

Master of Public Administration

**Kvalitetssikring av doktorgradsutdanning i Norge**

Maja Todoroska

NTNU Handelshøyskolen

Fakultet for økonomi

NTNU

## Abstract

The main purpose of this study was to explore how quality assurance is done for doctoral educational programs. In order to answer this question, an analysis first was done on how quality for doctoral education is seen and what is included in the term quality for this type of education. Further, it was relevant to see which indicators have been used when quality was assessed. Lastly, it was necessary to see which data has been used for the basis of the indicators. For this research question, a qualitative research approach was used which gave a more in-depth understanding of the complexity of the investigation phenomenon. The author used document analysis of text-based and official documents. The research was a case-study where the quality assurance framework and evaluation reports from doctoral programs at the Norwegian University of Science and Technology were analysed. In addition, official government documents and regulations on quality assurance of higher education in Norway were used.

The research findings have showed that the existing quality assurance system at NTNU is not adapted for the nature of a doctoral education. It is unclear what quality is and how it should be assessed. This leaves faculties and departments to decide, on their own, which indicators and data they will use and how the data will be obtained. Therefore, according to this study, there is a need to develop a quality assurance system for doctoral education which takes into consideration the specific characteristics of an educational program at the doctoral level.

## Forord

Jeg vil først og fremst takke min ektemann, Hallvard Sægrov for all støtte jeg har fått siden jeg startet på MPA-studiet og spesielt for støtten og tålmodigheten jeg fikk gjennom masteroppgaveskrivingen. Han var alltid villig til å høre om alt jeg hadde lest og skrev om og var interessert å diskutere forskjellige ideer og dilemmaer jeg hadde. Uten han ville jeg aldri klart dette.

Jeg er også enormt takknemlig til min veileder, Tore Malterud, som veiledet og lærte meg å tenke kritisk og å tørre å stille vanskelig spørsmål. Hans tilbakemeldinger var alltid tydelige og konstruktive og var avgjørende for skrivingen av denne oppgaven.

Spesiell takknemlighet går til min mor Violeta Todoroska som hadde tro på meg når jeg ikke hadde det. Hun oppdro meg med mye kjærighet og varme og lærte meg å være nysgjerrig og hardtarbeidende. Jeg vil også takke mine nærmeste venner Sarah Lyn Speer By, Tatiana Gavrilova og Dave Collins som betyr ekstremt mye for meg. De er alltid villige til å lytte, snakke og oppmuntre meg når jeg trenger det.

## Innholdsfortegnelse

Abstract .....	i
Forord .....	ii
Liste over tabeller og figurer .....	v
Liste over forkortelser .....	v
1. Introduksjon .....	1
2. Tidligere forskning og begrensning av studiet.....	4
3. Kvalitet og kvalitetssikring-historie, utvikling og diskusjoner .....	5
3.1. Kvalitetssikring i høyere utdanning-en (kompleks) måte å se kvalitet på .....	5
3.2. Kvalitet og kvalitetssikring av høyere utdanning-introduksjon .....	8
3.3. Historisk perspektiv på kvalitetssikringen av utdanning.....	10
4. Kvalitetssikring av doktorgradsutdanning i Europa.....	12
4.1. Regler og veiledning for kvalitetssikring av utdanning i Europa.....	12
4.2. Doktorgradsutdanning og Salzburg-prinsippene.....	17
5. Teoretisk rammeverk .....	20
5.1. Konseptet og definisjon på kvalitet i høyere utdanning .....	20
5.2. En generell modell for kvalitetssikring av utdanning .....	23
5.3. Ansvarliggjøring og kvalitetssikring.....	25
5.4. Konseptet om Ansvarliggjøring vs. Forbedring i kvalitetssikringssystemer ved høyere utdanningsinstitusjoner.....	26
5.5. En felles europeisk kvalitetssikringsmodell .....	27
5.6. Kvalitetssikring og bruk av indikatorer: behov og utfordringer.....	29
6. Metode, design og valg av empiri.....	31
6.1. Metode og datainnsamling .....	31

6.2.	Dokumentanalyse vs. Intervjuer .....	33
6.3.	Utvalg for case-studie.....	36
6.4.	Funnene .....	37
7.	Analyse.....	39
7.1.	Det norske (overordnede) systemet for kvalitetssikring av utdanning.....	39
7.2.	Kvalitetssikringssystemet ved NTNU, med søkelys på doktorgradsutdanningen .....	42
7.3.	Hvordan er kvalitet i doktorgradsutdanning definert? .....	45
7.4.	Bruk og analyse av indikatorer for kvalitet i doktorgradsutdanning .....	49
7.4.1.	Bruk av indikatorer fra Regjeringen .....	49
7.4.2.	Bruk av indikatorer fra Universitetene .....	52
8.	Konklusjon .....	62
9.	Referanser .....	65

## Liste over tabeller og figurer

Figur 1. Kvalitet som forhandling mellom alle parter

Tabell 1. Hvordan er kvalitet sett i studieprogrammene innen doktorgrad

Tabell 2. Antall disputaser ved UiO, UiB, UiT, NTNU i 2017. Data fra DBH og Universitetene

Tabell 3. Bruk av indikatorer ved forskjellige kvalitetsrapporter

## Liste over forkortelser

DIKU	Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESG Area	Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area
EU	European Union
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
FoU	Forskning og Utvikling
KD	Kunnskapsdepartementet
MNT-fag	De matematiske, naturvitenskapelige og teknologiske fagene
MSCA	Marie Skłodowska-Curie actions
NIFU	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
NOKUT	Nasjonal organ for kvalitet i utdanning
NSD	Norsk Senter for Forskningsdata
EUA	European University Association
NPM	New Public Management
NTNU	Norges teknisk- og naturvitenskapelig universitet
UiB	Universitetet i Bergen
UiO	Universitetet I Oslo
UiT	Universitetet i Tromsø

## 1. Introduksjon

Universiteter og høyskoler konkurrer ofte med hverandre både nasjonalt og internasjonalt. Et av de mest anerkjente rangeringssystemene for universiteter i verden er Shanghai-rangeringssystemet, der kriteriene hovedsakelig er basert på forskning og kvaliteten på forskningen, men også kvaliteten på utdanningen. En doktorgradsutdanning vil da spille en viktig rolle for rangeringen av universitetene siden å ta en doktorgrad betyr at man kommer med ny forskning og publiserer artikler i vitenskapelig tidsskrifter, samtidig som man tar en grad og er en del av et utdanningsprogram.

Doktorgradsutdanningen står også sentralt i et universitets identitet. Et av hovedkravene som skiller et universitet fra en høyskole er antall doktorgradsprogram og volum og kvalitet på forskningen (Regjering, 2016). En doktorgradsutdanning gir opplæring til fremtidige forskere som med sin kunnskap og sine ferdigheter kan løse samfunnsutfordringene vi står ovenfor samt bidra til økonomisk vekst.

Denne viktigheten av forskning i samfunnet leder til at det er behov for at doktorgradsutdanningen er godt nok tilpasset samfunnets behov, at midler er riktig brukt, at avhandlinger er levert og kvalitet er sikret (Byrne, Jørgensen & Loukkola, 2013).

Vi leser ofte i media at doktorgradskandidatene bruker veldig lang tid på å fullføre utdanningen og at frafallet i denne type utdanning er større enn frafallet fra videregående. I alle disse medieoppslagene står det også mange antakelser om hva som kan være årsaken til dette. Noen hevder at det skyldes dårlig veiledning, andre skriver at utdanningen ikke er riktig dimensjonert eller at kvaliteten på doktorgradsutdanningen ikke er god nok. Men hvordan vet vi om vi har kvalitet i en utdanning?

Høyere utdanning skal møte samfunnets forventninger og kunne oppfylle sine like viktige mål som å forberede studentene til å være aktive borgere i det demokratiske samfunnet, å bidra til en bærekraftig sysselsetning, å gi personlig utvikling til studentene, og å skape en bred og avansert kunnskapsbase som skal stimulere videreutvikling, forskning og innovasjon (Council of Europe, 2007). Ifølge *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, er ansvarliggjøring og forbedring av kvalitet de to sentrale aktiviteter når vi snakker om kvalitetssikring av høyere utdanning (ENQA, 2015). Videre står i denne veiledningen at *en vellykket kvalitetssikringssystem skal gi informasjon til offentligheten om at aktivitetene i utdanningsinstitusjonen har høy kvalitet (ansvarliggjøring) og dette kvalitetssikringssystemet skal gi råd og anbefalinger om hvordan kvaliteten kan gjøres bedre (forbedring). Derfor er kvalitetssikring (quality assurance) og kvalitetsforbedring (quality improvement) sammenhengende. Begge disse kan støtte utviklingen av kvalitetskulturen ved en institusjon* (ENQA, 2015, s. 7)

Det er relevant og interessant å undersøke hvordan norske universiteter sikrer at doktorgradsutdanningen har høy kvalitet. Ifølge Studiekvalitetsforskriften skal hvert universitet og høyskole utarbeide et rammeverk for kvalitetssikring av høyere utdanning. Dette rammeverket innebærer at kvalitetssikringen skal være systematisk, kvaliteten på utdanningen kunne utvikles fortløpende og det vil være mulig å avdekke sviktende kvalitet. Av den grunn, er interessant å se om hvordan kvalitetssikringssystemene for doktorgradsutdanningene ved universitetene er. Men før vi kan se hvordan doktorgradsutdanningen er kvalitetssikret, er det relevant å se først hvordan kvalitet er forstått og definert, hva legges det inn i kvalitet. Og for å vite om den kvaliteten er oppnådd, bør vi også vite hvordan vi skal måle dette.

Hver type utdanning har sine spesifikke egenskaper. En doktorgradsutdanning er annerledes enn en utdanning på masternivå og en masterutdanning er i sin tur annerledes enn en bachelor. En doktorgradsutdanning er basert på forskning og i fleste tilfeller publisering. Ved denne type utdanning står veiledningen sentralt, i motsetning til bachelor- og master der sett av faste emner eller moduler står sentralt. Vi skal gå mer i dybden av de spesifikke egenskapene av en doktorgradsutdanning i kapittel 4.2. Imidlertid er det viktig å stille spørsmålet om det eksisterende kvalitetssikringssystem for doktorgradsutdanning er tilpasset denne type utdanning.



Jeg har bygget min undersøkelse på følgende hypoteser:

1. Det finnes ikke en klar definisjon av hva legges i kvalitet i doktorgradsutdanning.
2. Det mangler felles bestemmelse for hvilke indikatorer som skal brukes for kvalitet i doktorgradsutdanning.
3. Datagrunnlaget som er brukt for indikatorene er ikke tilstrekkelig

Ut fra dette henter vi vår problemstilling: Det eksisterende systemet for kvalitetssikring av utdanning er ikke tilpasset å vurdere kvaliteten av doktorgradsutdanningen

Vi definerer også to underspørsmål:

1. Hva legges det i kvalitet i doktorgradsutdanning?
2. Hvilke indikatorer brukes fra regjeringen og hvilke indikatorer brukes fra universitetene for å måle kvalitet i doktorgradsutdanning?

Den store interessen for kvalitet i høyere utdanning har resultert i mye forskning de siste 30 årene. Som resultat av det, har vi i dag flere vitenskapelige tidsskrifter med kun denne tematikken, som for eksempel *Quality in Higher Education*, *Quality Assurance in Higher Education*, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. I Norge finnes det ikke lignende tidsskrifter, som har sitt fokus kun på kvalitet i høyere utdanning, men vi kan likevel lese om disse temaene i *Uniped* og *Nordic Studies in Education*. Imidlertid er det veldig få artikler om doktorgradsutdanning generelt i de norske tidsskriftene.

Selv om det finnes mye forskning om kvalitetssikring av doktorgradsutdanning fra andre land, kan vi ikke direkte overføre disse kunnskapene. Å ta en doktorgrad i Norge har sine spesifikke særtrekk som er relevante kun for det norske systemet, som for eksempel ansettelsesforhold, lovfestede permisjoner, krav om opptak, organisatoriske trekk osv. Alle disse forskjellene vil påvirke kvalitetssikringsprosessene og derfor er det nødvendig med en studie som er tilpasset norske forhold.

## 2. Tidligere forskning og begrensning av studiet

Regjeringen publiserte i 2017 Stortingsmelding 16 (2016–2017) for Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Denne stortingsmeldingen skal kunne gi universiteter og høyskoler et verktøy som de kan bruke til å heve kvaliteten på utdanningene sine. Imidlertid, når vi leser dette dokumentet, ser vi at temaet om kvalitet i doktorgradsutdanningen får veldig lite fokus. Doktorgradsutdanningen er bare nevnt kort og det står at stortingsmeldingen ikke skal se spesielt på denne type utdanning. Årsaken til det er, ifølge dette dokumentet, at det allerede er konkludert med at doktorgradsutdanningen i Norge holder høy kvalitet. Denne konklusjonen er basert på en rapport fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU i 2012 (St.meld. nr. 16 (2016–2017), 2017).

I denne rapporten fra NIFU er kvaliteten på doktorgradsutdanning evaluert på nasjonal basis og funnene er gruppert enten på faggruppe (humaniora og samfunnsfag; medisin og helse; matematiske- og naturvitenskapelige fag; ingeniørfag) eller på universiteter (UiO, UiB, NTNU osv. eller de gamle universitetene vs. de nye(re) universitetene). Denne rapporten ser på hvordan utdanningen er organisert, hvordan kvaliteten på input og output er, og relevansen av ph.d.-utdanningen. Selv om dette er en stor og veldig omfattende rapport, ser ikke rapporten på selve kvalitetssikringssystemene som finnes på universitetene og høyskolene.

Det finnes ikke tidligere forskning i Norge om kvalitetssikringssystemene for doktorgradsutdanning. Bortsett fra den overnevnte rapporten fra NIFU, er det ikke mange andre publikasjoner ellers som ser på doktorgradsutdanningen generelt i Norge.

### 3. Kvalitet og kvalitetssikring-historie, utvikling og diskusjoner

#### 3.1. Kvalitetssikring i høyere utdanning-en (kompleks) måte å se kvalitet på

Høyere utdanning og forskning spiller en avgjørende rolle i dagens samfunnsutvikling. Sosioøkonomisk og kulturell utvikling står høyt på agendaen til de fleste europeiske landene (ENQA, 2015). Behov for ny kunnskap og nye ferdigheter gjør at høyere utdanningsinstitusjoner må være forberedt på nye måter å kunne levere det som samfunnet trenger. Dette har universitetene klart å gjøre tidligere. Gjennom historien har vi sett at universitetene alltid har vedvart gjennom- og «overlevd» alle samfunnsendringer. Et av de mest kjente sitater om høyere utdanning fra Clark Kerr sier at:

*Om lag 85 institusjoner i den vestlige verden som ble etablert rundt 1520 eksisterer fortsatt i gjenkjennelige former, med lignende funksjoner og uavbrutt historie, inkludert den katolske kirken, parlamentet på Isle of Man, Islands og Storbritannias parlamenter, flere sveitsiske kantoner og 70 universiteter. Konger som hersker, feudale herrer med vassaler, og guilds med monopol er alle borte. Disse sytti universitetene er imidlertid fortsatt på samme steder med noen av de samme bygningene, med professorer og studenter som gjør de samme tingene, og med styring som fortsetter på samme måte (Kerr, 2001, s. 115)*

Høyere utdanningsinstitusjoner har alltid klart å tilpasse seg samfunnsendringene. Franciscus A. van Vught (1994b) argumenterer for at dette skyldes at disse institusjonene har spesielle grunnleggende egenskaper, både indre og ytre, som gjør slik tilpasning mulig og som skiller universitetene fra andre institusjoner. Disse egenskapene er blant annet at det eksisterer en stor autoritet hos akademikerne, at strukturen i organisasjonen er fragmentert og at det eksisterer et «svakere» system som binder alle fragmentene sammen. Det «svake» systemet gjør at beslutningsmakten er fordelt over flere sektorer og hver sektor har sin egen måte å drive aktivitetene på. I motsetning til mange andre institusjoner, har ikke den administrative ledelsen ved universitetene så stor makt til å styre aktivitetene.

Dette fører til at alle disse indre og ytre egenskapene gjør universitetene eller høyere utdanningsinstitusjoner veldig tilpasningsdyktige til samfunnsendringer (F. A. Van Vught, 1994a).

I næringslivet er hvert produkt kvalitetssikret gjennom et kvalitetssikringssystem som skal bevise både for ledelsen og offentligheten at produktet har god kvalitet. Ved universitetene og høyskolene, kan vi se på utdanningen eller en grad som et produkt. Et kvalitetssikringssystem bør derfor kunne bevise kvalitet ovenfor universitetsledelsen og offentligheten. Imidlertid, sammenliknet med næringslivet, er aktørene som er knyttet til høyere utdanning langt flere enn i industrien. Når det gjelder ledelse, har universitetene i Norge en flerlags ledelsesstruktur der ett utdanningsprogram har utdanningsleder og i noen tilfeller et helt programråd. Etter dette kommer avdelingsledelsen, instituttledelsen, fakultetsledelsen og universitetsledelsen. Når det gjelder offentligheten, er hovedaktørene studenter samt både tidligere og fremtidige og arbeidsgivere. I tillegg til disse to hovedaktører som er interessenter i kvalitet av høyere utdanning, har vi andre aktører som Regjeringen med Kunnskapsdepartementet, NOKUT -et nasjonalt organ for kvalitet i utdanning og DIKU-direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling av høyere utdanning. Vi skal se nærmere på disse og deres rolle senere i teksten.

Med så mange aktører, spesielt fra ledelsens side og ulike roller, kan vi fort se at universitets- og høyskolesystemet kan virke svært tungt og byråkratisk. Vi kan også stille spørsmål om alle disse aktørene har en lik forståelse for hva kvalitet betyr og hva som forventes av et utdanningsprogram? Et annet aspekt med så mange aktører er om når det rapporteres om kvalitet av utdanning og når det kontrollerer utviklingen av kvaliteten, bruker man samme indikatorer og samme datagrunnlag?

I dokumentet for kvalitetssikring av doktorgradsutdanning fra EUA står det at for å *vurdere om doktorgradsutdanningen holder tilstrekkelig kvalitet, er det nødvendig for utdanningsinstitusjoner å bestemme noen indikatorer for kvalitet. Disse indikatorene bør til sammen dekke viktige målsetninger for institusjonene. Dette kan eksempelvis være gjennomføringstid, andel som fullfører utdanning, hvorvidt utdanningen gir relevant kunnskap, karriereutvikling for studenter, publiserte forskningsresultater og kvaliteten på selve gjennomføringen av forskningsprosjekter. På bakgrunn av disse indikatorene kan vi hevde at den viktigste faktoren for kvalitetssikring av doktorgradsutdanning bør være forskning.*

*Kvaliteten på forskningsmiljøet danner grunnlaget for oppfatning av kvalitet i doktorgradsutdanning. Dette gjør at kvalitetssikring av doktorgradsutdanning trenger andre tilnærminger enn utdanning på bachelor- og masternivå. Imidlertid er ansvarliggjøring og forbedring like viktige faktorer for kvalitetssikring på doktorgradsnivå som for bachelor- og masternivå (Byrne et al., 2013, s. 9).*

### 3.2. Kvalitet og kvalitetssikring av høyere utdanning-introduksjon

I de siste tretti årene har det vært mange diskusjoner om kvalitet i høyere utdanning i den offentlige debatten. Dette kan først og fremst skyldes den nye New Public Management-bølgen som endret måten offentlig sektor er organisert på. En bred definisjon av New Public Management (NPM) er bruk av forvaltningsmetoder fra den private til den offentlig sektor. Filosofien bak NPM er at regjeringen skal bestemme politikk, mens andre offentlige organer skal levere tjenester med en «entreprenørsinnstilling». Det vil si at det skal brukes resultatorienterte løsninger, med korte kontrakter og åpne strategier. Årsaken for NPM er antakelsene at organer i offentlig sektor mangler effektivitet og er tungrodd (Heywood, 2013).

Videre ble temaet om kvalitet i høyere utdanning aktuell igjen fra 1990, etter kommunismens fall, i det sentral- og østeuropeiske universiteter begynte å samarbeide med vesteuropeiske universiteter. Til slutt ble temaet aktuelt etter 2000 med Bologna-deklarasjonen og Lisboa-strategien i den europeiske unionen (D. F. Westerheijden, 2007). Kvalitetssikring av høyere utdanning står sentralt i Bolognadeklarasjonen, som er hoveddokumentet i Bologna-prosessen. Bolognadeklarasjonen var vedtatt av utdanningsministre fra 29 europeiske land ved et møte i Bologna i 1999.

Et av målene i denne deklarasjonen er «å fremme europeisk samarbeid i kvalitetssikring av høyere utdanning med å utvikle sammenlignbare kriterier og metoder» (European Ministers of Education, 1999). I Lisboa-strategien var målet at EU skal være «den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden, en økonomi som kan skape en bærekraftig økonomisk vekst med flere og bedre arbeidsplasser og større sosial utjevning, med respekt for miljøet.» (Nærings- og handelsdepartementet, 2004). En av planene for å nå dette målet var at «*europeisk utdannings- og trainingsystemer må tilpasse seg kravene til kunnskapssamfunnet og behovet for forbedret nivå og kvalitet i sysselsettingen*» (European Council, 2000).

I 1998 på UNESCOs konferanse om høyere utdanning i Paris ble det erklært at «uten tilstrekkelig høyere utdanning og forskningsinstitusjoner til å gi en kritisk masse av dyktige og utdannede mennesker, kan ingen land sikre seg endogen og bærekraftig utvikling» (UNESCO, 1998).

Økende bevissthet og diskusjon om kvalitet og kvalitetssikring de siste årene, kan gi inntrykk av at kvalitet er et nyere begrep eller et nyere fenomen. Ofte kan vi lese at «quality is here to stay» når det snakkes om dette temaet. Imidlertid diskuterer Neave (1994) at dette er en feil tilnærming til diskusjonen om kvalitet. Hvis vi sier at quality is here to stay, betyr det at kvaliteten ikke har eksistert tidligere, at dette er et nytt konsept. Kvalitet i utdanning har alltid vært et sentralt punkt siden opprettelsen av universitetene. Det ligger i høyere utdannings natur at den skal være det beste, der «excellence» oppnås. Det som derimot har endret seg over årene er måten universitetene er styrt og hvem som styrer dem (Neave, 1994). I det neste kapittelet vil vi gå gjennom det historiske perspektivet på kvalitetssikring av utdanning ved universitetene, når dette begynte og hvordan kvalitetssikringssystemene har utviklet seg gjennom årene.

### 3.3. Historisk perspektiv på kvalitetssikringen av utdanning

Tidligere har kvaliteten i utdanningen vært universitetenes eget ansvar og debatten om hva som er eller gir kvalitet eksistert internt på universitetene. Siden midten av 1980-tallet har det imidlertid blitt større interesse for kvalitet i utdanning blant politikere. Hovedårsakene for at kvalitet har fått større oppmerksomhet i den offentlige debatten kan være økning i studentantall og dermed større utgifter til utdanning og større konkurranse om ressurser. I den samme perioden, på 80-tallet, begynte New Public Management-bølgen å endre måten vi tenker om bruk av offentlige ressurser. Diskusjoner om kvalitet i offentlige tjenester tok dessuten større plass i den offentlige debatten (Green, 1994).

Vi så tidligere at effektivisering av offentlige tjenester og bedre bruk av ressurser sto sentralt for New Public Management-bølgen. NPM tok utgangspunkt at levering av offentlig tjenester tidligere var ineffektivt og dette kan forbedres med hjelp av metoder/teknikker fra privat sektor. Med NPM økte bevisstheten av bruk av offentlig midler og ansvarliggjøring av disse. Denne økonomiske tankemåten var vanlig for den private sektoren, men uvanlig for offentlig sektor. Regjeringer i mange land begynte å endre arbeidsmåten eller styringen av hele offentlig sektor og dermed universitetene. Nå måtte de høye kostnadene for høyere utdanning ansvarliggjøres og det var mer behov for tydeliggjøring av samfunnsnyttene i utdanningen. Det ble satt spørsmålsteget om hvorvidt offentlige ressurser ble hensiktsmessig brukt og om universitetene faktisk leverer utdanning av høy kvalitet. Av den grunn begynte mange regjeringer å utarbeide mekanismer og prosesser for kvalitetssikring av høyere utdanning. (F. Van Vught & Westerheijden, 1994)

New Public Management er ikke den eneste årsaken til at vi i dag har kvalitetssikring av utdanning. I dag, sammenlignet med mange år tilbake har vi flere universiteter og høyskoler. Nå har vi i Norge 10 universiteter, 10 vitenskapelige høyskoler og 18 andre høyskoler, både private og statlige. Dette har skapt større konkurranse om offentlige ressurser blant universitetene og høyskolene. Antall studieprogram har økt og flere universiteter har samme utdanningstilbud.

Utdanningstilbudet har også blitt mer variert og det er et konstant press om at utdanningen må være tilpasset samfunnets behov. I noen yrker har vi en situasjon der uteksaminerte kandidater har vanskeligheter med å finne relevant jobb, som for eksempel humanistiske fag og noen



samfunnsvitenskapelige fag, mens det er behov for flere ingeniører og leger i dagens samfunn. En slik variasjon i arbeidsmarkedet fører til press på utdanningsinstitusjonene til å svare både på behovene i samfunnet, men også tilpasse noen utdanninger slik at flere kan komme i arbeid. I de siste årene har vært mange diskusjoner om viktigheten av en utdanning innen humaniora og hvordan næringslivet kan benytte de som har denne kompetansen (St.meld. nr. 16 (2016–2017), 2017).

Kvalitet i utdanning har også blitt mer relevant etter ECTS-systemet<sup>1</sup> ble etablert. Tanken bak dette systemet var at studenter fra de europeiske landene kan dra på utveksling og ta kurs hos andre institusjoner og få studiepoeng for det. Dette forutsetter at utdanningene i Europa alle har samme kvalitet slik at studentene kan lett fortsette med studiet når de er på utveksling og etter at de har kommet tilbake (European Ministers of Education, 1999).

Ut fra dette ser vi at både nasjonale (regjering) og internasjonale aktører (EU, UNESCO) har fått økt interesse for kvalitet i- og kvalitetssikring av høyere utdanning. Vi så tidligere at kvalitet og kvalitetssikring kun var universitetene sitt eget ansvar. Imidlertid, med mange samfunnsendringer og med flere nasjonale og internasjonale aktører involvert i utdanningen, ser vi at «ansvaret» for kvalitetssikring har skiftet, fra å være kun et universitets eget ansvar til å være en mer kompleks prosess der flere interessenter er involvert. Vi skal gå gjennom denne prosessen og interessentene senere i teksten.

---

1

ECTS er forkortelse for European Credit and accumulation Transfer System

## 4. Kvalitetssikring av doktorgradsutdanning i Europa

### 4.1. Regler og veiledning for kvalitetssikring av utdanning i Europa

Høyere utdanning har vært gjennom mange reformer i de siste tiårene. Vi leste tidligere at disse reformene springer ut fra både samfunnsendringer i nasjonalstatene og fra de felles initiativene i EU om høy og lik kvalitet i høyere utdanning, spesielt fra Bologna-deklarasjonene og de 28 landene som var del av den (European Ministers of Education, 1999, Preamble)

De første landene som introduserte kvalitetssikring på nasjonalt nivå var Storbritannia, Frankrike og Nederland rundt 1985. Danmark var det første landet å følge etter da de etablerte et nasjonalt system for kvalitetssikring i 1990 (Schwarz & Westerheijden, 2007). På midten av 90-tallet initierte den Europeiske kommisjonen et pilot-prosjekt der et nettverk av nasjonale aktører som har ansvar for kvalitetssikring av høyere utdanning kunne møtes og dele erfaringer. Etter Bologna-deklarasjonen, ble dette prosjektet lansert under navnet Europeisk nettverk for kvalitetssikring i høyere utdanning i 2000. I 2005 under møte med ministre i Bologna prosessen, ble vedtatt *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, ESG (Europeiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring i høyere utdanning) (ENQA, 2010).

Disse standarder og retningslinjer gjelder både for institusjonene (universiteter og høyskoler) og eksterne kvalitetssikringsbyrå som for eksempel NOKUT, Nasjonal organ for kvalitet i utdanning i Norge er.

Vi skal kort gå gjennom hovedpoengene i denne teksten og fokusere på det er som er relevant for vår problemstilling.

Hovedmålet med ESG er å bidra til en felles forståelse av kvalitetssikring for læring og undervisning på tvers av de europeiske landene og på tvers av alle interessenter. ESG deler interessentene i to grupper, interne og eksterne. Interne interessenter er alle involverte innen en utdanningsinstitusjon, som for eksempel studenter og vitenskapelige og administrative ansatte ved et universitet. Eksterne interessenter er alle utenfor universiteter, som for eksempel arbeidsgivere og andre partnere av utdanninginstitusjonen.

ESG er veiledningsregler for både intern og ekstern kvalitetssikring og de dekker områder som er viktige for et velfungerende kvalitetssystem og læringsmiljø i høyere utdanning. ESG er ikke standarder for selve kvaliteten i utdanning og de gir ikke direkte ordre hvordan kvalitetssikring skal være. Det er opp til hver institusjon å lage sine egne systemer for kvalitetssikring, med hjelp av veiledning fra ESG standarder. (ENQA, 2015)

ESG er basert på 4 grunnleggende prinsipper:

1. Høyere utdanningsinstitusjoner har primært ansvar for kvalitet i utdanning og forskning, samt for å skape et kvalitetssikringssystem
2. Kvalitetssikring skal svare på mangfoldet av høyere utdanningssystemer, institusjonene, studieprogrammene og studenter
3. Kvalitetssikring skal bidra til utviklingen av kvalitetskultur
4. Kvalitetssikring skal ta hensyn til behovene til studentene, samfunnet og andre relevante interessenter

Kilde: (ENQA, 2015, s. 8)

ESG-standardene er delt i tre kategorier: 1. Intern kvalitetssikring, 2. Ekstern kvalitetssikring og 3. Kvalitetssikring utført fra kvalitetssikringsbyrå.

Standardene og veiledningen for intern kvalitetssikring innebærer at institusjonen har

1. **Policy for kvalitetssikring.** Utdanningsinstitusjonen bør ha et kvalitetssikringssystem og en policy for kvalitetsutvikling som er offentlig tilgjengelig og er en del av institusjonens strategi. En policy for kvalitetssikring er mest effektiv når den reflekterer forskning, undervisning og læring. En slik policy involverer alle nivåer ved institusjonen, som for eksempel ledelsen, fakulteter, institutter, avdelinger og alle interne interessenter, som ansatte og studenter skal bidra til og har ansvar for kvalitetssikringen. Videre skal en slik policy gi plass til akademisk integritet og akademisk frihet, skal beskytte studentene og ansatte fra diskriminering eller intoleranse og skal involvere eksterne interessenter i kvalitetssikringen av utdanningen.

2. **System for design og godkjenning av studieprogram.** Institusjonene har ansvar for å designe studieprogrammene slik at de kan oppnå målene som er satt, inkludert læringsutbytte. Det skal være tydelig hvilke kvalifikasjoner skal oppnås med hvert spesifikke studieprogram og på hvilket nivå programmet er når det gjelder det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Programmene skal også være i tråd med institusjonens strategier. Et slikt design skal kunne involvere studenter og andre interessenter.
3. **Kvalitetssikring, læring og undervisning som er student-sentrert.** Institusjonen skal sikre at studieprogrammene skal bidra til at studentene tar en aktiv rolle i læringsprosessen. Dette innebærer at blant annet at undervisningen er tilpasset studentenes behov og et det finnes fleksible læringsmetoder, at det brukes flere pedagogiske metoder, at undervisning og læring oppfordrer selvstendig evne til å reflektere med hjelp av veiledning fra underviseren, at det eksisterer en toveis respekt mellom underviser og student og at det finnes prosesser som håndterer klager fra studentene.
4. **Opptak av studenter, fremdrift i utdanningen, godkjenning av utdanning og vitnemålutdeling.** Institusjonen skal ha forhåndsdefinerte og publiserte forskrifter for alle fasene av en studie-syklus, det vil si fra opptak, fremdrift, godkjenning av utdanning (for eksempel utdanning tatt i utlandet) og vitnemålutdeling. Dette innebærer også at institusjonene har et system for å overvåke fremdriften til studentene og ta handlinger basert på informasjon av disse.
5. **Undervisningsansatte. Institusjonene skal sikre at undervisningsansatte skal ha høy kompetanse.** Derfor er det nødvendig at det eksisterer rettferdige og transparente prosesser rundt ansettelse av undervisningsstillinger. I tillegg er det viktig at det eksisterer muligheter for faglig utvikling av undervisere, at institusjonen skaper et sterkere bånd mellom forskning og undervisning og at det finnes muligheter for innovasjon i undervisningsmetoder og tilgang til ny teknologi.
6. **Læringsressurser og studentstøtte.** Institusjonen har ansvar for å sørge for at studentene har tilgang til ressurser, som for eksempel bibliotek, leserom, IT-infrastruktur og tjenester samt menneskelig støtte, som for eksempel rådgivere, studieveiledere osv.

7. **Informasjonshåndtering.** Institusjonene skal samle data som er relevant for hvert studieprogram for å kunne oppnå et bedre system for beslutningstaking. Relevante data er et viktig grunnlag for å avdekke hva det er som fungerer bra og hva det er som ikke fungerer. Dette kan være data om studentenes fremdrift, tall for gjennomføringstid, tall om frafall i utdanning, studentenes tilfredshet med studieprogrammet, karriereveier for uteksaminerte studenter osv.
8. **Offentlig informasjon.** Informasjon om institusjonen skal være offentlig tilgjengelig slik at nåværende og fremtidige studenter, samt andre interessenter og offentligheten skal kunne informeres om aktivitetene rundt studieprogrammene. Det kan være av interesse for eksempel, opptakskriteria, læringsutbytte, kvalifikasjonene hvert program gis, tilstanden av kvalitet på programmet og muligheter for jobb for hvert enkelt program.
9. **Pågående rapportering og periodisk evaluering av studieprogrammer.** Denne kategorien er mest relevant for vår problemstilling og derfor skal vi fokusere oss mer på denne.

Hovedmålet her er at institusjonene skal overvåke og ha periodisk gjennomgang av hvert studieprogram. Institusjonen skal sikre at programmene oppnår målene som er satt og at de responderer på behovene til studentene og samfunnet som helhet. Disse gjennomgangene skal sikre at programmet blir forbedret. Dette innebærer at evalueringen tar hensyn til:

- *Programmet er oppdatert med dagens forskning og utvikling av fagfeltet der programmet tilhører*
- *Samfunnets skiftende behov*
- *Studentens fremdrift, arbeidsbelastning og fullføring*
- *Effektiviteten av prosedyrene for studentenes vurdering*
- *Forventningen av studentene, deres behov og tilfredstillelse med studieprogrammet*
- *Læringsmiljøet og støttetjenestene og deres egnethet til formål for programmet*

Videre står i ESG dokumentet at *studieprogrammene skal gjennomgås jevnlig og skal inkludere studenter og andre interessenter. Det skal samles og analyseres informasjon som skal bidra til å utvikle og oppdatere studieprogrammet. Reviderte spesifikasjoner i programmet skal publiseres.*

**10. Gjentatte ekstern kvalitetssikring.** Institusjonen skal sørge for at det gjøres ekstern kvalitetssikring jevnlig og i tråd med ESGs prinsipper og veiledning.

Når vi leser disse kategoriene, ser vi at de er veldig generelle og ikke tilpasset en spesiell type utdanning. Ikke noe sted i kategoriene, kan vi lese noe spesifisert om doktorgradsutdanningen eller at det er behov at noen av kriteriene kunne tilpasses denne type utdanning. Doktorgradsutdanningen skiller seg fra en bachelor- og mastergrad og vil derfor har andre behov enn det som er gyldig for andre type høyere utdanning. Selv om Bologna-deklarasjonen begynte med fokus på bachelor- og masterutdanning, har det i de siste årene kommet mer kunnskap og interesse for doktorgradsutdanningen i Europa. Vi skal se på de i det neste kapitlet.

## 4.2. Doktorgradsutdanning og Salzburg-prinsippene

Doktorgradsutdanningen er en spesiell type utdanning siden det kombinerer både høyere utdanning, i tradisjonell forståelse av utdanning, og forskning. De fleste doktorgradskandidater i Norge skriver en artikkelbasert avhandling der det forventes at de skal publisere et antall artikler og til slutt skrive en «kappe» der de «syr sammen» artiklene og svarer på forskningsspørsmålet. I tillegg til det, forventes det at de skal ta fag som til sammen vektet til 30 studiepoeng.

Når ph.d.-kandidatene skriver artikler og vil publisere dem, må disse være av høy kvalitet for å kunne gå gjennom en «peer review». Etter at de er ferdig med artiklene og har skrevet kappe, er avhandlingen sendt til en komite med to eksterne medlemmer og et internmedlem.

Ut fra dette ser vi at doktorgradsutdanningen er ganske annerledes enn en utdanning på et bachelor- eller masternivå der studentene følger en bestemt og forutsigbart sti, tar faste kurs eller moduler der utdanningen er veldig undervisningsbasert.

I begynnelsen var Bologna-prosessen rettet mot kun utdanning på nivå 1 og 2, dvs. bachelor- og masterutdanning. Etter initiativ fra European University Association (EUA) og deres prosjekt om utdanningsprogrammer på doktorgradsnivå, ble det organisert et seminar i Salzburg som bidro til policyutvikling som gjaldt utdanning på nivå 3., eller på doktorgradsnivå. Hovedresultatet av dette seminaret var enigheten om etablering av 10 såkalte «Salzburg-prinsipper» som skal ta hensyn til nøkkelrollene til doktorgradsprogrammene og forskeropplæring i Bologna-prosessen (EUA, 2005).

Vi oppsummerer de 10 Salzburg prinsippene for doktorgradsutdanning her:

1. **Kjernekomponenten i doktorgradsstudiet er at fremdrift av kunnskap skjer gjennom original forskning.** Samtidig må det være anerkjent at doktorgradsutdanningen må møte behovene til et arbeidsmarked som er bredere enn kun academia.

2. **Doktorgradsutdanningen må være en del av de institusjonelle strategier og politikk:** Universiteter som institusjoner må ta ansvar for at doktorgradsprogrammene de tilbyr er utformet slik at de kan møte nye utfordringer og at disse programmene inkluderer faglige karrieremuligheter tilpasset denne type utdanning.
3. **Mangfoldets betydning:** Det rike mangfoldet av doktorgradsprogrammer i Europa - inkludert felles doktorgrader - er en styrke som må understøttes av kvalitet og god praksis.
4. **Doktorgradskandidater, som forskere i tidlig stadium, bør anerkjennes som fagfolk** - med tilsvarende rettigheter - som bidrar til å skape ny kunnskap.
5. **Den viktigste rollen, veiledning og vurdering:** Formelle ordninger for veiledning og evaluering må være på plass og må være basert på en transparent kontraktsramme mellom doktorgradskandidat, veileder(e), institusjonen og eventuelt andre relevante aktører.
6. **Oppnå kritisk masse:** Doktorgradsprogrammer bør søke å oppnå kritisk masse og bør se på ulike typer innovativ praksis som blir introdusert på universiteter over hele Europa, og være bevis på at ulike løsninger kan være hensiktsmessige for ulike sammenhenger og særlig på tvers av større og mindre europeiske land. Disse spenner fra doktorgradsskoler i store universiteter til internasjonalt, nasjonalt og regionalt samarbeid mellom universitetene.
7. **Varighet:** Doktorgradsprogrammene skal være normert innenfor en passende tidsperiode (tre til fire år på heltid som regel).
8. **Fremme av innovative strukturer:** Å møte utfordringen med tverrfaglig tilnærming og utvikle overførbare ferdigheter.
9. **Økende mobilitet:** Doktorgradsprogrammer skal forsøke å tilby geografisk samt tverrfaglig og intersektorell mobilitet og internasjonalt samarbeid innenfor et integrert rammeverk for samarbeid mellom universiteter og andre partnere.
10. **Sikre finansiering:** Utvikling av kvalitet i doktorprogrammer og vellykket gjennomføring av doktorgradskandidater krever passende og bærekraftig finansiering.

Kilde: (EUA, 2005)



De 10 Salzburg-prinsippene er spesifikke og tilpasset doktorgradsutdanning. De er likevel ikke tatt med som en del av ENQA og ESG-standardene. I dagens ESG er det ikke spesifisert egne veiledninger eller standarder for bestemte type utdanning. Dermed blir ESG veldig bred og kan være vag hvis vi ønsker konkrete standarder for en bestemte type utdanning. For vår problemstilling er det derfor relevant å se om norske universiteter i sitt kvalitetssikringsarbeid tar hensyn til Salzburg- prinsippene.

## 5. Teoretisk rammeverk

### 5.1. Konseptet og definisjon på kvalitet i høyere utdanning

I vitenskapelig litteratur om høyere utdanning finnes det enighet om at kvalitet er noe som er vanskelig å definere. Green (1994) snakker om kvalitet i utdanning som et mer filosofisk konsept, at definisjonen av kvalitet varierer og reflekterer perspektivet til hvert enkelt individ og samfunn og at det ikke finnes noen riktig eller feil tolkning av hva kvalitet betyr (Green, 1994).

Vroeijenstijn skriver om kompleksiteten rundt det å definere kvalitet i høyere utdanning og at *vi bør snakke om kvaliteter enn kvalitet*, nemlig at det ikke bare finnes en form for kvalitet (Vroeijenstijn, 1995, s. 14). Kvalitet er også et begrep som er veldig relativt. Ifølge Harvey og Green (1993) er dette på grunn av to faktorer. Den første dimensjonen er hva kvalitet betyr for alle interessenter, dvs. for alle involverte rundt et studieprogram. Dette varierer fra person til person avhengig av hvilken rolle personen har. Vi kan forvente at kvalitet har forskjellige betydning for studenter, akademikere, arbeidsgivere, regjering, forskningsinstitusjoner, revisorer osv. Alle disse har forskjellige perspektiver på hva kvalitet betyr (Harvey & Green, 1993, s. 10). Den andre dimensjonen av kvalitet som noe relativt er referansemålingen av kvalitet. Er kvalitet noe absolutt, som et ideal for fortrefelighet eller er kvalitet når forhåndsbestemte faktorer er oppfylt, for eksempel nasjonale kriterier for kvalitet (Harvey & Green, 1993)

Harvey og Green (1993) tar utgangspunkt i kvalitetssikringen av høyere utdanning når de kategoriserer hvordan kvalitet kan bli sett. De avgrensner dette i 5 kategorier:

1. Det tradisjonelle kvalitetskonseptet, der kvalitet er sett som noe eksepsjonelt (høye standarder). Dette innebærer at det settes inn store midler for å oppnå noe som er særdeles bra. Eksempler på dette er utdanning og forskning som gis på toppuniversiteter som Oxford eller Cambridge
2. Kvalitet som samsvar for krav og standarder (ingen avvik i kvaliteten). Dette synet på kvalitet kommer fra industrien, men vi ser at denne tilnærmingen likevel har preget offentlig sektor. Her forstås kvalitet som oppfyllelse av et sett av regler og standarder for kvalitet. Når disse standardene ikke er møtt, konkluderes det med at kvaliteten ikke er tilstrekkelig.

3. Kvalitet som «fitness for purpose», som innebærer at kvalitet bare har mening når vi kan bevise at det var utbytte av kvaliteten. Denne tilnærmingen er ikke statisk, fordi her tenkes det at hensikten med en type utdanning kan endre seg og dermed må produktet tilpasse seg endringene. Utfordringen her er hvem skal hente «utbyttet» fra høyere utdanning? Er det næringslivet, offentlig sektor, forskningssektoren eller hele samfunnet?

4. Kvalitet som «verdi for pengene» for institusjonen. Her tenkes det at kvalitet oppnås når institusjonen etablerer sine egne regler for måling av kvalitet og institusjonen viser at den jobber effektivt med oppnåelse av disse målene.

5. Kvalitet som oppfyller kravene eller behovene til forbrukeren. Denne tilnærmingen ligger veldig tett til kvalitet som fitness for purpose, men kanskje enda mer spisset til kun forbrukerne. Imidlertid, her dukker igjen spørsmålet opp, hvem er forbrukeren i offentlig sektor? Er det regjeringen eller studentene?

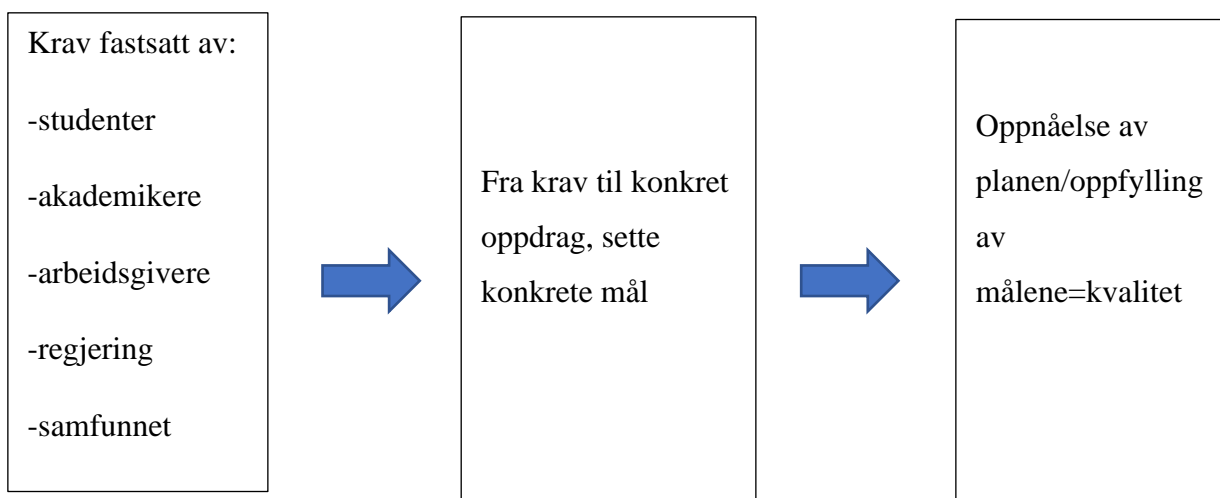
Det er utfordrende å definere kvalitet eller kanskje til og med å komme i nærheten av selve definisjonen av kvalitet. Det handler ikke bare om hva kvalitet er, men også hvordan alle de forskjellige interessentene ser på kvalitet.

Cheong Cheng og Ming Tam (1997) skiller mellom interne og eksterne interessenter i en kvalitetssikringsprosess. Ifølge Cheng and Tam, er interne interessenter nåværende studenter, eller i vår case doktorgradskandidater og «front-line staff» eller ansatte på en utdanningsinstitusjon som er direkte involvert med ph.d.-kandidatene. Disse kan være veiledere, kursundervisere, administratorer osv. Eksterne interessenter kan være arbeidsgivere, statlige organer, universitetsledelsen, potensielle eller fremtidige ph.d.-kandidater osv. Alle disse kan ha forskjellige tolkninger for hva kvalitet er og ha ulike forventninger til et kvalitetssikringssystem. Videre skriver Cheng og Tam at disse forskjellige tolkningene og forventningene også kan være motstridende. Derfor er det vanskelig å komme med kun en definisjon av hva kvalitet er, og vi kan si at det er avhengig av hvem som ser på kvaliteten.

Selv om det ikke finnes en konkret definisjon av hva kvalitet er, har Vroeijenstijn en god forklaring på hvordan vi skal tenke på kvalitet. Han foreslår en bredere definisjon der kvalitet er *et spørsmål om forhandling mellom alle berørte parter* (Vroeijenstijn, 1995, s. 14). Ifølge Vroeijenstijn (1995) skal alle parter formulere sine krav og det er den høyere

utdanningsinstitusjonens ansvar å forene alle de forskjellige kravene og skape en konkret plan om det å sette konkrete mål. Dette kvalitetskonseptet kan vi se grafisk illustrert i figur 1.

Figur 1: Kvalitet som forhandling mellom alle parter



Kilde: (Vroeijenstijn, 1995, s. 15)

## 5.2. En generell modell for kvalitetssikring av utdanning

Tidligere så vi at i løpet av 80- og 90-tallet, kom diskusjonen om kvalitet i høyere utdanning og behovet for å sikre dette. Det ble forventet at universitetene kunne vise høy kvalitet i sitt arbeid og ansvarliggjøres for aktivitetene de gjør. Dette førte til at de fleste europeiske landene begynte å etablere et kvalitetssikringssystem for høyere utdanning. Pionerne i dette arbeidet var der Storbritannia, Frankrike og Nederland som var blant de første å etablere et slikt system. I de nordiske landene var Danmark det første landet med et slik system. Etter kommunismens fall begynte de østeuropeiske landene å samarbeide med vesteuropeiske universiteter og deretter på slutten av 90-tallet fulgte de østeuropeiske landene etter med etablering av kvalitetssikringssystem for høyere utdanning.

F. Van Vught og Westerheijden (1994) analyserte kvalitetssikringssystemene i de fleste europeiske landene, USA og Canada og som resultat av det, satte de opp en modell for kvalitetssikring som er basert på fem elementer som finnes i alle kvalitetssikringssystemer. Disse fire felles elementene er 1. hvert land har et uavhengig organ som koordinerer arbeidet med kvalitetssikringen 2. internt system for kvalitetssikring, selvevaluering av institusjonen 3. eksternt system for evaluering, eller eksternt peer-review 4. publisering av rapportene om kvalitetssikring og 5. relasjonen mellom outcome og regjeringens beslutning når det gjelder finansiering av utdanningsinstitusjonene (F. Van Vught & Westerheijden, 1994).

Middlehurst og Woodhouse (1995) sorterer disse elementene i fem faser, ut fra hvordan de foregår. Fase 1 er når institusjonen gjør en selvanalyse av kvaliteten. Fase 2 er publisering en rapport om en slik selvanalyse. Fase 3 er når et eksternt panel tar hensyn til denne rapporten og i fase 4. besøke institusjonen for å 5. publisere en sluttrapport.

Videre tar Middlehurst og Woodhouse (1995) opp spørsmålet om balansen mellom ansvarliggjøring og forbedring av kvalitet. De skriver at vi ikke kan ha separate systemer for forbedring og for ansvarliggjøring. *«Begge disse må eksistere i et rammeverk som setter veiledningsprinsipper som er kontinuerlig utviklet og kommer fra «good practice». I tillegg må*

*det eksistere en maktbalanse og tillitt mellom alle interessentene og kommunikasjonen mellom disse må være åpen ... For å oppnå et robust, kostnadseffektivt og rettferdig system, må ulike (men like legitime) formål og interesser være tatt hensyn til på alle nivåer i systemet. Alvorlig ubalanse av makt vil trolig skade både kvaliteten og integriteten til høyere utdanning.» (Middlehurst & Woodhouse, 1995, s. 267).*

F. Van Vught og Westerheijden (1994) tar også for seg spørsmålet om maktbalansen mellom alle interessenter, påpeker viktigheten av lik involvering fra alle interessenter i kvalitetssikringen og hvorfor ansvarliggjøring ikke skal være det eneste målet. Hvis kvalitetssystemet kun ser på utdanningsinstitusjonen og ikke tar referanser fra eksempelvis arbeidsgivere eller hvilke behov samfunnet har, kan universitetet eller høyskolen stå i fare å få lavt omdømme fra samfunnet. Et annet problem som kan oppstå er at hvis kvalitetssikringen kun er laget for å fremheve ansvarliggjøring for regjeringen, vil dette være i strid med de grunnleggende egenskapene utdanningsinstitusjonene har og det enkelte universitet og høyskole kan miste sin kredibilitet blant det akademiske miljøet (F. Van Vught & Westerheijden, 1994). Det er i universitetenes mål og verdier at de skal ha akademisk frihet og akademisk kultur som fremmer kritiske og uavhengige stemmer og skal stimulere nyskapende undervisning og forskning. Selv om alle statlige og offentlige organer, inkludert universiteter, må ansvarliggjøres for jobben de gjør, er ikke det den grunnleggende verdien. Universitetene har også samfunnsansvar, å gi utdanning som er relevant for arbeidslivet og kompetanse som kan løse globale utfordringer. Dermed er det nødvendig at flere interessenter er inkludert i jobben med kvalitetssikring og forbedring av kvalitet i høyere utdanning.

### 5.3. Ansvarliggjøring og kvalitetssikring

Det finnes flere diskusjoner rundt konseptet ansvarliggjøring i høyere utdanning. Ifølge Trow (1996, s. 310) er ansvarliggjøring «plikten til å rapportere til andre, å forklare, begrunne, svare på spørsmål om hvordan ressursene er brukt og til hvilken effekt. Ansvarliggjøring kan ha forskjellige former i forskjellige samfunn». F. A. Van Vught (1994a, s. 42) har en lignende definisjon på ansvarliggjøring og det er at ansvarliggjøring er «kravet til å vise ansvarlige handlinger til en eller flere eksterne aktører». Vi ser at begge definisjonene har et felles element og det er at med ansvarliggjøring viser universitetene og høyskolene sine rapporter til andre utenfor organisasjonen. Videre diskuterer F. A. Van Vught (1994a) at spørsmålet er hvem disse eksterne aktørene er når vi snakker om ansvarliggjøring i høyere utdanning. Det kan være regjeringen som gir midler til universitetene, studenter som tar en grad ved institusjonen, arbeidsgivere som kommer til å ansette uteksaminerte kandidater osv. Vi hadde samme diskusjon da vi diskuterte hva kvalitet er og hvordan forskjellige aktører tolker kvalitet, at det kan være ulikt og avhengig av posisjonen eller mandatene interessentene har.

Trow (1996) diskuterer videre om koblingen mellom høyere utdanningsinstitusjoner og samfunnet generelt og at en grunnleggende lenke mellom de to er tillit. Tillit til at universitetene gjør jobbene sine og det finnes tillit at resursene er brukt formålstjenlig. Når en institusjon må ansvarliggjøres for det de har levert kan man si at det hindres misbruk av midler, korrupsjon, funksjonsfeil osv. Ansvarliggjøring må brukes som regulator for høyere utdanningsinstitusjoner, det må settes krav og kriterier som må oppfylles og rapporteres om (Trow, 1996). Derfor kan vi diskutere hvordan ansvarliggjøring og tillit henger sammen. På den ene siden, kan vi si at med ansvarliggjøring forsterkes tilliten, at universitetene faktisk har oppnådd det de skal og for eksempel har brukt midlene som de skulle. Men samtidig kan man også diskutere at i og med at vi krever ansvarliggjøring, har vi ikke tillit til utdanningsinstitusjonene.

#### 5.4. Konseptet om Ansvarliggjøring vs. Forbedring i kvalitetssikringssystemer ved høyere utdanningsinstitusjoner

I diskusjonen rundt kvalitetssikring er det et område veldig ofte debattert; Spenningen mellom ansvarliggjøring og forbedring (Harvey & Williams, 2010). I sin publikasjon «15 Years of *Quality in Higher Education*» har disse to forfatterne analysert konseptet rundt kvalitet og kvalitetssikring i artikler publisert i tidsskriftet «Quality in Higher Education». I dets systematiske arbeidet har Harvey og Williams (2010) funnet ut at de fleste studier konkluderer at ekstern evaluering av kvalitetssikring ikke bidrar til forbedring av kvalitet, spesielt når den eksterne evalueringen også må ta hensyn til ansvarliggjøring. Når et system prioriterer ansvarliggjøring, vil dette svekke fokuset på forbedringen. Harvey og Williams (2010, s. 8) diskuterer videre at dette gjør «*at tilliten er svekket, noe som er et gjentakende problem*».

Et av hovedprinsippene i «Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning» i Norge er at utdanningsinstitusjonene selv har ansvaret for å både ivareta kvaliteten og legge til rette for videreutvikling av kvaliteten utdanningen (Studiekvalitetsforskrift, 2010). Tidligere diskuterte vi at også i et historisk perspektiv har alltid universitetene hatt ansvaret for kvaliteten i utdanningen. Ifølge Franke (2002) skjer kvalitet og kvalitetsutvikling i det daglige arbeidet ved institusjonene, i det som skjer i undervisningsrommene, mellom studentene, mellom studentene og undervisere osv.

Det er også i statutten til NOKUT, som uavhengig organ, at de skal akkreditere og føre tilsyn av utdanningsinstitusjonenes kvalitetssikringssystem og utvikling av egen utdanningskvalitet (NOKUT, 2019). Det er nemlig ikke NOKUTs oppgave å kontrollere kvaliteten, men å undersøke hvordan den er sikret og oppnådd.



## 5.5. En felles europeisk kvalitetssikringsmodell

De fleste av dagens kvalitetssikringssystemer i Europa er basert på den teoretiske modellen som senere dannet «*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*» som var beskrevet i en tidligere kapittel. Denne modellen oppstod i 1991 som et resultat av da en ad hoc arbeidsgruppe gjennomført fra Van Vught og Westerheijden. (D. Westerheijden, Hulpiau & Waeytens, 2007). Vi skal kort gå gjennom de elementene som er del av denne teoretiske modellen.

1. Et uavhengig organ som koordinerer arbeidet med kvalitetssikringen. Dette organet bør ha uavhengighet og ansvar for å styre systemet på et «meta-nivå». Det vil si at denne agenten kan koordinere prosessene i kvalitetssikringen uavhengig av regjeringens politikk og skal samtidig ikke påvirke eller presse utdanningsinstitusjonene til å følge regjeringens politikk (F. Van Vught & Westerheijden, 1994).
2. Intern revisjon, selvevaluering. Dette elementet innebærer at et kvalitetssikringssystem er basert på «egenvurdering». For et akademisk miljø skal kunne akseptere og gjennomføre endringer, må det samme miljøet eie kvalitetssikringen, kjenne igjen problemer og utforme løsninger for dette. Imidlertid er det viktig å påpeke at også i en egenvurdering av kvalitet, bør eksterne aktører involveres for konsultasjoner, som for eksempel arbeidsgivere eller tidligere studenter (F. Van Vught & Westerheijden, 1994).
3. Ekstern peer-review. Dette innebærer at eksperter utenfor institusjonen besøker institusjonen der utdanning er og gjør en review av kvaliteten på utdanningen. Disse eksperter skal ha en objektiv og upartisk rolle (F. Van Vught & Westerheijden, 1994). Utvalget av medlemmer i en peer-review prosess bør være valgt ut på basis av hva som er fokuset, fagfeltet og målet med kvalitetssikringen (Brennan & Shah, 2000). Disse kan være eksperter fra industrien, akademikere fra andre utdanningsinstitusjoner, fagforeninger osv.

4. Publisering av rapporten. Her ser vi funnene av peer-review. Hovedmålet med dette er hvordan funnene fra rapporten kan hjelpe utdanningsinstitusjonen til å forbedre kvalitetsnivået i utdanningen. Hensikten med denne rapporten er ikke å kritisere utdanningsinstitusjonen eller rangere utdanningen i forhold til andre typer utdanninger eller andre institusjoner. Når en rapport er publisert og ligger offentlig, kan dette være tilgjengelig til forskjellige interessenter, for eksempel fremtidige studenter, arbeidsgivere og andre som er interessert den spesifikke utdanningen. I tillegg til forbedring, skal en slik ekstern peer-review-rapport også kunne bidra til ansvarliggjøring av institusjonen (F. Van Vught & Westerheijden, 1994).
5. Relasjonen mellom outcome og regjeringens beslutning når det gjelder finansiering av utdanningsinstitusjonene. F. Van Vught og Westerheijden (1994) argumenterer at det ikke skal være en direkte lenke mellom outcome av kvalitetssikring og finansiering av utdanningsprogram, dvs. dårligere kvalitet skal ikke lede til mindre bevilgninger. Imidlertid diskuterer Vught og Westerheijden at det kan eksistere en indirekte lenke. Dette betyr at en kvalitetsrapport for et studieprogram kan være en del av det større bildet når regjeringen fordeler midler og kan eventuelt gjøre noe mindre justeringer med for eksempel å belønne programmer med høy kvalitet eller gi mer hjelp til programmer som har kvalitetsutfordringer.

## 5.6. Kvalitetssikring og bruk av indikatorer: behov og utfordringer

Vi diskuterte tidligere at forståelsen for kvalitet har skiftet fra å være kvalitet som en naturlig del av utdanning på høyere nivå til forståelse at kvalitet er noe som kan måles og undersøkes, noe som vi kan få bevist at finnes. For å kunne utføre kvalitetssikring på alle tre nivåer som vi så tidligere, og oppnå målene for kvalitet kreves det at det finnes «informasjonsinput», en indikator som kan gi oss relevant informasjon for å vurdere kvaliteten på utdanningen (Sadlak, 2007).

F. A. Van Vught (1994a) diskuterer at indikatorer kan være et nyttig verktøy i en bredere tilnærming til kvalitetssikringen. Imidlertid diskuterer han at indikatorer ikke skal være det eneste gyldige middelet for å operasjonalisere kvalitet. Indikatorer kan fortelle mye og de kan gi en verdifull innsikt i kvalitetsarbeidet, så lenge at de ikke brukes utelukkende. Vroeijerstijn (1995) åpner den samme diskusjonen, hvorvidt indikatorer er et riktig mål for kvalitet. Både Vroeijerstijn og Van Vught gir eksempler på bruk av antall publikasjoner, antall studenter som består eksamen eller antall vitenskapelig ansatte som indikatorer for kvalitet og at disse ikke alltid er ensbetydende med kvalitet. Ut fra disse eksempler ser vi at indikatorer er ofte målbare og kvantitative data.

Vroeijerstijn (1995) diskuterer at det er mer vanlig for politikere og regjeringen å bruke indikatorer, mens høyere utdanningsinstitusjoner er mer skeptiske til dette. Han oppsummerer årsakene til dette er at:

- Begrepet indikator er forvirrende og uklar. For eksempel er en indikator for effektivitet ofte ikke i direkte relasjon med hvor effektiv institusjonen er.
- Indikatorer har ulike funksjoner. Utdanningsinstitusjoner bruker indikatorer for å evaluere og for å forbedre kvaliteten i undervisningen. Politikere tenderer derimot mot å bruke indikatorer for å fordele midler til ulike universitet.
- Indikatorer kan tillegges for stor objektiv verdi. Sett at 75 % fullfører utdanningen i universitet A mot 65 % ved universitet B. Vi kan objektivt slå fast at flere studenter fullførte ved universitet A. Imidlertid betyr ikke dette nødvendigvis at kvaliteten ved universitet A er bedre. Problemet er at slike tall gjerne anses som objektive indikatorer for kvalitet.

Bruk av indikatorer kan imidlertid ha positive effekter også. Indikatorer som er vel etablert og er resultat av en felles forståelse mellom alle interessenter kan lede til mer konstruktivt arbeid rundt kvalitetssikringen og kan forkorte beslutningsprosessene (Sadlak, 2007). En annen fordel med lik bruk av indikatorer er erfaringsutveksling mellom studieprogrammer og universiteter. For eksempel, hvis en indikator viser at flere ikke klarer å gjennomføre et studieprogram innen den normerte tiden, kan det være nyttig å se på andre studieprogrammer som har hatt den samme problematikken tidligere og hvilke tiltak eller undersøkelser de har gjort for å endre på det.

Likevel er det største utfordringen hvem som er den siste beslutningstaker når det skal bestemmes hvilke indikatorer som skal brukes og hvilke standarder vi skal ha. Hvis vi tenker hva Vroeijenstijn diskuterte, at det er mer vanlig at regjeringen definerer indikatorer, kan universitetene og akademia miste eierskapet over hva kvalitet er og hvordan denne skal utvikles. Derfor er det viktig at det finnes en balanse mellom design, utvalg og bruk av indikatorer (Sadlak, 2007).

## 6. Metode, design og valg av empiri

I dette kapitlet vil jeg forklare hvordan forskningsspørsmålet blir operasjonalisert i denne oppgaven slik at leseren får en veiledning inn i forskningsprosessen. Dette kapitlet vil vise forskningsdesignet og valg av metode, rasjonele for valg av metode og sampling eller utvalg av data. Gyldighet og pålitelighet blir også diskutert i dette kapitlet.

### 6.1. Metode og datainnsamling

For å kunne besvare problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode, i form av dokumentundersøkelse. Problemstillingen krever at vi først ser på selve kvalitetssikringssystemet, hvordan rammeverket ser ut, hvilke krav institusjonen setter, og hva kvalitetssikring av et studieprogram på doktorgradsnivå innebærer. Derfor er det viktig at vi ser på offisielle dokumenter og analysere retningslinjene og kravene i lys av teoriene vi har valgt. Videre er det nødvendig å se på eksempler hvordan fakultetene, som har ansvar for doktorgradsprogrammene, jobber med kvalitetsarbeidet for denne type utdanning.

Når vi skal bestemme om vi skal velge kvalitativ eller kvantitativ metode, må vi tenke ut fra problemstillingen, hva vi ønsker å finne ut, for å kunne bestemme hvilken metode som passer best. Kvantitative metoder kan ikke brukes for vårt forskningsspørsmål fordi vi må se på dokumenter og analyse innholdet for å kunne forstå hvordan et studieprogram er evaluert, hvordan kvalitet oppfattes og se på forskjellige synspunkter. Kvantitative undersøkelser brukes når vi allerede har en teori som vi ønsker å undersøke og der vi kan samle data som tall. En kvantitativ undersøkelse vil innebære at vi kan samle dataene, eller forståelse av et fenomen i faste svaralternativer definert på forhånd. (Jacobsen, 2005). Imidlertid er vår studie utforskende der vi har en eksplorerende problemstilling, som bør fange dybden av problemet og som vil fremme alle nyansene av datanalysen. Alle dokumentene som vi skal analysere, kan ikke reduseres til tall og det er nødvendig å kjenne til konteksten og å konsentrere seg om språket, meningen, hensikten, hva det legges inn i for eksempel føringer og beslutninger osv. Derfor vil kvalitativ metode være mest egnet for vår undersøkelse og problemstilling.

Videre står dilemmaet om vi skal bruke en induktiv eller deduktiv tilnærming til undersøkelsen. En deduktiv tilnærming til innsamling av data innebærer at forskeren skal ha noen formeninger om hvordan verdenen ser ut, før man skal begynne å samle data (Jacobsen, 2005). I dette tilfellet vil man gå fra teori til empiri, forskeren vil ha en hypotese som antas som sann og man vil samle inn data for å bekrefte teorien (Nyeng, 2004). Dersom man velger å observere omgivelser og hendelser rundt seg, for å deretter trekke noen konklusjoner, vil han bruke en induktiv metode. Utfra et positivistisk perspektiv, skal en forsker kunne observere virkeligheten og kunne trekke slutninger fra disse observasjoner, det er med andre ord mulig å gå fra empirien til teorien. Ifølge positivisme er dette mulig siden det kun finnes én virkelighet. Å velge en induktiv tilnærming betyr å gå fra empiri til teori, og trekke konklusjoner etter å ha observert et begrenset antall enkelthendelser (Nyeng, 2004).

Begge tilnærminger har aspekter som vi kan være kritiske til. Kritikken av den deduktive tilnærmingen er at forskeren risikerer å velge kun data som bekrefter teorien og ikke ta i betraktning andre observasjoner som muligens ville sette påstanden i tvil, mens kritikken av den induktive tilnærmingen er at den tar utgangspunkt i ideen at menneskene kan observere hendelser rundt seg, uten noen forutinntatte holdninger (Jacobsen, 2005).

Johannessen, Christoffersen og Tuft (2016) argumenterer at begge tilnærminger har sine begrensninger og at vi heller bør snakke om åpne eller mindre åpne tilnærminger til innsamling av empiri. Dette betyr at forskeren vil definere hvor åpen han/hun vil være i mottagelse av informasjon gjennom datainnsamling. Som tidligere nevnt, er det usannsynlig at en forsker vil gå inn i en datainnsamling uten å ha noen tanker på forhånd, og det er derfor viktig at man spesifiserer hvilke forventinger man har før man begynner å samle inn empiri.

Tidligere diskuterte vi at det er gjennomført veldig lite forskning i Norge om doktorgradsutdanning generelt og ingen forskning om kvalitetssikring av denne type utdanning. Vi har ikke en teori som vi skal teste eller en forskning fra andre land som kan speiles og undersøkes for norske forhold. Dette betyr at en deduktiv tilnærming ikke vil passe oppgaven og jeg bør velge en induktiv tilnærming. Imidlertid er det vanskelig å bruke kun en ren induktiv. Jeg har jobbet mange år i universitetssektoren og har hatt direkte kontakt med forskjellige interessenter knyttet til ph.d.-utdanningen, mest med doktorgradskandidater, veiledere og fakultetsledelse. Dette betyr at jeg kan allerede noen meninger og antakelser om utfallet av

undersøkelsen. Dette til tross for at jeg har et sterkt ønske om å ha en åpen, nøytral og eksplorerende studie. Ifølge Jacobsen (2005) vil ofte en blanding av induktiv og deduktiv tilnærming vil være mest optimalt.

## 6.2. Dokumentanalyse vs. Intervjuer

Både dokumentanalyse og intervjuer er kvalitative forskningsmetoder og dermed kan man stiller spørsmål hvorfor vi velger dokumentanalyse og velger bort intervju for vår problemstilling.

Når vi skal se på hvordan et universitet kvalitetssikrer doktorgradsutdanningen er det en fordel å se på rapporter og dokumenter som allerede finnes. Disse kan gi oss et mye bredere bilde enn å kun gjennomføre intervjuer. Med intervjuer får vi ofte personlige meninger fra mennesker som er involvert i prosessen. Derimot i en evalueringsrapport for et studieprogram er det inkludert flere mennesker, som for eksempel ledelsen, vitenskapelige og administrative ansatte, studenter eller ph.d.-kandidater og arbeidsgivere. Det brukes også datagrunnlag og forskjellige indikatorer. Dette kan gi oss et mer helhetlig bilde av hvordan det jobbes med kvalitetssikring av et studieprogram. I tillegg til det, når vi leser rapporter om kvalitetssikring, kan vi også gå tilbake i tid og se på utviklingen. Vi kan se på rapporter fra de siste fem årene for eksempel og se om det har kommet forbedringer gjennom årene og hvordan avvik ble håndtert. Hvis vi bruker intervjuer for å samle og analysere data, kan vi endte opp med ensidige perspektiver. Et annet argument å ikke bruke intervjuer er at for eksempel dekaner, instituttledere og studieprogramledere er åremålsstillinger. Det er ikke sikkert at alle disse har vært inkludert i jobben med kvalitetssikringen over mange år.

Uansett hvilken metode vi skal bruke for datainnsamlingen, er det to store krav som er nødvendig å tilfredsstilles:

1. gyldighet, eller om vi måler det vi ønsker å måle og
2. pålitelighet, eller om kan vi stole på informasjonen vi har samlet inn.

Det er nødvendig å vurdere om datainnsamlingsmetoden vi har valgt er egnet til problemstillingen vi ønsker å kartlegge (gyldighet) og vi må være bevis på at valg av metode kan påvirke dataens

pålitelighet fordi uansett hvilken metode vi velger, vil hver metode være selektiv av informasjonen eller selve metoden kan påvirke tolkningen av dataene vi samler (Jacobsen, 2005).

Det er utfordringer ved bruk av dokumentanalyse, spesielt når det gjelder påliteligheten til dataene, siden vi bruker sekundære data.

I dette tilfellet er dataene våre begrenset, de er ofte skreddersydd for dets behov, andre har bestemt hvilke variabler som er brukt. I tillegg til det, kan disse dataene være manipulert til å passe det opprinnelige behovet. (Jacobsen, 2005)

Vi ønsker å gjennomføre forskning basert på eksisterende evalueringsrapporter. Cohen, Manion og Morrison (2013) diskuterer forskjellen og likheten mellom forskning og evaluering. Nøkkelforskjeller er **målgruppen** (hvem har bestilt rapporten og er rapporten offentlig tilgjengelig), **omfanget** (evalueringer i motsetning til forskning har mer begrenset omfang), **innstilling av dagsorden** (evaluatorene jobber utifra gitt direktiv) og **bruk av rapporten** (for eksempel økning eller redusering av ressurser), **politisk orientering av prosjektet og den politiske situasjonen** (Cohen et al., 2013, s. 48).

Når vi analyserer rapporter som allerede er utgitt må vi ta hensyn og være bevis på til de overnevnte forskjellene. Vi kan ikke være sikker på at variablene i datagrunnlaget, spesielt for den interne kvalitetsrapportering er de samme. Vi kan forvente at forskjellige fakulteter og dermed programledere kommer til å bruke forskjellige indikatorer og datagrunnlag. Vi så tidligere at det ikke finnes en konkret definisjon av kvalitet og derfor kan vi ikke være sikre på at når ulike forfattere mener det samme når de skriver om kvalitet. Det samme kan gjelde for den eksterne eller periodiske evalueringen. Hvert fakultet skal utpeke en sammensetning av evaluatorene som skal vurdere programmet. Dette utvalget av mennesker vil også påvirke resultatene. Selv om evaluatorene skal være uavhengige i sin bedømmelse, vil de likevel være «farget» ut fra sine personlige erfaringer. For eksempel, en evaluator fra USA kan ha et annet syn enn en evaluator fra Sverige fordi utdanningssystemene er forskjellige. En annen fare er at fakultetene, i sitt arbeid med utpeking av evaluatorene, kan jobbe veldig strategisk og velge ut medlemmer som er kjent med det norske utdanningssystemet eller kanskje de velger evaluatorene som ikke er så kritiske i sin arbeidsmåte for å unngå en altfor negativ rapport.



Et annet perspektiv som kan gjøre selvrapportene problematiske er hvorvidt disse rapportene er selvkritiske og ærlige når det gjelder å rapportere avvik i kvaliteten. Disse rapportene er offentlig tilgjengelig og kan bli lest av hvem som helst, inkludert universitetsledelsen og fremtidige ph.d.-kandidater. Når vi skal bruke rapporter skrevet av andre, er det sentrale spørsmålet om institusjonen som har forfattet kilden, eller i vår case rapportene de har skrevet, har egne interesser i å forvrengne informasjonen (Jacobsen, 2005).

Når en rapport er offentlig tilgjengelig og vil bli lest av mange, kan vi da stille spørsmålet om det vil være «lurt» at det står mye om avvik og problematiske eller kritiske forhold på programmet? Det kan hende at de som skriver disse rapportene vil holde igjen viktig informasjon for å unngå å skade fakultetet eller fagmiljøet, eller sin rolle som programleder eller programrådet. Rapportering om avvik, dårlig utvikling eller lav kvalitet kan svekke autoriteten til de som leder programmet. Det kan oppleves som om de ikke er i stand til å holde høy kvalitet eller at de ikke har forutsetninger til å lede programmet. Dermed må vi tolke disse rapportene med forsiktighet. På den ene siden er det en fordel med rapporter som er tilgjengelig for offentligheten, men på den andre siden står vi i fare for at informasjon er holdt igjen og at teksten er tilpasset et bredt publikum.

### 6.3. Utvalg for case-studie

Når vi skal analysere og forske på noe, kan vi ikke utforske alt og alle. Spesielt med denne oppgaven er jeg begrenset med både tid og ressurser og derfor er jeg nødt til å gjøre et utvalg. Når vi skal avgrense en undersøkelse til en enhet, da jobber vi med en case-studie. En case-studie skjer når vi har avgrenset undersøkelsesenheter, og denne avgrensningen kan skje i rom og i tid (Jacobsen, 2005). Med denne problemstillingen for oppgaven, ønsker jeg å se på eksempler hvordan kvalitetssikringen av doktorgradsutdanningen foregår i praksis, hvordan kvalitet sikres og rapporteres om ved universitetene. Ifølge Jacobsen (2005) når vi studerer enheter på et kollektivt nivå, må vi benytte oss institusjonelle kilder.

Vi kan ikke se på hvordan alle universiteter kvalitetssikrer doktorgradsprogrammene og vi må derfor først og fremst gjøre et utvalg av hvilket universitet jeg skal fokusere på. Jeg velger å avgrense studiet til kvalitetssikringen ved NTNU siden jeg er både student ved NTNU og har arbeidserfaring fra samme universitetet. Dette gjør at jeg er mest kjent med NTNU som helhet og en struktur som er allerede kjent og jeg har de forkunnskapene som trengs for å lettere sette meg inn i temaet.

For å kunne gå enda mer i dybden for å få en dypere forståelse, er det best å avgrense casen til fakulteter, og dermed doktorgradsprogrammer innen noen få fagområder. Årsaken til det er at ved NTNU er det til sammen 37 utdanningsprogrammer på doktogradnivå. Ifølge kvalitetsrammeverket ved NTNU skal alle disse programmene utarbeide en intern kvalitetsrapport hvert år og i tillegg til det, ha en ekstern periodisk evaluering om kvaliteten på utdanningen hvert femte år.

Det er et dilemma mellom å enten å velge alle, med hensikt om å ha et bredere utvalg og gjøre studien mer overførbar, eller å velge kun få rapporter og gå i dybden i analysen. Ideelt sett ville jeg velge ut for eksempel to utdanningsprogrammer på doktogradnivå og se på rapportene om kvalitet over en lengre periode. Dette kan gi en mer dybdeanalyse istedenfor å se på alle, men ende med en overfladisk analyse.

Likevel, når vi går inn i databasen ved NTNU for kvalitetsrapporter, klarer jeg ikke å finne to utdanningsprogram som har jevnlig levert rapporter, det vil si at de har levert flere enn 1-2 rapporter i en periode av flere år. De fleste doktorgradsprogrammer har bare en rapport, noen få

har 2 rapporter. Dermed er det en utfordring å gjøre et godt utvalg som kan være gyldig og overførbart. Jeg velger å se på rapportene fra fakultet for arkitektur og design, ingeniørvitenskap, informasjonsteknologi og fra fakultet for medisin og helse. På denne måten spisser jeg oppgaven mot 2 store fagområder, tekniske fag og medisinske fag. Min arbeidserfaring er også i disse to fagområdene og dette har både fordeler og ulemper. Fordelen er at jeg er allerede kjent med det spesifikke ved disse type utdanning, hvordan de er organisert, hvilken bakgrunn doktorgradskandidatene har og hva slags prosjekter de jobber mest med. Dette gjør lettere for å analysere rapportene. Ulempen med dette er at når man allerede har noen forkunnskaper, kan disse forhindre forskeren å se på andre aspekter og analysen kan bli påvirket av dette.

#### 6.4. Funnene

Det ble foretatt analyser av regelverket for studiekvalitet, kvalitetsrammeverket fra NTNU som gjelder hele universitetet og evalueringsrapporter fra forskjellige utdanningsprogrammer på doktorgradsnivå ved NTNU. Det ble analysert evalueringsrapporter fra fire fakultet, fakultet for arkitektur og design, fakultet for medisin og helse, fakultet for ingeniørvitenskap og fakultet for informasjonsteknologi og elektronikk.

Fra Fakultet for arkitektur og design, finnes det to rapporter for ph.d.-programmer i arkitektur, der en rapport er fra 2015 og den andre er fra 2018. Fra fakultet for medisin og helse, finnes det rapporter for ph.d.-programmene i Nevrovitenskap fra 2014, ph.d.-programmet i Samfunnsmedisin fra 2014 og 2015, for ph.d.-programmet i Palliative care finnes det en rapport fra 2013. Studierapport for medisinsk teknologi er fra 2013, mens rapportene fra ph.d.-programmet i klinisk medisin er fra 2014 og 2016. Fakultet for ingeniørvitenskap har skrevet en kvalitetsmelding i 2015 for ph.d.-utdanningen på fakultet og har ikke skrevet årlige rapporter. Det samme er gjort ved fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk som også har inkludert en periodisk ekstern evaluering i kvalitetsarbeidet.

Det er flere utfordringer knyttet til dataene vi skal analysere. For det første, har alle fakulteter brukt forskjellige mal for disse rapportene. NTNU har utarbeidet en mal for studieprogramrapport,

men det viser seg at denne har blitt sett på som veiledende og fakultetene har tilpasset malene etter sine behov. Selv om det kan være hensiktsmessig og en fordel at malene er tilpasset til hvert enkelt fakultet og studieprogram, vil dette gi flere ulemper. Denne frie vurderingen av hva en studieprogramrapport skal inkludere kan lede til at alle fakulteter har forskjellige tolkninger av hva kvalitet betyr, hvilke indikatorer skal brukes og hvilke datagrunnlag som skal benyttes. Den andre utfordringen er at noen fakulteter, som for eksempel IME og IV har sett på ph.d.-utdanningen som helhet for hele fakultetet og ikke analysert hvert program for seg selv. Handlingsplanene og strategiene er også utformet på en felles basis som skal gjelde hele fakultetet. På den andre siden, har MH-fakultetet skrevet rapporter for hvert enkelt ph.d.-program. Den tredje utfordringen som vi ser, og har nevnt i metodekapittelet er at det ikke har vært foretatt jevnlig rapportering for utdanningskvaliteten på studieprogrammene. Det var kun 2 ph.d.-programmer som hadde 2 rapporter, alle andre hadde bare en. Mange av disse rapportene er også fra 2013 og 2014. Mangelen på jevnlig rapportering gjør at det er vanskelig for oss å vite hvordan kvaliteten er nå. I flere av rapportene står det for eksempel om svake sider ved programmet eller tiltak for forbedring av kvaliteten. Imidlertid når det ikke eksisterer nye rapporter, kan vi ikke vite hvordan avviket ble behandlet og om tiltakene som skulle tas i bruk ledet til noen endringer. Den siste utfordringen som vi kan nevne er at det ikke alltid er tydelig hvem som er forfatter av disse rapportene. De fleste mangler underskrift, mens de som har underskrift ser vi variasjoner fra instituttleder til opptakrådsleder og programrådsleder. Dette kan også påvirke innholdet i rapportene. En instituttleder kan for eksempel ha forskjellige meninger om kvaliteten på ph.d.-programmene enn en programrådsleder. En opptakrådsleder vil imidlertid har begrenset kunnskap til kvaliteten av ph.d.-utdanningen utover opptaksprosessene osv.

En svakhet i analysen er at vi ikke har tilgang til data som kan fortelle noe om hvordan arbeidslivet ser på kvalitet av doktorgradsutdanning og hvilke indikatorer ville de eventuelt bruke. Som nevnt tidligere i denne oppgaven, i kapittelet om begrensning av studiet, er det gjort veldig lite forskning i Norge når det gjelder doktorgradsutdanning.

Det var først i år at Kunnskapsdepartementet vil vite hvordan det går med doktorgradskandidatene på arbeidsmarkedet. KD ønsker å se om doktorgradskandidatene er faktisk forberedt for hva arbeidslivet trenger. Denne undersøkelsen skal kunne gi et kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av doktorgradsutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 7. Analyse

### 7.1. Det norske (overordnede) systemet for kvalitetssikring av utdanning

Rolle- og ansvarsfordelingen for det norske kvalitetssikringssystem for høyere utdanning er regulert i Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (korttittel: studiekvalitetsforskriften), og har hjemmel i loven for universiteter og høyskoler og loven for høyere yrkesfaglig utdanning.

Ifølge Studiekvalitetsforskriften skal universiteter og høyskoler ha ansvaret for kvaliteten i utdanningen gjennom «...systematisk kvalitetsarbeid som sikrer og bidrar til å utvikle kvaliteten i studietilbudene. Videre skal institusjonene legge til rette for løpende utvikling av utdanningskvaliteten, kunne avdekke sviktende kvalitet i studietilbudene og sikre tilfredsstillende dokumentasjon av kvalitetsarbeidet. Institusjonene skal kvalitetssikre alle forhold som har betydning for studiekvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avsluttet utdanning.» (Studiekvalitetsforskrift, 2010, § 2-1).

Ut fra denne teksten ser vi at utdanningsinstitusjonene har mandat selv til å undersøke kvaliteten, avdekke eventuelle hindringer i kvaliteten, fikse disse og videreutvikle kvalitet i utdanningen. Her ser vi en slags selvregulering og dette ligner på den tradisjonelle rollen som universitetene har. Her ser vi at utdanningsinstitusjonene har autonomi i arbeidet rundt kvalitetssikring.

Videre i studiekvalitetsforskrift leser vi at «Institusjonene skal gjennomføre periodiske evalueringer av studietilbudene sine. Representanter fra arbeids- eller samfunnsliv, studenter og eksterne sakkyndige, som er relevante for studietilbudet, skal bidra i evalueringene...» (Studiekvalitetsforskrift, 2010, § 2-1)

Her ser vi at selv om utdanningsinstitusjonene har autonomi, blir konseptet eller forståelsen av kvalitet avhengig av eksterne aktører. Studenter, arbeidsgivere og andre relevante interessenters perspektiv og mening skal tas hensyn til. Her kan vi tenke på teorien til Vroeijenstijn (1995) som sier at kvalitet er et spørsmål om forhandling mellom alle berørte parter. Det er ikke kun utdanningsinstitusjonens oppfatning av kvalitet som gjelder, her er kvalitet også et perspektiv avhengig av markedet og definert av andre interessenters prioriteter.

Studiekvalitetsforskrift (2010) regulerer også formålet og avgrensningen av NOKUT, Nasjonal Organ for Kvalitet i Utdanning. I paragraf §1-2 er NOKUT «*et faglig uavhengig statlig forvaltingsorgan med utøvende tilsynsmyndighet for kvaliteten i høyere utdanning og fagskoleutdanning i Norge*». I paragraf §1-3 skal NOKUT «*føre tilsyn med kvaliteten i høyere utdanning...NOKUT avgjør selv når det skal iverksette tilsyn. Tilsynsvirksomheten omfatter både kontrollarbeid og bistand til institusjonene i deres kvalitetsutviklingsarbeid*».

Med denne paragrafen ser vi at utdanningsinstitusjonene ikke har de eneste som er ansvarlige for kvalitetssikringen. Regjeringen har etablert et uavhengig organ, utenfor utdanningsinstitusjonene som skal ha tilsynsansvar for kvalitetssikringen. Denne utviklingen, med etablering av et eksternt organ utenfor universitetene og høyskolene i både øst og vest-Europa er et nyere fenomen som kom fra den europeiske kommisjonens initiativ (Brennan & Shah, 2000).

Dette er en slags kontroll over autonomien til universitetene og høyskolene. Kanskje en meta-tilstand, der NOKUT kvalitetssikrer kvalitetssikringen? Vi kan se på NOKUTs rolle også som en maktbalanse, mellom regjeringen og utdanningsinstitusjonene. Regjeringen blander seg ikke direkte i kvaliteten på utdanningsinstitusjonene, men etablerer et uavhengig organ som skal både bidra til forbedring av kvalitet, men også utføre tilsyn. «*Dersom NOKUT finner at det foreligger vesentlige mangler ved kvalitetsarbeidet eller kvaliteten, skal institusjonen gis en frist på inntil ett år for å rette opp forholdene*» (Studiekvalitetsforskrift, 2010, § 2-2).

På denne måten ser vi at universitetene ansvarliggjøres for jobben de gjør med kvalitet og kvalitetssikring. Når det eksisterer et system for kontroll over kvalitetssikringen, kan både regjeringen og samfunnet være sikker på at ansvarliggjøring eksisterer overfor universitetene og høyskolene. Det er først og fremst den interne kvalitetssikringen som gjør at universitetene ansvarliggjør sitt arbeid, at det de sier at de gjør innen forskning og utdanning faktisk er gjort, for eksempel hva som tilbys faglig og hva som undervises. I tillegg til det, har vi også et system som undersøker om de kvalitative og kvantitative indikatorene som en institusjon bruker for å måle kvalitet er oppfylt og riktig brukt.

Det står mer om ansvarliggjøring i § 2-3 av Studiekvalitetsforskrift (2010): «Dersom NOKUT fatter vedtak om at kvalitetssikringssystemet ikke er tilfredsstillende ved en institusjon som tilbyr akkrediterte studier mister institusjonen retten til å søke om akkreditering av nye studier. Institusjonen kan kreve at en ny evaluering av systemet for kvalitetssikring iverksettes når det har gått ett år etter at NOKUT fattet slikt vedtak. Dersom NOKUT etter ny evaluering finner systemet for kvalitetssikring tilfredsstillende, kan institusjonen igjen søke om akkreditering av nye studier».

Maktbalansen finner vi også i følgende paragraf: «Dersom NOKUT fatter vedtak om at kvalitetssikringssystemet ikke er tilfredsstillende ved en institusjon som er akkreditert som høyskole, vitenskapelig høyskole eller universitet, skal vedtaket oversendes departementet. Departementet trekker tilbake institusjonens myndighet til å etablere nye studier etter lov om universiteter og høyskoler § 3-3 første og annet ledd. Institusjonen kan kreve at en ny evaluering av kvalitetssikringssystemet iverksettes når det har gått ett år etter at retten til å etablere studier er trukket tilbake av departementet. Dersom NOKUT etter ny evaluering finner systemet for kvalitetssikring tilfredsstillende, skal departementet gi institusjonen myndighet til å etablere nye studier som institusjonen er akkreditert for» (Studiekvalitetsforskrift, 2010, § 2-3)

Her ser vi maktbalansen i at NOKUT som uavhengig organ har utført tilsyn og rapportert videre til Kunnskapsdepartementet. Det er viktig for universitetene og høyskolene at prosessen med ansvarliggjøring ikke er påvirket av regjeringen eller gjennom et politisk spill. Dette er domenet til universitetene, å være ansvarliggjort til samfunnet de tilhører.

Departementet fatter vedtak kun etter NOKUTs konklusjoner og gir institusjonene en ny sjanse til å foreta en ny kontroll av kvalitetssikringen som skal igjen utføres fra NOKUT og ikke departementet eller regjeringen direkte. Departementet stoler på NOKUTs vurderinger og fatter vedtak ut fra disse, uten å blande seg i evalueringen av kvaliteten direkte ved utdanningsinstitusjonen. Det er til syvende og sist universitetene selv som har ansvaret og som eier kvaliteten og kvalitetssikringen.

## 7.2. Kvalitetssikringssystemet ved NTNU, med søkelys på doktorgradsutdanningen

Det siste dokumentet om kvalitetssikring ved NTNU er fra 2016, med oppdaterte endringer fra 2017. Dette dokumentet setter grunnlaget for NTNUs arbeid med kvalitet i utdanning som er et av strategiene til dette universitetet. Et av målene for denne strategien er at «all utdanning er preget av kvalitet på høyt internasjonalt nivå, faglig og pedagogisk». Kvalitetssikringssystemet skal bidra til dette målet er oppnådd. Dette dokumentet er rettet mot utdanning på alle nivå, det vil si bachelor, master og ph.d. (NTNU, 2016).

NTNUs kvalitetssikringssystem skiller mellom 1. kvalitet i emner, 2. kvalitet i studieprogram, 3. kvalitet i studieprogramportefølje og 4. kvalitet i administrative prosesser. (NTNU, 2016). For vår problemstilling skal vi ha mest fokus på kvalitet i studieprogram, som ifølge de beskrevne rutine skal gi en helhetlig vurdering av studieprogrammet, inkludert kvalitet i emner og studieprogramporteføljen.

Videre i dette dokumentet ser vi på ansvar- og rollefordeling for kvalitetssikringen som er forankret på ledelsesnivå. Hovedansvaret har NTNUs styre, deretter Rektoren, Fakultet og til slutt Institutt. I tillegg til ledelsen skal Utdanningsutvalget, Forskningsutvalget være involvert, sammen med de forskjellige utvalgene (Læringsmiljøutvalget, Forvaltningsutvalget for lektorutdanningene, Forvaltningsutvalget for sivilingeniørutdanningen og Forvaltningsutvalget for ingeniørutdanningen) og til slutt studieprogramledelse og studentevaluering skal være med i kvalitetsarbeidet (NTNU, 2016).

For det første er denne arbeids- og rollefordelingen veldig administrativ, med sterkt fokus på ledelsen. Det kommer ikke tydelig frem hvordan alle i organisasjonen bidrar til kvalitetsarbeidet. Videre kan dette virke veldig fjernt fra de ansatte og studenter, når fokuset er på ledelse og forskjellige utvalg. Vi kan stille spørsmål hvorvidt ansatte og studentene er involvert og kanskje enda viktigere hvor aktive disse er i alle forskjellige utvalg. Hele systemet med ledelse på mange nivå og mange utvalg som er involvert, kan virke veldig byråkratisk tungt.

Det er ikke enkelt å orientere seg i «hvem gjør hva» og det er sjeldent at hver enkelt student eller ansatt kan ha tid og ressurser til å sette seg inn i alle dokumenter som kommer ut fra alle ledelsesgrupper, råd og utvalg.



For det andre, kan vi også kritisere dette systemet for å være veldig «internt». Både i teoriene og i veiledningen og standardene fra ESG så vi at en av de grunnleggende prinsipper er at flere interessenter, både interne og eksterne skal være inkludert i kvalitetssikringen. Det står ikke noe sted hvordan for eksempel arbeidsgivere skal inkluderes i det løpende kvalitetsarbeidet. Det samme gjelder studentene. I kvalitetssystemet til NTNU står det at *studentene skal gi løpende tilbakemeldinger om sine emner til faglærere og skal delta i referansegrupper, spørreundersøkelser osv.* (NTNU, 2016, s. 5). Selv om det står at studentene skal involveres, er dette likevel for lite formalisert. Det er i stor grad opp til studenten å ta initiativet til å gi tilbakemelding om et emne. Ifølge NTNU er referansegrupper brukt for evaluering av emner, men ikke for evaluering av studieprogrammer. Det er også opp til et fakultet eller institutt å bestemme om de skal sende spørreundersøkelser eller ikke. Det står ikke noe om referansegrupper og spørreundersøkelser er en obligatorisk del av kvalitetsarbeidet.

Det samme gjelder doktorgradskandidatene. De er nevnt veldig kort med at «*Ph.d.-kandidatene er involvert i kvalitetsarbeidet på tilsvarende måte som ordinære studenter i relevante organer på alle nivå. Doktorgradskandidatenes interesseorganisasjon (DION) bidrar i prosessene ved behov*» (NTNU, 2016).

Vi kan også påstå at dette kanskje er enda mer problematisk for doktorgradskandidater. En av hovedforskjellene mellom de og «vanlige» studenter, er at de fleste doktorgradskandidater er ansatt på universitetene. Ifølge Salzburg-prinsippene, skal doktorgradskandidater sees som en del av fagmiljøet og på samme nivå som andre vitenskapelige ansatte. På doktorgradsnivå er det også langt færre emner en kandidat tar, opplæringsdelen er begrenset til kun 30 studiepoeng. Dette gir vanligvis ca. 4 emner totalt, avhengig av emnenes størrelse. Det betyr at det er veldig få muligheter for ph.d.-kandidater til å gi tilbakemelding. Selve doktorgradsutdanningen er dessuten, som vi diskuterte tidligere, ikke basert på emner, men på veiledning.

Hvis vi ser på Salzburg-prinsippene, kan vi se at kjernekomponentene i en doktorgradsutdanning er at kunnskap skjer gjennom original forskning. Av den grunn, kan vi ikke si at et doktorgradsprogram skal evalueres på samme måte som andre studieprogrammer. Andre studieprogrammer er ikke basert på forskning og dermed er det behov for at det finnes veiledning for kvalitetssikring som er tilpasset forskningsbasert utdanning.

Et av de andre Salzburg-prinsippene er at doktorgradsutdanningen skal være en del av strategien til universitetene/fakultetene. Det skal komme frem hvordan disse programmene kan møte nye utfordringer og hvilke karrieremuligheter uteksaminerte kandidater har. Når vi leser dokumentet for kvalitetssikringsarbeid ved NTNU kan vi ikke se at det finnes en annen strategi for denne type utdanning.

Når det gjelder ekstern evaluering, er det nevnt i teksten at hvert femte år, skal det gjennomføres en periodisk studieprogramevaluering «...med innspill fra studenter, arbeidsliv og eksterne aktører nasjonalt eller internasjonalt. Rapporten lagres og gjenfinnes i dokumenthåndteringsverktøyet og skal være offentlig. Dekan rapporterer til rektor i kvalitetsmeldingen» (NTNU, 2016, s. 7). Her er det igjen veldig lite skrevet om hvordan dette arbeidet skal foregå, hvilke krav har vi til å inkludere studenter, arbeidsliv og andre aktører. Det er heller ikke skrevet noe spesifikt om doktorgradsprogrammene og dets eksterne evaluering.

Hele dokumentet for kvalitetssikring ved NTNU virker veldig administrativt, med fokus på rolle- og ansvarsfordeling. Det er opp til hvert enkelt fakultet eller institutt å bestemme hvordan de skal evaluere studieprogrammene. Det står veldig lite om hvilke indikatorer skal brukes og hvilke datagrunnlag som skal benyttes. Det er nevnt at det kan brukes læringsmiljø-, kandidat- og arbeidsgiverundersøkelser som er gjennomført ved NTNU. Imidlertid når vi søker opp disse undersøkelsene på NTNUs nettside ser vi at siste læringsmiljøundersøkelse ble gjort i 2010. Siste kandidatundersøkelse ble gjort i 2013 og siste arbeidsgiverundersøkelse ble gjort i 2015. Det er svært lite hensiktsmessig for løpende kvalitetsarbeid å bruke gamle og periodiske rapporter. Vi kan også være kritisk til omfanget av slike rapporter. En rask lesing gjennom disse viser at undersøkelsen er gjort for alle studenter ved NTNU og ph.d.-kandidatene er gruppert på fakultet. Det er problematisk å trekke konklusjoner for store data når man skal evaluere et studieprogram, spesielt for de små doktorgradsprogrammene. Noen doktorgradsprogrammer ved NTNU har 20-40 kandidater og vi vet ikke hvor mange som fikk tilsendt spørreundersøkelsen og hvor mange som svarte.

### 7.3. Hvordan er kvalitet i doktorgradsutdanning definert?

Med analyse i lover og forskrifter i høyere utdanning kan vi se at begrepet kvalitet i høyere utdanning er uklart. Det er mye fokus på kvalitetssikring og hvem som har ansvar for akkreditering og kvalitetssikring samt tilsyn uten at det forklarer hva som menes med kvalitet generelt. Det er heller ikke noen spesifikasjoner for hva som menes med kvalitet i doktorgradsutdanning. I 2017 utga Kunnskapsdepartementet en stortingsmelding med navnet Kvalitet i høyere utdanning. Der er kvalitet beskrevet veldig generelt og med forskjellige tilnærminger. Ingen av disse tilnærmingene innebærer noe som er relevant for utdanning på ph.d.-nivå. I denne stortingsmeldingen vises det til flere typer kvalitet, som «rammekvalitet», «inntakskvalitet», «prosesskvalitet», «programkvalitet», «resultatkvalitet», «undervisningskvalitet», «styringskvalitet» og «relevanskvalitet» (St.meld. nr. 16 (2016–2017), 2017). Videre står i denne meldingen at universitetene og høyskolene skal gi utdanning med høy kvalitet som skal utvikles kontinuerlig.

Selv om det er mye fokus på kvalitet i utdanning, gir ikke dette dokumentet en konkret definisjon hva kvalitet er og hvordan dette skal måles. Det overlates til institusjonene selv å sette mål og oppnå disse målene i lys av høy kvalitet. I teorikapittelet så vi at kvalitet kan sees som en forhandling mellom alle interessenter i høyere utdanning (for eksempel studenter, undervisere, arbeidsgivere, regjeringen, samfunnet generelt osv.), og at definisjon av kvalitet skal inneholde mål skapt ut fra ønskene og kravene som kommer fra alle interessentene (Vroeijenstijn, 1995).

Det nasjonale organet for kvalitet i utdanning, NOKUT, definerer heller ikke konkret hva kvalitet i utdanning betyr. Dette forklares med at kvalitet er en abstrakt fenomen og derfor velger NOKUT å definere flere kvalitetsområder og at disse skal være grunnlag for NOKUTs arbeid med vurdering av tilstanden av høyere utdanning i Norge (NOKUT, 2016). Disse kvalitetsområder er *kunnskapsbase, læringsbane, startkompetanse, læringsutbytte, utdanningsfaglig kompetanse, samfunn og arbeidsliv, læringsmiljø, programdesign og -ledelse* (NOKUT, 2016, ii).

NTNU har heller ikke noen konkret definisjon hva kvalitet er, men det er et av målene i NTNUs strategi at de skal utvikle kvaliteten i utdanningene og at *utdanningene skal være preget av kvalitet på et nøytt internasjonalt nivå, faglig og pedagogisk* (NTNU, 2019). I NTNUs kvalitetsrammeverk er satt mål for kvalitetsarbeidet. For eksempel, *mål for kvalitet i studieprogram er å sikre at studieprogrammets læringsutbyttebeskrivelse er oppdatert og relevant og at emnene som inngår bidrar til at studentene oppnår læringsutbytte i studieprogrammet* (NTNU, 2016, s. 3). Denne definisjonen gjelder hvordan kvaliteten skal sikres gjennom utvikling av læringsutbytte og at emnene korresponderer med det. Vi diskuterte tidligere at i en doktorgradsutdanning er det veldig få emner, til sammen 30 studiepoeng der vanligvis 1-2 emner er obligatoriske og i tillegg til det står ph.d.-kandidatene fritt til å ta emner ved andre institusjoner både i Norge og i utlandet og ha disse innpasset i opplæringsdelen av 30 studiepoeng.

En annen utfordring her er at doktorgradsprogrammene, i motsetning til bachelor og master, er vanligvis «en paraply» av forskjellige retninger og fagområder. For eksempel i ph.d.-programmet i medisin og helse, har vi ikke bare kandidater med legebakgrunn eller kandidater med helsefaglig bakgrunn som sykepleie, fysioterapeuter, psykologer osv. Det er også mange historikere, antropologer og samfunnsvitere som forsker på alle aspekter av medisin og helse. Samme situasjon er det for eksempel i et ph.d.-program innen arkitektur. Det er ikke bare arkitekter som er tatt opp, men også ingeniører, byutviklere med bakgrunn i både samfunnsvitenskap og humaniora, eiendomsutviklere med bakgrunn i økonomi, administrasjon, ledelse osv. Derfor kan det være en utfordring å lage en læringsutbyttebeskrivelse som skal gjelde for alle. Denne kan fort bli veldig vag og generelt og derfor kanskje ikke veldig hensiktsmessig å koble kvalitetsmålingen til kun en læringsutbyttebeskrivelse.

Vi kan også se hvordan kvalitet er definert eller sett gjennom evalueringsrapportene fra studieprogrammene vi valgte å analysere. Jeg velger å analysere dette gjennom teorien fra Harvey og Green (1993) som var presentert i teorikapitlet. Nedenfor presenterer jeg en oppsummering av analysen. Det er viktig å presisere at dette er oversikt hvordan kvalitet er sett i disse rapportene og hva legges det inn i kvalitet i doktorgradsutdanning, men ikke nødvendigvis om og hvorvidt kvaliteten er oppnådd.

Tabell 1. Hvordan er kvalitet sett i studieprogrammene innen doktorgrad

Doktorgradsprogram (fagområde)	Definisjon av kvalitet, basert på studieprogramrapportering
Arkitektur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitet som verdi for pengene for institusjonen</li> </ul>
Ingeniør	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitet som verdi for pengene for institusjonen</li> <li>• Kvalitet som samsvar for krav</li> </ul>
Informasjonsteknologi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitet som noe eksepsjonelt</li> <li>• Kvalitet som verdi for pengene for institusjonen</li> </ul>
Medisin og helse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitet som oppfyller behovene til forbrukeren</li> <li>• Kvalitet som verdi for pengene for institusjonen</li> </ul>

Vi ser at det finnes et mønster i hvordan kvalitet er sett, ut ifra rapportene for utdanningsprogrammene på doktorgradsnivå vi valgte å se på. Den vanligste måten kvalitet er sett på, er «kvalitet som verdi for pengene for institusjonen». Selv om det finnes et mønster i tilnærmingen til kvalitet, har ingen fakultet eller institutt en tydelig definering av hva kvalitet er. Som vi så tidligere er denne tilnærmingen typisk for institusjoner som selv setter mål og når disse målene er møtt, er kvaliteten oppnådd. Det er ikke overraskende at dette er tilfelle for fakulteter og institutter ved NTNU. Vi så tidligere at regjeringen ikke har noe direkte definisjoner på hva kvalitet i doktorgradsutdanning er. I tillegg til det står det i mange av regjeringens dokumenter at det er opp til institusjonene å levere utdanning og forskning av høy kvalitet.

Samme situasjon ser vi i kvalitetsrammeverket ved NTNU. Dette dokumentet hadde fokus på ansvaret for kvalitetssikring og prosessene rundt kvalitetssikringen uten å definere hva kvalitet er, hvordan den skal måles og vurderes. Av den grunn er ikke overraskende at fakultetene ved NTNU selv har utarbeidet mål for kvalitet, ut fra det de synes er viktig. På den ene siden kan vi diskutere at det er en fordel at de som har ansvar for utdanningsprogrammene, i denne saken fakultetene, er de som setter målene for kvalitet. På den andre siden er en ulempe at alle har forskjellige mål og de fokuserer på forskjellige faktorer. Ett fakultet har større fokus på opptakstall og kvalitet på opptakssøknader, mens andre fakulteter ikke nevner dette, for eksempel.

Det er tre tilnærminger for kvalitet som skiller seg ut fra de andre, og disse er: fakultet for informasjonsteknologi har tilnærming til kvalitet som kvalitet som noe eksepsjonelt, fakultet for medisin og helse ser på kvalitet som kvalitet som oppfyller behovene til forbrukeren og fakultetet for ingeniørvitenskap ser også kvaliteten som samsvar for krav. I rapporten fra fakultetet for informasjonsteknologi ser vi at de har større ambisjoner for doktorgradsprogrammet. De er det eneste fakultet som har hatt ekstern peer-review på kvaliteten. Videre har de satset på å samarbeide internasjonalt i doktorgradsutdanningen og skal blant annet delta på MSCA training-programmer for innovasjon i denne type utdanning og jobbe med «Innovative Doctoral Training». Det nevnes også tettere samarbeid mellom akademia og næringslivet. Hvis vi hadde flere rapporter fra dette fakultetet tilgjengelig fra en periode på flere år, kunne vi se om dette var faktisk oppnådd og hvorvidt de har satset på eksepsjonell kvalitet. Når det gjelder medisin og helse, finner vi et doktorgradsprogram som har hatt større fokus på forbrukere, som i deres tolkning er doktorgradskandidaten. De har laget spørreundersøkelser der de har samlet tilbakemeldinger fra kandidater og hvorvidt de er fornøyd med studiet, læringsmiljøet, utbytte av kursene og veiledning. Deres tolkning av kvalitet er knyttet til hva forbrukeren synes om studiet og hvorvidt de er fornøyd og anvender dette i jobben med kvalitetssikring. Tilnærmingen som fakultetet for ingeniørvitenskap har, er knyttet mer til samsvaret med krav. Denne tilnærmingen innebærer at det oppfylles krav som er satt fra andre, for eksempel kravene som regjeringen setter for høyere utdanningsinstitusjoner. Vi skal se senere at regjeringen har satt ett styringsparameter for doktorgradsutdanning er det er at gjennomstrømmingen i denne type utdanning skal være kortere. Dette er noe som fakultetet for ingeniørvitenskap tar hensyn til og reflekterer over. De er bevisst på datakvaliteten for gjennomstrømming og har plan for tiltak å kunne ha bedre data for gjennomstrømming og nettotid og vet dermed bedre hvor lang tid kandidatene bruker på doktorgraden. Gjennomstrømming nevnes som indikator ved de noen av de andre fakultetene, men de fleste oppgir ikke på tall for dette, hvorvidt det er et problem eller om de jobber med å følge styringsparameteren osv.

Felles for alle rapportene er at alle, bortsett fra ett program ved fakultet og medisin og helse som vi diskuterte ovenfor, ser på kvalitet ut fra institusjonens perspektiv uten å inkludere andre interessenter. Rapportene er veldig endimensjonale, det vil si at vi leser oppfatningen om kvalitet til forfatteren av rapporten (studieprogramleder eller instituttleder) og vi ser ikke hva hele fagmiljøet/faggruppene synes, hvordan de var inkludert eller hvordan doktorgradskandidatene var

involvert. Det er ikke noe rapport som skriver om arbeidsgivere og arbeidslivet generelt var del av målsettingen for kvalitet. Vi diskuterte i teorikapitlet at vi bør se på kvaliteter og ikke en kvalitet og at vi må ha balanse for hva kvalitet betyr og hva er målet med kvalitet for alle interessenter før vi kan gå videre med kvalitetssikringen.

#### 7.4. Bruk og analyse av indikatorer for kvalitet i doktorgradsutdanning

Vi så både i teorilitteraturen og i praksis at kvalitet er vanskelig å definere, spesielt som enhetlig konsept. Vi diskuterte tidligere at vi bør snakke om kvaliteter og ikke om en kvalitet. Med dette menes at en utdanning kan ha høy kvalitet på et område, men lavere kvalitet på et annet område. En måte å komme nærmere inn på hva kvalitet er, er å se hvilke indikatorer som brukes når kvalitet skal bedømmes og hvordan disse indikatorer henger sammen i et mer helhetlig bilde (Harvey & Green, 1993).

##### 7.4.1. Bruk av indikatorer fra Regjeringen

Vi kan først se på hvordan regjeringen som en av interessentene måler kvalitet i doktorgradsutdanning. Hvilke indikatorer tas i bruk? Hvert år publiserer Direktoratet for internasjonalisering og forskning, herunder DIKU tilstandsrapport for høyere utdanning. I disse gjennomgås de nasjonale styringsparametere for høyere utdanning fordelt på type utdanning. En styringsparameter er *alle typer målemetoder eller kvalitative vurderinger som brukes i styringen av virksomheten på ulike nivåer. Styringsparametere måler eller beskriver direkte eller indirekte i hvilken grad virksomheten når sine overordnede mål i en gitt periode (eksempelvis et budsjettår). For hver styringsparameter kan det settes et konkret ambisjonsnivå for hvilke resultater som skal nås i den aktuelle perioden. Dette kalles gjerne et resultatmål* (Senter for statlig økonomistyring, 2006, s. 19).

I Tilstandsrapporten for 2019 er styringsparameterne fordelt på flere kategorier. For denne undersøkelse er relevant å se på «Doktorgradsutdanning og Forskning». Rapporten oppgir følgende parametere: Gjennomstrømming i doktorgradsutdanningen, Publiseringspoeng, Forskningsinnsats i MNT-fag, Bidragsinntekter fra forskningsrådet per faglig årsverk, Andre bidrags- og oppdragsinntekter per faglig årsverk, Verdien av Horisont 2020-kontraktene per FoU-årsverk, Sikring og bevaring av universitetsmuseene (Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku), 2019). Når vi ser nærmere på forklaringen og innholdet i alle disse parameterne, ser vi at det er kun styringsparameteren «Gjennomstrømming i doktorgradsutdanningen» som er relevant for denne problemstillingen. Alle de andre parameterne er knyttet til forskning og samler data om hele forskningen per institusjon og ser ikke spesifikt på doktorgradskandidater eller doktorgradsutdanningen.

Gjennomstrømming i doktorgradsutdanningen er en styringsparameter som har som mål at flere skal gjennomføre doktorgradsutdanningen innen seks år, målt fra startdatoen. Det skal måles andel av et årskull som har disputert innen seks år etter oppstartsåret. Det skal brukes etterrapporterte individdata. Andelen for 2018 måles eksempelvis av hvor stor andel av doktorgradsstudenter med finansieringsdato 2012 som disputerte i perioden 2012-2018. Permisjoner regnes ikke, det vil si at ingen permisjoner trekkes fra gjennomføringstiden (Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku), 2019, s. 46). For denne beregningen brukes data fra Norsk Senter for forskningsdata, herunder NSD som administrerer og opprettholder Database for statistikk om høyere utdanning, herunder DBH. For å kunne forstå denne målingen, er det nødvendig at vi ser på dokumentasjonen som ligger bak tallene som brukes i DBH. Under Gjennomstrømming i doktorgradsutdanning kan vi lese at denne rapportering er begrenset **kun til personer som institusjonen har arbeidsgiver ansvar for** (Norsk senter for forskningsdata, 2018). Det er viktig å merke at det ikke står noe informasjon om det i dokumentet om Tilstandsrapporten for høyere utdanning i 2019. Der er dataene presentert som om de gjelder for alle doktorgradskandidater. Det vekket min interesse å undersøke om dette gjør noen forskjell, det vil si om det er mange som ikke er tatt i beregning eller er det snakk om bare noen tilfeller.



Siden jeg har tilgang til data for doktorgradskandidater innen medisin og helse, velger jeg å undersøke om dataene som er tilgjengelig ved Universitetene er lik dataene som finnes i DBH. Resultatene av dette er presentert i tabellen under<sup>2</sup>.

Tabell 2. Antall disputaser ved UiO, UiB, UiT, NTNU i 2017. Data fra DBH og Universitetene

	UiO	UiB	UiT	NTNU
Tall fra Felles Studiesystem (brukt av Universitetene)	221	82	55	78
Tall fra DBH	45	40	30	55

Ut fra denne tabellen kan vi se stort avvik i tallene som universitetene har og tallene som kommer fra DBH. Dette gjelder spesielt UiO, der det er forskjell i 176 doktorgradskandidater mellom de to databasene. Vi kan stille spørsmål om dette er kanskje noe spesielt kun for medisin og helse, med tanke på at mange som er ansatte ved sykehusene velger å ta en doktorgrad som en del av karrieren. Likevel kan dette gjelde for andre fagområder. Vi kan forvente også stort avvik i ingeniør, teknologi og realfagene siden det er vanlig for industrien å ha midler til å finansiere forskningsprosjekter.

Når det skal beregnes antall kandidater som fullfører doktorgraden innen seks år brukes det data som DBH disponerer. Når vi ser på tabellen over, kan vi si at dataene som regjeringen bruker og presenterer i Tilstandsrapporten er utilstrekkelig og gir ikke et riktig bilde for doktorgradsutdanningen.

I tillegg til dette kan det bemerkes at indikatoren «antall kandidater som fullfører innen seks år» forteller lite om gjennomstrømmingen. Årsaken til det er at det ikke samles data for den reelle tiden, men det samles data for start til sluttdato for ph.d.-kandidatene. Med reell tid, eller også

---

<sup>2</sup> Da denne teksten ble skrevet, var data for 2017 tilgjengelig. Jeg velger å bruke dette siden dette skal være bare en synliggjøring av forskjellen i tallene og selve antallet uteksaminerte kandidater er ikke relevant for oppgaven

kjent som nettotid menes tiden fra start til slutt med fratrekk permisjoner og annen arbeid. Nettotiden var tidligere i bruk ved universitetene, men fra 2017 er den ikke lengre i bruk.

I denne sammenheng er doktorgradsutdanningen annerledes en bachelor og master i den forstand at kandidatene har mer frihet til å velge hvordan de skal disponere tiden. Dette varierer fra fakultet til fakultet, men som regel har kandidatene mulighet til å jobbe for eksempel femti prosent med doktorgraden og femti prosent med en annet arbeid, eller en kombinasjon på sytti og tretti osv. Imidlertid, når vi skal telle fra start til sluttdato får vi som resultat seks år for kandidater som jobber femti prosent med doktorgraden. Hvis disse kandidater for eksempel får barn eller blir syke, noe som ikke er uvanlig i løpet av seks år, vil beregningen gir at de har brukt mer enn seks år selv om nettotiden er fremdeles tre år og disse kandidatene ikke er forsinket. Likevel, når dataene kun er for en begrenset gruppe kandidater og når denne type måling brukes uten å ta hensyn til de forskjellige avtale doktorgradskandidatene har, vil gjennomstrømningen ved universitetene framstå dårligere enn den faktisk er.

#### 7.4.2. Bruk av indikatorer fra Universitetene

Vi skal videre til universitetene som interessenter å se hvilke indikatorer de bruker for måling av kvalitet i doktorgradsutdanningen. Vi presenterte tidligere NTNUs kvalitetsrammeverk og dets anbefalinger for bruk av indikatorer og vi diskuterte at det er veldig lite fokus på hvilke indikatorer og datagrunnlag som skal brukes for doktorgradsutdanning. Derfor er det relevant å se hvilke indikatorer er brukt i praksis ved evaluering av utdanningsprogrammene på ph.d.-nivå som en del av vår empiri. Vi vil også se på hvilke datagrunnlag som er brukt for indikatorene. Ved analyse av de forskjellige rapportene, er det ikke alltid enkelt å oppsummere indikatorene, siden noen velger å skrive rapporten fordelt på kapitler og punkter, mens andre skriver lange tekster. Det skjer også en blanding av datagrunnlag og tiltak, disse to er noen ganger svært tett koblet sammen.

En oppsummering av dette finner vi i tabell 3

Tabell 3. Bruk av indikatorer ved forskjellige kvalitetsrapporter

Doktorgradsprogram (fagområde)	Indikator	Datagrunnlag som de bruker/har tilgang til
Arkitektur	Antall kandidater, gjennomstrømming og frafall	Tall på antall kandidater, gjennomstrømming, stryk og frafall
	Læringsmiljø	Egen oppfatning om tilstanden av læringsmiljøet
	Kvalitet på studieprogrammet	Veiledernes kompetanse Emnetilbudet på ph.d.-nivå Rekrutteringstiltak Arbeidsvilkår til ph.d.-kandidater (egen oppfatning)
Ingeniør	Tilstand av infrastruktur (laboratorier)	Interne data om status på infrastruktur
	Kvalitet på studieadministrative tjenester og verktøy	Interne data om kvalitet på IT, HR, økonomi- og studietjenester
	Kvalitet på opptakssøknader	Opptakssøknader og rekrutteringstiltak
	Kvalitet på veiledere	Egne data om antall veiledere, nye mulige veiledere, mangel på veiledere i noen fagområder

	Oppfølging av ph.d.-kandidater	Halvårlige ph.d.-seminar
	Kvalitet på resultatene (frafall, stryk, gjennomstrømming, kandidatproduksjon, samfunns- og arbeidslivrelevans)	Tall for frafall, gjennomstrømming og strykprosent Tall for kandidatproduksjon
Informasjonsteknologi	Rammekvalitet (kvalitet på infrastruktur, studieadministrative verktøy og tjenester, opptakskvalitet, pedagogisk kompetanse)	Etablering av «best practice» for rekruttering og opptak Bruk av digitalt verktøy, Cognos, for virksomhetsstyring Veilederseminar Internasjonalt samarbeid om ph.d.-utdanningen
	Prosesskvalitet (digitale verktøy for å støtte læring, status for implementering av NTNUs kvalitetssystem)	Revisjon av ph.d.-programmene Rapporteringsverktøy for emner som er anbefalt fra NTNU
	Resultatkvalitet (Frafall, gjennomstrømming, strykprosent; kandidatproduksjon; samfunns- og arbeidslivrelevans)	Tall om frafall, gjennomstrømming, strykprosent
Medisin og helse	Sammenheng emne-ph.d.-program-institutt	Emnerapporter og kommunikasjon mellom institutt og programråd
	Tilstrekkelig ressurser	Økonomirapporter

	Kvalitet på studieadministrative tjenester og verktøy	Egen refleksjon
	Kvalitet på opptakssøknader	Opptakssøknader (utdanningsbakgrunn, karakterer, arbeidserfaring)
	Kvalitet på avhandlingene	Ingen data tilgjengelig
	Frafall	Statistikk om frafall

Vi kan nå prøve å oppsummere indikatorene og datagrunnlagene for disse, siden mange av dem er gjentakende. En grov oppsummering vil se slik ut:

- Opptak og rekruttering
- Frafall fra studiet
- Strykprosent
- Gjennomstrømming
- Veileredernes kompetanse
- Tilstand om infrastruktur
- Studieadministrativ støtte og studieadministrative verktøy
- Emnetilbud på ph.d.-nivå
- Kvalitet på avhandlingene
- Forskning (artikkelskriving og publisering)

Selv om disse indikatorene var en del av studieprogrammets evaluering, var det mange problematiske aspekter rundt deres bruk og forståelse. Vi skal gå gjennom hver indikator og diskutere hvordan de ble brukt.

### 1. Opptak og rekruttering

Det varierte mye i hva det legges i opptak. Noen evalueringer hadde fokus på antall søkere til en stipendiatstilling, andre skrev om hvor mange nye doktorgradskandidater de har fått, eller hvor kandidatene kommer fra, statistikk om norske vs. Utenlandske søkere eller andelen menn sammenlignet med andelen kvinner osv. I en evalueringsrapport ble fokuset satt på hvordan jobben med opptak foregår, hvor ofte opptaksrådet møtes og hvordan de organiserer arbeidet.

Det som mangler hos alle, er en evaluering eller refleksjon rundt selve opptakssøknadene og prosjektbeskrivelsene. Prosjektbeskrivelsene skal gjøre rede for hva det skal forskes på, hvordan data skal samles, hvilken metode kandidaten skal bruke osv. De skal også inneholde gjennomføringsplan og en plan for opplæringsdel. Ut fra dette dokumentet kan man få et inntrykk om prosjektet er faglig godt, om prosjektet er gjennomførbart i en periode på tre år, at det ikke er noe etiske brudd og om det er nok ressurser satt av til datainnsamlingen for eksempel. Og alt dette skal måles opp kandidatens bakgrunn og kompetanse. Veilederens kompetanse skal også sjekkes mot den konkrete opptakssøknaden ved en opptaksprosess. Opptak er en relativt kompleks prosess og den kan fortelle mye om kandidaten klarer å fullføre prosjektet og hvilke hindringer som eventuelt kan oppstå.

### 2. Frafall fra studiet

Frafall fra studiet var en indikator som alle brukte og presenterte aktuelle data om det. Det som manglet i rapportene, var en gjennomgang for årsakene til frafall der dette var nødvendig og tiltak for å hindre frafall.

### 3. Strykprosent

Strykprosent var en indikator som varierte hvordan den ble brukt. Det virket som om en del av rapportene så på stryk som stryk på eksamen på ph.d.-kursene, mens andre så stryk som refusjon av en doktorgradsavhandling. Begge er viktige og relevante, men det manglet en spesifisering av

indikatoren. I en av evalueringsrapportene stod det at i 2017 disputerte tre kandidater, mens det var 3 refusjoner av avhandlinger. Det står ikke noe mer enn at de som har fått avhandlingen refusert nå jobber med å omarbeide. Ingenting tydet på at det ble gjort et arbeid å forstå hvorfor halvdelen av de som leverte i 2017 ikke klarte å få innleveringen godkjent.

Hensikten med et kvalitetssikringssystem er at den skal avdekke avvik og det er en fordel at dette blir fanget opp. Likevel hjelper ikke å kun avdekke avvik, uten at det undersøkes hvorfor det har skjedd og hvordan dette kan forbedres, hvilke tiltak en kan ta for å hindre slike avvik i fremtiden.

#### 4. Gjennomstrømming

Selv om gjennomstrømming var gjentakende som spørsmål eller punkt i alle evalueringsrapportene, var det likevel ikke alle som faktisk svarte på dette spørsmål. De få som svarte, presenterte kun dataene for snitt i gjennomstrømming. Et utdanningsprogram var bekymret for dårlige tall, men uten å skrive tiltak eller plan for å forbedre snittet. Et annet programs tiltak var «bedre kommunikasjon med veileder i fremtiden». Dette er ikke nødvendigvis et dårlig tiltak, men dette er noe man kan gjøre etter at kandidaten har blitt forsinket. Imidlertid, hva hvis fokuset er å hindre lang gjennomstrømming? Det bør først undersøkes hva gjør at noen er forsinket, mens andre klarer å levere. Det kan hende at årsaken er dårlig kommunikasjon med veiledere, men vi kan ikke påstå det uten å sjekke hva som fører til lang gjennomstrømming.

Det var et fakultet som hadde planlagt et prosjekt der de vil prøve å lage eget system for nettotid og undersøke hvor lang tid kandidatene deres faktisk bruke til å fullføre en doktorgrad. De er bevisst på at dataene som de hadde fra før ga en dårlig av beregning av nettotiden. Dessverre kom det ikke noen andre rapporter etter den, som kunne vist hvordan dette arbeidet foregikk.

En rød tråd i alle rapportene, var at det var altfor lite kommunikasjon og samarbeid mellom fakultetene og studieprogrammene når det gjelder doktorgradsutdanning. Det vil være mye lettere å komme med gode tall og datagrunnlag hvis fakultetene utveksler erfaringer og jobber sammen.

## 5. Veiledernes kompetanse

Dette var et tema som ble utdypet av kun to programmer. Det ene hadde kartlagt vitenskapelige ansatte som kan veilede, få tildelt nye kandidater, hvem som skal pensjonere og trenger erstatning osv. Et annet program skrev at de har prøvd å organisere veilederseminar, men at dette ble avlyst. Ifølge Salzburg-prinsippene står veiledningen sentralt i doktorgradsutdanningen og utvikling av veiledernes kompetanse er anbefalt for å ha høy kvalitet i denne type utdanning. Likevel kan det være en utfordring for et fakultet eller et studieprogram alene å jobbe med å utforme et program for utvikling av veilederes kompetanse. Dette er et tema som krever mye forkunnskap og veiledernes kompetanse er ikke bare et faglig spørsmål, men det innebærer kunnskaper om for eksempel pedagogikk og kommunikasjon. Det er vanskelig å forvente at for eksempel at et institutt eller fakultet for tekniske fag kan ha muligheter til selv å utvikle et kurs eller program som tilhører en annen vitenskapelig disiplin. Noen doktorgradsprogrammer har veldig få kandidater og dermed få veiledere. Et felles program, for eksempel i form av kurs, seminar o.l. der flere veiledere er med og kan utveksle erfaring og jobbe med sin kompetanse er mer hensiktsmessig. Vi kan også gå et steg videre å si at det kanskje bør tenkes enda mer strategisk på overordnet nivå, det vil si på NTNU nivå at det lages et program for opplæring og utvikling av veiledernes kompetanse.

## 6. Tilstand om infrastruktur

Denne indikatoren var svært relevant for ingeniør- og medisinstudiet og i mindre grad viktig for andre. Kvalitet på doktorgradsprosjektene er avhengig at kandidatene har tilgang til laboratorier der de kan gjennomføre sin forskning. Programmene der dette var relevant beskrev at de har rutiner for kontroll av tilstanden til laboratoriene for eksempel.

## 7. Studieadministrativ støtte og studieadministrative verktøy

Denne indikatoren ble brukt ved to fakulteter og måten den ble beskrevet og rapportert tydet på at kvaliteten på studieadministrativ støtte og verktøy kun var en oppfatning hos program- eller instituttledelsen. Dette er også en annen rød tråd som går gjennom alle evalueringsrapporter, og det er at doktorgradskandidater er veldig lite involvert i kvalitetsarbeidet. For eksempel en administrativt ansatt (som jobber med studieadministrativ støtte) kan yte god service ovenfor programlederen eller instituttlederen, men kanskje ikke er like service-innstilt når det gjelder



doktorgradskandidatene, eller motsatt. Den ene ikke utelukker den andre, men for å kunne være sikker på at det er kvalitet i studieadministrative arbeidet, bør vi undersøke alle berørte parter av en administrativ støttefunksjon.

#### 8. Emnetilbud på ph.d.-nivå

Diskusjoner om emner var også et tema for alle rapporter i doktorgradsprogrammene, men i motsetning til de andre indikatorene, tok dette temaet ganske stor plass. Det kunne merkes for eksempel i rapportene fra medisinske- og helsefaglige doktorgradsprogrammer, at det brukes samme mal og spørsmål som for bachelor- og masterstudier. Det var mange spørsmål om kvalitet på emner, antall emner, oppretting av nye emner, emnerapporter osv. Ved spørsmålene om tiltak for forbedring av utdannings- og læringskvalitet, var svarene kun knyttet til emner og ikke til hele utdanningen. Videre var det mange spørsmål om undervisning, emner, pedagogisk kompetanse blant undervisere osv.

Vi skal ikke undervurdere emner på doktorgradsnivå, de skal gi kandidatene kunnskaper og kompetanse til å fullføre sitt prosjekt og dermed er de svært viktig. Imidlertid oppstår et problem i selve kvalitetssikringen når det legges større vekt på emnene enn for de andre aspektene ved en doktorgradsutdanning. Vi diskuterte tidligere at når man tar en doktorgrad i Norge, tar man emner som gir til sammen kun gir tretti studiepoeng, tilsvarende ett studiesemester.

En annen utfordring med emner på doktorgradsnivå som var registrert i rapportene er at mange doktorgradsprogrammer ikke hadde nok kandidater til å opprette kurs som er skreddersydd for dem. Det var veldig få kandidater som hadde lignende forskningsprosjekt og alle hadde behov for forskjellige kurs. Her ser vi også at kanskje det bør tenkes mer utenfor et fakultet eller et studieprogram og samarbeide med andre fakulteter for oppretting av felles kurs. Dette kan ikke gjelde alle, men noen muligheter kan finnes.

#### 9. Kvalitet på avhandlingene

Det ble nevnt i flere rapporter at det er en stor ulempe at fakultet-, institutt- og programledelsen ikke kan vurdere kvaliteten på avhandlingen som ble levert til bedømming og som skal til disputas. I en bedømmelsesprosess sendes avhandlingen til bedømmelseskomiteer og det er ikke alltid at de skriver begrunnelse for godkjenning av en avhandling. Vurderingen i avhandlingene er også bestått eller ikke bestått. Når det vurderes masteroppgaver, brukes det karakterer og da

kan vi ha et inntrykk av kvalitetsgraden. Både A og D er en karakter som gir bestått på master, men karakteren forteller om forskjellen mellom kvaliteten på de to masteroppgavene.

#### 10. Forskning (artikkelskriving og publisering)

En av de mest oppsiktsvekkende svakhetene i evalueringsrapportene som jeg la merke til var hvor lite forskning ble nevnt og referert til. Det første Salzburgprinsippet sier at kjernekomponenten i doktorgradsutdanning er at fremdrift og kunnskap skjer gjennom forskning. Det var kun ett fakultet som diskuterte forskning, publisering og artikkelskriving. De har sett at det er et stort problem for kandidatene å skrive vitenskapelige artikler og at veldig få publiserer i tidsskrifter på nivå 2. Bortsett fra det var forskningen selv ikke nevnt en gang.

Det var også en del fellestrekk og felles utfordringer som mange disse evalueringsrapportene hadde og som ikke var en del av selve indikatorene.

For det første manglet det forståelse blant ledelsen om hva som er deres ansvarsområde og lite forståelse for at kvalitetssikring av et studieprogram involverer mange aktører. På mange av spørsmålene var svarene at de ikke har ansvar for det eller at det er instituttlederen eller veilederens ansvar uten at det forekom svar (i form av en annen dokument eller vedlegg) fra en av disse. Dette kan gi inntrykk på ansvarsfraskrivelse. Årsaken til dette kan ligge i selve kvalitetssikringssystemet som var etablert fra NTNU. Der er ledelsesstrukturen og ansvaret på høyere nivå ganske tydelig, men etter dekanens ansvar kommer det ikke videre forklaring på hvem som skal involveres og ha hovedansvaret for evaluering av et utdanningsprogram.

Videre er det også bekymringsfullt hvor lite doktorgradskandidatene er involvert i kvalitetsarbeidet. Det var kun ett utdanningsprogram som har gjennomført undersøkelse om hvordan ph.d.-kandidatene er fornøyde med emnene, veilederen, utbyttene av utdanningen og kunnskapene de får. Der var disse tilbakemeldinger tatt i betraktning når programledelsen jobbet med videreutvikling av kvaliteten. Forskriften ved NTNU sier at alle kandidater er forpliktet til å levere årlige framdriftsrapporter (NTNU, 2012).

Vi kan lure på hvorfor tilbakemeldinger fra disse ikke er involvert i evalueringsrapportene. Når vi ser på NTNUs nettsider hvordan framdriftsrapporter er behandlet, ser vi at det varierer mye fra fakultet til fakultet, men hovedsakelig ender rapportene på fakultetsnivå. Samtidig er evalueringsrapportene skrevet enten av programledere eller instituttledere, begge ansatte på et institutt. Det kan hende at det er et avvik i selve prosessen, at de som leser rapportene fra kandidatene ikke jobber med evalueringen av programmet. Dette kan være et mer institusjonelt problem heller enn et enkeltfakultetsproblem.

Det siste problematiske aspektet ved kvalitetsarbeidet på de rapportene som vi analyserte er at ingen har mening eller forutsetning om hvordan programmet har samfunnsrelevans og arbeidslivsrelevans. Noen svarte til og med at de ikke har noen forutsetning til å svare på dette spørsmålet. Kun ett program nevner at de ønsker å begynne å inkludere arbeidslivet for videreutvikling av doktorgradsprogrammet.

## 8. Konklusjon

I denne masteroppgaven adresserte jeg problemet om hvordan doktorgradsutdanningen kvalitetssikres i Norge, der jeg brukte NTNU som case-studie. Først var analysen dedikert til forskrifter samt retningslinjer om studiekvalitet ved høyere utdanninginstitusjoner både i Norge og på europeisk nivå. Deretter analyserte jeg kvalitetsrammeverket fra NTNU som gjelder for hele universitetet. Til slutt, fokuserte jeg på evalueringsrapporter for studieprogrammer innen arkitektur, ingeniør, informasjonsteknologi og elektroteknikk og medisin og helse.

Funnene i analysen viste at det mangler en definisjon av hva kvalitet er og hva som forstås med kvalitet i doktorgradsutdanningen. Studieprogramrapportene viste forskjellige tolkninger av kvalitet, der hvert fakultet/institutt hadde egen forståelse av hva inngår i kvalitetskonseptet. Dette problemet kan spores tilbake til NTNU som institusjon. Når det mangler en definisjon av kvalitet fra selve Universitetet, er det ikke overraskende at tolkningene hos fakultetene og instituttene varierer. I tillegg så vi også at fakultetene og instituttene ikke inkluderer arbeidslivet i kvalitetsarbeidet. Når det gjelder doktorgradskandidatene, var det kun ett program som har tatt hensyn til arbeidslivet. Vi så i teorien at kvalitet defineres når vi samler hva alle interessentene legger inn i kvalitet og at det lages et felles mål ut av dette. Vi kunne ikke se at det har blitt gjort i dette studiet. Dette bekrefter den første hypotesen min.

Videre var jeg interessert å se hvilke indikatorer som er brukt til å måle kvalitet i doktorgradsutdanningen. Regjeringen bruker kun en indikator og det er at gjennomstrømmingen skal være kortere. Det er ikke vanskelig å forstå at regjeringen er interessert i å bruke denne indikatoren siden et doktorgradsprosjekt er veldig kostbart. Et doktorgradsprosjekt som ikke er fullført er ikke bare tap for kandidaten eller institusjonen kandidaten tilhører, men også for hele samfunnet. Når det gjelder universitetene, og i vår case NTNU, ser vi at det brukes mange forskjellige indikatorer. De fleste av disse er mer relevante for en bachelor- og masterutdanning og det er nesten ikke noen indikatorer som er spesifikke for doktorgradsutdanning. Utvalget av indikatorer varierer, ett fakultet bruker for eksempel en indikator som ikke er engang nevnt ved et annet fakultet osv. Her eksisterer også et institusjonelt problem, det vil si når indikatorene ikke

er definert i kvalitetsrammeverket ved NTNU, kan vi ikke forvente noe annet enn at fakultetene og instituttene velger selv hvilke indikatorer de skal bruke. Disse funnene bekrefter min andre hypotese.

Vi argumenterte tidligere at det er en fordel at fakultetene/instituttene har et handlingsrom når det gjelder forståelse for kvalitet og bruk av indikatorer, fordi de kjenner studieprogrammet best. Samtidig kan dette være uheldig fordi fakultetene/instituttene kan velge de indikatorene som passer best, det vil si de som viser gode resultater og velge bort indikatorer som vil avdekke avvik.

Det er heller ikke samsvar mellom indikatoren som er satt av regjeringen og indikatorene som er brukt ved fakultetene og instituttene ved NTNU. Det var bare ett studieprogram som tok hensyn til gjennomstrømmingen. Vi så i teorien at indikatorer har positive effekter når de er vel etablert og er resultat av en forhandling mellom alle interessenter. Dette vil lede til et konstruktivt arbeid med kvalitetssikringen og bedre og kortere beslutningsprosesser. Det er viktig å påpeke at dette bør gå begge veier, at både regjeringen og universitetene samarbeider om etablering av indikatorer og ikke at kun den ene skal bestemme over den andre. Funnene våre viser at begge «løper sitt eget løp». Det er ikke tema for denne oppgaven å utforske hvorfor det er slik, men dette kan være et interessant og relevant tema for videre arbeid.

En annen aspekt ved bruk av indikatorer er datagrunnlaget for disse. Dette varierte også mye fra et program til et annet. Det er ikke tydelig hva som menes med for eksempel opptak eller stryk i doktorgradsutdanning og vi så at fakultetene/instituttene har brukt forskjellig datagrunnlag for å svare på indikatorene. Mange har tenkt på samme måte som ved en evaluering av en bachelor- eller masterutdanning, der fokuset er på emner og undervisere noe som er mye mindre relevant for doktorgradsutdanningen. Et slikt funn er ikke overaskende, med tanke på at når selve indikatorene ikke er tydelig definert, kan vi ikke forvente at datagrunnlaget for disse vil være detaljert beskrevet. Dette er igjen en institusjonell mangel. Hvis indikatorene og datagrunnlaget for disse er tydelig beskrevet i NTNUs rammeverk, ville problemet med utydelighet og utilstrekkelighet kunne unngås. Når det gjelder regjeringen visste det seg at datagrunnlaget som de bruker er kun for en bestemt gruppe, uten at dette nevnes når det rapporteres om tilstanden ved doktorgradsutdanningen. Dette bekrefter min tredje hypotese.

Mye av funnene peker på at det er et grunnleggende problem ved kvalitetssikring av doktorgradsutdanningen ved NTNU. Vi så at først og fremst er kun en setning i kvalitetsrammeverket og det er at doktorgradsprogrammene skal evalueres på samme måte som utdanningsprogrammene på bachelor- og masternivå. Vi diskuterte forskjellene og de spesifikke egenskapene en doktorgradsutdanning har og de 10 Salzburg-prinsippene og dermed behovet for et kvalitetssikringssystem som er tilpasset denne type utdanning. NTNUs system viser ikke at det tas hensyn til dette. Funnene våre viser at det ikke finnes en klar, tydelig definisjon hva kvalitet for doktorgradsutdanning er, hvilke indikatorer som skal brukes for å måle kvalitet og hvilket datagrunnlag skal brukes for disse indikatorene. Arbeidet som er gjort ved NTNU minner mer på en evaluering som er tilpasset bachelor- og masterstudier.

Jeg har i denne avhandlingen sannsynliggjort at det eksisterende systemet for kvalitetssikring av doktorgradsutdanning ikke er tilpasset for egenarten denne utdanningen har. Jeg har vist at det ikke er tydelig hva kvalitet er og hvordan den skal evalueres og kvalitetssikres. Derfor, som resultat av denne studien, kan vi konkludere at det er nødvendig at det utvikles og etableres et system som skal ta hensyn til de spesifikke egenskapene av en utdanningsprogram på doktogradnivå.

Det er imidlertid viktig å presisere at selv om jeg i denne oppgaven er kritisk til kvalitetssikringssystemet ved NTNU, betyr ikke dette nødvendigvis at kvaliteten i doktorgradsutdanningen er dårlig. Det kan hende at doktorgradsprogrammene har høy kvalitet, men det kan vi ikke vite med dagens kvalitetssikringssystem. Jeg skrev tidligere at finnes veldig lite forskning om doktorgradsutdanningen i Norge generelt og når det skrives i avisene om denne type utdanning, leser vi mange personlige meninger og antakelser uten at det refereres og bekreftes fra forskningsfunn. Vi så også at nylig for første gang vil Kunnskapsdepartementet undersøke hvordan det går med doktorgradskandidatene etter at de er uteksaminert og hvordan det går med disse på arbeidsmarkedet. Vi kan si at problemet rundt kvalitetssikringssystemer av doktorgradsutdanning er en del av et større problem og det er at vi vet veldig lite om doktorgradsutdanningen i Norge.

## 9. Referanser

- Brennan, John & Shah, Tarla. (2000). *Managing quality in higher education : an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University Press.
- Byrne, Joanne, Jørgensen, Thomas & Loukkola, Tia. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. Brussels, Belgium: European University Association.
- Cheong Cheng, Y. & Ming Tam, W. . (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2013). *Research Methods in Education* Taylor and Francis.
- Council of Europe. (2007). Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research. Hentet 01.07. 2019
- Direktoratet for internasjonalsisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). (2019). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2019*.
- ENQA. (2010). ENQA History. Hentet 8.5. 2019 fra <https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.
- EUA. (2005). Doctoral Programmes for the European Knowledge Society Hentet 01.05. 2019 fra <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1881>
- European Council. (2000). Lisbon Agenda. Hentet 6.5. 2019 fra [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm)
- European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration. Hentet 6.5. 2019 fra [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)
- Franke, Sigbrit. (2002). From Audit to Assessment: A national perspective on an international issue. *Quality in Higher Education*, 8(1), 23-28.  
<https://doi.org/10.1080/13538320220127425>

- Green, Diana M. (1994). *What is quality in higher education?* Bristol, Pa: Society for Research into Higher Education : Open University Press.
- Harvey, Lee & Green, Diana. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, Lee & Williams, James. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Heywood, Andrew. (2013). *Politics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kerr, Clark. (2001). *The uses of the university* (5th ed. utg.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Nybø vil vite om de rekordmange med doktorgrad lykkes på arbeidsmarkedet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nybo-vil-vite-om-de-rekordmange-med-doktorgrad-lykkes-pa-arbeidsmarkedet/id2653715/>
- Middlehurst, Robin & Woodhouse, David. (1995). Coherent Systems for External Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 1(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/1353832950010307>
- Nærings- og handelsdepartementet. (2004). Lisboa-strategien. Hentet 30.07 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/lisboa-strategien/id106068/>
- Neave, Guy. (1994). The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992-1994. *European Journal of Education*, 29(2), 115-134.
- NOKUT. (2016). *Kvalitetsområder for studieprogram*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT. (2019). NOKUT akkrediterer og fører tilsyn. Hentet 01.08 2019 fra <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-akkrediterer-og-forer-tilsyn/>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). Gjennomstrømning i organisert doktorgradsutdanning - årsverk m.m. I 2013-2016. dbh.nsd.uib.no: Norsk Senter for Forskningsdata.
- NTNU. (2012). Forskrift for ph.d.-utdanningen ved NTNU Hentet fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Forskrift+for+doktorgrad+ved+NTNU>
- NTNU. (2016). *NTNUs kvalitetssystem for utdanning*. Trondheim: NTNU. Hentet fra [https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get\\_page\\_attachment?p\\_1\\_id=22780&nodeId=24647&title=Kvalitetssystem+for+utdanning&fileName=NTNUs\\_kvalitetssystem\\_for\\_utdanning\\_2\\_016\\_norsk\\_oppdatert2017.pdf](https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_1_id=22780&nodeId=24647&title=Kvalitetssystem+for+utdanning&fileName=NTNUs_kvalitetssystem_for_utdanning_2_016_norsk_oppdatert2017.pdf)
- NTNU. (2019). Utdanningskvalitet. Hentet 03.08 2019 fra <https://www.ntnu.no/utdanningskvalitet/>



- Nyeng, Frode. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Regjering. (2016). *Skjerper kravene for å bli universitet*.
- Sadlak, Jan. (2007). Quality Assessment and indicators in higher education: needs, problems and potential. I Alessandro Cavalli (Red.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*. London: Portland Press.
- Schwarz, Stefanie & Westerheijden, Don F. (2007). *Accreditation and evaluation in the European higher education area* Springer Science & Business Media.
- Senter for statlig økonomistyring. (2006). *Mål- og resultatstyring i staten. En veileder i resultatmåling*.
- St.meld. nr. 16 (2016–2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Studiekvalitetsforskrift. (2010). Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>
- Trow, Martin. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective\*. *Higher Education Policy*, 9(4), 309. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(96\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(96)00029-3)
- UNESCO. (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Hentet 6.5. 2019 fra [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm)
- Van Vught, Franciscus A. (1994a). Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education. I In: *Westerheijden, D.F., J. Brennan and P.A.M. Maassen (eds.), Changing Contexts of Quality Assessment* (s. 31 - 50). LEMMA.
- Van Vught, Franciscus A. (1994b). Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education. I Don Westerheijden, John Brennan & Peter Maassen (Red.), *Changing Context of Quality Assessment*. Utrecht:
- Van Vught, Franciscus & Westerheijden, Don F. (1994). Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 28(3), 355-371.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and accountability : navigating between Scylla and Charybdis : guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Westerheijden, Don F. (2007). The changing concepts of quality in the assessment of study programmes, teaching and learning. I Alessandro Cavalli (Red.), *Quality Assessment for Higher Education* (s. 5-16).

Westerheijden, Don, Hulpiau, Veerle & Waeytens, Kim. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.  
<https://doi.org/10.1080/13583880701535430>