





# Dom, diagnose, dialog?

*En studie av Högskoleverkets gransknings-  
og bedømmerrapporter 1995–1998*

av Bjørn Stensaker

Högskoleverket 1999

Högskoleverket • Birger Jarlsgatan 43 • Box 7851, 103 99 Stockholm  
tfn 08-563 085 00 • fax 08-563 085 50 • e-post [hsv@hsv.se](mailto:hsv@hsv.se) • [www.hsv.se](http://www.hsv.se)

**Dom, diagnose, dialog? En studie av Högskoleverkets gransknings- og bedømmerrapporter 1995–1998**

Producerad av Högskoleverket i maj 1999

Högskoleverkets skriftserie 1999:5 S

ISSN 1400-9498

ISRN HSV-SS--99/5--SE

Innehåll: Bjørn Stensaker

Grafisk form: Högskoleverkets informationsavdelning

Tryck: Printgraf, Stockholm, juni 1999

# Innhold

<b>Forfatterens forord</b>	<b>5</b>
<b>Oppsummering</b>	<b>6</b>
<b>Summary</b>	<b>10</b>
<b>Innledning</b>	<b>13</b>
Bakgrunn for rapporten	13
Det svenske auditsystemet i perioden 1995–98	15
Sentrale problemstillinger	17
Data, metode og analysekontekst	19
<b>Bedømmergruppens metoder og utgangspunkt</b>	<b>23</b>
Bedømmergruppens holdninger til mandatet	23
Synliggjøring av kriterier for bedømming	25
<b>Samspillet mellom interne og eksterne agendaer</b>	<b>28</b>
Selvevalueringens betydning i auditprosessen	28
Vurderes kvalitet eller arbeidet med kvalitet?	30
Kvalitet som marked, administrasjon eller profesjonalisme?	32
Om myter og realiteter som vurderingsgrunnlag	34
<b>Lærestedenes kvalitetsarbeid – hva kan forbedres?</b>	<b>37</b>
En kartlegging av anbefalingene i auditrapportene	37
En kartlegging av anbefalingene i forhold til type lærested	40
<b>Auditrapportene i et reformperspektiv</b>	<b>44</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>48</b>
<b>Liste over auditrapporter (kronologisk rekkefølge)</b>	<b>52</b>



# Forfatterens forord

Denne rapporten er et forsøk på å kartlegge viktige kjennetegn ved de audit/bedømmerrapporter som er utarbeidet i Sverige i perioden 1995-98, og studere hvordan bedømmerne har forholdt seg til det mandat og til de arbeidsoppgaver de har fått tildelt fra Högskoleverket. Rapportens fokus er imidlertid ikke eksklusivt rettet mot audit/bedømmergruppene.

Målsettingen for de svenske auditprosessene i perioden 1995-98 har vært å etablere en dialog – en diskurs – med svenske læresteder der omgivelsene ønsker *förändring och förnyelse* i svensk høyere utdanning (Hagström 1997, s. 14). De audit/bedømmerrapportene som er utarbeidet i denne perioden kan betraktes som en konkretisering av måtene slik forandring og fornyelse er tenkt å finne sted på – sett fra omgivelsenes side. I et slikt perspektiv retter denne rapporten dermed søkelyset på samspillet *mellom* svenske læresteder og den kontekst lærestedene befinner seg innenfor, herunder de preferanser som omgivelsene vurderer som relevante i den videre utviklingen av lærestedene.

En stor takk rettes til Staffan Wahlén, Ragnhild Nitzler og Paul Almefelt for utførlige og nyttige kommentarer til et tidligere utkast av rapporten. Eventuelle feil og mangler ved rapporten står imidlertid som alltid for forfatterens regning.

Oslo, april 1999  
Bjørn Stensaker

# Oppsummering

## En samlet vurdering av auditrapportene

Studerer man hvordan bedømmergruppene har forholdt seg til formålet med auditene og de metodiske sidene ved deres arbeid er det ingen tvil om at de synes å ha vært høyt motivert for oppgaven, og at de i stor grad har ønsket å følge opp det mandat de fikk tildelt fra Høgskoleverket. At representanter fra Høgskoleverket har deltatt på de mange lærestedsbesøk og i de mange møter som har vært avholdt er uten tvil en viktig medvirkende årsak til denne høye grad av måloppfyllelse. Overlates evaluatorene mer til seg selv indikerer studier fra bl a Norge at eksterne evalueringsprosesser lett kan få et mindre instrumentelt resultat (Stensaker & Karlsen, 1994).

Samtidig er bedømmergruppens metodikk i større grad usynliggjort i rapportene, der grunnlaget for slutninger og anbefalinger bare tydeliggjøres i et mindre antall rapporter. Dette kan være uheldig for åpenheten i prosessen, og for dialogen mellom lærestedene og omgivelsene rundt. At mange auditrapporter usynliggjør sitt vurderingsgrunnlag kan imidlertid forklares ved at man i en evalueringssprosess, grunnet tidspress, må prioritere hva som skal vektlegges i rapportene. At mange auditrapporter dermed har konsentrert seg om sin kjerneoppgave (vurderinger av kvalitetsarbeidet) i stedet for metodikken følger nærmest som en konsekvens. En annen mulig forklaringsfaktor kan imidlertid også være erfarings- og kunnskapsbakgrunnen til auditgruppens sekretær. Ofte er disse sekretærene dyktige og erfarne universitetsadministratorene, men hvor metodespørsmål kanskje ikke er deres hjemmebane. At man i en av de få rapporter hvor metodegrunnlaget synliggjøres har hatt en metodelektor som sekretær er derfor kanskje ikke helt tilfeldig for resultatet (Operahögskolan 1997, s. 9). Eksemplet illustrerer dermed den til dels betydelige innflytelse valg av sekretær kan ha for auditrapporten.

Det samme argumentet kan til dels brukes om hvordan bedømmergruppene generelt er satt sammen. Selv om man i denne rapporten ikke har hatt tid til å gå inn på dette spørsmålet, synes betydelig empiri å antyde en sammenheng mellom evaluators erfaringsbakgrunn og evalueringresultatet (se kapitlet *Bedømmergruppens metoder og utgangspunkt*). At bedømmergruppene i Sverige har vært sammensatt av et stort antall personer med tildels



svært ulik bakgrunn, tilsier imidlertid at noen systematisk skjevhet i de perspektiver bedømmergruppene har inntatt, er forholdsvis usannsynlig.

I forhold til spørsmålet om hvilken "virkelighetsbeskrivelse" auditrapportene tar utgangspunkt i, og dermed i hvilken grad auditrapportene balanserer interne og eksterne hensyn, er inntrykket noe blandet. Selvevalueringrapportene fra lærestedene har av bedømmergruppene vært lagt til grunn i svært ulik grad. Dette er ikke alltid bedømmergruppenes skyld. Inntrykket fra tidligere studier om at forholdsvis mange læresteder ikke har levert selvevalueringer som har vært tilstrekkelig analytiske, selvkritiske og grundige, og at de dermed ikke har lagt særlige føringer på auditprosessen bekreftes i denne studien, og kan være en viktig årsak til mangelfull bruk fra bedømmergruppenes side (jfr Östling, 1997; Stensaker, 1997). Samtidig finnes det eksempler på at selvkritiske rapporter i stor grad brukes av bedømmergruppene. Denne studien synes å indikere at det dermed eksisterer en sammenheng mellom solid utførte selvevalueringer og graden av bruk fra bedømmergruppenes side.

Respekten for at det ikke er "kvaliteten", men arbeidet med kvalitet som skal granskes, synes i stor grad å ha fått stor oppslutning hvis man ser alle auditrapportene samlet. I det praktiske arbeidet synes det imidlertid som at mange bedømmergrupper har hatt problemer med dette skillet, alternativt at de ikke har villet trekke et skille mellom disse begrepene. Ikke minst synes lærestedets størrelse å ha innflytelse på dette forholdet: Jo mindre lærestedet er, og jo nærmere bedømmerene kommer selve kjerneaktivitetene, jo mer synes sannsynligheten å øke for at forhold som direkte berører "kvaliteten" tas opp. Samtidig synes dette i liten grad å bli oppfattet som noe stort problem ved lærestedene (jfr Stensaker, 1997). Spørsmålet er om det i det hele tatt er mulig, og ønskelig, å trekke et skarpt skille mellom kvalitet og arbeidet med denne. Faren er at hvis et slikt skille skal gjennomføres konsekvent, kan anbefalinger bli oppfattet som å være lite relevante for kjernevirksomheten, og at sammenhengen som må være tilstede mellom arbeidet med kvalitet og kvaliteten utydeliggjøres.

I forhold til hvordan bedømmergruppene skisserer at lærestedenes videre kvalitetsutvikling helst bør foregå, er en entydig tendens at rendyrkede markeds- og administrasjonsmodeller ikke ansees som relevante. Økt grad av profesjonalitet ved lærestedene er perspektivet en stor majoritet av auditrapportene legger til grunn som veien til videre utvikling. Samtidig synes vektleggingen på profesjonalitet også å føre til at elementer fra ulike markeds- og administrasjonsmodeller trekkes inn: Hos bedømmergruppene er et profesjonelt lærested ofte definert som et lærested som har gode

relasjoner til sine omgivelser (den tredje oppgiften/studenter/næringsliv) og som har et godt organisert styrings- og ledelsesapparat (administrasjon).

På spørsmålet om hvorvidt selvevalueringsrapportene har bidratt til å gi bedømmerene et fortegnat bilde av lærestedene og aktivitetene der som igjen eventuelt har forplantet seg til auditrapportene, må svaret bli benektende. Forsøk på "mytedanning" i selvevalueringsrapportene, eller lærestedenes historiske status synes i liten grad å ha påvirket bedømmerne.

Summerer man opp antallet anbefalinger i auditrapportene finner man *flertal* anbefalinger på områdene "ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet" og "mål og strategier". I utgangspunktet kan dette virke paradoksalt i forhold til konklusjonen i foregående avsnitt om at "administrasjonsvirkemidler" i liten grad ansees som relevante for å utvikle kvaliteten ved lærestedene. Analyseres den kontekst som anbefalingene står i fremgår det likevel klart at det ikke er "management-modellen", men bildet av universiteter og høyskolene som "lærende organisasjoner" som fremholdes som ideal. Dette er et funn som stemmer godt med hva andre forskere har kommet frem til (Asling, 1997; 1998; Bauer, 1998). En stor majoritet av auditrapportene har som en konsekvens forsøkt å anlegge en tone som skal fungere konstruktivt overfor lærestedene. Sett i forhold til denne rapportens tittel er det altså *dialogen* heller enn domsavsigelsen eller den mer kliniske diagnosen som preger auditrapportene. I den grad auditrapportene representerer en endring i "kontrakten" mellom høyere utdanning og samfunnet rundt, synes det altså som om lærestedene i stor grad inviteres til å delta i endringsprosessen.

De områder hvor auditrapportene har *færrest* anbefalinger er på feltene "internasjonalisering", "likestilling" og "arbeidsmiljø". Ut fra dette kan man imidlertid ikke trekke den konklusjon at man eksempelvis har kommet så langt på internasjonaliseringsfronten at det ikke er behov for videre innsats fra lærestedenes side. Vektleggingen av visse anbefalinger bør heller sees i relasjon til det formål som auditprosessene i Sverige har hatt, og at det kan ha vært vanskelig for bedømmerne å dekke alle felter i mandatet fra Høgskoleverket, alternativt at ikke alle deler av mandatet har vært ansett som like relevante og viktige av bedømmergruppene.

Verd å merke seg er at bedømmergruppene også har tatt for seg tema og felter som kan sies å ligge utenfor deres mandat. Forskning og forskningstil-knytning, samt IT er to av de tema som ofte går igjen her. I tillegg synes universitetskansleren i sitt forord til auditrapportene å særlig vektlegge lærestedenes IT-satsning.

Sett ut fra lærestedstype fremgår det videre at universiteter, høyskoler, profesjonslæresteder og kunstfaglige læresteder vurderes å ha noe ulike

utviklingsbehov i årene som kommer. Selv om ledelse og organisasjon av kvalitetsarbeid, samt mål og strategier generelt er viktige elementer, synes eksempelvis forhold som kompetanseutvikling og rekruttering å være ansett som viktigere hos profesjonslæresteder og for kunstfaglige læresteder, enn f.eks. hos universitetene. Videre synes å være en viss grad av samsvar mellom de anbefalinger som bedømmergruppene gjør, og det oppfølgingsarbeid som foregår på lærestedene. Stensaker (1997, s. 61) har bl.a. vist at forholdsvis mange endringer ved enkelte læresteder nettopp har skjedd innenfor områder som ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet, samt i forhold til kompetanseutvikling.

# Summary

Among the tasks devolving upon the National Agency for Higher Education is that of conducting quality audits for Swedish institutions of higher education. These are to be seen as one aspect of governmental follow-up and evaluation of Swedish university and college operations. The audits are based on the principle that each institution is individually accountable for assuring quality throughout its operations and for finding appropriate and effective forms for its quality programme.

The National Agency appoints individual visiting teams for each audit. Their evaluations are made on the basis of the university's own self-evaluation documents and a team visit to the university in question.

This report is an attempt, based on a reading of 36 audit reports, to map certain characteristics of quality audits of Swedish higher education institutions carried out between 1995 and 1998 and to study how audit teams have related to their mandates. The focus is on the relationship between institutions and the context they find themselves in, in the light of external demands placed on them as regards continuous improvement.

There is no doubt that audit teams have been highly motivated to fulfil the aims of the audits, i.e. to describe and evaluate the internal quality processes of institutions. At the same time the methodology of the teams is to a large extent invisible in the reports. This may be due to the fact that, for lack of time, teams have prioritised what should be focused in the reports, i.e. assessment of improvement programmes and activities, rather than methods. Another possible explanation is the background of the team secretaries, who are often experienced university administrators, but without a thorough knowledge of evaluation methods.

The composition of the audit teams may lead to the same drawback. Empirical studies indicate that there is a clear relationship between the knowledge background of evaluators and the results of evaluations. On the other hand, there is little likelihood that there is any systematic distortion in the perspectives of the various teams, since they have been composed of a large number of different experts with very varied backgrounds.

The impression given of the way in which the reports balance internal and external considerations is somewhat mixed. This is partly due to the fact that the institutions' self-evaluation reports, on which the teams are expected

to base their enquiries, seem to have been used to a varying extent. This, in turn, may be due to the fact that several institutions have delivered reports which have not been sufficiently analytical, self-critical and thorough and therefore have not been much use. In fact, there are several examples which demonstrate that reports which are self-critical have been referred to. Thus, there seems to be a correlation between thorough and thoughtful self-evaluations and their usefulness to audit teams.

The vast majority of audit teams adhere to the fact that it is quality processes and not quality *per se* which is the object of their evaluations. In actual practice, however, many of them have had problems making the distinction. It seems that the size of the institution has had an influence: the smaller the institution and the closer the evaluators come to the core activities, the more likely it is that points of “quality” are dealt with. At the same time, few institutions seem to regard this as a problem. The question is if it is possible, and desirable, to make a clear distinction. If it is to be made consistently, recommendations may be perceived as irrelevant to the core activities, and the relationship between quality improvement and quality may become unclear.

Recommendations for further institutional quality improvement work rarely include strictly market-oriented administrative models. However, a vast majority of reports emphasise the importance of increased professionalism, which leads to the introduction of certain elements from such models. The teams define a professional institution as one which has good relations to society and has a well organised administration and leadership.

The largest number of recommendations pertain to the area of leadership and organisation of quality improvement and the to goals and strategies. It is the view of universities as “learning organisations” which is held up as a model. A large number of reports have consequently attempted to assume a constructive tone vis-à-vis the institutions; it is dialogue rather than judgement or clinical diagnosis which characterises them.

The smallest number of recommendations relate to internationalisation, gender equality and work environment. It is not possible, however, to conclude from this that institutions are so well advanced in these areas that they do not need to further special attention. The weight of certain recommendations should rather be seen in relation to the object of the audit process in Sweden, and it may have been difficult for the teams to cover all aspects of the mandate; or perhaps not all aspects of the mandate have been regarded by the teams as having equal importance. On the other hand, they have also taken on themes which, strictly speaking, are outside of their

mission, e.g. research and information technology. The University Chancellor seems to attach special importance in his prefaces to the institutions' development of IT.

With regard to the different types of institutions it is clear that full-scale universities, university colleges, professional institutions and colleges of fine arts will all have different needs for development activities in the next few years. Even if leadership and organisation of quality improvement as well as goals and strategies are generally important elements, it seems that staff development and recruitment are more important in professional institutions and colleges of fine arts than in universities. It also appears that institutions follow up recommendations within these fields. It has been shown, for example, that a relatively large number of changes at individual institutions are actually being made in areas such as leadership, organisation of quality improvement and staff development.

# Innledning

## Bakgrunn for rapporten

Et markant trekk ved 1990-årenes utdanningspolitikk, spesielt i en Europeisk sammenheng, er den systematiske evalueringsaktivitet som lærestedene utsettes for etter indirekte press eller initiativ fra styrende myndigheter. Evalueringsmetodene som er iverksatt kombinerer ofte selvevalueringer med *eksterne evalueringer* (van Vught & Westerheijden, 1994; Frazer, 1997). Eksterne evalueringer er imidlertid ikke et nytt element for akademikere og akademiske organisasjoner. Det er faktisk mulig å tidfeste den første bruken av *eksterne evalueringer* til året 1665 da publikasjonen *Philosophical Transactions* utgitt av Royal Society ble utgitt (Chubin & Hackett 1990, s. 19). Hensikten med å innføre eksterne evalueringer av artiklene i tidskriftet var at høye kvalitetsstandarder ble opprettholdt.

Endringene som man har vært vitne til, spesielt når det gjelder bruken av eksterne evalueringer på 1990-tallet, er imidlertid at det ikke lenger er vitenskapsinterne, men *vitenskapseksterne* funksjoner som synes viktigst (Stensaker & Karlsen, 1994). Formålene med eksterne evalueringer er gjerne at ressursbruken til utdanningssektoren kanskje må rettferdiggjøres, at kvalitetsnivået på utdanningen i en internasjonal målestokk trenger en vurdering, eller at den samfunnsmessige relevansen av lærestedenes aktiviteter trenger en granskning (Brennan, 1997). At lærestedene bør legitimere hvordan de forvalter den tillit som samfunnet har gitt dem er ikke unaturlig, og representerer en mulighet for samspill og kommunikasjon mellom vitenskap og samfunnet rundt. Studier fra evalueringsprosesser i Finland viser at ekstern evaluering kan bedre omdømmet til lærestedene i forhold til myndighetene. Videre kan eksterne evalueringer også ha en viktig symbolsk side ved at lærestedene blir oppfattet som engasjerte og involverte i sentrale utdanningspolitiske målsettinger og spørsmålsstillinger. Evalueringsprosessen kan bidra til å skape et "felles språk" mellom myndighetene og de evaluerte der grunnlaget for et bedre samarbeidsklima blir lagt, og der lærestedene selv kan være premissleverandører for fremtidig politikktutforming (Sallinen, Kontinen & Panhelainen, 1993). Kogan (1993) har i tillegg pekt på at eksterne evalueringer kan bidra til å opprettholde lærestedenes autonomi fordi evalueringer kan stimulere institusjonene til nytenkning både internt og i forhold til omgivelsene.

Det er imidlertid også mulig å finne motforestillinger mot og svakheter ved bruken av eksterne evalueringer. Chubin & Hackett (1990, s. 29) har påpekt flere viktige forhold i denne forbindelse. For det første kan eksterne evalueringer være en styringsform som tar avgjørelsesmyndighet ut av hendene på demokratisk valgte representanter, og i stor grad flytter den over til en liten gruppe eksperter som ikke står ansvarlige for sine valg og preferanser overfor offentligheten. Selv om faktisk fordeling av midler og avgjørelser om hva som skal skje med et evalueringsobjekt etter en evaluering som regel er beslutninger som er fattet av myndighetene eller av evalueringsobjektet selv, vil ofte beslutningene bli fattet på *grunnlag* av de vurderinger den eksterne evalueringsgruppen har foretatt.

For det andre kan ekstern evaluering øke mulighetene det vitenskapelige samfunnet har til selv å styre offentlige midler og beslutninger til "*eget*" formål, iallefall hvis den eksterne evalueringsgruppen består av eksperter med sterk tilknytning til universiteter og høyskoler. Siden det er få andre som innehar den nødvendige ekspertise innen et fagområde, skal det godt gjøres for utenforstående på et faglig grunnlag å kritisere de vurderinger og preferanser den eksterne evalueringen har kommet frem til. På den måten kan offentlige midler bli brukt til andre formål enn det samfunnet kunne tenkt seg. En klassisk konflikt i denne sammenheng er for eksempel bruk av offentlige midler til forskning kontra investeringer som gir en mer "direkte avkastning" for samfunnets medlemmer (bevilgninger til sykehus, mer ressurser til politi etc.).

For det tredje er metodens egenart slik at det som oftest er de akademikere som har et *godt "omdømme"* som blir utnevnt som evaluatorene. Å ha utført forskning som er blitt sitert mange steder, at man har fått antatt mange artikler i vitenskapelige renommerte tidsskrifter, eller at man har hatt tunge akademiske verv, er måter å skaffe seg et slikt omdømme på. Dette kan imidlertid føre til en skjevhet i utvelgelsen av bedømmere/evaluatorene: Her har studier blitt vist at hvordan utvelgelsen av vitenskapelige artikler i rennommerede tidsskrifter foregår, ikke alltid er i overensstemmelse med vitenskapelige normer og krav (Hargens, 1988; Peters & Ceci, 1982). En annen måte å sikre seg godt omdømme er f.eks. å inneha stillinger på store og anerkjente universiteter og læresteder (Crane, 1967; Westerheijden, 1990). Forskere fra mindre kjente universiteter, eller dyktige forskere som ikke har publisert nok, kan ha mindre sannsynlighet for å bli utvalgt til eksterne evalueringskomitéer, med de mulighetene dette gir for skjevhet i vurderingene.



For det fjerde kan *samfunnsmessige og vitenskapelige kriterier* for bedømmelse bli ulikt veid ved ekstern evaluering, og sannsynligheten for at samfunnsmessige kriterier blir nedtonet er tilstede. Særlig i land der universiteter og høyskoler tradisjonelt har hatt en meget sterk og autonom stilling er dette en faktor å være oppmerksom på.

Ovennevnte kritikk har særlig i USA ført til heftige diskusjoner om ekstern evaluering (Chubin & Hackett, 1990). Når metoden fremdeles blir akseptert, forklares det i hovedsak med at ekstern evaluering er en form for *sosial kontrakt* mellom lærestedene og samfunnet. Det er mange aktører som ønsker å ha innflytelse på utdannings- og forskningssamfunnet. Samtidig ønsker det vitenskapelige samfunnet også autonomi der forskningsfrihet, fordypningsmuligheter og stor grad av selvstendighet er ansett å være en nødvendighet. Fordelen med ekstern evaluering er at det kanskje kan bringe to "samfunn" og to verdsett i dialog med hverandre. Informasjonen som beslutninger tas på grunnlag av har også større sannsynlighet for å bli oppfattet som "objektiv" hvis begge parter er enige om kriteriene for hvordan de er fremkommet. Ekstern evaluering fungerer derfor på mange måter som en forhandling og et "diplomatisk" mellomledd for å justere og avstemme vitenskapsinterne og vitenskapseksterne prioriteringer mot hverandre (Chubin & Hackett 1990, s. 216).

De forholdene som her er nevnt tilsier at eksterne evalueringer, og spesielt de konkrete resultater av disse prosessene – de eksterne evalueringssrapportene – er et interessant objekt for analyse. I Sverige har eksterne evalueringer av forskning og utdanning foregått i flere tiår. Samtidig er det først siden 1995 at svenske læresteder *systematisk* er blitt underkastet en slik ekstern granskning. Høgskoleverket utviklet da et opplegg som medførte at samtlige universitet og høyskoler skulle gjennomgå en audit/bedømningsprosess i perioden 1995-98. Totalt har 36 ulike læresteder i disse årene hatt besøk av en ekstern bedømmergruppe som i 36 rapporter har forsøkt å beskrive og analysere lærestedenes eget arbeid med kvalitet og evaluering. Det er disse 36 rapportene som er analyseobjektene i denne studien.

## **Det svenske auditsystemet i perioden 1995–98**

De eksterne evalueringene som er blitt gjennomført i Sverige er ofte omtalt som *audits* eller *granskning og bedømmning*. Dette er en indirekte evalueringsform hvor lærestedenes aktiviteter ikke granskes direkte, men hvor

man heller vurderer og støtter opp under de prosesser og rutiner som man antar bidrar til å bedre kvaliteten på lærestedenes virksomhetsområder. I forhold til de audits som ble gjennomført i perioden 1995–1998 har 9 spesifiserte tema vært trukket frem som sentrale for den eksterne evalueringen (Wahlén, 1997):

- Ledelsen og organisasjonen av kvalitetsarbeidet
- Mål og strategier
- Interessentsamarbeid
- Personalets delaktighet i kvalitetsarbeidet
- Evaluerings- og oppfølgingssystem
- Kompetanseutvikling og rekruttering
- Arbeidssituasjon og arbeidsmiljø
- Internasjonalisering
- Likestilling

De svenske audits som ble gjennomført i disse årene hadde videre som utgangspunkt at universiteter og høyskoler er selvstendige og profesjonelle organisasjoner med et eget klart definert ansvar for å opprettholde og utvikle kvaliteten på sin utdanning og forskning. De svenske auditprosessene i perioden 1995–1998 var i høy grad designet for ivareta og støtte opp under denne autonomien. Et eksempel på dette er ikke minst at lærestedene selv hadde mulighet til å gå i dialog med Högskoleverket og påvirke tidspunktet de ønsket å gjennomgå auditprosessen, samt at lærestedene også hadde mulighet til å foreslå kandidater til den eksterne auditgruppen som skulle evaluere dem.

Dog kan det finnes indikasjoner på at lærestedenes autonomi og fleksibiliteten i auditprosessene hadde visse normerende og felles referanserammer. Högskoleverkets skissering av "det goda lärosätet" der man trakk opp kriterier som kjennetegnet "eksemplariske" læresteder er ett slikt eksempel (Högskoleverket 1995, s. 10–11). Man kan derfor påstå at designet og utformingen av auditprosessene var preget av en viss ambivalens mellom lokal utvikling og sentral kontroll.

Högskoleverket var imidlertid meget klar på at auditene skulle ha et fokus på det samlede kvalitets- og forbedringsarbeidet ved lærestedene. Dette inkluderte bl a de planer lærestedene hadde/har for sitt kvalitetsarbeid, styrings- og ledelsesfunksjoner, spesielt på lærestedsnivå, men også aktiviteter på fakultets og grunnhøyskolenivå, samt eventuelle støttefunksjoner (Wahlén 1997, s. 8).

De eksakte premissene og metodene for auditprosessene er spesifisert i ulike rapporter fra Högskoleverket, og gjengis kun summarisk her. De ulike

delene i prosessen var grovt sett som følger (Wahlén 1997, s. 9–10): Auditen ble gjennomført i to steg. For det første besto den av en selvevaluering utført av lærestedet, og for det andre fikk lærestedet et besøk av en audit/bedømmergruppe utvalgt av Høgskoleverket. Denne gruppen besto ofte av erfarne akademikere som hadde hatt eller hadde lederposisjoner, en representant for næringsliv og forvaltning med innsikt og erfaring fra kvalitetsarbeid, samt en student.

- Opplegget for auditprosessen ble bestemt på et møte mellom lærestedets ledelse og audit-teamets leder.
- Lærestedet utarbeidet en selvevaluering der de sentrale aspekter ved eget kvalitetsarbeid ble beskrevet og der tiltak for kvalitetsutvikling ble gjennomgått. Dette utgjorde sammen med eventuelt kvalitetsprogram, årsrapport og annet materiale, underlaget for audit-teamets vurderinger.
- Audit-teamet gjennomgikk materialet og gjennomførte deretter et besøk til lærestedet
- Audit-teamet skrev en rapport med forord av universitetskansleren som dannet grunnlag for et "feed-back" møte mellom universitetskansleren, audit-teamet og lærestedets ledelse. Hensikten med møtet var å diskutere hvilke tiltak som burde iverksettes i etterkant av prosessen.
- Rundt ett år etter auditen fikk lærestedet så besøk av universitetskansleren. Hensikten med besøket var å følge opp kvalitetsarbeidet.

Prosedylene og metodene skissert over ble til både som en følge av Høgskoleverkets eget utviklingsarbeid, samt en utførlig dialog med svenske læresteder.

## Sentrale problemstillinger

Som introduksjonen til denne rapporten antydte, er det mange forhold knyttet til ekstern evaluering som i utgangspunktet kan være interessante for en nærmere vurdering. Samtidig har denne studien ressurs- og tidsrammer som setter klare begrensinger på hva som kan tas opp til vurdering. Studiens problemstillinger er derfor avgrenset til to sentrale spørsmål.

For det første vil de eksterne evalueringsgruppene *holdninger og lojalitet til auditenes sentrale målsettinger* bli vurdert. Dette er et spørsmål som er interessant ut fra at evalueringene i utgangspunktet er en samfunnsmessig initiert aktivitet, og at samfunnet kan sies å ha klare interesser knyttet til at evalueringene bidrar til å oppfylle disse målsettingene. Man tar med andre

ord for seg avveiningene mellom vitenskapsinterne og vitenskapseksterne interesser. På hvilken måte har auditprosessen klart å skape en dialog mellom de to sfærene? To kapitler vil her bli viet denne problematikken. Kapitlet *Bedømmergruppenes metoder og utgangspunkt* vil se nærmere på hvordan evalueringsrapportene *formelt* forholder seg til de skisserte målsettingene for prosessen, og vurderer hvordan de beskrevne kriterievalg og metodiske grep er i overenstemmelse med disse målsettingene.

Samtidig kan det være en viss avstand mellom de eksterne evalueringsrapportenes formelle utgangspunkt og hvordan rapportene i *realiteten* er utformet i forhold til sitt mandat. Dette er utgangspunktet for kapitlet *Samspillet mellom interne og eksterne agendaer* som går nærmere inn på det velkjente dilemmaet mellom intern utvikling og ekstern kontroll ved evalueringprosesser. Spørsmålet som stilles er om det er interne eller eksterne hensyn som ivaretas i de eksterne evalueringsrapportene? Flere forhold vil her bli vurdert. Kapitlet inneholder bl a en vurdering av i hvilken grad, og eventuelt på hvilken måte selvevalueringssrapportene er blitt brukt i den eksterne evalueringen.

Videre gjøres det en vurdering av hvorvidt det er kvaliteten på "sluttproduktene" eller lærestedenes arbeid med kvalitet som er underkastet en evaluering. Aksepterer de eksterne evalueringsgruppene deres eget mandat og lærestedenes autonomi når det gjelder hvordan de ønsker å arbeide med kvalitet, eller ser man tendenser til "overprøving" eller "domsavsigelser" hos de eksterne ekspertene?

I forlengelsen av dette vil det derfor også bli sett nærmere på hvilke perspektiv bedømmergruppene synes lærestedene bør anlegge i sitt oppfølgings- og utviklingsarbeid. En nærmere analyse av disse perspektivene kan bl a antyde noe om hvilke type virkemidler som kan komme til å dominere lærestedenes utviklingsarbeid i årene som kommer: Er det f eks slik at markedsmekanismer bør tillegges økt vekt, er det lærestedenes styring, ledelse og administrasjon som må prioriteres, eller er det økt akademisk profesjonalisme og deltakelse på alle nivåer som etterlyses?

Som nevnt tidligere baserer bedømmergruppene sine vurderinger bl a på den selvevalueringssrapport som lærestedene har utarbeidet i forkant. At de som kjenner lærestedene best er de som beskriver dem og som utarbeider grunnlaget for de eksterne bedømmergruppene er ikke unaturlig, men innebærer samtidig den potensielle fare at selvevalueringene kan gi lærestedene muligheter til å gi et fortegnert og svært fordelaktig bilde av seg selv til omgivelsene. Læresteder med lange tradisjoner og høy status kan i tillegg være vanskelige å kritisere for eksterne bedømmergrupper. I hvilken grad

auditrapportene synes å utfordre lærestedenes egne selvbilder og beskrivelser er derfor et viktig punkt å studere nærmere.

Det andre formålet med denne studien er knyttet til en *kartlegging av de områder bedømmergruppene mener at svenske læresteder kan forbedre seg på*. Man beveger seg med andre ord fra å vurdere den eksterne evalueringprosessen til å vurdere "innholdet" i de ulike anbefalingene fra auditrapportene. En slik kartlegging vil ha klare begrensninger og er ingen vurdering av "kvaliteten" ved svenske læresteder (se for øvrig kapittelet *Lærestedenes kvalitetsarbeid – hva kan forbedres?*). Ved å foreta forholdsvis enkle opp-tellinger av anbefalingene fra bedømmergruppene vil en slik kartlegging imidlertid være en klar indikasjon på hvilke tiltak *omgivelsene* mener lærestedene bør prioritere i årene som kommer, og er således et uttrykk for på hvilken måte omgivelsene ønsker å endre svensk høyere utdanning.

Rapporten avsluttes bl a med en mer oppsummerende drøfting av i hvilken grad anbefalingene fra de eksterne evalueringene eventuelt kan bidra til å "standardisere" svenske læresteder på sikt. Evalueringer av kvalitet er et utbredt "motefenomen" på 90-tallet (van Vught & Westerheijden, 1994; Frazer, 1997), og det eksisterer en mulighet for at eksterne anbefalinger også kan følge "tidens motebølger" – ikke minst fordi evalueringsaktiviteter generelt følges av politisk retorikk knyttet til lærestedenes autonomi og evne til selvregulering kombinert med kravet om sterkere institusjonell styring og managementorientering (Middlehurst, 1993; Brennan, 1996; Neave, 1996). Uten at de fullstendige effektene av auditprosessen er mulig å påvise på det nåværende tidspunkt, drøftes noen trekk ved auditrapportene som kan tenkes å bidra til, alternativt, svekke en slik uønsket uniformering av svensk høyere utdanning.

## **Data, metode og analysekontekst**

De data rapporten bygger på er de 36 rapporter som ble utarbeidet av ulike auditgrupper i perioden 1995–1998. Selv om disse rapportene er både omfattende og verdifulle som kildemateriale, hefter det likevel visse svakheter ved dem av mer metodisk art.

Et spørsmål som kan reises er ikke minst om rapportene beskriver "sannheten" om svenske læresteder og deres arbeid med kvalitet. Selv om auditgruppene tilbringer flere dager (vanligvis fra 2 til 4 dager) ved det enkelte lærested, og gjennomgår både budsjetter, årsrapporter og ulike planer, er det ikke til å komme bort fra at auditgruppene opererer med begrensede rammebetingelser: For det første har auditgruppene som står bak

rapportene svært begrenset tid til rådighet når rapportene skal utformes. Selv om auditgruppene består av ressurssterke, erfarne og dyktige fagpersoner vil et slikt tidspres nødvendigvis måtte medføre at ikke alle synspunkter får den oppmerksomhet de kanskje fortjener, og at det kun er synspunktene til et begrenset antall av de ansatte og studentene ved lærestedene som har blitt filtrert til auditgruppene. For det andre finnes det også erfaringer som tilsier at ikke alle forhold ved lærestedene omtales i de skriftlige rapportene ved kvalitetsvurderinger (Stensaker, 1996). Ofte kan auditgruppene mene at visse forhold kanskje kun bør meddeles muntlig, ikke minst for å beskytte enkeltindivider. At auditprosessene har hatt og har et utviklende formål, tilsier også at rapportene kan ha en mer positiv vinkling på situasjonsbeskrivelser enn hva som "objektivt" sett er tilfelle. Noen vil i denne sammenhengen også hevde at siden mange av medlemmene i auditgruppene selv er akademikere, vil man ha et grunnleggende habilitetsproblem knyttet til denne formen for evalueringsaktivitet. Studier som har vært gjennomført av lignende evalueringsprosesser i Nederland og Norge tyder imidlertid på at evaluatorene ofte definerer seg som uavhengige i evalueringsprosesser, og at de i stor grad prøver å etablere et ståsted mellom oppdragsgiver og evalueringsobjektet (Westerheijden, 1990; Stensaker, 1998).

Videre kan det stilles spørsmål om hvem som faktisk har bidratt til innholdet i rapportene. Selv om det er auditgruppene selv som formelt og samlet står som ansvarlige for innholdet, er rapportene, som regel, ført i pennen av egne sekretærer som dermed kan ha bidratt til å fordreie fokus i rapportene. Det faktum at auditgruppene har lest og godkjent det sekretærene har skrevet behøver slett ikke bety at rapportene ville vært identiske hvis gruppen som helhet hadde påtatt seg skrivearbeidet, eller hvis bedømmergruppene hadde hatt en annen sekretær. Rapportene har i tillegg både vært "verifisert" i forhold til faktafremstillinger hos lærestedene, og til "godkjenning" i Høgskoleverket før den formelle utgivelsen. Dette har i noen tilfeller betydd at auditgruppene har gjort tilføyelser og/eller endringer i rapportene som ellers kanskje ikke hadde blitt gjort. At lærestedene og Høgskoleverket på denne måten har kvalitetssikret rapportene kan med andre ord innebære at andre enn bare bedømmergruppene også er "bidragsytere" til rapportene, utover det forord som er skrevet av Universitetskansleren. At eksempelvis kvalitetssikringen til Høgskoleverket i slike tilfeller kan ha bidratt til at rapportene har blitt "bedre" er i denne sammenheng irrelevant.

Selv om det er auditgruppene, og deres beskrivelser og arbeid som står i fokus i denne rapporten, er dette ikke et arbeid som foregår uten et substansielt innhold: De fleste lesere av denne rapporten er nok mer interessert i hva majoriteten av auditgruppene måtte mene om hvordan kvaliteten på svensk høyere utdanning kan forbedres enn i fortolkninger av auditgruppens arbeidsmåter og metoder. Som nevnt tidligere er dette også et tema i denne rapporten. Faren ved en slik kartlegging er imidlertid at det som defineres som "behov" og "svakheter" eventuelt kan tas for gitt, uten at de premissene som har ledet frem til resultatet synliggjøres. Det er derfor påkrevet med noen kommentarer til den tekstanalyse som ligger til grunn for denne rapporten.

Metodebøker om tekstanalyse påpeker ofte at en utførlig tekstanalyse alltid bør beskrive den kontekst som analysen inngår i (Silverman, 1993; Fairclough, 1995). Selv om man kan være enige i dette, er det uten tvil et problem at datagrunnlaget for denne rapporten utgjøres av analyser og beskrivelser av 36 ulike læresteder. Ofte vil disse lærestedene ha helt spesielle problemer og utfordringer som man i den enkelte rapport kan ha tatt hensyn til, men som det i en metaevaluering er vanskeligere å tilgodese, og spesielt på grunn av tidsbegrensningene som ligger til grunn for denne studien.

Generelt er likevel samtlige læresteder underlagt de samme politiske retningslinjene fra svenske myndigheters side. Sentralt i denne forbindelse synes 1993 års-reformen å ha vært, der svenske læresteder nå opplever endrede rammebetingelser på mange av sine aktivitetsområder. Spesielt synes økt desentralisering fra utdanningsmyndighetenes side, kombinert med økt autonomi og en tydeligere sentralledelse ved lærestedene å ha vært en ønskelig utvikling (Högskoleverket 1995, s. 8), selv om enkelte trekk ved denne reformen kan stride mot tradisjonelle former for organisering og styring i svensk høyere utdanning (Ruin, 1989). Av de spenninger som dette bl a har resultert i på slutten av 90-tallet er grenseoppganger og avveininger mellom lederskap og kollegialitet, mellom offentlig styring og lokal autonomi, mellom stramme(re) budsjetter og økte resultatkrav, mellom akademiske kvalitetskjenner og samfunnsmessig relevans, mellom entreprenørskap og tradisjon (Kim, 1996; Niklasson, 1996; Askling, 1997; 1998; Bauer, 1998). Dette er spenninger og endringsprosesser som kvalitetsarbeidet i ulik grad er tilkoblet og som det delvis har bidratt (og bidrar) til å forsterke.

Hvordan man i de 36 rapportene har forsøkt å beskrive, analysere og sette ord på den situasjon mange læresteder synes å befinne seg i har derfor vært

et viktig underliggende aspekt i tekstanalysen. Det ligger i forlengelsen av det siste poenget at det sentrale i en slik sammenheng ikke bare er hvorvidt auditgruppene gir et "riktig" bilde av virkeligheten på svenske læresteder. Det er også viktig å være kritisk til hvordan auditgruppene *oppfatter* virkeligheten på svenske læresteder. Et slikt *fortolkende* perspektiv kan igjen fortelle oss om og eventuelt hvordan auditgruppene med sin språkbruk og sine beskrivelser bidrar til den endringsprosess som svenske læresteder synes å være i.



# Bedømmergruppenes metoder og utgangspunkt

## **Bedømmergruppenes holdninger til mandatet**

Mandatet til de audits som ble gjennomført i perioden 1995–1998 er skissert i flere publikasjoner fra Høgskoleverket, nemlig "Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor" (Høgskoleverket, 1995), samt gjennom bilagene "Vägledning för lärosäten av kvalitetsarbete" og "Handledning för bedömare av kvalitetsarbete vid universitet och högskolor".

Ut fra hvordan bedømmergruppene selv har beskrevet sitt arbeid synes mandatet og kriterieutvalget i stor utstrekning å være godtatt i auditrapportene. Bevisstheten om hvilke retningslinjer og arbeidsoppgaver bedømmergruppene skulle arbeide etter synes også å ha vært stor. I nesten samtlige rapporter anføres Høgskoleverkets (1995) retningslinjer som de styrende og legitime elementer i evalueringsprosessen, og det er ikke mulig å finne bedømmergrupper som har ønsket et alternativt rammeverk for evalueringen.

Det er dermed ikke sagt at mandatet er tolket likt, eller at bedømmergruppene ikke har hatt selvstendig innflytelse på operasjonaliseringen av mandatet. Ofte argumenteres det fra bedømmergruppene at et enkelt lærested er så spesielt og har så unike særtrekk at tillempninger må gjøres. I forhold til mer kunstneriske utdanninger så utarbeidet også Høgskoleverket et eget prememoria for disse der man la vekt på å få frem det som skiller lærested med mer kunstfaglige utdanninger fra andre mer akademiske lærested. Dette prememoria synes også å ha vært benyttet av bedømmergruppene som vurderte slike lærested (jfr Kungliga musikkhögskolan 1997, s. 11 og Danshögskolan 1997, s. 11).

Samtidig kan man også finne at spesielle tilpasninger er gjort for mer "ordinære" akademiske læresteder. I forhold til rapporten fra Mitthögskolan som er et lærested med geografisk spredt plasserte "campus" trekker bl a bedømmergruppen inn begreper fra mer teoretisk basert litteratur om nettverksorganisasjoner som ett av utgangspunktene for auditen (Mitt-högskolan 1997, s. 15). Et annet eksempel kan hentes fra rapporten om Högskolan i Växjö der de lokale ambisjonene om å bli et universitet hadde stor betydning for bedømmergruppens arbeid, der det bl a sies at:

*"I synnerlighet har det varit av intresse att uppmärksamma hur strävandena att bli universitet haft effekter på såväl det vardagliga som långsiktiga kvalitetsarbetet". (Högskolan i Växjö 1998, s. 15.)*

Samtidig synes det som om det ikke bare er lærestedenes egne spesielle kjennetegn og karakteristika som har fått avgjøre operasjonaliseringen av mandatet, men at erfaringer og perspektiver fra individuelle personer i bedømmergruppene også har hatt innflytelse på denne prosessen. Eksempelvis kan det nevnes at det i bedømningsgruppen for Mitthögskolan satt en norsk forsker som bl a har anvendt nettverksteori i sitt arbeid i Norge (Mitt-högskolan 1997, s. 10). Et annet eksempel kan hentes i rapporten fra Högskolan i Karlskrona/Ronneby som operasjonaliserte mandatet fra Högskoleverket i forhold til det:

*"... arbetsätt och de metoder som Institutet för Kvalitetsutveckling (SIQ) använder vid utvärderingen av kvalitetsarbetet vid företag, organisationer och myndigheter inför bl a utdelandet av det årliga priset "Utmärkelsen Svensk Kvalitet". (Högskolan i Karlskrona/Ronneby 1997, s. 11.)*

Denne tilnærmingen er imidlertid mer forståelig når man samtidig får vite at bedømmergruppens formann også var tilknyttet SIQ som direktør. Dette er indikatorer på at bedømmergruppens personsammensetning og erfaringsbakgrunn har meget stor betydning for de perspektiver som utvikles.

At Högskoleverkets mandat likevel synes å være bredt akseptert og veldig styrende for bedømmergruppene er dog hovedinntrykket. Dette er ikke unaturlig. Når medlemmene i bedømmergruppene aksepterer vervet som bedømmer, er selvfølgelig også dette gjort ut fra betraktninger om at dette er et arbeid man har lyst og interesse for. At bedømmergruppene har tatt visse hensyn til særtrekk hos lærestedene, og i enkelte tilfeller har operasjonalisert mandatet ut fra egne interesser, bør derfor betraktes som en styrke heller enn en svakhet. Hvis mandatet eksempelvis er så detaljert og styrende at lokale særtrekk ved lærestedene og egne interesser hos personer i bedømmergruppene ikke får komme til uttrykk, er det ikke utenkelig at dette kunne gå utover interessen og engasjementet hos bedømmergruppene, ikke minst fordi personene der mer ville ha roller som "teknikere/dommere" enn som "konsulenter". Tidligere studier viser bl a at å ha slike frihetsgrader som evaluator oppleves som svært viktig i forhold til å gjøre en "god jobb" (Stensaker & Karlsen 1994, s. 48).

## Synliggjøring av kriterier for bedømming

Å akseptere mandatet for auditene i rapportene kan i utgangspunktet være en symbolsk handling fra bedømmergruppens side. Man kan akseptere mandatet formelt, men gjennom de praktiske vurderingene bruke andre kriterier og et annet faktaunderlag enn det som skisseres fra Høgskoleverkets side, og dermed forskyve/endre de innholdsmessige aspektene ved auditene.

En gjennomgang av rapportene viser at man iallefall i forhold til det formelle dokumentasjonsgrunnlaget har vært meget bevisst på å synliggjøre dette. Det er et gjennomgående trekk ved auditrapportene at alle dokumenter bedømmerne har fått utlevert er beskrevet, enten i rapporten eller i vedlegg, samt at det tildels er vedlagt utførlige lister over personer man har snakket med under besøkene. Videre er rapportene også meget detaljerte på gangen i auditprosessen, dvs når prosessen startet, hvem som var med på oppstartsmøtene, hvor de ble avholdt osv. Samtidig er likevel inntrykket at bedømmergruppene ofte beskriver hva man har *gjort*, men ikke i så stor grad hva og hvordan man har *tenkt* under og i etterkant av besøket, og hvordan dette materialiserte seg i den rapport som bedømningsgruppen utarbeidet.

I noen rapporter har man prøvd å vise vurderingsgrunnlaget gjennom å ta utgangspunkt i begrepene "*Angreppssätt – Tillämpning – Resultat*" (Se bl a rapportene fra Kungliga tekniska högskolan, 1997; Högskolan i Borås, 1996; Högskolan i Karlskrona/Ronneby, 1997). Tanken er å beskrive hva lærestedet har som målsettinger eller visjoner, vise hvordan man på lærestedet har forsøkt å sette disse ut i livet, samt vurdere resultatene av det arbeid man har nedlagt. Denne måten å evaluere på er tiltalende ut fra at den gir leseren innsikt i den *empirisom* gruppen har tatt utgangspunkt i når de har gjort sine vurderinger.

Svært mange rapporter har imidlertid ikke en slik tilnærming, der både det empiriske, metodemessige og teoretiske grunnlaget for vurderingene er mer "usynliggjort". Et av unntakene i så måte finnes imidlertid i rapporten fra Högskolan i Örebro der rapporten demonstrerer stor *metodebevissthet* og bl a synliggjør hvordan gruppen kom frem til de vurderinger som dannet grunnlaget for rapporten:

*"Under kvällen andra dagen av platsbesöket gjorde vi en första analys av det insamlade materialet. Dette skedde i form av ett strukturerat gruppsamtal med gjorda anteckningar som grund. Hela samtalet spelades in på band. Detta ca tre timmar långa samtal och sammanfattningar av data insamlade nästa dag utgjorde underlaget för det första rapportutkastet...".* (Högskolan i Örebro 1997, s. 13.)

I tillegg til generelt sparsommelige metodekommentarer, er det ikke mange rapporter som kombinerer og skisserer opp eventuelle sammenhenger mellom empiriske, metodiske og teoretiske utgangspunkt for vurderingene. Uttrykk som "det er vår vurdering at..." og at "inntrykket vi sitter igjen med..." er ganske dekkende for hvordan de fleste bedømmergrupper har håndtert denne problemstillingen.

Noen unntak finnes imidlertid. Rapporten fra Operahögskolan i Stocholm viser eksempelvis en klar intensjon i forhold til å synliggjøre bedømmergruppens utgangspunkt, både i forhold til å vise det kunnskapssyn og de teoretiske inspirasjonskilder man har (som i dette tilfellet er Donald Schön). I tillegg har også "empirien" fått slippe til: Denne auditrapporten er en av de få hvor konkrete sitater fra samtalene man hadde med ansatte og studenter er løftet frem, og hvor det dermed er lettere for utenforstående å se grunnlaget for eventuelle vurderinger som gjøres (Operahögskolan i Stockholm 1997, s. 12–17). Rapporten fra Chalmers tekniska högskole (1998, s. 23–25) hvor bedømmergruppen gir til kjenne sitt eget syn på kvalitetsarbeid er et annet forsøk på en nærmere teoretisk og metodisk integrering.

Det er viktig å understreke at kritikken som går på manglende empirisk, metodemessig og teoretisk integrering hos mange bedømmergrupper, ikke er en kritikk av det innholdsmessige arbeid som er utført av disse bedømningsgruppene. Det er en kritikk av at mange bedømmergrupper i forholdsvis liten grad har *synliggjort grunnlaget* for sine vurderinger. Eksempelvis har mange bedømmergrupper møtt et imponerende antall mennesker under sine besøk ved lærestedene: Ved besøket ved Karolinska institutet møtte man anslagsvis 150 personer (Karolinska institutet 1998, s. 17) og ved besøket ved Stockholms universitet møtte man hele 160 personer (Stockholms universitet 1997, s. 16). Dette er et uttrykk for at bedømmergruppen har hatt et solid empirisk grunnlag for sine vurderinger. Spørsmålet man som utenforstående stiller seg er imidlertid om alle disse personene ga en integrert og ensartet respons til bedømmergruppen. I hvilken grad har nyanser dermed kommet til uttrykk, og hvem blant disse 150–160 personene er det bedømmergruppen velger å vektlegge? Dette er informasjon som ville "åpnet opp" en vurderingsprosess som i dag gir et noe lukket inntrykk.

Dog bør det til bedømmergruppenes forsvar sies at man ved en evaluering av enkelte læresteder og ut fra den tid man har til rådighet, må foreta

noen prioriteringer. Et eksempel på dette er nettopp rapporten fra Karolinska institutet (1998, s. 48) hvor bedømmergruppen indikerer en interesse for å forankre kvalitetsbegrepet ut fra et mer *teoretisk* ståsted, samtidig som mer *metodiske* refleksjoner knyttet til egne vurderinger dermed kanskje har fått mindre plass.

# Samspeilet mellom interne og eksterne agendaer

Som nevnt i innledningen til denne rapporten kan eksterne evalueringer sees på som en slags "forhandling" mellom lærestedene og samfunnet rundt. Denne forhandlingen dreier seg ofte om hvilke *virkelighetsbeskrivelser* som skal legges til grunn for de vurderinger og anbefalinger som gjøres. I dette kapitlet skal fire forhold som alle har betydning for det eventuelle samspeilet mellom "interne" og "eksterne" virkelighetsbeskrivelser analyseres.

## Selvevalueringens betydning i auditprosessen

En selvevaluering rapport har en todelt funksjon: På den ene siden er den viktig for å gi bedømmergruppene et ("objektivt") overblikk over lærestedet og dets sterke og svake sider. På den andre siden representerer selvevalueringen en anledning for lærestedet til selv å peke på viktige forhold som man ("subjektivt") ønsker at den eksterne bedømmergruppen skal gi en vurdering av. Samtidig er dette ingen garanti for at slike forhold blir tatt opp under det eksterne besøket: Den eksterne bedømmergruppen kan være mer opptatt av de kriterier som Høgskoleverket har definert, de kan ha sine egne agendaer som de ønsker å fordype seg i, samt at selvevaluering rapportene kan være ufullstendige som informasjonskilder.

Det siste aspektet blir da også kommentert i flere av rapportene fra bedømmergruppene der det argumenteres for at selvevaluering rapportene rett og slett ikke fungerer som tilstrekkelige informasjonskilder og gode utgangspunkt for å danne seg et inntrykk av lærestedet:

*"Tyvärr måste vi konstatera att den sammanfattande självvärderingsrapport som överlämnades av Stockholms universitet saknar flera element som bör ingå i en sådan rapport... Vårt intryck är att rapporten inte har setts som ett möjligt instrument för universitetets eget fortsatta kvalitetsarbete utan har utformats enbart för bedömargruppen"*. (Stockholms universitet 1997, s. 26.)

Samtidig trenger ikke dette resultatet å være en konsekvens av liten samarbeidsvilje fra lærestedets side (Stensaker 1997, s. 59–60). Det kan ha med lærestedets størrelse å gjøre, der store læresteder kan ha vanskeligere for å få til aktiv deltakelse og god oversikt (Östling, 1997). Det kan ha med

manglende profesjonalitet og kapasitet ved lærestedene, der man i liten grad er vant til å håndtere denne type prosesser (Stensaker, 1996; Rolf, 1997). At selvevalueringsrapporten i mange tilfeller er ufullstendig eller lite relevant gjør imidlertid at bedømmergrupper som i utgangspunktet kan være positive til å bruke selvevalueringsrapporten i sitt arbeide ikke får utnyttet den til dette formålet:

*"Självvärderingsrapporten har varit svår att använda för bedömningen av kvalitetsarbetet. Följden av detta är att den information som kunde inhämtas vid bedömargruppens platsbesök blev desto viktigare".* (Handelshögskolan i Stockholm 1999, s. 19).

Konsevensen er altså at lærestedene på denne måten ofte mister en verdifull anledning til å komme i dialog med de bedømmere som senere skal besøke dem. Eksemplet Karolinska instituttet illustrerer på en utmerket måte at en solid utført selvevaluering imidlertid kan legge føringer på og styre hele auditprosessen (Karolinska instituttet 1998, s. 20), og at hvis man i tillegg er offensiv nok kan man også sette sine egne saker på agendaen ved å utfordre bedømmergruppen til å svare på konkrete spørsmål (Karolinska instituttet 1998, s. 15–16). Gjort på denne måten kan ofte en konstruktiv dialog heller enn en domsavsigelse eller en mer klinisk diagnose prege hele auditprosessen.

Nå skal det sies at solid utførte selvevalueringer ikke automatisk gir en garanti for senere bruk fra bedømmergruppens side. En årsak kan være at bedømmergruppene, som antydnet i kapitlet *Bedømmergruppens metoder og utgangspunkt*, kan ha egne perspektiver som de ønsker å bruke. En studie fra Norge antyder f eks at mange evaluatører synes å foretrekke en autonom og "uavhengig" posisjon under evaluerings-arbeidet, der forsøk på styring både fra oppdragsgiver og evalueringsobjekt betraktes med skepsis (Stensaker 1998, s. 210).

En slik skepsis kan være forårsaket av at perspektiver og virkelighets-beskrivelser som brukes i selvevalueringer kan oppfattes som "ulogiske" eller "uriktige" sett fra bedømmerhold og at man ikke riktig vet om man skal "tro" på enkelte utsagn. Ofte rapporterer bedømmergruppene om slike inntrykk uten å nødvendigvis korrigere dem. Bedømmerrapporten fra Umeå universitet illustrerer dette poenget:

*"Det uttrycks så att "dörren står alltid öppen" om man har ett problem (sagt om rektor och universitetsledningen)... Det märkliga är att uppfattningen överlevt den stora studentexplosionen och fortfarande lever så starkt att den traderas till nya studentgenerationer och till nya lärare... Det ligger sålunda inte i bedömar-gruppens uppgift att påstå att denna bild måste överges".* (Umeå universitet 1998, s. 36.)

Konklusjon man ender opp med er likevel at det eksisterer en positiv sammenheng mellom selvkritiske og analytiske selvevalueringsrapporter og den opplevde nytteverdi selvevalueringene har for bedømmergruppene (se eksempelvis rapporten fra Idrottshögskolan 1998, s. 18). Uheldigvis er det i perioden 1995–1998 en del læresteder som på denne måten ikke har optimalisert auditprosessens potensiale.

Konsekvensen synes å være at plass (i bedømmerrapportene) og tid (under besøket) som bedømmergruppene kunne ha brukt mer konstruktivt, i stedet er benyttet til å verifisere mer trivielle forhold.

### **Vurderes kvalitet eller arbeidet med kvalitet?**

I mandatet fra Högskoleverket (1995, s. 12) heter det at det er arbeidet med kvalitet, og ikke "kvaliteten" som sådan som skal underkastes granskning. Dette er en avgrensning som også direkte berører forholdet mellom interne og eksterne agendaer. En direkte vurdering av kvaliteten på utdannings- og forskningsaktivitetene til lærestedene kan eksempelvis betraktes som en overprøving av de metoder og den faglige kompetanse lærestedene besitter, og som en mistillit til lærestedenes evne til å utforme sin forskning og undervisning. En indirekte vurdering av kvalitetsarbeidet er en mykere form for evaluering der man i utgangspunktet har tillit til lærestedene som forsknings- og utdanningsorganisasjoner. I hvilken grad har så bedømmergruppene overholdt denne delen av sitt mandat?

Leser man bedømmerrapportene får man umiddelbart det inntrykk at bevisstheten om at det er kvalitetsarbeidet som skal bedømmes, er meget høy. Svært mange av rapportene har under avsnitter som omtaler gruppens egen vurdering og oppfatning av mandatet nettopp med et sitat som omhandler dette:

*"Det bör poängteras att bedömargruppens uppgift har varit att bedöma KTH:s kvalitetsarbete och inte bedöma kvaliteten i den verksamhet som KTH bedriver".*  
(Kungliga tekniska högskolan 1997, s. 13.)

Studerer man bedømmergruppens rapporter mer inngående viser det seg imidlertid at skillet mellom å vurdere kvalitet og arbeidet med kvalitet har vært en vanskelig, alternativt en ikke ønsket balansegang for bedømmergruppene. Noen eksempler er gjengitt under:

*"Ett samarbete förekommer mellan Chalmers och universitetet (i Göteborg) på fakultets- och institutionsnivå genom de gemensamma institutionerna för fysik, matematik och datavetenskap samt kemi... Däremot är samarbetet på lednings-*



*nivå föga utvecklat mellan de båda läroanstalterna. Gemensamt med bedömargruppen för Chalmers vill vi förorda att ett systematiskt sådant samarbete utvecklas". (Göteborgs universitet 1998, s. 80.)*

*"De breda ämneskombinationerna inom Högskolan Gävle/Sandviken, vilka ger förutsättningar för att förnya program och kursinnehåll, bör även i framtiden tas till vara för att motsvara yrkeslivets och studerargruppens behov". (Högskolan i Gävle/Sandviken 1997, s. 28.)*

*"Vi noterar i sammanhanget, att skådespelarutbildningen i dag saknar inslag av skriftliga arbeten, som kan utgöra viktiga tillfällen till självständigt arbete, reflektion och fördjupning". (Teaterhögskolan i Stockholm 1998, s. 21.)*

Eksemplene over adresserer alle spørsmål som har direkte med "kvaliteten" å gjøre, og som kan oppleves som en "overprøving" av lærestedenes autonomi. Andre eksempler som at man bør satse mer på læring i stedet for tradisjonell undervisning, eller at mer tverrfaglighet er ønskelig på bekostning av disiplinfordypning, er også typiske utsagn som befinner seg i grenseland for det mandat bedømmergruppene har hatt.

Spørsmålet er imidlertid om et skarpt skille mellom kvalitet og arbeid med kvalitet faktisk er mulig å opprettholde, og ikke minst, hvorvidt det er gunstig. Ofte synes det som bedømmerne i sine rapporter i stor grad responderer på forhold som lærestedene selv har omtalt i sine selvevalueringer, noe som må fortolkes som en invitasjon til å uttale seg også om kvaliteten på utdanningen eller forskningen. I tillegg er det selvsagt vanskelig å definere eksakt hvor grensen mellom kvalitet og arbeid med kvalitet befinner seg. Hvis man i bedømmergruppene er for opptatt av å vise tilbakeholdenhet i sine vurderinger kan man som en konsekvens lett ende opp med overfladiske og mer tannløse vurderinger.

Samtidig synes grenseoverskridelsene i forhold til spørsmålet om kvalitet vs arbeidet med kvalitet å samvariere med forhold som lærestedets størrelse og/eller hvorvidt lærestedet tilbyr mer kunstfaglig utdanning. Her kan også konkrete eksempler gis:

*"Utbildningsplanerna ger ett "plottrigt" intryck. Studenterna kan under vissa terminer genomgå ett stort antal kurser vars omfattning varierar mellan 0,5 poäng till 2 eller 3 poäng. Verksamheten och utvärderingen av den skulle säkert vinna på mer rejäla utbildningsblock". (Dramatiska institutet 1998, s. 31.)*

*"För att arbeta med frågor av denna genomgripande karaktär vill bedömargruppen därför framkasta idén om ett s.k. matrisorienterat arbetssätt". (Konstfack 1998, s. 42.)*

Ved å kaste frem ideer om en reorganisering av studieplanene og av lærestedenes arbeidsformer fremmer bedømmergruppene synspunkter som går direkte på innholdet i de utdanninger som tilbys, og dermed også som går direkte på kvaliteten på utdanningen. Nærheten mellom lærere og studenter på små læresteder, og som i tillegg gjerne er av kunstfaglig karakter, gjør imidlertid at bedømmergruppene også kommer veldig "nær" kjerneaktivitetene i utdanningen, slik at denne form for kommentarer vanskelig kan unngås.

Et poeng som bør nevnes til slutt er at ved innføring av undervisningsmetoder av typen "problem-basert læring" o l, vil eventuelle bedømmergrupper i fremtiden kanskje ha enda større problemer med å skille mellom kvalitet og arbeid med kvalitet siden "kvalitetssikringsmekanismene" for denne type innlæringsformer gjerne er integrert i selve "undervisningen". Fordi "problem-baserte læringsmetoder" synes å øke i popularitet og utbredelse kan det tenkes at det, på sikt, faktisk kan være meget uheldig hvis skillet mellom kvalitet og arbeid med kvalitet gjøres for markant.

## **Kvalitet som marked, administrasjon eller profesjonalisme?**

I Högskoleverkets rapport *"Hur står det till med kvaliteten i högskolan?"* (Högskoleverket 1998b, s. 10) trekkes det opp et skille mellom å utvikle kvalitet gjennom markedet, gjennom administrasjon eller gjennom profesjonalisering. I den første varianten utvikles kvalitet gjennom konkurranse, i den andre gjennom ulike varianter av styring og kontroll, og i den tredje gjennom tilslutning til etiske standarder opprettholdt ved en sterk kollegialitetsfølelse.

Studerer man interessen for kvalitet i et større offentlig reformperspektiv synes det å være liten tvil om at særlig vektleggingen av markedet og mer profilert administrativ styring og kontroll (evaluering), både i Sverige og i Europa ellers, er forhold som har preget politisk tenkning på slutten av 80-tallet og under 90-tallet (Barnett, 1992; Pollitt, 1993; Niklasson, 1996). Samtidig etterlater de formelle retningslinjene for bedømmergruppene det inntrykk at profesjonalitetsaspekter har vært særlig viktige å vektlegge under auditprosessen:

*"I den professionella kulturen vid universitet och högskolor, där kvalitetsarbete är en naturlig del i verksamheten, är alla delaktiga i att tydliggöra och leva upp till de krav som ställs på verksamheten".* (Högskoleverket 1995, s. 11.)

Har så profesjonalitetsaspektene blitt fremhevet i bedømmergruppens rapporter, eller er det slik at markeds- og administrasjonstenkningen i samfunnet for øvrig, også har fått gjennomslag i de auditrapporter som er utarbeidet i tidsrommet 1995–1998?

En gjennomgang av rapportene indikerer at innslaget av virkemidler knyttet til en rendyrket markedenkning er svært lite. Det man faktisk heller kan se tendenser til, er advarsler om at ”markedet” ikke er et relevant og adekvat virkemiddel for akademiske læresteder:

*”Vi vill i detta sammanhang peka på en tendens i dag att se grundutbildningen och studenten i ett konsument- och kundperspektiv. Högskolan får rollen av en serviceinrättning, som förser samhället med kvalitetssäkrad arbetskraft och individen med lämpliga kunskapscertifikat. I detta servicearbete konkurrerar universitet och högskolor om resurser/kunder...En risk med detta synsätt är att studenten ses i första hand som en konsument av utbildning och att man – trots att man kanske ”levererar” god undervisning – därvid ger studenten en i verkligheten ganska passiv roll”. (Umeå universitet 1998, s. 38.)*

Et slikt syn kan oppfattes som et tradisjonelt ”Humboldt”-preget kunnskapssyn, og slik sett sies å ivareta mange av de tradisjoner som preger svensk høyere utdanning (Ruin, 1989).

Forstår man ”markedenkning” som mer en bare konkurranse- og kundeorientering, og f eks inkluderer begreper som ”samfunnsmessig relevans”, viser det seg imidlertid at mange av auditrapportene både omtaler dette, og utviser stor interesse for det som kalles ”den tredje oppgiften”. En majoritet av bedømmergruppene synes å ha møtt representanter for lokalt næringsliv og andre samfunnsinteresser, og både i rapporter fra meget tradisjonsrike læresteder, og fra læresteder med større tradisjoner for ”relevanstenkning”, peker bedømmergruppene på viktigheten av ”den tredje oppgiften”:

*”Vad vi rekommenderar Uppsala universitet i framtiden är att systematisera och vidareutveckla sådana samhällskontakter, som kan ge chans att lyssna sig till ännu vagt artikulera utbildningsbehov och upptäcka möjligheter innan någon annan hunnit exploatera dem”. (Uppsala universitet 1996, s. 33.)*

*”KTH:s kvalitetsprogram berör endast i liten omfattning utvecklingen av externa professionella relationer... De flesta kontakterna mellan enskilda lärare och forskare vid KTH och näringslivet är dock av mera personlig och informell karaktär. En viss formalisering av kontakterna med omvärlden skulle enligt bedömargruppen vara positiv”. (Kungliga tekniska högskolan 1997, s. 52.)*

Går man gjennom rapportene med tanke på å finne eksempler på mer administrative virkemidler for å fremme kvalitet, synes mange av rapportene å utvise en viss dobbelthet i forhold til dette. Betoning av mer "ansvarlig ledelse", "tydeligere ledelse" og mer "systematisk og gjennomslutlig oppfølgingsarbeid" fra ledelsens side i forhold til eget lærested er typiske anbefalinger som ofte er gjengitt i rapportene. Analyseres den kontekst som disse formuleringene står i, viser det seg imidlertid at det ikke er en "managementorientering", i en mer byråkratisk forståelse av begrepet, bedømmergruppene har i tankene, men snarere en mer dialogbasert ledelsesform:

*"Därmed vill bedömargruppen inte ge intrycket av att verksamhetsplanering så som den bedrivs på Chalmers inte är väsentlig för kvalitetsarbete. Tvärtom har Chalmers med sin planering skaffat sig en förträfflig plattform för sitt fortsatta kvalitetsarbete, som då måste bedrivas också som en processanalys och inte som enbart en ännu hårdare målstyrning". (Chalmers tekniska högskola 1998, s. 26.)*

Oppsummert synes altså et perspektiv som betoner lærestedene som profesjonelle organisasjoner å være det dominerende trekk i auditrapportene. Som indikert behøver imidlertid ikke dette å skje på bekostning av enkelte former for "markeds-" eller "administrasjonstenkning". I flere av bedømmerrapportene refereres det eksempelvis til læresteder som synes å ta i bruk både markeds-, administrasjons- og profesjonalitetsvirkemidler samtidig: "Benchmarking" aktiviteter er f.eks. utviklet mellom Högskolan i Karlskrona/Ronneby og Högskolan Dalarna (Högskolan Karlskrona/Ronneby 1997, s. 21), og Kungliga tekniska högskolan har etablert et kvalitets-system som synes å minne om systemer og prosedyrer etablert i organisasjoner og bedrifter i privat sektor (Kungliga tekniska högskolan 1997, s. 12). I stedet for at vekt på økt profesjonalitet eventuelt leder til mindre vekt på marked, synes det heller som om forholdet er motsatt: Økt vekt på profesjonalitet leder igjen til økt interesse for "markedet" (omgivelsene) og mot hvordan lærestedene fungerer som administrative enheter (styring, ledelse og organisering).

## **Om myter og realiteter som vurderingsgrunnlag**

Evalueringsprosesser som inkluderer en omfattende selvevaluering innebærer alltid en mulighet for myteskapning. Det kan eksempelvis være i lærestedenes interesse å fremstille seg i et mest mulig gunstig lys, alternativt kan tradisjons-

rike læresteder ha opparbeidet seg en historisk status som det for eksterne bedømmere kan være vanskelig å trenge igjennom eller å fremme et uavhengig syn på. På denne måten kan auditprosessen eventuelt bekrefte gamle forestillinger og opprettholde bilder av lærestedene som ikke lenger medfører riktighet. I hvilken grad synes så dette å ha vært tilfelle under auditprosessen?

En måte å angripe denne problemstillingen er å se nærmere på hvordan anbefalingene fra de ulike bedømmergruppene er begrunnet og hvilke fakta de eventuelt bygger på. Er det slik at anbefalingene fra bedømmerne eventuelt er løstrevet fra konteksten de er skrevet i, kan det være en indikasjon på at et mytedannende potensiale iallefall er til stede.

Gjennomgangen av auditrapportene tyder imidlertid på at en eventuell myteskapning fra lærestedens side ikke har lagt spesielle føringer på bedømmernes meningsdanning. Tvert om kan man heller se tilfeller av at bedømmerne selv driver "symbolkonstruksjon" i sine rapporter når de eksempelvis prøver å sette sine egne vurderinger inn i en større sammenheng, og der de tyr til mer overordnede begreper for å sette ord på hva de mener kjennetegner ulike lærested:

*"Det är framför allt tre nyckelbegrepp som vi ser som utmärkande för kulturen vid Stockholms universitet: decentraliseringsstrategien, konsensuskulturen och delaktighetsfilosofien". (Stockholms universitet 1997, s. 22.)*

Ofte oppstår imidlertid problemer når bedømmergruppene skal dokumentere denne type utsagn. Et forhold som i tillegg virker negativt inn her er lærestedets størrelse og kompleksitet: Ved store læresteder, som eksempelvis Universitetene i Lund og Uppsala, er det vanskeligere å se de direkte sammenhengene mellom analyser og anbefalinger. Som en konsekvens av lærestedenes størrelse ender man derfor lett opp med anbefalinger på et meget høyt aggregert nivå. Dette kan være hensiktsmessig for lærestedets sentrale ledelse, men være mindre hensiktsmessig og lite tilpasset ledere på lavere nivåer som har problemer som kan være av en mer fagspesifikk og lokal art (Stensaker 1997, s. 57–58). En mulighet man kanskje kan overveie i denne sammenheng er å gjennomføre egne audits av større organisasjonenheter som fakulteter ved de store universitetene for på den måten å trenge "dypere ned" i organisasjonen. Problemet som da oppstår er selvfølgelig hvordan en rekke, delvis uavhengige, audits av fakulteter eventuelt skal integreres på lærestedsnivå. Uansett understreker dette behovet for å balansere oppmerksomheten knyttet til sentralnivået og grunnenhetene ved audits av store læresteder (jfr Stensaker 1997, s. 65).

I den grad lærestedene, bevisst eller ubevisst, har lagt inn beskrivelser av seg selv som bedømmergruppene ikke kan verifisere under sitt besøk, påtales imidlertid dette forholdsvis tydelig i auditrapportene:

*"Under vårt besøk støtte vi i diskussionerna på två utsågor som vi inte har funnit helt relevanta och som möjligen håller på att utvecklas till myter. Idrotts-högskolan är en liten högskola. Idrottshögskolan är en ny högskola. Den första påståendet tror vi bidrar till att man inom högskolan avstår från att bygga upp tydliga och lätt iakttagbara informations- och kommunikationskanaler. Genom den starka betoningen på att kommunikationen bäst sker informellt förlorar man möjligheterna till mer öppen självkritik som kan vara en viktig del av den fortsatta utvecklingen". (Idrottshögskolan 1998, s. 24.)*

*"I universitetets självvärdering konstaterades att den självbild som universitetet visar upp och som tycks vara allmänt spridd inom organisationen är den av ett ungt, kraftigt expanderande universitet med förmåga och beredskap till okonventionella och framgångsrika lösningar både inom utbildning och forskning. Den bild vi fått är mer splittrad och motsägelsesfull. I flera avseenden framstår universitetet för oss som tre självständiga delar plus ett campus i tillväxt". (Linköpings universitet 1999, s. 21.)*

Slike sitater som er hentet ut fra sammenhengen de står i, kan gi inntrykk av at bedømmergruppene har vært ute etter å "ta lærestedene". Dette synes i liten grad å medføre riktighet. "Tonen" i majoriteten av auditrapportene er heller utpreget utviklingsorientert, der bedømmerne selv ofte markerer avstand til å innta en "dommer/kontrollrolle". Man kan faktisk heller finne eksempler på læresteder som har slitt med negativ omtale, og hvor bedømmergruppen synes å bidra til å gjenreise statusen til disse:

*"I Nationalencyklopedien (1991) går att läsa att Dramatiska institutet under 1980-talets senare år präglades "av inre slitningar och anklagades för att ha förfallit från konstnärligt utbildningscentrum till tungrodd byråkratisk koloss". Kvarstår denna bild? De intryck vi fått av kvalitetsarbetet vid Dramatiska institutet och den redovisade utvecklingen av verksamheten, som Dramatiska institutet genomgått den senaste tiden, leder oss till svara nekande på frågan". (Dramatiska institutet 1998, s. 30.)*

Konklusjonen man dermed ender opp med er at bedømmergruppene i stor grad har ønsket å kommentere det de oppfatter som realitetene ved lærestedene, og at de i liten grad har latt eventuelle myter og historisk status hindre dem i å fremføre verken positive eller negative vurderinger av lærestedene.

# Lærestedenes kvalitetsarbeid – hva kan forbedres?

## En kartlegging av anbefalingene i auditrapportene

Så langt har auditrapportene vært analysert uten å ta hensyn til de reelle vurderinger og anbefalinger bedømmerne har gjort i forhold til lærestedene. Å foreta en opptelling av antall anbefalinger innenfor hvert av de tema som Høgskoleverket definerte i sitt mandat, vil imidlertid kunne gi visse indikasjoner på ”styrker” og ”svakheter” ved svenske læresteder, iallefall sett fra omgivelsenes ståsted.

I de etterfølgende tabellene er derfor det totale antallet anbefalinger innen de ni temaene som ble skissert i kapittel 1 talt opp (Wahlén, 1997). I tabell 1 er opptellingen gjort for alle lærestedene samlet, mens man i tabell 2 har fordelt anbefalingene etter lærestedstype (universitet, høyskoler, profesjonslæresteder, samt kunstfaglige læresteder).

Å telle opp antall anbefalinger slik det gjøres i dette kapitlet er ikke uproblematisk sett fra et metodisk ståsted. Noen kommentarer til opptellingsmåten er derfor nødvendig. Når anbefalingene er talt opp er en stor grad av *skjønnsmessig vurdering* brukt, ut fra at det i enkelte tilfeller har vært vanskelig å skille skarpt mellom ulike typer av anbefalinger, dvs om konkrete anbefalinger hører hjemme under f eks overskrifter som ”mål og strategier” eller under ”ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet”.

*Videre er kun anbefalinger som er tatt med i auditrapportenes avsnitt om ”sammenfatning og rekommendationer” talt opp.* Dette er gjort ut fra tidshensyn, samt ut fra antagelser om at det bedømmergruppene anser som de mest sentrale anbefalingene nettopp er gjengitt i disse avsnittene. Anbefalinger som eventuelt måtte være gitt andre steder i auditrapportene er altså ikke med i dette tallmaterialet. I tillegg er begrepet ”anbefaling” fortolket forholdsvis strengt, slik at antallet anbefalinger av den grunn kan være færre enn hva bedømmergruppene selv kan ha oppfatninger om.

Videre har også skjønn vært brukt i forhold til anbefalinger som ikke er skrevet ut i kortform, men *som inngår som en del av lengre argument.* I tillegg bør det nevnes at i den grad en rapport har knyttet flere adskilte anbefalinger til ett bestemt tema, er dette talt opp som *separate* anbefalinger.

At antallet anbefalinger fra en rapport til en annen varierer sterkt, er også en mulig feilkilde. *Man kan derfor ikke fortolke antallet anbefalinger i en*

*rapport som et uttrykk for "kvalitetstilstanden" ved et gitt lærested*, dvs at få anbefalinger er det samme som at lærestedet i liten grad trenger forbedringer, og at mange anbefalinger er det samme som at mange forbedringer behøves. Antall anbefalinger er derfor ikke angitt for lærestedene enkeltvis. Tallene i tabellene bør leses med disse forbehold.

Tabell 1: Antall anbefalinger i auditrapportene fordelt på tema.

	Antall anbefalinger
Ledelse/organisering av kvalitetsarbeidet	108
Mål og strategier	73
Interessentsamarbeid	44
Delaktighet i kvalitetsarbeidet	63
Evaluerings- og oppfølgingssystemer	62
Kompetanseutvikling og rekruttering	63
Arbeidssituasjon og arbeidsmiljø	6
Internasjonalisering	22
Likestilling	17
Andre anbefalinger	58

Summerer man opp det totale antallet anbefalinger og deler dem på antall læresteder viser det seg at hver auditrapport *gjennomsnittlig* har gitt 14 anbefalinger til det enkelte lærested. Her er det imidlertid betydelige variasjoner mellom auditrapportene: Mens rapportene fra Mälardalens högskola og Kungliga tekniska högskolan eksempelvis har godt over 30 spesifiserte anbefalinger hver, har rapportene fra Högskolan i Gävle/Sandviken og flere andre læresteder en fremstillingsform der anbefalingene inngår som en integrert del av teksten.

Et markant trekk ved majoriteten av anbefalingene som gjøres er at de har et forholdsvis høyt abstraksjons- og generaliseringsnivå: De er svært ofte knyttet til overordnede problemstillinger uten at en eventuell handlingsveiledning eller operasjonalisering synliggjøres. Noen eksempler på dette er:

*"... utveckla det akademiska ledarskapet på olika nivåer och utnyttja tillgänglig egen expertis för utbildning i ledarskapsfrågor".* (Lunds universitet 1997, p. 50.)

*"Överväga det akademiska ledarskapets villkor i den decentraliserade organisationen – bl.a. tydliggöra ledningens roll för verksamheten och utbildningar".* (Stockholms universitet 1997, s. 51).

*"Utveckla ledarrollen på olika nivåer".* (Karolinska institutet 1998, s. 54.)



Selvfølgelig kan det her tenkes at lærestedenes ledelse vet hva auditgruppene mener. Problemet er imidlertid at dette eventuelt vil være «taus kunnskap» som vil gå tapt hvis personer i ledelsen skiftes ut. Uansett kan slike anbefalinger være noe ambivalente å forholde seg til for lærestedene. På den ene siden gir de lærestedene stort handlingsrom ved at lærestedene selv i stor grad kan fortolke anbefalingene ut fra eget ståsted. På den andre siden kan veldig generelle anbefalinger også føre til at konkret oppfølging av anbefalingene kan forvitte: Hvem skal ha ansvaret for å følge opp så omfattende anbefalinger? Hva menes egentlig med å "utvikle lederrollen"?

Som antydnet tidligere synes det heller ikke å være noen sammenhenger mellom antallet anbefalinger og vurderingen av lærestedet som sådan. I rapporten fra Högskolan Dalarna (1997, s. 18–19) kritiseres lærestedet eksempelvis for ikke å ha en helhetlig policy og tydelige mål for sin utvikling, samt at ledelsen kritiseres for stor avstand til virksomheten, men i rapporten gis likevel kun fem overordnede anbefalinger avslutningsvis. I rapporten fra Mälardalens högskola (1997, s. 19) fremgår det at bedømmerne er imponert over det arbeid lærestedet har nedlagt i kvalitetvirksomheten, men rapporten fremsetter avslutningsvis likevel godt over tredve anbefalinger til videre forbedring.

Som det fremgår av tabell 1 er det særlig på områdene ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet, samt på mål og strategier at det store antallet anbefalinger har kommet. Fordi auditprosessen har hatt et lærestedsperspektiv på sin vurdering, er imidlertid ikke dette resultatet overraskende. Mål, styring, ledelse og organisering vil ofte være de sentrale variabler når en organisasjon vurderes i et mer helhetlig perspektiv. Opptattheten av disse temaene kan imidlertid også forklares ved at 1993-årsreformen har aktualisert spørsmål knyttet til styring, organisering og ledelse, som bedømmergruppene føler de må respondere på. At bedømmergruppene selv ofte har ledererfaring og interesse for denne type spørsmål kan i tillegg føre til at fokuseringen på styring og ledelse øker.

At antallet anbefalinger på områdene internasjonalisering, likestilling og arbeidsmiljø er såpass få, er imidlertid vanskeligere å forklare. En mulig forklaring kan være at bedømmergruppene pga av den begrensede tid til rådighet har valgt å konsentrere sin virksomhet om det de oppfatter som det mest sentrale å gripe fatt i for lærestedene. En annen mulig forklaring kan være at bedømmerne rett og slett ikke anser disse områdene for å være relevante temaer i forhold til kvalitetsarbeidet:

*"Enligt bedömargruppen bör sådana generella insatsområden som jämställdhet och internationalisering ses som kvalitetsaspekter för verksamheten i sin helhet, och därför inte ingå i det reguljära kvalitetsarbetet". (Högskolan i Halmstad 1997, s. 37.)*

En tredje mulighet kan selvfølgelig være at man fra bedømmerhold oppfatter at lærestedenes innsats på disse områdene er "god nok", og at ytterligere innsats ikke behøves. Det faktum at internasjonalisering eller likestilling er blant de kriterier som lærestedene skal vurderes etter også i den neste runden av audits i perioden 1999-2002 tyder likevel på at lærestedene fortsatt har mye ugjort på disse områdene (Høgskoleverket 1998a, p. 18–19).

Tabell 1 viser i tillegg at bedømmerne har gitt en god del anbefalinger på områder som ikke var tatt med i mandatet fra Høgskoleverket. Av anbefalinger som særlig går igjen her er kommentarer knyttet til manglende bruk og utnytting av IT ved lærestedene – både i administrative og faglige sammenhenger, behovet for å kvalitetssikre forskningsinnsatser og forbindelseslinjene mellom forskning og utdanning, ressursfordeling og ressursanvendelse, kommentarer knyttet til bibliotekvirksomheten ved lærestedene, samt behovet for å utvikle møteplasser og diskusjonsfora i forbindelse med kvalitetsarbeidet.

## **En kartlegging av anbefalingene i forhold til type lærested**

Et spørsmål man kan stille er imidlertid om bedømmerne har ment at utviklingsbehovene er de samme for ulike typer av læresteder? Tabell 2 er et forsøk på å kartlegge dette der lærestedene er gruppert etter følgende inndeling: Som læresteder av type universitet er følgende medregnet: Uppsala, Lund, Göteborg, Stockholm, Umeå og Linköping.

Som læresteder av type høyskoler er følgende medregnet: Borås, Dalarna, Gävle/Sandviken, Halmstad, Kalmar, Karlskrona/Ronneby, Karlstad, Kristianstad, Skövde, Trollhättan/Uddevalla, Växjö, Örebro, Mälardalen, Mitt-högskolan, Lärarhögskolan i Stockholm, Idrottshögskolan i Stockholm (selv om enkelte høyskoler senere er blitt universitet, hadde de ikke denne betegnelsen i perioden frem t o m 1998).

Som profesjonslæresteder (læresteder med "tung" profesjonsinnrettet profil og med faste forskningsressurser) er regnet: Karolinska instituttet, Kungl. tekniska högskolan, Sveriges lantbruksuniversitet, Luleå tekniska universitet, Chalmers tekniska högskola, Handelshögskolan i Stockholm, Högskolan i Jönköping.

Som kunstfaglige læresteder er regnet: Danshögskolan, Dramatiska institutet, Konstfack, Kungl. Konsthögskolan, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Operahögskolan i Stockholm, Teaterhögskolan i Stockholm.

Tabell 2: Gjennomsnittlig antall anbefalinger pr. lærested fordelt etter tema.

	Antall anbefalinger			
	Universiteter	Høyskoler	Profesjons- læresteder	Kunstfaglige læresteder
Ledelse/organisering av kvalitetsarbeidet	3.0	2.8	4.3	2.7
Mål og strategier	2.8	1.9	2.7	1.4
Interessentsamarbeid	1.3	0.9	1.5	1.1
Delaktighet i kvalitetsarbeidet	1.6	2.3	1.5	1.0
Evaluerings- og oppfølgings-systemer	2.5	1.3	2.5	1.7
Kompetanseutvikling og rekruttering	>0.3	1.3	3.3	2.7
Arbeidssituasjon og arbeidsmiljø	>0.3	>0.3	>0.3	>0.3
Internasjonalisering	>0.3	0.5	2.0	>0.3
Likestilling	>0.3	0.5	>0.3	>0.3
Andre anbefalinger	1.5	0.9	3.8	1.6

Hovedinntrykket fra tabell 1 bekreftes også i tabell 2: Det er på områdene ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet, samt på mål og strategier at man finner de aller fleste anbefalinger uansett hva slags type lærested man tar utgangspunkt i. Noen variasjoner fremkommer i materialet, dog uten at dette skal vektlegges for mye:

For *universitetene* synes det som om bedømmerne har, relativt sett, mange anbefalinger knyttet til området ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet, mål og strategier, samt til utviklingen av evaluerings- og oppfølgingsystemer.

For *høyskolene* synes det som om delaktighet i kvalitetsarbeidet fremstår som et relativt sett meget viktig tema for bedømmerne i tillegg til ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet.

For *læresteder med en mer profesjonsinnrettet profil* er igjen et høyt antall anbefalinger knyttet til ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet. Videre synes det som som bedømmerne relativt sett mener at området kompetanseutvikling og rekruttering ytterligere trenger en prioritering fra lærestedenes side. Antallet "andre" anbefalinger er også relativt høyt, og inkluderer anbefalinger knyttet til forskning/forsknings-tilknytning, IT, samt ressursbruk/ressursfordeling. Sett i forhold til de andre områdene, har bedømmerne her også relativt mange anbefalinger knyttet til internasjonalisering.

For *læresteder med en kunstfaglig profil* er det spesielt området kompetanseutvikling og rekruttering som synes å være viktig for bedømmerne. Det er verd å merke seg at bedømmerne har utarbeidet omtrent like mange anbefalinger på dette området som på området ledelse og organisasjon av kvalitetsarbeidet.

Det er viktig å være bevisst at det nødvendigvis ikke er en sammenheng mellom hva bedømmerne anser som viktige områder for forbedring, og lærestedenes synspunkt på de samme spørsmål. Ett eksempel på dette kan gis hvis man f eks studerer anbefalingene knyttet til "delaktighet i kvalitetsarbeidet" ved universitetene versus høyskolene. Som det fremgår av tabell 2 er det langt flere anbefalinger knyttet til delaktighet på høyskolene enn ved universitetene selv om man skulle anta at forholdet var omvendt: Er det ikke nettopp ved store læresteder som universiteter at behovet for delaktighet skulle være størst? Dette fenomenet kan imidlertid ha sammenheng med auditgruppens vurderinger av hva som er realistisk og mulig å oppnå: Ved store læresteder er det vanskeligere både å bedømme hvorvidt delaktighet faktisk forekommer, men også å få etablert større delaktighet, ergo kan få anbefalinger også være knyttet til dette temaet, mens man på grunn av høyskolenes størrelse både får bedre innsyn i samarbeidsrelasjonene, men at man også forventer stor delaktighet, og dermed knytter flere anbefalinger til dette temaet.

Samtidig viser en tidligere effektstudie utført ved et begrenset antall læresteder at en viss samstemmighet kanskje likevel kan være tilstede mellom auditgruppene anbefalinger og lærestedenes oppfølgingsarbeid. Stensaker (1997, s. 61) påviste bl a at man på lærestedene mente at forholdsvis mange endringer hadde skjedd i etterkant av auditprosessen på områdene ledelse og organisering av kvalitetsarbeidet, og innenfor området kompetanseutvikling og rekruttering, og at færrest endringer hadde skjedd på områdene internasjonalisering og likestilling, noe som samsvarer godt med resultatene i tabell 1 og 2.

Til dette bør det imidlertid også sies at det kan være vanskeligere for lærestedene å følge opp enkelte anbefalinger enn andre. I forhold til områder som internasjonalisering og likestilling kan det f eks tenkes at effektene av arbeidet som nå nedlegges først kan høstes om noen år, og at utviklingen på disse områdene dels er avhengig av utviklingen på andre områder, f eks innenfor kompetanseutvikling og rekruttering.

At forbedringer eventuelt kan ta tid og at man kanskje bør anlegge både et kortsiktig og langsiktig tidsperspektiv på oppfølgingsarbeidet er også noe kun et fåtall av bedømmergruppene har tatt hensyn til. Et unntak her er imidlertid Operahögskolan i Stockholm (1997, s. 22) der bedømmergruppen har splittet opp sine anbefalinger i henholdvis «konkrete åtgärder» og mer «langsiktig kvalitetsarbeite». En slik oppdeling kan imidlertid være til hjelp når lærestedet selv skal gjøre sine prioriteringer i oppfølgingsarbeidet.

# Auditrapportene i et reformperspektiv

Eksterne evalueringer kan betraktes som en del av den moderniserings- og reformprosess som har foregått innen offentlig sektor i Norden på 80- og 90-tallet (Brunsson & Olsen, 1997). Analysert i et nyinstitusjonelt perspektiv vurderes ofte slike reformprosesser som dominert av enkelte idéer og perspektiver som preger samfunnet i visse tidsperioder: Det som ofte benevnes som "New Public Management" kan sies å utgjøre en samling av slike idéer, der "kvalitet" ofte er koblet sammen med en slags kunde-/markedsorientering, og der bruken av evalueringer har en viktig plass (Pollitt, 1993). Denne formen for eksterne reforminitiativ kan føre til at organisasjoner som er avhengig av samfunnsmessig legitimitet, noe akademiske læresteder ofte er, må respondere og endre seg i henhold til de krav og betingelser som omgivelsene definerer (DiMaggio & Powell, 1983).

Det er mulig å skissere flere konsekvenser av dette eksterne presset: På den ene siden kan det tenkes at organisasjonene dekobler sin organisasjonsstruktur fra kjernevirksomheten, sin utdanning og forskning. Arbeid med kvalitet vil i et slikt perspektiv i stor grad være en symbolsk aktivitet der man oppretter noen ytre strukturer for å sikre fortsatt finansiering og støtte fra samfunnets side. På den andre siden kan det imidlertid også tenkes at organisasjonene faktisk ikke bare endrer sine strukturer, men at også innholdet i kjerneaktivitetene deres forandres. En langsiktig effekt av en slik endring vil bli at organisasjonene blir mer og mer like hverandre. For akademiske læresteder vil dette kunne bety at lokalt særpreg kanskje forsvinner, og der ulike grader av "standardisering" utvikles. At Högskoleverket har skissert hvordan "det goda lärosätet" ser ut med sine krav om at studentene skal være i sentrum og at lederskapet skal være tydelig kan ikke minst oppfattes som en slags konkretisering av idéer fra "New Public Management" ideologien.

Selv om de svenske auditprosedyrene i utgangspunktet var utformet for å ta vare på særpreget ved det enkelte lærested, er det altså mulig å tenke seg at resultatet, på sikt, kan bli noe ganske annet. Er så dette en tenkbar utvikling, sett ut fra de auditrapporter som er blitt skrevet i perioden 1995–1998?

I en tidligere studie ble det antydnet at auditprosessene i liten grad synes å skape symbolske effekter ved lærestedene (Stensaker, 1997). Det ble bl a

påpekt at mulige årsaker til dette var manglende incentiver og sanksjoner i forbindelse med auditprosessen, og at prosessen i høy grad var fokusert mot utviklingen av det enkelte lærested. Analysen i denne rapporten peker imidlertid også ut andre faktorer som taler mot slike rene symbolske effekter: For det første synes det eksempelvis vanskelig for bedømmergruppene å skille mellom kvalitet og arbeid med kvalitet i sitt evalueringsarbeid, noe som har bidratt til at bedømmerene ikke bare har vurdert arbeidet med kvalitet (strukturene), men også selve "kvaliteten" (innholdet i forskning og undervisning). Det faktum at omgivelsene også "inspisere" lærestedet under en evaluering gjør det i tillegg svært vanskelig for et lærested å "dekoble" strukturene fra aktivitetene for øvrig.

For det andre er det et særtrekk ved auditrapportene i perioden 1995–1998 at de i liten grad gir handlingsveiledning eller konkrete instruksjoner i forhold til hvordan eventuelle anbefalinger skal følges opp. Konsekvensen er at strukturer og anbefalinger i liten grad konkretiseres som "rollemodeller". For lærestedene vil det dermed ikke være åpenbart hvilke organisasjonsløsninger som betraktes som de "riktige". At andre læresteder i liten grad holdes frem som forbilder i auditrapportene vil i tillegg dempe auditprosessens kopieringspotensiale – lærestedene vurderes i auditrapportene i stor grad individuelt med få referanser til hva eventuelle "goda lärosäten" gjør, noe som vanskeliggjør overføringsmulighetene, sett fra mulige adopterende læresteders ståsted.

Samtidig kan konsekvensen av en slik organisasjonsmessig usikkerhet i valg av strukturelle løsninger føre til at lærestedene ikke bruker bedømmergruppens anbefalinger som grunnlag for eventuelle endringer, men heller kopierer "modeller" fra læresteder med høy status, alternativt at de implementerer "ferdige kvalitetssystemer" såsom TQM. Likeså kan den politiske retorikken som både er knyttet til 1993-års-reformen og til auditprosessene også tenkes å være et mulig "standardiseringsselement". I lærestedenes streben etter legitimitet fra omgivelsene er det ikke minst viktig å fremstå som moderne og tilpasset våre dagers "hurtige samfunnsendringer". Behov for "tydelig ledelse", "kvalitetssystemer" og "integrering av organisasjonen" er uttrykk fra auditrapportene som illustrerer hva omgivelsene anser som hensiktsmessig organisering av akademiske organisasjoner på 90-tallet, og som på ulike måter kan påvirke lærestedene.

"Retorikklikhet" trenger imidlertid ikke å føre til resultatlikhet. Selv om eksempelvis Högskoleverket under rubrikker som "det goda lärosätet" skisserer endel kriterier som man mener kjennetegner "eksemplariske" læresteder er det likevel ingen referanser til hvordan organisasjonsstruktur-

ene for dette lærestedet skal se ut, eller hvilke undervisningsmetoder og forskningstilnærminger som ansees som "de riktige". "Det goda lärosätet" er dermed så løst beskrevet at det i liten grad kan sies å utgjøre noen standardiseringstrussel. I tillegg kan idealet om "det goda lärosätet" også romme motsetningsfylte kriterier: Kravet om "langsiktighet" i lærestedets planlegging kan eksempelvis kunne komme i konflikt med mer kortsiktige svingninger i preferansene og kravene fra studentene, som ifølge kriteriene jo skal være "i sentrum" for virksomheten.

Det er i tillegg mulig å tenke seg at auditprosessene kan føre til standardisering på områder som ikke er skissert i "det goda lärosätet". Ikke minst har man indikasjoner på at auditene synes å føre til en sterkere grad av lokal sentralisering ved det enkelte lærested (Askling 1998, s. 86; jfr også Stensaker 1997, s. 62). Dette er ikke unaturlig ut fra at auditene i sin nåværende form ansvarliggjør lærestedenes ledelse i stor grad. At ledelsen derfor utvikler systemer for å ta hånd om dette ansvaret, er en ikke usannsynlig effekt på sikt. Dog er det likevel ikke sikkert at denne utviklingen er forårsaket av auditrapportene. Studerer man auditrapportene fra perioden 1995–1998 synes det f eks å være en noe ambivalent oppfatning av behovet for sentralisering, alternativt for desentralisering, ved lærestedene. I rapporten fra Högskolan i Jönköping fremgår det eksempelvis at selv om bedømmergruppene i utgangspunktet er positiv til desentralisering, vurderer de det likevel som uheldig at:

*"Bolagiseringen har i den inledande fasen medfört att Högskolan Jönköping har sönderfallit i sina beståndsdelar". Samverkan och erfarenhetsutbyte måste utvecklas...". (Högskolan i Jönköping 1996, s. 28.)*

Tydligere ledelse er blant virkemidlene bedømmergruppen løfter frem som en ønskelig respons på denne situasjonen. Motsatt finner man eksempler der for sterk og innflytelsesrik sentralledelse ved lærestedet heller ikke vurderes som hensiktsmessig, og der desentralisering igjen nærmest fremstår som en nødvendighet:

*"Stockholms universitetet präglas av en hög grad av decentralisering... Under våra samtal kunde vi konstatera att denna strategi förefaller allmänt accepterad i hela organisationen, från universitetsledningen till institutionsnivån. I en mening är den också en nödvändighet: den akademiske kulturen vid ett universitet förutsätter en hög grad av autonomi för de enskilda enheterna". (Stockholms universitet 1997, s. 22.)*



Anbefalinger om en tydelig og sterk ledelse synes altså å eksistere side om side med anbefalinger om behovet for desentralisering i de ulike auditrapportene. Og selv om det i utgangspunktet ikke trenger å være en motsetning mellom disse to elementene, er det heller ikke slik at de nødvendigvis trenger å støtte opp under hverandre. Organisasjonsmodellene som blir valgt ved det enkelte lærested kan som en følge bli svært forskjellige (jfr Røvik, 1998).

# Litteraturliste

Askling, B. (1997) Quality Monitoring as an Institutional Enterprise. *Quality in Higher Education*, 3, pp. 17–26.

Askling, B. (1998) Främja och granska – motto för lokalt kvalitetsarbete. I Bauer, M. (red) *Kraften ligger i det okända – en festskrift till Stig Hagström, Universitetskansler 1992–1998*. Högskoleverket, Stockholm.

Barnett, R. (1992) *Improving Higher Education – Total Quality Care*. SHRE & Open University Press, Buckingham.

Bauer, M. (1998) Drivkraft för autonomi – om kvalitetsarbetet vid universitet och högskolor. I Bauer, M. (red) *Kraften ligger i det okända – en festskrift till Stig Hagström, Universitetskansler 1992–1998*. Högskoleverket, Stockholm.

Brennan, J. (1996) Quality Assessment, Authority and Change. In Maassen, P. A. M. & F. A. van Vught (eds) *Inside Academia – New Challenges for the Academic Profession*. De Tijdstroom, Utrecht.

Brunsson, N. & J. P. Olsen (1997) *The Reforming Organization*. Fagbokforlaget, Bergen.

Brennan, J. (1997) Introduction. In Brennan, J., P. de Vries & R. Williams (eds) *Standards and Quality in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London.

Chubin, D.E. & E.J. Hackett (1990) *Peerless Science – Peer Review and the US Science Policy*, State University of New York Press, SUNY, Albany.

Crane, D. (1967) The Gatekeepers of Science: Some factors affecting the selection of articles for scientific journals. *American Sociologist*, 2, pp. 195–201.

DiMaggio, P.J. og W.W.Powell (1983) *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective rationality in Organizational Fields*, I *American Sociological Review* 48, pp. 147–160.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Longman, London.

Frazer, M. (1997) Report on the Modalities of External Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997, *Higher Education in Europe*, 12, pp. 349–401.

Hagström, S. (1997) Om kvalitet. I *Kvalitets- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets skriftserie 1997: 4S, Stockholm.

Hargens, L.L (1988) Scholarly Consensus and Journal Rejection Rates. *American Sociological Review*, 53, pp. 139–151.

Högskoleverket (1995) *Granskning och bedömningsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie, 1995/1R, Stockholm.

Högskoleverket (1998a) *Fortsatt granskning och bedömningsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie, 1998/21R, Stockholm.

Högskoleverket (1998b) *Hur står det till med kvaliteten i högskolan?* Högskoleverkets rapportserie, 1998/1R, Stockholm.

Kim, L. (1996) Var finns hindren för förnyelsen? *1993 års högskolereform. Vad blev det av den? Sju vittnesmål efter tre år*. Högskoleverkets skriftserie 1996: 6S, Stockholm.

Kogan, M. (1993) *Reflections on the Self-reporting process*, Paper presentert på IHME-seminar i Paris, 6. – 8. august.

Middlehurst, R. (1993) *Leadings Academics*. SHRE & Open University Press, Bristol.

Neave, G. (1996) On Looking Both Ways at Once: scrutinies of the private life of higher education. In Maassen, P. A. M. & F. A. van Vught (eds) *Inside Academia – New Challenges for the Academic Profession*. De Tijdstroom, Utrecht.

- Niklasson, L. (1996) *Reglering som spel – Universiteten som förebild för offentliga sektorn?* Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Finansdepartementet, Ds 1996: 18, Stockholm.
- Peters, D. P. & S. J. Cesi (1982) Peer Review Practice of Psychological Journals: The Fate of Published Articles Submitted Again. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, pp. 187-195.
- Pollitt, C. (1993) *Managerialism and the Public Services: cuts or cultural change in the 1990s?* 2nd. ed., Basil Blackwell, Oxford.
- Rolf, B. (1997) Kvalitet i högskolans grundutbildning. I *Kvalitets- och förbättringsarbete vid universitet och högskolor*. Högskoleverkets skriftserie 1997: 4S, Stockholm.
- Ruin, O. (1989) Samhällstendenser speglade i en universitetsinstitution. I T. Nybom (red) *Universitet och samhälle – Om forskningspolitik och vetenskapens samhälliga roll*. Tidens Förlag, Stockholm.
- Røvik, K. A. (1998) *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Sallinen, A., R. Kontinen og M. Panhelainen (1993) *Interactive Model of Self-Evaluation Quality Assessment at the University of Jyväskylä – A Pilot Study*, Paper presentert på IHME-seminar, Paris 6. – 8. desember.
- Silverman, D. (1993) *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Sage Publications, London.
- Stensaker, B. & R. Karlsen (1994) *Å vurdere kvalitet? En studie av den eksterne evalueringen økonomisk-administrativ utdanning*. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, rapport 10/94, Oslo.
- Stensaker, B. (1996) *Organisasjonsutvikling og ledelse. Bruk og effekter av evalueringer på universiteter og høyskoler*. NIFU, rapport 8/96, Oslo.
- Stensaker, B. (1997) *Prefekter om effekter – en studie av auditprosesser i Sverige*. Högskoleverkets skriftserie 1997/6, Stockholm.

Stensaker, B. (1998) Assessing the Assessors: a comparative study. *Quality Assurance in Higher Education*, 6, pp. 205–211

Travis, G.D.L, og H.M. Collins (1991): New Light on Old Boys: cognitive and institutional particularism in the peer review system. *Science, Technology and Human Values*, 16, pp. 322–341.

Van Vught, F. A & D. Westerheijden (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 28, pp. 355–371.

Wahlén, S. (1997) *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem lärosäten – en sammanfattning*. Högskoleverkets rapportserie 1997: 1R, Stockholm.

Westerheijden, D.F. (1990) Peers, Performance and Power: Quality Assessment in the Netherlands. In Goedegebuure, L.C.J., Maassen, P.A.M. and Westerheijden, D.F. (Eds) *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Education*, Lemma, Utrecht.

Östling, M. (1997) *Self-Evaluation for Audit – A Tool for Institutional Improvement?* Paper presentert på INQAAHE-konferansen, Berg-en-Dal, 24-28. mai, Sør-Afrika.

# Liste over auditrapporter (kronologisk rekkefølge)

- Högskolan i Borås (1996) Rapport 1996:16R
- Uppsala universitet (1996) Rapport 1996: 17R
- Högskolan i Jönköping (1996) Rapport 1996: 19R
- Högskolan i Karlstad (1996) Rapport 1996: 20R
- Lärarhögskolan i Stockholm (1996) Rapport 21R
  
- Högskolan i Kristianstad (1997) Rapport 1997: 3R
- Högskolan i Örebro (1997) Rapport 1997: 5R
- Högskolan Dalarna (1997) Rapport 1997: 6R
- Operahögskolan i Stockholm (1997) Rapport 1997: 7R
- Högskolan i Karlskrona/Ronneby (1997) Rapport 1997: 13R
- Högskolan i Gävle/Sandviken (1997) Rapport 1997: 15R
- Mälardalens högskola (1997) Rapport 1997: 20R
- Danshögskolan (1997) Rapport 1997: 21R
- Kungliga musikkhögskolan (1997) Rapport 1997: 22R
- Lunds universitet (1997) Rapport 1997: 23R
- Högskolan i Halmstad (1997) Rapport 1997: 24R
- Högskolan i Kalmar (1997) Rapport 1997: 25R
- Mitthögskolan (1997) Rapport 1997: 31R
- Kungliga Konsthögskolan (1997) 1997: 35R
- Kungliga tekniska högskolan (1997) Rapport 1997: 42R
- Stockholms universitet (1997) Rapport 1997: 43R
- Högskolan i Skövde (1997) Rapport 1997: 46R
  
- Karolinska institutet (1998) Rapport 1998: 7R
- Högskolan i Trollhättan/Uddevalla (1998) Rapport 1998: 8R
- Konstfack (1998) Rapport 1998: 10R
- Sveriges Lantbruksuniversitet (1998) Rapport 1998: 17R
- Chalmers tekniska högskola (1998) Rapport 1998: 20R
- Teaterhögskolan i Stockholm (1998) Rapport 1998: 22R
- Göteborgs universitet (1998) Rapport 1998: 26R
- Dramatiska institutet (1998) Rapport 1998: 29R
- Idrottshögskolan (1998) Rapport 1998: 33R
- Luleå tekniska universitet (1998) Rapport 1998: 34R
- Högskolan i Växjö (1998) Rapport 1998: 36R
- Umeå universitet (1998) Rapport 1998: 38R
  
- Handelshögskolan i Stockholm (1999) Rapport 1999: 1R
- Linköpings universitet (1999) Rapport 1999: 2R

## Högskoleverkets skriftserie

*Etnologiutbildningen – En utvärdering*  
Högskoleverkets skriftserie 1995:1 S

*Multimedia och informationsteknologi i språkutbildningen vid universitet och högskolor i Sverige*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:1 S

*Kontrakt och utvärdering vid franska universitet – Rapport från en studieresa*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:2 S

*Financing and Effects of Internationalised Teaching and Learning*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:3 S

*Organizing Innovation – An Evaluation Report on the Work of the Swedish Case Method Centre*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:4 S

*Gender-inclusive Higher Education in Mathematics, Physics and Technology*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:5 S

*1993 års högskolereform – Vad blev det av den? Sju vittnesmål efter tre år*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:6 S

*Quality Assessment – The Australian Experiment*  
Högskoleverkets skriftserie 1996:7 S

*Quality assurance as support for processes of innovation – The Swedish model in comparative perspective*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:1 S

*Grundläggande högskoleutbildning: Politik och planering eller den osynliga handen i full verksamhet?*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:2 S

*Uppfattningar om examination – en intervjustudie av högskolelärare*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:3 S

*Kvalitet och förbättringsarbete vid universitet och högskolor – Föredrag vid en konferens i Uppsala 9–10 januari 1997*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:4 S

*Studenters upplevelser av examinationen – om hur högskolestuderande retrospektivt ser på examinationen vid högskolan*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:5 S

*Prefekter om effekter – en studie av auditprocesser i Sverige*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:6 S

*Förnyelse av grundutbildningen i fysik vid universitet och colleges i USA*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:7 S

*National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:8 S

*Examensarbetet – examination och genomförande*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:9 S

*Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synvinkel*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:10 S

*Extern medverkan i examinationen – Nordiska och brittiska traditioner. Svenska försök*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:11 S

*En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet?  
– Examination vid universitet och högskolor*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:12 S

*Tillträde till högre utbildning – en evighetsfråga*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:13 S

*Råd och idéer för examinationen inom högskolan*  
Högskoleverkets skriftserie 1997:14 S

*Costs of Study, Student Income and Study Behaviour in Sweden*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:1 S

*External relations as support for internal renewal*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:2 S

*Recruiting Female Students to Higher Education in Mathematics, Physics and Technology – An Evaluation of a Swedish Initiative*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:3 S

*Hur styrs den svenska högskolan? Varför ser styrsystemet ut som det gör?*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:4 S

*Praktisk problemlösning*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:5 S

*På väg – erfarenheter av värdhögskoleutbildning i samverkan landsting/stat*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:6 S

*Europa runt på 8 dagar eller på spåren från Bosporen*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:7 S

*Mästarprov eller mardröm – Studenters uppfattningar om examination av självständigt arbete*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:8 S

*CAL-laborate – A collaborative publication on the use of Computer Aided Learning for tertiary level physical sciences*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:9 S

*The Current Swedish Model of University governance – Background and Description*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:10 S

*Framgång måste ständigt vinnas på nytt – En bedömning av Högskoleverket*  
Högskoleverkets skriftserie 1998:11 S

*Evaluation of short-term CALL projects 1997/98*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:1 S

*Ett särskilt handlag*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:2 S

*Multimedia och filmundervisning*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:3 S

*Datorstödd eller datorstörd matematikundervisning?*  
Högskoleverkets skriftserie 1999:4 S

I skriftserien finns utredningar och analyser som utförts på Högskoleverkets uppdrag. Innehållet speglar inte nödvändigtvis verkets uppfattning.

Högskoleverkets skriftserie 1999:5 S  
ISSN 1400-9498  
ISRN HSV-SS--99/5--SE

*Högskoleverket är en central myndighet för frågor som rör universitet och högskolor. Verket arbetar med kvalitetsbedömningar, uppföljningar, utveckling av högre utbildning, utredningar, tillsyn, internationella frågor och studieinformation. Dessutom ansvarar verket för samordningen av det svenska universitetsdatornätet SUNET.*



**HÖGSKOLEVERKET**  
National Agency for Higher Education