelig følges opp underveis i prosessen - at beskrivelser og redegjørelser for de enkelte temaer bare er et grunnlag for selv-evalueringen. Fagmiljøer må tilstrebe en *analytisk tilnærming* til de temaer som tas opp, hvor miljøet fremmer synspunkter på hva man oppfatter som sterke og svake sider, problemer, utfordringer og fortrinn. En del slike forhold vil ikke eksklusivt være knyttet til en komponent, men til sammenhenger mellom to eller flere komponenter.

Informasjon om *fagets/instituttets plass* i institusjonens organisasjonsstruktur skulle meget enkelt la seg fremskaffe av de berørte fagmiljøer. Fordeler og problemer ved den nåværende organisasjonsstruktur bør ekspliseres.

For institusjoner som bare gir én type utdanning kan dette være en mindre aktuell problemstilling, men det kan her være aktuelt å drøfte institusjonens forhold til overordnede organer, som f.eks. departementet.

Informasjon om *studentsøkning*, studentinntak, endringer i søkning og inntak, studenters forkunnskaper samt deres eksamensfrekvens vil ofte kreve et samvirke mellom fagmiljø og institusjon, fordi mesteparten av studentstatistikken (hvis den finnes) ivaretas av instanser utenfor fagmiljøet.

Beskrivelse av *mål og programstruktur* skulle fremgå av studieplaner, pensumplaner, undervisningsplaner, eksamensbestemmelser m.m. Det vil imidlertid knapt være tilstrekkelig bare å basere seg på de ytre, offisielle dokumenter - en viss nærmere redegjørelse for f.eks. undervisningsplanen bør nok utarbeides av fagmiljøet.

Deler av *utdanningsprosessen* vil vel også være beskrevet i de foreliggende dokumenter. Men dette er ett av de punkter hvor særskilte datainnsamlinger vil være mest aktuelt: Studentoppfatninger om undervisningen og studiet mer allment; kartlegging av studenters tidsbruk og studieforhold; intervjuer med lærere om deres oppfatninger av arbeidsmiljø, studium og studenter osv. I utgangspunktet vil slike studier kunne gjøres innen fagmiljøet -f.eks. i form av systemer for student-evaluering av undervisningen². Men i en viss utstrekning kan det være behov for

² Det finnes her håndbøker, f.eks. Bessmann og Mårtenson: *Kursvärdering för ökad kvalitet*, Sth, UHÄ, 1991. KIUP har, på oppdrag fra Universitetsrådet, under utarbeidelse en håndbok for arbeid med intern programevaluering.

å engasjere personer utenfra. Dersom en type undersøkelser bør gjennomføres i flere eller alle fagmiljøer, vil utredningsinstituttet kunne bistå, eller ta ansvaret for undersøkelsen, jf. prosjektet "Tidsbruk og studieforhold", som i sin tid var et viktig innspill til Hernes-komiteens drøfting av behovet for å gjenreise heltidsstudenten.

Redegjørelser for *utdanningspolitikk, personalpolitikk*, studentenes gjennomstrømning, studieveiledning, studiets materielle betingelser, ressursallokering m.m. vil mest hensiktsmessig kunne utformes av det enkelte fagmiljø, med bistand (f.eks. ang. studentgjennomstrømningen) eller kommentarer fra mer sentrale nivåer i institusjonen. Tilsvarende gjelder beskrivelsen av den interne kvalitetskontroll, hvis slik finnes.

Bare i meget begrenset utstrekning holder norske institusjoner kontakt med sine *studenter etter eksamen*. Her kan det derfor være aktuelt med særskilte undersøkelser - f.eks. varianter av utredningsinstituttets undersøkelser blant kandidater kort (1/2 år) og lang (ti år) tid etter avsluttet studium. I en del fag kan det også være ønskelig å samle inn synspunkter fra arbeidsgivere. Slike undersøkelser vil kunne utføres av det enkelte fagmiljø eller den enkelte institusjon, eller sentralt, f.eks. i regi av utredningsinstituttet.

Innen rammen av de nasjonale evalueringer vil det ikke være naturlig å evaluere *forskningsvirksomhetene* i og for seg. Man bør begrense seg til å redegjøre for og drøfte publiseringsprofilen (ved hjelp av publiseringslister o.l.) og forholdet mellom forskning og undervisning.

Sammenfattende vil atskillig grunnlagsmateriale kunne fremskaffes av fagmiljøet selv, evt. i samvirke med institusjonens sentrale administrasjon. På en del områder (studentenes faktiske studiesituasjon, kandidatenes arbeidsmarkedssituasjon) vil det være aktuelt med parallelle undersøkelser. Resultater fra slike undersøkelser vil neppe kunne foreligge raskt nok til at fagmiljøene eller evalueringsgruppene kan trekke vekslers på dem, men de vil kunne nyansere eller utdype evalueringsrapportene. Som grunnlag for evalueringsgruppenes virksomhet kan det være aktuelt med deskriptive utredninger om rent kvantitative forhold innen den utdanningstype som evalueres.

6.3 Prosedyrer og implementering

Et hovedformål ved de nasjonale evalueringer vil være å stimulere selv-evalueringsprosesser, som i prinsippet kan tenkes å være etablert uavhengig av de nasjonale evalueringer, men som i en første periode vel vil bli trukket i gang i forbindelse med de nasjonale evalueringer, og som skal fortsette etter at den nasjonale evaluering er avsluttet. Selv-evaluering skal dermed oppfattes som en intern prosess, som bør knyttes til virksomhetsplanlegging og budsjettarbeid. Dahlløf (s 136-139) drøfter slike koplinger, og svenske erfaringer synes å peke i retning av at

kontinuerlig evalueringsvirksomhet er et nyttig input i andre løpende prosesser. I det hele er det viktig å betone at evalueringsprosessen ikke er sluttført når rapporten foreligger - implementering er en sentral del av prosessen.

I selvinitierte evalueringer vil institusjonene selv bestemme temaer og fremgangsmåter. Ved de nasjonale evalueringer bør temaene som nevnt bli fastlagt i samvirke mellom fagmiljøene, den eksterne evalueringskomité og departementet. I det følgende vil det bli skissert synspunkter på slikt samvirke, på arbeidet i fagmiljøene og i den eksterne komiteen, og på videre implementering.

Det legges til grunn at den eksterne *evalueringskomiteen* oppnevnes av departementet, etter en forslagsrunde der de berørte fagmiljøer (mer enn overordnede instanser ved institusjonene) fremmer forslag. Det bør legges vekt på at komiteen kan nyte tillit i alle de miljøer som skal evalueres. Ofte vil det være mest naturlig å benytte utenlandske sakkyndige som behersker norsk. For så vidt som utdanningsfunksjonene vil være det sentrale i evalueringene, bør de sakkyndige, i tillegg til faglig kompetanse, ha erfaring fra utdanningsplanlegging eller utdanningsevaluering innen sitt fagområde. Komiteen bør settes sammen med personale fra de samme typer høyere utdanningsinstitusjoner som skal evalueres - f.eks. bør personale fra regionale institusjoner være representert dersom regionale fagmiljøer skal evalueres. Om fagmiljøene eller de faglig sakkyndige skulle finne det hensiktsmessig, kan komiteen utvides med personer med pedagogisk kompetanse og/eller representanter for virksomheter hvor studentene blir ansatt etter eksamen. Spørsmålet om bruk av sakkyndige fra arbeidsliv og ansettende myndigheter bør vurderes særskilt for hvert enkelt fagområde, jf. nedenfor avsn. 7.2.

Antall komitémedlemmer vil avhenge av antallet institusjoner som skal besøkes - man bør neppe regne med at ett medlem vil kunne besøke mer enn seks - åtte institusjoner (3-4 uker, jf. nedenfor). Hvis antall institusjoner er høyere enn 8, vil komiteen dermed måtte deles i underutvalg.

På et tidlig stadium i prosessen bør komiteen *møte* representanter for fagmiljøene, for å drøfte og kartlegge hvilke temaer som skal tas med i evalueringen. Departementet bør som oppdragsgiver delta direkte i disse drøftingene.

Det bør overveies å etablere en *referansegruppe* for hvert fagområde som underkastes nasjonal evaluering. Denne kan gi råd om problemer som kan oppstå i prosessen.

På et tidlig stadium i prosessen må det videre tas standpunkt til hvilke *særskilte undersøkelser* som skal iverksettes ved hjelp av instanser utenfor institusjonene, jf. ovenfor om studentenes studieforhold og forholdet til arbeidsmarkedet.

Det vil være behov for *skolering*, både av fagmiljøene, og av evalueringskomiteen. Skoleringen kan påbegynnes i forlengelsen av ovennevnte drøftingsmøte, i et seminar over et par dager. Deler av skoleringen kan antagelig være felles for

representanter for fagmiljøene og for komitémedlemmene. Men deler vil også være separate.

Komitémedlemmene må få råd om hvordan besøkene i fagmiljøene kan legges opp. Bl.a. peker svenske erfaringer i retning av at komiteen så tidlig som mulig bør møte et bredt utvalg studenter. Ellers bør komiteen ha separate møter med lærere, administrasjon og representanter for institusjonens ledelse. Det kan også være aktuelt at den møter arbeidsgiverrepresentanter og ferdige kandidater. Komiteen bør få omvisning i lokaler, laboratorier osv, og kanskje overvære undervisning.

Representanter for fagmiljøene vil måtte gjøres kjent med fremgangsmåter for å fremskaffe data (f.eks. studentevalueringer) og hensiktsmessige måter å utforme de mer deskriptive deler av selv-evalueringen på. De bør også få råd om hvordan de interne prosesser ved institusjonen kan legges opp. Ved større institusjoner kan det være aktuelt å avholde særskilte kurs i forbindelse med selv-evalueringen. NAVFs utredningsinstitutt vil kunne administrere skoleringstiltak, som i hvert fall i de første årene vel vil måtte trekke veksler på utenlandsk kompetanse.

Det er neppe tilstrekkelig å begrense seg til skoleringstiltak tidlig i prosessen. Representanter for fagmiljøene bør tilbys et samrådsmøte midt i prosessen, og i den utstrekning det måtte oppstå problemer i visse miljøer, bør disse tilbys *konsultasjon* med eksternt ekspertise. Evalueringskomiteen bør ha en samling når selv-evalueringsrapportene foreligger, og før besøksrunden påbegynnes.

For så vidt som selv-evalueringsprosessen ikke skal begrense seg til en kompilering av beskrivelser og redegjørelser, men ha et analytisk tilsnitt og basere seg på drøftinger innen fagmiljøet, er det rimelig å legge til grunn at prosessen må få en *varighet* på minst ett semester.

Komiteens besøksrunde og rapportskrivning vil ta ca ett semester, avhengig av hvor mange miljøer som skal besøkes.

Allerede ved slutten av sitt besøk bør komiteen redegjøre muntlig for sine foreløpige vurderinger av angjeldende fagmiljøets utdanning. Et utkast til *rapport* fra evalueringskomiteen bør sendes til *uttalelse* i miljøene før den i revidert form oversendes departementet. Det antas at den endelige rapporten, eller deler av den, også bør gjøres offentlig tilgjengelig, jf. foran, avsn. 5.

Det er grunn til å regne med at rapporten vil inneholde forslag til endringer og forbedringer, som kan innebære behov for *særskilte ressurser* over en kortere periode. Det bør derfor stilles midler som fagmiljøene kan søke om å få tildelt. De midler som stilles til rådighet, bør kunne være av samme størrelsesorden som de direkte utgiftene ved selve evalueringsprosessen (seminarer, honorarer til komitémedlemmer, reiseutgifter).

I de tilfeller hvor evalueringsrapporten peker på relativt dyptliggende problemer, kan det være behov for særskilte prosesser hvor også de institusjonene som

fagmiljøene er en del av, trekkes inn. En del problemer vil nemlig kun finne sin løsning i *samvirke mellom fagmiljø og institusjon*.

Nederlandske erfaringer viser at det er av stor betydning at evalueringsprosessen ikke avsluttes med at evalueringskomiteens rapport ferdigstilles. *Implementering av forslag* er en viktig del av prosessen, og vil være et ansvar for institusjonene like meget som for det enkelte fagmiljøet. Det bør overveies om evalueringsprosessen bør følges opp, f.eks. ved at man undersøker hva som er skjedd, etter et par års tid. Utredningsinstituttet overveier en undersøkelse av denne type i Sverige, og har overfor NORAS antydnet prosjekter av denne type også her til lands.

7 Evaluering av økonomisk-administrative studier

7.1 Antall institusjoner og programmer

Ved brev av 25.10.91 og senere korrespondanse har departementet bestemt at evalueringen av økonomisk-administrative fag skal omfatte fagtilbudene ved alle distriktshøgskoler/høgskolesentra, samt en rekke andre institusjoner. I det følgende nevnes distriktshøgskolene/høgskolesentra i geografisk rekkefølge, dernest de øvrige offentlige og private institusjonene som skal inkluderes:

Finnmark DH, Alta
Høgskolen i Harstad, Harstad
Høgskolesenteret i Nordland, Bodø
Nord-Trøndelag DH, Steinkjer
Trondheim økonomiske høgskole, Trondheim
Møre- og Romsdal DH, Molde
Sogn- og Fjordane DH, Sogndal
Høgskolesenteret i Rogaland, Stavanger
Agder DH, Kristiansand
Telemark DH, Bø
Oppland DH, Lillehammer
Hedmark DH, Rena
Østfold DH, Halden

Norges Handelshøyskole, Bergen
Statens lærerhøgskole i handels- og kontorfag, Hønefoss
Agder ingeniør og DH, Grimstad
Bergen ingeniørhøgskole
Vestfold høgskolesenter
Kongsberg ingeniørhøgskole
Narvik ingeniørhøgskole
Tromsø maritime høgskole
Norges kommunal og sosialhøgskole, kommunallinjen
Statens sikkerhetshøgskole, Haugesund

Handelshøgskolen BI
Økonomisk College
IHM Business School
NKS høgskole
Norges markedshøgskole
Oslo handelshøgskole
Bankakademiet
NKI
Oslo Markedsføringshøgskole
Norges finanshøgskole
MIU College of Business Administration

Dette utgjør 13 + 10 + 11 institusjoner.

I samtaler med departementet og BI har det vært antatt at BI's regionale institusjoner ikke skal inkluderes på den måte at alle besøkes separat - det faglige hovedansvar ligger ved BI sentralt, og enkelte av de regionale miljøer har så få fast tilsatte at den evalueringsprosedyre det legges opp til ikke er tjenlig. Det vil vel likevel være naturlig at de største institusjonene besøkes, slik at antallet institusjoner blir ca 40.

Oppland distriktshøgskole, Lillehammer er den eneste av de 13 distriktshøgskoler/høgskolesentra som ikke tilbyr det "tradisjonelle" to-årige økonomisk-administrative studium som utgjør et hovedelement i distriktshøgskolenes tilbud. Men på Lillehammer tilbys det 3-årig studium i reiseliv/turisme (et tilbud som også gis i Alta), et ett-årig økonomisk-administrativt "fagstudium" i ledelse av mindre bedrifter, et ettårig "påbygningsstudium" med samme benevnelse, og et ettårig studium i personalutvikling og ledelse. Vi antar derfor at Oppland DH skal være med i den nasjonale evalueringen.

De fleste institusjoner, også distriktshøgskoler, tilbyr flere studieprogrammer innen det økonomisk-administrative fagfeltet. MRDH i Molde tilbyr f.eks.:

- 2-årig kandidatstudium i øk./adm. (ca 175 stud.)
 - 2-årig kandidatstudium i transportøk. (ca 125 stud.)
 - 1-årig kandidatstudium i bedriftsøk. (ca 25 stud.)
 - 1-årig påbygningsstudium i bedriftsøk. analyse (ca 20 stud.)
 - 1-årig påbygningsstudium i markedsføring og internasjonalisering (ca 20 stud.)
 - 1-årig påbygningsstudium i materialadministrasjon (ca 20 stud.)
 - 1-årig påbygningsstudium i organisasjon og ledelse (ca 30 stud.)
 - 1-årig påbygningsstudium i revisjon (ca 30 stud.),
- i alt 8 program med ca 450 studenter.

Det kan her være unaturlig å begrense evalueringen til det to-årige kandidatstudium - det vil i betydelig utstrekning være det samme personale som utvikler studieplaner og underviser på de forskjellige studietilbudene, og studenter vil ofte gå fra et kandidatstudium til ett eller flere påbyggingsstudier. Det synes som man i den nederlandske tilnærmingen går inn på både grunnutdanning og videreutdanning ved de institusjonene som besøkes, mens man i enkelte svenske evalueringer synes å begrense seg til enkeltprogrammer innen en institusjon. Av hensyn til arbeidsmengden og grundighet kan det være hensiktsmessig å begrense seg, men en slik begrensning kan være unaturlig, sett fra læreres og studenters side. Etter dette vil utredningsinstituttet anbefale at alle programmer av økonomisk-administrativ art ved de institusjonene som skal være med i evalueringen, inkluderes. Dette spørsmålet må avgjøres i de tidlige faser av den videre prosess.

7.2 Antall sakkyndige og deres kvalifikasjoner

I gjennomgangen av utenlandske evalueringserfaringer er det referert at man i Nederland har hatt sakkyndige evalueringskomiteer, som har besøkt inntil 10 institusjoner, ca 2 dager pr. institusjon. Det mer gjennomsnittlige antall besøk er imidlertid ca 6, slik det også er i Sverige. Å evaluere relativt ledende nederlandske universitetsmiljøer kan bli oppfattet som faglig stimulerende og endog ærerikt; en del av de norske miljøene i økonomisk-administrative fag er så små at faglig stimulans og ære ikke vil være fremtredende motivasjonsfaktorer. Reiseavstandene vil være betydelige i Norge, selv om det skulle bli lagt opp til en viss regionalisering. Det er etter dette tvilsomt om man vil kunne forvente at sakkyndige bruker mer enn ca 3 uker på reise. På denne tiden vil de kunne besøke ca to institusjoner pr. uke. Med ca 40 institusjoner vil det være nødvendig med 7 komiteer som hver besøker ca 6 institusjoner.

I Nederland har man som nevnt benyttet komiteer med ca sju medlemmer. I Sverige har man ved en anledning bare hatt to sakkyndige. Det antas at det vil være nødvendig å ha en viss faglig spredning på medlemmene. I tillegg vil det være naturlig å ha med sakkyndige både fra større (ledende) institusjoner, og fra mindre institusjoner. Dette peker i retning av at antallet sakkyndige fra universitets- og høyskolemiljøer vil måtte være minst tre pr. komité. Dette gir et behov på minst $7 \times 3 =$ ca 20-25 sakkyndige fra denne sektoren. I departementets brev til institusjoner av 25.10 er det antydnet at slike fagpersoner bør komme fra andre nordiske land.

Departementet har i sitt brev til fagmiljøene antydnet at det også kan være aktuelt med sakkyndige som arbeider utenfor høyere utdanning. Her kan det imidlertid være et spørsmål om slike personer, fra relativt overordnede stillinger i privat eller offentlig virksomhet (eller fra konsulentfirmaer), i det hele vil kunne frikjøpes fra sine stillinger i det omfang det her er tale om, og i så fall, med hvilke kostnader.

Utredningsinstituttet er tilbøyelig til å foreslå at vurderingene fra arbeidslivet søkes innhentet på annen måte:

- ved at høgskolene i sine selvevalueringsprosesser innhenter synspunkter fra virksomheter som studentene ansettes i
- ved at de sakkyndige komiteer får anledning til å møte representanter for det regionale næringsliv i forbindelse med sine besøk
- ved særskilte undersøkelser om arbeidsgiveres vurderinger av høgskolenes studenter som arbeidstakere, evt. i regi av utredningsinstituttet.

Det vil neppe være hensiktsmessig at studenter deltar i de sakkyndige komiteene - studentsynspunkter vil bli innhentet som ledd i selvevalueringen og i møter med den sakkyndige komité. Men som antydnet kan det være tjenlig at komiteene møter et bredt utvalg studenter - ikke bare studenttillitsmenn.

Spørsmålet om det bør oppnevnes særskilte pedagogiske sakkyndige vil avhenge av de faglige sakkyndiges kvalifikasjoner, men det bør vel tilstrebes at de sistnevnte har kvalifikasjoner innen studieadministrasjon, studieplanarbeid, ulike undervisningsformer osv, slik at behovet for særskilte pedagogiske sakkyndige dempes.

Etter dette bør man altså ta sikte på å oppnevne ca 20 sakkyndige med bakgrunn i økonomisk-administrative læresteder i Norden.

7.3 Fordeling av skoler på komiteer

Det er fra departementets side presisert at de nasjonale evalueringer ikke skal kunne ut i rangeringer av institusjonene. Det har derfor lite for seg å tilordne likeartede institusjoner til samme komité, f.eks. slik at de institusjoner som gir siviløkonomutdanning besøkes av samme komité. Det kan ha mer for seg å tilstrebe at alle typer institusjoner såvidt mulig er representert i det utvalg som skal besøkes av en gitt komité.

Av hensyn til reisekostnader kan det være ønskelig å tilstrebe en viss regional tilordning. Det er mulig enkelte komiteer vil velge å være på reise i hvert fall to uker i trekk, og f.eks. bruke en mellomliggende weekend til samråding og skriving.

Det følgende må bare oppfattes som et tentativt forslag. De 8 største av BI's regionale institusjoner er her inkludert, slik at hver av de sju komiteene i dette forslaget hver får seks institusjoner å besøke. Det er selvfølgelig ingenting i veien for å redusere antallet institusjoner til fem i enkelte grupper.

- 1 Norges Handelshøyskole
SFDH, Sogndal
Bergen ingeniørhøgskole
Statens sikkerhetshøgskole, Haugesund
Økonomisk college
BI, Bergen
- 2 Handelshøgskolen BI, Sandvika
ODH, Lillehammer
HDH, Rena
Statens lærerhøgskole HK, Hønefoss
IHM Business School
BI, Oslo
- 3 HSN, Bodø
FDH, Alta
HIH, Harstad
Narvik ingeniørhøgskole
Tromsø maritime høgskole
BI, Buskerud
- 4 ADH, Kristiansand
Agder ingeniør og DH, Grimstad
Norges kommunal- og sosialhøgskole
NKS høgskolen
Norges Markedshøgskole
BI, Skedsmo
- 5 HSR, Stavanger
ØDH, Halden
Oslo Markedsføringshøgskole
Bankakademiet
NKI
BI, Moss

6 TDH, Trondheim
NTDH, Steinkjer
MRDH, Molde
Norges finanshøgskole
MIU College of Business Administration
BI, Trondheim

7 TDH, Bø
Kongsberg ingeniørhøgskole
Vestfold høgskolesenter
Oslo handelshøgskole
BI, Porsgrunn
BI, Vestfold

7.4 Tidsplan

Erfaringer fra Sverige viser at arbeidet med lokale selvevalueringer ofte kan bli bortsatt til enkeltpersoner i miljøene. Dette har antagelig sammenheng med de tidsfrister det opereres med, og medfører at de nasjonale evalueringer ikke så lett knyttes til bredere lokale utviklingsprosesser. Disse erfaringer peker i retning av en relativt langvarig fire-leddet prosess for de nasjonale evalueringer:

1. Forberedelse
2. Lokal selvevaluering i regi av en mindre gruppe
3. Besøk av eksternt sakkyndig komité
4. Etterarbeid.

For de økonomisk-administrative fag antar vi at fase 1 vil kreve et snaut semester, fase 2 et drøyt semester, og at fase 3 og 4 samlet kan kreve snaue to semestre, slik at prosessen vil komme til å løpe over to år.

Hva angår forberedelsesfasen, vil vi understreke nødvendigheten av nasjonale samlinger/seminarer for representanter fra de lokale miljøer, og de eksterne evalueringskomiteene. For lærestedsrepresentantene vil det som antydnet foran antagelig være nødvendig med to samlinger - en helt i begynnelsen av prosessen, og en et stykke ute i prosessen.

Samlet sett vil følgende fremtre som en realistisk timeplan for prosessen:

Februar - april	1992	Oppnevninger m.m.
Mai - juni	1992	Seminarer og lokal oppstart
Høsten	1992	Lokale selvevalueringer
Mars - August	1993	Besøk og rapportskrivning
Oktober	1993	Høringsfrist
November	1993	Ferdigstillelse av rapporten.

7.5 Kostnader

I det følgende beregnes ikke kostnader til de interne prosesser i fagmiljøene, eller til seminarreiser for kontaktpersoner i miljøene. Kostnader for den virksomhet som skal drives av NAVFs utredningsinstitutt (erfaringsbank, konsulentbistand, særskilte utredninger) vil bli tatt opp i eget notat.

Honorar

Det legges til grunn at de sakkyndiges arbeid vil få et omfang på ca 1,5 mnd.verk. Med avlønning i lønnstrinn ca 26 gir dette utgifter på 36.719,70 pr. person; anslag: $40\ 000\ \text{kr} \times 20 = \underline{800\ 000\ \text{kr}}$. Honorar til forelesere ved to seminarer stipuleres til 20.000 kr.

Reise/opphold

Det er umulig på forhånd å beregne nøyaktig hvordan den faktiske reisevirksomheten vil bli.

Hver enkelt sakkyndig vil måtte reise t/r. sitt bosted ca 5 ganger (seminar, senere samlinger, 3 uker med besøk). Anslag pr. reise 5 000 kr (t/r Stockholm = 3 150). Anslag: $5\ 000\ \text{kr} \times 5 \times 20 = \underline{500\ 000\ \text{kr}}$.

Innenlands vil hver enkelt sakkyndig ofte måtte reise Oslo - sted 1 - sted 2 - Oslo i 3 uker. Det legges her til grunn en gjennomsnittlig forflytningspris på 500 kr pr. reise. Anslag: $500\ \text{kr} \times 3\ \text{forflytn.} \times 3\ \text{uker} \times 20 = \underline{90\ 000\ \text{kr}}$.

Hver sakkyndig vil måtte delta i seminar (2 d), være på reise i 5 arbeidsdager x 3 uker, og delta på en innledende og en avsluttende samling (1+2 d). Anslag for kostutgifter: $400\ \text{kr} \times 20\ \text{3d} \times 20 = \underline{160\ 000\ \text{kr}}$.

Overnatting i et tilsvarende antall døgn: Anslag $1\ 000\ \text{kr} \times 20\ \text{d} \times 20 = \underline{400\ 000\ \text{kr}}$.

Utgifter til opphold i weekender regnes ikke inn; i den utstrekning komiteene velger å bli på reise over en weekend, vil betydelige reiseutgifter bli innspart.

Reise og opphold for forelesere på to seminarer (ved oppstart og underveis) vil anslagsvis beløpe seg til 50 000 kr.

Sum reise/opp hold: 1.200.000 kr

Sekretariat

De sakkyndige komiteene vil måtte tilbys visse sekretariatsfunksjoner ut over de funksjoner utredningsinstituttet kan påta seg. Det er vel lite sannsynlig at sekretærer skal måtte reise rundt med gruppene i særlig omfang. Men en rekke praktiske oppgaver, og noen av mer faglig art, vil måtte ivaretas, i anslagsvis ett årsverks omfang. Det anslås derfor 500 000 kr til sekretariatsfunksjoner, inkl. noe reisevirksomhet.

Periodisering av utgiftene

Det alt vesentlige av utgifter vil påløpe i 1993 - av den *samlede kalkyle på 2,5 mill kr* vil bare ca 1/5 av reiseutgiftene, samt utgiftene til seminarer og en mindre andel sekretariatsfunksjoner påløpe i 1992, innen en ramme på maksimalt ca 400 000 kr.

Når samlede anslag på 2,5 mill kr fordeles på 42 institusjoner, får man en kostnad på ca 60 000 kr pr. institusjon.

For så vidt som de fleste kostnader er proporsjonale med antall fagmiljøer som evalueres, gir dette et grunnlag for å kalkulere kostnadene ved andre nasjonale evalueringer.

8 Mandate and summary

The report to the Norwegian Storting on higher education in Norway (St.meld. nr. 40, 1990-91) *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*, stated that the Ministry of Education, Research and Church Affairs requested the Institute for Studies in Higher Education and Research to make recommendations to carry out an evaluation of the field business administration (economic-administrative education).

In the following is discussed

- The purpose of evaluating higher education in general, as well as the purpose of national evaluations as mentioned in the report to Storting. Learning and internal development at the department level are primary purposes of the evaluative measures.
- The Hernes Commission's and the Handal Commission's views on evaluation. The Handal Commission has made recommendations for evaluation procedures which it has been reasonable to use as a basis for our further work.
- Evaluation systems in the Netherlands, Sweden, England, France and the United States.

Against this background we present

- Views about national evaluations of higher education in Norway in relation to the purpose, object, organization, criteria, methods, dissemination, and application of these evaluations.
- More specific views about what national evaluations should include, and suggestions for actual evaluation procedures. It is clear that these recommendations must be discussed in detail with academics and professionals before a final evaluation procedure can be formulated.

In conclusion

- We discuss the organization and costs of an evaluation of the field of business administration. We estimate that the evaluation of 42 institutions with the help of 7 professional commissions will cost 2.5 million Norwegian kroner and will begin in February 1992 (appointing the evaluators) and be completed in December 1993).

Litteratur

- Bessmann, Mona og Mårtenson, Dick (red): *Kursvurdering för ökad kvalitet*. Stockholm: UHÄ skriftserie 1991:1.
- Dahllöf, Urban: Towards a new model for the evaluation of teaching: an interactive process-centered approach. I Dahllöf, Urban o a (red): *Dimensions of Evaluation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley 1991 s 116 - 152.
- Elfner, Eliot S: Assessing quality in higher education through regional accreditation. Paper ved Third International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Bath, July 16 - 19 1991.
- Evaluation of English Studies in Norway. Report from the Evaluation Committee*. Oslo: NAVF/RHF 1991.
- Francke-Wikberg, Sigbrit og Lundgren, Ulf: *Att värdera utbildning, del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1982.
- Guide for external program review. Utrecht: Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten 1990.
- Gurel, Lee: The human side of evaluating human services programs: Problems and prospects. I Struening, Elmer L og Brewer, Marilyn B (red): *Handbook of Evaluation Research - University Edition*. Beverly Hills: Sage 1983 s 47 - 64.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per: Evaluering av studietilbud. *UNIPED* nr 3 1987 s 3 - 19.
- Klausen, Arne Martin: *Kultur, variasjon, sammenheng*. Oslo 1970.
- Konsentration och profilering. Svensk ekonomutbildning i internationell konkurrens. Sakkunnighetsrapport från Arne Kinserdal och Lennart Strömberg 1991.
- Lincoln, Yvonna S: Can somebody give me a hand here? Program review, accreditation services, and outcomes assessment as the straws that are breaking the camel's back. Paper ved konferanse i regi av Association for the Study of Higher Education, St. Louis, Mo, November 3 - 6 1988.
- Notes for the Guidance of Auditors. CVCP Academic Audit Unit.
- NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Oslo: Forvaltningstjenestene.

Premfors, Rune: *Policyanalys*. Lund: Studentlitteratur 1989.

Richet, Gabriel: Evaluation of postgraduate education in France. Paper 1991.

Råd och anvisningar för utvärdering av utbildningen. Stockholm: UHÄ, Projektet utvärdering för utbildningens kvalitet. Preliminär versjon 2, 1990.

Smeby, Jens Christian: *Styring og evaluering av høyere utdanning. Utviklingen innen fem land i Vest-Europa*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt, rapport nr 8 1990.

St. meld. nr 40 (1990 - 91) Fra visjon til virke. Om høgre utdanning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet F2898.

Vroeijerstijn, A. I.: External quality assessment: servant of two masters? Paper, konferanse om Quality Assurance in Higher Education, Hong Kong 15-19 July 1991.

Vedlegg

December 1990

Guide for external program review

1954

Journal of the Royal Society of Medicine

Volume 47, Part 1
January 1954

Published by the Royal Society of Medicine
11, St Andrews Place, Regents Park, London, N.W.1

Subscription price, £12.00 per annum in advance
Single copies, 5s. 6d. per copy
Printed by the Royal Society of Medicine
London, W.C.2

3. THE SELF STUDY

The external quality assessment is no end in itself, but rather an extension of the internal quality control. The hinge linking the external and the internal quality control is the self study which the faculty is required to present to the visiting committee in accordance with article 3.3 of the protocol. This self study is the record of an internal evaluation which takes place within the degree program in the period preceding the visit of the visiting committee.

In this chapter the importance of the self study is considered further. Suggestions are put forward concerning the implementation of the evaluation and the drawing up of the self study. The manner in which the evaluation is carried out is determined by the faculty itself. There are however some rules which need to be adhered to with respect to the form and content of the self study.

3.1 Aim of the self study

The aim of the self study is threefold:

- a) stimulation of the internal quality control through analysis of strengths and weaknesses;
- b) internal preparation for the visit of the visiting committee;
- c) the provision of basic information for the visit of the visiting committee.

The self study which the faculty presents to the visiting committee determines to a very large extent the course and the effectiveness of the visit. The better the self study, the better will the committee be able to carry out its work. Some of the 50 self studies which have been presented to date indicate that some faculties concerned have had the unfortunate tendency to perceive the self study as a 'public relations' document. An attempt is made to portray the situation in as flattering a light as possible. The committee has then to commence its activities by breaking through the façade in order to arrive at the actual state of affairs. Another problem that has been encountered with some of the self studies is that they remain at the level of description and are insufficiently analytical. An evaluation of one's own situation is missing.

A good self evaluation describes and analyses the degree program concerned as accurately as possible, and includes a self evaluation. The work of the committee members is then a matter of the discussion of the self evaluation, setting it against their own impressions concerning the quality of education rather than having to embark on a "fact finding" mission of their own.

3.2 The approach to the internal evaluation

It is the faculty which determines how the internal evaluation is carried out. On the basis of experience with the reviews that have taken place so far however a number of suggestions can be made which can facilitate the process:

- the Faculty Board should take responsibility for the presentation of the self study;
- the self evaluation and the setting up of the self study should not be the work of one single person;
- the evaluation committee should consist of some three to five people, under the chair of the coordinator appointed by the faculty;
- a clear timetable should be set up, assuming a total amount of time available of some five or six months between the moment of the formal announcement and the actual visit. An early start can often be made since the timetable of the reviews is made known beforehand.
- the topics which are considered in the self study (see Chapter 4) should be distributed among the committee members and each member made responsible for the collection of information, the analysis and the evaluation of the situation;
- the draft results should be discussed on as large a scale as possible. It is not necessary for there to be a consensus concerning the report; it is however necessary for as many people as possible to be aware of its contents.

The objectives of the faculty form the starting point for the self evaluation. In any adequately set up self evaluation process the following questions will be addressed:

1. What are the objectives? Are they clear, complete, appropriate and useable? Is there (internal) consensus concerning their interpretation?
2. Are the educational programs related appropriately to the objectives? Are programs and services set up with the achievement of the objectives in mind? Does it appear that they work well? Do any problems arise with their implementation? How can any problems which arise be resolved?
3. Are there adequate means available for the implementation of the programs and services?
4. To what extent are the objectives achieved? How can systematically collected data relating to the extent to which objectives are achieved be used? What is the significance of the data?

The following literature may be referred to concerning the setting internal evaluation:

- * Os, W. van (1987), Evaluatie in het hoger onderwijs: control verbetering van de kwaliteit van hoger onderwijs, Groningen: Noordhoff ("Evaluation in higher education: the control and improvement of the quality of higher education")
- * Kells, H.R. (1983), Self-Study Processes: A Guide for Postsec Institutions. New York: Macmillan Publishing Company.
- * Roe, E. et al (1986), Reviewing Academic Performance: Approaches the Evaluation of Departments and Individuals. St. Lucia: University of Queensland Press.
- * Kwaliteitszorg, waarborg voor kwaliteit in het hoger onderwijs, under the general editorship of G.W. Heijnen, T.H. Joostens & A.I. Vroeijer stijj (eds), Groningen: COWOG ("Quality control, guarantee for quality in higher education")

In addition the faculty may draw upon the expertise available within the Centre for Research and Development of Higher Education (the RWO centre) for the design and setting up of an internal evaluation. Also, the Center for Higher Education Policy Studies of the University of Twente regularly organizes workshops on the setting up and carrying out of self studies.

3.3 Conditions which the self study ought to meet

- The self study is the reporting of the self evaluation. That is to say, the self study is not just descriptive, it is also analytical. It includes an evaluation of the problems. At the same time an indication is given as to how it is thought that problems identified will be dealt with.
- The manner in which self evaluations are carried out can vary; also the levels whom are to be involved in the discussion of the report will differ from one institution to another. Nevertheless, the responsibility for the self study lies in any case with the Faculty Board.
- Since it is the self study which is of the most importance for the visiting committees, and these committees have to study a number of reports, it is important for all the studies to follow the same format. Directions concerning this are given in Chapter 4.
- The self study forms the starting point for the discussions between the visiting committee and the faculty. This implies that everyone who will be concerned in one way or another with the discussions needs to be aware of the contents of the self study.
- The self study should not extend to more than 30 or at a maximum 40 pages, excluding the appendices. Clear reference to any appendices taken up must be made in the main body of the report.

3.4 Quantitative data

At the time of the trial reviews an attempt was made from the bureau of the VSNU to set up a "fact book" which a series of quantitative data referring to the degree program. That practice is not continued since it turned out to be too difficult to assemble consistent data on a national basis. Instead, the necessary quantitative data form part of the self study. The manner in which this data has been presented has unfortunately often left much to be desired. The committees continue to complain about the lack of comparability of information, while there is a clear need for the standardization of such data as student numbers, establishment of personnel, staff/student ratios, success rates etc. The committees ask urgently for further attention to be paid to this matter.

In order to obtain uniformly presented data a number of tables have been taken up in appendix 2, and it is indicated how these should be completed. In the checklist, an indication is given after every 'point of attention' involving quantitative data which needs to be reported according to a particular table. It is urgently requested that this should be strictly adhered to.

3.5 Who implements the self study?

A program review needs to have as broad a scope and as high a level of involvement as possible. That means that in most cases several degree programs will be involved with one single review. Considering the fact that it is the self study and self assessment which form the basis of the quality control, for each degree program people will have to carry out an internal evaluation and a strengths / weaknesses analysis according to a checklist. Where more than one degree program within a single faculty is concerned, then it is assumed that for each degree program people will carry out a self evaluation. It is certainly advisable to establish with the faculty coordinator beforehand which topics should be dealt with at faculty level. The faculty coordinator has the responsibility of ensuring that ultimately one single report is presented which includes the self studies of the various degree programs concerned, preceded by a general account from the faculty's perspective.

4. A CHECKLIST FOR THE SELF STUDY

Since there is a close connection between the work of the visiting committee and the self evaluation, the form and content of the self study is closely associated with the task of the visiting committee (see article 2.1 of the protocol).

In order to reduce the activities to no more than is necessary it is urgently requested that the arrangement of topics as is given below should be followed, and all the aspects listed should be considered.

In the checklist a number of 'points for attention' are given for each chapter which can be considered as the questions to be addressed by the internal evaluation. If the checklist is followed carefully then it should be possible to arrive successfully in broad outline at a good strengths / weaknesses analysis.

The lists of 'point of attention' are not intended to be followed heedlessly; they should rather be perceived as a manual to ensure that nothing is forgotten. If topics are listed which do not apply to the degree program concerned then that can be indicated with a single comment. If there are topics which require particular emphasis in a certain degree program, then that is also possible.

CHAPTER 1: THE ORGANIZATIONAL SITUATION

The discipline oriented approach of the external quality control does not always run parallel with the organizational position within the university structure in which the unit to be visited finds itself; it is therefore advisable to commence the self study with a chapter which indicates the structure and place taken up by the faculty / degree program within the university organization, and which reports the subject teams involved with the form the educational program takes.

How is this structure perceived? Does it produce any obstacles tending to reduce quality, or does it work in such a way that the achievement of quality is facilitated?

CHAPTER 2: THE STUDENTS

- The size of the student intake; the total number of students (see tables 1 and 2 in appendix 2)
- The characteristics of the student input (sex, age, geographic origin, previous education / professional experience)
- What has been the development in the student input in the last few years? Have any important shifts been ascertained?
- How are deficiencies in educational preparation avoided? What problems have been encountered in pre-university education? How are deficiencies dealt with?

- what is done with respect to recruitment and publicity?
- what is the extent of success rates in the first (propaedeutic) year? and in the degree (doctoraal) phase? (See table 3 in appendix 2).

CHAPTER 3: AN OVERVIEW OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS

3.1 General

'Points for attention'

- Have objectives been formulated for the degree program?
- How are the objectives translated into final student assignments? Has it been laid down what graduates ought to know and be able to do? Are students aware of this?
- Have separate additional objectives been formulated for the different programs?
- How does the degree program present itself in contrast with similar degree programs in other universities?
- To what extent are objectives achieved? Are there any factors which detract from their realization?
- Have plans been made to adapt objectives in view of changed circumstances?
- Have plans been made for the presentation, or the strengthening of the presentation of the profile of the degree program? If so, how is it thought that that might be done?

3.2 The First (Propaedeutic) Year

'Points for attention'

- What is the general design of the first (propaedeutic) year? What subjects are taught? What is the relative amount of the various subjects taught in terms of student study hours?
- Have any requirements been made of the subjects with respect to their mutual interaction?
- Are there any indications of differences between this first year program and that encountered at other institutions?
- Which subjects play a role in the orienting and selective functions of the propaedeutic year? What opinions are held of the orienting, selective and referral functions of the propaedeutic year? How could these be improved?
- Does the propaedeutic year satisfy the requirements made of it by the educational programs which follow it?
- On what basis has the design of the propaedeutic year been arrived at?
- Have any structural changes been made in the educational program in the last few years?

It is requested that a list of the most important literature drawn on in the propaedeutic year should be included as an appendix.

3.3 The Degree ("Doctoraal") Phase

'Points for attention'

- How has the degree stage ("doctoraal") leading up to graduation been set up? Can a basic doctoraal program be discerned? What is the relationship with the graduation options?
- What graduation options can be distinguished?
- How in general terms are the various graduation options designed? Which core subjects can be distinguished, and which elective subjects?
- What is the extent of the fixed program? What variety do the electives offer? How much free space is there?
- The profiles of the various graduation options with respect to those of other institutions; what has led to the present profile of the graduation option? Does the profile satisfy expectations?
- What bottlenecks can be identified within the graduation options?
- The regulation of work experience, long essays and master theses. How is the responsibility of the faculty arranged for students who graduate outside the faculty?

It is requested that for every graduation option a list of the most important literature drawn on in each of the core subjects should be included as an appendix.

3.4 Other education offered

'Points for attention'

- Is there any indication of a program for graduates from higher vocational education (HBO graduates) wishing to enter the university program? Are the programs satisfactory?
- What second phase programs can be distinguished (professional or teacher training programs)?
- What short courses are available?
- What is the situation with respect to service and contract educational provision? Who is responsible for it? Are people satisfied with it? (N.B. the service courses which are presented in other faculties will be considered in the context of the review there; only if the delivery of service courses elsewhere forms a bottleneck for the degree program's own educational provision can it be considered here)
- What is the situation with respect to the education of Ph.D. students (AIO education)? What is the throughput to the second phase? Does the level of the throughput fit with expectations?
- Is there provision for post-doctoraal education?
- Is there provision for part time study in the degree program?
- If so, in what ways does the part time course differ from the full time program in terms of design and courses on offer?

CHAPTER 4: THE EDUCATIONAL PROCESS

- What instructional methods are utilized in the acquisition and transfer of knowledge (the size of the lectures, the design of working groups, practicals and so forth)? Are there educational methods which would be preferred but which cannot be used because of the circumstances of the situation (for example large numbers of students)? To what extent does this influence quality?
- In what ways are computers made use of in the educational program?
- Has the program been set up didactically so that it is possible to complete it within the prescribed time without undue difficulty? If there are any bottlenecks, where do they occur?
- Are there any bottlenecks which can be identified, for example in the transfer from the highly structured propaedeutic year (or foundation program) to the more loosely organized doctoral phase (or graduation program), work experience, dissertations? Can factors which delay student success be identified?
- How are students assessed? a) In what ways (multiple choice, open questions)? b) When are they assessed (within or at the end of a course)? Do the questions represent the final student objectives which have been laid down? How are results organized?

In the appendix there should also be a list of the titles of the last 25 master theses which students have submitted, and which were found to be satisfactory, with an indication of the grades awarded.

CHAPTER 5: THE ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION

5.1 Educational Policy

'Points for attention'

- In what ways is educational policy put into practice? What committees are involved? Is the manner in which the degree program's committee functions found to be satisfactory?
- Is policy with respect to the degree program coupled to that of the institution? Are they linked up with development plans?

5.2 Personnel policy

'Points for attention'

- What is the number of personnel (see table 4 in appendix 2)? Are there any problems in the personnel establishment? Age distribution? Are any vacancies difficult to fill? How many of the staff have their doctorates (see table 4 in appendix 2)?
- What policy is followed with respect to the allotment of academic staff to education and research? Is a conscious choice made of lecturers for the first (propaedeutic) year? How is that related to the teaching load? The student / staff ratio?

- How much time is spent on service education for other faculties?
- Is there any policy with respect to the allotment of lecturers to informal lectures, to supervision of essays / master theses, practicals and work experience?
- What role do didactic qualifications or educational activities play in the furtherance of one's academic career?
- Are there any factors which can be identified as having a negative effect on personnel policy?

5.3 Student load, student progress, student counselling and advice concerning continuation of the study

'Points for attention'

- Has any measurement been made in the last few years of the student load in either the first (propaedeutic) year or the degree (doctoraal) phase? If so, what were the results? How many hours do students expend on their studies?
- Have the results led to any measures being taken in terms of the rearrangement of the educational program and / or student guidance?
- Is student progress registered? How is that carried out?
- Does the registration of progress lead to the timely signalling of problems? When is contact first made with problem cases? Does this lead to remedial and / or preventive action with respect to either the individual students or to the arrangement of the program?
- Has any research been undertaken into the causes of the overrunning of the time prescribed for the completion of courses? If so, what were the findings? What measures were taken as a result?
- How is the study advice service (informing students of their ability to continue their studies) set up? Does it function satisfactorily?
- How is student guidance and counselling set up?
- What is done in terms of dissemination of information
 - a) for student applicants;
 - b) in the course of the study; and
 - c) in career preparation? Is this provided at central (faculty) or at decentralized (subject team) level?

5.4 The material environment

'Points for attention'

- What is the situation concerning material educational provision (lecture rooms, rooms for practicals etc); do they meet requirements?
- What is the situation concerning laboratories?
- What is the situation concerning libraries?
- What is the situation concerning computer equipment?
- How large is the educational budget for the degree program? What percentage of the budget is earmarked for material provision? Is it possible to say what the average costs per student are?

5.5 Interaction between central and faculty levels

'Points for attention'

- What is the interaction between the faculty and the Executive Board of the University with respect to educational provision, in particular with the facilitation of quality?
- How does the educational policy of the faculty relate to the educational policy of the institution as a whole?
- Does the faculty profit in any way from provisions related to the facilitation of quality which emanate from the central level?

CHAPTER 6: INTERNAL QUALITY CONTROL

'Points for attention'

- In what way has internal quality control been put into practice?
- How is a 'finger held on the pulse'?
- Is there systematic evaluation? If so, in what way is it done? How are students involved with the evaluation of education? What is done with the results? Is any feedback given to the students?
- In what way is the renewal of education attended to? How are educational support services arranged? Is there cooperation with the centre for the research and development of higher education (RWO centre)? If so, in what manner? What is the opinion of the educational support services?
- In what way is attention given to the professionalization of the academic staff (management courses, educational / didactic training)?

CHAPTER 7: THE GRADUATES

'Points for attention'

- Have demands been formulated by the employment field which graduates must satisfy? How is that attended to? Is there any indication of clear professional profiles? Have any changes taken place in the course of time?
- Is it known where graduates find employment?
- What is the situation concerning graduate unemployment?
- Are there any contacts with alumni?
- What is the opinion of alumni with respect to the educational program?
- Are there any structural or informal contacts with the employment field?
- What policy is there to adjust the educational program to the employment market as far as that is possible?

APPENDICES

The appendices need to be restricted in number to those which are most strictly necessary. Should any appendices be taken up, then their relevance must be made clear where appropriate in the main body of the text.

In any case however, the following appendices need to be included:

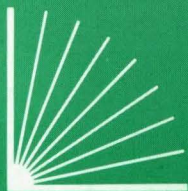
- a) a list of the names of the academic staff with the following data:
title; name; specialization, responsible for education in:
- b) a list of the literature drawn upon in the first (propaedeutic) year;
- c) a list of the literature drawn upon in the core subjects of the graduation options;
- d) a list of the last 25 master theses submitted and found to be satisfactory, together with the grades awarded;
- e) a list of the most important papers concerning the degree program (such as educational reports, development plans, evaluation reports, educational policy plans etc.) so that the visiting committee may peruse these should they wish to do so.

Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning

Ifølge St.meld. nr. 40 (1990-91) "Fra visjon til virke. Om høyere utdanning" skal det iverksettes nasjonale evalueringer av høyere utdanning. Økonomisk-administrativ utdanning er utpekt som det fagområdet som først skal underkastes slik evaluering.

NAVFs utredningsinstitutt skal yte ulike former for bistand ved de nasjonale evalueringene. Høsten 1991 har instituttet som et forprosjekt utarbeidet forslag til et evalueringsopplegg innen feltet økonomisk-administrativ utdanning.

Denne utredningen omhandler premisser og fremgangsmåter for nasjonale evalueringer mer allment, som etter en nærmere konkretisering vil kunne legges til grunn for fagmiljøers og sakkyndige komiteers arbeid. Utredningens siste avsnitt tar for seg evalueringsprosessen for økonomisk-administrativ utdanning.



NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd
Munthes gate 29, 0260 Oslo
Telefon (02) 55 67 00

Institute for Studies in Research and Higher Education
The Norwegian Research Council for Science and the Humanities
Munthes gate 29, 0260 Oslo, Norway