



DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

Meld. St. 16

(2016–2017)

Melding til Stortinget

Kultur for kvalitet i høyere utdanning



Forord – kunnskap oppstår i fellesskap

Alle husker yndlingslæreren de hadde på skolen. Men alle som noen gang har satt sin fot på et universitet eller en høyskole, husker også en annen person: Foreleseren som virkelig åpnet øynene dine og fikk deg til å se verden på en ny måte. Som virkelig tok deg alvorlig som student. Som brakte deg inn i det akademiske fellesskapet.

Dette er det fremste oppdraget til høyere utdanning. For kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres. Det er noe som oppstår og utvikler seg når underviser og studenter kommer sammen; når en student stiller et kritisk spørsmål; når en veileder kommenter et resonnement i en bacheloroppgave; når studentene diskuterer seg imellom i en kollokviegruppe.

Hver eneste dag står det fremragende undervisere i auditorier, seminarrom og laboratorier på norske universiteter og høyskoler og bringer kunnskap til liv hos studentene. Samtidig vet vi at ikke alt er som det bør være: Vi hører om forelesningssaler som er stappfulle når semesteret begynner, men under halvfulle noen uker ut på høsten. At det er undervisere som «snur bunken» og alltid underviser på samme måte, uavhengig av responsen, fremfor å ha en forskertilnærming til egne undervisningsmetoder for å finne ut hva som virker. Og at svært mange studenter sliter med å bli ferdig – kun fire av ti gjennomfører bachelorgraden sin på normert tid.

Vi må ha større ambisjoner på studentenes vegne. Vi må også inspirere dem til å kunne leve opp til sitt potensial. De må vite hva som forventes av dem og få den støtten, responsen og de utfordringene de trenger underveis. Nøkkelen er utdanning av høy kvalitet – utdanning som aktiviserer og engasjerer studentene som likeverdige medlemmer av det akademiske fellesskapet.

Kvalitet i høyere utdanning oppstår ikke gjennom vedtak i Stortinget eller regjeringen. Det er universitetene og høyskolene som må ta det største ansvaret. Med denne meldingen gir regjeringen dem flere verktøy og rammene som trengs for å heve kvaliteten.

Det aller viktigste er at fremragende undervisning ikke kan være ansvaret til den enkelte pedagogiske ildsjel, mens status og ressurser tilfaller de fremste forskerne. Nei, utdanningskvalitet må både være et lederansvar og et felles ansvar for

fagmiljøene. Alle undervisere har muligheten til å utvikle sine pedagogiske metoder og bli formidlere som gir studentene aha-opplevelser. God undervisning er et håndverk som kan læres. Men da må studentene være del av en kultur og et faglig fellesskap som satser på utdanning. Det viktigste er at studentene blir en del av en kultur for kvalitet, der det er et felles ansvar for å hele tiden lete etter måter å bli enda bedre på. Sammen. I fellesskap.

Det finnes ingen enkel oppskrift for å utvikle en kvalitetskultur. Derfor foreslår vi flere ting for å gjøre det enklere å ta dette ansvaret: Universitetene og høyskolene skal utvikle systemer for å verdsette gode undervisere, fremme den akademiske karrieren deres og heve utdanningens status. Studieprogrammer skal vurderes av fagfeller i større grad enn i dag. Ikke minst etablerer vi en nasjonal konkurransearena der utdanningsmiljøene kan konkurrere om ressurser til å utvikle god undervisning.

Altså henter vi noen av virkemidlene som brukes i forskningen og tar dem i bruk i utdanningen. De to kjernevirksomhetene ved universitetene og høyskolene er sidestilt. Det skal ikke være mer gjemt å være en fremragende forsker enn en fremragende underviser.

Ett av hovedmålene med denne meldingen er at studentene får en utdanning som er relevant for arbeidslivet. Det er kanskje viktigere enn noen gang. Akkurat nå står vi midt oppe i store omstillinger. Tusenvis av jobber har forsvunnet fra olje- og gasssektoren på kort tid. Vi trenger arbeidstakere med ideer til hvordan nye verdier kan skapes i andre sektorer. Samtidig viser en studie at omtrent en tredjedel av de sysselsatte i Norge kan oppleve automatisering eller digitalisering av arbeidsoppgavene de har i dag. Og det er ikke bare lavkompetanseyrker som rammes – alle yrker vil oppleve endringer.

Derfor er denne meldingen også en klar invitasjon til universitetene og høyskolene om å ta en lederrolle. Hva kan de gjøre for å sikre at studentene uteksamineres ikke bare med den kompetansen som etterspørres på arbeidsmarkedet i dag, men også med evnen til å omstille og fornye seg? Hvordan kan de sikre at studentene vil være innovative, attraktive og produktive arbeidstakere som

er med på å forme samfunnet også om 20 og 30 år? Svaret vårt i meldingen er at studieprogrammene må baseres på forskning og utvikles i tett samarbeid med arbeidslivet og studentene selv. Men hvordan dette best gjøres i praksis, er en oppgave universitetene og høyskolene må svare på.

Det har vært stort engasjement underveis i arbeidet med kvalitetsmeldingen. Vi har fått gode innspill fra universitetene og høyskolene, fra stu-

dentene og ulike organisasjoner, og til og med fra engasjerte enkeltpersoner. Vi har latt oss inspirere blant annet av det spennende arbeidet som skjer på sentrene for fremragende utdanning. En klar fellesnevner er at det både er et ønske om og en vilje til å heve utdanningskvaliteten.

Med andre ord er alle forutsetninger på plass for at vi skal lykkes.

Innhold

Del I	9	4.2	Tid til forskning og undervisning	71
		4.3	Betydningen av utdanningsfaglig kompetanse	73
1 Kvalitetsløft i høyere utdanning	11	4.4	Karriere ved universiteter og høyskoler	74
1.1 En verden i rask endring krever høy kompetanse	11	4.5	Merittering av utdanningsfaglig kompetanse	77
1.2 Høyere utdanning for fremtiden	12	4.6	Forventninger og tiltak	78
1.3 Hva er kvalitet i høyere utdanning?	15			
1.4 Tiden er inne for en stortingsmelding om utdanningskvalitet	17	5	Utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse	80
1.5 Regjeringen satser på kvalitet	21	5.1	Fagfellesskap og fagfellevurdering	81
Del II	27	5.2	Utdanningsledelse	82
		5.3	Nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet	83
2 En god studietid	29	5.4	Forventninger og tiltak	85
2.1 Mangfold og tilgjengelighet	29			
2.2 Gode utdanningsvalg og overganger	32	6	Styring for utdanningskvalitet	86
2.3 Opptak til høyere utdanning	35	6.1	Styring av faglig selvstendige institusjoner	86
2.4 Gjennomføring	36	6.2	Kunnskapsdepartementets styringsvirkemidler	87
2.5 Læringsmiljø for kvalitet	38	6.3	NOKUTs rolle	91
2.6 Studentenes velferd og rettigheter	40	6.4	Endringer i studiekvalitetsforskriften og studietilsynsforskriften	92
2.7 Forventninger og tiltak	43	6.5	Rammeplanstyrte utdanninger	93
3 Utdanning som gir god læring	44	6.6	Nasjonal støtte til institusjonenes kvalitetsutviklingsarbeid	94
3.1 Tett samspill mellom forskning, utdanning og praksisfeltet	44	6.7	Samarbeid om tilbud og etterspørsel etter utdanning	95
3.2 Relevante og forpliktende læringsutbyttebeskrivelser	46	6.8	Kunnskapsgrunnlag for kvalitetsutvikling	98
3.3 Helhetlige studieprogram med god progresjon	49	6.9	Forventninger og tiltak	103
3.4 Aktive og varierte undervisningsformer	50			
3.5 Tilbakemelding og vurdering for å fremme læring	55	7	Økonomiske og administrative konsekvenser	104
3.6 Utdanningene utvikles i samarbeid med arbeidslivet	59			
3.7 Internasjonalisering er en forutsetning for kvalitet	63			
3.8 Tilbud til de mest talentfulle og motiverte studentene	67			
3.9 Forventninger og tiltak	68			
4 Verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse	70			
4.1 Undervisningens status må løftes	70			
			Referanseliste	106
			Vedlegg	
		1	Invitasjon til å gi innspill til arbeidet med stortingsmeldingen	114
		2	Historikk – Lange linjer	125
		3	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	127
		4	Bolognaprosessen – EHEA	130



DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT

Meld. St. 16

(2016–2017)

Melding til Stortinget

Kultur for kvalitet i høyere utdanning

*Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 27. januar 2017,
godkjent i statsråd samme dag.
(Regjeringen Solberg)*

Del I

1 Kvalitetsløft i høyere utdanning

Gjennom forskning og utdanning har universiteter og høyskoler særlige forutsetninger for å møte samfunnsutfordringene. Studentene har en viktig rolle i å utvikle samfunnet videre. Universitetene og høyskolene må tilby oppdaterte og relevante utdanninger som motiverer til læring og gjennomføring.

1.1 En verden i rask endring krever høy kompetanse

«To tackle our global challenges – from water and food scarcity and climate change to digital learning, innovation, and human health – we need ambitious new answers from science and engineering. But because these challenges are rooted in culture, economics, and politics, meaningful solutions must reflect the wisdom of these domains too.»

Kilde: MIT president L. Rafael Reif

Den klimatiske, demografiske og teknologiske utviklingen er i ferd med å endre menneskenes livsvilkår over hele verden. Globale, økonomiske og politiske tyngdepunkt forskyves i retning av fremvoksende økonomier, og verden er tettere sammenkoblet gjennom flyt av varer, tjenester, informasjon og mennesker enn noensinne.¹ Samfunnet må takle sikkerhetsutfordringer som grenseoverskridende kriminalitet, terror, ekstremvær og digitale angrep. Endringstakten er høy, og virkningene er til dels uforutsigbare.

De globale utfordringene påvirker alle områder i samfunnet, også høyere utdanning. Dette er store og komplekse samfunnsutfordringer og må møtes med kunnskap fra ulike områder både i forskningen og utdanningen. Mange land utenfor Europa og Nord-Amerika satser tungt på høyere utdanning og forskning for å utvikle samfunnet og styrke sin konkurransekraft.² Vår evne til kontinuerlig kompetanseheving og omstilling vil være av-

gjørende for videreutviklingen av samfunnet og for å bevare vårt velferdsnivå.

Mer enn noensinne er det behov for en godt utdannet befolkning med evne til å resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å løse problemer og vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter. Utdanningen må bidra til at studentene utvikler ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å bidra til en bærekraftig utvikling, og til å se seg som globale medborgere. Dette innebærer ansvar for å tenke og handle på vegne av et fellesskap som går utover det familiære, lokale og nasjonale.

Migrasjon er en av det 21. århundrets megatrender. De store folkeforflytningene fører til endringer og skaper utfordringer både i avsender- og mottakerlandene. Høyere utdannings rolle som sivilisatorisk utvikler og vokter er viktig i dette spennet mellom hensynet til egen sikkerhet og velferd, og menneskerettigheter og globalt medborgerskap. Studenter og forskere er dessuten del av, og har ansvar for å opprettholde, et internasjonalt akademisk fellesskap som også omfatter studenter og forskere på flukt og i krise.

Dagens studenter vil i årene som kommer oppleve effektene av de høye karbondioksidnivåene i atmosfæren, havforsuringen og tapet av biomangfold som vi bare ser konturene av i dag. Det vil kreve innsats å demme opp for og håndtere konsekvensene av klimaendringene. Bredden av realfag er nødvendig for å forstå sammenhengen i klodens klima- og karbonkretsløp, men omveltningene løfter også etiske, filosofiske, økonomiske og juridiske problemstillinger. Burde vi gjøre noe for å unngå at sydhavsøya Vanuatu blir slukt av havet? Kan økosystemer eller kommende generasjoner være et rettssubjekt?

Samtidig som kloden er i endring, er det også endring blant oss som bor her. FN forventer at det i 2050 er i overkant av ni milliarder mennesker på kloden, blant annet på grunn av økende levealder. Flere mennesker skal løftes ut av fattigdom og sikres stabil tilgang på mat. Det trengs nye kilder til mat og nye bærekraftige måter å produsere mat på. Det er behov for grunnleggende endringer i

¹ Dobbs, Manyika, og Woetzel 2015; Baldwin 2016

² Wildavsky 2012; Altbach og Salmi 2011; Rumbley et al. 2014

systemene for produksjon og forbruk dersom Europa skal leve innenfor jordens økologiske grenser.³ En befolkning med flere eldre har behov som må møtes gjennom en kombinasjon av kunnskap og løsninger basert på helsefag, teknologiske fag og samfunnsfag. Studentene må forberedes på å samarbeide på tvers av profesjonene og samhandle med maskiner og roboter på nye måter.

De teknologiske endringene vil kunne transformere måten vi arbeider, lever og samhandler på. Utviklingen fører til at mange rutineoppgaver forsvinner, og det blir en forskyvning fra lavkvalifisert til høykvalifisert arbeidskraft.⁴ Investeringer i kompetanse er således nødvendig for å kunne utnytte mulighetene i ny teknologi, og for å hindre at ny teknologi skaper og forsterker sosial ulikhet.⁵ En studie viser at omtrent en tredjedel av de sysselsatte i Norge kan oppleve automatisering eller digitalisering av arbeidsoppgavene de har i dag.^{6, 7} Disse endringene kan også omfatte tradisjonelle profesjoner som leger, jurister og revisorer.⁸ Spørsmålet blir så hvilke nye yrker eller arbeidsoppgaver som vokser frem. Stordata-arkitekter, skytjenestespesialister, solenergi-ingeniører og bioinformatikere er eksempler på nye yrker som har utviklet seg de senere årene. Utdanningene og studentene er med på å drive samfunnet videre gjennom å tilføre nye perspektiver og skape nye jobber.

Samfunns- og arbeidslivet er i økende grad preget av teknologisk endring. Bruken av digital teknologi fører til endringer på omtrent alle områder i det moderne samfunnet og har på kort tid kastet om på spillereglene i ulike bransjer. Hva digitaliseringen vil ha å si for høyere utdanning, har vi såvidt begynt å ane konturene av.⁹ Den skaper nye forutsetninger og muligheter i undervisning og læring, i fagenes innhold og organisering, og i former for kommunikasjon og organisering. I tillegg til faglig relevant digital kompetanse og avansert IKT-kompetanse er det behov for mer overordnet informasjonskompetanse, eller digital dømmekraft, som er relevant på tvers av fagområder.¹⁰ Hverdagen vår styres i økende grad av algo-

ritmer og data, og det påvirker måten vi tar beslutninger på.¹¹ I et informasjonslandskap som blir mer og mer komplekst, blir kildekritikk og kritisk tenkning desto viktigere. Studentene må kunne reflektere rundt etiske, juridiske og sikkerhetsmessige problemstillinger ved bruk av data og teknologi. En må være i stand til å stille nye kritiske spørsmål: Kan noen hacke seg inn på pacermakeren min? Kan bruken av stordata forsterke skjelheter i samfunnet? Er det greit at Facebook filtrerer nyhetene jeg leser? Hvilke digitale kjennetegn skiller reelle og falske nyhetssaker på sosiale medier?¹²

Redusert olje- og gassvirksomhet medfører et særskilt behov for omstilling av samfunnet vårt og utfordrer norsk konkurranseevne. Et samfunn med høy kunnskapskapital er en forutsetning for teknologiadopsjon og innovasjon. Som Produktivitetskommissjonen slår fast, vil konkurransekraften vår ligge i en arbeidsstyrke som har høy og relevant kompetanse, god omstillingsevne og som kan delta i teknologiutviklingen fremover.¹³

1.2 Høyere utdanning for fremtiden

«But a University training is the great ordinary means to a great but ordinary end; it aims at raising the intellectual tone of society, at cultivating the public mind, at purifying the national taste, at supplying true principles to popular enthusiasm and fixed aims to popular aspiration, at giving enlargement and sobriety to the ideas of the age, at facilitating the exercise of political power, and refining the intercourse of private life.»¹⁴

Kilde: John Henry Cardinal Newman, 1854

Universiteter og høyskoler har med sin bredde i faglige disipliner og utdanning særlige forutsetninger for å bidra til å håndtere de store samfunnsutfordringene. Forskning utvikler ny viten og finner løsninger på uløste spørsmål. Forskere evner å fange opp, videreutvikle og ta i bruk forskning fra de beste forskningsmiljøene internasjonalt. Videre har universiteter og høyskoler, med de grunnleggende normene om kritisk og redelig diskusjon, et ansvar for å delta i den offentlige debatten og sette agenda for samfunnet. Universiteter og høyskoler er vesentlige aktører i det

³ Det europeiske miljøbyrået (EEA)

⁴ OECD 2016 a; Brynjolfsson og McAfee 2014

⁵ Goldin og Katz 2009; Lipsey, Carlaw og Bekar 2005

⁶ Pajarinen, Rouvinen og Ekeland 2015

⁷ For mer detaljert analyse av norske forhold se for eksempel SINTEF 2015

⁸ Susskind og Susskind 2015

⁹ Bowen 2015; NOU 2014: 5

¹⁰ Digital kompetanse er en én av åtte nøkkelkompetanser i *A European reference framework: Key competences for lifelong learning* fastsatt av EU i 2006.

¹¹ O'Neill 2016

¹² «Post-truth» er kåret til årets ord av Oxford Dictionaries.

¹³ NOU 2015: 1; NOU 2016: 3

¹⁴ Newman og Turner 1996

kunnskapsbaserte samfunnet ved å bidra til at samfunnsdebatten preges av kunnskap, høy sannhetsgehalt og etterrettelighet.

I omskiftelige tider med manglende forutsigbarhet og behov for endringer i samfunnet, kan universiteter og høyskoler bidra til stabilitet gjennom å fortolke kompleks informasjon og hendelser og gjøre disse begripelige i den offentlige debatten. Samtidig bidrar de til nødvendig endring gjennom ny kunnskap, innovasjon og nye ideer.

Universitetene og høyskolenes kjerneoppgaver forskning, utdanning, formidling og innovasjon er hver for seg viktige, men kan innebære innebygde motsetninger og målkonflikter.¹⁵ Det kan komme til syne i hva som er optimal organisering og kompetanse for hver enkelt kjerneoppgave isolert sett.¹⁶ Universiteter og høyskoler må kontinuerlig moderniseres og tilpasses krav og forventninger fra samfunnet som stadig utvikler seg, samtidig som universiteter og høyskoler unike samfunnsbidrag er rotfestet i århundrelange tradisjoner.¹⁷

Gjennom å utdanne kandidater med høy kompetanse spiller universitetene og høyskolene en avgjørende rolle i samfunnet. Overgangen fra en ressursbasert til en mer kunnskapsbasert økonomi, økende globalisering og teknologisk utvikling gir økt etterspørsel etter arbeidskraft med høy kompetanse og evne til å mestre endring og usikkerhet.¹⁸ Universitetene og høyskolenes viktigste bidrag til verdiskapingen er å utdanne kandidater til arbeidslivet. Dette er helt sentralt i Norges samlede kompetansepolitikk. Høyere utdanningsinstitusjoner har også en sentral rolle i å følge opp FNs bærekraftsagenda i Norge ved å «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle».¹⁹ Det er viktig å legge til rette for at alle har like muligheter til å ta høyere utdanning uavhengig av sosial bakgrunn. Videre er universiteter og høyskoler sentrale for at vi skal oppnå de 16 øvrige bærekraftsmålene.²⁰

Utdanning gir flere velferdseffekter for enkeltmennesket og samfunnet. En rekke studier viser

¹⁵ Clark 1995; Kerr 2001

¹⁶ Larsen og Stensaker 2003. En institusjon som kun tilbød utdanning, og ikke utførte forskning, ville vært organisert helt annerledes og krevd en annen type kompetanse enn en institusjon som kun drev forskning og ikke tilbød utdanning.

¹⁷ Boulton og Lucas 2008

¹⁸ Bandura 1995; Nowotny 2015

¹⁹ Dette er FNs bærekraftsmål nummer 4.

²⁰ <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/>
Dette-er-FNs-baerekraftsmaal

Boks 1.1 Europarådets hovedformål for høyere utdanning

Europarådet har fastsatt følgende fire hovedformål for høyere utdanning:

- forberedelse for bærekraftig deltakelse i arbeidslivet
- forberedelse til livet som aktive borgere i demokratiske samfunn
- personlig utvikling
- utvikling og vedlikehold, gjennom undervisning, læring og forskning, av en bred, avansert kunnskapsbase

Kilde: *Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*, Adopted by the Committee of Ministers on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies

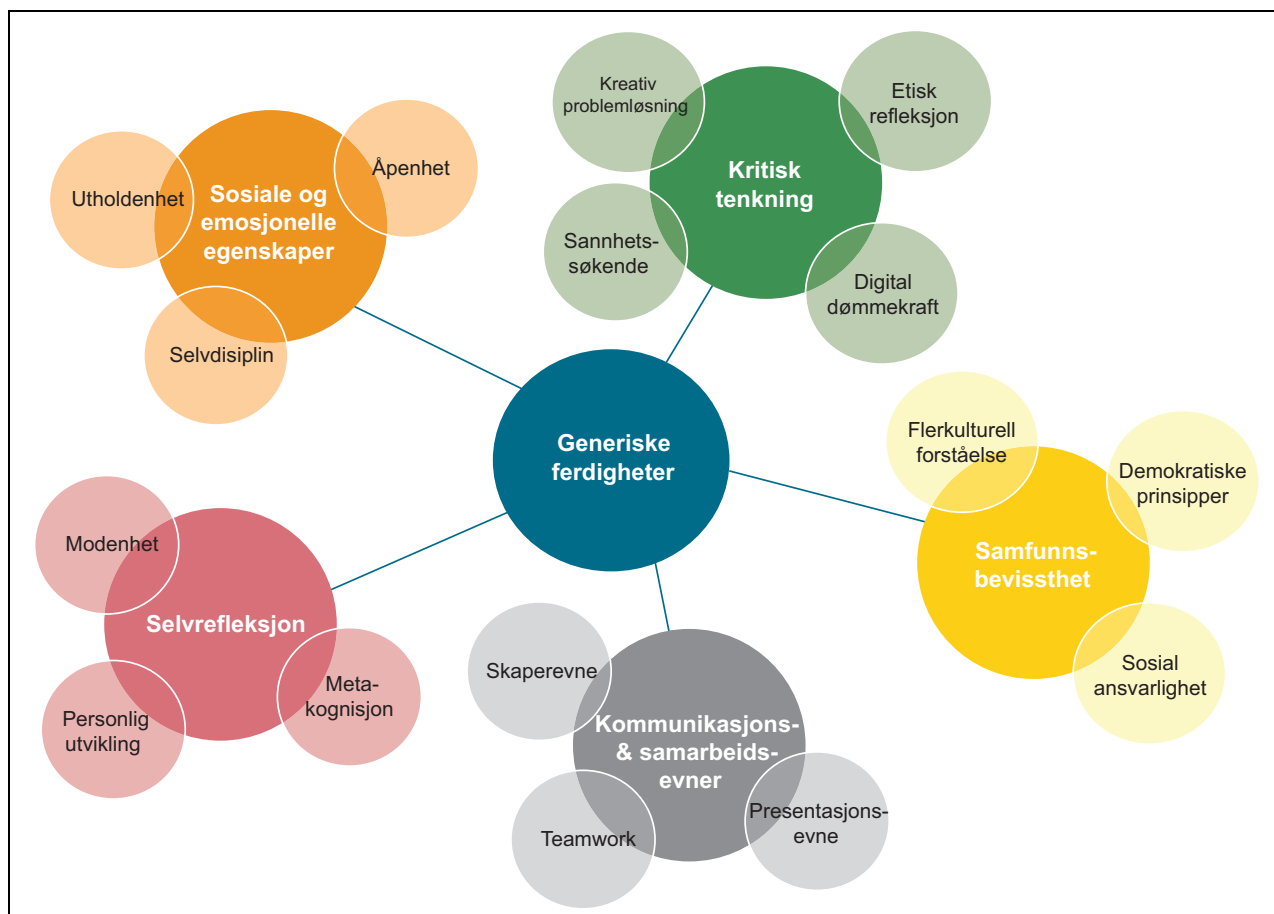
at utdanning er positivt forbundet med helse, tillit til samfunnet, demokratiforståelse, samfunnsengasjement og kriminalitetsforebygging.²¹ Det er derfor viktig at universitetene og høyskolene

Boks 1.2 Entreprenørskap for fremtiden

ENgage er et samarbeid (konsortium) mellom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Nord universitet og har flere partnere i inn- og utland. ENgage fikk status som senter for fremragende utdanning (SFU) i 2016. Senteret tar utgangspunkt i at entreprenørskap er helt nødvendig for å kunne møte verdens utfordringer. Ambisjonen er derfor at entreprenørskap skal være en del av høyere utdanning innenfor alle fagfelt. I kjernen for ENgage ligger studentaktiv læring der studentene jobber med problemer fra «den virkelige verden» og tar ansvar for egen utdanning.

Den internasjonale ekspertkomiteen som vurderte søknaden, pekte spesielt på den viktige posisjonen studenter og studentorganisasjoner har innenfor ENgage. Senteret har også en rekke dyktige partnere med lang erfaring innenfor ulike aspekter av entreprenørskapsutdanning.

²¹ Oreopoulos og Salvanes 2011; OECD 2016c



Figur 1.1 Generiske ferdigheter

Kilde: Begrepene opptrer i ulike kilder, blant annet: NOU 2015: 8; Center for Curriculum Redesign 2015; OECD 2016d

legger til rette for god tilgang til studiene, også for studenter med variert bakgrunn, men med nødvendig kompetanse. Privat og offentlig økonomisk avkastning av høyere utdanning er høy og er derfor blant de beste investeringer både enkeltmennesket og samfunnet kan gjøre.²² Universitetene og høyskolenes rolle er imidlertid bredere enn det.²³

«Høyere utdanning og forskning skal bidra til å skape selvstendig tenkende, åpne, kunnskapsorienterte, problemdrøftende og emosjonelt modne mennesker som myndig deltar i demokratiet som aktører og opinionsdannere.»

Kilde: Hagtvedt og Ognjenovic 2011

Ifølge rapporten *The Future of Jobs* vil de fleste yrkene i 2020 kreve kompetanse som ikke regnes som avgjørende i dag.²⁴ I et arbeidsmarked som i stadig større grad preges av et høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, er det behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning, og som kan håndtere kompleks og tvetydig informasjon samt samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser. Disse generiske kompetansene er i godt samsvar med universitetenes klassiske dannelsesidealer.²⁵ Utdanningen må legge vekt på læring som stimulerer slike ferdigheter, se figur 1.1. Det vil gjøre studentene bedre rustet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling.

²² Cohn og Geske 1990; Barth 2005; OECD 2016c; McMahon 2009

²³ Collini 2012; Nussbaum 2010

²⁴ World Economic Forum 2016

²⁵ Bok 1986; Kerr 2001; Whitehead 1929

Boks 1.3 Handlingsorientert utdanning for bærekraftig utvikling

Mastergradsstudiet i agroøkologi ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) fikk Utdanningskvalitetsprisen for 2016. De har oppnådd internasjonal suksess med en innovativ undervisningsmodell som skal sette studentene i stand til å løse komplekse, globale utfordringer gjennom deltakelse, refleksjon og dialog. Underviserne på studiet involverer studentene på den internasjonale arenaen, inkluderer samfunnsnyttige perspektiver i lærerplanen og har en kunnskapsbasert tilnærming til egen utdanning. Effektene av tiltakene som settes inn, undersøkes systematisk.

Utdanningsprogrammet knytter sammen teoretisk kunnskap og konkrete utfordringer med å finne bærekraftige løsninger. Læringen skjer i samarbeid med aktører som arbeider

med oppgaver knyttet til matproduksjon, -foredling, -distribusjon og konsum. Den handlingsorienterte læringen og det at studentene tidlig i studiet kommer i kontakt med det feltet de skal møte i arbeidslivet, skaper engasjement for komplekse situasjoner og bidrar til gode forbindelser mellom universitet og samfunn.

Programmet er utviklet innenfor et nordisk nettverk i agroøkologi som har samarbeid med fagmiljøer blant annet i USA. Det er også en del av et dobbeltgradssamarbeid med et fransk universitetskonsortium. Agroøkologigruppen ved NMBU har bidratt til utvikling av tilsvarende utdanninger i Italia, USA, Etiopia, Uganda og India. Studentene kommer fra alle kontinenter og har bakgrunn fra ulike fag.

1.3 Hva er kvalitet i høyere utdanning?

Litteraturen peker på at kvalitet er et mangefasettert konsept. Det finnes en rekke forståelser og definisjoner av «kvalitet»: Kvalitet handler om standarder som skal overholdes, og om å møte forventninger og krav. Men det handler også om det fremragende, og om variasjon, mangfold, utvikling og innovasjon, effektivitet og relevans.²⁶ I Norge har det vært tradisjon for å synliggjøre at mange faktorer er avgjørende for kvalitet i høyere utdanning. Begreper som har blitt benyttet, er «rammekvalitet», «inntakskvalitet», «prosesskvalitet», «programkvalitet», «resultatkvalitet», «undervisningskvalitet», «styringskvalitet» og «relevans-kvalitet».

Alle disse kvalitetstilnærmingene er relevante for norsk høyere utdanning. Universitetene og høyskolene skal gi god utdanning som tilfredsstillende fastsatte standarder og krav til kvalitet, og som de kontinuerlig søker å utvikle og forbedre. Samtidig ønsker regjeringen en mangfoldig sektor som tydelig prioriterer fremragende miljøer med potensial til å delta og hevde seg, også i samarbeid med sterke fagmiljøer i andre land. Alle kan ikke bli like gode på alt, men alle kan bli veldig gode på noe, og tilstrekkelig gode på resten. Det innebærer også at institusjonene bør avvikle fagområder der de ikke klarer å bli tilstrekkelig gode.

Kvalitet innebærer å sette ambisiøse mål og jobbe kontinuerlig og godt for å nå disse målene. I en mangfoldig sektor kan ambisjonene, såvel som utfordringene og løsningene, variere fra institusjon til institusjon og fra fagmiljø til fagmiljø. Det er mangfold i utdannings- og undervisningstradisjoner, på samme måte som det er ulike forskningstradisjoner i ulike fag.

Overordnede mål for Kunnskapsdepartementet er kunnskap for ny erkjennelse, samfunnsutvikling og konkurransekraft, samt kompetanse, utvikling og aktiv deltakelse i samfunnet.²⁷ I tillegg til sektormålene for universitetene og høyskolene er det noen ambisjoner som er felles for alle fagmiljøer for at vi skal nå disse overordnede målene.²⁸ Disse legger regjeringen til grunn i sin forståelse av kvalitet.

Studentene skal

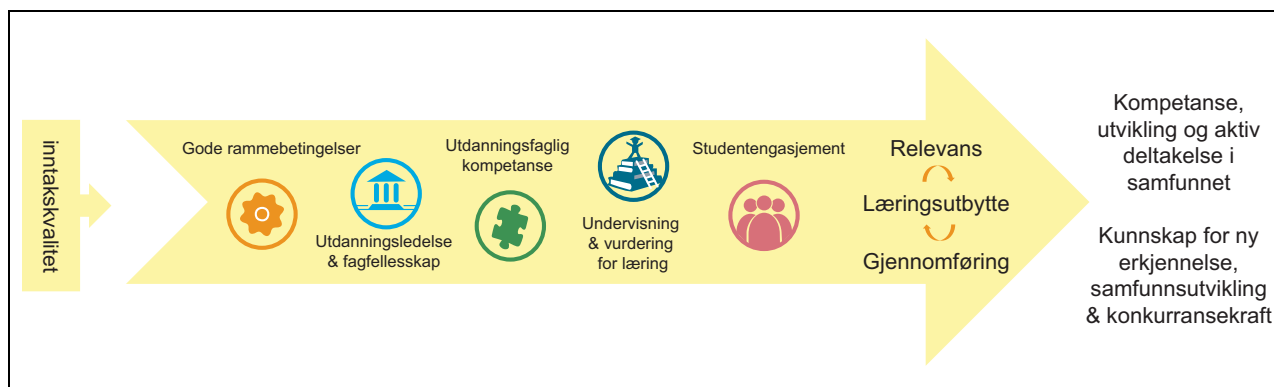
- oppnå best mulig læringsresultater og personlig utvikling
- møte relevante utdanninger som forbereder dem godt for aktiv deltagelse i et demokratisk og mangfoldig samfunn og for en fremtidig yrkeskarriere
- gjennomføre utdanningen mest mulig effektivt

Utdanninger av høy kvalitet legger godt til rette for å nå disse ambisjonene.

²⁶ Jf. Harvey og Greens (1993) mye refererte kvalitetsdefinisjon

²⁷ Prop. 1 S (2016–2017)

²⁸ Lov om universiteter og høyskoler § 1



Figur 1.2 Faktorer for kvalitet i høyere utdanning

Læringsutbytte

Studentene skal få utvikle og utnytte sitt potensial for læring, oppnå gode kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse basert på oppdatert internasjonal forskning. Dette innebærer at studentene skal lære kunnskap, ferdigheter og analytisk forståelsesramme som er spesifikke for faget de studerer, men også at de skal utvikle mer generiske ferdigheter, som evne til kritisk tenkning, analytisk vurdering og kontinuerlig læring, jf. figur 1.1. Det må legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn.^{29, 30} Videre må studentene få innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og valideres i de ulike fagene, og hva som kjennetegner anerkjent akademisk og vitenskapelig praksis til forskjell fra ulike former for kvasivitenskap.³¹

Relevans

Utdanningene må være relevante, slik at studentene blir forberedt til den arbeidshverdagen de vil møte og samfunnet de er en del av, og evner å bruke sin faglige kompetanse i arbeidslivet. Viktig erfaring sikres gjennom praksis og samspill med arbeidslivet.

Utdanningens arbeidsmarkedsrelevans kan ikke bare vurderes i sammenheng med arbeidslivet studenten umiddelbart skal ut i. Like viktig er det langsiktige perspektivet for å ruste studenten til en fremtid preget av livslang læring, endring og

omstilling, en fremtid de også skal være med på å forme.

Gjennomføring

Det er en ambisjon at studentene skal gjennomføre mest mulig effektivt. Svak gjennomføring innebærer sløsing med ressurser for den enkelte og for samfunnet. Gode utdanninger lykkes med å motivere og engasjere studentene slik at flest mulig gjennomfører på normert tid. Med en stadig mer sammensatt studentpopulasjon er det samtidig naturlig at noen er i høyere utdanning i en kort periode eller bytter utdanning underveis i løpet. Andelen studenter som fullfører på normert tid, bør likevel bli høyere enn i dag.

Hvordan oppnå godt læringsutbytte, relevans og gjennomføring?

Både internasjonalt og nasjonalt er det for lite forskning om hva som skal til for at studentene skal oppnå best mulig læringsresultater og personlig utvikling, møte relevante utdanninger som forbereder dem for en fremtidig yrkeskarriere, samt gjennomføre mest mulig effektivt. Forskningen viser likevel at det er noen faktorer som er av særlig stor betydning for utdanningskvaliteten. Figur 1.2 illustrerer disse faktorene.

De aller viktigste faktorene for at studentene skal lykkes, er studentenes engasjement, hvor mye tid de bruker på studiene, og hvordan de bruker denne tiden.³² Det er kritisk viktig for læring at studentene bruker tiden på gode læringsaktiviteter. Motiverte studenter som reflekterer over lærestoffet og diskuterer med undervisere og medstudenter, utvikler evnen til å ta i bruk kunn-

²⁹ Meyer, Land og Ballie 2010; Mezirow 2000

³⁰ Cowan 2010, Davies 2015

³¹ Se for eksempel Goldacre 2008; Lakatos 1970; Lamont 2009; Lewens 2015; Whitley 2000

³² Gibbs 2010; Trowler 2010; Pascarella og Terenzini 2005; Damen, Bakken og Hauge 2016a; Carinin, Kuh og Klein 2006

skap og ferdigheter til å mestre utfordringer, løse oppgaver, og til kritisk å vurdere og analysere problemstillingene de står overfor.

Studentengasjement er ikke kun avhengig av studentene selv. Universitetene og høyskolene må ha høye ambisjoner på studentenes vegne og være tydelige både med hensyn til hva de kan tilby studentene og hva de forventer av dem, da det virker positivt for læring.³³ Institusjonene bør derfor formidle tydelige forventninger overfor studiesøkende og studenter: før de søker, ved mottaket av nye studenter og underveis i studieløpet.

Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap.³⁴ Ulike studentaktive undervisningsformer og studentaktiv forskning har vist seg å gi gode resultater.³⁵ Studentene må dessuten få tilbakemeldinger og vurderinger som gir dem en tydelig retning for hvordan de kan videreutvikle seg.³⁶ Teknologiske hjelpemidler kan bidra til at studentene får best mulig tilpasset undervisning og tilbakemelding, også i en stor studentgruppe. Utdanningen bør være basert på kunnskap om hvordan studentene best lærer og stadig være under utvikling.

Fagmiljøene har ansvar for å bygge opp helhetlige studieprogrammer med god sammenheng og progresjon. Utdanningene skal bygge på oppdatert forskning innenfor fagfeltet. Læringsutbyttebeskrivelsene må gi meningsfull informasjon om hva studentene skal lære. Gode utdanninger utvikles i samarbeid med arbeidslivet, og internasjonalisering bør være en naturlig del av utdanningene. Lærestedene bør videre gi gode muligheter for livslang læring.

Engasjementet til underviserne har stor betydning for studentenes læring.³⁷ Å utvikle gode utdanninger krever derfor mye av dem som underviser: Fremragende undervisere har positiv interaksjon med studentene, høye forventninger til dem og sørger for et godt læringsmiljø. De er endringsorienterte og arbeider med undervisning og læring på en forskningsmessig måte. De spør seg: Hvordan kan studentene best lære dette faglige stoffet? Kan undervisningen skje i samarbeid

med arbeidslivet? Hva gjør de beste miljøene, og hva kan vi lære av dem? De er dessuten godt forberedt og presenterer materialet klart. Videre legger de til rette for at studentene kan håndtere kunnskap som i første omgang kan oppfattes som problematisk fordi den utfordrer vante forestillinger og tenkemåter.³⁸ De må også forberede studentene på at læringen kan være krevende, men at den like fullt kan mestres.³⁹ Dette fordrer at de som underviser har god faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse.

Universiteter og høyskoler som lykkes med å utvikle forskning og utdanning av høy kvalitet, gjennomføres av kvalitetskultur på alle nivåer og har gjennomgående ledelse som tydelig prioriterer utdanningskvalitet. En kultur for kvalitet innebærer at studentene, fagmiljøene og ledelsen har en felles forståelse av hva som definerer kvalitet, og at ledelsen legger til rette for å få det vitenskapelige personalet mer engasjert i utdanning og læring.⁴⁰ En slik kvalitetskultur krever en felles forståelse av praksis, felles normer og standarder for kvalitet og at disse understøttes av formelle sanksjoner og insentiver for atferd.⁴¹ Det er viktig at solide fagmiljøer utvikler utdanningene på grunnlag av faglige og pedagogiske diskusjoner. Det må videre være god kontakt med samfunnet utdanningene skal virke i. Sterke kollegiale fellesskap og lærerteam med kultur for samarbeid og læring må kjennetegne utdanningsmiljøene. Institusjoner som lykkes med å utvikle en kvalitetskultur, får ansatte som blir mer opptatt av å utvikle og forbedre undervisningen, og både ansatte og studenter blir mer tilfredse.⁴²

1.4 Tiden er inne for en stortingsmelding om utdanningskvalitet

Regjeringen satser på kvalitet i hele kunnskapssektoren, fra barnehage til høyere utdanning og forskning, og har lagt frem og planlegger en rekke meldinger og strategier som skal bidra til dette, se boks 1.4. Målet er å ruste landet for fremtiden og gi muligheter for god læring gjennom hele livet. Utdanning av høy kvalitet er en grunn-

³³ Weinstein 2004

³⁴ Bransford 2000; Sawyer 2014

³⁵ Biggs og Tang 2011; Damşa et al. 2015; Freeman et al. 2014; Gibbs 2010; Pascarella og Terenzini 2005

³⁶ Evans 2013; Hattie og Timperley 2007

³⁷ Brew 2006; Gunn og Fisk 2013; Hattie 2015; OECD 2016b; Morgan 2014

³⁸ Meyer, Land og Ballie 2010; Land, Meyer og Flanagan 2016

³⁹ Shulman 2005; Solve 1933; Bandura 1997

⁴⁰ European University Association 2006

⁴¹ Treenigheten felles forståelse, normer og sanksjoner er hentet fra Giddens struktureringsteori, hvor «sanksjon» benyttes om både positive og negative sanksjoner. Giddens 1984

⁴² Kottman et al. 2016; Bendermacher et al. 2016; Gibbs, Knapper og Piccinin 2009

leggende forutsetning for at Norge får nødvendig kompetanse.

Kvaliteten i norsk universitets- og høyskolesektor er gjennomgående god, og det beste vi har av praksis i Norge vil stå seg godt i sammenligning med det beste vi finner internasjonalt. Like fullt er det rom for forbedring.

Flere store grep og reformer har endret premissene for utdanningsvirksomheten betydelig de siste femten årene.

Gjennom Kvalitetsreformen i 2003 fikk universitetene og høyskolene større autonomi til selv å organisere sin virksomhet og ta ansvar for kvaliteten i utdanning og forskning på egen institusjon.⁴³ Kvalitetsreformen var langt på vei en studiereform for at studentene skulle lykkes bedre. Studentaktiverende undervisnings- og vurderingsformer skulle i større grad tas i bruk, og det ble innført nytt karaktersystem og utdanningsplaner, som skulle bidra til tettere oppfølging av studentene. Med Kvalitetsreformen implementerte Norge de sentrale elementene i Bologna-prosessen i norsk høyere utdanning. Nærmere 50 ulike gradsbetegnelser ble erstattet med gradene bachelor, master og ph.d., som skal tilbys som sammenhengende studieløp. Videre ble det i 2002 innført lovkrav om systemer for kvalitetssikring ved institusjonene i tråd med Bologna-prosessen.⁴⁴ Økt internasjonalisering av norsk høyere utdanning var også en vesentlig del av reformen. Reformen innebar videre opprettelse av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) for å akkreditere og kontrollere kvaliteten i utdanninger og ved institusjoner som fikk større faglige fullmakter. Den første studiekvalitetsforskriften fra 2003 har blitt endret flere ganger, og gjeldende forskrift ble revidert i 2016.⁴⁵ NOKUT fastsetter utfyllende krav til denne forskriften i studietilsynsforskriften.⁴⁶

Målsettingen med innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for livslang læring i 2011 var en fundamental endring i perspektivet på utdanningsvirksomheten. Studiene skal nå beskrives gjennom krav til læringsutbytte, det vil si hva slags kunnskap, ferdigheter og generell

kompetanse studentene skal tilegne seg gjennom studiet. Vekten legges dermed på læring fremfor undervisning, det vil si hva kandidaten kan ved avslutning av utdanningen, fremfor hva kandidaten har vært gjennom for å komme dit, jf. kapittel 3. Denne endringen er fortsatt ikke fullført i tilstrekkelig grad til at den gjennomsyrrer planleggingen og gjennomføringen av all utdanning.

Etter innføringen av kvalitetsreformen gjorde universitetene og høyskolene en formidabel jobb med å utvikle nye studieprogrammer. De ga mer undervisning i mindre grupper og sørget for at studentene fikk mer skrive trening og hyppigere tilbakemelding.⁴⁷ Som følge av innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, fastsatte alle institusjonene læringsutbyttebeskrivelser for studieprogrammene sine i årene mellom 2009 og 2012. I tillegg brukes internasjonalisering i større grad enn tidligere som en strategisk satsing for å heve kvaliteten i utdanningen.⁴⁸ En rekke universiteter og høyskoler har i dag egne strategier eller planer for internasjonalt samarbeid, og denne virksomheten knyttes i økende grad til arbeidet for kvalitetsutvikling ved egen institusjon.

Regjeringen har de siste årene lagt til rette for økt kvalitet ved universitetene og høyskolene. Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning*, Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*, justeringer i finansieringssystemet for universitetene og høyskolene, forenklet målstyring og revidert forskrift om studiekvalitet er alle eksempler på dette.

I 2015 la regjeringen frem Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet*. Målet er å styrke kvaliteten på utdanning og forskning ved å legge til rette for sterkere fagmiljøer. Reformen har to hovedgrep: Det ene er å skjerpe kravene for å opprette master- og doktorgradsprogrammer for å sørge for at de har større bredde og forankres i sterkere fagmiljøer.⁴⁹ Det andre er å endre strukturen i universitets- og høyskolesektoren og samle ressursene på færre, men sterkere institusjoner. Sammenslåingsprosessene medfører at mange av institusjonene er mer sammensatte og rår over et større personale og høyere statstilskudd. Det gir institusjonene økte strategiske muligheter og større handlingsrom. De har dermed bedre forutsetninger for å vurdere studentenes og samfunnets behov mer helhetlig og gjøre strate-

⁴³ St.meld. nr. 27 (2000–2001)

⁴⁴ Universiteter og høyskoler skal ha et system for sitt kvalitetssikringsarbeid som sikrer kontinuerlige forbedringer, gir tilfredsstillende dokumentasjon av arbeidet og avdekker sviktende kvalitet, jf. Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning

⁴⁵ Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning

⁴⁶ Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning

⁴⁷ Michelsen og Aamodt 2007

⁴⁸ Senter for internasjonalisering av utdanning 2013

⁴⁹ Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning

giske prioriteringer internt ved institusjonen. Videre legger strukturendringene til rette for å konsolidere miljøer som tidligere har vært små eller i uhensiktsmessig konkurranse om ressursene. Utdanningene kan dermed basere seg på enda sterkere fagmiljøer og en større bredde av kompetanse. Styrene ved sammenslåtte institusjoner har ansvaret for at sammenslåingen gir nye samarbeidskonstellasjoner, får konsekvenser for den samlede studieporteføljen og gir åpning for innovasjon og nytenkning av innholdet i de enkelte programmene.

Denne stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning er del av regjeringens langsiktige satsing på kvalitet på alle nivåer i kunnskapssektoren og tar for seg hvordan kvaliteten i høyere utdanning kan bli bedre. Innspillsbrevene til arbeidet med stortingsmeldingen viser at universitetene og høyskolene jobber godt for å heve kvaliteten.⁵⁰ Ifølge NOKUT investerer mange utdanningsmiljøer stadig mer tid og ressurser i å utvikle undervisningsformer og analysere resultatene av dem. NOKUT har også registrert at utdannings-

faglig kompetanse i økende grad blir vektlagt ved tilsetting og opprykk i vitenskapelige stillinger.⁵¹ Det finnes i dag mange eksempler på gode, innovative utdanninger i Norge der studentaktiv læring blir tatt på alvor, og der fagmiljøet stadig utvikler og forbedrer utdanningen basert på undersøkelser av studentenes resultater og tilbakemeldinger fra studenter og fagfeller. Studiebarometeret og kandidatundersøkelsene viser dessuten at studentene og kandidatene samlet sett er godt fornøyd med kvaliteten på studieprogrammene. De aller fleste kandidatene klarer seg godt på arbeidsmarkedet, og en økende andel av studentene gjennomfører på normert tid.⁵² Denne positive utviklingen har kommet samtidig som universitetene og høyskolene har håndtert en studentvekst på

⁵⁰ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318>, se også vedlegg 1.

⁵¹ NOKUT 2016a

⁵² Støren et al. 2016; Arnesen, Støren og Wiers-Jenssen 2013; Damen et al. 2016b; Universitets og høyskolerådet 2015

Boks 1.4 Kvalitet i hele utdanningssektoren

Regjeringen har lagt frem og vil legge frem en rekke meldinger og strategier med mål om å heve kvaliteten i hele utdanningssektoren: i barnehager, skoler, fagskoler, universiteter og høyskoler, samt i forskning:

- I Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – en strukturereform for høyere utdanning* har regjeringen ambisjon om å styrke kvaliteten på utdanning og forskning ved å legge til rette for sterkere fagmiljøer. Hovedgrepene var å slå sammen institusjoner for å samle ressursene på færre, men sterkere miljøer samtidig som kravene til å oppnå universitetsstatus og opprette master- og doktorgradsprogrammer ble skjerpet.
- I Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning* ble rammene lagt for hvordan regjeringen skal styrke forskning og høyere utdanning for å møte utfordringene og gripe mulighetene i kunnskapssamfunnet i perioden 2015–24. Planen skal rulleres i 2018.
- Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* omhandler barnehagens innhold og oppgaver, og inneholder regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan for barnehagens

innhold og oppgaver, som trer i kraft fra høsten 2017.

- I Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* foreslår regjeringen å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse, samt gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass.
- Regjeringen la høsten 2015 frem Panorama – strategi for høyere utdannings- og forskningssamarbeid med Brasil, India, Japan, Kina, Russland og Sør-Afrika (2016–2020), det vil si prioriterte land utenfor EU og Nord-Amerika.
- I Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden – om fagskoleutdanning* la regjeringen frem tiltak for å etablere en solid basis for kvalitetsutvikling i fagskolesektoren. Fagmiljøene skal ha en oppdatert og praksisnær fag- og yrkeskompetanse, og fagskolene skal tilby utdanninger som arbeidslivet trenger og studentene ønsker.
- Regjeringen vil våren 2017 legge frem en stortingsmelding om kvaliteten i skolen.
- Regjeringen vil våren 2017 legge frem en stortingsmelding om humaniora.

Boks 1.5 Regjeringens tiltak for å øke kvaliteten i grunnskolelærerutdanningen

- Regjeringen innfører mastergradsutdanning for grunnskolelærere fra og med høsten 2017. Det vil bli tilbud om grunnskolelærerutdanninger med master i alle skolefag. Utanningene skal ha høyere ambisjoner og gjøre kandidatene bedre rustet til å etterspørre og bruke forskningsbasert kunnskap. Lærerutdanningsinstitusjonene skal prioritere fagene norsk, engelsk, matematikk, samisk og norsk tegnspråk. Mastergradsoppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert og relevant for arbeid i skolen.
- Det er utarbeidet nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, og disse er førende for universitetene og høyskolenes arbeid med utdanningene. Retningslinjene angir en nasjonal standard for lærerutdanning.
- Nasjonale deleksamener i matematikk for grunnskolelærerutdanningene er satt i gang som et pilotprosjekt. Prosjektet skal vise sammenhenger mellom opptakskrav til utdanningen, arbeidsinnsats i studiet og studentenes faglige nivå ved de forskjellige lærerutdanningene. Det vil gi grunnlag for videre utvikling av utdanningene.
- Opptakskravene til grunnskolelærerutdanningen er skjerpet. Det er innført minstekrav om karakter 4 i matematikk fra videregående skole for å kvalifisere for opptak til lærerutdanningen. Bakgrunnen er sammenhengen mellom studentenes karakter ved opptak, økte ambisjoner og gjennomføringsgraden i lærerutdanningene. På sikt er målet å rekruttere faglig sterke studenter og redusere frafallet i studiet.
- Det er tildelt 51 dedikerte rekrutteringsstillinger til oppbygging av førstestillingskompetansen i lærerutdanningene. Forsker skolen NAFOL er forlenget for å bidra til at det tilbys forskerutdanning på høyt nivå i lærerutdanningen.
- Fra høsten 2019 innføres krav om avlagt mastergrad for opptak til praktisk-pedagogisk utdanning. Begrunnelsen er at regjeringen ønsker flere lærere med utdanning på mastergradsnivå i skolen.
- Det er satt i verk et strategiarbeid sammen med barnehage- og skolesektoren og lærerutdanningene med siktemål å finne en felles retning og tiltak for å styrke kvaliteten i norske lærerutdanning. Strategien har tiårs perspektiv og vil bli lansert i løpet av 2017.
- Det er fastsatt egne rammeplaner for samisk lærerutdanning.

nesten 50 prosent siden år 2000. Det viser at det har vært gjort en formidabel innsats.⁵³

Oppmerksomheten om universitetene og høyskolenes utdanningsvirksomhet skyldes altså ikke at tilstanden i norsk høyere utdanning er dårlig. Tvert imot er det mye som tyder på at den gjennomgående er god. Like fullt må kvaliteten løftes høyere for å kunne møte behovene i samfunns- og arbeidsliv. Det har vært forsket for lite på viktige sider av utdanningskvaliteten ved universiteter og høyskoler. Kunnskapsgrunnlaget er allikevel tilstrekkelig til å vise at det er uønsket variasjon i utdanningskvaliteten og det er et bekymringsfullt gap mellom læringsutbyttet i mange utdanninger og samfunns- og arbeidslivets behov i fremtiden. Vi må også kontinuerlig videreutvikle kvaliteten slik at kandidatene fra norske institusjoner skal kunne hevde seg i et omskiftelig og stadig mer internasjonalt arbeidsmarked.

Generelt er det rom for å ha høyere ambisjoner på studentenes vegne. For få studenter møter en utdanning som stimulerer dem til å bruke mye tid på studiene, eller som engasjerer dem til å reflektere og diskutere med sine medstudenter. Studentene uttrykker i sin egen kvalitetsmelding høye forventninger til at kvaliteten i norsk høyere utdanning skal bli bedre.⁵⁴

Det er potensial for forbedring på flere områder:

- Studenter ved flere utdanninger får gode karakterer til tross for relativt lav tidsbruk og svake inntakskarakterer, og studentene bruker i gjennomsnitt mindre tid på studiene enn normalt. Det er videre store variasjoner i karaktersetting mellom institusjoner og mellom fag, noe som tyder på ulike faglige standarder.⁵⁵

⁵³ Se Kunnskapsdepartementet 2016a for utdypning av statusen i høyere utdanning

⁵⁴ Norsk studentorganisasjon 2016

⁵⁵ Strøm et al. 2013; Hamberg og Tokstad 2015, 2016a, 2016b, 2016c

- Å bedre gjennomføringen har lenge vært et tydelig utdanningspolitisk mål. Så langt har en bare lyktes delvis med å nå målet, selv om utviklingen de siste årene er positiv.⁵⁶
- Det er manglende helhet og sammenheng i en del studieprogram. Mange studieprogram består av ulike emner som ikke henger godt sammen. Utenlandsopphold og arbeidslivskontakt er ikke alltid godt integrert, og mye tyder på at mange programansvarlige har et uklart mandat.⁵⁷
- Studentaktive læringsformer brukes ikke i stor nok grad. Plenumsforelesninger og tradisjonelle eksamensformer dominerer. Undervisning, veiledning og vurdering er noe av det som får lavest skår av studentene i Studiebarometeret.⁵⁸
- Ni av ti studenter rapporterer at digitale verktøy er viktige hjelpemidler i studiehverdagen, men bare halvparten mener at verktøyene bidrar til at de lærer bedre. Mye tyder på at digitale læringsstøttesystemer ofte er mer vellykkede for å administrere læring enn for å støtte selve læringen. Institusjonene ser i liten grad ut til å forankre bruken av digitale verktøy i fagplaner, emnebeskrivelser og arbeidskrav.⁵⁹
- I dag er det for lite oppmerksomhet om kontinuerlig utvikling av pedagogisk kompetanse for vitenskapelig ansatte i kombinerte stillinger. Det er mer fremmede for karrieren å satse på forskning enn på utdanning og utvikling av ny undervisningspraksis og nye utdanningsprogrammer.
- Mange faglig ansatte er misfornøyde med hvordan institusjonen tilrettelegger for og stimulerer utdanningskvaliteten. Faglige ledere gir generelt lite tilbakemelding på undervisningsjobben.⁶⁰

Innspillene til arbeidet med stortingsmeldingen bekrefter i all hovedsak disse utfordringene.

Å øke kvaliteten i høyere utdanning krever kontinuerlig og langsiktig arbeid. Nå, snart 15 år etter kvalitetsreformen og seks år etter innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, er tiden inne for å føre arbeidet med utdanningskvalitet et vesentlig skritt videre. Denne stortingsmel-

dingen handler om hvordan kvaliteten i utdanningene kan løftes ytterligere.

1.5 Regjeringen satser på kvalitet

For at Norge skal lykkes med omstillingen og løse de store utfordringene vi står overfor, må universitetene og høyskolene samlet sett dekke samfunnets behov for høyere utdanning både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv. Det må legges enda bedre til rette for at studentene skal få mest mulig ut av tiden de bruker i høyere utdanning.

Målene for denne meldingen er at

- alle studenter skal møte krevende og engasjerende studier
- alle studenter skal møtes som ansvarlige deltakere i egen læring og integreres godt i det sosiale og akademiske fellesskapet
- studieprogrammene skal ha tydelige læringsmål og god helhet og sammenheng
- alle studenter skal møte aktiviserende og varierte lærings- og vurderingsformer, der digitale muligheter utnyttes
- studieprogrammene skal utvikles i samarbeid med arbeidslivet
- alle studenter skal møte undervisere med god faglig og utdanningsfaglig kompetanse
- utdanning og undervisning skal verdsettes høyere i akademien

Utdanningskvalitet blir til i møtet mellom studenter og undervisere, mellom undervisere, og studentene imellom. Skal utdanningskvaliteten løftes, er det nettopp her det er behov for endring. Nøkkelen til å heve kvaliteten ligger i at universitetene og høyskolene og fagmiljøene deres har eierskap til tiltakene som settes i verk, og at nye tiltak kan tilpasses ulike behov på institusjonene. Denne meldingen bygger derfor på en erkjennelse av at kvalitet i utdanningen i hovedsak skapes lokalt og er kulturavhengig, samtidig som tiltak og rammebetingelser fra myndighetene kan legges til rette for lokalt arbeid for kvalitet.

For å gi god utdanning må universitetene og høyskolene ha faglig frihet. Reformene de siste årene har bidratt til større faglig frihet og ansvar for institusjonene. Ifølge lov om universiteter og høyskoler kan ikke institusjonene gis pålegg eller instruksjoner om innholdet i undervisningen, i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet. Autonomi og akademisk frihet har to begrunnelser, én ideologisk og én instrumentell. Den ideologiske begrunnelsen bygger på erkjennelsen av at liberale demokratier er utenke-

⁵⁶ Kunnskapsdepartementet 2016a

⁵⁷ Aamodt, Hovdhaugen og Stensaker 2016; Solbrekke og Stensaker 2016

⁵⁸ Damen et al. 2016b

⁵⁹ Norgesuniversitetet 2015

⁶⁰ Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014; Haakstad og Nesje 2012

lige uten akademisk frihet og faglig sterke universiteter og høyskoler. Den instrumentelle begrunnelsen er at faglig frihet er grunnleggende for at så komplekse organisasjoner med et mangfold av utdanninger skal kunne drive god kvalitetsutvikling og nytenkning.⁶¹ Universiteter og høyskoler er kunnskapsorganisasjoner hvor faglig beslutningsmyndighet må være distribuert.

Med akademisk frihet følger et akademisk ansvar.⁶² Det innebærer at universitetene og høyskolene har ansvar for å identifisere samfunnets behov og respondere på disse behovene, kombinert med et kontinuerlig kritisk blikk på kvaliteten og relevansen i egen virksomhet. Universitetene og høyskolene skal sørge for god tilgang til høyere utdanning og legge godt til rette for at en sammensatt studentbefolkning skal lykkes i studiene. Styrene ved universitetene og høyskolene skal sørge for at den faglige virksomheten holder høy kvalitet, og for at utdanningsinstitusjonene dimensjonerer studieprogramporteføljen i dialog med samfunns- og arbeidslivet. Behovet for kompetanse på kort og lang sikt må ivaretas.

Sammenhengen mellom autonomi og faglig kvalitet fjerner ikke det politiske ansvaret for universitetene og høyskolene. Styringen må imidlertid balansere behovet for autonomi og faglig frihet mot behovet for samfunnsmessig innflytelse og helhetlig ansvar for hele sektoren. En god balanse mellom tillit og kontroll er premisset for styring av universiteter og høyskoler. Myndighetene må ha en tydelig rolle i utvikling av de overordnede målene for utdanningsvirksomheten, kunne følge med på at disse målene nås, vurdere behov for endringer og se til at utbyttet for studentene og samfunnet er godt nok.

I lys av universitetene og høyskolenes faglige frihet og ansvar retter denne stortingsmeldingen i all hovedsak konkrete forventninger til universitetene og høyskolenes eget arbeid med utdanningskvalitet. Regjeringen vil bevege arbeidet med utdanningskvalitet gjennom å myndiggjøre og støtte institusjonenes eget arbeid.

På overordnet nivå forventer regjeringen at det tas et tydelig strategisk og kollegialt ansvar for utdanningskvaliteten på alle nivåer ved universitetene og høyskolene. Kvalitetsarbeidet må forankres tydelig fra styre og rektorat og gjennom hele institusjonen til det enkelte studieprogrammet. Regjeringen forventer mer åpenhet og diskusjon om utvikling av god utdanning innad i fagmiljøene

og på institusjonene og mer samarbeid på tvers av universiteter og høyskoler. Læringsressurser bør i så stor grad som mulig være åpent tilgjengelige for alle, også utenfor institusjonene. Dersom universitetene og høyskolene i økende grad dokumenter og forsker på egen utdanningsvirksomhet, vil kunnskapsgrunnlaget om kvalitet i høyere utdanning øke.

Regjeringen har i denne stortingsmeldingen fire hovedtilnærminger for å stimulere universitetene og høyskolene og deres fagmiljøer til å forsterke kvalitetskulturen og drive kontinuerlig kvalitetsarbeid

- Regjeringen krever at universitetene og høyskolene utvikler pedagogiske meritterings-systemer for å stimulere til økt undervisningsinnsats og for å belønne viktig utviklingsarbeid. Meritteringssystemene skal fremme utdanningskvalitet gjennom å gi de faglig ansatte uttelling for dokumenterte resultater. Ett av målene med denne stortingsmeldingen er at utdanningsvirksomhetens status skal øke og undervisningskompetanse vektlegges tyngre enn i dag, ikke bare ved ansettelse, men gjennom hele karrieren.
- Regjeringen forventer at fagfelle vurdering og kollegaveiledning av utdanning og undervisning skal benyttes i større grad enn i dag, og anser dette som vesentlig for å styrke en kultur for kvalitet. Dette er universitetene og høyskolenes ansvar, men regjeringen vil stimulere til økt bruk av fagfelle vurdering på tvers av institusjoner.
- Regjeringen vil bygge ut en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet med en sammensatt virkemiddelportefølje for å stimulere til kunnskap, kompetanse og innovativt arbeid i utdanningene. Utdanningsinsentivene i finansieringsmodellen ligger hovedsakelig på systemnivå. Insentivene for forskning er i mye større grad kanalisert til forskere og forskningsgrupper gjennom prosjektbevilgninger basert på fagfelle vurderinger, og regjeringen mener slike insentiver har hatt mye å si for kvalitetsutviklingen innenfor forskning. Regjeringen vil derfor ta i bruk lignende virkemidler for utdanning.
- Kunnskapsdepartementet vil opprette en kvalitetsportal hvor indikatorer og relevante kunnskapskilder samles på ett sted. Det vil gjøre det enklere å finne informasjon om aktiviteter og resultater på studieprogramnivå ved universitetene og høyskolene. Åpen og tilgjengelig kunnskap om utdanningskvaliteten bidrar til kvalitetsutvikling og tillit til utdanningssys-

⁶¹ OECD 2016b

⁶² Kennedy 1999

temet, og er vesentlig for å få mer forskning på hva som virker i høyere utdanning.

I tillegg til disse hovedtilnærmingene har regjeringen flere forventninger og tiltak som samlet sett skal møte kvalitetsutfordringene.

Del II av stortingsmeldingen går nærmere inn på de områdene som regjeringen mener er vesentlige for å heve kvaliteten i høyere utdanning. Nedenfor følger en komplett oppsummering av regjeringens forventninger til universitetenes og høyskolenes arbeid for å løfte kvaliteten i høyere utdanning og tiltakene regjeringen vil iverksette for å bidra til å realisere disse:

En god studietid: kapittel 2

For at studentene skal lykkes med studiene, må de trives, ha gode levekår og godt og inkluderende læringsmiljø. Ved å legge til rette for at studentene tar informerte utdanningsvalg, rekrutteres motiverte og kvalifiserte studenter. For å få gode overganger i utdanningsløpet må universitetene og høyskolene formidle hva som forventes og kreves i høyere utdanning, og delta i diskusjonen om innholdet i videregående opplæring.

Derfor forventer regjeringen

- at universitetene og høyskolene legger til rette for at en mangfoldig studentpopulasjon skal lykkes i sine studier
- en god dialog og tydelig forventningsavklaring mellom videregående opplæring, fagskoler, universiteter og høyskoler for å sikre gode utdanningsvalg og overganger mellom utdanningsnivåene
- at institusjonene fortsetter arbeidet med å redusere uønsket frafall og for å bedre gjennomføringen
- en god dialog mellom vertskommuner, universiteter og høyskoler og studentsamskipnader for å forebygge ensomhet og psykiske problemer.

Derfor vil regjeringen

- gi universitetene og høyskolene mulighet til å fastsette spesielle opptakskrav for enkeltutdanninger
- legge til rette for at alle som skal velge utdanning kan ta gode valg gjennom lett tilgjengelig informasjon om studietilbudene og fremtidig kompetansebehov

- følge opp og sikre at alle institusjoner utvikler langsiktige og strategiske planer for en fremtidsrettet campus
- vurdere hvordan støtteordningene gjennom Statens lånekasse for utdanning kan innrettes for å stimulere til progresjon og fullføring av grader. Regjeringen vil også vurdere hvordan ordningene i størst mulig grad kan svare på behovene fremtidige endringer i studentpopulasjonen og arbeidsmarkedet vil medføre.

Utdanning som gir god læring: kapittel 3

Studieprogrammene må ha helhet og sammenheng. Integrering av praksis, internasjonalisering og samarbeid med arbeidslivet og samfunnslivet må tilpasses det enkelte studieprogram. Studentene må få undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som aktiviserer og engasjerer, som er forskningsbasert, og som tydelig samsvarer med det fastsatte læringsutbyttet. De mest talentfulle og motiverte studentene må få særskilte tilbud slik at de kan utvikle sitt potensial.

Derfor forventer regjeringen

- at styrene ved universitetene og høyskolene legger vekt på å utvikle utdanninger først og fremst der de har en tilstrekkelig forskningsbase
- at fagmiljøene lager velfungerende og forpliktende beskrivelser av hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal oppnå etter fullført utdanning
- at alle studieprogrammer på bachelor- eller masternivå gir studentene innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og valideres i de ulike fagene som inngår i studieprogrammet, og hva som kjennetegner anerkjent akademisk og vitenskapelig praksis i de relevante fagdisiplinene
- at universitetene og høyskolene har god samhandling med samfunns- og arbeidsliv både på studieprogram- og institusjonsnivå, og at studieprogrammene og læringsutbyttebeskrivelsene utformes i samarbeid med arbeidslivet
- at lærings- og vurderingsformene som benyttes, understøtter dybdelæring og er egnet for at studentene skal oppnå det fastsatte læringsutbyttet
- vesentlig mer forskning på egen utdanning og mer samarbeid og deling av læringsressurser på tvers av universiteter og høyskoler
- at institusjonene løfter utvikling av digitale løsninger til strategisk nivå og definerer mål og til-

tak knyttet til digitalisering av læringsprosesser

- at institusjonene har ambisiøse mål for studentutveksling i studieprogrammene, og følger opp disse ambisjonene i praksis

Derfor vil regjeringen

- at institusjonene gjennomgår studieprogrammene for å sikre god sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser og undervisnings- og læringsaktiviteter, internasjonaliseringstilbud og vurderingsformer
- stille krav om sensorveiledning til alle eksamener
- stimulere til utvikling av tilbud for de mest talentfulle og motiverte studentene, herunder bruk av forskerlinjer i flere studier

Verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse: kapittel 4

Det å gi god utdanning skal gi anerkjennelse og styrke karrieren for de faglig ansatte. Universitetene og høyskolene må utvikle systemer som bidrar til at gode undervisere blir verdsatt. De må styrke kvalitetskulturen og det faglige fellesskapet om utdanning. Pedagogisk kompetanse og undervisningserfaring skal i større grad vektlegges ved ansettelse og opprykk.

Derfor forventer regjeringen

- god og effektiv utvikling og utnyttelse av personalets samlede kompetanse

Derfor vil regjeringen

- revidere forskrift om ansettelse og opprykk i kombinerte undervisnings- og forskerstillinger. Det skal stilles krav om pedagogisk basiskompetanse og undervisningserfaring ved ansettelse i alle faglige stillinger, og suksessivt høyere krav til undervisningskompetanse for stillinger som professor og dosent enn for stillinger på lavere nivå
- stille krav om at institusjonene sørger for at nyansatte som ikke har oppnådd nødvendig pedagogisk basiskompetanse gjennom utdanning og arbeidserfaring, ansettes på betingelse av at de skaffer seg slik kompetanse i løpet av ett år
- stille krav om at alle universiteter og høyskoler, alene eller sammen med andre, i løpet av to år skal ha etablert meritteringssystemer som bi-

drar til at arbeidet med å utvikle god undervisning verdsettes

- i samarbeid med institusjonene og organisasjonene vurdere å ta i bruk en stilling som «praksisprofessor»
- arbeide videre med sammenligning av stillingsstruktur og karrieremuligheter med andre lands systemer og se på behov for endringer i det norske systemet

Utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse: kapittel 5

Å utvikle gode utdanninger er et ansvar for fagfellesskapet og ledelsen. Det krever godt samarbeid i fagmiljøene og evne og vilje til å prioritere utdanningskvalitet på alle nivåer. Kvalitet og kvalitetskultur utvikles og stimuleres både gjennom samarbeid og konkurranse.

Derfor forventer regjeringen

- at styret og ledelsen på alle nivåer ved universitetene og høyskolene har høye ambisjoner for utdanningsvirksomheten og prioriterer utdanningskvalitet i ressursfordeling, strategier og kommunikasjon
- at fagmiljøene utvikler utdanningene i fellesskap, og at fagfellevurdering og kollegaveiledning blir en naturlig del av kvalitetsarbeidet ved institusjonene
- studieprogramledelse med tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i studieprogrammene

Derfor vil regjeringen

- stimulere til økt bruk av fagfellevurdering på tvers av institusjoner
- utvikle en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet for å stimulere til kunnskap, kompetanse og innovativt arbeid i utdanningene.

Styring for utdanningskvalitet: kapittel 6

Reformene de siste tiårene har bidratt til større selvstendighet for universitetene og høyskolene, og regjeringen ønsker at denne utviklingen skal fortsette. Universitetene og høyskolene må samlet sett dekke samfunnets behov for kompetanse både i et kortsiktig og i et langsiktig perspektiv. Autonomi innebærer et stort institusjonelt ansvar for kvalitet i utdanningen. Institusjonenes arbeid

med kvalitet må involvere de faglig ansatte og studentene. Institusjonenes faglige autonomi fjerner ikke det politiske ansvaret for styring av universitetene og høyskolene. Forskning, evaluering og god dokumentasjon er nødvendig for å sikre god effekt av innsatsen og åpenhet om resultatene.

Derfor forventer regjeringen

- at den faglige virksomheten og studietilbudet holder tilstrekkelig faglig nivå, og at styrene sørger for konsolidering av fagmiljøer der det er nødvendig
- at universitetene og høyskolene samlet bruker de mulighetene den nye institusjonsstrukturen gir til koordinering og samarbeid om utdanningstilbud
- at universitetene og høyskolene tilgjengeliggjør informasjon om sine studieprogrammer for å øke åpenheten
- at universitetene og høyskolene har en vesentlig høyere investering i forskning på og utvik-

ling av egen utdanning og undervisningspraksis

Derfor vil regjeringen

- bruke utviklingsavtaler for å bidra til bedre arbeidsdeling i universitets- og høyskolesektoren, og for å understøtte nødvendige strategiske tiltak ved den enkelte institusjon
- over tid redusere bruken av rammeplaner og i større grad overlate utviklingen av læringsutbyttet til et samarbeid mellom utdanningene og arbeidslivet
- legge til rette for dialog og gode prosesser for å styrke samarbeidet om det samlede nasjonale utdanningstilbudet
- styrke kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsarbeid, blant annet gjennom forskning på undervisning og læring i høyere utdanning
- utvikle en portal for høyere utdanning med indikatorer på studieprogramnivå med data fra flere ulike kilder

Del II

2 En god studietid

Studentenes forutsetninger og engasjement betyr mye for hvordan de lykkes. Derfor er det viktig at fagmiljøene rekrutterer motiverte og kvalifiserte studenter, og at studentene har gode rammer som gjør at de kan konsentrere seg om studiene.

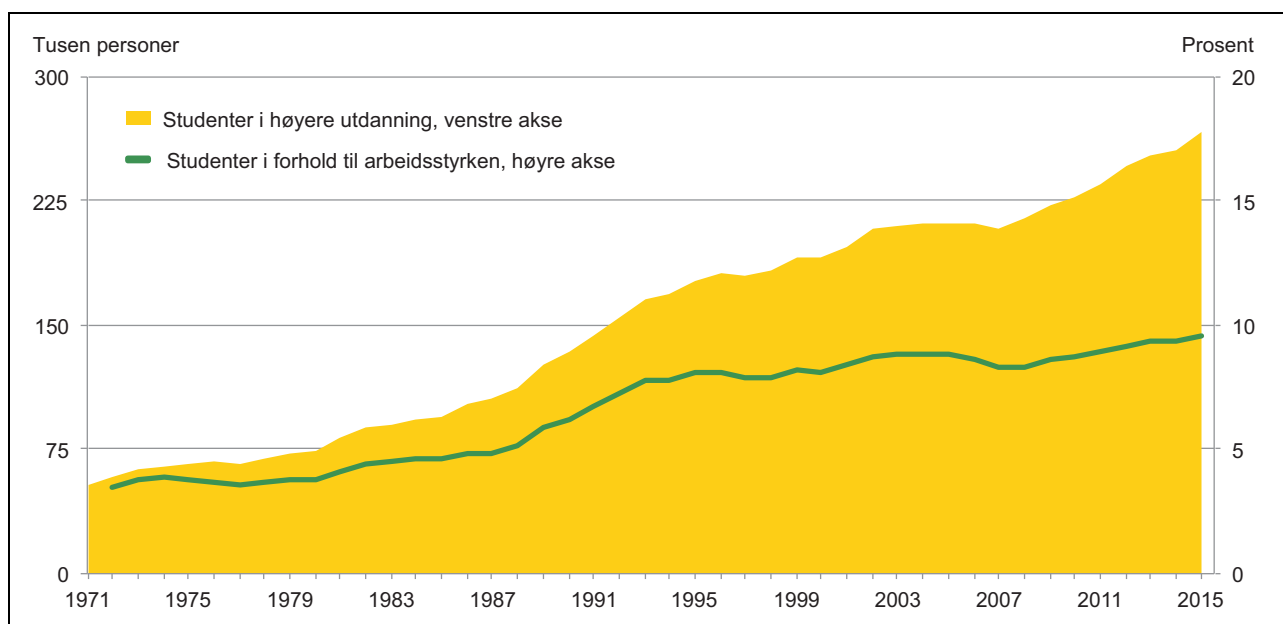
Norge trenger en godt utdannet befolkning. Det er derfor viktig med god tilgang til høyere utdanning for hele befolkningen. Det må legges godt til rette for informerte utdanningsvalg gjennom hele utdanningsløpet og gode overganger mellom videregående opplæring, fagskoleutdanning og universitets- og høyskoleutdanning. For at studentene skal lykkes med studiene, må de trives, ha gode levekår og et godt og inkluderende læringsmiljø. Dette kapitlet tar for seg premisser og rammer som er avgjørende for at studentene skal bli engasjert og gjennomføre studiene.

2.1 Mangfold og tilgjengelighet

De siste ti årene har det vært en sterk studentvekst i høyere utdanning, jf. figur 2.1. Høyere utdanning har med dette gått fra å være forbeholdt de få til å bli tilgjengelig for en høy andel av befolkningen.

Universitets- og høyskolestudentene blir stadig mer ulike med hensyn til alder og bakgrunn. Halvparten av studentene er i ordinære bachelorløp. Nær halvparten av studentene er mellom 20 og 24 år, samtidig som mange begynner å studere sent i 20-årene. Flere har stiftet familie og vært i jobb før de begynte å studere. Fire femdel av studentene jobber ved siden av studiene. Studentenes arbeidsinnsats ved siden av studiene representerer en betydelig verdiskapning og er et viktig innslag i det norske arbeidsmarkedet. Samtidig får studentene verdifull erfaring av å ha en relevant jobb ved siden av studiene.¹ Det er lite som tyder på at det å arbeide ved siden av studiene går

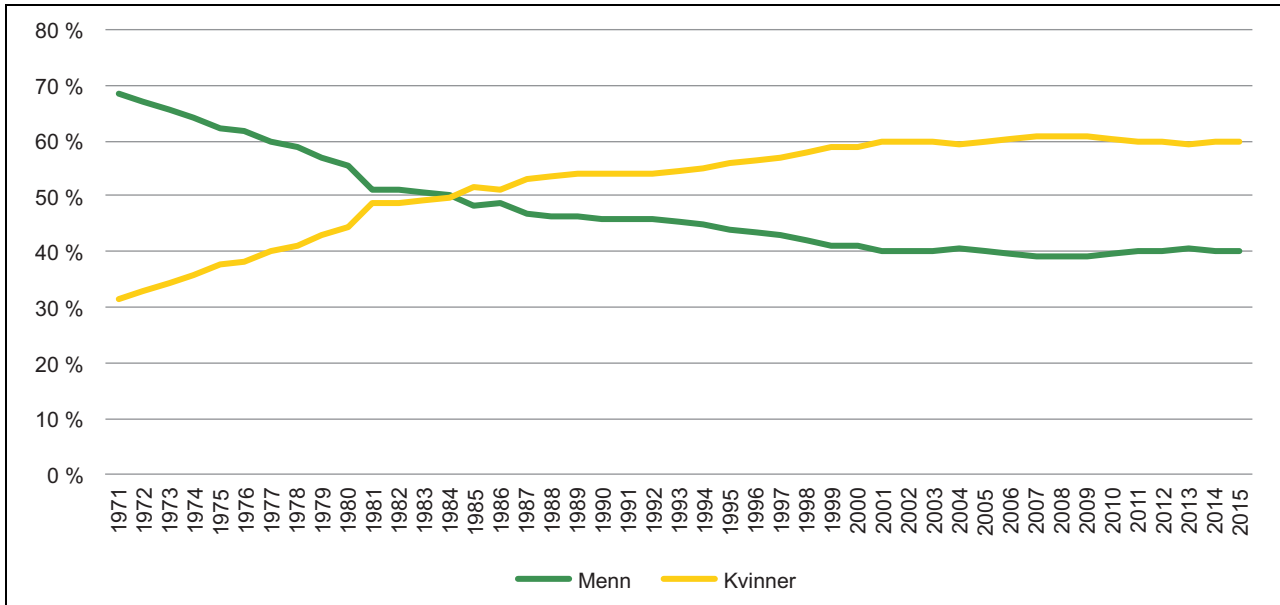
¹ Kivinen og Nurmi 2014



Figur 2.1 Vekst i antall studenter i høyere utdanning

Figuren viser utviklingen i studenttall fra 1975 til 2015

Kilde: SSB



Figur 2.2 Kjønnsfordeling i høyere utdanning

Figuren viser kjønnsfordelingen i høyere utdanning fra 1971–2015

Kilde: SSB

utover studieinnsatsen så lenge ikke studentene jobber mer enn ti timer per uke.²

Kjønnsfordelingen i høyere utdanning har vært relativt stabil de siste 15 årene, med 60 prosent kvinner og 40 prosent menn, jf. figur 2.2. I flere utdanninger er det svært skjev kjønnsba-

² Michelsen og Aamodt 2007

lanse, og det kan være en utfordring å få kvinner og menn til å søke utradisjonelt.

Sosial bakgrunn har fortsatt betydning for hvordan det går med studentene i utdanningssystemet. Det har betydning for å fullføre både videregående opplæring og høyere utdanning. Forskjellene er imidlertid i ferd med å minske. Andelen av befolkningen som er i høyere utdanning har

Boks 2.1 Hvem er studentene?

- Ved norske universiteter og høyskoler er det 266 400 studenter i 2015.
- 25 685 av studentene har utenlandsk statsborgerskap.
- Fem prosent av studentene er under 20 år, 46 prosent er 20–24 år, 21 prosent er 25–29 år og 28 prosent er over 30 år.
- Norske studenter er blant de eldste i Europa og har flere barn og mer arbeidserfaring enn studenter i de fleste andre land.
- Få studenter bor hjemme hos foreldrene.
- 60 prosent av studentene i høyere utdanning er kvinner.
- 79 prosent og 74 prosent av henholdsvis helse- og sosialfagstudentene og lærerstudentene er kvinner, mens 67 prosent av studentene ved naturvitenskaplige fag, håndverksfag og tekniske fag er menn.
- Studentene ved universiteter, statlige vitenskapelige høyskoler og statlige høyskoler har poengsnitt ved opptak på henholdsvis 42,8, 44,1, og 39,9.
- Studentene får i gjennomsnitt 21 prosent av midlene sine fra familien, 27 prosent fra offentlige kilder, 45 prosent fra egen inntekt og 7 prosent fra andre kilder.
- 75 prosent av studentene mottar støtte fra Lånekassen.
- 80 prosent av studentene jobber ved siden av studiene.
- 13,2 prosent av universitets- og høyskolestudentene er innvandrere eller norskfødte med innvandrerbakgrunn.

Kilder: DBH; SSB; Hauschildt et al. 2015

økt, og den største økningen er blant studenter hvis foreldre har grunnskole eller videregående som høyeste utdanning.³ Det er fortsatt viktig å bidra til sosial utjevning gjennom å sikre at alle har like muligheter til å ta høyere utdanning, og at valg av utdanning styres av evner og ønsker og ikke av sosial bakgrunn.

Gode rammer rundt studiene og ny teknologi gjør det stadig enklere å studere hvor man vil og når man vil. Fremtidens studentgruppe vil muligens bli enda mer sammensatt enn dagens.

Variasjonen i alder, livssituasjon og bakgrunn, samt studentutvekslingen til og fra Norge, har i vesentlig grad bidratt til å berike studentmiljøene. En undersøkelse viser at mange ansatte opplever mangfoldet i studentmassen som utfordrende for undervisningen, mens studentene ikke ser negativt på å være del av en mangfoldig studentmasse.⁴ Mangfoldet utgjør en verdi som kan utnyttes for å forbedre utdanningen. I Bologna-prosessen har alle europeiske utdanningsministre blitt enige om at studentene som tas opp til, deltar i og fullfører høyere utdanning, i størst mulig grad skal gjenspeile befolkningen som helhet.⁵

For å sikre god tilgang til utdanning og arbeidskraft over hele landet må det legges til rette for at innbyggerne kan ta utdanning og videreut-

danning gjennom hele livet. Norge ligger på gjennomsnittet i OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) når det gjelder andelen med doktorgrad, men noe under gjennomsnittet når det gjelder andelen med mastergrad eller tilsvarende, jf. figur 2.3. På bachelornivå eller tilsvarende ligger Norge høyere enn gjennomsnittet for OECD.⁶ Dette viser at Norge ikke har en spesielt høyt utdannet befolkning, sammenholdt med landene vi gjerne sammenligner oss med. Den internasjonale PIAAC-undersøkelsen (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) som måler voksnes ferdigheter på arbeidsplassen, viser at ferdighetsnivået i den norske arbeidsstyrken ligger høyt sammenlignet med andre land.⁷ Dette gjelder imidlertid ikke for de yngste deltakerne i undersøkelsen (16–24 år). Denne gruppen utmerker seg ikke sammenlignet med andre deltakerland og oppnår dessuten lavere ferdighetsscore enn aldersgruppen 25–54 år.

I EUs konkurransestrategi Europa 2020 gjelder ett av de fem hovedmålene for perioden frem til 2020 utdanning.⁸ Det er todelt: redusere frafallet i skolen til under ti prosent og øke andelen av befolkningen i aldersgruppen 30 til 34 år med fullført høyere utdanning til 40 prosent. Fra 2008 til

³ Ekren 2014

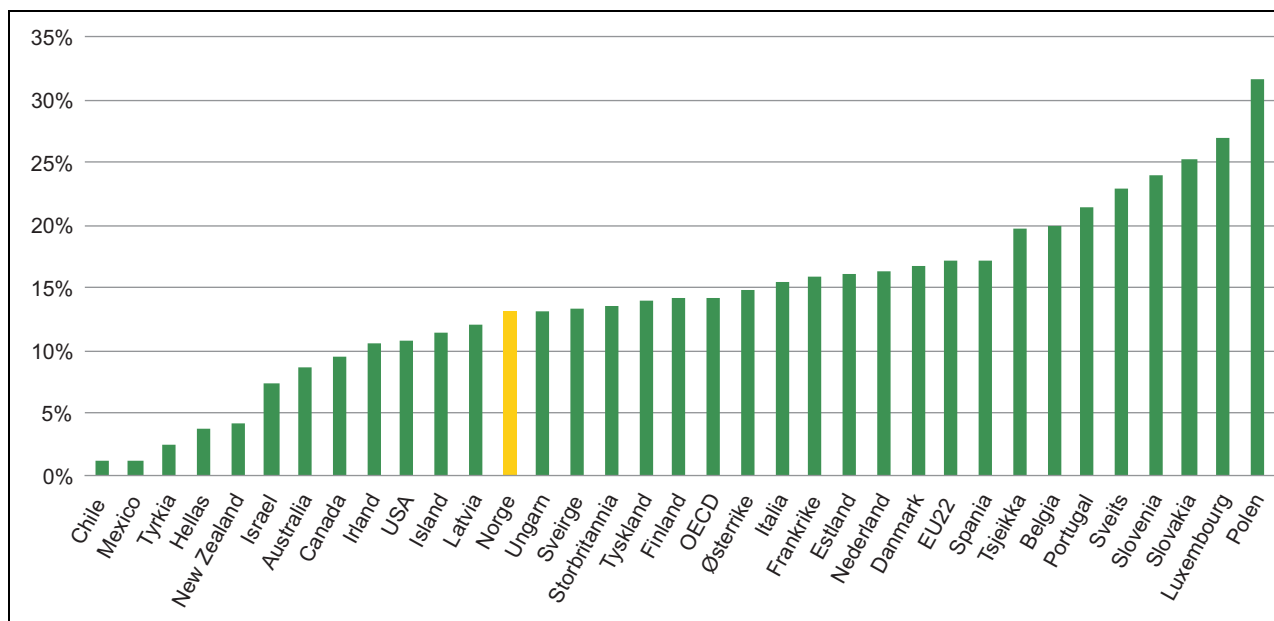
⁴ Bakken, Damen og Hauge 2016a

⁵ Først vedtatt i London-kommunikéet fra 2007 og vist til eller gjentatt i alle de etterfølgende kommunikeene i Bologna-samarbeidet/EHEA. Se også vedlegg 4.

⁶ OECD 2016c

⁷ Se kapittel 6.8 for omtale om PIAAC

⁸ Europa 2020 ble vedtatt 17. juni 2010
https://ec.europa.eu/info/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en



Figur 2.3 Andel med master- og doktorgrad

Kilde: OECD Education at a glance 2016

Boks 2.2 **Fleksibel tilgang til utdanning**

Ved hjelp av teknologi kan utdanning gjøres tilgjengelig for mennesker som ikke har anledning til å studere på campus.

Samisk høgskole har utviklet en nettbasert bachelor i reindrift, slik at deltakerne kan studere samtidig som de arbeider med reindrift. Høgskolen har også tatt modellen videre og utarbeidet en studieplan for *Fleksibel utdanning for fiskere i samiske områder*.

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet har utviklet prosjektet *Sunnere mat*, som samordner utvikling og bruk av digitale læringsressurser innenfor matrelatert etter- og videreutdanningsvirksomhet og campusundervisning. Prosjektet har blant annet utviklet et diplomkurs for bakere i samarbeid med Nofima og Baker- og konditorbransjens landsforening.

Høgskolen i Sørøst-Norge utvikler et fleksibelt etterutdanningstilbud for autoriserte optikere. Tilbudet *Optiker – første kontakt for bedre syn* skal være tilgjengelig uavhengig av tid og sted og vil gi optikere mulighet til å vedlikeholde og øke kompetansen.

Universitetet i Stavanger utvikler *Digitale dirigentstudier*, som er en fleksibel og arbeidsmarkedstilpasset videreutdanning i korpsdirigering. Målgruppen er korpsdirigenter som allerede er i arbeid.

2015 økte andelen 30–34-åringer i EU med fullført høyere utdanning fra 31,2 til 38,7 prosent. I den overordnede Europa 2020-statistikken for 2015 er Norge land nr. seks, med 50,2 prosent av 30–34-åringene med fullført høyere utdanning, etter Litauen, Kypros, Irland, Luxemburg og Sveits.

Norges evne til omstilling og videreutvikling av samfunnet krever kontinuerlig kompetanseheving, og landets utdanningsnivå betyr mye for at vi får det til. Det er derfor viktig at en stor andel av befolkningen tar høyere utdanning. Universitetene og høyskolene må sørge for god tilgang til høyere utdanning og legge godt til rette for at en sammensatt studentbefolkning skal lykkes i studiene.

2.2 **Gode utdanningsvalg og overganger**

Regjeringen ønsker et utdanningssystem der hver enkelt student får brukt og utviklet sitt potensial, samtidig som samfunnet får den kompetansen som trengs. Informasjon om studietilbudene, god karriereveiledning, opptakssystemet og faglig veiledning underveis i utdanningen har stor betydning for dette. Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene formidler hva som kreves av forkunnskaper i høyere utdanning, og deltar i diskusjonen om innholdet i videregående opplæring. Ansvar for gode overganger ligger både hos videregående opplæring og høyere utdanning.

Overgang fra videregående opplæring

Studentenes forutsetninger og motivasjon betyr mye for hvordan de lykkes i utdanningen. Studentenes karakterpoeng ved opptak har betydning for så vel gjennomføring og resultater i studiet som for sysselsettingsmulighet etter endt utdanning. I mange utdanninger sliter studenter med svakt ka-

Boks 2.3 **Erfaringer fra MNT-fagene**

Høsten 2013 ble det gjennomført en nasjonal matematikkundersøkelse i regi av Universitets- og høgskolerådet. Bakgrunnen var en høy andel stryk på innføringskursene i matematikk ved de matematisk-naturvitenskapelige fakultetene og institusjoner som tilbyr teknologiske fag.¹ I undersøkelsen kom det blant annet frem at det var et «stort forbedringspotensial» med hensyn til de universitets- og høyskoleansattes kontakt med videregående opplæring og kunnskap om kompetansemålene i læreplanen, lærebøker og IKT-bruk i videregående opplæring. På bakgrunn av denne undersøkelsen har det blitt satt i verk en rekke tiltak for å lette overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning i matematikk, naturvitenskap og teknologi (MNT-fag). Blant annet har det blitt utviklet en nasjonal digital ressurs.²

¹ Det nasjonale fakultetsmøte for realfag (NFmR) og Nasjonalt råd for teknologisk utdanning (NRT), http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/matematikkundersokelsen_-_mmt-sak

² Nasjonalt råd for teknologisk utdanning (NRT) og Det nasjonale fakultetsmøte for realfag (NFmR) 2015; www.matric.no

raktergrunnlag fra videregående opplæring med progresjon og gjennomføring.⁹ For eksempel viser rapporten fra TIMMS Advanced at elevene med fordypning i fysikk har svakere kunnskap nå enn i 1995.¹⁰

Lærerne i videregående opplæring må vite hva som forventes i høyere utdanning, og de faglig ansatte i høyere utdanning må vite hva elevene som går ut av videregående opplæring skal ha lært. Det er viktig å få på plass en god dialog mellom videregående opplæring og høyere utdanning for å få en mer omforent forståelse av hva det vil si å være studieforbredt.

God informasjon om studieprogrammene og beskrivelser av læringsutbytte skal gi studenter, studiesøkere, rådgivere og andre et realistisk bilde av hva som forventes av studenter på en gitt utdanning. Regjeringen vil legge til rette for bedre informasjon om studieprogrammene gjennom å opprette en indikatorportal og forventer at institusjonene gjør tilgjengelig informasjon om studieprogrammene, blant annet når det gjelder omfang av organisert undervisningsaktivitet, jf. kapittel 6.8.

Karriereveiledning

For at studiesøkende skal ta gode utdanningsvalg må skoleelever reflektere over sine personlige egenskaper og interesser. God rådgivning og karriereveiledning gjennom hele utdanningsløpet kan hjelpe unge til å ta gode og bevisste valg.

Å gi studenter veiledning og støtte i karriereplanlegging er en økonomisk investering. Begge rapportene fra produktivitetskommissjonen omtaler behovet for god informasjon for studiesøkende.¹¹ Arbeidsmarkedet for kandidatene fra høyere utdanning har lenge vært godt, og i hovedsak ser utdanningskapasiteten ut til å være tilpasset arbeidsmarkedets behov i store deler av landet. Kommisjonen mener imidlertid at myndighetene bør sørge for at studiesøkende får bedre informasjon om arbeidsmarkedets utsiktene ved ulike utdanningsvalg.

En undersøkelse av karrieretjenestene i høyere utdanning i Norge viser blant annet at bare et fåtall universiteter og høyskoler samarbeider med arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner og kommuner.¹² Sterkere samspill med arbeidslivet

vil kunne heve relevansen i karrieretjenestene og gi arbeidslivet kjennskap til utdanningene og kandidatenes kompetanse, og dermed åpne dører for studentene i arbeidslivet. Arbeidslivet har også et ansvar for å ta imot og veilede studenter i praksis og nyutdannede på en god måte.

NOU 2016: 7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* anbefaler økt samarbeid mellom karriereveiledningstjenestene i videregående opplæring og høyere utdanning og fremmer forslag om hvordan begge disse tjenestetilbudene kan styrkes.¹³ Regjeringen vil vurdere anbefalingene i lys av høringsuttalelsene til NOU-en. Karriereveiledning er et prioritert område i Nasjonal kompetansepolitisk strategi som regjeringen og partene i arbeidslivet, Sametinget og VOFO står bak.

Fagskoleutdanning

Regjeringen ønsker at flere tar yrkesrettet utdanning. For å oppnå dette må fagskoleutdanningene være anerkjente og synlige for utdanningsøkende og arbeidsgivere. Det må i tillegg være smidige overgangsordninger mellom fagskole- og universitets- og høyskoleutdanning.

Regjeringen har gjennom Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden* klargjort fagskoleutdanningens rolle, både som en utdanning som bygger videre på fag- og yrkesopplæring, og som en selvstendig og kvalifiserende høyere yrkesutdanning. Meldingen foreslår blant annet at fagskolene skal ha rett til å knytte seg til studentsamskipnad, at opptaket til fagskoleutdanning skal organiseres gjennom Samordna opptak, at søkere til universiteter og høyskoler skal få tilleggspoeng for fagskoleutdanning, og at fagskolestudentene skal få studiepoeng i stedet for fagskolepoeng.

Regjeringen forslår i meldingen også en rekke tiltak for å bedre styringen, finansieringen og kvaliteten ved fagskolene. De vil slik bli enda bedre rustet til å utfylle tilbudet fra universitetene og høyskolene. Gjennom å styrke fagskolelærerne og fagskoleutdanningene og synliggjøre fagskolen som utdanningsvalg ønsker regjeringen også å sørge for at de praktisk sterke elevene har et godt alternativ til universitets- og høyskoleutdanning.¹⁴

Fagskolens plass i utdanningssystemet beskrives i figur 2.4.¹⁵

⁹ Hovdhaugen, Høst og Skålholt 2013; Danmarks Evalueringsinstitut 2015; Kirkup, Wheeler og Morisson 2010

¹⁰ Grønmo et al. 2016

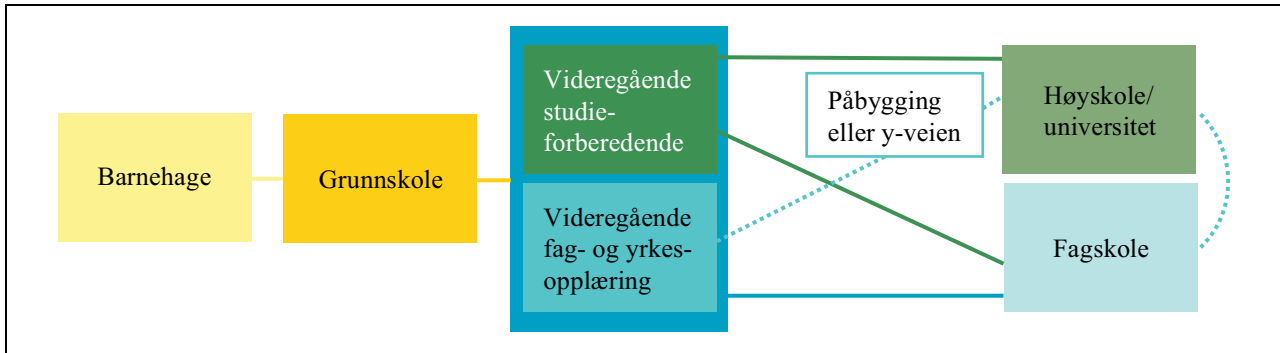
¹¹ NOU 2015: 1; NOU 2016: 3

¹² Alfsen, Holm og Thorbjørnsrud 2015

¹³ NOU 2016: 7

¹⁴ Meld. St. 9 (2016–2017)

¹⁵ Figuren viser en forenklet fremstilling av utdanningssystemet. For mer detaljert informasjon, se for eksempel nokut.no.



Figur 2.4 Fagskolenes plass i utdanningssystemet

Kilde: Kunnskapsdepartementet 2016b

Regjeringen har varslet at den vil gjøre det enklere for akkrediterte universiteter og høyskoler å tilby fagskoleutdanning. Det er i dag én fagskoleutdanning som tilbys i regi av en høyere utdanningsinstitusjon, og det er dykkerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. I tillegg har to private aktører godkjenning for å tilby både høyskoleutdanning og fagskoleutdanning. Regjeringen mener det kan være faglig og ressursmessig fornuftig om flere universiteter og høyskoler vurderer å opprette fagskoleutdanning fremfor bachelorutdanninger på områder der ønsket læringsutbytte tilsier det.

Overganger mellom fagskoler, universiteter og høyskoler

Regjeringen mener at det er viktig å legge til rette for gode overganger mellom fagskoleutdanning og universitets- og høyskoleutdanning, og at det gis en rimelig avkortning der utdanningens læringsutbytte tilsier det. Grundige vurderinger om fritak for fagskoleutdanning ved universiteter og høyskoler, og omvendt, må basere seg på de ulike utdanningenes samlede læringsutbytte. Regjeringen vil følge opp universitetene og høyskolenes behandling av fritakssøknader fra fagskolekandidater.

Enkelte universiteter og høyskoler har inngått avtale med fagskoler om overgang fra én eller flere fagskoleutdanninger til ett eller flere definerte studieprogram ved høyskolen eller universitetet. Dette gir fagskolekandidater som ønsker videreutdanning, en forenklet fritaksvurdering og dermed et mer forutsigbart studieløp for å oppnå bachelorgrad på studieprogrammene omfattet av avtalen. Regjeringen har gitt NOKUT i oppdrag å

legge til rette for veiledning av institusjoner som ønsker å finne flere slike overgangsordninger, og setter av midler til slike initiativ. I tillegg settes det i gang utredninger om overgangsordninger innenfor maritime utdanninger, økonomi- og administrasjonsutdanningene og tekniske utdanninger.

Doktorgradsutdanning

Denne stortingsmeldingen vil ikke se spesielt på doktorgradsutdanningen eller den nye doktorgraden basert på kunstnerisk utviklingsarbeid som er besluttet etablert.¹⁶ Evalueringen av doktorgradsutdanningene i 2012 viste at den norske doktorgradsutdanningen jevnt over holder høy kvalitet.¹⁷ Sammenlignet med mange andre land er den norske doktorgradsutdanningen velfinansiert, velorganisert og med gode arbeids- og læringsvilkår for doktorgradskandidatene. Samtidig har det vært en sterk vekst i antall avlagte doktorgrader. I 2015 ble det avlagt 59 prosent flere doktorgrader enn i 2006.¹⁸ Det samme gjelder imidlertid her som for høyere utdanning for øvrig: Kvaliteten på utdanningen varierer mellom fagområder og institusjoner. Som følge av fusjonene i universitets- og høyskolesektoren er antall institusjoner som tilbyr doktorgradsutdanning, redusert til 21 universiteter og høyskoler. Noe av formålet med strukturreformen er å bygge sterkere fagmiljøer, og det kan ha positiv effekt på doktorgradsutdanningen. Kvaliteten i doktorgradsutdanningene vil være en del av evalueringen av strukturreformen.

¹⁶ Navnet på den nye doktorgraden er ikke endelig besluttet

¹⁷ Thune et al. 2012

¹⁸ Kunnskapsdepartementet 2016a

2.3 Opptak til høyere utdanning

Det formelle opptakskravet til høyere utdanning er generell studiekompetanse, det vil si fullført og bestått norsk videregående opplæring med de kravene til fagsammensetning og timefordeling som Kunnskapsdepartementet fastsetter.¹⁹ I den sentrale opptaksforskriften fastsettes opptakskrav og eventuelle unntak, samt rangeringsreglene for opptak til grunnutdanningene ved universitetene og høyskolene.²⁰ Kunnskapsdepartementet fastsetter også spesielle opptakskrav som skal gjelde nasjonalt, eksempelvis karakterkrav for opptak til lærerutdanning.

For enkelte utdanninger er det gitt unntak fra kravet om generell studiekompetanse. Det gjelder for eksempel opptak på grunnlag av yrkeskompetanse fra videregående opplæring til spesielt tilrettelagte studieprogram, såkalt Y-vei. Til enkelte kunstutdanninger er det også mulig å gjøre unntak fra kravet om generell studiekompetanse for søkere som kan dokumentere spesielle faglige krav.

For å unngå en uthuling av opptakskravene er det viktig at det ikke er mange unntak fra kravet om generell studiekompetanse. Regjeringen mener derfor at kravene til generell studiekompetanse og eventuelle unntak fortsatt må besluttes av Kunnskapsdepartementet. Regjeringen mener videre at det nå ikke er grunnlag for å endre kravene til generell studiekompetanse.

Rangeringsreglene avgjør rekkefølgen på søkerne når det er flere søkere enn studieplasser til en utdanning. Disse reglene påvirker valget av fag i videregående opplæring. Dette gjelder spesielt reglene som gjelder poeng for faglig fordypning. Kunnskapsdepartementet vil fortsatt fastsette rangeringsreglene. I Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden* har regjeringen varslet at den vil innføre tilleggspoeng for opptak på grunnlag av fagskoleutdanning.

Studentenes forkunnskaper og engasjement har mye å si for hvordan studentene lykkes i høyere utdanning. Det har også stor betydning for fagmiljøenes mulighet til å skape gode lærings-situasjoner, jf. kapittel 3. Mange studenter strever med overgangen til høyere utdanning. Det er ikke uvanlig å slutte eller bytte studium i løpet av de første studieårene. Dersom universitetene og høyskolene i større grad klarer å rekruttere motiverte og kvalifiserte studenter, kan det føre til et bedre utdanningstilbud og læringsmiljø.

Stadig flere universiteter og høyskoler ønsker å innføre spesielle opptakskrav for enkelte studieprogrammer. Bakgrunnen er blant annet høye andeler stryk i sentrale emner, eller at generell studiekompetanse etter utdanningsinstitusjonens vurdering ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å klare studiene. Institusjoner som ønsker å innføre spesielle opptakskrav, må i dag søke Kunnskapsdepartementet. De fleste av disse søknadene har blitt godkjent. Eksempler på spesielle opptakskrav er krav til programfag (fordypning) i bestemte fag, karakterkrav til enkeltstudier eller andre opptakskrav, som for eksempel intervju eller opptaksprøver. Omtrent en tredjedel av studieprogrammene som ble lyst ut for nye studenter i 2016, hadde spesielle opptakskrav.

Regjeringen vil fremme forslag om endring i universitets- og høyskoleloven slik at universitetene og høyskolene selv kan fastsette utfyllende spesielle opptakskrav uten å måtte søke Kunnskapsdepartementet. Det vil si at institusjonene kan sette strengere krav enn dem som gjelder nasjonalt. Slike krav må i så fall institusjonene fastsette i egen forskrift. Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene gjør grundige vurderinger, også i samråd med hverandre, før de even-

Boks 2.4 Y-veien

Høsten 2002 startet Høgskolen i Telemark med prøveopptak til ingeniørstudier hvor søkere med fagbrev ble tatt opp til elektrorelaterte fag uten å ha gjennomført forkurs. Denne ordningen fikk navnet Y-veien.

Tilbakemeldinger fra studentene bidro til justeringer underveis i studiet, og gjennom hele prosjektet har det vært en god dialog mellom studenter, lærere, ledelse og bransjeorganisasjonene.

Høgskolen i Telemark kan dokumentere resultater hvor fagbrevkandidatene gjennom mange år har gjort det signifikant bedre enn ordinære studenter i sammenliknbare teoretiske fag. I tillegg er gjennomføringsgraden betydelig bedre, og arbeidslivet har tatt godt imot kandidatene. I 2008 fikk Høgskolen i Telemark, nåværende Høgskolen i Sørøst-Norge, Utdanningskvalitetsprisen for prosjektet *Y-vei, Yrkesfaglig vei til ingeniør*. Prosjektet førte til endring i opptaksforskriften til studier. Ordningen er nå permanent for ingeniørutdanningen ved studiestedet Porsgrunn.

¹⁹ Lov om universiteter og høyskoler § 3-6

²⁰ Forskrift om opptak til høyere utdanning

tuelt fastsetter spesielle opptakskrav. Av hensyn til fagvalgene i videregående opplæring må nye opptakskrav fastsettes senest to år før de settes i verk.

Ved å gi institusjonene mulighet til selv å fastsette spesielle opptakskrav vil de kunne få et rikligere rekrutteringsgrunnlag til de ulike utdanningene. Det kan også bidra til å rekruttere mer motiverte studenter. Samtidig vil det gi tydelige signaler om de faglige forutsetningene som studentene må ha, for å kunne klare studiet. Det kan bidra til at flere kommende studenter på et tidligere tidspunkt tenker gjennom hva de vil studere, og hvilket faglig grunnlag som kreves for studiet. Ved at studentene har større faglige forutsetninger for studiet, ligger det bedre til rette for at flere fullfører på normert tid.

Det nasjonale opptaket (Samordna opptak) skal fremdeles skje i regi av Felles studieadministrativt tjenesteseneter (FSAT). Det betyr at søkere, rådgivere og andre interesserte fortsatt skal finne all den informasjon de trenger i samme portal. Dette gjør søknadsprosessen enkel og effektiv for søkerne og de opptaksansvarlige ved universitetene og høyskolene.

En økning i antallet spesielle opptakskrav vil føre til en økning i antallet søknader som må behandles ved flere institusjoner, og noen ekstra kostnader til driften av det samordnede opptaket. Det kan også gjøre det noe mer arbeidskrevende for søkere og elever i videregående opplæring å orientere seg om opptakskravene for ulike utdanninger. Regjeringen mener imidlertid at disse ulempene blir mer enn oppveid av fordelene med

å kunne rekruttere bedre kvalifiserte og mer motiverte studenter.

Opptaket til mastergradsutdanning, andre videreutdanninger og ph.d.-utdanning foregår lokalt på den enkelte institusjonen. Regjeringen støtter Universitets- og høyskolerådets forslag om å sette i verk et samordnet opptak til mastergradsutdanning, det vil si et teknisk opptakssamarbeid. Det vil bidra til mer rasjonell bruk av ressursene, ved at en del registreringsarbeid kun gjøres én gang. I tillegg vil det forenkle behandlingen av søkere fra utlandet.

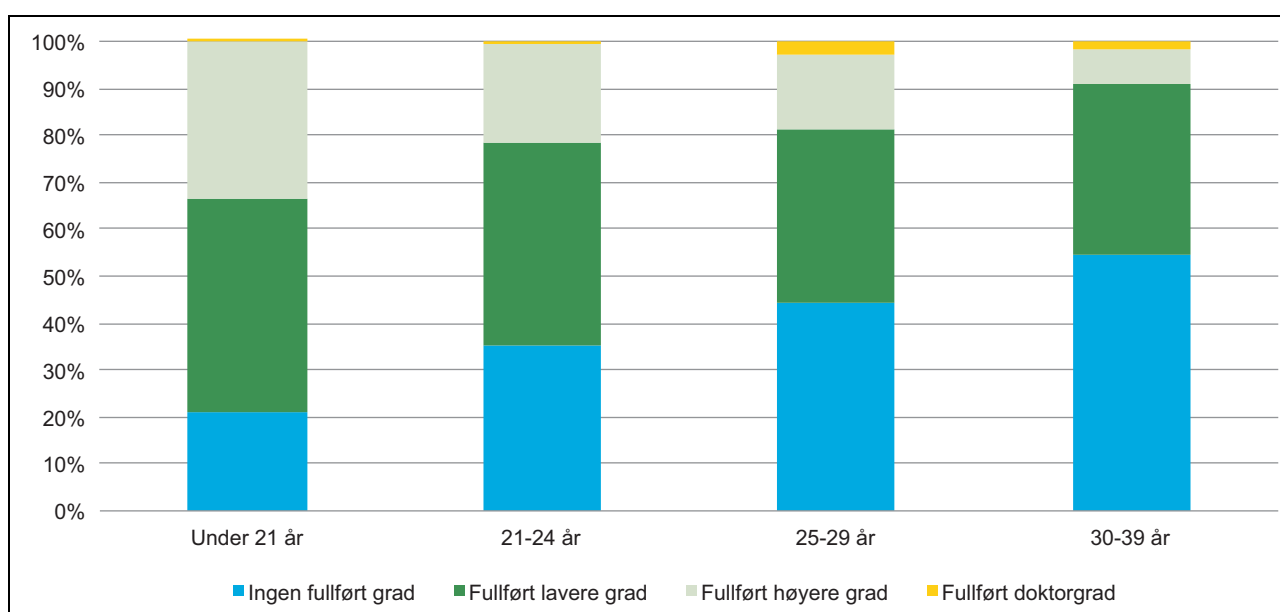
2.4 Gjennomføring

Å bedre gjennomføringen i høyere utdanning var et av målene i Kvalitetsreformen. I årene etter innføringen av Kvalitetsreformen økte antallet avlagte studiepoeng per student. Flere av dem som fullførte, gjorde det på normert tid, men det var små endringer i frafallet.²¹

De siste årene har også gjennomføringen snudd til det bedre: Nyere data fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at andelen som fullfører en bachelorgrad i løpet av fem år, har økt fra 58 prosent for studentkullet som startet i 2005, til 66 prosent for kullet som startet i 2010.

Det er imidlertid stor variasjon i gjennomføringsgrad mellom fagene. Det er generelt mye høyere gjennomføringsgrad i korte profesjonsut-

²¹ Aamodt og Hovdhaugen 2011



Figur 2.5 Nye studenter i 2007, etter alder og oppnådd grad etter åtte år

Kilde: SSB

Boks 2.5 Gjennomføring i Norge sammenlignet med andre land

OECD publiserer årlig indikatorrapporten *Education at a Glance* (EaG), som sammenligner ulike sider av utdanningssystemene i OECD-landene. Sammenligninger på tvers av land kan være problematiske å tolke fordi alt fra rammebetingelser til ulikheter i registreringspraksis varierer mellom landene. Forhold som kan påvirke tallene for gjennomføring, er blant annet opptaksregler og studieavgifter, om man har data som fanger opp frafalte studenter, og hva som er normert tid. Landsammenligningene i EaG er verdifulle, men må altså tolkes med en viss forsiktighet. Tall fra EaG 2016 viser at norske studenter gjennomfører på normert tid i større grad enn i andre land. I de landene som deltok i undersøkelsen, gjennomførte 41 prosent av bachelorstudentene i gjennomsnitt på normert tid. Norge og Danmark ligger til sammenligning begge på 50 prosent gjennomføring på normert tid, mens Finland og Sverige ligger rundt 40 prosent. Etter ytterligere tre år stiger fullføringsgraden i gjennomsnitt til 69 prosent, mens den i Norge ligger på 76 prosent og i Danmark på 81 prosent.¹

¹ OECD 2016 c

danninger med stort innslag av obligatoriske aktiviteter og/eller praksis enn i de klassiske disiplin-fagene. Årsaken til dette er imidlertid sammen-satte.

Frafall skjer hovedsakelig i de to første semestrene. Imidlertid er det et ikke ubetydelig antall som faller fra også i senere semestre. Mange studenter bytter dessuten studium underveis (omvalg). Innenfor bachelorutdanningene utgjør dette 40 prosent av studentene som falt fra studiet de opprinnelig startet på. Det var mest omvalg fra humanistiske og samfunnsvitenskapelige studier. Mer enn 20 prosent av kandidatene som begynte på bachelorutdanning innenfor disse fagområdene i 2010, avla graden på et annet fagområde innen 2015.²²

Noe frafall og forsinkelse er naturlig i et åpent utdanningssystem. Norge er avhengige av en godt

utdannet befolkning, og det bør derfor være muligheter for fleksibilitet og livslang læring. Tilgang til høyere utdanning uten studieavgifter og med rett til støtte gjennom Statens lånekasse for utdanning har stor verdi for Norge som demokrati og velferdssamfunn. Mange av de norske studentene er ikke unge heltidsstudenter. Mange har tidligere yrkeserfaring, og flere har barn. Vi kan med andre ord ikke forvente at alle skal gjennomføre studiene på normert tid. Samtidig kan faktorer som universitetene og høyskolene ikke har kontroll over, påvirke gjennomføringen i negativ retning: I perioder med sterk økonomisk vekst og generelt godt arbeidsmarked har mange studenter blitt rekruttert til arbeidslivet eller fått deltidsjobber før de var ferdig med studiene, noe som bidrar til frafall og forsinkelse.

Selv om noe forsinkelse og frafall kan forklares med eksterne faktorer, betyr ikke det at kvaliteten på utdanningstilbudet og oppfølgingen av studentene er uten betydning. Faglig og sosial tilhørighet, forventninger til studentene, støttetjenester og hvorvidt undervisning og tilbakemelding er egnet til å engasjere studentene, betyr mye for gjennomføringen.²³

For mange av studentene er overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning stor. Et godt tilpasset første år der de tidlig blir inkludert i fagmiljøet, kan forhindre at de faller fra. Norsk studentorganisasjon understreker i innspillet sitt til denne stortingsmeldingen at universitetene og høyskolene har ansvar for at studentene føler en tilhørighet til fagmiljøet og institusjonen fra første dag.²⁴ Flere fagmiljøer har allerede etablert gode ordninger for dette. Se eksempel i boks 2.6.

Den resultatbaserte finansieringen av høyere utdanning var tidligere knyttet til studiepoengproduksjon og ikke til oppnåelse av grader. Antall kandidater er innført som resultatindikator i finansieringssystemet med virkning fra 2017.²⁵ Dette vil være et insentiv for universitetene og høyskolene til å sikre at studentene fullfører en grad.²⁶

Utdanningsplaner er et verktøy som ble innført med Kvalitetsreformen. Planene har til hensikt å formalisere et tettere og mer forpliktende forhold mellom institusjon og student, gjøre det enklere for begge parter å følge opp progresjonen i studiet og stimulere studenten til å fullføre på normert tid. I rapporten *Utdanningsplaner – et vir-*

²³ Larsen, Sommersel og Larsen 2013; Nordhagen, Dahle og Skjervheim 2016

²⁴ Norsk studentorganisasjon 2016

²⁵ Prop. 1 S (2016–2017)

²⁶ Vossensteyn 2015

²² Kunnskapsdepartementet 2016a

Boks 2.6 Mottak av nye studenter ved UiB

På Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen blir mottaket av nye studenter organisert gjennom gruppetilbud til alle nye studenter gjennom de to første semestrene. Studentene deles inn i klasser på 20–25. Hver klasse er satt sammen ut fra studentenes faglige interesser og blir ledet av lærere og erfarne studenter fra det aktuelle faget. Dette initiativet fikk i 2002 Kunnskapsdepartementets utdanningskvalitetspris. Siden den gang har det blitt en veletablert ordning, som har ført til at frafallet i første semester på fakultetet nå er på samme nivå som på profesjonsutdanningene. Flere fakultet har nå innført tilsvarende ordninger.¹

I 2016 vedtok Universitetet i Bergen at alle studenter skal ta del i en faglig mentorordning innen 2019. Vedtaket kommer som følge av lang innsats fra universitetets studentpolitikere. Ordningen skal driftes av fakultetene, og målet er at

bedre oppfølging og veiledning skal føre til bedre læring og fullføring.² Studentene ønsker lavterskelløsninger for å diskutere for eksempel:

- de akademiske forventningene og mulighetene
- studieteknikk og arbeidsmetoder
- valg av enkeltemner
- valg av tema for bachelor- og mastergradsoppgave
- problemstillinger i pensum og oppgaver
- fremtidig yrkeskarriere og bruk av kompetansen studentene opparbeider seg³

¹ Fra innspillbrev til UiB

² <http://www.studvest.no/rektoratet-onsker-en-faglig-mentor-til-alle/>; <http://www.studvest.no/alle-uib-studenter-skal-ha-mentor-innen-2019/>

³ Eksempel på mentorløsning som kan brukes: <http://www.worcester.ac.uk/your-home/academic-tutoring.html>

kemiddel for gjennomføring fremkommer det at det mange steder er for enkelt for studentene å legge opp til studieløp med lavere progresjon enn det som er normert, og at det generelt er liten kontroll med utdanningsplanene.²⁷ Utdanningsplanenes potensial som virkemiddel for å følge opp studentenes progresjon er ikke fullt ut utnyttet. Departementet overlater til institusjonene å finne hensiktsmessige måter å bruke utdanningsplanene i oppfølgingen av studentene og vurdere eventuell oppfølging av rapportens anbefalinger.

Lav gjennomføring innebærer sløsing med ressurser for den enkelte og for samfunnet. Statistikken viser tegn til bedring, og regjeringen har som mål at denne positive utviklingen skal fortsette. Oppfølging av tiltakene i denne meldingen og uttellingen for kandidater i finansieringssystemet bør gi positive resultater.

2.5 Læringsmiljø for kvalitet

Kvalitetsreformen slo fast at universitetene og høyskolene har det overordnede ansvaret for læringsmiljøet. Det ble stilt krav både til det fysiske arbeidsmiljøet og om opprettelse av læringsmiljøutvalg.²⁸

²⁷ Nordhagen, Dahle og Skjervheim 2016

²⁸ St.meld. nr. 27 (2000–2001)

Studentenes psykiske helse og sosiale liv

Hver femte student sliter med psykiske plager, og hver tredje student føler seg utenfor.²⁹ Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) viser at studenters psykiske helse har forverret seg mer enn hos befolkningen forøvrig i samme aldersgruppe, og at den stadig blir dårligere. Det er bekymringsverdig, for studentene selv og for kvaliteten i høyere utdanning. Universitetene og høyskolene må ha en tydelig ambisjon om at studentene skal integreres bedre i det akademiske og sosiale fellesskapet og trives i studiene.

Studentsosiale foreninger og lag er viktige biter av et godt læringsmiljø og god studentvelferd. Studentene bygger opp sosiale nettverk, møter potensielle arbeidsgivere og får god trening i organisasjonsarbeid. Lokale myndigheter, institusjonene, studentsamskipnadene og studentene bør diskutere hvordan en kan skape gode sosiale og faglige møteplasser og forebygge ensomhet og psykiske problemer. Samlet har de gode verktøy for å ivareta studentene.

Det fysiske læringsmiljøet

Bygg, areal og infrastruktur utgjør det fysiske læringsmiljøet for studenter og ansatte ved universi-

²⁹ Studentenes helse og trivselsundersøkelse (SHOT) 2014

teter og høyskoler. Hensiktsmessige og gode bygg er et viktig virkemiddel for å oppnå kvalitet i forskning og høyere utdanning. Det sosiale miljøet og de estetiske og fysiske utformingene av bygg er viktige for studentenes trivsel og forutsetninger for læring.³⁰ Hvor god den arkitektoniske kvaliteten er, avhenger av hvor egnet den estetiske og fysiske utformingen er for aktivitetene som skjer i læringsprosessen. Måten byggene utformes og brukes på, har stor betydning for hvilke læringsformer og samhandlingsmønstre som utvikler seg. Dette gjelder både innad i hvert enkelt bygg og hvordan byggene er samlet i en større campus. Eksempelvis vil et bygg med flere seminarrrom og åpne møteplasser legge bedre til rette for samarbeid og kommunikasjon enn et bygg med privatiserte rom og lukkede dører. Samtidig vil skjermede arbeidsplasser legge mer til rette for konsentrasjon. God forvaltning av bygg og campus handler derfor ikke bare om å håndtere byggenes tekniske kvaliteter. Det handler i større grad om å se på bygg og campus som strategiske verktøy som bidrar til at institusjonene når sine mål.³¹

Campusforvaltning som et strategisk verktøy er komplisert og utfordrende, fordi det berører finansielle, funksjonelle og fysiske aspekter.³² Ingen kan med sikkerhet si hvilke læringsformer vi kan forvente i fremtiden, men nettopp denne usikkerheten må gi inspirasjon til og rom for stor fleksibilitet i de fysiske omgivelsene.

Tilrettelegging for samspill mellom utdanning og forskning og god bruk av utstyr og laboratorier vil bygge opp under en praksisnær utdanning. Det fysiske læringsmiljøet skal også legge til rette for

Boks 2.7 Samlokaliseringsbygget på Kronstad

Undervisningslokalene i samlokaliseringsbygget på Kronstad for Høgskolen i Bergen, nå Høgskulen på Vestlandet, er et eksempel på god campusutvikling og fremtidsrettet utforming av fysisk læringsmiljø. Campus Kronstad er basert på prinsippene om nærhet mellom funksjoner og fleksibilitet. Infrastrukturen legger til rette for fleksible og varierte arbeidsformer som er tilpasset det faglige innholdet i studiene og behovene i yrkeslivet.

Boks 2.8 Livsvitenskapsbygget ved Universitetet i Oslo

Livsvitenskap er en stor satsing ved Universitetet i Oslo og en tverrfaglig vitenskap hvor forskere og studenter fra ulike fagdisipliner bidrar med sine spesifikke fagkunnskaper. Innenfor livsvitenskap kombineres fagdisiplinene medisin og biologi med kjemi, farmasi, IKT, fysikk og matematikk. I tillegg vil universitetet bruke samfunnsfag og humanistiske fag for å sette livsvitenskap i et helhetlig samfunnsperspektiv. Til grunn for byggeprosjektet ligger et konsept som skal legge til rette for *konvergens*, dvs. at fagdisipliner skal kunne nærme seg hverandre eller smelte sammen. Det planlagte nybygget legger til rette for forskning og utdanning på tvers av fagdisiplinene og et bredt samarbeid med helseforetak og næringsliv. Dette skal oppnås ved blant annet fleksibel utforming av laboratorier, undervisningsrom og -auditorier og ved å skape gode arbeids- og møteplasser for ansatte, studenter og eksterne samarbeidspartnere. Bygget vil bringe sammen forskere og studenter og kan koble fagdisipliner på nye måter for å få frem ny kunnskap, innovasjon og verdiskaping.

tverrfaglighet, samhandling mellom studenter og ulike undervisningsformer. Både det å bygge og drifte bygninger er kostbart. Å legge til rette for god utnyttelse av arealene handler derfor også om å bruke ressursene optimalt.

Den digitale utviklingen skjer raskt og bidrar til nye og mer fleksible studietilbud og påvirker studieopplegg og studievaner. En undersøkelse fra Universitets- og bygningsstyrelsen i Danmark viser at innføring av nye teknologier ikke har minsket behovet for å ha et fysisk sted å møtes, men at måten områdene blir brukt på, har endret seg.³³ Fokuset er flyttet fra faste plasser for studenter og ansatte til fleksible plasser som brukes på skift.

Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene har en langsiktig og strategisk plan for å sikre en fremtidsrettet campus som støtter opp om utdanning og forskning av høy kvalitet. Det innebærer blant annet at campus må legge til rette for gode og attraktive læringsarenaer. De institusjonene som har flere campuser, forventes å

³⁰ Wiers-Jenssen, Stensaker og Grøgaard 2002

³¹ den Heijer 2012; Corneil og Parsons 2007

³² Den Heijer 2011

³³ Ministeriet for videnskap 2009

se disse i sammenheng. Planene må være godt forankret i institusjonenes strategier for organisasjonsutvikling og ha en forpliktende form. Formålet er å sikre at campusutviklingen nasjonalt og ved den enkelte institusjon legger til grunn et bærekraftig og langsiktig perspektiv tilpasset fremtidens krav til utdanning og forskning av høy kvalitet.

Universell utforming

Universell utforming innebærer at omgivelsene må utformes på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker i så stor utstrekning som mulig, uten særskilt tilpassing. Universitetene og høyskolene har ansvar for at alle studenter har et godt og inkluderende læringsmiljø av høy kvalitet. Det innebærer blant annet å sikre at også studenter med nedsatt funksjonsevne eller lese- og skrivevansker får kvalitetssikrede tilbud og tjenester tilpasset deres behov. Universell utforming i høyere utdanning er imidlertid til nytte for hele studentmassen. Alle læresteder skal derfor ha handlingsplaner for universell utforming og individuell tilrettelegging for studenter som trenger det.

I 2003 opprettet Kunnskapsdepartementet *Universell*, pådriver- og koordineringsenheten for inkluderende læringsmiljø, universell utforming og læringsmiljøutvalgene. *Universell* følger blant annet opp hvordan institusjonene implementerer og reviderer handlingsplanene for studenter med funksjonsnedsettelse og støtter kompetanseutvikling om universell utforming i relevante fagmiljøer i høyere utdanning.

I januar 2016 lanserte regjeringen en handlingsplan for universell utforming for perioden 2015–19.³⁴ Her har *Universell* fortsatt ansvar for et kompetansehevingsprogram for utdanninger ved universiteter og høyskoler. Programmet kan gjelde planlegging av studieprogram med tanke på mangfoldet i studentmassen, undervisnings- og læringsmetoder som gir bedre studiekvalitet for alle, eller mer fagspesifikke prosjekter, for eksempel om hva arkitekt- og bygningsingeniørstudenter lærer om universell utforming.

I henhold til diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 14 skal alle nye IKT-løsninger være universelt utformet, og fra 1. januar 2021 skal alle IKT-løsninger være universelt utformet.³⁵ I høringsloven om forslag til ny likestillings- og diskrimineringslov er det foreslått å utvide anvendelsesområ-

det for denne bestemmelsen slik at den også skal gjelde for utdanningssektoren. Forslag til ny lov vil etter planen legges frem våren 2017.

Regjeringen vil gi *Universell*, i samarbeid med et fagmiljø, oppdrag om å etablere et pilotprosjekt for å utvikle kvaliteten i universitets- og høyskolepedagogikken gjennom integrering av perspektiver som mangfold, funksjonsnedsettelse, universell utforming og tilrettelegging. Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet har også sammen gitt *Universell* og Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek i oppdrag å utrede mulige tiltak for å bedre tilgangen til studielitteratur for studenter med funksjonsnedsettelse som medfører lesevan-
sker.³⁶

2.6 Studentenes velferd og rettigheter

Gode rammer for livet rundt og i studiene sikrer at studentene har mulighet til å bruke tid og energi på studiene, uavhengig av livssituasjon og bakgrunn. Studentenes læringsmiljø er utdanningsinstitusjonenes ansvar og en viktig forutsetning for god læring. Institusjonenes styrer skal, i samarbeid med studentsamskipnadene, legge forholdene til rette for et godt studiemiljø og arbeide for å bedre studentvelferden på lærestedet. Noen ordninger for å styrke studentenes velferd er nasjonale, som for eksempel studiefinansiering, mens andre følger av vertskommuneansvaret, som studentenes helsetilbud.

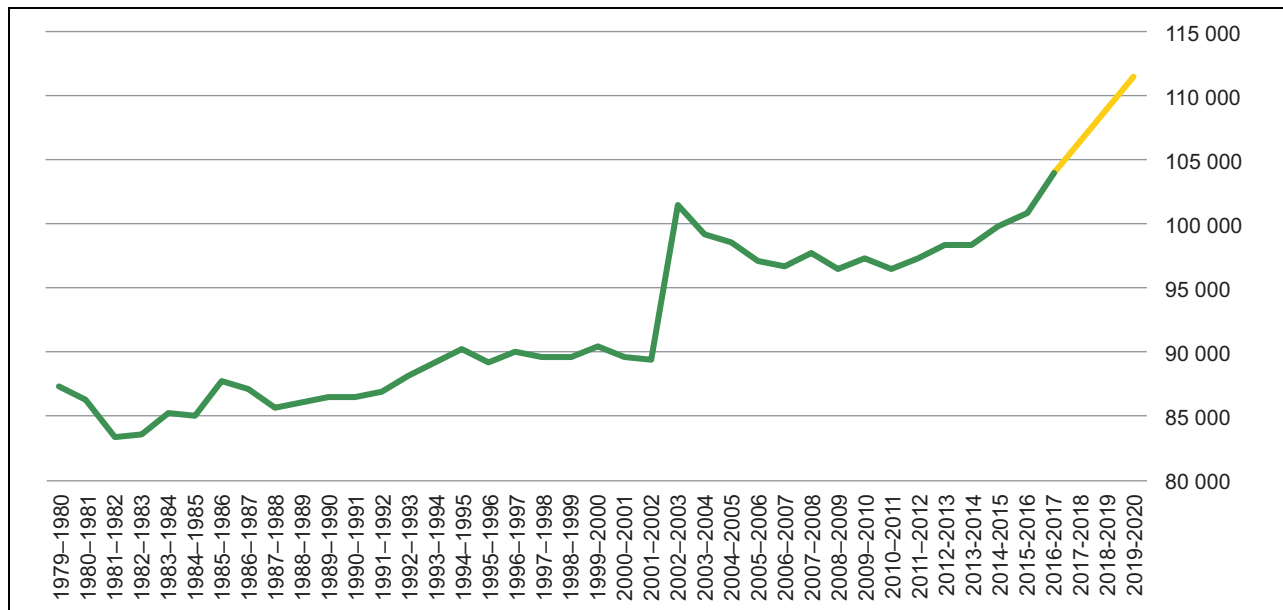
Studiefinansiering

Den norske utdanningsstøtteordningen er god sammenlignet med tilsvarende ordninger i nordiske land og andre land det er naturlig å sammenligne oss med. Formålet med utdanningsstøtteordningen er å bidra til lik rett til utdanning. Støtteordningen er i all hovedsak å anse som en universell velferdsordning, ved at den bidrar til at alle har et godt grunnlag for livsopphold under utdanningen. De fleste studentene benytter seg av støtteordningen, og den er avgjørende for å gi god tilgang til utdanning i Norge. Utdanningsstøtten legger til rette for et samfunn med høyt kunnskapsnivå.

³⁴ Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2016

³⁵ Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Lov 21. juni 2013 nr. 61 2016

³⁶ Studenter med sterk synshemming får i dag produsert tilrettelagt studielitteratur hos Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB) etter behov. Dette oppdraget gjelder også studenter med dysleksi eller andre funksjonsnedsettelse som medfører lesevan-
sker. Disse studentene kan låne allerede produsert litteratur hos NLB, men får ikke selv produsert tilrettelagt studielitteratur etter behov.



Figur 2.6 Basisstøtte – historisk utvikling (i 2015-kroner)

Kilde: Statens lånekasse for utdanning

Regjeringen er opptatt av at studentene skal ha en økonomisk hverdag de kan leve med. Derfor har regjeringen hvert år siden den tiltrådte, foreslått å øke basisstøtten utover prisvekst. Dette har gitt studentene bedre kjøpekraft. Likevel er det mange studenter som opplever at de har en krevende økonomisk situasjon. Mellom 2017 og 2020 vil støtteperioden trappes opp til elleve måneder for heltidsstudenter ved universiteter, høyskoler og fagskoler. Dette tilsvarer en økning i støttenivået på ti prosent sammenlignet med dagens nivå. Denne satsingen betyr at studentene kan velge å ta betalt arbeid i et noe mindre omfang enn i dag, og heller bruke denne tiden på å studere. Siden den siste måneden med støtte vil bli utbetalt i juni, vil dette gjøre avslutningen av undervisningsåret lettere for mange studenter.

Figur 2.6 viser utviklingen i kjøpekraft i utdanningsstøtten. Grafen viser hvordan utviklingen i basisstøtten har vært opp mot prisveksten (KPI). Nivået på basisstøtten er målt i 2015-kroner. Det er gjort en fremskrivning for undervisningsårene 2017–18, 2018–19 og 2019–20 der det er forutsatt at støtten økes tilsvarende én uke ekstra per undervisningsår, i tråd med opptrappingsplanen for elleve måneders utdanningsstøtte.

Dagens utforming av utdanningsstøtteordningen med basisstøtten som grunnelement tar utgangspunkt i behovet til de yngste studentene, som var i flertall og ble prioritert da ordningen ble innført i 2002–03. Ettersom studentgruppen blir stadig mer mangfoldig, og behovet for videre-

utdanning og reorientering gjennom nye utdanninger ser ut til å øke fremover, bør utdanningsstøtteordningen ha mer fleksibilitet og et større rom for individuelle tilpasninger.

Utdanningsstøtteordningen er utformet for å stimulere til gjennomføring, ved at lån omgjøres til utdanningsstipend etter hvert som utdanningen gjennomføres, og studenten avlegger studiepoeng. Regjeringen vil vurdere om konverteringsordningen kan innrettes på en måte som fremmer gjennomstrømming i større grad enn i dag, for eksempel gjennom insentiver til å fullføre hele bachelor- og/eller mastergrader, tilsvarende endringene utdanningsinstitusjonene har fått gjennom finansieringssystemet, jf. kapittel 6.

Studentsamskipnadene

Studentsamskipnadene har i oppgave å yte velferdstjenester til studentene, og det er opp til hver enkelt studentsamskipnad å bestemme hvilke. Bokkostnader er studentens største utgift, og rimelige boliger vil i mange tilfeller være en forutsetning for i det hele tatt å kunne begynne på høyere utdanning. Rimelige studentboliger er derfor ett av de viktigste velferdstilbudene studentsamskipnadene tilrettelegger for studentene. I de senere årene har midler til studentboliger blitt særlig prioritert. I 2015 og 2016 ble det årlig satt av midler til bygging av 2200 nye hybelenheter. Gjennom budsjettforliket mellom Kristelig folkeparti, Ven-

Boks 2.9 Velferdstjenester for studentene

Studentsamskipnaden for Sunnmøre tilbyr velferdstjenester til studentene ved Høgskulen i Volda. Studentsamskipnaden tilbyr studentboliger, kantine, studentbarnehage, studenthus, gode helseordninger med refusjon av legeutgifter og optisk utstyr, studentrådgiver, helse-søster og psykologtjenester. I tillegg gis det støtte til studentlag og organisasjoner. Studenter med små barn kan søke om barnepass i barnehagen i enkelte helger. Studentsamskipnaden tilbyr også gratis båtleie og rimelig medlemskap på treningssenter.

stre og regjeringspartiene er det satt av midler til en ytterligere økning i 2017 til 2500 hybelenheter.

Mange studentsamskipnader har de siste årene gjort en stor jobb med å tilpasse seg det nye institusjonslandskapet som følge av strukturreformen, og flere vil være nødt til å slå seg sammen. Etablering av større enheter vil etter regjeringens vurdering sikre gode velferdstilbud. Kunnskapsdepartementet anser det som hensiktsmessig at en institusjon i utgangspunktet betjenes av kun én studentsamskipnad, med mindre det er særlige hensyn som gjør at det er formålstjenlig med en annen løsning. I fagskolemeldingen foreslår regjeringen en endring av samskipnadsloven som også gir fagskoler en rett til å være en del av studentsamskipnadene.

Studentdemokrati

Norske studenters muligheter for innflytelse er gode sammenlignet med de fleste andre land, noe som har vært en viktig faktor i utviklingen av høyere utdanning i Norge. På nasjonalt nivå representeres universitets- og høyskolestudentene av Norsk studentorganisasjon (NSO) og fagskolestudentene av Organisasjon for norske fagskolestudenter (ONF).

Det følger av universitets- og høyskoleloven at studentene har rett og plikt til å sitte i utdanningsinstitusjonens styre, være representert i læringsmiljøutvalget og ha minst 20 prosent av medlemmene i alle kollegiale organer som tildeles beslutningsmyndighet. I tillegg har studentene rett til å opprette et studentorgan for å ivareta studentenes interesser og fremme studentenes synspunkter overfor institusjonens ledelse og tilsvarende for de enkelte avdelingene. Eksempelvis tar tidligere Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF)

sikte på å ha studentene med i flest mulige sammenhenger for å gi dem et eierforhold til utviklingen av høyskolen. Høsten 2015 ble det innført som fast ordning at leder av Studentparlamentet deltar i tidligere HiSFs øverste ledergruppe.

Universiteter og høyskoler må legge godt til rette for at studentene skal kunne kombinere studier og tillitsverv i styreverv, råd og utvalg. Det er også viktig at institusjonene tilbyr studentene opplæring, lokaler og annet utstyr som er nødvendige for å kunne utøve funksjonen de skal ha, på en god måte.

Tilsyn med læringsmiljø

Ifølge universitets- og høyskoleloven skal alle universitetene og høyskolene ha et læringsmiljøutvalg (LMU), som skal bidra til at studentenes læringsmiljø blir ivaretatt. Utvalget skal delta i planleggingen av tiltak som berører læringsmiljøet, og følge utviklingen i saker som angår studentenes sikkerhet og velferd. Læringsmiljøutvalget rapporterer direkte til styret ved institusjonen og skal hvert år avgi rapport om institusjonens arbeid med læringsmiljø.

Avvik studentene melder inn til institusjonen, må følges opp og oppfølgingen bør være en del av institusjonens interne system for kvalitetssikring. Studentene kan også varsle Arbeidstilsynet om kritikkverdige forhold i studentenes arbeidsmiljø. Arbeidstilsynet har ansvaret for å føre tilsyn med at studentene har et forsvarlig læringsmiljø, og at kravene til det fysiske arbeidsmiljøet som er fastsatt i universitets- og høyskoleloven, er overholdt. Arbeidstilsynet utførte ni tilsyn i 2014, og fire av tilsynene førte til en reaksjon. I 2015 gjennomførte de elleve tilsyn, hvorav ti førte til en reaksjon. Arbeidstilsynet har særlig ført tilsyn med at virksomhetens systematiske helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid også ivaretar studentene når de er i praktisk opplæring.

Læringsmiljøutvalgene har fått nye utfordringer etter strukturreformen fordi de ofte må dekke flere studiesteder. Både av den grunn og fordi det har gått lang tid siden de ble innført, vil utvalgenes mandat og rolle bli vurdert i forbindelse med neste lov gjennomgang.

Studentombud

Tilgang til god informasjon og bistand i saker knyttet til studiesituasjonen bidrar til trygghet og gode rammer for læring. Studenter som varsler om kvalitetssvikt, skal ivaretas av institusjonen.

I løpet av de siste årene har det blitt etablert studentombud ved norske universiteter og høyskoler. Universitetet i Oslo var først ute, i 2013. Studentombudene har et eget europeisk nettverk, European Network of Ombudsmen in Higher Education (ENOHE), som ble etablert i 2013. Studentombudet er en uavhengig bistandsinstans i saker som angår studiene. Studentombudene kan melde opp saker til institusjonsstyret eller gjennom kvalitetssikringssystemet. Studentombudet kan hjelpe til med å kvalitetssikre studentenes klager, løse saker på lavest mulig nivå og svare på spørsmål om studentenes rettigheter og plikter. Studentombudene viser seg ofte å være til god nytte for studentene og for institusjonene.³⁷

2.7 Forventninger og tiltak

Regjeringen forventer

- at universitetene og høyskolene legger til rette for at en mangfoldig studentpopulasjon skal lykkes i sine studier
- en god dialog og tydelig forventningsavklaring mellom videregående opplæring, fagskoler, universiteter og høyskoler for å sikre gode ut-

danningsvalg og gode overganger mellom utdanningsnivåene

- at institusjonene fortsetter arbeidet med å redusere uønsket frafall og for å bedre gjennomføringen
- en god dialog mellom vertskommuner, universiteter og høyskoler og studentsamskipnader for å forebygge ensomhet og psykiske problemer

Regjeringen vil

- gi universitetene og høyskolene mulighet til å fastsette spesielle opptakskrav for enkeltutdanninger
- legge til rette for at alle som skal velge utdanning kan ta gode valg gjennom lett tilgjengelig informasjon om studietilbudene og fremtidig kompetansebehov
- vurdere hvordan støtteordningene gjennom Statens lånekasse for utdanning kan innrettes for å stimulere til progresjon og fullføring av grader. Regjeringen vil også vurdere hvordan ordningene i størst mulig grad kan svare på behovene fremtidige endringer i studentpopulasjonen og arbeidsmarkedet vil medføre
- følge opp og sikre at alle institusjoner utvikler langsiktige og strategiske planer for en fremtidsrettet campus

³⁷ Deloitte 2016

3 Utdanning som gir god læring

Universiteter og høyskoler skal ha høye ambisjoner på studentenes vegne og motivere til studieinnsats og læring. Studentene skal inkluderes i det faglige og sosiale fellesskapet.

Det finnes ingen universaloppskrift på hva som er god utdanning på tvers av fag og studieprogrammer. Det har også vært forsket for lite på hva som gir god læring innenfor de ulike fagene. Likevel gir forskning på undervisning og læring generelt nyttig kunnskap som kan brukes i utviklingen av utdanningene.

Læringsforskning deler gjerne læringen inn i ulike forståelsesnivåer.¹ På det mest elementære nivået er studentene i stand til å gjengi fakta uten å reflektere noe videre over hva det innebærer. På de neste nivåene kan de forstå og anvende kunnskapen og se enkle sammenhenger. Og på de mest avanserte, dypere forståelsesnivåene er studentene i stand til å analysere, syntetisere og evaluere kunnskapen – og se overordnede sammenhenger.

Det er en tydelig sammenheng mellom studentenes læringsstrategier² og hvilket forståelsesnivå de når. Studenter som hovedsakelig memorerer fakta, ideer og innhold fra pensum, får en begrenset forståelse. Studenter som gjennom ulike læringsaktiviteter aktivt reflekterer over faget de studerer, og diskuterer med undervisere og medstudenter, når de mer avanserte forståelsesnivåene og utvikler evne til analytisk problemløsning og kritisk tenkning, på fagspråk kalt *dybdelæring*. Dybdelæring krever en betydelig innsats av studentene. Studentenes engasjement og tidsbruk, og hvordan de bruker tiden, er derfor avgjørende for hvordan de lykkes med studiene.³

Det er godt dokumentert at studentene tilpasser læringsstrategiene sine til kravene som settes

til dem gjennom undervisningen og vurderingene. Der studiene er krevende og underviserne forventer en stor innsats, vil studentene benytte mer komplekse læringsstrategier. Videre kan studieopplegget og uttrykte forventninger til studentene i stor grad påvirke studentenes holdninger til studiene.⁴

Det skal innebære en stor innsats å gjennomføre en høyere utdanning. Fagmiljøene må derfor ha høye ambisjoner på vegne av studentene og sørge for at de får utfordringer som bidrar til dybdelæring. Ambisjonene er nedfelt i læringsutbyttebeskrivelsene, som igjen danner grunnlaget for utforming av helhetlige studieprogrammer. Praxis, internasjonalsisering og samarbeid med arbeids- og samfunnslivet må tilpasses det enkelte studieprogrammet. Studentene må få undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som aktiverer og engasjerer, som er forskningsbasert, og som tydelig samsvarer med det fastsatte læringsutbyttet.

Dette kapitlet går nærmere inn på områdene regjeringen mener er vesentlige for utdanningskvalitet, uavhengig av fag.

3.1 Tett samspill mellom forskning, utdanning og praksisfeltet

«The research universities need to be able to give to their students a dimension of experience and capability they cannot get in other setting, a research experience that is genuine and meaningful. They should turn out graduates who are well on the way to being mature scholars, articulate and adept in the techniques and methods of their chosen field, ready for the

¹ Biggs, Collis og Edward 1982; Bloom et al. 1956

² Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. (Oppl.l. § 1-2)

³ Biggs og Tang 2011; Evans, Muijs og Tomlinson 2015; Gibbs 2010; Marton, Hounsell og Entwistle 1984; Pascarella og Terenzini 2005; Trowler 2010; Raaheim 2016

⁴ Damen, Bakken og Hauge 2016a; Postareff og Lindblom-Ylänne 2008; Raaheim 2016; Trigwell og Prosser 1996; Trigwell, Prosser og Waterhouse 1999; Virtanen og Lindblom-Ylänne 2010

challenges of the professional life or advanced graduate study.»

Kilde: The Boyer Commission 1998

Forskningsbasert utdanning

Det som skiller høyere utdanning fra annen utdanning, er at den utarbeides og gis av fagmiljøer der de ansatte har forskerkompetanse og der mange er forskere selv. Dette gjør at høyere utdanning er i en unik situasjon når det gjelder å utdanne kandidater som kan lese og bruke forskning, stille kritiske spørsmål og bruke vitenskapelige metoder for å løse oppgaver i studietiden og i arbeidslivet. Studenter som tidlig kommer i kontakt med forskningsmiljøer, lærer å forstå hvordan forskningsbasert kunnskap produseres.

Det er viktig at universitetene og høyskolene lykkes med å skape et godt samspill mellom utdanning og forskning, slik at disse aktivitetene forsterker hverandre. De faglig ansatte har en viktig rolle i å gjøre utdanningen spennende og relevant for studentene og bruke kunnskap fra forskningen for å skape innovative utdanninger. Fagkunnskapen som formidles skal være basert på oppdatert internasjonal forskning. En god lærer bør basere utdanningen på den samlede kunnskapen på feltet, uavhengig av innretningen på egen forskning. Samtidig er det viktig at de som underviser, formidler og lærer bort en vitenskapelig tenkemåte, noe som blant annet skal bidra til at studenter lærer å stille seg kritisk til forskningsresultater.

Å gi forskningsbasert utdanning krever at studentene tidlig integreres i det faglige fellesskapet, og at de får innsikt og trening i forskningslignende aktiviteter på alle nivåer i utdanningen. I dag ivaretas dette delvis ved at det er avsluttende oppgaver på mange bachelorprogrammer, og ved at det er krav om selvstendig arbeid for mastergrad og ph.d.-grad. Flere steder deltar studenter i forskningsprosjekter utover dette. Det er imidlertid ikke nok. God forskningsbasert utdanning innebærer at faglig nysgjerrighet, kritisk refleksjon og selvstendighet øves opp systematisk gjennom hele studietiden, gjennom diskusjon, tilbakemelding, prøving og vurdering. Studentaktive læringsformer og studentaktiv forskning er særlig egnet til dette, jf. kapittel 3.4.

Forskningsbasert utdanning innebærer videre at undervisningen og læringsaktivitetene er basert på forskning om hva som gir god læring, og at de faglig ansatte bruker sin forskerkompetanse til å utvikle og forske på studieprogrammene, undervisningen og studentenes læring. De

faglig ansatte bør teste om undervisningsmetodene de bruker har ønsket effekt på studentenes læring.

Mye tyder på at de fleste studenter i dag får god forskningsbasert utdanning, i den forstand at utdanningen foregår i forskningsmiljøer og at kunnskapen som formidles er basert på oppdatert, internasjonal forskning. Likevel er det potensial for å knytte utdanning og forskning enda tettere sammen. En rekke fagevalueringer har påpekt at universitetene og høyskolene har mange små og sårbare forskningsmiljøer.⁵ Dette gjelder særlig lærerutdanningene, sykepleierutdanningene og ingeniørfag, jf. Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet*. Mange studenter rapporterer i Studiebarometeret at de får liten kunnskap om vitenskapelige arbeidsmetoder og forskning gjennom utdanningen, mens mange faglig ansatte mener de har for lite tid til å utvikle innovative og forskningsbaserte undervisningstilbud.⁶ Studentaktive læringsmetoder og studentaktiv forskning brukes dessuten i begrenset grad, jf. kapittel 3.4, og det liten kultur for å forske på egen undervisning.

Regjeringen forventer at styrene ved universitetene og høyskolene legger vekt på å utvikle utdanninger først og fremst der de har en tilstrekkelig forskningsbase, og at fagmiljøene bruker eksisterende kunnskap og forsker på egen utdanningsvirksomhet for å utvikle utdanningene. Det bør legges til rette for at forskningsprosjekter har god studentinvolvering. Norges forskningsråd kan også bidra til dette, gjennom å finansiere prosjekter som har en god plan for studentinvolvering.

Kunnskapstriangelet og forholdet utdanning – praksis

Internasjonalt brukes ofte betegnelsen kunnskapstriangelet for å beskrive spillet mellom forskning, høyere utdanning og innovasjon. For å lykkes med å skape og formidle god og relevant kunnskap må det være godt samspill mellom disse tre elementene i fagmiljøene, og mellom ansatte, studenter og deres kontaktpunkter i arbeids- og samfunnsliv. Dette spillet må være godt forankret i institusjonenes strategier. Å styrke spillet mellom de tre elementene er viktig for at samfunnet skal få nytte av den kunnskapen som ska-

⁵ Se Forskningsrådets fagevalueringer på forskingsradet.no

⁶ Aamodt, Hovdhaugen og Stensaker 2016; Damen et al. 2016b

pes, det kan påvirke hva det forskes på og styrke kvaliteten på selve kunnskapsutviklingen.

Forskning og utdanning sikres relevans gjennom systematisk kontakt med aktuelt arbeidsliv – ved praksis, gjensidig hospitering, forsknings- og studentprosjekter, etter- og videreutdanning med videre. Slik kontakt gir samtidig arbeidslivet verdifull og oppdatert kompetanse. Nyutdannede universitets- og høyskolekandidater er dessuten en svært viktig kanal for å tilføre ny viten fra forskning til hele bredden av arbeidslivet.

Noen utdanninger har tradisjon for at praksisstudier er en integrert del av studieprogrammet. Et gjensidig forpliktende samarbeid mellom profesjonsutdanninger og praksisfeltet bidrar til utvikling av et kunnskapsbasert arbeidsliv og forskningsbaserte, praksisnære utdanninger. Utdanningene skal sikre kvalitet gjennom nært samarbeid med arbeidslivet studentene skal ut i, samtidig som arbeidslivet som tar imot studenter i praksis, har ansvar for å tilrettelegge praksisperiodene slik at de gir best mulig læring for studentene.

På andre utdanninger bruker fagmiljøene andre metoder og arbeidsformer for å gi studentene mulighet til å bruke sine teoretiske kunnskaper til å løse praktiske oppgaver. Det er viktig for kvaliteten på utdanningen og studentenes læring at praksisstudier eller annen arbeidslivserfaring er godt integrert i studieprogrammet.

Boks 3.1 Forskerkonferanse for og av studentene på lærerutdanningene

UNDERVEGS er en åpen forskerkonferanse som ble etablert på Høgskolen Stord-Haugesund, nå Høgskulen på Vestlandet. Konferansen arrangeres for og av grunnskole- og barnehagelærerstudentene og er en lærings- og formidlingsarena for forskning og utvikling (FoU) i utdanningene. Programmet på konferansen inkluderer prosjektpresentasjoner fra bachelorstudenter, mastergradsstudenter og interne og eksterne forskere. Intensjonen er at «konferanse som metode» skal øve opp studentenes forskerblikk. De skal få en analytisk og kritisk holdning til sitt eget studium og sin fremtidige profesjon. Studentene skal gjennom denne metoden også integreres tett i det akademiske fellesskapet og oppleve en progresjon i ansvar og oppgaver.

3.2 Relevante og forpliktende læringsutbyttebeskrivelser

Gode utdanninger har tydelige læringsutbyttebeskrivelser som gjør at undervisere, studenter og omverdenen vet hva studentene skal kunne når de har fullført utdanningen. Fagmiljøene utvikler studieprogram ved å beskrive kunnskapen, ferdighetene og den generelle kompetansen studentene skal ha etter endt utdanning. Læringsutbyttebeskrivelsene gir retning til alt fra emnebeskrivelser og litteratur til undervisnings- og vurderingsformer, innpassing av utenlandsopphold og praksis.

Kravet om at det skal utarbeides læringsutbyttebeskrivelser for alle studieprogram, kom med innføringen av kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i 2009. Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning ble innlemmet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) da det ble fastsatt i 2011. NKR beskriver overordnet kunnskapen, ferdighetene og den generelle kompetansen studentene skal ha etter fullført bachelor-, mastergrads- og doktorgradsutdanning, uavhengig av fagområde, jf. boks 3.2 og vedlegg 3. Eksempler på slike kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse er å kunne arbeide selvstendig, kommunisere om faglige spørsmål med andre innenfor fagområdet, kjenne til og bruke relevante metoder for forskning på en selvstendig måte og beherske relevante faglige verktøy. Innføringen av NKR innebærer at kvalifikasjonene må beskrives gjennom studentenes læringsutbytte og ikke gjennom *innsatsfaktorer*, som for eksempel antall undervisningstimer og pensum. Dette skal gi forutsigbarhet for aktører både innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonene.

Læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning skal tjene flere formål.⁷ De skal

- fungere som et redskap for høyere utdanningsinstitusjoner til å kvalitetsutvikle nye eller eksisterende studieprogram
- gi en dokumentasjon på hva studentene har lært på ulike nivå og den kunnskapen, ferdighetene og generelle kompetansen de har utviklet gjennom sine studier – en dokumentasjon som er viktig i et livslangt læringsforløp
- informere fremtidige arbeidsgivere om hva uteksaminerte kandidater har med seg inn i arbeidslivet
- informere søkere og nye studenter om hva som forventes på det aktuelle studiet

⁷ Solbrekke og Karseth 2016; Kunnskapsdepartementet 2011

Boks 3.2 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) ble vedtatt i 2011. Det gjelder hele det norske utdanningssystemet og beskriver hva slags kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal ha etter fullført utdanning på ulike nivåer. Se vedlegg 3.

Læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning (nivåbeskrivelsene) er basert på de to europeiske kvalifikasjonsrammeverkene: Bologna-rammeverket (QF-EHEA), som ble vedtatt i 2005, og Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), som ble vedtatt i EU i 2008 og innlemmet i EØS-avtalen i 2009. Disse er vedtatt å være kompatible.

Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk knyttes til de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene gjennom formelle prosesser: NKR ble henholdsvis selvsertifisert til QF-EHEA og henvist til EQF i juni 2014. Viktige kriterier for begge de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene er at internasjonale eksperter er involvert i prosessen, og at det må dokumenteres system for kvalitetssikring av de nasjonale kvalifikasjonene. Det at kvalitetssikringssystemet for høyere utdanning oppfyller kravene i ESG, er viktig for den internasjonale anerkjennelsen av kvalifikasjonene på nivå 6 – 8 i NKR.

Utformingen av de norske nivåbeskrivelsene for høyere utdanning ble gjort av en arbeidsgruppe med representanter for sektoren og ble

endelig fastsatt i mars 2009. Beskrivelsene er inndelt i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse for å lette sammenligningen med EQF:

- *Kunnskap* er det å forstå teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.
- *Ferdigheter* er evnen til å anvende kunnskapen til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative.
- *Generell kompetanse* er det å kunne bruke kunnskap og ferdigheter på en selvstendig måte i forskjellige situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til refleksjon og kritisk tenking i utdannings- og yrkessammenheng.

Arbeidsgruppen som utarbeidet læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning, var satt sammen av representanter for Universitets- og høgskolerådet, NOKUT, studentorganisasjonene og Kunnskapsdepartementet. I tillegg hadde den en referansegruppe med bredere deltakelse.

Kilder: Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011.

QF-EHEA: The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, se <http://www.ehea.info/pid34779/qualifications-frameworks-three-cycle-system-2007-2009.html>.

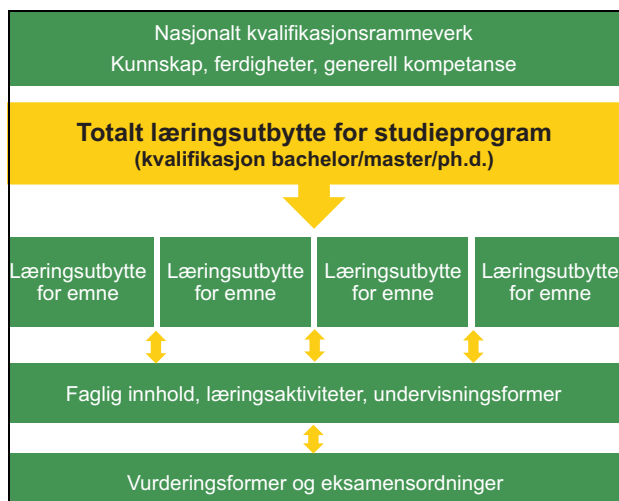
EQF: Europaparlaments- og Rådsrekommendasjon 23. april 2008 om etableringen av Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (2008/C/111/01)

- lette godkjenningen av kvalifikasjoner over landegrensene og på tvers av institusjoner

Læringsutbyttebeskrivelsene for hvert enkelt studieprogram skal være i samsvar med og avspeile riktig nivå i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Det vil si at alle beskrivelsene fra det nasjonale rammeverket skal være ivaretatt, men utdypet og tilpasset studieprogrammets formål og egenart. Emnene i studieprogrammet skal samlet sikre at studentene oppnår læringsutbyttet som er formulert for programmet som helhet. Det kan for eksempel bety at noen emner bidrar til at studentene oppnår læringsutbytte i kategorien «kunnskap», mens andre emner vektlegger læringsutbytte i kategorien «ferdigheter». Det å sikre at studentene oppnår læringsutbyttet som er definert for studieprogrammet, stiller krav til utdanningsledelse og til samarbeid og avklaringer mellom de faglig ansatte som underviser i de ulike emnene.

Læringsutbyttebeskrivelser er et faglig og strategisk verktøy for utforming og styring av studieprogrammene. Beskrivelsene bidrar til å styre studentenes forventninger og valg. De bidrar videre til bedre kommunikasjon innad i studieprogrammer, på tvers av disipliner, mellom akademia og tilstøtende praksisfelt og med avtagende arbeidsliv. Gjennomtenkte og godt formulerte læringsutbyttebeskrivelser skal ligge til grunn for utviklingen av helhetlige studieprogrammer med god progresjon der dybdelæring står sentralt, og der praksis og internasjonaliseringsaktiviteter er ivaretatt. Undervisningen må legges opp slik at studentene når læringsutbyttet som er fastsatt, mens prøvingen og vurderingen skal avdekke i hvilken grad studentene har oppnådd det fastsatte læringsutbyttet for studiet.

Læringsutbyttebeskrivelsene skal angi det læringsutbyttet alle studenter som har fullført og bestått studieprogrammet, skal ha oppnådd. De an-



Figur 3.1 Læringsutbytte i program- og emneplaner

gir dermed terskelverdien eller minstekravet for å bestå studieprogrammet. Karakterene angir hvor godt kandidatene oppfyller det som ligger i beskrivelsene. Det må komme tydelig til uttrykk i læringsutbyttebeskrivelsene at det innebærer en innsats å gjennomføre høyere utdanning. Studentene trenger imidlertid også å gjøres kjent med hva de har å strekke seg etter for å få bedre karakter enn bestått. Ikke minst er det viktig å formidle at kravene for beste karakter er kvalitativt annerledes enn kravene til bestått, jf. krav til å kunne analysere, syntetisere og evaluere kunnskap på høyeste forståelsesnivåer. Dette må formidles studentene i tilknytning til læringsutbyttebeskrivelsene.

Undersøkelser, innspillsbrevene til denne stortingsmeldingen og andre signaler fra sektoren viser at mange institusjoner og fagmiljøer har jobbet godt med å beskrive læringsutbyttet for studieprogrammene. Inntrykket er også at de mener det er vel verdt innsatsen. En undersøkelse fra 2013 viser for eksempel at et klart flertall av de faglig ansatte syntes læringsutbyttebeskrivelsene var nyttige for tilrettelegging av pensum, for egen undervisning og veiledning og for vurdering av studentenes prestasjoner.⁸

Samtidig viser erfaringer at det er krevende å utarbeide gode læringsutbyttebeskrivelser som verken blir for generelle eller for lokale og implisitte.⁹ En kartlegging gjennomført av NOKUT på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet viser at kun halvparten av læringsutbyttebeskrivelsene for de undersøkte utdanningene er i tråd med NKR.¹⁰ Det er relativt få beskrivelser som både er i sam-

svar med rammeverket og har en tydelig faglig profil. For noen av programmene var det også vanskelig å bedømme progresjonen mellom nivåene bachelor, mastergrad og doktorgrad. Noen steder blir utvikling av læringsutbyttebeskrivelser oppfattet som en administrativ oppgave, og flere institusjoner uttrykker at det er vanskelig å engasjere de faglig ansatte i dette arbeidet.

Kunnskapsdepartementet anerkjenner at det å utarbeide faglige læringsutbyttebeskrivelser som er i tråd med NKR, er en utfordrende oppgave som krever at en rekke forhold sees i sammenheng. For at læringsutbyttebeskrivelser skal bli et velfungerende faglig og strategisk verktøy for utforming og styring av studieprogram, må de utvikles gjennom en god og involverende prosess. De må forstås og tas alvorlig av alle som er involvert i studieprogrammet. Det er avgjørende at de faglig ansatte føler eierskap til arbeidet med å beskrive læringsutbyttet og har et felles engasjement for å utvikle studieprogrammene. Dette krever at utdanningsledere stimulerer til felleskap for faget og studieprogrammet som helhet. Institusjonene bør benytte arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser til faglig fornyelse og til å vurdere hvordan utdanningene bedre skal møte studentenes og samfunnet behov.

Boks 3.3 Læringsutbyttebeskrivelse som et strategisk verktøy

I NOKUTs kartlegging av innføringen av læringsutbyttebeskrivelser i 2015 ble bachelor i statsvitenskap ved Universitet i Stavanger trukket frem. Måten studiet kombinerer strukturen i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket med fagets spesifikke innhold og profil på beskrives som forbilledlig.

Universitet i Stavanger fremhever at dette er et resultat av en bevisst og strategisk satsing på utvikling av kvalitet i studiet gjennom å involvere flere aktører i et samarbeid: Instituttleder som ansvarlig for prosessen, studenter som kritiske lesere av studieprogrammet, fakultetet med administrativ støtte og programkoordinator som knyttet de ulike delprosessene sammen. Det ble etablert et programvalg, og det ble arrangert arbeidsseminar for faglærere, studenter og administrasjon.

⁸ Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014

⁹ Solbrekke og Karseth 2016

¹⁰ Læringsutbyttebeskrivelsene for 127 programmer ved 32 institusjoner ble gjennomgått. Sørskar, Elken og Haugen 2015

Proessen med å beskrive læringsutbytte må også involvere andre partnere og interessenter i og utenfor institusjonen. Samarbeid med administrativt ansatte, studentmedvirkning og godt samspill med samfunns- og arbeidsliv er av særlig betydning for at læringsutbyttebeskrivelsene blir gode.

Innføringen av læringsutbyttebeskrivelser har ennå ikke hatt den strukturerende effekten den er ment å ha. Regjeringen forventer at institusjonene gjennomgår studieprogrammene for å utvikle eller revidere læringsutbyttebeskrivelsene. Regjeringen forventer videre at NOKUT veileder universitetene og høyskolene i arbeidet med å utforme og videreutvikle læringsutbyttebeskrivelser i samsvar med NKR, og at de sammen med institusjonene bidrar til bedre implementering av dette som et strategisk og faglig verktøy.

Referansegruppen som har kartlagt læringsutbyttebeskrivelsene på vegne av NOKUT, anbefaler Kunnskapsdepartementet å revidere kvalifikasjonsrammeverket og tydeliggjøre forventningene til innholdet i de ulike kategoriene kunnskap,

ferdigheter og generell kompetanse. Kunnskapsdepartementet har forutsatt at kvalifikasjonsrammeverket skal være gjenstand for evaluering og eventuell justering når det har virket en tid. Kvalifikasjonsrammeverket bør imidlertid ikke evalueres før det har fått virke en viss tid etter at det har blitt fullt ut implementert. Fagmiljøene bør også først komme lengre i å utvikle dette til et faglig og pedagogisk verktøy. En fremtidig evaluering og eventuell justering av rammeverket må ta hensyn til Norges internasjonale forpliktelser, jf. boks 3.2.

I kapittel 6.5 er det en beskrivelse av hvordan fastsetting av læringsutbyttebeskrivelser skal foregå i helse- og sosialfagutdanninger.

3.3 Helhetlige studieprogram med god progresjon

Organiseringen av utdanningene i studieprogram var ett av de sentrale elementene i Kvalitetsreformen i 2003. Intensjonen var å sørge for mer hel-

Boks 3.4 Sammenheng i programmene

The Leeds Curriculum

Universitetet i Leeds har i flere år satset på utdanningskvalitet og vunnet mange priser for resultatene av arbeidet. Det har blant annet blitt utnevnt til University of the Year 2017 av The Times and The Sunday Times' *Good University Guide*. Universitetet har arbeidet for å skape sammenheng i alle programmene ved institusjonen. Det er tre nøkkelementer som definerer samtlige av bachelorprogrammene (undergraduate) som tilbys av institusjonen, på tvers av fag og fakulteter:

- Alle studentene deltar i spesialisert og fagspesifikk *forskningsbasert læring*.
- For at studentene skal forstå forbindelsen mellom faget og verden utenfor, inneholder samtlige programmer tre *programtråder*: perspektiver på koblingen mellom utdanning og arbeidsliv (employability), global og kulturell innsikt, samt etikk og ansvarlighet.
- Ti tverrfaglige *oppdagelsestema* hjelper studentene med å utvide sin intellektuelle horisont utover fagområdet. De er samlet under overskriften *LeedsforLife*. Formålet er å hjelpe studentene til å forstå hvordan det de gjør og lærer ved Leeds universitet forbereder dem for livet etter studiene.

Universitetet legger også vekt på erfaringer utenom de ordinære studiene, som frivillig arbeid, utenlandsopphold og entreprenørskap. 20 prosent av studentene er fra lav sosial bakgrunn, noe som er uvanlig høyt for et universitet i Russell Group, som er en forening for de beste britiske universitetene. Kandidatene fra Leeds gjør det godt på arbeidsmarkedet, så universitetet bidrar til reell sosial mobilitet.

InterAct

Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo har satt i gang et prosjekt, InterAct, som de følger for å gjennomgå og omstrukturere studieprogrammene. Det tar utgangspunkt i målet om at studenten skal lykkes faglig og profesjonelt. Faglederne må finne ut hva som kreves av for eksempel en farmasøyt eller en kjemiker for å lykkes, og så sette opp læringsmålene i studieprogrammene deretter.

Fakultetet har bestemt seg for å sette sammen tverrfaglige studieprogram med utgangspunkt i de utfordringene de tror studentene kommer til å møte i en livslang karriere. En viktig del av prosessen er også at de arbeider bevisst med å forbedre læringsmiljøet og ansattkulturen ved fakultetet.

hetlige utdanninger, legge til rette for bedre planlegging av studieløpet, gi det en sterkere arbeidslivsprofil og unngå den faglige overlappingen en lett kunne få ved å ta beslektede fag i den gamle cand.mag.-ordningen. Evalueringen av Kvalitetsreformen fra 2006 viste at universitetene og høyskolene benyttet anledningen til å gjøre omfattende endringer i studietilbudene. Brede utdanningstilbud ble brutt ned i nye og mindre moduler og emner som kunne kombineres på ulike måter.¹¹ I dag er mange studieprogrammer bygget opp av små emner, og noen er på kun 7,5 studiepoeng.

NOKUTs analyser, diverse rapporter og innspill fra sektoren tyder på at institusjonene fremdeles ikke er helt i mål med å utvikle helhetlige og sammenhengende studieprogrammer, slik formålet var i Kvalitetsreformen.¹² Ofte er det svak strukturell og faglig sammenheng mellom emnene i et studieprogram, og programmene blir dermed for fragmenterte. Ansvar for ulike emner er gjerne delegert til ulike faglig ansatte, uten en god koordinering på tvers. Det foretas sjelden helhetlige vurderinger av hva studentene kan i etterkant av studieprogrammet. Studentevalueringene er ofte lagt opp for å evaluere emnene hver for seg, og ikke studieprogrammene som helhet. Konsekvensen er at studentene ikke alltid klarer å se sammenhengen mellom de ulike emnene og utvikle en helhetlig forståelse av faget. Videre kan det oppstå unødig overlapp eller hull mellom emner.¹³ En undersøkelse utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) viser at studieprogramledere mener helhet og sammenheng i studieprogrammene er blant det viktigste å prioritere.¹⁴

Dette viser at fagmiljøene og ledelsene ved universitetene og høyskolene fremdeles har en jobb å gjøre med å skape sammenhengende studieprogrammer. Fagmiljøene må sammen med de administrativt ansatte vurdere om prosessene de har for å organisere studieprogrammene og undervisningen er hensiktsmessige, eller om emnene er for små og vurderingen av studentene for oppstykket. Samtidig er det viktig at universitetene og høyskolene ivaretar tverrfaglighet og utvikler innovative utdanninger for å svare på utfordringene som er beskrevet i kapittel 1. Hvert enkelt studieprogram bør ikke utvikles isolert, men

sees i sammenheng med de andre studieprogrammene ved institusjonen og andre institusjoner. Dette krever god utdanningsledelse.

3.4 Aktive og varierte undervisningsformer

«If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow.»

Kilde: John Dewey

Gode utdanninger har et klart samsvar mellom de fastsatte læringsutbyttebeskrivelsene og undervisningsformene som benyttes. Undervisningsformene skal være basert på forskning om læring

Boks 3.5 Profesjonsverksted

Lærerutdanningene kritiseres ofte for å ha for svak profesjonsinnretning. Mange nyutdannede lærere synes overgangen fra studier til arbeid er altfor stor. De mener det er slik fordi praksisperiodene er den eneste arenaen for å utforske profesjonskompetansen, mens resten av undervisningen har for svak profesjonstilknøyning.

Høgskolen i Sørøst-Norge har utviklet et «profesjonsverksted» som læringsarena for å bringe problemstillinger fra skolehverdagen direkte inn i utdanningen. I verkstedet får studentene trent på situasjoner de vil møte som ferdige lærere. De får prøvd ut situasjoner som oppstår i møte med elever, lærere og foreldre. Målet er å gi studentene et større repertoar for å håndtere vanlige yrkesmessige utfordringer. Verkstedsmetodikken gjør at overføring av praksiserfaring i mindre grad blir et anliggende mellom praksislærere og student, noe som også har vært en pedagogisk utfordring i praksisundervisning.

Rollespill er en viktig del av verkstedsmetodikken. Arbeidsformen gir gode muligheter for å koble teori og praksis og for å realisere fagområdene pedagogikk, fagdidaktikk og elevkunnskap som integrerte fagområder. Rollespill forutsetter høy studentmedvirkning, mens refleksjonen og dokumentasjonen av spillene krever en forskningsbasert og teoretisk tilnærming.

Prosjektet fikk Utdanningskvalitetsprisen i 2014.

¹¹ Michelsen og Aamodt 2007

¹² Se for eksempel Aamodt, Hovdhaugen og Stensaker 2016

¹³ Dysthe et al. 2006; Haakstad og Nesje 2012; Solbrekke og Stensaker 2016

¹⁴ Aamodt, Hovdhaugen og Stensaker 2016

innenfor det aktuelle fagområdet. De må varieres alt etter hva studentene skal lære og være godt tilpasset studentenes forutsetninger. Det er viktig at de som underviser, legger til rette for dybdeløring.

Universitetene og høyskolene er læringsfellesskap med faglig ansatte og studenter. Løring er en aktiv prosess som skjer i samspill og samproduksjon mellom studenter og undervisere og studenter imellom, og ikke ved at studentene passivt mottar informasjon. Det viktigste bidraget til studentenes løring kommer følgelig fra studentene selv. Studentene har behov for å bryne sine synspunkter og forståelser på andre. De lærer best når de er en del av det akademiske fellesskapet, deltar i faglige diskusjoner og utveksler kunnskap og verdier med hverandre og med de faglig ansatte.¹⁵ Kvaliteten i institusjonens bidrag kommer derfor i stor grad til uttrykk gjennom hvordan det påvirker studentenes eget læringsarbeid.

Mye tyder på at fagmiljøene i større grad kan ta dette innover seg når de utvikler undervisningen: Studiebarometeret viser at 56,5 prosent av respondentene i 2015 var tilfredse med veiledningen og undervisningen. 41 prosent av studentene oppgir at de aldri eller kun én eller to ganger i løpet av utdanningen har diskutert faglige problemstillinger med faglig ansatte. Halvparten av studentene har aldri diskutert sin faglige utvikling eller faglige resultater med faglig ansatte.¹⁶

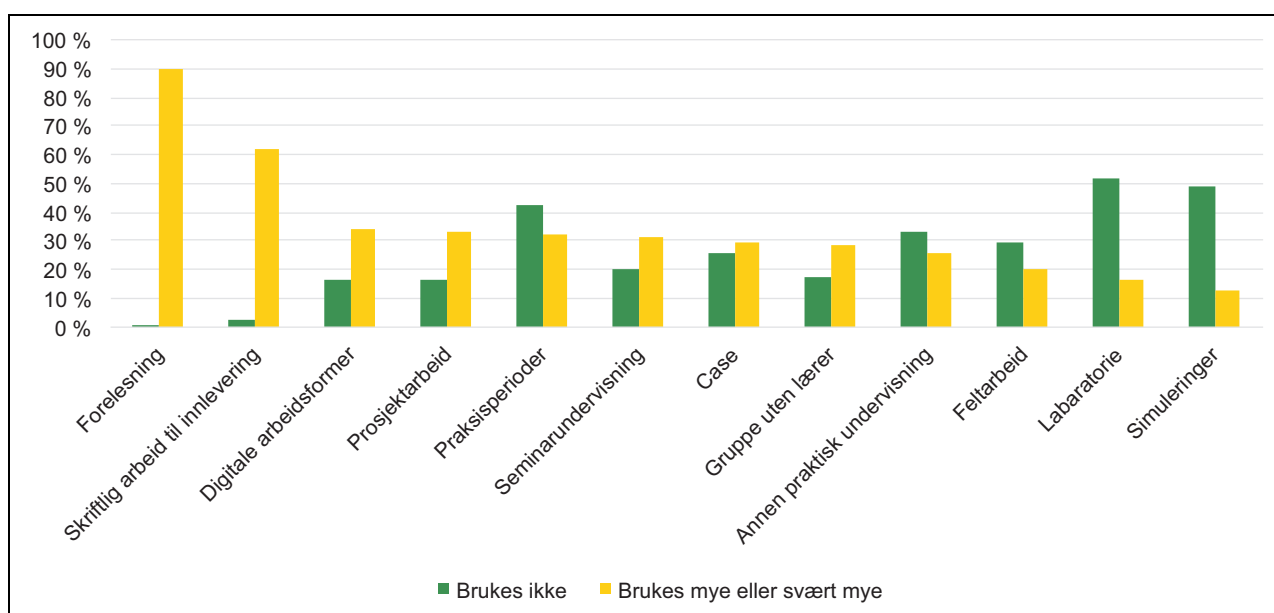
¹⁵ Brekke 2016; Pascarella og Terenzini 2005; Biggs og Tang 2011; Gibbs 2010; Freeman et al. 2014; Kuh et al. 2010

¹⁶ NOKUT 2016b

Forelesningen er den tradisjonelle undervisningsformen i høyere utdanning og fremdeles den klart mest dominerende: 90 prosent av studentene rapporterer i Studiebarometeret at forelesning brukes mye eller svært mye, jf. figur 3.2. Blant faglig ansatte rapporterer 75 prosent at nytt pensum ofte foreleses i plenum på campus, mens 14 prosent gjør dette av og til, ifølge rapporten *Digital tilstand 2014*. Underviserundersøkelsen fra NOKUT bekrefter at forelesninger brukes i stor grad. Bruken av digitale læringsressurser i høyere utdanning i Norge er fortsatt begrenset, og særlig rettet mot administrative formål og fagformidling. 34 prosent av studentene rapporterer at digitale arbeidsformer brukes mye eller svært mye, jf. figur 3.2, mens kun 25 prosent av de fagansatte rapporterer at studentene ofte jobber med digitale læringsressurser. De fagansatte ser i liten grad ut til å forankre bruken av digitale verktøy i fagplaner, emnebeskrivelser og arbeidskrav.¹⁷

Forelesninger har den fordelen at underviseren har kontroll på informasjonen som formidles, og når ut til mange studenter på en gang. Dette kan av og til være hensiktsmessig, for eksempel for å formidle faglig kontekst og forklare nye begreper. Forelesninger der foreleser snakker og studenter lytter, kan imidlertid virke passiviserende. Forelesere bør derfor ta i bruk virkemidler

¹⁷ Damen et al. 2016b; Damşa et al. 2015; Kyvik og Vågan 2014; NOKUT 2016b; Norgesuniversitetet 2015; Amundsen 2017



Figur 3.2 Andel studenter som rapporterer at undervisningsformen brukes

Kilde: Studiebarometeret 2015

som aktiviserer studentene og holder på oppmerksomheten deres under forelesningen.¹⁸

Digitale hjelpemidler gir mange muligheter til å berike utdanningen og gi studentene bedre oppfølging, selv i fag med mange studenter per underviser. Systemer for studentrespons kan være en måte å engasjere studentene på.¹⁹ Det finnes etter hvert mange åpne læringsressurser av høy kvalitet tilgjengelig på nettet. Bruk av omvendt klasserom (flipped classroom) der studentene forbereder seg før forelesningen, og dermed frigjør lærerressurser til studentkontakt og diskusjon, er ikke noe nytt i høyere utdanning, men har blitt aktualisert ved at selve forelesningen nå kan legges ut på nett. Videoopptak og podcast av forelesninger gir studenten tilgang til fagstoff og muligheter for repetisjon. Som MOOC-utvalget pekte på, bør fagmiljøene ta hensyn til prinsippene om åpenhet og deling når de utvikler læringsressurser, på linje med åpen tilgang i forskningen.²⁰

Utviklingen innenfor læringsanalyse og adaptiv læringsteknologi åpner muligheter for bedre tilpasset og målrettet læring selv for større grupper.²¹ Den neste generasjonen læringsstøttesystemer, omtalt som personlige læringsomgivelser (Personal Learning Environment – PLE), gir muligheter for personlig tilpasning og bruk av

adaptiv teknologi som skreddersyr deler av undervisningen til den enkelte student. Dette vil gi bedre muligheter til å ivareta en heterogen studentgruppe, inkludert de mest talentfulle og motiverende studentene.

Som forslaget til IKT-strategi for utdanning påpeker, er det viktig at teknologibruken ikke blir et uforpliktende vedheng til dagens praksis, men benyttes til å skape en ny innovativ praksis rundt læringsprosessene.²² Studentenes læringsutbytte øker dersom teknologibruken kombineres med en eller annen form for lærerstøtte eller interaksjon studentene imellom. Digitale læringsformer kombinert med mer tradisjonell klasseromsundervisning (blended learning) ser ut til å være effektivt for å fremme læring.²³

Studentaktiv læring

Selv om forelesninger kan fungere godt, er de ikke alene spesielt godt egnet for dybdelæring. Dette taler for at forelesningen i større grad bør erstattes eller kombineres med undervisningsformer der studenten selv spiller en mer aktiv rolle. Dette er også vektlagt i *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG), jf. boks 3.7.

Det er lange tradisjoner i norsk høyere utdanning for seminarundervisning og kollokviegrupper. Dette er læringsformer der studentene får trening i å presentere egne tolkninger av litteraturen og diskutere disse med medstudenter og undervisere. Studenter kan ha stort utbytte av å lære av hverandre. Slike kollokviegrupper og diskusjonsfora kan også foregå på nett for å gjøre deltakelse mulig for dem som ikke har mulighet til å tilbringe tid på campus. Det er imidlertid varierende hvor godt slike grupper fungerer. Skal denne typen aktiviteter lykkes, bør lærere organisere og veilede studentene.²⁴

Studentaktive undervisningsformer, som problembasert læring, case-basert læring, prosjektbasert læring og utforskende læring, er særlig godt egnet til å engasjere og aktivisere studentene og stimulere dybdelæring.²⁵ Dette innebærer at

Boks 3.6 Centre for the Science of Learning and Technology (SLATE)

MOOC-utvalget anbefalte i NOU 2014: 5 *MOOC til Norge – Nye digitale læringsformer i høyere utdanning* at det skulle etableres et miljø for forskningsbasert kunnskapsutvikling, utviklingsarbeid og kunnskapsdeling knyttet til læringsanalyse. Universitetet i Bergen har etter konkurranse fått i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å etablere et slikt fagmiljø. I juni 2016 ble det tverrfaglige senteret SLATE (Centre for the Science of Learning and Technology) åpnet. Senteret har som mål å samle kunnskap på fagfeltet på tvers av fagdisipliner og arbeide for å forbedre den enkelte students læring. På sikt er ambisjonen at SLATE skal utvikle seg til et bredt sammensatt senter for læringsvitenskap, også ved å inkludere disipliner som jus, utviklingspsykologi og hjerneforskning.

¹⁸ Damşa et al. 2015, Klegeris et al. 2016

¹⁹ Kay og LeSage 2009; Strømsø 2014

²⁰ NOU 2014: 5

²¹ Læringsanalyse er måling, innsamling, analyse og rapportering av data om lærende og læringssammenhenger, hvor formålet er å forstå og optimalisere læring og omgivelsene hvor læring skjer.

²² Arbeidsgruppe for IKT-strategi og helhetlige løsninger 2016

²³ Morgan et al. 2016; Siemens, Gasevic og Dawson 2015

²⁴ Damşa et al. 2015

²⁵ For en beskrivelse av disse læringsformene, se Damşa et al. 2015

Boks 3.7 Studentsentrert læring og undervisning i Europa

På ministermøtet i Bolognaprosessen i mai 2015 i Jerevan ble det vedtatt en revidert utgave av *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area* (ESG), der studentsentrert læring for første gang ble tillagt stor vekt.¹ Dette dokumentet legger premissene for kvalitets-sikringsarbeidet i høyere utdanning i Europa. Universitetene og høyskolene har nå en internasjonal forpliktelse til å sørge for studentsentrert læring og undervisning. ESG setter krav til intern kvalitetssikring ved institusjonene, til ekstern kvalitetssikring og til kvalitets-sikringsorganene. I del 1.3 av ESG slås det fast at institusjonene skal sikre at studieprogrammene blir tilbudt på en måte som oppmuntrer studentene til å ta en aktiv rolle i læringsprosessen, og at vurderingen av studentene reflekterer denne tilnærmingen.

Note: ESG ble opprinnelig vedtatt på ministermøtet i Bolognaprosessen i Bergen i 2005. Den vedtatte reviderte utgaven er utarbeidet av alle de viktige europeiske organisasjonene med interesse og/eller ansvar for kvalitetssikring av høyere utdanning: European University Association (EUA), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) og European Students' Union (ESU), i samarbeid med Education International, Business Europe og European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).

studentene selv jobber med å finne løsninger på definerte problemer. Gjennom denne typen læringsaktiviteter blir studentene aktive deltakere i egen læring og får tillit til å gjøre faglige vurderinger. Underviserne tilrettelegger og hjelper studentene med å reflektere over faglige problemstillinger. Slike undervisningsformer bidrar til å integrere studentene i fagmiljøet, øke deres motivasjon og engasjement og fremme kritisk tenkning. De er også gunstige for å lære om vitenskapelig metode og utvikle evnen til selv å gjennomføre forskningslignende aktiviteter.²⁶

Sofistikerte simuleringer og simuleringslaboratorier kan gi studentene mulighet til å øve opp

²⁶ Brew 2006; Freeman et al. 2014; Gibbs 2010; Nordic Council of Minister's ad hoc group for quality in higher education 2015; Pascarella og Terenzini 2005

Boks 3.8 NTNUs Ekspert i team

Ekspert i team (EiT) er et obligatorisk emne i alle studieprogram på høyere grad ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). I EiT utvikler studentene samarbeidskompetanse ved å reflektere over og lære av konkrete samarbeidssituasjoner i gjennomføringen av et prosjekt. Studentene arbeider i tverrfaglige team med deltakere fra ulike studieprogram. Det tverrfaglige teamarbeidet benyttes til å utvikle samarbeidskompetanse som gjør teamarbeid mer produktivt. Aktuelle problemområder fra samfunns- og arbeidsliv danner utgangspunkt for arbeidet, og studentgruppens resultater føres tilbake til interne og eksterne samarbeidspartnere. Læringsformen i EiT er erfaringsbasert. Sentralt i læringen er situasjonene som oppstår underveis i samarbeidet. Studentene utvikler samarbeidskompetanse ved å reflektere over disse situasjonene gjennom hele forløpet.

forståelse, praktisere ferdigheter og prøve og feile uten at noe blir ødelagt eller at noen kommer til skade.²⁷ Simuleringer er i sterk vekst innenfor flere fagområder, blant annet innenfor medisin og helsefag, fordi metoden gir god læringseffekt og gjør studenten bedre forberedt til reelle pasientmøter.

Regjeringen forventer at fagmiljøene i mye større grad enn i dag bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle, og at de bruker digitale hjelpemidler og ny teknologi der det er hensiktsmessig og mulig. Videre bør fagmiljøene reflektere over hvilke undervisningsformer studentene lærer mest av, og se til forskning om læring og undervisning. Institusjoner og fagmiljø bør vurdere hvordan den informasjonsteknologiske utviklingen påvirker deres fagområde og ta stilling til hvordan de nye mulighetene for beregninger og behandling av stordata (big data) kan integreres i undervisningen og gjøre den mer forskningsnær.

Studentaktiv forskning

I Meld St. 18 (2012–2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter* understrekes det at studenter bør få praktisk erfaring med forskning og utvikling i løpet av studietiden. Mens langt de fleste involverer

²⁷ Wieman og Perkins 2006

Boks 3.9 Medisinsk simulering

Helsepersonell må jobbe i team med ulike funksjoner og ofte i pressede og til dels kaotiske situasjoner der liv står på spill. Medisinsk simulering er en undervisningsmetode som er i rask vekst. Ved hjelp av en avansert datastyrt dukke blir realistiske kliniske scenarier gjenskapt, og studentene får praktisert ferdigheter før de håndterer en menneskelig pasient. Bachelorstudiet i prehospitalt arbeid, Paramedic ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), benytter medisinsk simulering. Studiet utdanner ambulanspersonell som kan foreta mer avansert behandling enn vanlige ambulansesjåfører. Sykepleierutdanningen ved HiOA arrangerer også felles simuleringskurs med medisnutdanningen ved Universitetet i Oslo hvor studentene trener på tverrfaglig samarbeid i akutsituasjoner.

Simulering som pedagogisk metode er også sentralt i alle utdanningene ved avdeling for helse, omsorg og sykepleie på Gjøvik, nå Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Kjernen i læringsmetoden er å lage situasjoner som etterligner virkeligheten, slik at studentene skal lære og få mengdetrening i trygge omgivelser. Det trenes på samarbeid, teamarbeid, grep, teknikker og kommunikasjon og på å stille riktige diagnoser og ta behandlingsbeslutninger i kritiske situasjoner.

studenter på høyere grad eller doktorgradsnivå i sine FoU-prosjekter, skjer dette i begrenset grad på lavere grad, men mest ved de statlige høyskolene, jf. figur 3.3.²⁸

Studentaktiv forskning innebærer at studentene aktivt deltar i FoU-prosjekter med innsamling av data og bidrar til å trekke konklusjoner i større eller mindre grad. Aktiv deltakelse i forskning blant studenter har klar sammenheng med studentenes evne til kritisk tenkning, utforskning og livslang læring.²⁹ Praktisk erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid kan gjøre terskelen for å søke etter og ta i bruk forskning i arbeidslivet lavere og bidra til rekruttering til doktorgradsutdanning. Det kan også være motiverende for studentene. Å

Boks 3.10 Digital teknologi som kunstnerisk virkemiddel

Centre of Excellence in Film and Interactive Media (CEFIMA) ved Høgskolen i Innlandet fikk status som senter for fremragende utdanning (SFU) i 2016. Den internasjonale vurderingskomiteen mener at senteret har et stort potensial for å bidra til å utvikle historiefortellingen i fremtidens film- og spillindustri.

Senteret vil videreutvikle læring og undervisning i film gjennom å fokusere på digital teknologi og interaktivitet som et kunstnerisk virkemiddel. Digital teknologi har lenge vært del av alle faser i film- og TV-produksjon, men CEFIMA mener det kunstneriske potensialet ikke er fullt utnyttet verken i utdanningen eller filmbransjen.

Kjernen i CEFIMA skal være at studenter og ansatte tester ut nye digitale medier for innovativ historiefortelling. Studenter og ansatte trenger opplæring i digital medieteknologi og interaktiv historiefortelling, tilgang til relevant utstyr og muligheter til å teste nye måter å skape film på.

involvere studentene, på bachelor- og mastergradsnivå, aktivt i forskningsaktiviteter kan dessuten ha en positiv effekt på forskningen.³⁰ En analyse av NOKUT viser at Sentre for fremragende forskning og innovasjon (SFF og SFI) ser på studenter som en ressurs i forskningen.³¹

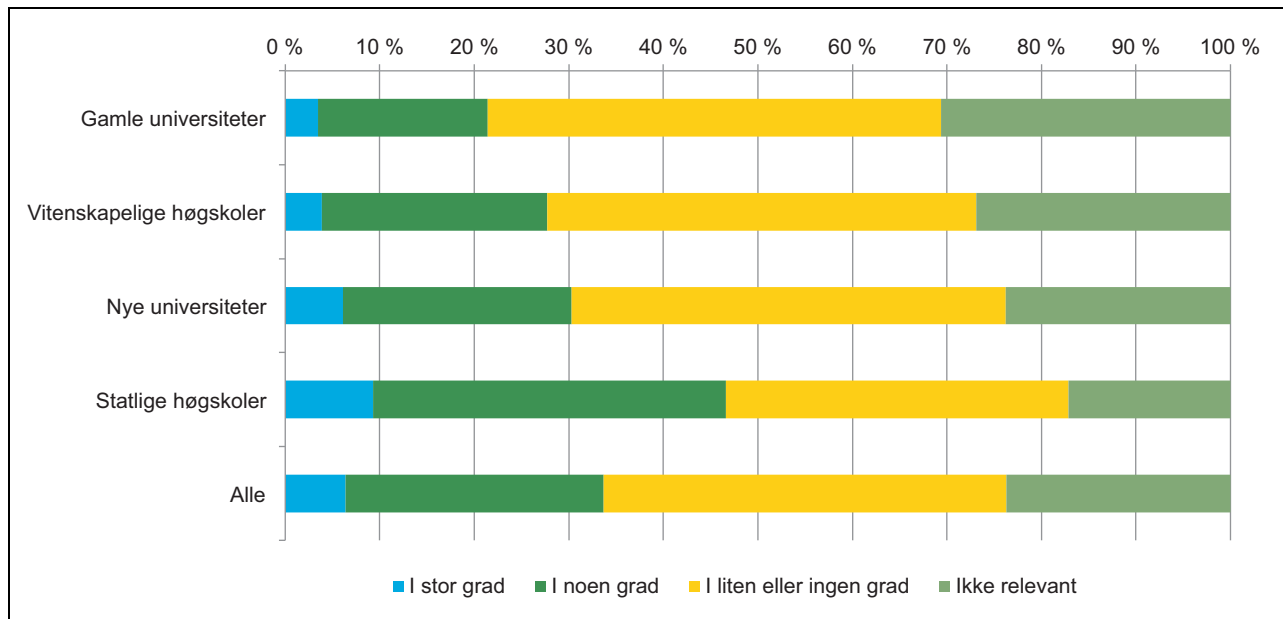
Den teknologiske utviklingen, med blant annet veksten i regnekraft og lagrings- og kommunikasjonskapasitet, har åpnet nye muligheter for å trekke studentene inn i forskningen. En vanlig bærbar PC kan i dag settes til oppgaver som for ti år siden krevde kraften fra en superdatamaskin. Bruk av datamaskinelle beregninger og simuleringer innenfor økonomisk modellering, fysikk og livsvitenskap og bruk av digitale tekstkorpus og statistiske analyseverktøy i språkvitenskap gjør at studenter kan delta og bidra i reelle forskningsprosjekter. Se for eksempel boks 3.11 om beregningsorientert utdanning ved Universitetet i Oslo.

²⁸ Kyvik og Vågan 2014; Frølich et al. 2016; Aamodt et al. 2014

²⁹ Kilgo, Ezell Sheets, og Pascarella 2015

³⁰ Elken og Wollscheid 2016; Universitets og høgskolerådet 2015

³¹ Keller, Lid og Helseth 2015



Figur 3.3 Faglig ansattes vurdering av hvorvidt de inkluderer lavere gradsstudentene i egne FoU-prosjekter. Etter lærestedstype

Kilde: NIFU Rapport 6/2014 Utdanningskvalitet i høyere utdanning – noen empiriske eksempler

3.5 Tilbakemelding og vurdering for å fremme læring

Tilbakemeldinger til og vurdering av studentene er viktig for å fremme læring og opprettholde studentenes motivasjon. Det er vesentlig at prøvingen og vurderingen avdekker i hvilken grad studentene har oppnådd hele det fastsatte læringsutbyttet for studiet.

Tross Kvalitetsreformens økte vektlegging av tilbakemelding og veiledning er det dette studentene er minst tilfredse med. I Studiebarometeret for 2015 mente kun 36 prosent av respondentene at eksamens- og innleveringsoppgavene i stor grad handlet om sentrale deler av lærestoffet som var gjennomgått i undervisning og pensum. 44 prosent mente at vurderingssituasjonene ikke hadde invitert til kreativitet og nytenkning. Når kandidatene ser tilbake på utdanningen, er syv av ti fornøyde med tilbakemelding og veiledning, mens én av fem oppgir å være misfornøyd. Andelen fornøyde er lavere enn for de andre aspektene ved studiet.³²

NOKUT har undersøkt hvordan det kan ha seg at studentene er så misfornøyde med vurderingene de får, når de generelt er fornøyde med studieprogrammet de går på. Det viser seg at stu-

dentene har lave forventninger til hva de skal motta av tilbakemeldinger og veiledning, og de er heller ikke klar over hvor viktige disse faktorene er for læring og motivasjon. Dette er derfor ikke faktorer de tar i betraktning når de vurderer overordnet tilfredshet.³³

Fagmiljøene bør tilstrebe å gi flere og enda bedre tilbakemeldinger til studentene underveis i studieløpet om hvordan de ligger an. Slike tilbakemeldinger er viktige for å bevisstgjøre studentene og stimulere til fortsatt læring og utvikling. Videre er disse tilbakemeldingene viktige for at studentene skal utvikle evnen til å følge opp, evaluere og regulere egen læring.³⁴

Sluttvurderingene betyr også mye for studentenes læring. Det er godt dokumentert at mange studenter tilpasser læringsstrategi etter det de tror vil bli testet på eksamen. Dersom studentene først og fremst vil bli prøvet i faktakunnskap og om de har lest pensum, vil mange studenter ha en overflatisk tilnærming til læring. Derfor er det viktig at fagmiljøene, i samråd med studentene, velger vurderingsformer som stimulerer til dybdelæring. Hele det fastsatte læringsutbyttet bør testes, inkludert det som gjelder generiske ferdigheter. Vurderingen bør blant annet kunne gi svar på om

³³ Hamberg, Bakken og Damen 2016

³⁴ Gibbs 2010; Hattie og Timperley 2007; Marton, Hounsell, og Entwistle 1984; Raaheim 2016; Evans 2013; Biggs og Tang 2011

³² Damen et al. 2016; Wiers-Jenssen, Støren og Arnesen 2014

Boks 3.11 Beregningsorientert utdanning ved Universitetet i Oslo

Center for Computing in Science Education (CCSE) ble utpekt til Senter for fremragende utdanning (SFU) i 2016.

Datamaskinelle beregninger benyttes som et naturlig verktøy for alle realfags-, teknologi- og matematikkstudenter fra første semester av bachelorgraden. Satsingen gjelder i bredden av fakultetets bachelorprogramportefølje og skal bygges opp til å bli en merkevare for fakultetets utdanning. Ved å gi studentene opplæring i datamaskinelle beregninger tidlig i utdanningsløpet har fakultet åpnet for å la studentene arbeide med reelle problemer. Integrasjon av beregninger i utdanningen gir studentene praktiske, operative ferdigheter som gjør at de kan arbeide med forskningsnære problemstillinger og ta del i faktiske forskningsprosjekter. Samtidig åpner det for en rekke nye pedagogiske tilnærminger som aktiviserer studenter og undervisere. Gjennom å lage godt tilrettelagte problemstillinger, god instruksjonsbasert veiledning og langsiktig oppfølging, kan studentene delta som fullverdige medlemmer i forskningsgrupper allerede tidlig i bachelorgraden, med muligheter til å bidra til vitenskapelige publikasjoner.¹

¹ <http://www.mn.uio.no/fysikk/om/aktuelt/aktuelle-saker/2014/grand-challenge.html>

studentene har utviklet evne til analytisk vurdering. Tradisjonell skriftlig eksamen kan med fordel suppleres med andre vurderingsformer, for eksempel vurderingsformer som speiler situasjoner og problemstillinger studenten må forventes å møte etter endt utdanning.

Mens den teknologiske utviklingen har endret arbeidsprosesser i hele samfunnet, har det skjedd for lite med vurderingsformene i høyere utdanning. Det har vært en positiv utvikling de siste årene gjennom eCampusprogrammets satsing på digital eksamen, men det er et stykke igjen til alle eksamener er digitale. Det dreier seg ikke kun om å levere tidligere papireksamener på nett, men å bruke mulighetene som ligger i digitale vurderingsformer.

Boks 3.12 Digital eksamen

På Det medisinske fakultet ved Universitetet i Oslo er det innført en digital eksamen som gjensker den kliniske utrednings- og resonneringsprosessen med et oppgavesett som er bygget opp for å måle kunnskap og resonneringsevne.

Oppgavene er bygget opp i sekvenser hvor studenten leverer en deloppgave, får fasiten og deretter fortsetter med neste deloppgave.

I de kliniske fagene, som medisinstudiet og studiet i klinisk ernæring, er oppgavene utformet med utgangspunkt i pasientkasus og den kliniske arbeidsprosessen der studenten gjennom undersøkelser og prøvesvar resonnerer seg frem til mulig diagnose og behandling.

Oppgavesettene består av ulike spørsmålstyper. Både flervalgsspørsmål, der ett eller flere svaralternativ skal velges, og kortvarsspørsmål, der man skal skrive fra én til ti setninger som fritekst. Underveis i eksamensoppgaven kan det bli presentert bilder, EKG, audiogram eller tegninger som studenten blir bedt om å vurdere.

Karakterer

Karakterer viser i hvilken grad studentene har oppnådd det fastsatte læringsutbyttet. Karakterene betyr mye for den enkelte, spesielt i forbindelse med overganger: inn i høyere utdanning, internt i universitets- og høyskolesektoren, det vil si fra bachelor- til mastergradsutdanning, fra mastergradsutdanning til ph.d.-utdanning, og fra fullført utdanning til arbeidslivet.

Dagens karaktersystem ble innført med Kvalitetsreformen. Hensikten med en felles karakter-skala var å få et mer samordnet system for karaktergivning, slik at en karakter gitt til flere kandidater i større grad skulle uttrykke en felles forståelse av kandidatens prestasjoner.³⁵ Systemet er kriteriebasert. Det vil si at sensor skal vurdere en prestasjon basert på fastsatte kriterier og ikke det relative resultatet innenfor en gruppe eller et kull. Samtidig skal den enkelte student i utgangspunktet vurderes opp mot hele skalaen, uansett nivå (bachelor/mastergrad) og seleksjonsprosess.³⁶

³⁵ Ot.prp. nr. 40 (2001–2002); Lov om helsepersonell m.v. 2001

³⁶ Brev fra departementet 10. mai 2004, gjentatt i brev 14. desember 2011

Symbol	Betegnelse	Generell, ikke fagspesifikk beskrivelse av vurderingskriterier
A	fremragende	Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.
B	meget god	Meget god prestasjon. Kandidaten viser meget god vurderingsevne og selvstendighet.
C	god	Jevnt god prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder. Kandidaten viser god vurderingsevne og selvstendighet på de viktigste områdene.
D	nokså god	En akseptabel prestasjon med noen vesentlige mangler. Kandidaten viser en viss grad av vurderingsevne og selvstendighet.
E	tilstrekkelig	Prestasjonen tilfredsstillende minimumskravene, men heller ikke mer. Kandidaten viser liten vurderingsevne og selvstendighet.
F	ikke bestått	Prestasjon som ikke tilfredsstillende de faglige minimumskravene. Kandidaten viser både manglende vurderingsevne og selvstendighet.

Figur 3.4 UHRs generelle karakterbeskrivelser

Det er dokumentert at det er store forskjeller i karaktersetting mellom institusjoner, fag og nivåer. Dette kan svekke tilliten til karaktersystemet og er problematisk siden karakterer benyttes ved inntak til videre studier og av arbeidsgivere når de ansetter. Flere rapporter og studier de siste årene har dessuten pekt på at karakterfordelingen i høyere utdanning er noe topptung, det vil si at det gis flere A-er og B-er enn D-er og E-er.³⁷ På mastergradsoppgavene har imidlertid utviklingen i karakterfordeling gått i riktig retning de siste årene: Andelen A og B på mastergradsoppgavene totalt sett gikk ned fra 70,4 prosent i 2006 til 63,4 prosent i 2015. Likevel er det fremdeles mye som tyder på at kravene settes for lavt i bedømmelsen av mastergradsoppgaver. Ved vurdering av mastergradsoppgavene skal en A være forbeholdt dem som klart utmerker seg med en fremragende prestasjon.

Kunnskapsdepartementet har gitt Universitets- og høgskolerådet (UHR) i oppgave å bidra til bedre samordning av karakterbruken. UHR har fastsatt generelle, kvalitative beskrivelser for det enkelte karaktertrinnet i skalaen, revidert i 2011, jf. figur 3.4. UHR har nå igangsatt et arbeid for å vurdere behov for endringer i disse karakterbeskrivelsene på grunnlag av erfaringene med dem, samt innføringen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelser.

UHR har videre utført årlige, nasjonale karakterundersøkelser. I løpet av perioden 2012–16 har

karaktersettingen på alle fagområdene blitt grundig undersøkt. Som ledd i de nasjonale undersøkelsene har flere fagmiljøer utarbeidet veiledende retningslinjer for sensur og retningslinjer for karaktersetting innenfor egne fagområder, jf. boks 3.13. UHRs analysegruppe har anbefalt at alle fagmiljøer utarbeider slike fagspesifikke karakterbeskrivelser og retningslinjer, og at miljøene selv følger opp de nasjonale karakterundersøkelsene med egne undersøkelser.

Noen institusjoner har innført en ordning med tilsyns- og programsensor som et ledd i kvalitets-

Boks 3.13 Samordning av karaktersetting

Innenfor økonomisk-administrativ utdanning har det vært særlig oppmerksomhet på karaktersettingen av mastergradsoppgaver. Det har vært en oppfatning at en for stor andel studenter har fått karakteren A eller B på mastergradsoppgaven. Nasjonalt råd for økonomisk-administrativ utdanning vedtok i 2014 fagspesifikke karakterbeskrivelser for mastergradsoppgavene som skulle gjelde for oppgaver som ble levert fra og med våren 2015. Det ble også gjennomført andre tiltak. Fra 2013 til 2015 gikk andelen A og B på mastergradsoppgaver ned med 8,6 prosentpoeng på dette fagområdet.

Det var en nesten tilsvarende utvikling i juridiske fag, der veileder var tatt ut av eksamenskommissjonene og det var innført felles retningslinjer for sensur.

³⁷ Hamberg og Tokstad 2015, 2016a, 2016b, 2016c; Kunnskapsdepartementet 2016a; Kårstein og Aamodt 2012; Strøm et al. 2013; Universitets og høgskolerådet 2016

sikringsarbeidet, for å sikre sammenheng mellom studieopplegg, læringsutbytte, prøve- og eksamensformer, vurdering og sensur. UHRs rapport om sensur for 2014 viser at denne ordningen også kan være et godt virkemiddel for å harmonisere karakterbruken.

UHRs karakterarbeid har stor betydning for samordningen av karakterbruken og gir et viktig og helt nødvendig bidrag for å utvikle den kvalitetskulturen regjeringen ønsker å fremme med denne stortingsmeldingen. Kunnskapsdepartementet støtter derfor UHRs samordnings- og analysearbeid for karakterer og forventer at fagmiljøene i enda større grad samordner karaktersettingen.

Sensur

Gode ordninger for sensur er nødvendig for en uhildet og rettferdig karaktersetting og dermed for studentenes rettssikkerhet. Sensuren bør organiseres på en måte som bidrar til å sikre utdanningskvaliteten og inngi tillit hos mottakerne av kandidatene. Det er også viktig med åpenhet og innsyn. Loven presiserer at «det skal være ekstern evaluering av vurderingen eller vurderingsordningene».³⁸

Sensorordningene har blitt flittig debattert – både ved bortfallet av det absolutte kravet om ekstern sensur i forbindelse med Kvalitetsreformen (unntatt ved bedømmelse av det selvstendige arbeidet på høyere grad) og ved innføringen av «blind sensur» ved klage i 2014.³⁹

En NIFU-rapport om sensur fra 2009 viser at det går et hovedskille i kvaliteten på sensuren mellom enesensur og det å sensurere i fellesskap, dvs. to eller flere personer.⁴⁰ Dette gjenspeiles i *Veiledende retningslinjer for sensur*, som ble fastsatt av Universitets- og høgskolerådets styre i 2015.⁴¹ Retningslinjene anbefaler at det er to sensorer på muntlig eksamen og andre eksamener som ikke lar seg etterprøve, samt på bacheloroppgaven, og at for bacheloroppgaven bør én av sensorene også være ekstern. Ekstern sensur på bacheloroppgaven er enkelttiltaket som best vil kunne sikre eksternt innsyn og uhildet vurdering av studentenes største enkeltoppgave i bachelor-

utdanningen, foruten at det kan utgjøre et viktig bidrag for å sikre kvalitet og nivå på bachelorgraden.⁴² Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene vurderer UHRs anbefaling om bruk av eksternt sensur.

UHRs analyser tyder på at karaktergivingen blir riktigere når veileder ikke deltar i karaktersettingen av mastergradsoppgaven til egne studenter. Institusjonene bør derfor se nærmere på veileders rolle ved vurderingen av mastergradsoppgaver og prosessen rundt oppnevning av eksterne sensorer.

Ved alle eksamener bør sensorene samarbeide, diskutere og avpasse karaktergivingen. For å få dette til bør hver sensor ha et tilstrekkelig antall oppgaver til at de kan få nok erfaring med vurdering og karaktersetting. Nasjonale sensorcorps eller karakterkommisjoner kan være én måte å løse dette på.

Utfyllende veiledning til sensorene er et viktig virkemiddel for å ivareta studentenes rettssikkerhet. Systematisk bruk av sensorveiledning vil bidra til bedre kvalitetssikring av det fastsatte læringsutbyttet og til å redusere ulikhet i sensur mellom sensorer. De første rapportene fra nasjonal deleksamen viser at nettopp gode sensorveiledninger er ett av de viktigste suksesskriteriene for prosjektet så langt.⁴³ Det har bidratt til godt omforente sensorcorps. Mer og bedre veiledning til sensorene vil dessuten sikre mer ensartet vurdering av eksamensoppgavene, såvel mellom de ulike sensorene i førstegangssensuren som mellom førstegangs- og klagesensuren.⁴⁴ Sensorveiledning kan videre bidra til kvalitetsutvikling og evaluering av studieprogrammer, og må sammenholdes med læringsutbyttebeskrivelser, undervisnings- og læringsaktiviteter og avsluttende vurderinger. I Universitets- og høgskolerådets *Veiledende retningslinjer for sensur* er det fastsatt at det bør utarbeides sensorveiledning til hver eksamen. Disse retningslinjene ble vedtatt på grunnlag av en rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg og en påfølgende høring i sektoren.

På bakgrunn av UHRs retningslinjer og erfaringene med nasjonal deleksamen mener regjeringen det er viktig at det finnes sensorveiledninger for hver enkelt eksamen. Sensorveiledningene skal utfylle studieplanen og være til hjelp i sensors

³⁸ Lov om universiteter og høyskoler § 3-9

³⁹ Prop. 59 L (2013–2014)

⁴⁰ Frølich et al. 2009

⁴¹ Veiledende retningslinjer for sensur fastsatt av Universitets- og høgskolerådets styre 11. desember 2015, se http://www.uhr.no/ressurser/temasider/karaktersystemet_1/veiledende_retningslinjer_for_sensur

⁴² Universitets og høgskolerådet 2016

⁴³ Hamberg og Tokstad 2015, 2016a, 2016b, 2016c

⁴⁴ I Prop. 59 L (2013–2014) vises det også til at mer og bedre veiledning til sensorene kunne være en mulig løsning på eventuelle problemer med stort sprik i sensuren.

Boks 3.14 Begrunnelse for karakterer

Alle studenter har rett til å få begrunnelse for karakteren de har fått, dersom de ber om det. Ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har studentene siden 2014 automatisk fått begrunnelse når de får tilbake eksamen. Ifølge instituttet sparer det tid for studenter, administrasjon og sensorer. Sensorene skriver begrunnelsen under sensormøtene. De bruker ifølge instituttet litt mer tid enn de gjorde tidligere, men får til gjengjeld noe mer betalt for den ekstra arbeidsmengden.

Kilde: <http://universitas.no/nyheter/61909/her-har-de-braksuksess-med-obligatorisk>

vurderingsarbeid. De sikrer at ulike sensorer legger de samme retningslinjene til grunn for vurderingen, og at vurderingen gjøres opp mot det fastsatte læringsutbyttet for emnet og studieprogrammet. Regjeringen vil derfor stille krav om at det innen ett år utarbeides sensorveiledning til alle eksamener.

Nasjonale deksamener

I 2016 ble det lovfestet en generell hjemmel i universitets- og høyskoleloven til å pålegge universitetene og høyskolene å avholde nasjonale deksamener i enkelte fag eller emner, jf. Prop. 81 L (2015–2016) og Innst. 341 L (2015–2016). Resultatet fra nasjonal deksamener skal fremgå av vitnemålet. Ved å måle studentenes kunnskapsnivå innenfor samme fag eller emne på tvers av institusjoner, gir nasjonale deksamener universitetene og høyskolene mulighet til å sammenligne resultatene sine på tvers, noe som har positiv innvirkning på fagmiljøenes utvikling. Nasjonal deksamener er derfor et nyttig virkemiddel for kvalitetsutvikling dersom det tas i bruk på riktig måte. På sikt kan nasjonale deksamener også føre til en mer ensartet karaktersetting. Da kan analyser av individdata gjøre det mulig å måle institusjonenes bidrag til studentenes læring.

Regjeringen ønsker å videreføre og videreutvikle bruken av nasjonale deksamener. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet satte NOKUT i 2015 i gang et pilotprosjekt med nasjonal deksamener i totalt seks emner innenfor tre ulike utdanninger. Prosjektet har ført til økt oppmerksomhet

rundt vurderingsformer og karakterpraksis og bidratt til at fagmiljøene i enda større grad enn ellers har møtt hverandre og arbeidet på tvers av institusjonene. Pilotprosjektet vil fortsette ut 2017. Det vil også bli utført en mulighetsstudie for å avdekke styrker og svakheter ved ulike former for nasjonale deksamener. For at bruken av nasjonale deksamener skal gi ønsket resultat, må utviklingen og gjennomføringen sikres god forankring i fagmiljøene. I innstillingen til lovforslaget mente Stortinget at nasjonale deksamener bare bør brukes i et begrenset omfang, og først og fremst i fag som styres av rammeplan eller lignende, og at det ikke bør innføres deksamener i nye fag før pilotprosjektet er evaluert.⁴⁵ Kunnskapsdepartementet vil orientere Stortinget om erfaringene med nasjonal deksamener når pilotprosjektet og mulighetsstudien er avsluttet og evaluert.

3.6 Utdanningene utvikles i samarbeid med arbeidslivet

Universitetene og høyskolene utdanner kandidater for samfunns- og arbeidsliv og bidrar med det til å forme det fremtidige arbeidslivet og utvikle samfunnet videre. Utdanningene må derfor være relevante for samfunnets behov for arbeidskraft og kompetanse både på kort og lang sikt. Det innebærer at studentene må forberedes til hverdagen de vil møte etter endt utdanning, slik at de kan bruke sin faglige kompetanse i samfunns- og arbeidsliv og i livslang læring i en lang og kanskje omskiftelig yrkeskarriere. Det krever et godt samarbeid mellom universiteter og høyskoler og arbeidsliv.

Studentenes kontakt med arbeidslivet har betydning for studiegjennomføringen og betyr mye for en vellykket overgang fra studier til arbeid. Jo mer relevant arbeidserfaring kandidatene opparbeider før og under studietiden, jo kortere tid bruker de på å få en relevant jobb etter studiene.⁴⁶

Arbeidslivsrelevansen i norsk utdanning står seg internasjonalt. Sammenlignet med andre europeiske land starter norske kandidater sin karriere i et yrke av relevans for utdanningen i relativt ung alder. Norske kandidater oppfatter i betydelig større grad enn kandidater fra andre land at potensielle arbeidsgivere har god innsikt i utdanningenes faglige innhold. Det gjelder både for profesjons- og disiplinutdannede.⁴⁷ Den siste kandida-

⁴⁵ Innst. 341 L (2015–2016)

⁴⁶ Kivinen og Nurmi 2014; Støren et al. 2016; Næss et al. 2012

tundersøkelsen viser imidlertid at nedgangskonjunkturen har økt arbeidsledigheten blant nyutdannede kandidater fra syv prosent i 2013 til ni prosent i 2015.⁴⁸

Kunnskapsdepartementet har satt i gang en pilotundersøkelse blant alle arbeidsgivere med mer enn ti ansatte i Norge for å undersøke mottakernes vurdering av kvaliteten på utdanningene.⁴⁹ De første resultatene antyder at virksomhetene jevnt over er godt fornøyde med nyutdannede og nyanstatte.⁵⁰ Dette er i tråd med arbeidsgiverundersøkelser som har blitt gjennomført på oppdrag fra enkeltinstitusjoner.⁵¹ Sammen med Kandidatundersøkelsen som har kommet hvert annet år siden 1974, Studiebarometeret, arbeidsgiverundersøkelsen og andre undersøkelser sikrer god informasjon som også kan analyseres videre av institusjonene selv.

Boks 3.15 Center for Cyber and Information Security

I 2014 åpnet et nytt forskningssenter for Cyber- og informasjonssikkerhet på Høgskolen i Gjøvik (CCIS), nå NTNU. Senteret er et bredt samarbeid mellom en rekke aktører innenfor akademia, næringsliv og offentlig forvaltning. Initiativtakerne inkluderer Nasjonal sikkerhetsmyndighet (NSM), Politidirektoratet, Politiets sikkerhetstjeneste (PST), Cyberforsvaret, Forsvarets Forskningsinstitutt (FFI), Telenor, Statkraft, Statnett og Eidsiva, Økokrim, Kripos, Nasjonalt ID-senter, PwC og Oppland fylkeskommune.

CCIS ble etablert for å møte langsiktige digitale utfordringer. Senteret skal bidra til å utvikle ny kompetanse på et område som har blitt kritisk for alle samfunnsaktører, og legge til rette for kunnskapsutveksling mellom forskningsmiljøer og anvendelsesmiljøer. Politiet har finansiert tre av senterets professorater. Gjennom samarbeidet i CCSI skal politiet bli bedre i stand til å forebygge og bekjempe datakriminalitet, mens studentene skal tilbys mer relevant undervisning ved å få større inngrep med praktiske problemstillinger.

Studiekvalitetsforskriften stiller krav til at alle studieprogrammer skal ha tydelig faglig relevans for videre studier og/eller arbeidsliv. Læringsutbyttebeskrivelsene skal formuleres konkret nok til at studenter, fagmiljø og arbeidsliv kan bruke dem til å kommunisere om kompetanse, samtidig som de skal være fleksible nok til å være relevante på sikt. NOKUTs forslag til ny forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning har et krav til at institusjonen skal utvikle ordninger for samhandling med samfunns- og arbeidsliv.

Godt samarbeid mellom universiteter og høyskoler og arbeidsliv på institusjonsnivå er viktig, men samarbeid om innholdet i utdanningene må også skje på studieprogramnivå. God dialog mellom fagmiljøene og aktuelt samfunns- og arbeidsliv er nødvendig for å sikre at utdanningene blir relevante. Det er potensial for mer samarbeid mellom kunnskapsklynger og næringsmiljøer, offentlige tjenester og fagmiljøer ved universiteter og høyskoler i utvikling av utdanning og undervisningsformer. Dette er også vesentlig for etter- og videreutdanningstilbudet ved universitetene og høyskolene.

Det er behov for at universitetene og høyskolene arbeider med arbeidslivskontakt gjennomgående i utformingen av utdanningene. Samfunnskontakten må også i større grad bli en integrert del av de overordnede strategiene og kvalitetsarbeidet på institusjonene.⁵² Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene på studieprogramnivå har god dialog om utdanningene med samfunns- og arbeidsliv. Indikatorportalen, jf. om-

Boks 3.16 Casebaserte studier på grunnlag av reelle bestillinger fra arbeidslivet

Gjennom å knytte de teknologiske fagene tettere til arbeidslivet har ingeniøruddanningene ved Høgskolen i Østfold utviklet seg positivt. Bachelor- og mastergradsoppgaver tar utgangspunkt i reelle bestillinger fra arbeidslivet i regionen og gjennomføres som casestudier i god dialog med prosjektbestillere. Det er et stort mangfold i oppgavene som skrives. Gjennom det tette samarbeidet med arbeidslivet knyttes viktig kontakt mellom fagmiljøene og arbeidslivet og ikke minst mellom studentene og deres potensielle arbeidsgivere.

⁴⁷ Kivinen og Nurmi 2014; Støren et al. 2016

⁴⁸ Støren et al. 2016

⁴⁹ Støren, Carlsen et al. 2016

⁵⁰ Gitt at dette er en pilotundersøkelse, må resultatene tolkes med varsomhet

⁵¹ Reymert et al. 2016; TNS Gallup 2015; Ryssevik 2011

⁵² Haakstad og Kantardijiev 2015

Boks 3.17 Fiskeri- og havbruksvitenskap i praksis ved Universitetet i Tromsø

Fiskeri- og havbruksnæringen er i konstant endring. Ved bachelorgraden i fiskeri- og havbruksvitenskap ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) var det nødvendig å få til et tettere samspill med aktører i næringen. I samarbeid med studenter og representanter fra næringen utviklet UiT et emne i fiskeri- og havbruksvitenskap i praksis. Praksisbedrifter fra hele verdikjeden blir rekruttert: alt fra forvaltning og fiskebåtredier til foredlingsanlegg og eksportforetak. Studentene har praksis i tre uker. Tilbakemeldingene fra praksisbedriftene er udelt positive. Mange trekker frem at det å ha en student i praksis tilfører dem ny kompetanse og et eksternt blikk på egen virksomhet. Studentene opplever å bli verdsatt og ser større relevans i de ulike emnene i bachelorgraden. Mange gir også tilbakemelding om at de nå ser en større relevans i emnene de har tatt tidligere i bachelorgraden, og at det også åpner seg muligheter for jobb, mastergradsoppgaver og lignende i samarbeid med praksisbedriftene. Fiskeri- og havbruksvitenskap i praksis startet som et pilotprosjekt med første studentopptak i 2015, og det blir videreført i 2016 og 2017.

tale i kapittel 6.8, vil også kunne synliggjøre fagmiljøenes samarbeid med arbeidslivet.

Internasjonalt samarbeid som involverer hele kunnskapstriangelet; utdanning, forskning og arbeidsliv, øker kvaliteten i utdanningen, og gir kompetanse og ferdigheter som er avgjørende for omstillingen av norsk næringsliv. Det er stort potensial for økt innovasjon i og gjennom internasjonalt samarbeid. Deltakelse i Horisont 2020 og Det europeiske forskningsområdet (ERA) kan blant annet bidra til økt innovasjonsevne og verdiskaping.

Samarbeid om utvikling av videreutdanningstilbud

Behovet for ny kompetanse i arbeidslivet kan ikke dekkes kun av de nyutdannede. Erfarne arbeidstakere vil også ha behov for kompetanseutvikling for å håndtere omstilling og for å kunne stå lenger i arbeidslivet. Til tross for mye oppmerksomhet om behovet for omstilling og økte krav til kompe-

Boks 3.18 Internasjonalt praksis-samarbeid

I 2014 kjøpte japanske Mitsubishi Corporation oppdrettsselskapet CERMAQ. Med utgangspunkt i kontakter mellom Nord universitet og Tokyo University of Marine Sciences (TUMSAT) innenfor akvakultur har det blitt etablert et praksisprogram for TUMSATs studenter. Høsten 2016 kom de første studentene fra TUMSAT til Bodø, hvor de tilbrakte en uke i industriselskapet og en uke ved Nord universitet. Ambisjonene er å utvide opplegget til lengre opphold og toveis mobilitet. Samarbeidet er et spennende eksempel på tiltak som knytter internasjonal industri, forskning og utdanning sammen.

tanse, har andelen sysselsatte mellom 22 og 59 år som tar videreutdanning, gått ned de siste årene.

Ansatte i privat sektor tar mindre videreutdanning enn ansatte i offentlig sektor. I privat sektor falt andelen deltakere i løpet av tidsperioden 2008 til 2016 med tre prosentpoeng.⁵³ NIFUs kartlegging av etter- og videreutdanningstilbudet i Norge viser at offentlig sektor samarbeider betydelig mer med universiteter og høyskoler enn med næringslivet. Dette kan skyldes at videreutdanning i næringslivet er preget av markedssvingninger. Å utvikle videreutdanningsprogrammer er ressurs- og tidkrevende, og for utdanningsinstitusjonene er det viktig med langsiktige programmer.⁵⁴ Digitalisering av utdanningen gjør det enklere å koble grunnutdanning og etter- og videreutdanningstilbud, blant annet kan digitale læringsressurser settes sammen på ulike måter og brukes og gjenbrukes både i grunnutdanning og videreutdanning. NOU 2014: 5 *MOOC til Norge – Nye digitale læringsformer i høyere utdanning* anbefaler at utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet styrker sitt samarbeid om etter- og videreutdanning, og at MOOC benyttes som virkemiddel i dette arbeidet.

Å utvikle videreutdanningstilbud er en viktig oppgave for fagskoler, universiteter og høyskoler. Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene samarbeider med nasjonalt og regionalt næringsliv for å sikre bedre videreutdanningstilbud og god kontakt med praksisfeltet. Gjennom å

⁵³ SSB 2016a

⁵⁴ Tømte et al. 2015

Boks 3.19 Eksempler på samarbeid med arbeidslivet

- Alumninettverk
- arbeidslivserfaring, i obligatorisk og frivillig praksis og hospitering
- bedrifts- og organisasjonsbesøk, bedriftspresentasjoner
- entreprenørskaps- og innovasjonsopplæring i utdanningen
- EVU, MOOC og kurs som utvikles i samarbeid med bransje
- fagplaner og utdanningsmål som utvikles i samarbeid med bransje
- internasjonale praksisordninger
- karrieredager, næringslivsdager, bransjedager
- klyngesamarbeid, næringslivsnettverk og samarbeidsorganer
- mastergradsutdanning i samarbeid med arbeidslivet/erfaringsbaserte mastergrader.
- mentorordninger, coaching
- partnerskaps- og samarbeidsavtaler
- ph.d.-samarbeid (nærings-ph.d.- og offentlig sektor-ph.d.-ordningene)
- referansegrupper, bransjeråd og avtagerpaneler
- samarbeid og sambruk av utstyr, laboratorier osv.
- samarbeid om produktutvikling og felles gründerskap
- seminarer og konferanser hvor man deler erfaringer og kontakter
- stipendordning for studenter som søker seg til næringslivet, klynger, osv.
- studentaktiv forskning i samarbeid med arbeidsliv og FoU-prosjekter
- studentbedrifter, studentinkubatorer.
- studentoppgaver (BA, MA og mindre oppgaver og prosjekt) som skrives om eller i virksomheter
- studentoppgaver med reelle problemstillinger, case fra arbeidslivet og annen type problembasert samarbeid
- studieevalueringer med eksterne representanter
- toerstillinger, biveiledere, bistillinger, gjesteforelesere og foredrag fra eksterne

tilby videreutdanninger i samme fagmiljø som grunnutdanningene vil også de sistnevnte styrkes. Regjeringen forventer mer dialog mellom arbeidsliv og utdanningsinstitusjonene om utvikling av etter- og videreutdanning og vil støtte utprøving av nye samarbeidsformer.

Etter- og videreutdanningstilbud finansiert gjennom inntekter fra bidrags- og oppdragsaktivitet (BOA) er lagt inn i BOA-indikatoren i finansieringssystemet fra og med 2017.⁵⁵

Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning

Praksisdelen av utdanningen er en viktig læringsarena i helse- og sosialfagutdanningene. Kvaliteten i praksisstudiene og hvordan de virker sammen med undervisningen ved lærestedene er avgjørende for den samlede studiekvaliteten. For å sikre at praksisundervisningen blir relevant og med god kvalitet er det nødvendig med et nært

samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og praksisstedet.

Utdanningsinstitusjonene har hovedansvaret for praksisstudiene, mens praksisfeltet har et delansvar. Det er mange fordeler ved å ta imot og veilede studenter i praksis. Studentene kan løse konkrete oppdrag gjennom prosjektoppgaver, de kan bidra til økt faglig refleksjon, faglig fordypning og bevissthet rundt egen praksis for alle nivåer i tjenestene. For å sikre kvaliteten i praksisstudiene må praksisfeltet prioritere sin del av ansvaret høyt. Det er viktig at utdanningsinstitusjonene utvikler utdanningene i samarbeid med tjenestene for å sikre relevans, og at utdanningene møter tjenestenes behov. Samtidig kan fagmiljøene og nyutdannede bidra til å utvikle tjenestene med ny kunnskap og kompetanse. På den måten får kandidatene som uteksamineres, en relevant utdanning, og tjenestene oppleves som attraktive arbeidsplasser.

Gjennom samhandlingsreformen har kommunene fått en viktigere rolle i å sørge for nødvendige helse- og omsorgstjenester til befolkningen.⁵⁶ I dag er omtrent 2/3 av praksisstudiene i spesialisthelsetjenesten. For at kommunene skal

⁵⁵ Det justerte systemet og innretning av de resultatbaserte indikatorene er beskrevet i Prop. 1 S (2016–2017)

kunne ivareta sitt ansvar må mer av praksisstudiene foregå i den kommunale helse- og omsorgstjenesten.⁵⁷

Som ledd i oppfølgingen av Meld. St. 13 (2011–2012) *Utdanning for velferd: samspill i praksis* har Universitets- og høyskolerådet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført et nasjonalt prosjekt innenfor kvalitet i praksisstudiene. Prosjektet skal bidra til å heve kvaliteten og sikre relevansen i de eksterne praksisstudiene i alle de 19 helse- og sosialfagutdanningene. Prosjektets sluttrapport *Kvalitet i praksisstudiene i helse- og sosialfaglig høyere utdanning: praksisprosjektet* viser at det er stor variasjon i praksisdelen i de helse- og sosialfaglige utdanningene.⁵⁸

De involverte departementer vil vurdere oppfølging av rapporten eksempelvis med hensyn til en eventuell styrket lovfesting og finansiering av praksisstudiene. De involverte departementer følger opp et nytt styringssystem for disse utdanningene og nasjonal samordning på programnivå. Universitetene og høyskolene, samt helse- og velferdstjenestene, kan sette i verk flere av tiltakene foreslått i rapporten innenfor eksisterende rammer og handlingsrom. Det gjelder tiltak som vil bidra til tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfeltet, som bruk av kombinerte stillinger, økt status for arbeid med praksisstudier og veiledning av studenter i praksis, økt satsing på praksisnær forskning og utdanningsforskning, samt implementering og evaluering av foreslåtte kvalitetsindikatorer for kvalitetssikring av praksisstudier. Noen av forslagene er nytenkning når det gjelder undervisningsformer og bruk av pedagogiske virkemidler.

3.7 Internasjonalisering er en forutsetning for kvalitet

Internasjonalt samarbeid er en forutsetning for den globale kunnskapsutviklingen og for å sikre kvalitet i norsk høyere utdanning. *Internasjonalitet* kan videre betraktes som en definerende egenkap ved høyere utdanning. Norske universiteter og høyskoler skal utdanne kandidater som er aktive, attraktive og ansvarlige deltakere i det internasjonale samfunnet.

Internasjonalt samarbeid og internasjonale perspektiver er også en forutsetning for å hånd-

tere de globale samfunnsutfordringene. I tillegg har internasjonalt forsknings- og utdannings samarbeid en rolle i å støtte opp under bredere utenrikspolitiske, utviklingspolitiske og næringspolitiske interesser. Internasjonalt samarbeid øker kvaliteten i norsk utdanning og gir kompetanse og ferdigheter som er avgjørende for nødvendig omstilling av norsk næringsliv.

Ambisjoner og mål for internasjonalisering

For å kunne nå et høyt internasjonalt faglig nivå er det avgjørende at studentene føres inn i, og blir en del av, fagets internasjonale diskurs. Studenter på ulikt nivå i studiene vil erfare denne internasjonale dimensjonen forskjellig, og internasjonalisering må også utformes ulikt innenfor ulike fagtradisjoner.

Alle studieprogrammer i norsk høyere utdanning skal tilbys av fagmiljøer som deltar aktivt i internasjonale samarbeid og relevante nettverk. Det faglige utdanningssamarbeidet beriker studentens utdanning på flere måter, enten det gjelder studentutveksling, samarbeid om selve undervisningen, felles pensumutvikling eller samarbeid om studietilbud i form av felles emner eller studieprogram. Gjennom slike tiltak heves kvaliteten på utdanningen i Norge, og studentene får viktige internasjonale perspektiver. Internasjonalisering er nødvendig også for å gjøre de beste enda bedre. I samarbeid med de sterkeste fagmiljøene internasjonalt er det et klart mål å utvikle flere fremragende utdanningstilbud i Norge i årene fremover.

Alle studieprogram skal ha internasjonaliseringstiltak. De må tilpasses studiets egenart og hvor utviklet det internasjonale samarbeidet i fagmiljøet er. Viktige hovedformer for internasjonalisering, etter stigende grad av kompleksitet, er:

- utveksling av studenter og ansatte
- samarbeid om undervisningstilbud (gjesteforelesere, veiledning)
- samarbeid om utvikling av studietilbud (kurs, emner)
- samarbeid om hele gradsstudier

Det varierer i hvilken grad fagmiljøene har en internasjonal kontaktflate, representert ved internasjonale fellesgrader, deltakelse i internasjonale samarbeidsprogrammer, student- og ansattmobilitet og ansattes internasjonale samforfatterskap.⁵⁹ I mange tilfeller handler det å styrke internasjonaliseringen i utdanningen om å utvikle den internasjonale orienteringen i fagmiljøet.

⁵⁶ St.meld. nr. 47 (2008–2009)

⁵⁷ Meld. St. 26 (2014–2015)

⁵⁸ http://www.uhr.no/documents/praksisprosjektet_sluttrapport.pdf

⁵⁹ Kunnskapsdepartementet 2016a

Boks 3.20 UTFORSK og INTPART – internasjonalt samarbeid som kobler høyere utdanning og forskning

UTFORSK er et program for institusjonsbasert samarbeid med Brasil, India, Japan, Kina, Russland og Sør-Afrika. Det gir støtte til høyere utdanningssamarbeid knyttet til allerede etablert forskningssamarbeid og til aktiviteter som bygger opp under etablering av langsiktig institusjonssamarbeid med hovedvekt på høyere utdanning. Programmet søker også å styrke samarbeid mellom høyere utdanning og arbeids- og næringsliv

INTPART-programmet retter seg mot samarbeid med de seks landene over, samt USA og Canada, og inngår i regjeringens satsing på utvikling av flere verdensledende fagmiljøer i Norge. Programmet gir støtte til å etablere eller videreutvikle institusjonelt høyere utdannings- og forskningssamarbeid, nettverksaktiviteter og kunnskapsutveksling. Programmet har særlig vekt på kobling mellom utdanning og forskning, og med næringsliv hvis relevant.

UTFORSK og INTPART forvaltes av Senter for internasjonalisering av utdanning og Norges forskningsråd.

Norske høyere utdanningsinstitusjoner kan ta i bruk ulike virkemidler for å øke internasjonaliseringen. Erasmus+ gir muligheter for samarbeid i Europa og dels også i andre land. For å styrke koblingen mellom utdannings-, forsknings- og innovasjonssamarbeidet bør deltakelsen i Erasmus+ og Horisont 2020 knyttes bedre sammen.

Virkemidler som UTFORSK, INTPART og Nord-Amerikaprogrammet er utformet for å stimulere koblingen mellom utdanning og forskning og styrke samarbeidet mellom norske fagmiljøer og partnere i sentrale kunnskapsnasjoner utenfor Europa. Noen institusjoner satser målrettet på internasjonalt samarbeid ved å etablere tilstedeværelse i utlandet. NTNU og Universitetet i Bergen har åpnet kontor i Brussel for å få bedre innpass i EUs store forskningsprogrammer. I tillegg har de to universitetene i felleskap ansatt en rådgiver ved Innovasjon Norges Tokyokontor som skal bistå universitetene i å videreutvikle samarbeidet med japanske fagmiljøer og institusjoner.

Siden Kvalitetsreformen har Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) blitt bygget

opp som et rådgivnings- og kompetansesenter, og institusjonene samarbeider stadig oftere med SIU om å utvikle effektive tiltak for økt internasjonalisering. SIU kan også bidra til å knytte relevante miljøer og erfaringer sammen. NOKUT og SIU samarbeider for å samordne ulike nasjonale tiltak på internasjonaliseringsområdet. De kan sammen stimulere til at en større andel av studentene benytter kvalitativt gode utvekslingsavtaler, og de kan analysere hvilken innvirkning internasjonalisering og utveksling har på studieprogrammer og studentenes læringsutbytte. God rådgivning og virkemidler skal bidra til økt internasjonalisering i utdanningene.

Mer ambisiøse mål for utveksling

De siste årene har andelen studenter som drar ut på utveksling, gått svakt tilbake, men det er store forskjeller mellom studieprogrammer, fagområder og institusjoner. Enkelte studieprogrammer har allerede en mobilitetsandel på mer enn 50 prosent, og noen institusjoner har selv satt høye mål for studentutveksling. Gjennom Bologna-prosessen har Norge forpliktet seg til at 20 prosent av studentene som fullfører en grad, skal ha hatt et studieopphold i utlandet. Av alle som fullførte en bachelor- eller mastergrad i Norge i 2015, hadde 15 prosent vært på utvekslingsopphold. Når vi legger til de norske studentene som tar en full grad i utlandet, kommer vi opp på omkring 21 prosent. Regjeringen mener at dette ikke er tilfredsstillende og vil at 20 prosent av dem som avlegger graden i Norge, skal ha vært på utveksling innen 2020. Dette nås ved at fagmiljøene ved studieprogrammer som allerede har betydelig utveksling, fortsetter å strekke seg mot ambisiøse mål, mens det ved studieprogrammer med lite utveksling blir satt i verk tiltak for å innarbeide studentutveksling bedre. På lengre sikt er ambisjonen at halvparten av dem som avlegger en grad i norsk høyere utdanning, skal ha et studieopphold i utlandet. Samtidig må den faglige kvaliteten på utvekslingsoppholdet sikres.

NOKUT foreslår i ny studietilsynsforordning at gradsstudier skal ha avtaler for internasjonal studentutveksling, og eventuelt nasjonal studentutveksling, som er faglig relevante og forankret i fagmiljøet. Gjennom dette tydeliggjøres det at det er *studiet*, og ikke kun institusjonen, som skal ha ordninger for utveksling, og at utvekslingsavtalene skal inngås med gode fagmiljøer.

Regjeringen forventer at studieprogrammene legger til rette for internasjonal studentmobilitet ved gode partnerinstitusjoner, og at studentene

Boks 3.21 Satsing på studentutveksling har effekt

De seneste årene har juridisk fakultet ved Universitetet i Bergen satset på å styrke studentutveksling og internasjonalisering av studiene. Studentene blir møtt med forventninger og signaler om at utveksling er en naturlig del av studiet. Satsingen har resultert i at fakultetet har sendt ut mer enn halvparten av alle studentene sine over flere år, mens studentutvekslingen ved de øvrige juridiske fakultetene er mye lavere. De store forskjellene i andelen utvekslingsstudenter mellom institusjonene som tilbyr jus-studier, viser at målrettet tilrettelegging og satsing er av betydning for studentutvekslingen.

møter en forventning om å ha et utenlandsopphold i løpet av studietiden.

Internasjonale studenter i Norge

Det er et mål at studentene i norsk høyere utdanning er i et læringsmiljø som også omfatter utenlandske studenter. Antallet innreisende utvekslingsstudenter har økt med mer enn 80 prosent mellom 2006 og 2015, og antallet er mer enn 25 prosent høyere enn antallet utreisende utvekslingsstudenter. I Erasmus+-programmet er ubalansen enda større, med knapt 1 700 utreisende studenter mot vel 5 100 innreisende i 2015. Mens bare vel seks prosent av studentene i norsk høyere utdanning hadde utenlandsk statsborgerskap i 2006, var andelen nær ti prosent i 2015.⁶⁰

Mange utenlandske studenter kommer også til Norge for å ta en hel grad. Sammenlignet med andre land har norske universiteter og høyskoler stor pågang fra utenlandske søkere, særlig til mastergradsutdanninger som undervises på engelsk. Norge er ett av få land som ikke krever studieavgifter av studenter fra utenfor EØS.

De internasjonale studentene ved norske institusjoner er i hovedsak svært fornøyde med utdanningen og studiemiljøet.⁶¹ Imidlertid har mange internasjonale studenter lite kontakt med norske studenter. International Students' Union of Norway (ISU) peker i sitt innspill til meldingen også

på viktigheten av å inkludere internasjonale studenter i studentfelleskapet.

Flere studieprogrammer ved ulike institusjoner har all undervisning på engelsk i et utvalgt emne eller semester for å legge til rette for innreisende studenter. Et slikt internasjonalt semester eller emne kan være et godt virkemiddel for å få norske og utenlandske studenter til å omgås faglig og sosialt, forutsatt altså at også norske studenter deltar. På det juridiske fakultet ved Universitetet i Bergen er det obligatorisk for studenter som ikke reiser ut, å ta et engelskspråklig emne på campus, og medisinstudiet ved Universitetet i Oslo har et eget semester der all undervisning er på engelsk.

Prioriterte samarbeidsland

Det europeiske samarbeidet har høy prioritet, og regjeringen forventer at norske universiteter og høyskoler benytter seg av mulighetene i Erasmus+.⁶² I finansieringssystemet blir insentivet for utveksling videreført og styrket gjennom økt uttel-

Boks 3.22 Erasmus+

Erasmus+ er EUs program for utdanning, ungdom og idrett for perioden 2014–20. Programaktivitetene er organisert under tre hovedtiltak: mobilitet, samarbeid og politikktutvikling. Programmet bygger på prioriteringene i EUs strategi for vekst og sysselsetting frem til 2020, Europa 2020, med kvalitet i undervisning og opplæring, innovasjon og kobling mellom utdanning og arbeidsliv som sentrale satsingsområder.

Studentene kan også få støtte til praksis i utlandet som del av studieprogrammet.

Erasmus+ er verdens største internasjonale utdanningsprogram. Det omfatter alle nivåer og former for utdanning, samt samarbeid på tvers av nivåene og mellom utdanning og arbeids- og næringsliv. Fra oppstarten av det første Erasmus-programmet i 1987/88 til studieåret 2013/14 var 3,3 millioner studenter i Europa på Erasmus-utveksling.

En studie fra 2016 om virkningene av Erasmus-programmet viser at kandidater med Erasmus-erfaring generelt er mer attraktive på arbeidsmarkedet enn dem uten utenlands-erfaring.¹

¹ European Commission – Education and Culture 2016

⁶⁰ NSD, DBH

⁶¹ Senter for internasjonalisering av utdanning 2016

ling per utvekslingsstudent. I budsjettet for 2017 vedtok regjeringen en høyere sats for utreisende Erasmus+-studenter enn for andre utvekslinger. Bakgrunnen er nedgangen i andelen studenter som har et utvekslingsopphold i utlandet som del av sin norske utdanning, samt ubalansen i innkommende og utreisende Erasmus+-mobilitet. Likeledes blir insentivet for EU-inntekter styrket slik at det også omfatter de konkurranseutsatte prosjektene i Erasmus+, det vil si prosjekt som finansieres direkte fra Europakommisjonen.⁶² Regjeringen vil også øke det nordiske og baltiske samarbeidet gjennom Nordplus.

Etter andre verdenskrig har kunnskaps samarbeidet med USA og Canada vært svært viktig for utviklingen av norsk høyere utdanning og forskning. Institusjonene i denne regionen har lenge vært dominerende når det gjelder innovasjonskraft og kunnskapsutvikling. Det er derfor etablert et eget program for å støtte opp under dette samarbeidet. Partnerskapsprogrammet for Nord-Amerika støtter samarbeid mellom Norge, USA og Canada, for å utvikle institusjonelt forankrede partnerskap av høy kvalitet.

Flere folkerike land utenfor EU og Nord-Amerika satser systematisk på utdanning og forskning som ledd i nasjonale vekststrategier og står for en økende andel av verdens kunnskapsproduksjon. Det er derfor inngått samarbeidsavtaler med Brasil, India, Japan, Kina, Russland og Sør-Afrika, og regjeringen la høsten 2015 frem en strategi for høyere utdannings- og forskningssamarbeid med disse landene (2016–2020), kalt Panorama-strategien. En av de overordnede prioriteringene i Panorama-strategien er å tilrettelegge for bedre koblinger mellom høyere utdanning, forskning og arbeidsliv. Regjeringen ønsker at SIU, Forskningsrådet og Innovasjon Norge skal vurdere erfaringsoverføringer også til andre land, med særlig vekt på prioriterte samarbeidsland i Europa og Nord-Amerika. De to hovedtiltakene under Panorama-strategien, partnerskapsprogrammene UTFORSK og INTPART er utformet for å stimulere til etablering av langsiktige strategiske partnerskap på institusjonsnivå. De utgjør viktige virkemidler for langsiktig kvalitetsutvikling i norsk utdanning.

Kvalitet i partnerskap med utviklingsland

Norske universiteter og høyskoler har også en rolle å spille i et samarbeid med institusjoner i

⁶² Strategiske mål for utdanningssamarbeidet i Erasmus+ (KD 2016)

⁶³ Prop. 1 S (2016–2017)

Boks 3.23 Universitetene i Oslo og Kobe

Gjennom et prosjekt i UTFORSK-programmet har Universitetet i Oslo etablert et samarbeid med Universitetet i Kobe som involverer mastergrads- og ph.d.-studenter. Med utgangspunkt i et sterkt internasjonalt fagmiljø og etablert forskningssamarbeid har de to universitetene trukket studenter inn i den fysikkfaglige forskningen. Studentene lærer hvordan de kan bruke og lage storskala, numeriske modeller, kjøre disse på superdatamaskin og relatere resultatene til pågående romferder.

Studenter fra Norge og Japan kobles sammen med hverandre og med norske og japanske forskere gjennom workshops. Målet var å involvere 20 studenter, men interessen for å delta var så stor at 33 studenter fra Norge og Japan ble inkludert.

Prosjektet illustrerer at det i land med så ulike utdanningsstrukturer som Norge og Japan kan la seg gjøre å etablere utdannings-samarbeid når det gjøres i relasjon til et eksisterende forskningssamarbeid. Partnerne har som mål å videreutvikle samarbeidet til mer langvarig studentmobilitet. For at dette skal lykkes, er det nødvendig med et mer omfattende administrativt samarbeid. De to universitetene inngikk en *Memorandum of Understanding* i juni 2016.

utviklingsland for å bidra til kvalitetsutvikling og kapasitetsbygging. For å stimulere til at slikt samarbeid kan foregå i tråd med prinsippene for høyere utdannings- og forskningssamarbeid: kvalitet, gjensidighet og relevans, har midlene som tidligere ble brukt til kvoteordningen, blitt vridd mot programsamarbeid. Kvoteordningen innebar at studenter fra utviklingsland og Øst-Europa kunne få støtte av Lånecassen for å ta en grad ved norske læresteder. En evaluering av kvoteordningen viste at den ikke sikret at kompetansen hos studentene kom tilbake til utviklingslandene på tilfredsstillende måte. Det nye NORPART-programmet støtter også studentmobilitet av kortere eller lengre varighet. Imidlertid er det overordnede målet i programmene å styrke kvaliteten i høyere utdanning i Norge og i utviklingslandene. Samarbeidet skal være basert på felles akademiske interesser og strategiske prioriteringer hos institusjonene.

NORPART hadde første utlysning på omkring 97 millioner kroner i 2016. Til den første søknads-

Boks 3.24 NORPART-prosjekter

Høgskolen i Sørøst-Norge og Ho Chi Minh City University of Technology i Vietnam har fått NORPART-støtte for utvikle og forbedre sine elektronikk- og ingeniørstudier.

Institusjonene vil utvikle et felles studieprogram, ha felles veiledning av studenter og bruke gjesteforelesere i undervisningen.

Vietnamesiske studenter på ph.d.- og masternivå vil få muligheten til å dra på utvekslingsopphold i Norge i løpet av prosjektperioden. Også norske studenter vil få muligheten til å dra på utveksling til Vietnam som en del av graden.

NMBU og University of Zambia (UoZ) har fått støtte til samarbeid om utdanning i klimaendringer og matsikkerhet i Afrika sør for Sahara. Et hovedmål med prosjektet er å innarbeide kunnskap om innovasjon og nye metoder for klimasmart landbruk og matproduksjon i pensumet i fire mastergrader ved UoZ og NMBU. Prosjektet inkluderer blant annet studentutveksling, praksisopphold, sommerskoler og utvikling av et kurs i *Conservation Agriculture* ved UoZ.

runden kom det inn 114 søknader, og 21 fikk støtte til femårige partnerskap.

Samarbeidsprosjektene omfatter blant annet felles undervisning, utvikling og forbedring av pensum, felles sommerskoler og utvikling av nye emner og studieprogrammer. Prosjektene dekker et utall fagområder, alt fra lingvistikk til arkeologi og medisin er representert.

Programmet legger til rette for at antallet studenter fra utviklingsland som kommer til Norge, fortsatt vil være høyt i årene fremover. Det er ventet at rundt 600 studenter fra utviklingsland vil ta deler av master- eller ph.d.-graden i Norge gjennom prosjektene som støttes fra 2017.

3.8 Tilbud til de mest talentfulle og motiverte studentene

Lik rett og like muligheter til å ta høyere utdanning har vært viktige prinsipper for utviklingen av den høyere utdanningspolitikken.

I grunnskolen og videregående opplæring har det de senere årene blitt utviklet egne tilbud for de mest talentfulle elevene. Ungdomsskoleelever

Boks 3.25 Sirius-programmet i Nederland

Nederlandske institusjoner har siden 2002 hatt mulighet til å tilby «honours program» til sine beste studenter på bachelornivå og top (research) masters. Fra 2008 har regjeringen i Nederland gjennom et eget program, Sirius-programmet, invitert institusjonene til å søke om støtte til å utvikle ulike tiltak rettet mot de flinkeste og mest motiverte studentene. Programmet er avvirket, men erfaringene videreføres. I *The value of knowledge. Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025*, lansert av KDs nederlandske søsterdepartement i juli 2015, står følgende:

«Research universities and universities of applied sciences have used the Sirius programme to achieve a fundamental cultural shift. Attention has increasingly focused on individual talents and capacities, manifested in the form of excellence programmes. This development needs to be pursued vigorously. All research universities now have honours programmes at bachelor's level. A critical mass is needed to continue the existing honours programmes, provide assurances for quality and to continue to innovate. 7 % of students following a bachelor's degree programme at research universities participate in honours programmes. 5.3 % of students following a bachelor's degree programme at universities of applied sciences and 3.4 % of students following a master's degree programme participate in honours programmes.»

har nå mulighet til å ta fag på videregående nivå, og videregående elever kan ta fag på universitets- og høyskolenivå. Prinsippet om tilpasset undervisning skal gjelde for dem som har behov for ekstra hjelp til å mestre grunnleggende ferdigheter, og for dem som har behov for ekstra utfordringer. Innenfor høyere utdanning er det i Norge foreløpig ikke utviklet spesielle tilbud for de mest talentfulle og motiverte studentene, med unntak av forskerlinjen i medisin og veterinærutdanningen. Det er imidlertid flere eksempler på studenter som lager seg slike løp selv, ved at de enten avleg-

ger flere grader eller gjennomfører studiene på kortere enn normert tid.

Mange land har etter hvert utviklet egne tilbud og programmer, eksempelvis honours-programmer, for de flinkeste studentene.⁶⁴

Profesjonsutdanninger, som medisin, veterinærmedisin, sivilingeniørutdanning, har etter Kunnskapsdepartementets forskrift krav om et selvstendig arbeid på minimum 20 studiepoeng som del av mastergraden. Institusjonene kan selv legge inn mer hvis det passer med studieopplegget for øvrig. I de tradisjonelle disiplinutdanningene stilles det som regel krav om en mastergradsoppgave på 60 studiepoeng (tilsvarer ett års studium). Dette betyr at det ofte er langt mindre forskeropplæring i de lange profesjonsutdanningene enn i de tradisjonelle disiplinutdanningene.

I dag finnes det forskerlinjer på medisin- og veterinærstudiene. Regjeringen vil åpne for forskerlinjer i flere fag, hvor institusjonene selv finner dette hensiktsmessig. Gjennom forskerlinjer får studentene mer erfaring med forskning og vitenskapelig metodeforskning, slik studenter i andre fagretninger får gjennom den ordinære mastergradsoppgaven. Det kan inspirere flere i profesjonsutdanningene til å satse på en doktorgradsutdanning og en mulig forskerkarriere. Forskerlinjer anses som spesielt aktuelt for profesjonsfag med rekrutteringsutfordringer til doktorgradsutdanning, men avgrenses ikke til dette. Forskerlinjer skal være av et omfang som ikke svekker konkurransen om doktorgradsstipend eller stimulerer til intern rekruttering.

Forskningsrådet har satt i gang et prosjekt sammen med de fem universitetene som har forskerlinjer i dag, for å se på mulighetene for å lage forskerlinjer eller forskerlinjelignende ordninger i andre fag. Departementet er positiv til dette. Forskningsrådet har sagt seg villig til å fasilitere arbeidet, blant annet ved å koordinere et nasjonalt forum som skal diskutere erfaringer og hindringer.

Det er et mål i seg selv at alle de flinkeste studentene får anledning til å ta ut mer av sitt potensial, ikke bare de som ønsker seg videre til en forskerkarriere. Differensierte studieløp kan sikre at studentene får utfordringer som ligger nærmere kapasiteten til den enkelte student. Det er ulike måter å organisere tilbudet til de mest motiverte og talentfulle studentene på. En måte kan være å gi dem mer tid og rom til fordypning, for eksempel i forbindelse med bachelor- eller mastergrads-

oppgaven, eller å gi dem tilgang til mer veiledning og oppfølging. Det kan også være en mulighet å gi noen studenter anledning til å starte på en doktorgrad i løpet av mastergraden, ved at deler av mastergraden kan inngå som første del av doktorgraden. Et annet alternativ er å utvikle honours-programmer hvor de flinkeste studentene søker opp-tak. I andre land eksisterer det mange ulike modeller av honours-programmer.

I likhet med andre kvalitetsfremmende virkemidler, som senter for fremragende utdanning (SFU), kan egne talentprogrammer eller lignende også bidra til en generell kvalitetsheving for de øvrige studentene. Det vil sannsynligvis være attraktivt å undervise ved disse programmene. Dette kan tiltrekke fremragende fagfolk og gjesteforelesere til fagmiljøene, noe som også vil komme andre studenter til gode. Videre vil det å jobbe for å kvalifisere seg til en plass på talentprogrammene kunne ha svært positive effekter også for dem som ikke kommer gjennom nåløyet.

Metodene som er tatt i bruk i resten av utdanningssystemet må også gjelde i høyere utdanning. Regjeringen vil stimulere til utvikling av tilbud rettet mot de mest talentfulle og motiverte studentene, herunder en bredere bruk av forskerlinjer hvor institusjonene selv finner det hensiktsmessig.

3.9 Forventninger og tiltak

Regjeringen forventer

- at styrene ved universitetene og høyskolene legger vekt på å utvikle utdanninger først og fremst der de har en tilstrekkelig forskningsbase
- at fagmiljøene lager velfungerende og forpliktende beskrivelser av hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal oppnå etter fullført utdanning
- at alle studieprogrammer på bachelor- eller mastergradsnivå gir studentene innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og valideres i de ulike fagene som inngår i studieprogrammet, og hva som kjennetegner anerkjent akademisk og vitenskapelig praksis i de relevante fagdisiplinene
- at universitetene og høyskolene har god samhandling med samfunns- og arbeidsliv både på studieprogram- og institusjonsnivå, og at studieprogrammene og læringsutbyttebeskrivelsene utformes i samarbeid med arbeidslivet
- at lærings- og vurderingsformene som benyttes, understøtter dybdelæring og er egnet for at

⁶⁴ Ministry of Education and Culture and Science, The Netherlands 2015

studentene skal oppnå det fastsatte læringsutbyttet

- vesentlig mer forskning på egen utdanning og mer samarbeid og deling av læringsressurser på tvers av universiteter og høyskoler
- at institusjonene løfter utvikling av digitale løsninger til et strategisk nivå og definerer mål og tiltak for digitalisering av læringsprosesser
- forventer tettere dialog mellom arbeidsliv og utdanningsinstitusjonene om utvikling av etter- og videreutdanning, og vil støtte utprøving av nye samarbeidsformer
- at institusjonene har ambisiøse mål for studentutveksling i studieprogrammene og følger opp disse ambisjonene i praksis

Regjeringen vil

- at institusjonene gjennomgår studieprogrammene for å sikre god sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser og undervisnings- og læringsaktiviteter, internasjonaliseringstilbud og vurderingsformer
- stille krav om sensorveiledning til alle eksamener
- stimulere til utvikling av tilbud for de mest talentfulle og motiverte studentene, herunder bruk av forskerlinjer i flere studier

4 Verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse

Det å gi god utdanning skal gi anerkjennelse og styrke karrieren for de faglig ansatte. Universiteter og høyskoler må utvikle systemer som bidrar til at gode undervisere blir verdsatt. Utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring skal i større grad vektlegges ved ansettelse og opprykk.

«Det var heilt merkeleg den første gongen då vi satt og drakk raudvin utover kvelden og alle snakka om undervisning og undervisningsmetodar. Det hadde vi aldri gjort før. Undervisning har vore eit slags personleg traume som mange universitetstilsette har gått rundt med.»

Kilde: Christian Jørgensen, Institutt for biologi/bioCEED, Universitetet i Bergen, Forskerforum, 2. mars 2016

Disse ordene kommer fra en prisbelønnet underviser ved Universitet i Bergen. De indikerer at kulturen for å systematisk undersøke hvordan studentene best lærer, samt dele det med fagfeller, har vært svak mange steder. Samtaler om utdanning er ikke som samtaler om forskning. De blir i for stor grad private og fortrolige.¹ Utdanningsvirksomheten og undervisningsjobben må være en like naturlig del av det kollegiale og akademiske fellesskapet som forskergjerningen, og interessen for å utvikle og forske på egen undervisning må stimuleres.

For å møte ambisjonene om utvikling av fremragende universiteter og høyskoler er det en forutsetning at en akademisk karriere oppleves som attraktiv, og at de beste talentene rekrutteres til forskning og utdanning. Høy bruk av midlertidige stillinger er med på å gjøre forskning og høyere utdanning til en usikker karrierevei og utgjør en risiko for at mange dyktige og høyt motiverte personer ikke vil satse på en akademisk karriere. En undersøkelse gjort av Akademiet for yngre forskere og UiODoc viser at bare halvparten av yngre forskere vil anbefale unge en forskerkarriere, og at godt over halvparten er usikre på eller ikke ser for seg at de jobber som forsker om ti år.² Usikre rammer og manglende vitalitet i fagmiljøene

kan ekskludere mange svært lovende kandidater fra forskning og utdanning.³ Til tross for denne usikkerheten er nåløyet for å få en faglig stilling på universiteter og høyskoler trangt. Dette viser at faglig interesserte og motiverte studenter ser universiteter og høyskoler som attraktive arbeidsplasser. Det er en sentral oppgave for ledelsen å bygge fremragende kunnskapsmiljøer. Personalpolitiske virkemidler må benyttes for å understøtte utvikling av en kvalitetskultur i forskning, utdanning og innovasjonsvirksomhet. Det er en stående forventning at antallet midlertidige ansettelser skal reduseres ved universitetene og høyskolene.

Ett av målene med denne stortingsmeldingen er å bidra til at undervisningskompetanse skal vektlegges tyngre i academia enn i dag, ikke bare ved ansettelser, men gjennom hele karrieren. Underviserens kompetanse og opplæring av underviserne er viktig for lærestedenes studiekvalitet. I dette kapitlet presenteres forventninger til institusjonene, samt tiltak for å verdsette undervisningen og dem som underviser høyere. Meritterings-systemer ved universiteter og høyskoler og bruk av fagfellevurdering for å få frem viktig utviklings- og innovasjonsarbeid i utdanningsmiljøene er tiltak som skal bidra til økt status for utdanning.

4.1 Undervisningens status må løftes

Til tross for arbeid på mange plan og gode intensjoner om å prioritere utdanning tyder mye på at strukturen og kulturen på institusjonene fremmer forskning fremfor utdanning. Innspillene Kunnskapsdepartementet har fått til arbeidet med denne meldingen, bekrefter dette. I dag er det mer fremmede for karrieren å satse på forskning og vitenskapelig publisering enn på utdanning og utvikling av nye undervisningspraksiser og utdanningsprogrammer. Noen faglig ansatte sier at den innsatsen de legger ned i utvikling av god utdanning, skjer på bekostning av egen forskerkarriere.

¹ Roxå og Mårtensson 2009

² Akademiet for yngre forskere 2016

³ Boulton 2011

Det er noe ulike strategier og mekanismer for utvikling av kvalitet i forskning og utdanning. Forskningspolitiske tiltak er i stor grad basert på konkurranse og fordeling av ressurser til de beste, mens utdanningspolitiske tiltak har handlet mer om kvalitetssikring av alle og minimumsstandarder.

I utviklingen av utdanningskvaliteten har det vært påkrevet å utvikle et godt rammeverk for å sikre og definere krav og forventninger og se til at utdanningene holder tilstrekkelig nivå. Arbeidet med å definere kvalifikasjoner på ulike nivåer for å legge til rette for samarbeid og mobilitet på tvers av nasjonale og internasjonale systemer har hatt høy prioritet. Mye tyder på at kvalitetssikringssystemet for utdanning fungerer godt. Ikke minst har det bidratt til et sterkere ledelsesansvar for kvalitet på lærestedene. Kvalitetssikring har imidlertid sin naturlige begrensning. Kvalitetssikringssystemer sikrer kvalitet i henhold til definerte (minimums) standarder. Det er vanskelig å se for seg at man kan kvalitetssikre seg til det virkelig fremragende. Det er således en utfordring at arbeidet med kvalitetskravene i for liten grad bidrar til å stimulere de faglig ansattes arbeid med utvik-

ling av utdanningene. Endringene som er gjort i studiekvalitetsforskriften gjennom en dreining fra tilsyn med kvalitetssikringssystemer til kvalitetsarbeid, har nettopp som siktemål å flytte oppmerksomheten til det faglige kvalitetsarbeidet.

Bekymringen for virkningen av statusforskjellene mellom forskning og utdanning har økt i takt med at andelen som tar høyere utdanning, har vokst. De pedagogiske utfordringene blir større når det er stor variasjon i studentenes forutsetninger, motivasjon og interesse for å lære.

Når vi vet hvor viktig gode undervisere er for studentenes læring, må vi sørge for at ansatte ved universiteter og høyskoler settes i en situasjon der de kontinuerlig kan utvikle seg, ikke bare som forskere, men også som gode undervisere og gjennom god kjennskap til praksisfeltet. Balanse mellom forskning og undervisning må håndteres på institusjonene, og aktiviteter knyttet til begge disse kjerneoppgavene må verdsettes. Kvalitet innenfor utdanning og forskning må stimuleres og premieres, noe som i sin tur krever åpenhet om resultater, også når det gjelder utdanning og undervisning.

Boks 4.1 Kvalitetssikringssystemer

En gjennomgang av forskningen på kvalitetssikringssystemer viser at kvalitetssikringssystemene har hatt liten effekt på studentenes læring.¹ Studentundersøkelser har for eksempel potensial til å bedre undervisningen, men undervisningspersonalet er ofte skeptisk til resultatene. Dette stemmer overens med resultatene fra Studiebarometeret til NOKUT (2010). Flertallet av de vitenskapelig ansatte som deltok, mente at kvalitetssikringssystemene har minimal effekt på utdanningskvaliteten, og at studentenes evaluering av studietilbudene ikke bør være det viktigste grunnlaget for kvalitetsvurderingene. Slike tilbakemeldinger kan tyde på at mange forbinder kvalitetssikringssystemene kun med studentevalueringer, og at kvalitetssikring ikke er et så viktig bidrag til kvalitetsutvikling som myndighetene har trodd. Gjennom institusjonenes årsrapportering og etatsstyringen har Kunnskapsdepartementet fått inntrykk av at det er problemer med å sikre velfungerende og godt forankrede kvalitetssikringssystemer.

¹ Harvey og Williams 2010

4.2 Tid til forskning og undervisning

De fleste vitenskapelige stillinger ved universiteter og høyskoler er kombinerte stillinger, der den ansatte både skal undervise og drive forsknings- og utviklingsarbeid. Innenfor helseområdet er det i tillegg vanlig å ha en del av stillingen i helsevesenet og gjennom det tilføre viktig klinisk erfaring.

Den internasjonale studien Changing Academic Profession – CAP belyser endringer i akademisk arbeid for personale i 20 land. I studien kommer det frem at de fleste foretrekker å kombinere undervisning og forskning fremfor å fokusere bare på den ene aktiviteten.⁴

Fordeling av arbeidstid mellom forskning og undervisning varierer mellom institusjonene. Norske tidsbruksundersøkelser viser at det er ulik praksis på ulike fagområder. I tillegg oppfattes innsatsen som legges inn i undervisningen ulikt avhengig av for eksempel antall studenter og studentenes forkunnskaper. Underviserundersøkelsen fra NOKUT bekrefter at norske undervisere bruker relativt mye tid på undervisningsoppgaver.⁵ Det er vanskelig å sammenligne fordeling av arbeidstid på tvers av land. Stillingsstrukturen er ikke identisk, og samme faglige aktivitet kan telle

⁴ Aamodt 2016

⁵ Amundsen et al. 2017

ulikt i arbeidsregnskapet. Undersøkelser tyder likevel ikke på at fordeling av arbeidstiden i Norge skiller seg vesentlig fra andre land.⁶

Frem til 2005 hadde Kunnskapsdepartementet fastsatt retningslinjer for hvor mye tid som skulle brukes til ulike oppgaver for de ulike institusjonstypene. En tilnærmet lik fordeling av arbeid mellom forskning og undervisning, som ble praktisert ved noen institusjoner, har etter dette blitt utfordret ved at det stilles stadig større krav til forskning, undervisning og formidling. Økt internasjonal konkurranse på forskningsområdet, økte krav til pedagogisk kompetanse og kvalitet i utdanningen og økt forventning om deltakelse i innovasjon og samarbeid med arbeidslivet tvinger frem prioritering og spesialisering. En særlig utfordring ligger i at institusjoner med ulike praksiser har fusjonert. Dette fører til et økende press for en langsiktig karriere- og kompetanseutvikling hos de ansatte og har vært med på å drive frem en tydeligere personalpolitikk ved universiteter og høyskoler.

⁶ Bentley, Kyvik og Vabø 2010; Aamodt 2016

I Norge blir lik fordeling av ansattes arbeidstid mellom forskning og undervisning fra tid til annen fremstilt som et premiss for FoU-basert utdanning. Mange institusjoner, også internasjonalt ledende universiteter, har imidlertid ikke hatt praksis for en slik fordeling av arbeidstiden. De fordele tiden ut fra undervisnings- og forskningsbehovene, men også ut fra den enkelte ansattes interesse og kompetanse. Dagens regelverk åpner for fleksibilitet i fordeling av arbeidstid for at institusjonene skal kunne få dekket sine behov på forskning og utdanning. Noen institusjoner fordele forskningstid etter søknad. Universiteter og høyskolars prioriteringer og behov må ligge til grunn for fordelingen.

Det er en lederforpliktelse å sørge for god og effektiv oppbygging og utnyttelse av personalets samlede kompetanse. Institusjonsledelsen trenger instrumenter for å utvikle en personalpolitikk som bidrar til at institusjonenes strategier for samfunnsoppdraget nås, og at de ansatte har gode arbeidsvilkår. Den enkelte må ha insitamenter for faglig utvikling, og universitetene og høyskolene må kunne rekruttere et personale som er tilpasset institusjonens ambisjoner og behov. Gjennom flere enkelt-

Boks 4.2 Større fleksibilitet i karriere- og personalpolitikken

- Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger er endret slik at institusjonene kan fastsette generelle kompetansekrav til de enkelte stillingene utover minstekravene som Kunnskapsdepartementet har fastsatt.
- Kunnskapsdepartementet har etablert en ordning med innstegsstillinger som gjør det mulig å rekruttere unge forskertalenter på innstegsvilkår. Ordningen innebærer at institusjonene får et særlig ansvar for å følge opp karriereutvikling til dem som er ansatt i disse stillingene, slik at de kan kvalifisere seg for og ansettes i fast stilling etter en avtalt åremålsperiode.
- Universitets- og høyskoleloven er endret slik at åremålsstillinger kan benyttes ved tilsetning i bistilling. Kunnskapsdepartementet skal legge frem en forskrift som skal endre tjenestetidsberegning for statsansatte stipendiater. Målet med dette tiltaket er at stipendiaterne skal få større mulighet for å få vikariatet ved egen institusjon etter avlagt doktorgrad.
- Midlertidigheten er og har vært høy i universitets- og høyskolesektoren. Kunnskapsdepartementet har pålagt mange institusjoner å utarbeide handlingsplaner som viser tiltak for å redusere midlertidigheten. Dette arbeidet vil fortsatt bli fulgt opp.
- *Komité for kjønnsbalanse og mangfold i forskning* (Kif) fikk i 2014 utvidet mandatet til også å omfatte mangfold. Kif arbeider særlig med tiltak og rådgivning for bedre kjønnsbalanse, likestilling og etnisk mangfold og for å integrere mangfolds- og likestillingsperspektiver bedre i forskning. En investering i god kjønnsbalanse og mangfold er også en investering i kvalitet.
- Regjeringen arbeider med endringer i lov om statens ansatte. Endringene forventes å kunne føre til endringer for midlertidig ansatte.
- Det er et mål å styrke det europeiske forskningsområdet (ERA). EU har laget et ERA-veikart, og Kunnskapsdepartementet utarbeider det norske veikartet som blant annet har mål om åpent arbeidsmarked, likestilling og internasjonalt samarbeid.

initiativ har regjeringen lagt bedre til rette for at universitetene og høyskolene skal kunne føre en offensiv og aktiv personalpolitikk ut fra institusjonenes prioriteringer og satsinger. Se boks 4.2.

4.3 Betydningen av utdanningsfaglig kompetanse

«I never teach my pupils. I only attempt to provide the conditions in which they can learn.»

Kilde: Albert Einstein

Kravene til kompetanse på de ulike stillingsnivåene er formulert i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Forskriften stiller blant annet krav om: «Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning.» Formuleringen er den samme til alle stillinger. Kravene til pedagogisk kompetanse øker dermed ikke fra lavere til høyere stillinger slik kravene til forskningskompetanse gjør.

Kravene som stilles til dokumentert pedagogisk kompetanse er vage. Det kreves ikke kvalifisering gjennom en definert utdanning, og omfanget på den pedagogiske kompetansen er ikke angitt. Selv om det ofte vil være krav om formell pe-

dagogisk basiskompetanse, åpnes det for at undervisningserfaring kan være nok. At forskriften ikke stiller tydelige minstekrav til pedagogisk basiskompetanse for ansettelse i faste, kombinerte stillinger, og at det ikke stilles krav om dokumentert progresjon mellom nivåene, kan gjøre det lite motiverende å øke utdanningskompetansen. Det kan oppleves som mer rasjonelt og faglig motiverende å øke forskningskompetansen fordi det er nødvendig for å avansere til en høyere stilling. Forskriften kan også gjøre det mer krevende for bedømmingskomiteer å legge avgjørende vekt på utdanningskompetansen ved rangering av søkere.

I tillegg til kravene i forskriften kan universitetene og høyskolene definere egne generelle tilleggskrav som skal gjelde ved ansettelser og opprykk. En gjennomgang NOKUT gjorde i 2014, viste at under halvparten av de 32 institusjonene som ble undersøkt, hadde utfyllende reglement for å operasjonalisere de generelle kravene i forskriften.⁷ Det vanligste tilleggskravet institusjonene satte, var at nyansatte skal ha gjennomgått kvalifiseringstilbud i løpet av to eller tre år. Hva et slikt kvalifiseringstilbud skal inneholde, varierer. Å stille slike tilleggskrav er i seg selv positivt, men det synliggjør samtidig forskjellene i status mel-

⁷ Lid 2014

Boks 4.3 UHRs nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse

Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse er det minimum av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk som kreves for å bli fast ansatt i en faglig stilling innenfor høyere utdanning. Denne basiskompetansen skal være basert på relevant pedagogisk og fagdidaktisk teori.

Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse er å kunne

- planlegge og gjennomføre undervisning og veiledning, både individuelt og i samarbeid med kolleger, på en måte som fremmer studenters læring og faglige utvikling
- planlegge og gjennomføre FoU-basert undervisning og involvere studenter i FoU-baserte læringsprosesser
- velge, begrunne og videreutvikle hensiktsmessige læringsaktiviteter og undervisnings-

og vurderingsmetoder i forhold til faglige mål og utdanningsprogram

- bidra til faglig og pedagogisk nyskaping gjennom valg av varierte undervisningsmetoder som inkluderer bruk av digitale verktøy
- begrunne eget lærings- og kunnskapssyn og forholde seg reflekterende til egen lærerrolle
- analysere, utarbeide og videreutvikle emne- og programplaner innenfor sine fagområder
- vurdere og dokumentere resultater fra egen undervisning og veiledning ut ifra forventninger i fagplaner og nasjonale rammeverk for høyere utdanning
- innhente og bruke tilbakemeldinger fra studenter, kolleger og samfunnet til å utvikle undervisnings- og læringsprosesser
- kjenne til aktuelle styringsdokumenter knyttet til undervisning i høyere utdanning

lom utdanning og forskning i ansettelsesprosessen.

Våren 2015 utarbeidet UHR veiledende retningslinjer for hva som bør være minimum av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk for å bli fast tilsatt i en faglig stilling, jf. boks 4.3. I retningslinjene står det blant annet at alle universiteter og høyskoler skal ha tilbud om kvalifiserende tiltak, og at deltakere på slike tilbud må regne med å bruke 150–200 timer til utvikling av pedagogisk basiskompetanse. Formålet med retningslinjene er å bidra til mer lik praksis. Reglene er likevel formulert slik at institusjonene selv må utforme mer presise og tilpassede krav. For eksempel slik at de kan ta høyde for nye krav i tråd med endringer som følge av den digitale utviklingen. NOU 2014: 14 *MOOC til Norge – Nye digitale læringsformer i høyere utdanning* peker på behovet for å styrke den digitale kompetansen hos ansatte i universitets- og høyskolesektoren.

Regjeringen mener det er viktig å sikre at alle som underviser ved universiteter og høyskoler, har pedagogisk basiskompetanse gjennom minimumskrav definert i forskriften. Det legges til grunn at UHRs retningslinjer om å bruke 150–200 timer til utvikling av pedagogisk basiskompetanse er en god norm. Institusjonene må, gjerne i et samarbeid, sørge for tilstrekkelig kapasitet på kurs-tilbudene, samt god tilrettelegging for dem som gis betinget ansettelse.

Det er i dag heller ikke tydelige krav til videre utvikling av den utdanningsfaglige kompetansen i professorløpet. Samtidig legger normalløpet for doktorgrad i Norge med tre års finansiering til forskning og ett års såkalt pliktarbeid godt til rette for at stipendiaten tilegner seg pedagogisk minimumskompetanse i løpet av perioden som stipendiat. Verken for stipendiaten selv eller studentene er det gunstig om en stipendiat settes til undervisning uten å ha tilegnet seg minimumskompetanse i fagdidaktikk og pedagogikk. Slik kompetanse kan derfor normalt opparbeides gjennom stipendiat- og postdoktorperioden, men det er ikke alle kandidatene som har anledning til dette. Mange stipendiater ansettes kun for en treårig stipendiatperiode. Dersom det stilles for spesifikke krav til pedagogisk basiskompetanse i de laveste stillingene, uten at det finnes muligheter for å kvalifisere seg, vil det kunne utelukke mange gode søkere. Departementet mener derfor at det er viktig å kunne ansette i fast stilling uten for spesifikke krav, men forutsetter samtidig at arbeidsgiver og nyansatte har en gjensidig forpliktelse til at den nyansatte skaffer seg den minimumskompetan-

sen som er definert i forskriften i løpet av det første året.

De formelle kravene til undervisningskompetanse i høyere stillinger må fastsettes slik at de gir incentiver for den enkelte til å øke kompetansen. For å bli ansatt som professor bør en søker kunne dokumentere resultater fra blant annet undervisningsledelse, veiledning av doktorgradsstudenter, bidrag i utvikling av studietilbud og undervisningsformer. Universitetene og høyskolene må etablere oppfølgings- og utviklingssystemer som bidrar til at personalet kan få vurdert sin utdanningsfaglige kompetanse. Elementer i en slik vurdering kan være tilbakemeldinger basert på student- og fagfellevurderinger, pedagogiske utviklingsoppgaver, ansvar for utdanningsledelse, utvikling av fremragende studietilbud, utprøving av nye undervisningsformer, samt veilednings- og mentorordninger.

NOKUT har også i sitt forslag til studietilsynsforskrift, § 2-4 Fagmiljø, valgt å innføre et nytt krav om at «2) Fagmiljøet tilknyttet studiet skal ha høy kompetanse innenfor utdanning og skal sikre god undervisning og tilrettelegging for læring». NOKUT skriver i sin kommentar følgende:

«Dette omfatter UH-pedagogikk og didaktikk, hvilke også må innbefatte kompetanse til å tilrettelegge et forskningsfag for et studieprogram på riktig nivå og med relevant profil. I merknaden er det tydeliggjort at en god utdanningsfaglig kompetanse inkluderer kompetanse til å utnytte digital teknologi for å fremme læring.»

Ved å stille tydeligere krav til undervisningskompetanse vil regjeringen bidra til en kontinuerlig oppmerksomhet om utvikling av den utdanningsfaglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte. Gjennom en forskriftsendring skal pedagogisk basiskompetanse og utdanningserfaring tillegges større vekt ved ansettelse og opprykk. Videre skal det stilles suksessivt høyere krav til undervisningskompetanse for stillinger som professor og dosent.

4.4 Karriere ved universiteter og høyskoler

Gode og engasjerte undervisere med ulike typer kompetanse er nødvendig for å utvikle utdanningskvalitet og sette sammen studieprogrammer. Høyskoler og universiteter rekrutterer personale med ulike bakgrunn. Institusjonene kan velge mel-

Boks 4.4 Dagens stillingsstruktur

Skjemaet viser dagens stillingsstruktur ved universiteter og høyskoler og antall ansatte ved universiteter og høyskoler i 2015 i de ulike stil-

lingskategorier. EUs rammeverk for forskerkarrierer er ført opp ved siden av vår stillingsstruktur:

Rekrutterings-/utdanningsstillinger*	Professorløpet	Dosentløpet	Forskerløpet**	EUs rammeverk for forskerkarrierer
	(Professor)***	(Dosent)	(Forsker 1)	R4 Leading Researcher
	Professor (3628)	Dosent (152)	Forsker 1 (69) Forsker 2 (42)	R3 Established Researcher
Postdoktor (1374)	Førsteamanuensis (3912)	Førstelektor (937)	Forsker 3 (797)	R2 Recognised Researcher (PhD holders or equivalent who are not yet fully independent)
Stipendiat (4637)	Universitetslektor/ høyskolelektor (3721)		Forsker 4 (230)	R1 First Stage Researcher (up to the point of PhD)

Figur 4.1

* Stipendiater og postdoktorer må konkurrere om stillinger i de andre løpene.

** Felles karriereløp for statlige forskningsinstitutter og universiteter og høyskoler

*** Personer ansatt i professor-, dosent- eller forsker 1 stilling kan også ligge på kompetansenivå R4.

Pilene symboliserer opprykksordninger mellom stillingene.

lom tre karriereveier når de ansetter faglig personale: professorløpet, dosentløpet og forskerløpet. Bruken av ulike stillinger er et viktig strategisk valg for institusjonene, og det legger grunnlaget for den enkelte ansattes arbeidsoppgaver og karriereplan.

Professorløpet er den sentrale karriereveien ved de fleste universiteter og høyskoler. Professorkompetanse er en forutsetning for at institusjonene kan ha fullmakter knyttet til høyere grads utdanning og doktorgrad. Dosentløpet er et nyere karriereløp. Førstelektorstillingen ble etablert som kvalifiseringsmulighet for lærere ved høysko-

lene, men også for å rekruttere ansatte med kompetanse fra arbeidslivet. Særlig innenfor profesjonsfag som sykepleie og lærerutdanning var det viktig å gi studentene erfaringsbasert og praksisnær undervisning. Det ble også lagt FoU-arbeid til stillingen, slik at lærerne kunne drive utvikling av utdanningsvirksomheten og det pedagogiske opplegget. Dosentstillingen har gitt ansatte som ikke har satset på doktorgrad en mulighet for karriereutvikling, gjennom opprykk fra førstelektor.

Formelt er de to karriereløpene likestilte, likevel er det mye som tyder på at dosentløpet de facto har lavere status enn professorløpet. Årsa-

kene kan være mange. Dosentløpet er mindre innarbeidet og kjent, og stillingskriteriene oppleves å være mer uklare enn dem som gjelder for professorløpet. Ulikhetene i verdsettingen kan også ha rot i at arbeidsoppgavene ikke er like i de to løpene. Mulighetene til å veilede doktorgradsstudenter og til å forske er mer begrenset i dosentløpet. Det er også tilgangen til forskningsrådsmidler. Utviklingsarbeid, utvikling av utdanning og praksisnær kompetanse er dosentkarrierens særpreg og styrke, og dette kan også være verdifull kompetanse i forsknings- og utviklingsprosjekter.

Universitetene og høyskolenes bruk av stillingene i dosentløpet varierer. Noen institusjoner gir like stor andel FoU-tid til ansatte i begge løpene, mens andre institusjoner differensierer FoU-andel etter karrierevei. Det har vært hevdet at det økende antall doktorer i Norge kan gjøre dosentløpet og bruk av førstelektorer overflødig i fremtiden. Doktorene vil på de aller fleste områdene dekke universiteter og høyskolers behov for førstestillingskompetanse, og de vil gå inn i karriereløpet fra førsteamanuensis til professor. Det er imidlertid også institusjoner som ser muligheter for utvikling av utdanningskvalitet ved målrettet bruk av dosentløpet.

Karrierestrukturen knyttet til forskerstillingene gir også utfordringer. Fordi forskerløpet benyttes på tvers av ulike typer institusjoner, er det statens sentrale arbeidsgiverinstans, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, som har fastsatt kompetanse- og opprykksregler for disse stillingene. Dette er stillinger som ikke er kombinerte forsknings- og undervisningsstillinger, og som har en høy andel midlertidige. Økningen i omfanget av denne stillingskategorien ved universiteter og høyskoler henger sammen med sterkt stillingsvern og økningen i eksternt finansiert forskning. Institusjonene vegrer seg for å ansette forskere i fast stilling på grunn av regler for oppsigelse på bakgrunn av bortfall av eksternt finansiering. Mange forskere ønsker å kvalifisere seg til kombinerte stillinger, som også oftest er faste, noe som er vanskelig når de ikke har undervisning. Også for ph.d-kandidater og postdoktorer kan det være en utfordring å skaffe seg utdanningsfaglig kompetanse, fordi langt fra alle har slike oppgaver i kvalifiseringen sin.

Det vitenskapelige personalets samlede kompetanse må dekke hovedoppgavene utdanning, forskning og formidling. Bruken av II-stillinger er en tilleggsmulighet som gir universiteter og høyskoler fleksibilitet til å tilføre viktig kompetanse. Dette dreier seg om ansettelsesforhold i inntil 20 prosent der personen har hovedstillingen fra

en annen sektor eller et annet universitet eller høyskole. Slike stillinger kan knyttes til ulike karrierestige og stillingsnivå, men professor II er den kategorien som er mest brukt.

Kompetansekravet for professor II er formelt det samme som for professor, bare på et smalere felt. I praksis er det imidlertid ikke sjeldent at annen kompetanse enn den rent akademiske etterspørres ved tilsetting av professor II. Årsaken til det er at institusjonene har behov for å knytte til seg personale med kompetanse fra praksisfeltet, blant annet fordi det bidrar til at undervisningen blir relevant og bygger på oppdatert kunnskap fra arbeidslivet. Institusjonene benytter seg også av timelærerstillinger. I 2012 utgjorde dette nesten tusen årsverk.⁸ I noen sammenhenger og på noen fagområder kan bruk av timelærere være nødvendig for å knytte til seg ønsket kompetanse. Timelærerstillinger kan imidlertid medføre liten forutsigbarhet for de tilsatte. Den pedagogiske kompetansen til timelærerne vil også variere, noe som ikke er befordrende for studiekvaliteten. Departementet ber derfor institusjonene vurdere om andre stillinger kan brukes.

Samvirke med samfunnet for å sikre praksisnærhet og relevans i utdanningene aktualiserer en diskusjon om vi har et optimalt karrieresystem. Samlet sett må personalets kompetanse sikre forskningsbasert utdanning, evne til faglig fornyelse og god kontakt eller erfaring fra praksisfeltet. Det kan være at dagens stillingsstruktur og de kriteriene som er knyttet til denne, ikke fullt ut dekker institusjonenes behov eller gir den fleksibiliteten som trengs for å knytte til seg ønsket kompetanse. Opprettelse av en stilling som «praksisprofessor» har vært nevnt som en mulighet for å rekruttere undervisere med erfaring fra arbeidslivet. En slik stilling kan være attraktiv fordi det vil kunne være en fulltidsstilling, og dermed gi bedre mulighet for å rekruttere kompetanse fra arbeidslivet. En stilling som «praksisprofessor» vil kunne ivareta det professor II-stillinger ofte benyttes til i dag, nemlig til å hente inn noen med betydelig erfaring fra et praksisfelt i en bistilling. Mulighetene som ligger i å ta praksisprofessorstillingen i bruk vil bli vurdert i samarbeid med institusjonene og organisasjonene.

Særnorske trekk og spenninger i dagens stillingsstruktur gjør det interessant å studere hvordan universiteter og høyskoler i andre land møter tilsvarende utfordringer. Kunnskapsdepartementet vil derfor sørge for at det gjennomføres en sammenligning av den norske stillingsstrukturen

⁸ Tall fra DBH

og karrieresystemet med tilsvarende systemer i andre land og se på behov og muligheter for eventuelle endringer. Ved eventuelle endringer vil det også være viktig at det legges godt til rette for rekruttering av nyutdannede og sikre disse gode karriereveier.

4.5 Merittering av utdanningsfaglig kompetanse

Meritteringssystemer for utdanning er et virkemiddel som har blitt tatt i bruk av flere institusjoner for å stimulere til økt undervisningsinnsats og for å verdsette viktig utviklingsarbeid.⁹ Det er formaliserte systemer for å utvikle en kollegial og profesjonell undervisnings- og lærerkultur og systematisk dokumentere og belønne arbeid med utvikling av undervisning. Meritteringssystemer supplerer virkemidler som sektoren ellers har for å fremme utdanningskvalitet. De gir den enkelte ansatte muligheter for uttelling (opprykk, kvalifisering, lønn) eller tid til å drive utvikling av utdanningsvirksomheten på grunnlag av dokumenterte resultater på utdanningsområdet.

Internasjonalt finnes flere eksempler på lokale og nasjonale meritteringssystemer. Det mest kjente av de internasjonale er kanskje *The National Teaching Fellowship Scheme*, som ble etablert i England i 1999. I dag administreres det av Higher Education Academy og fungerer som et individuelt akkrediteringssystem, der alle vitenskapelig ansatte kan søke om å bli merittert på ulike nivåer.

I våre naboland, og særlig i Sverige, har meritteringssystemer for vitenskapelig ansatte blitt ganske vanlig.¹⁰ Bak disse ligger et ønske om at de som underviser, skal forholde seg vitenskapelig til undervisningen, og at det skal gi karriermessig uttelling å bidra til kunnskapsutvikling på utdanningsområdet. Systemene i våre naboland er stort sett inspirert av Boyers *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Utgangspunktet for SoTL er at en god underviser skal foreta kunnskapsbaserte og velbegrunnede valg av undervisningsmetoder. Valgene skal passe for faget vedkommende underviser i, og studentene som følger undervisningen. Underviseren skal studere hvilke undervisningsformer som gir best læring og legge denne kunnskapen til grunn når han eller hun videreutvikler undervisningsmetodene. I SoTL-systemer legges det vekt på at underviserne skal dele sine resultater med flere, for eksempel

Boks 4.5 Lunds Tekniska Högskola

Lunds Tekniska Högskola (LTH) innførte allerede i 2001 sitt meritteringssystem i LTHs Pedagogiske akademi. Enheten har blitt bygget ut gradvis og tilbyr nå pedagogiske kurs, driver pedagogisk konsulentvirksomhet og forskning, i tillegg til at den meritter fagpersonalet på LTH. I meritteringen av undervisere blir følgende kompetanser vurdert: (i) planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, (ii) en systematisk, forskende og vitenskapelig tilnærming til egen undervisning og (iii) spredning av erfaringer.

på konferanser eller ved å publisere artikler. Målet er å bidra til at det skapes flere arenaer der vitenskapelig ansatte kan diskutere undervisning med kolleger.¹¹

Ved Lunds Tekniska Högskola (LTH) og ved andre institusjoner i Norden som har etablert meritteringssystemer, vurderes undervisere av komiteer med interne og eksterne eksperter. Ekspertene vurderer søkerens virksomhet og kompetanse. Til det enkelte nivået er det knyttet ulike typer belønning, som for eksempel lønnsøkning, stipend og prosjektmidler til instituttet eller medlemskap i pedagogiske akademier. En positiv vurdering fra en ekspertkomite gir ikke automatisk økonomisk uttelling, men blir grunnlag for en selvstendig vurdering på institusjonen. Å bli merittert underviser i Lund er ikke et alternativ til å gjøre forskerkarriere. Målet er å sikre pedagogisk kvalitet i samspill med forskning for vitenskapelig ansatte i kombinerte stillinger. Ordningen er også ment å gi ringvirkninger ut over i organisasjonen. De meritterte underviserne skal brukes som ressurspersoner for universitetet i pedagogiske spørsmål, for eksempel ved å utvikle klarere kriterier for pedagogisk kompetanse ved tilsetninger.

Også det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen (UiB), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT) har utviklet meritteringssystemer.¹² Meritterte undervisere må kunne vise til at de har fått i stand gode studieopplegg, produsert ekstra gode lærebøker, ha vist pedagogisk lederskap el-

⁹ Hegerstrøm 2016

¹⁰ Ryegård 2013

¹¹ Hutchings, Huber og Ciccone 2011

¹² NTNU og UiT Norges arktiske universitet 2016; Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet 2016

Boks 4.6 Meritteringssystemer for fremragende undervisere

NTNU og UiT har med rapporten *Innsats for kvalitet* markert at de ønsker et kraftig løft for prestisjen til undervisningen og den pedagogiske kompetansen.

Arbeidsgruppen fra de to institusjonene la frem sin rapport i februar 2016. I mandatet for arbeidet står det at gruppen skal arbeide for at kravene til undervisningskompetanse sidestilles med kravene til forskningskompetanse ved tilsetting i vitenskapelig stilling. I dette ligger det at kravene til utdanningskompetanse må kunne konkretiseres og bli mindre vage enn i dag.

Gruppen fikk også i oppdrag å utarbeide et helhetlig system for merittering eller belønning av undervisningskvalitet. Systemet skal tydeliggjøre hvilke krav som stilles for å undervise, og skissere hvordan kompetansen kan erverves, dokumenteres og vurderes. «Merittert undervi-

ser» lanseres som et kompetansenivå som dyktige undervisere i spesielle stillingskategorier kan søke på. Som merittert underviser får man lønnspålegg og rett til å søke undervisningstermin, og instituttet som underviseren er tilknyttet, blir belønnet.

Som første norske institusjon har det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen åpnet for at undervisere kan søke om den pedagogiske kompetansegraden «fremragende underviser». Søknadsfristen var 1. januar 2017. En vellykket søknad vil medføre lønnsøkning og medlemskap i fakultetets pedagogiske akademi. Statusen tildeles etter gitte kriterier til undervisere som systematisk og over tid videreutvikler undervisningskompetansen til et nivå som er vesentlig høyere enn den forventede basiskompetansen.

ler lignende. Å bli en merittert underviser skal belønnes økonomisk og være et fortrinn for ansatte som søker om opprykk til professor. Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved UiB, UiT og NTNU implementerte sine systemer fra årsskiftet 2016/2017.

Meritteringssystemene er noe forskjellige, men har allikevel noen viktige fellestrekk. Skolerte undervisere trekkes inn i arbeidet med å utvikle gode og tilpassede undervisningsformer, og innsatsen deres vises på lønnslisten og eller ved prosjektmidler. Det stilles krav om at erfaringene de gjør seg, systematiseres og deles, og dermed utvikles det også et felles språk for å diskutere undervisning i fagmiljøene. Ordningene er institusjonalisert slik at de gir ringvirkninger for arbeidet med utdanning og bidrar til en mer omforent forståelse av hva pedagogisk kompetanse i ulike fag er. Meritteringssystemene er utviklet ved institusjoner som driver både forskning og undervisning, og er ikke med på å forsterke skillet mellom forsker og underviser.

Det er stort sett positive erfaringer med meritteringssystemer for å stimulere til økt kvalitet i utdanning. Det er imidlertid få evalueringer og systematiske studier av hvilke effekter slike systemer har. Mange steder er meritteringssystemene nye, og evalueringer er planlagt, men ikke gjennomført. Olsson og Roxå har oppsummert erfaringer fra Lunds Tekniska Högskola (LTH) og peker på

at de meritterte underviserne fra LTH gjennomgående får bedre evaluering fra studentene, særlig når det gjelder god undervisning og klare læringsmål. Systemet som er etablert, har bidratt til positiv kulturendring og større bevissthet om utdanningsoppgaven og studentenes læring. Erfaringer og kunnskap spres også langt utover egen institusjon. Olsson og Roxå mener også at meritteringssystemet har hatt betydning for ressursfordelingen og for utforming av mer presise og dekkende kriterier for vurdering av pedagogisk praksis ved tilsetting og opprykk.¹³

Pedagogiske meritteringssystemer kan stimulere til økt undervisningsinnsats og bidra til at utdanning verdsettes høyere på institusjonene. Alle universiteter og høyskoler skal, alene eller sammen med andre, etablere institusjons- eller fakultetstilpassede meritteringssystemer i løpet av to år. Ordningene bør gjelde for ansatte både i do-sent- og professorløpet.

4.6 Forventninger og tiltak

Regjeringen forventer

- god og effektiv utvikling og utnyttelse av personalets samlede kompetanse

¹³ Olsson og Roxå 2013; Grepperud 2016

Regjeringen vil

- revidere forskrift om ansettelse og opprykk i kombinerte undervisnings- og forskerstillinger. Det skal stilles krav om pedagogisk basiskompetanse og undervisningserfaring ved ansettelse i alle faglige stillinger, og suksessivt høyere krav til undervisningskompetanse for stillinger som professor og dosent enn for stillinger på lavere nivå.
- stille krav om at institusjonene sørger for at nyansatte som ikke har oppnådd nødvendig pedagogisk basiskompetanse gjennom utdanning og arbeidserfaring, ansettes på betingelse av at de skaffer seg slik kompetanse i løpet av ett år
- stille krav om at alle universiteter og høyskoler, alene eller sammen med andre, i løpet av to år skal etablere meritteringssystemer som bidrar til at arbeidet med å utvikle god undervisning verdsettes
- i samarbeid med institusjonene og organisasjonene vurdere å ta i bruk en stilling som «praksisprofessor»
- arbeide videre med sammenligning med andre lands systemer og se på behov for endringer i det norske systemet

5 Utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse

Å utvikle gode utdanninger krever godt samarbeid i fagmiljøene og evne og vilje til å prioritere utdanningskvalitet på alle nivåer ved universitetene og høyskolene. Kvalitet og kvalitetskultur utvikles og stimuleres både gjennom samarbeid og gjennom konkurranse.

«Kultur er bygd og haldast oppe gjennom kvar-dagsleg interaksjon. Ein kvalitetskultur oppstår difor gjennom summen av all samhandling i organisasjonen.»

Kilde: Torgny Roxå, Lunds Tekniska Högskola (LTH) sitert i SUF-magasinet haust/vinter 2016

Ledelse av kunnskapsinstitusjoner som universiteter og høyskoler er komplekst og utfordrende. For det første er kritiske stemmer en nødvendig ingrediens i akademiske miljøer. Enkeltpersoner, selvstendige forskergrupper, studenter og fagforeninger kan ha interesser som står delvis i motstrid til hverandre. Institusjonenes kjerneoppgaver, forskning, utdanning, formidling og innovasjon, kan også innebære mange og til dels motsetningsfylte forventninger og målkonflikter. Videre er de faglige ansatte på universiteter og høyskoler høyt spesialiserte og har kompetanse som er bygget opp over lang tid og som er knyttet til spesifikke områder. Institusjonenes ledere må balansere hensynene til de enkelte akademikerens be-

hov for faglig frihet og virksomhetens behov for koordinering og samarbeid når institusjonene skal styres mot felles strategiske og institusjonelle mål. Akademiske institusjoner har iboende trekk som gjør at de endrer seg langsomt, og som gir utfordringer for omstillingsarbeid og strategisk styring.¹

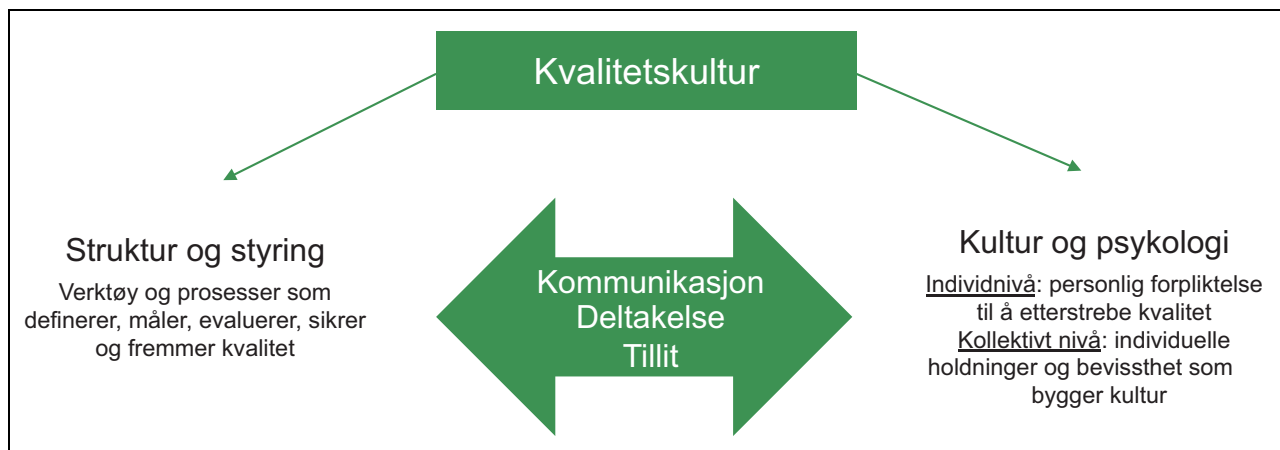
Organisasjonskulturer som fremmer kvalitet kjennetegnes av en kultur der medlemmene deler et felles sett av verdier, oppfatninger og forventninger, og føler en forpliktelse til å fremme kvalitet. I tillegg legger organisasjonsstruktur og styring til rette for definerte prosesser for kvalitetsutvikling.² Figur 5.1 illustrerer at strukturelle og kulturelle elementer av kvalitetskultur ikke kan sees separat, men må være knyttet sammen gjennom kommunikasjon, deltakelse og tillit.³

I dette kapitlet presenteres forventninger til fagmiljøene og ledelsen når det gjelder å utvikle og opprettholde en kvalitetskultur der utdanningen blir til i fellesskap, og der det er naturlig å

¹ Whitley 2008; Rosovsky 1990; Goodall 2009; Jarzabkowski 2005; Johnson og Cornford 2008; Clark 1995

² Bendermacher et al. 2016; European University Association 2006; Kottman et al. 2016

³ Den tette koblingen mellom struktur og kultur kan illustreres gjennom Giddens struktureringsteori, hvor felles forståelse og normer i seg selv virker strukturerende på praksis. Giddens 1984



Figur 5.1 Faktorer for kvalitetskultur

Kilde: Bendermacher et al. 2016

Boks 5.1 Suksessfaktorer for kvalitetskultur

På individnivå:

- Oppfatninger, verdier, holdninger hos underviserne
- Motivasjon
- Profesjonalisering av undervisning/utdanning – videreutvikling
- Ledelse og ledelseskultur

På organisasjonsnivå:

- Støtte fra ledelsen på institusjonsnivå

- Kommunikasjon
- Tilgjengelige data – reflektere rundt kvalitetsarbeid
- Innovasjon
- Beslutningsnivå – forankret i institusjonen
- Tilgjengelige ressurser/stab – laboratorium (SFU)

Kilde: Funn fra Kottman et al. 2016, oppsummert i SFU magasinet *Haust/vinter 2016* http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/UA-enhet/SFU/2016/SFU_Magasinet_02_16.pdf

lære av og vurdere hverandre. Regjeringen vil stimulere til mer bruk av fagfellevurderinger på tvers av institusjoner og etablere en bred nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet.

5.1 Fagfelleskap og fagfellevurdering

De beste utdanningene blir til i et fagfelleskap der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, der de observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Universiteter og høyskolors særegne fortrinn ved at de tilbyr utdanning, driver forskning og bidrar til innovasjon, må utnyttes for å gi god forskningsbasert utdanning. Forsknings- og utdanningsvirksomheten må dra gjensidig nytte av hverandre og ikke utvikles for separat. Fellesskapet rundt studieprogrammene må også inkludere studenter og teknisk-administrativt ansatte.

Mye tyder på at undervisningen og utviklingen av utdanningene har vært for privatisert mange steder, og at det har vært for lite felles engasjement i fagmiljøene om helheten i studieprogrammene. Både innholdet i utdanningene og undervisnings- og vurderingsmetodene har i for stor grad vært opp til de enkelte emneansvarlige, og utvikling av læringsutbyttebeskrivelser har til tider vært en administrativ oppgave, jf. kapittel 3.⁴

Det er svak kultur for at de faglig ansatte observerer og vurderer hverandres undervisning i norsk høyere utdanning.⁵ Undersøkelser viser at det bare er et fåtall av de faglig ansatte som får

vurdering av og tilbakemelding på sin undervisning, med unntak av studentevalueringene.⁶

Undervisning bør i likhet med forskningsaktivitet vurderes av fagfeller. Fagfellevurdering av undervisning kan innebære at de som underviser, observerer hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger på forelesninger og annen undervisningsaktivitet. Det kan også innebære diskusjon om litteratur, digitale læringsressurser og studieopplegg, inkludert vurdering av studentene. Fagfellevurdering kan ha flere positive følger for dem som underviser: Det kan gi bekreftelse av eksisterende undervisningspraksis, men også motivasjon til å undervise fra et annet perspektiv eller med andre undervisningsmetoder. Ved hjelp av fagfeller kan de faglig ansatte identifisere egne svakheter og korrigere dem, samtidig som de finner ut hvilke styrker de bør bygge videre på. Fagfellevurdering bidrar samtidig til å utvikle kollegialitet og respekt for kollegers arbeid.⁷

Det er viktig at de faglig ansatte har eierskap til fagfellevurderingene. For at det skal føre til endring, må de selv sette premissene for vurderingen, og ikke føle at de primært responderer på eksternt pålagte kriterier. Det enkelte fagmiljø bør kontinuerlig undersøke og utvikle kvaliteten i de emnene og studieprogrammene de tilbyr. Tilbakemeldinger fra kolleger har en selvfølgelig plass i en slik undersøkelses- og utviklingsprosess. Fagfellevurderinger kan skje innenfor enkelte fagmiljøer.

⁵ NOKUTs erfaring gjennom evaluering av institusjonenes kvalitetssystemer indikerer at dette er et lite brukt virkemiddel

⁶ Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014

⁷ Gosling 2006; Kemp og Gosling 2015; Thomas, Chie og Abraham 2014

⁴ Sørskar, Elken og Haugen 2015

Boks 5.2 BioCEED

BioCEED vil

- ta i bruk hele det biologiske «triangelet» i undervisningen – gi studentene erfaringer med teoretisk fagkunnskap, praktiske ferdigheter og samfunnsrelevante oppgaver gjennom hele studieløpet. Dette vil vi oppnå blant annet gjennom å:
 - fortsette satsingen på «felt og lab»
 - tilby utplassering i forskning, forvaltning og næring
- endre fra undervisningskultur til læringskultur
 - aktivisere og engasjere studentene i egen læring
 - utvikle og teste nye læringsmetoder i hele «triangelet»
 - dele erfaringer via web-forum, workshops, undervisningsopphold og konferanser

- ta med oss det beste fra forskningskulturen inn i undervisningen
 - felles ansvar, kontinuerlig utvikling, «peer-review» og anerkjennelse av suksess
 - lage rom for diskusjon, erfaringsutveksling, læring og utvikling
 - dokumentere og spre kunnskap og erfaringer med biologiundervisning

Målet er at utdanningene våre skal utvikle grunnleggende vitenskapelige ferdigheter og holdninger hos studentene, samtidig som de forbereder dem på å løse viktige problemer i vitenskap, industri, næring og samfunn.

Kilde: Teksten er hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/bioceed-flyer-til-konferansen.pdf>

jøer, men skal også gå på tvers av fag eller studieprogrammer ved samme institusjon eller på tvers av institusjoner.

Noen universiteter og høyskoler har satt egne krav om å trekke inn eksterne fagfeller for å sikre kvalitet i nye studieprogram og emner, mens enkelte fagmiljø har organisert omfattende gjensidig fagfelleevaluering eller fagfellelæring for å videreutvikle kvaliteten i eksisterende programmer. Likevel er dette for lite utbredt.

Et godt eksempel på en ordning med fagfelleevaluering finnes innenfor samarbeidet Nordic Five Tech (N5T), som er et samarbeid mellom fem nordiske teknologutdanningsinstitusjoner, blant annet NTNU. N5T-alliansen deler blant annet gode erfaringer, driver underviser- og studentutvikling, utvikler felles studieprogrammer, vurderer og evaluerer hverandres studieprogrammer og skaper dermed synergier for utdanning, forskning og innovasjon. Modellen innebærer at kollegafelleskapet er utvidet over institusjonsgrensene, og at det derved er skapt en større samarbeidsarena for å utvikle kvaliteten i utdannings tilbudene. Det er ønskelig at flere institusjoner og fagmiljø utvikler og deltar i slike tverrinstitusjonelle samarbeidsarenaer der gjensidig fagfelleevaluering av studieprogram inngår.

Gjensidig fagfelleevaluering gir mulighet til å få tilbakemelding på egen virksomhet og få nærmere kjennskap til hvordan andre fagmiljøer set-

ter sammen og driver studieprogrammene sine. Regjeringen forventer at fagfelleevaluering av studieprogram skal benyttes vesentlig mer enn det gjøres i dag som en del av det systematiske kvalitetsarbeidet. Fagmiljøene og institusjonene har selv ansvaret for dette, men det kan være arbeidskrevende å gjennomføre og utvikle en kultur der fagfelleevalueringer inngår som en naturlig del. Det kan derfor være behov for samarbeidsarenaer som legger til rette for at fagmiljø fra ulike institusjoner kobles for å undersøke, drøfte og vurdere hverandres studieprogram. Regjeringen vil stimulere til økt bruk av fagfelleevaluering. Enkeltinstitusjoner, nasjonale fagråd under Universitets- og høyskolerådet og NOKUT kan ha en rolle i å utvikle slike arenaer.

5.2 Utdanningsledelse

Et velfungerende fagfellesskap rundt utdanningsvirksomheten oppstår ikke spontant. Det krever at ledelsen på alle nivåer prioriterer utdanningskvalitet og har ambisjoner og visjoner for utdanningsvirksomheten. Universiteter og høyskoler møter mange, og til dels motsetningsfylte forventninger. De skal for eksempel utvikle spisse og spesialiserte forskningsmiljøer, være i god kontakt med næringslivet og utvikle god utdanning på bredere fagområder. Institusjonelle strategier som skal im-

plementeres på institusjonene vil ofte bli møtt med konstruktiv kritikk fra ulike grupper av ansatte. Koordinering og tilpasning på tvers av organisatoriske nivåer og mellom aktører som har ulike kjerneoppgaver, er en utfordring for styret og ledelsen på institusjonene. Det er derfor viktig at styrene og ledelsen på institusjons- og fakultetsnivå prioriterer utdanningskvalitet i ressursfordeling, strategier og kommunikasjon, og at de kommuniserer disse prioriteringene til hele organisasjonen. Ledelsen på instituttnivå må motivere de ansatte og utvikle et godt kollegialt fellesskap og sammen med studentene utvikle et godt læringsmiljø. Det er viktig at ledelsen på alle nivåer involverer ansatte og studenter i avgjørelser, at de gir tilbakemeldinger på de ansattes prestasjoner og støtter endring og innovasjon.⁸

Mål og strategier for utdanningskvalitet synes å være relativt godt ivaretatt i strategiene til universitetene og høyskolene, men formuleringene i strategiene er ofte vage, og ledelsesoppmerksomheten nedover i systemet for svak. Dette problemet løftes blant annet frem i Universitetet i Oslos oppfølging av rapporten til universitetets rådgivende panel, Strategic Advisory Board (SAB), og en fersk dansk undersøkelse viser at mange av underviserne ikke vet at det finnes strategier for utdanning på egen institusjon.⁹ Undersøkelser viser at mange faglig ansatte er misfornøyde med hvordan institusjonene tilrettelegger og stimulerer til utdanningskvalitet, og at faglige ledere generelt gir lite tilbakemelding på undervisningen.¹⁰

Studieprogramledelse

God studieprogramledelse er viktig for å skape helhet og sammenheng i studieprogrammene. Studieprogramledelsen har ansvar for å skape gode arenaer for å diskutere programmets utvikling, slik at hele fagmiljøet blir engasjert og føler eierskap til studieprogrammet. Dette innebærer blant annet å sørge for at læringsutbyttebeskrivelser blir et nyttig faglig verktøy som ligger til grunn for undervisnings- og vurderingsformene. I NOKUTs forslag til ny studietilsynsforordning stilles det krav om at hvert studieprogram skal ha en ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av studiet. Studieprogramle-

delsen har videre ansvar for at internasjonalisering blir godt integrert i utdanningen med blant annet muligheter for utvekslingsopphold for studenter og ansatte. Studieprogramledelsen har dessuten ansvar for at det blir tilrettelagt for tverrfaglighet og samspill med arbeidslivet, tilpasset utdanningens egenart og læringsmål. Det er også institusjons- og studieprogramledelsens oppgave å sette ambisjonsnivå og legge til rette for at hele fagmiljøet, og ikke bare ildsjeler, bruker de mulighetene digitaliseringen gir til å heve kvaliteten i utdanningene.

Det er i dag stor variasjon mellom institusjoner og mellom ulike fagområder i hvordan ledelsen av studieprogrammene organiseres og utøves, og det er ikke uvanlig med en kompleks organisering rundt studieprogrammene. En undersøkelse fra NIFU viser at en av de største utfordringene for programledere er uklare styringslinjer og utydelig ansvarsfordeling. Det er mye som tyder på at mange programansvarlige har et uklart mandat, og at de i praksis blir administrative koordinatører for fagpersoner som i for stor grad fortsetter å drive utdanning som privatpraktiserende.¹¹

Regjeringen forventer at studieprogramledelsen har et tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i studieprogrammene.

5.3 Nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet

Myndighetene har over år etablert programmer og virkemidler som bidrar til videreutvikling av utdanningskvaliteten. Norgesuniversitetet finansierer prosjekter som fremmer bruk av teknologi for læring. Senter for internasjonalisering av utdanning (SIU) og Norges forskningsråd har utviklet velfungerende og godt omsøkte ordninger for å styrke internasjonalt samarbeid i henholdsvis UTFORSK og INTPART. SIU håndterer også det nye NORPART-programmet, som støtter utdanningssamarbeid med partnerinstitusjoner i utvalgte utviklingsland. Videre ble ordningen med Senter for fremragende utdanning (SFU) etablert i 2010.

Flere av innspillene Kunnskapsdepartementet har fått til denne stortingsmeldingen, fremhever betydningen av disse nasjonale ordningene og tar særlig til orde for at SFU bør videreføres og styrkes. Universitet i Tromsø – Norges arktiske uni-

⁸ Bendermacher et al. 2016; Bryman 2007; Gibbs, Knapper og Piccinin 2009

⁹ Report from the University of Oslo's Strategic Advisory Board 2012-2014; Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser 2014

¹⁰ Aamodt, Hovdhaugen og Prøitz 2014; Haakstad og Nesje 2012

¹¹ Frølich, Gulbrandsen og Stensaker 2015; Aamodt, Hovdhaugen og Stensaker 2016

versitet skriver for eksempel at det er nødvendig med «både lokale og nasjonale insentivordninger for å satse på utvikling av utdanning- og undervisningskvalitet».

SFU har et mindre spesifikt formål enn de andre programmene. SFU-prosjektene er definert av fagmiljøene, og satsingen skal stimulere til utvikling av innovativ læring uavhengig av tema eller fag. I en studie som undersøkte merverdien av SFU-ordningen, vises det til at ordningen har bidratt til at utvikling av utdanningene får mer oppmerksomhet og tilføres flere ressurser.¹² Ifølge studien er ordningen godt tilpasset fagspesifikke utfordringer i utdanningsmiljøene, samtidig som den har bidratt til at arbeidet med kvalitetsforbedring blir mer systematisk forankret i institusjonsledelsene. Det at virkemidler som SFU styrker kommunikasjonen om utdanning mellom nivåer på institusjonene og bidrar til ledelsesforankring av kvalitetsarbeidet, trekkes også frem i en rapport fra Center for Higher Education Policy Studies og Centre for Higher Education Governance Ghent fra 2016.¹³ SFU-en Centre of Excellence in Biology Education (bioCEED) ved Universitetet i Bergen er det eneste norske miljøet som er med i undersøkelsen. Ifølge rapporten kan praksisen som utvikles av bioCEED, overføres til de fleste fagområder. Det kollegiale utviklingsarbeidet i denne SFU-en er derfor strategisk viktig for utvikling av utdanningskvalitet på hele universitetet og kan også få nasjonal og internasjonal betydning.

Regjeringen ønsker å stimulere fagmiljøenes kvalitetsarbeid på utdanningssiden ytterligere ved å etablere en bredere virkemiddelportefølje og videreutvikle de eksisterende ordningene. Gjennom å etablere en samlet nasjonal arena for utdanningskvalitet, hvor dagens ordninger og nye virkemidler kan sees i en strategisk og faglig sammenheng, vil regjeringen bidra til

- å mobilisere fagmiljøer til kunnskapsbasert utvikling og innovasjon av utdanningene og økt digitalisering av læringsprosesser. Arenaen skal finansiere prosjekter som stimulerer til systematisk utviklingsarbeid for å heve kvaliteten i høyere utdanning.
- spredning av god utdanningspraksis gjennom erfaringsutveksling, dokumentasjon og deling av resultater
- synliggjøring og prestisje for utdanning generelt og for gode undervisere og utdanningsmiljøer spesielt

- utvikling av bedre kriterier for å bedømme utdanningskvalitet gjennom bruk av fagfellevurdering

Utdanning finansieres i all hovedsak gjennom den samlede rammebevilgningen til institusjonene. Rammebevilgningen omfatter både langsiktige og strategiske midler og resultatbaserte midler. De resultatbaserte midlene er regelstyrte og gir uttelling for institusjoner som får studentene til å lykkes i studieløp. I 2015 utgjorde de nasjonale utlysningene av utdanningsprosjekter til fagmiljøene fra Norgesuniversitetet, SIU, NOKUT og Forskningsrådet bare om lag 60 millioner kroner til sammen.

På forskningssiden er bildet et annet. Omtrent 20 prosent av forskningsmidlene til universitetene og høyskolene kanaliseres gjennom nasjonal og internasjonal konkurranse, i hovedsak gjennom Norges forskningsråd, men også EU. Konkurransen om midler har gitt enkeltforskere og grupper prestisje. Det har bidratt til at forskning jevnlig utsettes for fagfellevurdering og benchmarking, og at kriteriene for å måle kvalitet har utviklet seg og blitt mer transparente. Nasjonale og europeiske konkurransearenaer har hatt stor betydning for fremgangen for norsk forskning de siste 20 årene, blant annet ved at konkurransen har bidratt til nødvendig tematisk prioritering. Dette er i tråd med forskning som viser en positiv sammenheng mellom universitetenes autonomi og konkurranse på den ene siden, og universitetenes kvalitet og produktivitet på den andre.¹⁴

Viktige elementer i utforming av en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet

Regjeringen vil koordinere de nasjonale virkemidlene som skal bidra til utvikling av utdanningskvalitet, både nye og gamle, i en samlet konkurransearena. Det vil si at de virkemidlene som allerede er etablert, og som fungerer godt i SIU, Norgesuniversitetet, NOKUT og Forskningsrådet, vil bli sett i sammenheng med hverandre og med de nye støtteformene som etableres. Det kan både være aktuelt å styrke vellykkede eksisterende ordninger og utforme nye utlysninger og støtteformer.

En samlet konkurransearena skal bidra til at kvalitetsutfordringene som trekkes frem i denne stortingsmeldingen, møtes med tilpassede utlysninger og støtteformer. Det betyr at de utfordringene som regjeringen mener har særlig betydning for utvikling av kvaliteten, vil bli prioritert, jf.

¹² Carlsen og Vabø 2015

¹³ Kottman et al. 2016

¹⁴ Aghion et al. 2010

kapittel 3. Viktige elementer vil for eksempel være samspill med arbeidsliv, inklusive etter- og videreutdanning, internasjonalisering, studentinvolvement og studentaktiviserende undervisning, samt digitalisering. Selv om det er viktig for kvaliteten å holde nasjonal konkurranse åpen for prosjekter fra ulike fag og med ulik tematikk, mener Kunnskapsdepartementet at det er særlig viktig å stimulere utviklingsarbeidet på de store og brede utdanningsområdene. Forbedring på brede utdanningsområder vil gi effekt for mange studenter.

Å se virkemidlene i sammenheng vil gi bedre mulighet for å møte utfordringer med tilpassede utlysninger. Det krever at arenaen knyttes til et felles organ som har kapasitet og kompetanse til å ivareta den faglige og strategiske helheten. Etableringen av en koordinert konkurransearena må skje i samråd med fageksperter på utdanning og innenfor rammene som blir satt av Kunnskapsdepartementet. Den store samfunnsmessige betydningen av utdanning krever også medvirkning og innflytelse fra flere aktører, som for eksempel arbeidsliv og studenter. Studentene er en viktig ressurs i utvikling av utdanningskvalitet, og de bør i enda større grad enn i dag involveres i arbeidet med å forbedre utdanningene.

Innretning på utlysninger og støttekriterier må utformes på en slik måte at de imøtekommer fagmiljøenes og institusjonenes utfordringer og prioriteringer. Dette er viktig for at den nasjonale arenaen skal tiltrekke seg gode prosjekter, og for institusjonenes evne til å følge disse opp.

Prosjektene som finansieres gjennom den nasjonale konkurransearenaen, skal være av høy kvalitet og ha potensial til å øke utdanningskvaliteten. Fordelingen av midler må derfor basere seg på tydelige søknadskriterier og systematisk fagfellelevurdering. Utdanningskvalitet har mange elementer, og innretningen på den enkelte utlysning må legge premisser for hvilke kvalitetsområder som skal vektlegges.

I den nasjonale arenaen for utdanningskvalitet må det både generelt og for den enkelte utlysning legges stor vekt på at prosjektene har klare planer for spredning av kunnskap og praksis til andre utdanningsmiljøer. Vitenskapelig publisering og dokumentasjon er en viktig kanal for å fremme den vitenskapelige samtalen om undervisning, men det kan også tenkes andre effektive måter å dele kunnskap og erfaring om god undervisning på.

Regjeringen har en tydelig ambisjon om at finansieringen av høyere utdanning på sikt i større grad skal baseres på konkurranse. Oppbyggingen av en bred konkurransebasert arena vil skje gradvis.

Regjeringen skal legge frem en ny langtidsplan for forskning og høyere utdanning i 2018. Høyere utdanning vil der kunne kobles til de langsiktige prioriteringene for forskning og høyere utdanning, blant annet gjennom utbygging av den nasjonale konkurransearenaen for utdanning.

Ansvar for utvikling og forvaltning av en nasjonal konkurransearena må vurderes i sammenheng med arbeidet som pågår med organisering av oppgaver i kunnskapssektoren.¹⁵

Det er viktig å følge med på om virkemidlene i konkurransearenaen får den ønskede virkningen i fagmiljøene. Regjeringen legger opp til at virkemidlene effektevalueres.

5.4 Forventninger og tiltak

Regjeringen forventer

- at styret og ledelsen på alle nivåer ved universitetene og høyskolene har høye ambisjoner for utdanningsvirksomheten og prioriterer utdanningskvalitet i ressursfordeling, strategier og kommunikasjon
- at fagmiljøene utvikler utdanningene i fellesskap, og at fagfellelevurdering og kollegaveiledning blir en naturlig del av kvalitetsarbeidet ved institusjonene
- studieprogramledelse med tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i studieprogrammene

Regjeringen vil

- stimulere til økt bruk av fagfellelevurdering på tvers av institusjoner
- utvikle en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet for å stimulere til kunnskap, kompetanse og innovativt arbeid i utdanningene.

¹⁵ Gjedrem og Fagernæs 2016

6 Styring for utdanningskvalitet

Universitetene og høyskolene har faglig frihet og ansvar for å gi utdanning av høy kvalitet. En riktig balanse mellom tillit og kontroll er premisset for god styring av universitets- og høyskolesektoren.

Reformene de siste tiårene har bidratt til større selvstendighet for universitetene og høyskolene, og regjeringen ønsker at denne utviklingen fortsetter. Autonomi innebærer et stort institusjonelt ansvar for kvalitet i utdanningen. Institusjonenes arbeid med kvalitet må involvere de faglig ansatte og studentene. Institusjonenes faglige autonomi fjerner ikke det politiske ansvaret for styring av universitetene og høyskolene. Forskning, evaluering og god dokumentasjon er nødvendig for å sikre god effekt av innsatsen og åpenhet om resultatene.

6.1 Styring av faglig selvstendige institusjoner

Norske universiteter og høyskoler har faglig frihet i utdanning, forskning og innovasjon og store fullmakter på personalområdet og i administrative og økonomiske saker. Faglig frihet er en grunnverdi for norsk høyere utdanning og forskning og en forutsetning for velfungerende liberale demokratier. Den akademiske friheten motsvares av akademisk ansvar.¹ Universitetene og høyskolene har et selvstendig ansvar for å identifisere og respondere på samfunnets behov og for å ha et kritisk blikk på egen virksomhet.

Autonomi er viktig for at institusjonene skal kunne profilere seg faglig. Den pålegger samtidig universitetene og høyskolene et stort ansvar for nasjonalt mangfold, men også for at de faglige ressursene ikke spres for tynt. Videre er utdanning et svært sammensatt oppdrag som omfatter emner og fag med ulike tradisjoner og ulike formål, fra utdanninger som krever autorisasjon for en spesiell yrkesutøvelse, til de mer frie disiplinlagene. Faglig selvstendighet og strategisk kompetanse er viktig for institusjonenes reelle muligheter til å utvikle kvalitet ettersom kompleksiteten er så stor.²

Regjeringen har gjennomført strukturreformen for å samle ressursene på færre, men sterkere institusjoner for å styrke kvaliteten på utdanning og forskning. Strukturreformen har ført til større og mer sammensatte institusjoner som rår over mer kompetanse og ressurser. Forutsetningene er dermed i større grad til stede for at institusjonene kan vurdere studentenes og samfunnets behov mer helhetlig. Videre legger strukturreformen til rette for å heve kvaliteten på utdanning og forskning gjennom å konsolidere miljøer som tidligere har vært små eller i uhensiktsmessig konkurranse om ressursene.

For å nå de faglige ambisjonene med strukturreformen er det viktig at styrene og institusjonsledelsene har stor oppmerksomhet om organiseringen og ledelsen av utdanningsvirksomheten. Dette krever at prioriteringene kommuniseres til hele institusjonen og til grupper av ansatte med ulike kjerneoppgaver, jf. kapittel 5.3. En del kvalitetsutfordringer er strukturelle og fordrer samordning mellom flere nivåer og miljøer ved institusjonene. Styrene kan for eksempel måtte ta upopulære beslutninger om nedleggelse av program og emner for å sikre at alle studietilbudene har tilstrekkelig størrelse og kompetanse.

Styrene må videre sørge for at virksomheten underlegges kvalitetskontroll, at det settes i verk tiltak der det er behov, og at disse gir resultater. Styret er et kollegialt organ, og det er en helt klar forutsetning at styremedlemmene ikke skal ivareta personlige særinteresser. Styrene må i enda større grad enn tidligere ta tak i vanskelige utfordringer, og dette kommer til å være en viktig del av Kunnskapsdepartementets dialog med styrene.

Styringen av universitetene og høyskolene må balansere behovet for faglig frihet mot behovet for samfunnsmessig innflytelse og myndighetenes ansvar for helheten. I samfunnets behov for innflytelse ligger blant annet at det må være tett spill mellom utdanningene og arbeidslivet for å sikre utdanningenes relevans, og at studieprogrammene må utvikles i tråd med samfunnets behov. Videre må likebehandling av studenter og

¹ Kennedy 1999

² OECD 2016b

rettssikkerhet ivaretas, og også hensynet til effektiv ressursbruk. At det tas slike hensyn, er helt avgjørende for samfunnets tillit til universitetene og høyskolene. På den annen side må vi vokte oss for at styringen av universitetene og høyskolene fører til målforskyvning, undergraver den indre motivasjonen for å gjøre ting bedre eller sløver blikket for andre vesentlige oppgaver.³ Dette tilsier at myndighetenes rolle er å fastsette overordnede mål for sektoren, følge med på utviklingen for å sikre at disse målene nås, og på det grunnlag vurdere eventuelle tiltak. Nedenfor følger en gjennomgang av styringsvirkemidlene, samt tiltak for å styrke kvalitetsarbeidet.

6.2 Kunnskapsdepartementets styringsvirkemidler

På overordnet nivå har Kunnskapsdepartementets styring av utdanning to klare formål. For det første skal den legge rammer som sikrer at utdanningene holder høy kvalitet slik at studentenes læringsutbytte blir godt. Etableringen av en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet og utbygging av meritteringsordninger for undervisere ved universitetene og høyskolene er viktige tiltak i denne sammenheng.

For det andre må Kunnskapsdepartementets styring bidra til at vi har de utdanningene og får de kandidatene samfunnet trenger i fremtiden. For å lykkes med dette er det avgjørende med et godt og tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og næringsliv, bransjer og regioner. Universitetene og høyskolene forventes å samarbeide med arbeidslivet og andre deler av utdanningssystemet. Se kapittel 2.2 og 6.7.

I tillegg legger regjeringen vekt på å legge til rette for at universitetene og høyskolene kan samarbeide internasjonalt, blant annet gjennom norsk deltakelse i internasjonale utdannings- og forskningsprogram som Nordplus, Erasmus+ og Horizont 2020.

Politikkutviklingen på utdanningsområdet har også blitt stadig mer internasjonal de siste årene. Kunnskapsdepartementet deltar aktivt i politikkutvikling innenfor høyere utdanning i EU/EØS,

³ En stor undersøkelse fra det danske KORA (Kommuners og Regioners Analyse og forskning) som oppsummerer forskningen på feltet, konkluderer med at mål og resultatstyring virker, men ikke alltid etter hensikten. Den svenske regjeringen har satt i gang en tillitsreform som begrunnes i problemer med resultatstyring, motivasjon og byråkratisering.

OECD, UNESCO, Europarådet og især i Bologna-prosessen, der 48 europeiske land deltar. Se vedlegg 4.

Statens styringsvirkemidler kan deles inn i fire: lover og forskrifter, finansiering, organisering og styringsdialog. I tillegg til at statlige rammer fastsettes gjennom disse styringsvirkemidlene, kan de også være med på å definere institusjonenes handlingsrom, og dermed også handlingsrommet for utdanningsvirksomheten.

Lov og forskrift

Det samlede samfunnsoppdraget til universitetene og høyskolene er regulert gjennom universitets- og høyskoleloven. I tillegg reguleres universitetene og høyskolene gjennom blant annet forskrifter, bevilgningsreglement, økonomireglement og rammeplaner. Loven oppstiller de overordnede formålene og forventningene til universitetene og høyskolene innenfor deres kjerneområder: utdanning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid og formidling. Loven gir institusjonene et ansvar for å bidra til samfunnsutviklingen, herunder nasjonal verdiskapning, deltakelse i samfunnsdebatten, institusjonenes samhandling med regionale og lokale aktører, museumsvirksomhet, mv.

Loven har også bestemmelser om akademisk frihet og ansvar for å sikre de akademiske verdier og universitetene og høyskolenes og den enkelte vitenskapelig ansattes faglige uavhengighet. Videre setter loven universitetene og høyskolene i en særstilling i statlig forvaltning ved at de har ansvarlige styrer, de er gitt en rekke fullmakter til selv å organisere sin virksomhet, opprette og nedlegge studietilbud med videre. Dette er fullmakter som er gitt universitetene og høyskolene for å sikre faglig og institusjonell autonomi i tråd med akademiske tradisjoner.

Loven har også en rekke bestemmelser som regulerer den konkrete virksomheten, særlig på utdanningssiden, for eksempel rammeplaner, kompetanse- og kvalifikasjonskrav for ansatte, regler om eksamensgjennomføring og klageordninger. Slike bestemmelser har vært ansett som spesielt viktig for å sikre studentenes rettssikkerhet og nasjonale standarder og likebehandling. Dette er også fulgt opp gjennom en rekke forskrifter til loven, blant annet om opptak og akkreditering. Universitets- og høyskoleloven har også bestemmelser om og tilsyn med kvalitet som ivaretas av NOKUT.

Finansiering

De statlige universitetene og høyskolene er nettobudsjetterte. Det vil si at de får tildelt midler over statsbudsjettet som en rammebevilgning og skal planlegge økonomien i et flerårig perspektiv og gjøre avsetninger mellom budsjettår. De norske institusjonene får i internasjonal sammenheng en høy andel av bevilgningene direkte fra staten. Rammefinansieringen gir universitetene og høyskolene rom for å gjøre strategiske valg og prioriteringer. Styret ved den enkelte institusjon har ansvar for å forvalte og prioritere den samlede bevilgningen best mulig for å nå målene for institusjonen og for sektoren. I tillegg kan regjeringen øremerke midler til spesielle tiltak og satsinger.

Finansieringssystemet er etablert for å gi universitetene og høyskolene gode rammer og insentiver. Rammebevilgningen består av en basisdel (ca. 70 prosent) og en resultatbasert del (ca. 30 prosent). Den resultatbaserte delen av bevilgningen skal bidra til å styrke utdannings- og forskningskvaliteten ved å stimulere til økt aktivitet på utvalgte områder. De resultatbaserte midlene fordeles på bakgrunn av avlagte studiepoeng, antall utvekslingsstudenter, ferdigutdannede kandidater og doktorgradskandidater, inntekter fra EU, Norges forskningsråd og regionale forskningsfond samt fra bidrag og oppdragsvirksomhet. I tillegg påvirkes fordelingen av institusjonenes vitenskapelige publisering.

Finansieringssystemet justeres fra og med 2017. Med endringene i finansieringssystemet ønsker regjeringen særlig å stimulere til bedre gjennomføring av gradsstudium, til at utdanning og forskning skal bli mer internasjonalt rettet og til å øke bidraget fra institusjonene til innovasjon og verdiskapning. Det er nye indikatorer for antall ferdigutdannede kandidater og inntekter fra bidrags- og oppdragsaktivitet (BOA) fra og med 2017. Indikatoren for inntekter fra EU er utvidet til å gjelde alle inntekter fra EU, det vil si også utdanningssamarbeid. Det justerte finansieringssystemet og innretningen av de resultatbaserte indikatorene er beskrevet i Prop. 1 S (2015–2016), kapittel 12 og Prop. 1 S (2016–2017), kapittel 13.

Rammefinansiering gir universitetene og høyskolene mulighet til å endre på studieporteføljen. Som produktivitetskommisjonen har påpekt, er det viktig at institusjonene tar dette ansvaret på alvor og blir flinkere til å legge ned det som ikke er godt nok, og heller bruker ressursene der det er gode fagmiljøer og forutsetninger for fremragende studieprogrammer.

Struktur og organisering

Små og fragmenterte fagmiljøer har, blant annet i internasjonale evalueringer, blitt identifisert som et hinder for bedre kvalitet. På bakgrunn av Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet* er det besluttet en rekke sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren. I løpet av mindre enn to år er 33 statlige institusjoner redusert til 21. Dette har skjedd gjennom en prosess der institusjonene selv i stor grad har kommet frem til de løsningene som er valgt. Den endelige beslutningen om sammenslåingene har likevel vært tatt av regjeringen ut fra nasjonale ambisjoner og behov.

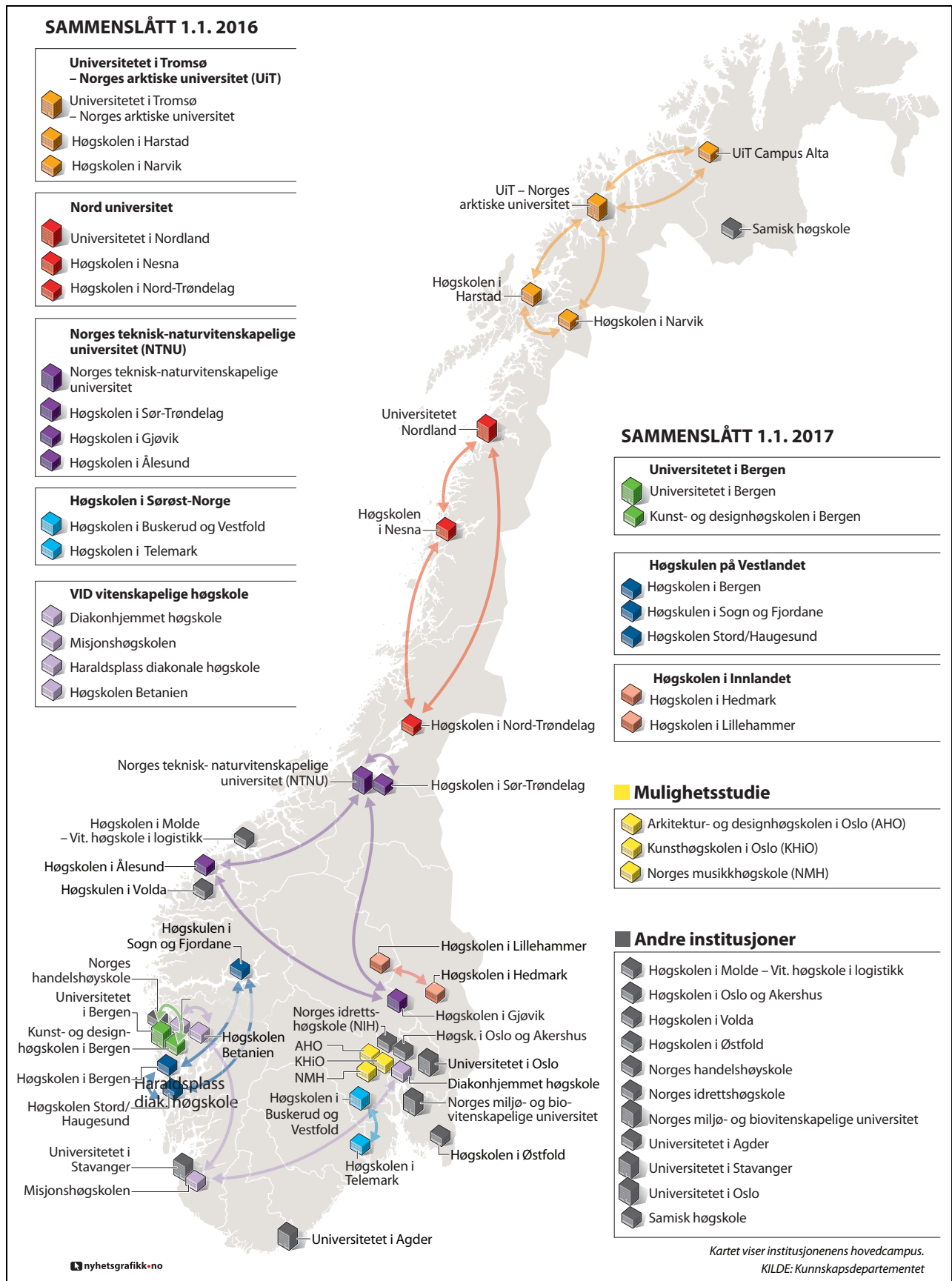
Universitetene og høyskolene fikk økt organisatorisk frihet med Kvalitetsreformen, noe som stiller strenge krav til god intern styring. De har myndighet til selv å avgjøre den interne styringsstrukturen når det gjelder tilsetting eller valg av faglige ledere og organisering av egen virksomhet.

Styringsdialog

Kunnskapsdepartementet har etatsstyringsansvar for statlige universiteter og høyskoler. Begrepet etatsstyring brukes om aktiviteter av faglig og administrativ karakter for å påvirke og følge opp resultatene og oppgaveløsningen til en underliggende virksomhet. Styringsdialog brukes som en samlebetegnelse på styringsdokumenter, rapporter, politiske signaler og møter av styringskarakter mellom departementet og universitetene og høyskolene. Den formelle styringen følger hendelser og prosesser som leder frem mot formelle etatsstyringsmøter med institusjonene. I tillegg er det en løpende kontakt mellom departementet og universitetene og høyskolene og representanter for sektoren.

Departementet gjør årlig omfattende analyser og vurderinger av universitetene og høyskolenes resultater og måloppnåelse. Det utarbeides en tilstandsrapport med analyser av sektorens resultater. Den er et viktig grunnlag for etatsstyringen og etatsstyringsmøtene. Tilstandsrapporten er også viktig for departementets arbeid overfor sektoren som helhet og legger til rette for at den enkelte institusjons resultater kan sammenlignes med resultatene for andre institusjoner eller gjennomsnittet for sektoren.

Etatsstyringsmøtene har etter hvert utviklet seg til å være en langsiktig strategidiskusjon mellom Kunnskapsdepartementet og den enkelte institusjons styre. Kunnskapsdepartementet har siden 2013 hatt etatsstyringsmøter med den enkelte



Figur 6.1 Sammenslåinger i universitets- og høyskolesektoren

institusjon annet hvert år. Departementet vil fortsatt vurdere innretningen på etatsstyringsmøtene på bakgrunn av blant annet erfaringer med møter annet hvert år, institusjonssammenslåing og en prøveordning med innføring av utviklingsavtaler mellom departementet og en del institusjoner.

Den formelle styringsdialogen består av følgende hovedaktiviteter:

- tildelingsbrev med budsjett, sektormål, nasjonale styringsparametere og andre forutsetninger
- rapportering fra institusjonene med virksomhetsmål, resultater, ambisjoner og vurderinger
- etatsstyringsmøter med statlige institusjoner, dialogmøte med private institusjoner

- skriftlig tilbakemelding

Kunnskapsdepartementet har satt fire overordnede, langsiktige sektormål for universitets- og høyskolesektoren samt nasjonale styringsparametere som viser hva departementet vil ha særlig oppmerksomhet på i styringen av sektoren. Departementet fastsetter også kandidatmåltall for helse- og lærerutdanningene. Universitetene og høyskolene fastsetter sine egne virksomhetsmål tilpasset den enkelte institusjons egenart og profil.

Ekspertgruppen som i 2014 vurderte finansieringssystemet, foreslo flerårige utviklingsavtaler mellom Kunnskapsdepartementet og den enkelte

Boks 6.1 Dagens styringsparametere

Sektormål 1: Høy kvalitet i utdanning og forskning

Styringsparametere: Gjennomføring av bachelor- og mastergradsstudier

- andel bachelorgradskandidater i et kull som gjennomfører på normert tid
- andel mastergradskandidater i et kull som gjennomfører på normert tid

Styringsparameter: Gjennomføring av ph.d.-utdanningen

- andel ph.d.-kandidater som gjennomfører innen seks år

Styringsparametere: Studentenes studieinnsats og tilfredshet

- faglig tidsbruk (timer) per uke blant heltidsstudenter
- skår på hvordan studentene oppfatter studie-kvaliteten

Styringsparameter: Vitenskapelig publisering

- antall publikasjonspoeng per faglig årsverk

Styringsparametere: EU-samarbeid

- verdien av Horisont 2020-kontrakter per FoU-årsverk
- andel utreisende utvekslingsstudenter på Erasmus+ av totalt antall studenter

Sektormål 2: Forskning og utdanning for velferd, verdiskaping og omstilling

Styringsparameter: Relevans i utdanningen

- andel mastergradskandidater sysselsatt i relevant arbeid et halvt år etter fullført utdanning

Styringsparametere: Innovasjon

- bidragsinntekter fra Forskningsrådet per faglig årsverk
- andre bidrags- og oppdragsinntekter per faglig årsverk

Styringsparameter: MNT-fag

- andel forskningsinnsats i MNT-fag

Sektormål 3: God tilgang til utdanning

Styringsparameter: Dimensjonering

- kandidattall på helse- og lærerutdanningene, jf. måltall

Sektormål 4: Effektiv, mangfoldig og solid høyere utdanningssektor og forskningssystem

Sektormål 4 er et tverrgående mål. Styringsparametere under de tre første sektormålene vil dermed også si noe om måloppnåelsen på dette målet. Departementet har i tillegg satt disse styringsparametere under sektormål 4:

Styringsparameter: Effektivitet

- antall studiepoeng per faglig årsverk

Styringsparameter: Likestilling

- andel kvinner i dosent- og professorstillinger

Styringsparameter: Midlertidighet

- andel midlertidig ansatte i undervisnings- og forskerstillinger

institusjon. Utviklingsavtalene skal bidra til den faglige utviklingen ved universitetene og høyskolene og være til støtte for styret. Avtalene har ikke som formål at departementet skal lengre inn i virksomhetsstyringen til universitetene og høyskolene og rokker ikke ved det ansvaret styret har for planer, strategier og forvaltning. De skal tjene som et instrument for å løfte saker eller områder der styre og ledelse ser behov for spesiell oppmerksomhet. Hensikten med avtalene er at institusjonene skal utvikle en tydeligere profil, og at det blir bedre arbeidsdeling i universitets- og høyskolesektoren. De skal være et virkemiddel fra Kunnskapsdepartementet for å ivareta behovet for nasjonal koordinering på frivillig basis. Kunnskapsdepartementet tar sikte på at alle statlige universiteter og høyskoler skal ha utviklingsavtaler fra 2019. Departementet mener at avtalene får større effekt ved å knytte økonomiske virkemidler til dem, og tar sikte på å legge frem forslag til dette i Prop. 1 S (2017–2018) for Kunnskapsdepartementet.

6.3 NOKUTs rolle

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) er viktig i utviklingen av høyere utdanning gjennom sin funksjon som akkrediterings- og tilsynsorgan, som kunnskapsforvalter og gjennom sitt bidrag til kvalitetsutvikling. Med undertegningen av Bologna-erklæringen om høyere utdanningssamarbeid i 1999 forpliktet Norge seg til å bli med på «fremme av europeisk samarbeid om kvalitetssikring for å utvikle sammenlignbare kriterier og metodikk». ⁴ Ministermøtet i Bergen i 2005 sluttet seg til felles europeiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring i høyere utdanning (ESG), som var sammenfallende med kriteriene for medlemskap i ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). ⁵ NOKUT ble evaluert i henhold til disse kriteriene i 2008 og 2013. ⁶

Helt fra starten av har NOKUT hatt en tredelt rolle: NOKUT skal drive både kvalitetskontroll og kvalitetsutvikling av høyere utdanning, samt informere om utenlandsk høyere utdanning og forvalte ordningen for generell godkjenning av utenlandsk høyere utdanning. NOKUTs oppgaver er regulert av lov og forskrifter.

Rollen som kvalitetssikringsorgan omfatter at NOKUT skal: ⁷

- føre tilsyn med og informere om kvaliteten i høyere utdanning.
- akkreditere studietilbud og institusjoner, revidere akkrediteringer og eventuelt gjøre vedtak om å trekke akkreditering tilbake. NOKUTs akkrediteringer baseres på vurderinger foretatt av eksterne sakkyndige oppnevnt av NOKUT.
- gjennomføre evalueringer av betydning for å kunne bedømme kvaliteten i høyere utdanning. Alle evalueringer som foretas av NOKUT, er offentlige, og NOKUT skal bidra til at disse gjøres kjent.
- bidra til kvalitetsutvikling. Gjennom tilsynsvirksomheten og funn som gjøres, skal NOKUT bistå institusjonene med å videreutvikle og forbedre kvaliteten. NOKUT skal også drive utviklingsarbeid som ikke direkte er knyttet til kontrollvirksomheten.
- informere og forvalte ordningen for generell godkjenning av utenlandsk høyere utdanning. NOKUTs forvaltning av godkjenningsordningen for utenlandsk utdanning skal bidra til at personer med kompetanse fra utlandet effektivt kan benytte denne i Norge, og til at arbeidsliv og utdanningsinstitusjoner har god informasjon om hva utenlandsk kompetanse tilsvarer i Norge.

Gjennom bestemmelser om NOKUT i universitets- og høyskoleloven og studiekvalitetsforskriften er det lagt nasjonale føringer for akkrediterings- og tilsynsvirksomheten. Det presiseres i merknader til loven at NOKUTs faglige vurderinger og akkrediteringer etter lov og forskrift er uavhengige og ikke kan overprøves av departementet. I de eksterne evalueringene er det fastslått at NOKUT har gjennomført sin tilsynsvirksomhet med full uavhengighet av departementet. Det at NOKUT er et statlig forvaltningsorgan, innebærer imidlertid at det er underlagt Kunnskapsdepartementets alminnelige styringsmyndighet i administrative, organisatoriske og økonomiske forhold, og at departementet både kan delegere og instruere NOKUT i forvaltningsoppgaver. ⁸

I den perioden NOKUT har eksistert, har det høyere utdanningslandskapet gjennomgått store

⁴ <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80>

⁵ ESG ble revidert i 2015.

⁶ Langfeldt et al. 2008

⁷ Oppsummert av Kunnskapsdepartementet på grunnlag av bestemmelser i §§ 2-1 og 3-1 i lov om universiteter og høyskoler og utfyllende bestemmelser i studiekvalitetsforskriften.

⁸ Ot.prp. nr. 71 (2008–2009)

endringer. Også NOKUT og dets oppgaveportefølje har vært i utvikling. NOKUTs hovedoppgaver når det gjelder norsk høyere utdanning har i all hovedsak ligget fast. NOKUT skal i samråd med sektoren gi forskrift om utfyllende kriterier for institusjonenes kvalitetsarbeid, føre tilsyn med kvaliteten i det systematiske arbeidet for å sikre og videreutvikle utdanningskvaliteten og gi råd om videreutvikling av kvalitetsarbeidet.⁹

I takt med utviklingen nasjonalt og internasjonalt, og i kontakt med Kunnskapsdepartementet, utdanningsinstitusjonene og studentene, har NOKUT tilpasset, justert og videreutviklet rutiner, praksis, virkemidler og kompetanse. En gjenganger i tilbakemeldingene fra universitetene og høyskolene på NOKUTs virksomhet er ønsket om bedre balanse mellom kontroll og utvikling, og at NOKUT skal legge mer vekt på informasjon og rådgivning til institusjonene. Blant annet har det vært et mål at NOKUT skal bruke mer tid og ressurser på tilsyn med programmer som berører store studentgrupper. NOKUT har også lagt stor vekt på god brukertjeneste og kommunikasjon med sektoren og på å utvikle stadig flere felles nasjonale arenaer for informasjon og dialog.

NOKUT har også fått styrket sin rolle som kvalitetsutvikler gjennom å forvalte nasjonale kontroll- og insentivordninger for utdanningskvalitet som har blitt utvidet de senere årene. NOKUT forvalter nasjonale kvalitetsutviklingsordninger som Utdanningskvalitetsprisen fra 2004 og Sentre for fremragende utdanning (SFU) fra 2010. Dette er prestisjeordninger som har stor søkning, og som har vist seg å ha betydelig merverdi for sektoren, også for fagmiljøer som ikke har nådd opp i konkurransen. Erfaringene fra slike ordninger tyder på at de styrker det ledelsesforankrede arbeidet for utvikling av studiekvaliteten og skaper økt bevissthet om innovativ undervisningspraksis og vurdering av utdanning.¹⁰

Fra 2013 fikk NOKUT i oppdrag å gjennomføre en årlig nasjonal studentundersøkelse om studentenes opplevelse av kvalitet i studieprogrammene (Studiebarometeret). I 2014 fikk NOKUT også flere nye utrednings- og analyseoppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Se kapittel 6.8. Gjennom denne typen oppgaver og andre utredningsoppdrag har NOKUT bygget opp en betydelig analysekompetanse.

6.4 Endringer i studiekvalitetsforskriften og studietilsynsforskriften

Som ledd i oppfølgingen av Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet* ble universitets- og høyskoleloven og forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (studiekvalitetsforskriften) endret i 2016. I hovedtrekk innebar endringene i studiekvalitetsforskriften strengere krav til etablering av master- og doktorgradsprogrammer, skjerpede krav for akkreditering som vitenskapelig høyskole og universitet og en styrking av NOKUTs arbeid med å heve kvaliteten i høyere utdanning. Kravene til fagmiljø på master- og doktorgradsstudier er skjerpet sammenlignet med tidligere. Blant annet stilles det krav om at fagmiljøet skal være bredt, ha relevant kompetanse og dekke fag, emner og kunnskapsområder som studietilbudet består av.

Med endringene i universitets- og høyskoleloven og studiekvalitetsforskriften la Kunnskapsdepartementet til rette for å dreie NOKUTs tilsyn fra vurdering av institusjonenes kvalitetssikrings-systemer til et bredere tilsyn med institusjonenes samlede kvalitetsarbeid. Det innebærer at det skal føres tilsyn med i hvilken grad institusjonenes kvalitetsarbeid legger til rette for og bidrar til å øke kvaliteten i studieprogrammene slik at studentene lærer mer, samt med de mer administrative kvalitetssikringsrutinene ved institusjonene og bruken av disse. En hovedendring i studiekvalitetsforskriften er at NOKUT skal fastsette utfyllende kriterier for institusjonenes kvalitetsarbeid i egen forskrift. NOKUT må kunne utføre et profesjonelt, målrettet og tematisert tilsyn med institusjonenes kvalitetsarbeid.

Med utgangspunkt i endringene i universitets- og høyskoleloven og i studiekvalitetsforskriften har NOKUT sendt på høring ny forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften). Kunnskapsdepartementets studiekvalitetsforskrift og NOKUTs studietilsynsforskrift bygger på og er i tråd med Norges internasjonale forpliktelser nedfelt i *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG), som ble revidert i 2015, jf. boks 3.7. Blant annet ble det fastsatt et nytt krav i ESG om at representanter fra arbeids- eller samfunnsliv, studenter og eksterne sakkyndige skal trekkes inn i institusjonenes evalueringarbeid.

I NOKUTs forslag til ny studietilsynsforskrift legges det vekt på kvalitet på studieprogramnivå.

⁹ Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning §§ 2-1 og 2-2

¹⁰ Bråten og Børsheim 2016; Carlsen og Vabø 2015; Kottman et al. 2016

Dette gjenspeiles i nye krav til studiene, blant annet når det gjelder internasjonalisering. Kriterier relatert til studiets fagmiljø er noe justert i forhold til tidligere. For å ivareta skjerpede krav til fagmiljø ved master- og doktorgradsstudiene, vil NOKUT sette i gang sakkyndigvurderinger av konkrete enkeltstudier for på sikt å etablere en presedensgivende praksis for ulike fagområder. Kunnskapsdepartementet støtter dette arbeidet og mener at det er avgjørende at NOKUT etablerer regler som sikrer lik praksis uavhengig av de enkelte komiteers sammensetning.

NOKUT har gjennom studietilsynsforordningen fastsatt kriterier for det interne kvalitetsarbeidet ved universitetene og høyskolene. Gjennom kvalitetsarbeidet skal institusjonene frembringe kunnskap de trenger i sikringen og utviklingen av utdanningene som tilbys, og handle i tråd med kunnskapen om egen utdanningskvalitet. Kriteriene for det interne kvalitetsarbeidet er samlet i to grupper, henholdsvis *grunnlag for og gjennomføring av kvalitetsarbeidet*. Når det gjelder *grunnlag for kvalitetsarbeidet*, stilles det blant annet krav om at universitetene og høyskolene skal ha en strategi for å sikre og utvikle utdanningskvaliteten. Videre skal institusjonenes kvalitetsarbeid dekke alle vesentlige områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte. Institusjonene må selv identifisere hvilke områder som fremstår som vesentlige. NOKUT har utarbeidet et veiledende dokument, *Kvalitetsområder for studieprogram*, for å gi eksempler på relevante områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte. Når det gjelder *gjennomføring av kvalitetsarbeidet*, er det et nytt krav om at resultater fra kvalitetsarbeidet skal brukes ved vurdering og strategisk utvikling av institusjonens studieportefølje. Det forventes dermed at kunnskapen fra kvalitetsarbeidet både skal brukes til å sikre og videreutvikle enkeltstudier og i utviklingen av den helhetlige utdanningsvirksomheten ved universitetene og høyskolene. Dette innebærer at både den enkelte faglig ansatte og institusjonens styre og ledelse involveres i kvalitetsarbeidet.

Med den nye studietilsynsforordningen har NOKUT ønsket å etablere et forutsigbart rammeverk for institusjonenes interne kvalitetsarbeid. Samtidig vektlegger Kunnskapsdepartementet og NOKUT at det fortsatt er institusjonene som ut fra egen strategi, størrelse, faglige profil og andre lokale behov bestemmer utformingen av kvalitetsarbeidet. Det er viktig for departementet at institusjonene selv gis rom for å definere hva som er vesentlige områder for kvalitet i studentenes læringsut-

bytte, og at kvalitetsarbeidet tar utgangspunkt i institusjonens egen strategi for utdanningskvalitet.

6.5 Rammeplanstyrte utdanninger

Kunnskapsdepartementet har fastsatt nasjonale rammeplaner for lærerutdanninger, helse- og sosialfagutdanninger, ingeniørutdanning og regnskap og revisjon. Formålet med nasjonale rammeplaner er blant annet å sikre et nasjonalt likeverdig faglig innhold og nivå, slik at utdanningene er enhetlige på tvers av institusjonene og studentene får et tilnærmet likt utdanningstilbud. Formålet er videre å sikre behovet til helse- og velferdstjenestene, skolesektoren og relevant arbeidsliv.

Tett kobling med arbeidslivet er avgjørende for å utvikle utdanningene i takt med behovene til skolene, tjenestene og arbeidslivet for øvrig. Dialog om læringsutbyttebeskrivelsene mellom utdanningene på den ene siden og helse- og velferdstjenestene og skolesektoren og annet relevant arbeidsliv på den andre er formålstjenlig for å sørge for at kompetansen studentene sitter igjen med etter utdanning, samsvarer med kompetansen det er behov for.

De gjeldende nasjonale rammeplanene har noe ulik utforming. Rammeplaner for lærerutdanninger, ingeniørutdanning og regnskap og revisjon er endret de siste årene. Disse beskriver forventet læringsutbytte etter fullført utdanning og gir bestemmelser om blant annet utdanningenes struktur, faglige sammensetning og krav til praksis. Samtidig gir de mindre detaljerte føringer om hva kandidatene skal ha vært gjennom i utdanningen enn tidligere rammeplaner. I tillegg til de nasjonale rammeplanene er det utarbeidet nasjonale retningslinjer for lærerutdanning, ingeniørutdanning og regnskap og revisjon som inneholder mer detaljerte læringsutbyttebeskrivelser. Retningslinjene skal revideres i tråd med kunnskapsfeltets utvikling. Ansvar for utvikling og revisjon av de nasjonale retningslinjene er lagt til nasjonale råd under Universitets- og høyskolerådet, henholdsvis Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), Nasjonalt råd for teknologisk utdanning (NRT) (ingeniørutdanning) og Nasjonalt råd for økonomisk administrativ utdanning (NRØA) (regnskap og revisjon). De eksisterende nasjonale rammeplanene for helse- og sosialfagutdanningene er mer omfattende og gir flere detaljerte føringer for utdanningenes struktur og hva studentene skal gjennom i utdanningene. Disse rammeplanene er foreløpig ikke revidert etter innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

Innholdet i rammeplanene har vært gjenstand for kritikk, blant annet i innspillene til denne stortingsmeldingen. Kritikken går på at de begrenser den faglige friheten til institusjonene, at de hemmer nytenkning, og at de delvis er i utakt med utviklingen i tjenestene, skolene og annet relevant arbeidsliv. Departementet er enig i mye av denne kritikken og vil på sikt redusere bruken av rammeplaner. Istedenfor rammeplaner skal utdanningskvaliteten sikres gjennom at institusjonene og fagmiljøene lager retningslinjer for utdanningene sammen med helse- og velferdstjenestene, skolesektoren og øvrig relevant arbeidsliv. Videre vil kvaliteten i lærerutdanninger, helse- og sosialfagutdanninger, ingeniørutdanning og regnskap og revisjon sikres gjennom tilsyn av NOKUT, benchmarking og etatsstyring. En tilleggsdimensjon er at flere utdanninger, spesielt innenfor helsesektoren, må tilfredsstillende særskilte krav i EU-direktivet om gjensidig godkjenning av yrkeskvalifikasjoner.¹¹

Styring av helse- og sosialfagutdanningene

Kunnskapsdepartementet vil, i samråd med Arbeids og sosialdepartementet, Barne- og likestillingsdepartementet, og Helse- og omsorgsdepartementet, justere styringen av helse- og sosialfagutdanningene slik at læringsutbyttet utvikles på grunnlag av tett dialog og samarbeid mellom utdanningene og helse- og velferdstjenestene. Ordningen med rammeplan for åtte helse- og sosialfagutdanninger avvikles og erstattes med en felles forskriftsfestet rammeplan for alle helse- og sosialfagutdanningene. Regjeringen har sendt på høring et nytt system for styring av læringsutbyttet i helse- og sosialfagutdanningene.

Et nytt system skal:

- sikre helse- og velferdstjenestenes innflytelse på de helse- og sosialfaglige utdanningene (på ulike nivåer)
- ivareta universitetenes og høyskolenes faglige frihet med hensyn til metode og undervisningsformer
- fungere for alle utdanningene og for alle de berørte sektorene
- kunne fungere fleksibelt med tanke på å endre kravene dersom kompetansebehovene i tjenestene endres og samtidig ivareta utdanningsinstitusjonenes, tjenestenes og studentenes behov for forutsigbarhet

- sikre at de faktiske kompetansekravene formuleres som kandidatens læringsutbyttebeskrivelser i form av forventet sluttkompetanse
- harmonere med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk
- sikre nødvendig styring, men samtidig gi rom for lokal tilpasning og utvikling i utdanningene
- legge grunnlaget for et likeverdig samspill mellom universitets- og høyskolesektoren og helse- og velferdstjenestene og inneholde formålsbeskrivelse, læringsutbyttebeskrivelser og oppbygging, herunder eksterne praksisstudier, for den enkelte utdanning

Systemet vil basere seg på tett samarbeid mellom utdanningene og tjenestene. I samarbeid med Arbeids- og sosialdepartementet, Barne- og likestillingsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet vil departementet etablere programgrupper med representanter for utdanningene, tjenestene og eventuelle andre relevante aktører. Programgruppene skal utvikle nasjonale retningslinjer som inneholder læringsutbyttebeskrivelser for sluttkompetansen for ferdige kandidater for hver enkelt utdanning. Programgruppene må samlet ha inngående kunnskap om tjenestenes behov, herunder ulike brukergruppers behov, om den enkelte utdanning og om oppdatert forskning innenfor fagområdet.

6.6 Nasjonal støtte til institusjonenes kvalitetsutviklingsarbeid

Kunnskapsdepartementet gjennomgår organiseringen av kunnskapssektoren etter at Gjerdrem og Fagernes i rapporten *Kunnskapssektoren sett utenfra* har lagt frem sine forslag.¹² Målet med gjennomgangen er å vurdere organiseringen av Kunnskapsdepartementets underliggende virksomheter og ta stilling til om det er oppgaver i departementet som bør løses på et annet forvaltningsnivå. Gjennomgangen omfatter virksomheter som på ulikt vis har betydning for høyere utdanning. Flere organer bidrar med viktig infrastruktur og støttefunksjoner, som BIBSYS, Current Research Information System In Norway (CRISTIN), Felles studieadministrativt tjenestесenter (FSAT), UNINETT, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) med flere. Også virksomheter som stimulerer til utdanningskvalitet gjennom rådgiving og direkte bevilgninger til fagmiljøene, blir berørt i denne gjennomgangen, som NO-

¹¹ Yrkene det gjelder særskilte krav for i direktiv 2005/36/EU, jf. direktiv 2013/55/EU, er arkitekt, jordmor, lege, provisor/farmasøyt, sykepleier, tannlege og veterinær.

¹² Gjerdrem og Fagernes 2016

KUT, SIU, Norgesuniversitetet og Program for kunstnerisk utviklingsarbeid, samt sentre med tilknytning til universitets- og høyskolesektoren, som Senter for IKT i utdanning og Nasjonalt senter for realfagsrekruttering. Universitets- og høyskolerådet (UHR) er et viktig samarbeidsorgan for norske universitet og høyskoler, og UHRs rolle vil også kunne bli påvirket av denne organiseringsgjennomgangen.

I kapittel 5.3 er det gitt begrunnelser for utviklingen av en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet som også skal bli en ramme rundt stimulerings tiltakene som eksisterer i dag. Sammen med tiltak for å styrke kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsutvikling, og for å legge bedre til rette for nasjonalt samarbeid om kompetanse og kapasitet i utdanningene, skal den nye konkurransearenaen bidra til å styrke kvalitetsarbeidet ved universitetene og høyskolene.

Det er viktig å understreke at mens en tilsynsrolle krever uavhengighet fra myndighetene, innebærer rollen som iverksetter av nasjonale strategier og politikk gjennom nasjonale utlysninger å forvalte et oppdrag innenfor rammer som departementet setter. I departementets gjennomgang av kunnskapssektoren vil ulike modeller for organisering av alle forvaltnings- og tjenesteoppgaver for høyere utdanning bli vurdert. Ett viktig element i dette vil være å vurdere forholdet mellom tilsyn, veiledning og stimulering av kvalitets- og forbedringsarbeid ved institusjonene. I arbeidet med organisering av oppgaver i kunnskapssektoren vil regjeringen legge vekt på å styrke funksjoner som støtter opp under kvalitetsarbeidet ved universitetene og høyskolene. Ansvar for forvaltningen av en nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet vil bli vurdert i sammenheng med dette arbeidet.

6.7 Samarbeid om tilbud og etterspørsel etter utdanning

«I must study politics and war, that our sons may have liberty to study mathematics and philosophy. Our sons ought to study mathematics and philosophy, geography, natural history and naval architecture, navigation, commerce and agriculture in order to give their children a right to study painting, poetry, music, architecture, statuary, tapestry and porcelain.»

Kilde: John Adams

Landets samlede behov for kompetanse er et nasjonalt anliggende, mens fylkeskommunene er gitt en rolle i den regionale kompetansepolitikken.¹³ Kunnskapsdepartementet har i samarbeid med andre offentlige myndigheter og sentrale samfunnsaktører ansvaret for å bidra til at vi som land har de utdanningene og får de kandidatene vi trenger for å møte samfunnets behov i fremtiden. I tillegg til at kvaliteten skal være god og relevant i all utdanning som tilbys, er utfordringene knyttet til om vi får tilstrekkelig kompetanse på viktige områder. Dette krever en god koordinering og arbeidsdeling mellom utdanningsinstitusjonene.

Det er behov for kunnskap om kompetansebehovene i private og offentlige virksomheter nasjonalt og regionalt, i tillegg til godt samarbeid for riktig dimensjonering av studietilbudene. Omstillingsutfordringer kan være av ulik karakter og ramme med ulik styrke innenfor ulike bransjer og områder av landet. Det er viktig at utdanningsinstitusjonene kan tilby utdanning som gjør arbeidstakerne og samfunnet i stand til å møte utfordringene og mulighetene på en god måte. Behovet for avansert IKT-kompetanse er et nærliggende eksempel, jf. boks 6.2. Også generiske ferdigheter, som evne til kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeid, vil være viktig på tvers av fagområder for å sikre god omstillingsevne blant kandidatene fra høyere utdanning.

Universitetene og høyskolene har ansvaret for egen profil og prioriteringer. De bestemmer i hovedsak selv hvilke utdanningstilbud de vil gi, størrelsen på disse, på hvilket nivå de skal være og det faglige innholdet i tilbudene. Institusjonene er tett på samfunnsmessige og faglige utfordringer og muligheter og i dialog med sentrale samfunnsaktører. De har gode forutsetninger for å finne en balanse mellom det å utdanne for et samfunn vi ikke kjenner, samtidig som vi skal fylle yrkene vi allerede har som vil trenge arbeidskraft fremover.

Nasjonale myndigheter fastsetter de overordnede rammene gjennom bevilgninger, kandidatmåltall i helse- og lærerutdanningene, gjennom finansieringssystemet og ved tildeling av midler til studieplasser i de årlige budsjettene. Dokumenterte regionale eller nasjonale behov, fremskrivninger, innspill fra arbeidsliv og politiske vurderinger ligger til grunn for dimensjoneringen av den samlede nasjonale studieporteføljen. Tilbudet reguleres gjennom et samspill mellom aktørene i utdanningssystemet og etterspørselen etter utdanning. Arbeidsmarkedsdata og kandidatundersøkelser viser at utdanningssystemet i stor grad har klart å

¹³ Meld. St. 22 (2015–2016)

Boks 6.2 Økt behov for IKT-kompetanse

IKT-kompetanse og IKT-forskning er en grunnleggende forutsetning for digitalisering av Norge og en viktig del av regjeringens satsing på utdanning og forskning. Evnen til å utvikle og ta i bruk teknologi, samt evnen til å omstille seg i et stadig mer krevende og omskiftelig landskap vil være avgjørende for Norges utvikling og velferd.¹

Norge har forholdsvis få studenter innenfor IKT i et internasjonalt perspektiv, og behovet for denne type kompetanse vil øke frem mot 2030.²

Nytt utdannings- og forskningscenter for digitalisering

For å møte endringene i samfunnets behov og den økte etterspørselen etter høy IKT-kompetanse har Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Simula Research Laboratory gått sammen om å opprette et nytt utdannings- og forskningscenter for digitalisering.

Målet med senteret er å levere flere høyt kvalifiserte kandidater på bachelor-, master- og

doktorgradsnivå innenfor blant annet kunstig intelligens, cybersikkerhet og stordata.

EXcITEd – Excellent IT Education

EXcITEd er et nytt SFU, et samarbeid mellom NTNU (Trondheim og Gjøvik) og Nord universitet.

Målet for senteret er å bringe norsk høyere utdanning innenfor informasjonsteknologi til verdenstoppen. Senteret skal jobbe for at flere studenter velger informasjonsteknologi som utdanningsvei og vil også utvikle nye informasjonsteknologiske verktøy til bruk i læring på tvers av fagfelt.

Den internasjonale vurderingskomiteen mente at senteret vil ha potensial til å gjøre en forskjell når det gjelder å rekruttere studenter, særlig jenter til data- og IT-studier.

¹ Meld. St. 27 (2015–2016)

² Damvad og Samfunnsøkonomisk analyse 2014

tilby den kompetansen arbeidslivet trenger, selv om det er ubalanse i en del sektorer og regioner. Samtidig viser en ny rapport fra NIFU at det har vært en sterk vekst i antall mastergradsprogrammer i perioden 2004–2014, og at kvaliteten på fagmiljøene bak programmene er varierende.¹⁴ Regjeringen mener det er potensial for å imøtekomme samfunns- og næringslivets behov ytterligere. Mer samordnet kunnskapsgrunnlag, færre høyere utdanningsinstitusjoner og en bedre organisert fagskolesektor skaper bedre oversikt over etterspørsel og tilbud av høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet vil delta mer aktivt i dialogen om den nasjonale studieporteføljen og følge opp institusjonenes eget arbeid med porteføljeutvikling.

Arbeidet med porteføljeutvikling, profil, omstilling og eventuell nedleggelse av studietilbud er krevende for universitetene og høyskolene. Fagmiljøer bygges opp over tid, og de ansattes kompetanse er spesialisert og knyttet til spesifikke områder. Gitt de spesielle utfordringene de akademiske institusjonene har for omstilling og strategisk styring, skal hver enkelt institusjon gjøre egne strategiske valg og prioriteringer, blant an-

net når det gjelder å utvikle nye studietilbud i tråd med samfunnets behov.

Sammenslåingsprosessene og utviklingen av de nye institusjonene vil gi gode muligheter for gjennomgang av det samlede studietilbudet. Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet* beskriver sammenslåingene som et virkemiddel for bedre kvalitet. Meldingen uttrykker klare forventninger om at studieporteføljene skal gjennomgås for å unngå dublerende fagmiljøer og sikre soliditet. Dette kan innebære at styret må gjennomføre organisatoriske endringer for å hente ut faglige synergier og bidra til faglig integrasjon mellom campuser.

«Mange utdanningsinstitusjoner tilbyr de samme utdanningene, selv om de hver for seg har relativt små fagmiljøer og sliter med å rekruttere nok studenter. Institusjonene konkurrerer om å rekruttere fagpersonale og studenter, mens sektoren som helhet og den enkelte student ville tjent på samarbeid eller sterkere konsentrasjon og klarere arbeidsdeling.»¹⁵

¹⁴ Vabø, Næss og Hovdhaugen 2016

¹⁵ Meld. St. 18 (2014–2015)

Innføringen av utviklingsavtaler mellom det enkelte universitet og den enkelte høyskole og Kunnskapsdepartementet skal bli et redskap for bedre kvalitet i utdanning og forskning og god arbeidsdeling mellom institusjonene.

Erfaringene med innføring av utviklingsavtaler så langt viser potensialet for at universitetene og høyskolene kan ta mer ansvar *på tvers* av den enkelte institusjon for å komme frem til prioriteringer og koordinering som bedre ivaretar samfunnets samlede behov. De endelige prioriteringene kan senere innarbeides i den enkelte institusjons utviklingsavtale. Vi har i dag noe svake strukturer for slikt samarbeid på tvers av sektoren, men departementet er kjent med at mye positivt skjer mellom institusjonene og i regi av Universitets- og høyskolerådet (UHR).

Produktivitetskomisjonens første rapport peker på at lærestedenes styrende organer ikke ser ut til å benytte det handlingsrommet de har fått gjennom Kvalitetsreformen til å legge ned studietilbud med få søkere eller studietilbud som har basis i svake forskningsmiljøer.¹⁶ Kunnskapsdepartementet har lagt til grunn at det som hovedregel ikke er hensiktsmessig å gi undervisningstilbud til grupper under 20 studenter. Det begrunnes med faglige og ressursmessige hensyn.¹⁷ På den annen side må det samlet sett sikres at det er kompetanse på viktige områder innenfor fagområder som er relativt små i Norge. Sikring av små og sårbare fag vil også bli et tema i den varslede stortingsmeldingen om humaniora. Rekrutteringsproblemen til Samisk høyskole utgjør en særskilt utfordring. Høyskolen, Kunnskapsdepartementet og Sametinget må sammen arbeide for å finne løsninger som kan være bærekraftige på lang sikt.

Det er en klar forventning om at utdanningsinstitusjonene utformer studieporteføljen og utdanningene i god dialog med mottakerne av den fremtidige arbeidskraften. Det er imidlertid også viktig å styrke dialogen mellom de ulike delene av utdanningssystemet, det vil si videregående opplæring, fagskole, universiteter og høyskoler, jf. kap 2.

Universitetene og høyskolene bør ha felles arenaer for samarbeid og samordning av studieporteføljen. Kunnskapsdepartementet vil i samråd med andre departementer bidra til å fasilitere dialog og samarbeid mellom universitetene og høyskolene for å utvikle den nasjonale studieporteføljen.

Boks 6.3 Fremskrivninger og scenariorapporter

Statistisk sentralbyrå (SSB) publiserte i november 2016 nye fremskrivninger av behovet for ulike typer arbeidskraft, inndelt etter høyeste fullførte utdanning. SSB skiller også mellom noen fagområder. Rapporten er én av flere analyser som forsøker å belyse Norges kompetansebehov. Beregningene kan ikke forstås uavhengig av sentrale antakelser og forenklinger. Scenariorapporter fra Samfunnsøkonomisk analyse (2015 og 2016) kan utvikle tenkingen om hvilke nye behov som kan dukke opp i fremtiden. Samfunnsøkonomisk analyse argumenterer med at det i scenarioer med større grad av teknologisk utvikling eller robotisering etterspørres flere høyt utdannede til å betjene og utvikle teknologien enn det SSB fremskrifer. Ut fra det bildet SSBs fremskrivninger tegner opp, med bratt fallende tilbud av arbeidskraft med kun studieforbereende, kan det i fremtiden tenkes (selv om SSB ikke diskuterer dette) økt behov for å utvikle teknologi som rasjonaliserer enkle oppgaver.¹

¹ Dapi et al. 2016; Samfunnsøkonomisk analyse 2016; Samfunnsøkonomisk analyse og Damvad 2015

Kunnskapsdepartementet vil som en del av evalueringen av strukturreformen se på hvordan institusjonene planlegger og fatter beslutninger om studieporteføljen og dimensjoneringen av studietilbudet.

Råd for samarbeid med arbeidslivet

I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* ble det bestemt at alle statlige universiteter og høyskoler skulle opprette et Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA), samt at rådet skulle vedta en strategi for institusjonens samarbeid med arbeidslivet.¹⁸ Formålet med RSA er systematisk kontakt for bedre samhandling og dialog med samfunnet rundt institusjonene for dermed å få til bedre svar mellom arbeidslivets kompetansebehov og universitetene og høyskolenes utvikling av studietilbud. Institusjonene har valgt å løse dette på forskjellige måter og har høstet ulike erfaringer. Etter sammenslåingen av flere universiteter og høyskoler vil institusjonene ha en større bredde i por-

¹⁶ NOU 2015: 1

¹⁷ Meld. St. 18 (2014–2015)

¹⁸ St.meld. nr. 44 (2008–2009)

tefølgen og dermed være en viktig samarbeidspartner for et bredere arbeids- og samfunnsliv både regionalt og nasjonalt.

Som oppfølging av Meld. St. 22 (2015–2016) *Nye folkevalgte regioner – rolle, struktur og oppgaver* vil RSA bli evaluert i 2016/2017.¹⁹ I denne evalueringen skal det undersøkes i hvilken grad Stortingets mål for RSA er oppfylt, samtidig som evalueringen skal være fremoverskuende og utviklingsorientert. Resultatene av evalueringen kan brukes til å utvikle et mer forpliktende samarbeid som grunnlag for institusjonenes strategiske arbeid med studieporteføljen og relevans i utdanningene. Bruk av RSA er én del av arbeidet med å utvikle mer forpliktende samarbeid og god dialog om profil og prioriteringer. RSA vil imidlertid ikke dekke eller erstatte behovet for samarbeid på programnivå. Dette må komme i tillegg, jf. kapittel 3.

Evalueringen skal også se nærmere på RSAs funksjon i lys av større utdanningsinstitusjoner og nye folkevalgte regioner.²⁰ Ett av målene med strukturreformen i universitets- og høyskolesektoren er regional utvikling. Færre og sterkere universiteter og høyskoler har lagt grunnlaget for økt kvalitet i høyere utdanning og forskning, og gjennom det er forutsetningen for å bidra til regional utvikling forsterket. I Meld. St. 22 (2015–2016) understrekes forventninger om at universitetene og høyskolene deltar i utformingen av regionale kompetanseplaner.

Et godt kunnskapsgrunnlag om fremtidige kompetansebehov

Myndighetene og tilbydere av utdanning trenger god forståelse av kompetansebehovene både nasjonalt og regionalt, også som grunnlag for en god arbeidsdeling mellom fag- og yrkesopplæringen, universitetene og høyskolene og fagskolene. Den samlede kompetansen fra lærlinger, bachelorkandidater, mastergradskandidater, doktorgradskandidater og fagskolekandidater må sees i sammenheng med behovet på kort og lang sikt. I tillegg er det viktig at studiesøkende får bedre informasjon om arbeidsmarkedsutsiktene ved ulike utdanningsvalg. Begge rapportene fra produktivitetskommisjonen omtaler behovet for god informasjon for studiesøkende og støtte til studentene i karriereplanleggingen som en økonomisk investering.

¹⁹ Meld. St. 22 (2015–2016)

²⁰ Regjeringen vil legge frem en proposisjon med forslag til nye inndeling av regionalt folkevalgt nivå våren 2017.

Gjennom bedre kunnskapsgrunnlag om nasjonale og regionale kompetansebehov legger regjeringen til rette for at institusjonene kan gjøre gode vurderinger om det enkelte studietilbud og den samlede studieportefølje. I OECDs gjennomgang av norsk kompetansepolitikk blir manglende samordning mellom aktørene innenfor utdannings-, arbeidsmarkeds- og nærings- og regionalpolitikken nasjonalt og regionalt, samt mellom forvaltningsnivå fremhevet som en betydelig utfordring. OECD anbefalte Norge å lage en nasjonal kompetansepolitisk strategi.

I 2017 vil regjeringen presentere og følge opp en nasjonal kompetansepolitisk strategi utarbeidet i samarbeid med partene i arbeidslivet og andre kompetansepolitiske aktører. Målet med strategien er å bidra til at enkeltmennesker og virksomheter har en kompetanse som gjør at Norge kan ha et konkurransedyktig næringsliv og en effektiv og god offentlig sektor, og at færrest mulig står utenfor arbeidslivet.

Det finnes mange kilder til kunnskap om Norges kompetansebehov. Det mangler imidlertid en felles arena for å diskutere kildegrunnlaget, inkludert sikre og usikre utviklingstrekk i fremtiden.

Regjeringen etablerer et Kompetansebehovsutvalg (KBU) i 2017. Dette gjøres på bakgrunn av Kunnskapsdepartementets *Prosjekt om fremtidige kompetansebehov* og som del av arbeidet med en nasjonal kompetansepolitisk strategi. Utvalget vil bestå av forskere, analytikere, partene i arbeidslivet og myndighetenes representanter. Utvalget skal sammenstille og analysere en stor mengde kilder til kunnskap om Norges kompetansebehov, nasjonalt og regionalt, og tilpasse og formidle dette kunnskapsgrunnlaget til ulike målgrupper.

6.8 Kunnskapsgrunnlag for kvalitetsutvikling

Kunnskapsdepartementet har ansvar for å sette gode rammer for utdanningsvirksomheten, utvikle de overordnede målene, følge med på at disse målene nås, og se til at utbyttet for studentene og samfunnet er godt nok. Kunnskapsdepartementet har dessuten sektoransvaret for kunnskapsutvikling og forskning om og for egen sektor. Universitetene og høyskolene har ansvar for resultater innenfor alle områder av sin virksomhet. For at lærestedene og myndighetene skal kunne ivareta ansvaret sitt, og for å sikre tillit til utdanningene, er det nødvendig med et solid kunnskapsgrunnlag om utdannings- og forskningsaktiviteter og -resultater på ulike nivåer.

De senere årene har Kunnskapsdepartementet tatt flere initiativ for å styrke kunnskapsgrunnlaget om kvaliteten i høyere utdanning. Departementet har blant annet gitt NOKUT i oppdrag å gjennomføre en nasjonal studentundersøkelse som kartlegger studentenes vurderinger av kvaliteten på studieprogrammet de går på. Studiebarometeret har i 2016 blitt gjennomført for fjerde år på rad, og resultatene presenteres i en nettbasert portal. Institusjonene og forskere får tilgang til data fra undersøkelsen. NOKUT skal videreutvikle Studiebarometeret slik at det i større grad måler studentenes engasjement i aktiviteter og miljøer som har positiv sammenheng med læring, jf. Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet*. NIFU-rapporten *Kvalitetsindikatorer i høyere utdanning* har dessuten flere forslag til dimensjoner ved Studiebarometeret som NOKUT kan vurdere å videreutvikle.²¹ NOKUT har også initiert en undersøkelse om de faglig ansattes vurdering av utdanningskvaliteten som skal supplere Studiebarometeret, og har høsten 2016 gjennomført en pilotundersøkelse.²²

Kunnskapsdepartementet har videre lansert en undersøkelse om arbeidsgiveres vurdering av utdanningskvalitet, og en pilotstudie om dette er nå satt i gang. I tillegg har departementet satt i gang flere forsknings- og utredningsoppdrag om sentrale forhold i sektoren, og Norge deltar i en rekke internasjonale undersøkelser. Institusjonene skaffer dessuten selv til veie mye informasjon om utdanningene gjennom rapportering på en rekke indikatorer til Database for statistikk om høgre utdanning (DBH). Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene i større grad gjør informasjon om sine studieprogram åpent tilgjengelig. Dette omfatter blant annet informasjon om hva de tilbyr av organisert undervisning på hvert enkelt studieprogram.

Selv om det etter hvert er mye kunnskap som belyser kvaliteten i norsk høyere utdanning, er det fremdeles områder der kunnskapen er mangelfull. Kunnskapsdepartementet vil derfor ta flere initiativ som kan bidra til å tette disse kunnskapshullene.

Indikatorportal for høyere utdanning

I Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet* ble utviklingen av en felles nettportal med kvalitetsindikatorer på studieprogramnivå varslet.

Kunnskapsdepartementet vil se denne oppgaven i sammenheng med øvrig ansvar for kvalitetsutvikling. Hvordan denne oppgaven skal forvaltes videre, vil derfor bli vurdert i sammenheng med arbeidet som pågår med organisering av oppgaver i kunnskapssektoren, jf. kapittel 6.6.

Indikatorportalen skal gjøre det lettere for studiesøkende å finne informasjon om hva de kan forvente av studieprogrammene og institusjonene de vurderer å søke, slik at de kan ta gode utdanningsvalg. Arbeidsgivere vil finne informasjon om utdanningene til kandidatene de vurderer å ansette, og allmenheten får bedre innsyn i hva som skjer i høyere utdanning. Åpen og tilgjengelig informasjon gir institusjonene og fagmiljøene mulighet til å se tilstanden over tid, sammenligne seg med andre og jobbe ekstra med områdene der de kommer dårlig ut. Departementet forventer at universitetene og høyskolene bruker indikatorportalen til kvalitetsutvikling. Departementet vil bruke indikatorportalen i styringsdialogen og som grunnlag for tilstandsrapporten for høyere utdanning, mens NOKUT vil bruke informasjon på studieprogramnivå i arbeidet sitt.

Portalen skal samle data fra eksisterende statistikk og undersøkelser, blant annet DBH, Statistisk sentralbyrå (SSB), studiebarometeret, kandidatundersøkelsen og arbeidsgiverundersøkelsen. Det vil også være aktuelt å samle resultater fra forskning, evalueringer og andre utredninger og analyser i portalen, slik at kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsarbeid i høyere utdanning generelt blir lettere tilgjengelig. Regjeringen har som ambisjon at portalen på sikt utvikles til en bredere kunnskapportal for høyere utdanning.

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har NTNUs Senter for økonomisk forskning (SØF) foreslått indikatorer for kvalitet i høyere utdanning.²³ De foreslår blant annet nye arbeidsmarkedsindikatorer, basert på en kobling av utdannings- og arbeidsmarkedsdata. Anbefalingene fra rapporten skal brukes i utviklingen av kvalitetsportalen.

Å utvikle og presentere gode, sammenlignbare indikatorer om kvaliteten i høyere utdanning er ikke uten fallgruver. Høyere utdanning spenner over et bredt spekter av utdanninger med betydelig mangfold, både i fagområder og vitenskapelig metode, samtidig som mange utdanninger er svært spesialiserte. Dette gjør det vanskelig å operere med noen få gode og presise indikatorer som skal gjelde for alle. Det er viktig at indikatorene ikke overtolkes eller tillegges mer vekt enn det er

²¹ Hovdhaugen et al. 2016

²² <http://www.nokut.no/underviserundersokelsen>; Amundsen et al. 2017

²³ Strøm et al. 2016

grunnlag for, og en må være klar over at indikatorene viser ulike aspekter. Det er eksempelvis vist at studentenes selvrapportering om tilfredshet i spørreundersøkelser påvirkes av mange faktorer, og ikke nødvendigvis samsvarer med deres læringsutbytte målt ved tester, eller med arbeidsmarkedsutfall.²⁴

Ideelt sett burde indikatorportalen inneholde informasjon om alle områdene som er sentrale for kvalitet, jf. figur 1.2 i kapittel 1, men det er flere kunnskapshull. Dette gjelder ikke minst den mest sentrale resultatindikatoren, studentenes læringsutbytte. For skolen har det blitt utviklet indikatorer for å måle den enkelte skoles bidrag til elevenes læring ved at resultater fra eksamen og nasjonale prøver blir justert for tidligere resultater og elevgrunnlag.²⁵ Mangel på felles eksamener og store forskjeller i karakterpraksis mellom institusjoner og fag gjør dette vanskelig i høyere utdanning.²⁶ Unntaket er de utdanningene som gjennomfører nasjonale deleksamener, jf. kapittel 3. NOKUT bruker de nasjonale deleksammene som grunnlag for å undersøke institusjonenes bidrag til studentenes læring. Nasjonal deleksamen er et virkemiddel som kan brukes i flere utdanninger, både for å få kunnskap om læringsutbytte og som et ledd i å standardisere karakterbruken.

Siden nasjonale deleksamener ikke er mulig eller ønskelig innenfor alle fag, blant annet grunnet faglig profil, vil det ikke være mulig å ha en sammenlignbar indikator for studentenes læringsutbytte i alle fag. Summen av de andre indikatorene vil likevel gi et bilde av utdanningskvaliteten ved studieprogrammene.

Kombinerte fagevalueringer

NOKUT og Forskningsrådet fikk høsten 2014 i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utvikle en modell for kombinerte fagevalueringer der utdanning og forskning inngår. Ved å evaluere både forskning og høyere utdanning vil kombinerte fagevalueringer gi bedre innblikk i universitetene og høyskolenes helhetlige samfunnsoppdrag. Samtidig vil det belyse aspekter ved institusjonenes virksomhet som hittil har blitt viet lite oppmerksomhet, særlig sammenhengen mellom forskning og høyere utdanning. Modellen for kombinerte fagevalueringer prøves ut på tre samfunnsvitenskapelige fag, statsvitenskap, sosiologi og samfunnsøko-

nomi, i forbindelse med Forskningsrådets evaluering av samfunnsvitenskapelig forskning i 2017.

Arbeidet som er gjort hittil, har vist at universitetene og høyskolene er interesserte i at det gjennomføres kombinerte fagevalueringer, og at de ser på det som et verdifullt bidrag for å kunne vurdere helheten i samfunnsoppdraget. Det at internasjonale fagfeller skal vurdere både forskning og utdanning, vil gi institusjonene verdifull informasjon om kvaliteten og profilen på forskning og utdanning, samt hvordan forskningskvalitet og utdanningskvalitet påvirker hverandre. Det vil også gi universitetene og høyskolene mulighet til å sammenligne og lære av hverandre.

Kombinerte fagevalueringer gir også NOKUT og Forskningsrådet verdifull informasjon om kvaliteten og profilen på forskning og utdanning som kan brukes i utviklingen av fremtidige virkemidler og insentiver for kvalitetsutviklingen, og av flere fremragende kunnskapsmiljøer.

Internasjonale sammenligninger

Referanserammen for kvalitet er i økende grad internasjonal. Bedre muligheter for internasjonal sammenligning av utdanningskvalitet er både et resultat av, og en forutsetning for, styrket internasjonal utveksling av studenter og arbeidskraft.

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har NOKUT satt i gang et pilotprosjekt for benchmarking av lignende studieprogrammer på tvers av europeiske land. Prosjektet utvikler og tester metodikk som kan identifisere vesentlige kvalitetsfaktorer i spesifikke fag. Prosjektet skal bidra til kvalitetsutvikling gjennom diskusjon og utveksling av ideer og tiltak mellom programmer. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med NOKUTs søsterorganisasjoner i Sverige (UKÄ) og Nederland (NVAO). Piloten omfatter studieprogrammer på mastergradsnivå i fagene molekylærbiologi og samfunnsøkonomi fra Norge, Sverige og Nederland. Fra Norge deltar programmer i samfunnsøkonomi fra Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og i molekylærbiologi fra NTNU og Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Resultatene så langt tyder på at det er til dels store forskjeller mellom programmer og land når det gjelder hva som vektlegges for å oppnå høy kvalitet, hvordan dette gjennomføres, og hvilke utfordringer de opplever. Prosessen gir fagmiljøene viktige innspill på hvordan de kan videreutvikle egne studieprogram og viktig informasjon om i hvilken grad utdanningen holder høy

²⁴ Shavelson 2009; Siklos og Gawlik 2013; Strøm et al. 2016

²⁵ For eksempel Falch, Bensnes og Strøm 2016

²⁶ Strøm et al. 2013

internasjonal kvalitet. Prosjektet forventes ferdigstilt i 2017.

Grunnoplæringen i Norge deltar i flere internasjonale undersøkelser der resultater i norsk skole ses i lys av resultater i andre land, som for eksempel PISA og TIMMS. Slike initiativ har vært vanskeligere å realisere i høyere utdanning. Det finnes imidlertid noen undersøkelser og prosjekter som forsøker å sammenligne resultatområder på tvers av land og institusjoner. U-Multirank er en internasjonal rangering av universiteter og høyskoler på institusjons- og disiplinivå som er utviklet i EU. Deltakelse i U-Multirank er frivillig for universiteter og høyskoler, og det er stor deltakelse fra Norge, eksempelvis deltar alle universitetene. Det gjør det mulig å rangere samtlige norske universiteter opp mot om lag 1 300 universiteter verden over.

Measuring and Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe (CALOHEE) er et prosjekt finansiert av Erasmus+ som tar sikte på å utvikle et rammeverk for å måle læringsutbytte på disiplinivå både for bachelor- og mastergradsnivå. CALOHEE tar utgangspunkt i «tuning»-prinsippet (sammenlignbare fagplaner på tvers av landegrenser) og søker på basis av fem pilotområder (byggingeniørutdanning, sykepleie, historie, fysikk og pedagogikk) å utvikle et rammeverk som kan brukes på andre disipliner når prosjektperioden er over. CALOHEE er et lovende prosjekt, og Kunnskapsdepartementet vil følge med på prosjektets resultater.

Norge og Kunnskapsdepartementet har hatt stort utbytte av deltakelse i OECD-prosjekter. OECD-prosjektet *Enhancing Higher Education System Performance*, som settes i gang tidlig 2017, skal søke å belyse resultater på systemnivå, hvorfor noen systemer oppnår bedre resultater enn andre, og hvordan land kan lære av hverandre. Departementet ser dette prosjektet som et viktig bidrag til et internasjonalt kunnskapsgrunnlag for å bedre kvaliteten i høyere utdanning og vil derfor delta i prosjektet fra 2017.

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) er en internasjonal undersøkelse administrert av OECD med over 40 deltakende nasjoner. PIAAC er den største internasjonale undersøkelsen om voksnes kompetanse og ferdigheter på arbeidsplassen. Undersøkelsen er ikke primært rettet mot høyere utdanning, men et omfattende bakgrunnsmateriale gjør det mulig å skille på utdanningsnivå.

Evaluering av kvalitet i høyere utdanning

Kunnskapsdepartementet har initiert et treårig forskningsoppdrag om kvalitet i høyere utdanning. Dette er lyst ut av Forskningsrådet og tildelt Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i samarbeid med Universitetet i Oslo.²⁷ Hovedmålet med prosjektet er å kartlegge og analysere sentrale faktorer som har betydning for studiekvaliteten og hvilken tilnærming ulike høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har til kvalitetsarbeid. Prosjektet undersøker hvordan ledelse, administrative støttestrukturer, praktisk undervisning og oppfølging av studenter foregår i studieprogrammene. I forbindelse med prosjektet vil det også bli gjennomført observasjonsstudier av undervisningen. Foreløpig har prosjektet resultert i rapporter om faktorer og indikatorer for kvalitet, utdanningsledelse og undervisningsvilkår ved universitetene. Prosjektet avsluttes høsten 2017.

Regjeringen uttrykker i denne meldingen store forventninger til kvalitetsarbeidet ved universitetene og høyskolene i årene som kommer. Kunnskapsdepartementet vil ta initiativ til en ny evaluering av kvaliteten i høyere utdanning etter fem–ti år for å følge utviklingen og undersøke om målene for meldingen nås, jf. kapittel 1. Evalueringen vil særlig se på oppbygging av studieprogram, bruk av læringsutbyttebeskrivelser som et faglig verktøy, undervisnings- og vurderingsformer og integrering av studentene, fagfelleskap og bruk av fagfelleevaluering i kvalitetsarbeidet, samt verdsetting av utdanning og utdanningsledelse.

Styrking av det forskningsbaserte grunnlaget for de korte profesjonsutdanningene

Forskningen i mange av profesjonsfagene med korte FoU-tradisjoner er fragmentert og ressursene spredt tynt utover. Det er viktig at fagmiljøene er tunge nok til å utvikle utdanningene, praksisfeltet og fagfeltet videre. I Meld. St. 18 ble det varslet at regjeringen ville ta initiativ til en prosess for arbeidsdeling i profesjonsfaglig forskning med sikte på å fordele forskningsfaglig tyngdepunkt mellom sterke fagmiljøer.²⁸ NIFU har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet kartlagt de forskningsmessige tyngdepunktene i Norge innenfor de kortere profesjonsfagene. Rapporten vil danne grunnlag for arbeidet med å konsentrere forskningsinnsatsen og gi et bedre forskningsbasert

²⁷ <http://www.qnhe.no/>

²⁸ Meld. St. 18 (2014–2015)

grunnlag for utdanningene i profesjonsfag med korte FoU-tradisjoner.

Norges forskningsråd ønsker å etablere en satsing rettet mot profesjonsutdanninger med kort forskningstradisjon, der målet er å styrke kvaliteten på utdanningene gjennom et kompetanseløft blant de faglig ansatte. Satsingen rettes mot fagmiljøer som ifølge Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet* har særlige kvalitetsutfordringer: ingeniøruddanning, lærerutdanning, helse- og sosialfagutdanninger, og økonomisk-administrative utdanninger. Satsingen skal finansiere forskning og andre FoU-aktiviteter med høy kvalitet og en tydelig institusjonsstrategisk forankring. Innretningen på innsatsen vil utvikles i dialog mellom UHR, Kunnskapsdepartementet og Norges forskningsråd. Denne nye satsingen vil videreføre det nå avsluttede virkemiddelet Strategiske høyskoleprosjekter (SHP).

Forskning om undervisning og læring

Det er en ambisjon at undervisningen i høyere utdanning i større grad skal baseres på forskning på hva som fremmer kvalitativt god læring, jf. kapittel 3. Sammenlignet med andre områder har det vært sparsomt med kunnskapsoversikter om undervisning og læring i høyere utdanning, men de siste årene har det blitt mer vanlig å sammenstille forskning også på disse områdene. Det er stort

behov for flere kunnskapsoppsummeringer. Å utvikle og publisere slike oppsummeringer bør være en naturlig del av fagmiljøenes arbeid.

I innspillet til meldingen har Forskningsrådet påpekt at det finnes lite forskning om hva som gir kvalitet i høyere utdanning, spesielt knyttet til undervisning og læring. Det må utvikles mer kunnskap om hva slags undervisning og vurdering som skal til for å gi god læring generelt, og innenfor de enkelte fagområdene. Erfaringer viser at læring til dels er kontekstuel og kulturelt betinget, og kvalitetsutviklingen i norsk høyere utdanning bør derfor i større grad basere seg på norsk forskning. Forskningen bør både rette seg mot eksisterende praksis og legge betydelig vekt på innovasjon og nyskaping i norsk høyere utdanning. Samtidig vil det tjene formålet om denne forskningen også skjer i samarbeid med internasjonale forskningsmiljøer. Dette vil fremme kvalitet og i tillegg gi forskningen en ekstra komparativ dimensjon mot andre land og systemer.

Regjeringen forventer at fagmiljøene ved universitetene og høyskolene i større grad skal analysere og forske på egen virksomhet og drive forskningsstøttet innovasjonsarbeid. Når de faglig ansatte utvikler nye undervisningsmetoder, bør de teste om metodene har ønsket effekt på studentenes læring og publisere og spre resultatene. Den nasjonale konkurransearenaen for ut-

Boks 6.4 Kunnskap for å utvikle kvaliteten på egen institusjon

I 2012 etablerte Universitet i Oslo et rådgivende panel, Strategic Advisory Board (SAB), for å få et skarpt utenfrablikk på egen virksomhet. SAB skulle tilføre organisasjonen kompetanse og impulser utenfra og gi råd om universitetets evne til å realisere egne ambisiøse mål. Panelet som besto av internasjonale ledere og akademikere, leverte sin rapport i 2014. Rapporten gir en rekke råd og analyserer sterke og svake sider ved virksomheten ved Universitet i Oslo. Når det gjelder utdanningskvalitet, rettet anbefalingene seg mot fem områder: frafall og underutnytting, tverrfaglighet, internasjonalisering, samfunnsrelevans og utvikling av en sterkere konkurranse- og prestasjonskultur. Rapporten konkluderte med at måten universitetet organiserer programmene på, ikke godt nok støtter opp om kvalitetsutviklingen på de nevnte områdene. Fire interne arbeidsgrupper har diskutert

panelets rapport og gitt en rekke råd om hvordan arbeidsprosesser ved universitetet kan forbedres for å understøtte utdanning og forskning.

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har helt fra 2003 laget en årlig utdanningsmelding som en rapport fra, og et styringsdokument for, eget kvalitetsarbeid. Fra og med 2013 har rapporten omfattet både utdanning og forskning. Meldingen går i dybden på ulike tema hvert år og gir konkrete styringssignaler til enhetene på universitetet. I 2015-meldingen er blant annet evaluering og utvikling av kvaliteten i utdanningene og digitalisering i utdanning valgt ut som tema for dypdykk. Sammen med meldingen lages det en rapport med nøkkeltall for å gi de ansatte lett tilgang til informasjon. Datagrunnlaget er stort sett offentlige databaser og dokumenter.

danning vil blant annet stimulere til slikt forsknings- og innovasjonsarbeid, jf. kapittel 5.4.

Kunnskapsdepartementet finansierer forskningsprogrammet Forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT), et tiårig program som finansierer forsknings- og innovasjonsprosjekter på alle nivåer i utdanningsløpet. Regjeringen vil styrke FINNUT gjennom å øremerke midler til forskning om undervisning og læring i høyere utdanning.

6.9 Forventninger og tiltak

Regjeringen forventer

- at den faglige virksomheten og studietilbudet holder tilstrekkelig faglig nivå, og at styrene sørger for konsolidering av fagmiljøer der det er nødvendig
- at universitetene og høyskolene samlet bruker de mulighetene den nye institusjonsstrukturen gir til koordinering og samarbeid om utdanningstilbud
- at universitetene og høyskolene tilgjengeliggjør informasjon om sine studieprogrammer for å øke åpenheten

- at universitetene og høyskolene har en vesentlig høyere investering i forskning på og utvikling av egen utdanning og undervisningspraksis

Regjeringen vil

- bruke utviklingsavtaler for å bidra til bedre arbeidsdeling i universitets- og høyskolesektoren, og for å understøtte nødvendige strategiske tiltak ved den enkelte institusjon
- over tid redusere bruken av rammeplaner og i større grad overlate utviklingen av læringsutbyttet til et samarbeid mellom utdanningene og arbeidslivet
- legge til rette for dialog og gode prosesser for å styrke samarbeidet om det samlede nasjonale utdanningstilbudet
- styrke kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsarbeid gjennom evaluering og forskning
- utvikle en portal for høyere utdanning med indikatorer på studieprogramnivå med data fra flere ulike kilder

7 Økonomiske og administrative konsekvenser

«If you think education is expensive, try ignorance.»¹

Befolkningens kompetansenivå er en avgjørende faktor for økonomisk vekst og produktivitet, og høyere utdanning er et viktig virkemiddel for at Norge skal kunne håndtere overgangen fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi.² Ved å sette i gang en strukturreform i universitets- og høyskolesektoren har regjeringen signalisert behovet for en tydeligere konsentrasjon av ressursene i fagmiljøer med høy kompetanse. Videre følger det av Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2024* at ressursbruken over tid skal vises i retning av prioriteringene som presenteres der. Både langtidsplanen og strukturreformen skal bidra til økt effektivitet og tydeligere prioriteringer og er viktige grunnlag for det videre arbeidet med å styrke kvaliteten i høyere utdanning.

Regjeringen har høye ambisjoner og forventninger til universitetene og høyskolene. Kvaliteten på utdanningene er først og fremst utdanningsinstitusjonenes eget ansvar. Regjeringen forutsetter at institusjonene prioriterer kvalitetsfremmende aktiviteter innenfor eksisterende budsjett-rammer. Regjeringen vil gjennom tiltakene som er skissert i meldingen, legge til rette for og støtte opp under institusjonenes arbeid med utdanningskvalitet.

Økt kvalitet i høyere utdanning vil være viktig for norsk økonomi i årene fremover, men det vil være vanskelig å måle den direkte sammenhengen mellom tiltakene i meldingen og samfunns-effektene. Regjeringen legger likevel vekt på å evaluere tiltak som innføres. Av tiltakene som varsles i denne meldingen, gjelder dette særlig den nye nasjonale konkurransearenaen.

Meldingen varsler at det skal utvikles en nasjonal konkurransearena for kvalitet i høyere utdan-

ning. Regjeringen vil koordinere både nye og eksisterende virkemidler i en samlet konkurransearena. Det vil si at de virkemidlene som allerede er etablert, og som fungerer godt i SIU, Norgesuniversitetet, NOKUT og Forskningsrådet, vil bli sett i sammenheng med hverandre og med de nye støtteformene som etableres. Regjeringen har en tydelig ambisjon om at finansieringen av høyere utdanning på sikt i større grad skal baseres på konkurranse. Oppbyggingen av en bred konkurransebasert arena vil skje gradvis. Meldingen varsler at det skal utvikles en portal med indikatorer på studieprogramnivå med data fra flere ulike kilder, hvor de relevante kunnskapskildene og indikatorene samles på ett sted. Utviklingen av en indikatorportal vil kreve sammenstilling av data fra ulike systemer og noe innsamling av nye data. På sikt vil en portal bidra til å effektivisere innrapportering og analyse av data for universitets- og høyskolesektoren. Forvaltningen av en slik portal vil ikke bli lagt til Kunnskapsdepartementet og vil kreve oppstarts- og driftsmidler.

Regjeringen er opptatt av at studentene skal ha en økonomisk hverdag de kan leve med. Derfor har regjeringen hvert år siden den tiltrådte, foreslått å øke basisstøtten utover prisvekst. Mellom 2017 og 2020 vil dessuten støtteperioden trappes opp til elleve måneder for heltidsstudenter ved universiteter, høyskoler og fagskoler. Dette tilsvarer en økning i støttenivået på ti prosent sammenlignet med dagens nivå. Utdanningsstøtteordningen er utformet for å stimulere til gjennomføring ved at lån omgjøres til utdanningsstipend etter hvert som utdanningen er gjennomført og studenten avlegger studiepoeng. Regjeringen vil vurdere om konverteringsordningen kan innrettes på en måte som fremmer gjennomstrømming i større grad enn i dag, for eksempel gjennom insentiver til å fullføre hele bachelor- og/eller mastergrader, tilsvarende endringene utdanningsinstitusjonene har fått gjennom finansieringssystemet. Regjeringen vil også vurdere hvordan ordningene i størst mulig grad kan svare på behovene fremtidige endringer i studentpopulasjonen og arbeidsmarkedet vil medføre.

¹ Sitatet blir ofte tillagt tidligere president for Harvard, Derek Bok, men det er registrert tidligere (1975), i en spalte av Eppie Lederer, en kvinne som skrev under pseudonymet Ann Landers.

² NOU 2015: 1

Meldingen varsler at regjeringen vil revidere forskriften om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskningsstillinger slik at det stilles krav om pedagogisk basiskompetanse og undervisningserfaring ved ansettelse, og slik at det stilles suksessivt høyere krav til undervisningskompetanse i stillinger som professor og dosent enn på lavere stillingsnivå.

Regjeringen foreslår å stille krav om at alle universiteter og høyskoler etablerer meritteringssystem for utdanning. Dette forventes gjennomført i løpet av to år, og Kunnskapsdepartementet vil følge dette opp i styringsdialogen med institusjonene.

Meldingen varsler at universitetene og høyskolene skal få mulighet til å sette spesielle opptakskrav selv, samt utvikle samordnet mastergradsopptak. Dette vil innebære en tilleggsbelastning for driften av Samordna opptak sentralt, på grunn av merarbeid med koding og informasjon. Tilleggsbelastningen anslås til 1 mill. kroner (ett årsverk + driftsutgifter) og vil tas innenfor Kunnskapsdepartementets budsjetttramme. Eventuelle merkostnader for universitetene og høyskolene må tas innenfor institusjonenes egne rammer.

Meldingen varsler at det skal gjennomføres utredninger og evalueringer på aktuelle områder. Regjeringen vil styrke kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsutvikling, blant annet gjennom forskning

på undervisning og læring i høyere utdanning. Dette vil også være en måte for departementet å vurdere effekten av flere av tiltakene som lanseres i meldingen. Noen av tiltakene som varsles i meldingen, må vurderes i sammenheng med det pågående arbeidet med organisering av oppgaver i kunnskapssektoren, særlig etableringen og forvaltningen av indikatorportalen og en bredere konkurransearena.

Det forventes økt bruk av gjensidig fagfellevurdering og kollegaveiledning, noe som vil kreve at universitetene og høyskolene prioriterer ressurser til dette. Kunnskapsdepartementet vil følge opp forventningene og tiltakene i meldingen i styringsdialogen med universitetene og høyskolene.

Regjeringen vil i de årlige budsjettforslagene komme tilbake til forslag om konkretisering og iverksetting av tiltakene med budsjettmessige konsekvenser. Regjeringen vil også følge opp meldingen i forbindelse med rulleringen av langtidsplanen for forskning og høyere utdanning i 2018.

Kunnskapsdepartementet

t i l r å r :

Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 27. januar 2017 om Kultur for kvalitet i høyere utdanning blir sendt Stortinget.

Referanseliste

- Aamodt, PO (2016) *Undervisningsvilkår ved universitetene: En analyse av data fra CAP-undersøkelsen*. Arbeidsnotat 2016:15. NIFU
- Aamodt, PO og E Hovdhaugen (2011) *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen: En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. Rapport 38/2011. NIFU.
- Aamodt, PO, E Hovdhaugen og T Prøitz (2014) *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013*. Rapport 6/2014. NIFU.
- Aamodt, PO, E Hovdhaugen og B Stensaker (2016) *Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning*. Arbeidsnotat 2016:10. NIFU.
- Aghion, P, CM Dewatripont, A Hoxby, A Mas-Colell og A Sapir (2010) *The governance og performance of universities: evidence from Europe og the US, Economic Policy*, 25.
- Akademiet for yngre forskere (2016) *Når usikkerheten rår: forskningsledelse og karriereveier for yngre forskere*. <http://akademietforyngreforskere.no/wp-content/uploads/2016/11/Når-usikkerheten-rår.pdf>.
- Alfsen, C, S Holm og M Thorbjørnsrud (2015) *Kartlegging av karrieretjenester i høyere utdanning*. VOX.
- Altbach, PG og J Salmi (2011) *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. World Bank Publications.
- Amundsen, GY, ML Damen, J Haakstad og HJ Karlsen (2017) *Underviserundersøkelsen 2017*. NOKUT
- Arbeidsgruppe for IKT-strategi og helhetlige løsninger (2016) *Forslag til IKT-strategi for utdanning*.
- Arnesen, CÅ, LA Støren og J Wiers-Jenssen (2013) *Tre år etter mastergraden – arbeidsmarkedssituasjon og tilfredshet med jobb og utdanning: Kandidatundersøkelse av mastergradskandidater og psykologer fra universitetene*. Rapport 41/2013. NIFU
- Bakken, P, ML Damen og MS Hauge (2016) *Rom for mer læring?* NOKUT
- Baldwin, RE (2016) *The great convergence: information technology and the new globalization*. (Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press)
- Bandura, A (1995) *Self-efficacy in changing societies*. (Cambridge University Press).
- Bandura, A (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. (W. H. Freeman).
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2016) *Regjeringens handlingsplan for universell utforming 2015–2019*.
- Barth, E (2005) *Den samfunnsmessige avkastning av utdanning Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå.
- Bendermacher, GWG, MGA oude Egbrink, IHAP Wolfhagen og DHJM Dolmans (2016) *Unraveling quality culture in higher education: a realist review. High Educ.* doi:10.1007/s10734-015-9979-2
- Bentley, P, S Kyvik og A Vabø (2010) *Forskningsvilkår ved norske universiteter i et internasjonalt perspektiv: en undersøkelse av 7 land*. Rapport 8/2010. NIFU.
- Biggs, J, KF Collis og AJ Edward (1982) *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy* (Academic Press).
- Biggs, J og C Tang (2011) *Teaching for quality learning at university* (McGraw-Hill Open University Press).
- Bloom, BS, MD Engelhart, E J Furst, WH Hill og DR Krathwohl (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. (David McKay Company: New York: David McKay Company).
- Bok, D (1986) *Higher learning* (Harvard University Press).
- Boulton, G (2011) *Harvesting talent: strengthening research careers in Europe, Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 13.
- Boulton, G og C Lucas (2008) *What are universities for?* League of European research universities.
- Bowen, WG (2015) *Higher Education in the Digital Age* (Princeton University Press).

- Bransford, J (2000) *How people learn: brain, mind, experience and school* (National Academy Press).
- Brekke, T (2016) *Kvalitet i undervisning ved universiteter og høyskoler*. Civita-notat nr. 3. 2016
- Brew, A (2006) *Research and Teaching, Beyond the Divide* (Palgrave).
- Bryman, A (2007) *Effective leadership in higher education: a literature review*, *Studies in Higher Education*, 32: 693–710.
- Brynjolfsson, E og A McAfee (2014) *The second machine age: work, progress and prosperity in a time of brilliant technologies* (W. W. Norton & Company).
- Bråten, H og A Børsheim (2016) *På vei mot det fremste? Sentre for fremragende utdanning – en nasjonal prestisjeordning*. NOKUT.
- Carinin, R, G Kuh og S Klein (2006) *Student engagement and student learning: testing the linkages*, *Research in Higher Education*, 47.
- Carlsen, TC og A Vabø (2015) *Sentre for fremragende utdanning (SFU). I samvirke med institusjoner og fag*. Rapport 22/2015. NIFU.
- Center for Curriculum Redesign (2015) *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed*.
- Clark, BR (1995) *Places of inquiry: research and advanced education in modern universities*. (University of California Press).
- Cohn, E og TG Geske (1990) *The economics of education (3rd ed.)* (Oxford: Pergamon).
- Collini, S (2012) *What are universities for?* (Penguin: London).
- Corneil, J og P Parsons (2007) *The contribution of campus design to the knowledge society: An international perspective*.
- Cowan, J (2010) *Developing the ability for making evaluative judgements*, *Teaching in Higher Education* 15(3): 323–334
- Damen, ML, P Bakken og MS Hauge (2016a) *The influence of faculty expectations on students' workload: Searching for academic challenges*. Paper presented at the EAIR 38th Annual Forum in Birmingham: NOKUT.
- Damen, ML, LD Keller, S Hamberg og P Bakken (2016b) *Studiebarometeret 2015: hovedtendenser Studiebarometeret*. NOKUT.
- Damşa, C, T de Lange, M Elken, R Esterhazy, T Fosslund, N Frølich, E Hovdhaugen, P Maassen, MB Nerland, YT Nordkvelle, B Stensaker, C Tømte, A Vabø, J Wiers-Jenssen og PO Aamodt (2015) *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Rapport 2015/24. NIFU.
- Damvad og Samfunnsøkonomisk analyse (2014) *Dimensjonering av avansert IKT-kompetanse*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015) *Gymnasie-karakterers betydning for succes på videregående uddannelser. En undersøgelse af gymnasie-karakterers relevans som udvælgelseskræter til de videregående uddannelser*. Uddannelses- og Forskningsudvalget 2014–15.
- Dapi, B, HM Gjefsen, V Sparrman og NM Stølen (2016) *Education-specific labour force and demand in Norway in times of transition*. Statistisk sentralbyrå.
- Davies, M og R Barnett (red) (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (New York, Palgrave Macmillan US)
- Deloitte (2016) *Høgskolen i Oslo og Akershus. Evaluering av ordningen med Studentombud på HiOA*.
- Den Heijer, A (2011) *Managing the university campus: Information to support real estate decisions*. (Eburon Academic Publishers).
- Den Heijer, A (2012) *Managing the university campus: Exploring models for the future and supporting today's decisions*. OECD.
- Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, UiB (2016) *Meritteringsordning – undervisning. Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, UiB. Fremragende underviser – Excellent Teaching Practitioner*.
- Dobbs, R, J Manyika og J Woetzel (2015) *No Ordinary Disruption: The Four Global Forces Breaking All the Trend* (Public Affairs).
- Dysthe, O, A Raaheim, I Lima og A Bygstad (2006) *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av kvalitetsreformen*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ekren, R (2014) *Sosial reproduksjon av utdanning?* Samfunnsspeilet, 5/2014, Statistisk Sentralbyrå
- Elken, M og S Wollscheid (2016) *The relationship between research and education: typologies and indicators*. Rapport 2016:8. NIFU.
- European Commission – Education and Culture (2016) *The Erasmus Impact Study Regional Analysis*.
- European University Association (2006) *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. EUA.
- Evans, C (2013) *Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education*, Review of Educational Research, 83: 70–120.
- Evans, C, D Muijs og M Tomlinson (2015) *Engaged student learning: high-impact strategies to*

- enhance student achievement.* Higher Education Academy.
- Falch, T, S Bensnes og B Strøm (2016) *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet.* SØF-rapport nr. 01/16
- Forskrift 05. februar 2010 om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning. Kunnskapsdepartementet
- Forskrift 20. februar 2007 om opptak til høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet
- Forskrift 01. mars 2013 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet
- Freeman, S, SL Eddy, M McDonough, MK Smith, N Okoroafor, H Jordt og MP Wenderoth (2014) *Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics*, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111.
- Frølich, N, M Gulbrandsen og B Stensaker (2015) *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter* (Universitetsforlaget).
- Frølich, N, M Gulbrandsen, A. Vabø, J Wiers-Jensen og PO Aamodt (2016) *Kvalitet og samspill i universitets- og høyskolesektoren.* Rapport 2/2016. NIFU
- Frølich, N, V Opheim, S Brandt og T Prøitz (2009) *Hva er viktige kvaliteter ved god sensur? – En kartlegging av bruk av ekstern sensor på lavere grad med fokus på kvalitet, økonomi, vurdering og læring.* Rapport 21/2009. NIFU
- Gibbs, G (2010) *Dimensions of quality.* The Higher Education Academy.
- Gibbs, G, C Knapper og S Piccinin (2009) *Departmental leadership of teaching in research-intensive environments. Final report.* Leadership Foundation for Higher Education
- Giddens, A (1984) *The constitution of society outline of the theory of structuration* (Polity Press).
- Gjedrem, S og SO Fagernæs (2016) *Kunnskapssektoren sett utenfra – Gjennomgang av organiseringen av de sentraladministrative oppgavene i kunnskapssektoren.*
- Goldacre, B (2008) *Bad science* (London, Fourth Estate).
- Goldin, Claudia Dale og Lawrence F Katz (2009) *The race between education and technology* (Harvard University Press).
- Goodall, A (2009) *Socrates in the Boardroom: Why Research Universities Should Be Led by Top Scholars.* (Princeton University Press)
- Gosling, D (2006) 'The Value of Pedagogical Enquiry for Improving Teaching.' in, *Exploring research-based Teaching: New Directions for Teaching.* (San Fransisco: Jossey Bass)
- Grepperud, G (2016) *Pedagogisk kompetanse og pedagogisk merittering – ordninger og erfaringer. Bakgrunnsnotat til arbeidsgruppen som utreder et meritteringssystem for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet.* UiT.
- Gunn, V og A Fisk (2013) *Considering teaching excellence in higher education: 2007–2013 HEA research series*, 1–61. The Higher Education Academy.
- Haakstad, J og K Kantardijev (2015) *Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning.* NOKUT 2015–1
- Haakstad, J og K Nesje (2012) *Oppfatninger om kvalitet – En oppfølgende kvalitativ undersøkelse omkring resultatene i NOKUTs kvalitetsbarometer 2011.* NOKUT.
- Hagtvedt, B og G Ognjenovic (2011) *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (Dreyers forlag).
- Hamberg, S, P Bakken og ML Damen (2016) *Tilbakemelding og veiledning i høyere utdanning. Hva forklarer studentenes misnøye?.* NOKUT.
- Hamberg, S og K Tokstad (2015) *Nasjonal deleksamnen i årsregnskap. Gjennomføring og resultater.* NOKUT.
- Hamberg, S og K Tokstad (2016a) *Nasjonal deleksamnen i anatomi, fysiologi og biokjemi for sykepleierutdanningene.* NOKUT.
- Hamberg, S og K Tokstad (2016b) *Nasjonal deleksamnen i matematikk for grunnskolelærerutdanningen. Delrapport 2.* NOKUT.
- Hamberg, S og K Tokstad (2016c) *Nasjonal deleksamnen i årsregnskap 2016.* NOKUT.
- Harvey, L og D Green (1993) *Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18: 9–34.
- Harvey, L og J Williams (2010) *Fifteen Years of Quality in Higher Education, Quality in Higher Education*, 16: 3–36.
- Hattie, J. 2015. *The Applicability of Visible Learning to Higher Education, Scholarship and Teaching and Learning in Psychology*, 1.
- Hattie, J og H Timperley (2007) *The power of feedback, Review of Educational Research*, 77.
- Hauschildt, K, C Gwosć, N Netz og S Mishra (2015) *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of Indicators EU-ROSTUDENT V 2012–2015.*
- Hovdhaugen, E, PO Aamodt, I Reymert og B Stensaker (2016) *Kvalitetsindikatorer i høyere utdanning.* Arbeidsnotat 2016:3. NIFU
- Hovdhaugen, E, H Høst og A. Skållholt (2013) *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag*

- for arbeid og videre studier? Rapport 50/2013. NIFU.
- Hutchings, P, MT Huber og A Ciccone (2011) *Scholarship of teaching og learning reconsidered. Institutional integration and impact* (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).
- Innst. 341 L (2015–2016). Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Endringer i universitets- og høyskoleloven (NOKUTs tilsyn, nasjonal vitnemålsportal mv.)
- Jarzabkowski, P (2005) *Strategy as practice – an activity-based approach* (London: SAGE Publications)
- Johnson, G og FM Cornford (2008) *University politics: F.M. Cornford's Cambridge and his advice for young academic politician.* (Cambridge: Cambridge University Press)
- Kay, RH og A LeSage (2009) *Examining the benefits and challenges of using audience response systems: A review of the literature, Computers & Education, 53: 819–27.*
- Keller, LD, SE Lid og IA Helseth (2015) *Research as foundation for education: Centres of Excellence and good practices.* NOKUT.
- Kemp, R og D Gosling (2015) *Peer Observation of Teaching: Draft Final paper.*
- Kennedy, D (1999) *Academic Duty* (Harvard University Press).
- Kerr, C (2001) *The uses of the university* (Harvard University Press).
- Kilgo, CA, JK Ezell Sheets og ET Pascarella (2015) *The link between high-impact practices and student learning: some longitudinal evidence, Higher Education, 69: 509–25.*
- Kirkup, C, R Wheeler og J Morisson (2010) *BIS research paper number 26. Use of an Aptitude Test in University Entrance: A Validity Study.* Department for Business, Innovation and skills.
- Kivinen, O og J Nurmi (2014) *Labour Market Relevance of European University Education. From Enrolment to Professional Employment in 12 Countries, European Journal of Education, 49: 558–74.*
- Kottman, A, J Huisman, L Brockerhoff, L Cremonini og J Mampaey (2016) *How can one create a culture for quality enhancement?.* CHEPS og CHEGG.
- Kuh, GD , J Kinzie, JH Schuh og EJ Whitt (2010) *Student Success in College – Creating Conditions That Matter* (Jossey-Bass).
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).*
- Kunnskapsdepartementet (2016a) *Tilstandsrapport for høyere utdanning*
- Kunnskapsdepartementet (2016b) *Utdanning og arbeidsmarkedet – Del II.*
- Kyvik, S og A. Vågan (2014) *Forskningsbasert utdanning? Forholdet mellom forskning, utdanning og yrkesutøvelse i de korte profesjonsutdanningene.* (Abstrakt forlag: Oslo).
- Kårstein, A og P.O. Aamodt (2012) *Opptakskrav, vurderingsformer og kvalitet i sykepleierutdanningen.*
- Lamont, M (2009) *How professors think: inside the curious world of academic judgment.* (Cambridge, Mass, Harvard University Press)
- Land, R, JHF Meyer og MT Flanagan (2016) *Threshold concepts in practice* (Sense publishers).
- Lakatos, I og A Musgrave (1970) *Criticism and the growth of knowledge* (Cambridge University Press)
- Langfeldt, L, L Harvey, J Huisman, D Westerheijden og B Stensaker (2008) *Evaluation of NOKUT – The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education. Report 1: NOKUT and the European standards and guidelines for external quality assurance agencies*
- Larsen, IM og B Stensaker (2003) *Tradisjon og tilpasning: organisering og styring av universitetene.* (Cappelen akademisk forlag).
- Larsen, MR, HB Sommersel og MS Larsen (2013) *Evidence on Dropout Phenomena at Universities.* Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Lewens, T (2015) *The meaning of science* (London: Pelican)
- Lid, SE (2014) *Hva kreves av pedagogisk basiskompetanse for undervisning i UH-sektoren?* NOKUT.
- Lipsey, RG, KI Carlaw og CT Bekar (2005) *Economic transformations: general purpose technologies and long-term economic growth* (Oxford University Press).
- Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Lov 21. juni 2013 nr. 61 (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)
- Lov om helsepersonell m.v. Lov 01. januar 2001 (helsepersonelloven)
- Lov om universiteter og høyskoler. Lov 1. april 2005 nr. 15 (universitets- og høyskoleloven).
- Marton, F, D Hounsell og N Entwistle (1984) *The experience of learning.* (Scottish Academic Press: Edinburgh).
- McMahon, Walter W (2009) *Higher learning, greater good : the private and social benefits of hig-*


- her education* (Johns Hopkins University Press: Baltimore, Md.).
- Meld. St. 7 (2014–2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 18 (2012–2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 13 (2011–2012) *Utdanning for velferd*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 22 (2015–2016) *Nye folkevalgte regioner – roller, strukturer og oppgaver*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet
- Meld. St. 26 (2014–2015) *Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet*. Helse- og omsorgsdepartementet
- Meld. St. 27 (2015–2016) *Digital agenda for Norge. IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet
- Meyer, JHF, R Land og C Ballie (2010) *Threshold concepts and transformational learning* (Sense Publisher).
- Mezirow, J (2000) *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (Jossey-Bass).
- Michelsen, S og PO Aamodt (2007) *Evaluering av kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges Forskningsråd
- Ministeriet for vitenskap, Teknologi og Udvikling (2009) *Campus og studiemiljø, fysiske rammer for morgendagens universiteter*.
- Ministry of Education and Culture and Science; The Netherlands (2015) *The Value of Knowledge – Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025*.
- Morgan, K (2014) *Quality in Higher Education: Recommendations for Practitioners*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Morgan, K, M Morgan, L Johansson og E Ruud (2016) *A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Nasjonalt råd for teknologisk utdanning (NRT) og Det nasjonale fakultetsmøte for realfag (NFmR) (2015) *Teknologi og realfag – Bærebjelker i kunnskapssamfunnet* UHR.
- Newman, JH og FM Turner (1996) *The idea of a university* (Yale University Press).
- NOKUT (2016a) *Hva vet vi om kvalitet, upublisert notat*.
- NOKUT (2016b) 'Studiebarometeret 2015'. <http://www.studiebarometeret.no/>.
- Nordhagen, IC, M Dahle og Ø Skjervheim (2016) *Utdanningsplaner – et virkemiddel for gjennomføring?*
- Nordic Council of Minister's ad hoc group for quality in higher education (2015) *Student-centred approach from a Nordic perspective*.
- Norgesuniversitetet (2015) *Digital tilstand 2014 Norgesuniversitetets skriftserie nr. 1/2015*. Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Norsk studentorganisasjon (2016) *Studentenes kvalitetsmelding*.
- NOU 2014: 5 *MOOC til Norge – Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*.
- NOU 2015: 1 *Produktivitet – grunnlag for vekst og velferd – Produktivitetskomisjonens første rapport*.
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.
- NOU 2016: 3 *Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi – Produktivitetskomisjonens andre rapport*.
- NOU 2016: 7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*
- Nowotny, H (2015) *The cunning of uncertainty* (Polity Press).
- NTNU og UiT Norges arktiske universitet (2016) *Innsats for kvalitet – Forslag til et meritterings-system for undervisning ved NTNU og UiT Norges arktiske universitet*. NTNU og UiT.
- Nussbaum, MC (2010) *Not for profit: why democracy needs the humanities* (Princeton University Press: Princeton, N.J. ; Oxford).
- Næss, T, T Thune, LA Støren og A Vabø (2012) *Samarbeid med arbeidslivet i studietiden: Omfang, typer og nytte av samarbeid*. Rapport 48–2012. NIFU.
- O'Neill, K (2016) *Weapons of Math Destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. (Crown Publishing group).
- OECD (2016a) *Automation and Independent Work in a Digital Economy*.
- OECD (2016b) *Educational Research and Innovation: Governing Education in a Complex World*.
- OECD (2016c) *Education at a glance 2016*. OECD.
- OECD (2016d) *Global competency for an inclusive world*.
- Olsson, T og T Roxå (2013) *Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization*, *European Journal of Higher Education*, 3.

- Oreopoulos, P og KG Salvanes (2011) *Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling*, *Journal of Economic Perspectives*, 25: 159–84.
- Ot.prp. nr. 40 (2001–2002) *Om lov om endringer i lov 12. mai 1995 nr.22 om universiteter og høyskoler*.
- Ot.prp. nr. 71 (2008–2009) *merknad til § 2-1 første ledd*.
- Pajarinen, M, P Rouvinen og A Ekeland (2015) *Computerization threatens one-third of Finnish and Norwegian Employment – ETLA Brief nr. 34*. The research institute of the Finnish economy
- Pascarella, ET og PT Terenzini (2005) *How college affect students: A third decade of research (2nd ed.)*. (Jossey-Bass: San Francisco).
- Postareff, L og S Lindblom-Ylänne (2008) *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*, *Learning and Instruction*, 18: 109–20.
- Prop. 1 S (2016–2017) (2016) Kunnskapsdepartementet.
- Prop. 59 L (2013–2014) (2014) *Endringer i universitets- og høyskoleloven*.
- Raaheim, A (2016) *Eksamensrevolusjonen, Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (Gyldendal Akademisk).
- Report from the University of Oslo's Strategic Advisory Board 2012–2014 *Build a ladder to the stars* University of Oslo.
- Reymert, I, PO Aamodt, P Børing og T Næss (2016) *Hvordan ser arbeidslivet på kandidater fra Universitetet i Oslo? Resultater fra en undersøkelse i et utvalg virksomheter i 2016*. Rapport 2016:38. NIFU
- Rosovsky, H (1990) *The university: an owner's manual*. (New York: W.W. Norton)
- Roxå, T og K Mårtensson (2009) *Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena*, *Studies in Higher Education*, 34: 547–59.
- Rumbley, LE, RM Helms, PM Peterson og PG Altbach (2014) *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders: Briefs on Key Themes* (Sense Publishers).
- Ryegård, Å (2013) *PIL-RAPPORT 2013:04 Inventering av pedagogiska karriärvägar på Sveriges högskolor och universitet*. Göteborgs universitet.
- Ryssevik, J, A Høgestøl, M Dahle, IC Holthe (2011) *Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov*. Ideas2evidence rapport 4/2011
- Samfunnsøkonomisk analyse (2016) *Scenarioanalyse – framtidig kompetanseetterspørsel i Norge*.
- Samfunnsøkonomisk analyse og Damvad (2015) *Eksplorative scenarioanalyser om framtidens kompetansebehov*.
- Sawyer, RK (2014) *The Cambridge handbook of the learning sciences Cambridge handbooks in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Senter for internasjonalisering av utdanning (2013) *Internasjonal profil? Strategier for internasjonalisering ved norske universiteter og høyskoler SIU Rapportserie*.
- Senter for internasjonalisering av utdanning (2016) *International students in Norway – Perceptions of Norway as a study destination 06/2016*.
- Shavelson, R (2009) *Measuring College Learning Responsibly: Accountability in a New Era* (Stanford University Press).
- Shulman, LS (2005) *Pedagogies of uncertainty, Liberal Education*, 91.
- Siemens, G, D Gasevic og S Dawson (2015) *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended and online learning*. LINK Research Lab, University of Texas Arlington.
- Siklos, B og R Gawlik (2013) 'Managing the Quality of Higher Education in Scope of Some Theories.' in, *Innovations in Management og Production Engineering*.
- SINTEF (2015) *Effekter av teknologiske endringer på norsk nærings- og arbeidsliv*.
- Solbrekke, TD og B Karseth (2016) 'Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte: Til besvær eller nytte?.' in H Strømsø (ed.), *Når læring er viktigst* (Cappelen Damm Akademisk).
- Solbrekke, TD og B Stensaker (2016) *Utdanningsledelse – Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene?*, *Uniped*, 39.
- Solve, ND (1933) *In praise of difficulty*, *The English Journal*, 22.
- SSB (2016 a) *Lærevilkårsmonitoren*.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 47 (2008–2009) *Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet
- St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet
- Strøm, B, T Falch, T Gunnes og M Haraldsvik (2013) *Karakterbruk og kvalitet i høyere utdanning*. Senter for økonomisk forskning AS.

- Strøm, B, T Falch, JMV Iversen og OH Nyhus (2016) *Kvalitetsindikatorer i universitets- og høyskolesektoren*.
- Strømsø, HI (2014) «Klikkere» i forelesningen: Bidrar det til læring eller er det bare morsomt?, *Uniped*, 37.
- Studentenes helse og trivselsundersøkelse (SHOT) (2014)
- Støren, LA, TC Carlsen, RB Reiling, DS Olsen, CA Arnesen (2016) *Arbeidsgivers vurdering av nyansatte med høyere utdanning og fagskoleutdanning Underveisrapport, første delrapport*. Arbeidsnotat 2016:16. NIFU
- Støren, LA, KV Salvanes, I Reymert, CÅ Arnesen og J Wiers-Jenssen (2016) *Kandidatundersøkelsen 2015: I hvor stor grad er nyutdannede mastere berørt av nedgangskonjunktoren?* Rapport 2016:1. NIFU.
- Susskind, Richard og Daniel Susskind (2015) *The future of the professions : how technology will transform the work of human experts*.
- Sørskar, AK, M Elken og S et al. Haugen (2015) *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser – slutt-rapport*. NOKUT.
- Thomas, S, QT Chie og M et al. Abraham (2014) *A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education – an application of the SWOT framework*, *Review of Educational Research*, 84: 112–59.
- Thune, T, S Kyvik, S Sörilin, TB Olsen, A Vabø, CE Tømte (2012) *PhD education in a knowledge society: An evaluation of PhD education in Norway*. Rapport 2012–25. NIFU.
- TNS Gallup (2015) *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) Arbeidsgiverundersøkelsen 2015*
- Trigwell, K og M Prosser (1996) *Changing approaches to teaching: A relational perspective*, *Studies in Higher Education*, 21: 275–84.
- Trigwell, K, M Prosser og F Waterhouse (1999). *Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning*, *Higher Education*, 37: 57–70
- Trowler, V (2010) *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
- Tømte, CE, DS Olsen, E Waagene, E Solberg, P Børing og SB Bolaug (2015) *Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge*. Rapport 2015:39. NIFU.
- Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (2014) *Nye veje og høje mål – Kvalitetsutvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.
- Universitets og høyskolerådet (2015) *Utdanning i endring Nye muligheter for FoU + Utdanning Inspirasjonsnotat fra en arbeidsgruppe satt ned av Universitets- og høyskolerådet*.
- Universitets og høyskolerådet (2016) *Karakterbruk i UH-sektoren 2015*.
- Virtanen, V og S Lindblom-Ylänne (2010) *University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences*, *Instructional Science*, 38: 355–70.
- Vossensteyn, H et al. CHEPS og Stensaker, B et al. NIFU (2015) *Dropout and completions in higher education in Europe*. European commission – Education and culture.
- Weinstein, RS (2004) *Reaching higher: The power of expectations in schooling* (Harvard University Press).
- Whitehead, AN (1929) *The aims of education: and other essays* (Free Press).
- Whitley, R (2000) *The intellectual and social organization of the sciences*. (Oxford: Oxford University Press)
- Whitley, R (2008) *Universities as strategic actors: limitations and variations. The University in the Market*. L Engwall og D Weaire. (Portland Press. 84: 23–37)
- Wieman, CE og KK Perkins (2006) *A powerful tool for teaching science*, *Nature physics*, 2.
- Wiers-Jenssen, J, B Stensaker og JB Grøgaard (2002) *Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept*, *Quality in Higher Education*, 8.
- Wiers-Jenssen, J, LA Støren og CÅ Arnesen (2014) *Kandidatundersøkelsen 2013: Mastergradutdannedes arbeidsmarkedssituasjon og vurdering av utdanningen et halvt år etter fullført utdanning*.
- Wildavsky, B (2012) *The great brain race: How global universities are reshaping the world* (Princeton University Press).
- World Economic Forum (2016) *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*.
- Nettressurser:
<http://www.studiebarometeret.no/>
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318>
https://ec.europa.eu/info/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
<http://www.worcester.ac.uk/your-home/academic-tutoring.html>

- http://www.uhr.no/ressurser/temasider/karaktersystemet_1/veiledende_retningslinjer_for_sensur
- http://www.uhr.no/documents/praksisprosjektet_sluttrapport.pdf
- http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/matematikkundersokelsen_-_mnt-sak
- <http://www.studvest.no/rektoratet-onsker-en-faglig-mentor-til-alle/>
- <http://www.studvest.no/alle-uib-studenter-skal-ha-mentor-innen-2019/>
- <http://www.nokut.no/underviserundersokelsen>
- <http://www.mn.uio.no/fysikk/om/aktuelt/aktuelle-saker/2014/grand-challenge.html>
- <http://universitas.no/nyheter/61909/her-har-de-braksuksess-med-obligatorisk>
- <http://universitas.no/nyheter/61688/en-av-tre-norske-studenter-fole-seg-utenfor>
- <http://www.matric.no/>
- <http://www.studiebarometeret.no/>
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318>
- https://ec.europa.eu/info/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
- <http://www.worcester.ac.uk/your-home/academic-tutoring.html>
- <http://www.uib.no/filearchive/bioceed-flyer-til-konferansen.pdf>
- http://www.uhr.no/ressurser/temasider/karaktersystemet_1/veiledende_retningslinjer_for_sensur
- http://www.uhr.no/documents/praksisprosjektet_sluttrapport.pdf
- http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/matematikkundersokelsen_-_mnt-sak
- <http://www.studvest.no/rektoratet-onsker-en-faglig-mentor-til-alle/>
- <http://www.studvest.no/alle-uib-studenter-skal-ha-mentor-innen-2019/>
- <http://www.nokut.no/underviserundersokelsen>
- <http://www.mn.uio.no/fysikk/om/aktuelt/aktuelle-saker/2014/grand-challenge.html>
- <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>
- <http://universitas.no/nyheter/61909/her-har-de-braksuksess-med-obligatorisk>
- <http://akademietfor yngreforskere.no/wp-content/uploads/2016/11/Nar-usikkerheten-rar.pdf>
- <http://www.matric.no>
- <http://universitas.no/nyheter/61688/en-av-tre-norske-studenter-fole-seg-utenfor>
- <http://universitas.no/nyheter/61909/her-har-de-braksuksess-med-obligatorisk>
- <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>
- <http://www.mn.uio.no/fysikk/om/aktuelt/aktuelle-saker/2014/grand-challenge.html>
- <http://www.nokut.no/underviserundersokelsen>
- <http://www.qnhe.no/>
- <http://www.studvest.no/alle-uib-studenter-skal-ha-mentor-innen-2019/>
- <http://www.studvest.no/rektoratet-onsker-en-faglig-mentor-til-alle/>
- http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/matematikkundersokelsen_-_mnt-sak
- http://www.uhr.no/documents/praksisprosjektet_sluttrapport.pdf
- http://www.uhr.no/ressurser/temasider/karaktersystemet_1/veiledende_retningslinjer_for_sensur
- <http://www.uib.no/filearchive/bioceed-flyer-til-konferansen.pdf>
- <http://www.worcester.ac.uk/your-home/academic-tutoring.html>
- https://ec.europa.eu/info/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/innspill-til-stortingsmelding-om-kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2476318>
-

Vedlegg 1**Invitasjon til å gi innspill til arbeidet med stortingsmeldingen**



**DET KONGELIGE
KUNNSKAPSDEPARTEMENT**

Kunnskapsministeren

I følge liste

Deres ref	Vår ref	Dato
	16/1927-	18.02.2016

Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning

Ett av regjeringens viktige prosjekter er arbeidet med å heve kvaliteten i høyere utdanning og forskning. Det er tvingende nødvendig. Ikke fordi tilstanden i norsk høyere utdanning er dårlig, men fordi vi må ruste oss for å møte en mer kompleks og omskiftelig verden. Selv om høyere utdanning i sin natur alltid har vært internasjonal, så ser vi en økende intensitet i både samarbeid og konkurranse internasjonalt. Vi står overfor en rekke samfunnsutfordringer som krever at vi blir enda dyktigere til å utvikle og ta i bruk ny kunnskap. Klimautfordringene, bortfall av petroleumsinntekter, demografisk utvikling, migrasjon, teknologiutvikling og urbanisering, er noen eksempler. Dersom Norge skal lykkes med å møte disse utfordringene, er vi helt avhengige av universiteter og høyskoler som leverer den kunnskapen, kompetansen og de kandidatene vi trenger for å lykkes også i fremtiden.

Grunnlaget for politikken ligger i to sentrale dokumenter.

Høsten 2014 la regjeringen frem Meld. St. 7 (2014-2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024*. Der er det satt tre overordnede mål for norsk høyere utdanning og forskning:

- 1) Styrke konkurransekraft og innovasjonsevne.
- 2) Løse store samfunnsutfordringer.
- 3) Utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet.

Meld. St. 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* peker på flere utfordringer ved norske universiteter og høyskoler, blant annet at for få studenter gjennomfører studiene, og at det er lave faglige ambisjoner og

Postadresse: Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo
Kontoradresse: Kirkeg. 18 Telefon: 22249090 Telefaks: 22242764
Org. nr.: 872 417 842

Figur 1.1

stor variasjon i studiekvaliteten. Vi satte i gang en strukturreform i universitets- og høyskolesektoren for å legge bedre til rette for utdanning og forskning av høy kvalitet.

Som varslet skal Strukturmeldingen følges opp med en stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning med tiltak og virkemidler for å heve utdanningskvaliteten. Kvalitetsmeldingen skal legges fram våren 2017. Ambisjonen er å stimulere til utvikling av en sterkere kvalitetskultur og tydeligere ledelse i norsk høyere utdanning. Institusjonene skal ha høye forventninger til studentene og studentene skal ha høye forventninger til studieopplegget. Engasjerte og deltakende studenter gir bedre læring. Vi må sikre bedre gjennomføring og mindre frafall, samt øke relevans og bedre samspill med arbeids- og samfunnsliv. Vi skal strekke oss lenger mot fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning. Dette må vi gjøre gjennom internasjonalt samarbeid og rekruttering av de beste lærerkreftene.

Samtidig som vi skal ha ambisjoner om fremragende utdanningstilbud som vekker internasjonal anerkjennelse, så må institusjonene og studieprogrammene ta hensyn til at variasjonen i studentenes forkunnskaper, ambisjonsnivå, motivasjon og livssituasjon er økende. Likeledes er det betydelige forskjeller mellom ulike fag og ulike typer utdanning. Forståelsen av hva som kjennetegner utdanningstilbud av høy kvalitet må gjenspeile dette mangfoldet i studentpopulasjonen, uten at det skal tjene som unnskyldning for lave ambisjoner på studentenes vegne.

Departementet vil også vise til viktig kunnskapsgrunnlag som den årlige Tilstandsrapporten fra departementet¹, Studiebarometeret², Kandidatundersøkelsen³, evalueringen av kommersialisering av offentlig finansiert forskning⁴, Produktivitetskommisjonens rapporter⁵, samt den igangsatte evalueringen av kvalitet og kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning som først ferdigstilles i 2017⁶.

1. FAKTORER FOR UTDANNINGSKVALITET

Basert på den informasjonen og kunnskapen vi har i dag, har vi identifisert fem faktorer som må være en del av vår felles forståelse av kvalitet i høyere utdanning:

¹ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapporten-2015/id2409832/>

² <http://www.nokut.no/Om-Studiebarometeret>

³ <http://www.nifu.no/publications/1136017/>

⁴ <http://www.nifu.no/publications/1258280/>

⁵ <http://produktivitetskommisjonen.no>

⁶ <http://www.nifu.no/projects/kvalitet-i-hoyere-utdanning/>

1. Vi må ha høye ambisjoner på studentenes vegne.

Den første forutsetningen for høy kvalitet i høyere utdanning er at studentene møtes med høye forventninger og ambisjoner. Vi skal ha ambisjoner om internasjonalt fremragende utdanning. Studentutveksling bør bli mer omfattende enn i dag. Studentene må engasjeres og motiveres til å benytte tilstrekkelig med tid på studierelaterte aktiviteter. Her er det for stor variasjon i dag, jf. funnene i Studiebarometeret. Det er dessverre mange eksempler på studier der studentene, målt gjennom karakterene som gis, tilsynelatende lykkes selv om de legger ned begrenset innsats. Studentene har selv ansvar for å investere tilstrekkelig tid i sine studier, men det er institusjonenes ansvar å sørge for at forventet læringsutbytte og praksis for karaktergivning gjenspeiler et adekvat faglig ambisjonsnivå.⁷

2. Vi må tilby aktiviserende og varierte læringsformer.

Forskning viser at aktiviserende og varierte læringsformer engasjerer studentene. Det handler for eksempel om å gi gode tilbakemeldinger, legge til rette for FoU-basert utdanning eller om å bruke de mulighetene teknologiske nyvinninger gir til å fornye undervisningen. Det handler også om å gi innsikt i innovasjon og hvordan kunnskap fra ulike fag må virke sammen for å løse problemer i praksis.

3. Vi må skape en kvalitetskultur og en tydelig utdanningsledelse.

Studentene må sosialiseres inn i en kultur som kontinuerlig arbeider for å forbedre kvaliteten. I en slik kultur må fagmiljøene ta et felles ansvar for å utvikle og gjennomføre studieopplegget. Særlig er det viktig med godt oppbygde studieprogram med en indre sammenheng som kan sikre god progresjon.

Det er et ledelsesansvar å skape en kultur der kvalitet gjennomsyrrer all virksomhet. Et kontinuerlig kvalitetsarbeid må forankres i de overordnede strategiene og få reelle konsekvenser for prioritering av ressurser og beslutninger som hver for seg og sammen påvirker studienes langsiktige faglige profil og renommé. Særlig kommer ledelsesansvaret til syne gjennom arbeid for å avdekke og håndtere tilfeller av sviktende kvalitet. Personalets faglige og pedagogiske kompetanse og bruk av personalets ressurser er en viktig faktor for kvalitet. Det er også et lederansvar å bidra til å heve statusen til undervisningen. Det skal være like prestisjegivende å drive utdanning som å drive forskning.

4. Vi må integrere studentene i det akademiske fellesskapet.

Faglig og sosialt integrerte studenter gjennomfører i større grad et påbegynt studium. Lovens krav om at universiteter og høyskoler skal utbre forståelse for vitenskapelige og

⁷ Norge har sluttet seg til ECTS, hvor 60 studiepoeng skal tilsvare 1500 – 1800 timers forventet studium.
http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf

kunstneriske metoder og resultater, fordrer at studentene gis innsikt i praksiser som kjennetegner vitenskapelige ansattes virke. Et gjennomgående kjennetegn ved en del universiteter internasjonalt som er kjent for fremragende kvalitet er at studentene ses som en ressurs, også i forskningen. De trekkes inn på laboratoriet eller i feltarbeid og bidrar i reelle forskningsprosjekter. Studentaktiv forskning har vært diskutert, og i noen tilfeller gjennomført, i Norge i lang tid. Det er fortsatt for lite utbredt.

5. Vi må sikre samspill med arbeidslivet.

All høyere utdanning er også yrkesutdanning. Kandidatene må ha med seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante for arbeidslivets behov og som kan tilføre nye ideer. Utdanningen deres må ha en god kobling til praksisfeltet. Studentene må utvikle de ferdighetene vi ofte tenker på som kjennetegn ved høyskolers og universiteters dannelsesoppdrag: Evne til kritisk tenkning, til kreativ problemløsning, innovasjon, samarbeid og kommunikasjon over grenser, faglige så vel som kulturelle og geografiske, og til etisk refleksjon. Ikke i stedet for solid fagkunnskap, men i samspill med solid fagkunnskap.

2. BESTILLING TIL INSTITUSJONENE

Nedenfor er det formulert en rekke spørsmål knyttet til hvordan vi kan styrke høyere utdanning og gi våre studenter et høyere læringsutbytte. Spørsmålene er dels rettet til institusjonens eget arbeid og dels ber vi om synspunkter på departementets styring for kvalitet og behovet for nasjonale tiltak.

Jeg ber styrene ved institusjonene om å ta utgangspunkt i sin egen strategiske profil, slik den ble formulert i svar til mitt brev av 26. mai 2014 om Strukturreformen, eventuelt oppdatert med senere vedtak i styret.

1. Hva ser dere som de viktigste utfordringene i styrets arbeid for å fremme høyere kvalitet i utdanningen? I teksten over har jeg trukket frem fem faktorer jeg mener er avgjørende for god utdanningskvalitet. Er dere enige i at dette er sentrale faktorer, og hvorfor/hvorfor ikke? Er det noe vesentlig dere mener mangler i listen?
2. Hvordan følger styret opp at fagmiljøene har høye ambisjoner på studentenes vegne, jf. også mangfoldet i studentpopulasjonen? Hvordan følges studieprogrammer og fagområder med dårlige resultater opp fra styrets og ledelsens side?
3. Hva er det viktigste deres institusjon kan gjøre på egenhånd og i samarbeid med andre, for å styrke utdanningen? Hvordan kan dere fremme kvalitet gjennom tettere allianser med utenlandske miljøer og integrere utdanning bedre i det internasjonale samarbeidet?

4. Hva er deres viktigste strategiske grep for å sikre god relevans og en fremtidsrettet høyere utdanning som forbereder studentene på et arbeidsliv i kontinuerlig omstilling?
5. Hva er deres viktigste tiltak for å øke gjennomføring og redusere frafallet i høyere utdanning, tatt i betraktning en stadig mer sammensatt studentgruppe?
6. Hvilke tiltak bruker institusjonen for å styrke undervisningskompetansen til deres ansatte? Hvordan kan utdanning vektlegges tydeligere ved rekruttering og i meritteringen av fagpersonalet?
7. Jeg ber om eksempler på utdanningstilbud eller utdanningsopplegg med særlig god kvalitet eller gode resultater (faglig innhold, organisering, tverrfaglighet, innovasjon evaluering/vurdering etc.), med en kort begrunnelse for hvorfor – nettopp dette er et godt eksempel. Jeg setter også pris på eksempler på studietilbud hvor det ble avdekket sviktende kvalitet, men hvor man har lyktes med å løfte kvaliteten.

8. Hva mener dere er de viktigste utfordringene nasjonalt for å løfte kvaliteten i norsk høyere utdanning?
9. Har dere synspunkter på hvordan departementets styring og virkemidler kan utvikles for å stimulere til kvalitet?
10. Ser dere behov for justeringer i nasjonale rammevilkår, lover eller forskrifter for å legge bedre til rette for kvalitetsutvikling i høyere utdanning, og i så fall hvilke?

Vi ber om kortfattede svare på alle spørsmålene, og utdypninger der det er særlig relevant for dere. Jeg ber om at innspillene ikke overskrider 20 sider.

Jeg ber om at dere legger til grunn at eventuelle endringer skal kunne gjennomføres innenfor uendrede økonomiske rammer, med unntak av økt finansiering som kommer som automatisk konsekvens av bedre gjennomføring.

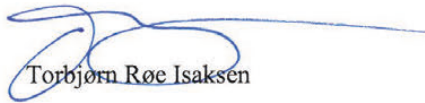
3. AVSLUTNING

Jeg ønsker å skape arenaer for diskusjon, inspirasjon og deling av gode løsninger i arbeidet med denne meldingen. Deres vurderinger og innspill vil være en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for regjeringens arbeid med meldingen og den videre dialogen om kvalitet i høyere utdanning. Arbeidet med meldingen vil ses i sammenheng med bl.a. stortingsmeldingen om humaniora. Vi viser i den forbindelse til invitasjonen om innspill til humaniorameldingen, og ber om at innspillene til begge meldingene ses i sammenheng der det er aktuelt.

Jeg ber om at innspillene sendes elektronisk ved bruk av den digitale løsningen for høringsuttalelser på www.regjeringen.no/kvalitet. Alternativt kan innspillene sendes til Kunnskapsdepartementets postmottak (postmottak@kd.dep.no). Innspillene er offentlige etter offentlighetsloven og blir publisert på regjeringen.no.

Frist for å sende inn innspill er 1. juli 2016.

Med hilsen



Torbjørn Røe Isaksen



I følge liste

Deres ref

Vår ref

Dato

16/1927-

18.02.2016

Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning

Ett av regjeringens viktige prosjekter er arbeidet med å heve kvaliteten i høyere utdanning og forskning. Det er tvingende nødvendig. Ikke fordi tilstanden i norsk høyere utdanning er dårlig, men fordi vi må ruste oss for å møte en mer kompleks og omskiftelig verden. Selv om høyere utdanning i sin natur alltid har vært internasjonal, så ser vi en økende intensitet i både samarbeid og konkurranse internasjonalt. Vi står overfor en rekke samfunnsutfordringer som krever at vi blir enda dyktigere til å utvikle og ta i bruk ny kunnskap. Klimautfordringene, bortfall av petroleumsinntekter, demografisk utvikling, migrasjon, teknologiutvikling og urbanisering, er noen eksempler. Dersom Norge skal lykkes med å møte disse utfordringene, er vi helt avhengige av universiteter og høyskoler som leverer den kunnskapen, kompetansen og de kandidatene vi trenger for å lykkes også i fremtiden.

Grunnlaget for politikken ligger i to sentrale dokumenter.

Høsten 2014 la regjeringen frem Meld. St. 7 (2014-2015) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015-2024*. Der er det satt tre overordnede mål for norsk høyere utdanning og forskning:

- 1) Styrke konkurransekraft og innovasjonsevne.
- 2) Løse store samfunnsutfordringer.
- 3) Utvikle fagmiljøer av fremragende kvalitet.

Meld. St. 18 (2014-2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* peker på flere utfordringer ved norske universiteter og høyskoler, blant annet at for få studenter gjennomfører studiene, og at det er lave faglige ambisjoner og

Postadresse: Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo
Kontoradresse: Kirkeg. 18 Telefon: 22249090 Telefaks: 22242764
Org. nr.: 872 417 842

Figur 1.7

stor variasjon i studiekvaliteten. Vi satte i gang en strukturreform i universitets- og høyskolesektoren for å legge bedre til rette for utdanning og forskning av høy kvalitet.

Som varslet skal strukturmeldingen følges opp med en stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning med tiltak og virkemidler for å heve utdanningskvaliteten. Kvalitetsmeldingen skal legges fram våren 2017. Ambisjonen er å stimulere til utvikling av en sterkere kvalitetskultur og tydeligere ledelse i norsk høyere utdanning. Institusjonene skal ha høye forventninger til studentene og studentene skal ha høye forventninger til studieopplegget. Engasjerte og deltakende studenter gir bedre læring. Vi må sikre bedre gjennomføring og mindre frafall, samt øke relevans og bedre samspill med arbeids- og samfunnsliv. Vi skal strekke oss lenger mot fremragende og fremtidsrettet høyere utdanning. Dette må vi gjøre gjennom internasjonalt samarbeid og rekruttering av de beste lærerkreftene.

Samtidig som vi skal ha ambisjoner om fremragende utdanningstilbud som vekker internasjonal anerkjennelse, så må institusjonene og studieprogrammene ta hensyn til at variasjonen i studentenes forkunnskaper, ambisjonsnivå, motivasjon og livssituasjon er økende. Likeledes er det betydelige forskjeller mellom ulike fag og ulike typer utdanning. Forståelsen av hva som kjennetegner utdanningstilbud av høy kvalitet må gjenspeile dette mangfoldet i studentpopulasjonen, uten at det skal tjene som unnskyldning for lave ambisjoner på studentenes vegne.

Departementet vil også vise til viktig kunnskapsgrunnlag som den årlige Tilstandsrapporten fra departementet¹, Studiebarometeret², Kandidatundersøkelsen³, Evalueringen av kommersialisering av offentlig finansiert forskning⁴, Produktivitetskommissjonen to rapporter⁵, samt den igangsatte evalueringen av kvalitet og kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning som først ferdigstilles i 2017⁶.

1. FAKTORER FOR UTDANNINGSKVALITET

Basert på den informasjonen og kunnskapen vi har i dag, har vi identifisert fem faktorer som må være en del av vår felles forståelse av kvalitet i høyere utdanning:

¹ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapporten-2015/id2409832/>

² <http://www.nokut.no/Om-Studiebarometeret>

³ <http://www.nifu.no/publications/1136017/>

⁴ <http://www.nifu.no/publications/1258280/>

⁵ <http://produktivitetskommissjonen.no>

⁶ <http://www.nifu.no/projects/kvalitet-i-hoyere-utdanning/>

1. Vi må ha høye ambisjoner på studentenes vegne.

Den første forutsetningen for høy kvalitet i høyere utdanning er at studentene møtes med høye forventninger og ambisjoner. Vi skal ha ambisjoner om internasjonalt fremragende utdanning. Studentutveksling bør bli mer omfattende enn i dag. Studentene må engasjeres og motiveres til å benytte tilstrekkelig med tid på studierelaterte aktiviteter. Her er det for stor variasjon i dag, jf. funnene i Studiebarometeret. Det er dessverre mange eksempler på studier der studentene, målt gjennom karakterene som gis, tilsynelatende lykkes selv om de legger ned begrenset innsats. Studentene har selv ansvar for å investere tilstrekkelig tid i sine studier, men det er institusjonenes ansvar å sørge for at forventet læringsutbytte og praksis for karaktergivning gjenspeiler et adekvat faglig ambisjonsnivå.⁷

2. Vi må tilby aktiviserende og varierte læringsformer

Forskning viser at aktiviserende og varierte læringsformer engasjerer studentene. Det handler for eksempel om å gi gode tilbakemeldinger, legge til rette for FoU-basert utdanning eller om å bruke de mulighetene teknologiske nyvinninger gir til å fornye undervisningen. Det handler også om å gi innsikt i innovasjon, tverrfaglig samspill og hvordan kunnskap fra ulike fag må virke sammen for å løse problemer i praksis.

3. Vi må skape en kvalitetskultur og en tydelig utdanningsledelse

Studentene må sosialiseres inn i en kultur som kontinuerlig arbeider for å forbedre kvaliteten. I en slik kultur må fagmiljøene ta et felles ansvar for å utvikle og gjennomføre studieopplegget. Særlig er det viktig med godt oppbygde studieprogram med en indre sammenheng som kan sikre god progresjon.

Det er et ledelsesansvar å skape en kultur der kvalitet gjennomsyrrer all virksomhet. Et kontinuerlig kvalitetsarbeid må forankres i de overordnede strategiene og få reelle konsekvenser for prioritering av ressurser og beslutninger som hver for seg og sammen påvirker studienes langsiktige faglige profil og renommé. Særlig kommer ledelsesansvaret til syne gjennom arbeid for å avdekke og håndtere tilfeller av sviktende kvalitet. Personalets faglige og pedagogiske kompetanse og bruk av personalets ressurser er en viktig faktor for kvalitet. Det er også et lederansvar å bidra til å heve statusen til undervisningen. Det skal være like prestisjegivende å drive utdanning som å drive forskning.

4. Vi må integrere studentene i det akademiske fellesskapet

Faglig og sosialt integrerte studenter gjennomfører i større grad et påbegynt studium. Lovens krav om at universiteter og høyskoler skal utbre forståelse for vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, fordrer at studentene gis innsikt i praksises som kjennetegner vitenskapelige ansattes virke. Et gjennomgående kjennetegn ved en del universiteter internasjonalt som er kjent for fremragende kvalitet er at studentene ses som en ressurs, også i forskningen. De trekkes inn på laboratoriet eller i feltarbeid og

⁷ Norge har sluttet seg til ECTS, hvor 60 studiepoeng skal tilsvare 1500 – 1800 timers forventet studium.
http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf

bidrar i reelle forskningsprosjekter. Studentaktiv forskning har vært diskutert, og i noen tilfeller gjennomført, i Norge i lang tid. Det er fortsatt for lite utbredt.

5. Vi må sikre samspill med arbeidslivet

All høyere utdanning er også yrkesutdanning. Kandidatene må ha med seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevant for arbeidslivets behov og som kan tilføre nye ideer. Utdanningen deres må ha en god kobling til praksisfeltet. Studentene må utvikle de ferdighetene vi ofte tenker på som kjennetegn ved høyskoler og universiteters dannelsesoppdrag: Evne til kritisk tenkning, til kreativ problemløsning, innovasjon, samarbeid og kommunikasjon over grenser, faglige så vel som kulturelle og geografiske, og til etisk refleksjon. Ikke i stedet for solid fagkunnskap, men i samspill – med solid fagkunnskap.

2. INNSPILL

Jeg ber særlig om innspill på følgende:

1. Hva mener dere er de viktigste utfordringene nasjonalt for å løfte kvaliteten i norsk høyere utdanning? I teksten over har jeg trukket frem fem faktorer jeg mener er avgjørende for god utdanningskvalitet. Er dere enige i at dette er sentrale faktorer? Er det noe vesentlig dere mener mangler i listen?
2. Hvordan kan vi sikre god relevans og en framtidsrettet høyere utdanning som forbereder til et samfunns- og arbeidsliv i kontinuerlig omstilling?
3. Hva kan være tiltak for å øke gjennomføring og redusere frafallet i høyere utdanning, tatt i betraktning en stadig mer sammensatt studentgruppe?
4. Har dere synspunkter på hvordan vi skal løfte status for utdanningsarbeidet og eventuelt utvikle insentiver for utdanningsvirksomheten?
5. Har dere synspunkter på hvordan departementets styring og virkemidler kan utvikles for å stimulere til kvalitet?
6. Ser dere behov for justeringer i nasjonale rammevilkår, lover eller forskrifter for å legge bedre til rette for kvalitetsutvikling i høyere utdanning, og i så fall hvilke?
7. Kan dere komme med eksempler på utdanningstilbud eller utdanningsopplegg med særlig god kvalitet eller gode resultater (faglig innhold, organisering, tverrfaglighet, samspill og relevans, etc.), med en kort begrunnelse for hvorfor nettopp dette er et godt eksempel?

3. AVSLUTNING

Jeg ønsker å skape arenaer for diskusjon, inspirasjon og deling av gode løsninger i arbeidet med denne meldingen. Deres vurderinger og innspill vil være en viktig del av kunnskapsgrunnlaget for regjeringens arbeid med meldingen og den videre dialogen om kvalitet i høyere utdanning.

Jeg ber om at innspillene ikke overskrider 20 sider.

Arbeidet med meldingen vil ses i sammenheng med bl.a. stortingsmeldingen om humaniora. Vi viser i den forbindelse til invitasjonen om innspill til humaniorameldingen, og ber om at innspillene til begge meldingene ses i sammenheng der det er aktuelt.

Jeg ber om at innspillene sendes elektronisk ved bruk av den digitale løsningen for høringsuttalelser på www.regjeringen.no/kvalitet. Alternativt kan innspillene sendes til Kunnskapsdepartementets postmottak (postmottak@kd.dep.no). Innspillene er offentlige etter offentlighetsloven og blir publisert på regjeringen.no.

Frist for å sende inn innspill er 1. juni 2016.

Med hilsen



Torbjørn Røe Isaksen

Vedlegg 2**Historikk – Lange linjer**

1813: Det Kongelige Norske Frederiks Universitet (Universitetet i Oslo) åpnet med 17 studenter og seks professorer

1820- og 30-tallet: De første lærerutdanningsinstitusjonene (seminariene) som har overlevd til i dag, ble til (Trondenes, Asker (v. Holmestrand), Klæbu, Stord og Holt).

1884: Første kvinne tas opp på universitetet

1897: Norges landbrukshøgskole (Ås)

1910: Norges tekniske høgskole (Trondheim)

1939: Den første studentsamskipnaden etableres ved lov, i Oslo

1946: Universitetet i Bergen

1947: Statens lånekasse for utdanning etableres

1960–70-tallet: Ekspansjon i norsk høyere utdanning, både i antall studenter og utdanningsinstitusjoner; distriktshøgskoler opprettes. På det meste er det i alt 127 regionale høyskoler.

1981 (+ 1989 kunsthøgskolene og 1991 maritim og helsefagutdanning): kongelige resolusjoner om at de regionale høyskolene kan utstede cand.mag.-grad og at de regionale høyskoleutdanningene føres inn under eksamensloven og skal godkjennes tid for tid

1986: privathøgskoleloven

1989: Nordplus

1990: Handalutvalget om kvalitet i høyere utdanning

1991: St.meld. nr. 40 (1990–91) *Fra visjon til virke*, Norgesnett ble introdusert, med samarbeid og arbeidsdeling i hele sektoren som mål, gjennom noder med faglig ansvar.

1991: Erasmus (vedtak om norsk og EFTA-deltakelse i programmet)

1994: Høgskolereformen: En omfattende strukturreform der 98 regionale høgskoler ble til 26 statlige høgskoler. Den skulle gi tilstrekkelig sterke høyskoler til at de kunne klare større forvaltningsansvar mht. administrasjon, budsjett, personalpolitikk.

1994: Samordna opptak etableres formelt (pilot fra 1991)

1995: Felles universitets- og høgskolelov for alle statlige høyere utdanningsinstitusjoner. Med den kom felles styringsordninger og felles adminis-

trative krav og regler for universiteter og høyskoler.

1995: Felles stillingsstruktur

1999: Underskriving av Bolognaerklæringen (og tilslutning til påfølgende kommunikeer)

2000: Mjøs-utvalget legger frem sin innstilling, NOU 2000: 14 «Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge»

2001: St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning.*

2003: Kvalitetsreformen trådte i kraft. Dette innebar:

- Et helt nytt gradssystem med bachelor, mastergrad og ph.d.
- Større faglig frihet ved institusjonene mht. etablering av nye studieprogram.
- Nytt, enhetlig karaktersystem med bokstavkarakterer
- Studiepoeng til erstatning for vekttall
- Strengere krav til læringsmiljøet, pålegg om å opprette læringsmiljøutvalg
- Krav til systematisk og ekstern kvalitetssikring ved institusjonene og opprettelse av et nasjonalt kvalitetssikringsorgan, NOKUT
- Etablering av et eget internasjonaliseringsorgan for høyere utdanning, SIU
- Resultatbasert finansiering av universiteter og høyskoler.
- Ny studiefinansieringsordning

2005: Ny universitets- og høgskolelov for både statlig og privat høyere utdanning

2008: Stjernø-utvalgets innstilling, NOU 2008: 3 *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*

2009: Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning ble fastsatt, med frist for implementering innen utgangen av 2012, inkorporert i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) i 2011.

2009: St. Meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren*

2012: Meld. St. 13 (2011–2013) *Utdanning for velferd – Samspill i praksis*

2012: Meld. St. 18 (2012–2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*

2013: Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*

2015: Meld. St. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform for høyere utdanning*

2016: Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*

Vedlegg 3**Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk**

En kandidat med fullført kvalifikasjon skal ha følgende totale læringsutbytte definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse:

KUNNSKAP

Høgskolekandidat (1. syklus, del)	Bachelor (1. syklus, fullstendig)	Master (2. syklus)	Ph.d. (3. syklus)
<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>
– har kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet	– har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet	– har avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område	– er i kunnskapsfronten innenfor sitt fagområde og behersker fagområdets vitenskapsteori og/eller kunstneriske problemstillinger og metoder
– kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet	– kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet	– har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder	– kan vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder og prosesser i forskning og faglige og/eller kunstneriske utviklingsprosjekter
– kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet	– kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet	– kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet	– kan bidra til utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder, fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet
– kjenner til fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet	– har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet	– kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet.	

FERDIGHETER

Høgskolekandidat (1. syklus, del)	Bachelor (1. syklus, fullstendig)	Master (2. syklus)	Ph.d. (3. syklus)
<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>
– kan anvende faglig kunnskap på praktiske og teoretiske problemstillinger og gjøre rede for sine valg	– kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg	– kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning	– kan formulere problemstillinger for, planlegge og gjennomføre forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid
– kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning	– kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning	– kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte	– kan drive forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå
– kan finne, vurdere og henvide til informasjon og fagstoff og knytte dette til en problemstilling	– kan finne, vurdere og henvide til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling	– kan analysere og forholde seg kritisk til ulike informasjonskilder og anvende disse til å strukturere og formulere faglige resonnementer	– kan håndtere komplekse faglige spørsmål og utfordre etablert kunnskap og praksis på fagområdet
– kan anvende relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer	– kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer	– kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer	

GENERELL KOMPETANSE

Høgskolekandidat (1. syklus, del)	Bachelor (1. syklus, fullstendig)	Master (2. syklus)	Ph.d. (3. syklus)
<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>
– har kunnskap om relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger	– har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger	– kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger	– kan identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet
– kan planlegge og gjennomføre arbeidsoppgaver og prosjekter alene og som deltaker i gruppe og i tråd med etiske krav og retningslinjer	– kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer	– kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter	– kan styre komplekse tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter
– kan presentere sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer	– kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer	– kan formidle omfattende selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer	– kan formidle forsknings- og utviklingsarbeid gjennom anerkjente nasjonale og internasjonale kanaler
– kan utveksle synspunkter med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og delta i diskusjoner om utvikling av god praksis	– kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis	– kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten	– kan delta i debatter innenfor fagområdet i internasjonale fora
– kjenner til nytenking og innovasjonsprosesser	– kjenner til nytenkning og innovasjonsprosesser	– kan bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser	– kan vurdere behovet for, ta initiativet til og drive innovasjon

Vedlegg 4

Bolognaprosessen – EHEA

Bolognaprosessen innebærer reform og modernisering av høyere utdanning i Europa.

Arbeidet startet i 1999, da Bologna-erklæringen ble underskrevet av 29 land. Senere har 19 nye land sluttet seg til. Det opprinnelige målet var å skape et felles europeisk område for høyere utdanning innen 2010. Samarbeidet i og om dette området, *the European Higher Education Area (EHEA)*, er vedtatt forlenget til 2020.

I tillegg til de 48 landene deltar EU-kommisjonen som fullverdig medlem, mens Europarådet, UNESCO og alle de sentrale europeiske organisasjonene for høyere utdanning er konsultative medlemmer.

Samarbeidet har ti hovedtiltaksområder, kalt «action lines»:

- innføring av forståelige og sammenlignbare gradssystem
- inndeling av gradssystemet i to hovednivåer
- innføring av et system med studiepoeng
- fremme mobilitet for studenter og ansatte
- fremme samarbeid om kvalitetssikring
- fremme den europeiske dimensjonen i høyere utdanning
- fremme livslang læring
- høyere utdanningsinstitusjoner og studenter som deltakere og samarbeidspartnere i utviklingen av Det europeiske området for høyere utdanning (EHEA)

- styrke attraktiviteten til europeisk høyere utdanning
- inkludere doktorgradsstudier og styrke synergien mellom de europeiske områdene for høyere utdanning (EHEA) og forskning (ERA)

Det har også vært flere overgripende satsingsområder, som den sosiale og den globale dimensjon. Målet med samarbeidet er harmonisering og samspill, ikke full likhet og ensretting.

Flere av tiltakene i Kvalitetsreformen var et resultat av samarbeidet i Bolognaprosessen. Det gjelder ny gradsstruktur, etableringen av NOKUT og innføringen av ekstern kvalitetssikring av utdanning, samt omgjøringen av SIU til kompetansesenter for internasjonalisering av utdanning. Samarbeidet har senere resultert i innføringen av kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning og de felles europeiske kriteriene for kvalitetssikring av høyere utdanning, *European Standards and Guidelines*, som nå er inkorporert i studiekvalitetsforskriften og NOKUTs studietilsynsfor-skrift.

Gjennom kommunikéer fra ministermøtene i prosessen stokes kursen ut for hvilke områder man vil jobbe videre med i europeisk høyere utdanning i tiden fremover.



Bestilling av publikasjoner

Offentlige institusjoner:

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Internett: www.publikasjoner.dep.no

E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no

Telefon: 22 24 00 00

Privat sektor:

Internett: www.fagbokforlaget.no/offpub

E-post: offpub@fagbokforlaget.no

Telefon: 55 38 66 00

Publikasjonene er også tilgjengelige på

www.regjeringen.no

Omslagsillustrasjon: Anne Leela, Gjerholm design

Trykk: 07 PrintMedia AS – 01/2017

