

# Evaluering av Kvalitetsreformen

DELRAPPORT 2

## Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?

Bjørn Stensaker



**Evaluering av Kvalitetsreformen  
Delrapport 2**

**Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning  
- vil de bidra til bedre kvalitet?**

Bjørn Stensaker



## Forord

Da Kvalitetsreformen ble iverksatt, ble det samtidig vedtatt å gjennomføre en evaluering av den. Norges forskningsråd ga oppdraget med evalueringen til Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen og NIFU STEP som et samarbeidsprosjekt. Evalueringen har pågått siden 2003 og skal ferdigstilles ved årsskiftet 2006-2007.

Evalueringen bygger på et bredt datagrunnlag: casestudier ved utvalgte læresteder, dokumentanalyse, ulike statistiske datakilder, en survey blant det vitenskapelige personalet, en lederundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse blant studenter. I denne delrapporten utgjøres datagrunnlaget i hovedsak av lærestedenes egne beskrivelser av de kvalitetssystemer de er pålagt å etablere som en del av reformen.

En takk rettes til de ved lærestedene som har vært behjelpelig med å fremskaffe materialet som rapporten bygger på. Masterstudent ved Universitetet i Oslo, Mona Wille, har vært til stor hjelp i prosessen med å fremskaffe data og dokumentasjonsgrunnlaget, og fortjener også en stor takk. Rapporten er skrevet av Bjørn Stensaker ved NIFU STEP.

Oslo-Bergen mai 2006

Svein Michelsen

Per Olaf Aamodt



# Innhold

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning .....</b>  | <b>7</b>  |
| 1.1      | Det juridiske og formelle grunnlaget for de nye kvalitetssystemene ..... | 7         |
| 1.2      | Et rammeverk for analysering av kvalitetssystemene .....                 | 9         |
| 1.3      | Metodisk tilnærming .....  | 13        |
| <b>2</b> | <b>Inspirasjon og referansepunkter.....</b>                              | <b>15</b> |
| 2.1      | Offentlige utvalg som ”standardsettere” .....                            | 15        |
| 2.2      | Andre inspirasjonskilder.....  | 16        |
| <b>3</b> | <b>Målsettinger .....</b>  | <b>19</b> |
| 3.1      | ”Kvalitet på norsk” .....  | 19        |
| 3.2      | Sprikende målsettinger? .....  | 20        |
| 3.3      | Eksempler på nytenkning .....  | 21        |
| <b>4</b> | <b>Kjennetegn og utforming av systemene.....</b>                         | <b>23</b> |
| 4.1      | Sentrale karakteristika ved systemene.....                               | 23        |
| 4.2      | Organisatoriske konsekvenser .....                                       | 25        |
| <b>5</b> | <b>Vil kvalitetssystemene bidra til økt kvalitet?.....</b>               | <b>27</b> |
| 5.1      | Er kvalitetssystemene hensiktsmessige? .....                             | 27        |
| 5.2      | Noen kritiske faktorer.....  | 29        |
|          | <b>Referanser .....</b>  | <b>31</b> |



# 1 Innledning

Kvalitetsreformen har medført en rekke organisatoriske og innholdsmessige endringer i norsk høyere utdanning. En ofte uttalt hensikt med disse er å bidra til å fremme og sikre kvalitet i sektoren. Et sentralt tiltak i så måte har vært at alle læresteder i høyere utdanning ble pålagt å etablere et eget kvalitetssystem fra og med 1. januar 2004. Hensikten med dette initiativet har vært at utdanningstilbudene skal ha lærestedenes kontinuerlige oppmerksomhet og oppfølging, der kvalitetssvikt skal unngås.

Hvordan slike kvalitetssystemer er utformet er imidlertid et interessant tema for analyse, og er det tema som drøftes nærmere i dette notatet. Selv om en kartlegging av lærestedenes kvalitetssystemer ikke direkte kan informere oss om hvorvidt kvaliteten som sådan er blitt bedre, kan en ved hjelp av følgende problemstillinger avdekke:

- Hvordan lærestedene ser for seg at kvalitet i høyere utdanning best kan sikres?
- Hvilke kriterier, standarder og organisatoriske grep som benyttes for å kople kvalitetssystemene til lærestedenes styring og ledelse, og ikke minst, til undervisning og læring?
- I hvilken grad kvalitetssystemene med den vekt som i utgangspunktet legges på standardisering, kan ivareta mangfoldet og det lokale særpreget i høyere utdanning?

Samlet vil svarene på disse problemstillingene kunne antyde om de institusjonelle kvalitetssystemene er et hensiktsmessig grep for å videreutvikle norsk høyere utdanning.

## 1.1 Det juridiske og formelle grunnlaget for de nye kvalitetssystemene

Med hjemmel i Lov om universiteter og høyskoler har Kunnskapsdepartementet fastsatt forskrifter som beskriver utformingen og evalueringen av kvalitetssystemene på følgende måte (Forskrift av 8. september 2005):

### § 2-1 Krav til kvalitetssikringssystem

(1) Universiteter og høyskoler skal ha et system for sitt kvalitetssikringsarbeid som sikrer kontinuerlige forbedringer, gir tilfredsstillende dokumentasjon av arbeidet og avdekker sviktende kvalitet.

(2) Kvalitetssikringssystemet skal omfatte alle prosesser som har betydning for studiekvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avslutning av studiet. Rutiner for studentevaluering av undervisningen, selvevaluering og institusjonens oppfølging av evalueringer, dokumentasjon av institusjonens arbeid med læringsmiljøet, samt rutiner for kvalitetssikring av nye studietilbud, skal inngå.

(3) NOKUT fastsetter, i samråd med sektoren, de kriterier som kvalitetssikringssystemet skal evalueres i forhold til.



## **§ 2-2 Evaluering av institusjonenes system for kvalitetssikring**

(1) NOKUT skal foreta evaluering av systemet for kvalitetssikring. Evalueringen omfatter både systemets strukturelle oppbygging, den dokumentasjon det frembringer, og de vurderinger av utdanningskvaliteten som institusjonen selv gjør. Det skal ikke gå mer enn 6 år mellom hver evaluering av den enkelte institusjons system for kvalitetssikring. NOKUT fastsetter en tidsplan for evalueringen.

(2) Evalueringen skal munne ut i en tilråding om hvorvidt systemet sett under ett er tilfredsstillende, og eventuelt angi områder hvor institusjonen bør videreutvikle sitt system.

(3) Dersom NOKUT finner at det foreligger vesentlige mangler ved kvalitetssikringssystemet, skal institusjonen gis en frist på 6 måneder til å rette opp forholdene.

## **§ 2-3 Tilbaketrekking av rett til å søke om akkreditering av studier og myndighet til å etablere studier**

(1) Dersom NOKUT fatter vedtak om at kvalitetssikringssystemet ikke er tilfredsstillende ved en institusjon som gir akkrediterte studietilbud, mister institusjonen retten til å søke om akkreditering av nye studier. Institusjonen kan kreve at en ny evaluering av systemet for kvalitetssikring iverksettes når det har gått ett år etter at NOKUT fattet slikt vedtak. Institusjonen må selv kontakte NOKUT for iverksettelse av en ny evaluering. Dersom NOKUT etter ny evaluering finner systemet for kvalitetssikring tilfredsstillende, kan institusjonen igjen søke om akkreditering av nye studietilbud.

(2) Dersom NOKUT fatter vedtak om at kvalitetssikringssystemet ikke er tilfredsstillende ved en institusjon som er akkreditert som høyskole, vitenskapelig høyskole eller universitet, skal vedtaket oversendes departementet. Departementet trekker da tilbake institusjonens myndighet til å etablere nye studier etter lov om universiteter og høyskoler § 3-3 første og annet ledd. Institusjonen kan kreve at en ny evaluering av kvalitetssikringssystemet iverksettes når det har gått ett år etter at retten til å etablere studier er trukket tilbake av departementet. Institusjonen må selv kontakte NOKUT for iverksettelse av ny evaluering. Dersom NOKUT etter ny evaluering finner systemet for kvalitetssikring tilfredsstillende, skal departementet gi institusjonen myndighet til å etablere nye studier som institusjonen er akkreditert for.

Departementets forskrifter understreker at konsekvensene av et ikke-godkjent kvalitetssystem kan være alvorlige for det enkelte lærested. Det å miste retten til å søke om akkreditering av nye studier kan høres ut som en forholdsvis myk form for sanksjon, men i dagens konkurransesituasjon mellom lærestedene, er det å kunne raskt tilpasse seg endringer i studenttetterspørselen meget sentralt for både økonomi og for faglig utvikling.

I 2003 fastsatte så NOKUT de kriterier som en evaluering av lærestedenes kvalitetssystemer ville ta utgangspunkt i, og som kan sies å ha dannet en viktig rammebetingelse for lærestedene i deres planlegging av kvalitetssystemene (NOKUT 2003: 3):

Ifølge NOKUT ville det bli lagt vekt på at et kvalitetssystem ved et lærested omfatter:

1. Klargjøring av hvordan arbeidet med studiekvalitet inngår som en del av institusjonens strategiske arbeid
2. Institusjonens definerte mål for kvalitetsarbeidet
3. Forankring av kvalitetsarbeidet i ledelsen på alle nivå i organisasjonen
4. Organisering av kvalitetsarbeidet i rutiner og tiltak som sikrer en bred medvirkning med definerte ansvarsforhold og myndighetsfordeling for de ulike ledd i arbeidet
5. Innhenting og bearbeiding av data og informasjon fra evalueringer som er nødvendig for å gi tilfredsstillende vurderinger av kvaliteten i alle studieenheter, og akkumulert på overordnede nivå i organisasjonen
6. Analyse av informasjonen og vurdering av måloppnåelse i kvalitetsarbeidet

7. Bruk av resultatene fra kvalitetsarbeidet som grunnlag for beslutninger og tiltak, med sikte på å sikre og videreutvikle studiekvaliteten
8. Klargjøring av hvordan kvalitetsarbeidet bidrar til ressursstyring og prioriteringer ved institusjonen (menneskelige ressurser, infrastruktur, service)
9. Studentenes aktive medvirkning i kvalitetsarbeidet og fokus på det totale læringsmiljøet
10. En årlig rapport om kvalitetsarbeidet til institusjonens styre, som gir en helhetlig og overordnet vurdering av studiekvaliteten ved institusjonen og oversikt over opplegg og tiltak i kvalitetsarbeidet.

I en revidering av kriteriene i januar 2006 (NOKUT 2006) ble de over nevnte punkter beholdt, men samtidig ble en europeisk standard for institusjonenes interne kvalitetssikring tatt inn i tillegg til de allerede vedtatte kriteriene. Siden dette først ble tatt inn av NOKUT i 2006, har denne "europeiseringen" av kriterier for institusjonelle kvalitetssystemer hatt liten betydning for de systemer som allerede er utarbeidet i norsk høyere utdanning. I avslutningen i dette notatet vil imidlertid denne utviklingen bli drøftet noe nærmere.

I et forsøk på å operasjonalisere sine egne kriterier har imidlertid NOKUT helt siden man fastsatte de første kriteriene i 2003 argumentert for at tre forhold er spesielt sentrale (NOKUT 2003: 2):

- Kvalitet slik den fremtrer for studentene
- Kvalitet slik den tilfredsstillende anerkjente faglige mål
- Kvalitet slik der gir utdanningene samfunnsmessig relevans i vid forstand

Ifølge NOKUT (2003: 2-3) skal kvalitetssystemene som konsekvens bidra til å utvikle en *sterk kvalitetskultur* i den enkelte institusjon, skape *medvirkning og delaktighet* både hos studenter og ansatte, samt gi institusjonen et grunnlag for *egenvurdering og endring*.

## **1.2 Et rammeverk for analysering av kvalitetssystemene**

Etableringen av kvalitetssystemer er ett nytt fenomen i Norge, men noe man i andre land har mer erfaringer med. I Sverige har eksempelvis universiteter og høyskoler siden begynnelsen av 1990-tallet blitt pålagt å etablere slike systemer, og generelt vet man både fra Sverige og England at etableringen av kvalitetssystemer bidrar til å endre både tenkning og organisatorisk praksis for hvordan kvalitet kan utvikles og sikres (Stensaker 1997; 2003). Tabell 1 gir en enkel og summarisk fremstilling av disse endringene:

Tabell 1: Noen enkle kjennetegn ved tradisjonelle og nyere former for kvalitetsarbeid på lærestedsnivå

|                         |                                      |                                      |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
|                         | Høy grad av formalitet               | Lav grad av formalitet               |
| Høy grad av sentralitet | Nyere kjennetegn ved kvalitetsarbeid |                                      |
| Lav grad av sentralitet |                                      | Gamle kjennetegn ved kvalitetsarbeid |

(Kilde: Stensaker 1997: 18).

Etableringen av kvalitetssystemer synes altså mer generelt å bidra til større grad av sentralisering internt ved lærestedene, samt at rutiner og praksis som kanskje tidligere var preget av ”taus” kunnskap og uformelle rutiner, formaliseres og ”synliggjøres” ved etableringen av slike systemer (Stensaker 1997; 1998B). Et mulig konsekvens av denne sentraliseringen er at det samtidig skjer en makt- og autoritetsforskyvning internt ved lærestedene (Brennan 1997).

Det bør imidlertid understrekes at dette bildet har mange nyanser. Ikke minst kan det hevdes at mange av de kvalitetssystemer som er studert i stor grad er etablert av legitimitetshensyn (Birnbaum & Deshotels 1999), og de har vært utformet mer ut fra eksterne enn interne behov (Brennan & Shah 2000). Slik sett avspeiler de en tilpasning til hva som stat og omgivelser definerer som ”riktige” måter å sikre og utvikle kvalitet på (Barnett 1994; Pollitt & Bouchaert 1995; Bleiklie 1998). Casestudier viser ikke minst at læresteder også kan etablere kvalitetssystemer som oppleves som meningsfulle og hensiktsmessige av faglige ansatte – men at dette avhenger av at de sistnevnte har vært aktive i utformingen og operasjonaliseringen av systemet, og at institusjonenes ledelse har klart å integrere arbeidet med kvalitet til både lærestedets tradisjoner og behov for videre utvikling (Stensaker 2000; 2003).

Erfaringer viser altså at omstendighetene rundt, drivkreftene bak og effektene av å etablere kvalitetssystemer kan være svært forskjellige. En slik utvikling kan også være en sannsynlig effekt av etablering av kvalitetssystemer i Norge. Et argument for dette er ikke minst at det formelle utgangspunktet for etableringen av institusjonelle kvalitetssystemer ikke fremstår som veldig tydelig. NOKUTs mer uformelle beskrivelser av hva som bør være i fokus, og hva kvalitetssystemene skal lede frem til av effekter, kan nemlig fortolkes langs flere dimensjoner.

### En fortolkning av kriteriene

For det første kan det uten tvil hevdes at kriteriene som skisseres er forholdsvis vage og lite nøyaktige. Heller enn å presisere, kan det argumenteres for at det formelle utgangspunktet for kvalitetssystemene *utvider* fokus for hva et institusjonelt kvalitetssystem burde inneholde. Eksempelvis sies det i departements forskrifter at ”*alle prosesser som har*

*betydning for studiekvaliteten*” skal inngå i et kvalitetssystem (NOKUT 2003:1). Selv om begrepet studiekvalitet kan høres ut som en avgrensning, indikerer NOKUTs (2003: 3) egne kriterier for evaluering av kvalitetssikringssystemene i retning av en utvidet forståelse gjennom betoningen av at kvalitetsarbeidet bør koples til andre pågående organisasjons- og beslutningsprosesser ved lærestedene.

For det andre kan det argumenteres for at denne utvidelsen heller ikke bare er knyttet til det man kan betegne som tradisjonelt akademiske kriterier og definisjoner av kvalitet. Når NOKUT (2003: 2) selv påpeker hva de mener er sentralt for å definere kvalitet, vektlegges i tillegg til den mer akademiske dimensjonen, studentenes opplevelse av kvaliteten, samt ikke minst den samfunnsmessige relevansen av de utdanningene som tilbys. På denne måten er det først og fremst et *interessentperspektiv* som holdes frem som det dominerende. Kvalitet er en relativ størrelse, der ulike aktører og grupper alle skal lyttes til i forhold til hvordan utdanningene utformes og oppleves.

For det tredje kan det også argumenteres for at man fra NOKUTs side synes å prioritere de *styrings- og ledelsesmessige sidene* av kvalitetssystemene. Mens departementet i sin forskrift vektla forhold som ”studentevalueringer, egevalueringer av utdanningstilbud, og dokumentasjon av læringsmiljøet”, er kriteriene til NOKUT (2003: 3) mer fokusert på hvordan kvalitetssystemet er koplet til ”strategisk arbeid, definerte mål, organisering, ressursstyring og prioriteringer”.

Dette noe sprikende fokus i hvordan kvalitet synes definert er imidlertid ikke spesielt unikt for høyere utdanning. Tar man et raskt sideblikk på hvordan kvalitet har vært forstått og definert internasjonalt og i andre sektorer, ser man at det eksisterer svært ulike operasjonaliseringer av konseptet: Deming (1986) vektla for eksempel bruken av statistikk og kvantitative metoder, der disse teknikkene var sentrale i den såkalte ”Deming-sirkelen” (kvalitetssirkelen). Juran (1992) poengterte det ansvaret som ledelsen ved en bedrift har for å organisere virksomheten på en kundeorientert måte. Ohmae (1982) lanserte begrepet *Kaizen* – eller kontinuerlig forbedring, og argumenterte for at forbedringer måtte skje gjennom konsensusbaserte prosesser. Crosby (1979) pekte på at den ultimate kvalitetsstandard var ”null feil”, og der fokus burde være på bestemte standarder. Feigenbaum (1983) poengterte at kvalitet var alles ansvar, mens Ishikawa (1985) mente at en vektlegging på kvalitet ville føre til fornøyde medarbeidere, aksjonærer og høy lønnsomhet – en betoning av kvalitet som ”kultur”.

Noen grunnleggende elementer synes likevel de ulike forfatterne å være enige om. For det første har bruken av statistiske metoder og prosesskontroll alltid stått sentralt. For det andre, at ledelsen ved bedriften må være involvert i arbeidet. For det tredje, at ”kundeorientering” også er et viktig element i arbeidet. Holder man dette opp mot de forskrifter og kriterier som departementet og NOKUT spesifiserte for lærestedene, er samsvaret stort.

## Mulige implementeringsstrategier for lærestedene

Det forhold at statistikk og prosesskontroll var viktig, at ledelsen burde være involvert, og at man i tillegg burde ha en ”kundeorientering”, trenger imidlertid ikke nødvendigvis å ha bidratt til at lærestedene følte større klarhet i hva som ble forventet av dem når man skulle etablere et kvalitetssystem. Eksempelvis kan det påpekes at rangordningen mellom de kriterier som ble nevnt i forhold til et kvalitetssystem synes svært uklar, der det var vanskelig å vite om noen kriterier var viktigere enn andre. Hvor ”strengt” NOKUT ville fortolke kriteriene var også høyst usikkert. Det faktum at etablering av institusjonelle kvalitetssystemer skulle skje parallelt med store endringer knyttet til styring og ledelse ved lærestedene, i studieorganisering og studieformer, i finansieringssystem osv., kan i tillegg ha bidratt til usikkerheten ved at designet og organiseringen av kvalitetssystemene eksempelvis skulle tilpasses en studieorganisering som kanskje heller ikke var helt tydelig og gjennomført. I en situasjon preget av slik usikkerhet, kan det skisseres flere mulige og ikke gjensidig utelukkende implementeringsstrategier som kan danne utgangspunkt for en nærmere analyse av hvordan lærestedene faktiske atferd.

For det første er det ikke uvanlig at organisasjoner preget av stor usikkerhet og med alvorlige sanksjoner hvis ikke organisasjonsatferden endres, er svært nøye med at det som implementeres oppfyller alle formelle kriterier. I et slikt perspektiv vil implementering lett kunne bli en *teknisk* (-legal) aktivitet (Egeberg 1984). Departementets forskrifter og NOKUTs kriterier vil i denne sammenhengen bli tatt for gitt som noe man ”må” tilpasse seg (Barnett 1994). Kvalitetssystemene vil her være et signal om at man tar Kvalitetsreformen alvorlig, der etablering av formelle strukturer er ment å skape økt legitimitet utad (se eksempelvis Meyer 1979; Feldman & March 1981). Mulige konsekvenser av denne tilpasningen kan både være at de kvalitetssystemer som faktisk etableres vil bli svært omfattende (fordi kriteriene peker i ulike retninger og skal fange opp ulike dimensjoner), men og at lærestedene lett kan ”overtilpasse” seg fordi alle kriterier blir vurdert som like viktige.

For det andre kan man tenke seg at organisasjoner preget av stor usikkerhet imidlertid også søker andre eksterne inspirasjonskilder for å minske denne. Ikke minst kan organisasjoner prøve å etterligne andre organisasjoner som allerede har implementert kvalitetssystemer, alternativt at man kan finne mer generelle ”oppskrifter” på og standarder for hvordan gode kvalitetssystemer bør se ut, og der disse forsøkes *imitert* (Meyer & Rowan 1977). Slike oppskrifter finnes det flere av også i Norge (se eksempelvis Lindøe 1996). Siden noen læresteder i høyere utdanning høyst sannsynlig har vært tidligere ute enn andre med å etablere kvalitetssystemer, kan man her tenke seg at de resterende lærestedene prøver å kopiere disse (se f.eks Holmes & McElwee 1995). Etableringen av et kvalitetssystem vil i dette perspektivet ses på som en mer pragmatisk og løsningsorientert prosess. Det kan tenkes flere konsekvenser av denne strategien. Selv om regelrett ”kopiering” kan tenkes, er en sannsynlig konsekvens imidlertid at lærestedene som prøver å imitere andre likevel ender opp med et kvalitetssystem som er vesensforskjellig fra det man hentet inspirasjon fra fordi man rett og slett ikke er i stand til kopiere andre helt presist. En kan imidlertid også tenke seg at det først og fremst er presentasjonen av kvalitetssystemene som

vektlegges i implementeringsfasen, der man kan se for seg en de-kopling mellom beskrivelsen av systemene (i forhold til formelle kriterier) og hvordan disse fungerer i praksis (Brunsson et al. 2000).

For det tredje kan det også tenkes at organisasjoner preget av usikkerhet kan forsøke å minske denne ved å hente inspirasjon fra allerede eksisterende tradisjoner og etablert praksis i egen organisasjon. Arbeid med kvalitet i høyere utdanning er ikke noe nytt fenomen, og man vet at mange læresteder hadde eksisterende evaluerings- og kvalitetsforbedringsordninger implementert også før pålegget om å etablere et kvalitetssystem kom (Smeby 1995; Stensaker 2000). I et slikt perspektiv vil kvalitetssystemene som etableres i stor grad avspeile allerede innarbeidet praksis ved lærestedene der *tradisjon* vil være et viktig stikkord for å beskrive prosessen. En mulig konsekvens av denne strategien er også at kriteriene omfortolkes for å tilpasses eksisterende praksis. Dette kan imidlertid føre til at etablert praksis faktisk kan endres over tid når nye meninger skapes og ”oversettelser” utvikles (Czarniawska & Joerges 1996).

Til sist kan man også tenke seg at organisasjoner preget av usikkerhet faktisk kan benytte denne positivt til å initiere nytenkning og der usikkerheten bidrar til større grad av organisasjonsmessig kreativitet (Stensaker 1998A). I dette perspektivet kan det ”kreative kaos” som Kvalitetsreformen kan sies å ha stimulert til (jf Michelsen & Aamodt 2006), åpne opp for mer strategisk tenkning fra institusjonenes side, der ønsket om å profilere og markere egen institusjon kan tenkes å være sterkere som en følge av økt konkurranse mellom lærestedene (Clark 2000). Pålegget om å etablere kvalitetssystemer kan i et slikt perspektiv ha blitt sett på som en mulighet for *innovasjon* på institusjonelt nivå. Mulige konsekvenser av en slik tankegang er mer radikale omlegginger av hele styrings- og ledelsessystemet ved institusjonene der de nye kvalitetssystemene har en sentral rolle. Samtidig trenger ikke innovasjonstekningen kun å være administrativt og styringsmessig orientert. Det at Kvalitetsreformen også innebar at man skulle legge om studiestruktur og studieorganisering, kan ikke minst ha skapt interessante faglige muligheter sett i forhold til de nye kvalitetssystemene.

### **1.3 Metodisk tilnærming**

Som nevnt innledningsvis, er det fremdeles for tidlig å ha ambisjoner om å få en god oversikt over de fullstendige effektene av de institusjonelle kvalitetssikringssystemene. Selv om pålegget om å etablere slike systemer var satt til 1. januar 2004, har mange læresteder vært forsinket i forhold til selve implementeringen. Ennå har heller ikke alle kvalitetssystemer blitt formelt godkjent av NOKUT, og flere av lærestedene er tydelige på at det man så langt har etablert er kun en ”første versjon” av kvalitetssystemene. Således er mange av lærestedene fremdeles på ”planleggingsstadiet”, og der denne rapporten derfor må regnes som et øyeblikksbilde på situasjonen.

Selv om systemene kan endre seg noe over tid, er det grunn til å anta at de som regel også i den første versjonen vil kunne ha en del grunnleggende trekk som det kan være vanskelig å endre på senere. Fremgangsmåten i dette notatet er derfor å sette seg inn i hvordan lærestedene har tenkt seg grunnlaget og utgangspunktene for kvalitetssystemene, og hvordan denne tenkningen har blitt konkretisert når det gjelder målsettingene til og sentrale kjennetegn ved systemene.

Datagrunnlaget utgjøres i hovedsak av lærestedenes egne (og noen ganger foreløpige) beskrivelser av kvalitetssystemene, og eventuelt tilleggsmateriale som kaster lys over selve implementeringsprosessen. Her har ulike rapporter fra lærestedenes egne kvalitetsutvalg og studieutvalg vært verdifulle kilder, i tillegg til dokumenter fra styremøter og lignende beslutningsorgan hvor systemene har vært diskutert og eventuelt vedtatt. Selve analysen av dette skriftlige materialet har blitt fokusert rundt tre dimensjoner:

I forhold til lærestedenes tenkning rundt kvalitetssystemene, kan en svært interessant datakilde være hvor *inspirasjonen* til kvalitetssystemene er hentet fra. Hvilke referansepunkter som oppgis gir indikasjoner på hvilke hensyn lærestedene mener er viktigst for et kvalitetssystem å ta hensyn til. Er det akademiske eller administrative, nasjonale eller lokale hensyn som det har vært tatt hensyn til når man har innhentet informasjon om hvordan kvalitetssystem kunne utformes?

Et annet forhold som det er viktig å innhente informasjon om er hvilke spesifikke *målsettinger* kvalitetssystemene har. En vurdering av lærestedenes målsettinger med kvalitetssystemene kan gi indikasjoner om hvilke selvstendige vurderinger lærestedene har gjort i forhold til sine inspirasjonskilder. Er det eksempelvis slik at lærestedene kan ha vært inspirert av andre organisasjoner, men der man har ”oversatt” og endret disse i forhold til egne behov, eller kan man finne et stort samsvar mellom inspirasjonskilder og målsettinger – et samsvar som kan antyde at implementeringen kanskje i større grad har vært mer imitasjonsdrevet? Målsettinger er i tillegg et uttrykk for prioriteringer, der man ikke minst kan se hvordan lærestedene har vektlagt de mange og ulike kriteriene som man skulle tilpasse seg.

Til sist er det også viktig å se på hva som eventuelt preger kvalitetssystemenes utforming. Har de noen spesielle *kjennetegn* eller *utforming* som indikerer samsvar mellom målsettinger og hvordan lærestedene tenker å oppnå disse, eller synes målsettingene å være forholdsvis frikoplet ”praksis”? Ikke minst kan det her være interessant å studere kjennetegnene aggregert – ut fra at de da kan indikere en økende standardisering mellom lærestedene, eller alternativt, et mangfold av måter kvalitet tenkes utvikles og sikret på.

Inntrykk og synspunkter fra NOKUTs sakkyndige komiteer vil i noen grad trekkes inn i diskusjonen for å øke validiteten og reliabiliteten på de analyser som foretas. Her vil fokus spesielt være på hvordan NOKUT opplever kvalitetssystemene i praksis – en dimensjon som dermed vil utfylle punktene over knyttet til kvalitetssystemenes målsettinger og deres utforming.

## 2 Inspirasjon og referansepunkter

### 2.1 Offentlige utvalg som ”standardsettere”

Det som i første rekke slår en når man gjennomgår beskrivelsene av lærestedenes kvalitetssystemer, er måten lærestedene kategoriserer og beskriver slike systemer. Det store flertallet av læresteder bruker nemlig følgende oppdeling som en indikasjon på hva deres system skal inneholde og omfatte:

- Inntakskvalitet
- Rammekvalitet
- Programkvalitet
- Resultatkvalitet
- Undervisningskvalitet
- Relevans
- Styringskvalitet

Bakgrunnen for denne inndelingen kan tilbakeføres til 1990, og til det arbeid som det daværende Studiekvalitetsutvalget (1990) gjorde på vegne av det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet. Fire av de over nevnte begreper ble trukket frem av dette utvalget (Ramme-, inntaks-, program-, og resultatkvalitet), og et eksternt utvalg som ble nedsatt av det daværende Norgesnettrådet i 1999 (NNR 1999), la til ytterligere tre begreper (Undervisningskvalitet, relevans og styringskvalitet). Samlet synes denne oppdelingen av kvalitetsbegrepet å ha hatt stort gjennomslag i sektoren. Oppdelingen er ofte brukt både for å strukturere selve kvalitetssystemene, for å presentere dem i forhold til NOKUT, og som et utgangspunkt for senere operasjonaliseringer (se eksempelvis beskrivelsene av kvalitetssystemene ved Arkitekthøyskolen eller ved Høgskolen i Sør-Trøndelag).

Det faktum at det tidligere Norgesnettrådet ble omformet til det senere NOKUT i forbindelse med Kvalitetsreformen, er neppe uten betydning i forhold til hvorfor akkurat denne oppdelingen har vært foretrukket. For en del læresteder synes det rett og slett som om ideene fra det gamle Norgesnettrådet har fått svært stort gjennomslag, alternativt at man oppfatter det gamle Norgesnettrådet og det nye NOKUT som ett og samme organ, selv om formål og status til NOKUT er helt annerledes enn forgjengeren.

Ved å bruke de oppdelinger av kvalitet som Norgesnettrådet skisserte, kan man hevde at lærestedene til en viss grad har forsøkt å ”ansvarliggjøre” sin kontrollør, der det antas at NOKUT i liten grad har mulighet til å hevde at en slik angrepsmåte er irrelevant eller uhensiktmessig. Gransker man lærestedenes begrunnelser til hvorfor akkurat denne inndelingen har vært valgt, hevder lærestedene da også ofte at dette har vært ”hensiktsmessig” uten at dette er forklart nærmere.



Selv om man i utgangspunkt kan få følelsen av at lærestedene på denne måten har tenkt veldig strategisk, er det selvfølgelig mulig å tenke seg at valget av denne kategoriseringen også kan være et uttrykk for en mer begrenset og opportunistisk søkeatferd blant lærestedene. Man har rett og slett ikke brukt mye tid på å hente inspirasjon utenfra, og har heller anlagt en mer pragmatisk holdning der man har gått for det enkle og ”opplagte” uten at en slik tilnærming er blitt problematisert eller diskutert nærmere. Forklaringene om ”strategisk tilpasning” og ”det enkle og opplagte” lar seg også lett kombinere, og samlet kan disse forklaringene antyde at det faglige engasjementet hos lærestedene kanskje ikke har vært det største i forhold til etablering av kvalitetssystemene, og at etableringsprosessen har vært mer kjennetegnet av administrativ tilpasning enn faglig involvering (eksempelvis sies det rapporten ”System for sikring av studiekvalitet ved Norges Handelshøyskole” fra 2004 at det først og fremst er studieadministrasjonen som har utarbeidet systemet der. Et annet eksempel er Høgskolen i Hedmark, der direktøren er utpekt som den som har ansvaret for systemet). Argumentet om administrativ tilpasning styrkes ytterligere ved at flere læresteder (summarisk) begrunner etableringen av et kvalitetssystem nettopp som et pålegg fra myndighetene (se eksempelvis Høgskolen i Agder eller Høgskolen i Tromsø), og ikke noe som man har egeninteresse i.

## 2.2 Andre inspirasjonskilder

Et mindretall av lærestedene synes imidlertid å ha hatt en utvidet referanseramme når man skulle etablere sine kvalitetssikringssystemer. Selv om bevisstheten om at kvalitetssystemene er noe som de er pålagt å implementere, er tydelig tilstede også ved disse lærestedene, har man her ikke bare tatt hensyn til det formelle utgangspunktet.

Hos en god del læresteder kan man i beskrivelsene av kvalitetssystemene også finne eksempler på språkbruk som antyder at man ved lærestedene både kjenner til, og delvis har latt seg inspirere av kvalitetstenkning mer generelt. Bruken av begreper som ”Demingsirkelen” (kvalitetssirkelen), ”Balanced Scorecard” og ”CAF” (Common Assessment Framework) er gjengangere i flere av beskrivelsene av lærestedenes kvalitetssystemer. Her kan man imidlertid også finne eksempler på læresteder som forsøker å ”oversette” mer internasjonale begrep til norsk. Ved Høgskolen Stord/Haugesund brukes eksempelvis uttrykket ”total studiekvalitet” – et begrep som gir tydelige assosiasjoner til ”Total Quality Management” konseptet (Høgskolen Stord/Haugesund, styringshåndbok 2005: 4).

Andre eksempler på læresteder som synes å ha andre inspirasjonskilder i sin kvalitetstenkning er Høgskolen i Ålesund og Høgskolen i Vestfold, som begge grunnet sitt fokus på marine fagområder, har ønsket å bruke ISO-standarder i forhold til organisering av sine kvalitetssystemer (ISO-tenkning er imidlertid også benyttet av noen andre institusjoner, eksempelvis Høgskolen i Østfold og Høgskolen i Hedmark). For enkelte av disse institusjonene synes det forhold at noen standarder er å regne som internasjonale å

spille en svært viktig rolle. Høgskolen i Ålesund argumenterer eksempelvis i sin ”Håndbok for Kvalitetsstyring” at det:

*I forbindelse med revisjon av STCW-95, dvs. den internasjonale konvensjonen om normer for opplæring, sertifisering og vakthold for sjøfolk, kreves det at alle utdanningsinstitusjoner som gir sertifikatrettet utdanning for norske sjøfolk må kvalitetssikre utdannelsen. Når det gjelder maritim utdanning er det spesielt tatt hensyn til de krav som er satt i STCW-95 (Høgskolen i Ålesund: Håndbok for kvalitetsstyring, DEL 1: Systemhåndbok. 30.10.2003: 5).*

En lignende henvisning til internasjonale standarder kan også gjenfinnes hos Handelshøgskolen BI, som i beskrivelsen av sitt kvalitetssystem legger vekt på at man her allerede har gjennomgått en internasjonal akkrediteringsprosess (EQUIS) hos European Foundation for Management Development (EFMD). For disse lærestedene synes det altså som om deres særpreget eller faglige profil har bidratt til en noe utvidet referanseramme. I forhold til Handelshøgskolen BI er et iøynefallende trekk også at man her i tillegg til standardbegrepene ”inntakskvalitet”, ”programkvalitet” og lignende, også lanserer et nytt begrep; ”servicekvalitet”. En dimensjon som kanskje nettopp understreker lærestedets særpreget og tradisjon?

Internasjonale standarder i kombinasjon med særpreget og tradisjon kan også sies å være tilstede i beskrivelsen av kvalitetssystemet til Samisk Høgskole. Ikke minst understreker dette lærestedet at man vurderer å søke internasjonal akkreditering fra ”World Indigenous Higher Education Consortium (WINHEC)” – et forum for å fremme og støtte av urfolks rettigheter, og der de argumenterer for at de norske krav som settes til institusjonelle kvalitetssystem eventuelt må tilpasses de standarder som man her opererer med.

Etableringen av kvalitetssystemer på institusjonelt nivå åpnet i prinsippet også opp for muligheten for å etablere nye forbindelseslinjer mellom organisasjon og fag, og struktur og innhold i norsk høyere utdanning. Stensaker (2000) har ikke minst vist at flere læresteder i Norge på 1990-tallet igangsatte mange spennende kvalitetsutviklingsinitiativer som man kunne tenke seg kunne ha vært et utgangspunkt for de nye kvalitetssystemene som er utarbeidet. Ved gjennomgangen av lærestedenes beskrivelser av sine kvalitetssystemer er det imidlertid bare et lite mindretall som viser tilløp til slik erfaringsbasert tenkning. Høgskolen i Lillehammer, som eksempelvis har lang tradisjon som en ”reformpedagogisk” utdanningsinstitusjon i Norge (Stensaker 2000: 42), synes å videreføre denne gjennom den vekt som legges på godkjenning av studie- og emneplaner (se rapport fra Studieutvalget i perioden 2004-05, Høgskolen i Lillehammer), og de ambisjoner man har når det gjelder å stimulere til pedagogisk utviklingsarbeid ved høyskolen.

Universitetet i Tromsø, som på midten av 1990-tallet ønsket seg en nasjonal knutepunktfunksjon innen undervisning og læring (Stensaker 2000: 65), antyder også i sin rapport at man ønsker å styrke den mer pedagogiske og teknologiske tilretteleggingen rundt sine studietilbud, og ikke minst at man ønsker å stimulere til en ”god kvalitetskultur” (Universitetet i Tromsø, Kvalitetssikring av utdanning ved UiTØ, systembeskrivelse 2004: 3).

Et lærested som synes å ha kommet et godt stykke på vei i forhold til å kople kvalitetssystemene med systematisk utviklingsarbeid, er Høgskolen i Østfold der en parallelt med sitt ISO-baserte kvalitetssystem også har etablert et eget program for undervisning, læring og studiekvalitet (PULS) – et grep som synes å være tatt for å ikke bare ha ”strukturer” men og ”kulturer” på plass i sin kvalitetstenkning.

Et annet lærested som antyder interessante tilpasninger og refleksjoner rundt etableringen av kvalitetssystem er Høgskolen i Gjøvik som er en av de få lærestedene som synes å erkjenne at kvalitetssystemer også kan innebære en følelse av økt overvåkning, kontroll og usikkerhet hos ansatte (se også Boje & Windsor 1993), og der man argumenterer for at det kvalitetssystemet man implementerer der skal ”*skje innen en ramme av åpenhet, trygghet og toleranse*” (Kvalitetssystem ved Høgskolen i Gjøvik, versjon 1, 2004: 4).

Også ved Høgskolen i Akershus kan man se indikasjoner på en sterkere refleksjonsprosess i forkant av etableringen av kvalitetssystemet gjennom at man som vedlegg til sin beskrivelse av systemet redegjør for det idémessige grunnlaget for kvalitetssikringssystemet.

## 3 Målsettinger

### 3.1 ”Kvalitet på norsk”

Den noe pragmatiske og løsningsorienterte tilnærming som man kunne identifisere når det gjaldt idégrunnlaget til kvalitetssystemene, kan i stor grad gjenfinnes når man studerer de konkrete målsettinger som lærestedene har med sine systemer. En økende trend blant lærestedene synes å være at man benevner sine målsettinger med kvalitetsarbeidet for ”kvalitetspolitikk” – noe som kan fortolkes som et forsøk på å bedre integrere de mange og ulike initiativ på dette feltet (Navnene kan imidlertid variere mellom ulike lærested. Ved Høgskolen i Bergen har de eksempelvis et ”Kvalitetsmanifest”). I den grad man allerede kan snakke om en ”kvalitetskultur” ved lærestedene synes den i alle fall å ha slått inn i forhold til hvordan man skal presentere sitt kvalitetsarbeid for omverden.

Samtidig synes ikke lærestedene å love mer enn hva man akter å holde med sine kvalitetssystem. I målsettingene som lærestedene skisserer er det forholdsvis langt mellom de veldig ambisiøse oppleggene, og stor grad av jordnærhet og mer pragmatiske tilnærminger preger de fleste (se eksempelvis kvalitetssystemet ved Universitetet i Bergen 2005, Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia [revidert utgåve]).

Fra ”Kvalitetshåndboken” som beskriver kvalitetssystemet ved Høgskolen i Molde (2005: 7-8), finner man nedfelt en del prinsipper som kan brukes som et godt eksempel på hvordan lærestedene har konkretisert målsettingene med kvalitetssystemene:

- Kvalitetssystemet skal være forankret i de målsettingene som til enhver tid gjelder for høgskolen og skal utvikles slik at det inngår som en viktig del av ledelses- og styringssystemet
- Hovedmålet med kvalitetsstyringen er ikke kontroll, men forbedring. Vi må ha en bred deltakelse fra alle ansatte. All måling og rapportering må foregå på en måte som ivaretar dette formålet
- Kvalitetssystemet skal være enkelt, robust og fritt for unødvendig byråkrati. Det definerer hvilke prosesser som skal kvalitetssikres, beskriver hvilke oppgaver som skal gjennomføres og plasserer ansvaret for både utførelse og oppfølging på utvalgte prosesseiere
- Systemet skal i størst mulig grad være til støtte og hjelp med å effektivisere arbeidet og bringe inn en fornuftig struktur og sett av regler og rutiner
- Rutiner for kvalitetssikring og evaluering skal være en naturlig og integrert del av undervisningsaktivitetene ved høgskolen. Kvalitetskriterier og målemetoder er utviklet i forhold til de enkelte arbeidsprosessenes og fagenes egenart
- All kvalitetssikring av undervisning og øvrige prosesser blir basert på de fire fasene i Demings kvalitetssirkel (Planlegging – gjennomføring – evaluering – forbedring).

Hver gang et emne undervises, kan det betraktes som en prosess som løper gjennom planlegging (målsetting), gjennomføring, evaluering og forbedring

Eksempelet fra Høgskolen i Molde har noen trekk som man kan finne i svært mange av målsettingene for kvalitetssystemene. For det første er koplingen til ledelses- og styringssystemer forøvrig svært hyppig nevnt. For det andre betones det ofte at systemene skal være utviklingsorienterte, og ikke fokusert på kontroll. For det tredje ønskes delaktighet fra ansatte. For det fjerde skal ikke systemene bidra til byråkrati – de skal være enkle. For det femte skal systemene bidra til effektivisering.

Flere av de over nevnte punkter er også understreket av NOKUT i deres kriterier og kommentarer knyttet til etableringen av kvalitetssystemene, der man altså igjen kan hevde at det store flertall av lærestedene i liten grad har omformet eller satt sitt eget preg på målsettingene. I den grad det fremkommer en markering av enkelte målsettinger fra lærestedene er disse konsentrert om at kvalitetssystemene må være utviklende og i alle fall ikke byråkratiserende.

### **3.2 Sprikende målsettinger?**

Det er likevel forholdsvis lett å finne eksempler på at målsettingene som lærestedene har kan skape utfordringer på sikt ved at en del av målsettingene som skisseres ikke behøver å trekke i samme retning.

Et dilemma man kan finne i så måte er at mange læresteder, som gjerne også vektlegger utviklingsaspektet ved systemet, ønsker å fremme og spre ”beste praksis” internt ved lærestedet. I samme dokument kan det imidlertid også understrekes at ”avvikskontroll” må gjennomføres for å sikre at kvalitetsstandarder holdes. Selv om det ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning mellom ”beste praksis” og ”minimumsstandarder”, synes flere læresteder her å være svært utydelige i hva som faktisk prioriteres (se også Hackman & Wageman 1995).

Et annet mulig dilemma er ønsket om å minimere kontrollaspektene ved kvalitetssystemene samtidig som det tydelig fremgår at disse systemene skal være en del av lærestedenes integrerte styrings- og ledelsessystem. Siden kontrollaspektet er en svært sentral del av styring og ledelsesoppgavene, kan de læresteder som ønsker en utviklingsorientering ha nok en utfordring på dette feltet.

Ønsket om å minimere byråkrati, og skape ”enkle og robuste” kvalitetssystem er videre en prisverdig målsetting som imidlertid igjen kan bli utfordret av det faktum at et stort antall læresteder faktisk ser ut til å ha et ønske om å på sikt bygge ut sine kvalitetssystemer til også å omfatte forskning, personalspørsmål, økonomistyring og administrasjonsvirksomhet i vid forstand. Det er mulig å tenke seg at kvalitetssystemer kan være enkle selv om de er

svært omfattende, men det er ikke usannsynlig at jo større antall temaer og dimensjoner et system inneholder, jo mer øker også kompleksiteten, og jo dårligere blir gjennomskiktigheten i systemet.

Et siste dilemma som kan nevnes er at man ved svært mange læresteder tydelig ønsker å få til systemer som fremmer delaktighet hos både ansatte og studenter samtidig som man også ønsker at systemene skal bidra til effektivisering. Igjen trenger ikke dette å være motsetninger, men det er ikke vanskelig å peke på at effektiviseringsprosesser gjerne innebærer oppgavespesialisering og eventuelt forenklede arbeidsprosesser – elementer som like gjerne kan frikople personer som å fremme delaktighet og ”nærhet” til systemet (se også Tuckman 1994).

### **3.3 Eksempler på nytenkning**

I hvilken grad er så innovasjon og nytenkning en del av kvalitetssystemene? Som et utgangspunkt kan det selvfølgelig her bemerkes at kvalitetssystemene i seg selv er et eksempel på nytenkning – fordi svært mange læresteder ikke har hatt slike systemer tidligere. Poenget her er imidlertid om det kan finnes eksempler på kvalitetssystemer med formål som ikke er dekket av de forskrifter som finnes på feltet, og som har ambisjoner om å etablere nye ”kvalitetssirkler” i høyere utdanning.

Et eksempel på slike nykoplinger er ambisjonene om å forbinde de etablerte sensorordningene med de nye kvalitetssystemene som flere læresteder har ambisjoner om. Ett av disse er Universitetet i Oslo. Et trekk ved kvalitetssystemet til dette lærestedet er at man understreker behovet for å bygge videre på rutiner og prosesser som allerede eksisterer. Som en del av dette har man imidlertid ambisjoner om å mer systematisk å utnytte det eksisterende sensorsystemet til utviklingsformål (Kvalitetssystem for Universitetet i Oslo 2005: 9). I etterkant av Kvalitetsreformen er det frivillig om man ønsker å benytte seg av eksterne sensorer på bachelornivå ved norske læresteder. Ved Universitetet i Oslo ønsker man tydeligvis å fortsette med en sensorordning, men der man ønsker å omforme sensorrollen fra direkte bedømming av studentenes arbeider til mer indirekte kvalitetstilsyn av hele studieopplegget. I kvalitetssystemet til Universitetet i Oslo har man ambisjoner om at alle studietilbud ved lærestedet skal ha en egen tilsynssensor.

Ambisjonen til Universitetet i Oslo er spennende ut fra at sensorene uten tvil kan bringe inn et eksternt og frisk blikk på virksomheten som drives. Samtidig er et slikt system også avhengig av å finne de rette personer, og en tidligere studie har påpekt at dette er en prosess som kan ta tid (Solum 2005).

Et annet eksempel på nytenkning som fremkommer i de nye kvalitetssystemene kan hentes fra NTNU. Her er systemet bygget opp rundt ulike former for evalueringer som ved mange andre læresteder, men der man har ønsker om å forhindre at dette bidrar til å skape trivielle rutiner (NTNU, Kvalitetssikring av undervisning og læring 2003: 4).

Evalueringsvirksomheten har derfor blitt definert som selvstendige prosjekter med definerte start og sluttidspunkter, og med en egen prosjektgruppe som har ansvaret for prosjektet i denne perioden. Et mål med denne formen for organisering er at man samtidig med etableringen av et ”system” også skal sikre at systemet har innebygd elementer som stimulerer til fornyelse og utvikling.

Lignende tanker kan man også finne ved Høgskolen i Harstad, der man ser etableringen av et kvalitetssystem som et middel til å realisere ambisjonene om å skape en ”lærende organisasjon” (Høgskolen i Harstad, Kvalitetshåndbok for studiekvalitet, 2005: 7). Selv om innholdet i det kvalitetssystemet som beskrives har mange av de elementer som svært mange andre læresteder også har etablert, så synes dette lærestedet å ha utviklet et mer reflekterende perspektiv på hvordan kvalitetsarbeid kan bidra til å skape organisasjonsendring.

Et siste eksempel kan hentes fra Høgskolen i Lillehammer. Her har Studieutvalget ved høyskolen ønsket å være en pådriver i forhold til å utvikle studentenes praktiske ferdigheter når det gjelder problemløsning, teamarbeid, karriereplanlegging, IKT-kunnskap, etc. (Høgskolen i Lillehammer, rapport fra studieutvalget i perioden 2004-05). Selv om dette foreløpig er ambisjoner, er de uttrykk for den nytenkning som ved noen læresteder synes å skje i etterkant av etableringen av et kvalitetssystem. I forhold til Høgskolen i Lillehammer foreslår høyskolens studieutvalg i samme rapport også at det opprettes et senter for forskningsbasert pedagogisk utviklingsarbeid – et ønske om å fylle kvalitetssystemet med mer innhold?

## 4 Kjennetegn og utforming av systemene

### 4.1 Sentrale karakteristika ved systemene

En gjennomgang av lærestedenes kvalitetssystemer illustrerer at de synes å ha visse fellestrekk i sin utforming. Ikke minst synes det å være en tendens til at alle systemene er bygget rundt elektroniske nettbaserte løsninger. Slik sett er systemene ikke ”papirsystemer”, men virtuelle systemer, der både studenter, ledelse og ansatte er tenkt å skulle bruke nettet for å legge inn, analysere og hente ut informasjon. Et typisk eksempel i så måte er NTNU som har etablert et ”kvalitetsstøttesystem” som inneholder maler (til spørreskjemaer, rapporter etc.), sjekklister (ved gjennomføring av evalueringer) og tips til de som arbeider med en konkret sak (NTNU, Kvalitetssystemet ved NTNU 2005: 5). I systemet er det også lenker til ressurser som bibliotek, bokhandel og pedagogisk veiledningstjeneste.

Høyskolen i Bodø har også tatt i bruk et elektronisk verktøy i sitt kvalitetssystem, og der en av hensiktene er å aktivisere studentene gjennom etablering av ”tips” og ”klage”-muligheter, der studentene ved enkle tastetrykk kan gi uttrykk for sine synspunkter på den undervisning de mottar og det læringsmiljø de er en del av. Mange av de høyskoler og universiteter som har tatt i bruk elektroniske læringssystemer (LMS – Learning Management Systems) i sin undervisning (eksempler er Classfrontier, Blackboard, etc), har også begynt å bruke disse mer aktivt som en del av evalueringsoppleggene som er iverksatt. Kvalitetssystemene i norsk høyere utdanning har slik sett bidratt til en sterkere digitalisering, og mulighet for å lettere etablere to-veis kommunikasjon i systemene.

Et annet sentralt trekk ved kvalitetssystemene er den vekt som er lagt på studentevaluering av undervisningen. Dette er ikke veldig overraskende all den tid dette er spesielt nevnt i departementets forskrift knyttet til systemene (samt at studentevaluering av undervisning har en lang forhistorie i norsk høyere utdanning). Kvalitetsreformen har imidlertid bidratt til en sterkere modulisering av studieprogrammene der større fagenheter er splittet opp i langt mindre moduler, emner og kurs. Når alle disse enhetene underkastes evaluering betyr imidlertid dette en stor økning i antall evalueringer. En annen medvirkende årsak til økningen i evalueringsomfanget er at mange læresteder også gjennomfører evalueringer på flere tidspunkt enn tidligere. Ikke minst er det en tydelig tendens til at mange læresteder har etablert underveisevalueringer i tillegg til den tradisjonelle studentevalueringen på slutten av et kursopplegg. Selv om noen av disse evalueringsoppleggene ikke trenger å være så omfattende (se eksempelvis Høyskolen i Bergen for en enkel modell for underveisevaluering), er resultatet likevel at tyngdepunktet i de fleste kvalitetssystemene er knyttet til ulike former for studentevaluering.

I forbindelse med vektleggingen på studentevaluering av undervisning, bør man imidlertid også merke seg at svært mange læresteder i forbindelse med sine kvalitetssystem, nå



benevner slike evalueringer som ”studenttilfredshetsundersøkelser”. Hvorvidt dette er et uttrykk for en sterkere ”kundeorientering” i norsk høyere utdanning, eller om det er lærestedenes operasjonalisering av NOKUTs kriterie om at ”kvaliteten slik den fremtrer for studentene” er sentralt når man skal etablere et kvalitetssystem, er mer usikkert.

Samtidig kan man, om enn i langt mindre omfang, også identifisere en ny form for evalueringer som en del av lærestedenes kvalitetssystem. Dette er såkalte studieprogramevalueringer. Disse gjennomføres ikke hvert år, men typisk i en 4-6 års syklus, og da gjerne med eksterne eksperter representert i evalueringspanelet. På denne måten har lærestedene skapt en intern ekvivalent til NOKUTs sykliske evalueringer av lærestedenes kvalitetssikringssystem.

Et tredje fellestrekk ved kvalitetssystemene som er gjennomgått, er den måten som blandingsforholdet mellom gamle og nye rutiner og prosesser er spesifisert på. Ofte er systemene slik at de åpner for en viss fleksibilitet og valgfrihet når det gjelder å ta i bruk etablerte rutiner for kvalitetssikring og evaluering, men at de nye formene for kvalitetssikring er obligatoriske. Men fordi de faglig ansatte ofte har nøkkelroller når det gjelder å gjennomføre konkrete evalueringsprosedyrer, kan man her stå overfor den situasjon at man etablerer ”doble systemer”. Man beholder tradisjonelle metoder og rutiner, mens nye rutiner innføres parallelt. Et eksempel på et lærested som synes å ha havnet i en slik situasjon er Høgskolen i Volda, der den eksterne komiteen som vurderte kvalitetssystemet nettopp påpekte at gamle og nye systemer fungerte parallelt (NOKUT, Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanninga på Høgskolen i Volda 2005: 30). Selv om det kan hevdes at dette er et midlertidig problem som skyldes at det nye systemet ennå ikke har ”satt seg”, og at det tar tid før gamle rutiner kan utfases, kan det være et problem hvis de faglig ansatte faktisk ønsker å opprettholde eksisterende rutiner også i et nytt system.

Et siste fellestrekk ved kvalitetssystemene er den sterke formalisering som synes å skje ved lærestedene når det gjelder krav om og ansvar for rapportering av data. Kravet om at lærestedene skal utarbeide en årlig rapport til eget styre synes å ha bidratt til et veldig sterkt fokus på å produsere en slik rapport. Standarder for når data skal samles inn og hvordan de skal innrapporteres, dominerer mange av systemene. Det er ikke spesielt overraskende at et kvalitetssystem har krav om datarapportering og rutiner for dette, men spørsmålet er likevel om fokuseringen på å generere denne rapporten kan ha bidratt til å ta fokus bort fra den refleksjon, kommunikasjon og gjensidige informasjonsutveksling som kvalitetssystemene også bør bidra til.

En utfordring her vil ikke minst være å forholde seg kritisk til de standarder og kriterier som kvalitetssystemene spesifiserer. Eksempelvis har mange av kvalitetssystemene definerte standarder for når ”avvik” eller ”kvalitetssvikt” forekommer. Dette kan eksempelvis være hvis strykprosenten på et kurs eller i et emne blir for høy, eller hvis en viss prosentandel av studentene gir et emne for dårlig karakter i forbindelse med en studentevaluering. Ved Høgskolen i Telemark har man eksempelvis satt standardene slik at

avvik forekommer hvis det er over 35 prosent stryk i et emne, eller når over 50 prosent av studentene har en gjennomsnittskarakter på 2,5 eller dårligere i forbindelse med studentevaluering av et emne (Høgskolen i Telemark, Kvalitetshåndbok for utdanningsvirksomheten 2003: 19). Her kan man altså få en situasjon der man eksempelvis aksepterer 34 prosent stryk som innenfor ”normalen”. Høgskolen i Telemark er bare et av mange læresteder som har satt slike standarder, og poenget her er verken å kritisere denne høgskolen for de standarder som er satt, ei heller antyde at man bør gå bort fra standarder. Poenget her er om kvalitetssystemene har egenskaper som faktisk klarer å avdekke situasjoner som den som beskrevet over, og om systemene er åpne for å inkludere det faglige skjønn som må være tilstede for å fange opp problematiske tendenser. Paradokset man kan stå overfor hvis dette ikke gjøres, er altså at kvalitetssystemer ikke nødvendigvis betyr at den akademiske kvaliteten ivaretas. Det er ikke slik at egendefinerte standarder nødvendigvis alltid er et uttrykk for kvalitet.

## 4.2 Organisatoriske konsekvenser

De fellestrekk som majoriteten av kvalitetssystemene synes å ha, bidrar også til å endre de organisasjoner de er iverksatt i. Noen av disse konsekvensene er ønskelige, og en vesentlig årsak til hvorfor kvalitetssystemene ønskes implementert i norsk høyere utdanning. Andre effekter kan imidlertid være mer uinteressante.

Et eksempel på en ønskelig effekt er ikke minst det ansvar som kvalitetssystemene legger på lærestedenes ledelse. Alle kvalitetssystemene som er gjennomgått demonstrerer en tydelig vektlegging på dette kriteriet. På denne måten kan kvalitetssystemene bidra til å endre på ansvaret for sikringen av kvalitet i norsk høyere utdanning. Mens det er den enkelte fagperson som tradisjonelt har hatt ansvaret for dette, sørger kvalitetssystemene for at lærestedene får mer ansvar for kvalitetssikringen. Ved at en årlig rapport om kvalitetsarbeidet skal gå til styret ved lærestedene sørger man i tillegg for at også det øverste organet får et verdifullt inntak til å diskutere kjernevirksomheten ved lærestedene. En slik effekt er både sannsynlig og ønskelig. Samtidig kan en fare være at den økte sentraliseringen ved lærestedene kan bidra til mindre grad av involvering lokalt. Selv om det er mange av kvalitetssystemene som vektlegger dette på papiret, er det mer usikkert hvordan dette fungerer i praksis.

Det er imidlertid verd å merke seg at det ved de læresteder som ikke har fått godkjent sitt kvalitetssystem i første runde, synes en vesentlig årsak til dette nettopp å være mangelen på involvering og engasjement fra studenter og faglig ansatte (se eksempelvis NOKUT 2005: 4, Evaluering av system for kvalitetssikring av Høgskolen i Bodø, se også NOKUTs rapport om Norges Idrettshøgskole). Også blant de læresteder som fikk godkjent sine kvalitetssystem i første runde, hadde NOKUT kommentarer som påpekte at involveringen fra ansatte og studenter kunne forbedres (se eksempelvis NOKUTs rapporter om kvalitetssystemene ved Høgskolen i Hedmark, Norges Musikkhøgskole og Høgskolen i Bergen).

En annen og tilgrensende effekt av kvalitetssystemene er at ansvar for oppfølging i større grad enn tidligere plasseres hos enkeltpersoner ved lærestedene. Dette er igjen i tråd med logikken bak kvalitetssystemer der ansvar og myndighet skal tydeliggjøres, og slik sikre at oppfølging og dermed kvalitetssikring, finner sted. Dette er en ønskelig effekt. Ikke minst har et tradisjonelt problem i norsk høyere utdanning vært at evalueringer ikke alltid følges opp (se eksempelvis Smeby 1995). Samtidig blir det en utfordring å etablere nye fora for kollegialitet og dialog når hierarki og ikke minst ledelse vektlegges så sterkt. Det finnes ulike typer ”kollegiale” organ og ulike representative fora for kvalitetsspørsmål ved svært mange av lærestedene (ofte går disse under betegnelser som ”studiekvalitetsutvalg”, ”læringsmiljøutvalg”, og lignende), men ofte er deres rolle mer uklar i de nye kvalitetssystemene. De har sjelden beslutningsmyndighet, rår ikke over særlig mye ressurser, og er ofte tiltenkt en mer strategisk og rådgivende rolle (se eksempelvis spesifiseringen av oppgaver til Kvalitetsutvalget ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Høgskolen i Sør-Trøndelag, Kvalitetshåndbok, del 1 systemhåndbok 2004: 30). I norsk høyere utdanning har imidlertid lignende rådgivende organ hatt problemer med å tilpasse seg de nye styringsstrukturene ved lærestedene (se eksempelvis Larsen et al 2004), og det er grunn til å anta at det samme kan skje med de mer kollegiale og representative organ som skal fungere på kvalitetsfeltet. Å skulle gi råd uten å ha myndighet kan lett skape fritak for involvering og skape mer likegyldighet enn engasjement.

På mange måter er nøkkelspørsmålet for kvalitetssystemenes suksess hvorvidt systemene klarer å kople seg til de ulike arenaene som eksisterer for faglig utvikling ved lærestedene. Kvalitetssystemene vil når de er fullt ut implementerte, inneholde verdifull informasjon om virksomheten ved norske læresteder. Dette kan være informasjon som kan brukes til faglig utvikling i vid forstand, herunder også til forskning og utviklingsarbeid når det gjelder undervisning og læring. Foreløpig synes slike koplinger å være forholdsvis få, noe som kan bidra til å minske betydningene av kvalitetssystemene i forhold til ønsker om organisasjonsendring. Noen eksempler kan imidlertid identifiseres. Ved Høgskolen i Oslo har man et eget Senter for Profesjonsstudier som i tillegg til sin selvstendige forskning også er tiltenkt en sentral rolle i dette lærestedets kvalitetsarbeid (Høgskolen i Oslo, Kvalitetssikring ved Høgskolen i Oslo 2004: 8). Får man dette til kan man skape nye forbindelseslinjer mellom forskningen og undervisningen som kanskje kan gi et nytt innhold til begrepet forskningsbasert undervisning (samtidig synes rollen til Pedagogisk Utviklingssenter ved Høgskolen i Oslo å være mer uklar i forhold til kvalitetssystemet). På flere læresteder har man i tillegg også etablert pedagogiske utviklingssentre eller lignende konstruksjoner som burde kunne skape andre forbindelseslinjer mellom kvalitetssystemene og kjernevirksomheten.

## 5 Vil kvalitetssystemene bidra til økt kvalitet?

Kvalitetssystemene i norsk høyere utdanning er etablert i tråd med de forslag som ble lansert i NOU (2000) og i St.meld. 27 (2000), der lærestedene er tiltenkt et hovedansvar for kvaliteten for den utdanning de tilbyr. Slik departementet og NOKUT gjennom forskrift har operasjonalisert dette, er ansvaret i sterkere grad enn før lagt til lærestedenes øverste ledelse – rektor og styret. Dette er i tråd med den økte selvstendighet som lærestedene er tiltenkt i etterkant av Kvalitetsreformen, der betydelig lokalt handlingsrom antas å bidra positivt i forhold til kvalitet.

Det er imidlertid viktig å understreke at lærestedene også forut for Kvalitetsreformen hadde dette ansvaret. Det nye er således at ansvaret plasseres tydeligere hos den institusjonelle ledelsen, og at det stilles sterkere krav til systematikk, rutiner og oppfølging enn hva som har vært tilfelle tidligere. Det er vanskelig å være uenig i intensjonene bak denne vektleggingen. Spørsmålet er likevel om kvalitetssystemene slik de nå ser ut til å bli utformet er hensiktsmessige i forhold til intensjonene om å sikre og utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning.

### 5.1 Er kvalitetssystemene hensiktsmessige?

Skal man drøfte spørsmål om hensiktsmessighet, må man imidlertid foreta en tilbakekopling til de innledende perspektiver som ble skissert i denne rapporten. Ut fra forskrifter som ble utformet av departement og NOKUT ble det her utledet tre ulike fortolkninger av hva de nye kvalitetssystemene skulle bidra til:

- Bedre integrasjon av ulike aktiviteter ved lærestedene (herunder koplinger mellom faglige og administrative prosesser)
- Å trekke ulike interessenter inn i vurderinger av kvaliteten på utdanningstilbudet (studenter, ansatte, næringsliv, samfunn)
- Forbedre styring og oppfølging i forhold til kvalitetsspørsmål (øke ledelsens ansvar og involvering i spørsmål knyttet til kvalitet og kvalitetsutvikling)

Vurderer man de eksisterende kvalitetssystemene langs disse tre dimensjonene, er det ikke vanskelig å finne empirisk belegg for at de scorer høyt i forhold til samtlige.

Gjennomgangen av kvalitetssystemene har vist at mange prosesser sammenkoples i langt sterkere grad enn tidligere, der man ikke minst kan se at administrative og faglige ansatte etablerer nye (elektroniske) arenaer for samarbeid. Ved svært mange læresteder ser man også at administrativt ansatte har nøkkelroller i forhold til kvalitetssystemene. Det er mulig å anlegge to ulike syn på hva som er konsekvensene av dette. For det første kan denne utviklingen ses på som en form for ”byråkratisering” av høyere utdanning, der kvalitetssystemene gjennom sine rutiner og indikatorer invaderer de faglige arenaer, og bidrar til å omforme faglige diskusjoner til administrative prosesser. Det er imidlertid også

mulig å lansere det motsatte synspunkt, der administrasjonen, som en del av kvalitetsarbeidet, bidrar til å ”profesjonalisere” utdanningsvirksomheten, og at administrasjonen i noen tilfeller bidrar til å avlaste faglige ansatte for oppgaver. Så langt tyder utviklingen imidlertid på at administrasjonen har spilt den dominerende rollen når det gjelder utforming, og at mange kvalitetssystemer har blitt til gjennom en mer administrativ tilpasningsprosess. Fagpersonalets involvering synes svært varierende.

Når det gjelder å inkludere ulike aktører i vurderingen av kvalitet, kan det derfor hevdes at fagpersonalets innflytelse i alle fall ikke er blitt sterkere i etterkant av at kvalitetssystemene har sett dagens lys. På den annen side synes studentenes synspunkter å være veldig godt dekket gjennom den vekt som legges på studentevalueringer. Et poeng her er imidlertid at vektleggingen på studentevalueringer ikke nødvendigvis bidrar til økt aktivisering av studentene i selve kvalitetsarbeidet. Et problem her kan være at det som oppleves som et behov for standardisering hos lærestedene, kan svekke opplevelsen av relevans hos studentene. Standardisering vil ofte innebære kvantifisering og bruk av spesielle teknikker for å innhente informasjon og synspunkter, der man kan gå glipp av den mer prosessuelle informasjonen knyttet til hvordan kvalitet oppleves og eventuelt kan forbedres.

Det synes også klart at den faglige og administrative ledelsens involvering i kvalitetsarbeidet har økt markant i forbindelse med og i etterkant av etableringen av kvalitetssystemene – på alle nivåer ved lærestedene. I noen tilfeller ser man også at samfunnet omkring er trukket sterkere inn i form av nye rutiner og prosesser som involverer industri, nærings- og arbeidsliv.

I forhold til styring og oppfølging kan man så langt se en sterk vektlegging på dette ved nesten alle lærestedene. Fokuset her er nesten så sterkt at man kan hevde at lærestedene nærmest har overtilpasset seg forskriftene på feltet. Det interessante punktet her er imidlertid hva slags styring og oppfølging som vil finne sted fremover. Hvis oppfølgingen og styringen standardiseres for mye, er det mulig å hevde at den lokale autonomien internt ved lærestedene vil kunne svekkes til fordel for sterkere maktutøvelse fra den institusjonelle ledelsen. Norske læresteder har utvilsomt en interesse i å følge opp resultatene av ulike evalueringer. Spørsmålet er om ledelsesinvolveringen i oppfølgingen klarer å trekke veksler på den innholdsmessige kunnskapen som studentene og de ansatte besitter.

Det store spørsmålet er imidlertid om økt integrasjon mellom fag og administrasjon, ønsket om å trekke ulike aktører sterkere inn i kvalitetsarbeidet, samt vektleggingen på styring og oppfølging, faktisk bidrar til kvalitetsheving av undervisning og læring. Så langt synes utviklingen i Norge å samsvare godt med erfaringene fra andre land som har pålagt sine læresteder å etablere kvalitetssystemer (Stensaker 2003): man ser en økende tendens til formalisering og sentralisering av kvalitetsarbeidet ved lærestedene, en høy grad av administrativ tilpasning til de eksterne standarder der man foreløpig kun ved enkelte læresteder kan spore forsøk på å tilpasse kvalitetssystemene til interne behov og utviklingsambisjoner. De muligheter kvalitetssystemene innebærer i forhold til å stimulere

til innovasjon og nytenkning er derfor foreløpig ikke utnyttet i særlig grad. Lærestedenes rapporter og planer etterlater heller ingen tvil om at man så langt har brukt mye energi og ressurser på å få systemene operative, og få ”satt” rutinene og prosedyrene i systemet. Samtidig synes man å ta grep i forhold til den fragmentering som tradisjonelt har kjennetegnet kvalitetsarbeid ved lærestedene, der ansvaret for kvaliteten på undervisning og læring ofte har vært lagt på den enkelte lærer. Her har man lyktes i å betone lærestedets overordnede ansvar på dette feltet.

Skal man trekke noen foreløpige slutninger om hensiktsmessigheten av de nye kvalitetssystemene, så ender man derfor lett opp med en tvetydig konklusjon: Mange av de nye kvalitetssystemene har en utforming som innebærer et potensial for kvalitetsforbedring av norsk høyere utdanning. Men, foreløpig er dette potensialet ikke hentet ut.

## 5.2 Noen kritiske faktorer

Det kan derfor hevdes at det er de nærmeste årene som vil avgjøre hvorvidt kvalitetssystemene vil fungere etter hensikten. Ansatte og studentenes opplevelser og inntrykk av hvilken funksjonalitet kvalitetssystemene har, hvilken nytte de har av informasjonen fra systemene, og hvilke endringer systemene bidrar til, er her være sentrale spørsmål.

På basis av systemenes utforming så langt, og ut fra en målsetting om å øke maksimere nytten av kvalitetssystemene, er det mulig å identifisere noen kritiske faktorer som man ved lærestedene bør holde et spesielt øye med i tiden fremover. For det første kan ekspansjonen og utbyggingen av systemene gå utover behovet for å prioritere i kvalitetsarbeidet. Foreløpig synes ikke evnen til prioritering å være svært stor ved lærestedene. Dette kan bli et problem i tiden som kommer. Etter hvert vil kvalitetssystemene generere svært mye informasjon som uten en plan og en klar strategi for oppfølging like gjerne kan føre til handlingslammelse som til kvalitetsforbedring. Sprer man ressursene for tynt utover, og hvis oppmerksomheten spres for mye, risikerer man igjen at fragmentering og ad-hoc tiltak blir det som kjennetegner arbeidet med kvalitet. Mange av kvalitetssystemene trenger i så måte et ”innhold” som kan gi retning til arbeidet. Selv om en del læresteder har begynt å utarbeide en ”kvalitetspolitikk”, er det et rom for å videreutvikle disse. Ser man til utlandet trenger man ikke gå lengre enn til Danmark for å finne lærested som forsøker å gi sitt kvalitetsarbeid et mer substansielt innhold når det gjelder undervisning og læring (CBS 2006). Går man tilbake til Mjøsutvalget, var ett av forslagene der (som ikke ble fulgt opp senere) at lærestedene også burde etablere såkalte *Teaching Resource Centers* som kunne koples til kvalitetsarbeidet (NOU 2000: 155). Poenget her er ikke å argumentere for etableringen av slike sentre, men å påpeke at kvalitetsarbeidet ved lærestedene trenger å gis en retning og en sterkere profil.

For det andre, og relatert til det førstnevnte punktet, kan det argumenteres for at prioritering faktisk også noen ganger må bety sanering av rutiner og prosedyrer. Mange

kvalitetssystemer har betydd nye rutiner og evalueringsformer uten at eksisterende og tradisjonelle prosedyrer nødvendigvis er fjernet. Til sammen genererer dette et forholdsvis stort "evalueringstrykk" der man raskt vil nærme seg det punkt hvor omkostningene av evalueringene raskt vil overgå gevinstene. Mange læresteder har i så måte en jobb å gjøre når det gjelder å bedre integrere og koordinere "gamle" og "nye" rutiner. Ved en del læresteder har man heller ikke klart å utnytte det potensial som ligger i en del etablerte strukturer. Det arbeid som studieavdelinger, studentsamskipnader eller eksempelvis pedagogiske utviklingssentre i dag nedlegger, burde kunne integreres bedre enn hva tilfellet er ved mange læresteder i dag (se eksempelvis Havnes & Stensaker 2006).

For det tredje ligger det en fare i at mange av kvalitetssystemene som nå er etablert dekopler ansatte og studenter fra kvalitetsarbeidet heller enn å involvere dem. Den "byråkratisering" og "profesjonalisering" man nå kan identifisere på kvalitetsfeltet innebærer også at terskelen for personlig engasjement blir høyere. En spesifisering og konkretisering av det formelle ansvaret for oppfølging som mange av lærestedene nå legger opp til, kan også av mange kan fortolkes som "fritak" for det ansvar alle ansatte og studenter har når det gjelder kvalitet. Slik sett har lærestedene en utfordring når det gjelder å gi tilbakemeldinger når ting rapporteres inn, etablere arenaer for debatt når problemer identifiseres, og skape tilgjengelighet til informasjon om "god praksis" som kan være til nytte for flere. En av de sentrale målsettingene med å etablere kvalitetssystemer i høyere utdanning i Norge har vært å øke systematikken og den organisatoriske oppmerksomheten rundt kvalitetsspørsmål. Man skulle ikke lenger være avhengig av engasjementet til enkeltpersoner. Paradoksalt nok er det kanskje nettopp aktiviseringen og involveringen av den enkelte ansatt og den enkelte student som vil avgjøre om kvalitetssystemene blir en suksess i årene som kommer

## Referanser

- Barnett, R. (1994) Power, Enlightenment and Quality Evaluation, *European Journal of Education*, 29, pp. 165-179.
- Birnbaum, R. & J. Deshotels (1999) Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28, pp. 29-37.
- Bleiklie, I. (1998) Justifying the Evaluative State: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33, pp. 299-316.
- Boje, M. B. & Windsor, R. D. (1993): *The resurrection of Taylorism: Total quality management's hidden agenda*. *Journal of Organizational Change Management*, 7, 57-70.
- Brennan, J. (1997) Authority, Legitimacy and Change: the Rise of Quality Assessment in Higher Education, *Higher Education Management*, pp. 7-29.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. SRHE/Open University Press. Buckingham.
- Brunsson, N., Jacobsson, B. & Associates (2000) *A world of standards*. Oxford University Press. Oxford.
- CBS (2006) *Læringsfilosofi og –vision for Copenhagen Business School. Diskussionsoplæg*. CBS Learning Lab, København.
- Clark, B. R. (2000) *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement*. IMHE General Conference 2000, 11-13 September, OECD, Paris.
- Crosby, P. B. (1979) *Quality is Free*. New York: McGraw-Hill.
- Czarniawska, B. and Joerges, B. (1996) Travel of Ideas Czarniawska, B. and Joerges, B. (1996) "Travel of Ideas". In Czarniawska, B. and G. Sevón. (eds.) *Translating Organizational Change*. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.
- Deming, W. E. (1986) *Out of the Crisis*. Cambridge MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Feigenbaum, A.V. (1983) *Total quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Feldman, M. & March, J. G. (1981) Information in Organizations as Signal and Symbol. *Administrative Science Quarterly*, 26, pp. 171-186.
- Hackman, R. J. & Wageman, R. (1995) *Total quality management, conceptual and practical issues*. *Administrative Science Quarterly*, 40, 309-342.
- Havnes, A. & Stensaker, B. (2006) Educational development centres: from educational to organisational development? *Quality Assurance in Education*, 14, pp. 7-20.



- Holmes, G. & McElwee, G. (1995) Total quality management in higher education: How to approach human resource management. *TQM Magazine*, 7, 5-10.
- Ishikawa, K. (1985) *What is total quality control? The Japanese way*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Juran, J. M. (1992) *Juran on Quality by Design*. The Free Press. New York.
- Larsen, I.M., Maassen, P.A.M. & B. Stensaker (2004) *Styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner – nasjonale og internasjonale trender og erfaringer*. NIFU skriftserie 20/2004, Oslo.
- Lindøe, P. H. (1996) *Kvalitetssikring og internkontroll*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Meyer, J.W. og Rowan, B. (1977) Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, pp. 340-363.
- Meyer, M. (1979) Organizational Structure as Signaling. *Pacific Sociological Review*, 22, pp. 481-500.
- Mikkelsen, S. & Aamodt, P. O. (red.) (2006) *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra evalueringen av Kvalitetsrefomen. Norges forskningsråd: Oslo.
- NOKUT (2003) *Kriterier for evaluering av universiteters og høyskoleers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten*. Vedtatt 5. mai 2003. NOKUT. Oslo
- NOKUT (2006) *Kriterier for evaluering av universiteters og høyskoleers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten*. Vedtatt 5. mai 2003, revidert 25.01.06. NOKUT. Oslo.
- NNR (1999) "*Basert på det fremste...* "? *Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høyere utdanning*. Norgesnetttrådet, Oslo.
- NOU (2000) *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Norges offentlige utredninger 2000: 14. Statens forvaltningstjeneste, Oslo.
- Ohmae, K. (1982): *The mind of the strategist*. Harmondsworth: Penguin.
- Pollitt, C. & G. Bouckaert (eds) (1995): *Quality Improvement in European Public Services. Concepts, Cases and Commentary*. London: Sage Publications.
- Smeby, J. C. (1995) *Kvalitetsforbedringstiltak ved universiteter og høyskoler*. Notat. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Oslo.
- Solum, N. H. (2005) *Sensorordninger i høyere utdanning – kartlegging av status og utviklingstrekk ved 10 institusjoner*. NIFU STEP arbeidsnotat 17/2005. Oslo.
- Stensaker, B. (1997) *Prefekter om effekter - En studie av auditprosesser i Sverige*. Högskoleverkets skriftserie 1997: 6S, Högskoleverket. Stockholm.
- Stensaker, B. (1998A) Culture and Fashion in Reform Implementation: perceptions and adaptations of management reforms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20, pp. 129-138.

- Stensaker, B. (1998B) *Evaluering av studie- og læringsmiljø - en veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Stensaker, B. (2000) *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universitet og høyskoler 1989 – 1999*. NIFU. Rapport 6/2000. Oslo.
- Stensaker, B. (2003) Trance, Transparency and Transformation. The impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education*, 9, pp. 151-159.
- Studiekvalitetsutvalget (1990). *Studiekvalitet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- St.meld. 27 (2000) *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform i høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Tuckman, A. (1994) The Yellow Brick Road. Total quality management and the restructuring of organizational culture. *Organizational Studies*, 15, pp. 727-751.