

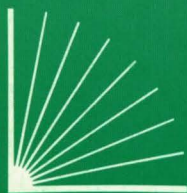
Rapport 9/93

Å organisere kvalitet?

En studie av selvevaluerings-
prosessen i økonomisk-
administrativ utdanning

Rita Karlsen

Bjørn Stensaker



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges forskningsråd

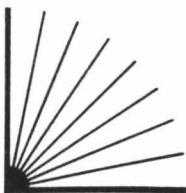
Rapport 9/93

Å organisere kvalitet?

En studie av selvevaluerings-
prosessen i økonomisk-
administrativ utdanning

Rita Karlsen

Bjørn Stensaker



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVF's utredningsinstitutt
Norges forskningsråd

Oversikt over tidligere publikasjoner om nasjonal evaluering av høyere utdanning

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

ISBN 82-7218-297-1

ISSN 0802-9342

GCS AS - Oslo

Forord

Denne rapporten inngår som en del av det nasjonale femårige prøveprosjektet innen evaluering av høyere utdanning som er initiert og finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. NAVFs utredningsinstitutt har ansvaret både for fremdriften av prosjektet, men også for erfaringsinnsamlingen underveis.

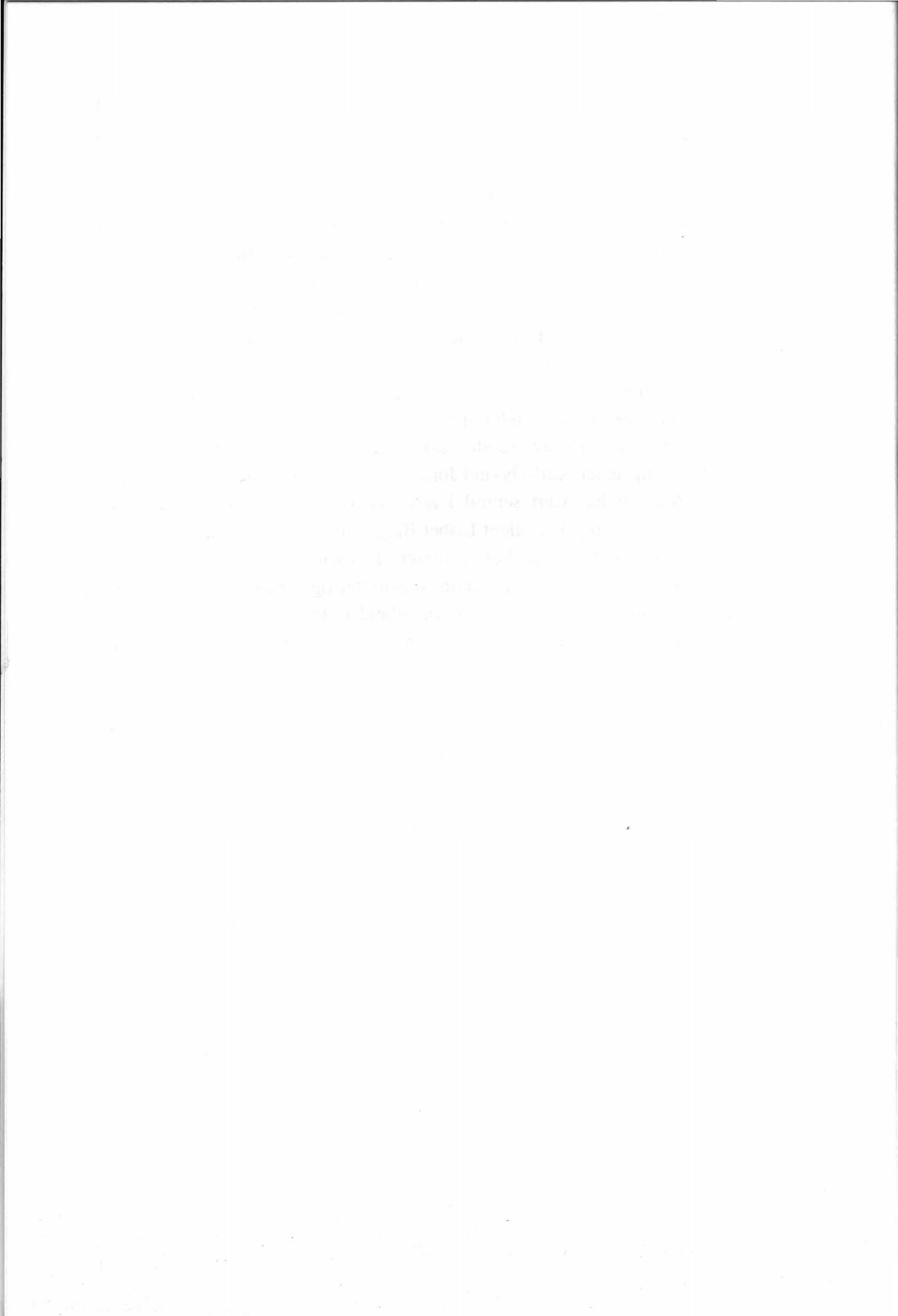
Rapporten har to deler; Første del inneholder generelle betraktninger rundt temaene studiekvalitet, evalueringsformer og den norske evalueringsprosedyren. Andre del er en empirisk studie av selvevalueringsprosessen innen de økonomisk-administrative fagområder - det første fagområdet som evalueres. 47 miljøer som gir utdanning innen økonomi og administrasjon har deltatt i evalueringsarbeidet.

Rapporten er utarbeidet av utredningskonsulentene Rita Karlsen og Bjørn Stensaker. Utredningsleder Karl-Øyvind Jordell har vært prosjektleder. Avdelings-sjef Per Olaf Aamodt har vært sentral i arbeidet, og utredningskonsulent Jens-Christian Smeby, utredningskonsulent Lisbet Berg, samt utredningsleder Karl Erik Brofoss har bidratt med nyttige kommentarer. I arbeidet med evalueringen av økonomisk-administrative fag har utredningsinstituttet også hatt stor nytte av den referansegruppe som har vært oppnevnt for arbeidet; Professor Arne Kinserdal, Professor Anders Dedekam, Dosent Arild Sæther, 1.amanuensis Lars Kolvereid og Professor Øyvind Bøhren.

Oslo, september 1993

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt



Innhold

1	INNLEDNING	7
1.1	Bakgrunnen	9
I Generell del:		
	<i>Evaluering med fokus på selvevalueringsprosessen</i>	13
2	MED FOKUS PÅ KVALITETSBEGREPET	13
2.1	Kvalitet - et begrep å enes om?	13
2.2	Hva er studiekvalitet?	15
2.3	Kvalitet og evaluering	16
3	EVALUERINGSFORMER OG PROSEDYRER	19
3.1	Evaluering som kontrollredskap	19
3.2	Evaluering som redskap for læring og selvrefleksjon	21
4	DEN "NORSKE" MODELLEN - EN KORT PROSESSBESKRIVELSE .	24
4.1	Organisering av evalueringen i økonomisk-administrative fag i 7 sentrale elementer	24
4.2	Den "norske" modellen - en oppsummering	31
II Spesiell del:		
	<i>Empirisk studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning</i>	33
5	DATAPRESENTASJON FRA SELVEVALUERINGSPROSESSEN	33
5.1	Hvordan analysere selvevalueringsprosessen?	33
5.2	Selvevalueringsrapportene	37
5.3	Spørreskjemaundersøkelsen	44
5.3.1	Skolenes institusjonelle føringer	47
5.3.2	Strukturelle føringer på selvevalueringsprosessen	54
5.4	Oppsummering av noen sentrale funn - og noen tanker	60
6	EN DRØFTING AV PROSESSEN	66
6.1	Organiseringen av selvevalueringen	66
6.2	Friheten i organiseringen - brukt, ubrukt, misbrukt?	67
6.3	Selvevaluering - læringsprosess eller symbolsk handling?	69
6.4	Prosess med ulikt utbytte	72

7	AVSLUTNING	75
7.1	Sentrale kjennetegn ved evalueringen	75
7.2	Erfaringer fra selvevalueringsprosessen	78
7.3	Linjer inn i "Peer Review fasen"	80
	LITTERATUR	81
	VEDLEGG A Momentliste fra NAVF-U	85
	VEDLEGG B Spørreskjema	91

1 Innledning

I forbindelse med oppfølging av Stortingsmelding nr.40 (1990-91) har departementet satt i gang et femårig prøveprosjekt om evaluering av høyere utdanning i Norge. Økonomisk-administrativ utdanning er valgt ut som det første av fem fagområder i løpet av denne perioden. Den nasjonale evalueringen av økonomisk-administrative fag startet opp høsten 1992, og ventes å være avsluttet høsten 1993. De to neste fagområdene som skal evalueres er sosiologi (oppstart sommeren 1993) og ingeniør/sivilingeniørutdanning (oppstart høsten 1993). De to siste fagområdene vil bli avgjort i løpet av høsten.

Formålet med de nasjonale evalueringene av høyere utdanning er å bedre kvaliteten i høyere utdanning gjennom *læring, selvrefleksjon og egenutvikling* i de enkelte fagmiljøene.

NAVFs utredningsinstitutt (NAVF-U) har fått i oppdrag å organisere de nasjonale evalueringene, og skal dessuten innhente og systematisere erfaringer som vinnes underveis. Denne rapporten er et ledd i denne "erfaringsbankvirksomheten", der vi søker å trekke erfaringer av arbeidet med det økonomiske-administrative fagområdet så langt.

Formålet med rapporten er å systematisere erfaringene med selvevalueringen på et tidlig stadium, slik at de kan være til nytte i evalueringer av de neste fagområdene. Samtidig med å strukturere og diskutere opparbeidede erfaringer om hvordan selvevalueringsprosessen er bygd opp og organisert, søker vi å finne faktorer av generell karakter som synes å hatt betydning for utfallet av prosessen.

Det er 47 læresteder med høyere økonomisk-administrativ utdanning (både offentlige og private tilbud) som er omfattet av evalueringen. NAVF-U bistår Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet med opplegg og koordinering av evalueringsarbeidet (se forøvrig Utredningsinstituttets rapport 3/92 av Jordell).

Evalueringsopplegget består i hovedsak av to faser; *selvevalueringsfasen* og "*Peer Review fasen*".

Selvevalueringsfasen innebærer at det aktuelle fagområdet ved skolene utarbeider en rapport som skal beskrive og begrunne utdanningen - selvevalueringsrapporten. Som grunnlag for selvevalueringsrapportene utarbeidet NAVF-U en veiledende momentliste for aktuelle temaer. Denne momentlisten inneholdt tre hovedmomenter og i alt tolv underkategorier, samt en omfattende tilleggsliste for hver av underkategoriene¹. Fagmiljøene ble stilt relativt fritt når det gjaldt både organisering av selvevalueringen og utformingen av rapporten. Det ble likevel fremholdt

¹ Se vedlegg A

at hovedmomentene og kategoriene i Utredningsinstituttets veiledning burde behandles. Selvevalueringsrapportene blir nyttet som grunnlagsmateriale for de sakkyndige komiteene i deres arbeid. I tillegg systematiserer NAVF-U erfaringene til bruk i erfaringsbankvirksomheten. Selvevalueringsrapportene er, i motsetning til rapportene fra de sakkyndige komiteene, ikke offentlig.

"Peer Review fasen" består i at sakkyndige komiteer, bestående av høyt kvalifisert personer for det aktuelle fagområdet, besøker utdanningsinstitusjonene og på basis av inntrykkene derfra og selvevalueringsrapportene lager sine rapporter. I evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning har vi tatt utgangspunkt i sakkyndige fra de nordiske landene. De sakkyndige burde ikke komme fra norske læresteder, samtidig som det har vært tillagt vekt at de ulike skolene kunne nytte *eksisterende* materiale (årsplan, studieplan etc.) om sitt fagområde og i tillegg kunne utarbeide selvevalueringsrapporten på norsk. Målsettingen har vært at alle de sakkyndige komiteene skal evaluere ulike skoleslag, men geografisk beliggenhet har også vært en praktisk styrende faktor.

Planleggingen av evalueringen innen økonomisk-administrativ utdanning startet våren 1992, selvevalueringen ved de ulike fagmiljøene foregikk høsten/vinteren 1992 og besøkene fra de sakkyndige komiteene startet opp våren 1993. Denne rapporten er utarbeidet etter at samtlige institusjoner har levert sine selvevalueringsrapporter og mens de sakkyndige komiteene er i gang med sine skolebesøk. NAVF-U har gjennomgått samtlige av de 47 selvevalueringsrapportene, samt at vi har foretatt en spørreskjemaundersøkelse blant institusjonene. Vi ønsker med dette å finne ut hvordan selvevalueringsprosessen har vært organisert, fange opp eksisterende holdninger i evalueringprosessen og kartlegge forhold som lå forut for selvevalueringen. Vi har i tillegg ønsket å se om evalueringen hittil har ført til noen konkrete konsekvenser. I denne rapporten vil vi, ut fra prosessen så langt, kun konsentrere oss om den første fasen av evalueringsarbeidet - *selvevalueringsprosessen*. Hvis målet på sikt er å få institusjonene til å i sterkere grad fokusere på kvaliteter ved eget utdanningstilbud, er organisering og vektlegging av selvevalueringsprosessen som sådan viktig.

Vi har også fulgt noen av de sakkyndige komiteene på deres skolebesøk for å få et inntrykk av hvordan skolene jobber med det interne evalueringsarbeidet og hvordan skolene og de sakkyndige organiserer det eksterne evalueringsarbeidet. Ved å følge denne prosessen får vi også viktig praktisk informasjon som vi kan nytte til eventuelle justeringer av neste evalueringsområde.

Rapporten er delt inn i en generell og en spesiell del. Den generelle delen (kapittel 1 til og med kapittel 4) tar for seg generelle betraktninger omkring nasjonale evalueringer, med utgangspunkt i evalueringen av økonomisk-administrative fag. I kapittel 1 presenterer vi bakgrunnen for de nasjonale evalueringer sett i et utviklingsperspektiv, der vi spesielt konsentrerer oss om spenningsforholdet

mellom kvalitet, evaluering og styring. I kapittel 2 retter vi søkelyset på kvalitetsbegrepet, der vi vil se nærmere på forholdet mellom kvalitet og evaluering. Kapittel 3 tar opp noen teoretiske betraktninger rundt evaluering som organisatorisk prosess. Hensikten er å gå nærmere inn på ulike tilnærminger til evalueringsbegrepet. I kapittel 4 presenterer vi den "norske" evalueringsmodellen. Vi drøfter i liten grad begrunnelser for opplegget (premisser og prosess) for nasjonale evalueringer, da dette er tatt opp i en tidligere rapport (Jordell 1992).

I den spesielle delen presenterer og drøfter vi data fra evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning (kapittel 5 og kapittel 6). I kapittel 5 drøfter vi analyseopplegget, samt at vi presenterer data fra selvevalueringsprosessen med utgangspunkt i selvevalueringsrapportene og spørreskjemaundersøkelsen. Kapittel 6 omhandler en drøfting av prosessen.

I kapittel 7 gir vi avslutningsvis noen refleksjoner basert på erfaringene så langt, der vi også trekker noen linjer over til neste fase - "Peer Review fasen".

1.1 Bakgrunnen

Universitets- og høyskolesektoren er en av de største sektorene i Staten. For 1991 ble det bevilget nær 8 mrd til høyere utdanning over Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementets budsjett. I tillegg kom 400 mill. bevilget over Landbruksdepartementets budsjett. Majoriteten av institusjonene er statlige, og et flertall av de private har statsstøtte (St.meld. nr.40 1990-91;48).

Den offentlige utgiftene til høyere utdanning og antallet av personer som er involvert innebærer i seg selv behov for bedre styringsdata. Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet har ved flere anledninger signalisert at det i fremtiden i sterkere grad vil styre etter mål og resultater i høyere utdanning så vel som i offentlig sektor ellers (f.eks. St.meld. nr.4 1988-89 Langtidsprogrammet, NOU 1989;5). Det stilles derfor krav om at resultatmålene inneholder informasjon som gir styringsgrunnlag, i tillegg til at det forutsetter større klarhet i hvilke forventninger som stilles. Departementet har i denne sammenheng gitt uttrykk for at styringsdataene ikke ensidig skal konsentrere seg om kvantifiserbare data, men også fange opp det kvalitative aspektet for å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde av institusjonens virke. Denne type kvalitative data ønsker departementet blant annet å fange opp ved mer grundige evalueringer av fagområder (St.meld. nr.40 1990-91;55f).

Utviklingstendenser

Både i Norge og i andre land er det en økende tendens til å legge vekt på at høyere utdanning er en viktig faktor som kan lede til ny økonomisk fremgang. Vi har også i de siste tiår, både i Skandinavia og i store deler av Europa, opplevd en sterk

økning i etterspørselen etter høyere utdanning. Samtidig har økonomiske innstramninger ført til økt vekt på kostnadseffektiviteten i utdanningssystemet.

Veksten i høyere utdanning har blant annet ført til en sterk utvikling i antall og typer av utdanning. Dessuten er studentgruppene blitt mer uensartet - både i alder og bakgrunn (Van Vught 1987;15). Kvalifikasjoner ervervet gjennom utdanning vil, sammen med forskningen, utgjøre et vesentlig bidrag til å heve landets kompetanse. Befolkningens utdanning totalt sett er en av de faktorene som bestemmer yrkesbefolkningens kvalifikasjonsnivå og avgjør hvordan kompetansen fordeles på ulike arbeidsfelt. Å sikre kvalitet i utdanning og forskning er en nasjonal oppgave, men likevel vil det daglige ansvaret for kvalitetssikringen primært være institusjonenes eget ansvar.

Den sterke studenttilstrømningen, som skjøt fart på 60-tallet og har fortsatt gjennom 70- og 80-tallet, har ført til at effektivitet og gjennomstrømning er blitt et sentralt anliggende. Gjennomstrømningsstudiene med basis i utdanningsstatistikken setter søkelyset på effektiviteten i utdanningsenhetene, men en slik ensidig fokusering på effektivitet skapte sterke reaksjoner både fra utdanningsmiljøene og fra planleggere på ulike nivå. Dette har ført til at viktige spørsmål om kvalitet i utdanningen har kommet sterkere i fokus (UHÄ 1990). Disse erfaringene er hentet fra Sverige, men selv om det ikke er gjort spesielle studier av dette forholdet i Norge, er det mye som tyder på at vi har fulgt den samme utviklingstendens.

Kvalitet og evaluering

For å sikre kvaliteten har regjeringer i forskjellige land vedtatt og implementert ulike budsjett-, plan-, evaluerings- og kontrollsystemer for utdanningssektoren (Christensen 1991, Van Vught 1987). Slike systemer og rutiner kan innebære to helt ulike strategier. Det kan være en strategi der regjeringen ønsker å styre utdanningssektoren gjennom kontroll av resultatene som oppnås. Evaluering vil innenfor en slik strategi blant annet bli lagt til grunn for fordeling av ressurser. Den andre strategien nedtoner kontrollelementet i det regjeringen ønsker å medvirke til at de enkelte institusjoner selv utvikler mekanismer for kvalitetssikring. Evaluering innenfor denne strategien er å stimulere til læring og utvikling innen den enkelte institusjon. En annen måte å uttrykke skillet på er *kvalitetskontroll* og *kvalitets-sikring*.

Evaluering og styring

Evaluering vil - uansett formål - inneha et styringsaspekt. Imidlertid kobles ofte styringsbegrepet ensidig opp mot kontrollbegrepet. Mange vil slik sett fremheve at læring/selvutvikling ikke innehar noe styringsaspekt. Det er derfor viktig å poengtere nyansen mellom intern og ekstern evaluering.

Informasjon/data fra interne evalueringer kan nyttes som styring ved den enkelte institusjon, og betegnes ved det noe tvetydige begrepet "styring ved læring/selvutvikling". Imidlertid kan de samme data/informasjoner fra interne evalueringer om de benyttes som styringsdata (beslutningsgrunnlag) for sentrale myndigheter bli oppfattet som ekstern kontroll. Innenfor en slik tankegang er det ikke et spørsmål om hvorvidt evaluering nyttes som styring *eller* læring/selvutvikling, men et spørsmål om *hvem* som nytter evalueringen som styringsverktøy - og ikke minst; *til hvilket formål*.

Departementets ansvar for nasjonal evaluering av høyere utdanning er grunnlagt ved²:

En mål- og resultatrettet styring fra departementet og økt ansvar gitt til institusjonene, gjennom en utstrakt tildeling og delegering av myndighet, bør etter departementets vurdering kombineres med at det også fra nasjonalt hold tas ansvar for nasjonale evalueringer av utvalgte fagområder.

Nasjonal evaluering er slik sett ett av flere virkemidler departementet tar i bruk for å oppnå høyere kvalitet og mer effektiv bruk av ressursene, og der de interne evalueringene primært skal nyttes internt ved skolene/fagmiljøene.

I de pågående nasjonale evalueringene av høyere utdanning representeres den interne evalueringen ved selvevalueringsfasen, som resulterer i en selvevalueringsrapport som ikke er offentlig. Dette skal i størst mulig grad sikre at miljøene kan føle seg trygge på at det kan fokuseres på problemer eller fremtidsvisjoner, uten at en i ettertid skal bli "overstyrt" (kontrollert) for sin åpenhet. Selvevalueringsrapportene er derimot grunnlaget for de sakkyndige komiteenes arbeid, og vil slik sett kunne bli offentlige gjennom de sakkyndiges rapport. Imidlertid har fagmiljøene muligheten til å rette opp misforståelser ved at de sakkyndiges rapport først sendes til høring i fagmiljøene. Dette betoner viktigheten av *samspeillet* mellom den interne og eksterne evalueringen. Den eksterne evalueringen kan kanskje benyttes som et "speil" til den interne evalueringen, der eventuelle avvik kan være viktig å vurdere og analysere nærmere.

Dobbelthet - byråkratisk uenighet?

Evaluering blir i St.meld.nr.40 (1990-91) behandlet i kapitlet *Styring og organisering* (kap.5), nærmere presisert i et underpunkt om *Styringsinstrumenter*. Evaluering er her omtalt på lik linje med for eksempel lover og forskrifter, ressurstildeling og resultatoppfølging.

² (St.meld. nr.40 1990-91;56)

Koblingen av evaluering opp mot styringsinstrumenter er interessant. Ikke minst fordi evaluering sees i tett sammenheng med *resultatoppfølging*. Sentrale utdanningsmyndigheters resultatoppfølging kommer i hovedsak til å handle om kvantitative data. Disse oppgavene har institusjonene allerede gitt våre utdanningsmyndigheter ved den årlige virksomhetsrapporteringen.

Fokuseringen på resultatmål og de konsekvenser dette vil få, skal i tillegg *suppleres av mer grundige evalueringer av institusjoner og fagmiljøer*. Dette for å *øke institusjonenes mulighet til å lære av egne og andres erfaringer* (St.meld. nr.40 1990-91). Evalueringer skal dermed være med på å gi fagmiljøet bedre informasjon om egen virksomhet, noe som i høy grad bringer oss inn i kjernen av spørsmålene omkring relevans og kvalitet.

Som nevnt tidligere har gjennomstrømning og utdanningskvalitet i det siste tiåret kommet stadig sterkere i fokus, men departementet frykter at utdanningskvalitet kan komme i et uheldig forhold til mål- og resultatstyring. For eksempel ved at det kan føre til at miljøene i sin streben etter å oppnå resultater fristes til å redusere kravene til kvalitet. Departementet har således presisert at hovedgevinsten med de nasjonale evalueringer, i tråd med Studiekvalitetsutvalgets hovedlinjer, skal stimulere til økt bevissthet og fokusering på studiekvalitet ved læring og egenutvikling i det enkelte fagmiljø. Departementet kan slik sett bli tolket til å utvise en viss dobbelthet siden evalueringsevirsomheten behandles i sammenheng med styringsinstrumenter, mens det samtidig heter at læring og egenutvikling er det sentrale formålet med evaluering.

Formålet med nasjonale evalueringer

Departementet har imidlertid senere presisert at formålet med nasjonale evalueringer av høyere utdanning er å *fremme læring, selvrefleksjon og egenutvikling ved den enkelte institusjon* (Jordell 1992;9). Dette formålet gir at evalueringresultatene ikke uten videre kan nyttes som et styringsinstrument på lik linje med lover og forskrifter, ressurstildeling og resultatoppfølging. Formålet tilsier også at det ikke er noen hensikt i å foreta noen rangering mellom institusjonene. Evalueringen skal øke institusjonenes mulighet til å lære av egne og andres erfaringer, og det er derfor den enkeltes institusjons evne til å ta ansvar for å sikre og utvikle kvalitet på eget utdanningstilbud som er det sentrale.

Kvalitet er imidlertid et begrep som dekker svært mye og som kan ha ulikt innhold for forskjellige aktører. I en evaluering som har studiekvalitet som tema er det et problem at det ikke finnes klare og entydige kriterier. De som evaluerer vil ofte selv måtte operasjonalisere vage mål og gjøre dem om til standarder i sin vurdering av innsatsen. Det er derfor særdeles viktig at fagmiljøene selv definerer hva de opplever som kvalitativt bra eller dårlig ved eget utdanningstilbud. Vi vil i neste kapittel gå nærmere inn på kvalitetbegrepet.

I Generell del:

Evaluering med fokus på selvevalueringprosessen

2 Med fokus på kvalitetsbegrepet

Evaluering er ingen nøytral aktivitet - spesielt ikke innenfor høyere utdanning der status og verdier har en avgjørende rolle. Det er ulikheter i forståelse og vurdering av mål og midler. Hva som er kvalitet er vanskelig å uttrykke, men likevel finnes noenlunde etablerte standarder for hva kvalitet er.

2.1 Kvalitet - et begrep å enes om?

Kriterier for hva som er kvalitet kan få svært ulike følger alt etter hvilket innhold en legger i kvalitetsbegrepet. For utdanningsinstitusjoner vil sikring av kvalitet være en sentral oppgave. Men samtidig som kvalitetsvurdering er en del av den daglige virksomheten, uttrykkes det sjelden eksplisitt hvilke kriterier vurderingene baserer seg på.

Problemet med å konkretisere kvalitetsbegrepet innenfor høyere utdanning bringer oss inn i ulike dilemmaer. Ett av disse går på forholdet mellom kvantitet og kvalitet. Er det for eksempel slik at lavt forholdstall mellom student/lærer gir en kvalitativt bedre utdanning? Hvis det er slik står vi også overfor spørsmålet om vi ønsker å stenge søkere ute fra studiet for å øke kvaliteten på studietilbudet, eller om vi heller senker kvalitetsstandarden og gir flest mulig studenter et "akseptabelt" tilbud? Dette dilemmaet karakteriserer skillet mellom eliteinstitusjoner og masseinstitusjoner. Er det slik at eliteinstitusjoner gir studentene maksimale forhold og har lærere som er blant de beste på sitt felt har særdeles god kvalitet, mens masseinstitusjonene har som hovedoppgave å få flest mulig opp på et akseptabelt nivå, altså tilstrekkelig kvalitet? Problematikken kan også uttrykkes ved å stille spørsmålstegn om det er konkurranse som borger for kvalitet eller om det er likhet som borger for kvalitet. Samtidig kan det stilles spørsmål om vi stadig vil søke å bli kvalitativt bedre (kvalitetsutvikling) eller om vi søker å jobbe for å sikre en viss standard (kvalitetskontroll).

Et annet dilemma vi står overfor er i hvilken grad tiden studentene bruker på å gjennomføre høyere utdanning sier noe om kvalitet. Er det slik at studenter som

bruker lengre tid enn normert på studiet også oppnår et kvalitativt bedre utbytte? Hvis det er slik, ønsker vi da å senke kvaliteten slik at nye studenter kan få tilgang til studiet og at flest mulig avslutter studiet på normert eller kortere tid?

Dagens situasjon innenfor høyere utdanning, spesielt på universitetene og spesielle fagområder på høyskoler, er at søknadsmassen er mange ganger høyere enn antall ledige plasser. Overfylte universitet gir at det er mindre ressurser pr. student, og spørsmålet om ressursfordeling blir et spørsmål om i hvilken grad ressursinnsatsen er avgjørende for kvaliteten. Samtidig er det svært forskjellig press på ulike utdanninger, noe som ikke trenger å stå i forhold til hvilke muligheter kandidatene har for å få seg relevant jobb etter utdanningen. Vil det være slik at behovet for kompetanse fra et spesielt felt vil være avgjørende for kvaliteten på utdanningen?

Å utvikle kvalitet vil ikke bare være et spørsmål om hvordan en forholder seg til "eksterne" dilemmaer som antall studenter, gjennomstrømning og arbeidsmarked, men også hvordan "interne" kvalitetstiltak utvikles og vedlikeholdes. Hva er kvalitet i undervisning, og hvordan kan undervisningen legges opp for å skape optimale betingelser for læring? Hvordan planlegges og gjennomføres kvalitetstiltak? Er det nedfelt i planer og forskrifter, og hvordan sikres eventuelt denne kvaliteten? Samtidig må de interne kvalitetstiltak sees i sammenheng med de "eksterne" dilemmaer. Studenttall, økt press på studentene om å gjennomføre på normert tid og hard konkurranse på arbeidsmarkedet vil (eller bør) i ulik grad virke inn på studiet.

Hvordan en forholder seg til disse dilemmaene vil i høy grad avgjøres av hvilket meningsinnhold en legger i kvalitetsbegrepet. Lee Harvey og Diana Green (1993) har tatt utgangspunkt i at kvalitet er en verdiladet term. I sitt arbeid går de inn på kvalitetsbegrepet med to antagelser; nemlig at *kvalitet betyr forskjellige ting for forskjellige folk* og at *kvalitet er relatert til prosess eller resultat*.

At kvalitet har et ulikt innhold for ulike aktører innebærer ikke at det er forskjellig perspektiv på samme fenomen. Det er heller forskjellig perspektiv på forskjellige fenomen som har fått samme merkelapp. Det fører til at vi kan ha ulik mening om hva som er kvalitet, noe som gjør det særdeles viktig å presisere innholdet og hva som kjennetegner det. Kvalitet er altså ingen term som lett kan defineres og hvor det lett kan settes rimelige kriterier å enes om. I tillegg kan prosedyrene for å vurdere kvalitet variere etter hva det er som skal kvalitetsvurderes. Det å kvalitetsvurdere for eksempel et klesplagg kan gjøres ved å sammenligne med andre klesplagg, vurdere levetid, om fargen holder, om fasongen holder osv. Derimot er det å vurdere utdanningstilbud preget av mer usikkerhet. Ikke minst fordi både vurderingen av resultatene og prosessen i så sterk grad er *avhengig av aktørene*. Er det da slik at studiekvalitet ikke lar seg operasjonalisere?

Innenfor dette arbeidet har vi ikke til hensikt å prøve å gi et utfyllende svar på hva som er kvalitet eller hva som kjennetegner kvalitet i høyere utdanning. Vi søker derimot å løfte frem ulike problemer som er forbundet med en evaluering som har til hensikt å fokusere på kvaliteten i høyere utdanning. Det vil være de som har sitt daglige virke innenfor høyere utdanning som også må sette kriteriene for hva som er kvalitativt bra eller dårlig. Dette krever imidlertid at det eksisterer en bevisst og aktiv holdning til begrepet (studie)kvalitet. Først da kan vi utveksle erfaringer og ideer om konkrete tiltak med utvikling av studiekvalitet.

2.2 Hva er studiekvalitet?

Kvalitet i utdanning er blitt sterkere fokusert på i Norge de siste år. Blant annet initierte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i slutten av 1980 to ulike arbeider med studiekvalitet som hovedtema.

Det første, EMIL-prosjektet som gjaldt grunnskolen, kom i gang på grunnlag av en rapport om norsk utdanningspolitikk lagt frem i 1988 av en ekspertgruppe fra OECD. Denne rapporten konkluderte blant annet med at det er et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen. Videre ble det konkluderte med at selv om utdanningskvalitet er vanskelig å måle, så må sektoren selv starte å utvikle kvalitetskriterier (Granheim, Lundgren, Tiller (red.) 1990;15).

Høsten 1989 ble det også satt i gang et utvalgsarbeid, Studiekvalitetsutvalget, som rettet seg mot høyere utdanning. Utvalget fikk, i forlengelsen av Hernesutvalget, i oppdrag å vurdere forbedring av studieopplegg, undervisning og læring ved universiteter og høyskoler med sikte på et kvalitativt bedre utdanningsresultat og bedre studentgjennomstrømning (St.meld. nr.40 1990-91;100).

Studiekvalitetsutvalget tok utgangspunkt i NOU 1988:28 *Med viten og vilje* (Hernesutvalget). Hernesutvalget knyttet kvalitet i høyere utdanning til:

- beskrivelser av ideelle læringsresultater særlig av holdningsmessig art og av kognitiv art på høye kravnivå,
- rammer, ressurser og organisatoriske forhold som skaper betingelser for studier og undervisning,
- en rekke kjennetegn ved studietilbud, undervisning og læringsmiljøer (prosess-kjennetegn).

Hernesutvalget gjorde eksplisitt klart at det ikke gjorde noen forsøk på å gi en allmenn, sammenfattende formulering eller definisjon av hva kvalitet i høyere utdanning betyr (Studiekvalitetsutvalget 1990;76-77).

Studiekvalitetsutvalget (1990;91) sluttet seg til Hernesutvalgets forståelse av kvalitet, men føyde til at det er nødvendig å skape betingelser som medfører kontinuerlig oppmerksomhet, diskusjon og konstruktiv utprøving av muligheter for

kvalitetsforbedring på alle nivåer i høyere utdanning. Samtidig foretar utvalget en analytisk oppdeling av studiekvalitetsbegrepet som skiller mellom:

- Rammekvalitet (ressurser, strukturer, regler m.v.)
- Inntakskvalitet (forkunnskaper og andre forutsetninger hos deltakerne)
- Programkvalitet (knyttet til studietilbudet, undervisningen og kunnskapskontrollen)
- Resultatkvalitet (sluttprodukt i form av læringsresultater).

Innenfor denne analytiske oppdelingen konsentrerer Studiekvalitetsutvalget seg om tiltak for å bedre rammekvalitet og programkvalitet. Grunntanken til Studiekvalitetsutvalget er at studieopplegg, undervisning og læring i høyere utdanning er uttrykk for en *kultur*. En levende, drøftende og prøvende kultur i forhold til utdanningsoppgavene (på samme måte som i forhold til forskningsoppgavene) vil kanskje være det sterkeste kvalitetskennetegn ved høyere utdanning. Oppmerksomheten må rettes mot et kontinuerlig arbeid med å bedre forstå hva som skal legges vekt på, hvordan utdanningstilbudene skal struktureres og tilrettelegges, hvordan undervisning og eksamen skal utformes og gjennomføres og hvordan en best kan bistå studentene i deres læring. Derfor er det viktig å studere både den utdanning som fungerer og den som ikke fungerer. Samtidig må vi ikke nøye oss med den eksisterende løsning, men være villig til å være på jakt etter ny kunnskap, innsikt og forståelse og etter revurdering av det eksisterende. Studiekvalitetsutvalget har derimot liten tro på at studiekvaliteten i høyere utdanning kan påregnes særlig store forbedringer *uten en kulturell endring, dels i holdning til utdanningsoppgavene og dels i kompetansen for å løse disse* (vår utheving) (Studiekvalitetsutvalget 1990;78-79).

2.3 Kvalitet og evaluering

I diskusjoner av kvalitet vil ikke veien være lang til å stille spørsmål omkring evaluering og styring. Dette innebærer igjen at evalueringen lett knyttes til kontroll, slik vi blant annet ser i virksomhetsplanleggingen der evaluering brukes som et styringsverktøy for å vurdere forholdet mellom målsettinger og resultater. I et slikt perspektiv settes evaluering av kvalitet lik måloppnåelse. Å dokumentere studiekvalitet gjennom evaluering er imidlertid forbundet med store problemer, blant annet med å finne dekkende resultatindikatorer.

Studiekvalitetsutvalget har med utgangspunkt i Elton (1988) gitt en presisering av kvalitetsbegrepet i forhold til følgende fire kategorier (gjengitt på engelsk på grunn av språklige nyanser):

1	Spending public money within the law:	legality
2	Spending public money without waste:	efficiency
3	Achieving agreed objective:	effectiveness
4	Achieving agreed objective without waste:	cost-effectiveness

Elton mener at kvantitative indikatorer vanskelig kan benyttes i forhold til "effectiveness", fordi de viktigste målene i høyere utdanning er av kvalitativ karakter. I tillegg er risikoen til stede for at målinger av "cost-effectiveness" blir erstattet med målinger av "efficiency", som er lettere å måle, men som omhandler andre forhold. Også sammenligning mellom institusjoner/fagområder ved hjelp av kvantitative indikatorer blir vanskelig, fordi en rekke andre forhold (som for eksempel opptakskrav, forholdstall mellom lærer/elev, studiemål og studieinnhold) varierer mellom enhetene som sammenlignes. Elton tilrår at undersøkelser av kvalitet (Eltons type 3 eller 4) må foretas *innen* en institusjon enn som sammenligning mellom institusjoner (Studiekvalitetsutvalget 1990;80).

NAVF-U har i forarbeidet med evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning lagt vekt på kommunikasjon med både miljøene som skal evalueres og de sakkyndige. Blant annet har mulige *kriterier for å vurdere kvaliteten* ved egen utdanning vært drøftet. Drøftingen ga ikke noe resultat i retning av å finne klare kriterier som kvalitet kan vurderes opp mot (se også pkt.4.1 *Hvilke kriterier skal anvendes?*). Dette kan styrke Studiekvalitetsutvalgets syn på kvalitet i høyere utdanning som uttrykk for en kultur.

Studiekvalitetsutvalget (1990;130) fremhever at når det ser på evaluering som et positivt virkemiddel i kvalitetsheving, er det ikke ut fra tanken om produkt-kontroll, men med særlig tanke på at evalueringen brukes:

- for å *henlede oppmerksomheten* på kvalitet av undervisningen,
- for å skape situasjoner der de som *selv* arbeider med undervisning *ser kritisk på sine egen tilbud* - eventuelt med andres hjelp - med sikte på hva som kan gjøres bedre, og
- for at resultatene av en slik evaluering kan danne grunnlaget for en *kontinuerlig utvikling* av studietilbudene.

Kvalitet sett på denne måten utgjør derfor ingen ensartet fenomen. Hver institusjon eller hvert fagmiljø vil kunne definere kvalitet ut fra sin egenart. Dette gir at kvalitet går fra å være egenskaper med "produktet" til å være egenskaper knyttet til prosessen. Slik sett kan kulturen i institusjonen eller fagmiljøet virke styrende (legge premissene) for hvordan kvalitet oppfattes og hva som er kvalitet.

I operasjonalisering av studiekvalitet vil en kunne stå overfor ulike valgmuligheter som vil virke styrende på prosessen innenfor dette selvevalueringsarbeidet. For

eksempel kan det bli reist spørsmål om hvorfor evalueringen er kommet i stand og/eller at institusjonene kan stille seg kritisk til hva resultatene kan bli benyttet til. Ewell (1987;12 f) har illustrert dette treffende:

Probably the most pervasive (and legitimate) fear of public institutions with respect to mandated assessment is that the process will lead to uninformed judgements on relative "quality" that do not take into account important differences in institutional missions, resources and primary clientele...But there is also a strong fear on the part of institutions that negative evidence of performance will be used to "punish" institutions by withholding resources or by eliminating programs Moreover, by divorcing the communication of assessment results from other processes related to the extent and condition of academics programs, it reinforces tendencies to divorce assessment from institutional decisionmaking.

Institusjonen kan altså frykte at evalueringsresultatene og prosessen kan bli brukt til noe annet enn det som er den formelle målsettingen. De kan også under visse omstendigheter ha grunn til å anta at resultater fra evalueringen kan bli brukt til å redusere ressursrammer og institusjonens handlefrihet.

I evaluering av høyere utdanning som har til formål å fremme læring, selvrefleksjon og egenutvikling ved de enkelte institusjoner, vil det derfor være særdeles viktig å få frem hvordan prosessen har vært organisert og kommunisert. Eventuelle misforståelser eller feiltolkninger som gjøres underveis kan få utfall som Ewell understreket; at evalueringsresultatene vil bli adskilt fra institusjonens øvrige beslutninger, og dermed føre til at hele evalueringsprosessen ignoreres på institusjonsnivå.

I neste kapittel vil vi ta opp noen teoretiske betraktninger rundt evalueringer. Hensikten er å klargjøre for ulike tilnærminger til evalueringer.

3 Evalueringsformer og prosedyrer

I dette kapitlet søker vi å klargjøre for ulike tilnæringer til evalueringer. Selv om bruken av evalueringer ikke alltid er lett å avgrense, er mulighetene for å benytte evalueringer til kontrollformål store. Samtidig kan evalueringer også være et redskap for utvikling og selvinnsikt hos de som blir evaluert. De nasjonale evalueringene har nettopp dette formålet. Hva evalueringer skal brukes til vil som regel også influere på hva slags evalueringsmetode som brukes. Det er for eksempel ikke gitt at evalueringer med et utpreget kontrollformål vil omfatte en selvevalueringsprosess, slik det gjøres i de norske nasjonale evalueringer og i Nederland. Før vi går nærmere inn å beskriver den norske evalueringsmodellen (kapittel 4) skal vi derfor først introdusere de mest vanlige evalueringsprosedyrene.

3.1 Evaluering som kontrollredskap

Evaluering er et mye brukt virkemiddel for å etterspore effekten av igangsatte tiltak, for å legitimere ulike virksomheter, eller for å sjekke at bevilgede midler blir brukt effektivt (Franke-Wikberg 1989). Evaluering med disse formålene bærer ofte preg av å være kontrollredskaper for myndighetene. Denne type evalueringsadferd kan føres tilbake til et rasjonelt organisasjonssyn hvor en tar utgangspunkt i et bestemt mål, at en nedfeller hvordan målene kan nås, og at en velger de mest optimale midler for å nå målene (Simon 1958). Innen dette perspektivet vil graden av måloppnåelse være det sentrale evalueringskriterium. Det finnes imidlertid ulike tilnæringer innenfor denne rammen:

Komparasjonsevaluering

Evaluering under denne tilnærmingen vil inkludere flere evalueringsobjekter som sammenlignes med hverandre, og der en prøver å spesifisere bestemte måltall som kan danne grunnlag for komparasjonen mellom objektene. Komparasjonsevalueringer innebærer en *rangering* etter bestemte kriterier, noe som gir behov for relativt eksakte og sammenlignbare kriterier. Disse kriteriene uttrykkes ofte gjennom kvantitative indikatorer ("Performance indicators") der forskjeller i måleindikatorene tilbakeføres til variasjoner innen de objektene som evalueres.

Denne tilnærmingen har sitt utgangspunkt i USA på 1960 tallet under navnene "Planning, programming and budgeting systems" (PPBS) (Haberstroh 1965, Odione 1965) og "Program evaluation review techniques" (PERT) (Wildavsky 1979).

Tilnærmingen har imidlertid også hatt innflytelse i de senere tiårene der en i USA foretar utstrakte rangeringer av utdanningsinstitusjoner basert på kvantitative indikatorer (hvilke utdanningsinstitusjoner gir flest kandidater for minst mulig midler, hvilke institusjoner har flest forskningsarbeider offentlig publisert etc.).

I noen land blir rangeringen brukt i konkurranseøymed institusjonene i mellom (spesielt USA), mens i andre land brukes rangeringen av myndighetene som utgangspunkt for tildeling av bevilgninger (spesielt England).

Målbasert evaluering

Målbasert evaluering innebærer å vurdere evalueringsobjekt i forhold til *en oppgitt standard* - operasjonalisert ut fra målene. Evalueringsprosessen har dermed det formål å se hvorvidt denne standarden er oppnådd. Målene for utdanningen eller utdanningsinstitusjonen er i denne tilnærmingen de eneste kriteriene og standardene evaluator(ene) forholder seg til (Tyler 1950). Avviket mellom de formelle mål og et gitt resultat vil her være indikatoren for suksess. Fra næringslivet forøvrig har vi parallellen til denne type tenkning i begrepet "Management by Objectives" (MBO) (Drucker 1954), der lederen har rollen både som evaluator og for å korrigere kursen hvis resultatene ikke stemmer overens med de formelle målsettingene.

Målbaserte evalueringer har fått redusert utbredelse de senere årene (Guba og Lincoln 1990). På grunn av de måleproblemer og den kompleksitet som en imidlertid ofte kommer opp i når en skal evaluere har målbasert evaluering likevel hatt sine tilhengere på grunn av de indikatorer dette perspektivet benytter. Som ved komparasjonsbasert evaluering vil nemlig indikasjoner på hvorvidt målene er nådd ofte være kvantitative (House 1980), og utviklingen har de senere årene gått på å raffinere denne målemetoden.

Evaluering som grunnlag for lokale beslutninger

Denne tilnærmingen kan i hovedsak tilbakeføres til Stufflebeam (1973;129) som hevder at "*Evaluation is the process of delineating, obtaining, and providing useful information for judging decision alternatives*". Denne tilnærmingen skiller seg fra komparasjonsbasert og målbasert evaluering ved at prosessen som regel er initiert og utført lokalt ved den enkelte institusjon. Oppdragsgivere for evalueringen vil her ikke være myndighetene sentralt, men institusjonsadministratorer og beslutnings-takere på lokalt nivå.

Kells (1992;24) har vist at dette tradisjonelt har vært en stor og innflytelsesrik gruppe aktører som aktivt har brukt evaluering i kontrolløymed. Siden 1985 har også flere land begynt å gi institusjonene mer selvbestemmelse og plikter, noe som igjen har ført til en gradvis styrking av institusjonsadministratorene (Kells 1992;27). Økt autonomi for institusjonene kan på sikt føre til at denne typen evalueringer styrker sin posisjon.

3.2 Evaluering som redskap for læring og selvrefleksjon

En evalueringsprosess gjennomføres ikke alltid for at eksterne aktører, eventuelt institusjonens ledelse (jf. avsnittet foran), skal kontrollere hva som skjer innen de høyere utdanningsinstitusjonene. Målene med evalueringen kan være effektivitet like vel som kvalitet, men det sentrale spørsmålet er hvilken *prosedyre* som legges til grunn for disse prosessene.

Evaluering kan altså være en prosess som i større grad foregår på evalueringsobjektets premisser, et perspektiv innenfor et naturlig/organisk organisasjonssyn (Selznick 1957). I motsetning til et rasjonelt organisasjonssyn vil uformelle mål og uformell adferd her spille en sentral rolle. Disse uformelle målene og adferdsmønstrene vil legge begrensninger og føringer på styrings- og endringspotensialet i en organisasjon.

Siden et naturlig/organisk organisasjonssyn ofte betoner organisasjonen som unik - hver enkelt organisasjon "vokser" frem, kan evaluering i et slikt perspektiv oppfattes som en "maksimering av enkeltorganisasjoners iboende potensiale". Evalueringen skjer her i lys av organisasjonens egne karakteristika.

Nyere evalueringslitteratur har antydnet at det i løpet av åttiårene har skjedd et tilnærmedesvis paradigmeskifte med hensyn til hvilke typer evalueringer som nå blir utført (Guba og Lincoln 1990). Ifølge Guba og Lincoln er en i ferd med å forlate det positivistiske og naturvitenskapelige synet på forskningsparadigmet. I stedet er humanistiske, politiske, sosiale, kulturelle og kontekstuelle perspektiver blitt de dominerende tilnærmingene innen praktisk evalueringsarbeid (Gustafsson 1992). I det følgende går vi nærmere inn på de mest sentrale tilnærmingene.

Målfri evaluering

Målfri evaluering oppsto som en reaksjon til den målstyrte evalueringstilnærmingen. Scriven (1973) ønsket ikke at evaluatoren(e) skulle bli forstyrret av de formelle målene til en gitt utdanningsinstitusjon. I stedet burde en heller se på *alle* effektene som kom ut av for eksempel et bestemt utdanningsprogram. Mange av de vurderte effektene ville da være uintenderte sideeffekter - effekter som er et resultat av uformelle mål og adferd. En evaluering langs disse prinsipper vil ifølge Scriven være en mer "helhetlig" evaluering. Oppmerksomheten til evaluator(ene) vil ikke bare bli rettet mot de formelle målene, men også fange opp andre effekter som et utdanningsprogram kan resultere i.

Siden evaluator(ene) ikke har noen klare, forhåndsgitte evalueringskriterier eller standarder å forholde seg til, sier det seg selv at prosedyren en bruker i denne tilnærmingen vil variere. Et problem innen denne tilnærmingen er at i utgangspunktet skal ingen kriterier defineres eller være kjente.

Likevel vil det være vanskelig for evaluatoren(e) å være upåvirket og "objektiv". Evaluator(ene) er også person(er) med egne meninger, synspunkter og verdier. Fordi

en mangler formelle mål å evaluere etter kan evalueringene innen denne tilnærmingen ofte bli brede og fokusere på forbruker- og samfunnsnytte ("accountability"), og på den måten likevel bli fokusert mot et publikum eller et bestemt ståsted. Avstanden mellom teori og praksis har ved denne tilnærmingen vist seg å være svært stor, og spørsmålet er om målfrie evalueringer i det hele tatt er gjennomført (House 1980;31).

Peer Review evaluering

For en forsknings- og utdanningsinstitusjon er "Peer Review" evaluering svært ofte brukt. Særlig ved ansettelse og i bedømmingen av skriftlige arbeider har det vært en tradisjon at bedømmelsen foretas av kollegaer på samme eller høyere nivå - "Peers".

Denne evalueringstilnærmingen er også ofte brukt hvis en utdanningsinstitusjon eller et bestemt utdanningsprogram skal akkrediteres, det vil si at et utdanningsprogram vurderes og godkjennes ut fra visse standardkrav. I USA, hvor akkreditering er langt mer vanlig enn i Europa, har det etterhvert utviklet seg en egen prosedyre for denne type evalueringer. Denne prosedyren innebærer at skolen utarbeider en selvevalueringsrapport som tar for seg utdanningsprogrammets innhold og fysiske, strukturelle og økonomiske forhold rundt en utdanningsinstitusjon. Som regel foregår selvevalueringen etter bestemte sjekklister som viser de momenter institusjonen bør ta med og diskutere i en slik rapport. Når en selvevalueringsrapport foreligger, utpeker akkrediteringsorganisasjonen en ekstern evalueringskomite ("Peers") som så avlegger skolen et besøk og vurderer innholdet i selvevalueringsrapporten.

På basis av besøket utarbeides den rapporten som vil danne grunnlaget for om akkreditering blir gitt eller ikke. Selv om det eksisterer flere akkrediteringsorganer er denne prosedyren, og de sjekklisterne som omhandler hva som skal tas opp til evaluering etterhvert blitt mer og mer identiske (House 1980).

I motsetning til andre typer evalueringer som benytter bestemte kriterier eller kvantitative indikatorer ("performance indicators"), kan vurderingen i dette tilfelle bli mer helhetlig (men også mer uforutsigbar) fordi det ved "Peer Review" vil være de sakkyndige selv som er bærere av de kriterier og standarder en institusjon eller et program blir vurdert etter. Denne type metode gjør det også vanskeligere å etterprøve og vurdere innholdet i en evaluering. Det som blir betegnet som bra, er det som anerkjente fagpersoner mener er bra.

Antropologisk evaluering

Dette er en tilnærming som kan tilbakeføres til det som kalles "stakeholder" evaluering. Ifølge Stake (1978) bør evaluering være responsiv ovenfor de miljøer

som blir evaluert. Det vil si at en ser på evaluering som en form for kommunikasjon, eventuelt som forhandling.

Hensikten med denne tilnærmingen er altså å øke forståelsen til det miljøet som utgjør evalueringsobjektet ved å vise dem hvordan andre ser på og vurderer dem. Formålet er dermed mer forståelse enn forklaring.

Evaluatoren(e) blir i denne evalueringstilnærmingen forhandlere som interagerer og responderer i forhold til aktørene (Guba 1981, Bryk 1983). Tilnærmingen er et forsøk på å møte endel av den kritikk som blir reist mot mer tradisjonelle evalueringsformer. Weiss (1983;4) hevder blant annet at kontrollbaserte evalueringer ofte er for snevre, for urealistiske i synet på hva de kan få til av endringer, irrelevant i forhold til hva de evaluerte ser på som sentralt og dermed urettferdige overfor de som er evaluert. Dette kan igjen føre til at evalueringskonklusjonene ikke blir fulgt opp. Ved å innta de evaluerte sin "side" håper en å kunne gjennomføre en relevant, realistisk og bred evaluering, og der også de konklusjoner og endrings-signaler som kommer opp underveis i prosessen blir implementert.

Hovedproblemet med prosedyren er å skape tillit mellom evaluator og de evaluerte er den sentrale faktoren som kan utgjøre forskjellen mellom suksess og fiasko (Guba 1978). Uten en slik tillit kan evalueringen bli overfladisk og ikke berøre sentrale underliggende forhold. Det kan også oppstå problem med legitimiteten i forhold til omverden eller mer spesifikt til overordnede myndigheter. I tillegg kan det være problemer ved avgrensningen av hva som er relevant for evalueringen. Tross disse problemene har en i de senere årene gjennomført mange evalueringer innen denne tilnærmingen, og rapporteringer fra erfaringer med denne type evaluering er etterhvert blitt mange (House 1980, Guba 1981, Bryk 1983).

I neste kapittel vil vi, med bakgrunn i de ulike tilnærmingene til evaluering, gå nærmere inn på den "norske" evalueringsmodellen.

4 Den "norske" modellen - en kort prosessbeskrivelse

Flere forfattere har poengtert at når formålet med prosessen er definert, er det viktig at prosessen organiseres på en slik måte at det underbygger formålet en har med prosessen (Harpel 1986, Jordell 1992, Franke-Wikberg 1989).

En evalueringsprosess kan deles opp i flere stadier, der hvert stadium innebærer et nytt valg som må avveies og foretas. Selv om den "norske" modellen i hovedtrekk er en "Peer Review" evaluering, skal vi i det etterfølgende - med eksempler fra evalueringen av de økonomisk-administrative fag - illustrere noen av de valg og avveininger som har vært foretatt underveis, og som har dannet utgangspunktet for den "norske" modellen. Det er imidlertid viktig å understreke at siden hele evalueringsopplegget i seg selv er en læringsprosess, er det fullt mulig at justeringer vil bli gjort etterhvert.

4.1 Organisering av evalueringen i økonomisk-administrative fag i 7 sentrale elementer

Selv om evaluering av utdanningsprogrammer i det seneste tiåret har blitt mer og mer vanlig internasjonalt, synes det ikke som om det har vokst frem eller vil bli utviklet en bestemt helhetlig prosedyre eller bestemte mål som er sentrale å ivareta (Kells 1987;49). Evalueringsarbeidet i Norge har dratt veksler på ulike internasjonale erfaringer på området, hovedsaklig fra systemer som har vært utprøvd i Sverige og Nederland (se for øvrig Jordell 1992). Spesielt har den norske modellen trukket veksler på den nederlandske modellen, men det er ikke tale om en "ren kopi".

Det synes som om en internasjonalt støtter seg til en slags spørsmålsliste over hvilke organisasjonsmessige valg en evalueringsprosess inkluderer, og som en bør være oppmerksom på kan forstyrre det formålet som er nedtegnet for prosessen. Følgende spørsmål er tatt fra Kells (1987;49-50), Premfors (1989), Smeby (1990;14), Jordell (1992;23):

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

Med utgangspunkt i disse 7 spørsmålene skal vi i det etterfølgende kort gjennomgå opplegget for evalueringen innen de økonomisk-administrative fag i Norge.

Hvorfor evaluere?

Evalueringer kan ha ulike målsettinger. Olskamp (1978) har kategorisert disse langs tre dimensjoner (se også kap.2.3 *Kvalitet og evaluering*):

- Offentlig rettferdiggjørelse av en skole eller studiums eksistens ("accountability", "relevance").
- Kvantitativ effektivitet og rasjonalitet ("efficiency").
- Evaluering og vedlikehold av kvalitet ("quality").

Ser vi på de nasjonale evalueringene i Norge er det den siste dimensjonen - studienes kvalitet - som står i fokus.

I evaluering av høyere utdanning har en vært interessert i hvordan foreløpige evalueringresultat og anbefalinger kan gripe inn i, og være med å utvikle en bestemt prosess. Det norske evalueringsopplegget kan derfor karakteriseres som en *prosess- og formativ evaluering*.

Prosessevalueringer uttrykker et perspektiv der en bryr seg mindre om målsettinger (representerer en motsetning til målevaluering) og mer om hvordan en sosial prosess utvikler seg. *Formativ evaluering* er en motsetning til resultat-evaluering, men begge setter søkelyset på evaluatoren(es) mulighet til påvirkning på evalueringobjektet, og på tidspunktet for tilbakeføring av kunnskap. Evaluatoren(e) i formativ evaluering vil kunne påvirke prosessen underveis, mens i resultatevaluering vil tilbakemelding være en vurdering av det endelige resultatet (Almås 1990).

Det bør bemerkes at det samtidig med evalueringen av det økonomisk-administrative fagområdet har foregått et arbeid for å utrede *den framtidige struktur og oppbygging av studier innen økonomisk-administrative fag fram til siviløkonomgrad* (Gjærumutvalget), en utredning med et klart mer summativt preg. Gjærumutvalgets utredning ble avgitt 1. november 1992, der forslagene er knyttet til studiestruktur, dimensjonering og kvalitetssikring. Flere av disse forslagene er forbundet med betydelig økt ressursinnsats, noe som utvalget selv tviler på er realistisk å forvente, men mener at *effektiviseringstiltak i studie- og institusjonsstrukturen i tillegg til reallokeringer innen og mellom de enkelte institusjonene likevel gjør det mulig å realisere de fleste forslag* (vår utheving) (Gjærumutvalget 1992;20).

At disse to prosessene har pågått samtidig har forårsaket endel "støy" i evalueringprosessen, der det fra enkelte skoler har vært reist spørsmål om de to prosessene er sammenkoblet der hensikten egentlig er å foreta en mer samfunns-

messig vurdering ("accountability", "relevance", "efficiency") av det økonomisk-administrative fagfeltet. Også tvetydigheten som lå i St.meld. nr. 40 (se kap.1.1 *Dobbelthet - byråkratisk uenighet?*) om evaluering/styring gav næring til denne debatten. Spørsmålet som har vært reist er altså om evalueringsprosessen kan bli brukt til noe annet enn det formelt spesifiserte formål.

Som tidligere nevnt er det fra flere hold blitt påpekt at klarhet rundt evalueringsprosessers målsettinger er essensielt (Handal 1992, Jordell 1992, Franke-Wikberg 1989, Harpel 1986). Harpel (1986) hevder at en målsetting må være klart definert i starten på en evalueringsprosess, men også at målsettingen hyppig må bekrefte underveis i prosessen hvis arbeidet skal ha positiv innvirkning på institusjonen. At det samtidig har pågått to prosesser som har ulike målsettinger kan i denne sammenheng vært lite heldig.

Hva skal evalueres?

Evaluering kan brukes på mange objekter. Nilstun (1986) deler disse objektene inn i tre klasser: *prosjekter, programmer og materiale*. Et prosjekt vil i denne sammenhengen være en virksomhet som pågår innen en gitt tidsramme. Et program vil være en virksomhet som ikke er tidsavgrenset, mens et materiale vil være en fysisk gjenstand, for eksempel en lærebok innen et bestemt fag. I tillegg kan en tenke seg en fjerde kategori, *individer*, som objekt for evaluering. Ved eksamener, avleggelse av doktorgrader eller tilsetninger i vitenskapelige stillinger er det jo nettopp evaluering av individer som finner sted. Det er da også denne typen evaluering som er mest utbredt - og med de lengste tradisjonene. Ser vi på det norske evalueringsopplegget er det klart at det er en programevaluering.

Siden nasjonale evalueringer antakelig ikke vil bli iverksatt ofte, er det naturlig at en temamessig har gått forholdsvis bredt ut i de norske evalueringene. For nettopp å bestemme hvilke momenter programevalueringen skulle omhandle, ble det i det norske arbeidet avholdt et eget seminar med dette som tema. Som et resultat av dette seminaret (hvor både representanter for de sakkyndige og fra de miljøene som skulle evalueres var tilstede) ble det utarbeidet en momentliste med tre hovedmoment og i alt tolv underkategorier som selvevalueringen burde ta opp. Det ble også gitt en omfattende tilleggsliste for hver av underkategoriene (se vedlegg A).

Hvordan skal det evalueres?

Fra NAVF-U ble det tidlig i prosessen skrevet en rapport som nærmere skisserte opplegget for evalueringsprosessen (Jordell 1992). Rapporten baserer seg i hovedsak på Studiekvalitetsutvalgets drøftinger samt de tolkninger som ble fremmet av oppdragsgiver (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet). Det argumenteres her for at prosessen bør organiseres som en kombinasjon av selvevaluering og

besøk av sakkyndige komiteer (såkalte "Peers") innen økonomi og administrasjonsfag, som kan komme med kvalitative kommentarer på studieoppleggets innhold.

På grunn av de impliserte institusjoners ulike størrelser og fagsammensetning stilte NAVF-U institusjonene relativt fritt i måten prosessen skulle organiseres på. Et krav var at hver enkelt institusjon skulle utnevne en kontaktperson som NAVF-U og de sakkyndige kunne henvende seg til i evalueringsarbeidet. NAVF-U anbefalte imidlertid at prosessen ble organisert som et prosjekt der ulike aktører (studenter, administrasjon, lærerkrefter) på hver enkelt skole ble trukket inn i prosessen i form av en egen prosjekt/styringsgruppe eller lignende.

Fra utredningsinstituttets side ble avgjørelsene for når skolebesøkene skulle foretas delegert til de sakkyndige og skolene i fellesskap (men det ble satt en tidsfrist for når de skulle være gjennomført), der lederen i de sakkyndige gruppene fikk det overordnede ansvaret for å klarere det praktiske opplegget for besøket sammen med skolens kontaktperson.

Hvilke kriterier skal anvendes?

Ser vi på de to hovedperspektivene for evaluering, vil kriteriespørsmålet behandles ulikt etter om formålet er kontroll eller læring og utvikling. I det førstnevnte perspektivet vil som regel kriteriene det skal evalueres etter være eksternt definert, og gjerne operasjonalisert som "performance indicators" (nøkkeltall som angir en bestemt standard for eller rangering mellom objektene som skal vurderes). Hvis formålet med evalueringen er læring og utvikling, vil kriteriene i utgangspunktet ikke være så klart definert. Ofte vil de som skal evalueres trekkes med i diskusjonen om hvilke standarder og kriterier det skal evalueres etter (House 1980).

Siden formålet med denne evalueringen er læring og selvutvikling stilte man seg i utgangspunktet åpen for hvilke kriterier evalueringen av økonomisk-administrative fag skulle holdes opp mot (Jordell 1992). Man antok at kriterier ville utvikles underveis i prosessen, i dialog med Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, de enkelte institusjoner, samt de sakkyndige. Forut for og i løpet av selvevalueringprosessen ble det avholdt to seminarer hvor blant annet kriteriespørsmålet var i fokus, men uten at verken institusjonene selv eller de sakkyndige klarte å identifisere "minstestandarder for kvalitet". Det ble på disse seminarene bare foreslått tillegg til den allerede nevnte momentliste over temaer som burde tas opp i evalueringsarbeidet. Det nærmeste en kom definerte kriterier for kvalitet var synspunkter om selve studieprogrammet, der det ble foreslått at dette burde være "integret", at studieopplegget skulle innebære "progresjon", samt at metode- og redskapsfag kom først i studieopplegget. Andre forslag var å vurdere studieprogrammet etter den målsetting den enkelte institusjon selv har på dette, en parallell til målbasert evaluering. Ingen bestemte kriterier ble imidlertid definert, og

både selvevalueringen og den eksterne evalueringen ble dermed satt i gang uten at en eksplisitt hadde definert noen bestemte evalueringskriterier.

Intensjonen fra departementet har imidlertid vært at evalueringsprosessen burde fokusere på kvaliteten i utdanningsprogrammene. For å belyse dette kan det benyttes både kvalitative og kvantitative data. Fra NAVF-U har det vært antydning at selvevalueringsrapporten ikke utelukkende burde fokusere på enkeltkomponenter, men at sammenhengen mellom enkeltmomenter var viktigere enn isolerte beskrivelser av enkelte sider ved et utdanningsprogram. Det har altså vært betonet at fokus burde være på det analytiske og selvvrderende heller enn på det rent beskrivende. I tillegg distribuerte NAVF-U en mal for utformingen av spørreskjema for studenters vurdering av undervisningen³.

Denne tilnærmingen til evaluering er i samsvar med nyere former for kvalitetsbedømming som har sitt utspring blant annet ved University of California (Frankewikberg 1989). Her nedtones bruken av bestemte "performance indicators" og fokus er i stedet på helheten i læreprogrammet eller ved institusjonen; at det ikke er ett, men mange kvalitetsmål i en kvalitetsanalyse, og at evalueringen sees på som en utviklingsprosess som vurderes kontinuerlig.

Hvilke prosedyrer skal anvendes?

I dette arbeidet har vi konsentrert prosedyrespørsmålet til tre dimensjoner; for det første hvordan selvevalueringen er organisert (se avsnittet *organisering*) og hvilke data som samles inn (se avsnittet *kriterier*), for det andre hvordan de sakkyndige gruppene er sammensatt og for det tredje hvordan møtet mellom de sakkyndige og skolene er lagt opp. Siden organiseringen og kriterier av selvevalueringen er beskrevet foran skal vi her konsentrere oss om de to andre dimensjonene ved prosedyrespørsmålet:

Ved "Peer Review" evaluering er spørsmålet om hvordan de sakkyndige gruppene skal settes sammen sentralt. "Peer Review" evaluering innebærer at det er de sakkyndige selv som er bærere av de kriterier og standarder det evalueres etter. En antar her at godt kvalifiserte fagpersoner er de beste til å vurdere innholdet i et bestemt utdanningsprogram. Nettopp fordi kriteriene er implisitte hos de sakkyndige er det viktig å få de sakkyndige gruppene til å bli mest mulig "representative", slik at en får "Peers" med ulik bakgrunn. De sakkyndige må også nyte allmenn faglig respekt i fagmiljøene. Samtidig er det viktig å få de sakkyndige til å bli klar over og helst formidle sine egne implisitte kriterier og standarder.

På grunn av mangfoldet innen økonomiutdanningen både med hensyn til størrelsen på institusjonene og til hva slags type økonomiutdanning som institu-

³ Spørreskjemaet er opprinnelig utarbeidet fra Universitetet i Oslo

sjonene tilbyr (studielengde og faglig spesialisering), var det ønskelig at også de sakkyndige avspeilet et slikt mangfold. Ulike kriterier ble derfor satt opp når de sakkyndige gruppene skulle sammensettes; for det første var det ønskelig at sakkyndige fra både små og store utdanningsinstitusjoner var representert. For det andre at de sakkyndige representerte både "harde" (regnskap, økonomistyring) og "myke" (organisasjonsfag, markedsføring) økonomifag. I tillegg, etter ønske fra departementet, burde gruppen være representert med en bruker- eller næringslivrepresentant. Omfanget i økonomisk-administrativ utdanning i denne evalueringen, totalt 47 institusjoner, gjorde det også nødvendig å ha flere sakkyndige komiteer.

Fra lignende evalueringsprosesser i utlandet har det vært vanlig at de sakkyndige gruppene teller fra ti til tretti personer, i forhold til størrelsen på organisasjonene som skal evalueres, et antall hvor det er langt lettere å sette sammen "balanserte" grupper (House 1980). I evalueringen av økonomisk-administrative fag - en programevaluering - opererer vi derimot med begrensede størrelser på enhetene. Komiteene består hovedsaklig av tre medlemmer ut fra at det var vanskelig å finne nok sakkyndige i de skandinaviske landene, samtidig med at vi opererer innenfor begrensede økonomiske rammer. Siden hver sakkyndig gruppe bare består av tre personer ble de ovennevnte kriteriene vanskelige å gjennomføre. NAVF-U stilte seg i tillegg noe tvilende til ønsket om å få bruker- eller næringslivet representert, blant annet ut fra at en mente det ville bli vanskelig å kjøpe representanter fra næringslivet fri til slik virksomhet, en skepsis som viste seg stort sett å være ubegrunnet. For det første var det ingen spesielle problemer med å få næringslivrepresentanter til å påta seg et slikt oppdrag, og ut fra de erfaringer vi sitter inne med så langt i prosessen, har det i hovedsak vært et tilfredsstillende samarbeid innad i de sakkyndige komiteene.

Andre viktige prosedyrespørsmål inkluderer også hvordan møtet mellom de sakkyndige og skolene burde legges opp. Selv om det i slike spørsmål er vanskelig å legge opp en bestemt mal ble det laget anbefalinger overfor gruppene. Erfaringer fra andre "Peer Review" prosesser har vist at det kan være nyttig å møte de enkelte aktørene på skolene (studenter, administrasjon, faglig stab) hver for seg, og at skolebesøk ikke bare bør være intervjuer og diskusjoner, men også inkludere omvisning i undervisningslokalene, i biblioteket, i administrasjonen etc. Besøket fra de sakkyndige bør avsluttes med at de sakkyndige gir skolen en kort muntlig tilbakemelding om hovedinntrykket fra besøket, og om de foreløpige vurderingene av skolen.

Hvordan og til hvem skal resultater spres?

Det ble tidlig gjort klart at selvevalueringsrapportene ikke burde være offentlig tilgjengelige (Jordell 1992), selv om dette spørsmålet var lite utredet før prosessen startet opp. Begrunnelsen for at selvevalueringsrapportene ikke skulle være offentlig

var å i sterkest mulig grad la fagmiljøene selv få definere og benytte prosessen, der fagmiljøene ikke skulle la seg styre av hvem som i ettertid skulle lese rapporten. Dette er også i tråd med erfaringer fra selvevalueringsprosesser i andre land.

I løpet av selvevalueringsprosessen oppstod det en diskusjon om de endelige rapportene fra de sakkyndige også skulle unndras offentlig innsyn. Dette ble begrunnet med at evalueringen primært skulle bidra til læring - ikke sammenligning og kontroll. Dessuten var evalueringsarbeid nytt i Norge, og læringseffektene kunne bli redusert hvis enkelte skoler kunne bli "hengt ut" i løpet av prosessen. Siden Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet var oppdragsgiver ble det imidlertid opp til departementet å bestemme utfallet av offentlighetsspørsmålet. Departementet avgjorde etterhvert at de endelige rapportene skulle være offentlig, men ikke selvevalueringsrapportene. Samtidig ble det slått fast at skolene skulle få anledning til å kommentere utkast til de endelige rapportene før de ble offentliggjort. De eksterne rapportene skulle løfte frem generelle betraktninger og ideer slik at institusjonene fikk mulighet til å lære både av egne og andres erfaringer.

Selvevalueringsrapportene fra de økonomisk-administrative fagmiljøene ble derfor kun distribuert til den sakkyndige gruppen som skulle besøke institusjonen⁴ (med en kopi til NAVF-U).

Hvilke effekter kan forventes?

Som nevnt i innledningen er det meningen at de nasjonale evalueringene skal lede frem til autonome institusjonsbaserte kvalitetssikringssystemer. Institusjonell læring og selvrefleksjon med sikring av kvalitet i fokus er dermed nøkkelord i forbindelse med den pågående evalueringen.

I de referanser utredningsinstituttet har brukt i evalueringsarbeidet, og i den utredningen som skisserer opplegget for de nasjonale evalueringene, står det imidlertid svært lite om hvordan en tenker seg slike kvalitetssystemer organisert (Jordell 1992). Dette er begrunnet med at slike systemer kan være ytterst forskjellige, og tilpasset institusjoner med ulike karakteristika og behov. Flere forskere har også antydnet at slike systemer må utvikles på institusjonelt nivå, og ikke er noe som kan pådyttes fra eksterne aktører (bl.a. Kells 1992). Ulike aktører kan også ha ulik interesse av å bruke de resultatene som fremkommer.

⁴ Et unntak fra dette er imidlertid BI-systemet der en ut i fra praktiske og hensiktsmessige årsaker fant å kunne utarbeide en rapport for alle skolene tilknyttet BI. En årsak til dette var at BIs studieopplegg innebærer at de regionale skolene har et faglig samarbeid med BI sentralt (som har det faglige hovedansvaret), og at hele studieopplegget er bygd rundt dette samarbeidet. Siden alle de sakkyndige hadde minst en BI institusjon på sin besøksliste førte dette til at alle de sakkyndige hadde tilgang på selvevalueringsrapporten fra alle BI skolene.

Almås (1990) har nettopp påpekt at resultater fra evalueringsprosesser kan brukes på flere måter. For det første kan evaluering brukes *instrumentelt*, det vil si at resultatene blir brukt på spesifikke og direkte måter, til å underbygge bestemte vedtak eller virke inn på konkrete endringsprosesser. For det andre kan resultatene brukes *begrepsmessig* på den måten at evalueringen virker oppklarende på stridstemaer og uklarheter. For det tredje kan det tenkes at resultatene fra evalueringen blir brukt *symbolsk* der ulike aktører både innen hver enkelt institusjon, men også utenfor, bruker evalueringen til å legitimere egne posisjoner og standpunkter. Symbolsk bruk av evaluering kan også innebære evaluering som ferniss; at det snakkes mye om studiekvalitet i "festtaler" og i eksterne sammenhenger, men at lite eller ingenting blir gjort for å forbedre denne i praksis.

4.2 Den "norske" modellen - en oppsummering

Det er lite relevant å snakke om "rene" evalueringsformer, det kan heller synes som om all faktisk evaluering er blanding av ulike tilnærminger. Vår modell er i stor grad en kopi av den nederlandske, men med den viktige forskjell at det er departementet og ikke universitetene selv som er initiativtaker. Også forankringen til NAVF-U, et utrednings- og forskningsinstitutt, er spesielt i forhold til mange andre land.

Den norske evalueringsprosessen kan ved første øyekast synes å være en tradisjonell "Peer Review" evaluering, men den har også innslag av andre evalueringstilnærminger. Vanligvis er det institusjonen selv som tar initiativet til en "Peer Review" evaluering, og ikke utdanningsmyndighetene (House 1980). At det er utdanningsmyndighetene som har initiert prosessen gir en klar assosiasjon til kontrollperspektivet, samtidig med at evaluering ble omtalt i St.meld. nr.40 i sammenheng med styringsinstrumenter.

Flere sakkyndige har i løpet av prosessen antydnet at på grunn av den sterke utviklingen i antall og typer av utdanningstilbud innen økonomi og administrasjon, bør en evaluering gå inn på hver enkelt institusjons målsettinger, og ha dette som utgangspunkt for evalueringen. Dette gir en klar parallell til målbasert evaluering. Det er også blitt antydnet at aktørgrupper innen hver enkelt institusjon kan ta imot evalueringen på ulik måte, der administratorer kan være mer velvillige til prosjektet enn faglig stab (Jordell 1992;26). En slik forskjell kan for eksempel tilbakeføres til at administratorer ser evalueringsprosesser som et fremtidig beslutningsunderlag, en hensikt som igjen kan tilbakeføres til kontrollperspektivet (evaluering som grunnlag for lokale beslutninger).

På den andre siden har evalueringsprosessen vært en åpen prosess, med mulighet for de involverte institusjoner til å påvirke prosessens innhold og utforming både når det gjelder organisering, metoder og kriterier for evalueringen. All evaluering

innebærer et styringsaspekt. Den norske evalueringsmodellen kan derfor karakteriseres som en evaluering som hovedsaklig har læring/selvutvikling i fokus, men der myndighetene klart har til hensikt å få miljøene selv til å ta kvalitetssikring på alvor. En må forvente at departementet vil følge opp hvorvidt dette faktisk skjer.

I den spesielle delen av rapporten skal vi, med bakgrunn i den "norske" modellen, empirisk studere selvevalueringssprosessen innen økonomisk-administrativ utdanning. Vi ønsker spesielt å fokusere på hovedmomentene fra rapportens generelle del; effekter av ulik organisering i selvevalueringssprosessene, evaluering som redskap for kontroll versus læring, samt fokusering på kvalitet i høyere utdanning.

II Spesiell del:

Empirisk studie av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning

5 Datapresentasjon fra selvevalueringsprosessen

Dette kapittelet er delt i fire hoveddeler. Første del er en drøfting av hvordan selvevalueringsprosessen kan analyseres. Andre del er en deskriptiv og kvalitativ gjennomgang av selvevalueringsrapportene som den enkelte skole utarbeidet i løpet av prosessen. Tredje del er en mer kvantitativ analyse basert på en spørreskjemaundersøkelse hvor sentrale personer involvert i evalueringsarbeidet med høyskolene har deltatt, mens i fjerde del vil vi holde endel av våre funn og oppsummeringer opp mot tilsvarende studier av amerikanske selvevalueringsprosesser.

5.1 Hvordan analysere selvevalueringsprosessen?

Det uttalte formål med de norske nasjonale evalueringer er å stimulere til økt kvalitet gjennom læring og selvutvikling i utdanningsinstitusjonene. I kapittel 2 bemerket vi at studiekvaliteten henger nøye sammen med kulturen på den aktuelle institusjon (Jf. Studiekvalitetsutvalget 1990). Evalueringsprosessen kan derfor spille ulik rolle for de ulike utdanningsinstitusjonene, samtidig som studiekvalitet også kan fremtre ulikt. På skoler hvor studiekvalitet er et innarbeidet begrep, vil de nasjonale evalueringer kunne bidra til å understøtte denne prosessen. Men der hvor studiekvalitet ikke er satt på dagsorden i samme grad vil en vesentlig hensikt med evalueringsprosessen være å bidra til en kulturendring i retning av større vekt på studiekvalitet.

Vår målsetting er å finne ut i hvilken grad selvevalueringsvirksomheten har bidratt til å starte en prosess der institusjonene bevisst tilrettelegger/utnytter den nasjonale evalueringen til læring og utvikling av studiekvalitet ved eget utdanningstilbud. Vi har tatt utgangspunkt i tre dimensjoner når vi kartlegger dette: For det første ønsker vi å se på om det allerede er fattet *konkrete beslutninger* som et resultat av selvevalueringsprosessen. For det andre ønsker vi å se hvorvidt selv-

evalueringsprosessen har ført til mer *diskusjoner og/eller stridigheter* internt blant skolens personale og/eller studenter rundt innholdet i økonomistudiene. Til slutt ønsker vi å se om skolene *tror det vil oppstå effekter* av selvevalueringsprosessen før og/eller uavhengig av de sakkyndiges besøk⁵.

Hvilke faktorer er det så som eventuelt kan være med å skape disse effektene? Siden Studiekvalitetsutvalget (1990) i sin rapport fokuserte på kulturdimensjonen som et viktig element i bedringen av studiekvaliteten, skal vi gå litt nærmere inn på hvordan begrepet kultur kan defineres. Pettigrew (1979;574) definerer kultur som:

"the system of publicly given and collectively accepted meanings operating for a given group at a given time (...) the offspring of the concept culture I have in mind are symbols, language, ideology, belief, ritual and myth".

Dette er en definisjon som vektlegger uformelle aspekter innen en organisasjon. Den søker å avdekke noen av de grunnleggende verdier, interesser og oppfatninger organisasjonen bygger på, noe som er en parallell til begrepet *institusjonell identitet* (Brunsson og Olsen 1990). Dette vil igjen si at eventuelle endringer i organisasjonen eller i de nærmeste omgivelsene (som organisasjonen samhandler med) vil kunne føre til et press mot en organisasjons institusjonelle identitet. Er endringen lite forenlig med de eksisterende verdier, interesser eller oppfatninger, kan det oppstå en "krise" i organisasjonen. Slike endringer kan organisasjonen forsøke å motarbeide eller motvirke (Christensen 1991). Den institusjonelle identiteten gir organisasjonen relativt klare oppfatninger om hvilke endringer som kan implementeres smertefritt og hvilke som kan forårsake betydelige problemer.

De data vi har tilgjengelig fanger imidlertid ikke opp alle disse aspektene. Selvevalueringsrapportene og spørreskjemaundersøkelsen vi har som datagrunnlag er først og fremst redskaper for å fange opp skolenes holdninger og syn ("ideology", "belief") på evaluering. Vi kan i mindre grad klare å kartlegge de andre aspektene av Pettigrews kulturbegrep.

Samtidig er selvevalueringsprosessen også et spørsmål om organisering. Flere forfattere har påpekt at kultur (som vi i dette arbeidet likestiller med institusjonell identitet) og struktur (som går på organisering) er i et viktig avhengighetsforhold til hverandre. Riley (1983;415) hevder blant annet at:

"structures are both the medium and the outcome of (cultural) interaction. They are the medium, because structures provide the rules and resources individuals

⁵ Dette er tidlig i prosessen, men kan være en indikator på skolenes oppfatninger av prosessens formål.

must draw on to interact meaningfully. They are its outcome, because rules and resources exist only through being applied and acknowledged in interaction - they have no reality independent of the social practices they constitute."

En struktur er altså både resultatet av en kultur, men også mediet kulturen uttrykkes gjennom. For lettere å skille mellom disse to variantene av kulturelle uttrykk skal vi i det etterfølgende kalle de formelle strukturer og organisasjonsmessige løsninger for *strukturelle føringer*, mens vi kaller de meninger, holdninger og verdier som blir uttrykt gjennom strukturene for *institusjonelle føringer*. På denne måten søker vi å avdekke om studiekvalitet lar seg formelt organisere frem, eller om studiekvalitet mer er et uttrykk for uformelle og nedfelte holdninger og verdier i en institusjon.

Disse to perspektivene vil etter vår mening kunne si noe om hva som kan fremme fruktbare selvevalueringsprosesser, uten at vi av den grunn mener at våre data kan gi et helhetlig bilde verken av selvevalueringsprosessen på en gitt fagområde/skole, eller alle de strukturelle og institusjonelle føringer som skolene har lagt på prosessen.

Institusjonelle føringer

Skolenes institusjonelle føringer er søkt fanget opp ved følgende fire variabler: Skolenes tidligere erfaring med evalueringsarbeid, om skolene tror at prosessen kan bli brukt til noe annet enn fokusering på kvalitet, måten fagledelsen har engasjert seg i prosessen på, samt det studentengasjementet som er vist i prosessen.

For det første tror vi at *skolenes tidligere erfaring med evalueringsarbeid* kan ha lagt føringer på selvevalueringsprosessen. Evaluering er forholdsvis nytt for de fleste aktørene i det norske utdanningssystemet. Riktignok har en god del vitenskapelige ansatte vært gjennom personlige evalueringer når stillinger skal besettes, og formell kompetanse bestemmes, men nasjonale evalueringsprosesser som tar for seg hele skoler og fagområder har ikke forekommet i Norge før (skolenes evaluerings-erfaring dreier seg i hovedsak om evalueringer som studentene har gjort av undervisningen). Skoler som tidligere har erfaring med evalueringsvirksomhet kan antas lettere å gjennomføre nye evalueringer. Samtidig kan eventuelle negative opplevelser ved tidligere evalueringer også føre til skepsis til denne evalueringsprosessen.

Tidligere har vi vært inne på at endel skoler har gitt uttrykk for at evalueringsprosessen også kan bli brukt til noe annet enn fokusering på kvalitet, for eksempel til kontrollformål. Om skolene tror at deres arbeid kan *bli brukt til andre formål* har vi derfor sett på som en viktig variabel å kartlegge fordi vi antar at dette kan virke hemmende på en del aktører og/eller ha utilsiktede effekter (jf. kap. 4 - uklarhet om evaluerings målsettinger).

Vi ønsker også å se på *fagledelsens engasjement* i prosessen. Vi antar at beslutninger og iverksettelse av tiltak som følge av slike selvevalueringer i større grad vil kunne skje hvis den faglige ledelse personlig involverer og engasjerer seg i prosessen.

Den fjerde variabelen vi vil fokusere på er *studentengasjementet* i evalueringsprosessen. Høyt engasjement hos studentene kan ha medvirket til at skolens administrasjon og fagpersonale har betonet prosessen på en annen måte enn hva de i utgangspunktet hadde tenkt. Samtidig kan et stort studentengasjement også lette en eventuell endringsprosess.

Strukturelle føringer

De strukturelle føringer vi i denne analysen vil fokusere på er: Eksistensen av spesielle kvalitetssikringssystemer og personer med særlig kvalitetssikringsansvar, om skolen er en spesialscole for økonomiske fag eller en skole som har et bredt spekter av fagtilbud, samt hvordan evalueringsprosessen har vært organisert (ved en prosjektgruppe eller ikke).

Med våre to første variabler ønsker vi å kartlegge om det forut for denne evalueringsprosessen fantes spesielle *kvalitetssikringssystemer og/eller personer med særlig ansvar for å drive kvalitetssikring* på den enkelte institusjon. Vi antar at eksistensen av slike systemer og/eller personer med slikt ansvar har positiv innflytelse på evalueringsprosessen og utfallet av denne, fordi kunnskap og erfaring med kvalitetssikring burde kunne overføres til selvevalueringprosessen.

Et annet forhold vi vil vektlegge er om skolen er en *skole som bare gir utdanning innen økonomi eller økonomirelaterte fag*, eller om skolen er en *skole som gir utdanning i flere ulike fagområder*. I utgangspunktet kan en tenke seg at det burde være lettere å sikre oppmerksomhet og ressurser til evalueringsprosessen hos rene spesialskolene, enn hos skoler der hvor flere fag konkurrerer om oppmerksomhet og ressurser.

Endelig antar vi at en bredt organisert prosess lettere vil kunne skape oppmerksomhet rundt evalueringsprosessens formål. Om skolene har nedsatt en egen *prosjektgruppe* som trekker flere personer inn i arbeidet, kan derfor være av betydning både som et tegn på skolens engasjement, men og som basis for videre arbeid.

Data og metode

I vår analyse vil vi benytte oss både av en *spørreskjemaundersøkelse* som har blitt besvart av sentrale aktører involvert i selvevalueringprosessen på den enkelte skole, og av de *selvevalueringssrapporter* som skolene utarbeidet i løpet av prosessen. Selvevalueringssrapportene vil bli brukt som et kvalitativt grunnlagsmateriale, som gir informasjon om både strukturelle føringer og institusjonell identitet.

Rapportene er også et resultat av selvevalueringsprosessen, der arbeidet bak rapporten i seg selv kan bidra til øket fokusering på studiekvalitet. Samtidig skal selvevalueringsrapportene fungere som grunnlag for de sakkyndige, men dette forholdet kan vi først kartlegge etter den eksterne evalueringen er avsluttet høsten 1993.

Spørreskjemaet ble sendt ut til alle kontaktpersonene NAVF-U hadde på den enkelte skole - 47 personer i alt⁶. I tillegg ble et lignende skjema sendt til skolenes ledelse og/eller administrasjon, slik at en i utgangspunktet sendte skjemaet til 94 personer. Ved BIs regionale skoler var imidlertid rektor ofte identisk med kontaktperson, slik at utvalget av personer til slutt ble 82. Av disse 82 svarte 56 personer på spørreskjemaet, en svarprosent på 68. Disse 56 personene fordelte seg på 36 institusjoner av i alt 47, slik at svarprosenten for institusjonenes del ble på 77 prosent.

Når det gjelder selvevalueringsrapportene har vi hatt tilgang på samtlige rapporter som ble utarbeidet i løpet av prosessen, 47 rapporter.

Hovedsaklig er det kontaktpersonene som har besvart spørreskjemaet (33 personer/59 prosent), men også den administrative ledelsen (9 personer/16 prosent), og den valgte eller utpekte faglige ledelsen (14 personer/25 prosent) har returnert skjemaer. Dette betyr at noen skoler har flere respondenter enn andre i det endelige utvalget. Utvalget blir altså skjevt på to måter: Enkelte skoler har flere respondenter enn andre, samt at utvalget er underrepresentert i forhold til administrativ og faglig ledelse på skolene. Studentsynspunkter er heller ikke med i utvalget.

Hovedhensikten med spørreskjemaet har imidlertid vært å innhente erfaringer fra de personer som har hatt mest med selvevalueringsprosessen å gjøre. Derfor gir undersøkelsen verdifull informasjon til tross for de omtalte skjevhetene.

5.2 Selvevalueringsrapportene

Selvevalueringsrapportene er et produkt av selvevalueringsprosessen, men kan også betraktes som en dokumentasjon av prosessen i seg selv. Ved en gjennomgang av disse rapportene har vi søkt å finne fellestrekk eller ulikheter som gir grunnlag for å kunne si noe generelt om denne form for evaluering.

Vår tilnærming til selvevalueringsrapportene er utelukkende kvalitativ. Vi har foretatt en klassifisering og systematisering av de ulike momentene som institusjonene/fagmiljøene selv har trukket opp. Gjennomgangen har gitt oss en forståelse av prosessen på den enkelte institusjon. Vårt mål har imidlertid ikke vært å analysere selvevalueringsrapportenes substans, men heller å se på dem som et ledd i en prosess. Det sentrale er å finne hva selvevalueringsrapportene forteller om de

⁶ For spørreskjema - se vedlegg B

enkelte institusjoner/fagmiljøers bevisste tilrettelegging og utnytting av den nasjonale evalueringen til læring og utvikling av studiekvalitet ved eget utdanningstilbud. Selvevalueringsrapportene er således et selvstendig bidrag i den nasjonale evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning.

Som nevnt tidligere laget NAVF-U et forslag til ulike momenter en selvevalueringsrapport kunne inneholde, og hvordan den kunne struktureres⁷. Det ble imidlertid fremhevet at en *analyse av samvirke mellom komponentene ville være viktigere enn en isolert beskrivelse av de enkelte komponentene*. Dette fordi hovedintensjonen med selvevaluering er at den skal lede til en *helhetsvurdering*. I en operasjonalisering av de ulike faktorene valgte NAVF-U tre hovedgrupper: AKTØRENE, UTDANNINGEN og KONTEKSTEN. Disse ble så spesifisert i undergrupper, som igjen hadde en nærmest uendelig lang rekke momenter. Tankegangen bak dette var ønske om å fange opp flest mulig av alle relevante aspekter ved utdanningstilbudet, men uten at det var obligatorisk at alle momentene ble behandlet.

Hva kjennetegner selvevalueringsrapportene?

En skulle kanskje forvente at 47 institusjoner/fagmiljøer ville resultere i 47 relativt ulike rapporter. Imidlertid er det nesten slående hvor *like* rapportene er. Stort sett har selvevalueringsrapportene har fått en overveiende *deskriptiv* karakter, i tillegg med tildels svært selvstendige vedlegg. Fremhevelsen fra NAVF-U om at analyse av samvirke mellom komponentene var viktigere enn en isolert beskrivelse av de enkelte komponenter, synes ikke å virket styrende i særlig grad. De rapporter som har et analytisk grep i fremstillingen er i fåtall, men de har til gjengjeld gitt viktig informasjon om valg av strategi for selvevaluering. Vi vil i det følgende gi et bilde av "den typiske selvevalueringsrapport".

"Den typiske selvevalueringsrapport"

"Den typiske selvevalueringsrapport" er som nevnt av deskriptiv karakter. Det vil si at den inneholder tildels mye og detaljert informasjon om enkeltkomponenter ved utdanningstilbudet. Dette er informasjon som har preg av registerdata, slik som for eksempel studentstatistikk (studentantall, studenters tidligere utdanning og erfaring samt kjønns- og geografisk fordeling), vitenskapelig personalets curriculum vitae, institusjonen/fagmiljøets størrelse og geografisk beliggenhet, utdanningsenheter, fagplaner og oversikt over materielle ressurser. Stort sett fremstilles disse faktorene isolert, der en eventuell vurdering konsentreres i forhold til enkeltfaktorene.

⁷ Se vedlegg A.

Disposisjonen av rapportene har i hovedsak fulgt forslaget gitt av NAVF-U. Det vil si rapporten er rammet inn av en innledning og avslutning⁸, der innholdet i hovedsak tar for seg aktørene, utdanningen og konteksten. Substansen innenfor de ulike hovedgrupperingen gir informasjon som kan karakteriseres som en summativ statusrapport om skolens aktører og virksomhet. Innledningen og avslutningen er kanskje de momenter som bærer mest preg av en drøfting. Symptomatisk er at innledningen gir informasjon om organiseringen og eventuelle problemer i prosessen, mens avslutningen indikerer hva som er utdanningens sterke og (eventuelle) svake sider. Skolene har imidlertid i liten grad klart å løfte frem hva de anså som sterke og svake sider ved utdanningen i sin rapport.

Etter at de sakkyndige hadde gått gjennom rapportene ble det derfor uttrykt et behov om at skolene i etterhånd måtte spesifisere i et eget notat tre sterke og tre svake sider ved utdanningen, noe som ble gjennomført med god oppslutning fra skolene.

Ser vi på hvem som har vært involvert i prosessen, finner vi at mindretallet har hatt mange og ulike innspill fra flere ulike aktører i prosessen. Majoriteten av institusjonene har imidlertid benyttet ulike typer registerdata og foreliggende informasjon som bakgrunnsmateriale. Hos majoriteten av institusjonene har også forholdsvis få personer vært involvert i prosessen. Ulik tilgang til og åpenhet i selvevalueringsprosessen gjør at organiseringen av prosessen har blitt forskjellig. I rapportene fremkommer det i liten grad begrunnelser på hvorfor en valgte den aktuelle organiseringen.

Mest involvert i prosessen har det vitenskapelige personellet vært, men deltakelsen har også vært stor fra administrasjonen. Studentene har i liten grad deltatt, men innspill fra dem er søkt dekket gjennom spørreskjema. Manglende ledelsesrepresentasjon er søkt kompensert ved høringsrunder eller lignende. Det fremkommer ikke at noen av institusjonene/fagmiljøene har hatt eksterne representanter formelt knyttet til seg i utarbeidelsen av rapporten. Kontakt med næringslivet og avtagersiden generelt har nesten ikke forekommet i prosessen.

Nå kan en kanskje bli sittende igjen med det inntrykk at "den typiske selvevalueringsrapport" er blitt en rapport av begrenset verdi, i og med rapportenes deskriptive karakter. Slik er det da ikke - først og fremst fordi det fremheves i flere av rapportene at utarbeidelsen av selvevalueringsrapporten har gitt viktige innspill i en prosess for utvikling av kvalitetssikringsrutiner av eget utdanningstilbud. Samtidig understreker et flertall av institusjonene/fagmiljøene at de er bevisst at rapporten har fått en deskriptiv slagside, som for ensidig bygger på *ubehandlede*

⁸ Innledning og avslutning er momenter som vi faktisk var i tvil om vi skulle ta med i "den typiske selvevalueringsrapport", da disse delene av rapportene var ytterst forskjellige.

registerdata⁹. Flere miljøer har derfor uttalt at de ønsker å satse bevisst på kvalitets-sikringstiltak som for eksempel studentevalueringer av undervisning og fagpersonell, oppfølging av administrasjonens servicefunksjoner og oppbygging av bedre student-statistikk (både for studenter og ved tettere oppfølging av ferdige kandidater).

At selvevalueringsrapportene i ettertid viste seg å ha større likhetstrekk enn forskjeller var ikke nødvendigvis gitt i utgangspunktet, siden få obligatoriske retningslinjer ble fremlagt. Skolene hadde selv beslutnings- og valgmuligheter i prosessen, men friheten til selv å velge analyseperspektiv og/eller organiserings-måter har bare blitt benyttet i begrenset grad. For skolene har nok det siste vært mer bekvemt, og kanskje også naturlig hvis skolene har oppfattet momentlisten som mer instruerende enn den var ment å være. La oss se litt nærmere på de faktorene der frihetsgraden har vært størst.

Faktorer skolene selv har hatt innflytelse over

I vårt utvalg av strukturerende elementer for selvevalueringsrapportene har vi søkt å fange opp de elementer i prosessen som skolene i utgangspunktet selv hadde stor innflytelse over. Ut fra organiseringen av evalueringen i økonomisk-administrative fag i 7 sentrale elementer (se pkt. 4.1) har vi innenfor denne fremstillingen valgt å konsentrere oss om følgende elementer:

- *Organisering* (hvem har vært involvert og har hatt hvilket ansvar for selvevalueringen).
- *Kriterier* (som utdanningstilbudet måles opp mot).
- *Metoder* (innsamlingen og bearbeidningen av data, informasjon og meninger, samt hvordan dette er presentert i rapporten).

Organiseringen

Hvis man setter som et mål at rapporten skal ha et analytisk grep, er den organisering som synes å ha kommet heldigst ut der man har valgt en *styrings- eller koordineringsgruppe* som har vært bestående av de ulike involverte aktører, samtidig som det resterende personell har vært trukket inn med spesifikke arbeidsoppgaver.

Samspill mellom ulike aktørgrupper ser altså ut til å ha virket positivt inn. Lederen/koordinatoren for gruppen har ofte vært enten en fagperson eller en fra det administrative personalet. I mange tilfeller var det kontaktpersonen som ledet

⁹ Når vi fremhever at det dreier seg om *ubehandlede* registerdata indikerer det vår tolkning. Det vil si at vi ikke anser data av kvantitativ karakter som en begrunnelse for at rapportene har fått en deskriptiv slagside, men heller det at denne type data ikke drøftes og sees i sammenheng.

styringsgruppa, noe som ser ut til å ha vært et vellykket valg, ikke minst ved at denne personen også har medvirket i planleggingsfasen. Kontaktpersonens kanskje viktigste rolle i forarbeidet har dermed vært å få satt i gang egnevaluering ved det enkelte miljø. I noen tilfeller har kontaktpersonen, av ulike årsaker, ikke informert skolens/fagmiljøets øvrige personale om fremdriften i prosessen. Disse miljøene har kommet senest i gang, og dermed blitt begrenset ved tidspress i utarbeidelsen av selvevalueringsrapporten.

I de fleste miljøene har administrasjonen vært trukket inn blant annet for å innhente ulike typer intern statistikk. Ved skoler/fagmiljøer med studieleder har denne vanligvis vært trukket aktivt inn, for eksempel som medlem av styringsgruppa.

Det vitenskapelige personell har fått arbeidsoppgaver etter de behov styringsgruppen har hatt, samtidig med at faglig stab har fulgt opp rapportutkast med diskusjoner. Flere miljø valgte lærer- eller fagmøte som et forum for drøfting og eventuell godkjenning av rapportutkast.

Studentenes synspunkter har stort sett fremkommet gjennom studentundersøkelser eller undervisningsevalueringer, der databearbeidelsen ved flere skoler ble gjennomført av studentene selv. Noen få skoler valgte å leie inn studenter (vitenskapelige assistenter) som ble gitt ansvar for fremskaffelse og tolkning av statistiske data, som igjen ble nyttet som bakgrunnsmateriale til studentundersøkelsen. Andre innhentet informasjon hovedsaklig fra tillitsvalgte studenter.

Kriterier

Har så selvevalueringsrapportene utkrystallisert synspunkter og vurderinger om eget økonomisk-administrativt studium som vil kunne brukes som premiss i det videre arbeidet? Hvilket grunnlag er selvevalueringen bygd på?

Hvilke kriterier institusjonene har brukt for å vurdere eget utdanningstilbud er kanskje det vanskeligste punktet å gi noen utfyllende kommentarer på. Det er få institusjoner og fagmiljøer som har fremkommet med bestemte kriterier. Snarere har det vel heller blitt fremhevet at en opplever selvevaluering av utdanningstilbudet som vanskelig, eller som det kom frem i en av rapportene:

"Vi ser selvevalueringprosessen som en fremgangsmåte for systematisk å samle inn informasjon og drøfte sentrale problemstillinger som alltid burde stå sentralt for en kvalitetsorientert organisasjon. Derfor er selvevaluering et viktig ledd i en kvalitetssikringsprosess. Problemet er bare at vi har ingen definisjon av kvalitet - og ikke vet vi om vi vil ha det heller: Ferdige løsninger nedfelt i kvalitetssikringssystemer og manualer - i verste fall kan de stenge for kreativitet og reell problemløsning".

Flere av rapportene bærer preg av problemet med å definere kvalitet, og mange institusjoner etterlyste om det eksisterer nasjonale og internasjonale kvalitetsnormer, eventuelt hvordan en kunne finne frem til slike normer. I tillegg hersker det en del forvirring omkring *hva* som skal kvalitetssikres ved skolen. En av skolene fremhevet at selvevalueringsprosessen hadde ført til en felles oppfatning blant faglærerne om krav som skal stilles til studentenes egeninnsats og ansvar for egen læring. Dette ble oppfattet som et ledd i kvalitetssikringen og som spesielt viktig fordi en nyttet en del innleide timelærere.

De av institusjonene/fagmiljøene som har gitt selvevalueringsrapportene et analytisk grep har hovedsaklig nyttet målsettinger for studiet og vurderinger av arbeidsmarkedet i drøftingen av eget utdanningstilbud. Dette har gitt interessante tolkninger, men konsentrasjonen om utenforliggende faktorer har også fungert som en fallgrube ved at en i mindre grad har rettet søkelyset på samvirke av komponentene innenfor eget utdanningstilbud.

Metoder

Rapportene bygger i hovedsak på sekundære data av typen årsmeldinger, studiehandbøker, programnotater, utredninger og forskjellig type intern statistikk. I tillegg har mange foretatt studentundersøkelser og/eller studentevalueringer av undervisning. Studentevalueringer har ved flere av institusjonene/fagmiljøene foregått forut for denne evalueringen, mens andre har benyttet denne anledningen til å foreta slike vurderinger. Et fåtall av institusjonene/fagmiljøene har nyttet intervjuer (enkelt personer og/eller grupper). Det vitenskapelige personalet har i regelen vært informasjonskilde for kartlegging av målsettinger og innhold ved de enkelte disipliner, samt at de har medvirket med oversikt over egne publiseringer og egen bakgrunn. De data og synspunkter som er blitt samlet inn er blitt systematisert og stort sett diskutert på ulike nivå i institusjonen/fagmiljøet. Slik dette bildet har tegnet seg kan det virke som svært mye av informasjonen som selvevalueringsrapportene bygger på forelå i systemet, men i liten grad har vært systematisert tidligere. Det har vært negativt for tidsbruken ved selvevalueringen at en har brukt forholdsvis mye tid og ressurser på selve innsamlingen og bearbeidingen, uten at en har maktet å ta stilling til datamaterialet i et helhetsperspektiv. Samtidig skal en ikke se bort fra at oppdagelsen av dårlig statistikk- og dokumentasjonsgrunnlag kan ha et læringsaspekt i seg selv.

Noen av institusjonene/fagmiljøene har valgt å starte ut med en kritisk gjennomgang av momentlisten gitt av NAVF-U, ut fra egne behov. Dette virker å ha gitt et positivt utgangspunkt, der veiledningsmaterialet ble lagt til grunn for det videre arbeidet uten at en av den grunn fraskrev seg ansvaret for å definere prosessen. Et fåtall av institusjonene/fagmiljøene tok i bruk teori i utarbeidelsen av selvevalueringsrapporten. De som har hatt en teoretisk modell for evaluerings-

arbeidet, har også i vesentlig grad fått et analytisk grep på selvevalueringen. Ved bruk av ulike teoretiske modeller synes det som om institusjonen/fagområdet har fanget opp flere ulike komponenter i utdanningen, som er vurdert og analysert opp mot hverandre. Samtidig har de som har gjort bruk av ulike teoretiske innfallsvinkler gått nøye gjennom problemstilling, bakgrunn for problemstillingen og mandat for selvevalueringsarbeidet. I tillegg har de redegjort for organiseringen av evalueringsarbeidet ved den aktuelle institusjon og satt opp en fremdriftplan som viser ansvarfordeling av arbeidet over tid.

En forklaring på disse to typer av selvevalueringsrapporter kan ligge i ulike forutsetninger på institusjonene. Der hvor selvevaluering er en ny prosess kan dette ha resultert i en større grad av "kopiering" av de retningslinjer som forelå fra NAVF-U, uten at institusjonen har maktet å gi rapportene et analytisk grep. Institusjoner som har innarbeidet rutiner for selvevalueringer og/eller kvalitets-sikringsprosesser kan derimot ha hatt en erfaringsbakgrunn som kan ha resultert i mer analytiske rapporter.

Selvevaluering - en prosess eller et mål i seg selv?

Nilsson (1992) hevder at erfaringer viser at selvevalueringer ofte utgjør det svakeste leddet i en kvalitetssikringsprosess. Nilsson mener derfor det er viktig for en (høy)skole å etablere gode selvvurderingsvaner ved institusjonen. For å få dette til må man skape et så enkelt og rasjonelt arbeidssett som mulig. Det skal kunne vokse inn i virksomheten og bli en del av hverdagen. Imidlertid hevder han at det er mange institusjoner som ennå savner gode hjelpemiddel for å komme dit (Nilsson 1992;14 ff). Denne problematikken er også i ulik grad kommet frem i selvevalueringsrapportene.

Noen skoler gir i sin rapport uttrykk for at deltakelsen i selvevalueringsprosessen er av stor betydning på grunn av fokuseringen av prosessen og understrekingen av høyskolesystemets prioriteringer og referanserammer. Prosessen har ført til økt bevissthet der rapporten har vært mer et middel i utviklingsarbeidet enn et mål i seg selv. Andre skoler er av den oppfatning at det ikke har vært noen prosess eller at evalueringen ikke har vært omfattet med stor interesse eller engasjement. En av skolene fremhevet således i rapporten at de bygde på vurderinger som var fremkommet i skjemaene, samt at koordineringsgruppa "la til" mer offisielle meninger (dels basert på "rådende synspunkter", strategiske planer etc.). Evalueringen hadde slik sett bestått av innsamling og bearbeiding av registerdata der temaene ble hentet fra forslaget gitt av utredningsinstituttet. Skolen anså ikke dette som en selvevaluering *prosess* som eventuelt kunne ha medført at de ansatte og studentene utviklet sin forståelse for fagmiljøets kvaliteter eller svakheter.

Skolene/fagmiljøene har slik sett hatt forskjellig opplevelse av selvevalueringen og dens betydning. Noen opplever selvevaluering- en som et første steg i en

prosess, mens andre opplever selvevalueringsrapporten som et mål i seg selv. Et slikt utfall har flere tolkningsmuligheter, men det kan være nærliggende å tro at manglende erfaring med å evaluere seg selv og/eller manglende ressurser kan ha vært avgjørende faktorer.

Begge argumentene har vært benyttet innenfor rapportene, både som unnskyldning for manglende analytisk perspektiv og som informasjon om at mange oppfatter selvevalueringen som et første skritt til å øke bevisstheten om betydningen av å etablere rutiner som har til hovedmål å ivareta studiets kvalitet. Imidlertid er det vanskelig å slå fast hvor mange som havner i den ene eller andre kategorien. Dette ut fra at flere bare gir signaler i rapporten om hvordan de oppfatter selvevalueringsprosessen, mens andre understreker at vurderinger som er gjort i selvevalueringsprosessen er blitt preget av den/de som har vært mest aktiv i prosessen. Det blir derfor fremhevet at hvordan prosessen videre utvikler seg er av vesentlig betydning, noe som avhenger både av hvordan selvevalueringsrapporten blir mottatt og diskutert i miljøet, og hva "Peer Review" evalueringen vil bringe. Dette skulle tilsi at mange oppfatter selvevalueringen som en prosess som skal lede til en helhetsvurdering.

5.3 Spørreskjemaundersøkelsen

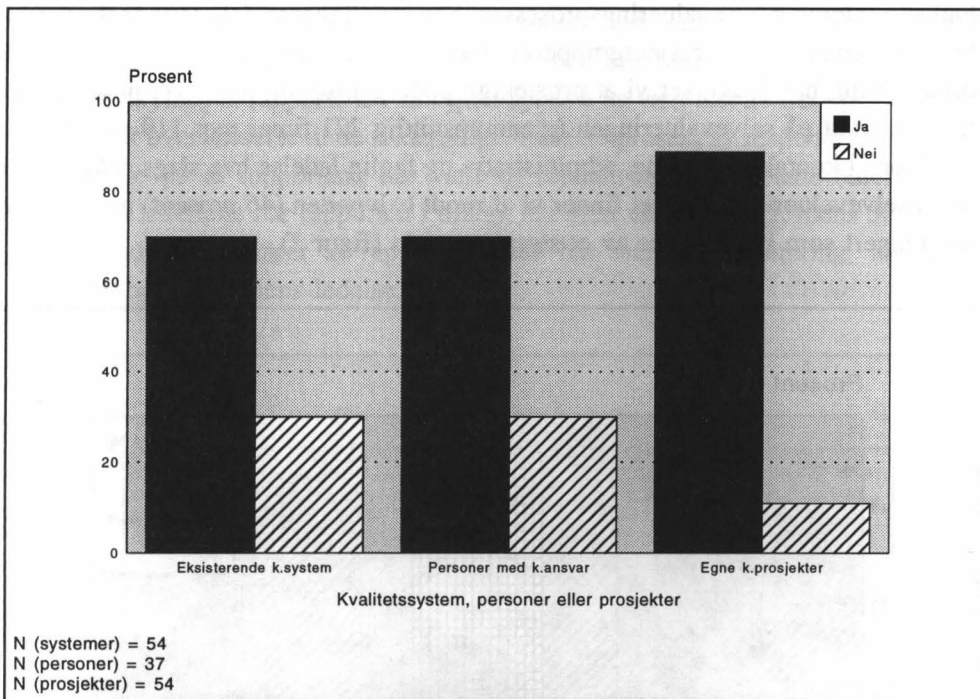
Med utgangspunkt i Nilsson (1992) skal vi i den etterfølgende kvantitative analyse av dataene fra spørreskjemaundersøkelsen søke å identifisere en del faktorer som kan ha hatt innflytelse på prosessen, og dermed på hva slags utfall selvevalueringsprosessen har fått. Aller først skal vi imidlertid i grove trekk beskrive prosessen med endel *nøkkelopplysninger* og *figurer*¹⁰:

Mange av skolene som er omfattet av evalueringen har aldri før vært med på en fagevaluering. For omlag halvparten av respondentene (49 prosent) er dette *første evaluering* de er med på. Av de som har vært med på slike prosesser tidligere, har dette stort sett vært evalueringer som skolens eget personell (faglig stab/administrasjon) har tatt initiativet til. Selve evalueringen ble da i de fleste tilfeller foretatt av eksternt personale. Hele 91 prosent av de som hadde vært med på denne type evaluering før, tolket opplevelsen som positiv.

Studiekvalitet er tydeligvis noe som skolene har vært opptatt av også forut for den pågående evalueringprosessen. Som figur 1 viser har majoriteten av skolene egne kvalitetssystemer/rutiner, egne personer som har som ansvar å drive med

¹⁰ Dataene er presentert med det forbehold at vi tross alt har få respondenter i undersøkelsen. Enhetene det refereres til i det etterfølgende er altså respondenter, og ikke skoler. At vi har flere respondenter enn antall skoler skyldes at noen skoler er representert med flere respondenter.

kvalitetssikring eller hatt i gang egeninitierte studiekvalitetsprosjekter uavhengig av den nasjonale evalueringen.



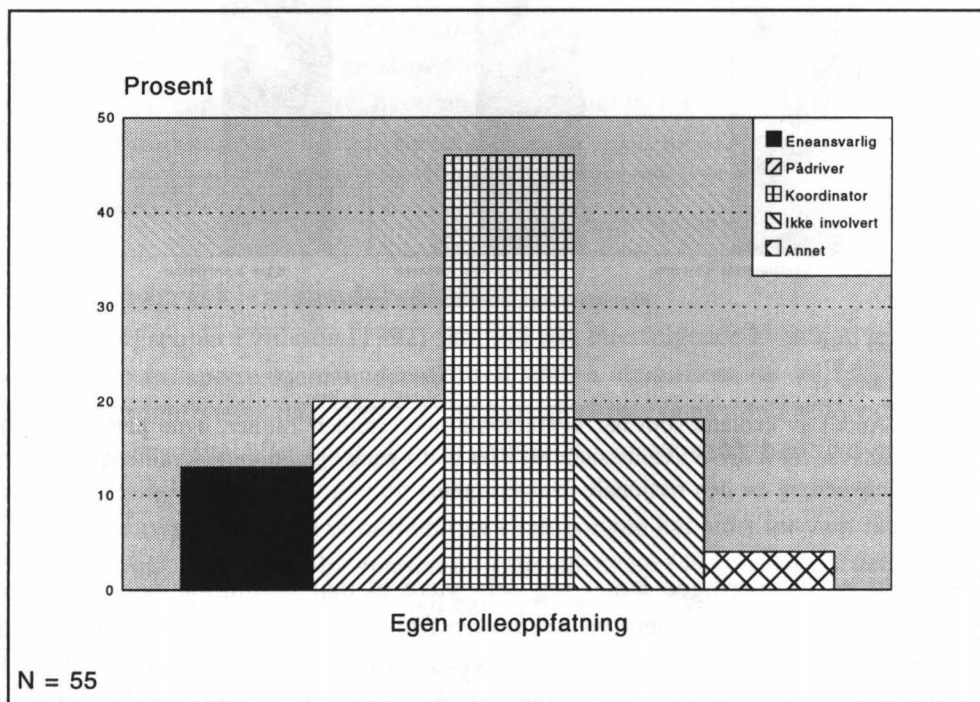
Figur 1 Andel av skolene som har kvalitetssikringssystemer/ rutiner, egne personer med ansvar for å drive kvalitetsarbeid, eller hatt i gang egeninitierte kvalitetsprosjekter uavhengig av den nasjonale evalueringen.

Tid brukt på evalueringen kan i seg selv være et mål på engasjement hos den enkelte skole. Ser vi nærmere på *tidsbruken* finner vi at skolens kontaktpersoner gjennomsnittlig har brukt 53 timer på selvevalueringsprosessen. Det er imidlertid store institusjonelle forskjeller. Enkelte kontaktpersoner har brukt opptil 300 timer på prosessen, mens andre kun har brukt 2. Annet personell som har arbeidet med selvevalueringen i tillegg til kontaktpersonen har samlet brukt gjennomsnittlig 66 timer. Det gjennomsnittlige timeantallet brukt på evalueringsarbeidet pr. institusjon (der prosessen *ikke* har vært organisert i prosjektgrupper) er altså på 119 timer, i underkant av et månedsverks arbeid.

57 prosent av respondentene svarer at skolene har oppnevnt en egen *prosjektgruppe* for arbeidet, enten utpekt av administrasjonen, eller ved at en brukte eksisterende organer (faglige utvalg etc.). Disse prosjektgruppene har hovedsaklig bestått av fra 4 til 6 personer, og har hatt mellom 4 og 6 møter i løpet av prosessen. Det gjennomsnittlige antall arbeidstimer for slike grupper totalt sett er på 175 timer.

I tillegg har slik prosjektgruppeorganisering ofte involvert andre personer utenfor gruppen. Slikt arbeid nedlagt utenfor gruppen har medført 46 timer i gjennomsnitt. På spørsmål svarer respondentene at personene i slike prosjektgrupper synes å ha hatt stor interesse for evalueringsprosessen. Sammenligner vi det samlede timeantallet for skoler med prosjektgruppeorganisering med det som skoler uten slik organisering har brukt, ser vi at prosjektgruppeorganisering medfører at langt mer tid blir brukt på selvevalueringen (gjennomsnittlig 221 timer mot 119 timer).

Spør vi kontaktpersonene, administrativ og faglig ledelse hva slags *rolle* de har hatt i selvevalueringsarbeidet finner vi at rundt halvparten (46 prosent) mener at de har fungert som koordinator av et større prosjekt (figur 2).



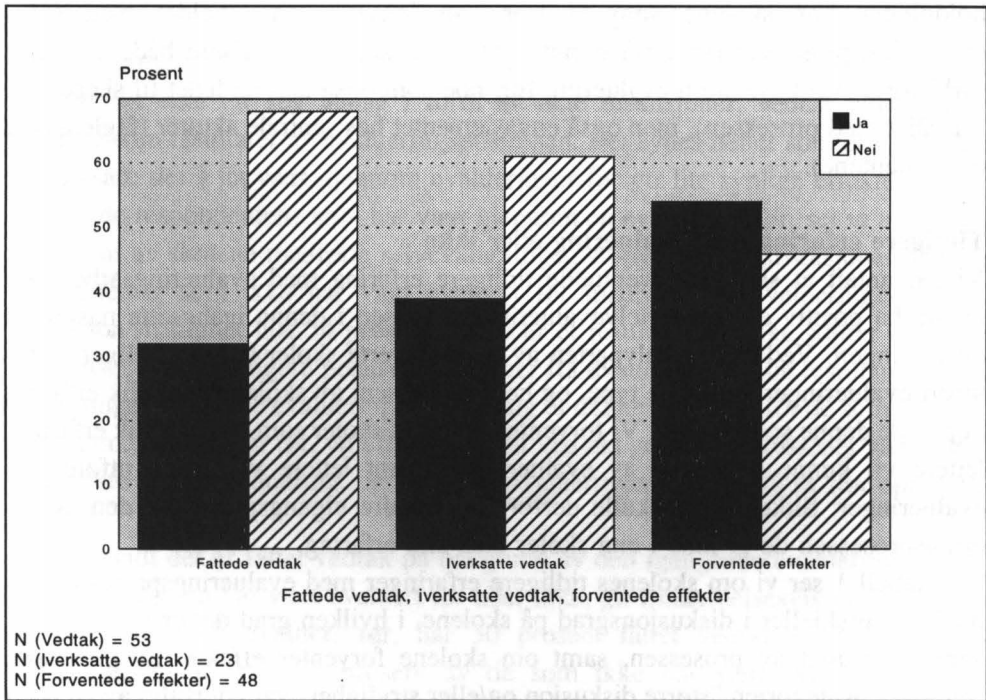
Figur 2 Hvordan kontaktpersonene, administrativ og faglig ledelse har oppfattet sin egen rolle i selvevalueringsarbeidet.

Mange av respondentene indikerer at de oppfatter selvevalueringen som en prosess der de har fungert som pådrivere eller at de har vært eneansvarlig for fremdriften.

Noe under halvparten (47 prosent) av respondentene svarer at *informasjonsgrunnlaget* selvevalueringsrapportene bygger på er materiale som ble fremskaffet i løpet av prosessen. Svært få av de som har vært involvert i prosessen vurderer det underliggende materialet som dårlig, og kun i et fåtall tilfeller har dette medført at tiltak er iverksatt for å forbedre informasjonsgrunnlaget.

Selvevalueringsrapporten synes i hovedsak å være skrevet av kontaktpersonene (56 prosent), men også prosjektgruppen (13 prosent) og administrasjonen (17 prosent) har hatt ansvar for skrivingen.

Alle institusjonene rapporterer om stor enighet i miljøet om de konklusjoner, innfallsvinkler og eventuelle anbefalinger som fremkommer i rapporten. Noe av dette kan skyldes at rapportene i stor grad synes å ha vært lest av flere personer ved skolene før oversendelse til de sakkyndige. Hele 87 prosent av respondentene svarer bekreftende på at rapportene har vært til orientering hos skolens ledelse. I 63 prosent av tilfellene har rapporten i tillegg har vært ute til høring, mens 30 prosent av respondentene svarer at rapporten både har vært til orientering, høring og godkjenning hos skolens ledelse.



Figur 3 Andel skoler som har fattet vedtak på bakgrunn av evalueringsprosessen, som har iverksatt disse, eller som forventer effekter av prosessen før og/eller uavhengig av besøket fra de sakkyndige.

Ser vi på *selvevalueringsprosessen* samlet mener hele 98 prosent av respondentene at selvevalueringsprosessen så langt har vært en positiv opplevelse og en positiv prosess. En del respondenter (32 prosent) mener at prosessen har medført større grad av diskusjoner på skolene.

Samtlige respondenter oppfatter imidlertid slike diskusjoner som positivt. Økte diskusjoner synes altså å være et uttrykk for at noe er kommet i gang, ikke at prosessen har ledet til uro og konflikter ved skolene. Mange (66 prosent) tror imidlertid at evalueringen kan bli brukt til andre formål enn læring og selvutvikling (kvalitet).

Endel skoler rapporterer også om *tiltak* som allerede er blitt vedtatt og iverksatt som et resultat av prosessen. Enda flere synes å forvente effekter av prosessen før vedtak så langt i prosessen. Et flertall forventer imidlertid effekter av prosessen på sikt.

5.3.1 Skolenes institusjonelle føringer

Med begrepet institusjonelle føringer ønsker vi å kartlegge de mer uformelle holdninger hos skolene som vi tror kan innvirke på arbeidet med selvevalueringsprosessen (se også punkt 5.1). Vi søker å identifisere både skolenes forhistorie (vært gjennom evaluering før, noe som også kan ha ledet til skepsis til formålet med prosessen), men også engasjementet hos sentrale aktører (fagledelsen og studentene).

Tidligere erfaring med evaluering eller ikke

Vi har antatt at skolenes eventuelle tidligere erfaring med evalueringsarbeid vil kunne ha positiv effekt på selvevalueringsprosessen i denne igangsatte nasjonale evalueringen. Ved omlag halvparten av de involverte skoler har det tidligere vært utført evalueringer av denne type, og hele 90 prosent av skolene med slik erfaring opplevde denne som positiv. Vi forventer derfor at skoler som innehar slik erfaring, lettere vil kunne se nytten av evalueringen, samt lettere vil kunne utføre nye evalueringer. Slike skoler skulle derfor ha et bedre utgangspunkt for den evalueringsprosessen de er inne i enn skoler uten slik erfaring.

I tabell 1 ser vi om skolenes tidligere erfaringer med evalueringsprosesser har medført forskjeller i diskusjonsgrad på skolene, i hvilken grad det er fattet vedtak som et resultat av prosessen, samt om skolene forventer effekter av prosessen fremover. Kategorien "større diskusjon og/eller stridighet" var etterfulgt av en åpen kategori slik at denne spesifiseres. Svarene her viser at skolene oppfatter denne økte diskusjonen/stridigheten som en positiv prosess (Av disse er det 44 prosent som ikke kommenterer dette nærmere, mens hovedandelen av de øvrige 56 prosent har forklart dette ut fra *økt bevissthet, økt engasjement og større åpenhet blant skolens aktører.*).

Tabell 1 Prosentandel av respondentene som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om skolene tidligere har vært gjennom en evalueringsprosess.

	Vært evaluert før	Ikke evaluert før	Vet ikke
Større grad av diskusjoner (N = 53)	9	54	25
Fattet vedtak (N = 53)	30	35	25
Forventer effekter (N = 48)	38	65	75

Ser vi nærmere på effektene under ett synes det som om erfaringer med evalueringer fra før *ikke* gir seg utslag i form av økte diskusjoner, vedtak eller mulige effekter som resultater av evalueringsprosessen. Det synes heller som om forholdet er motsatt; det å ha vært gjennom evalueringer før gir lite synlige effekter.

Av de respondentene som har vært gjennom en evaluering før, ser vi at kun for 9 prosent av skolene medførte selvevalueringen større grad av diskusjoner. Hos de respondenter som ikke har vært evaluert før medførte selvevalueringen til økt diskusjon/stridighet hos 54 prosent. Dette er et resultat som ikke støtter opp våre antagelser om at tidligere positive erfaringer fra evalueringer ville resultere i bedre tilpasninger til senere evalueringer. Samtidig er det her mulig at for de som har vært gjennom evalueringer før, vil effektene målt ved økt grad av diskusjoner være størst ved første gangs evaluering, og at senere evalueringer ikke vil få så stor oppmerksomhet.

Hvorvidt det er fattet vedtak på bakgrunn av den igangsatte evalueringen sett i forhold til om en har vært evaluert før eller ikke, gir tilnærmedesvis likt utfall. Av de som har vært evaluert før, har 30 prosent fattet vedtak på bakgrunn av selvevalueringen, mot 35 prosent av de som ikke har vært evaluert før. For majoriteten spiller det altså liten rolle i vedtakssammenheng at en har vært gjennom en evalueringsprosess tidligere.

Ser vi på om respondentene *forventer* effekter av det igangsatte evalueringsarbeidet finner vi heller ikke noen positiv effekt av å ha vært gjennom evalueringsprosesser før. De som har vært evaluert før synes snarere å ha mindre forventninger til effekter av den igangsatte evalueringen enn de som er gjennom en evalueringsprosess for første gang. Mens 38 prosent av de respondentene som har vært gjennom evalueringer før tror prosessen vil resultere i effekter, er tilsvarende tall 65 prosent for de som evalueres for første gang.

Disse resultatene kan tolkes på ulike måter. Hos personer som har vært gjennom evalueringer før kan slike prosesser etterhvert ha blitt rutiner og standard arbeidsoppgaver, som etterhvert ikke får større oppmerksomhet enn andre organisasjonsoppgaver. En annen mulighet er at tidligere evalueringsarbeid er oppfattet å være så omfattende og omgripende at skolen ikke lenger "har noe å lære" av slike evalueringsprosesser. En slik fortolkning vil bety at disse skolene betrakter evalueringsarbeid mer som et "produkt" enn en kontinuerlig prosess. Hvis de tidligere evalueringene de har vært gjennom har vært utpregede "kontroll-evalueringer" (jf. kap. 3) kan dette være forståelig.

Formålet med evalueringsprosessen

Ut fra selvevalueringssrapportene og kontakt med sentrale aktører (blant annet på konferanser) har det kommet frem at flere har stilt spørsmål omkring formålet med evalueringsprosessen. Dette er en tvetydighet vi tidligere har tatt opp i kapittel 4. Vi har derfor antatt at i den grad skolene har fryktet/håpet at evalueringsarbeidet kan bli brukt til noe annet enn det uttrykte formål, vil det kunne virke inn på selvevalueringssprosessen og utfallet av denne.

Sjekker vi opp for andre "indre" og "ytre" formål en eventuelt mener evalueringen kan nyttes til, finner vi i hovedsak at respondentene mener at evalueringen har *overføringsverdi til andre skoleslag eller avdelinger, at departementet vil nytte resultatene i fremtidig arbeid (iht. Norgesnett, Gjærumutvalget), som en integrert del i skolens virksomhetsplanlegging og/eller som grunnlag for skolens budsjettering.*

Tabell 2 Prosentandel av respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om respondentene tror evalueringsprosessens kan bli brukt til noe annet enn det skisserte formål.

	Betviler formålet	Betviler ikke formålet
Større grad av diskusjoner (N = 46)	37	13
Fattet vedtak (N = 47)	42	13
Forventer effekter (N = 43)	59	36

Det er en gjennomgående tendens i tabell 2 til at respondenter som tror at evalueringsprosessen kan bli brukt til noe annet enn det skisserte formål både har

hatt økte diskusjoner, i større grad fattet vedtak og i større grad forventer effekter av prosessen.

Tabell 2 viser at evalueringsprosessen har ført til økt grad av diskusjon hvis respondentene har trodd at evalueringen også kan bli brukt av enkelte aktører/grupper til andre formål (henholdsvis 37 prosent mot 13 prosent). Vi får også et markant utslag når vi ser på de som har fattet beslutninger som et resultat av evalueringsprosessen, etter om de har ment at evalueringen kan nyttes til andre formål eller ikke. Hele 42 prosent av respondentene som har betvilt formålet svarer at det er fattet beslutninger. Kun 13 prosent av de som ikke har betvilt formålet har fattet beslutninger som et resultat av evalueringsprosessen. Dette tilsier at de som har betvilt formålet i større grad har fattet beslutninger som et resultat av evalueringsprosessen.

Samme tendensen finner vi om vi ser på hvem som forventer effekter av evalueringen. Av de respondenter som betviler formålet med evalueringen forventer 59 prosent effekter av evalueringen, mot 36 prosent av de som ikke betviler formålet.

Det kan være flere forklaringer på denne tendensen. Det er for eksempel mulig å tenke seg at andre interne organisasjonsprosesser er blitt påkoblet evalueringsprosessen, noe som kan forklare det økte diskusjonsnivået i organisasjonen. Hvis skolene frykter at myndighetene ønsker å bruke evalueringsprosessen til andre formål kan vi her finne mulige forklaringer på den økte andelen som har fattet vedtak, eller som forventer effekter av prosessen. Skolene ønsker kanskje på denne måten å demonstrere velvilje og initiativ - og dermed fremstå som "mønsterelever" for utdanningsmyndighetene. Igjen kan det altså synes som om respondentene oppfatter evalueringsprosessen mer som en kontrollevaluering enn som et redskap for læring og selvutvikling (jf. Kap.3).

Fagledelsens engasjement

I spørreundersøkelsen er det fokusert på hvordan fagledelsen har vært involvert i evalueringsprosessen. Vi har antatt at aktiv deltagelse og involvering fra fagledelsens side kan gi positiv uttelling særlig med tanke på vedtak og mulige effekter av evalueringsarbeidet. Fagledelsens engasjement er også en indikasjon på hvor langt miljøet på forhånd har kommet med de problemstillinger fokuseringen på studiekvalitet reiser. Det er derfor stilt spørsmål om fagledelsen har detaljstyrt prosessen, om de kun har vært involvert i en del overordnede spørsmål eller om de har delegert alle avgjørelser og ansvar. Spørsmålet inkluderte også kategorien "annet". At endel har krysset av under denne kategorien kan forklares ved at de regionale BI skolenes rektorer i selvevalueringsprosessen i stor grad har forholdt seg til en del sentrale personer i BI-Sandvika fordi BIs selvevalueringsrapport i hovedsak ble utarbeidet der (også for de regionale skolenes del).

Tabell 3 Antall respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av evalueringsprosessen etter om fagledelsen har detaljstyrt prosessen, om de kun har vært involvert i overordnede spørsmål, eller om de har delegert alle avgjørelser og ansvar.

	Detalj- styrt	Over- ordnet ansvar	Delegert alle oppgaver	Annet
Større grad av diskusjoner (N = 51)	4 (8)	8 (26)	1 (9)	3 (8)
Fattet vedtak (N = 50)	2 (8)	9 (26)	3 (8)	2 (8)
Forventer effekter (N = 45)	6 (7)	11 (24)	3 (7)	6 (7)

Tabell 3 viser absolutte tall i stedet for prosentandeler på grunn av for få enheter på de enkelte verdier. Hovedtrekket synes å være at majoriteten av respondentene mener at den faglige ledelsen har hatt overordnet styring med evalueringsprosessen, uten at dette har gitt særlig utslag i flere fattede vedtak. Av 26 respondenter som mener faglig ledelse har hatt overordnet styring med prosessen, synes bare 8 av disse at diskusjonsgraden på skolen har økt som en følge av denne involveringen. Tendensen til "ja" svar er likevel størst der fagledelsen har detaljstyrt prosessen (4 av 8 respondenter).

Ser vi på spørsmålet om det også er fattet vedtak som et resultat av prosessen finner vi lignende resultater. Generelt synes det som om det er av liten betydning hvordan fagledelsen har vært involvert i prosessen i forhold til om vedtak er fattet. Hvis vi igjen ser på kategorien "overordnet ansvar" ser vi at rundt halvparten (9 av 17 respondenter) mener dette har ført til vedtak som et resultat av selvevalueringen.

Majoriteten av respondentene mener at der hvor ledelsen har vært involvert i prosessen (detaljstyrt, overordnet ansvar) så vil effekter oppstå. Det samme gjelder også for kategorien "annet" (BI rektorene). Fagledelsens engasjement synes altså å ha en klar positiv innvirkning både på graden av diskusjoner i organisasjonen, men også med tanke på fremtidige effekter av evalueringsarbeidet.

Et generelt inntrykk fra tabell 3 er at de fleste fagledere har vært involvert i arbeidet, iallfall i endel overordnede spørsmål, og at det kun er et fåtall av faglederne som har delegert alle avgjørelser og ansvar.

Studentengasjement i selvevalueringen

Studentengasjementet i selvevalueringprosessen er tatt med ut fra at svært mange av skolene i sitt datamateriale for selvevaluering rapportene har bygd på studentevalueringer av undervisning og/eller fag. Vi har antatt at studentengasjement vil kunne virke inn på hva selvevalueringen resulterte i. Antall respondenter i tabell 4 er imidlertid for få til at tabellen er prosentuert. Tabell 4 viser derfor absolutte tall.

Tabell 4 Antall respondenter som svarer bekreftende på at evalueringprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter studentinteressen for evalueringprosessen.

	Stor interesse	Middels interesse	Liten interesse
Større grad av diskusjoner (N = 41)	1 (11)	12 (25)	1 (5)
Fattet vedtak (N = 40)	4 (11)	7 (24)	1 (5)
Forventer effekter (N = 36)	6 (9)	13 (22)	2 (5)

Vår forventning var at stor studentinteresse for selvevalueringen ville føre til stor diskusjon på skolen generelt. Denne antagelsen får ikke støtte i tabell 4. Der studentene har vist stor interesse mener bare 1 av 11 respondenter at dette har medført økt grad av diskusjon på skolen. Imidlertid mener hele 12 av 25 respondenter at antall diskusjoner har økt der studentene viste middels interesse. Dette resultatet kan indikere at studentene i liten grad har vært koblet opp mot evalueringprosessen, og at selv der studentinteressen har vært stor har dette ikke påvirket den generelle diskusjonen på skolene.

Stor og middels studentinteresse synes imidlertid å gi utslag på vedtak fattet på bakgrunn av selvevalueringen. Der studentene har vist stor og middels interesse svarer respondentene også i større grad at vedtak faktisk er fattet (4 av 11 respondenter, og 7 av 24 respondenter).

Vi finner også en tendens til at respondentene forventer effekter av selvevalueringen i høyere grad der studentene viste stor interesse, enn der de viste middels interesse (6 av 9 respondenter, og 13 av 22 respondenter).

Hvorfor finner man så at stort studentengasjement gir vedtak og forventede effekter, men lite diskusjoner på skolene? Et avgjørende spørsmål i denne forbindelse er selvfølgelig i hvilken grad og på hvilken måte majoriteten av

studentene har vært involvert i evalueringsprosessen. Hvis studentene har blitt involvert ved hjelp av spørreskjemaer (jf. punkt 5.2) er det kanskje å forvente at diskusjonene mellom studenter og fagpersonale/administrasjon har uteblitt på den enkelte skole.

Motsatt kan en tenke seg at på de skoler der studentene har blitt aktivt involvert i prosessen, og har vist stor interesse, har denne interessen også blitt kanalisert ut i form av vedtak og i forventede effekter. Studentene kan altså være en sterk pressgruppe for konkrete handlinger (vedtak, forventede effekter), men synes i liten grad å være involvert når grunnlaget (diskusjonene) for handlingene legges.

5.3.2 Strukturelle føringer på selvevalueringsprosessen

Med strukturelle føringer menes i det etterfølgende de organisatoriske løsninger skolene allerede har som kan ha betydning for selvevalueringsprosessen (eksisterende kvalitetssikringssystemer, personer med spesielt ansvar for dette), skolenes egenart (spesialskole for økonomiutdanning) og de organisasjonsmessige valg som direkte går på selvevalueringsprosessen (nedsatt prosjektgruppe eller ikke). Se forøvrig punkt 5.1.

Eksisterende kvalitetssikringssystemer eller ikke

Vi har antatt at i den grad skoler allerede har kvalitetssikringssystemer vil det virke positivt inn på selvevalueringsprosessen. I denne sammenheng vil vi poengtere at det har vært et vidt spenn i hva de forskjellige respondenter har oppfattet som kvalitetssikringssystemer.

Imidlertid har hele 70 prosent spesifisert *student- og/eller fagevalueringer* som eksisterende kvalitetssikringssystemer. Ut over dette er det som går igjen *pedagogisk opplæring (kurs), virksomhetsplanlegging, gjennomgang av fagplaner, medarbeidersamtaler og dokumenterte administrative rutiner*. Har så eksistensen av slike systemer spilt en rolle i selvevalueringsprosessen?

Tabell 5 Prosentandel av respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om skolene har eksisterende kvalitetssikringssystemer.

	Har systemer	Har ikke systemer
Større grad av diskusjon (N = 51)	23	56
Fattet vedtak (N = 51)	37	25
Forventer effekter (N = 46)	53	57

Tabell 5 viser at 56 prosent av respondentene som mente skolen deres ikke hadde eksisterende kvalitetssikringssystemer svarte bekreftende på at evalueringsprosessen hadde ført til økt diskusjon, mot kun 23 prosent av respondentene som var på skoler med slike kvalitetssikringssystemer. Samtidig ser vi at 37 prosent av de respondentene som mener skolen deres har eksisterende kvalitetssikringssystemer har fattet vedtak, mot 25 prosent av de som ikke har kvalitetssikringssystemer. Vi finner altså en tendens til at etablerte kvalitetssikringssystemer øker sjansen for at det fattes vedtak. Vi finner derimot ingen forskjell når det gjelder forventede effekter.

Kvalitetssikringssystemer kan altså tolkes til å fungere som en "sovepute" for resten av organisasjonen når det gjelder å komme med innspill, samt å bidra med økte diskusjoner internt på skolene. Samtidig synes det som om denne organiseringsformen kan være effektiv med hensyn til å bringe frem konkrete vedtak som et resultat av prosessen. Riktignok kan en også tenke seg at andre faktorer kan spille inn på disse resultatene. Hvis skolene har vært gjennom en evalueringsprosess før kan det være en årsak til hvorfor diskusjoner ikke har oppstått (og kanskje også for opprettelsen av selve kvalitetssikringsorganet).

Spesielle personer med ansvar for kvalitetssikringarbeid

På samme måte som vi antok at eksisterende kvalitetssikringssystemer ville virke positivt inn på prosessen har vi også antatt at personer som er ansatt for å drive kvalitetssikring vil kunne være positivt for selvevalueringsprosessen. Igjen vil vi kommentere absolutte tall istedet for prosent i tabell 6 på grunn av få enheter på verdiene.

Tabell 6 Antall respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om skolene har personer ansatt med særlig ansvar for kvalitetssikring.

	Har personer	Har ikke personer
Større grad av diskusjoner (N = 34)	5 (25)	3 (9)
Fattet vedtak (N = 34)	8 (24)	4 (10)
Forventer effekter (N = 31)	13 (22)	3 (9)

Hovedtrekket i tabell 6 synes å være at eksistensen av spesielle personer med ansvar for å drive kvalitetssikring ikke øker antall diskusjoner på den enkelte skole. Kun 5 (av 25) respondenter mener at antallet diskusjoner har økt som en følge av slike personer. I og med at vi vet at diskusjoner ble oppfattet som positivt i samtlige miljø, kan dette tyde på at ved de skoler som har slike personer har kanskje de andre i miljøet i mindre grad følt noe ansvar for å ta opp og føre slike diskusjoner.

Et lignende resultat får vi også når vi ser på fattede vedtak. Av de 24 respondenter som har spesielle personer på sin skole med ansvar for kvalitetssikring, svarer kun 8 at dette har medført vedtak som et resultat av prosessen.

Imidlertid finner vi en endring i dette bildet når vi ser på de som forventer effekter av evalueringsarbeidet. Av de 22 respondentene som har spesielle personer med ansvar for kvalitetsutvikling ansatt på skolen finner vi at over halvparten (13 respondenter) tror at slike effekter vil oppstå på sikt.

Ut fra dette kan det synes som om vi i svært liten grad finner støtte for vår antagelse om at spesielle personer ansatt for å drive kvalitetssikring ville virke positivt på selvevalueringsprosessen.

Summerer vi opp effektene av kvalitetssikringssystemer og personer ansatt for å drive med kvalitetssikring synes det som om diskusjoner oppstår der hvor en verken har systemer eller spesielle personer med ansvar for å drive kvalitetssikring.

I vedtakssammenheng finner vi at systemer tenderer til å generere vedtak i større grad enn det personer gjør. Dette kan nok henge sammen med at det kan være vanskeligere for en person å bringe saker frem til ferdige vedtak enn hvis flere personer, for eksempel en prosjektgruppe, står bak vedtakforslag. Samtidig opplever nok de personene som innehar disse arbeidsoppgavene store forventninger knyttet til sitt arbeid. I allfall er det en klar tendens blant respondentene på de skolene som har ansatt slike personer at de tror det vil oppstå effekter av selvevalueringen fremover. Respondentene fra skoler som har kvalitetssystemer tilkjenner ikke lignende forventninger.

Skolenes faglige bredde

Vi har antatt at det burde være lettere å allokere oppmerksomhet og ressurser til evalueringsprosessen hos skoler som gir ren økonomiutdanning (her kalt spesialskoler) enn hos skoler hvor flere fag konkurrerer om oppmerksomhet og ressurser (her kalt sammensatte skoler).

Tabell 7 Prosentandel av respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om skolene gir undervisning også i ikke økonomirelevante fag eller om skolene er spesialskoler innen økonomirelaterte fag.

	Sammen- satte skoler	Spesial skoler
Større grad av diskusjon (N = 53)	34	28
Fattet vedtak (N = 53)	66	72
Forventer effekter (N = 48)	60	44

Som det fremkommer i tabell 7 har ikke at graden av diskusjon økt som en konsekvens av om det er en sammensatt- eller spesialskole innen økonomifag (34 mot 28 prosent). Det er heller ingen forskjell mellom sammensatte- og spesialskoler når det gjelder hvem som har fattet vedtak på bakgrunn av selvevalueringsprosessen. 34 prosent av respondentene fra de sammensatte skolene har fattet beslutninger, mot 28 prosent av respondentene fra spesialskolene.

Derimot finner vi en viss forskjell når det gjelder hvem som forventer effekter av det igangsatte evalueringsarbeidet. Respondentene fra de sammensatte skolene synes å ha større tro på at evalueringsarbeidet vil gi effekter, enn tilfellet er ved spesialskolene (60 mot 44 prosent).

Det er viktig å være klar over at kategoriene sammensatt- og spesialskole også i hovedsak rommer distinksjonen mellom det offentlige og private utdannings-tilbudet på området. En sammensatt skole vil som regel være en distriktshøyskole eller en ingeniørhøyskole som i begge tilfeller tilbyr økonomiutdanning kun som en del av det totale studietilbudet. En spesialskole vil ofte bety en skole fra BI-systemet inkludert de regionale skolene, selv om blant annet Norges Handelshøyskole også tilhører denne kategorien.

At forskjellene mellom sammensatte- og spesialskoler med hensyn til forventede effekter er så stort, kan slik sett forklares med at BI-systemet allerede har et eksisterende kvalitetssikringssystem som gjennomgås årlig. For disse kan derfor denne prosessen bære mer preg av å være rutine (en del av kulturen?) enn for offentlige skoler som kanskje er gjennom en slik evalueringsprosess for første gang, og som kanskje i større grad er forventningsfulle til utfallet av slike prosesser.

Organisering i prosjektgrupper

En siste faktor vi tror kan legge føringer på prosessen er hvordan prosessen har vært organisert. Vi er særlig opptatt av om den har vært bredt organisert med aktiv deltagelse fra mange aktører eller om det kun er et fåtall aktører som medvirket i prosessen. Dette skillet har vi operasjonalisert ved å se på om skolene har organisert prosessen i prosjektgrupper eller ikke. I den følgende tabell 8 vil vi se på om organiseringen i prosjektgrupper synes å ha lagt føringer på prosessen.

Tabell 8 Prosentandel av respondenter som svarer bekreftende på at evalueringsprosessen har medført diskusjoner, at det er fattet konkrete vedtak som følge av prosessen, eller om en forventer effekter av prosessen etter om skolene har oppnevnt en egen prosjektgruppe for arbeidet.

	Oppnevnt prosjektgruppe	Ikke oppnevnt p.gruppe
Større grad av diskusjoner (N = 52)	34	30
Fattet vedtak (N = 52)	42	19
Forventer effekter (N = 47)	61	47

Det er en gjennomgående tendens i tabell 8 at prosjektgruppeorganisering har betydning for selvevalueringsprosessen. Der det har vært oppnevnt prosjektgruppe mener 34 prosent av respondentene at dette har ført til økt diskusjon på skolene, mot 30 prosent der det ikke har vært oppnevnt prosjektgruppe.

Organiseringen i prosjektgrupper synes å ha stor betydning for om det har vært fattet vedtak som et resultat av prosessen. Tabell 8 viser at 42 prosent av respondentene fra skoler som har oppnevnt prosjektgruppe har fattet beslutninger, mot 19 prosent av de som ikke hadde oppnevnt prosjektgruppe.

Samme tendensen finner vi også der vi har sett på i hvilken grad det forventes effekter av evalueringsarbeidet. En langt større grad av respondentene (61 prosent) forventer effekter av evalueringsarbeidet hvis arbeidet har vært organisert i prosjektgrupper, enn hvis arbeidet ikke har vært organisert i prosjektgrupper (47 prosent). Ut fra den korte tidsperioden som er gått fra selvevalueringsprosessen ble slutført til tidspunktet dataene om prosessen ble samlet inn, må det betraktes som normalt at det er flere respondenter som forventer effekter på sikt enn respondenter som mener det faktisk er fattet vedtak.

At prosjektgruppeorganisering synes effektivt kan forklares ved at flere personer trekkes inn ved denne type organisering, og at betydningen av prosessen på den måten øker. Samtidig kan vi heller ikke se bort fra at prosjektgruppeorganisering

også kan være et uttrykk for de positive holdninger enkelte skoler i utgangspunktet har til evalueringsprosessen.

Sammenhenger mellom variablene

Mange av de uavhengige variablene i denne analysen påvirker hverandre, uten at vi har hatt muligheter til å kontrollere dette. Før vi oppsummerer våre funn skal vi derfor kort drøfte noen av de mest åpenbare sammenhengene.

Det er fristende å peke på endel likhetspunkter mellom det å organisere evalueringsarbeidet i prosjektgruppe og det å ha eksisterende kvalitetssystemer på en skole. I begge tilfeller finner vi at slik organisering *ikke* bidrar til økte diskusjoner på skolen, derimot finner vi at *både* prosjektgruppeorganisering og eksisterende kvalitetssystemer fører frem til vedtak. At en i så liten grad finner mer diskusjoner/stridigheter ved prosjektgruppeorganisering kan også ha sammenheng med at slike diskusjoner i stor utstrekning er tatt *innenfor* gruppen, og at aktører utenfor denne gruppen i liten grad er trukket inn i disse. Selv om resultatene viser at prosjektgruppeorganisering og kvalitetssystemer gir uttelling i vedtaks-sammenheng og i forventede effekter, ligger det altså en potensiell fare ved denne type organisering ved at en liten grad synes å bidra til økte diskusjoner i organisasjonen, og at en her kan få en "frikobling" fra resten av organisasjonen.

Det bør også pekes på den mulige sammenhengen mellom prosjektgruppeorganisering og fagledelsens engasjement i prosessen. Det store antallet prosjektgrupper som har vært nedsatt i løpet av selvevalueringprosessen kan være en forklaring på at så få ledere har vært inne og detaljstyrt prosessen. Prosjektgruppene synes dermed å ha overtatt et vesentlig ansvar for fremdriften av prosjektet, selv om fagledelsen selvfølgelig kan ha vært aktive innen prosjektgruppene.

Det at mange skoler betviler formålet med evalueringsarbeidet synes også å ha en markant effekt både på diskusjonsnivået, antall vedtak og forventede effekter. Tidligere erfaringer med evaluering kan både være årsaken til at mange skoler betviler formålet, men også ha gitt kunnskap om hvilke handlinger/adferd som gir størst respons hos oppdragsgiverne, og dette kan være en forklaring på hvorfor mange av skolene som betviler formålet har så markante effekter. Samtidig synes det som om tidligere erfaringer med evaluering ikke har entydige effekter. Dette kan synes overraskende, men her kan en bakenforliggende variabel være at skoler som har vært gjennom evalueringer før allerede har tilegnet seg mye erfaringer og kunnskap som er overført til systemet, og at effektene av en ny evaluering derfor ikke blir så store.

Skepsis til formålet kan også være en medvirkende forklaring på hvorfor fagledelsen i noen tilfeller har vært inne å detaljstyrt prosessen. Fagledelsens detaljstyring kan her være en strategisk adferd overfor oppdragsgiveren.

5.4 Oppsummering av noen sentrale funn - og noen tanker

De mest sentrale funn vi har gjort ut fra *selvevalueringsrapportene* kan summeres opp som følgende:

- 1 Vi kan slå fast at flertallet av rapportene har fått en *deskriptiv karakter*.
- 2 *Strukturen* på rapporten er i hovedsak adoptert fra forslaget gitt av NAVF-U.
- 3 Det har vært valgt ulike former for *organisering*, og deltagelsen i prosessen for ulike grupper og/eller aktører synes å ha vært svært variert.

Selvevalueringsrapportene har vi sett på som et relativt selvstendig bidrag i prosessen. Det innebærer at vi har tolket selvevalueringsrapportene både som et selvstendig *produkt* fremkommet ved den enkelte skole, men og som *indikator* på de institusjonelle og strukturelle føringer skolene har lagt på prosessen. Ut fra kjennetegn ved rapportene har vi diskutert i hvilken grad de er med på å si noe om hvordan skolene har tolket studiekvalitetsbegrepet - og dermed formålet med denne evalueringen.

Vi vil i det følgende gå litt videre i diskusjonen: De mest sentrale funn i rapportene (deskriptiv karakter, adoptert struktur og ulik organisering/varierte deltagelse) har etter vår mening støttet opp om hva vi tidligere har sagt om studiekvalitet og evalueringer: at studiekvalitet er et begrep som er vanskelig å definere entydig og at evaluering av denne type er en ny erfaring. Dermed har skolene funnet det mest formålstjenelig å beskrive sitt fag og sitt fagmiljø ut fra de retningslinjer NAVF-U foreslo.

Slik sett har en unngått å havne i vanskelige valg om hva en skulle analysere dataene opp mot - i tillegg til at skolene selv har sluppet å ta stilling til eget fag(miljø), men kunne avvente til den eksterne komiteen kom med sine tolkninger og eventuelle anbefalinger. Dermed var minst mulig sagt, en hadde minst mulig å forsvare (både av negative og positive sider), samtidig som en hadde spilt med åpne kort.

En annen tolkning er at skolene faktisk har hatt så lite systematiserte og/eller tilgjengelige data at en har nyttet mye tid og ressurser på å skaffe frem sentrale data. Dermed ble det et tidsspørsmål i hvilken grad en både kunne beskrive og analysere fag/fagmiljøet ut fra datagrunnlaget.

En tredje mulighet er at skolene slett ikke har tatt evalueringen særlig seriøst, men pliktoppfyllende har gjort et minimum av hva en mente oppdragsgiver forventer.

Disse spørsmålene skal vi prøve å utdype når vi i neste avsnitt skal oppsummere funnene fra spørreskjemaundersøkelsen. For å sette disse inn i en større sammen-

heng har vi også trukket inn data fra en studie som er gjort av amerikanske selvevalueringsprosesser.

En normal prosess?

I kapittel 4 påpekte vi likhetene mellom de norske nasjonale evalueringer og internasjonale "Peer Review" prosesser. Gjærumutvalget viste også til likhetene mellom det norske opplegget og den akkrediteringsprosedyre som den amerikanske akkrediteringsorganisasjonen AACSB (American Assembly of Collegiate Schools of Business) bruker for kvalitetsmåle amerikanske utdanningsinstitusjoner (Gjærumutvalget 1992;117).

Sett på bakgrunn av at selvevalueringer og studier av disse har lang tradisjon i USA kan det være fruktbart å oppsummere den norske selvevalueringsprosessen og de funn vi har gjort i lys av lignende amerikanske selvevalueringsprosesser.

De data som vi i tillegg refererer til i det etterfølgende stammer i hovedsak fra en studie gjort av 208 separate selvevalueringsprosesser (og som deltagerne i disse prosessene mente påvirket utbyttet av prosessen)(Kells 1988).

De to elementene som vi i vår studie har funnet gir et markant utbytte er om skolene har organisert selvevalueringen rundt en prosjektgruppe, og hvorvidt skolene har tvilt på formålet med prosessen.

Erfaringer fra USA viser at valg av og oppslutning rundt *organiseringformen* i selvevalueringsprosesser kan spille en avgjørende rolle for aktørenes oppfatninger av hvorvidt selvevalueringen har vært nyttig (Kells 1988;65). At enkelte skoler i den norske selvevalueringen valgte å nedsette en prosjektgruppe for å lede selvevalueringen synes å ha gitt det samme resultat. Vi må anta at bredt organiserte prosesser får med flere personer i diskusjoner rundt kvalitetssikring og kvalitets spørsmål. Riktignok fant vi i vår spørreundersøkelse ikke noe som tydet på at diskusjonene rundt på skolene har økt som en følge av organisering i prosjektgrupper (denne variabelen gir ikke utslag). Som nevnt kan det være et resultat av at slike diskusjoner i sterkere grad kan ha foregått internt i gruppen. Dette kan sees i sammenheng med organisasjonsstørrelse. Siden den norske evalueringen er en evaluering av utdanningsprogrammene betyr det at majoriteten av miljøene som evalueres er forholdsvis små. I små miljøer kan prosjektgruppen ha fungert som både styringsgruppe og utøvende organ. Siden amerikanske skoler gjennomgående har større fagmiljøer, har tilsvarende selvevalueringer i USA oftest blitt organisert ved en styringsgruppe og flere separate utøvende grupper (Kells 1988;62).

Hvorvidt skolene *er i tvil om formålet* med evalueringen har også lagt føringer på den norske selvevalueringen. Skoler som er i tvil om hva resultatet av evalueringen kan bli brukt til har i mye høyere grad enn skoler som ikke har en slik tvil fått effekter ut av selvevalueringen i form av vedtak,

diskusjoner og forventede effekter. Dette kan skyldes at evalueringsprosessen i Norge er eksternt definert, og at den norske evalueringen tydeligvis oppfattes å ha et aspekt av kontroll for en del institusjoner siden det er en prosess initiert og iverksatt av utdanningsmyndighetene.

Også den amerikanske studien av selvevalueringer indikerer forskjeller i effekter etter om selvevalueringen er definert av en ytre aktør. Hos institusjoner der evaluering ble definert og iverksatt eksternt ble det i lavere grad rapportert om forbedringer, enn hos institusjoner der evalueringen var definert og iverksatt av institusjonen selv (Kells 1988;66). At mange av de norske fagmiljøene rapporterte om positive erfaringer fra tidligere evalueringer som var iverksatt av skolens eget personell er i samsvar med dette.

At de institusjonene som tviler på om den pågående evalueringsprosessen kan bli brukt av utdanningsmyndighetene til andre formål i større grad enn andre har fattet vedtak, hatt økt diskusjonsnivå, samt har store forventninger til fremtidige effekter, stemmer ikke overens med de funn Kells gjorde. I USA er det imidlertid akkrediteringsorganisasjonene og ikke utdanningsmyndighetene som iverksetter evalueringsprosesser, uten at følelsen av kontroll nødvendigvis burde bli mindre av den grunn. Tvilen med henhold til hva prosessen vil bli brukt til kan få institusjoner til å iverksette vedtak, ikke nødvendigvis fordi prosessen har engasjert og fordi kvalitet er kommet på dagsorden, men fordi en ønsker å fremstå som omstillingsvennlige og dyktig drevne institusjoner overfor utdanningsmyndighetene. En studie av innføringen av virksomhetsplanlegging i høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har vist at markedsføring overfor utdanningsmyndighetene kan være hensyn institusjonene vektlegger (Christensen 1991), noe som ikke er så sentralt i USA. En klar forskjell mellom det amerikanske og det norske utdanningssystemet er da også den dominerende plass de norske utdanningsmyndigheter har i forhold til de amerikanske.

Den amerikanske studien av selvevalueringprosesser fant også at en viktig betingelse for læring uansett om motivasjonen er eksternt eller internt fundert, er om skolene virkelig ønsker å forbedre seg (Kells 1988;66). At enkelte skoler i Norge hovedsaklig ønsker å bruke prosessen i markedsføringsøyemed overfor utdanningsmyndighetene indikerer ikke primært læringsintensjoner. Det gjenstår imidlertid å se om det på sikt vil skje reelle endringer eller om prosessen har hatt preg av å være "posering" overfor omverdenen.

Skolenes tidligere erfaringer med evaluering har tilsynelatende ikke medvirket til en lettere håndtering av selvevalueringen og utfallet på prosessen. At enkelte skoler hadde eksisterende *kvalitetssikringssystemer* og *spesielle personer* med dette som ansvarsområde synes heller ikke å ha noen entydig effekt. Tidligere har vi antydnet at dette kan skyldes en mulig frikobling mellom disse systemene og personene med resten av organisasjonen. Ved studier av selvevalueringrapportene

fremkom det som et sentralt kjennetegn på rapportene at de i stor grad var *deskriptive*. Dette kan indikere at selvevalueringsprosessen i en del tilfeller i liten grad har vært koblet opp mot andre organisasjonsoppgaver i organisasjonen, det vil si at selvevalueringen i stor grad kan ha vært "*frikoblet*" organisasjonen forøvrig. Kells (1988;65) rapporterer også om at selvevalueringsprosesser ofte blir sett på som isolerte prosesser, og hvor resultatene fra selvevalueringen ofte ikke blir sett i sammenheng med planlegging og styring.

I spørreundersøkelsen har vi særlig studert to aktørgruppers innflytelse på utfallet av selvevalueringsprosessen; *Fag-ledelsens engasjement* og *engasjementet hos studentene*. Vi finner indikasjoner på at disse to gruppenes interesse for prosessen kan ha betydning for et utbyttet av prosessen. Riktignok synes studenter i ulik grad å ha vært inkludert i prosessen. Ofte har studentene kun blitt involvert gjennom interne spørreundersøkelser, men der studenter har vist stor interesse har dette oftere resultert i vedtak og forventning om effekter av prosessen.

Dog er det viktig å understreke at studentengasjementet ikke registrert ved å spørre studentene selv, men er kartlagt via kontaktpersonene og faglig/administrativ ledelse. Det er mulig at studentene selv kan ha en annen oppfatning av sitt eget engasjement enn det disse personene gir uttrykk for.

At fagledelsen har delegert fra seg alt ansvar og alle oppgaver i forbindelse med evalueringen synes definitivt ikke å ha virket inn på diskusjonsnivået eller med hensyn til forventede effekter. Disse funn er også i samsvar med funn fra amerikanske selvevalueringsprosesser som viser at studenter i svært liten grad blir trukket inn i slike prosesser, men at både studenter og fagledelse har positiv innvirkning på utfallet av prosessen hvis de engasjerer seg (Cornett 1987, Kells 1988).

I vår spørreundersøkelse var en av variablene som det ble kontrollert for om skolen var en *skole som kun ga økonomiutdanning* (spesialskole) eller om skolen også ga *andre typer utdanning* (sammensatt skole). De effektene vi fant på grunnlag av dette skillet var små, selv om skoler som ga flere typer utdanning hadde større forventninger til evalueringsprosessen enn det spesialskolene hadde. Vi har tidligere forklart dette skillet mellom sammensatte og spesialskoler ved at denne dikotomien også i hovedsak rommet skillet mellom offentlige og private utdanningstilbud. Siden færre offentlige institusjoner hadde vært gjennom slike prosesser før, kunne dette tilbakeføres til større forventninger til evalueringsprosessen. At slike strukturelle særtrekk ved skolene i liten grad hadde betydning for utfallet av prosessen støttes av Kells (1988) studie av selvevalueringsprosesser i USA. Organisasjonsstørrelse hadde riktignok betydning for hvordan selvevalueringen ble organisert, hvor mange som var involvert i arbeidet og kostnader på prosjektet, men størrelse hadde ingen betydning for graden av vellykkethet (Kells 1988;63).

Av andre strukturelle elementer hadde verken institusjoners alder, disiplinprofil eller akademisk nivå på studiene betydning for et utfallet eller ikke (Kells 1988;65).

Den amerikanske studien viste faktisk at de skolene som ga undervisning på hovedfags- og doktorgradnivå var minst motivert for selvevalueringsprosessen. Disse skolene klarte også i lavere grad enn andre skoler å utnytte evalueringsprosessen til faktiske forbedringer (Kells 1988;63-64).

I sin oppsummering av 208 amerikanske selvevalueringsprosesser peker Kells (1988;65) ut tre elementer som hadde signifikant betydning for skolenes læringsutbytte av en slik prosess:

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

Et positivt læringsutbytte av en slik prosess synes altså å være avhengig av *skolenes ønsker om forbedringer og de forpliktelser institusjonene og viktige aktører (ledelsen) legger i selvevalueringen*. Sammenligner vi disse resultatene med de funn vi har gjort ser vi at tilfredshet med organiseringsformen (prosjektgruppeorganisering), samt delvis (fag)ledelsens engasjement også har hatt betydning i den norske selvevalueringsprosessen. Dette indikerer at *skolenes egne tilpasninger og organisering har stor betydning for hvilket utbytte en har av selvevalueringsprosessen*. Også fra selvevalueringsrapportene har vi også indikasjoner på at skoler som har tenkt ut og gjennomført egne organisering- og metodeopplegg i selvevalueringen, har synes dette har vært givende og nyttig. I hvilken grad skolene har tatt evalueringen seriøst, i den forstand at de faktisk har ønsket å lære noe om seg selv, vil kanskje nettopp kunne gjenspeiles i organiseringen. Har en valgt en bredt organisert prosess, noe som vil være mer ressurskrevende enn en smal organisering, har en kanskje investert mer i tid og penger, og dermed stilt høyere forventninger til hva prosessen kan bringe.

Et særtrekk ved den norske prosessen er at skoler som betviler evalueringens formål også scorer høyt på fattede vedtak, diskusjoner og forventede effekter. Et slikt funn står i motsetning til amerikanske skoler opplevelse av hva som gir positivt utbytte av selvevalueringsprosessen, der evalueringer som er eksternt definerte og initierte har liten læringseffekt på den enkelte skole. Vi har tidligere vært inne på at dette kan skyldes norske utdanningsmyndigheters sentrale plass i utdanningssystemet, men vi skal heller ikke se bort fra det samspill som kan oppstå hvis eksternt definerte og initierte evalueringsprosesser blir kombinert med skolens

ønsker om faktiske forbedringer i studiekvaliteten, alternativt med skolens ønske om å bruke prosessen som markedsføring av skolen utad.

En unik prosess?

Den evalueringsprosedyren som den norske evalueringen legger opp til skiller seg på vesentlige punkter fra andre lignende prosedyrer. Dette til tross for at hovedtrekkene (initiativet fra utdanningsmyndighetene, at prosessen er administrert av en frittstående aktør, samt at prosessen inkluderer selvstudier kombinert med "Peer Review" evaluering) kan gjenkjennes fra flere land (Van Vught og Westerheijden 1993;21-27¹¹). Antallet institusjoner som blir evaluert samtidig og ulikhetene dem imellom (størrelse, fagsammensetning, faglig nivå) gjør derimot prosessen unik for Norge.

Siden prosessen har vært sentralt initiert, og at det dermed i realiteten ikke har vært frivillig hvorvidt en har ønsket å delta eller ikke, leder oss til spørsmålet om ulike institusjoner kan ha hatt ulike *motiv* og *ønsker* for evalueringsarbeidet. Ønsket om å evaluere seg selv trenger ikke nødvendigvis å være knyttet til studiekvalitet. Det betyr at ulike skoler og/eller aktører kan ha stilt spørsmålsteget ved formålet for prosessen. Det at skolene har ment at formålet med evalueringen skal nyttes til andre ting enn det uttalte, kan også settes i sammenheng med andre prosesser som er i gang i Norge. Vi tenker da spesielt på Norgesnettverksvirksomheten og Gjærum-utvalget.

Vi vil i neste kapittel vurdere disse spørsmålene ut fra to problemstillinger; nemlig i hvilken grad selvevalueringen synes å være nyttet som et internt redskap for læring/selvutvikling eller om selvevalueringen synes å være gjennomført ut fra at evalueringen oppfattes som et eksternt kontrollredskap.

¹¹ Den norske modellen har i hovedsak trukket veksler på et lignende evalueringsopplegg fra Nederland. En viktig forskjell fra dette opplegget er imidlertid at det i Nederland er universitetene som står for initiativet til evalueringen gjennom sitt organ VSNU. I Norge og Sverige er evalueringene initiert av utdanningsmyndighetene, selv om evalueringens formål - forbedring av utdanningskvaliteten - er det samme.

6 En drøfting av prosessen

I dette kapittelet skal vi drøfte selvevalueringsprosessen ut fra de funn vi har gjort. Vi ønsker spesielt å fokusere på det *innhold* skolene har lagt i selvevalueringsprosessen (institusjonenes holdninger til og utførelse av selvevalueringen).

6.1 Organiseringen av selvevalueringen

Vi har strukturert organiseringen av evalueringen i økonomisk-administrative fag i 7 elementer ut fra de tidligere overordnede synspunkter som er fremkommet ved internasjonale evalueringer (se pkt. 4.1). Ut fra dette ser vi hvem som har tatt beslutningen om de ulike elementene. På denne måten kan vi lettere se hvem som har hatt innflytelse på valgene i de enkelte stadier. Hvilke aktører som har påvirket prosessen er systematisk gjengitt i tabell 9:

Tabell 9 Konkretiseringer av innhold og beslutningstakere innenfor de ulike elementene i nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning.

	BESLUTNING	KLARLAGT AV
1 HENSIKT	Læring, selvrefleksjon og egenutvikling	Departementet NAVF-U
2 OBJEKT	Programevaluering	Departementet
3 ORGANISERING	Krav om kontaktperson, forslag fra NAVF-U, ellers <i>åpent</i>	NAVF-U Institusjonene/fagmiljøene
4 KRITERIER	Utarbeidet momentliste som et forslag, ellers <i>åpent</i>	Institusjonene/fagmiljøene Sakkyndige Referansegruppen NAVF-U
5 METODER	I sammenheng med 4, ut over det satt <i>åpent</i>	Institusjonene/fagmiljøene Sakkyndige Referansegruppen NAVF-U Departementet
6 SPREDNING	Selvevalueringsrapportene unndras offentligheten. Sluttrapporten offentlig.	Departementet NAVF-U
7 ANVENDELSE	Fremtidig evalueringsmål	Institusjonene/fagmiljøene Sakkyndige Referansegruppen NAVF-U

Som det fremkommer av tabellen ble innholdet i tre av beslutningene (hensikt, objekt, spredning) definert før prosessen startet opp¹². Samtidig ser vi at tre av elementene (organisering, kriterier, metoder) ikke ble endelig fastlagt, men var en relativt åpen kategori slik at skolene selv kunne definere innholdet.

Denne "friheten" gjenspeiler at det ikke ble sett som ønskelig å legge for sterke føringer på institusjonene/fagmiljøene, det ble antatt at den enkelte satt inne med preferanser for å finne frem til hensiktsmessige strategier.

Det siste elementet, anvendelse, kan slik sett sies å være evalueringens fremtidige mål. Etableringen av mekanismer som sikrer tilbakeføring av læring fra evalueringen vil være en flerleddet prosess. For det første er det et spørsmål om det i løpet av selvevalueringsprosessen er etablert slike rutiner. Videre vil det være av betydning om de sakkyndige gir signaler om etablering av slike rutiner, og sist, men ikke minst, i hvilken grad disse mekanismene overføres til andre tiltak innenfor utdanningen.

Denne rapporten tar imidlertid for seg selvevalueringsprosessen, som bare er en av fasene i den nasjonale evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning, og vi vil derfor ikke kunne ta stilling til i hvilken grad evalueringen på sikt vil gi det ønskede resultat, og i hvilken grad selvevalueringen kan karakteriseres som "vellykket". Formålet med selvevalueringen er dels som et innspill til de sakkyndige, dels å danne grunnlaget for fremtidige forbedringer av studiekvaliteten. De elementene vi i denne rapporten har sett på, er om skolene har søkt å etablere rutiner for tilbakeføring av læring fra selvevalueringsprosessen (ved å fatte vedtak, diskutere og/eller ha forventninger til prosessen), samt at vi har vurdert disse elementene opp mot kjennetegn ved skolene.

Vi skal i det etterfølgende drøfte to spesielle problemstillinger knyttet til organiseringen av selvevalueringsprosessen. For det første ønsker vi å se på *hvorvidt friheten i prosessen* har påvirket utfallet av selvevalueringen. For det andre drøfter vi hvordan selvevalueringsprosessen har blitt benyttet av institusjonene.

6.2 Friheten i organiseringen - brukt, ubrukt, misbrukt?

Nasjonale evalueringer i høyere utdanning, med kvalitetsheving ved læring og selvutvikling som hensikt, innebærer at utdanningsinstitusjonene *tar et selvstendig ansvar* for at hensikten skal kunne oppfylles. Læring og selvutvikling kan vanskelig tvinges på noen, verken personer, fagmiljø eller institusjoner. Har så skolene tatt i bruk den friheten som lå i organiseringen av selvevalueringen, og i tilfelle, hvordan har dette kommet til uttrykk?

¹² Når det gjelder kriteriene for distribusjon (spredning) ble dette *endelig* fastlagt etter at prosessen hadde startet.

Hensikt, objekt og spredning (se tabell 9) med denne evalueringen var elementer som var definert før prosessen startet opp. Dersom evalueringen skal ha positiv innvirkning på institusjonene må målsettingen (hensikten) være klart definert i starten og bekreftes underveis i prosessen. Imidlertid er kvalitetsheving i høyere utdanning (om aldri så klart uttalt) en målsetting som i seg selv er uensartet og vanskelig å operasjonalisere. At målsettingen gir rom for mange tolkninger og innfallsvinkler fører igjen til økt ansvar for de involverte ved at de selv må ta stilling til hvilke premisser som skal legges til grunn.

Ved gjennomgangen av selvevalueringsfasen i økonomisk-administrativ utdanning ble vi oppmerksom på at det i sterk grad ble fokusert på formålet med evalueringen. Flere institusjoner/fagmiljøer uttrykte at de mente formålet med de nasjonale evalueringer er tiltenkt flere siktemål enn det eksplisitt uttalte. Spesielt ble det pekt på koblingen opp mot Norgesnett og Gjærumutvalgets utredning om fremtidig organisering av økonomisk-administrativ utdanning. Denne tvetydigheten lå dessuten i St.meld. nr.40 1990-91. Imidlertid har de fleste institusjoner/fagmiljøer i liten grad diskutert dette i selvevalueringsrapportene. I og med den sterke fokuseringen på evalueringens hensikt fra skolene kan vi i ettertid se behovet for at formålet i sterkere grad burde vært presisert, og at det burde vært en klarere grenseoppgang til pågående prosesser i utdanningssektoren. Samtidig kan en også stille spørsmålsteget med hvorfor ikke institusjonene/fagmiljøene nyttet anledningen til å i sterkere grad sette opp egne premisser for selvevalueringen.

Organisering, kriterier og metoder (se tabell 9) var i liten grad definert før prosessen startet opp, noe som var et bevisst valg. Når det gjelder metoder var det derimot avgjort at evalueringen skulle bestå av to faser; selvevalueringsfasen og "Peer Review" fasen.

De mest sentrale funn i rapportene og i undersøkelsen (se pkt. 5.4) har imidlertid vist at friheten i prosessen i liten grad har vært nyttet. Det synes som om mange skoler har funnet det mest formålstjenelig å *beskrive* sitt fag og sitt fagmiljø ut fra en *foreslått momentliste og disposisjon*. Dermed har institusjonene/fagmiljøene unngått å havne i vanskelige valg om hva dataene skulle analyseres opp mot - i tillegg til at skolene selv har sluppet å ta stilling til eget fag(miljø), men kunne avvente til den eksterne komiteen kom med sine tolkninger og eventuelle anbefalinger. Slik sett var minst mulig sagt, en hadde minst mulig å forsvare (både av negative og positive sider), samtidig som en hadde spilt med åpne kort.

En annen tolkning er at skolene faktisk har hatt så lite systematiserte og/eller tilgjengelige data at en har nyttet mye tid og ressurser på å skaffe frem sentrale data, og at dette igjen førte til et tidsspørsmål om i hvilken grad en både kunne beskrive og analysere fag/fagmiljøet ut fra datagrunnlaget.

En tredje mulighet er at skolene slett ikke har tatt evalueringen særlig seriøst, men pliktoppfyllende har gjort et minimum av hva en mente oppdragsgiver forventer.

I hvilken grad skolene har tatt selvevalueringen seriøst, i den forstand at de faktisk har ønsket å lære noe om seg selv, vil kanskje kunne gjenspeiles i organiseringen. Har en valgt en bredt organisert prosess, noe som vil være mer ressurskrevende enn en smal organisering, har en kanskje investert mer og dermed stilt høyere forventninger til hva prosessen kan bringe.

Spørsmålet vi sitter igjen med er således om selvevalueringene er blitt den prosess som ønsket? Hvordan har selvevalueringsprosessene blitt benyttet av skolene?

6.3 Selvevaluering - læringsprosess eller symbolsk handling?

Som overskriften antyder kan evalueringsprosessen her fortolkes på flere måter. Med utgangspunkt i Davies (1993;123) skal vi se på selvevalueringsprosessen langs to dimensjoner: For det første skal vi se på graden av organisasjonsmessig *betydning* prosessen har hatt. Denne prosessen har for noen skoler vært vurdert som marginal, det vil si at skolene ikke har sett på selvevalueringprosessen som viktig. For andre skoler har selvevalueringprosessen vært av stor betydning, der mange sentrale personer, inkludert ledelsen, har vært involvert og der evalueringen har blitt sett på som viktig for skolens videre arbeid med kvalitetsheving og/eller markedsføring utad.

Vår andre dimensjon gjelder i hvilken grad skolenes arbeid med selvevalueringen har vært *systematisk* i den betydning at det har vært arbeidet planmessig med selvevalueringen. Mens noen skoler har jobbet med selvevalueringen på ad-hoc basis uten en bevisst plan og utførelse av arbeidet, har andre skoler nøye planlagt og bevisst utnyttet selvevalueringen til å forbedre eget studie-tilbud.

Setter vi våre to dimensjoner sammen får vi en tabell med følgende fire muligheter:

- Rute A: Ad-hoc/Liten betydning
- Rute B: Ad-hoc/Stor betydning
- Rute C: Systematisk/Liten betydning
- Rute D: Systematisk/Stor betydning

Figur 4 Skolenes arbeid med selvevalueringen etter hvor stor betydning som har vært lagt i prosessen, og etter hvor systematisk det har vært arbeidet med selvevalueringen.

	AD-HOC ARBEID	SYSTEMATISK ARBEID
LITEN BETYDNING	A	C
STOR BETYDNING	B	D

De fire rutene i tabellen indikerer grovt fire ulike måter skolene har arbeidet med selvevalueringen på, som vi i det etterfølgende skal illustrere ved ulike sitater fra selvevalueringsrapportene.

Rute A: Ad-hoc arbeid/Liten betydning

For enkelte skoler har selvevalueringen pågått nesten uten at noen andre enn de som har arbeidet med denne, har visst om prosessen. Som oftest har arbeidet vært delegert til en person som har hatt eneansvar for å samle inn og vurdere tilgjengelige data, samt å skrive selvevalueringsrapporten. Vedkommende har hatt lite støtte fra eksisterende datamateriale ("*det finnes lite statistikk å forholde seg til*"), og er blitt usystematisk fulgt opp fra ledelsens side ("*ingen møter med ledelsen i løpet av selvevalueringprosessen*"). Andre organisasjonsmessige prosesser som kan ha betydning for studiekvaliteten kan her ha pågått i organisasjonen uten at dette er systematisk blitt koblet opp mot selvevalueringprosessen. Siden få personer er blitt koblet til arbeidet med selvevalueringen, har den eller de som har arbeidet med denne fått lite og fragmentert tilbakemelding, og rapportene har ofte blitt til over en svært kort tidsperiode ("*rapporten er skrevet etter at den formelle fristen gikk ut*").

På tross av dette kan selvevalueringsrapportene ha blitt analytiske rapporter som også gir verdifull informasjon til de sakkyndige. Men siden oppmerksomheten rundt prosessen har vært liten er det en stor fare for at selvevalueringsrapporten ikke vil bli brukt som beslutningsgrunnlag senere.

Rute B: Ad-hoc arbeid/Stor betydning

Ved noen skoler har ledelsen og/eller andre sentrale aktører aktivt gått inn i og viet stor oppmerksomhet til selvevalueringprosessen, samtidig med at det er blitt trukket linjer til øvrige prosesser i utdanningssektoren (f.eks. Norgesnett). Et av kjennetegnene er likevel at selve arbeidet har vært ad-hoc preget. I hvilken grad selvevalueringprosessen har vært viktig varierer etter om det har vært fokusert på intern kvalitet eller på ekstern markedsføring av skolen. Når det gjelder skoler som har satt evalueringresultater i forhold til markedsføring, har dette stort sett vært etter initiativ fra ledelsen. Det formelle ansvaret for fremdriften av selvevalueringen

har som regel ikke ligget på ledelsen. Imidlertid har ledelsens engasjement i prosessen, hvis det har vært ut fra ønsket om å eventuelt nytte evalueringen i markedsføring av skolen, ført til konflikt med de på skolene som har hatt kvalitet som formål med evalueringsarbeidet. Motstridende hensikter har gjort at ansvarsforhold er blitt uklare og at koordinering og planlegging av tiltak i liten grad er fulgt opp ("*avventer de sakkyndiges kommentarer*"). Prosessen har i det hele tatt vært lite planlagt. Gode ideer og innfall har blitt kastet inn og i ulik grad blitt fulgt opp fordi få personer har hatt definerte ansvarsområder. Ledelsen har i en viss grad fattet beslutninger, men disse har i liten grad blitt fulgt opp fra administrasjonen og fra faglig stab ("*Ledelsen har vedtatt å endre studieplanen uten at faglig stab har vært involvert i prosessen*").

Rute C: Systematisk arbeid/Liten betydning

Noen skoler har arbeidet systematisk med selvevalueringsprosessen, men likevel uten at dette synes å ha fått særlig betydning. Disse skolene har ofte organisert seg i prosjektgrupper som for eksempel er sammensatt av personer fra administrasjon og faglig stab. I noen tilfeller har også studenter vært representert i denne gruppen ("*arbeidsgruppen består av to faglig ansatte, administrasjonsekretær og tillitsvalgt student*"). Denne organiseringen har sikret at arbeidet har vært planmessig utført og der en har tatt opp og behandlet et stort antall momenter som kan ha betydning for studiekvaliteten.

Prosjektgruppen har imidlertid hatt problemer med å få det øvrige personell til å vie tid til de diskusjoner og handlinger som har vært foretatt i forbindelse med selvevalueringen og/eller har fått liten og fragmentert oppfølging av sitt arbeid fra ledelsens side ("*For liten satsing fra ledelsen for å styrke studietilbudet innen de økonomiske-administrative fag*", "*studentevalueringer følges sjelden opp av ledelsen og faglig stab*"). Dette har resultert i at selvevalueringsprosessen har fått liten oppmerksomhet i miljøet som helhet, noe som igjen kan føre til mangelfull oppfølging av prosessen på sikt når prosjektgruppen blir "nedlagt". Her er det selvsagt en mulighet at de sakkyndiges besøk og rapport vil kunne skape økt oppmerksomhet i miljøet.

Rute D: Systematisk arbeid/Stor betydning

I noen tilfeller har skolene arbeidet systematisk med selvevalueringen, samtidig som skolene har hatt høy oppmerksomhet og stor betydning knyttet til prosessen ("*fagstaben har kollegialt vurdert studieopplegget og gitt sine anbefalinger til prosjektgruppen*"). Karakteristisk for disse er igjen en eller annen form for prosjektgruppeorganisering med aktiv og bred deltagelse fra administrasjon, faglig stab og studenter. Det avgjørende punktet er at prosjektgruppen har klart å trekke med seg personer utenfor gruppen i de diskusjoner og handlinger prosessen har

medført. Ofte har dette vært gjort ved diskusjonsmøter hvor spesielle problemer har vært tatt opp, eller at egne arbeidsgrupper har vært nedsatt for å utdype spesielle problemer. Ledelsen har også i disse tilfellene vært aktive medspillere slik at prosessen både har blitt koblet opp mot andre organisasjonsprosesser som har betydning for studiekvaliteten, samt at selvevalueringsrapporten har blitt et beslutningsgrunnlag for skolen ("*selvevalueringen er et ledd i strategibehandlingen*"). Selvevalueringsrapportene har i disse tilfellene blitt kritiske selvstudier ("*hva er kvalitet?*") som ikke ukritisk har adoptert den struktur som ble foreslått for rapportene, men i større grad er basert på egen institusjons målsettinger og utviklingsbehov ("*vi må øke den pedagogiske kompetansen i staben*").

6.4 Prosess med ulikt utbytte

Summerer vi opp våre 47 institusjoner i henhold til de fire konstruerte typologier synes et mindretall å ha havnet i rutene A og D, mens det store flertallet har havnet i rutene B og C.

At enkelte skoler har havnet i rute A skyldes ofte at prosessen har støtt på uforutsette problemer; at nøkkelpersoner er blitt syke eller sluttet, at det har vært ledelsesskifte, usikkerhet rundt skolens fremtid etc.

At endel skoler har havnet i rute B skyldes i hovedsak skepsis mot evalueringsprosessens formål. At enkelte har hatt tvil om hva resultatene av evalueringsprosessens ville bli brukt til har fått skolene (ledelsen) til å vise "handlekraft" og "omstillingsdyktighet" overfor omgivelsene. I disse tilfellene har vi å gjøre med en prosess som i virkeligheten kan være frikoblet all annen virksomhet på skolene, og der mulighetene for symbolikk og retorikk er store.

Hos skolene i rute C og D finner vi de institusjoner/fagmiljøer som kanskje har tvil om hva prosessen kan bli brukt til, men som har valgt å bruke prosessen til å utvikle seg selv med henhold til egen kvalitet. Manglende oppfølging, tid og/eller ressurser er elementer som har bidratt til at noen skoler har endt opp med ulikt utbytte av prosessen.

Selvevalueringsprosessen har altså blitt benyttet ulikt. Mens enkelte har benyttet selvevalueringen til å starte en lærings- og selvutviklingsprosess, har andre oppfattet prosessen som en pådyttet, intensjonal prosess som i verste fall vil bli benyttet til helt andre formål, og i beste fall som en prosess med markedsføringsverdi overfor omgivelsene. I sistnevnte kategori finner vi ofte skoler som regner seg selv for sterke i utdanningssystemet, og dermed etter egen tolkning selv best kan ivareta og utvikle kvalitet. Indikasjoner på dette er at enkelte skoler i klartekst har sagt at denne evalueringen oppfattes som lite relevant. Disse skolene har samtidig gitt uttrykk for at dette er prosess som stjeler verdifull tid og ressurser fra spesielt forskning og i noen grad undervisning.

Denne type problem er kanskje å forvente i evalueringer, noe som også Jordell (1992;25) fremhevet ved å poengtere at evalueringer er arbeidskrevende, ved at det kommer i tillegg til fire andre typer evalueringer som institusjonene skal ivareta:

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

Samtidig indikerer dette problemer i forbindelse med økonomisk-administrativ utdannelse spesielt, men også innen evalueringsarbeid generelt:

For det første kan det indikere tilstander der de sterke institusjonene ikke har til hensikt å overføre sin kunnskap til andre institusjoner, og der slike prosesser oppfattes som en trussel mot egen posisjon og status. Bakgrunnen for dette synes å være at mange skoler innen denne utdanningen synes å slite med betydelige problemer, som kanskje spesielt beror på at fagfeltet har hatt rask vekst og at de ferdige kandidatene i de senere år har problemer med å få seg relevant jobb. At ferdige kandidater ikke får relevant jobb slår tilbake på skolene og skolens faglige tilbud. Det har etterhvert oppstått en intens konkurranse skolene i mellom for å sikre rekrutteringen av nye studenter. I tillegg må skolene i sterkere grad slåss internt ved ressurstildeling, samtidig med at fagtilbudet må forbedres, etter-/videreutdanningen styrkes og eksterne kontaktnettverk etableres/forsterkes.

For det andre viser dette at mange skoler opplever fordelingen mellom forskning, undervisning og administrasjon som problematisk. Fagpersonellet ved skolene uttrykker at de ønsker mer tid til forskning, men opplever samtidig at undervisning er verdifullt og til tider er mildt sagt oppgitt over at verdifull tid til forskning og undervisning skal "kastes" bort på administrasjonsarbeid. Flere fagpersoner har også påpekt at mens evalueringen i sterkere grad fokuserer på undervisningsdelen - må skolens personell ta tid og ressurser fra *forskningen* for å få den gjennomført, og dermed i enda sterkere grad forbruke av kostbar tid og ressurser. I tillegg beklager en del av de personene med spesielt ansvar for dette arbeidet, i hovedsak det å designe og fullføre selvevalueringssrapporten, at det er blitt et arbeid som det ikke gis noen kompetanse eller kompensasjon for.

For det tredje reiser det spørsmål om hvordan selvevalueringer bør organiseres for å engasjere og øke interessen for kvalitetsspørsmål i det enkelte fagmiljø. Er det slik at eksterne "trusler" om mulige sanksjoner (hva skal evalueringen brukes til) må til for å etablere interesse for selvevalueringssprosessen, eller kan slik (uintendert?) dobbelkommunikasjon fra departementets side virke som en hemske i det fortsatte arbeidet? Er det mulig å organisere frem kvalitet?

Vi har i denne rapporten ikke tatt mål av oss til å utarbeide en "mal" for hvordan selvevalueringer bør utføres. Vi skal derfor ikke skissere opp generelle anbefalinger for hvordan en selvevaluering blir "vellykket". En konklusjon som vi er fristet til å trekke er tvert imot at det er lokale initiativ til prosessen som synes å gi skolene og fagmiljøene de beste innspill til økt selvinnsikt og fokusering på studiekvaliteten.

Tanken bak selvevalueringsprosessen har vært å få i gang et arbeid med kvalitetsspørsmål lokalt - et arbeid som skolene og fagmiljøene foreløpig knapt synes å ha kommet i gang med, og som utvilsomt tar tid. Vi skal derfor i neste kapittel peke ut noen av de utviklingsmuligheter og potensielle fallgruber som ligger i det videre arbeidet med selvevalueringene, samtidig som vi skal trekke linjene fra selvevalueringsprosessen til neste fase i evalueringen - "Peer Review" fasen.

7 Avslutning

Vi har i gjennomgangen av selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ utdanning tatt opp mange sentrale problemstillinger vedrørende nasjonale evalueringer av høyere utdanning og mer generelt om tiltak som har til hensikt å sikre/bedre kvaliteten. I dette kapitlet vil vi oppsummere de mest generelle trekk fra selvevalueringsprosessen som kan ha overføringsverdi til andre som skal starte selvevaluering, og samtidig som vi skal gå litt nærmere inn på de muligheter som en slik evaluering gir. Imidlertid er det viktig ikke bare å påpeke de muligheter som evalueringer gir, men også understreke at evaluering har sine problemer og begrensninger. Det er vesentlig å poengtere at selvevalueringsprosessen bør være en kontinuerlig prosess. Det vil si at selv om institusjonene/fagmiljøene har lagt ned et betydelig arbeid i selvevalueringsrapporten, så er ikke selvevalueringsrapporten ment å skulle være et avsluttende produkt for skolenes vedkommende. Rapporten og de (eventuelle) rutiner som er etablert i selvevalueringsprosessen er ment å være en start for institusjonene/fagmiljøet og et beslutningsgrunnlag i skolens videre planarbeid. Samtidig danner selvevalueringsprosessen grunnlaget for de sakkyndiges besøk ved skolene. Vi skal avslutningsvis i dette kapitlet trekke noen linjer inn i neste fase - "Peer Review fasen".

7.1 Sentrale kjennetegn ved evalueringen

Innledningsvis tok vi opp problematikken omkring (selv)evaluering, styring og (studie)kvalitet. Alle disse er sentrale kjennetegn ved nasjonal evaluering av høyere utdanning, og er bærere av ulike innfallsvinkler og løsninger. Vi viste også, i sammenheng med ulike tilnærminger til evalueringer, de sentrale elementene i den "norske" evalueringsmodellen. Likevel er evaluering av høyere utdanning en åpen prosess. Vi kan i liten grad av dette arbeidet trekke noen generelle konklusjoner om at det eksisterer *en* evalueringsmetode som gjennom læring/selvutvikling fremmer studiekvalitet. Hvis det er så vanskelig å finne ut hva evaluering av høyere utdanning skal inneholde, hvordan evalueringen best kan anvendes og hva som er studiekvalitet, er det da noen mening i å drive med denne typen arbeid?

Selvevaluering...

Stiller vi oss spørsmålet om hva institusjonene/fagmiljøene synes å ha lært av selvevalueringsprosessen, synes svaret å være at de enkelte skoler i mer eller mindre grad har lært å *evaluere*. Selvevalueringen preges av at institusjonene/fagmiljøene har fokusert på begrensninger og problemer i en slik prosess. I hvilken grad en benytter seg av de fremtidige muligheter med en selvevaluering, vil først komme

frem i etterkant av prosessen, og vil også være avhengig av tilbakemeldinger i "Peer Reviw fasen".

De generelle trekk vi vil fremheve fra selvevalueringsrapporten og spørreskjemaundersøkelsen er de problemer som er trukket frem i forbindelse med *manglende statistikk og usikkerhet omkring hvordan prosessen skulle angripes og organiseres*.

Selvevalueringen har avdekket at det eksisterer svært forskjellige rutiner for hvilken type statistikk som samles inn og hvordan denne bearbeides - og dermed også anvendes. Svært mange av fagmiljøene fremhevet at de nyttet mye tid og ressurser på å samle inn data og informasjon som burde ha foreligget i systemet. Erkjennelsen av et manglende informasjonsgrunnlag er et positivt resultat for selvevalueringen. Behovet for at elementær statistikk samordnes og at det diskuteres i miljøet hvilken type statistikk det er behov for, bør den enkelte utdanningsinstitusjon få klarlagt. Innsamlingen av slik statistikk bør etterhvert inngå som en regulær del av virksomheten.

Mange av institusjonene/fagmiljøene nyttet også mye tid og ressurser på å finne frem til en organiseringsform for selvevalueringsprosessen. Som vi har diskutert tidligere synes det som om organiseringsform og nytteverdi henger sammen. Dette tilsier at institusjonene/fagmiljøene tidlig i selvevalueringsfasen bør utvikle en prosedyre for hvordan selvevalueringen bør angripes. En slik prosedyre må inkludere hvor mye tid som skal avsettes, om tidsbruken skal belastes forskning-, undervisning- eller administrasjonsdelen, hvem som skal ha ansvaret, hvem arbeidsoppgavene skal fordeles på og eventuell kompensasjon eller kompetanse for arbeidet. I tillegg bør det settes opp hva en ønsker selvevalueringsrapporten skal inneholde. Tids- og kostnadskrevende spesialstudier omkring enkelte spørsmål må avveies mot kravet om at alle relevante kvalitetsaspekter i utdanningen skal behandles. Dette bør grundig diskuteres så en ikke setter seg fast i ett perspektiv. Evalueringen skal behandle de spørsmål som fremkommer fra de ulike grupper til de ulike saker, men også gjøre vurderinger av organisasjon- og systemkvalitet. Utdanningens ytre og indre forutsetninger bør granskes, samt utdanningsforløpet og dets resultat. Denne tankegangen gjør krav på at en ser på utdanningen som en kontinuerlig prosess der selvevalueringen, om den skal gjøres til en del av dette, må defineres inn i den daglige virksomheten. Hovedformålet med metoden for selvevalueringsprosessen må være å få trukket flest mulig med i arbeidet, uten at prosessen blir så fjern/fremmed fra de ordinære arbeidsoppgaver at den hemmer institusjonen/fagmiljøet.

Dette understreker et poeng som vi tidligere har nevnt; nemlig betydningen av at selvevalueringen gjøres til et "internt" anliggende. Læring og selvutvikling for den enkelte institusjon må ta utgangspunkt i de svakheter og styrker som kjennetegner det enkelte fagmiljø. En generell evalueringsprosedyre som skulle

ivareta dette perspektivet ville antakelig ha blitt så overfladisk at den ikke ville ha blitt til noen sentral hjelp i konkrete problem. Likevel vil vi understreke at evalueringer av denne type synes å ha sin berettigelse. Uten en slik evaluering er det et spørsmål om skolene vil ha satt av tid og ressurser til å ha satt studiekvalitet på dagsorden. Selvevalueringen har dermed tvunget frem oppmerksomhet på kvalitetsvurderinger av eget studietilbud, og dette er nettopp en av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets viktige målsettinger for arbeidet. I hvilken grad denne oppmerksomheten vil beholdes, slik at en søker å opprettholde/utvikle en kritisk holdning til egne tilbud, og om en klarer å gjøre det til en kontinuerlig prosess, er spørsmål som den enkelte institusjon/fagmiljø selv må ta stilling til.

...styring...

Vi stilte avslutningsvis i forrige kapittel spørsmålet om det er nødvendig med eksterne "trusler" (hva skal evalueringen brukes til?) for å etablere interesse for selvevalueringsprosessen. Selv om selvevalueringsprosessen i økonomisk-administrativ har blitt gjennomført av samtlige institusjoner, har prosessen vært viet ulik interesse og har vært preget av ulike tolkninger av formål og anvendelse for evalueringen. Når mange har gitt uttrykk for at de tror formålet er et annet enn det eksplisitt uttalte, er dette et problem som understreker betydningen av å ha et klart definert formål. Departementet har uttrykt at det i fremtiden vil fokusere på resultatmål, samtidig med at det vil oppnå høyere kvalitet og mer effektiv bruk av ressurser i høyere utdanning. Dette skal igjen suppleres med evalueringer for å øke institusjonenes mulighet til å lære av egne og andres erfaringer. Evaluering er dermed ett av flere virkemidler som departementet tar i bruk for å oppnå sine målsettinger. Som vi viste i (spesielt) kapittel 3 og 4, er det ved bruk av evaluering, gitt det utgangspunkt som de norske nasjonale evalueringer har, relativt begrenset hva utdanningsmyndighetene kan (bør?) nytte som konkret beslutningsgrunnlag.

I og med at nasjonal evaluering av høyere utdanning er initiert av utdanningsmyndighetene og det ikke er frivillig om en vil delta eller ikke, er det et ytre press som tilsynelatende kan skape aktivitet på skolene. Samtidig kan det være en aktivitet av svært overfladisk og rituell karakter. At skoler har viet ulik interesse til prosessen og at prosessen kan få ulikt innhold for de enkelte institusjoner/fagmiljøer, er ett av flere argumenter for at resultater fra en evaluering av denne type ikke bør tjene som grunnlag for beslutninger om ressurstildelinger. Til dette formål kan det være mer hensiktsmessig å nytte "performance indicators" (kvantitative indikatorer) som gir grunnlag for å sammenligne institusjoner/fagmiljøer.

Imidlertid kan kanskje departementets målsetting bedre nås ved at institusjonene selv tar ansvar for kvalitetssikringen. Dette er et perspektiv som i det norske desentraliserte systemet ikke gir rom for nye innspill eller tolkninger, men har som

formål at departementet søker å "overflødiggjøre" seg selv. Likevel poengterer det et viktig moment i denne evalueringen; nemlig betydning av at hver enkelt institusjon/fagmiljø tar formålet opp til drøfting.

...og kvalitet

På mange måter kan denne evalueringsprosessen betegnes som "jakten på kvalitet" - en jakt som, om den skal få noe resultat, gjør det nødvendig at de som kjenner terrenget jakter selv. Samtidig må en vite hva en jakter etter. Kvalitet er (som vi spesielt tok opp i kap. 2) et uensartet og verdiladet begrep. Slik kvalitet er definert og slik kvalitet kommer til uttrykk er det de enkelte fagmiljø som må definerer hva som kjennetegner kvalitet i eget utdanningstilbud, og hva som kreves for å (videre)utvikle kvalitetstilbudet.

Med utgangspunkt i Studiekvalitetsutvalget tok vi også til orde for at kvalitet er uttrykk for en *kultur*. Dette tilsier at de uformelle aspektene - de grunnleggende verdier, interesser og holdninger - innen institusjonen/fagmiljøet til studieopplegg, undervisning og læring er vel så viktig som de mål og retningslinjer som er nedfelt i ulike planer og de strukturelle føringer som ligger i organisasjonen. Samtidig koblet vi kultur og struktur sammen ved at struktur både kan oppfattes som medium (som kulturen uttrykkes gjennom) og som produkt (resultat av kulturen). I en selvevalueringsprosess vil dette være av avgjørende betydning da det tilsier at kvalitet uttrykkes gjennom ulike aspekter i utdanningstilbudet. Studiekvalitetsutvalget skilte mellom ulike former for kvalitet: rammekvalitet, inntakskvalitet, programkvalitet og resultat-kvalitet (se pkt. 2.2). For å kvalitetsvurdere eget utdanningstilbud må man imidlertid konsentrere seg om alle aspektene. Ved bevisst å fokusere på kvalitetsbegrepet vil det kunne gi kunnskaper og innsikt underveis slik at det raskt kan foretas korrigeringer, justeringer og forbedringer av evalueringsopplegget som tjener institusjonen/fagmiljøet på sikt.

7.2 Erfaringer fra selvevalueringsprosessen

Vi vil i dette avsnittet gå litt nærmere inn på de erfaringer vi har trukket av selvevalueringsprosessen. Dette vil vi gjøre ved å ta utgangspunkt i de fire typologiene presentert i pkt. 6.3, og liste opp noen sentrale spørsmål innenfor de ulike stadium etter om arbeidet har vært/er ad-hoc eller systematisk basert og etter hvor stor betydning som har vært lagt i prosessen. Se figur 5.

Figur 5 Relevante spørsmål til skoler på ulikt stadium i selvevalueringsprosessen.

	AD-HOC ARBEID	SYSTEMATISK ARBEID
LITEN BETYDNING	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kartlegger vi ansvarsforholdene til evalueringen? - Hvilke begrunnelser hadde vi for den valgte organisering? - Hvordan gjør vi systemet mer personuavhengig? - Hvordan trekker vi inn ledelsen? - Hvordan sikrer vi systematisk oppfølging? - Kan vi knytte incentiver til evalueringen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan sikrer vi oppslutning fra ledelsen og andre sentrale aktører? - Hvordan kan vi få engasjert fagmiljøet og studentene? - Hvordan knytter vi evaluering til skolens målsetting og strategi? - Kan vi knytte incentiver til evalueringsarbeidet?
STOR BETYDNING	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan sikrer vi systematisk oppfølging av evalueringer? - Hvilke begrunnelser hadde vi for den valgte organisering? - Hvordan sikrer vi at beslutninger knyttet til evalueringen blir sett i sammenheng? - Hvordan klarlegger vi ansvarsforholdene til evalueringen? - Kan vi knytte incentiver til evalueringen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan sikrer vi vedlikehold av kvaliteten? - Hvordan gjør vi evalueringsarbeidet rullerende? - Hvordan kan vi videreutvikle den evalueringsprosessen vi har vært i gjennom? - Kan vi knytte incentiver til evalueringsarbeidet?

La det med en gang være sagt at ovennevnte spørsmål ikke er noen uttømmende liste over spørsmål skolene og fagmiljøene bør stille til seg selv. Ønsker skolene å kvalitetssikre eget utdanningstilbud og gjøre det til en kontinuerlig prosess innarbeides i det daglige arbeidet, må skolene ha en endringsvillig innstilling.

For skoler som føler de har kommet skjevt ut i selvevalueringsprosessen - enten ved at ikke nok personer i miljøet er involvert i selvstudiene eller ved at arbeidet ikke er organisert og fulgt opp skikkelig - er det først og fremst viktig å identifisere egen status så langt. Hvorfor en har havnet skjevt ut, hvordan en ønsker at de fremtidige studieopplegg skal være, hvordan en skal oppnå de ønskede målsettinger, hvilke organisasjonsmessige konsekvenser har det for skolen og fagmiljøet at en utvikler seg i den retning en ønsker? Stiller fagmiljøene slike spørsmål, eventuelt i forbindelse med besøk av sakkyndige, kan prosessen ha gitt verdifulle impulser til tross for at en opplever selvevalueringen som mindre vellykket så langt.

Den selvevalueringsprosessen en har vært gjennom har imidlertid vist at det for mange skoler og fagmiljø har vært vanskelig å gå inn i eget studieopplegg med et kritisk og analytisk blikk. Selvevalueringsrapportene har i store trekk vært deskriptive og i liten grad vært problemorienterte. Mange skoler/fagmiljøer har vært

avventende slik at vurderinger, kritikk og forslag ble opp til de sakkyndige å fremme. Dette indikerer at "Peer Review" fasen er viktig - der erfaringer og synspunkter i enkelte tilfeller må tilføres utenfra for å initiere handling internt på skolene/fagmiljøene.

7.3 Linjer inn i "Peer Review fasen"

De sakkyndige i det norske evalueringsopplegget er ikke ment å ha rollen som "kontrollører", men som samtalepartnere med god kompetanse innenfor feltet. Selvevalueringsprosessen, og spesielt selvevalueringsrapportene, utgjør en vesentlig rolle for hvordan en slik dialog kan bli. Selvevalueringsrapporter som er lite konkret og i liten grad skisserer hvordan fagmiljøet/skolen tolker eget utdanningstilbud, vil gi et annet utgangspunkt for de sakkyndige enn om rapporten var informativ og selvvurderende. Hvilken effekt den ene eller andre typen rapport vil få, er imidlertid et spørsmål som vi ikke kan avgjøre før "Peer Review fasen" avsluttes og erfaringene samles inn og bearbeides.

Hvis vi utnytter noen av de tilbakemeldinger vi hittil har fått fra skoler/fagmiljøer om de sakkyndiges besøk, kan det synes som om flere skoler opplever å bli skuffet over at de sakkyndige bare bekrefter hva "vi allerede vet er våre svakheter og styrker". Dette kan imidlertid indikere at disse fagmiljøene har fått mye ut av selvevalueringsprosessen, og derfor er bevisst på styrker og svakheter ved utdanningen. Samtidig er det viktig å understreke at "Peer Review fasen" ikke er noen mirakelkur, i den forstand at den kan erstatte en selvevalueringsprosess, og som vil kunne komme opp med løsninger på ethvert problem. Ofte vil besøket fra de sakkyndige nettopp ha det utkomme at en får en bekreftelse på ting en allerede vet. Denne bekreftelsen er imidlertid i seg selv viktig for å treffe de valg og beslutninger som skal fattes i den videre utviklingsprosessen. Det er derimot viktig at skolene/fagmiljøene *braker* de sakkyndige under besøket, slik at en innenfor den tilmålte tiden benytter seg av de sakkyndiges (internasjonale) erfaring og kompetanse. Skolene/fagmiljøene bør derfor *på forhånd ha bestemt seg for hva de ønsker at de sakkyndige skal fokusere på.*

Samtidig bør det diskuteres i fagmiljøet hvordan en ønsker at de sakkyndiges besøk skal legges opp. Organiseringen av et slikt besøk vil være avhengig både av innholdet i selvevalueringsrapporten og hvilke aktører som har vært delaktig i prosessen. Det kan vil også kunne være av betydning om fagmiljøene ønsker å ha både formelle og uformelle samtaler med de sakkyndige, og om det tillegg skal være rom for individuelle samtaler etter ønske eller behov fra fagmiljøet/skolen eller de sakkyndige selv. Hvordan de sakkyndiges besøk ved skolene skal organiseres kan i stor grad diskuteres direkte med de sakkyndige.

For å avslutte med et viktig poeng: det er miljøene *selv* som etterhvert må sørge for de faktiske forbedringene i studiekvaliteten.

Litteratur

- Almås, R. (1990): *Evaluering på norsk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Brunsson, N. & J. Olsen (red.) (1990): *Makten att reformera*. Stockholm, Carlson Bokforlag.
- Bryk, A. (ed.) (1983): *Stakeholder-based Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Christensen, T. (1991): *Virksomhetsplanlegging - myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Oslo, Tano Forlag.
- Church, C.H. (1988): The qualities of validation. I *Studies of Higher Education*. 13; 27-43.
- Davies, J.L. (1993): The Development and the Use of Performance Indicators Within Higher Education: A Conceptualisation of the Issue. I H. R. Kells: *The Development of Performance Indicators for Higher Education*. Paris, OECD.
- Drucker, P. (1954): *The Practice of Management*. New York, Harper & Row.
- Elton, L. (1988): Accountability in Higher Education: The Danger of unintended consequences. I *Higher Education*, 17;377-390.
- Ewell, P.T. (1987): *Assessment, Accountability and Improvement: Managing the Contradiction*. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS). Prepared for the American Association for Higher Education.
- Franke-Wikberg, S. (1989): *Att bedömma undervisningskvalitet på institutionsnivå*. Stockholm, UHÄ/FOU Arbetsrapport 1989:6.
- Gjærumutvalget (1992): *Økonomisk-administrativ utdanning fram til siviløkonomgrad*. Utredning avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Granheim, M., U.P. Lundgren, & T. Tiller (red.) (1990): *Utdanningskvalitet - styrbar eller ustyrlig? Om mål-styring og kvalitetsvurdering av norsk skole*. Oslo, Tano forlag.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1990): *Fourth Generation Evaluation*. London, Sage Publications.

- Guba, E.G. (1981): *Effective Evaluation*. Gustafsson, C. (1992) *Konsekvenser av att pedagogiska utvärderingar decentraliseras*. I *Forskning om utbildning* Nr. 3/92. Stockholm.
- Guttentag, M. & K. Snapper (1974): Plans, Evaluations and Decisions. I *Evaluation* 1, 2:58-74.
- Haberstroh, C. (1965): Organizational Design and System Analysis. I March, J. (ed.): *Handbook of Organizations*. Chicago, Rand McNally.
- Handal, G. (1992): Foredrag på evalueringsseminar, Leangkollen.
- Harpel, R.L. (1986): The Anatomy of an Academic Program Review. I *AIR Professional File*, 15;1-6.
- Harvey, L. & D. Grenn (1993): Defining Quality. I *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, No. 1.
- House, E.R. (1980): *Evaluating with Validity*. Sage. Beverly Hills, California, SAGE.
- Jordell, K.Ø. (1992): *Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Premisser og prosess*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/92.
- Kells, H.R. (1992): *Self-Regulation in Higher Education. A Multi-National Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control*. Jessica Kingsley. London, Higher Education Policy Series.
- Kells, H.R. (1988): *Self-Study Processes. A Guide for Post-Secondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. New York, MacMillan.
- Kells, H.R. & F.A. Van Vught (ed.) (1987): *Self-Regulation, Self-Study and Program Review in Higher Education*. Management and Policy in higher education. Utrecht, Lemma.
- NOU 1988:28: *Med viten og vilje*. Oslo, Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 1989:5: *En bedre organisert stat*. Oslo, Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Odione, G.S. (1965): *Management by Objective*. New York, Pitman.

- Pettigrew, A. (1979): On Studying Organizational Cultures. I *Administrative Science Quarterly*, 24; 570-581.
- Premfors, R. (1989): *Policyanalys*. Lund, Studentlitteratur.
- Sallis, E. & P. Hingley (1991): *College Quality Assurance Systems*. Bristol, Staff College. (Mendip Papers. 20).
- Scott, W.R. (1987): *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood-Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Scriven, M. (1973): Goal Free Evaluation. I E.R. House (red.): *School Evaluation*. Berkeley, McCutchan.
- Selznick, P. (1957): *Leadership in Administration*. New York, Harper & Row.
- Simon, H.A. (1958): *Administrative Behavior*. New York, Harper & Row.
- Smeby, J. (1990): *Styring og evaluering av høyere utdanning. Utviklingen innen fem land i Vest-Europa*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/90
- Stake, R.E. (1978): Responsive evaluation. I D.Hamilton m.fl. (red.): *Beyond the Numbers Game*. Berkeley, California, McCutchan.
- St.meld. nr. 40 (1990-91): *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 4 (1988-89): *Langtidsprogrammet 1990-93*. Oslo, Finans- og tolldepartementet.
- Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*. Innstilling. Oslo, F2898.
- Stufflebeam, D.L. (1973): An Introduction to the PDK Book. I B. Worthen & J.R. Sanders (red.): *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Worthington, Ohio.
- Tyler, R.W. (1950): *Basic & Principles of Culliculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.
- Universitets och Högskoleämbetet (UHÄ) (1990): *Uppföljning och utvärdering i högskolan*. Stockholm, UHÄ Projekt 1990:1.

- Van Vught, F.A. (1987): *A New Autonomy in European Higher Education?* I H.R. Kells, & F.A. Van Vught (eds.): *Self-regulation, self-study and program review in higher education*. Management and Policy in higher education. Uitgeverij, Lemma. Utrecht.
- Van Vught, F.A. & D. Westerheijden (1993): *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education. Methods and Mechanisms*. Brüssel, Commission of the European Communities.
- Weiss, C.H. (1983): *The Stakeholder Approach to Evaluation: Origins and Promise*. I A.S. Bryk (red.): *Stakeholderbased Evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.
- Wildavsky, A.B. (1979): *Speaking Truth to Power*. Boston, Little Brown.

Vedlegg A

Momentlisten fra NAVF-U av 15.07.92.

Eksempel på momenter innenfor de tre hovedgrupperingene og tolv underkategoriene:

Hovedgruppe: Aktørene

Undergruppe: Studentene

- * rekruttering - antall søkere
- * kjønnsfordeling, geografisk fordeling, inntakskvalifikasjoner, arbeidslivserfaring, tidligere utdanning
- * endringer i rekrutteringen
- * har vi de studenter vi ønsker
- * opptakskrav og forkunnskaper

En del statistisk materiale kan med fordel redegjøres for i vedlegg.

Undergruppe: Lærerne

- * vitenskapelige/faglige kvalifikasjoner
- * pedagogiske kvalifikasjoner
- * arbeidslivserfaring
- * publiseringsvirksomhet
- * konsulentvirksomhet
- * internasjonale kontakter

Det kan være hensiktsmessig at det for hver heltidslærer utformes et forkortet vita, med følgende opplysninger:

- høyeste akademiske grad
- pedagogisk utdanning og antall års undervisningserfaring
- antall års arbeidslivserfaring fra sektorer som utdanningen retter seg mot
- publikasjoner i siste femårsperiode
- fagområder vedkommende underviser innen

I rapporten vil disse opplysningene måtte komprimeres eller anonymiseres. Opplysninger som lett kan relateres til enkeltpersoner må ikke inngå i rapporten.

- * lærergruppens kvalifikasjonsprofil i forhold til mål og innhold i utdanningen - planer for kompetanseutvikling
- * fordeling mellom undervisning, forskning, konsulentvirksomhet, utredningsoppdrag, administrasjon, eksamensarbeid
- * lærernes tilstedeværelse
- * bruk av timelærere - omfang og timelærernes kvalifikasjoner (mer kortfattet enn for faste lærere!)
- * personalpolitikk - rekruttering, tilsetting, belønning, opprykk
- * personalutviklingstiltak - medarbeidersamtale
- * innføringstiltak for nye lærere
- * pedagogisk utviklingsarbeid
- * personalomsetning
- * trives lærerne

Undergruppe: Administrasjon

- * studieadministrasjon, studentstatistikk, opptak, mottakelse av studenter, informasjon til søkere og studenter, eksamensavvikling

Hovedgruppe: Utdanningen

De skoler som gir flere utdanningstilbud må selv vurdere om fremstillingen skal gis samlet, eller for ett og ett av utdanningstilbudene. *Studieplaner, pensumslister, undervisningsplaner og andre relevante dokumenter bør gå som vedlegg.*

Undergruppe: Mål

- * klarhet - gjøres det klart hva kandidatene bør kunne
- * forholdet mellom mål, studietid og arbeidsinnsats
- * særlige mål for deler av studiet
- * profilering av studiet/målene i forhold til liknende utdanningstilbud
- * endringer i mål som følge av endrede forutsetninger
- * holdningsmessige mål
- * internasjonalisering

Undergruppe: Eksamensformer

- * bruk av eksterne sensorer
- * forholdet mellom eksamensformer og mål
- * karakterfordeling

Undergruppe: Resultater

- * gjennomstrømning, avbrudd, frafall, strykprosent, fullføringsprosent
- * registrering av studiefremgang, årsaker til frafall
- * kunnskaper, ferdigheter og holdninger i relasjon til målet for utdanningen
- * kunnskaper, ferdigheter og holdninger i relasjon til mer allmenne mål for høyere utdanning

Undergruppe: Innhold

- * hvilke hovedsyn er lagt til grunn for utformingen av studiets innhold
- * pensumomfang, fordeling på disipliner, relevans, progresjon, integrasjon, overlapping
- * obligatoriske og valgfrie fag
- * forskningsbasis, oppdateringsgrad
- * forholdet mellom teoretiske og praktiske komponenter
- * studieplanendringer de siste år
- * skilnader i faginnhold i forhold til andre institusjoner
- * studiet som grunnlag for videre studier

Undergruppe: Undervisning

- * introduksjon av nye studenter, forkurs
- * antall undervisningstimer i ulike disipliner
- * forholdet mellom undervisningstid og tid til selvstudium
- * forholdet mellom ulike undervisningsformer
- * gruppestørrelser
- * obligatorisk undervisning
- * fremmøte
- * forholdet til forkunnskaper
- * ivaretas studentenes erfaringer
- * støtteundervisning for enkeltstudenter eller grupper
- * evaluering av undervisning - oppfølging av slike
- * innovasjonsarbeid

Undergruppe: Selvstudier

- * studieveiledning
- * veiledning av semesteroppgaver o.l.
- * samarbeid mellom studenter, kollokvier, læringsmiljø
- * aktivisering av studentene
- * studentenes arbeidsinnsats/engasjement/bruk av tid
- * hel-/deltidsstudenter
- * studentvelferd

- * registrering av studentsynspunkter ut over evaluering av undervisning, bruk av slike synspunkter

Hovedgruppe: Konteksten

Undergruppe: *Materielle ressurser*

- * undervisningslokaler, grupperom
- * bibliotek
- * lesesaler
- * kontorer
- * PC-er og PC-rom
- * kantiner, pauserom, muligheter for uformell omgang
- * tekniske hjelpemidler
- * budsjett, regnskap, investeringer
- * kostnader pr. uteksaminert kandidat
- * regler for ressursallokering innen utdanningen

Undergruppe: *Intern kontekst*

- * planleggings- og beslutningsprosesser innen fagområdet (særlig hva angår studiesaker)
- * studenters, læreres og andres deltakelse i prosessen
- * tverrfaglig samarbeid
- * intern ledelse
- * fordeling av arbeidsoppgaver
- * service overfor lærerne - tilgang på administrative tjenester
- * sosialt klima blant lærere og studenter
- * uformell struktur og kultur
- * utdanningens/fagets stilling innen institusjonen

Undergruppe: *Ytre relasjoner*

- * internasjonal utveksling av lærere og studenter
- * utdanningens samarbeidspartnere nasjonalt og internasjonalt
- * etterspørsel etter kandidater på arbeidsmarkedet
- * kandidatenes vurdering av utdanningen/faget
- * utenlandske lærersteders og arbeidsgiveres vurdering av utdanningen/faget
- * lokal profilering av utdanningen/faget
- * utdanningens/fagets status i utdanningssystemet og samfunnet
- * etterspørsel etter oppdragsutdanning
- * kontakt med arbeidsgivere
- * kontakt med ferdige kandidater

- * videreutdanningstilbud
- * markedsføring av kandidater
- * bruk av titler på kandidater

Eksempel på hvordan selvevalueringsrapportene kunne bygges opp:

INNLEDNING

Redegjørelse for:

- * utdanningens plass innen angjeldende utdanningsinstitusjon
- * arbeidsprosessen i selvevalueringsrapport-utarbeidelsen

AKTØRENE

studentene
lærerne
administrasjonen

UTDANNINGEN

mål
eksamensformer
resultatoppnåelse
innhold
undervisning
selvstudier

KONTEKSTEN

materielle ressurser
intern kontekst
ytre relasjoner

Analyse av samvirke mellom komponentene vil være viktigere enn en isolert beskrivelse av de enkelte komponenter. Beskrivelser og redegjørelser kan i hovedsak legges i vedlegg.

AVSLUTNING

Drøfting av:

- * utdanningen og utdanningsresultatene i relasjon til indre og ytre forutsetninger og nasjonale og internasjonale kvalitetsnormer
- * styrker og svakheter, trusler og muligheter



Spørreskjema - Besvares av skolenes kontaktpersoner

Navn på institusjon:

Stillingsbetegnelse:

Om forhistorien

1. Hvis vi ser bort fra studentevalueringer av undervisning, har skolen tidligere vært gjennom en evalueringsprosess? (Sett kun ett kryss)

- Ja → Gå til spørsmål 2a
 Nei → Gå til spørsmål 3a
 Vet ikke → Gå til spørsmål 3a

2a. Besvares kun av de som svarte ja på spørsmål 1. Hvem tok initiativet til denne evalueringsprosessen? (Hvis skolen tidligere har vært gjennom flere evalueringer, så menes her den siste. De andre evalueringene kan det redegjøres for på et eget ark.)
(Sett gjerne flere kryss)

- Studentene
 Det faglige miljø
 Den valgte ledelse
 Den administrative ledelse
 Eksterne aktører (evt. hvilke

2b. Ble evalueringen foretatt av eksterne fagpersoner eller internt ved skolens personale/studenter?
(Sett kun ett kryss)

- Av eksternt personale
 Av internt personale/studenter
 Begge deler

2c. Ble evalueringen hovedsakelig positivt eller negativt mottatt? (Sett kun ett kryss)

- Hovedsakelig positivt
 Hovedsakelig negativt } Vennligst gi utfyllende kommentarer - eventuelt på eget ark

.....
.....
.....

2d. Hvilke konkrete forslag til forbedringer kom eventuelt ut av prosessen?
Se også vedlagte momentliste for alternativer, og sett forslagene opp under:

.....
.....
.....

2e. Hvilke av disse forslagene ble realisert og satt ut i livet? (Vennligst spesifiser)

.....
.....
.....

3a. Hvis vi ser bort fra eksamen og ansettelsesprosedyrer for det vitenskapelige personale, har skolen andre kvalitetssikringssystemer og/eller rutiner? (Sett kun ett kryss)

- Ja → Gå til spørsmål 3b
- Nei → Gå til spørsmål 4a

3b. Besvares kun av de som svarte ja på spørsmål 3a. Hva består disse kvalitetssystemene og/eller rutineene i? (Vennligst spesifiser - eventuelt på eget ark)

.....
.....
.....

3c. Hvordan foregår tilbakeføringen av erfaringer fra kvalitetssikringen til de aktørene det gjelder? (Vennligst spesifiser - er tilbakeføringen tilfeldig eller forsøkt systematisert, er den skriftlig eller muntlig etc.)

.....
.....
.....

3d. Er det spesielle personer ved skolen som har et spesielt ansvar for å drive kvalitetssikring? (Sett kun ett kryss)

- Ja
- Nei

4a. Har skolen, enten like før, eller mens det nåværende evalueringsarbeid pågår, hatt igang egeninitierte prosjekter som har betydning for studiekvaliteten og undervisningen? (Se vedlagte momentliste for mulige alternativer)

- Ja → Vennligst gi utfyllende kommentar
- Nei → Gå til spørsmål 5

.....
.....
.....

4b. Hvis ja på spørsmål 4a. Er disse prosjektene blitt fremskyndet, endret eller stoppet som en følge av selvevalueringen? (Vennligst gi utfyllende kommentar - eventuelt på eget ark)

.....
.....
.....

Om selvevalueringprosessen

5. Hvor mange timer har kontaktperson og/eller annen hovedansvarlig brukt på selvevalueringen? (Gi et anslag til nærmeste hele time)

- Kontaktperson timer
 Andre ansvarlige timer *Hvis flere andre ansvarlige - gi et totalt samlet anslag*

6. Hvordan har du oppfattet din egen rolle i selvevalueringsarbeidet? (Sett kun ett kryss)

- Som eneansvarlig for arbeidet
 Som pådriver overfor andre
 Som koordinator av et større prosjekt
 Annet

7a. Har det vært oppnevnt en egen prosjektgruppe for arbeidet? (Sett kun ett kryss)

- Ja → Gå til spørsmål 7b
 Nei → Gå til spørsmål 8a

7b. Hvordan ble prosjektgruppen til? (Sett kun ett kryss)

- Administrasjonen utpekte medlemmene
 Kontaktpersonen(e) spurte bekjente
 Frivillige kunne melde seg
 Kombinasjon av det overnevnte
 Annet

7c. Hvor mange møter har prosjektgruppen hatt i løpet av evalueringprosessen? (Anslå antall møter)

..... Antall møter

7d. Hvor mange medlemmer var det i prosjektgruppen?

..... Antall medlemmer

7e. Hvor mange arbeidstimer vil du anslå at gruppens medlemmer totalt sett har brukt på evalueringsarbeidet? (Møter og annen arbeidsinnsats inkludert. Anslå antall timer totalt brukt)

..... Antall timer

7f. **Hvor mange arbeidstimer vil du anslå at personer utenfor denne gruppen har brukt på evalueringsarbeidet?** (Møter og annen arbeidsinnsats inkludert. Anslå antall timer totalt)

..... Antall timer

7g. **Hvor stort engasjement synes du personene i prosjektgruppen viste i evalueringsarbeidet?** (Sett kun ett kryss)

- Stort
- Forholdsvis stort
- Middels
- Forholdsvis lite
- Lite

8a. **Hvor sterkt har fagmiljøets ledelse (instituttledelse, fagledelse) vært involvert i prosessen?** (Sett kun ett kryss)

- De har detaljstyrt prosessen
- De har kun vært involvert i en del overordnede spørsmål
- De har delegert alle avgjørelser og ansvar
- Annet

8b. **Besvares kun av institusjoner med sammensatte fagmiljøer som f.eks. NTH, NLH, Agder Distrikthøgskole etc. Hvor sterkt har institusjonens øverste ledelse (rektor, direktør) vært engasjert i arbeidet?** (Sett kun ett kryss)

- Mye
- Noe
- Lite
- Ikke i det hele tatt
- Annet

9. **Hvor stor interesse viste følgende aktører/grupper i evalueringsprosessen?** (Sett ett kryss for hver kategori)

	Stor interesse	Middels interesse	Liten interesse
Studentene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglig stab/lærerene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den valgte ledelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den administrative ledelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administrativt ansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. **Hvor mange møter med ulike aktører har selvevalueringprosessen medført?** (Vennligst besvar hver kategori)

Antall møter totalt

Ledelsen møter
Lærerne møter
Administrasjonen møter
Studentgrupper møter
Andre

11a. **Hvordan ble den informasjonen som er tatt inn i selvevalueringsrapporten - frembrakt?**
(Gi et prosentvis anslag)

- Forelå i systemet prosent
 Ble fremskaffet i prosessen prosent

11b. **Hvordan vurderer du informasjonsgrunnlaget for selvevalueringsrapporten?** (Sett kun ett kryss)

- Meget godt
 Godt
 Akseptabelt
 Noe dårlig
 Dårlig
- } Gå til spørsmål 11c

11c. **Har det dårlige informasjonsgrunnlaget ført til at informasjonssystemene og/eller rutinene er blitt forbedret, eller at det har blitt tatt steg for å forbedre disse?** (Sett kun ett kryss)

- Ja → Vennligst gi utfyllende kommentar
 Nei

.....
.....

12. **Hvem var ansvarlig for skrivning og ferdigstillelse av selvevalueringsrapporten?**
(Sett kun ett kryss)

- Kontaktpersonen
 Prosjektgruppen
 Administrasjonen
 Alle de over nevnte aktører
 Andre

13. **Er det ditt inntrykk at det er stor enighet i fagmiljøet om den innfallsvinkel, de vurderinger, og de eventuelle konklusjoner selvevalueringsrapporten inneholder?**

- Ja
 Nei → Vennligst gi utfyllende kommentarer på eget ark

14. **Gikk rapporten til orientering, høring eller godkjenning hos skolens ledelse før oversendelse til de saksyndige?** (Sett tre kryss)

- | | Ja | Nei |
|-------------|--------------------------|--------------------------|
| Orientering | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Høring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Godkjenning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. **Nevn tre stikkord eller temaer som skolen synes det har vært viktig å få frem i forbindelse med selvevalueringsrapporten, og som skolen mener er sentralt for studiekvaliteten - eventuelt for forbedringen av denne.**

.....
.....
.....

16a. Synes du at selvevalueringen har medført en større grad av diskusjoner og/eller stridigheter rundt organisering, opplegg og studieinnhold etc. - internt i staben, eller mellom staben og studentene? (Sett kun ett kryss)

- Ja → Gå til spørsmål 16b
 Nei → Gå til spørsmål 17

16b. Oppfatter du denne økte diskusjonen som positivt og/eller negativt for skolen, studiet og miljøet?

- Hovedsakelig positivt
 Hovedsakelig negativt } Vennligst gi utfyllende kommentarer - eventuelt på eget ark

.....
.....

17. Formålet med den pågående evaluering er å medvirke til økt studiekvalitet på det enkelte fag. Tror du at evalueringen også kan bli brukt av enkelte aktører/grupper til andre formål? (Sett kun ett kryss)

- Ja → Vennligst gi utfyllende kommentar - eventuelt på eget ark
 Nei

.....
.....
.....

18. Hvordan vil du vurdere den skriftlige kommunikasjonen som har foregått mellom skolen og NAVFs utredningsinstitutt? (Sett ett kryss både under a, b og c. Gi eventuelle utfyllende kommentarer på et eget ark)

a) **OMFANG**

- Alt for mye
 I meste laget
 Passe
 Noe snaut
 Alt for lite

b) **TIMING**

- God
 Mindre god
 Dårlig

c) **KLARHET**

- Klar og grei informasjon
 Kunne vært klarere
 Uklar

19. Hvordan synes du at NAVFs utredningsinstitutt har styrt prosessen? (Sett kun ett kryss)

- De burde gått inn og styrt prosessen mer
 Passe stramt styrt prosess
 For rigid prosess/detaljstyrt
 Annet

20a. Hvordan vurderer du ordningen med en kontaktperson? (Sett kun ett kryss)

- | | | |
|---|---|---------------------|
| <input type="checkbox"/> Uproblematisk | → | Gå til spørsmål 21 |
| <input type="checkbox"/> Noe problematisk, men ok | } | Gå til spørsmål 20b |
| <input type="checkbox"/> Vanskeliggjort arbeidet | | |

20b. Hvordan synes du denne prosessen kunne vært organisert bedre? (Vennligst spesifiser)

.....

.....

.....

21. Hvordan vurderer du selvevalueringsprosessen samlet sett? (Sett kun ett kryss)

- | | | |
|---|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Udelt positivt | } | Vennligst gi en utfyllende kommentar |
| <input type="checkbox"/> I hovedsak positivt | | |
| <input type="checkbox"/> Verken positivt eller negativt | | |
| <input type="checkbox"/> I hovedsak negativt | | |
| <input type="checkbox"/> Udelt negativt | | |

.....

.....

.....

Om effektene så langt

22a. Har skolen allerede fattet vedtak på bakgrunn av den igangsatte evalueringen, der formålet er å forbedre det faglige tilbudet, studieopplegget etc.? (Sett kun ett kryss)

- | | | |
|------------------------------|---|---------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | → | Gå til spørsmål 22b |
| <input type="checkbox"/> Nei | → | Gå til spørsmål 23 |

22b. Hva består disse tiltakene i?

.....

.....

.....

22c. Har noen av disse vedtakene også medført at en del arbeidsrutiner, prosesser og tiltak faktisk er blitt iverksatt?

- | | | |
|------------------------------|---|---------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | → | Gå til spørsmål 22c |
| <input type="checkbox"/> Nei | → | Gå til spørsmål 23 |

22d. Hva har blitt iverksatt?

.....
.....
.....

23a. Forventes det at effekter av selvevalueringsarbeidet vil oppstå i løpet av den nærmeste fremtid (dvs. før eller uavhengig av besøket fra de eksterne sakkyndige), enten i form av formelle vedtak eller i form av uformelle endringer i rutiner, prosesser etc.?

- Ja → Gå til spørsmål 23b
 Nei → Gå til spørsmål 24

23b. Hva vil disse vedtakene/tiltakene bestå i?

.....
.....
.....

24. Hvis du blir bedt om å foregripe de sakkyndiges vurdering av studiets kvalitet totalt sett, hva ville du da tro at disse ville trekke frem som studiets sterkeste og svakeste side? (Vennligst spesifiser)

Sterkeste

.....
.....

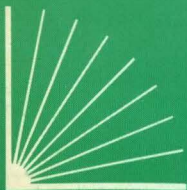
Svakeste

.....
.....

Å organisere kvalitet?

I rapportens generelle del diskuteres ulike sider av studiekvalitetsbegrepet i høyere utdanning, ulike evalueringsformer og prosedyrer, samt hvilke prosedyrer den norske evalueringsmodellen inkluderer; selvevaluering og ekstern evaluering – Peer Review.

Rapportens spesielle del er en nærmere analyse av selvevalueringprosessen i evalueringen av økonomisk-administrative fag. Det diskuteres hvordan selvevalueringprosessen har vært organisert og hvilke utfall ulike organiseringer har fått på prosessen så langt.



NAVF's utredningsinstitutt
Norges forskningsråd
Munthes gate 29, 0260 Oslo
Telefon 22 92 51 00
Telefax 22 43 89 70

Institute for Studies in Research and Higher Education
The Research Council of Norway
Munthes gate 29, 0260 Oslo, Norway