

NOTAT

**Kvalitetsområder for studieprogram i
høyere utdanning**

2022

NOKUT 



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et faglig uavhengig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUTs samfunnsoppdrag, oppgaver og faglige uavhengighet er definert i universitets- og høyskoleloven og er nærmere spesifisert i forskrifter. I tillegg utfører NOKUT tilsyns- og forvaltningsoppgaver etter delegasjon fra departementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved

- å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning
- å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og godkjent høyere utenlandsk utdanning.



NOKUT bruker årlig rundt 900 sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer, godkjenning av utenlandsk utdanning og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på nokut.no.



NOKUT er sertifisert som miljøfyrtårn

Tittel	Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning
Dato	Mars 2022 (første gang publisert i 2016)

© NOKUT Ved bruk av materiale fra denne publikasjonen skal NOKUT oppgis som kilde.

Innhold

1 Innledning	4
1.1 Formål og målgruppe	4
1.2 Historisk tilbakeblikk	5
2 Om modellen	6
2.1 Studieprogram i sentrum av modellen	6
2.2 Kunnskapsutvikling og læringsfellesskap	7
3 Kvalitetsområder i modellen	9
3.1 Overganger i og til høyere utdanning	9
3.2 Fagmiljø	11
3.3 Programdesign og utdanningsledelse	15
3.4 Læringsmiljø	17
3.5 Samfunns- og arbeidslivsrelevans	19
3.6 Læringsutbytte	22
4 Kvalitetsområder ved institusjonene	25
4.1 Utdanninger i endring	25
4.2 Kvalitetsområder NOKUT ser gjennom tilsyn	26
4.3 Kilder til kunnskap og spørsmål til refleksjon	27
4.4 Åpen modell	32

1 Innledning

1.1 Formål og målgruppe

Institusjoner som tilbyr høyere utdanning, har ansvaret for kvalitet i utdanningene sine. NOKUT skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i utdanningene, gjennom akkreditering, tilsyn, evaluering, forvaltning av regelverk, tilrettelegging av informasjon om tilstanden i sektoren og aktiviteter som fremmer kvalitetsutvikling. Både utdanningsinstitusjonene, NOKUT og samfunnet har dermed et behov for å definere hva kvalitet i høyere utdanning kan være, for lettere å kunne evaluere, diskutere, utvikle og kontrollere kvaliteten. Dette støttes for eksempel av Stensaker (2014), som mener at begrepet kvalitet ikke gir mening i seg selv, og som derfor argumenterer for å dekomponere kvalitetsbegrepet til vurderbare størrelser: «Skal [kvalitet] gi mening, må vi relatere det til noe annet.»¹

Kvalitetsområdene for studieprogram i høyere utdanning, som vi tar for oss i denne teksten, er kvalitetsområder som vi mener er sentrale for kvalitet i utdanning. Et godt studieprogram er satt sammen og blir gjennomført slik at studentene oppnår læringsutbyttet innen avtalt tid, samtidig som utdanningen dekker samfunnets og arbeidslivets kompetansebehov. Studieprogrammet skal også bidra til generell dannelse. Ved å ta utgangspunkt i enheten «studieprogram» retter vi blikket hovedsakelig mot bachelor- og masterprogram, seksårige profesjonsutdanninger og ph.d.-utdanninger, men det er ikke en avgrensning som utelukker andre typer studietilbud. Tenkningen om kvalitetsområder kan også være relevant for etter- og videreutdanninger, da kvalitetsområdene tangerer lovpålagte krav som gjelder alle studietilbud innenfor høyere utdanning.

Det er viktig å understreke at institusjonene bør definere kvalitetsområder som er hensiktsmessige i egen kontekst. Det er med andre ord rom for å ta hensyn til institusjonelle særtrekk, lokal kvalitetskultur og undervisnings- og læringstradisjoner innenfor ulike fagfelt.

Teksten er skrevet slik at den skal fungere både for høyere utdanningsinstitusjoner og internt i NOKUT. Målgruppen ved høyere utdanningsinstitusjoner er ansatte som arbeider med utdanningskvalitet, herunder utdanningsledere på ulike nivåer og studenttillitsvalgte. Dokumentet kan også være interessant for alle ansatte og studenter som er opptatt av temaet. Internt i NOKUT blir dokumentet blant annet brukt som en beskrivelse av hva vi legger i kvalitet i høyere utdanning, og det danner utgangspunkt for eksempelvis evalueringsspørsmål eller spørsmål i nasjonale undersøkelser.

I denne teksten kan leseren forvente at vi har basert oss på ulike typer kunnskap, og at vi har vært nødt til å gjøre et utvalg. Kunnskapsgrunnlaget rommer utredninger, policydokumenter og forskning, men også kunnskap fra våre analyser, tilsyn, akkrediteringer og arbeid med regelverket.

¹ Stensaker, B. (1/2014). Kvalitet i høyere utdanning: behov for en mer nyansert debatt. *Forskningspolitikk, Kronikk*, s. 4-5. <http://fpol.no/wp-content/uploads/2014/03/Forskningspolitikk-1-2014.pdf>

1.2 Historisk tilbakeblikk

Ideen om å vurdere utdanningskvalitet som summen av faktorer innenfor ulike kvalitetsområder er ikke ny, og den har i stor grad preget NOKUTs tilnærming til kvalitetsbegrepet så lenge organet har eksistert. Forsøket på å definere kvalitetsområder i norsk høyere utdanning startet på 90-tallet, da Studiekvalitetsutvalget (1990)² viser til følgende analytiske oppdeling av studiekvalitetsbegrepet:

- *rammekvalitet* (ressurser, regler, strukturer)
- *inntakskvalitet* (forkunnskaper m.m.)
- *programkvalitet* (undervisning, studieopplegg, eksamen)
- *resultatkvalitet* (læringsresultatet)

I rapporten «Basert på det fremste ...?» (1999) fra Norgesnettrådet³ – forløperen til NOKUT – ble antallet utvidet til syv. Følgende aspekter ble lagt til:

- *undervisningskvalitet*
- *relevans*
- *styringskvalitet*

Samtidig ble begrepet *studiekvalitet* erstattet med *utdanningskvalitet*.

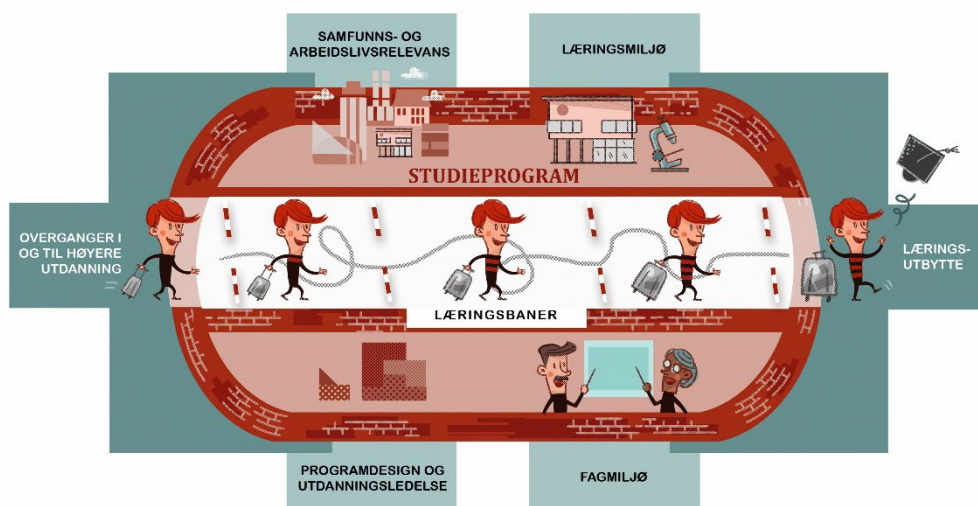
I 2016, da NOKUT først utarbeidet dokumentet «Kvalitetsområder for studieprogram», beskrev vi åtte kvalitetsområder: 1) kunnskapsbase, 2) læringsbane, 3) startkompetanse, 4) læringsutbytte, 5) utdanningsfaglig kompetanse, 6) samfunn og arbeidsliv, 7) læringsmiljø og 8) programdesign. Internasjonalisering var en integrert del av hvert av de åtte kvalitetsområdene. I denne teksten har vi gjort noen endringer i hvilke områder vi beskriver som kvalitetsområder, og noen endringer i hvordan vi benevner disse. Når tidligere brukte kvalitetsbegreper er erstattet, betyr ikke det at disse begrepene er utdaterte. Det betyr at det finnes stor variasjon i hvordan man kan benevne og beskrive kvalitetsområder. Et eksempel på variasjon finner vi i Kvalitetsmeldingen (2016–17)⁴, som beskriver fem «faktorer for kvalitet i høyere utdanning»: 1) gode rammebetingelser, 2) utdanningsledelse og fagfellesskap, 3) utdanningsfaglig kompetanse, 4) undervisning og vurdering for læring og 5) studentengasjement.

² Studiekvalitetsutvalget (1990). *Studiekvalitet: innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*. (F2898). Utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704017

³ Norgesnettrådet (1999). «Basert på det fremste...»? om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning : vurderinger og tilrådninger fra arbeidsgruppe nedsatt av Norgesnettrådet. (Volumer 2-1999 av Norgesnettrådets rapporter, ISSN 1501-9640). https://books.google.no/books?id=vzUbtwAACAAJ&dq=bibliogroup:%22Norgesnettr%C3%A5dets+rapporter%22&hl=no&sa=X&redir_esc=y

⁴ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>

2 Om modellen



Kvalitetsområdene i modellen vår er

- overganger i og til høyere utdanning
- fagmiljø
- programdesign og utdanningsledelse
- læringsmiljø
- samfunns- og arbeidslivsrelevans
- læringsutbytte

Disse kan leses og forstås enkeltvis, men de står også i et avhengighetsforhold til hverandre. Alle områdene belyser én dimensjon som vi mener er viktig for utdanningskvaliteten på et studieprogram. I det følgende vil vi redegjøre for studieprogram som enhet i modellen. Vi vil også belyse hvordan studieprogram relaterer seg til andre nivåer på institusjonen og i samfunnet ellers. Deretter sier vi noe om hvordan høyere utdanning fordrer kunnskapsutvikling og gode læringsfelleskap.

2.1 Studieprogram i sentrum av modellen

NOKUT har en tilnærming til utdanningskvalitet som setter studieprogrammet i sentrum, fordi vi setter studentenes læring i sentrum. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom studietilsynsforskriften, gjennom tilsyn med systematisk kvalitetsarbeid og gjennom Studiebarometeret og andre evalueringer og analyser som vi gjennomfører. I både forskriften og de ulike virkemidlene er studieprogram en viktig enhet. I studietilsyns-

forskriften er enheten *studietilbud*, som dekker samtlige utdanningstilbud ved en institusjon, men i denne teksten viser studieprogram og studietilbud i praksis til det samme.

Samtidig som studentene og studieprogrammet står sentralt, har kvalitetsområdene vi presenterer i denne teksten, også institusjonell forankring. Kvalitetsarbeid springer på den ene siden ut fra institusjonens *overordnede* kvalitetssystem, som legger føringer på hvordan kvalitetsarbeidet skal foregå. Like sentralt er det *lokale* kvalitetsarbeidet ved hvert studieprogram, og det er summen av dette kvalitetsarbeidet som gir kunnskap om den helhetlige kvalitetstilstanden ved institusjonen.

I denne teksten forstår vi dermed kvalitetsområdene fra et *individuell* perspektiv, fra et *kollektivt* perspektiv og som et samspill mellom individ og kollektiv. Et individuelt perspektiv på kvalitetsarbeid vektlegger hvordan enkeltpersoner opplever og bidrar til kvaliteten i et studieprogram, mens et kollektivt perspektiv retter oppmerksomheten mot hvordan mange aktører sammen skaper utdanningskvalitet, og hvordan ulike kontekster og ulike forståelser av kvalitet gir et mangfold av kvalitetskulturer. Begrepet kvalitet har forskjellig meningsinnhold for de ulike aktørene i en «kvalitetskjede»⁵, og nettopp derfor kreves det samhandling og samarbeid mellom ulike nivåer, og mellom ulike kompetanse ved institusjonene, for å få til et godt kvalitetsarbeid.

Vår modell tar altså utgangspunkt i NOKUTs mandat og virkemidler, noe som naturlig medfører at studieprogram står i sentrum av modellen. Dette fører imidlertid til at det er viktige sider ved norsk høyere utdanning som i mindre grad får oppmerksomhet i modellen. Dette gjelder for eksempel at høyere utdanning bidrar til muligheter for sosial mobilitet, at høyere utdanning skal være tilgjengelig i ulike deler av landet, og at institusjonene bidrar til å ivareta nasjonale og regionale behov for kompetanse og utvikling. NOKUT vil understreke at dette er viktige kvaliteter ved høyere utdanning i Norge, som knytter seg til et større samfunnsoppdrag på sektor- og institusjonsnivå.

2.2 Kunnskapsutvikling og læringsfellesskap

All høyere utdanning skal være basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.⁶ Kunnskap vil av den grunn være i kontinuerlig utvikling, i tråd med at ny viten og nye erfaringer til enhver tid diskuteres, vurderes og forhandles om. Fagmiljøer og studenter tar begge del i denne kontinuerlige prosessen, ved at de er del av et læringsfellesskap. Et sterkt fagmiljø gir studenter og ansatte tilgang til ulike typer forskning, utviklingsarbeid, kunnskap, erfaringer, forskningsmetoder, vitenskapssyn, pedagogiske metoder og læringsaktiviteter. Et velfungerende læringsfellesskap inkluderer studentene aktivt i fagets kunnskapsutvikling og gjør dem til medskapere av fagkultur, læringskultur og kvalitetskultur.

Studenters læring skjer imidlertid ikke kun innenfor et studieprogram eller på studiestedet. Det er i samspill med andre at vi alle lærer, og læring kan i prinsippet skje når og hvor som helst – i uformelle aktiviteter på studiestedet, i studentens egenarbeid, på et utvekslings-

⁵ Norgesuniversitetet (1/2015). *Digital tilstand 2014*. <https://diku.no/rapporter/digital-tilstand-2014>

⁶ Jf. universitets- og høyskoleloven § 1-3.

eller praksisopphold i inn- og utland, eller i andre sammenhenger. På samme måte skjer heller ikke de vitenskapelig ansattes læring kun i det fagmiljøet de jobber i til daglig.

Et læringsfellesskap består av individer. En pedagogisk term som er lansert for å beskrive et individuelt læringsforløp, er *læringsbane*. En definisjon av læringsbaner kan være «de læreprosessene som finner sted gjennom våre profesjonelle liv; våre måter å skape mening på tvers av de sosiale erfaringene vi gjør i ulike kontekster». ⁷ I lys av denne definisjonen er læringsbaner dynamiske og kontekstoverskridende, og de formes gjennom interaksjon. Dette betyr at enhver person sine læringsbaner er tett knyttet til de ulike læringsfellesskapene vedkommende er en del av. I tråd med dette vil et kjennetegn ved læringsbaner være at de ikke har et tydelig mål, at de kan ikke forutbestemmes, og at det finnes mange ulike typer læringsbaner som kan lede en person inn eller ut av læringsfellesskap, eller på tvers av dem. ⁸

I utdanningskontekst er det også hensiktsmessig å snakke om institusjonelle læringsbaner. ⁹ De institusjonelle læringsbanene tar utgangspunkt i at institusjonene, gjennom sine program- og emnebeskrivelser, legger en plan for studentenes læring. Denne planen inkluderer også muligheten for studentmobilitet, som vil bidra til å forme ulike individuelle læringsbaner.

Både individuelle og institusjonelle læringsbaner har betydning for studentenes læring, og i vår modell er *læringsbaner* plassert i sentrum av modellen, sammen med *studieprogram*.

⁷ Wittek, L. & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner – om lærernes læring og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

⁸ Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

⁹ Dreier, O. (2003). Learning in personal trajectories of participation. I N. Stephenson, H. L. Radtke, R. Jorna & H. J. Stam (Red.), *Theoretical Psychology: Critical Contributions* (s. 20–29). Captus University Publications.

3 Kvalitetsområder i modellen

3.1 Overganger i og til høyere utdanning

Hva legger NOKUT i overganger i og til høyere utdanning?

For NOKUT handler overganger *i* og *til* høyere utdanning om

- startkompetanse
- inntakskvalitet
- studiestart

Preposisjonen «i» beskriver i denne sammenhengen alle de overgangene som skjer innenfor høyere utdanning, det være seg overgang fra bachelor til master, fra master til ph.d., fra bachelor til etter- og videreutdanning, eller andre overganger. Disse overgangene skjer i alle aldre. Preposisjonen «til» beskriver overgangen til høyere utdanning, som for mange skjer fra videregående opplæring og i ung alder. NOKUT sitt skotske søsterorgan QAA Scotland har, til sammenlikning, hatt et prosjekt der blikket har vært rettet mot studenters overgang både *til*, *gjennom* og *ut* av studiene.¹⁰

Startkompetanse beskriver kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som en student bringer med seg ved oppstarten på et studieprogram. Det beskriver også studentens motivasjon, holdninger og erfaringer knyttet til sitt fagfelt og til studiesituasjonen generelt.

Inntakskvalitet beskriver institusjonens kvalitetssikring av søkerens kvalifikasjoner og startkompetanse. Inntakskvalitet kan også sikres gjennom bestemte opptakskrav og opptaksprøver.

Studiestart handler om institusjonens mottak av nye studenter som begynner på et studieprogram. Dette inkluderer informasjon om studieprogrammet og oppstartstiden, tilbud om faglige og sosiale aktiviteter samt veiledning i oppstarten av studiet.

Hvorfor er overganger i og til høyere utdanning et kvalitetsområde?

Overganger kan være krevende i alle faser av utdanningsløpet. I det norske utdannings-systemet skal «gratisprinsippet» gjøre det mulig for alle å studere. Stadig flere *vil* studere, noe som fører til større konkurranse om mange av studieplassene. Tallene viser at søkningen til høyere utdanning øker, og at også antall førstevalgssøkere per studieplass øker.¹¹ Det er dermed en mer heterogen studentmasse enn tidligere. Disse forholdene kan påvirke startkompetanse, inntakskvalitet og studiestart, men også motivasjon, læring og frafall.

Startkompetanse er et relevant kvalitetsaspekt ved alle utdanningstyper og på alle nivåer. Innretningen på studentens startkompetanse kan imidlertid variere om det gjelder oppstart

¹⁰ <https://www.enhancementthemes.ac.uk/completed-enhancement-themes/student-transitions#>

¹¹ Søkningen til høyere utdanning, målt ved førstevalgssøkere, har økt fra cirka 100 000 i 2010 til 140 000 i 2018. Antall førstevalgssøkere per studieplass har økt fra 2,0 i 2010 til 2,4 i 2018 (Kilde: vedleggene til KDs tilstandsrapport 2014 og Dikus tilstandsrapport 2019).

på et bachelorstudium, et masterstudium, en ph.d.-utdanning eller en videreutdanning. Det vil alltid være variasjoner mellom studenter, for eksempel i hvor mye forkunnskaper de har om det aktuelle fagfeltet, om de har arbeidserfaring fra fagfeltet, eller andre variabler. Hvilke premisser som ligger til grunn for hvordan studenter opplever selve overgangen *til* høyere utdanning, er blant annet diskutert i et NOKUT-notat som ser nærmere på videregående opplæring og opptakskrav til høyere utdanning i ulike land. Notatet trekker frem at premisser for overgangen kan være innretning og eventuell spesialisering i skoleløpet *før* høyere utdanning, sosioøkonomisk bakgrunn og kvalitet og mengde på veiledning i overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning.¹²

For å sikre god **inntakskvalitet** bruker institusjonene tid og ressurser på informasjon og veiledning om studietilbud og opptak, og eventuelt på ulike forkurs. Mange institusjoner legger arbeid i **studentrekruttering** for å få motiverte og kvalifiserte søkere.¹³

Innretningen på opplegget for **studiestart** vil variere mellom ulike typer av studietilbud. En bør likevel være oppmerksom på at det finnes studenter i alle aldre og livssituasjoner. En bør også være oppmerksom på studenter som har tatt utdanning ved en annen institusjon eller i et annet land. Et stikkord for studiestart er derfor **kultur**. Når en studenter starter opp ved en utdanningsinstitusjon, vil det skje forhandlinger mellom ulike kulturer som lever i institusjonen og studieprogrammene, og kulturer som studentene selv bringer med seg.

En annen grunn til at overganger i og til høyere utdanning er et kvalitetsområde, er at opptak er regulert i lovverket.¹⁴ Blant annet er det generelle grunnlaget for opptak som student generell studiekompetanse, som vil si fullført og bestått norsk videregående opplæring med fastsatte krav til fagsammensetning og timefordeling. Det åpnes også for opptak basert på realkompetanse.

Hvordan kan man jobbe med overganger i og til høyere utdanning?

God informasjon om utdanningene og målrettet rekruttering er tiltak som alle institusjoner jobber med kontinuerlig, og som løses ulikt avhengig av kontekst. Det samme gjelder tiltak for sosial inkludering, der fadderuker og andre tiltak fra studentdemokratiet er vanlig ved de fleste institusjonene. Et eksempel på tiltak for sosial inkludering er *First Year Experience*, en tilnærming til studiestart som i hovedsak baserer seg på amerikansk forskning, og som har vært tema i nasjonalt *Kompetansenettverk for studenters suksess i høyere utdanning*. På nettsidene deres avgrenses *First-Year Experience* til å omhandle studentenes sosiale nettverk ved studiestart, studiemestringsteknikker, selvtillit, støtte og identitet.

¹² NOKUT (2018). *Videregående opplæring og opptakskrav til høyere utdanning i utvalgte land. Innspill til Lied-utvalget* (August/2018). NOKUT.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/sved/nokut-2018-videregaende-opplaring-og-opptaksrav-til-hoyere-utdanning-i-utvalgte-land.pdf>

¹³ Prosjektet EUROMA, <https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/euroma--benchmarking-of-master-programmes-across-european-countries/>, har identifisert faktorer som har betydning for å oppnå høy kvalitet i masterutdanning innen samfunnsøkonomi og molekylærbiologi. Innen begge utdanningstypene trekkes rekruttering av motiverte og dyktige studenter frem som en av flere kritiske faktorer for utdanningskvalitet.

¹⁴ Se blant annet universitets- og høyskoleloven § 3-6.

Kompetansenettverket legger også vekt på at overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning skal bli så smidig som mulig.¹⁵

Samtidig er faglig tilhørighet viktig – det handler om å lære å være student, å lære å studere og å jobbe seg inn i den faglige tenkningen og kulturen som gjelder i det aktuelle studietilbudet og ved den aktuelle institusjonen (se mer om studentenes tilknytning til fagmiljø under avsnittet «Fagmiljø»).

3.2 Fagmiljø

Hva legger NOKUT i fagmiljø?

For NOKUT handler fagmiljø om de fagansatte som utgjør fagmiljøene, og om kompetansen deres.

Fagmiljøene identifiseres med utgangspunkt i miljøenes kunnskap og samhandling. Når NOKUT snakker om fagmiljø i høyere utdanning, mener vi den gruppen av fagansatte ved universiteter og høyskoler som direkte og regelmessig gir bidrag til utviklingen, organiseringen og gjennomføringen av et studietilbud. Fagmiljøene er en sentral bidragsyter til studietilbudenes kunnskapsbase og skal sikre utdanning av høy kvalitet samtidig som de bidrar til faglig utvikling gjennom forsknings- og utviklingsarbeid.

Krav til fagmiljø er regulert gjennom NOKUTs studietilsyns forskrift og derfor underlagt en rekke minimumskrav. Det stilles krav til fagmiljøets størrelse og stabilitet, dets utdanningsfaglige kompetanse samt fagmiljøets forskning og nettverk. Alle disse faktorene skal være tilpasset studietilbudets egenart og nivå. Forskriften legger opp til at fagmiljøet skal kunne telles og vurderes som en organisatorisk enhet, og at det er denne enheten som skal vurderes opp mot kravene i forskriften.

Utdanningsfaglig kompetanse er en spesifikk del av de vitenskapelig ansattes kompetanse som vi ønsker å løfte frem i denne teksten. Utdanningsfaglig kompetanse handler om undervisernes kompetanse i å fremme studentenes læring. Underviserne skal sammen med kollegaer kunne beskrive, begrunne, planlegge og diskutere undervisning og utdanning i lys av forskning om læring og undervisning. Utdanningsfaglig kompetanse innebærer også å videreutvikle utdanningskvaliteten på studieprogramnivå og å videreutvikle egen undervisningspraksis.

Forståelsen av utdanningsfaglig kompetanse har utviklet seg over tid. Universitets- og høyskolerådet (UHR) utarbeidet i 2015 et felles grunnlag for hvordan vi kan forstå en slik kompetanse.¹⁶ Dette ble da omtalt som «basiskompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk». Planlegging og gjennomføring av undervisning ble vektlagt, men vurdering, evaluering og utvikling av egen undervisningspraksis inngikk også.

¹⁵ Kompetansenettverk for studenters suksess i høyere utdanning (2018, 19. juni). *Nytt First Year Experience-initiativ på OsloMet*.

<https://nfye.w.uib.no/2018/06/19/nytt-first-year-experience-initiativ-pa-oslomet/>

¹⁶ Se omtale av UHRs veiledende retningslinjer fra 2015 i Meld. St. (2016–2017), *Kultur for kvalitet i utdanningen*, s. 73–74.

Med gradvis mer oppmerksomhet rundt studenters læring og kvalitet i undervisningen har begrepet *utdanningsfaglig kompetanse* endret litt karakter. Vi ser en dreining mot en bredere og mer kollegial forståelse av den kompetansen en underviser skal ha. Denne utviklingen ser vi også i UHRs forståelse av utdanningsfaglig basiskompetanse. Siden 2018 inkluderer UHR forståelse av utdanningsfaglig kompetanse kjennskap til styringsdokumenter for høyere utdanning, vurdering og dokumentasjon av resultater av egen praksis samt nytenkning.¹⁷ Noe av den samme utviklingen ser vi i aktuelle forskrifter. I NOKUTs studietilsynsforskrift heter det at fagmiljøet tilknyttet studietilbudet skal ha relevant utdanningsfaglig kompetanse, og i Kunnskapsdepartementets forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger er utdanningsfaglig kompetanse et sentralt krav i samtlige stillingskategorier.

Hvorfor er fagmiljø et kvalitetsområde?

Fagmiljøene tilknyttet studietilbudene er vesentlige for utdanningskvaliteten og for det som ofte blir kalt «forskningsbasert utdanning» eller «FoU-basert utdanning». Ifølge universitets- og høyskoleloven § 1-3 skal utdanningene være «basert på det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap», og gjennom forskning, utviklingsarbeid, undervisning og veiledning forvalter fagmiljøene kunnskapen studentene skal tilegne seg i løpet av studietiden.

Det finnes ingen standardoppskrift på hvordan et fagmiljø skal være satt sammen. Fagmiljøets sammensetning skal være relevant for studietilbudets faglige profil og vil derfor variere mellom ulike utdanningstyper. Det essensielle er at den samlede kompetansen i fagmiljøet bidrar til fagutvikling og muliggjør at studentene oppnår kunnskapen, ferdighetene og den generelle kompetansen som er fastlagt i studietilbudets læringsutbyttebeskrivelser. NOKUTs minimumskrav til førstestillings- og professorkompetanse i studietilsynsforskriften legger til rette for at institusjonene skal ha et stort handlingsrom i sammensetningen av fagmiljøene sine, nettopp for å hindre en u hensiktsmessig ensretting av kompetansesammensetningen på tvers av fagområder og utdanningstyper.

Utdanningsfaglig kompetanse tar utgangspunkt i nyere forståelse av forskningsbasert utdanning¹⁸ og det som omtales som *Scholarship of Teaching and Learning*.¹⁹ Her knyttes

¹⁷ UHR (2018, 14. mai). *Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse*. Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>

¹⁸ Se f.eks. Andersson, R. et al. (2017, 30.–31. mars). *Korleis få professorar med på ein kollegial SoTL-kultur?* [Paperpresentasjon]. MNT-konferansen. <https://docplayer.me/47348863-Korleis-fa-professorar-med-pa-ein-kollegial-sotl-kultur.html>; Bråten, H. & Kantardjiev, K. (2019). *Praksis i fremragende miljøer. Innblikk i arbeidet med praksis i tre Sentre for fremragende utdanning* (rapport 14-2019, ISSN-nr. 1892-1604). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten-kantardjiev_praksis-i-fremragende-miljoer_14-2019.pdf

¹⁹ Se f.eks. Boyer, E. L. (1990). *The Carnegie foundation for the advancement of teaching. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press.

både undervisningen og utviklingen av undervisningen til forskning på utdanning. Slike prinsipper hvor en nærmer seg undervisning og utdanning med vitenskapelige prinsipper, gjerne sammen med studentene, knyttes også til fremragende undervisere og fremragende undervisning.²⁰ Utdanningsfaglig kompetanse er derfor avgjørende for å bygge fremragende undervisningsmiljøer. I Norge har vi sett dette tydelig i Sentre for fremragende utdanning (SFU-ordningen) og i utviklingen av systemer for merittering.²¹ Videre er det å utvikle og anerkjenne utdanningsfaglig kompetanse én av faktorene som kjennetegner kvalitetskulturer i høyere utdanning. Derfor ser vi på meritteringssystemer og andre tiltak for å utvikle slik kompetanse som et middel for å skape kvalitetskulturer.²² Kvalitetsmeldingen legger også stor vekt på utdanningsfaglig kompetanse og fremholder at utdanningskompetanse bør vektlegges tyngre i academia – ikke bare ved ansettelse, men gjennom hele karrieren. Meldingen slår også fast at forskning og utdanning bør ha lik status. Utdanningsfaglig kompetanse er derfor avgjørende for utviklingen av kunnskapssamfunnet, når det gjelder både økningen i antall studenter som tar høyere utdanning, og i utviklingen av det digitale samfunnet. Det er rimelig å anta at det er større variasjoner nå enn tidligere i studentenes forutsetninger, motivasjon og interesse for å lære.²³ Det igjen innebærer større pedagogiske utfordringer med tanke på å tilrettelegge for læring for alle. Derfor blir det også stadig viktigere å gi undervisere mulighet til å utvikle og videreutvikle utdanningsfaglig kompetanse for å sikre studenters læring, herunder digital kompetanse.

Hvordan kan man jobbe med fagmiljø?

Fagmiljøene

Fagmiljøenes samhandling

For at et godt sammensatt fagmiljø skal komme studietilbudet og studentene til gode, krever det samhandling mellom personene i miljøet og kanaler som knytter sammen

Kreber, K. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1060.3372&rep=rep1&type=pdf>;

Popovic, C. & Baume, D. (2016). Introduction: Some Issues in Academic Development. I D.

Baume & C. Popovic (Red.), *Advancing Practice in Academic Development* (s. 1–17). Routledge.

²⁰ Gunn, V. & Fisk, A. (2014). *Considering teaching excellence in higher education: 2007-2013. A literature review since the CHERI report 2007 (HEA Research series)*. Higher Education Academy.

https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/telr_final_acknowledgements.pdf;

Gale, R. (2007). Braided practice: the place of scholarly inquiry in teaching excellence. I A. Skelton (Red.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education* (s. 32–47). Routledge;

Kreber (2002), se fotnote 19 for referanse.

²¹ Bråten, H. & Helseth, I. A. (2017). Merittering av utdanningsfaglig kompetanse – hvor er vi og hvor skal vi? Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/braten_og_andersen_helseth_merittering_av_utdanningsfaglig_kompetanse.pdf.

²² Se f.eks. Meld. St. 16 (2016–2017); Kottmann et al. (2016). *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?* CHEPS, CHEGG. <https://research.utwente.nl/en/publications/how-can-one-create-a-culture-for-quality-enhancement-final-report>

²³ Jf. Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development* 18:57–75; Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.

fagmiljøet og studentene. NIFUs litteraturstudie om fagmiljø og utdanningskvalitet fra 2019²⁴ understøtter betydningen av et faglig fellesskap blant de som underviser, uavhengig av størrelse. Å samles om utdanningen gjennom å diskutere fag og undervisningspraksis krever møteplasser og god utdanningsledelse (se avsnittet «Programdesign og utdanningsledelse»). Det kan også være fruktbart at fagmiljøer møtes og diskuterer *på tvers av fag*.

Studentenes tilknytning til fagmiljøet

Studentene knyttes til fagmiljøene på ulike måter. Den mest åpenbare er gjennom den organiserte undervisningen og veiledningen, der studentene møter ulike fagpersoner og kilder til kunnskap. Studentene får innsikt i etablert kunnskap og faglig nyskaping, og det kan legges til rette for at de får ta del i utviklingen av fagets kunnskapsbase. Noen studenter blir knyttet tett på fagmiljøet gjennom arbeid med bachelor- eller masteroppgaver, andre gjennom skrivekurs eller deltagelse i forsknings- og utviklingsprosjekter ved studiestedet eller gjennom institusjonens samarbeid med arbeidslivet. Felles for disse aktivitetene er at fagmiljøet er tilgjengelig for studentene.

Utdanningsfaglig kompetanse

Utvikling av utdanningsfaglig kompetanse og kvalitetskultur

Arbeidet med fagmiljøets utdanningsfaglige kompetanse innebærer å sikre at alle som arbeider med undervisning, får mulighet til å opparbeide seg den nødvendige basiskompetansen, men også til å videreutvikle den. I tillegg til formell skoling, kurs og kvalifiseringsprogram kan institusjonene legge til rette for arenaer for å diskutere undervisning og utdanning, som fagdager og liknende. Videre kan institusjonen sette av tid til undervisningsutvikling av emner og program. Kollegaveiledning, fagfellevurdering, såkornsmidler, priser og merittering kan også stimulere til utvikling og en kultur som anerkjenner arbeid med utvikling av undervisning og utdanning.

Meritteringssystemer

Et tiltak som retter seg mot både forståelse, kultur og praksiser, er merittering. Merittering er en frivillig ordning der ansatte dokumenterer og får vurdert sin utdanningsfaglige kompetanse som høyere enn basiskompetansen. Belønningen er for eksempel høyere lønn, økt status, mer tid til utviklingsarbeid, deltagelse i et meritteringsfellesskap eller en kombinasjon av disse. Kvalitetsmeldingen innførte krav til meritteringssystemer ved alle universiteter og høyskoler. Formålet var å utvikle en kvalitetskultur hvor utdanning utvikles på en profesjonell og kollegial måte, og der slikt utviklingsarbeid systematisk blir dokumentert og belønnet.²⁵

Dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetanse

Merittering kan også være et ledd i å systematisere måten utdanningsfaglig kompetanse blir dokumentert og vurdert på. Pedagogiske mapper benyttes ofte for å dokumentere og

²⁴ Elken, M. & Wollscheid, S. (2019). *Academic environment and quality of education. A literature review* (Working Paper 2019:1). Nordic Institute for Studies in Innovation Research and Education. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmliui/handle/11250/2584913>

²⁵ Se Meld. St. 16 (2016–2017), s. 77.

vurdere utdanningsfaglig kompetanse. Enkelte institusjoner har slike mapper som en del av det pedagogiske basiskurset, for at underviserne skal analyse, reflektere og dokumentere utvikling i undervisningspraksiser.²⁶ Med meritteringssystemer har slike pedagogiske mapper bredt om seg. I andre land, som Sverige, har slike mapper vært mer utbredt, både for å dokumentere og for å vurdere kvaliteten på undervisningen.²⁷

3.3 Programdesign og utdanningsledelse

Hva legger NOKUT i programdesign og utdanningsledelse?

Programdesign handler om sammenheng mellom emnene i et studieprogram og de overordnede læringsutbyttene for programmet. Dette inkluderer samsvar, variasjon og progresjon i innhold, undervisnings-, arbeids- og vurderingsformer i og mellom emnene, og dermed i programmet som helhet. Et mye brukt begrep om programdesign er *constructive alignment*²⁸, gjerne oversatt til «meningsskapende samsvar» på norsk²⁹. Programdesign handler også om å legge til rette for internasjonal studentutveksling og eventuelt praksis.

Utdanningsledelse handler om å lede studieprogram og studieporteføljer på en måte som sikrer gode programdesign, godt kvalitetsarbeid og kunnskapsbasert utvikling.

Utdanningsledelse skjer på programnivå, gjennom tydelig faglig ledelse av studieprogrammene og gjennom ulike utvalg på program- og avdelingsnivå. Det skjer også på institusjonsnivå, gjennom institusjonsledelse og sentrale utvalg.

Hvorfor er programdesign og utdanningsledelse et kvalitetsområde?

Programdesign og utdanningsledelse er et kvalitetsområde fordi det er viktig å sikre at alle studieprogram utformes, ledes, kvalitetssikres og utvikles på en god måte. Den samlede innsatsen som en institusjon legger i programdesign og utdanningsledelse, forventes å bidra til helhetlige, relevante, FoU-baserte og innovative studietilbud og en hensiktsmessig samlet studieportefølje for institusjonen.

Godt samsvar i studieprogram har vært et tema innen høyere utdanning siden Kvalitetsreformen i 2003. Formålet er at studentene skal se sammenheng mellom de ulike emnene i studieprogrammet og utvikle en helhetlig forståelse for det de studerer. Dette kan i stor grad ivaretas gjennom lokalt programdesignarbeid. I Kvalitetsmeldingen påpekes

²⁶ Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped* 34(3):20–29

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02> ; Sandvoll, R, Winka, K & Allern, M (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped* 41 (3):246–258. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>

²⁷ Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61.; Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *A Swedish perspective on pedagogical competence*. Uppsala University; Winka, K. & Ryegård, Å. (2019). *Pedagogisk portfölj: för karriär och utveckling* (2ed.). Lund: Studentlitteratur AB.

²⁸ Biggs, J. and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Society for Research into Higher Education & Open University Press.

²⁹ Se f.eks. Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen* (2. utgave). Gyldendal.

det at institusjonene også må ivareta tverrfaglighet og utvikle innovative utdanninger, og at hvert enkelt studieprogram ikke bør utvikles isolert, men sees i sammenheng med andre studieprogram ved både egen institusjon og andre institusjoner.

Kvalitetsmeldingen betoner også at det er viktig med god utdanningsledelse. God utdanningsledelse er beskrevet som at ledelsen på alle nivåer prioriterer utdanningskvalitet og har ambisjoner og visjoner for utdanningsvirksomheten. Innen forskningslitteratur om høyere utdanning er det økt oppmerksomhet om studieprogramlederrollen og hvilken betydning denne har for utdanningskvalitet.³⁰ Forskning viser at studieprogramledere mener helhet og sammenheng i studieprogrammene er blant det viktigste å prioritere³¹, samtidig som de står i et krysspess mellom rollene som pådrivere og driftskoordinatorer³². For eksempel er det en rekke faktorer som bidrar til fragmentering av studieprogram, heller enn til sammenheng, og forskerne understreker dermed at utvikling av helhetlige studieprogram ikke kun er et spørsmål om ledelse, men også om å fremme en kvalitetskultur hos underviserne som underviser i programmet.³³

Hvordan kan man jobbe med programdesign og utdanningsledelse?

Arbeid med programdesign og utdanningsledelse skjer i samspill mellom vitenskapelig ansatte, studenter og studenttillitsvalgte, institusjonsledelse, utdanningsledelse, administrasjon, samfunn og arbeidsliv, alumni og andre meningsbærere lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Det skjer også i tråd med aktuelle mål, verdier og planer ved institusjonene. Det arbeidet som gjøres av de ulike aktørene, i tråd med mål og verdier, må samtidig balanseres opp mot resultater og kunnskap fra institusjonens systematiske kvalitetsarbeid på emne- og programnivå og føringer om studieporteføljen fra institusjonens styre og ledelse. Arenaer for utveksling av faglige synspunkter på undervisning kan være kollegaveiledning, formaliserte møter eller uformelle møteplasser.

Programdesign er for mange institusjoner et syklisk arbeid med fastsatte rutiner og årshjul. Mange steder er prosesser rundt programdesign også en del av det systematiske kvalitetsarbeidet. Helt konkret skjer arbeidet med programdesign gjennom utvikling av studieplaner og tilhørende emneplaner. I slike prosesser har aktørene som oppgave å ivareta hensynene til etterlevelse av regelverk og retningslinjer, samtidig som de må legge vekt på innovasjon og fornyelse. Eksempelvis må aktørene passe på at læringsutbyttebeskrivelser utformes i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for

³⁰ Stensaker, B., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2018). Policy, Perceptions, and Practice: A Study of Educational Leadership and Their Balancing of Expectations and Interests at Micro-level. *Higher Education Policy*. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-018-0115-7>

³¹ Aamodt et al. (2016). *Utdanningsledelse: En analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning* (NIFU Arbeidsnotat 2016:10). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1375706/>

³² Grepperud, G., Danielsen, Å., Holen, F. (2017). *Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer* (No. 4). UiT – Norges Arktiske Universitet. <https://doi.org/10.7557/sr.2017.4>

³³ Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse - Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped*, 9, 144–157. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-05>

livslang læring (NKR) og gjeldende rammeplaner, og samtidig ta inn over seg ny kunnskap om det aktuelle fagfeltet og om læring og vurdering.

Utdanningsledere på ulike nivåer kan dra særlig nytte av å dele kunnskap og erfaringer med andre studieprogramledere, prodekaner for utdanning og prorektorer – gjerne på tvers av program, fag, fakultet og institusjoner. Involvering av studenter som partnere kan også utgjøre en sentral brikke i utøvelsen av utdanningsledelse. Utvikling av utdanningsledelse kan skje gjennom ulike kurs, og meritteringsordninger kan bidra til at flere vitenskapelig ansatte får økt kompetanse om studieprogramarbeid, pedagogisk tilrettelegging og utdanningsledelse.

3.4 Læringsmiljø

Hva legger NOKUT i læringsmiljø?

Læringsmiljø er summen av de dimensjonene som har en betydning for studentenes læring, helse og trivsel. Læringsmiljø kan inkludere fysisk, digitalt, organisatorisk, pedagogisk og psykososiale forhold.³⁴

Hvorfor er læringsmiljø et kvalitetsområde?

Læringsmiljø er et kvalitetsområde fordi det er en forutsetning for god studiekvalitet. Det har innvirkning på studenters læring, helse og trivsel og har betydning for studentinvolvering, studentdemokrati og studentenes eierskap til egen læring.

Hvordan kan man jobbe med læringsmiljø?

Arbeidet med læringsmiljø må foregå på flere områder samtidig, og det må tilpasses studentgruppene ved institusjonene og i de ulike studieprogrammene. For eksempel kan det være behov for spesifikke læringsmiljøtiltak rettet mot noen studentgrupper, som internasjonale studenter, nettstudenter, pendlerstudenter, deltidsstudenter, ph.d.-kandidater, studenter med familie, studenter som ikke har et nettverk på studiestedet, studenter i ulike aldersgrupper eller andre grupper av studenter.

Det er styret som har det overordnede ansvaret for studentenes læringsmiljø. Ifølge universitets- og høyskoleloven skal styret i samarbeid med studentsamskipnadene «legge forholdene til rette for et godt studiemiljø og arbeide for å bedre studentvelferden på lærestedet».³⁵ Alle universiteter og høyskoler skal også ha et læringsmiljøutvalg (LMU). Studentene og de ansatte ved institusjonen skal ha like mange representanter hver i utvalget.³⁶ LMU skal bidra til at styret legger forholdene til rette for et godt studiemiljø, og til at læringsmiljøet på institusjonen er fullt forsvarlig ut fra en samlet vurdering av hensynet til studentenes helse, sikkerhet og velferd.

³⁴ universitets- og høyskoleloven § 4-3 andre avsnitt; Universell (2017, 2. okt). *Hva er et læringsmiljø?* <https://www.universell.no/lmu/lmu-haandbok/hva-er-et-laeringsmiljoe/>; NOU 2020: 3 (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet.

³⁵ universitets- og høyskoleloven § 4-3 første avsnitt

³⁶ universitets- og høyskoleloven § 4-3 tredje avsnitt

Ettersom læringsmiljø er et kvalitetsområde som favner om mye, skriver vi her først og fremst om hva som ligger i de ulike dimensjonene som er knyttet til læringsmiljø, med noen få eksempler på hvordan man kan arbeide med området.³⁷ Hver enkelt institusjon og hvert enkelt studieprogram kan ha ulike behov knyttet til hver av dimensjonene. Det er derfor viktig å finne ut av hva som er utfordringene ved institusjonen eller studieprogrammene, og å bruke dette som utgangspunkt for hvordan institusjonen arbeider helhetlig med kvalitetsområdet.

Det **fysiske læringsmiljøet** omfatter bygninger, omgivelser, kravet til universell utforming og HMS (helse, miljø og sikkerhet). Eksempler på arbeid med det fysiske læringsmiljøet kan være å

- vedlikeholde eller oppgradere bygningsmassen eller ventilasjonsanlegget
- lage rutiner for hvordan studenter, undervisere og veiledere skal håndtere maskiner eller kjemiske stoffer de bruker i studieprogrammet
- systematisk arbeide med universell utforming av for eksempel produkter, omgivelser, program og tjenester, slik at disse kan brukes av flest mulig uten behov for tilpassing og spesiell utforming³⁸

Det **psykososiale læringsmiljøet** dreier seg om mellommenneskelige forhold, trivsel og samhandling. Med dette området kan en arbeide på ulike måter på både fysiske og digitale arenaer, for eksempel ved å tilrettelegge for sosiale og faglig-sosiale aktiviteter mellom studenter og mellom studenter og ansatte. I Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) 2018 svarte 23 prosent av studentene at de ofte eller svært ofte savnet noen å være sammen med.³⁹ Tiltak for å motarbeide ensomhet kan derfor være aktuelt ved mange utdanningsinstitusjoner. Mottaket av nye studenter har på flere studiesteder vist seg å være viktig for det psykososiale læringsmiljøet og for at studentene ikke skal falle fra. Mentorordninger kan være et mulig tiltak i arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet. Studentvelferd som ivaretas av studentsamskipnadene, som studentboliger, treningstilbud, rådgiving, tilrettelegging for studentforeninger og studentdemokrati, kan også regnes som en del av studentenes psykososiale læringsmiljø. I 2019 kartla Ipsos på oppdrag fra Universitetet i Agder omfanget og frekvensen av mobbing og trakassering blant ansatte i universitets- og høyskolesektoren. I alt oppgir 13 prosent av respondentene å ha blitt mobbet eller trakassert i løpet av de siste 12 månedene.⁴⁰ I SHoT 2018 oppgir litt over 5 prosent av studentene at de har blitt mobbet av medstudenter, og litt over 3 prosent at de har blitt mobbet av ansatte ved utdanningsinstitusjonen de siste månedene. Én av fire oppgir å ha blitt utsatt for seksuell trakassering.⁴¹ Tallene for seksuell trakassering

³⁷ Informasjon om hva som ligger i de ulike dimensjonene, er i stor grad basert på Prop. 111 L (2020–2021) Endringer i universitets- og høyskoleloven, utdanningsstøtteloven, fagskoleloven og yrkeskvalifikasjonsloven mv. (samleproposisjon)

³⁸ Se [Bufdirs nettsider om universell utforming](#) for hvordan man kan jobbe med universell utforming.

³⁹ Sit, SiO & Sammen (2018). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2018, sosiale forhold*.

https://studenthelse.no/tema/sosiale_forhold

⁴⁰ Ipsos (2019). *Nasjonal rapport: Mobbing og trakassering i universitets- og høyskolesektoren*. Ipsos. <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/komm/nasjonal-rapport--mobbing-og-trakassering-i-uh-sektoren-2019.pdf>

⁴¹ SHoT 2018 (se fotnote 39 for referanse)

inkluderer også forhold utenfor utdanningsinstitusjonen. SHoT-kartleggingen, Ipsos-kartleggingen og tilsvarende kartlegginger viser at det er behov for å arbeide målrettet mot mobbing og trakassering.

Det **organisatoriske læringsmiljøet** innebærer forhold ved organiseringen av studieprogrammene, administrative systemer og strukturer som har innvirkning på læring og trivsel. Det organisatoriske læringsmiljøet omfatter også systemer for tilbakemeldinger fra studenter og ansatte, systemer for medvirkning og andre systemer som organisering av arbeidet med læringsmiljøet.

Det **digitale læringsmiljøet** innbefatter bruk, integrering og utvikling av digitale læringsverktøy. Digitale læringsverktøy kan brukes som pedagogiske verktøy i undervisning og læring både når studentene er fysisk til stede, og når de ikke er det. De digitale verktøyene bør være universelt utformet. Hvilke digitale læringsverktøy som er hensiktsmessige, vil avhenge av egenarten til programmet eller emnet.

Det **pedagogiske læringsmiljøet** omhandler utforming av læringsmål, form og innhold i et studieprogram eller emne, inkludert valg av læringsaktiviteter og undervisnings- og vurderingsformer. Dette henger tett sammen med mange av de andre faktorene, som fysisk, psykososialt, organisatorisk og digitalt læringsmiljø.

Arbeid med læringsmiljø bør omfatte arbeid med alle dimensjonene som utgjør læringsmiljøet. Ofte kan studenter være ressurspersoner og tas med i prosessene både når det gjelder ideer til hvordan læringsmiljøet kan utvikles, og når det gjelder gjennomføring og evaluering av tiltak.

3.5 Samfunns- og arbeidslivsrelevans

Hva legger NOKUT i samfunns- og arbeidslivsrelevans?

Samfunns- og arbeidslivsrelevans handler om hvordan utdanninger svarer til behov i samfunns- og arbeidslivet, og hvordan innholdet og arbeidsprosessene i hvert studieprogram er designet for å gi læring for samfunns- og arbeidslivet som utdanningen sikter mot.⁴² Samfunns- og arbeidslivsrelevans dreier seg også om fremtidens behov og for høyere utdanning som grunnlag for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Relevansbegrepet rommer en potensiell spenning mellom samfunnets og arbeidslivets nåværende og fremtidige behov. Relevansbegrepet rommer også samspillet mellom fagspesifikke og generiske ferdigheter.

⁴² Haakstad, J. & Kantardjiev, K. (2015). *Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Undersøkelse om universiteters og høyskoleers arbeidslivskontakt og studienes relevans for arbeidslivet* (2015-1, ISSN-nr. 1892-1604). NOKUT.
https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/haakstad_jon_og_kantardjiev_kim_arbeidslivsrelevans_i_hoyere_utdanning_2015-1.pdf

Hvorfor er samfunns- og arbeidslivsrelevans et kvalitetsområde?

Utdanningers relevans for samfunns- og arbeidslivet kan være med på å øke kvaliteten i utdanningen. For at utdanning skal være relevante, må de utvikles fortløpende, for eksempel i takt med samfunnsmessige og teknologiske endringer. Å oppdatere utdanningene slik at de baserer seg på ny utvikling og forskning, er med på å heve kvaliteten i utdanningene. Det vil variere fra studieprogram til studieprogram hvordan samfunns- og arbeidslivsrelevansen kan være med på å bidra til økt kvalitet.

Evalueringer og utredninger viser at en særlig viktig faktor for at en utdanning skal være relevant, er at studentene tilegner seg både fagspesifikke og generiske ferdigheter.⁴³ Ifølge en rapport fra OECD kan dette bidra til at kandidatene lykkes – både på arbeidsmarkedet og i livet generelt.⁴⁴

Kvalitetsmeldingen (2016–2017) trekker frem at relevans ikke kun er knyttet til arbeidslivet studenten umiddelbart skal ut i, men at relevans også er viktig i «det langsiktige perspektivet for å ruste studenten til en fremtid preget av livslang læring, endring og omstilling, en fremtid de også skal være med på å forme» (s. 16). Relevans har derfor en tydelig kobling til FoU-basert utdanning, som kan være med på å utruste studentene med de nødvendige verktøyene for livslang læring og til å utvikle fremtidens løsninger. Relevans er ikke bare viktig for arbeidslivet og samfunnet i et makroperspektiv, men også i et mikroperspektiv for hver enkelt students individuelle og livslange læringsbane. Studentene får med seg perspektiver som kan være viktige i deres fremtidige liv som bidragsyttere i arbeids- og samfunnslivet.

Hvordan kan man jobbe med samfunns- og arbeidslivsrelevans?

Kontakt og samarbeid mellom samfunns- og arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene er viktig i arbeidet med dette kvalitetsområdet. OECD anbefaler en styrking av samarbeidet mellom arbeidslivets parter og høyere utdanningsinstitusjoner.⁴⁵

Arbeidslivsrelevansmeldingen (2020–2021)⁴⁶ peker spesielt på et behov for et bredere og mer systematisk samarbeid mellom høyere utdanning og arbeidslivet. Undersøkelser viser at «samarbeid med arbeidslivet synes å fungere best der et fagmiljø klarer å opprette og vedlikeholde løpende kontakt med en klynge aktuelle virksomheter gjennom en type

⁴³ Olsen et al. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. (4-2020, ISSN-nr. 1892-1604). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf; Haakstad, J. & Kantardjiev, K. 2015 (se fotnote 42 for referanse); Kantardjiev, K. & Haakstad, J. (2018). *Bachelorgraden på egne ben. Arbeidslivsrelevans i disiplinlaglige bachelorgrader*. (01/2018). NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/haakstad_kantardjiev_bachelorgraden_på_egne_ben_1-2018.pdf; NOU 2020: 2 (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.

⁴⁴ OECD (2018). *Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes*. OECD.

⁴⁵ OECD-rapport 2018 (se fotnote 44 for referanse).

⁴⁶ Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

samarbeidsorgan.»⁴⁷ Slik sett kan det være lurt at samarbeidet knyttes til programnivå, for at dialogen skal oppleves som konstruktiv, og for at innspillene skal bli enklere å følge opp. Da kan innspillene dreie seg om for eksempel studieprogramdesign, konkrete læringsformer samt faglig kontakt og samarbeid.

Kontakt og samarbeid mellom representanter fra studieprogrammet og representanter fra arbeidslivet bør bidra til gjensidig informasjonsutveksling. Informasjonsutvekslingen bør føre til at institusjonene sikrer og utvikler relevansen i studieprogrammene, og at arbeidslivet får informasjon fra studieprogrammet om hva utdanningsinstitusjonene ser som aktuelle områder for utvikling av arbeidslivet, i hvilken retning forskningen går, og hva utdanningsinstitusjonen eller nyutdannede kandidater kan bidra med.

Samfunns- og arbeidslivsrelevansen bør være synlig for studentene gjennom studieprogrammet. Dette gjelder for både profesjonsrettede og disiplinfaglige utdanninger. Tilsvarende bør relevansen av studieprogrammet og fagkunnskapen til kandidatene synliggjøres overfor arbeidslivet.

Ulike fag har ulike tradisjoner for arbeidslivstilknytning. Profesjonsutdanninger er tydeligere rettet mot en profesjon eller et yrke enn det disiplinutdanninger er, og profesjonsutdanningene har tradisjonelt sett hatt høy grad av arbeidslivstilknytning. Disiplinutdanninger utdanner til en større bredde av mulige yrker. Det er derfor både viktig og nyttig for disiplinutdanningene å ha gode samarbeidsrelasjoner med aktører utenfor utdanningsinstitusjonen. Stortingsmeldingen «Humaniora i Norge» peker på hvordan humaniora, som tradisjonelt har mange disiplinutdanninger, kan bidra med perspektiver og være en ressurs i møte med ulike samfunnsutfordringer og for ulike sektorer i arbeidslivet.⁴⁸

Det vil variere fra studieprogram til studieprogram hvordan kontakten med samfunns- og arbeidslivet bør gjennomføres. Eksempler på kontakt mellom studieprogram og arbeidslivet kan være

- praksis for studenter
- (gjensidig) hospitering for ansatte
- bruk av gjesteforelesere og professor II-stillinger
- bruk av representanter fra arbeidslivet som veiledere
- bruk av alumninettverk, referansegrupper og faglige samarbeidsråd
- samarbeid mellom studieprogrammet, arbeidslivets parter og fag- eller interesseforeninger
- FoU- og studentprosjekter som skjer i samarbeid med arbeidslivet
- bedrifts- og organisasjonsbesøk
- karrieredager
- studentbedrifter
- tilbud om etter- og videreutdanning⁴⁹

⁴⁷ Haakstad, J. & Kantardjiev, K. 2015 (se fotnote 42 for referanse).

⁴⁸ Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet.

⁴⁹ Se flere eksempler i Kvalitetsmeldingen (se fotnote 4 for referanse); Haakstad, J. & Kantardjiev 2015 (se fotnote 42 for referanse) OECD-rapport 2018 (se fotnote 44 for referanse); NOU 2020: 2 (se fotnote 43 for referanse); eller Olsen et al. 2020 (se fotnote 43 for referanse).

Undervisnings-, lærings- og vurderingsformer har også innflytelse på utdanningens samfunns- og arbeidslivsrelevans. Studieprogrammets samfunns- og arbeidslivsrelevans trenger altså ikke bare å være tilknyttet ekstern samfunns- og arbeidslivskontakt. Studentaktive arbeidsmetoder med aktiviteter som likner på arbeidsformene i arbeidslivet, kan gi faglig kunnskap og generelle ferdigheter som bidrar til relevans.⁵⁰ Vurderingsformer kan innrettes til å likne på situasjoner i arbeidslivet. Kompetanse om vitenskapelig metode og om hvordan kunnskap utvikles, sammenstilles, vurderes og skapes, kan gi grunnlag for livslang læring og kompetanse til å bidra i utviklingen av ny kunnskap, produkter og tjenester. FoU-basert utdanning knytter generiske ferdigheter som samarbeid, kommunikasjon, kritisk tenkning og refleksjon til en faglig kontekst.

3.6 Læringsutbytte

Hva legger NOKUT i læringsutbytte?

Læringsutbyttet er det en student kan, forstår og er i stand til å gjøre etter endt læringsløp. Læringsutbyttet blir til gjennom blant annet ulike lærings- og vurderingsaktiviteter, kompetansen studenten går inn i læringsløpet med, læringsmiljø og fagmiljø. Hensikten med termen er å kunne snakke om *utbyttet* av læringen, uavhengig av såkalte innsatsfaktorer, som timeomfang, læringsaktiviteter, vurdering og litteratur.

Vi skiller mellom *læringsutbytte* og *læringsutbyttebeskrivelser*.

Læringsutbytte viser til det faktiske utbyttet av utdanningen, enten det er et resultat av det utdanningsinstitusjonen retter utdanningen mot, eller av det en student gjør på andre måter. Slik kan det faktiske læringsutbyttet være både større, mindre og annerledes enn det utdanningsinstitusjonen legger opp til, og det kan også oppnås gjennom studentens egenarbeid eller erfaringer og kunnskap som kommer fra andre arenaer enn utdanningsinstitusjonen.

Læringsutbyttebeskrivelser setter ord på et læringsutbytte og har flere funksjoner i utdanningsinstitusjonenes arbeid. For eksempel er læringsutbyttebeskrivelser en måte å kommunisere til studenter, mulige søkere og arbeidsgivere hva en kandidat skal kunne etter endt utdanning. Når en institusjon kommuniserer et læringsutbytte til egne studenter, kan studentene lettere ta eierskap til egen læring og kompetanse.

Læringsutbyttebeskrivelser er også ment å være ett av flere redskap for faglærere og sensorer for å vite hva studentene skal lære, hva de skal vurderes etter, og hvordan de skal vurderes.

Læringsutbyttebeskrivelser kan være utformet på ulike måter. Den etablerte rammen for læringsutbyttebeskrivelser for formell utdanning i Norge er at de skal inneholde beskrivelser av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Læringsutbyttebeskrivelsene skal også beskrive nivået av kompleksitet på læringsutbyttet. På den måten er læringsutbyttebeskrivelser normalt så spesifikke at de gir et godt bilde av det konkrete

⁵⁰ Kantardjiev, K. & Haakstad, J. 2018 (se fotnote 43 for referanse); OECD-rapport 2018 (se fotnote 44 for referanse); NOU 2020: 2 (se fotnote 43 for referanse).

studieprogrammet eller det konkrete emnet, og samtidig så generelle at de er forståelige for personer uten særskilt kompetanse i fagfeltet.

Hvorfor er læringsutbytte et kvalitetsområde?

På et generelt nivå kan vi si at læringsutbytte er et kvalitetsområde fordi det er et tett forhold mellom hvordan en utdanningsinstitusjon beskriver og legger til rette læringsutbyttet, og kvaliteten på et studieprogram. Et godt studieprogram vil bidra til at studentene oppnår det forventede læringsutbyttet.

Læringsutbytte fungerer også mer spesifikt som et kvalitetsområde ved at utbyttet av en utdanning operasjonaliseres og kommuniseres gjennom læringsutbyttebeskrivelser. Beskrivelsene kan slik være viktige verktøy for arbeid med livslang læring, mobilitet, internasjonalisering og kvalitetsarbeid i utdanningsinstitusjonene.

Kvalitet gjennom regulering

Staten krever at all formell utdanning har utformet læringsutbyttebeskrivelser i tråd med «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring» (NKR). NKR utgjør den overordnede rammen for læringsutbyttebeskrivelser for utdanninger i Norge. Her finner man minimumskrav om hvilket nivå læringsutbyttet til en utdanning skal ha, og standarder for hvordan læringsutbyttebeskrivelsene på de ulike nivåene skal være utformet. At norske utdanninger skal være utformet i tråd med NKR, betyr at de skal ha læringsutbyttebeskrivelser som samsvarer både med standardene i nivåbeskrivelsene og med nivået og bredden utdanningens læringsutbytte er forventet å ligge på. På den måten skal regelverket bidra til å sikre at alle utdanninger oppfyller noen minimumskrav til kvalitet. Dette vil i seg selv ikke sikre høy kvalitet, men kan bidra til at utdanninger som ikke tilfredsstill disse minstestandardene, blir fanget opp.

Kvalitet gjennom systematisk arbeid med utdanningskvalitet

En annen årsak til at læringsutbytte er et kvalitetsområde, er at det bør skje et systematisk arbeid med læringsutbyttebeskrivelser ved institusjonene. En forutsetning for slik kvalitetssikring og kvalitetsutvikling er at fagmiljøene selv utformer og reviderer læringsutbyttebeskrivelsene og aktivitetene som bygger opp under dem. Det innebærer at fagmiljøene må gå kritisk gjennom forholdet mellom forventet læringsutbytte og det læringsutbyttet som studentene faktisk oppnår. Gjennom å evaluere og revidere læringsutbyttebeskrivelsene og utdanningens innhold opp mot hverandre, bidrar man til å oppnå *constructive alignment* (se avsnittet om programdesign og ledelse).

Kvalitet gjennom informasjon og mobilitet

Videre er læringsutbytte et kvalitetsområde fordi tydelig informasjon om utdanningens læringsutbytte kan bidra til mobilitet, ved at arbeidsgivere og storsamfunnet, nasjonalt og internasjonalt, forstår hva studenten kan, skjønner og er i stand til å gjøre. Mobiliteten kan skje mellom ulike sektorer i arbeidslivet og mellom utdanningssektoren og arbeidsmarkedet. Læringsutbyttebeskrivelser er også viktig for mobilitet mellom utdanningsinstitusjoner, for eksempel gjennom utveksling, godkjenning for opptak, godskriving, fritak eller lignende. I denne sammenhengen er det en viktig

kvalitetsdimensjon at utdanningsinstitusjoner er i stand til å gjenkjenne og vurdere faglig innhold og utdanningskvalitet i studieprogram på andre institusjoner.

Samlet sett kan god informasjon om læringsutbytte gjøre det enklere ikke bare å koble ulike studieprogram til samfunnets behov for kompetanse, men også å planlegge egne karriere- og utdanningsløp.

Hvordan kan man jobbe med læringsutbytte?

Et systematisk arbeid med læringsutbytte kan innebære innsats på flere områder, fra utvikling av studieprogram og evaluering av kvaliteten i programmene, til informasjonsarbeid og institusjonenes systemer for godkjenning og opptak. Dette arbeidet bør knyttes opp til både prosedyrer for ordinært opptak og til ulike former for realkompetansevurdering.

Det er hensiktsmessig å gjøre jevnlige evalueringer av forholdet mellom læringsaktiviteter og læringsutbyttebeskrivelser. Særlig er det relevant å se på hva studentene faktisk sitter igjen med, måten utbyttet måles på, og om læringsutbyttet er i tråd med det institusjonen forventer. Studenter, fagfeller, arbeidsliv og samfunnet for øvrig kan være viktige eksterne samarbeidspartnere både i utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser og ved evaluering av studieprogram. Eksterne tilbakemeldinger kan for eksempel inngå som en del av periodiske evalueringer.

4 Kvalitetsområder ved institusjonene

4.1 Utdanninger i endring

Siden 1999 har det skjedd mye med strukturen i høyere utdanning. Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen (2001) har vært premissleverandør for mange av endringene, blant annet endringen av gradsstruktur til bachelor, master og ph.d., innføringen av bokstavkarakterer og implementeringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) med tilhørende krav til læringsutbyttebeskrivelser. Med økt institusjonell autonomi ble det også behov for økt kontroll med institusjonenes kvalitetsarbeid. Opprettelsen av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i 2003 har særlig sammenheng med dette.

I senere tid har det skjedd omstruktureringer i institusjonslandskapet, mange på bakgrunn av Strukturmeldingen (2014–15). Institusjoner har fusjonert, og mange har med det fått en økning i antall studiesteder. Det er også flere institusjoner som har endret institusjonsstatus og fått selvakkrediteringsfullmakter. Enten man drifter en stor institusjon med flere studiesteder og en stor studieportefølje, eller man drifter en mindre institusjon med ett studiested og en liten studieportefølje, hviler det et stort ansvar på institusjonene for å drive systematisk kvalitetsarbeid og å bygge kvalitetskultur blant ansatte og studenter.⁵¹ I tillegg er det nå mange som tar høyere utdanning, og folk studerer på andre måter og mer fleksibelt enn før, blant annet gjennom nettbaserte studier, deltidsstudier og tilbud i etter- og videreutdanning. Samlet utgjør dette en økende ambisjon for, satsing på og konsentrasjon rundt utdanning og læring utover grunnutdanningene. Flexibiliteten skal bidra til at utdanningssystemet legger til rette for livslang læring.

Alle disse momentene virker inn på kvalitetsområdene på den måten at institusjonene jevnlig må vurdere og eventuelt redefinere hvilke mål de setter for utdanningskvalitet på sine utvalgte områder. Samfunnsmessige strømninger vil til enhver tid prege sektoren, og eksempler på det fra vår tid kan være dimensjonering, arbeidslivsrelevans, digitalisering, internasjonalisering eller det fremragende, for å nevne noe. Hva som ligger i «kvalitetsområder» vil derfor endre seg over tid.

⁵¹ Diskursen rundt bruken av «kvalitet» sammensatt med andre ord har utviklet seg over tid. I regelverket har NOKUT gått fra å snakke primært om kvalitetssikring og kvalitetssikringssystemer på starten av 2000-tallet, til å snakke om kvalitetsarbeid, kvalitetsutvikling og kvalitetskultur de siste årene. Det gjør vi for å understreke betydningen av at det er menneskene og det arbeidet de gjør med å sikre og utvikle utdanningskvaliteten, som skal stå i sentrum. For en mer utførlig diskusjon, se for eksempel Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>. For kvalitetskultur, se for eksempel Kottmann et al. (2016). *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?* CHEPS, CHEGG. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/sfu/how_can_one_create_a_culture_for_quality_enhancement.pdf. For kvalitetsarbeid, se Elken, M. et al. (Red.) (2020). *Quality Work in Higher Education. Organisational and Pedagogical Dimensions*. Springer.

4.2 Kvalitetsområder NOKUT ser gjennom tilsyn

Gjennom våre tilsyn med institusjonenes systematiske kvalitetsarbeid får NOKUT kunnskap om ulike kvalitetsområder som benyttes i de ulike institusjonenes arbeid med utdanningskvaliteten. Det er institusjonene som er tettest på undervisningshverdagen, og som best vet hva som er «vesentlige områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte».⁵²

Gjennom kunnskapsbasen vi i NOKUT opparbeider gjennom tilsynene, ser vi at et flertall av institusjonene har definerte kvalitetsområder. Antallet områder kan variere fra fire til ti, og det mest vanlige er å ligge et sted midt imellom. I all hovedsak ser vi at institusjonene har kvalitetsområder som er beslektet med de områdene som vi presenterer i denne teksten, men at ulike benevelser er i bruk. Dette er kvalitetsområdene som ofte går igjen:

- **Inntakskvalitet**, også omtalt som «studentopptak». Området er beslektet med *overganger i og til høyere utdanning* i modellen vår.
- **Programkvalitet**, også omtalt som «programdesign og -ledelse» og «studietilbud». Området er beslektet med *programdesign og utdanningsledelse* i modellen vår.
- **Rammekvalitet**, også omtalt som «kvalitet på infrastruktur og informasjon», «læringsmiljø og studentmedvirkning» og «kvalitet på støttefunksjoner». Området er beslektet med *læringsmiljø* i modellen vår.
- **Relevanskvalitet**, også omtalt som «kvalitet i studieprogramporteføljen» og «samfunnsrelevans». Området er beslektet med *samfunns- og arbeidslivsrelevans* i modellen vår.
- **Resultatkvalitet**, også omtalt som «kvalitet på faglig utbytte», «studiegjennomføring», «studieprogresjon» og «kandidatproduksjon». Området er beslektet med *læringsutbytte* i modellen vår.

Følgende kvalitetsområder ser ut til å være noe sjeldnere:

- **Underviseres faglige og utdanningsfaglige kompetanse**, også omtalt som «oppfølging av ansatte» og «fagpersonalets kompetanse». Området er beslektet med *fagmiljø* i modellen vår.
- **Undervisningskvalitet**, ofte også omtalt som «kvalitet i undervisning og vurdering» og «kvalitet i emner». Dette er ikke et eget kvalitetsområde i modellen vår.

Andre kvalitetsområder som benyttes av mer enn én institusjon, er «forskningskvalitet», «styringskvalitet» og «internasjonalisering».

Siden utdanningsinstitusjonene har anledning til jevnlig å gjøre endringer i kvalitetssystemene sine og kvalitetsarbeidet sitt, vil ikke den oversikten vi har gitt her, nødvendigvis være dekkende eller fullt ut representativ til enhver tid.

⁵² Ordlyd hentet fra studietilsynsforskriften § 4-1 (1).

4.3 Kilder til kunnskap og spørsmål til refleksjon

Gjennom tilsyn med institusjonenes systematiske kvalitetsarbeid får NOKUT også kunnskap om hvilke ulike kilder institusjonene bruker for å innhente kunnskap om kvalitetsområdene. Her følger en oversikt over aktuelle kilder til informasjon om hvert av de kvalitetsområdene vi har definert i modellen vår, og noen spørsmål til refleksjon.

Overganger i og til høyere utdanning

Mange institusjoner gjennomfører **oppstartundersøkelser**, dvs. undersøkelser som blir sendt til alle studentene en tid etter påbegynt studium. Det er også utbredt å sende **fracfallsundersøkelser** til alle studenter som avbryter utdanningen de har begynt på. Andre kilder til kunnskap som institusjonene bruker aktivt, er **nøkkeldata** om søkerne, herunder **data om inntakskvalitet**.

Mulige kilder til kunnskap:

- oppstartundersøkelser
- fracfallsundersøkelser
- nøkkeldata om søkerne, inkludert data om inntakskvalitet

Spørsmål til refleksjon:

- Hva gjør dere for å rekruttere de studentene dere ønsker?
- Hva gjør dere for å skape faglig og sosial tilhørighet til studieprogrammet?
- Hvordan tilpasser dere studieprogrammet til den studentmassen dere har?

Fagmiljø

Institusjoner har **oversikter over de ansattes kompetanse**, herunder FoU-arbeid, formidling, deltakelse i kvalifiseringsprogram, søknader til utdanningspriser, deltakelse i faglige nettverk, samarbeid med arbeidsliv og liknende. **Meritterte undervisere** og porteføljene deres gir gode eksempler på systematisk arbeid med utdanning og utdanningsfaglig kompetanse. Mange institusjoner fører også oversikter over **deltakelse på ulike arenaer**, slik som konferanser, fagdager og liknende. Ulike **nasjonale undersøkelser**, slik som NOKUTs underviserundersøkelse og NIFUs tidsbruksundersøkelse, kan også si noe om fagmiljøenes kompetanse.

Mulige kilder til kunnskap:

- nøkkeldata om de ansattes kompetanse og nettverk
- ulike nasjonale undersøkelser

Spørsmål til refleksjon:

- I lys av en kollegial forståelse av fagmiljø og utdanningsfaglig kompetanse, hvordan tilrettelegger dere for samarbeid knyttet til forskning og utdanning?
- Hvilke arenaer har dere for samhandling, erfaringsdeling og kompetanseutvikling for ulike stillingstyper, på ulike nivåer og for samarbeid på tvers av ulike enheter?
- Hvordan utvikler dere utdanningsfaglig basiskompetanse hos alle som underviser? På hvilke måter tilrettelegger dere for kontinuerlig videreutvikling av denne kompetansen?
- Hva er avgjørende for at merittering av utdanningsfaglig kompetanse bidrar til å fremme god læring, kvalitetskultur og heve statusen til undervisning og utdanning?

Programdesign og utdanningsledelse

Kunnskap om programdesign og utdanningsledelse kan komme fra ulike kilder. Innenfor det systematiske kvalitetsarbeidet er **emne- og programevalueringer** og **kvalitetsrapporter** på emne-, institutt- og fakultetsnivå relevante. I ulike **utvalg**, slik som studieprogramutvalg og lokale utdanningsutvalg, vil det også komme frem viktige opplysninger og kunnskap om utdanningskvaliteten ved studieprogrammet, fordi utvalgene har viktige diskusjoner rundt forbedringer og videreutvikling. Samarbeidet mellom programledelse og administrasjon er også en viktig kilde til kunnskap, ikke minst for å sikre at lover og forskrifter blir fulgt.

Periodiske evalueringer er også en viktig kilde til kunnskap. Kunnskapsdepartementets studiekvalitetsforskrift krever at representanter fra arbeids- eller samfunnsliv, studenter og eksterne sakkyndige som er relevante for studietilbudet, skal bidra i periodiske evalueringer av alle studietilbud. I tillegg skal evalueringsresultatene være offentlige. Verken utforming eller hyppighet er forskriftsfestet.

I tillegg kan **Studiebarometeret**, **Underviserundersøkelsen** og **kandidatundersøkelser** i lokal regi eller fra NIFU gi kunnskap om studiekvaliteten på enkeltprogram og forhold knyttet til underviserrollen.

Spørsmål til refleksjon:

- Hvordan er sammenhengen mellom læringsutbyttebeskrivelser, undervisnings- og arbeidsformer og vurderingsformer i studieprogrammet deres?
- Hvordan jobber fagmiljøet, utdanningsledelsen og studentene i fellesskap med programdesign ved institusjonen deres?
- Hvordan sikrer dere tydelig faglig ledelse av studieprogrammet, og hvordan sikrer dere tid til overordnet faglig refleksjon og diskusjon av programmet?
- Hvilke kilder bruker dere for å vurdere og arbeide med programdesign og utdanningsledelse ved studieprogrammet?

Mulige kilder til kunnskap:

- emne- og programevalueringer
- kvalitetsrapporter på emne- institutt- og fakultetsnivå
- informasjon og kunnskap fra ulike utvalg, som studieprogramutvalg og lokale utdanningsutvalg
- periodiske evalueringer og innspill fra arbeids- og samfunnsliv
- Studiebarometeret
- Underviserundersøkelsen
- kandidatundersøkelser

Læringsmiljø

Ulike undersøkelser, som Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT), Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen, lokale studentundersøkelser og arbeidsmiljøundersøkelser, er kilder til kunnskap om læringsmiljøet på et studieprogram eller ved en institusjon. Videre kan meldinger som kommer inn via **studentombudet, studentutvalget og Si fra-systemer**, være nyttige kilder.

Det finnes mye forskning og utviklingsarbeid om undervisning, læring og læringsmiljø. Kombinasjonen av kunnskap fra ulike kilder om det faktiske læringsmiljøet og kunnskap fra forskning og utvikling om hva som fremmer læring og læringsmiljø, kan bidra til det kontinuerlige arbeidet med læringsmiljøet.

Mulige kilder til kunnskap

- Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT)
- Studiebarometeret
- Underviserundersøkelsen
- SSBs levekårsundersøkelse blant studenter
- lokale student- og arbeidsmiljøundersøkelser
- meldinger til studentombudet, studentutvalget eller Si fra-systemer

Spørsmål til refleksjon:

- Hvilke av dimensjonene som knyttes til læringsmiljø, har institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet deres arbeidet spesielt godt med de siste tre årene, og hvor bør innsatsen økes?
- Hvordan arbeider institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet helhetlig med læringsmiljøet på tvers av dimensjonene?
- Hvordan arbeider institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet med læringsmiljøet knyttet til spesifikke grupper av studenter?
- Hvordan involverer institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet studentene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet?
- Hvordan bruker institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet kunnskap fra forskning om undervisning, læring og læringsmiljø i det lokale læringsmiljøarbeidet?
- Hvordan tematiserer institusjonen / de ansvarlige for studieprogrammet læringsmiljø i strategier og planer, og hvilke mål har dere knyttet til de ulike dimensjonene av læringsmiljø?

Samfunns- og arbeidslivsrelevans

Kilder til kunnskap om samfunns- og arbeidslivsrelevans er **samarbeidspartnere** i og utenfor utdanningsinstitusjonene, **studenter og tidligere studenter, vitenskapelig og administrativt ansatte, råd for samarbeid med arbeidslivet og undersøkelser** blant studenter, kandidater, samfunns- og arbeidsliv som har kontakt med studentene i løpet av utdanningen, og **avtakere**.

Lokale kandidatundersøkelser, NIFUs nasjonale kandidatundersøkelse og undersøkelser/fokusgrupper som utføres blant samarbeidspartnere, avtakere eller blant et bredt utvalg av samfunns- og arbeidslivsaktører, gir kunnskap om utdanningens opplevde relevans og hvor kjent utdanningen er. I Studiebarometeret får studentene spørsmål om hvor tilfredse de er med læringsutbyttet så langt i studiet, når det gjelder både generelle og fag- eller yrkesspesifikke ferdigheter. Dette kan være en kilde til hvordan studentene oppfatter relevansen av studieprogrammet underveis i utdanningen.

Mulige kilder til kunnskap:

- samarbeidspartnere
- studenter og tidligere studenter
- vitenskapelig og administrativt ansatte
- råd for samarbeid med arbeidslivet
- undersøkelser blant studenter, kandidater, samfunns- og arbeidsliv og avtakere
- NIFUs nasjonale kandidatundersøkelse

Spørsmål til refleksjon:

- Hvilken forståelse har de ansvarlige for studieprogrammet av arbeidslivsrelevans, og hvordan er tiltakene og undervisnings- og vurderingsformene i programmet tilpasset denne forståelsen?
- Hvordan er samfunns- og arbeidslivsrelevans til studieprogrammet synliggjort for studentene?
- Hvilke nåværende eller mulig fremtidige samfunns- eller arbeidslivsområder er studieprogrammet relevant for?
- Hvilken kunnskap har dere om kandidatene etter endt studium, og hvordan bruker dere denne kunnskapen?
- Hvordan innhenter og bruker studieprogrammet tilbakemeldinger fra arbeidslivet eller andre deler av samfunnet i gjennomføringen og utviklingen av studieprogrammet?
- Hvordan vektlegger institusjonen deres kunnskap om og deltakelse i nettverk i arbeidslivet ved ansettelse og opprykk?
- Hvordan legger institusjonen til rette for at vitenskapelig ansatte kan opparbeide eller vedlikeholde kunnskap om og/eller deltakelse i nettverk i samfunns- og arbeidsliv?

Læringsutbytte

Innspill og vurderinger fra vitenskapelig ansatte er én sentral kilde i arbeidet med læringsutbytte og læringsutbyttebeskrivelser. Studenter, ferdige kandidater, arbeidsliv og andre deler av storsamfunnet er ofte viktige stemmer som kan uttale seg om læringsutbyttet og læringsutbyttebeskrivelsene til et studieprogram. **Undersøkelser blant disse aktørene** er én måte å evaluere læringsutbyttet og læringsutbyttebeskrivelsene på.

Tverrgående analyser av studentenes læringsutbytte gir verdifull informasjon om læringsaktivitetenes egnethet for å oppnå læringsutbyttet, om vurderingsformenes egnethet til å måle læringsutbyttet og om læringsutbyttebeskrivelsene er utformet slik at de fungerer som verktøy for videre utvikling av studieprogrammet.

Nasjonale eksamener eller vurderingsformer som tar utgangspunkt i nasjonale rammeplaner, kan gi relevant informasjon om forskjellene mellom institusjoner. De kan også fortelle om i hvilken grad de ulike studieprogrammene oppbygning er best mulig tilrettelagt for det forventede læringsutbyttet. Lokale eksamener kan også gi relevant informasjon.

Spørsmål til refleksjon:

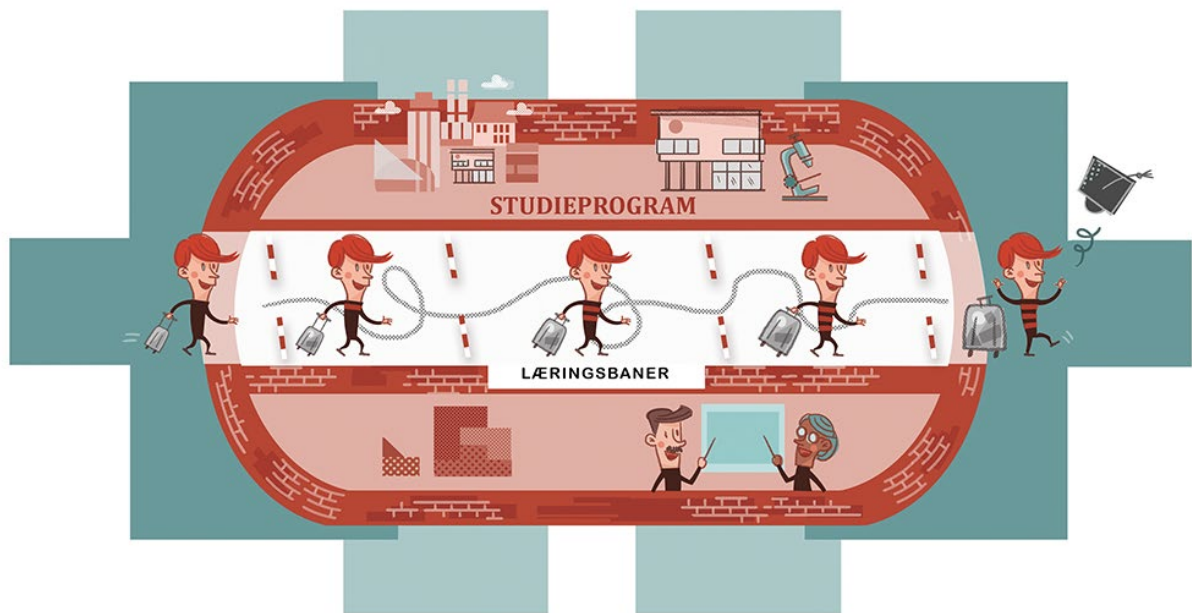
- Hvem gir innspill og tilbakemelding i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser på studieprogrammene deres?
- Hvordan evaluerer dere forholdet mellom forventet og reelt oppnådd læringsutbytte?
- Hvordan kommuniserer dere det forventede læringsutbyttet av studieprogrammene til studenter og arbeidsliv?
- Finnes det alternative måter eller plattformer for å kommunisere utbyttet av utdanningen?

Mulige kilder til kunnskap:

- innspill og vurderinger fra vitenskapelig ansatte
- undersøkelser blant studenter, ferdige kandidater, arbeidsliv og andre deler av storsamfunnet
- tverrgående analyser av studentenes læringsutbytte
- nasjonale eksamener eller vurderingsformer som tar utgangspunkt i nasjonale rammeplaner
- lokale eksamener

4.4 Åpen modell

Helt til slutt setter vi inn NOKUTs modell med åpne felt. Vi oppfordrer dere til å reflektere over hva dere mener er viktige kvalitetsområder i studieprogrammene deres og ved institusjonen deres. Husk å ta lokal kontekst og program- eller institusjonsspesifikke særtrekk med i vurderingen.





DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | [NOKUT.NO](https://www.nokut.no)