

Evaluering av Kvalitetsreformen

En studie av Kvalitetsreformens effekter, spesielt
med hensyn til studiekvalitet, i Norge og på UMB

Anders M. Gjerlaug (kand.nr. 15), Kristian H. Myklathun (kand.nr. 18),
Marthine D. Unnerud (kand.nr. 12) & Nicolai H. Varkold (kand.nr. 5),

07.06.2013

«Kvalitet kan ikke kontrolleres, den må lages»

-Kjell Gunnar Hoff

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
1 Innledning	4
1.1 Problemstillinger	4
1.2 Introduksjon	5
1.3 Data og metode	5
1.4 Bakenforliggende prosesser	6
1.4.1 Europa	6
1.4.2 New Public Management	8
1.4.3 Noreg	11
2 Kvalitetsreformen	13
2.1 Stortingsvedtaket	13
2.2 Kvalitetsreformens mål	14
2.2.1 Internasjonalisering	15
2.2.2 Intensitet	17
2.2.3 Studiekvalitet	17
2.3 Virkemidler for å bedre studiekvalitet	20
2.3.1 Kvalitetssikringssystem	20
2.3.2 Studentmedvirkning	25
2.3.3 Resultatbasert finansiering	28
2.4 Effekter av Kvalitetsreformen	31
2.4.1 Intensitet	31
2.4.2 Internasjonalisering	31
2.4.3 Kvalitet	32
3 Drøfting	35
4 Konklusjon	40
Referanser	41
Vedlegg	45
Vedlegg 1: Intervju med Håvard Steinsholt	45
Vedlegg 2: Intervju med Ole Jørgen Torp	46
Vedlegg 3: Intervju med Øystein Johnsen	47
Vedlegg 4: “Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education”	51
Vedlegg 5: Pedagogikk	54

Forord

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i deler av det vi har lært i faget AOS 234, «Studenter i ledelse». Kurset har vært tilrettelagt for studenter som er interessert i studentpolitikk, styringsarbeid og ledelse, med hovedvekt på hvordan dette blir gjennomført på Universitet for miljø- og biovitenskap, Ås.

Med tanke på evaluering av oss studenter i kurset, har vi fått i oppgave å gå dypere i forskjellige problemstillinger som har oppstått i samfunnet. Våres oppgave har vært å evaluere Kvalitetsreformen som ble innført i 2003, og se på hvilke konsekvenser dette har medført. Oppgaven har for oss blitt stor i omfang og det har vært vanskelig å konkretisere ulike temaer. Det er på grunn av at vi for vår egen del ønsket en mer brespektret rapport. Dette har gjort at vi har gått over ulike temaer/problemstillinger noe overfladisk, samtidig som vi har fordypet oss i noen andre. Dette har kanskje påvirket utfallet i oppgaven noe, men vi har tatt med det meste av de relevante konsekvenser som har oppstått i etterkant av innføringen av Kvalitetsreformen.

Prosessen med å ta til seg informasjon gjennom muntlige diskusjoner og lesing av store mengder litteratur har vært tidkrevende, men en lærerik prosess. Denne oppgaven har vært et samarbeidsprosjekt mellom fire studenter, og det har nok vært den mest lærerike prosessen i denne oppgaven. Vi har lært hverandre å kjenne, ved å lytte og gi tilbakemeldinger gjennom mange timer med diskusjon.

Vi vil rette en takk til veileder Sigurd Rysstad, som har stilt opp til diskusjon og veiledning med oss, når vi måtte ønske det. Takk til Per Ove Røkholt for god bakgrunnsinformasjon gjennom forelesninger i kurset og Øystein Johnsen, Håvard Steinholt og Ole Jørgen Torp for interessante synspunkter gjennom intervjuer.

Team Larven består av følgende interesserte studentspirer:

Anders M. Gjerlaug, IPM

Kristian H. Myklathun, HH

Marthine Dæhli Unnerud, HH

Nicolai Holm Varkold, IPM

Sammendrag

I oppgaven «Evaluerings av Kvalitetsreformen», har vi belyst historien bak, og problemstillingene rundt implementeringen av Kvalitetsreformen. Vi mener at finansieringsmodellen har påvirket studiekvaliteten negativt. Dette begrunnes ut fra at institusjonene har fått insentiver til å ta opp flere studenter. Flere dårlige motiverte studenter har blitt tatt opp, som igjen kan føre til dårligere gjennomstrømming. Vi har påpekt at dette er en dårlig utnyttelse av samfunnsøkonomiske ressurser. Vi har kommet frem til at en økende studentmasse på universitetene ikke bare er positivt med tanke på det helhetlige læringsutbytte for hver enkelte student. En slik økning kan bidra til en større avstand mellom forelesere og studenter. Dette kan igjen medføre et dårligere læringsutbytte.

1 Innledning

1.1 Problemstillinger

Denne rapporten er meint som eit innspel til debatten om kvalitetsreforma. 10 år etter reformas implementering, er debatten om reformas effektar på høgre utdanning stadig like aktuell.

Vår ambisjon er å gje ei innføring i både prosessane som førte fram til Kvalitetsreformen, dei mest sentrale måla med innføringa av reformen, og til slutt om desse måla er nådd.

Hovudfokuset har vore på reformens effekt på studiekvalitet, korleis reformen la til rette for kvalitetsfremjande arbeid, og korleis utilsikta konsekvensar av reforma har hatt effekt på studiekvalitet. Men me meiner det er viktig også å ta med dei andre måla for reformen, og undersøke om desse er nådd. Me vil hevde at fleire av dei heng saman med studiekvalitet, og dette førehaldet vil bli drøfta.

Me diskuterer kritisk at studentgjennomstrømming blir brukt som mål på studiekvalitet i Kunnskapsdepartementets etatsstyringsdialogar.

Me kjem fyrst og fremst til å sjå på utviklinga for universiteta, og me kjem til å fokusere på studentens perspektiv. Det inneber at me ikkje kjem til å fokusere på forskning i nokon særleg grad.

Når me ser på utviklinga i studiekvalitet, studieintensitet og internasjonalisering, så tilfører me feltet noko nytt ved å bruke ferske tal på dette i akademisk kontekst. Me kan dermed tydelegare sjå effektane av kvalitetsreforma enn til dømes Forskingsrådets evalueringsrapport frå 2007, som bruker data frå rett etter reformas implementasjon.

1.2 Introduksjon

Universitets- og høgskulesektoren hadde på 1980- og 90-talet eitt sentralt utviklingstrekk; nemleg ein kraftig auke i antalet studentar. I 1980 var det om lag 60 000 studentar i Noreg. I 1990 hadde det meir enn dobla seg, og summen var rundt 130 000 (Aamodt & Stølen, 2003). I 2002 var summen rundt 205 000 (NSD, 2013). Denne kraftige auka i studenttal gjorde det naudsynt med endringar i sektoren. Auken i studenttal gjekk utover kvaliteten, og den gjekk ut over kostnadsnivået. Nettopp dette var grunnen til at ein fann det naudsynt med ein reform av høgre utdanning. Eit av reformas hovudmål var dermed å ivareta undervisnings- og forskingskvaliteten, samtidig som ressursbruken skulle bli meir effektiv, ved overgangen frå små institusjonar til masseutdanningsinstitusjonar.

Den andre direkte årsaken til reform var utviklinga i Europa og verda elles. Ei aukande vissheit om at Noreg ikkje er åleine i verda; ei utvikling der ikkje berre varer; men også tenester, som utdanning, vert handla globalt, gjorde det naturleg for også Noreg å ta del. Nettopp det at Noreg er eit så lite land som det er, gjorde det kanskje endå viktigare for Noreg å ta del i den internasjonale utviklinga, fordi det er uråd for Noreg å ha sterke fagmiljø på alle områder.

1.3 Data og metode

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i publiserte artikler som omhandler Kvalitetsreformen og publikasjoner rundt disse emnene. Vi har foretatt noen intervju, og fått tak i data fra ansatte på Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) som har innsikt i de problemstillingene som vi har omtalt i denne oppgaven. Videre har vi diskutert ulike vinklinger av artiklene, og skrevet innholdet så nyansert som mulig.

Sidan me i problemstillinga har lagt vekt på noko som vanskeleg let seg måle, nemleg studiekvalitet, har kvalitativ metode vorte brukt mykje. Kvalitativ metode har den fordelen at ein har moglegheit til å belyse fleire aspekt ved eit tema enn det ein får til med kvantitativ metode. Me har brukt kvalitativ metode både ved å samle inn eigne data, gjennom intervju, og ved å nytta kjelder som baserer seg på kvalitative data.

Intervjua våre har blitt gjennomført på to forskjellig vis. Øystein Johnsen sitt intervju vart gjennomført munnleg, og vart transkribert i etterkant ut frå notat tatt under intervjuet. Intervjuet med Håvard Steinsholt vart gjort over e-post, ved å sende han ei rekkje spørsmål, som han deretter svarte på.

Me har også brukt kvantitativ metode der kvantitative data har vore tilgjengeleg. Kvantitative data har den fordel at endring på aggregert nivå kjem klart fram, i alle fall i nokre av dei datakjeldene me har brukt, som Database for statistikk om høgre utdanning (DBH), som bruker data om alle studentar, framfor eit representativt utval.

Hovedmengden av litteraturen som vi har lest igjennom, har vært publikasjoner i de siste 15 årene. Det har vært en del litteratur som omhandler Kvalitetsreformen, før den ble implementert i sin helhet i Norge. Dette har vært en Akilles-hæl for denne oppgaven, siden mye av litteraturen med tanke på forskningen og evalueringen ble gjort kort tid etter implementeringen. Oppgaven har derfor måtte hente informasjon fra «lokale» artikler hos andre universiteter og høyskoler. Spørsmålet om hvorvidt implementeringsfasen, og utfallet av Kvalitetsreformen har vært likt på de forskjellige skolene har vært oppe i diskusjon flere ganger. Vi som studenter på UMB har kjent oss igjen i mange aspekter ved de lokale rapportene. Det har også vært viktig for at oppgaven skulle få forskjellige innfallsvinkler, dermed har vi valgt å bruke andre lokale publikasjoner som ikke er direkte betalt (og bestilt) av Kunnskapsdepartementet. Hovedtyngden av litteraturen er hentet fra sentrale institusjoner innenfor utdanningsforskning. Det vil si rapporter og publikasjoner fra Statistisk sentralbyrå (SSB), Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Norges offentlige utredninger (NOU).

1.4 Bakenforliggende prosesser

1.4.1 Europa

Magna Charta Universitatum vart utforma av tilsette ved Universitetet i Bologna i 1988, i forbindelse med universitetets 900-årsdag, og fekk raskt tilslutting av svært mange universitet i Europa. Ved sin lansering hadde den blitt signert av 430 rektorar frå universitet i heile Europa. Dokumentet argumenterer for universitetas sjølvbestemmingsrett og den akademiske fridomen, men kanskje endå viktigare er det at slår den eit slag for Europeisk universitetssamarbeid. Den erklærer at alle institusjonar som har skrevet under vil jobbe for å auke mobiliteten i Europa for studentar og lærarar, fordi det innanfor vitskap ikkje gjer meining å snakke om grenser. I 1998 signerte utdanningsministrane i Frankrike, Tyskland, Italia og Storbritannia ein avtale på Sorbonne i Paris. Dette var kanskje det verkelege startskotet på det som byrja eit år tidlegare, i

Lisboa. Begge dokumenta hadde som hensikt å auke akademisk mobilitet i Europa, for å skape eit Europeisk område for utdanning, på same måte som Euroen førte til eit Europeisk fellesvalutaområde. I Sorbonne-erklæringa står det: “(...) *Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well*”. Eit år seinare signerte 29 Europeiske land under på Bologna-erklæringa. Denne tok prosessen eit steg vidare og slo blant anna fast at det også i academia skulle råde «fri flyt», her av studentar og akademikarar, i plassen for kapital, varer, tenester og arbeidskraft.

Frå Magna Charta Universitatum, via Lisboa, og via Sorbonne, går vegen tilbake til Bologna. I Bologna-erklæringa er det eit litt anna språk enn i Magna Charta Universitatum, det er tydeleg at det her er politikarar, og ikkje idealistiske professorar som har utarbeida dokumentet. Det vert lagt vekt på viktigheita av å «auke den internasjonale konkurranseevna til det europeiske systemet for høgre utdanning» (Bologna-erklæringa, 1999). Erklæringa pavar vegen for Bologna-prosessen, og framlegger seks konkrete punkt det skal jobbast med, for å styrke dei Europeiske universiteta.

Det fyrste punktet er innføringa av eit samanliknbart gradsystem, i tillegg til bruk av Diploma Supplement. Dette er for å gjere det lettare både for andre universitet og arbeidsgjevarar i heile Europa å vite kva kompetanse kvar student sitter med. Vitnemålstillegget, eller Diploma Supplement, skal vera eit tillegg som forklarar nettopp regionale unikum, for å fremje prosessen med samanliknbarhet.

Det neste punktet kan seiast å vera ei vidareføring av det fyrste, nemleg å innføre eit todelt gradsystem, med lågare og høgre grad, eller med andre ord bachelor- og mastergrad. Ein såg for seg at lågare grad skulle bestå av minst treårig skulegong, og i tillegg til å kvalifisere til mastergrad, tilfredsstille arbeidsgivarane sine behov for kunnskap.

Det tredje punktet er innføring av eit studiepoengsystem. Dette skulle gjerast for å gjere det enklare å forstå kva omfang kvart enkelt emne på eit vitnemål hadde, og dermed gjere det lettare å overføra. Dette innebar ei modularisering av emna, og førte til store omleggingar av korleis emna var utforma.

Det fjerde punktet er eit generelt punkt om nedbygging av barrierar for akademisk mobilitet. Det inneber blant anna at ein skal kunne nytte seg av nasjonale stipendordningar for utdanning også når ein studerer andre stader i Europa, og at både studentar og akademisk tilsette skal få godkjent periodar dei har oppheldt seg ved andre Europeiske universitet.

Det femte punktet dreiar seg om oppretting av eit samanliknbart system for kvalitetssikring. Også dette punktet må sjåast i samanheng med prosessen for å gjere det lettare for både vitskaplege institusjonar og arbeidsgjevarar å samanlikna studentar og vitskapleg tilsette i heile Europa.

Det siste punktet er ei generell oppfordring til å fremje den «Europeiske dimensjonen» ved utdanninga. Dette kan sjåast på som eit punkt der alt det som skulle ha vore med i dei tidlegare punkta, men som ikkje fortente sitt eige punkt, kjem med. Her vert det oppmoda til samarbeid mellom institusjonar i utvikling av studieinnhald, gjere studieopphald ved andre institusjonar lettare, og til å opprette integrerte studieprogram ved fleire institusjonar.

Bolognadeklarasjonen er eit resultat av tidens ånd. Det europeiske samhaldet var i fokus, og den Europeiske Union hadde fått stadig større slagkraft. Schengen-området hadde blitt lansert fire år før, i 1995. Schengen-området var eit stort steg mot den indre marknaden dei drøymde om i EU, og deklarasjonen kan sjåast på som ei naturleg vidareføring av denne ideen.

1.4.2 New Public Management

Margareth Thatcher var blant pionerane for det som seinare har blitt kjend som New Public Management. Då ho kom til makta i 1979, var det mellom anna med ein lovnad om effektivisering av offentleg sektor som fanesak. Det er nettopp denne effektiviseringa som utgjer hovudideen bak NPM. Staten skulle bli effektivisert gjennom ei rekkje tiltak, hovudsakleg henta frå det private næringsliv. Theo Toonen (2004, 188) hevdar at reforma ved implementeringa vart sett på som ein reaksjon mot eit oppfatta økonomisk trugsmål. Trugsmålet var at velferdsstatane, som gradvis var blitt bygd opp sidan slutten på andre verdskrig, ikkje var økonomisk levedyktige, at utgiftene i framtida kom til verte for store, og at staten difor måtte effektiviserast om ein skulle unngå kutt i velferda.

Ein neoliberalistisk ideologi gjennomsyrrer heile reformen. Dette er kanskje mest tydeleg i målet om å opprette marknader der det er mogleg, for å fremje mest mogleg konkurranse. Dette inneberer utstrakt privatisering av nokre offentlege verksemdar, og oppstykking av andre.

Hood (1991) definerer sju sentrale faktorar som utgjer kjernen av New Public Management. Her vert det heilt tydeleg at reformen veks ut av ideen om at det private næringsliv er effektivt, og den offentlege sektor er ineffektiv. Difor bør den offentlege sektoren bli så lik det private næringsliv som mogleg.

Det fyrste punktet er ein klarare styring. Klart definerte enkeltpersonar skal ha definerte ansvarsområder, og dei skal ha fridom til å kunne styra. For å kunne ansvarleggjera personar må dei ha klare områder der dei er ansvarleg for å handla.

Det neste punktet er klare standardar for måling av yting. Det skal altså definerast kva som er målet, kva som er indikatorane for om ein har nådd målet; og dei skal helst vera av kvantitativ art.

Det tredje punktet er at ein skal gje lønn for oppnådde *resultat*, framfor å fokusere på prosedyrane i seg sjølv. Ressursane vert altså allokert etter oppnådd resultat, ut frå dei indikatorane omtalt i punkt to.

Det fjerde punktet er at ein skal dele opp verksemdene i mindre einingar, slik at dei vert lettare å styre. Kvar eining skal då spesialisere seg på ein eller annan måte, til dømes rundt kva produkt dei tilbyr.

Punkt nummer fem inneberer meir konkurranse i offentleg sektor. Ein skal sette varer og tenester ut på anbod, og ein skal avskaffe offentlege monopol.

Det sjette punktet er at ein i større grad skal nytte seg av styringsmekanismar ein finner i det private næringsliv; både når det gjeld tilsettingar, og når det gjeld belønningsmekanismar.

Det siste punktet er at ein skal kutta kostnader, ved å senka dei direkte kostnadane, ved å auke produktivitet, og ved å jobbe for å motverka fagforeiningsmakt.

Punkt to og tre gjer det klårt at det skal gjevast økonomiske insentiv for oppnåing av førehandsbestemte mål. Det har blitt hevda at det er ein tendens til å velja dei måla som lettast let seg kvantifisera, når ein bestemmer seg for kva indikatorar ein skal nytte seg av, framfor det som er det viktigaste, men som vanskeleg let seg måla kvantitativt.

Homo oeconomicus

Ideen om at det må gis økonomiske insentiv veks ut av ein tanke om at menneska er *Homo oeconomicus*, ei betegnning økonomar bruker for å beskrive menneskeleg åtferd. *Homo oeconomicus* er uendeleg rasjonell, sjølvopptatt, og har fullstendig informasjon om økonomiske moglegheiter og begrensingar, og nyttemaksimerar i einkvar situasjon.

I denne oppgåva er *Homo oeconomicus* interessant fordi det er med han i tankane ein utformer insentivsystemer. Ein går ut frå at alle menneske vil forsøke å gjere minst mogleg innsats, balansert opp mot kor stor belønninga er, og dermed maksimere nytten sin. Når ein har

ei fast lønn som ein får uansett korleis ein utfører jobben sin, vil ein altså gjere så lite som mogleg, men akkurat nok til ikkje å få sparken. I næringslivet har ein lenge sett på sine tilsette på denne måten, og har difor lenge hatt omfattande bonusordningar for oppnådde resultat, i tillegg til gode opprykksmoglegheiter til dei som utmerker seg.

Mål- og regelstyring

Det systemet der ein aktivt setter mål som skal styre åtferda til dei tilsette vert kalla målstyring. Det er dette systemet dei lenge har praktisert i privat sektor, og som meir nyleg har blitt innført i det offentlege. Uttrykket vart popularisert av P. Drucker i 1954, og består av nettopp dette – at styring skal foregå gjennom fastsatte mål. Det er viktig at desse måla er lette å måle, sånn at ein veit når ein har framgang, og at det er klår samanheng mellom mål og ressursbruk. Fordelen med dette er at det er klarheit i måla som vert sett, og at den kan bidra til motivasjon for å oppnå dei fastsette måla. Kritikken går på det at det som lett kan kvantifiserast ikkje nødvendigvis er det viktigaste, og at dersom ein setter mål vil kanskje uføreholdsmessig mykje ressursar bli satt til å oppfylle måla, medan andre ting som er viktig vert ignorert. Dersom ein har eit føretak med fleire avdelingar som har kvar sine mål, vil fokuset vera på å oppfylle desse måla, sjølv om resultatet blir at føretaket som heilskap vert ført i feil retning, ein slags suboptimalisering. I tillegg vil det vera ein fare for at personar rapporterer feil, eller selektive tal oppover i systemet, noko som gir feil grunnlag for avgjersler og ressurstildeling for leiinga.

Offentleg sektor i Noreg vart lenge styrt ved hjelp av regelstyring, ei form for styring som fylgjer prinsipp identifisert av M. Weber (1930), for offentlig, byråkratisk styring. Det mest sentrale ved denne forma for styring er at det vert fastsatt klare rammer for åtferd gjennom fastsette reglar. Det er ikkje noko rom for fleksibilitet eller avvik frå dei enkelte reglane. Fordelen med denne formen for styring er at ein kan vera trygg på at alle vert behandla likt, at tilsette veit kva rammer dei har å forholde seg til, og at det i eit kvart tilfelle, i alle fall i teorien, finst eit «fasitsvar» på kva som er rett handlemåte, sånn at ein ikkje behøver å bruke skjønn i eitkvart tilfelle, i tillegg til at ein sentralt kan fastsette korleis prosessane skal sjå ut, og dermed til dels utfallet. Ulempene er at det umogleg kan lagast reglar for alt, og at ein då likevel må tolke og bruke skjønn, i tillegg til at det kan seiast å vera ein rigid struktur som kan føre til utfall som er uheldige, sjølv om dei er heilt etter reglane.

Verdi- og formålsrasjonalitet

Overgangen frå Webersk byråkrati til neoliberalistisk målstyring reflekterer ein endring i måten ein betraktar menneske. M. Weber (1930) introduserte to begrep som skal forklare kvifor menneske handlar som dei gjer; verdirasjonalitet, og formålsrasjonalitet. Det verdirasjonelle mennesket handlar ut frå religiøs eller moralsk overbevising, og meiner at moralske reglar trumfar alle individuelle nytteomsyn. Det viktige er altså ikkje om handlinga maksimerer nytten, men om den er i tråd med moralske reglar. Det formålsrasjonelle mennesket handlar ut frå korleis ein, på mest mogleg effektivt vis, kan nå forhandssette mål.

Det ein implisitt hevdar når ein innfører næringslivets pisk- og gulrotsystem, er at mennesket er formålsrasjonelt, og dermed vel individuelle nytteomsyn framfor moralske omsyn i alle samanhengar.

1.4.3 Noreg

Trendene med Europeisering og såkalla rasjonalisering av offentleg sektor råka også Noreg. Prosessen med privatisering og delprivatisering av tidlegare offentlege verksemdar, og oppheving av statlege monopol, byrja på 1980-90-talet, og har fortsatt sidan den gong.

Eit døme på dette er NSB. NSB var tidlegare eit selskap som kontrollerte alle delar av togtrafikken i Noreg; vedlikehald av tog, skinner, stasjonsbygg, i tillegg til køyring av alle former for togtrafikk. I dag er NSB blitt oppstykket i mange forskjellige delar. Rom Eigedom forvaltar eigedommen deira; NSB Trafikkservice driver reinhald på toga; CargoNet driver godstogtrafikken; Mantena driver verkstadstenester; Arrive driver med IT-tenester; Jernbaneverket har ansvar for vedlikehald av infrastruktur, og så vidare. Nokre av desse verksemdene er heileigde eller deleigde dotterselskap, medan andre er heilt separate einingar; som til dømes Jernbaneverket. I tillegg går stadig meir ut på anbod. Ideen er at alle dei separate einingane skal jobbe med sitt eige budsjett, skal kunne vekse, ta oppdrag frå andre arbeidsgivarar, og elles konkurrere nokolunde på same kår som andre føretak i same bransje. Dette skal føre til meir effektiv drift, og lønsemd i alle ledd.

Mål- og resultatstyring er svært utbreidd i offentleg sektor, både statleg og kommunalt. I 22. juli-kommisjonens rapport (NOU, 2012:14) vert det slått fast at Politiet styrer etter 25 dimensjoner, med fleire delmål under der att. Eit døme på ein dimensjon er oppklaringsprosent

av kriminalsaker. Rapporten konkluderer også med at det i Politiet ikkje er samsvar mellom mål og ressursbruk, og at det einaste som vert målt er det som er lett å måla; alt anna er utelatt. Blant andre Hallgeir Langeland har gitt uttrykk for korleis dette har ført til feil ressursbruk, og gale insentiv for politiet. I ein kronikk på NRK.no, bruker han eit illustrerande døme på gale insentiv kva følgjer dei kan ha (Langeland, 6.5.2013). Ein av «dimensjonane» på Politiets måltavle er som sagt oppklaring. Dette kan i utgangspunktet virke som eit fornuftig mål; oppklaring av flest mogleg saker er blant politiets viktigaste oppgåver. Problemet oppstår når ein, vel vitande om tronge budsjett, skal velja mellom den vanskelege og den lette kriminalsaken; mellom, som Langeland uttrykker det, å fukke personen som har utført økonomisk kriminalitet, eller personen som urinerer i parken. Kanskje ein kan løyse 10 lette sakar for dei ressursane ein ville brukt på 1 vanskeleg. Det er lett å sjå korleis dette kan føre til nedprioritering av dei vanskelege sakene.

Til tross for at Noreg ikkje er medlem av EU, har Noreg alltid vore blant dei landa har vore snøggast med å innføre EU-reglar i det norske lovverket. Dette viser at Noreg er svært opptatt av ikkje å isolere seg, og å ha eit godt og nært førehald til Europa. På bakgrunn av dette er det inga overrasking at Noreg tok ein sentral posisjon i oppfølgingsarbeidet etter Bologna-prosessen. Som nestleiar både i oppfølgingsgruppa (Bologna Follow-up Group) og Bologna-styret, var det ein klar forventning om at Noreg skulle gå foran med eit godt døme i implementeringa.

2 Kvalitetsreformen

2.1 Stortingsvedtaket

Det var med Europa og New public management (NPM) i bakhovudet at det såkalla Mjøs-utvalet (NOU, 2000: 14) sette i gong med sitt arbeid med si evaluering av norsk høgare utdanning. Som ei direkte oppfølging av rapporten, kom regjeringa med Stortingsmeldinga *Gjør din plikt - krev din rett. Kvalitetsreform i høgere utdanning* (St.meld. nr. 27, 2001). Det er denne meldinga kvalitetsreforma er forma etter, og som kom på plass ved Kvalitetsreformens innføring i 2003.

Kvalitetsreforma består av åtte punkt, som bringer både Europeisering og NPM inn i høgare utdanning.

Det fyrste punktet er ei styrking av bandet mellom student og institusjon. Dette skal nås gjennom tettare oppfølging av kvar enkelt student, hyppig tilbakemelding på innlevert arbeid, dei kallar studentaktive læringsformer, og at ein større del av året tas i bruk til utdanning. Tidlegare varte semesteret som regel i 13 veker på hausten, og 14 veker om våren, no skulle det bli lagt opp til 18 vekers undervisning på hausten, og 22 på våren.

Det andre punktet er ei endring av gradsstrukturen. Der ein tidlegare hadde embetseksamen av høgare og lågare grad, med forskjellig studielengd på kvart studium, vart det no innført eit klart todelt system, der lågare grad skulle vare i tre år, og gi graden bachelor, medan høgare grad kunne tas på toppen av det, og skulle vare to år, og gi tittelen master.

Det tredje punktet dreier seg om internasjonalt samarbeid og studentmobilitet. Alle institusjonane skal jobbe for å fremja internasjonalisering av utdanninga. Det skal leggjast til rette for utanlandsopphald i løpet av studietida for alle studentar som ynskjer det. I tillegg skal norske institusjonar bygge ut sitt fagtilbod på engelsk, for å trekkje fleire dyktige utanlandske studentar til Noreg. Også det førre punktet om ny gradsstruktur skal bidra til auka studentmobilitet, gjennom å gjere det mogleg å ta ein heil grad kvar som helst i Europa, og fortsette direkte på den på høgre nivå i Noreg, og vice versa.

Det fjerde punktet omhandlar arbeidsdeling og profilering for dei norske utdanningsinstitusjonane. Her vert det slått fast at sjølv om det berre er plass til dei fire breiddeuniversiteta ein hadde i Noreg i 2001, skal det opnast for at a) dei vitskaplege høgskulane

kan bli universitet og b) at statlege høgskular med rett til å tildele doktorgradar skal kunne søke om å bli universitet.

Det femte punktet er meint å legge til rette for høgare grad av fridom for institusjonane, og auke kvaliteten. Utdanningsinstitusjonane skulle gjerast om til forvaltingsorgan med utvida fullmakter. Vidare skulle dei utvikla både planer for kvalitetsutvikling og system for måling av framgang i kvalitet eller kvalitetssikringsarbeid.

Det sjette punktet er ei betring av styringa ved institusjonane. Ein skal gjennom god styring utforme kvalitetsstrategiar og følgje dei, og utnytte ressursane på ein mest mogleg effektiv måte. Eksterne representantar i styreromma skal bidra til meir omstillingsvillige organisasjonar, som ikkje sit for mykje fast i gamle tradisjonar og tankar.

Det sjuande punktet er ei endring i finansieringssystemet. Dette er kanskje den viktigaste endringa frå tidlegare, og den som har fått mest kritikk. Den nye finansieringsmodellen legger opp til tildeling basert på oppnådde resultat innanfor utdanning og forskning, i tillegg til ein basistildeling som er meint å ivareta ein breidde i studietilboda, og å ivareta eit meir langsiktig forskingsperspektiv.

Det siste punktet er å auke studiestøtta. Studiestøtta skal aukast for å gjere det mogleg for studentane å studere på heiltid. Auka i studiestøtta skulle dessutan komme i stand gjennom ein auke i stipendet, ikkje som ein auke i lånet. Dette skulle bidra til at gjeldsgraden for studentar med høg utdanning ikkje skulle bli alt for høg. Støtta skulle i utgangspunktet gis som lån, men deler av det skulle gjerast om til stipend ved bestått eksamen, og følgjing av planlagt studieløp.

Overordna sett kan ein sei at kvalitetsreforma hadde tre bestemte mål, som tiltaka vart satt i gong for å gjennomføre. Dei tre måla er ein auke i kvaliteten, finansiert gjennom meir effektiv ressursbruk, meir intensivt utdanningsløp, og ein auka internasjonalisering; eller kanskje fyrst og fremst ein Europeisering, av høgare utdanning i Noreg.

2.2 Kvalitetsreformens mål

Overordna sett kan ein sei at kvalitetsreforma hadde tre bestemte mål, som tiltaka vart satt i gong for å gjennomføre. Dei tre måla er ein auke i kvaliteten, finansiert gjennom meir effektiv ressursbruk, meir intensivt utdanningsløp, og ein auka internasjonalisering av høgare utdanning i Noreg.

2.2.1 Internasjonalisering

Kvalitetsreforma la til rette for internasjonalisering på fleire måtar. Den fyrste, og viktigaste, er tiltaka for å betre mobiliteten. Dette var eit viktig tiltak, ikkje berre som tiltak for å gjere forskning og undervising internasjonal, men også for å lage meir konkurranse om studentar mellom norske institusjonar.

Internasjonaliseringstrenden har fått sine manifestasjonar på fleire områder, og ein kan knytte dei alle opp mot det Robert K. Merton (1973) identifiserte som ein av fem normer som utgjorde vitskapens «etos», nemleg universalisme. Norma kan kort oppsummerast som eit postulat om at all forskning er universal, at andre førehald enn forskinga i seg sjølv, som nasjonalitet, er irrelevant. For å legge til rette for dette, og for å bygge på ideen om eit internasjonalt forskingsmiljø, er det til dømes blitt vanleg å bruke engelsk som forskingsspråk, også når det som blir forska på fyrst og fremst gjelder norske førehald.

Gjennom internasjonalisering av høgre utdanning og forskning skal det oppstå meir spesialisering, større og sterkare fagmiljø på dei områda ein satsar på. Det betyr derimot ikkje at det ikkje er plass til breiddeuniversitet i alle landa, og at kvart land, eller kvart universitet, utelukkande skal fokusere på den eine tingen dei er best på. Grunnen til det er at perspektivet ein forskar ut frå er annleis ut frå kvar ein kjem frå, kva verdiar, og kva interesser ein har. Dersom ein berre hadde eitt stort fagområde innanfor kvart fagområde, ville ein ha mista eit mangfald som er viktig for å få framskritt i forskning. Men internasjonalisering i seg sjølv kan seiast å ha akkurat den effekten, nemleg å gi eit større mangfald i kvart fagmiljø, og gi studentar og forskarar fleire forskjellige perspektiv på faget sitt.

Mobilitet innad i Noreg var også viktig, av di ein ynskja å skape konkurranse om studentane mellom utdanningsinstitusjonane. Studentane skulle gå dit dei fekk det beste utdanningstilbodet, og institusjonane skulle bli lønna dersom dei klarte å tiltrekke seg studentar. Ein del utdanningsinstitusjonar gjorde tidlegare sitt beste for å hindre mobilitet, ved å nekte å godkjenne emne tatt ved andre institusjonar, sjølv om ein lærte omtrent akkurat det same. Det gjorde at dersom ein hadde byrja på ei utdanning ein stad i Noreg, var det vanskeleg å fortsette den same utdanninga ved ein annan institusjon, fordi ein då måtte byrje heilt på nytt, og ta emne ein allereie hadde tatt.

Mobilitet vart fremja på fleire måtar. Den kanskje viktigaste måten var ei overgang frå dei gamle embedsutdanningane, til oppdeling i 3-årig bachelor, 2-årig master, og 3-årig ph. d.

Dette var eit steg mot samanliknbare grader i Europa, som gjorde det lettare å samanlikne folks kompetanse, både for arbeidssøkarar, og for studentar. Dei kunne dermed ta ein grad kor som helst i Europa, og fortsette på den ein annan plass, eller få aksept for den i arbeidslivet.

Emna vart også delt inn i modular. Det innebar at emna vart oppstykkja, og ein kunne dele eitt emne opp i fleire separate delar. Det betyr at ein kunne avslutte del 1 av eit emne på eitt semester, og så byrje på del 2 semesteret etterpå, eller seinare. Ved universiteta, og då særleg innanfor samfunnsvitskap og humaniora, kunne eitt emne gå over fleire semester, kanskje fleire år, med eitt sett med avsluttande eksamenar på slutten. Med denne moduliseringa vart mobilitet midt i ein grad gjort mogleg. Ein kunne til dømes ta mikroøkonomi del 1 ved ein institusjon, og mikroøkonomi del 2 ved ein annan, og ideelt sett skulle innhaldet vera likt mellom dei forskjellige institusjonane.

Internasjonalisering vart også fremja gjennom å legge opp til at institusjonane skulle utforme bilaterale avtalar med utanlandske institusjonar. Samtidig skulle det i Europa gjerast mogleg for studentar å flytte seg fritt mellom land, gjennom Erasmus-programmet. Studentar som veljar å studere i eit anna Europeisk land, skulle då ikkje berre sleppe å betale skulepengar i det andre landet (men kanskje då i sitt heimland), i tillegg til at ein kunne få eit stipend som skulle dekke deler av leveutgiftene. Programmet garanterer at den utdanninga dei tar i utlandet vert godkjend når dei kjem att. Internt i Norden er det også lagt opp til at studentar skal kunne bevege seg fritt, også her utan å måtte betala skulepengar til institusjonen dei besøker. I Noreg har NOKUT ansvaret for å godkjenne utdanning tatt i utlandet.

UMB har lenge vore blant institusjonane i Noreg med flest utanlandske studentar. I tillegg til å ta inn studentar som tar ein heil grad, utanfor utvekslingsavtalar, har universitetet etabler ein del bilaterale avtalar med utanlandske universitet i alle verdshjørne. I tillegg til dette deltek dei i NordPlus, som legger til rette for utveksling innad i Norden, og Erasmus, som gjer det innad i Europa elles.

For ein student kan eit utanlandsopphald ha positiv effekt på læringsutbytte. Det kan ha positiv effekt ved å introdusere studenten for fleire synspunkt, som kan gje studenten ei betre forståing av samanhengane i faget sitt. Det kan også vera positivt gjennom at studenten kan oppleve det som spanande, og difor minka sjansane for at studenten går lei studiet, som igjen kan gi lågare fråfall. Også innreisande utvekslingsstudentar kan vera positivt på læringsmiljøet, ved

at personen kan bidra til at ein unngår gruppetenking, der kritisk tenking ikkje har nokon plass. Ein ser altså for seg at auka internasjonalisering medfører auka studiekvalitet.

2.2.2 Intensitet

Det var eit mål at studentane, som følgje av kvalitetsreforma, skulle intensivere studietida si. Dette skulle gjere opp for at lågare grad vart korta ned frå fire til tre år. For at læringsutbyttet ikkje skulle bli så lågt at graden mista sin verdi, var ideen at studentane skulle jobbe meir med studia. Dette skulle føre til at studentane fekk nærare tilhøyre til institusjonen medan dei var der, ved at dei var meir på skulen, studiemiljøet skulle styrkast, ved at studentane måtte jobbe meir saman. Nedkorting av studietid var også meint som eit tiltak for å gjere gjeldsbyrden mindre for studentar etter endt studietid, og spare samfunnet for kostnader knytta til det siste året gjennom tapt arbeidskraft, stipendutgifter, og liknande.

Blant tiltaka for å auke intensiteten var ein auke i studiestøtta. Det vart gjort for at studentane skulle sleppe å jobbe deltid ved sida av studia, då det var ein tendens blant studentane å la jobben bli hovudfokuset, framfor studia. Studiestøtta vart dessutan knytt opp mot progresjonen, og skulle gi studentane insentiv til å fullføre i henhold til studieplanen.

Intensitet har innflytelse på studiekvalitet gjennom det at studentar som studerer på heiltid, og ikkje jobbar, fyrst og fremst konsentrerer seg om å lære. Dersom ein ikkje er sliten etter arbeidet, og dersom studeringa ikkje til stadigheit vert avbrote av jobb, skal studentane kunne gjere det betre, og lære meir.

2.2.3 Studiekvalitet

2.2.3.1 Hva er studiekvalitet?

Det er mange faktorer som påvirker studiekvaliteten til studentene. Det er også vanskelig å bestemme konkrete faktorer og i hvilken grad de påvirker. Elementer vi mener inngår er tilhørighet til universitetet og medstudenter, følelsen av at du går et godt studium, at studieløpet er målrettet, som igjen gjør at ditt studieprogram gir deg de beste kvalifikasjonene på arbeidsmarkedet, i forhold til andre studiesteder.

Ifølge NOKUTs akkrediteringsstandard legges det stor vekt på kvaliteten på læringsprosessen og læringsutbytte (Mørland, 2011). Hvordan en student får læringsutbytte fra et

fag, kan være forskjellig fra individ til individ. Det avhenger av studentens interesse for faget, samtidig som mange påvirkningsfaktorer utenfor «selve pensum» er relevante. Går undervisningen i et kaldt og dårlig belyst rom? Er det undervisning mandag klokken 0815, eller fredag klokken 1615? Må studenten pendle til skolen i denne perioden? Korresponderer kollektivtransporten med undervisningstiden?

Et annet moment angående læringsutbytte er tidsperspektivet. Det å være student er mer enn en vanlig 7-15 jobb. En student som vil ha maksimalt læringsutbytte må sette av mer enn 37 timer i uka på studiene. Dette betyr at studenten må bruke mye tid for å få et godt læringsutbytte, samtidig som det går på bekostning av det sosiale og økonomiske. Dette er en vanskelig avveining, siden økonomiske forhold ofte går utover læringsutbytte. Dagens utleiepriser på bolig, strømutfgifter osv. utgjør en stor prosentandel av den utbetalte studiestøtten. Dette medfører at mange studenter som ikke får økonomisk hjelp hjemmefra, må skaffe seg jobb. Dette vil medføre at studenter bruker mindre tid på studiene. En student som må jobbe på deltid må kanskje bruke lengre tid på studiet, enn det som er planlagt. Slike samfunnsmessige faktorer påvirker studentens motivasjon og dermed gjennomstrømningsgrad. Studentens oppfatning av hva studiekvalitet er, avhenger av studentens livssituasjon.

Forskjeller i studenters forutsetninger bidrar også til å gjøre det vanskelig å måle studiekvalitet. Skolesterke studenter vil i mindre grad falle fra studiet, og ellers få større læringsutbytte uavhengig av opplegget rundt studenten. Når man tar opp flere studenter til et studium, vil man måtte ta opp flere skolesvake studenter. Det vil føre til at flere studenter faller fra, fordi man tar inn studenter som ikke har forutsetningene eller motivasjonen til å gjennomføre studiet. Siden størrelse på årskullene, og andel personer som ønsker å studere varierer fra år til år, vil gjennomstrømming variere fra år til år.

Et annet poeng er at det stadig blir mer vanlig å reise på utveksling i løpet av studietiden. Dette gjør både at flere studenter kommer til Norge, og at flere studenter reiser ut. Dette er bra med tanke på faglige «input» fra forskjellige læresteder og forskningsfelt. Samtidig gjør dette at det blir avvik i hva en student forventer å lære, og hvordan undervisningen foregår, og hva som er den faktiske situasjonen i landet personen kommer til. Dette betyr ikke at undervisningen ikke er god eller dårlig, men at utvekslingsstudenter får et kultur-sjokk; noe som også kan ha betydning for oppfatning av studiekvalitet.

Har Kvalitetsreformen hatt noen påvirkning på studentenes læringsprosess og i hvilken grad har den blitt bedre? Det er et spørsmål det er vanskelig å svare på. Det er vanskelig å sammenligne studenter før og nå, både i Norge og på UMB, siden samfunnet har utviklet seg mye i de siste tiårene. Læringsutbytte kan ses på som et viktig mål på studiekvalitet. Læringsutbytte er kort sagt et mål på hva studenter har tilegnet seg av kunnskap i løpet av studiet.

Det meste av norsk forskning på hva som egentlig er en god læringsprosess er vag, og dermed blir det vanskelig å si hva som er godt eller dårlig opplegg for en god læringsprosess. Dette kobles til studiekvalitet, og man kan konkludere med at en økning i studiekvalitet innebærer å: «oppnå høyere kvalitet ved å få mer ut av befolkningens talent» (Hernes, 1988; Karlsen, 2007). I rapporten «læringsutbytte for høyere utdanning» blir det hevdet at læringsutbytte er et tvetydig begrep (Aamodt, Prøitz, Hovedhaugen & Stensaker, 2007). Det som er interessant for denne oppgaven er at læringsutbytte slik det brukes i dag i liten grad tar hensyn til de kvalifikasjoner som studenten oppnår på tvers av fag, også kalt nøkkelkompetanser. I dagens målsystem glemmer man fort viktigheten av nøkkelkompetanse og at dette også kan brukes som resultatmål innen et studium. Nøkkelkompetanse som resultatmål kan brukes som styringsindikator og som tilbakemelding til institusjonene i et kvalitetsutviklingsperspektiv (Aamodt *et al.*, 2007). På bakgrunn av kravene som stilles til høyere utdanning om å utvikle studenters ferdigheter ut over det rent faglige, er det gode argumenter for å utvikle mål for de kvalifikasjonene.

Aamodt *et al.* (2007) ønsker en todeling av begrepet læringsutbytte til de to norske begrepene *læringsmål* og *læringsresultater*. Læringsmål er den betydningen av begrepet som for tiden har størst oppmerksomhet om ikke den største anvendelsen. Læringsutbytte som læringsmål uttrykker mer eller mindre presise beskrivelser av hva studenter skal lære og omfatter nøkkelkompetansen. Læringsutbytte som læringsresultater er lettere målbart og brukes til å bedømme kvalitet gjennom strykprosent, karakterer og gjennomstrømming. Disse resultatene kan brukes til å sikre eller utvikle kvalitet i fagmiljøer, i institusjonen selv eller for eksterne formål. Det brukes til å foreta evaluering og akkreditering og knyttes tett opp mot kvalitetssikring og kvalitetssystemer. Dersom en følger todelingen av begrepet slik rapporten ser det hensiktsmessig innebærer det at blant annet utdanningskomponenten til institusjonene og NOKUT sine kvalitetssikringssystemer kun forholder seg til kvaliteten av læringsresultatene.

Det er blitt hevdet at økende interesse for å definere og måle læringsutbytte henger sammen med at høyere utdanning i løpet av noen tiår har gått fra å være et elitesystem til et masseutdanningssystem (Mastekaasa & Hansen, 2005). Konsekvensen av dette er at samfunnet krever innsyn aktivitetene til universiteter og høyskoler, samt deres resultater.

Det at kun læringsresultatene benyttes som et mål på kvaliteten på læringsutbytte uten å ta hensyn til læringsmålene reiser det spørsmål rundt betydningen av. Hva eksamen og eksamenskarakterer måler av kompetanse utover det rent faglige kan diskuteres.

Måling av læringsutbytte på tvers av institusjonsnivå vil på grunn av en veksling mellom kriteriebaserte (en fastsatt standard) og normbaserte (normalfordelt karakterskala i forhold til kullet) vurderinger også by på store ulikheter.

2.2.3.2 Gjennomstrømning

Studentgjennomstrømningen forteller om hvor mange som gjennomfører en grad, sammenlignet med antall studenter som startet med studiet. Det vil si hvor mange studenter som har begynt på et studium, og hvor mange studenter som gjennomfører studiet innen normert tid. Tidligere var det vanligst å måle dette som antall studenter som avslutta en grad på normert tid, delt på antall personer som påbegynte graden. Problemet med denne metoden er at det ofte var flere studenter som kom inn i et studie etter det var begynt, som erstatta de som slutta, og i enkelte tilfeller mer enn det. Etter at enkelte studiesteder hadde en gjennomføringsgrad på over 100%, bestemte man seg for å endre måte å regne det på. Nå følger man studentene i større grad, og ser på hvor mange av de faktiske studentene som begynte, som fullfører til normert tid.

2.3 Virkemidler for å bedre studiekvalitet

2.3.1 Kvalitetssikringssystem

2.3.1.1 NOKUT

I 2003 ble Kvalitetsreformen implementert i de norske høyskolene og universitetene i Norge. En del av denne reformen handlet om å sikre kvaliteten i det norske utdanningssystemet. NOKUT-Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen ble derfor i 2003 opprettet under Kunnskapsdepartementet (KD) som en uavhengig instans for å «sikre og fremme kvalitet i høyere utdanning og fagskoleutdanning» (NOKUT, 2013b).

NOKUT sitt arbeid er underlagt KD, samtidig er NOKUT medlem av det europeiske kvalitetssikringsorganet for høyere utdanning, ENQA. Dette medlemskapet gir innpass i Bolognas kvalitetssikringsorgan EQAR. NOKUT evalueres senest seks år etter sist evaluering og det venter ny evaluering i 2013.

Formålet med NOKUT

NOKUT skal jobbe for å øke og sikre kvaliteten ved universiteter, høyskoler og fagskoler. Dette gjør de ved å holde tilsyn med lærerstedene samt jobbe for økt kvalitet på skolene i Norge.

Et av målene med Kvalitetsreformen, er å øke flyttbarheten på studentene mellom lærerstedene i Norge, samt øke utveksling med utenlandske utdanningsinstitusjoner. NOKUT jobber derfor med å godkjenne utdanning som er tatt i utlandet innen høyere utdanning.

NOKUT er en instans som kontrollerer og akkrediterer høyere utdanning i Norge. Dette gjør de ved å kontrollere utdanningsplassene opp mot «Lov om universiteter og høyskoler». Dersom utdanningsplassen ikke følger opp, kan det føre til at NOKUT opphever godkjenningen til utdanningsinstitusjonen og de kan miste status som universitet eller høyskole. Siden NOKUT er en uavhengig institusjon fører det til at vedtak ikke kan etterprøves av KD.

Hvordan NOKUT arbeider:

Akkreditering av kvalitetssikringssystemer:

NOKUT har ulike tilsynsformer på ulike nivåer. Kontroll og godkjenning av kvalitetssikringssystemer på de enkelte institusjonene, akkreditering av nye utdanningstilbud samt oppfølging av eksisterende utdanningstilbud.

Universitetene og høyskolene i Norge har selv ansvar for kvaliteten på studietilbudene sine. Samtidig er alle universiteter og høyskoler lovpålagt å ha interne kvalitetssikringssystemer. Hensikten med kvalitetssikringssystemene er kontinuerlig forbedring, dokumentering av hva som blir gjort for kvaliteten på de enkelte institusjonene og oppdage utilfredsstillende kvalitet. NOKUT sin oppgave er å kontrollere kvalitetssikringssystemene til institusjonene. Kravene som NOKUT godkjenner etter er forskrifter fra KD. Det skal ikke gå mer en seks år mellom hver evaluering fra NOKUT. Dersom kvalitetssikringssystemet ikke blir godkjent, får institusjonen et halvt år til å rette opp, før det blir gjennomført en ny vurdering. Dersom denne vurderingen igjen

blir negativ fører det til at institusjonen mister muligheten til å søke NOKUT om opprettelse av nye studietilbud (NOKUT, 2013b).

Akkreditering av institusjoner og studietilbud:

Akkreditering av institusjoner skjer ved at institusjonene må oppfylle kriterier innenfor hvilken kategori institusjonen vil ha godkjenning i. Tilslutt er det Kongen i statsråd som tar den endelige beslutningen om hvorvidt institusjonen skal bytte kategori. Kategoriene er universitet, vitenskapelig høyskole og høyskole. Akkrediteringen innen høyere utdanning gir institusjonen mulighet til å opprette studietilbud innenfor bachelor, master og doktorgrad studium avhengig av hvilken kategori institusjonen har godkjenning for. Det vil si at institusjonen ikke trenger å søke NOKUT om opprettelse av et nytt bachelor program for eksempel.

Tabell 1, gir et forenklet bilde av hva de ulike kategoriene, universitet og høyskole har lov til å opprette av studietilbud når institusjonen er akkreditert. Som er de grå rutene. Tabell 1 er hentet fra hjemmesiden til NOKUT (NOKUT, 2013).

Fullmakt til å opprette nye studietilbud	Universitet	Høgskole*	Høgskolar utan akkreditering
Studium av lågare grad			
Mastergradsstudium			
Doktorgradsstudium			

Grå ruter betyr at institusjonen ikke trenger å søke NOKUT for opprettelse av studie, mens rødt betyr at de må søke NOKUT. Dersom en institusjon vil søke opprettelse av et studie de ikke har fullmakt til, må de søke NOKUT om akkreditering av studiet, for så å bli endelig godkjent av KD.

Tilsyn av studietilbud:

NOKUT fører tilsyn med allerede akkrediterte institusjoner slik at standarden ved institusjonen opprettholdes. Her bruker NOKUT samme kriterier som ved akkreditering av nye institusjoner. Hensikten med tilsynet er for å stimulerer til videre utvikling og forbedringer.

Godkjenning av utenlandsstudier

NOKUT sin oppgave er å gjøre utenlandsk høyere utdanning «forståelig» etter norske grader og studiepoeng. Hensikten er å gi et riktig bilde av hva den utenlandske utdannelsen tilsvarer i norsk system. Pågangen på søknader har økt betraktelig de senere årene. Dette er i tråd med selve Kvalitetsreformen, hvor hensikten var å øke flyttbarheten på studentene ikke bare i Norge, men også utenlands (NOKUT, 2013b).

NOKUT – omfang og forandring på ti år.

Sammenligner vi årsrapportene fra 2004 og i 2011 vil vi se at NOKUT har økt i størrelse hva gjelder årsverk og antall søkere (NOKUT, 2013). I 2004 hadde NOKUT 35 årsverk, i 2011 er årsverket økt til 66,3 årsverk. I løpet av denne perioden ser vi at økningen av institusjoner som søker om akkreditering av institusjoner og studietilbud, samt behandlingen av utenlandsk høyere utdanning har økt betraktelig. Ser vi på regnskapet for 2011, ser vi at det er en negativ differanse mellom inntekter og utgifter på cirka 61 millioner kroner. I 2010 var denne negative differansen på 52 millioner kroner. Differansen mellom inntekter og kostnader dekkes av Kunnskapsdepartementet, da under bevilgninger. Samtidig er det ikke nok, pågangen av søknader av utenlandsk utdanning øker stadig. NOKUT prioriterer søknader fra personer som har utenlands utdanning da de trenger denne godkjenningen for å søke jobb i Norge (NOKUT, 2013).

2.3.1.2 Kvalitetssikring ved UMB

I 2004 var den første evalueringen av NLH's kvalitetssikringssystem og NLH ble akkreditert som universitet. Fra og med 1.1.2005 ble Universitetet for Miljø- og Biovitenskap (UMB) godkjent som universitet. I 2010 evaluerte NOKUT UMB på kvalitetssikring for utdanningskvalitet (KSU). Denne evalueringen og senere godkjenningen førte til at UMB kan opprette studietilbud innenfor sin kategori, universitet (Studieavdelingen, 2013).

UMB sitt kvalitetssikringssystem er koblet til institusjonens visjon vedrørende utdanning. Store visjoner er vanskelig å måle. Hvert år utarbeides det en årsrapport som viser mål og resultatmål, ledelsesstrategi og struktur. Kvalitetssikringssystemet på UMB er bygget på tre delmål:

- Å sikre at utdanningsvirksomheten holder ønsket kvalitet
- Å fremme kvalitetsutviklingen i alle ledd av virksomheten

- Å dokumentere kvalitetsarbeid (1)

Universitetsstyret og universitetsdirektøren har det overordnede ansvaret for UMB sitt kvalitetssikringsorgan (Studieavdelingen, 2013).

UMB sitt syn på studiekvalitet er delt i tre, nemlig kvalitet på studenter som blir tatt opp ved institusjonen, kvalitet på den helhetlige utdanningsvirksomheten og kvalitet på resultatene til studentene. Disse er videre delt inn i åtte underkategorier

Kvalitet på studentene som blir tatt opp

For opptaket 2010 var målet å øke det nasjonale opptaket med 10 % fra foregående år og få bedre studenter til å søke. I det lokale opptaket var målet å øke antall søkning totalt for alle studiene. Nasjonalt opptak vil si opptak gjennom Samordnaopptak sine systemer. Lokalt opptak vil si direkte søking til institusjonen, ved for eksempel master søknad. Indikasjoner på hva som er kvalitet i følge årsrapporten på kvalitetssikring våren 2010, når det gjelder inntak er studentprofil, kulturelt og geografisk mangfold, søkning, opptak, faglig nivå ved opptak og studiemotivasjon. Virkemidlene UMB har for studiekvalitetssikring til disse målene er opptakskontor, kommunikasjonsavdeling og skoletjenesten, god studieinformasjon og kommunikasjon (Studieavdelingen, 2013).

Kvalitet på utdanningsvirksomheten, 6 kvalitetsområder

Som vi ser av årsrapporten fra 2010, handler kvalitet på utdanningsvirksomheten om tilrettelegging for studenten på UMB. De fleste instansene er her for å skape kvalitet og tilby studentene relevant info på rett tid på en tilgjengelig måte. Studentene skal kunne gå på et universitet hvor det er tilrettelagt for studenter. Alle kvalitetsområdene beskrives av indikatorer og konkrete tiltak/institusjoner som skal løse en oppgave som gir studiekvalitet. UMB og administrasjonssystemet rundt studentene er helt avgjørende for at institusjonen skal fungere, og kunne skape kvalitet og ta opp flere studenter.

Fokus på forskning gjør universitetet dagsaktuell når det gjelder forskning. Fokus på forskning fører til oppdatert undervisning sammenlignet med arbeidslivet. Det gis belønning til foreleserne som er spesielt dyktig til å formidle sin kunnskap (Studieavdelingen, 2013).

Kvalitet på kandidater.

Målet til UMB er å utdanne studenter som er relevante for samfunnet og som har et høyt kunnskapsnivå. Studentundersøkelser er et konkret arbeid for å følge opp undervisning og forbedre den. Kandidatene som er ferdig med studiet bør ha relevant stilling innen tre måneder etter endt utdanning.

2.3.2 Studentmedvirkning

Studentmedvirkningen på UMB er delt i tre deler; faglig, sosial og politisk (Studieavdelingen, 2010b). Faglig studentmedvirkning handler om at studenters daglige kontakt med foreleser, emneevaluering og spørreundersøkelser. Politisk studentmedvirkning er lovfestet etter universitets- og høyskoleloven § 19 «studentene skal ha minst 20 prosent og aldri mindre enn to av medlemmene i alle kollegiale organer som tildeles beslutningsmyndighet, hvis ikke det delegerende organ enstemmig bestemmer noe annet» (Studieavdelingen, 2010b). Den politiske studentmedvirkningen omhandler også studentdemokratiet NSO- Ås som alle studenter ved UMB er en del av. Studentdemokratiet snakker studentenes mening i formelle organer på UMB og på landsbasis. Studentdemokratiet består av studentting som er det øverste studentorganet utenom generalforsamlingen. Her sitter det studentrepresentanter fra hvert institutt på UMB. Studentstyret jobber med saker opp mot universitetsledelsen og nasjonalt for studentenes beste.

Sosial studentmedvirkning foregår i de ulike institutters linjeforening, her er det faglig og sosialt engasjement. Hensikten er å skape et positivt miljø for studentene på lærestedene, samt å knytte kontakt med næringslivet. Samtidig er studentenes velferdstilbud sentrale.

I denne oppgaven er vi interessert i de delene som er med på å skape forbedringer i forelesningene og økt læringsutbytte og på den måten øke kvaliteten av studiet. Derfor vil vi utdype de ulike medvirkningsfaktorene som studentene kan bruke.

Emneevaluering

For hvert fag som tas ved UMB blir det sendt ut en mail om emneevaluering. Emneevalueringen gir studentene anledning til å gi tilbakemelding på kurset. Disse evalueringene gir en god

indikasjon på hvordan de ulike kursene oppleves av studentene og hva som kan gjøres annerledes. Alle resultatene fra emneevalueringene går inn i «Årsrapport om studiekvalitet» ved UMB. Denne rapporten blir godkjent av Universitetsstyret og sendt til formelle organer på UMB med tilknytning til studier, og til studentstyret (Studieavdelingen, 2010a).

Emneevalueringene gir anledning til å sammenligne kurs fra år til år. Dette gjør emneevalueringen viktig når det gjelder å se effekter av tiltak for å forbedre kvaliteten. For at studentene skal svare på undersøkelsene, gis det insentiver (for eksempel gavekort) (Studieavdelingen, 2010a).

Mastergradsevaluering

I 2007 kom tilbudet til alle studenter som har levert og fått evaluert sin masteroppgave, ønsket var å få tilbakemeldinger på masteroppgaver på lik linje med emner. Undersøkelsen ble gjennomført to ganger i året, i 2007 og 2008. Resultatene og kommentarene fra masterevalueringen er en del av kvalitetssikringssystemet og inngår i årsrapporten om studiekvalitet til UMB. Siden 2010 har masterevalueringen vært under vurdering. Det er derfor ikke gjennomført flere undersøkelser enn i 2007 og 2008 (Studieavdelingen, 2010a).

Kandidatundersøkelse 2010

Kandidatundersøkelsen som ble utført i 2010 handlet om å se på avgangskandidater fra 2005 – 2009 ut i fra hvordan de synes at utdanningsløpet har vært, i forhold til jobber de er/ har vært i. Hensikten med kandidatundersøkelsen var:

- «danne beslutningsgrunnlag på instituttene som beslutninger relatert til videre tilpasninger og utvikling av studietilbud, strategier for å styrke kandidatens posisjon på arbeidsmarkedet og for å utforme tiltak for rekruttering av nye studenter.»
- «samle data for å gi grunnlag for informasjonsarbeid, studieveiledning og karriereplanlegging. Dette innebærer å assistere studenter med informasjon om fremtidige yrkesmuligheter, gi informasjon om sammenhenger mellom utdanning og muligheter i arbeidsmarkedet» (Mathiesen, 2011).

Studieprogram evaluering

Det er en ekstern evalueringskomite som kommer til UMB med jevne mellomrom for evaluering av studieprogrammene. Studentenes medvirkning er gjennom møter og intervjuer med den eksterne komiteen. Oppfatningen av studentene er at de har mange nyttige forbedringer å komme med (Studieavdelingen, 2010b).

Trivselsundersøkelse

Trivselsundersøkelser ved UMB ser på forhold som bosted, grupperom og psykososialt læringsmiljø, og slår ut på studentens helhetsopplevelse av UMB. Disse undersøkelsene som læringsmiljøutvalget får rapport om, handler hva som er bra og hva som kan forbedres for å øke trivselen. Disse indikatorene i trivselsundersøkelsen er viktig for den totale kvaliteten, men i denne oppgaven legger vi ikke noe mer vekt på den.

Oppsummering

Studentmedvirkningen og studiekvalitet har de senere årene fått økt fokus på UMB og på andre høyere utdanningsinstitusjoner, etter at Kvalitetsreformen treddet i kraft. Studiekvalitet nasjonalt og på enkelte institusjoner har vært i fokus tidligere, men på en annen måte. Handal-utvalget fra 1990 satte fokus på studiekvalitet. Ut av det kom infrastruktur og kultur, som var to komponenter som fungerte sammen for å skape bedre studiekvalitet. Infrastruktur handlet om ulike instanser med oppgaver som ligger som en forutsetning for å kunne tilby undervisning, rammeverk. I kultur ligger undervisning og studietilbud, for at kulturen skulle kunne endres, måtte det gjøres endringer i undervisning og studietilbud. For at den totale studiekvaliteten skulle forbedres måtte kulturen og infrastrukturen endres i samsvar med hverandre. To konkrete tiltak for å bedre studiekvaliteten ble foreslått av Studiekvalitetsutvalget i 1990. Det første dreide seg om evaluering av studietilbud og undervisning, av både eksterne og interne aktører, og tiltak mot begynnerstudenten (NOU, 2000:14).

Hvorvidt disse tiltakene dreide seg om å bruke studentens opplevelser av systemet og tilbakemeldinger på undervisning og studie, gir ikke utredning fra KD noe informasjon om.

Økt fokus på studentenes meninger kan ha sammenheng med en overgang til et mer kundeorientert undervisningssystem. Studentene kan i mange tilfeller få den samme utdanningen ved flere utdannings institusjoner, noe som gjør at institusjonene må sørge for fornøyde

studenter. UMB er i en litt spesiell situasjon, med mange studietilbud som ikke andre norske studieinstitusjoner kan tilby.

Tilgangen på studentmedvirkning gjennom undersøkelser, tilbakemeldinger og emneevalueringer har blitt betraktelig lettere, de seneste år. Internett og IKT systemer gjør det mulig å sende undersøkelser til mange, og lett å analysere og sortere data. Utfordringen er lav svarprosent. I 2010/2011 var svarprosenten på mellom 25- 40 % på emneevalueringen. Målet er på UMB er over 60 %. Det er viktig at studentene ser sammenheng mellom tiltak og virkemidler ut i fra tilbakemeldinger som er blitt gjort (NOKUT, 2012).

En annen faktor når det gjelder lav tilbakemeldinger av emneevalueringer, er at studenter som er ferdig med emnet selv ikke får utbytte av at kurset forbedres. Noen forelesere har underveisevalueringer, dette er ikke pålagt, men noe foreleseren selv velger å gjøre.

2.3.3 Resultatbasert finansiering

Norge innførte et delvis resultatbasert finansieringssystem for de direkte institusjonsbevilgningene til universitets- og høyskolesektoren i 2002 (NOU 2011: 6, kapittel 5.2).

«Finansieringssystemet ble utformet for å støtte opp under målsettingene i Kvalitetsreformen om økt kvalitet og gjennom strømming i utdanningen og økt kvalitet i forskningen.» - St.meld. nr. 7 (2007-2008), kapittel 9.1

En resultatbasert modell vil si at et institutt får økt bevilgning etter oppnåelse av et sett med indikatorresultater. Det resultatbaserte finansieringssystemet avløste et system med fokus på detaljstyring fra departementene som ikke inneholdt vesentlige insentiver til kvalitet, omstilling av kapasitet og utvikling av nye fagområder (St.meld. nr. 7, 2007-2008). I modellen ble det lagt inn flere resultatbaserte insentiver, der institusjonene blant annet skal konkurrere om en felles pott basert på produksjon av studiepoeng og vitenskapelig publisering (Forskerforbundet, 2010).

Finansieringsmodellen skal ivareta et sammensatt sett av målsettinger. De relevante målsettingene for denne oppgaven er: (hentet fra NIFU STEP, 2007:13).

- kontinuitet i virksomheten, bredde i fagtilbudene og videreføring av kostnadskrevende fagområder.

- Premiere universiteter og høyskoler som er preget av kvalitet, og som får studentene til å lykkes.

- Fremme evne og vilje til raskere omstilling av kapasitet og opprettelse av nye studietilbud for å tilpasse studieprofilen til endringer i studieønsker eller samfunnets behov for arbeidskraft.

Finansieringssystemet er bygd opp med tre ulike komponenter; en basiskomponent, en forskningskomponent og en undervisnings-komponent. Basiskomponenten er en del av rammebevilgningen til universiteter og høyskoler. Basiskomponenten omfordes innenfor en gitt ramme på grunnlag av oppnådde resultater ut fra de fire indikatorene doktorgradskandidater, midler fra EU, midler fra Norges forskningsråd og publiseringspoeng.

Basiskomponenten skal sikre stabilitet i ressurstilgangen og gi rom til særskilte politiske prioriteringer (Econ, 2008). I 2010 ble om lag 1,4 mrd. fordelt på følgende måte: doktorgradskandidater (337.400 per doktorgradskandidat), midler fra EU (1870 kroner per 1000 EU-kroner), midler fra Norges forskningsråd (138 kroner per 1000 kroner fra Forskningsrådet) og publiseringspoeng (36.200 kroner per publiseringspoeng) (tall fra NOU 2011: 6, kapittel 5.2).

Forskningskomponenten har som mål å sikre kvalitet i forskningen (Econ, 2008). For å øke aktiviteten og fordele ressurser til forskermiljøet, innførte Departementet gjennom St.prp. nr. 1 (2005-2006) vitenskapelig publisering som ny indikator for alle institusjonstyper.

Undervisningskomponenten har som mål å stimulere institusjonene til å arbeide mot å sikre kvalitet og effektivitet i undervisningen (St.meld. nr. 7, 2007-2008). Bevilgningen via denne komponenten avhenger i hovedsak av antall avlagte studiepoeng (og antall inn- og utreisende utvekslingsstudenter). Bevilgningen gis som en åpen ramme som innebærer at tilførsel av midler, dersom det er oppgang i resultatindikatorene samlet sett (Econ, 2008).

I utgangspunktet skulle basiskomponenten i snitt utgjøre 60 % av budsjettrammen, forskningskomponenten 15 % og undervisningskomponenten 25 %. Det er stor forskjell på lærestedenes ressursallokeringsmodeller (NIFU STEP, 2007:13). En grunn til å utvikle lokale modeller forskjellig fra den nasjonale modellen er å dempe virkningen av insentivene ned på instituttnivå. På tross av stor variasjon fordeles utdanningskomponenten i stor grad etter samme struktur som KD har lagt til grunn (NIFU STEP, 2007:13). Dette gjelder også for UMB.

UMB har siden 2001 fordelt penger mellom instituttene ved hjelp av resultatbaserte modeller, basert på satsene fra KD. Dagens modell baserer seg blant annet av «GUFS», som fra

2005 ble benyttet på budsjettfordelingen for 2006. Bokstavene i ordet GUFS representerer alle en komponent fra tildelingen: Grunnbevilgning, Utdanningskomponent, Forskningskomponent og Strategikomponent. Av disse komponentene er utdanningskomponenten og forskningskomponenten resultatbaserte. Førstnevnte er studiepoengproduksjonen målt som 60-studiepoengenheter. Tildeling av midler fra forskningskomponenten er størst ved produksjon av publiseringspoeng og doktorgradskandidater.

GUFS-modellen på UMB fordeler en gitt sum fra KD til instituttene, fordelingen er følgende: 50 % grunnbevilgning, 27 % utdanningskomponent, 18 % forskningskomponent og 5 % strategikomponent (NMBU, 2012). Den matematiske fordelingen mellom GUFS sine komponenter holdes konstant. Resultater et gitt år gir uttelling på tildelingen året etter, noe som i praksis betyr at produksjon for 2011 vil ligge til grunn når man utarbeider budsjettet for 2013.

UMB har også innført en sikringsmekanisme. Om utviklingen i et institutts resultater medfører at instituttets rammetildeling blir redusert med mer enn 5 % fra ett år til et annet, vil Universitetsstyret bidra med ekstra midler for å balansere effekten av budsjettmodellen.

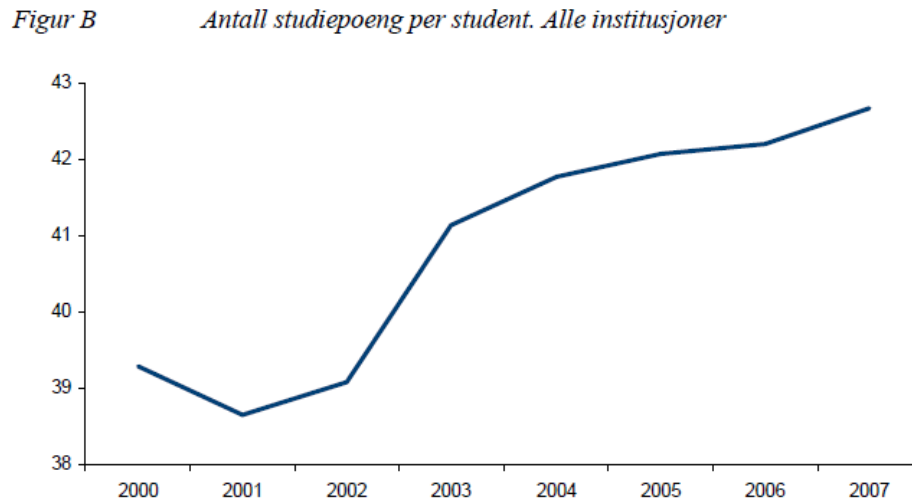
Instituttens finansieringssystem ved UMB er todelt; budsjettmodellen (GUFS) som i 2012 utgjorde omtrent 339 mill. kroner, og øvrige midler tildelt instituttene utenfor budsjettmodellen (68 millioner kroner i 2012).

En av ideene bak finansieringssystemet var å bedre kvaliteten. (St.meld. nr. 7, 2007-2008). Tankegangen bak det er at studentene skal bli sett på som kunder hos institusjonene. Dersom institusjonene ikke gir kvalitet til studentene under studieløpet, vil studentene droppe ut, bruke lang tid på å fullføre, eller ta med seg kapitalen sin til en annen institusjon. Kapitalinsentivet gjør at institusjonene skal gjøre mer for å holde på studentene, ved for eksempel ved å øke kvaliteten. Etter reformen valgte flere universiteter å opprette nye studieprogram, nettopp for å tiltrekke seg studenter; trolig som følge av de økte insentivene som lå i finansieringsmodellen (Econ, 2008).

Finansieringssystemet og insentivene til å avlegge flere studiepoeng styrer ikke alene kapasiteten i høyere utdanning, og at det resultatbaserte finansieringssystemet modifiseres gjennom en rekke andre styringsvirkemidler (St.meld. nr. 7, 2007-2008). Det finnes ikke direkte insentiver i undervisningskomponenten til å ivareta kvaliteten ved undervisningen (Econ, 2008). Heller ikke hvordan studentene lykkes i sine studieløp er direkte ivaretatt i finansieringsmodellen.

2.4 Effekter av Kvalitetsreformen

2.4.1 Intensitet



Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning, bearbeidet av Econ Pöyry

Figure 1: Figuren viser gjennomsnittlig antall studiepoeng per student fra alle institusjoner (Econ, 2008).

Studieintensitet kan målast gjennom antal studiepoeng kvar student produserer i året. Tal frå DBH viser korleis dette har endra seg (NSD, 2013). For norske universitet generelt har talet aukt frå 34 til 40,7 poeng frå 2002 til 2012, eller ein auke på 19,7%. For UMB sitt vedkommande produserte kvar student i 2002 i snitt 40,5 studiepoeng, medan antalet stiger litt, til 42,8 i 2012; altså ei forandring på 5,7%. Dette tyder på at studieintensiteten har auka betrakteleg sidan innføringa av kvalitetsreforma, men at implementeringa har hatt mykje større betydning for dei andre universiteta. UMB låg nemleg høgt også før Kvalitetsreformen.

2.4.2 Internasjonalisering

Tilstandsrapport for høgre utdanning 2013 (NSD, 2013), tabell V4.5, side 142, viser utviklinga i antal utvekslingsstudentar (inn- og utreisande), som andel av totalt antal studentar. I 2003 var 6,5 % av UMB/NLHs studentar anten utreisande eller innreisande utvekslingsstudentar, medan talet i 2012 er redusert til 5,3 %. Her går UMB tilsynelatande på tvers av ein trend blant norske universitet, og ein internasjonal trend. Blant norske universitet stiger andelen frå 3,5 % til 7 % frå 2003 til 2012 (NSD, 2013).

Desse tala inkluderer ikkje individbaserte avtalar. Dersom ein tek med desse viser tal frå DBH ein endå klarare trend, nemleg at andelen utvekslingsstudentar ved UMB har gått ned, frå 9,3 % i 2003, til 7 % i 2012 (NSD, 2013). Om ein bryter ned tala ser ein at andel utreisande studentar gjekk frå 4,3 % i 2003, til 3,5 % i 2012.

Det betyr ikkje at UMB har blitt mindre internasjonalt. Dersom ein ser på utanlandske studentar ved UMB; det vil sei studentar som ikkje berre tek delstudium ved UMB, men ofte heile gradar, ser tala annleis ut. I 2003 var andelen 10,2 %, medan den i 2012 var blitt 15,6%.

Tala viser at sjølv om UMB har blitt meir internasjonalt, så har andelen norske studentar som drar på utveksling blitt lågare.

2.4.3 Kvalitet

Læringsutbytte er en viktig del av studiekvalitet og det kan være ønskelig med en deling av begrepet i *læringsmål og læringsresultater*, for å bedre dekke begrepet læringsutbytte (NIFU STEP, 2007:40). Bedret avklaring av begrepet studiekvalitet kan også være ønskelig. Kvalitet på utdanning bør ikke måles kun ut i fra strykprosent, gjennomføring og karakterer. Det er gitt uttrykk for at institusjonens inntektssituasjon i første rekke kan bedres ved en økning i avlagte studiepoeng, både ved å ta opp flere studenter og ved at studentene avlegger flere studiepoeng (NIFU STEP, 2007:13). Studieproduksjon er lett målbart, men det kan være en motsetning mellom produksjon av studiepoeng og målene om økt studiekvalitet. I intervjuer gjort til en evalueringsrapport kommer det frem synspunkter om at modellen kan bidra til å svekke kvaliteten i undervisningen, mens andre har påpekt at kvalitet er en viktig pådriver for å sikre studentrekruttering på lengre sikt og dermed trygge finansieringen (Econ, 2008). Det kan videre virke inn negativt at varierende inntekter fra år til år gjør det vanskeligere å planlegge aktiviteter som medfører økt bruk av midlertidige ansatte i sektoren (St.meld. nr. 7, 2007-2008).

Det er uttrykket bekymring for at kvaliteten på studiene går ned ved at undervisere lar studentene bestå eksamener med karakteren E. Institusjonene under ett viser at strykprosenten har gått ned fra 10,3 prosent i 2002 til 8,4 prosent i 2006, men ikke i alle fag. De finner ingen markant økning i karakteren E (laveste beståtte karakter) (Econ, 2008). Det er vanskelig å isolere de ulike effektene av Kvalitetsreformen. Strykprosent kan påvirkes av f.eks. forbedret utdanningskvalitet og oppfølging fra institusjonenes side, endringer i studiefinansieringen og at studiestrukturen er organisert i mindre omfattende eksamener.

Det er blitt hevdet at økende interesse for å definere og måle læringsutbytte henger sammen med at høyere utdanning i løpet av noen tiår er gått fra å være et elitesystem til et masseutdanningssystem (Mastekaasa & Hansen, 2005). Kvalitetsreformen er et tydelig tegn fra Kunnskapsdepartementet til universitet- og høyskolesektoren om å huse flere studenter ved institusjonene.

UMB sin budsjettfordelingsmodell er i tråd med KD sin fordelingspolitikk. UMB sin resultatuttelling fra KD gjennom årene har i realiteten bestått av belønning for økning i 60-studiepoengsenheter. Det kan by på utfordring når instituttene opplever sterk vekst i studieproduksjon på kort tid på enkelte institutter (NMBU, 2012). Universitetsstyret mener resultatandelen bør fortsette å være på samme nivå og styringssignalene fra KD bør i størst mulig grad videreføres gjennom det interne finansieringssystemet (NMBU, 2012). Resultatbasert finansiering fra undervisningskomponenten kan være et hinder for samarbeid om undervisning fordi instituttene har ansvaret for egne budsjetter, studieplaner, opptak og investeringer. Derfor er det manglende kommunikasjon mellom instituttene (Rysstad, 2013). Forskningskomponenten i denne oppgaven er i mindre grad omtalt, men det er viktig å ha i mente at resultatbasert finansieringssystemer innen forskning ofte skiller forskning og undervisning med en tendens til å nedprioritere sistnevnte (NOU 2011: 6, kapittel 3.3). En professor som må konkurrere om en resultatbasert forskningskomponent kan ende opp med å standardisere og forenkle undervisningen i den grad at studentene består kurset uten å øke kvaliteten på undervisningen i særlig grad.

Et mye brukt mål på studiekvalitet er gjennomstrømning. Problemet er at datakvaliteten her er dårlig, samtidig som det ikke fikk mye oppmerksomhet før Kvalitetsreformen. Dette gjør det enda vanskeligere å trekke noen konklusjoner om hvorvidt Kvalitetsreformen har ført til bedret gjennomstrømning. På lavere grad er det spesielt vanskelig fordi mange studenter bare ønsker å ta noen få emner, uten å ha ambisjoner om en fullstendig grad. I tillegg går en del studenter rett videre på høyere grad uten å ta ut bachelorgraden sin. I tilstandsrapport for UH-sektoren 2009 (KD, 2009), blir gjennomstrømningstall for bachelorstudenter som begynte i 2003, 2004 og 2005 presentert. For universitetene sett under ett ser vi liten forandring; fra 24,9% for 2003-studentene til 25,2% for 2005-studentene. For UMB sitt vedkommende er bildet ganske annerledes; de går fra 18% for 2003-studentene til 8,9% for 2005-studentene. Disse tallene kan skyldes målefeil, eller formaliteter, men avslører likevel en trend som går mot et av

Kvalitetsreformens mest sentrale mål; nemlig økt gjennomstrømning. Kunnskapsdepartementets tilstandsrapporter fra 2010 til 2012 inkluderer ikke gjennomstrømningsdata, men bruker data om gjennomføring. Gjennomstrømningsdata på bachelornivå kommer tilbake i 2013-rapporten (KD, 2013), og viser hvordan 2008-studentene klarer seg. I følge den har 28,5% av 2008-studentene gjennomført bacheloren sin på normert tid, altså en viss økning fra 2005.

Hovdhaugen og Aamodt (2011) viser at frafallet for universitetene sin del er tilnærmet uendret fra før til etter Kvalitetsreformen.

Et annet mål på studiekvalitet kan være strykprosent. Strykprosenten for universiteter var i 2001 på 12,1% , og har siden den gang gått ned til 7,3% (NSD, 2013).

3 Drøfting

Tala viser at norske universitet har blitt meir internasjonale. Håvard Steinsholt meiner at denne trenden i utgangspunktet er positiv, men at trenden ikkje har blitt tilstrekkelig problematisert (Steinsholt pers. medd) . Han er bekymra for at internasjonaliseringa kjem i form av anglofisering. Dette er ei trend me ser tydeleg blant norske studentar som reiser ut på utveksling. Steinsholt meiner dette kan innebera ei innsnevring, framfor ei utviding av perspektivet; og dermed ei forverring av studiekvaliteten. Han meiner vidare at studentutveksling fører til «av-kontekstuering og pedagogisk fragmentering», som igjen går utover studiekvaliteten. Dette vil i såfall gjere seg gjeldande på nasjonalt nivå framfor på UMB-nivå, sidan antalet UMB-studentar som reiser på utveksling har gått ned, samtidig som me har fått fleire utanlandske studentar hit.

Ei anna, utilsikta effekt av kvalitetsreforma er ein auke i tid brukt på rapportering, og det Steinsholt kallar beskrivelsesmessig strukturering, eller homogenisering; i Noreg i form av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Auka rapportering er ein naudsynt konsekvens av det resultatbaserte finansieringssystemet som kvalitetsreforma bar med seg. Dette, peiker Steinsholt på, fører til at dei vitskapleg tilsette får mindre tid til undervising og forskning; og dermed ein nedgang i studiekvalitet. I tillegg vil det føre til ein auke i størrelsen på administrasjonen, noko som igjen stel ressursar frå universitetets hovudoppgåver; undervising og forskning.

Ifølge en NIFU-rapport mener 62 % av spurte rektorer og direktører ved universiteter og høyskoler at gjennomføring av studier er blitt bedre, mens 32 % mener den er uendret (NIFU STEP, 2007:13). Men er det egentlig noen sammenheng mellom studiekvalitet og studentgjennomstrømning?

Kunnskapsdepartementet bruker studentgjennomstrømning som indikator på studiekvalitet. De mener altså at ved studieprogram med godt opplegg for studiekvalitet, vil også gjennomstrømningen være høy. Dette var et av hovedmålene for Kvalitetsreformen (Aamodt & Hovdhaugen, 2011). Hvordan gjennomstrømningen skal påvirke studiekvalitet er noe tvetydig. Det er flere faktorer som påvirker gjennomstrømning, som ikke har noe med studiekvaliteten på lærestedet å gjøre, som for eksempel andel deltidsstudenter, alder og universitetets/høyskolen «salg» av ulike studieprogram. Disse faktorene blir tatt hensyn til, men i hvor stor grad blir de vurdert, er usikkert. Det er klart at disse faktorene har stor påvirkning på gjennomføring av

studiene og som universitetene/høyskolene har liten, eller ingen påvirkning på. I rapporten: «Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen», blir det hevdet: «Vi har pekt på at frafall ofte skyldes faktorer som ligger utenfor lærestedenes muligheter for å påvirke, men gir det likevel mening å sammenlikne frafall og gjennomføring mellom læresteder?» (Aamodt & Hovdhaugen, 2011). Det er flere rapporter som belyser denne problemstillingen, men de kobler studentgjennomstrømning med resultat kvalitet. I rapporten «frihet under ansvar» blir uttrykket «resultat kvalitet» formulert som et begrep som «omhandler sluttproduktet som kvaliteten på studentens læringsutbytte, personlig utvikling og gjennomstrømning» (NOU, 2000:14). Ut ifra denne formuleringen virker det som om resultat kvalitet erstatter noe av det vi vil kalle for studiekvalitet; studiekvalitet er hele ramma rundt studenten med rekrutterings-, start-, gjennomførings- og avslutningsfasen på studiet. Hvorvidt det eksisterer et motsetningsforhold mellom å øke effektiviteten (gjennomstrømningen) og å forbedre kvaliteten i utdanningen er vanskelig å si. Det som i første rekke kan bedre en institusjons inntektssituasjon er gjennom den resultatbaserte komponenten, ved å øke avlagte studiepoeng (St.meld. nr. 7, 2007-2008), vil dette kunne medføre en økning i studieopptak utover det som er forsvarlig med hensyn til studiekvalitet. Mulighetene en institusjon har til å øke studentmassen påvirkes av kostnader ved å øke studieproduksjonen. Instituttleder på Institutt for plante- og miljøvitenskap på UMB hevder at institutter som har mange små fag med få elever kan ende opp med høye kostnader ved økt studentmasse til emnene. Dette begrunnes med begrenset laboratorieplass, utferder, og forsøksvirksomhet som gjør det vanskelig å tilpasse til flere studenter (Øystein Johnsen pers. medd.).

En sannsynlig konsekvens er at lærestedene kan komme til å opptre mer som markedsaktører gjennom å utvikle utdanningsprogram som det er etterspørsel etter fordi budsjettene er knyttet til hvilke resultater man oppnår. I tråd med svar fra egne intervju (i.e. Ø.J), blir det også her uttrykket bekymring for at mindre populære utdanningsprogram og små fag kan bli mer sårbare når resultater knyttes til økonomisk inntjening. Dersom konsentrasjonen blir økt rundt noen få studieprogrammer vil dette trolig begrense den akademiske bredden ved lærestedene.

Man ser at flere sentrale indikatorer har endret seg siden Kvalitetsreformen. Kan det sies å ha forandret seg på grunn av Kvalitetsreformen? For å illustrere hvordan andre forhold kan spille inn ser vi på hvordan endring i studentmassen kan manipulere gjennomstrømningsdata.

Det har blitt høyere søkerfall, og flere har blitt tatt opp på universiteter og høyskoler i Norge. Det vil igjen si at det er flere som får muligheten til å ta høyere utdanning. Denne økningen har igjen ført til at instituttene har gått fra eliteutdanning av kandidater (etterkrigstiden), til masseproduksjon av kandidater (Mastekaasa & Hansen, 2005). Dette er ikke bare negativt for samfunnet. I dagens samfunn er det flere studenter som har muligheten til å ta høyere utdanning, og dette gjelder for alle de ulike sosiale lagene. Det betyr at sosial bakgrunn ikke lenger er noen stor hindring for at studenter skal komme inn på et universitet/høyskole, og utdanne seg til attraktive jobber.

Opptak av flere studenter, med forskjellig sosial bakgrunn er bra for det norske samfunn. Flere studenter for virkeliggjort drømmene sine, og man oppnår et mer egalitært samfunn. En ulempe med en slik masseproduksjon av studenter, er at flere studenter faller ut (Mastekaasa & Hansen, 2005). Det kan virke som det er korrelasjon mellom økt studentmasse og høyere grad av frafall av studenter. Dette er et tap for samfunnet. Samfunnet investerer store mengder i at universitetene/høyskolene skal utdanne kvalifiserte kandidater. Samtidig som flere og flere studenter faller av utdanningsprogrammet sitt. Studenter som ikke gjennomfører studiet sitt, blir sett på som et tap i samfunnet. Dette er investerte penger som samfunnet i liten grad får nytte av. Dette er et problem, fordi samfunnet har behov for mange gode kandidater i framtiden. I rapporten «frihet med ansvar», signaliseres det at studenten oppfører seg annerledes enn tidligere. Det har blant annet blitt hevdet at «studenttypen karakteriseres av å være mindre motivert og kvalifisert enn tidligere» s.193 (NOU, 2000).

Det er indikasjoner på å øke andelen studenter på et universitet, vil opptakskravet synke. Det kan sees at studenter som kommer inn på et studieløp med dårligere karakterer, har lettere for å falle av. Eller sagt på en annen måte, jo vanskeligere det er å komme inn på et studieløp, desto mindre er frafallet (Mastekaasa & Hansen, 2005). Det må likevel bli nevnt at gjennomstrømningen er nært korrelert med arbeidsmarkedets konjunkturer. I rapporten «Med viten og vilje» ble det skrevet følgende:

«Med tiltakende deltidsarbeid, deltidsstudier og korte studieløp, er det nå nødvendig med bedre studiefinansiering, studieopplegg, studieinnsats og undervisning for å 'gjenreise heltidsstudenten'»

-Hernes, G., (1988)

Dette betyr at interessen for studieeffektivitet, har vært i søkelyset lenge før Bologna-prosessen ble gjennomført (Wennevold, 2007).

I rapporten: «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?», kom de frem til at det var større frafall av studenter ved lavere nivå (Bachelor), enn ved høyere studier (Master). Det var også noen indikasjoner på at studenter som kom fra høyt utdannende familier, falt i mindre grad av studiet, enn studenter som kom fra lavt utdannede familier. De studentene som kom fra lav sosial bakgrunn, gikk over til mindre prestisjefulle studier, eller falt helt av studie (Mastekaasa & Hansen, 2005). Dette betyr at det er et frafall fra alle ulike studieløp, og ulike sosiale bakgrunner. Samtidig var det større frafall blant studenter med bakgrunn fra familier med lav sosial status.

Strykprosent som mål på studiekvalitet er et lite tilfredsstillende mål, fordi det er direkte knytt opp til finansieringen, og i tillegg lett å manipulere. Det er lettere å senke kravene enn å øke kvaliteten.

Den nye finansmodellen med en resultatbasert undervisningskomponent belønner de institusjoner som produserer mange studiepoeng og får studenter til å fullføre på normert tid med økonomiske midler. «Finansieringssystemet ble utformet for å støtte opp under målsettingene i Kvalitetsreformen om økt kvalitet og gjennomstrømming i utdanningen og økt kvalitet i forskningen står det» i St.meld. nr. 7 (2007-2008). I hvilken grad det eksisterer en sammenheng mellom studiekvalitet og økt produksjon av studiepoeng. Kvantiteten og kvaliteten på produksjon er to vidt forskjellige temaer. Realiteten er at dersom en ønsker å øke kvantiteten av studenter og belønner det med bedret økonomi kan det gå utover kvaliteten til studiene. I hvilken grad institusjoner og institutter er villig til å tilrettelegge for masseproduksjon av studenter påvirker kvaliteten til studiene. Dersom studiene tilpasses mindre kompetente studenter for å øke produksjonen holder selve studiet lavere kvalitet. Er målet å utdanne kompetente mennesker som skal dele kunnskapen med samfunnet eller å utdanne middelmådighet som ikke har noe å gi tilbake til samfunnet, eller fungerer dette som midlertidig oppbevaringsplass for unge mennesker? Jo fler studenter en underviser eller fagperson må forholde seg til jo mindre tid til hver student. Hvis institusjoner tar opp flere studenter enn det som er forsvarlig med tanke på studiekvalitet kan det resultere i dårligere studentoppfølging, mindre tid til å svare på spørsmål underveis i undervisningen og mindre mulighet til å tilpasse undervisningen studentene.

På UMB sitter instituttene med stor grad av autonomi, men tildeling av midler til instituttene følger til en viss grad KD sin fordelingspolitikk med resultatbasert

undervisningskomponent. Korrelerer økonomi og kvalitet. Anstrengt økonomi reduserer trolig konkurranseevnen og mulighetene studiet har til å gi studentene gode forelesere, godt læringsmiljø, spesialiserte rom (e.g. laboratorier og øvingsfelt) og skoleutstyr. På instituttnivå kan det tenkes at dersom man ikke vil øke produksjonen på grunn av at en mener det resulterer i lavere kvalitet får man mindre kapital fra undervisningskomponenten og kvaliteten blir uansett redusert. Konkurranse innad på UMB kan medføre redusert samarbeidsvilje mellom institutter hvis andre institutter «eier» faget og får de økonomiske gevinstene ved samarbeid.

For å sette problemstillingen litt på spissen kan man si at dersom kvalitet er universiteter og høyskoler som masseproduserer bred kompetanse, samtidig som man fjerner spisset kompetanse i samfunnet og øker avstanden mellom studenters faglige kontaktperson og studenten selv så er resultatbasert finansiering veien å gå for økt kvalitet.

I verste fall medfører Kvalitetsreformen en reduksjon i kvalitet i Universitet- og høyskolesektoren. Det er opp til institusjoner og institutter at de ikke legger til rette for og ettertrakte store studenttall og god produksjon i den grad at det er uforsvarlig med tanke på studiekvalitet.

4 Konklusjon

Kvalitetsreforma har lukkast på eit sentralt punkt; nemleg å gje institusjonane insentiv til å ta opp fleire studentar. Det er vår meining at det ikkje er blitt tatt nok omsyn til studiekvaliteten i møte med denne utfordringa.

Me meiner institusjonane tar opp for mange studentar enn det som er forsvarleg ut frå eit kvalitetsperspektiv. Det fører til at klassane blir for store til at førelesaren kan ha god kommunikasjon med studentane; og at studentane blir passivisert. Det fører til at det blir vanskelegare for førelesarane å følgje opp studentane personleg. Og det fører til at eksamensforma blir lagt om, til meir fleirval, og mindre utgreiing, for at førelesar skal kunne rette dei innan tidsfristen.

Me meiner at den nye finansieringsmodellen, som tildeler midlar ut frå produserte studiepoeng, gir institusjonane insentiv til å svekke studiekvaliteten. Dette skjer gjennom at undervisinga blir tilpassa dei minst lærenæme studentane, og gjennom at førelesar ikkje stiller krav til studenten.

Me meiner at gjennomstrømming, studiepoengproduksjon og fråfall er dårlege indikatorar på studiekvalitet. Me finner likevel ingen indikatorar som er betre egna til å måle studiekvalitet. Det kan bety at en større omlegging av systemet er naudsynt.

Referanser

- Aamodt, P. & Stølen, N.M. (2003). *Vekst i utdanningssystemet*. (Statistiske analyser nr. 60). SSB
- Aamodt, P.O., Prøitz, T.S., Hovedhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer* (Rapport nr. 40).
- Aamodt, P.O & Hovedhaugen, E. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen* (NIFU-rapport nr. 38). Oslo: Norges institutt for innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-38.pdf>
- Bologna-erklæringa (1999). *De europeiske utdanningsministrenes felleserklæring, Bologna, 19. juni 1999*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Bologna/990619_Bolognadeklarasjonen.pdf
- Chickering, A.W. & Gamson, F. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. *Washington Center News*.
- Econ (2008). *Evaluerer av finansieringssystemet for universiteter og høyskoler*. (Econ-rapport nr. 133). Oslo: Econ Pöyry AS. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Finansieringssystemet/Analyse%20av%20Finansieringssystemet.pdf
- Forskerforbundet (2010). Finansieringssystemet for universiteter og høyskoler. Hentet fra <https://www.forskerforbundet.no/var-politikk/aktuelle-saker/finansieringssystemet-for-universiteter-og-hoyskoler/>
- Frøyligh, N. (2007). *Iverksetting av insentivbasert finansiering: Utviklingstrekk i lys av den nye finansieringsmodellen* (NIFU STEP-rapport nr. 13). Oslo: Norges institutt for innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2007-13.pdf>
- Gjørøster, Å. (2007). Iverksetting av organisatoriske iverksettingsprosesser innenfor en høyskole. *Høgskolen Stord/Haugesund*.

- Hernes, G. (1988). *Med viten og vilje: innstilling fra Universitets-og høyskoleutvalget oppnevnt ved kongelig resolusjon av 22. juli 1987*. (NOU-rapport nr. 28). Oslo: Forvaltningstjenestene.
- Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst. *Magma*, 1.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, 69(1): 3-19.
- Johnsen, Ø. (2013). Intervju 21.5.2013 av instituttleder på Institutt for plante- og biovitenskap. Universitet for miljø- og biovitenskap.
- Karlsen, G.E. (2007). Kvalitet i utdanning—fra fag til politikk? *Forskning og utvikling i praksis*, 2.
- Mastekaasa, A. & Hansen, M. (2005). Frafall i høyere utdanning. Hvilken betydning har sosial Bakgrunn. *Utdanning – deltakelse og kompetanse*, 98-121.
- Mathiesen, C.A. (2011). Kandidatundersøkelse UMB; Kandidater uteksaminert i perioden 2005-2009, Kvalitativ undersøkelse gjennomført med web-intervju for Universitet for miljø- og biovitenskap. *Opinion*.
- Mørland, T. (2011). *Hva er studiekvalitet?...og hvem skal sikre at studiets ulike deler har tilfredsstillende kvalitet?* Upublisert manuskript. Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/2010/M%C3%B8rland_Terje_Hva_er_studiekvalitet_101110.pdf
- NMBU (2012). *Finansieringssystem og intern budsjettfordelingsmodell for Norges miljø- og biovitenskaplige universitet (NUMB)*. (Rapport fra ekspertutvalg 26. september 2012). Hentet fra https://athene.umb.no/emner/pub/AOS234/Dokumenter/NMBU_2012_Rapport%20ekspertrgruppe%20fin%20modell%20endelig.pdf
- NOKUT (2013). Institusjonskategorier. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/TESTSIDER/Karine/Institusjonskategorier/>
- NOKUT (2013b). *Om NOKUT*. Hentet fra <http://www.nokut.no/om-nokut/>

NOU 2000:14. *Frihet med ansvar; om høgre utdanning og forskning i Norge*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/014/PDFA/NOU200020000014000DDDPDFA.pdf>

NOU 2008:3. *Sett under ett: Ny struktur i høyere utdanning*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/2044137/PDFS/NOU200820080003000DDDPDFS.pdf>

NOU 2011:6. *Et åpnere forskningssystem*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/16370844/PDFS/NOU201120110006000DDDPDFS.pdf>

NOU 2012:14. *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/37994796/PDFS/NOU201220120014000DDDPDFS.pdf>

NSD (2013). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2013*. Database for statistikk om høyere utdanning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Rysstad, S. (2013). *Analyse av UMBs organisasjonskultur*. Upublisert manuskript.

Steinsholt, H. (2013). Intervju per mail av førsteamanuensis på Institutt for landskapsplanegging, Universitet for miljø- og biovitenskap..

St.meld. nr. 27 (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform for høyere utdanning*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/027/PDFA/STM200020010027000DDDPDFA.pdf>

St.meld. nr. 7 (2007-2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/pages/2033172/PDFS/STM200720080007000DDDPDFS.pdf>

St.prp. nr. 1 (2005-2006). *For budsjettåret 2006*. Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STP/20052006/001UFD/PDFS/STP200520060001UFDPPDFS.pdf>

Studieavdelingen (2010a). *Kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten*. Hentet fra
http://www.umb.no/statisk/kvalitetssikring/ksu_umb_presentasjoner/UMBinfobrosjyreKSUmars2010.pdf

Studieavdelingen (2010b). *Emneevaluering- revidering og publisering*. Hentet fra
<http://www.umb.no/kvalitetssikring/artikkel/emneevaluering-revidering-og-publisering>

Studieavdelingen (2013). Beskrivelse av UMBs kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten.

Hentet fra

<http://www.umb.no/kvalitetssikring/artikkel/beskrivelse-av-umbs-kvalitetssikringssystem-for-utdanningsvirksomheten/>

Toonen, T. (2007). *Public sector reform in the knowledge based economy: Public-private dynamics in higher education: Expectations, developments and outcomes*. 39-61

Torp, O.J. (2013). Intervju per mail av studiedirektør på Universitet- for miljø og biovitenskap.

Weber, M. (1939). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London and New York: Routledge Classics.

Wennevold, S. (2007). *Mot normert, men ikke mot normalt* (Høgskolen i Østfold-rapport nr. 7). Halden.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervju med Håvard Steinsholt

- **Meiner du kvalitetsreformens intensjoner/mål var gode?**

De var sjølsagt ikkje genuint onde (vondt ment).

Jeg oppfatter blant annet disse intensjoner/mål;

1. Internasjonalisering:

I utgangspunktet positivt, men ikke problematisert noe særlig. I dag innebærer

"internasjonalisering" dessverre entydig en anglofisering. Det kan i høyeste grad diskuteres om dette innebærer en utvidelse eller en innsnevring av perspektivet. I alle fall innebærer det en favorisering av engelspråklige, og en forflating av kvaliteten innenfor temaer som har et språklig-kulturelt fundament (ut over de engelskspråklige kulturer). For juridiske fag, litteraturfag og profesjonsfag knyttet sterkt til regionale/nasjonale enheters historie, kultur og institusjoner kan en internasjonalisering (ut over komparative perspektiv) et stort kvalitetsproblem for læring.

2. Studentutveksling:

I utgangspunktet positivt, men ikke problematisert noe særlig. Prosjektet innebærer likevel en av-kontekstuering og pedagogisk fragmentering. Det vil gå ut over modning og til dels kvalitetsforringing/forflatning (se pkt 1). Informasjon av denne typen vil alltid bli falsk - og jeg føler uro for at "katalogene" kan lure ungdom i ganske stor grad. Som i andre "liksom-markeder" søker en her å skaffe paradisforutsetninger for markedspregede valg - også når det gjelder informasjon; Det er sjølsagt et håpløst prosjekt både i markeder og i liksom-markeder.

3. pedagogisk (beskrivelsesmessig) strukturering/homogenisering

Prosjektet er åpenbart konstruert uten at fagpedagogisk eller kunnskaps-filosofisk ekspertise overhode kan ha vært involvert! I muligens noe mindre grad for visse naturfag - men for alle andre fag - og profesjonspregede modningsfag i særdeleshet - framstår dette som en amatørmessig latterlighet. Slik er ikke universitetsundervisning drevet på 500 år! Dette er en hån mot Universitetspedagogikken som sådan.

4. strukturering for rapportering av måloppfyllelse.

Inngår i den nordvestlige verdens sykeste prosjekt; "New public management". I beste fall innebærer dette en masse rapporteringsarbeider der det rapporterte er rene falsum. I verste fall må undervisningen også omstruktureres i tråd med rapporteringsbyråkratenes krav.

- **Meiner du kvalitetsreformens midler for å nå disse måla var gode? Om ikkje, kvifor?**

Nei. Se punktet over. Hovedproblemet er å tro at måla kan oppnås på en quick-fix måte både for Universitetene og for studentene. Der skal det kanskje rett og slett ikke være. Gjør man internasjonalisering enkelt - så er det ikke internasjonalisering. Det er nettopp det krevende i å "bytte kultur" som bør være en vesentlig lærdom.

- **Korleis har kvalitetsreformen endra undervisninga ved UMB?**

Foreløpig kun ved å stele vesentlig med tid fra lærere og administrasjon i et prosjekt som bare i unntakstilfeller har bidratt med noe positivt. Tid som kunne vært anvendt svært mye bedre (for kvalitetsundervisning og forskning). Trolig fortsetter undervisningen som før på tross av tøvet. Lærerne flest føler seg nok mer forpliktet i forholdet til studentene og til faget enn til dette systemet. Språket om undervisning har blitt endret/forkrøpelt og vesentlig dårligere for å beskrive det som virkelig skjer. Dette kan sammen med strukturene over tid ha grunnleggende negative konsekvenser for studiekvaliteten.

Vedlegg 2: Intervju med Ole Jørgen Torp

Det er mye som har skjedd ved NLH/UMB siden innføringen av kvalitetsreformen. Det viktigste var nok større autonomi og selvbestemmelse for institusjonen. I tillegg har veldig mange programmer blir splittet i en 3+2 modell. Alt dette har medført at vi har fått innført studentevalueringer av alle emner, ekstern evaluering av programmene, sammenheng mellom finansiering og utbestått studiepoeng. I tillegg har vi UMB utviklet en rekke nye studietilbud og hatt en kraftig vekst i antall studenter.

Jeg legger ved min presentasjon i AOS234 som også viser noe av dette.

For utvikling av UMB som universitet mener jeg kvalitetsreformen har gitt oss veldig mange muligheter som vi ikke hadde tidligere. Hvorvidt selve kvaliteten på den utdanningen som gis i dag er bedre enn den som ble gitt for 10 år siden er vanskelig å si.

Vedlegg 3: Intervju med Øystein Johnsen

Vi har fått godkjenning til å bruke denne redigerte versjonen av intervjuet i oppgaven «Evaluerings av Kvalitetsreformen, 2013». Ø.J. har lest gjennom og godkjent samtlige synspunkter i denne modifiserte versjonen av et semistrukturert muntlig intervju som ble utført 21.5.2013. Med modifisering menes fjerning av spørsmål som ikke var relevante for oppgaven og endring av ordlyden på noen av spørsmålene.

Tilleggsopplysning til intervjuobjekt: *Ifølge regjeringen.no kan Kvalitetsreformen oppsummeres i tre punkter: Kvaliteten på utdanning og forskning skal bli bedre, intensiteten på utdanning skal økes og internasjonalisering skal økes.*

Spørsmål 1: Hvordan har Kvalitetsreformen påvirket IPM?

Svar: IPM jobber aktivt med kvalitetsreformen og kvalifikasjonsrammeverket. Vi prøver å følge føringer fra Universitetsstyret, råd fra Studienemnda og diskutere tiltak i forskningsutvalget. IPM gjorde noen forandringer i 2011 og 2012, så det er litt for tidlig å si effektene av disse. Vi forsøkte bl.a. å redusere på antall emner og tilby større, mer helhetlige tilbud. IPMs budsjettammer har gradvis minket relativt sett i forhold til de andre instituttene på UMB. Dette skyldes at vi har forholdsvis få studenter og fordi den gjennomsnittlige studieproduksjonen er noe lavere enn gjennomsnittet for UMB. Vi prøver å analysere årsakene til dette, for å kunne identifisere effektive tiltak som kan føre til endringer.

Spørsmål 2: Hva er god undervisningskvalitet?

Svar: God studiekvalitet kjennetegnes av motiverte og engasjerte studenter og undervisere. Dette er selve nøkkelen. Dersom man gjennom anvendelse av teori klarer å løse problemstillinger som krever analyse har man oppnådd god undervisningskvalitet. God undervisningskvalitet gir evnen til å gjøre teori anvendbar.

Kvalitet på utdanningen handler om mer enn bare undervisningen. Studentene må tilegne seg en identitet og en rolle i gruppen av studenter, gjerne knytte til en faggruppe blant de ansatte. Det beste er å tenke kvalitet rundt undervisningen og at vi skal være sammen om det. Vi skal være

sammen om å produsere kunnskap, og lære seg å bruke den aktivt. Dette er et viktig mål på hvorvidt man har lyktes med utdanningen.

Engasjement og motivasjon er vanskeligere å få til der et lite antall studenter deltar i emnene. IPM har utfordringer med få studenter i noen av emnene.

Når man kun har 2-5 studenter medfører det ofte redusert engasjement og dialog i undervisningen og redusert utbytte av den. Det er nødvendig med samspill og dialog for å få et godt læringsmiljø.

En mulighet til forbedring på IPM er å ha jevnlige studieevalueringer, ikke kun ha fokus på emnene. Det er et ønske å prøve å samle emneansvarlige til samtale med studentene om hvordan undervisningen har vært.

Studiene kan med fordel ta 15- poengs emner og færre små. Med små fag er det lettere å lese i noen uker, ta eksamen og bestå. Da forsvinner kunnskapen lettere ut igjen. Eksamen i store emner tester studentenes egen evne til å forstå og bearbeide mengder med informasjon på en helhetlig måte, hvor pensum er så omfattende, nyansert og mangfoldig at det umulig kan pugges i løpet av noen få dager. Dette krever at studentene kontinuerlig må tilegne seg forståelse og analysere teorier fortløpende. Denne type læring vil gi studentene varig kunnskap.

Spørsmål 3: Hvordan påvirkes studiekvaliteten av den resultatbaserte finansieringen?

Svar: Den beste måten å betrakte studenter på er som en ressurs, ikke som en kunde. Når man oppnår studieproduksjon henter man også inntekter, men det betyr ikke at vi anser studenter som kunder.

Ingen kan ta opp ubegrenset med studenter. Ofte vil økt opptak øke ressursbruken i faget. Noen institutter er flinkere, eller på grunn av fagets egenart har muligheter til å ta opp flere studenter uten å øke ressursene. IPM har relativt store kostnader og begrenset plass tilknyttet flere av emnene. Feltkurs, utferder, lab, plantekurs med begrensede dyrkingsarealer gjør at IPM ikke kan ta opp store studentmasser.

Et problem kan oppstå når man på sikt mangler ressurser. Da kan det bli vanskelig å fornye staben f.eks. i forbindelse med pensjoneringer. Det krever ressurser i en overgangsperiode å

opprette nye fag og ta inn nye undervisere. På sikt kan anstrengt ressurstilgangen redusere kvaliteten.

Hvis emneevalueringene er et mål på studiekvalitet så er kvaliteten på studiene på IPM gode. Studentene gir jevnt over gode tilbakemeldinger på emnene.

Små fag med få studenter gjør at man bruker mer ressurser på hver student. Vi tror vi er gode på virkeliggjøringen, den praktiske anvendelsen og konkretiseringen. Fagene som tilbys krever det.

Anstrengt økonomi fører med seg IPM særlig sårbare med tanke på faglige hjem. Vi har en lokaliseringsproblematikk der IPM sine undervisere og studenter har vært spredt over hele campus, og plantemiljøet på UMB har påpekt dette i over 15 år.

Man får mest utbytte av studiene dersom man jobber systematisk hele veien. Dette krever ressurser. Studenter har aldri hatt større behov for å jobbe parallelt med det å studere enn i dag. Studielånet og stipendordningene har ikke fulgt resten av den økonomiske utviklingen. Det kan medføre lite studiepoengproduksjon per år.

Dette er et politisk spørsmål som ikke alene kan løses av de som jobber i universitetssektoren. Heltidsstudenter har bedre forutsetning for å allokere tid til ansvar for egen læring.

Tilleggsopplysning til intervjuobjekt: Intensitet på utdanning i denne sammenhengen antas å bety gjennomstrømning av studenter. Studenter skal gjennom studieløpet ogemnene på en mer kostnads- og tidseffektiv måte.

Spørsmål 4: Er det sammenheng mellom resultatbasert finansiering og «intensiteten» til studenter ved IPM.

Svar: Det er trolig liten sammenheng mellom resultatbasert finansiering og studentenes gjennomstrømning for tiden. Problemet ligger hos Lånekassen og lave stipendordninger. Studentene vil bruke færre år om de vier mer av sin tid til studiene enn de gjør nå. IPM ser helt klart at det kan være mye å vinne ved å effektivisere gjennomstrømningen, gjerne motivet ut fra at dette gjør det mulig å øke studiepoengproduksjonen som i sin tur øker rammene.

Slik det er i dag er 22 % ferdig med 180 studiepoeng i løpet av de forventede tre årene. UMB er nest sist foran NTNU på siste plass i denne statistikken. Dette er uakseptabelt. Men at det å ta

180 studiepoeng på tre år er et godt mål på studiekvalitet kan diskuteres. Data indikerer at studenter som bor på Ås og går på UMB har høyere poengproduksjon enn studenter som går på UMB og bor andre steder. Dette kan ha noe med å gjøre at Ås studenter gjør studie til en livsstil. Man kan stå med pisken og mase på studenter for å få mer penger i kassa på sikt, men dette vil neppe føre til bedre læringsprosesser.

Spørsmål 5: Har du noen tanker om hva samspillet mellom studiekvalitet og studieintensitet på IPM?

Svar: Kontakttid mellom lærer og student må vurderes. Studentene bruker 30-35 timer i uken på studiet, noen enda mindre. Det er «no chance» at man skal gå ned prosentuell i kontakttid i forhold til den reelle, totale innsatsen som studentene bruker på studiet. Man kan godt ha høy studieintensitet og fortsatt ha god studiekvalitet, men man er avhengig av studentinnsats. Ansvar for egen læring og selvstendigheten i læringsprosessen er en viktig del.

Spørsmål 6: Med en finansieringsmodell som både har resultatbasert forsknings- og undervisningskomponent, blir forskning eller undervisning prioritert på IPM?

Svar: Begge blir prioritert. IPM får i dag større uttelling fra forskningsdelen av den resultatbaserte komponenten i budsjettmodellen. Hadde vi hatt flere studenter hadde vi fått mer fra undervisningsdelen.

Vedlegg 4: “Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education”

For å ta utgangspunkt i noe mer håndfast og sammenlignbart har vi tatt utgangspunkt i artikkelen «Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education», (Chickering, Gamson, & Poulsen, 1987). Dette er en amerikansk artikkel, og dermed kanskje ikke like relevant for nordiske forhold (derfor lagt i vedlegg). Uansett bør et studiested tilpasse seg ulike læremåter og utviklinger, slik at studentene kan utdanne seg til noe som er akseptert relevans internasjonalt opp mot arbeidslivet.

De syv prinsippene for god undervisning er følgende (oversatt til norsk):

1. Oppfordrer kontakt mellom studenter og lærere.
2. Utvikler gjensidighet og samarbeid mellom studenter.
3. Oppfordrer til aktiv læring.
4. Gi tilbakemelding.
5. Legger vekt på effektiv læring.
6. Legg vekt på høye forventninger av studenten.
7. Respekterer ulike talenter og måter å lære på.

Analysering av prinsippene i forhold dagens undervisning

Modellen «Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education» er retningslinjer for hvordan et skolesystem skal klare å fange opp flest mulig studenter, samtidig som studentene skal få mest faglig utbytte av studietiden sin. Man skulle kanskje tro at dagens skolesystem er tilrettelagt for dette, men det er mange sprik. Vi skal evaluere om de syv prinsippene for bra undervisning, har blitt bedre etter dagens kvalitetsreform.

1. Oppfordrer kontakt mellom studenter og lærere.

Dagens universitet har økt tilgjengeligheten med tanke på kommunikasjon og tilbakemeldinger. Dette er hovedsakelig på grunn av økt bruk av nettbasert kommunikasjon. Studenter får dermed en personlig kommunikasjon med sin faglærer over internett. Dette er en positiv utvikling, men samtidig gjør det at studentene ikke får den tilknytningen til universitetet, som var før. Før måtte studentene møt opp personlig og spørre professoren om uklare ting. Utviklingen av nettbasert kommunikasjon ville ha skjedd uansett innføring av kvalitetsreformen eller ei. Det vil si at

kvalitetsreformen ikke har hatt noen stor påvirkning av nettbaserte undervisningen. Studenter blir «kunder» av universitetet, og vil dermed kun ha interesse for det som er nødvendig for dem selv. Studentene blir derfor mindre «involvert» i professorens og instituttets virke. Dette er et tilbakeskritt for universitetene (og muligens læringsprosessen), fordi den daglige naturlige kontakten med professorer og deres arbeid ikke skjer i like stor grad som før. Professorene får studentene på avstand, og har dermed liten påvirkning til studentens engasjement og motivasjon.

2. Utvikler gjensidighet og samarbeid mellom studenter

Gjennom Bologna-erklæringen har gjensidighet og samarbeid mellom studenter blitt styrket. Det er flere måter å se dette på. Flere og flere studenter drar på utveksling til andre land. De får erfaringer fra andre universitet, på denne måten får studenten et bredere perspektiv på ulike fagområder og undervisning, og syn på verden. Dette er positivt for studentene og for samfunnet. Ved innføring av flere engelskspråklige fag på universitet/høyskole, vil det medføre at studenter på tvers av landegrenser får flere fag sammen og dermed også lettere å danne relasjoner med utvekslingsstudenter. Gruppearbeid er en viktig del når det gjelder læringsprosess. Det å diskutere, jobbe sammen med andre av ulik bakgrunn er viktig for evnen til problemløsning og relasjonsbygging. Denne læringsprosessen er viktig for at nyutdannede skal møte fremtidens utfordringer i arbeidslivet på en best mulig måte.

3. Oppfordrer til aktiv læring

Dette temaet er kanskje den undervisningstypen som har blitt redusert mest ved innføring av finansieringsmodellen. Instituttene har fått en pris per elev og antall studiepoeng som studenten gjennomfører. Aktiv læring innebærer bla.laboratorieundervisning, feltforsøk, og utferder. Når de blir redusert, fører det til at kun de studentene som virkelig trenger disse fagene får lov til å ta det. Slik får færre studenter innsikt i sammenhengen mellom teori og praksis. Dette medfører at studenter må forstå mer på egenhånd, og får mindre relasjonen til hva den praktiske forskningen går ut på. Dette har utviklet seg til mer teoretisk undervisning, siden hvert institutt får en stram «økonomisk ramme» de må følge opp. Instituttene må derfor legge opp undervisningen til studentene på en effektiv og tidsbesparende måte.

4. Tilbakemelding til studenten.

Studietiden omhandler mange oppgaver og problemstillinger. For at studenten skal kunne utvikle seg og økte sine ferdigheter er det viktig med tilbakemeldinger fra hjelpelærere, forelesere. Økt fokus på tilbakemeldinger kan bidra til større forståelse av emne på et tidligere stadium i semesteret, som kan gjøre studenten bedre rustet til eksamen og praktisk oppgaveløsning senere. Tilbakemeldinger på oppgaver kan bidra positivt til motivasjon og engasjement hos kandidat og tilbakemelder. Professoren kan selv også ha utbytte av å bruke mer tid på studentene. Utfordringen blir da mindre tid til andre arbeidsoppgaver (Gjøsæter, 2007). Dette blir i liten grad økonomisk kompensert, på instituttnivå. Instituttene får økonomiske retningslinjer etter antall avlagt studiepoeng i sitt fag og ikke etter hvor faglig høyt nivå professoren klarer å løfte klassekullet. Hvorvidt det har skjedd en endring av tilbakemelding etter implementeringen av kvalitetsreformen, er usikkert. Det har vært semesteroppgaver og obligatoriske innleveringer i lang tid, og dermed skal kanskje ikke den innførte kvalitetsreformen ha æren for tilbakemeldingssystemet.

5. Legge vekt på effektiv læring

Universitetet skal legge opp undervisningen slik at studentene lærer å arbeide effektivt og målrettet gjennom studietiden. Dette kommer i takt med økt bruk av høyteknologiske innretninger, slik som internettoverført forelesninger for eksempel. Samtidig må professorene legge opp en arbeidsplan som er oppbygget på en pedagogisk måte. Ved en god sammenheng mellom beskrivelse av faget, samt estimert arbeidsforbruk og virkelig tid av arbeidsmengde, vil studenten få en effektiv læringskurve.

6. Legg vekt på høye forventninger av studenten.

Ved at foreleser legger vekt på stor grad av forberedelse før forelesningene, kan gjøre at studenter som ikke følger oppfordringen trolig vil ligge etter. På denne måten vil studentene forstå at bakgrunnsinformasjon må tilegnes før forelesning. Hvorvidt dette fungerer kommer an på nivået på emnet. De mest ivrige og engasjerte studentene klarer å legge opp høye ambisjonene selv. Mer undervisning med fokus på muntlig presentasjon er kanskje en måte å få studenten til å forberede seg. Muntlig presentasjoner er midlertidig vanskelig å utføre i store klasser, og blir

således lite gjort i en bachelor-utdanning. Til syvende og sist er det studentens ansvar å møte forberedt.

7. Respekterer ulike talent og måter å lære på

Dette innebærer at undervisningen er bygd på flere plattformer. Det finns ulike teknikker å lære de forskjellige fagene på. Dette betyr at foreleser bør legge opp til flere varianter om hvordan pensum kan læres. Den største utfordringen etter kvalitetsreformen er at fagene har blitt delt opp i mindre studiepoeng. Dette medfører mindre pensum i hvert enkelt fag. Begrepet «skippertak» har blitt innført igjen, og er en metode som i stor grad blir brukt av studentene. Før kvalitetsreformen ble innført, var kursene så store at studentene måtte begynne tidligere på eksamenslesingen, for å komme gjennom pensum. Det vil muligens indikere at studentene lærte mer av faget ved jevn egen-studering og kollokvier gjennom hele studietiden (Johnsen, 2013). Slikt studieopplegget er lagt opp i dag, ser vi at fagene er mer oppdelt, samtidig som tidligere eksamen er tilgjengelig på internett. Dette innebærer at dagens student kan gjennom å løse tidligere eksamensoppgaver, dermed finne ut relevante(og gjengående) spørsmål som har blitt gitt tidligere. Studenter kan ved en slik læringsprosess, «lære» mye av faget på en dag. Dette vil med andre ord si at ved dagens utdanning (etter kvalitetsreformen), er det lagt opp til «skippertak- metode» i små fag. Dette er en uheldig siden læringsmetoden «skippertak» gir lite utbytte på sikt, siden det fort går i «glemmeboka».

Vedlegg 5: Pedagogikk

I rapporten «iverksetting av kvalitetsreformen (i Stord/Haugesund)», kommer det frem at innføring av reformen har ført til endret pedagogisk tilrettelegging for undervisning. Momenter som ble nevnt i rapporten, er følgende(Gjøsæter, 2007).

- Studentene er kommet mer i sentrum for faglige og pedagogiske prosesser.
- Pedagogiske tenkning i form av å legge sterkere vekt på studentenes læreprosesser, fremstår som mer sentral enn før reformen.
- Veiledning og vurdering som elementer i læreprosessene har blitt mer sentralt.
- Studentene kommer tidligere i gang med studiene enn før reformen.
- Det blir lagt mer vekt på formative læreprosesser, og mindre på summative.

- Skriftlige innleveringsoppgaver i løpet av semesteret har fått større plass i studiet.
- Studieprosessene er blitt mer lærerstyrte enn før iverksetting av reformen.

Spesielt mappeoppgave (innleveringsoppgave), har vært en utbredt evalueringsform. Dette har vært positivt for studentene. Ved mappeoppgave har studentene fått frihet til å jobbe med oppgaven når de har hatt tid, samtidig som studentene (som oftest) kan velge problemstilling innenfor fagfeltet selv. Dette betyr at studentene får selv velge tema, og blir dermed lettere interessert i det de skriver om. Ulempen ved en slik evalueringsform er at studenten fordyper seg i enkelt ting, dette går på bekostning av breddeundervisningen. Dette betyr at studenten lærer og fordyper seg i enkelte problemstillinger, samtidig som han ikke får det store helhetsbilde av problemstillingen, som han møter i arbeidslivet.

Det at studenten har kommet mer i sentrum, og professorene har fått krav til å lære pedagogikk er et skritt i riktig retning med tanke på læringsprosessen. Dette har bidratt til at professorene har brukt mer tid på tilrettelegging av undervisning, og mindre tid på faglig utvikling (Gjøsæter, 2007). Det har med andre ord vært et tilbakeskritt for professorene med tanke på tid og erfaring på det de faktisk forsker på. Det er allikevel viktig at professorene har fått «input» i hvordan de skal klare å formidle sin kunnskap til studenter på en så effektiv metode som mulig. Professorer får tilbakemelding på sin undervisning ved emneevaluering. Dette bidrar igjen til at hovedmengden (gjennomsnittet) av studentmassen bestemmer om undervisningen er bra, eller dårlig. Dette vil igjen si at en professor legger opp undervisningen til en typisk gjennomsnittsstudent. Dette medfører at studenter som er over middels interessert i faget ofte ikke blir hørt i sin evaluering. Professoren får dermed tilbakemeldinger om at undervisningen er helt greit, selv om det er studenter som følte at undervisningen var overflatisk, eller lite bredde i undervisningen.

Et annet moment ved innføring av kvalitetsreformen var det uklare skillet. «Det virket som innføring av det administrative systemet og rutiner, var mer viktig enn det faglige og pedagogiske kvalitetsutviklingen». Det ble også hevdet at «å telle» fikk høyere prioritet enn «å fortelle» (Gjøsæter, 2007). Dette vil si at leder på institutt- og universitetsnivå vinklet «lederstilen» etter kvalitetsreformen mot en mer transaksjonsledelse (for eks. aktiv ledelse ved unntak: sørge for at det ikke går galt, grunnet resultatbasert vurdering av de ansatte), enn å fortelle og inspirere de faglige ansatte om hva som er bra under hele prosessen (transformasjonsledelse). I en artikkel fra MAGMA, «Transformasjonsledelse i norsk kontekst»

har de kommet frem til at transformasjonsledelse er det styringsverktøyet som er best for norske bedrifter. Lederen fikk ved en slik styring, motivert medarbeiderne til å yte mer enn hva de selv trodde (Hetland, 2004). Hvordan ulike leder stiler påvirker professorenes undervisning, er ganske forskjellig. Det er allikevel et tankekors at innføring av kvalitetsreformen, først og fremst bygger på den administrative saken. Professorene og andre som underviser fikk dermed flere oppgaver, før de fikk undervise. Sitat; «Det kan imidlertid også tolkes som et uttrykk for at kvalitetssystemene primært ble forstått som systemer for administrativ styring - og i mindre grad som støttesystemer for utvikling og forbedring av faglige og pedagogiske prosesser» (Gjøsæter, 2007).