

NOKUTs synteser og aktuelle analyser

Alle gode ting er tre ...

10 år og tre forskrifter om akkreditering av studier og forståelse av kvalitet¹

Turid Hegerstrøm, mai 2014



NOKUTs gjeldende forskrift for akkreditering av studier er den tredje i organisasjonens funksjonstid. De tre forskriftene er ulike i struktur og oppbygging, men innholdsmessig er de ganske like. Forskriftens formelle status, de føringer den legger på institusjonene, i tillegg til at den er det viktigste arbeidsredskapet for akkreditering av studier, gjør det relevant å gjennomgå visse sider ved de tre forskriftsdokumentene i sammenheng med hverandre.

I denne aktuelle analysen blir de tre forskriftsdokumentene gjennomgått med henblikk på om og i hvilken grad forskriftene gir uttrykk for en forståelse av kvalitet preget av gjensidighet og samspill mellom enkeltelementene i dem og om dette ev. har endret seg fra den ene forskriften til den andre.

Gjennomgangen viser store forskjeller mellom de tre forskriftene. De to første viser en tydelig intensjon om en viss gjensidighet og sammenheng, om enn forskjellig og ikke umiddelbart oversiktlig, innlysende eller tydelig strukturert. Den tredje forskriften har et tydeligere fokus, den er enklere og mer oversiktlig, men viser ikke til noen gjensidighet eller samspill mellom elementene i den.

Denne gjennomgangen inspirerer til et forsøk på å utforme en modell som setter de tre ulike forskriftene inn i en større sammenheng både med hverandre og med andre elementer med betydning for utdanningskvalitet. Modellen gir et bilde av en kompleksitet som kan fastholdes, selv om fokus rettes mot enkeltelementer og muliggjør en veksling mellom elementer og helhet og sammenhenger på forskjellig nivå og viser et systemisk perspektiv på utdanningskvalitet.

NOKUTs tre forskrifter for akkreditering av studier

En status som forskrift angir høy formell, juridisk og i dette tilfellet; nasjonal status. Forskriften legger sterke føringer på institusjonene om hvordan de skal presentere og fremlegge søknader for akkreditering og er det redskapet og den målestokken som all høyere utdanning i Norge skal utformes og vurderes etter. Forskriften er det viktigste arbeidsredskapet både for institusjonene og for NOKUT ved akkreditering av studier. Forskriften angir ønsket, om enn minstekrav til kvalitet i studietilbudene. Forskriften er ikke bare institusjonens kontrakt med NOKUT, den er også institusjonens kontrakt med samfunnet.

I løpet av sin funksjonstid har NOKUT hatt tre forskrifter for akkrediteringsvirksomheten sin. Sett i et 10-års perspektiv, kan det derfor være passende med et tilbakeblikk. Den første forskriften het Forskrift om kriterier for akkreditering av institusjoner og standarder og kriterier for akkreditering av studietilbud i norsk høgere utdanning, og ble vedtatt 5.5.2003. Forskrift nummer to var Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning. Den ble vedtatt 25.1.2006. Forskrift nummer tre ble vedtatt 27.11.2011 og heter Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning. Denne forskriften ble revidert 28.2.2013¹ og har korttittelen Studietilsynsforskriften. For enkelhets skyld vil disse forskriftene i det følgende bli omtalt som enten første, andre eller tredje forskrift eller ved referanse til vedtaksåret; 2003, 2006, 2013.

Den kortvarige levetiden til de to første forskriftene kan ha sin årsak i behovet for tilpasning til en sektor i stadig endring, men kan også bety at forskriften ennå ikke har funnet sin optimale form til formålet. Pragmatisk kan man si at kvalitet i utdanningen er det man til enhver tid bestemmer seg for at det skal være. Standarder og kriterier for akkreditering av studier kan sies å være et uttrykk for dette valget. De tre forskriftene angir ønsket kvalitet i studietilbudene og definerer kvalitet i utdanningssammenheng. I så måte tilkjenner forskriften en valgt, men kanskje ikke uttalt ideologi.

Diskusjonene om forskriften/e har i overveiende grad handlet om de kvantitative faktorene som fagmiljøets relative størrelse, fagmiljøets kompetanse og prosentvis fordeling av denne. Det har vært

¹ Referanse i Lovdata: FOR 2013-02-28 nr. 237.

de målbare og ikke de beskrivende kvalitetsfaktorene som har vært mest synlig og fått mest oppmerksomhet. En diskusjon om forskriftenes øvrige kvalitative forankring og ev. ideologi eller grunntanke må sies å ha vært fraværende.

De tre forskriftene er innholdsmessig ganske like, men ulike i struktur og oppbygging. Standarder og kriterier til alle forskriftene er presentert under følgende tema; studieplan, fagmiljø, infrastruktur og internasjonalisering. Kvalitetssikring inngår som eget punkt i de to første forskriftene. De to første forskriftene presenterer standarder og kriterier for akkreditering av studier samlet til hvert gradnivå. I den første omtales disse som; bachelor-, master- og doktorgrad, i den andre som lavere grad, høyere grad og doktorgrad. I den tredje brukes terminologien som er innført gjennom læringsutbyttebeskrivelsene; første, andre og tredje syklus. Her er studie/gradnivået presentert samlet under hver standard. Den første forskriften opererer med egne krav til studier av et halvt til to års omfang. Bachelorgradsstudier forutsettes å fylle disse kravene. Den andre og den tredje forskriften har som sitt laveste nivå studietilbud fra 30 studiepoengs omfang til og med yrkesutdanninger av fire års normert studietid. Den tredje forskriften har noen færre punkter enn sine forgjengere, men har utfyllende tekst knyttet til seg i søkerveiledningen².

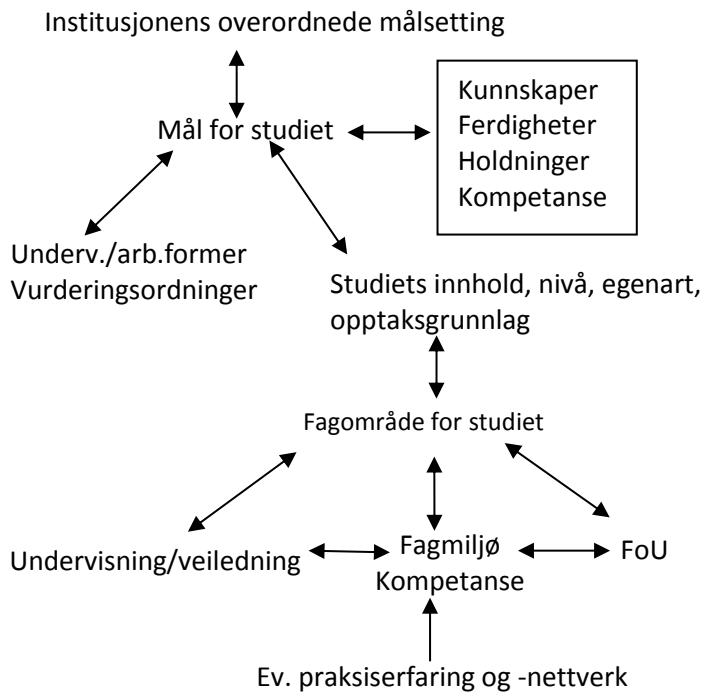
Kvalitetskravene i forskriftene vises ikke bare gjennom de ulike temaene og punktene disse presenteres med, men også gjennom hvordan de er oppgitt til å skulle forholde seg til hverandre. En plan for et studium kan isolert sett ha god kvalitet, men ikke dersom den for eksempel legger opp til arbeidsmetoder som institusjonen ikke har infrastruktur til å gjennomføre. Hovedpoenget i denne fremstillingen er det dynamiske samspillet og den innbyrdes avhengigheten mellom faktorene som framkommer i forskriftsteksten. Diskusjonen om kriterienes ev. ulike verdi og viktighet viser et slikt kvalitetsaspekt ved at alle kriteriene skal vurderes som likeverdige og påvirker hverandre gjensidig og at en akkreditering forutsetter at samtlige er tilfredsstillende oppfylt.

Samspill og gjensidighet i NOKUTs forskrifter

Det heter seg at «alt henger sammen med alt», så også i høyere utdanning, men alt henger ikke alltid like mye sammen, ei heller i høyere utdanning. NOKUTs tre forskrifter for akkreditering av studier er et eksempel på hvordan elementer i høyere utdanning i ulik grad og til forskjellig tid; 2003, 2006 og 2013, er vurdert og strukturert og satt i sammenheng med hverandre. I så måte viser de tre forskriftene klare ulikheter. Dette kommer tydelig til syne ved en skjematisk oppstilling av hvordan de ulike elementene i de ulike forskriftene er beskrevet og framstilt og ønsket sett i sammenheng med hverandre, slik dette er vist med pilretninger i de tre figurene under. Elementer i forskriften som har direkte henvisninger til hverandre er markert med dobbelt pilretning. Henvisninger som går en vei er markert med enkel pilretning. Enkeltstående krav i forskriften er oppsummert og angitt i egen tekstboks som andre krav. For den konkrete teksten som underbygger disse modellene, henvises til de respektive forskriftene. For oversiktens skyld tas her bare med hvordan dette gir seg uttrykk på høyere grad/mastergradnivået.

²http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Veiledere/Veiledning_s%c3%b8knad_om_akkreditering_andre_syklus_mai_2013.pdf

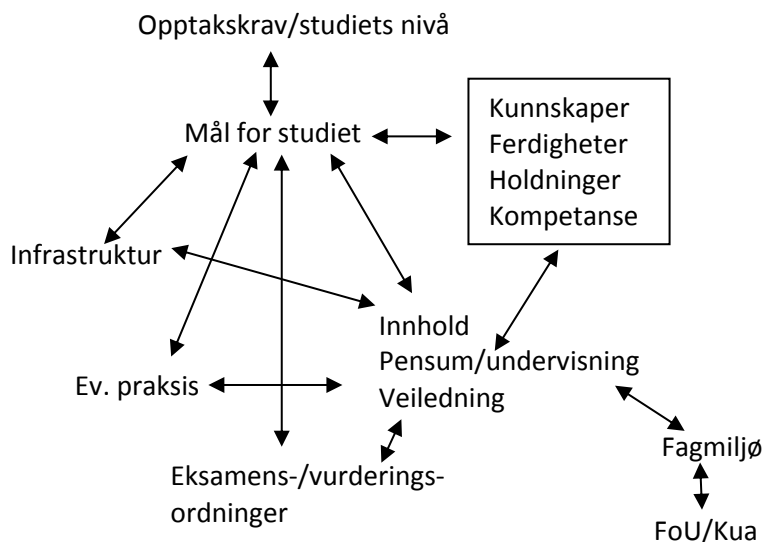
Figur 1
Første forskrift (2003)



Andre krav
A: til studiet
Studiets kjerne
Valgmuligheter
Emnegrupper
Progresjon
Vit.metode

B: for øvrig
Rutiner for KS
Nasj/int.nasj.
samarbeid
Infrastruktur

Figur 2
Andre forskrift (2006)



Andre krav
A: til studiet
Fagomr./
kjerneomr
Valgmuligheter
Bredde/
fordypning
Sammenheng/
progresjon

B: for øvrig
KS i KS-systemet
Internasjonaliserings
Internasjonalt
samarbeid

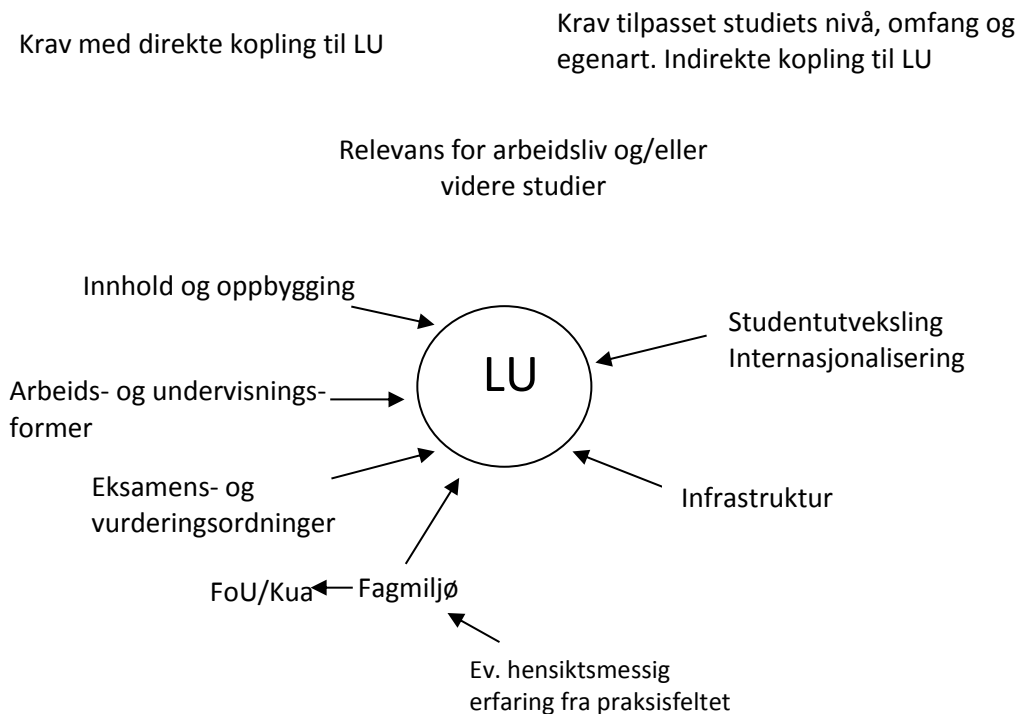
De to første forskriftene viser en tydelig intensjon om en sammenhengende struktur og forståelse av kvalitet, om enn forskjellig og ikke umiddelbart oversiktlig, innlysende eller tydelig strukturert. Det heter for eksempel i den første forskriften at infrastrukturen må være tilstrekkelig for studietilbudet. I den andre forskriften er dette formulert som at infrastrukturen må være tilpasset organisering og

undervisning og relateres til studiets mål. Den andre forskriften kan derfor med sin større grad av kompleksitet, oppfattes som mer styrende og bindende enn den første.

For begge forskriftene er mål for studiet det flest faktorer relateres til, selv om dette er mest uttalt i den andre forskriften. Der fagområde for studiet utgjør et tyngdepunkt i den første forskriften, utgjør innhold, pensum/undervisning og veiledning det tilsvarende i den andre forskriften. I så måte mangler begge forskriftene et tydelig fokus, selv om den andre forskriften er mer kompleks og kompakt der den første forskriften er enklere og åpen. I begge forskriftene er tema som fagmiljø, kompetanse og FoU/Kua³ indirekte relatert til studiets mål. Begge forskriftene har et krav som går ut over det enkelte studium. Den første forskriften har krav om at mål for studiet skal relateres til institusjonenes overordnede målsetting. Den andre forskriften har krav om at studiet skal kvalitetssikres i institusjonens system for kvalitetssikring.

Innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte (LU) gjorde at det i den tredje forskriften ikke lenger var nødvendig å stille krav om kunnskap, holdninger, ferdigheter og kompetanse. Dette er nå forhåndsdefinert og formelt forankret på nasjonalt og internasjonalt nivå. Den tredje forskriften er utformet slik at fokus er studentenes læringsutbytte. Kravene er formulert slik at de kan deles inn i to kategorier; de som skal stå i direkte samsvar/kopling til LU og de som kan sies å være i indirekte kobling til LU ved å skulle være tilpasset studiets nivå, omfang og egenart. Dette gjelder for så vidt også fagmiljøet. Siden forskriften omtaler fagmiljøet til å skulle være tilpasset studiet slik det er beskrevet i plan for studiet, plasseres det likevel blant de faktorene som har direkte kopling til LU.

Figur 3
Tredje forskrift (2013)



³ Kua står her for kunstnerisk utviklingsarbeid

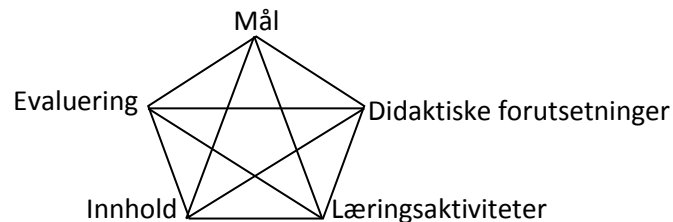
Modellen viser sentreringen om LU. Modellen er umiddelbart forståelig, den er enklere og mer oversiktlig enn tilsvarende for de to første forskriftene. Den tredje forskriften uttrykker i så måte en tydeligere forståelse av kvalitet enn de to første. Pilene peker imidlertid bare en vei. I motsetning til de to første forskriftene er det ingenting i den tredje forskriften som indikerer noen gjensidighet eller samspill mellom faktorene, for eksempel mellom innhold og oppbygging av studiet og arbeids- og undervisningsformer. Den tredje forskriften legger imidlertid større vekt på relevans enn tilfellet var i de to første.

Det er ikke å vente at forskriftene for akkreditering av studier skal stille krav om forhold og faktorer ut over de nære og studentrelaterte, men en forståelse av kvalitet som ikke går ut over dette nivået, vil trolig bli vurdert som utilstrekkelig. Forskriftene gir en basis og et utgangspunkt for forståelse av kvalitet i utdanningsammenheng, men ikke det hele bildet.

I den grad det er et kvalitetsaspekt å se faktorer i sammenheng, kan det utarbeides en fjerde modell. Med utgangspunkt i en modell for didaktisk relasjonstenkning skal det her presenteres et forslag til en forståelse av kvalitet uttrykt gjennom sammenhenger og gjensidighet.

Modell for didaktisk relasjonstenkning

Didaktisk relasjonstenkning gir en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og ble første gang beskrevet av Bjørndal og Lieberg (1978) til bruk i grunnskolen. Den er også brukt i høyere utdanning (Hiim og Hippe 2006 og 2009). Modellen kan fungere som forståelsesramme til å klargjøre sammenhenger og tydeliggjøre de ulike elementene læreren må ta hensyn til. Modellen kan utformes på mange måter, men den opprinnelige opererer med følgende faktorer som vist under:



Modellen kan tilpasses på mange ulike måter. Hovedpoenget her er det dynamiske samspillet og den innbyrdes avhengigheten mellom faktorene, at faktorene er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig. Modellen er ikke opprinnelig ment som et uttrykk for kvalitet, men kan i sin enkle form, med de sentrale faktorene og gjensidigheten dem imellom gi et utgangspunkt for hvordan man kan tenke kvalitet utdanningen i et samspills- og gjensidighetsperspektiv.

Modellen til Bjørndal og Lieberg var ment å bedre refleksjonen rundt gjennomføring og evaluering av undervisningen. Den holder seg til det elevnære nivået og peker i så måte ikke ut over seg selv eller tar inn et videre perspektiv på utdanning.

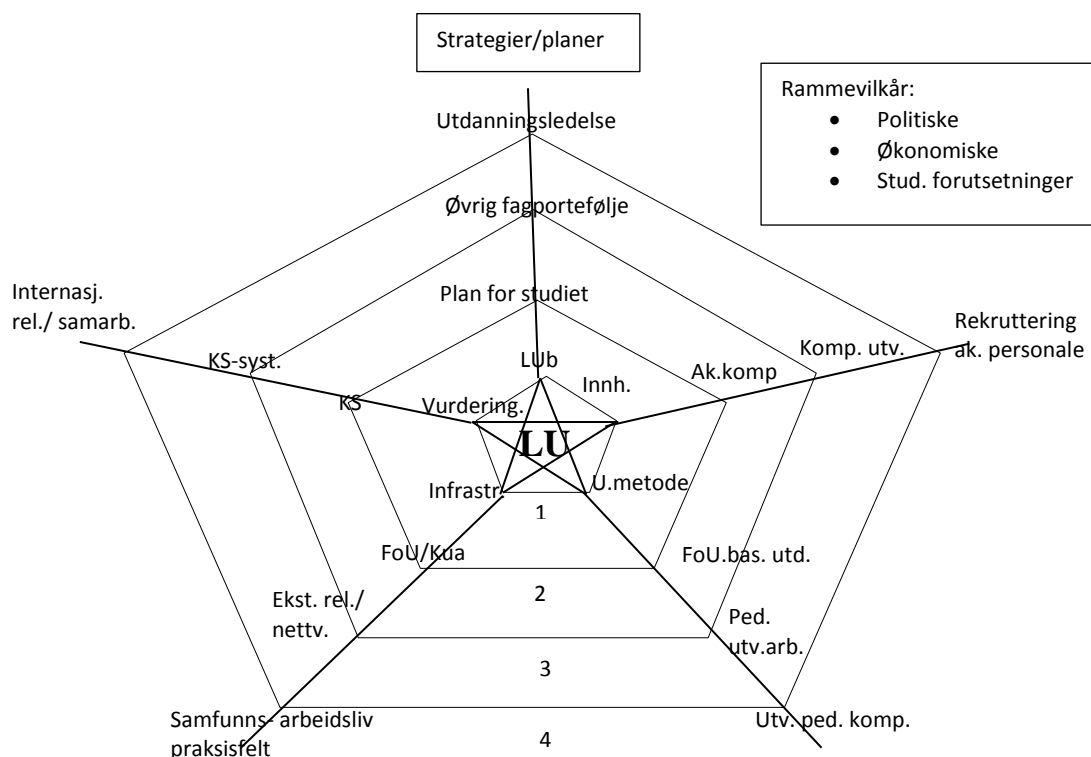
En modell for forståelse av kvalitet i utdanningen

Den omarbeidede modellen som presenteres her i figur 4 tar opp i seg NOKUTs forståelse av utdanningskvalitet som kvaliteten på de faktorene som påvirker studentenes læringsutbytte.

Modellen har elementer fra alle tre forskriftene. Sammenhenger fra de to første forskriftene er gjenkjennbare, samtidig som hovedstrukturen fra den tredje forskriften er beholdt.

Modellen som presenteres i figur 4 her har fire nivåer fra det studentnære mot institusjonsnivået. Nivå 1 og 2 forholder seg til undervisningen med emner og studietilbud. Nivå 3 og 4 viser til institusjonen som helhet og eksterne relasjoner/omgivelser. Disse nivåene omslutter 5 linjer. Den første går fra læringsutbyttebeskrivelser (LUb) og plan for studiet til institusjonens strategi. Den andre går fra emnets/studiets innhold via faglig kompetanse til rekruttering av akademisk personale. Den tredje omfatter undervisnings-/arbeidsmetoder via forskningsbasert undervisning/utdanning til utvikling av pedagogisk kompetanse. Den fjerde inneholder infrastruktur, FoU og eksterne relasjoner og nettverk og den femte omhandler vurdering, kvalitetssikring og internasjonale relasjoner og samarbeid.

Figur 4



For oversiktens skyld gjengis de fire nivåene uforkortet:

Nivå 1: Læringsutbyttebeskrivelser, innhold, undervisnings- og arbeidsmetoder, infrastruktur, vurdering/evaluering

Nivå 2: Plan for studiet, akademisk kompetanse, forskningsbasert utdanning, FoU/Kua, kvalitetssikring

Nivå 3: Institusjonens øvrige fagportefølje, kompetanseutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid, eksterne relasjoner og nettverk, kvalitetssikringssystem

Nivå 4: Utdanningsledelse, rekruttering av akademisk personale, utvikling av pedagogisk kompetanse, kontakt med samfunn, arbeidsliv og praksisfelt, internasjonale relasjoner og samarbeid.

Modellen kan forbedres. Den er ikke uttømmende og ikke retningsgivende for annet enn et forslag til en måte å tenke kvalitet i utdanningen på. Modellen kan også legges til grunn der målestokken for vurderingen ikke er NOKUTs forskrift. Ved å fastholde ideen om dynamisk samspill, innbyrdes avhengighet, likeverdighet og gjensidighet gir modellen et inntrykk av hvordan hver enkelt faktor har betydning og kan bli påvirket i en større sammenheng og at læringsutbytte på sin side kan påvirkes

av flere faktorer enn de direkte og primært studentnære. Flere elementer kan tilføyes, flere forbindelseslinjer kan trekkes for å utdype og utfylle kompleksiteten. Med utgangspunkt i og gjennom de studentnære elementene gis et bilde av en kompleksitet som kan fastholdes selv om fokus rettes mot enkeltelementer. Det muliggjør en veksling mellom elementer og helhet og sammenhenger på forskjellig nivå og representerer et systemisk perspektiv på kvalitet i utdanningen. Modellen er dermed mer et uttrykk for en grunntanke enn en ideologi.

Det kan innvendes at dette blir for enkelt og selvsagt, at det er helt naturlig alltid å se faktorer i sammenheng og at dette i så måte ikke representerer noe nytt. Det kan likevel argumenteres for at dette er nytt sett i sammenheng med NOKUTs forskrifter, da disse tidligere ikke har vært forsøkt satt inn i en sammenheng utover seg selv, eller vært gjenstand for noen vurdering og analyse eller tydeliggjort som basis til en forståelse av kvalitet.

Artikkelen er skrevet av Turid Hegerstrøm

Kilder:

Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg, 1978, Nye veier i didaktikken, Aschehoug

Hiim, Hilde og Else Hippe, 2006, Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi. Gyldendal akademisk

Hiim, Hilde og Else Hippe, 2009, Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere, Gyldendal akademisk