





# Nordisk kvalitets sikring av høyere utdanning – Studie 2

Muligheter for gjensidig godkjenning og økt samarbeid

*Bjørn Stensaker og Trine Danø*

*NIFU STEP*

## **Nordisk kvalitetssikring av høyere utdanning - Studie 2**

Muligheter for gjensidig godkjenning og økt samarbeid

### **TemaNord 2006:575**

© Nordisk Ministerråd, København 2006

ISBN 92-893-1391-9

Trykk: Ekspresen Tryk & Kopicenter

Omslag: Kjell Olsson

Opplag: 200

Trykt på miljøvennlig papir som oppfyller kravene i den nordiske miljøsvanemerkeordning.

Publikasjonen kan bestilles på [www.norden.org/order](http://www.norden.org/order). Flere publikasjoner på

[www.norden.org/publikationer](http://www.norden.org/publikationer)

Printed in Denmark

### **Nordisk Ministerråd**

Store Strandstræde 18

DK-1255 København K

Telefon (+45) 3396 0200

Fax (+45) 3396 0202

### **Nordisk Råd**

Store Strandstræde 18

DK-1255 København K

Telefon (+45) 3396 0400

Fax (+45) 3311 1870

**[www.norden.org](http://www.norden.org)**

## **Det nordiske samarbeidet**

Det nordiske samarbeidet er et av de eldste og mest omfattende regionale samarbeider i verden. Det omfatter Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige samt Færøyene, Grønland og Åland. Samarbeidet styrker samhørigheten mellom de nordiske land med respekt for de nasjonale forskjeller og likheter. Det øker mulighetene for å hevde Nordens interesser i omverdenen og fremme det gode naboskap.

Samarbeidet ble formalisert i 1952 med *Nordisk Råds* opprettelse som forum for parlamentarikerne og regjeringene i de nordiske land. I 1962 underskrev de nordiske land Helsingforsavtalen, som siden har vært den grunnleggende rammen for det nordiske samarbeidet. I 1971 ble *Nordisk Ministerråd* opprettet som det formelle forum til å ivareta samarbeidet mellom de nordiske regjeringer og den politiske ledelsen i de selvstyrende områder, Færøyene, Grønland og Åland.

# Innhold

Förord.....	9
1. Innledning .....	11
1.1 Sentrale dimensjoner i forhold til utvikling av nordiske fellesgrader på masternivå .....	11
1.2 Data og metode .....	12
2. En situasjonsbeskrivelse knyttet til utvikling av felles nordiske mastergrader.....	15
2.1 Innledning .....	15
2.2 Eksisterende lover, regelverk og forpliktelser .....	16
2.3 Utviklingstrekk og samarbeid innen kvalitetssikring i Norden .....	22
2.4 Om legitimitet og anerkjennelse.....	28
3. Oppsummering og mulige utviklingsveier .....	33
3.1 Oppsummering.....	33
3.2 Fremtidige initiativ.....	35
Executive Summary .....	43
Litteratur.....	45
Vedlegg 1: Nordiske kvalitetssikringssystemer – En kortlægning .....	47
Indhold .....	49
1. Indledning .....	51
2. De nationale kvalitetssikringssystemer.....	57
2.1 Finland .....	58
2.2 Sverige .....	62
2.3 Danmark.....	66
2.4 Norge .....	71
2.5 Island.....	76
3. Metoder, opfølging og dækningsgrad.....	79
3.1 Evaluerings- og kvalitetssikringsmetoder .....	79
3.2 Opfølging og effekt.....	88
3.3 Dækningsgrad .....	90
4. Utvikling og tendenser på tværs .....	91
Litteraturliste .....	95
Vedlegg 2: Gode råd knyttet til utvikling av fellesgrader på masternivå.....	99



## **Nordisk kvalitetssikring av høyere utdanning**

Høyere utdanning har en stadig stigende betydning for de nordiske landes vidensbase og dermed økonomiske utvikling. Øget nordisk samarbejde, spesialisering og arbeidsdeling mellom nordiske universiteter er én måte at styrke uddannelsessystemet på. Men i så fald må kvalitetssikrings- og akkrediteringssystemer gøres mere kompatible. Dette studie viser at de nordiske lande er godt rustet til øget samarbejde, men peger samtidigt på en række områder hvor der er behov for udvikling og afklaring.

Studiet er udarbejdet for Nordisk Ministerråd af NIFU STEP, som har fået faglig støtte fra en referencegruppe bestående af repræsentanter fra den Nordisk Universitetsmiljø.

### **Nordisk Ministerråds studierie: Norden som global vinderegion**

Nordisk Ministerråd for uddannelse og forskning har under Norges formandskab ønsket at identificere udviklingsmuligheder på politikområder, som har en særlig relevans for de nordiske lande, i lyset af den stigende globalisering og det øget pres på de nordiske landes økonomiske konkurrenceevne. Interessen for sådanne problemstillinger og den deraf følgende nødvendige politikudvikling, nationalt og eventuelt samnordisk, tager afsæt i et debatoplæg som Ministerrådet fik udarbejdet med titlen „Norden som global vinderegion“<sup>1</sup>. Oplægget konkluderer en række særlige nordiske styrkepositioner og fremfører en række konkrete politiske anbefalinger. Ministerrådet har i forlængelse heraf valgt at ser nærmere på særligt fire politikområder, som på forskellig vis forskellig synes vigtige for at de nordiske lande kan styrke deres positioner som vidensøkonomier.

Studierne er ikke udtryk Ministerrådets politik eller positioner, men blot udtryk for at man finder behov for yderligere at diskuterer deres politiske implikationer. Fire uafhængige studier er således blevet gennemført, og udgives nu under en fælles temaoverskrift „Norden som global vinderegion“:

1. Nordisk Innovationskraft – Strategier og virkemidler til øget samspil mellem forskning og erhvervsliv i de nordiske lande
2. Nordisk kvalitetssikring av høyere utdanning. Muligheter for gjensidig godkjenning og økt samarbeid.
3. Building Nordic Strength through More Open Funding: The Next Step in NORIA.
4. Læsefærdigheder i Norden

---

<sup>1</sup> Norden som global vinderegion:

<http://www.norden.org/webb/pressrelease/pressrelease.asp?id=1275>





# Förord

Denna studie har sitt ursprung i det initiativ som Nordiska Ministerrådet tagit för att utveckla och skapa gemensamma nordiska mastergrader på områden där länderna i samarbete med utgångspunkt i nordisk styrka kan skapa något bättre än vad ett enskilt land kan göra. För att detta skall åstadkommas utgör problemställningar kring kvalitetssäkring och ackreditering en viktig grund för arbetet så att programmen får erkännande och legitimitet både i och utanför Norden. Studien visar att de nordiska länderna generellt står väl rustade för gemensamma utbildningsprogram. Samtliga nordiska länder har ratificerat Lissabonkonventionen och nordiska universitet och högskolor deltar aktivt i nordiskt och internationellt samarbete om utveckling av gemensamma studieprogram. Studien undersöker olika vägar för framtida utveckling vad gäller samarbeten/synergier mellan de nordiska kvalitetssäkringssystemen. Dessa olika vägar innebär olika grad av integrering av de nordiska kvalitetssäkringssystemen väcker intressanta frågeställningar och spännande diskussioner som jag ser fram emot att ta del av.



*Øystein Djupedal*  
Kunnskapsminister



# 1. Innledning

Nordisk samarbeid innen høyere utdanning har en lang tradisjon, og synes i disse dager å gå inn i en ny fase når Nordisk Ministerråd, etter initiativ fra embetsmannskomiteen for utdanning og forskning, ønsker å bidra til å utvikle felles nordiske mastergrader («joint degrees») på områder der Norden har særlig høy kompetanse.

## 1.1 Sentrale dimensjoner i forhold til utvikling av nordiske fellesgrader på masternivå

Dette er imidlertid en prosess som kan bety utfordringer langs flere dimensjoner: For det første vil etablering av felles mastergrader måtte innpasses det *formelle regelverk* som eksisterer i et enkelte land – ikke minst knyttet til spørsmålet om det faktisk er mulig for et universitet eller en høyskole å inngå et slikt forpliktende samarbeid over landegrensene. Hvis en felles mastergrad ikke er formelt mulig, hvilke andre muligheter eksisterer eventuelt for å realisere intensjonene bak en felles mastergrad?

For det andre vil etablering av felles mastergrader også innebære utfordringer knyttet til hvordan i praksis skal kunne innholdsmessig *kvalitetssikre* en utdanning som inkluderer flere aktører og som foregår over landegrensene.

For det tredje må den praksis som etableres være *legitimerende* slik at kandidater som eventuelt har gjennomført en slik felles mastergrad oppnår anerkjennelse både innen og utenfor Norden. Dette innebærer at organisering og kvalitetssikring av slike mastergrader må skje på en måte som ulike aktører, herunder ikke minst studenter og potensielle arbeidsgivere, finner troverdig.

I dette notatet skisseres og systematiseres de nevnte problemstillinger mer utførlig i kapittel 2, før anbefalinger drøftes nærmere i kapittel 3.

Som et faktavedlegg til rapporten er det i tillegg utarbeidet en oversikt over de eksisterende nasjonale systemer for kvalitetssikring av høyere utdanning utarbeidet av Trine Danø fra Danmarks Evalueringsinstitut (se vedlegg 1). I denne analysen beskrives bl a oppbygningen av kvalitetssikringssystemene i det enkelte land, herunder arbeidsfordeling mellom utdanningsmyndigheter, utdanningsinstitusjoner og kvalitetssikringsorgan. Analysen inneholder også en kartlegging av de evalueringsmetoder som benyttes i de ulike nordiske land, samt grad av overlapping når det gjelder funksjoner. Dette faktagrunnlaget trekkes det store veksler på i kapittel 2 og 3, når ulike fremgangsmåter og prosedyrer for kvalitetssikring av felles nordiske mastergrader studeres og drøftes nærmere.

## 1.2 Data og metode

De økonomiske rammene for studien har gjort det naturlig at prosjektet i hovedsak har vært basert på en gjennomgåelse av eksisterende dokumenter, datamateriale og andre skriftlige kilder om kvalitetssikring i de nordiske landene. Her har det vært naturlig å trekke veksler på det arbeid som Nordic Quality Assurance Network in Higher Education har gjort, og som er rapportert i både europeisk og nordisk sammenheng (se f eks Hämäläinen et al 2001; Lindeberg og Kristoffersen 2002; Omar & Liuhanen 2005). Dette har derfor vært sentrale kilder til den kartlegging som NIFU STEP har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om å gjøre som et ledd i prosjektet. Evalueringsconsulent Trine Danø ved EVA har stått for denne kartleggingen som kan gjenfinns som vedlegg til dette notatet (Vedlegg 1).

Samtidig har prosjektet også trukket veksler på mer uavhengige studier av kvalitetssikringssystemene i Norden, både av det enkelte evalueringsorgan (se f eks Karlsson et al 2002; Askling et al 1998), og av systemene som sådan (se f eks Stensaker & Smeby 1999; Stensaker 2000B). Også utviklingen av kvalitetssikring i Europa og ellers i verden har her vært viktig som et sammenligningsgrunnlag (se f eks Stensaker 2003; Schwarz & Westerheijden 2004; Stensaker & Harvey 2006).

I forhold til den spesifikke problematikken rundt etablering av nordiske felles mastergrader har det vært tatt kontakt med et mindre antall personer med sentrale nøkkelpersoner i departementer og kvalitetssikringsorganer i de ulike nordiske land, både for å fastslå de formelle hindringer knyttet til etablering av felles nordiske mastergrader, og for å indikere hva man i det enkelte land ser som mulighetene for økt samarbeid fremover.



## 2. En situasjonsbeskrivelse knyttet til utvikling av felles nordiske mastergrader

### 2.1 Innledning

Inspirasjonen knyttet til å utvikle felles nordiske mastergrader kan tilbakeføres til den økte vekt som i våre dager legges på internasjonalisering av høyere utdanning. Internasjonalt er da også «joint degrees» (fellesgrader) en viktig del av Bolognaprosessen. Slike fellesgrader er på agendaen til både EU, OECD og UNESCO i stadig større grad. I Europa er ambisjonene om fellesgrader knyttet til at dette er et sentralt virkemiddel for å realisere «The European Higher Education Area» (EHEA) ved at læresteder i ulike land kan gå sammen om å tilby studier på ulike nivåer. For OECD og Europarådet/UNESCO er fellesgrader blitt et tema som en konsekvens av den økende globalisering man er vitne til i høyere utdanning der det ikke minst er blitt viktig å sikre studentenes rettigheter i et internasjonalt utdanningsmarked som både består av seriøse så vel som useriøse aktører. Slik sett er utviklingen av fellesgrader et samspill mellom ulike aktører, men sluttresultatet fra denne prosessen ennå ikke er klart.

En indikasjon på dette er den forholdsvis omfattende definisjonen av hva en fellesgrad faktisk er, og ikke minst hvordan den skal dokumenteres. I den såkalte Lisbon Recognition Committee, som er en oppfølgingsgruppe for alle land som har undertegnet Lisboakonvensjonen (en konvensjon som spesielt skal sikre studentenes rettigheter i et internasjonalt utdanningsmarked), åpnes det eksempelvis opp for at en «joint degree» kan dokumenteres på tre forskjellige måter:

A joint degree should, for the purpose of this recommendation, be understood as referring to a higher education qualification issued jointly by at least two or more higher education institutions or jointly by one or more higher education institutions and other awarding bodies, on the basis of a study programme developed and/or provided jointly by the higher education institutions, possibly also in cooperation with other institutions. A joint degree may be issued as:

- a) a joint diploma in addition to one or more national diploma
- b) a joint diploma issued by the institutions offering the study programme in question without being accompanied by any national diploma
- c) one or more national diplomas issued officially as the only attestation of the joint qualification.

Selv om de ulike dokumentasjonsmåtene alle kan sies å resultere i en fellesgrad («joint degree»), vil ofte dokumentering i henhold til punkt a og c gå under betegnelsen «Double-/Multiple Degrees» fordi det faktisk er flere vitnemål («diploma») som utstedes for samme studieprogram<sup>2</sup>.

Som det fremgår av formuleringene over, åpner definisjonen også for forskjellig type samarbeid mellom lærestedene, der det ikke nødvendigvis er slik at det vitnemål som utstedes innebærer en bestemt måte å organisere et studieprogram på. Det «diploma» som utstedes kan altså være forholdsvis frikopleet fra selve designet av studieprogrammet. Dette har da også ført til at betegnelsen «joint degree» i praksis ofte brukes om alle måtene en joint degree kan dokumenteres på (a til c)<sup>3</sup>. Sentrale kjennetegn til «joint degrees» i en europeisk sammenheng er ofte at slike studieprogrammer må innebære en internasjonal student- og lærerutveksling, felles planlegging av studieprogrammene, en «Europeisk dimensjon», samt språklig mangfold (Nyborg 2003).

## 2.2 Eksisterende lover, regelverk og forpliktelser

I forbindelse med fellesgrader er det viktig å kartlegge hva slags formelle hindringer, men også hva slags forpliktelser de nordiske landene har i forhold til denne problemstillingen. Hindringene kan tilbakeføres til det

---

<sup>2</sup> Enda en variant av joint degrees kan sies å være de såkalte «co-tutelle» som betyr at en kandidat disputerer to ulike steder. Slike ordninger gjelder imidlertid først og fremst på doktorgradsutdanninger, og vil derfor ikke omtales spesielt her.

<sup>3</sup> Denne praksis gjelder også for dette notatet med mindre annet er presisert.



nasjonale lovverket i det enkelte land, og i hvilken grad dette lovverket tillater utstedelse av fellesgrader. Forpliktelsene er i større grad knyttet til internasjonalt samarbeid, og de eventuelle avtaler som det enkelte land har forpliktet seg til.

### 2.2.1 Nasjonalt lovverk

De nordiske landene har alle et eget lovverk for høyere utdanning. Dette lovverket er i varierende grad blitt revidert i tråd med internasjonaliseringen av høyere utdanning. I enkelte nordiske land er det derfor slik at man faktisk har et lovverk som legger formelle hindringer i veien for fellesgrader i den mer snevre måten å dokumentere en slik grad på (versjon b på forrige side). Tabell 1 viser situasjonen for de nordiske land, inkludert de baltiske stater.

**Tabell 1: Tillater de nasjonale lovverk fellesgrader?**

Land	«Joint diploma»	«Double/multiple degrees»	Minimum antall credits (ects)
Finland	Ja	Ja	120
Island	Ja	Ja	-
Danmark	Ja, men tillatelse må gis individuelt	Ja	120 (men 60 credits kan tiltales unntaksvis)
Sverige	Nei	Ja	-
Norge	Ja	Ja	-
Estland	Nei	Ja	-
Latvia	Nei	Ja	60
Litauen	Nei	Ja	120

Kilde: Ingrid Riegler: European Commission 22/2 2005).

Som det fremgår av tabellen er såkalt doble/multiple grader ikke noe problem i noe land, mens Sverige og de baltiske stater har et lovverk som ikke tillater utstedelse av et vitnemål i henhold til definisjon b på forrige side.

I Finland og i Norge er lovverkene på dette felt nylig oppdatert, og utstedelse av ett vitnemål er her uproblematisk<sup>4</sup>. På Island er det nasjona-

<sup>4</sup> I forhold til «co-tutelle» praksisen kan imidlertid dette være problematisk i de land som faktisk tillater joint degrees etter definisjon b. I Norge er det eksempelvis ikke tillatt å disputere to steder.

le lovverk i ferd med å revideres for, blant annet, å kunne åpne opp for muligheten av å utstede kun ett vitnemål. Her har man imidlertid allerede etablert en lovpraksis som i noen tid har gjort det mulig for islandske læresteder å delta i internasjonalt samarbeid på dette feltet. Når ett nytt lovverk er på plass på Island, vil etablering av fellesgrader bare bli enklere for lærestedene enn det er i dag. I Danmark ble en egen bekjentgjørelse om «joint degrees» utarbeidet i oktober 2005 der man har fjernet de formelle hindre for at danske universiteter kan inngå i konsortier som tilbyr slike studieprogrammer (VTU 2005).

Sverige har man et lovverk som foreløpig ikke åpner for fellesgrader i henhold til definisjon b. Det svenske lovverket er slik utformet at det kun er de eksamener som er definert gjennom eksamensretten til det enkelte lærested som kan inngå i vitnemålet. I Sverige er lærestedene definert som selvstendige myndigheter der det å tilby en eksamen er en myndighetshandling. Mulighetene for at to «selvstendige myndigheter» kan tilby et felles vitnemål må i henhold til proposisjonen «Ny värld – ny högskola» (2004/05: 162) utredes videre (se også Högskoleverket 2005A: 2). Slik sett har man i Sverige heller ikke muligheten til å tilby et «joint degree» vitnemål mellom svenske læresteder i henhold til definisjon b.

I et notat om «joint degrees» i Sverige utarbeidet av Högskoleverket (2005A: 2) poengteres det at en endring i det nasjonale lovverket på dette feltet er en forholdsvis omfattende process, «som berör såväl generell lagstiftning som lagstiftning för högre utbildning». Samtidig understrekes det i samme notat at Sverige kan inngå mellomstatlige overenskomster som kunne gjøre fellesgrader i henhold til definisjon b lovlige.

Den svenske situasjonen i forhold til fellesgrader synes imidlertid ikke å være et uttrykk for en generell motstand mot utviklingen av slike grader. Tvert om har man i Sverige utvist et stort internasjonalt engasjement knyttet til utviklingen av slike grader de seneste årene.<sup>5</sup> Under beskrives de mest sentrale prosessene av relevans for utviklingen av nordiske «joint degrees».

---

<sup>5</sup> Sverige har bl a vært vertskap for internasjonale seminarer knyttet til utviklingen av «joint degrees».

### 2.2.2 Internasjonale forpliktelser

Selv om Bolognaerklæringen kun var en intensjonserklæring, og således ikke innebar noen forpliktelser, kan det sies at oppfølgingen av denne erklæringen gjennom de såkalte ministermøtene legger klare forpliktelser på det enkelte land. Utviklingen fra disse ministermøtene indikerer at «joint degrees» over tid er blitt ansett for å være en stadig viktigere sak på den politiske agendaen:

- I ministerkommunikéet fra Praha i 2001 het det bl.a. at utviklingen av «joint degrees» (kun) var et (av flere) tema som burde diskuteres i lys av Bolognaprosessen
- I ministerkommunikéet fra Berlin i 2003 het det imidlertid at det enkelte land burde fjerne juridiske hindre og legge til rette for utvikling og anerkjennelse av joint degrees
- I ministerkommunikéet fra Bergen i 2005 ble nasjonale myndigheter og andre aktører sterkt oppfordret til å anerkjenne «joint degrees» utstedt i to eller flere land innen the European Higher Education Area.

Utviklingen har altså på mindre enn fem år gått fra at «joint degrees» er noe man ser som «potensielt interessant», til oppfordringer om både å tilpasse nasjonale lovverk, men og anerkjenne «joint degrees» utstedt i andre land. I kommunikéet fra Bergen heter det også at man under ministermøtet i London i 2007 vil spesielt følge utviklingen når det gjelder etablering og anerkjennelse av «joint degrees», herunder også joint degree på doktorgradsnivået. Alle de nordiske og baltiske landene var representert på nevnte ministermøter, og kan således sies å ha forpliktet seg knyttet til den skisserte utvikling.

Sentralt i den internasjonale utviklingen er imidlertid også det arbeid som foregår som en oppfølging av Lisboakonvensjonen. De viktigste punktene i denne konvensjonen med relevans for utviklingen av «joint degrees» er (Nyborg 2002: 3):

- Each country shall recognise qualifications from other countries as similar to the corresponding qualification in its own system unless there are substantial differences

- All countries shall encourage their higher education institutions to issue Diploma Supplement to their students to facilitate recognition

Fokus er med andre ord her på studentenes rettigheter, der de skal sikres at den utdanning de tar med seg hjem fra andre land anerkjennes. Studenter med «joint degrees» fra andre land vil i henhold til denne konvensjonen kunne ha forventninger om at slike vitnemål godkjennes også i land der utstedelse av slike grader ikke er tillatt (se også Council of Europe 2002). I ministerkommunikéet fra Bergen ble det opplyst at Lisboakonvensjonen høsten 2005 var ratifisert av 36 av de til sammen 45 signaturstatene, og ministrene oppfordret sterkt land som ennå ikke hadde ratifisert konvensjonen om å gjøre dette. De nordiske land har alle ratifisert Lisboakonvensjonen, og er slik sett forpliktet i henhold til denne å legge til rette for gjensidig godkjenning og transparens i henhold til punktene over.

Lisboakonvensjonen har gjennom Lisbon Recognition Convention også konkretisert forventningene til de enkelte land når det gjelder «joint degrees» (Nyborg 2003: 2):

- Joint degrees should be recognised unless it can be demonstrated that there is a substantial difference between the joint degree and the comparable qualification within the national higher education system
- The foreign components of joint degrees should be recognised nationally with the greatest flexibility possible, and at least as favourably as other qualifications from the education system of which they belong
- Governments should review their legislation to remove any legal obstacles to the recognition of joint degrees
- Recognition of joint degrees may be made conditional on a transparent quality assessment
- To facilitate recognition, candidates earning joint degrees should be provided with a Diploma Supplement. Study programmes should make use of ECTS
- The Diploma Supplement issued with a joint degree should clearly describe all parts of the degree, and clearly indicate the institutions at which the different parts of the degree have been earned

Igjen synes det å være en forholdsvis tydelig oppfordring til at joint degrees bør anerkjennes i alle land som har ratifisert Lisboakonvensjonen. Spesielt kan man notere seg at joint degrees i utgangspunktet *skal* godkjennes (første kulepunkt) med mindre det foreligger store avvik fra nasjonale grader.

Gjennom etableringen av de såkalte Erasmus Mundus (master) programmene i 2003/2004 har EU i de seneste årene også – gjennom hvordan disse studieprogrammene er organisert – etablert en praksis som i realiteten kan sies å utgjøre et rammeverk for hvordan joint degrees skal utvikles og etableres innen the European Higher Education Area<sup>6</sup>. Ikke minst er disse programmene viktige fordi et stort antall nordiske læresteder allerede er deltakere i ulike nettverk og konsortier under denne paraplyen. De sentrale elementene i Erasmus Mundus er ([www.europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_en.html)):

- At minst tre læresteder står bak et studietilbud
- At mastergraden har et omfang på mellom 60 – 120 ECTS
- At studieprogrammene er integrerte, dvs at de må inkludere et studieopphold ved minst to av de tre deltakende lærested
- At studieprogrammet må resultere i et felles vitnemål (av typen joint, double or multiple degree)

Også læresteder i Sverige er aktive deltakere i Erasmus Mundus programmene, ikke minst fordi disse programmene er fleksible med hensyn til om det kan utstedes ett og/eller flere vitnemål etter endt utdanning. Populariteten til Erasmus Mundus, og den «mal» som synes å være lagt med hensyn til hvordan slike studieprogrammer skal organiseres, legger således viktige føringer i forhold til utviklingen av nordiske joint degrees. En «interim evaluation» av Erasmus Mundus programmene er på planleggingsstadiet, og resultatene fra denne prosessen vil kunne ha stor betydning for eventuelle nordiske initiativ på dette feltet.

---

<sup>6</sup> Erasmus Mundus programmene er etablert både for å stimulere til etableringen av The European Higher Education Area, men også for å stimulere til samarbeid og større åpenhet mot andre deler av verden. Studenter utenfor Europa utgjør derfor en viktig del av studentene i disse programmene. Erasmus Mundus programmet har en varighet på 5 år (2004-2008) og har en budsjettamme på 230 mill Euro.

Sett i forhold til kriteriene i tabell 1, er det også viktig å merke seg at man både i Danmark og Finland har spesifisert at en joint degree på masternivå bør ha et omfang på 120 ECTS. Mens tidligere studier av joint degrees har vist at disse ofte hadde en varighet på ett år (Rauhvargas 2002), synes preferansene i Norden altså å gå i retning av mastergrader med lengre varighet og omfang.

## 2.3 Utviklingstrekk og samarbeid innen kvalitetssikring i Norden

Utvikling av joint degrees i Norden er imidlertid også betinget av at det etableres rutiner og praksis for kvalitetssikring av slike studieprogrammer. Uansett hva slags praksis man her vil etablere, er en forutsetning at man på en eller annen måte utvikler et samarbeid når det gjelder kvalitetssikring i Norden – enten i form av gjensidig anerkjennelse eller i form av felles praksis når det gjelder konkrete rutiner. I hvilken grad er så betingelsene for dette tilstede?

### 2.3.1 *Tradisjoner for samarbeid innen kvalitetssikring i Norden*

Samarbeid innen kvalitetssikring i Norden har en forholdsvis lang tradisjon, der de første uformelle møter mellom de nasjonale aktørene på dette feltet fant sted allerede tidlig på 1990-tallet. Gjennom årlige møter har dette nettverket blitt styrket, noe etableringen av The Nordic Quality Assurance Network (NOQA) i 2003, er en indikasjon på. Grunnlaget for et sterkere samarbeid innen kvalitetssikring i Norden burde således være til stede. Et annet spørsmål er imidlertid om man gjennom den *konkrete praksis* som er etablert i det enkelte land også kan identifisere utviklingstrekk som eventuelt kan lette kvalitetssikringen av nordiske joint degrees.

Her kan man merke seg at de nordiske kvalitetssikringsorganene har vært tidlig ute for å utforske i hvilken grad de nasjonale rutiner og evalueringspraksis når det gjelder kvalitetssikring kan ha overføringsverdi over landegrensene. Allerede i 2000 initierte de nordiske kvalitetssikringsorganene et prosjekt som skulle identifisere konkret praksis på akkredite-

ringsfeltet (Hämäläinen et al. 2001)<sup>7</sup>. Konklusjonene fra dette prosjektet var bl a at (Hämäläinen et al. 2001: 37):

- De nasjonale kvalitetssikringsorganene mente å ha den nødvendige ekspertise for faktisk å kunne håndtere akkrediteringsprosesser om nødvendig
- At det eksisterte en felles forståelse blant kvalitetssikringsorganene i forhold til hvordan kvalitet ble definert, og hvordan kvalitet kan utvikles og sikres
- At det underliggende metodiske grunnlaget for kvalitetssikring og evaluering bygger på en noenlunde felles evalueringsfilosofi – selv om det eksisterer nyanser mellom landene

### 2.3.2 Kvalitetssikring i Norden – mot konvergens?

Betyr så dette at kvalitetssikring i en nordisk kontekst blir mer og mer identisk? Svaret på dette spørsmålet er både ja og nei. Etter ulike perioder med eksperimentering, både knyttet til organiserings- og evalueringsformer, har både Island, Sverige, Finland, Danmark og Norge etter hvert etablert nasjonale systemer for kvalitetssikring av høyere utdanning – med egne organer for å håndtere dette (unntaket er foreløpig Island hvor nasjonal kvalitetssikring organiseres av myndighetene selv). Som illustrert i vedlegg 1 består i dag verktøykassen til disse kvalitetsorganene av følgende elementer:

- Auditering av lærestedenes interne kvalitetssikringssystemer
- Akkrediteringer (ex post eller ex ante) av kvaliteten på studieprogrammer og/eller læresteder
- Studieprogramevaluering/institusjonsevaluering knyttet til vurdering av innholdsmessig kvalitet
- Tematiske evalueringer på tvers av læresteder

Også når det gjelder hvordan disse ulike evalueringsformene organiseres kan man finne likhetstrekk. Bruken av selvevaluering (egenrapportering) som grunnlag for en ekstern evaluering, samt offentliggjøring av evalue-

---

<sup>7</sup> Island deltok ikke i dette prosjektet.

ringsresultatene, er etablert praksis. Utviklingen knyttet til ekstern evaluering og kvalitetssikring av høyere utdanning synes derfor å gå i retning av større grad av *konvergens* i evalueringsformene. Også forhold utenfor Norden bidrar til dette. Den økende graden av internasjonalisering i høyere utdanning, herunder

Bolognaprosessen, har uten tvil stor betydning i så måte. På ministermøtet i Bergen i mai 2005 ble eksempelvis «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» vedtatt av utdanningsministrene i Bolognadeklarasjonens signaturstater (se ENQA 2005B). Eksistensen av the European Association for Quality Assurance in Higher Education» (ENQA), som er paraplyorganisasjonen til de europeiske kvalitetssikringsorganene, har uten tvil også stor betydning for den tendens til standardisering av kvalitetssikringsmetodikken som man nå ser<sup>8</sup>. Ikke minst vil de retningslinjer som ble vedtatt i Bergen etablere (ENQA 2005: 5):

- Europeiske standarder for intern (på lærestedsnivå) og ekstern (på nasjonalt nivå) kvalitetssikring
- Europeiske standarder for kvalitetssikring av nasjonale kvalitetssikringsorgan, og regler for hvor ofte de skal evalueres

Kvalitetssikringen i Norden er imidlertid ikke fullt så oversiktlig som beskrivelsene over kan tyde på. Det er spesielt tre årsaker til dette. For det første er kvalitetssikringen i de nordiske land tett knyttet opp til det juridiske, politiske og historiske grunnlaget for høyere utdanning i det respektive land, noe som betyr at ansvarsforhold, arbeidsdeling, samt rettighetene og pliktene til utdanningsinstitusjonene og kvalitetssikringsorganene, til dels er svært forskjellige.

For det andre har nasjonale kvalitetssikringsorganer i de nordiske land over tid innført nye evalueringsmetoder (eksempelvis audits, akkrediteringer, subject assessments, etc.), uten at de opprinnelige metodene alltid fjernes. På denne måten blir de nasjonale kvalitetssikringssystemene mer kompliserte. Argumenter for økende grad av konvergens når det gjelder kvalitetssikring i Europa kan ikke minst knyttes opp til denne

---

<sup>8</sup> Etableringen av et «European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education» bestående av den såkalte E4-gruppen (ENQA, EUA, ESIB og EURASHE), vil høyest sannsynlig ytterligere bidra til konvergens.



utviklingen. Det er eksempelvis riktig at akkrediteringer øker i popularitet, men det nevnes sjeldnere at andre evalueringsmetoder også brukes i tillegg, eller at de eventuelt har overlappende funksjoner.

For det tredje har de ulike nordiske land forskjellige betegnelser og innretning på sine evalueringsformer, noe som ikke bidrar til å skape oversikt, sammenlignbarhet og eventuell kompatibilitet. Det svenske Högskoleverket gjennomfører eksempelvis «examensrettsprøvingar» på studienivå, noe som tilsvarer de akkrediteringer av studieprogram som gjøres av NOKUT i Norge. Betegnelsen på aktiviteten er imidlertid svært ulik, og vurderingsgrunnlaget for disse prosessene er i tillegg også ulikt (se vedlegg 1).

Interessen for å etablere et European Qualifications Framework (EQF), kan i stor grad tilbakeføres til den samme mangel på transparens og oversiktelighet når det gjelder de

utdanninger og studieprogram som tilbys i ulike land og ved ulike utdanningsinstitusjoner

(Er eksempelvis omfanget på en bachelorutdanning i Norge og Danmark det samme? Er arbeidsmengden tilsvarende, og får man den samme kompetansen?). Det pågående arbeidet med etableringen av nasjonale og et Europeisk kvalifikasjonsrammeverk vil være viktig i forhold til å etablere beskrivelser av studieprogrammer og utdanningskvalifikasjoner som igjen kan være utgangspunkt for eksterne evalueringer. Hvilke konkrete koplinger som vil eksistere mellom nasjonale kvalifikasjonsrammeverk og nasjonale kvalitetssikringssystem er imidlertid ennå ikke klargjort.

### *2.3.3 Nordisk kvalitetssikringspraksis av betydning for stimulering av nordiske joint degrees*

Gitt den tvetydighet som eksisterer i forhold til grad av konvergens når det gjelder kvalitetssikring i Norden, vil dette avsnittet gjennomgå konkrete spørsmål av betydning for etablering av joint degrees i Norden, og vurdere disse spørsmålene opp mot den konkrete evalueringspraksis som eksisterer i det enkelte land. Det er imidlertid verd å merke seg at når det gjelder etablering av joint degrees vil dette som regel involvere flere aktører enn bare de nordiske kvalitetssikringsorganene, ikke minst vil utdanningsdepartementene og ENIC/NARIC sentrene i de ulike land ha en viktig rolle.

*Hvem bestemmer om en joint degree på masternivå kan etableres?*

Avhengig av statusen på lærestedet vil dette enten være lærestedet selv eller utdanningsdepartementet i det enkelte land. Læresteder med universitetsstatus vil i hovedsak ha en formell selvstendig rett til å etablere slike grader, men der denne retten enten er koplet til eksistensen av et internt kvalitetssikringssystem på det enkelte lærested, eller til en form for ekstern godkjenningsordning som gjør at lærestedet kan motta offentlige ressurser knyttet til studieprogrammet (sistnevnte funksjon er uten tvil et effektivt virkemiddel siden få læresteder vil etablere studieprogrammer som ikke er sikret økonomisk inntjening). For læresteder med annen status har man som regel ikke selvstendig rett til å etablere slike grader, og man må søke om ekstern godkjenning også knyttet til etableringsfasen (enten i form av en generell eksamensrett som i Sverige, eller i form av en egen akkreditering av et gitt studieprogram som i Norge).

*I hvilken grad har lærestedene bygget opp kvalitetssikringsrutiner knyttet til joint degrees?*

I Norden har man i den nasjonale lovgivningen i alle land presisert at kvalitet i høyere utdanning i utgangspunktet er et ansvar for det enkelte lærested, og der det enkelte lærested formelt er pålagt å utvikle systemer og rutiner for å sikre kvaliteten på den utdanning som tilbys (se for øvrig vedlegg 1). Alle de nordiske land har i dag rutiner for ekstern evaluering av lærestedenes systemer og rutiner. Slik sett eksisterer det ikke separate eksterne evalueringsordninger knyttet til joint degrees, selv om lærestedene selv kan ha bygget opp slike. Den eksterne evalueringen som skjer er knyttet opp til eksistensen av en systematisk praksis og hvorvidt lærestedene har tatt et overordnet ansvar for kvaliteten på all utdanning som tilbys. Studier av de evalueringer som har vært foretatt i ulike land i Norden viser imidlertid at nordiske læresteder fremdeles har en vei å gå når det gjelder å etablere velfungerende kvalitetssystemer (se eks Stensaker 1997, 1999A, B, 2000A, B, 2003, Karlsson et al 2002, Omar & Liuhanen 2005, Saarinen 2005).

*Eksisterer det egne rutiner for ekstern evaluering av joint degrees i norden?*

I dag eksisterer det ikke veldig etablerte rutiner for dette i de nordiske kvalitetssikringsorganene, selv om noen få evalueringer av slike studie-

programmer faktisk er gjennomført. NOKUT i Norge har som ett av de få organene anledning til å foreta en akkreditering av deler av en joint degree, men har ikke spesielle/tilpassede kriterier for dette. Man tar her utgangspunkt i de kriterier som gjelder for akkreditering av ordinære norske studieprogrammer, og gir da godkjenning for den delen av en joint degree som tenkes gjennomført i Norge. Högskoleverket i Sverige leder imidlertid et større europeisk prosjekt som nettopp omhandler mulighetene til å evaluere joint degrees der bl a utprøving av egne kriterier for evaluering av slike studieprogrammer er en sentral del av prosjektet (se punkt 2.4, det såkalte TEEP II prosjektet).

*Hva er mulighetene for å «avskilte» en joint degree som ikke holder faglig mål?*

Dette er høyest varierende i de nordiske landene. Når godkjenning av en joint degree eller en eksamensrett er gitt, vil «avskilting» som regel være indirekte ved at man fra myndighetene kan trekke tilbake tilsagn om økonomisk støtte til et bestemt studieprogram. I utgangspunktet skjer kvalitetskontrollen av joint degree i Norden i dag på forhånd, der de sentrale kriterier for godkjenning er om lærestedene involvert er anerkjente og oppfyller generelle kriterier knyttet til å tilby studieprogrammer på høyere nivå (herunder at de eksempelvis har fungerende interne kvalitetssikringssystemer). NOKUT i Norge har som en av de få aktører mulighet til å kunne trekke tilbake akkreditering av deler av en joint degree.

*I hvilken grad eksisterer en «nordisk dimensjon» i dagens eksterne evalueringspraksis i det enkelte land?*

Som nevnt tidligere har de nordiske evalueringsorganene allerede formalisert et ganske langvarig samarbeid gjennom etableringen av NOQA, og har allerede gjennomført flere felles utviklingsprosjekter for å øke transparensten og forståelsen for den evalueringspraksis som eksisterer i de enkelte land. I tillegg har man i Norden også en lang tradisjon for å inkludere fagpersoner fra de øvrige nordiske land i de eksterne evalueringspanel som brukes. Dette er en ganske innarbeidet praksis som bl a sikrer at et «nordisk perspektiv» også i de nasjonale evalueringer som gjøres. Det eksisterende samarbeidet som finnes på evalueringsfeltet betyr høyst sannsynlig også at det eksisterer en grunnleggende tillit mellom de nasjonale kvalitetssikringsorgan. Her har de nordiske kvalitetssikringsorganene

allerede prosjekter bak seg med dette som formål (se eksempelvis Hämläinen et al 2001; Lindeberg & Kristoffersen 2002).

*I hvilken grad er de strukturelle rammebetingelsene tilstede for nordiske joint degrees?*

Dette er et spørsmål som adresserer særpreget ved de nasjonale utdanningssystemene i Norden. Som det fremgår av vedlegg 1, er imidlertid både gradsstruktur, bruken av ECTS, utviklingen av nasjonale kvalifikasjonsrammeverk, og definisjonene av hva en «mastergrad» er, på agendaen i de nordiske land, der man enten allerede har gjennomført endringer som er en tilpasning til nevnte elementer, alternativt har planer om å gjennomføre slike endringer (se for øvrig vedlegg 1). Som vist tidligere, synes det eksempelvis å være en økende oppslutning i Norden rundt prinsippet om at joint degrees bør ha et omfang på 120 ECTS.

*I hvilken grad er interessentsynspunkter en del av dagens eksterne evalueringsrutiner i norden?*

En joint degree er i høyeste grad et studieprogram hvor relevansbegrepet også har stor betydning. Selv om faglig kvalitet uten tvil er sentralt for slike studieprogram, er den multikulturelle konteksten rundt slike initiativ og tilpasningen av studieprogrammet til nærings-/arbeidslivsbehov i ulike land, viktige dimensjoner knyttet til etableringen av slike programmer. I hvilken grad dagens eksterne evalueringspraksis faktisk ivaretar slike behov, kan betraktes som et viktig utgangspunkt for å kunne kvalitetssikre denne typen studieprogram. I Norden har imidlertid ulike interessenter i lang tid vært en del av de nasjonale evalueringsrutinene i høyere utdanning (se for øvrig vedlegg 1). Ikke minst har man i Norden en lang tradisjon for studentmedvirkning i eksterne evalueringer, og representanter fra nærings-/arbeidsliv og samfunnet for øvrig inngår som regel i evalueringskomiteer (noe avhengig av evalueringsobjektet).

## 2.4 Om legitimitet og anerkjennelse

Som vi har vært inne på tidligere, har de nordiske land allerede påtatt seg en del forpliktelser knyttet til internasjonalt samarbeid innen høyere utdanning (se punkt 2.2), og det er gode grunner for at et styrket nordisk

initiativ innen joint degrees bør relateres til det arbeid som pågår internasjonalt på dette feltet. Dette har fordeler både når det gjelder *forenkling av prosedyrer* for godkjenning og evaluering, der man ikke etablerer et mangfold av rutiner på feltet; det kan være viktige *lærdommer* å hente ved å bruke de internasjonale erfaringer som finnes; samt at en kopling til internasjonal praksis også sikrer at de initiativ som tas i det nordiske rom får den *legitimitet og anerkjennelse* slike joint degrees trenger – både innen og utenfor Norden.

#### 2.4.1 *Utviklingsprosjekter knyttet til kvalitetssikring av joint degrees*

På bakgrunn av en survey om joint degrees i Europe (se Rauhvargas 2002) initierte EUA et eget prosjekt på dette feltet i 2002. Bakgrunnen for prosjektet var at EUA begynte å se på joint degrees som en av de mest sentrale katalysatorer for utviklingen av et felles europeisk område for høyere utdanning (EHEA). Prosjektet hadde ikke først og fremst kvalitetssikring av slike grader som hovedfokus, men dette tema ble likevel berørt i sluttrapporten fra prosjektet. De mest sentrale av poengene som her ble nevnt er (EUA 2004: 21–22):

- Blant deltakende læresteder i prosjektet ble det eksempelvis uttrykt ønske om en eller annen form for «akkreditering» av studieprogrammene for å understreke den «Europeiske» dimensjonen i de joint degrees som ble tilbudt. Det ble med andre ord understreket at kvalitetssikringsrutiner hadde stor betydning for den legitimitet studieprogrammene hadde
- Det ble imidlertid understrekes at ansvaret for kvaliteten på joint degrees ikke kunne gis til eksterne kvalitetssikringsorgan, men var et ansvar lærestedene måtte påta seg selv
- Studentenes synspunkter ble sett på som viktig i de eventuelle kvalitetssikringsrutiner som man utvikler
- At deltakende læresteder alle har et ansvar for «hele» det studieprogram som tilbys, og ikke bare for den del som de selv eventuelt har et spesielt ansvar for.

De såkalte TEEP-prosjektene i regi av ENQA har også stor relevans for eventuelle nordiske joint degrees. Det første av disse prosjektene, TEEP I

hadde som formål å utvikle en metode for å foreta en ekstern evaluering i et internasjonalt perspektiv, dvs. at man evaluerte forholdsvis identiske studieprogrammer i ulike land gjennom bruk av et felles sett kriterier og en felles ekstern evalueringskomite (ENQA 2004). Dette prosjektet var et pilotprosjekt som bl a også hadde til hensikt å kople internasjonale evalueringer av kvalitet til det arbeid som man i ulike land har satt i gang i forhold til å utvikle såkalte kvalifikasjonsrammeverk. De viktigste lærdommene fra dette prosjektet kan kort oppsummert sies å ha vært (ENQA 2004: 8–9):

- Betydningen av å bruke et felles sett med kriterier for å evaluere studieprogrammer i ulike land. Selv om slike felles kriterier ble forstått ulikt, skapte debatten i seg selv en økt forståelse og transparens i evalueringsprosessen
- Betydningen av at de studieprogrammer som utsettes for kriteriene faktisk har rutiner for kvalitetssikring og egevaluering på plass
- Betydningen av å bruke eksperter som kan det nasjonale utdanningssystemet, men som også er godt kjent med internasjonale utviklingstrekk innen evaluering og kvalitetssikring

TEEP II prosjektet går ett skritt videre fra det forrige prosjektet, og har som formål å teste ut en metode for evaluering av joint degrees på masternivå (mens TEEP I var en felles evaluering av uavhengige studieprogrammer i ulike land, evaluerer TEEP II felles studieprogrammer i ulike land). Prosjektet forventes avsluttes våren 2006, men ut fra den kriteriemal som er utarbeidet for prosjektet, er det forholdsvis klart at man her har forsøkt å nettopp adressere de utfordringer som joint degrees skaper for ekstern kvalitetssikring. Av kriteriene som vektlegges i prosjektet er bl a (ENQA 2005A: 3–6):

- Organisering og styring av det felles studieprogrammet (herunder begrunnelse og valg av partnere, koordinering mellom lærestedene, rollen og ansvaret til det enkelte lærested, etc.)
- Faglig nivå på studieprogrammet (her benyttes de såkalte «Dublin Descriptors for å beskrive de generelle kvalifikasjonene som studentene oppnår gjennom studieprogrammet – beskrivelser som også benyttes i et Europeisk Kvalifikasjonsrammeverk)

- Kvalitetssikring (at kvalitetssikring eksisterer og involverer studenter, lærere, at man evaluerer hvorvidt faglige standarder nås, samt mekanismer for videreutvikling av studieprogrammet)

De ulike dimensjonene over viser at man forsøker å utvikle en metode som tar hensyn til de utfordringer som en joint degree innebærer. Ikke minst vil spesifisering av faglig nivå være viktig fordi man kan ha ulik oppfatning av hva en «mastergrad» er i ulike land. Organiserings- og styringsaspekter er viktig fordi funksjonaliteten til et studieprogram som tilbys av ulike læresteder i ulike land nettopp er avhengig av klare roller, definert ansvar og god kommunikasjon. Kvalitetssikring er sentralt fordi man erkjenner at en ekstern evaluering kun er en metode som måler kvalitet på ett enkelt tidspunkt, og der det er lærestedenes eget daglige kvalitetsarbeid som sikrer resultater i et lengre tidsperspektiv.

#### *2.4.2 Arbeid med etablering av internasjonale retningslinjer for joint degrees*

Utviklingen av retningslinjer og råd knyttet til etablering og godkjenning av joint degrees foregår også hos andre aktører. Både UNESCO/Council of Europe (2004) og OECD har pågående prosjekter som berører disse problemstillingene (OECD 2004; 2005). Av kriterieforslag som spesielt er relevante for joint degrees kan nevnes (UNESCO/Council of Europe 2004: 5):

- I forhold til joint degrees som organiseres av et konsortium av ulike læresteder, kan godkjenning av et slikt studieprogram betinges av at alle lærestedene regelmessig er utsatt for ekstern evaluering
- For å forenkle internasjonal godkjenning, bør vitnemål fra en joint degree helst ha et såkalt «Diploma Supplement», og der selve studieprogrammet helst bør ha benyttet ECTS rammeverket

OECD (2005: 6) understreker at de retningslinjer man har utarbeidet når det gjelder utdanning som tilbys over landegrensene, er frivillige for medlemslandene å tilpasse nasjonalt, men at bruken av disse retningslinjene sterkt anbefales for hindre utbredelse av det man benevner som «rogue providers» og «degree mills» i et internasjonalt utdanningsmarked i sterk

vekst. I tillegg til å understreke de retningslinjer som allerede er utviklet av den såkalte Lisboa Recognition Committee, og av UNESCO, understreker også OECD lærestedenes eget ansvar når det gjelder etablering og evaluering av joint degrees. Av relevans for Norden kan følgende kriterier nevnes:

- Lærestedene bør ta hensyn til de kulturelle og språklige utfordringer som er knyttet til utviklingen av joint degrees
- At man har et eksisterende kvalitetssystem som involverer studenter, ansatte, ledelse og andre interessenter
- At lærestedene aktivt konsulterer alle relevante kvalitetssikrings/ godkjenningsorgan i de land der lærestedene som organiserer den aktuelle graden er hjemmehørende

I tillegg opererer OECD med et eget kriteriesett for nasjonale kvalitetssikringsorgan. Anbefalingene her er bl a at (OECD 2005: 17–18):

- At man utvikler rutiner for å kunne evaluere utdanning som skjer over landegrensene (inkludert fjernundervisning)
- At man utvikler regionale (og internasjonale) nettverk og relasjoner for å utveksle informasjon og kunnskap om god praksis, eventuell kunnskap om tvilsomme utdanningstilbud/tilbydere
- At man vurderer å utvikle prosedyrer for etablering av eksterne evalueringskomiteer med deltakere fra ulike land, internasjonal benchmarking, kriteriesammenligning, eller tar initiativ til felles evalueringsprosjekt over landegrensene



## 3. Oppsummering og mulige utviklingsveier

Som vist i dette notatet, er joint degrees et fenomen som synes å bli stadig mer aktuelt og utbredt, både i nordisk men også i europeisk sammenheng. Fordelene med slike studieprogrammer synes å være mange, der både studenter, vitenskaplige ansatte og lærestedene selv høster positive erfaringer og nye kunnskaper (EUA 2004:12). Ikke minst synes nasjonale myndigheters interesse for joint degrees å være viktig for å hindre useriøse aktører å utnytte studenter i et mer uoversiktelig internasjonalt utdanningsmarked, samt stimulere til økt mobilitet av akademisk arbeidskraft over landegrensene (OECD 2005:6).

### 3.1 Oppsummering

Når det gjelder de konkrete mulighetene for å stimulere til nordiske joint degrees på masternivå kan følgende punkter sies å oppsummere situasjonen:

- Så lenge at man opererer med en definisjon av «joint degree» som inkluderer muligheten av å utstede mer enn ett enkelt vitnemål, foreligger det ingen formelle juridiske hindre for nordiske fellesgrader på masternivå. At joint degrees kan dokumenteres på ulike måter i forhold til selve vitnemålet er vanlig internasjonalt, og vil således ikke representere eller oppfattes å være en nordisk «særløsning»
- Alle de nordiske land har på nasjonalt nivå igangsatt politiske prosesser med den intensjon å forenkle mulighetene egne læresteder

har for å delta i utviklingen av slike studieprogram, selv om det formelle lovverket ikke nødvendigvis ennå er oppdatert i forhold til de politiske målsettingene. Alle de nordiske landene har imidlertid ratifisert Lisboa Recognition Convention, og har alle etablert nasjonale ENIC/NARIC kontorer for å bedre informasjon og øke muligheten for gjensidig godkjenning av internasjonal utdanning

- På basis av den praksis man synes å ha lagt seg på i de enkelte land og de internasjonale utviklingstrekk på området (herunder spesielt Erasmus Mundus) synes en «nordisk» joint degree å måtte ha følgende kjennetegn:
  - a) At minst tre læresteder står bak det enkelte studieprogrammet, og at studentene har hatt studieopphold ved minst to av disse. Disse studieoppholdene bør enkeltvis tilsvare minst 1/3 del av studieprogrammets totale antall ECTS.
  - b) At alle deltakende lærested formelt anerkjenner studieprogrammet uten reservasjoner og er individuelt ansvarlige for kvaliteten på hele studieprogrammet. Et «Diploma Supplement» som beskriver studieprogrammet, ved hvilke læresteder de ulike delene av studiet har vært gjennomført, samt dets innhold må utformes
  - c) At mastergraden normalt har et omfang på 120 ECTS, og at ECTS-rammeverket brukes som utgangspunkt for designet av studieprogrammet
  - d) At studieprogrammet er integrert. Dette betyr at studieprogrammet er organisert som en helhet uavhengig av studieoppholdene på ulike læresteder (se punkt a over)
  - e) At studieprogrammet er forskningsbasert, der studentene etter endt utdanning minst har generelle kvalifikasjoner tilsvarende de som er beskrevet i «second cycle qualifications» i kvalifikasjonsrammeverket til «The European Higher Education Area» (se kommunikeet fra ministermøtet i Bergen i 2005)
- Det eksisterer allerede et samarbeid mellom nordiske kvalitetssikringsorganer som eventuelt kan videreutvikles i forhold til nordiske joint degrees, men det eksisterer i dag ingen etablert nordisk praksis i forhold til kvalitetssikring av slike studieprogram.

Mange av de elementer som nå vokser frem som nye standarder i Europeisk sammenheng, er imidlertid allerede på plass i de nordiske land. Nasjonale kvalitetssystemer, pålegg om at det enkelte lærested må ha egne kvalitetssystemer/rutiner for kvalitetssikring av utdanningsvirksomheten, samt student/interessentmedvirkning ved eksterne evalueringer, er nærmest allerede innarbeidet praksis i Norden.

### 3.2 Fremtidige initiativ

Som det fremgår over er det formelt sett lite som hindrer utvikling av joint degrees i Norden. Slikt utdannings samarbeid er allerede svært vanlig i Norden, ikke minst gjennom det såkalte Erasmus Mundus programmet.

Fremdeles er det imidlertid ikke vanlig at slike studieprogrammer kvalitetssikres og evalueres eksternt i samme grad som nasjonale studieprogrammer, og man kan derfor hevde at det ennå er et stykke igjen til joint degrees kan sies å være godt nok kvalitetssikret. Det som eventuelt mangler når det gjelder kvalitetssikring av joint degrees i et nordisk perspektiv, er:

- Rutiner/standarder for en eventuell nasjonal devaluering av en joint degree
- Rutiner/standarder for en eventuell fellesnordisk evaluering av en joint degree

Gjennom det langvarige samarbeid som eksisterer på dette feltet i Norden, har imidlertid denne regionen et godt utgangspunkt for å være innovatører på dette feltet. Avhengig av politisk interesse kan det skisseres flere mulige utviklingsveier som ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende:

- a) Nordisk koordinering – nasjonal evaluering og kvalitetssikring
- b) Nordiske standarder – nasjonal evaluering og kvalitetssikring
- c) Nordiske standarder – nordisk evaluering og kvalitetssikring

*Nordisk koordinering – nasjonal evaluering og kvalitetssikring*

I det minst forpliktende samarbeidet man kan tenke seg på dette feltet, vil hovedaktiviteten være å øke den nordiske koordineringen knyttet til joint degrees, men der man nasjonalt fremdeles kan operere med spesielle kriterier knyttet til slike grader, og der evaluering og kvalitetssikring fremdeles er et nasjonalt anliggende.

En slik koordinering kunne, men må ikke, ta utgangspunkt i kulepunktene som er oppsummert i punkt 3.1, ikke minst knyttet til hvilke minimumskrav som man i Norden etter hvert synes å etablere når det gjelder joint degrees. Disse minimumskravene er i stor grad tilpasset internasjonale utviklingstrekk (Erasmus Mundus/Lisbon Recognition Convention), og kan allerede sies å være forholdsvis innarbeidet praksis i de nordiske land.

Evaluering og kvalitetssikring av joint degrees på nasjonalt nivå vil eventuelt ha som utgangspunkt at kvaliteten på slike joint degrees er lærestedenes eget ansvar, men at man på nasjonalt hold sikrer *den nasjonale aktiviteten* knyttet til dette tilbudet. Dette kunne bety at man nasjonalt skal se til at:

- Lærestedet som deltar i en nordisk joint degree skal ha systemer og rutiner for kvalitetssikring av sitt utdanningstilbud
- Det etableres rutiner for evaluering/akkreditering/godkjenning av de deler av en joint degree som skjer ved det nasjonale lærested, men uten at hele studieprogrammet dermed kvalitetssikres. Grunnlaget for en slik devaluering av en joint degree kunne være det kriteriesett som er utarbeidet for det såkalte TEEP II prosjektet (se ENQA 2005), men der man nasjonalt også kunne operere med tilleggskriterier. I denne modellen trenger imidlertid ikke devalueringer automatisk å bety at hele studieprogrammet dermed ble godkjent av de berørte land. Berørte land kunne dermed ha en reservasjonsrett mot studieprogrammer man mener ikke holder mål
- En «nordisk dimensjon» knyttet til en slik devaluering kunne være at den eksterne evalueringen burde inkludere eksperter fra minst ett av de øvrige nordiske land

Fordeler med denne modellen er at den i liten grad vil medføre noen store omveltninger i forhold til gjeldende evalueringspraksis. Som vist i dette

notatet er alle nordiske læresteder allerede i dag pålagt å ha egne kvalitetssystemer og rutiner, og bruken av nordiske eksperter i de eksterne evalueringene er allerede ganske utbredt. Det nye elementet ville her være at enkelte nordiske land måtte utarbeide en nasjonal prosedyre for å evaluere de deler av en joint degree som tas i det enkelte land. Prinsippet ved denne modellen er at hvert enkelt land tar ansvar for «egen» utdanning, og man forutsetter at andre land tar et tilsvarende ansvar.

Ulempene med denne prosedyren er at man ikke får en helhetlig vurdering av det studieprogram som tilbys, og man har ikke sikkerhet for at programmet som sådan utgjør en helhet (som er større enn de enkeltdele det består av). Gitt variasjoner i grad av koordinering, har man i denne modellen heller ingen garanti for at devalueringene av studieprogrammet omfatter de samme (minimums-)kriterier.

#### *Nordiske standarder – nasjonal evaluering og kvalitetssikring*

Et mer forpliktende samarbeid knyttet til evaluering og kvalitetssikring av nordiske joint degrees ville være at man i Norden ble enige om et felles sett av standarder og metoder knyttet til slike grader, men der ansvaret for selve kvalitetssikringen av disse standardene fremdeles er nasjonalt.

En slik koordinering bør ta utgangspunkt i kulepunktene som er oppsummert under punkt 3.1, der minimumskravene som man i Norden etter hvert synes å etablere når det gjelder joint degrees ble etablert som formelle standarder. Disse standardene ville i stor grad være tilpasset internasjonale utviklingstrekk (Erasmus Mundus/Lisbon Recognition Convention).

Evaluering og kvalitetssikring av joint degrees på nasjonalt nivå vil eventuelt ha som utgangspunkt at kvaliteten på slike joint degrees er lærestedenes eget ansvar, men at man på nasjonalt hold sikrer *den nordiske standarden* knyttet til dette tilbudet. Dette kunne bety at man nasjonalt skal se til at:

- Lærestedet som deltar i en nordisk joint degree skal ha systemer og rutiner for kvalitetssikring av sitt utdanningstilbud, der det utvikles en nordisk minimumsstandard på dette feltet med utgangspunkt i de retningslinjer som ministermøtet i Bergen i 2005 gav sin tilslutning til

- Det etableres rutiner for evaluering/akkreditering/godkjenning av de deler av en joint degree som skjer ved det nasjonale lærested, dog uten at hele studieprogrammet dermed kvalitetssikres. Grunnlaget for en slik devaluering av en joint degree bør tilpasses det kriteriesett som er utarbeidet for det såkalte TEEP II prosjektet (se ENQA 2005). Nasjonale tilleggskriterier kunne være mulig, men etablering av en nordisk standard på dette feltet ville imidlertid kunne innebære at resultatene fra devalueringer fra det enkelte land automatisk blir tatt til følge av de andre land (gjensidig anerkjennelse av evalueringer som foretas av nasjonale kvalitetssikringsorgan)
- En «nordisk dimensjon» knyttet til en slik devaluering kunne være at den eksterne evalueringen burde inkludere eksperter fra de berørte nordiske land (her kunne man også tenke seg at det enkelte kvalitetsorgan utpekte de samme eksterne eksperter, slik at man faktisk kun hadde ett evalueringspanel). Et annet alternativ kunne her være at Nordisk Ministerråd/NOQA utviklet noen overordnede kriterier knyttet til den «nordiske dimensjonen» til fellesprogrammer i regionen – der nasjonal tilpasning til disse eventuelt kunne gi deltakende læresteder rett til å tilby joint degrees som har en spesiell «quality label» knyttet til seg.

Fordeler med denne modellen er at den vil gi studenter og læresteder større forutsigbarhet knyttet til hvilke kvalitetskriterier som legges til grunn for joint degrees enn hva tilfellet er med den forrige modellen. I tillegg ville man også markere Norden som en region som aktivt legger forholdene til rette for utvikling av slike grader. Som vist i dette notatet er alle nordiske læresteder allerede i dag pålagt å ha egne kvalitetssystemer og rutiner, og bruken av nordiske eksperter i de eksterne evalueringene er allerede ganske utbredt. Det nye elementet ville her være at de nordiske land måtte utarbeide en felles prosedyre for å evaluere de deler av en joint degree som tas i det enkelte land. Prinsippet for denne modellen er at ekstern kvalitetssikring av joint degrees er et felles nordisk ansvar, der man forutsetter at alle nordiske land tar individuelt ansvar for den praktiske gjennomføringen av denne prosessen.

Ulempene med denne prosedyren er at man fremdeles ikke får en helhetlig vurdering av det studieprogram som tilbys (unntatt hvis det er samme evalueringspanel som oppnevnes av de ulike kvalitetssikringsor-

gan), der man ikke har sikkerhet for at programmet som sådan utgjør en helhet (som er større en de enkeltdele det består av). Selv med etablering av en nordisk standard og felles kriterier, har man i denne modellen ingen garanti for at devalueringene av studieprogrammet i praksis skjer på samme måte.

#### *Nordiske standarder – nordisk evaluering og kvalitetssikring*

Det mest forpliktende samarbeid knyttet til evaluering og kvalitetssikring av nordiske joint degrees ville være at man i Norden ble enige om et felles sett av standarder og metoder knyttet til slike grader, der man også i felleskap hadde ansvaret for selve kvalitetssikringen av disse standardene.

En slik koordinering bør ta utgangspunkt i kulepunktene som er oppsummert under punkt 3.1, der minimumskravene som man i Norden etter hvert synes å etablere når det gjelder joint degrees ble etablert som formelle standarder. Disse standardene ville i stor grad være tilpasset internasjonale utviklingstrekk (Erasmus Mundus/Lisbon Recognition Convention).

Evaluering og kvalitetssikring av joint degrees på nasjonalt nivå vil eventuelt ha som utgangspunkt at kvaliteten på slike joint degrees er lærestedenes eget ansvar, men at man på *nordisk nivå* også sikrer *den nordiske standarden* knyttet til dette tilbudet. Dette kunne bety at man nasjonalt skal se til at:

- Lærestedet som deltar i en nordisk joint degree skal ha systemer og rutiner for kvalitetssikring av sitt utdanningstilbud, der det utvikles en nordisk minimumsstandard på dette feltet med utgangspunkt i de retningslinjer som ministermøtet i Bergen i 2005 gav sin tilslutning til
- Det etableres rutiner på nordisk nivå for en samlet evaluering/akkreditering/godkjenning av den joint degree som tilbys av ulike lærested slik at hele studieprogrammet dermed kvalitetssikres. Grunnlaget for en evaluering av en joint degree bør tilpasses det kriteriesett som er utarbeidet for det såkalte TEEP II prosjektet (se ENQA 2005). Nasjonale tilleggskriterier kan være mulig også i denne modellen, men etablering av en nordisk standard på dette feltet ville imidlertid være at resultatene fra den nordiske evalueringen automatisk blir tatt til følge i alle nordiske land

(avhengig av hvordan en slik nordisk evaluering legges opp, kan denne modellen også innebære en gjensidig anerkjennelse av kvalitetssikringsorganene i alle nordiske land)<sup>9</sup>

- Den «nordiske dimensjon» er i denne modellen åpenbar, og knyttet til eksistensen av en integrert region når det gjelder joint degrees. Som ved de andre modellene vil den eksterne evalueringen inkludere eksperter fra de øvrige nordiske land, og med kun ett evalueringspanel i aksjon. I denne modellen forutsettes det nærmest at Nordisk Ministerråd/NOQA utvikler noen overordnede kriterier knyttet til den «nordiske dimensjonen» til fellesprogrammer i regionen – der deltakende læresteder kan motta en spesiell «quality label» i etterkant av en nordisk evaluering.

Fordeler med denne modellen er at den gir studenter og læresteder stor forutsigbarhet knyttet til hvilke kvalitetskriterier som legges til grunn for evalueringen, og modellen vil ikke minst markere Norden som en foregangsregion når det gjelder utvikling av joint degrees. Som vist i dette notatet er alle nordiske læresteder allerede i dag pålagt å ha egne kvalitetssystemer og rutiner, og bruken av nordiske eksperter i de eksterne evalueringene er allerede ganske utbredt. Det nye elementet ville her være at de nordiske land måtte utarbeide en felles prosedyre for en helhetlig evaluering av en joint degree. Prinsippet for denne modellen er at eksterne kvalitetssikring av joint degrees er et felles nordisk ansvar, fra kriterieutvikling til og med kvalitetssikring. Samtidig kan (men trenger ikke) denne modellen også åpne for en utvidet jurisdiksjon for de nasjonale kvalitetssikringsorgan, der et nasjonalt kvalitetssikringsorgan får imidlertid tillatelse til å operere i alle de nordiske land, og der resultatene fra denne evalueringen tas til følge i alle land (man kunne eksempelvis tenke seg at kvalitetssikringsorganet i det som har lærestedet med koordineringsansvaret for en joint degree får ansvaret for å evaluere hele programmet). En fordel med denne prosedyren er at man får en helhetlig vurdering av det studieprogram som tilbys, der studieprogrammets ulike deler blir sett i sammenheng over landegrensene. Sett i forhold til de retningslinjer som er skissert fra EU, OECD og UNESCO, er etableringen

---

<sup>9</sup> En slik gjensidig godkjenning er også sett på som en fordel av the European Consortium for Accreditation som bl a har som målsetting at gjensidig godkjenning av akkrediteringer innen konsortiet skal være implementert innen utgangen av 2007 ([www.eacaconsortium.net](http://www.eacaconsortium.net)).



av en mer overnasjonal og mer integrert evaluerings- og kvalitetssikringsprosedyre en anbefalt utvikling.

Ulempen knyttet til denne modellen er at den forutsetter høy grad av gjensidig tillit til kvalitetssikringsorganene og de prosedyrer man opererer med, og der nasjonale myndigheter eventuelt aktivt må delta i utformingen av felles nordiske standarder og prosedyrer slik at nasjonale hensyn er innarbeidet når eventuelle nordiske rutiner iverksettes. Nasjonale endringer i forhold til etablerte standarder vil også være vanskeligere i denne modellen som forutsetter nordisk enighet om eventuelle endringer som foretas.

### *Gradvis innfasing?*

De tre utviklingsveiene som er skissert foran kan, i tillegg til å betraktes som selvstendige alternativer, også betraktes som gradvise steg mot en mer integrert region når det gjelder høyere utdanning, evaluering og kvalitetssikring. Ikke minst trenger ikke nordiske evalueringer av joint degrees i denne regionen å være en tvungen aktivitet i en startfase. Man kunne eksempelvis tenke seg at det var frivillig for lærestedene å underkaste seg en slik evalueringsprosedyre, og der påskjønnelsen eventuelt i etterkant var en spesiell «Quality Label» som man kunne bruke i forbindelse med de joint degrees som har gjennomgått prosedyren.

Som vist i notatet er Norden allerede i dag en ledende region når det gjelder utdannings samarbeid og tilpasning til internasjonale utviklings trekk i høyere utdanning. Slik sett er utviklingen av nordiske «joint degrees» og etablering av rutiner for evaluering og kvalitetssikring av disse kanskje mer et spørsmål om vilje og praktisk erfaring mer enn kapasitet. Et første steg på veien kan derfor være å utfordre de nasjonale kvalitetssikringsorganene til å utforme et pilotprosjekt som kan bane veien for en mer etablert praksis når det gjelder kvalitetssikring av nordiske «joint degrees».



# Executive Summary

As part of the Bologna-process and the creation of a European Higher Education Area (EHEA) there is an emerging interest in developing joint degrees as a means to enhance mobility, quality and the relevance of study programmes at master level.

The Nordic Council of Ministers (NMR) has taken the initiative to launch a Nordic joint degree programme based in areas where the Nordic countries are known for its expertise and experience. While the institutional structure of such a programme is limited to Nordic higher education institutions, the joint degrees are intended to be open for applicants also outside the region. However, the development of a Nordic program for joint degrees creates challenges in several areas, not least with respect to the legal foundations of such programmes, international recognition, and quality assurance. The aim of the present study is to address these problems.

The study shows that the Nordic countries in general are in a good position to launch a joint degree programme. All the Nordic countries have ratified the Lisbon Recognition Convention, have established ENIC/NARIC offices and structures, and have a legal framework allowing for joint degrees (as long as there is some flexibility in how these degrees are documented). Central elements in a future Nordic joint degree programme include the cooperation between three (or more) higher education institutions, a research-based and integrated programme, that students have visited and studied at two of these (each stay equivalent to least 1/3<sup>rd</sup> of a normal 120 ECTS programme), and that a Diploma Supplement is issued after completion.

Concerning external quality assurance of a Nordic joint degree programme, the study points to a long tradition for cooperation between the Nordic quality assurance agencies, and that this might create a solid basis

for different solutions all of which are in line with the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» adopted by the European Ministers for Education in Bergen in May 2005:

- Nordic coordination – national evaluation (this solution is based on the establishment of a voluntary set of standards and guidelines for quality assurance assessed in each country by the domestic quality assurance agency)
- Nordic standards – national evaluation (this solution is based on the establishment of a mandatory set of standards and guidelines for quality assurance assessed in each country by the domestic quality assurance agency)
- Nordic standards – Nordic evaluation (this solution is based on the establishment of mandatory standards, coherently assessed by one or several of the domestic quality assurance agencies).

# Litteratur

- Askling, B., Nordskov Nielsen, L. & B. Stensaker (1998) Mellom fag og politikk. En granskning av Evalueringscenteret og det danske evalueringsystemet for høyere utdanning. Undervisningsministeriet. København.
- Børing, P. & B. Stensaker (2004) Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – hva kan vi lære av internasjonale erfaringer? NIFU STEP arbeidsnotat 5/2004. Oslo.
- Council of Europe (2002) Code of good practice in the provision of transnational education. Strasbourg.
- ENQA (2004) Transnational European Evaluation Project. Methodological reflections. ENQA, Helsinki.
- ENQA (2005A) Transnational European Evaluation Project II. Self-evaluation manual. ENQA, <http://www.enqa.net/>.
- ENQA (2005B) Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki.
- EUA (2004) Developing joint masters programmes for Europe. EUA, Brussels.
- Finnish Ministry of Education (2004) Development of international joint degrees and double degrees: Recommendation of the Ministry of Education. 11<sup>th</sup> of May, Helsinki.
- Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T. & Sjölund, M. (2001) Quality assurance in the Nordic Higher Education – accreditation-like practises. ENQA, Helsinki.
- Högskoleverket (2005A) Joint degrees – på väg mot gemensamma europeiska examina? PM datert 18/10, Stockholm.
- Högskoleverket (2005B) Bluffuniversitetet och falska examensbevis – Sverige och världen. Rapport 2005: 25R, Stockholm.
- Högskoleverket (2006) Kvalitetsfrågor inom Cross-border Higher Education – UNECSO och OECD:s arbete. PM datert 28/3. Stockholm.
- Karlsson, O. Andersson, M.I. & Lundin, A. (2002) Metautvärdering av Högskoleverkets model for kvalitetsbedömning av högre utbildning: hur har lärosäten och bedömare uppfattat modellen? Högskoleverket. Stockholm.
- Lindeberg, T. & Kristoffersen, D. (eds.) (2002) A method for mutual recognition. Experiences with a method for mutual recognition of quality assurance agencies. ENQA Occasional papers no 4., Helsinki.
- Nyborg, P. (2002) Et globalt utdanningsmarked – utfordringer og muligheter. Innlegg på Utdannings- og forskningsdepartementets seminar 2. mai. Oslo.
- Nyborg, P. (2003) Integrated curricula leading to joint degrees. From Stockholm to Mantova. Presentation to the Bologna follow-up seminar Mantova 11–12 April.
- OECD (2004) Quality and recognition in higher education. The cross-border challenge. OECD. Paris.
- OECD (2005) Guidelines for quality provision in cross-border higher education. OECD. Paris.
- Omar, P-L- & Liuhanen, A-M. (2005) A comparative analysis of systematic quality work in Nordic higher education institutions. NOQA, Helsinki.

- Rauhvargas, A. (2002) Joint degree study. In Tauch, C. & Rauhvargas, A. (eds.) Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. EUA. Brüssel.
- Saarinen, T. (2005) From sickness to cure: construction of «quality» in Finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education*, 11, pp. 3–15.
- Schwarz, S. & D. F. Westerheijden (eds.) (2004) Accreditation in the framework of evaluation activities. Current situation and dynamics in Europe. Kluwer Academic Press, Dordrecht.
- Smeby, J. C. & B. Stensaker (1999) National Quality Assessment Systems in the Nordic Countries: developing a balance between external and internal needs? *Higher Education Policy*, 12, pp. 1–12.
- Stensaker, B. (2003) Trance, Transparency and Transformation. The impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education*, 9, pp. 151–159.
- Stensaker, B. (2000A) Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universitet og høyskoler 1989 – 1999. NIFU, Rapport 6/2000. Oslo.
- Stensaker, B. (2000B) A Nordic Mode? Some reflections after a decade of quality improvement initiatives in the Nordic countries. In Tjeldvoll, A., T. Thune & M.S Olsen (eds.) *Higher Education, Quality and Evaluation in Comparative and International Perspectives*. Institute of Educational Research, report 7/2000, University of Oslo. pp 82 – 101.
- Stensaker, B.(1999A) External Quality Auditing in Sweden: Are Departments Affected? *Higher Education Quarterly*, 53, pp. 353–368.
- Stensaker, B.(1999B) Dom, diagnose, dialog? En studie av Høgskoleverkets gransknings- og bedømningsrapporter 1995–98. Høgskoleverkets skriftserie 1999: 5S, Høgskoleverket, Stockholm. 51 sider.
- Stensaker, B.(1997A) From Accountability to Opportunity: the role of quality assessments in Norway. *Quality in Higher Education*, 3, pp. 277–284.
- Stensaker, B.(1997B) Prefekter om effekter – En studie av auditprosesser i Sverige. Høgskoleverkets skriftserie 1997: 6S, Høgskoleverket. Stockholm.
- Stensaker, B. (1996) Organisasjon- utvikling og ledelse – Bruk og effekter av evaluering på universiteter og høyskoler. NIFU, Rapport 8/96. Oslo.
- Stensaker, B. & Harvey, L. (2006) Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19, pp. 65–85.
- TemaNord (2000) Fahlén, V., A. M. Liuhanen, L. Petersson & B. Stensaker (eds.) *Towards Best Practise. Quality improvement initiatives in Nordic higher education institutions*. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2000: 501. Copenhagen.
- UNESCO/Council of Europe (2004) *Recommendation on the recognition of joint degrees*. CEPES, Bucharest.
- VTU (2005) *Bekendtgørelse om parallellforløb og fællesuddannelse*. Ministeriet for Vitenskab, Teknologi og Udvikling. København.

# Vedlegg 1: Nordiske kvalitetssikringssystemer – En kortlægning

*af Trine Danø*





# Indhold

1. Indledning .....	51
2 De nationale kvalitetssikringssystemer .....	57
2.1 Finland .....	58
2.1.1 Styring og finansiering af højere uddannelse.....	58
2.1.2 Det nationale kvalitetssikringssystem.....	59
2.1.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring .....	61
2.2 Sverige .....	62
2.2.1 Styring og finansiering af højere uddannelse.....	63
2.2.2 Det nationale kvalitetssikringssystem.....	63
2.2.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring .....	65
2.3 Danmark .....	66
2.3.1 Styring og finansiering af højere uddannelse.....	67
2.3.2 Det nationale kvalitetssikringssystem.....	67
2.3.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring .....	71
2.4 Norge .....	71
2.4.1 Styring og finansiering af højere uddannelse.....	72
2.4.2 Det nationale kvalitetssikringssystem.....	73
2.4.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring .....	75
2.5 Island .....	76
2.5.1 Styring og finansiering af højere uddannelse.....	76
2.5.2 Det nationale kvalitetssikringssystem.....	77
2.5.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring .....	78
3 Metoder, opfølgning og dækningsgrad.....	79
3.1 Evaluerings- og kvalitetssikringsmetoder .....	79
3.1.1 Auditering.....	80
3.1.2 Program- og institutionsevalueringer.....	83
3.1.3 Akkrediteringer.....	85
3.2 Opfølgning og effekt.....	88
3.3 Dækningsgrad .....	90
4 Udvikling og tendenser på tværs .....	91
5 Litteraturliste.....	95



# 1. Indledning

Denne kortlægning beskriver de nordiske landes nationale systemer for at sikre kvaliteten i højere uddannelse. Kortlægningen indgår i en undersøgelse af grundlaget for at sikre kvalitet ved etableringen af fællesnordiske mastergrader („joint degrees“) på tværs af lande som NIFU-STEP gennemfører for Nordisk Ministerråd.

## *Kvalitetssikringssystemernes baggrund og aktuelle udfordringer*

Fra slutningen af 1980'erne har styringen af de højere uddannelser og uddannelsesinstitutioner været præget af decentralisering og tiltag for at styrke de højere uddannelsesinstitutioners autonomi. Det gælder både i de nordiske lande og i det meste af Europa. Decentraliseringsbølgen fulgte i kølvandet på en stor vækst fra 1960'erne og frem i søgningen til højere uddannelser samt i antallet af uddannelsesinstitutioner og uddannelsesprogrammer. Denne vækst vanskeliggjorde en fortsat central styring af uddannelsesinstitutionernes virksomhed.

Decentraliseringen af den højere uddannelsessektor kan altså til dels ses som tidens løsning på de styringsproblemer som vækst og øget kompleksitet i sektoren havde medført. Samtidig ønskede man også med en højere grad af målstyring og en styrkelse af det institutionelle lederskab på uddannelsesinstitutionerne at øge muligheden for at reagere strategisk og effektivt på de udfordringer som stigende studentertal mv. gav.

Men decentraliseringen skabte også behov for nye styrings- og overvågningsmekanismer (Kvil, 2000). Med den øgede institutionelle autonomi fulgte derfor mål- og resultatkontrakter og nye bevillingsstrukturer der knyttede bevillinger sammen med resultater. Samtidig videreudviklede man i mange lande de eksterne kvalitetssikringssystemer, og som et centralt element heri introduceredes nationale evalueringer til vurdering og udvikling af de højere uddannelser (Stensaker, 2000).

Ønsket om et fælleseuropæisk uddannelsesområde og Bologna-processens mål om større sammenlignelighed, transparens og gensidig anerkendelse af uddannelser på tværs af landegrænser stiller nye krav til de nationale kvalitetssikringssystemer og -organisationer. Realiseringen af disse mål kræver nemlig kvalitetssikringsmetoder og -procedurer som garanterer nogle fælles minimumsstandarder. Det er en af forklaringerne på at man ser en fremgang i brugen af akkrediteringer i de europæiske kvalitetssikringssystemer i disse år. Akkrediteringer går nemlig netop ud på at vurdere uddannelsers eller institutioners kvalitet i forhold til nogle foruddefinerede (og fælles accepterede) standarder og kriterier.

Skal akkrediteringsresultaterne (og resultaterne af andre kvalitetssikringsprocesser) nyde tillid i de øvrige europæiske landes uddannelsessystemer, stiller det dog også nogle særlige krav til de systemer og organisationer der står for at gennemføre akkrediteringerne. Deres metoder og processer må også kunne leve op til nogle fælles standarder. Og ligeledes må de ikke kunne mistænkes for at være afhængige af henholdsvis politiske eller institutionsinteresser. Derfor blev der som led i Bologna-processen udformet fælleseuropæiske standarder (ENQA-standarder) for de organisationer der står for den eksterne kvalitetssikring og for uddannelsesinstitutionernes egne kvalitetssikringssystemer.

### *Kortlægningens indhold og opbygning*

I de nationale kvalitetssikringssystemer der har udviklet sig i de nordiske lande i løbet af de sidste 10–15 år, er tre forhold vigtige: 1) uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring, 2) eksamens- og censorsystemer og deres rolle i relation til kvalitetssikring og 3) etableringen af uafhængige organer der med større eller mindre dækningsgrad gennemfører systematiske evalueringer af uddannelser og uddannelsesinstitutioners kvalitet. Disse tre forhold vil alle indgå i kortlægningen af de nordiske landes kvalitetssikringssystemer. Vigtige temaer vil her være arbejdsdeling mellem myndigheder, uddannelses- og kvalitetssikringsinstitutioner, ansvarsforhold, rettigheder og pligter. Fokus vil dog særligt ligge på de kvalitetssikringsaktiviteter der gennemføres af de uafhængige institutioner der i Finland, Sverige, Norge og Danmark gennemfører evalueringer, auditring og akkrediteringer på hele det højere uddannelsesområde.

Kapitel 1 beskriver kvalitetssikringssystemerne i de fem nordiske lande hver for sig. De enkelte systemer må ses i sammenhæng med de natio-

nale uddannelsessystemer og de principper der styrer dem. Selvom uddannelsessystemer, regulering og styring af højere uddannelse og regler for uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring ikke er fokus for kortlægningen, omfatter lande-beskrivelserne derfor også (meget) overordnede oplysninger om dem.

Kapitel 2 behandler nogle udvalgte temaer på tværs af landene mere indgående. Det drejer sig i første omgang om hvilke metoder der bliver brugt i den eksterne kvalitetssikring. Opererer man med ét overordnet koncept eller flere, er der en sammenhæng mellem disse, og hvordan udmøntes de enkelte metoder i praksis? Systematik og dækningsgrad i den eksterne kvalitetssikring er også et vigtigt spørgsmål som behandles på tværs af lande, og endelig behandles den opfølgning der finder sted på baggrund af de evalueringer, akkrediteringer, auditeringer eller andet der gennemføres som del af den eksterne kvalitetssikringsindsats. Her er det ikke bare relevant at se på, om der er systematiske opfølgingsprocedurer, men også hvilket omfang disse har, hvilken rolle de eksterne kvalitetssikringsinstitutioner spiller i opfølgingsprocessen, og om der er sanktioner i de tilfælde hvor uddannelser og institutioner ikke følger op.

Kapitel 3 sammenfatter hvilke generelle tendenser der præger de nordiske landes kvalitetssikringssystemer. Væsentlige spørgsmål er her hvor de respektive systemer nærmer sig hinanden og hvor udviklingen synes at gå mod større forskellighed. Et andet vigtigt spørgsmål er hvordan udviklingen i de nationale kvalitetssikringssystemer forholder sig til Bologna-processens mål om større transparens og sammenlignelighed på tværs af landegrænser og det samarbejde om kvalitetssikring som senest er udmøntet i de fælleseuropæiske standarder (ENQA-standarder) for kvalitetssikring af højere uddannelse.

Kortlægningen af de nordiske landes kvalitetssikringssystemer baserer sig på tilgængeligt skriftlige kilder. Balancen mellem beskrivelser og analyser varierer derfor også fra land til land, afhængig af hvilke kilder der har været offentligt tilgængelige.

### *Vigtige begreber*

Af hensyn til tilgængelighed og forståelighed forklares her en række centrale begreber.

*Kvalitetssikringssikring* er et bredt begreb. Overordnet betegner det de procedurer og aktiviteter som et land eller den enkelte institution har

etableret for systematisk at indsamle, behandle og følge op på viden om og dokumentation af kvalitet. Typisk skelner man mellem institutionernes interne kvalitetssikring og ekstern kvalitetssikring som er fokus for denne kortlægning. Eksterne *kvalitetssikringsmetoder* omfatter evalueringer, auditeringer og akkrediteringer, nationale nøgletalsdatabaser og surveys og eksterne censorer og deres indberetninger.

*Auditering* er en kvalitetssikringsmetode der fokuserer på institutioners egne interne kvalitetssikringssystemer, herunder strategier og procedurer for kvalitetsarbejdet. En auditering vil således ikke tage stilling til institutionen eller dens uddannelsers kvalitet per se, men vil se på hvordan institutionen arbejder på at sikre og udvikle kvaliteten, hvordan der formuleres strategier, hvordan de udmøntes, og hvordan der følges op. På den baggrund ses auditeringer ofte som et godt institutionelt udviklingsredskab. Svagheden kan være at auditeringerne ikke adresserer kvaliteten i sig selv, men på systemer og procedurer til sikring af den, og at de kan virke abstrakte og mindre interessante i forhold til uddannelsernes produkt for det udførende led (undervisere fx) og for de eksterne interessenter. I modsætning til evalueringer og akkrediteringer der ser på input, processer og output, fokuserer auditeringer primært på processer.

*Akkreditering* er en kvalitetssikringsmetode der vurderer kurser, uddannelser eller institutioner i forhold til eksterne og foruddefinerede kriterier for kvalitet. Akkrediteringer resulterer typisk i en myndighedstilkendelse af om de evaluerede uddannelser eller institutioner lever op til disse kriterier. Akkreditering er med andre ord et resultat af en kvalitetssikringsproces der udtrykker godkendelse eller ikke-godkendelse af om et kursus, en uddannelse eller en institution lever op til forud fastlagte standarder eller kriterier.

Inden for nogle uddannelsesområder (ingeniør- og erhvervsøkonomiske uddannelser) bruges akkrediteringsbegrebet i forbindelse med det kvalitetsstempel som gives af særlige private (branche)-organisationer. I denne kortlægning bruges akkreditering primært om den kvalitetssikringsmetode og -proces som varetages af uafhængige kvalitetssikringsorganisationer, og som leder frem til at kurser, uddannelser og institutioner inden for hele uddannelsesområdet kan opnå godkendelse eller ikke-godkendelse. Akkreditering kan både foretages ex ante, altså før en aktivitet er iværksat, og ex post, altså når en aktivitet har fungeret et stykke tid. Akkrediteringsmetoden kan i princippet inddrage både input-, proces-

og outputfaktorer, men i praksis har der været en tendens til at akkrediteringer primært fokuserer på input og processer og ikke i noget videre omfang på output.

*Evaluering* er en kvalitetssikringsmetode der typisk er bredere end auditering og akkreditering i deres rene form. Evalueringer kan være tematiske og tværgående, men har oftest uddannelser eller institutioner som undersøgelsesområde. Inden for ét af disse to niveauer kan de have et smallere eller bredt fokus på både input, processer og output. På den baggrund har evalueringerne mulighed for at komme rundt om flere aspekter og se en uddannelse eller en institution fra flere vinkler end de øvrige kvalitetssikringsmetoder. Derfor siges det også ofte om evalueringer at de går (særligt) tæt på kvaliteten af den enkelte uddannelse eller institution. Evalueringsprocesser kan dog også være tungere, have et bredere fokus og flere data. Evalueringer er traditionelt blevet gennemført med et „fitness-for-purpose“ sigte hvor input, processer og/eller output er blevet vurderet i forhold til de mål der er sat for en uddannelse eller en institution (både lokalt og lovmæssigt). Kriteriebaserede evalueringer har dog voksende udbredelse.





## 2. De nationale kvalitetssikringssystemer

I dette kapitel beskrives opbygningen af de nordiske landes kvalitetssikringssystemer hver for sig. Hvert afsnit indledes med en overordnet beskrivelse af den højere uddannelsessektor i det pågældende land for at placere kvalitetssikringssystemet i den kontekst det fungerer.

Som det viser sig, er der både store forskelle på og ligheder mellem landenes uddannelses- og kvalitetssikringssystemer. Således har alle de nordiske lande med undtagelse af Island etableret selvstændige kvalitetssikringsorganer der med forskellige relationer til de ansvarlige myndigheder står for større eller mindre dele af den eksterne kvalitetssikringsindsats. Men kun i to af landene, Danmark og Norge, har man som en del af kvalitetssikringssystemet etableret korps af eksterne censorer der både i forbindelse med de individuelle eksamener og på et mere overordnet plan kan føre tilsyn med uddannelsernes niveau og kvalitet.

I ingen af de nordiske lande er der en klar sammenhæng mellem ekstern kvalitetssikring og den statslige styring af uddannelse, bl.a. via økonomi. Alle uddannelsesinstitutionerne indgår udviklings- og resultatkontrakter med de respektive myndigheder, typisk med en treårig løbetid. Men kun i Finland kan man – ganske vist i begrænset omfang – se en sammenhæng mellem det eksterne kvalitetssikringsorgans udnævnelse af særlige „centres of excellence“ for uddannelse og forskning, og de midler staten allokere til de pågældende institutioner.

Island skiller sig ud i sammenligning med de øvrige nordiske lande. Fx har man ikke etableret en uafhængig evaluerings- og kvalitetssikringsinstitution, men iværksætter og gennemfører løbende evalueringer fra ministerielt hold. Dette hænger nok sammen med landets størrelse og den forholdsvis begrænsede studenterspopulation. Som det vil fremgå, overve-

jer Island ikke desto mindre reformer af uddannelses- og kvalitetssikringssystem sådan at det nærmer sig de øvrige europæiske lande. Det sker som led i tilpasningen til Bologna-deklarationen.

## 2.1 Finland

Hovedparten af finsk højere uddannelse sker på 20 universiteter og 29 ammattikorkeakoulu (AMK) der typisk varetager de professionsrettede uddannelser og har en mere praktisk profil. De 20 universiteter og 29 AMK'er hører under det finske undervisnings- og forskningsministerium. Derudover hører et universitet under forsvarsministeriet og et AMK under indenrigsministeriet. Alle universiteter er statsligt ejede og finansieres primært via offentlige midler. AMK'erne blev dannet op gennem 1990'erne. De er regionalt forankrede og ejes af kommuner eller private fonde, men deres virksomhed finansieres overvejende ved statslige tilskud.

Universiteter udbyder grader på bachelor-, master- og ph.d.-niveau. Tidligere har AMK'erne alene uddannet til bachelorniveau, men med uddannelser der typisk var af længere varighed end de universitære bacheloruddannelser (Pratt et al, 2004). I de senere år har man, først på forsøgsbasis og senere permanent, gjort det muligt for AMK'erne at udbyde masteruddannelser.

I 2004 var der på universiteterne indskrevet 174.300 studerende hvoraf 21.900 var ph.d.-studerende. De seneste tal fra AMK'erne er fra 2003. Her var det samlede antal indskrevne studerende 128.270.

### 2.1.1 Styring og finansiering af højere uddannelse

Universiteterne er overordnet reguleret ved universitetsloven som senest er ændret i 2005 således at bachelor-master-strukturen blev normen. Desuden reguleres universiteternes uddannelsesvirksomhed ved en bekendtgørelse om grader samt en række andre uddannelsesspecifikke bekendtgørelser. AMK'erne er overordnet reguleret ved the Polytechnics Act and Decree fra 1995 med ændringer og specificeringer i bl.a. 2003 og 2005 hvor AMK'ernes ret til at give uddannelse på masterniveau blev slået

fast. Både AMK'er og universiteter har en høy grad af autonomi som for universiteternes vedkommende ligefrem er konstitutionelt fastlagt.

Den statslige styring og kontrol med universiteter og AMK'er foregår dels via lovgivningen, dels via de treårige resultatkontrakter som institusjonene indgår med det finske undervisningsministerium. Kontrakterne tages op årligt med henblik på budgetplanlægning, og i den forbindelse rapporterer universiteterne på den (kvantitative) målopfyldeelse. Udvikling af systemer for evaluering og rapportering på kvantitative indikatorer er således centrale i det kontraktuelle forhold mellem ministeriet og institusjonene (Gornitzka et al, 2004).

Universiteterne og AMK'ernes økonomi er sammensat af basisbevillinger og eksterne midler. Universiteternes basismidler er statsligt finansierede, mens AMK'ernes basismidler er sammensat af statslige og lokale midler. Basismidlerne gives som rammebevillinger der dækker både uddannelses- og forskningsaktiviteter (Gornitzka et al, 2004), men de indgår som en del af resultatkontrakterne og er i stigende grad aktivitetsbestemte.

### *2.1.2 Det nationale kvalitetssikringssystem*

Det nationale system for kvalitetssikring af høyere uddannelse består ifølge det finske evalueringsorgan FINHEEC af tre komponenter: 1) den ministerielle styring af uddannelsesinstitusjoner via lovgivning, budgetter og resultatkontrakter samt kontrol med adgangen til at udbyde nye uddannelsesprogrammer, 2) løbende evalueringer, auditeringer og akkrediteringer foretaget af FINHEEC og 3) uddannelsesinstitusjonernes egen kvalitetssikring.

Lovgivning, budgetter og resultatkontrakter er beskrevet ovenfor. I forbindelse med de årlige kontrakt- og budgetdrøftelser rapporterer uddannelsesinstitusjonene som sagt årligt til det finske undervisningsministerium. Derudover rapporterer uddannelsesinstitusjonene også til en central nøgletalsdatabase, AMKOTA. Der er ikke direkte sammenheng med indrapporteringerne til AMKOTA og ministeriets økonomiske allokeringer, men data fra AMKOTA formidler grundlæggende information til uddannelsesplanlægning og budgetprocesser (Gornitzka et al, 2004).

Staten godkender alle offentlig finansierede høyere uddannelsesinstitusjoner ved lov (universiteterne) eller ved licens (AMK'erne). For AMK'ernes vedkommende baserer licensen sig på akkrediteringer foreta-

get i perioden 1995–2000 af FINHEEC for det finske undervisningsministerium. Undervisningsministeriet godkender nye uddannelser. Undervisningsministeriet har som del af et nyt kvalitetssikringssystem planer om at udvikle metoder og kriterier for godkendelse af nye uddannelsesprogrammer. Derudover vil undervisningsministeriet evaluere og/eller udfase eksisterende uddannelsesprogrammer (Finnish Ministry of Education and Research, 2005).

The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) blev etableret i 1995. FINHEEC opererer på baggrund af en bekendtgørelse fra 1995 der blev ændret i 1998, og har overordnet til formål at „assistere højere uddannelsesinstitutioner og ministerier i sager vedrørende evaluering“. I den forbindelse har FINHEEC gennemført institutions-, program- og tematiske evalueringer og har stået for udvælgelse af særlige uddannelsesenheder af høj kvalitet på universiteter og AMK'er. (centres of excellence). I slutningen af 1990'erne assisterede FINHEEC den finske stat og en særligt nedsat komite i vurderingen og godkendelsen af de mange AMK'er der blev etableret i slutningen af 1990'erne. FINHEEC betegner i dag denne proces som akkreditering, men dette begreb er først kommet til senere (Välilmaa, 2004). Det samme gælder akkrediteringerne af „professionelle“ (ikke gradsgivende) efter- og videreuddannelseskurser på de højere uddannelsesinstitutioner som FINHEEC siden 1998 har stået for. FINHEEC's langsigtede plan (fra 2005 og frem) er at gennemføre auditeringer af universiteter og AMK'ers kvalitetssikringssystemer.

Det finske undervisningsministerium udpeger medlemmerne af FINHEEC som i vidt omfang kommer fra uddannelsesinstitutionerne. Ministeriet kan pålægge FINHEEC at udføre særlige opgaver (som fx akkrediteringerne af specialiserede kurser), men FINHEEC træffer principielt selv beslutning om sine aktiviteter. Finansieringen af FINHEEC's aktiviteter sker dog for to tredjedele vedkommende via puljemidler til udviklingsprojekter. Realiseringen af projekter afhænger derfor i et vist omfang af de årlige budgetforhandlinger mellem ministeriet og FINHEEC.

Som det fremgår, har FINHEEC's opgaver ændret sig over tid og har både omfattet ex ante- og ex post-evalueringer. Ligeledes indgår der både aspekter af kontrol og udvikling i FINHEEC's aktiviteter. De løbende akkrediteringer af specialiserede kurser hvor uddannelsesinstitutionerne dels skal ansøge om fornyelse hvert fjerde år, dels løbende skal informere

FINHEEC om eventuelle større endringer af kursernes indhold, er et eksempel på en opgave med et stort element af kontrol.

Auditeringerne af de højere uddannelsesinstitutioners kvalitetssikringssystemer repræsenterer en proces med en mere kompleks sammensætning af kontrol- og udviklingsaspekter. Således udgør de, som det fremgår af det finske bidrag til Bologna-følgegruppemødet i Bergen 2005, på den ene side Finlands udmøntning af de fælleseuropæiske mål om integration af akkrediterings- eller certificeringslignende processer i de nationale kvalitetssikringssystemer. Og kan en uddannelsesinstitution ikke dokumentere en tilstrækkelig indsats på kvalitetssikringsområdet, er konsekvensen da også at institutionen „ikke består“ auditeringen. På den anden side er auditeringskonceptet netop valgt og udformet for at understøtte uddannelsesinstitutionernes uafhængighed og diversitet. Et vigtigt mål med auditeringerne er derfor også at de skal understøtte den enkelte institutions udviklingsarbejde ved at pege på styrker og udviklingsmuligheder (Finnish Ministry of Education and Research, 2005).

Der er ikke umiddelbart knyttet sanktioner til FINHEEC's kvalitets-sikringsaktiviteter. Består institutionerne fx ikke en auditering, er den eneste konsekvens at de skal re-auditeres inden for en nærmere angiven tidsperiode. Der synes heller ikke at være knyttet egentlige sanktioner til akkrediteringerne af „professionelle“ kurser. Men en negativ akkreditering kan selvfølgelig have økonomiske konsekvenser da den pågældende institution dermed ikke kommer til at optræde på den offentlige liste over akkrediterede (godkendte) kurser.

Som nævnt er der i uddannelsesinstitutionernes finansiering og kontrakter med det finske undervisningsministerium en sammenhæng mellem bevillinger og resultater som primært opgøres kvantitativt. Ud over basisbevillingerne kan institutionerne opnå ekstra midler eller belønninger for særlig høj kvalitet i forskning eller uddannelse. Her spiller FINHEEC's udpegning af særlige centres of excellence inden for uddannelse en vigtig rolle (Gornitzka et al, 2004).

Finland har tilsyneladende ikke et særligt eksternt censorsystem.

### *2.1.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring*

Rapportering og evaluering er vigtige aspekter af uddannelsesinstitutionernes resultatkontrakter med det finske undervisningsministerium (Gor-

nitzka et al, 2004). Dette vedrører dog primært kvantitative forhold hvor uddannelsesinstitutionerne bl.a. er forpligtede til at indsamle nøgletal som også indrapporteres til den centrale nøgletalsdatabase AMKOTA. Derudover er uddannelsesinstitutionerne lovgivningsmæssigt forpligtede til at indgå i evalueringsaktiviteter iværksat af det finske undervisningsministerium og FINHEEC, herunder både programevalueringer og de nye auditeringer der som særligt fokus har kvalitetssikringen af gradsorienterede uddannelsesprogrammer.

Der er ikke fra centralt hold fastsat krav til udformningen af institutionernes interne kvalitetssikringssystemer. Tværtimod understreger det finske undervisningsministerium at konceptet for de aktuelle auditeringer af kvalitetssikringssystemer er udformet så det understøtter forskellighed, og så det er fleksibelt i forhold til hvor institutionerne befinder sig i processen med at opbygge kvalitetssikringssystemer (Finnish Ministry of Education and Research, 2005).

## 2.2 Sverige

Både universiteter og højskoler for professionsrettede uddannelser omfattes i Sverige af samlebetegnelsen højskolesektoren. Universiteterne er karakteriseret ved at de både kan udbyde grund- og forskeruddannelse. Grunduddannelse dækker her det der svarer til masterniveau. Højskolerne går typisk, men ikke altid til dette niveau. Nogle højskoler uddanner kun til hvad der svarer til bachelorniveau. Enkelte højskoler udbyder dog også forskeruddannelse inden for afgrænsede områder. Der er 14 statslige universiteter og 22 højskoler af varierende faglig bredde. Men tallet er ikke konstant idet de svenske statslige højskoler har mulighed for at ansøge om universitetsstatus. Det har 4 højskoler fået i løbet af de sidste år.

Ved siden af de statslige uddannelsesinstitutioner er der et mindre antal private uddannelsesinstitutioner. De tre største er dog konverteret til fonde med den svenske stat som primære ejer og med statslige tilskud til uddannelse og forskning på linje med dem de offentlige uddannelsesinstitutioner får. Det samlede antal statslige og private højere uddannelsesinstitutioner er 61.

I 2004 var 337.000 studerende indskrevet på de svenske universiteter og højskolars grunduddannelser. Dertil var der i alt 19.260 licentiat- og doktorandstuderende (Högskoleverket, 2005 A).

### 2.2.1 Styring og finansiering af højere uddannelse

Universiteterne og højskolernes virksomhed er reguleret af *högskolelagen* fra 1992, *högskoleförordningen* samt en række mere specifikke *förordningar*. Desuden indgår universiteter og højskoler kontrakter med regeringen. Kontrakterne løber typisk over tre år og indeholder bl.a. mål for optag og gennemførte studenterårsværk over den treårige periode. Finansieringen af uddannelsesaktiviteterne udmåles på baggrund af forventet optag og gennemførte studenterårsværk. I og med at mål for disse indgår i institutionernes kontrakter med regeringen, kan man sige at der er en vis sammenhæng mellem økonomi og de respektive universiteter og højskolars kontraktopfyldelse (Gornitzka et al, 2004).

Universiteterne og højskolernes bestyrelser har inden for lovgivningens rammer frihed til selv at træffe beslutning om den interne virksomhed, herunder budgetter, organisation, ansættelsesprocedurer, uddannelsesudbud, adgangskrav, kvalitetssikring og -udvikling. Men regeringen udpeger bestyrelsesformanden og hovedparten af bestyrelsesmedlemmerne, ligesom regeringen på indstilling fra pågældende universitets- eller højskoles bestyrelse ansætter rektorer og fastsætter deres løn.

Med rapporten „Ny våld – ny högskole“ fremlagde den svenske regering i juni 2005 sit forslag til hvordan universitets- og højskolesektoren kan reformeres i lyset af Bologna-deklarationen og andre internationale tendenser. Forslaget indeholder bl.a. tiltag i retning af en øget internationalisering af de højere uddannelser, indførelse af et nyt pointsystem i ECTS og en ændring af gradsstrukturen så den bringes i overensstemmelse med den 3-2-3-struktur som gælder i mange europæiske lande.

Der er ikke på nuværende tidspunkt gennemført reformer som udmønter regeringens forslag.

### 2.2.2 Det nationale kvalitetssikringsssystem

Den decentralisering af universitets- og højskolesektorens styring som högskolelagen kan ses som udtryk for, blev i 1995 understøttet af etable-

ringen af det svenske Högskoleverk. Högskoleverkets primære opgave er at stå for løbende evaluering og udvikling af kvaliteten af den højere uddannelse og at føre tilsyn med universiteter og højskoler. Högskoleverket står også for at udarbejde statistik og analyse på det højere uddannelsesområde, vurdere udenlandsk uddannelse og udarbejde informationsmateriale til nuværende og kommende studerende. Högskoleverket tilbyder desuden akademiske lederskabsprogrammer samt løbende seminarer for rektorer og bestyrelsesformænd på uddannelsesinstitutionerne.

Högskoleverket har status af selvstændig institution eller myndighed (som Högskoleverket selv kalder det) med egen post på finansloven, egen universitetskansler og egen bestyrelse hvis medlemmer er udpeget på åremål af regeringen. Högskoleverkets overordnede virksomhed er reguleret ved en forordning af 2003. Derudover udformer Udbildnings- og Kulturdepartementet årligt et reguleringsbrev der udstikker en række opgaver som Högskoleverket skal udføre i årets løb. Det kan være særlige udredninger, statistiske analyser, tematiske evalueringer mv.

Siden etableringen i 1995 har Högskoleverket gennemført auditeringer af uddannelsesinstitutioners kvalitetssikringssystemer, tematiske evalueringer af bl.a. ligestilling på de svenske universiteter og højskoler og nationale evalueringer af fag eller uddannelsesprogrammer som leder til en generel grad eller erhvervs kvalifikationer. Högskoleverket behandler desuden ansøgninger om eksamensret. Institutioner som ikke allerede har en generel ret til at udbyde uddannelse og eksaminere på et givet uddannelsesniveau eller fag, skal ansøge Högskoleverket om godkendelse. Högskoleverket har myndighed til at godkende eksamensret på grunduddannelsesniveau, mens eksamensretten på licentiat- og doktorandniveau afgøres af regeringen – på indstilling af Högskoleverket. Det samme gælder beslutning om institutioners mulighed for at opnå universitetsstatus.

Som det fremgår, omfatter Högskoleverkets opgaveportefølje både ex ante- og ex post-evalueringer, ligesom der både er elementer af kontrol og udvikling i de processer Högskoleverket gennemfører. Det fremgår også af de systematiske evalueringer af alle de svenske uddannelsesprogrammer på bachelorniveau og derover som Högskoleverket af den svenske regering er blevet pålagt at gennemføre over en seksårig periode. Evalueringerne har både til formål at bidrage til kvalitetsudvikling og at vurdere om uddannelserne lever op til de mål og regler som fremgår af lovgivningen på området (Hämäläinen et al, 2001). Högskoleverket kan fratage en



institution eksamensretten på det pågældende uddannelsesområde hvis ikke den lever op til disse mål og regler. Formelt har Høgskoleverkets virksomhed dog ikke nogen relation til allokeringen af midler til uddannelserne (Wahlén, 2004).

I de første år var det i høj grad auditeringerne af uddannelsesinstitutionernes kvalitetssikringssystemer som fyldte i Høgskoleverkets aktiviteter. 33 uddannelsesinstitutioner blev af to omgange auditeret i perioderne 1995–1998 og 1999–2002. I de senere år har aktiviteterne i forbindelse med programevalueringer af stort set alle de svenske uddannelser og fag været meget omfattende, og auditeringerne har i en periode ligget stille.

I Sverige har man ikke et eksternt censorsystem på linje med systemerne i Danmark og Norge. Ved eksamener vurderes de studerende af faglæreren, og de har kun i tilfælde af to prøver med et ikke-godkendt resultat ret til en ny (intern) eksaminator. Man har diskuteret om man skal indføre en censorordning og gennemførte i den forbindelse en række forsøg med eksterne censorer i perioden 1992–1997. Konklusionen på disse forsøg var dog at omkostningerne med at indføre et censorsystem ville være for store, og at den svenske uddannelsestradition ikke passede til et sådant system. Forfatterne bag afrapporteringen af forsøgene mente at hvor de danske, norske og britiske uddannelsessystemer fokuserede på udstedelse af grader, vægtede det svenske system i højere grad undervisning (Nilsson & Näslund, 1997).

### *2.2.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring*

Som konsekvens af den decentrale styring af universitets- og højskolesektoren er der ikke nærmere regler for de svenske uddannelsesinstitutioners interne kvalitetsarbejde. I høgskolelagen er det dog defineret som et fælles anliggende mellem de studerende og personalet på de respektive institutioner. I forlængelse heraf forventes uddannelsesinstitutionerne at have etableret kvalitetssikrings- og udviklingssystemer som bl.a. omfatter studerendes evaluering af undervisningen.

Høgskoleverket gennemførte i de første år af sit virke auditeringer af en lang række universiteter og højskolers kvalitetsarbejde. På baggrund af to auditeringsrunder kunne Høgskoleverket konstatere at 70 % af institutionerne havde udviklet deres mål og strategier, evaluering, studenterindflydelse, samarbejde med interessenter, internationalisering og uddannel-

sesudvikling. Da to tredjedele af institutionerne stadig befandt sig i en implementeringsfase, var det på daværende tidspunkt ikke muligt at sige noget om de langsigtede effekter (Omar & Liuhanen, 2005).

Da högskolelagen blev indført i 1992, var det intentionen at kvalitetsaspektet både skulle indgå i kontrakterne mellem uddannelsesinstitutionerne og regeringen, og at det skulle spille en rolle for allokering af ressourcer. Indtil videre synes der dog ikke at have været en direkte sammenhæng, hverken fra de bredere auditeringer af institutionernes kvalitetsarbejde eller de mere direkte evalueringer af kvaliteten i enkelte fag og uddannelsesprogrammets kvalitet (Gornitzka et al, 2004).

## 2.3 Danmark

I Danmark inddeles de højere uddannelser i lange videregående uddannelser (LVU), mellemlange videregående uddannelser (MVU) og korte videregående uddannelser (KVU). Institutionelt kan uddannelsessektoren deles op i en universitetssektor og en sektor for professionsrettede uddannelser (lærere, sygeplejersker, socialrådgivere mv.). De danske højere uddannelser er overvejende statslige. Der er dog også et mindre antal private uddannelser.

Der er 12 universiteter der har varierende faglig bredde. Dertil er der i alt 13 institutioner for de kunstneriske og æstetiske uddannelser, størstedelen med uddannelser til masterniveau. Området for professionsrettede uddannelser tegnes af en række mindre, fagligt specialiserede institutioner (seminarier mv.). Desuden har der siden 2001 været en række institutionsfusioner til større og fagligt bredere centre for videregående uddannelse (CVU'er) på MVU-området og erhvervsakademier på KVU-området. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande er der indtil videre en relativt skarp grænse mellem universitetsinstitutioner og de øvrige højere uddannelsesinstitutioner (CVU'er osv.). Sidstnævnte har ikke mulighed for at udbyde uddannelse på et niveau der er højere end professionsbachelorniveau, og institutionerne har hverken forskningsforpligtelse eller -ret.

I 2004 var der på samtlige højere uddannelser ca. 206.532 indskrevne studerende. Af disse var 5795 ph.d.-studerende.

### 2.3.1 Styring og finansiering af højere uddannelse

I Danmark har man myndighedsmessigt delt uddannelserne op så ansvaret for de forskningsbaserede (LVU-) uddannelser ligger under Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, mens de øvrige uddannelser sammen med hele den primære og sekundære uddannelsessektor ligger under Undervisningsministeriet. De kunstneriske og kreative uddannelser ligger under Kulturministeriet. Uddannelserne reguleres også ved forskellige rammelove. Der er med andre ord ikke tiltag i retning af fælles overordnet regulering sådan som man ser det i Sverige og Norge.

Universiteterne fik ny rammelov i 2003, og der er herefter udformet specifikke bekendtgørelser for uddannelse, eksamen, ansættelse af videnskabeligt personale mv. Målet med universitetsloven fra 2003 er bl.a. at styrke universiteternes autonomi og institutionelle handlekraft ved at indføre eksterne bestyrelser og *ansatte* (i modsætning til de tidligere *valgte*) rektorer, dekaner og institutledere. Nye eksterne bestyrelsesmedlemmer udpeges af den siddende bestyrelse, og de første bestyrelser blev udpeget af universiteterne selv.

Universiteterne er jf. universitetsloven forpligtede til at udarbejde treårige udviklingskontrakter som skal godkendes af Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling. Finansieringen af universiteternes aktiviteter er ikke knyttet til udviklingskontrakterne, men kommer fra basis-, forsknings- og uddannelsesbevillinger. Sidstnævnte er aktivitetsbestemte idet de udmåles på baggrund af produktionen af studenterårsværk (STÅ).

Både MVU- og KVVU-området var genstand for reformer og en ny lovgivning der trådte i kraft fra 2000 og frem. For MVU-området indebar dette bl.a. indførelsen af professionsbachelorgraden og muligheden for at institutionerne på området kunne fusionere til større centre for videregående uddannelse (CVU). Også på MVU- og KVVU-området er finansieringen af uddannelse baseret på produktionen af studenterårsværk.

### 2.3.2 Det nationale kvalitetssikringssystem

I princippet hviler det danske kvalitetssikringssystem på fire piller: 1) eksterne censorkorps på de enkelte uddannelsesområder der både skal vurdere og sikre niveauet ved de individuelle eksamener og rapportere om uddannelsernes generelle kvalitet 2) et eksternt kvalitetssikringsorgan, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 3) de respektive ministeriers god-

kendelse af nye uddannelsesstilbud og 4) uddannelsesinstitutionernes egen kvalitetssikring.

Der er en lang tradition for at de eksterne censorer både skal sikre en retfærdig bedømmelse af den enkelte studerende og kontrollere uddannelsernes generelle kvalitetsniveau på baggrund af de studerendes præstationer. I 1993 blev censorernes uafhængighed og rolle i den generelle kvalitetssikring styrket da man etablerede nationale censorkorps på de respektive uddannelsesområder. En tredjedel af censorkorpsets medlemmer skulle være aftagerrepræsentanter, og censorernes opgave blev specificeret til at omfatte to funktioner: 1) kontrol med at mål i studieordninger, curriculum mv. overholdes, at studerende får en ensartet, retfærdig og pålidelig bedømmelse og at de studerende generelt kan demonstrere en akademisk standard på et rimeligt niveau og i overensstemmelse med det påkrævede og 2) rådgivning til uddannelsesinstitutionerne om kvalitet af uddannelserne og disses relation til arbejdsmarkedet (EVA, 2005 A).

Det er blevet undersøgt flere gange om censorinstitutionen lever op til formålet, og om indsatsen (herunder også økonomisk) står mål med udbyttet. Den seneste undersøgelse er fra 2005. Her viser en spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og formænd for censorkorpset på de forskellige uddannelsesområder at det stadig er censorernes klassiske funktion som kontrolfunktion og garant for de studerendes retssikkerhed som vægtes. I forhold til censorernes udvidede funktion som rådgivere om kvalitetssikring er der meget varierende praksis på tværs af fagene (EVA, 2005 A). Undersøgelsen anbefaler ud fra en analyse af omkostningerne ved censorinstitutionen i dens nuværende form og erfaringer fra udlandet at man gentænker de eksterne censorers opgaver og organiseringen af dem. Rapporten anbefaler bl.a. at overveje at: 1) reducere og prioritere anvendelse af censorer og styrke censorprofessionalisme, 2) lægge mindre vægt på censorernes tilstedeværelse ved individuelle eksamener, 3) lægge større vægt på og følge op på censorformandskabernes tilbagemeldinger til uddannelser om prøvesystemets kvalitet og uddannelsernes niveau og 4) styrke anvendelse af censorinstitutionen til at indeholde en dialog mellem uddannelserne og disses aftagere (EVA, 2005 A).

I 1992 etablerede man det daværende Evalueringscenteret, etableret. Evalueringscenterets primære opgave var over en syvårig periode at gennemføre (turnus)evalueringer på størstedelen af det højere uddannelsesområde (MVU og LVU). Det overordnede princip for evalueringerne var

at alle uddannelser inden for det de respektive fagområder blev evalueret samtidig, at alle evalueringer blev gennemført efter den samme model, og at de blev gennemført efter en fastlagt turnus – deraf navnet turnusevalueringerne. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) afløste Evalueringscenteret, men fik et udvidet aktivitetsfelt idet EVA dækker hele uddannelsessektoren fra primær uddannelse til voksen- og efteruddannelse. EVA's aktiviteter omfatter ikke ph.d.-uddannelse.

EVA opererer på baggrund af en lov fra 1999, har sin egen bestyrelse med medlemmer der udpeges af Undervisningsministeriet, og følges af et paritetisk sammensat repræsentantskab. EVA har til opgave at: 1) udvikle metoder til at evaluere kvaliteten af undervisning og læring, 2) sætte fokus på kvalitet af uddannelse og undervisning gennem systematiske evalueringer, 3) rådgive og samarbejde med offentlige myndigheder og uddannelsesinstitutioner om kvalitetsspørgsmål og 4) fungere som nationalt videnscenter for nationale og internationale erfaringer med uddannelsesevaluering. EVA's bestyrelse vedtager årligt hvilke projekter der skal gennemføres. Derudover kan ministerier og andre institutioner løbende rekvirere evalueringer, undersøgelser mv.

Aktiviteterne i EVA's første år bar præg af at man efter de mange uddannelsesevalueringer skulle lægge nye strategier og udvikle nye metode og koncepter, også inden for det højere uddannelsesområde (EVA, 2005 B). I dag er der dog lagt langsigtede strategier for hvert af uddannelsesområderne, og koncepterne har dermed også gradvis konsolideret sig. På området for de lange (LVU) og de mellemlange videregående uddannelser (MVU) har EVA fra 2000 og frem gennemført et mindre antal uddannelsesevalueringer og tematiske evalueringer af bl.a. universiteternes studie- og erhvervsvejledning. EVA har fra 2003 og frem gennemført fire auditeringer af universiteters kvalitetsarbejde og planlægger at gennemføre to auditeringer om året i de kommende år. Også på området for kortere videregående uddannelser (KVU) har EVA udviklet et auditeringskoncept som foreløbig er afprøvet ved pilotprojekter gennemført på fire uddannelsesinstitutioner.

Hovedaktiviteten på det mellemlange videregående uddannelsesområde (MVU) har i de sidste år været akkrediteringer på program- og institutionsniveau. På baggrund af en fastlagt turnus gennemfører EVA akkrediteringer af alle professionsbacheloruddannelser over en periode på seks år (2004–2009). Akkrediteringerne skal bl.a. sikre at uddannelserne lever op

til de minimumsstandarder der fremgår af loven for mellemlange uddannelser (MVU-loven) fra 2000. Der er med andre ord tale om ex post-akkrediteringer. Desuden har EVA fra 2005 gennemført akkrediteringer af centre for videregående uddannelser (CVU'er) der ønskede at opnå status af University College. Her er der tale om ex ante-akkrediteringer. EVA kan ikke på egen hånd godkende uddannelserne. Undervisningsministeriet træffer på baggrund af indstillinger fra EVA beslutning om hvorvidt programmer skal have en „betinget“ eller „ren“ godkendelse, og om institutioner skal „godkendes“, have en „betinget godkendelse“ eller få et „afslag“ på ansøgningen om akkreditering til University College. Også på området for private uddannelser gennemfører EVA akkrediteringslignende processer hvor det vurderes om uddannelsernes studerende skal kunne modtage statens uddannelsesstøtte (SU). SU-vurderingerne, som denne aktivitet betegnes, gennemføres efter faste kriterier og har været en del af EVA's opgaver siden 1998.

Akkrediteringerne har selvsagt et stort mål af kontrol. De forholder sig til ensartede kriterier, og af hensyn til konsistens på tværs er det specielt i relation til program-akkrediteringerne vanskeligt at udviklingsorientere processen mod de enkelte uddannelser, deres virkelighed og behov. Omvendt forholder det sig særligt med institutionsauditeringerne som hidtil er blevet tilpasset fra gang til gang for så vidt angår metoder og fokus (Omar og Liuhanen, 2005). Også her er der dog en bevægelse mod større grad af standardisering idet auditeringerne i fremtiden vil blive gennemført med brug af nogle fælles overordnede kriterier.

EVA blev i 2005 evalueret af eksternt ekspertpanel assisteret af det svenske Högskoleverk. Evalueringen fokuserede på om EVA's strategier, metoder og processer understøtter formålene, og om de medfører de forventede resultater, internt og eksternt. Et af de forhold ekspertpanelet problematiserede, var at evalueringsaktiviteten på det højere uddannelsesområde ikke omfatter ph.d.-uddannelse. Ekspertpanelet anbefalede også at styrke opfølgningsindsats og et klarere element af kontrol i evalueringerne (Högskoleverket, 2005 B).

På det højere uddannelsesområde er de politiske vinde også blæst i retning af et stærkere element af kontrol i den nationale kvalitetssikringsindsats. Således anbefalede Globaliseringsrådet, som regeringen nedsatte i foråret 2006, at der etableres et uafhængigt organ for akkrediteringer af uddannelsesprogrammer på hele det højere uddannelsesområde (KVU,

MVU og LVU). Akkrediteringsresultater skal have konsekvenser for uddannelsernes bevillinger. Både akkrediteringer af eksisterende uddannelser og nye uddannelsesstilbud synes at skulle indgå i akkrediteringsorganets opgaveportefølje. Godkendelse af nye uddannelser som nu ligger centralt i de respektive ministerier, vil dermed overgå til en selvstændig myndighed som det er tilfældet i Norge og Sverige.

I Danmark er det en selvstændig styrelse under Undervisningsministeriet der godkender udenlandsk uddannelse. I Norge og Sverige er det de institutioner der også står for evaluering og kvalitetssikring af de nationale uddannelser, der står for godkendelsen.

### 2.3.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring

På området for kortere videregående uddannelser (KVU) er institutionerne lovmæssigt forpligtede til at opbygge kvalitetssikringssystemer. Institutionerne skal årligt udarbejde en selvevaluering vedrørende kvalitetssikring og -udvikling og efterfølgende udarbejde en skriftlig opfølgningsplan. På området for mellemlange videregående uddannelser (MVU) har Undervisningsministeriet i forlængelse af processen med at akkreditere centre for videregående uddannelser (CVU'er) til University college opstillet en række kriterier der bl.a. omfatter kvalitetssikringssystemer.

For universiteternes vedkommende indgår kvalitetssikring af uddannelse som et vigtigt element i retningslinjerne for hvad udviklingskontrakter skal indeholde. Her er det endvidere i bemærkningerne til universitetsloven specificeret at universiteterne skal samarbejde om turnusevalueringer af uddannelsesområder på tværs af institutioner. Det har været planen at Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling skulle udstede en (kvalitets)bekendtgørelse der udstak nærmere regler for det interne og eksterne kvalitetsarbejde på universitetsområdet. Annonceringen af et nyt akkrediteringsorgan sætter nye rammer for dette arbejde.

## 2.4 Norge

Det højere uddannelsessystem i Norge tegnes af 4 forskellige institutions-typer: 12 universiteter (6 brede og 6 specialiserede), 25 statslige højskoler (University Colleges), 2 kunsthøjskoler og 29 private uddannelsesinstitu-

tioner (primært mindre og relativt spesialiserte højskoler). Der er altså et stort antal private uddannelsesinstitutioner, men godt 90 % af de norske studerende er indskrevet på en statslig uddannelsesinstitution (Omar og Liuhanen, 2005).

De forskellige uddannelsesinstitutioner udbyder i varierende omfang uddannelse på bachelor- og masterniveau samt ph.d.-uddannelse. Der er ikke nogen entydig sammenhæng mellem institutionstype og det niveau der kan uddannes på. Således uddannes der både på universiteter og højskoler på bachelor- og masterniveau, ligesom nogle højskoler også – på afgrænsede områder – kan udbyde ph.d.-uddannelse. Afhængig af institutionsstatus har nogle uddannelsesinstitutioner dog frihed til selv at træffe beslutning om oprettelse af nye uddannelser, mens andre må søge akkreditering hertil hos det nationale kvalitetssikrings- og akkrediteringsorgan NOKUT.

I efteråret 2005 var der på samtlige højere uddannelsesinstitutioner indskrevet 207.405 studerende.

#### *2.4.1 Styring og finansiering af højere uddannelse*

Der har fra ca. 2000 og frem været gennemført et omfattende udrednings- og reformarbejde i det norske højere uddannelsessystem. Dette arbejde omtales typisk som Kvalitetsreformen og har bl.a. indebåret en ny ekstern kvalitetssikringsinstitution der dækker hele sektoren, samt en form for harmonisering af den statslige og private uddannelsessektor således at både statslige og private uddannelsesinstitutioner nu er omfattet af en fælles rammelov der trådte i kraft i august 2005.

Kvalitetsreformen har mange referencer til Bologna-deklarationen, og den kan i vidt omfang også ses som Norges implementering af denne. Som det understreges i den første del-rapport fra en evaluering af Kvalitetsreformens implementering, skal Kvalitetsreformen dog også ses i nær sammenhæng med den udvikling og de øvrige reformer der har præget norsk uddannelsespolitik de seneste 10–20 år (Michelsen og Aamodt, 2006).

Målet med Kvalitetsreformen er at forbedre kvaliteten i uddannelse og forskning, øge studieintensiteten og øge internationaliseringen af det norske uddannelsessystem. I forlængelse heraf er uddannelsesinstitutionernes autonomi blevet styrket med nedsættelsen af selvstændige besty-



relser der er sammensatt af internt og eksternt (ministerielt) udpegede medlemmer. Samtidig er der defineret en fælles gradsstruktur (3-2-3) på tværs af uddannelsesinstitutionerne med udregning af studiepoint i ECTS som principielt udvider de studerendes mulighed for at bevæge sig på tværs af institutioner. Kvalitetsreformen indebærer desuden krav til øget vejledning af og løbende opfølgning på de enkelte studerende og indførelsen af et nyt aktivitetsbestemt bevillingssystem.

Uddannelsesinstitutionernes relative autonomi afhænger bl.a. af deres institutionelle status som henholdsvis højskole, videnskabelig højskole eller universitet. Jo højere man befinder sig i det institutionelle hierarki, des større frihed har man til selv at udvikle og udbyde nye uddannelser. Institutionernes status er imidlertid ikke statisk da de har mulighed for at ansøge om at blive godkendt på et højere niveau. Systemet har med andre ord indbygget incitamenter til „institutionel stræben“ (Stensaker, 2004 A). Ligesom uddannelserne kan opnå højere status og dermed udvide deres institutionelle råderum, kan de, som det fremgår nedenfor, også i visse tilfælde miste dele af det.

#### *2.4.2 Det nationale kvalitetssikringssystem*

Kvalitetsreformen indebar at man i 2003 etablerede en ny kvalitetssikringsinstitution, Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (NOKUT), NOKUT's opgaver er ikke blot beskrevet i en selvstændig bekendtgørelse, men også er skrevet ind i den nye rammelov for universiteter og højskoler som trådte i kraft i 2005. NOKUT afløser det tidligere Norgesnettrådet og kan på flere måder ses som en fortsættelse heraf (Stensaker, 2004 A). Sammenlignet med forgængeren er NOKUT dog ikke desto mindre en markant nyskabelse både i forhold til institutionens beføjelser og i forhold til omfanget af aktiviteterne.

Gennem en kombination af auditering og akkreditering har NOKUT til opgave at tilse at uddannelsesinstitutionerne etablerer de påkrævede kvalitetssystemer og sikrer kvalitet i uddannelsesudbuddet. NOKUT har desuden en rådgivende opgave over for institutionerne og skal vejlede dem i opbygning af kvalitetssystemer. Opgaven med godkendelse af udenlandske uddannelser ligger, i lighed med den svenske model, også hos NOKUT. Med etableringen af NOKUT er størstedelen af godkendelses-aktiviteterne flyttet fra det norske Utdannings- og Forskningsministe-

rium. NOKUT gjennomfører nemlig ikke bare akkrediteringer af eksisterende programmer og institutioner, men står også for al godkendelse (præ-akkreditering) af nye uddannelsesprogrammer og institutioner der ønsker en anden status.

NOKUT har status af uafhængigt organ med egen bestyrelse. NOKUT's bestyrelse har myndighedsansvar og træffer afgørelser i forbindelse med akkrediteringer, auditeringer og evalueringer. Beslutningsmyndigheden ved akkrediteringer af nye uddannelser er dog delegeret til NOKUT's direktør. Er en institution utilfreds med NOKUT's sagsbehandling i en akkreditering eller en auditering, kan den klage til et uafhængigt klagelæge. Der kan dog ikke klages over de faglige vurderinger, som varetages af ekspertpaneler knyttet til de enkelte akkrediteringer eller auditeringer.

I de norske system gennemføres auditeringer i princippet cyklisk med ca. seks års mellemrum. Alle de højere uddannelsesinstitutioner, universiteter som højskoler, statslige som private institutioner, indgår fra 2005 i denne cyklus. Akkrediteringer foretages ex ante af nye uddannelsesstilbud og af uddannelsesinstitutioner der ønsker en anden institutionsstatus. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege at uddannelsesinstitutionerne i princippet er selvakkrediterende, afhængig af niveau. I den ene ende kan visse universiteter med andre ord, uden akkreditering fra NOKUT, frit oprette uddannelsesstilbud fra bachelor- til ph.d.-niveau, mens en ikke-akkrediteret højskole i den anden ende må anmode om akkreditering af et hvilket som helst nyt uddannelsesstilbud.

Ved siden af de systematiske og tilbagevendende procedurer i forbindelse med henholdsvis præ-akkrediteringer og auditeringer foretager NOKUT løbende de såkaldte „revisioner“ dvs. re-akkrediteringer af eksisterende uddannelser eller institutioner. Denne type akkrediteringer kan, men behøver ikke nødvendigvis, være iværksat i tilfælde af en konkret mistanke om svigtende kvalitet på en institution eller uddannelse. NOKUT har netop gennemført de første revisioner hvor man har akkrediteret det samlede udbud af sygeplejerskeuddannelser.

Ved siden af auditerings- og akkrediteringssystemet har man i Norge traditionelt haft et eksternt censursystem. Uddannelsesinstitutionerne er selv ansvarlige for deres eksamensordninger og censorkorps, og i forlængelse af Kvalitetsreformen er de nu kun forpligtede til at anvende eksterne censorer ved eksamener på masteruddannelser. Mange uddannelsesinsti-

tutioner anvender dog fortsatt eksterne censorer, også på bacheloruddannelserne (Brandt og Stensaker, 2005). Det kan bl.a. skyldes et ønske om legitimitet. I den norske debat har der nemlig været rejst mistanke om hvorvidt nye bevillingssystemer med vægt på studie gennemførelse ville få uddannelsesinstitutionerne til at spekulere i gennemførelse. Samtidig viser det sig dog også at de eksterne censorer på nogle institutioner har indtaget nye roller. I lighed med idealerne i den danske censormodel deltager de nu ikke kun i selve eksaminationen, men har også til opgave at vurdere det samlede eksamensoplæg, pensum og sammenhængen mellem eksamen og pensum.

Der er dog, jf. uddannelsesinstitutionernes selvstændige ansvar i tilrettelæggelsen af eksamen, varierende praksis. Derfor foreslår en ny rapport dels at styrke viden om god praksis på tværs af institutionerne, dels at der udvikles mere systematiske rutiner for udvælgelse og træning af censorer (Brandt og Stensaker, 2005). Selvom undersøgelser ikke tyder på at uddannelsesinstitutionerne i forlængelse af Kvalitetsreformen og de nye bevillingssystemer har sænket niveauet, anbefales der alligevel tiltag som kan øge gennemsigtigheden om institutionernes censorordninger. Det foreslås fx at censorordningerne indgår i NOKUT's auditeringer af kvalitetssikringssystemer, at der kommer pålæg om stikprøver af eksamener, og at institutionerne pålægges at synliggøre eksamensformer og overordnede synspunkter fra censorer på de uddannelser man udbyder. Alene mistænkeliggørelsen af uddannelsesinstitutionerne begrundes, som det argumenteres, sådanne tiltag (Brandt og Stensaker, 2005).

#### *2.4.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring*

Regulering i forbindelse med Kvalitetsreformen gav i 2003 samtlige uddannelsesinstitutioner ansvaret for inden udgangen af samme år at have systemer der på tilfredsstillende måde dokumenterede kvalitetssikringsarbejdet (Omar og Liuhanen, 2005). Institutionerne har inden for de lovmæssige rammer frihed til at udvikle systemer der passer deres egne behov og situation, men loven stiller krav om at systemerne skal omfatte alle processer som har betydning for uddannelseskvalitet. Systemerne må også indeholde rutiner for studenterevalueringer, selvevalueringer, institutionernes opfølgning på evalueringer, institutionernes arbejde med læringsmiljøet og rutiner for kvalitetssikring af nye tiltag. Endelig må insti-

tutionerne også have udviklet rutiner til løbende at forbedre kvalitetssikringssystemerne i sig selv.

## 2.5 Island

Den islandske højere uddannelsessektor domineres af en stor uddannelsesinstitution, Haskoli Islands (University of Iceland) der har 9 fakulteter og ca. 6000 studerende. Derudover er der 7 uddannelsesinstitutioner af varierende størrelse på området, 4 offentlige og 4 private institutioner. Uddannelsesinstitutionerne varierer i faglig bredde, men specialiserer sig i flere tilfælde inden for ét bredt felt som landbrug, tekniske videnskaber, uddannelse og pædagogik mv.

De fleste institutioner udbyder både kortere (2–3-årige) og længere (4–6-årige) grader. På nogle uddannelsesområder anvender man bachelor-master-strukturen, men den er ikke generelt implementeret i det islandske uddannelsessystem. Nogle uddannelsesinstitutioner har en mindre forskningsaktivitet ved siden af den dominerende uddannelsesvirksomhed, og 3 institutioner udbyder ph.d.-uddannelser. Det er dog kun Haskoli Islands som har substantiel forskningsaktivitet der matcher det der sker på uddannelsessiden, og her har man også 19 ph.d.-programmer.

De private uddannelsesinstitutioners andel af de studerende er steget i de seneste år fra 4,4 % i 1998 til 13,5 % i 2004 hvilket er i overensstemmelse med den overordnede uddannelsespolitiske strategi på området. Samtidig er det samlede antal indskrevne studerende dog også fordoblet, ligesom antallet af unge der vælger at studere uden for Island, er faldet (Educational Testing Institute of Iceland, 2005). Antallet af indskrevne studerende var i 2004 16.074 på de islandske uddannelsesinstitutioner og 2169 på udenlandske uddannelser.

### *2.5.1 Styring og finansiering af højere uddannelse*

De offentlige og private uddannelsesinstitutioner opererer under en fælles universitetslov, men det er forskelligt hvilken øvrig lovgivning deres virksomhed reguleres af. De statslige uddannelsesinstitutioners rolle defineres i særskilte love (for hver institution). Med én undtagelse ligger uddannelsesinstitutionerne under Ministeriet for Uddannelse, Videnskab

og Kultur. De private uddannelsesinstitutioner ligger som sagt under universitetsloven og individuelle formålsbestemmelser som godkendes af Ministeriet for Uddannelse, Videnskab og Kultur.

Uddannelsesinstitutionerne styrende organer er primært sammensat med repræsentanter for personale og studerende, men dog også med et mindre antal eksterne medlemmer der udpeges af ministeriet. Der sidder ikke studerende i de private uddannelsesinstitutioners bestyrelser.

Ministeriet indgår løbende aktivitets- og resultataftaler med de offentlige uddannelsesinstitutioner og serviceaftaler med de private institutioner. Alle institutioner finansieres ved årlige budgetallokeringer til uddannelse og forskning. Midlerne til uddannelse udmåles hovedsageligt på baggrund af estimerede antal fuldtidsstuderende. Her regnes der hverken i samlet antal indskrevne studerende eller faktiske studiepoint indtjent pr. student (som i Danmark), men i det kalkulerede tal for sandsynligt antal aktive studerende og de faciliteter og undervisningsressourcer det vil kræve (Educational Testing Institute of Iceland, 2005).

De offentlige udgifter til uddannelse er steget markant pga. de øgede uddannelsesaktiviteter i Island i de sidste år. Det har rejst en diskussion om en øget privatisering med de indtægter det ville kunne give. De private uddannelsesinstitutioner får ca. 50 % af deres kernemidler til uddannelse, fysiske faciliteter mv. fra staten og indkræver resten i betaling fra de studerende.

### *2.5.2 Det nationale kvalitetssikringssystem*

Det islandske kvalitetssikringssystem er primært baseret på institutionernes egen løbende kvalitetssikring og Ministeriet for Uddannelse, Videnskab og Kulturs opfølgning via aktivitets- og resultatkontrakter og iværksættelse af eksterne evalueringer. Ministeriet fastlægger via lovene for de enkelte institutioner hvilke uddannelser de respektive institutioner kan udbyde, og godkender nye uddannelser som institutionerne ønsker at udbyde.

Ministeriet for Uddannelse, Videnskab og Kultur etablerede i 1996 en særlig afdeling som gennemfører evalueringer i hele uddannelsessektoren. Ministeriet kan til enhver tid iværksætte eksterne evalueringer på institutions-, fakultets-, institut- og programniveau og beslutter løbende hvilket fokus disse evalueringer skal have. Evalueringerne gennemføres

efter en standardiseret model der har en række gennemgående metodiske elementer, herunder selvevaluering og eksterne bedømmelsespanel. Det fremgår af de centrale regler for (intern og ekstern) kvalitetskontrol fra 2003. Ministeriet står typisk selv for at gennemføre og sekretariatsbetjente ekspertpanelerne. I de seneste år har den islandske rigsrevision også gennemført revisioner som ministeriet har rekvireret. I enkelte tilfælde har institutioner på egen hånd fået gennemført internationale akkrediteringer af dele af deres virksomhed (Educational Testing Institute of Iceland, 2005).

Ministeriet for Uddannelse, Videnskab og Kultur har for perioden 2005–2007 offentliggjort en plan for hvilke program- og institutionsevalueringer og auditeringer der vil blive gennemført og hvornår. Det er ministeriets plan at „outsource“ alle evalueringer til eksterne eksperter og/eller konsulentfirmaer (Icelandic Ministry of Education, Science and Culture, 2005).

I 2004 udpegede Ministeriet for Uddannelse, Videnskab og Kultur en særlig arbejdsgruppe for kvalitet i hele uddannelsessektoren. Gruppens arbejde skal bruges til at forbedre kvalitetsmål på det nationale niveau, særligt inden for højere uddannelse. Ministeriet arbejder på nuværende tidspunkt med ny regulering for kvalitetssikring af forskning og uddannelse på de højere uddannelsesinstitutioner.

### *2.5.3 Uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring*

Uddannelsesinstitutionerne har i stigende grad fået en større autonomi og et større ansvar for intern og ekstern kvalitetskontrol. De statslige uddannelsesinstitutionernes er derudover lovmæssigt forpligtede til at etablere formelle kvalitetssikringssystemer, herunder særligt vedrørende undervisning. Indtil videre har de private uddannelsesinstitutioners kvalitetssikringssystemer ikke haft samme detaljerede krav til kvalitetssikringssystemer som de statslige institutioners. Men da ministeriet til enhver tid kan igangsætte evalueringer og kræve oplysninger i forbindelse med de statslige bevillinger, breder normen sig i stigende grad til dem.

## 3. Metoder, opfølgning og dækningsgrad

Som det fremgik af forrige kapitel, er der strukturelle forskelle på de nordiske landes kvalitetssikringssystemer. Alle lande har uafhængige evaluerings- og kvalitetssikringsinstitutioner – dog delvist undtagen Island. Disse institutioners status og praksis har mange fællestræk som især går på forholdet til interessenterne (såvel uddannelsesinstitutioner som ministerier) og på det miks af evaluerings- og kvalitetssikringskoncepter som tegner deres virksomhed.

I dette kapitel går vi tættere på hvilke forskelle og ligheder som manifesterer sig på tværs af de nordiske lande. Fokus vil være på de metoder der anvendes i den eksterne kvalitetssikring, den opfølgning der knytter sig til de enkelte processer, og på systemernes dækningsgrad.

### 3.1 Evaluerings- og kvalitetssikringsmetoder

Alle landenes kvalitetssikringsinstitutioners „værktøjskasser“ indeholder i vid udstrækning de samme kerneelementer: 1) auditeringer af uddannelsesinstitutioners interne kvalitetssikringssystemer, 2) akkrediteringer (ex post eller ex ante) af uddannelsesprogrammernes eller uddannelsesinstitutioners kvalitet, herunder også af kvalitetssikringssystemer, 3) program- eller institutionsevalueringer af enkelte fag, uddannelsers eller institutioners kvalitet og 4) tværgående tematiske evalueringer og undersøgelser (som dog synes at fylde mindst i den samlede virksomhed).

Alle koncepter på nær auditeringerne bevæger sig både på institutions- og programniveau. Samtidig indeholder størstedelen af evalueringsprocesserne i de nordiske lande følgende grundelementer: 1) en uafhængig

institution der står for koncepter, metoder og gennemførelse af evaluerings- og kvalitetssikringsprocesser, 2) en selvevaluering gennemført af de deltagende uddannelser eller institutioner, 3) en ekstern vurdering af de indsamlede data ved et eksternt ekspertpanel og institutionsbesøg og 4) en offentlig rapport. Forskellene mellem koncepterne ligger snarere i evalueringsobjekt, grad af standardisering i kriterier og i konsekvenser. Men selv på disse områder viser der sig, således som koncepterne forstås og bruges i praksis, tegn på tilnærmelse af koncepterne til hinanden eller konceptuelle „sprækker“.

Auditeringer og institutions- og programevalueringer er gamle, velafprøvede koncepter, mens akkrediteringerne først har fået en stigende popularitet i Norden de seneste fem år (Hämäläinen et al, 2001, og Wahlén, 2004). I det følgende beskrives hvordan henholdsvis auditeringer, institutions- og programevalueringer og akkrediteringer er udbredt i de enkelte lande.

### *3.1.1 Auditering*

Op igennem 1990'erne var auditeringer særligt i Sverige den dominerende aktivitet på evaluerings- og kvalitetssikringsområdet. Snarere end at se på institutionernes og herunder også deres uddannelsers kvalitet per se skulle auditeringerne understøtte institutionernes eget kvalitetsarbejde og opbygning af systemer til kvalitetssikring og -udvikling. På den baggrund fokuserede de overordnet på: 1) strategier for at sikre kvalitet, 2) ledelse, 3) involvering af interessenter, 4) personale og studerendes deltagelse i kvalitetsudvikling, 5) integration af kvalitetsudvikling i institutionens arbejde, 6) evaluerings- og opfølgningssystemer og 7) eksterne relationer. Auditeringerne blev gennemført ved brug af eksterne eksperter (peers) og omfattede selvevaluering, institutionsbesøg og en afsluttende rapport.

De svenske auditeringer er bygget op om en teoretisk antagelse om at et velfungerende kvalitetssikrings- og -udviklingssystem indeholder følgende (sammenhængende) elementer: mål, aktiviteter, resultater, evaluering/forbedring. Det understreges dog at kvalitetssikring og -udvikling kan opnås ad mange forskellige veje (Omar og Liuhanen, 2005). Nærmere studier af de enkelte auditeringer viser da også forskellige analyser og anbefalinger som både knytter sig til institutionernes forskellighed og de individuelle ekspertpanelers syn på kvalitet (Stensaker, 2000). I slutnin-



gen af 1990'erne kunne de svenske auditeringer i en vurdering af hvorvidt evalueringsaktiviteten mødte eksterne eller interne behov, siges at være rettet mod institutionernes interne behov (Smeby og Stensaker, 1999).

Ønsket om at tilgodese institutionernes egne behov for udvikling og dermed understøtte den bevægelse mod øget institutionel autonomi som ses i samtlige nordiske landes højere uddannelsesinstitutioner, kan være medvirkende grund til at auditeringskonceptet i de seneste år har fået større plads i de norske, danske og finske evaluerings- og kvalitetssikringssystemer. I Danmark forsøgte man sig i 2004 med de første auditeringer på universitetsniveau. Her er der indtil videre gennemført 4 auditeringer med varierende fokus på kvalitetssikringen af uddannelse alene eller forskning og uddannelse. De danske auditeringer er efterhånden blevet fokuseret til at handle om følgende temaer: 1) strategier og ledelse, 2) organisering af kvalitetsarbejdet, 3) informations- og dokumentationssystemer og 4) kvalitetsarbejdet i praksis. Som regel vil disse fokuspunkter i den endelige rapport også føde ind til en generel beskrivelse af institutionens „kvalitetskultur“. Auditeringerne var i starten lagt eksplorativt an, men er efterhånden blevet mere fokuserede, og EVA er derfor på baggrund af erfaringerne med de første fire auditeringer i gang med at udarbejde et kriteriekatalog som skal anvendes i de kommende auditeringer på universitetsområdet.

I Finland har man i samråd med uddannelsesinstitutionerne besluttet at gennemføre auditeringer som den gennemgående procedure. Som tidligere nævnt er argumentet for dette at auditeringer i højere grad end andre evalueringstyper styrker uddannelsesinstitutionernes uafhængighed og diversitet. Auditeringerne skal gennemføres med et interval på 6 år. Auditeringerne opererer med 10 „auditeringsmål“ som bl.a. indeholder: 1) mål, 2) struktur og dokumentation for kvalitetssikringssystemet, 3) involvering af personale, studerende og eksterne interessenter, 4) sammenhæng mellem kvalitetssikringssystem på den ene side og organisation og ledelse på den anden og 5) kvalitetssikringssystemets effektivitet i forhold til at producere relevant information og understøtte udvikling og forandring. I auditeringsprocessen vurderes auditeringsmålene på en firefeltskala der går fra ikke-eksisterende til avanceret. Da de finske auditeringer som nævnt skal fungere som det gennemgående kvalitetssikringskoncept, er der også knyttet andre konsekvenser til dem end i Danmark og Sverige. Opnår en institution ikke et acceptabelt niveau på firefeltskalaen i for-

hold til auditeringsmålene, kan den „dumpe“ auditeringen og må på den baggrund gennem en re-auditering.

Ud over re-auditeringen synes der ikke at være direkte sanktioner eller begrænsninger på de finske uddannelsesinstitutioners virksomhed som konsekvens af en „ikke-bestået“ auditering. Anderledes forholder det sig i det norske auditeringssystem hvor et dårligt auditeringsresultat kan have konsekvenser for de pågældende uddannelsesinstitutioners autonomi. I forhold til de svenske, danske og finske systemer adskiller det norske system sig også på auditeringerne ved både krav til institutionernes kvalitetssikringssystemer og rammer og indhold af auditeringerne af dem er lovmæssigt forankrede. Kravene til uddannelsesinstitutionernes kvalitetssikring vedrører særligt de dele af virksomheden som knytter sig til studiekvalitet og læringsmiljø og til institutionens interne og eksterne studietilbud. Auditeringerne skal gennemføres hvert sjette år og omfatter både den strukturelle opbygning af kvalitetssikringssystemerne, den dokumentation de frembringer, og de vurderinger af uddannelseskvalitet som institutionen på den baggrund kan drage. De norske auditeringskriterier er standardiserede og koblet til de kriterierne for akkrediteringerne, men er dog fastlagt i et samarbejde med sektoren. Kriterierne relaterer sig overvejende til system- og ledelsesniveauet.

Selvom man også i den finske model kan se at der er indbygget eksternt bestemte konsekvenser ved et dårligt auditeringsresultat, adskiller den norske model sig fra de øvrige ved at et dårligt auditeringsresultat indebærer sanktioner eller begrænsninger i institutionens handlefrihed. Opnår en institution ikke et tilfredsstillende auditeringsresultat, kan den fortsat udbyde sine eksisterende uddannelser, men den mister retten til at udbyde nye uddannelser. Teoretisk kan det betyde at et universitet der ellers står øverst i det norske institutionshierarki og frit kan iværksætte nye programmer på alle niveauer, på linje med flere af de private og ikke-akkrediterede højskoler må ansøge NOKUT om akkreditering af nye bacheloruddannelsesudbud. Dermed ligger der også i auditeringskonceptet et element af godkendelse som ellers principielt er forbeholdt akkrediteringer, og grænserne mellem de to koncepter flyder dermed en anelse ud (jf. Stensaker, 2004 A). Indtil videre har ca. 20 institutioner dog været igennem auditeringer, og de tre der fik et negativt resultat, har alle efter seks måneders tid til at rette op på problemerne fået en positiv vurdering.

### 3.1.2 Program- og institutionsevalueringer

Som kvalitetssikrings- og utviklingsmetode vandt evalueringer sterkt frem i 1990'ernes høyere utdanning i Norden. Alle de nordiske lande gjennomførte evalueringer som inneholdt væsentlige felles elementer, herunder selvevalueringer gjennomført på program- eller institutionsniveau og eksterne ekspertvurderinger. Som det også er fremgået af det foregående kapitel, varierede evalueringerne i fokus. Hvor man i Danmark gjennomførte en omfattende og systematisk turnus af programevalueringer, fokuserede man i de øvrige lande også på institutionsniveauet med varierende grad af systematik. Ligeledes var der forskel på hvilke metoder man brukte, og hvor standardiserte disse var på tværs af de enkelte evalueringer.

I Danmark utviklede der sig hurtigt en relativt standardiseret metode hvor både kommissorier for evalueringerne og de vejledninger som uddannelserne modtog forud for selvevalueringsprosessen, inneholdt et stort element af gentagelse. Forudsigelighet og sammenlignelighet var viktige aspekter af evalueringerne der muligvis i høyere grad end det fx var tilfældet i Finland og Sverige også skulle tilgodese behov for dokumentation og kontrol. Det kan henge sammen med at man ikke i Danmark hadde etablert nationale nøgletalsdatabaser eller lignende systemer for løbende overordnet kontrol med uddannelsesinstitutionerne (Smeby og Stensaker, 1999). De danske evalueringer søgte således også at generere kvantitative data, både som en del af uddannelsernes selvevalueringsrapporter og via spørreskemaundersøgelser blandt studerende, dimittender eller afgangere. Programevalueringerne sigtede dog ikke kun på dokumentation og kontrol. Målet var i høy grad at mobilisere kvalitetsudvikling på de enkelte uddannelser. I modsætning til mere udprægede standard- og kriteriebaserte prosesser forholdt evalueringerne sig dermed også til uddannelsernes egne formulerte mål („fitness-for-purpose“).

I Danmark har uddannelsesevalueringerne i de senere år inneholdt mange af de samme metodeelementer som 1990'ernes evalueringer, men de har i stigende grad fået en kriteriebaseret tilgang. Man har også gjennomført tematiske evalueringer og enkelte institutionsevalueringer, sidstnevnte dog ikke i et omfang som op gjennom 1990'erne eller som i nogle af de andre nordiske lande. I Island har man siden midten af 1990'erne både gjennomført institutions- og nationale programevalueringer. Mens initiativet og det koordineringsmessige ansvar i modsætning til de øvrige

lande ligger hos det islandske ministerium for uddannelse, har evalueringerne været gennemført med brug af nogle af de samme komponenter som i de øvrige lande. Det gælder bl.a. brug af eksterne eksperter, selvevalueringer og offentlige rapporter.

I Finland gennemførte man op gennem 1990'erne en række aktiviteter under samlebetegnelsen evaluering. Vægten lå i høj grad på kvalitetsudvikling, og derfor varierede metoderne også fra gang til gang, ligesom uddannelser og institutioner sammenlignet med andre af de nordiske lande havde relativt større indflydelse på fokus og metoder (Smeby og Stensaker, 1999). I Sverige var paletten sammenlignet med fx Danmark også bred i 1990'erne. Ud over programevalueringer gennemførte man tematiske evalueringer og en lang række auditeringer af uddannelsesinstitutioners kvalitetssikringssystemer (jf. ovenfor). Programevalueringerne fyldte dog ikke meget i de samlede aktiviteter. Det kan være en del af forklaringen på at man fra slutningen af 1990'erne og frem har haft et behov for at adressere kvaliteten „lige på“ ved de fag- og uddannelsesevalueringer som gennemføres af store dele af den svenske højere uddannelsessektor i disse år (Wahlén, 2004).

De svenske evalueringer af uddannelser og fag som er blevet gennemført 2001 og frem, har fire mål: kontrol, udvikling, information og sammenligning. Hvor de to sidste retter sig udad mod studiesøgende og andre eksterne interessenter, retter de to første sig indad mod henholdsvis uddannelserne selv og de svenske myndigheder. Kontrolaspektet indebærer nemlig at det svenske Högskoleverk kan fratage de uddannelser og de respektive institutioner som ikke lever op til et bestemt kvalitetsniveau, eksamensretten (retten til at udstede grader) på det pågældende uddannelsesområde (Hämäläinen et al, 2001). Netop eksamensretten og evalueringernes resultat i form af godkendelse eller ikke-godkendelse heraf giver de svenske programevalueringer akkrediteringslignende aspekter (Hämäläinen et al, 2001 og Wahlén, 2004). Som det også vil fremgå i afsnittet om akkrediteringer nedenfor, kan man dog ikke tale om akkrediteringer i streng forstand. Selvom evalueringerne forholder sig til uddannelsernes sammenhæng med love osv., er der ikke tale om egentlige foruddefinerede kriterier for kvalitet. Evalueringernes overordnede fokus ligger ganske vist klart. Det drejer sig om uddannelsernes forudsætninger, uddannelsesprocessen og uddannelsernes resultater. Men derudover ind-

går de respektive uddannelsesinstitutioner også i tilpasningen af de generelle indholdsanvisninger til det enkelte fags behov (Wahlén, 2004).

Sammenfattende handler forskellen på program- og institutionsevalueringerne primært om det niveau der evalueres på. Programevalueringer ser på fag og uddannelser, men kan i den forbindelse både fokusere på *indhold* af undervisning og læring, *rammer* herfor eller *resultater* (fx i form af opnåede kompetencer, arbejdsmarked mv.). Typiske temaer kan være uddannelsernes opbygning og indhold, undervisere, undervisningsformer, prøve og -eksamensformer, studerende og deres forudsætninger, studiemiljø og studievejledning, fysiske faciliteter, internationalisering og kvalitetssikring. Heroverfor vil institutionsevalueringer se på de fysiske, organisatoriske og økonomiske rammer for institutionens uddannelses- og undervisningsaktiviteter.

1990'ernes evalueringerne på program- og institutionsniveau i de seneste år synes at være om ikke helt afløst så i hvert fald stærkt inspireret af de mere fokuserede kvalitetssikringsmetoder som auditeringer og akkrediteringer. I Danmark gennemfører man således kriteriebaserede evalueringer, ligesom godkendelsesaspektet også er en del af evalueringerne i Sverige. Institutionsniveauet dækkes næsten udelukkende af auditeringer af institutionernes kvalitetssikringssystemer og akkrediteringer hvor kvalitetssikringssystemerne også står centralt.

### 3.1.3 Akkrediteringer

Akkreditering har som kvalitetssikringsmetode vundet frem i Europa i løbet af de sidste ti år. I de nordiske lande har man indtil for to–tre år siden i mindre skala gennemført akkrediteringer og akkrediteringslignende processer (Hämäläinen et al, 2001). Det svenske Högskoleverk behandler uddannelsesinstitutioners ansøgninger om eksamensret på et nyt område og kan i særlige tilfælde også fratage eksamensret på baggrund af de igangværende uddannelsesevalueringer. Disse processer benævnes ikke som akkrediteringer. Ligeledes har den finske kvalitetssikringsorganisation FINHEEC siden 1998 stået for akkrediteringer af „professionelle“ (ikke-gradgivende) efter- og videreuddannelseskurser, og den danske kvalitetssikringsorganisation EVA har for det danske Undervisningsministerium vurderet grundlaget for at tildele uddannelsesstøtte ved private uddannelser. Ingen af disse processer har dog oprindeligt haft mærkatet

akkrediteringer (se bl.a. Välimaa, 2004). Högskoleverket har i Sverige vurderet ansøgninger om godkendelse (akkreditering) af universitetsstatus for en række svenske højskoler, og FINHEEC har i Finland assisteret staten og en særligt nedsat akkrediteringskomite med at vurdere AMK'erne (de professionsrettede uddannelsesinstitutioner). Igen uden at dette i udgangspunktet blev gennemført under betegnelsen akkrediteringer.

Akkrediteringer synes dog for alvor at være slået igennem i Norden: I Norge etablerede man i 2003 et norsk kvalitetssikringssystem hvis ene ben er akkrediteringer, i Danmark fik man akkrediteringer på det professionsrettede uddannelsesområde fra 2004, og der er nyt dansk akkrediteringsorgan for hele universitetsområdet på tegnebrættet.

De norske akkrediteringer forholder sig til eksplicitte kriterier hvoraf flere er definerede i bekendtgørelsesform. Akkrediteringerne foregår både på program- og institutionsniveau og sker *ex ante*: Nye uddannelses tilbud skal akkrediteres før de igangsættes, og institutioner skal akkrediteres for at skifte status. De norske uddannelsesinstitutioners incitamentet for at blive akkrediterede kan som før nævnt siges at bunde i en „institutionel stræben“, altså at opnå en anden institutionel status med større frihedsgrader. Det samme gør sig gældende for de danske centre for videregående uddannelse der kan ansøge om akkreditering som University College. Her er der dog indtil videre alene tale om en „symbolsk“ gevinst, mens institutionerne i de norske akkrediteringer reelt får et større råderum til at iværksætte nye studietilbud.

Ser man på *ex post*-akkrediteringer, er de danske akkrediteringer af professionsbacheloruddannelser et eksempel. Akkrediteringernes kriterier er udformet i tæt sammenhæng med bekendtgørelsen for professionsbachelorer. En akkreditering kan i sidste instans medføre at en institution mister retten til at udbyde pågældende uddannelse. Forud går dog en proces hvor institutionen på baggrund af en betinget godkendelse skal udarbejde en opfølgingsplan og følge op på akkrediteringen. Hvis uddannelsen stadig ikke lever op til kriterierne, kan det som sagt medføre at den må nedlægges. Et andet eksempel på *ex post*-akkrediteringer er de akkrediteringer af universitetsuddannelser som den danske regerings Globaliseringsråd har anbefalet. Her er det en eksplicit målsætning at uddannelser der ikke kommer godt igennem en akkreditering, skal kunne miste stats-tilskud og dermed i realiteten må nedlægges (EVA, 2006).

I Norge opererer man også med ex post-akkrediteringer i form af de såkaldte revisioner. Her er konceptet dog ikke helt så klart som på området for ex ante-akkrediteringer. Revisionerne følger de samme kriterier som præ-akkrediteringerne af nye uddannelsesstilbud, men der er ikke nogen systematik i om og hvornår uddannelsesprogrammer gennemgår en revision.

At akkreditering først i de seneste år er blevet så fremherskende i de nordiske landes kvalitetssikringssystemer, kan hænge sammen med at man i Norden har haft en tradition for at fokusere mere på de udviklingsorienterede evalueringer end på godkendelse. Godkendelse er i vid udstrækning blevet set som et ministerielt anliggende (Hämäläinen et al, 2000).

I kølvandet på Bologna-processen er akkrediteringerne dog altså for alvor kommet på dagsordenen. Og i lyset af målene om øget transparens og sammenlignelighed af uddannelseskvalitet har metoden da også mange fordele: Først og fremmest indeholder akkrediteringer en fagligt funderet godkendelsesprocedure. Når akkrediteringerne er tilbagevendende, sikrer de at en uddannelse eller en institutions kvalitet fortsætter med at være på et tilfredsstillende niveau. Desuden giver akkrediteringerne med foruddefinerede kriterier og offentlige rapporter en øget gennemsigtighed, ikke bare for institutionerne, men også for de potentielle studerende og aftagerne. Endelig er akkrediteringerne også ofte mindre omkostningstunge end fx uddannelsesevalueringer fordi akkrediteringsprocesserne typisk er mere standardiserede (EVA, 2006).

Der er dog også ulemper ved et kvalitetssikringssystem der vægter akkrediteringer frem for andre kvalitetssikringsmetoder. Akkrediteringskriterier er ofte defineret ud fra minimumsstandarder, og dermed risikerer man at institutioner og uddannelser udelukkende fokuserer på at opfylde dem frem for at sigte mod en højere kvalitet. Desuden kan fastlæggelsen af standarder og kriterier virke konserverende. Og dermed kan et akkrediteringssystem, hvis ikke kriterierne løbende udvikles og justeres i takt med udviklingen, komme til at virke hæmmende for udviklingen (EVA, 2006).

### 3.2 Opfølgning og effekt

Principielt er det naturligvis alltid de enkelte uddannelser og institutioner der skal følge op på de konklusioner og anbefalinger som de eksterne evalueringer, auditeringer eller akkrediteringer resulterer i. Da mange kvalitetssikringsaktiviteter er ganske omfattende processer, og som regel også gennemføres med udvikling for øje, er det ikke desto mindre relevant også at se på de eksterne kvalitetssikringssystemers rammer og procedurer for opfølgning.

I Sverige omfatter Högskoleverkets opgaver også opfølgning. I praksis sker det ofte ved en konference tre måneder efter en evaluering af slutning hvor uddannelser og institutioner deltager. Alternativt sker det ved opfølgende evalueringer eller auditeringer inden for en nærmere bestemt årrække (Omar og Liuhanen, 2005). På den måde kan man også sige at uddannelser og institutioner i en vis grad er lovmæssigt forpligtet på opfølgning. Det gør sig også gældende i Danmark hvor institutioner under Undervisningsministeriet med grundlag i en bekendtgørelse fra 2001 inden for seks måneder er forpligtet til at offentliggøre en plan for hvordan de vil følge op. Tilsynet med disse ligger dog ikke hos EVA, men hos det danske Undervisningsministerium. EVA kan i nye evalueringer spørge til hvilke opfølgningstiltag eventuelle tidligere evalueringer har affødt. Det sker dog ikke systematisk. I Finland indgår opfølgning ikke i lovgivning, men det har ikke desto mindre været et element i flere af de evalueringsprocesser der er gennemført, enten i form af en konference eller en opfølgende evaluering.

En selvstændig type opfølgning er den der sker i de tilfælde hvor en evaluering, auditering eller akkreditering har indbyggede konsekvenser i form af begrænsninger eller ligefrem fratagelse af licens eller eksamensret. Det er fx tilfældet med de norske auditeringer som kan føre til begrænsninger i en institutions råderum. Får institutioner en negativ auditering, må de inden for seks måneder kunne overbevise NOKUT om at de har rettet op på de problemer der er blevet peget på. Samme re-auditeringsprocedure ligger der i de nye finske auditeringer hvor en negativ auditering nødvendiggør re-auditering, men derudover er der ikke de samme konsekvenser som i det norske system. I de danske akkrediteringer må uddannelser der kun har opnået en betinget godkendelse som fx



professionsbacheloruddannelser, skrive en opfølgingsplan som EVA vurderer og udarbejder en indstilling til ministeriet om.

NOQA er i øjeblikket i gang med at udarbejde en mere indgående komparativ analyse af de nordiske kvalitetssikringsinstitutioners opfølgingsprocedurer. Men som det også indledningsvis blev nævnt, må uddannelser og institutioners egen opfølgning, uanset procedurer hos kvalitetssikringsinstitutioner og/eller ministerier, være udgangspunktet. Det væsentlige spørgsmål er om der faktisk er en effekt af evalueringer, auditeringer og akkrediteringer, og i hvilket omfang forandringer kan knyttes direkte til konkrete konklusioner og anbefalinger om opfølgingsaktiviteter. At dømme efter de studier af effekt og ikke mindst oplevet effekt som bl.a. er gennemført i Sverige og Danmark, tyder det på at der er en stor sammenhæng mellem typen af kvalitetssikringsaktiviteter der er blevet gennemført, og det niveau man spørger på. Således var oplevelsen af effekter ved de danske uddannelsesevalueringer stærkest blandt studieledere og svagest blandt dekaner og rektorer, mens der ved de svenske auditeringer var en tendens til det modsatte (Stensaker, 2004 B).

Hvad angår spørgsmålet om sammenhængen mellem egentlige effekter eller forandringer og de forskellige kvalitetssikringsprocesser, er dette naturligvis vanskeligt at vurdere. I effektundersøgelsen af 1990'ernes danske uddannelsesevalueringer fokuserede man særligt på de (positive) effekter selvevalueringsprocessen havde haft (PLS Consult, 1998). Her havde man i forbindelse med de interne drøftelser fået sat fokus på problemer og udviklingsområder, og ofte iværksatte man i den forbindelse også aktiviteter som senere blev anbefalet i evalueringsrapporten. I forlængelse af selvevalueringsprocessens betydning peger et effektstudie EVA selv har gennemført, på at en typisk effekt af evalueringerne er at dialog, diskussioner og refleksioner på institutionerne stiger efter evalueringer (EVA, 2004). Det understøtter den iagttagelse der fra anden side er blevet gjort om at styrken i den nordiske evalueringsfilosofi ligger i evnen til at skabe diskurser (Massy, 1999), i dette tilfælde om kvalitet, læring og undervisning.

### 3.3 Dækningsgrad

Ser man på den systematik og dækningsgrad med hvilken evalueringer, auditeringer og akkrediteringer er blevet iværksat i de nordiske lande, synes den generelle tendens at gå mod større systematik. Hvor man i 1990'erne gennemførte programevalueringer af størsteparten af de danske højere uddannelser og auditeringer af størstedelen af de svenske universiteter, kunne både de norske og de finske aktiviteter i højere grad betegnes som policy-eksperimenter (Smeby og Stensaker, 1999) hvor man afprøvede koncept og metoder. I de sidste år er aktiviteterne i stigende grad gået mod et system hvor alle institutioner eller uddannelser skal gennemgå den samme proces, og der vil i mange tilfælde være indbygget et cyklisk aspekt. Det er fx tilfældet med de norske auditeringer som er planlagt til at finde sted hvert sjette år. Det samme gælder de auditeringer man i Finland agter at gennemføre på alle universiteter og AMK'er.

I Danmark har man ikke besluttet om man vil gentage proceduren med auditeringer på universitetsniveau eller akkrediteringer af institutioner og programmer på det professionsrettede uddannelsesområde. Man kan særligt i forhold til de professionsrettede uddannelser argumentere for at der er en særdeles stærk dækningsgrad. Alle uddannelser er omfattet af den plan der er fastlagt for programakkrediteringerne, og en stor del af uddannelsesinstitutionerne har samtidig anmodet om en institutionsakkreditering med henblik på titlen af University College.

Også i Sverige indebærer de mange programevalueringer og de tidligere og planlagte auditeringer principielt en stor dækningsgrad. Netop udviklingen i Sverige fører dog til spørgsmål om hvad det er man dækker. Igennem 1990'erne gennemførte Högskoleverket auditeringer af uddannelsesinstitutionernes kvalitetssikringssystemer ad flere omgange, bl.a. med det resultat at der opstod et behov for at adressere kvalitet „lige på“. På sigt kan den situation også opstå i andre af de nordiske lande hvor hovedvægten i aktiviteter ligger på auditeringer eller akkreditering af institutioner til selv at kunne tage sig af akkreditering på programniveau.

Omvendt kan tæt dækning og høj grad af systematik i form af bl.a. standardiserede processer og kriterier i tilbagevendende akkrediteringslignende processer også medføre overbelastning af uddannelser og institutioner og et system som inspirerer til at leve op til minimumsstandarder, men ikke til udvikling (EVA, 2006).

## 4. Udvikling og tendenser på tværs

De seneste 10–15 år synes de nordiske kvalitetssikringssystemer at have nærmet sig hinanden. Med undtagelse af Island er der i alle de nordiske lande etableret uafhængige kvalitetssikringsinstitutioner der varetager større eller mindre dele af den samlede opgave med løbende at godkende og følge op på institutioner, uddannelser og kvalitet. Også Island arbejder på et nyt system for kvalitetssikring af højere uddannelse. Om dette vil indebære en uafhængig kvalitetssikringsinstitution, er dog ikke klart. Eksistensen af andre eksterne kvalitetssikringsmekanismer, som fx en censorinstitution, er mere varieret.

Der er også mange ligheder mellem de metoder landene anvender i den eksterne kvalitetssikring. Således gennemføres auditeringer med forskellig dækning i stort set alle lande, ligesom akkrediteringer eller akkrediteringslignende processer er en gennemgående kvalitetssikringsmetode. Hvad angår andre evalueringstyper, varierer de både i forekomst og udformning på tværs af landene, men sammenligner man situationen i dag med den der var i 1990'erne hvor evalueringer sammenlignet med de nye koncepter var mere udbredt, synes der også her at være tendens til konvergens.

For en umiddelbar betragtning er der altså overensstemmelse i udviklingen af kvalitetssikringssystemerne på tværs af landene. Det kunne tyde på at der er stor enighed om relevante tilgange i et kvalitetssikrings- og udviklingsperspektiv. Den kunne også afspejle en form for sporafhængighed på den måde at der uanset forskelle i de respektive landes uddannelses- og kvalitetssikringssystemer over tid vil ske en konceptuel og metodisk tilnærmelse (jf. Leeuw, 2004).

Går man nærmere ind i den historiske udvikling af kvalitetssikringssystemerne i de enkelte lande, vil man se at kompleksiteten i koncepter og metoder til dels har udviklet sig efterhånden som nye koncepter er blevet

lagt til de gamle. Det er fx tilfældet i Danmark hvor en relativt snæver fokus på (mere eller mindre standardiserede) programevalueringer er blevet suppleret, ja måske ligefrem afløst af et fokus på auditeringer og akkrediteringer. Man vil også kunne se en tendens til at koncentreret indsats på et område efterhånden kan medføre et (politisk eller institutionelt) pres for at flytte fokus. Det er fx tilfældet i Sverige hvor de to runder af relativt udviklingsorienterede auditeringer af uddannelsesinstitutionernes kvalitetssikringssystemer blev afløst af et politisk ønske om at adressere kvalitet „lige på“. Derfor er auditeringsaktiviteten, i hvert fald i en periode, blevet skudt til side for en næsten altoverskyggende opgave med at evaluere samtlige fag og programmer over en nærmere fastsat periode (Wahlén, 2004).

Netop når man går tættere på de enkelte lande og ser på hvilke koncepter der dominerer (snarere end de metoder der er til rådighed i værktøjsskassen), samt på hvordan og på hvilke områder de anvendes, viser der sig imidlertid også forskelle og ikke mindst „sprækkerr“ i koncepterne. Således gennemfører man i Danmark både auditeringer og akkrediteringer, men man står tilsyneladende over for en omfattende akkrediteringsproces på uddannelsesniveau hvor auditeringernes rolle ikke er afklaret. I Norge gennemfører man også auditeringer og akkrediteringer, men med et stort fokus på institutionsniveau idet programakkrediteringer primært dækker nye uddannelser (på institutioner der ikke på det pågældende niveau er selvakkrediterende) og kun med mindre dækning de eksisterende uddannelser. I Sverige er den dominerende aktivitet i øjeblikket de mange uddannelsesevalueringer der i sig har et godkendelsesaspekt, hvorfor man med en vis ret kan kalde dem akkrediteringslignende (jf. Hämäläinen et al, 2001). Der er dog ikke tale om akkrediteringer i den form der gennemføres i Danmark og i Norge, ikke mindst fordi kriterierne i evalueringerne løbende tilpasses de enkelte uddannelser i dialog med disse.

Bologna-processen stiller nye krav til de nationale uddannelses- og kvalitetssikringssystemer om at kunne møde de udfordringer der ligger i at tilvejebringe et grundlag for transparens, sammenlignelighed og gensidig anerkendelse på tværs af landene. En stor del af denne opgave ligger på uddannelsesinstitutionerne og i ministerier der skal udarbejde sammenlignelige gradsstrukturer, nationale kvalifikationsrammer der både lever op til internationale krav og forholder sig til den nationale uddannelsesvirkelighed, osv. Men en vigtig opgave ligger også hos de eksterne

kvalitetssikringsinstitusjoner der på (internasjonalt) troværdig og metodisk valid måte skal kunne vurdere om utdannelserne lever op til nogle fælles kvalitetsstandarder (herunder også om inddragelse af studerende og aftagere), om institusjonerne lokalt har etableret hensigtsmæssige systemer der sikrer dette osv.

Her er de fælleseuropæiske standarder for kvalitetssikring (ENQA-standarderne) et helt centralt dokument. Standarderne stiller en række krav, bl.a. om kvalitetssikringsinstitusjoners organisatoriske status og metoder, og giver nogle vink om hvordan disse kan fortolkes og udmøntes. Det interessante spørgsmål vil i de kommende år være at undersøge hvordan man i de nationale systemer vælger at forholde sig til disse standarder, og hvilke konsekvenser dette kan have for de overordnede mål om gennemsigtighed, sammenlignelighed og gensidig anerkendelse af uddannelser og grader på tværs af de nordiske og europæiske lande. En vis form for konvergens vil sikkert være nødvendig, men som denne kortlægning også har demonstreret det, vil der uden tvivl være nationale forhold (historiske, institutionelle, kulturelle og politiske) der betinger forskellige udmøntninger (jf. EVA, 2006 og Välimaa, 2004).



# Litteraturliste

- Brandt, Ellen og Bjørn Stensaker (2005), *Internasjonale sensorordninger i høyere utdanning*, arbeidsnotat 39/2005, NI-FU-STEP
- Educational Testing Institute of Iceland (2005), *National Background Report for Iceland (OECD Thematic Review of Tertiary Education)*, report carried out for the Ministry of Education, Science and Culture, Iceland
- EVA (2002), *Educational Evaluation around the World – an international anthology*, Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2004), *Effektundersøgelse – reddegørelse*, Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2005 A), *Censorinstitutionen – status 2005*, Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2005 B), *Med egne øjne – EVA's selvevaluering 2005*, Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2006), *Akkreditering inden for det videregående uddannelsesområde – dansk og international praksis*, Danmarks Evalueringsinstitut
- Ministry of Science, Technology and Innovation Denmark (2005), *National report 2004–2005*, prepared for the Bologna follow-up meeting in Bergen 2005
- Ministry of Education and Research Finland (2005), *National report 2004–2005*, prepared for the Bologna follow-up meeting in Bergen 2005
- Ministry of Education Iceland (2005), *National report 2004–2005*, prepared for the Bologna follow-up meeting in Bergen 2005
- Ministry of Education and Research Norway (2005), *National report 2004–2005*, prepared for the Bologna follow-up meeting in Bergen 2005
- Ministry of Education, Science and Culture Sweden (2005), *National report 2004–2005*, prepared for the Bologna follow-up meeting in Bergen 2005
- Gornizka, Åse, Bjørn Stensaker, Jens-Christian Smeby & Harry de Boer, *Contract Arrangements in the Nordic Countries – Solving the Efficiency/Effectiveness Dilemma*, in *Higher Education in Europe*, Vol. XXIX, No. 1, 2004
- Hämäläinen, K., J. Haakstad, J. Kangasniemi, T. Lindeberg & M. Sjölund (2001), *Quality Assurance in the Nordic Higher Education – accreditation-like practices*, ENQA Occasional papers 2
- Høgskoleverket (2005 A), *Universiteter & Høgskoler – Høgskoleverkets Årsrapport 2005*.
- Høgskoleverket (2005 B), *Med andras ögon – extern utvärdering av Danmarks Evalueringsinstitut*, Høgskoleverkets rapportserie 2005:39 R
- Kvil, Tove, *Governance in Higher Education: Some aspects of the systems in Norway and France*, in Tjeldvoll, A,

- T. Thune & M. Sneve Olsen (eds.), *Higher education, quality and evaluation in comparative and international perspectives*, report, University of Oslo
- Leeuw, Frans L., *Trends, Topics and Theories*, in EVA (ed.), *Education around the World – an international anthology*, Danmarks Evalueringsinstitut
- Massy, William F., *Energizing Quality Work: Higher Education Quality in Sweden and Denmark*, National Center for postsecondary Improvement, Stanford University
- Nilsson, Karl Axel & Näslund, Hans (1997), *Ekstern medverkan I examinationen. Nordiske och brittiska traditioner – Svenska försök*, Högskoleverket
- Omar, Pirjo-Liisa & Anna-Maija Lluhanen (eds.), *A Comparative Analysis of Systematic Quality Work in Nordic Higher Education Institutions*, Nordic Quality Assurance Network in Higher Education, Helsinki
- PLS-Consult (1998), *Undersøgelse af effekterne af uddannelsesevalueringer, rapport om undersøgelse gennemført i forbindelse med evalueringen af det danske Evalueringscenter*
- Smeby, Jens-Christian & Bjørn Stensaker (1999), *National quality assessment systems in the Nordic countries: developing a balance between external and internal needs?*, Higher Education Policy 12
- Stensaker, Bjørn (2000), *A Nordic Mode? Some reflections after a decade of quality improvement initiatives in the Nordic countries*, in Tjeldvoll, A, T. Thune & M. Sneve Olsen (eds.), *Higher education, quality and evaluation in comparative and international perspectives, report*, University of Oslo
- Stensaker, Bjørn (2003), *Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education*, Quality in Higher Education, Vol. 9, nr. 2
- Stensaker, Bjørn (2004 A), *The Blurring Boundaries Between Accreditation and Audit: The Case of Norway*, in Schwartz, Stefanie & Don F. Westerheijden (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Academic Publishers
- Stensaker, Bjørn (2004 B), *Subject assessment for Academic Quality in Denmark: A review of purposes, processes and outcomes*, Public Policy for Academic Research Program (PPAQ)
- Wahlén, Staffan (2004), *From Audit to Accreditation-Like Processes: The Case of Sweden*, in Schwartz, Stefanie & Don F. Westerheijden (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Academic Publishers
- Välilmaa, Jussi (2004), *Three Rounds of Evaluation and the Idea of Accreditation in Finnish Education*, in Schwartz, Stefanie & Don F. Westerheijden (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Kluwer Academic Publishers

Desuden information fra en række websites, heraf:

Generelt:

- <http://www.eurydice.org>

For Danmark:

- <http://uvm.dk>

- <http://www.eva.dk>

For Finland:

- <http://www.minedu.fi>

- <http://kka.fi>

For Island:

- <http://www.menntamalaraduneyti.is/>



For Norge:

- <http://odin.dep.no/kd/english/bn.html>
- <http://www.nokut.no>

For Sverige:

- <http://www.regeringen.se/sb/d/1467>
- <http://www.hsv.se>



## Vedlegg 2: Gode råd knyttet til utvikling av fellesgrader på masternivå

Flere land i Norden har utarbeidet retningslinjer for læresteder som ønsker å utvikle «joint degree». Selv om det er noen nasjonale særtrekk knyttet til slike retningslinjer, er imidlertid overføringsverdien høy mellom landene.

Når det gjelder intern kvalitetssikring av «joint degrees» har EUA nylig gjennomført et metodeutviklingsprosjekt knyttet til denne problemstillingen med tittel «Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Masters Programmes». Ved å henvende seg til EUA vil det enkelte lærested få gode råd om hvordan man bedre kan integrere rutiner for kvalitetssikring av slike grader.

Når det gjelder mer allmenne råd om hvordan lærestedene kan utvikle «joint degrees», har Cirius har utarbeidet noen retningslinjer for danske læresteder med stor relevans også for andre (<http://www.cvuu.dk/Default.aspx?ID=3894>):

### Fælles studieprogrammer – 12 gode råd

*Gode råd når man skal utvikle fælles studieprogrammer - «joint degrees» eller «double degrees» - med utenlandske partnere.*

Man har mange bolde i luften på én gang når man utvikler og gjennomfører et fælles studieprogram med utenlandske partnere. Cirius gir 12 gode råd til overvejelser før man går i gang med at utvikle et fælles studieprogram – men også til selve processen.

### *1. Hva vil I opnå og hvorfor?*

Overvej nøje hvorfor netop jeres institution skal deltage i udviklingen af et fælles studieprogram. Ønsker I at udvikle en *joint degree*, en *double degree* eller blot *joint programming*? Og skal det i så fald være på bachelor- eller kandidatniveau? Er der på nationalt eller europæisk plan behov for et sådant studieprogram, og er et fælles studieprogram i så fald måden at realisere det på? Hvilken ekstra værdi tilfører et fælles studieprogram institutionen?

### *2. Vælg partnere med omhu*

Samarbejds partnere kan findes på mange måder, og valget har altid konsekvenser. God kommunikation og tillid er vigtig, fordi anerkendelse af studieperioder hos partnerinstitutioner kræver en fælles forståelse for mål og standarder. Overvej hvor mange partnere der er behov for, samt hvor ens eller forskellige de bør være.

### *3. Definer programformål og indlæringsstandarder sammen med dine partnere*

Et balanceret netværk forudsætter at alle partnere er involverede i udviklingen af programmets formål og indhold. Det er lettere at identificere sig med et program hvor alle intellektuelle bidrag værdsættes og diskuteres, end med et hvor et færdigt koncept implementeres. Netværket skal blive enige om et konkret, fælles pensum som sikrer at alle studerende har mulighed for at studere i mindst to lande og lære det samme.

### *4. Vær sikker på at alle institutionerne fuldt ud støtter programmet - og ikke blot de nærmeste akademiske kolleger*

Hvis programmet skal have en lang levetid, er det nødvendigt med institutionel opbakning fra alle partnere fra begyndelsen af processen. Som minimum bør hver rektor aflevere et skriftligt tilsagn der specificerer institutionens bidrag, herunder forpligtelser i forhold til ansatte og studerende på programmet samt finansiel støtte. Tilsagnet bør fornyes årligt.

*5. Vær sikker på at der er tilstrækkelig akademisk og administrativt personale tilknyttet programmet*

Arbejdsbyrden bør ikke være koncentreret hos en lille gruppe engagerede ansatte. Deltagelse af en bred gruppe ansatte sikrer den institutionelle opbakning. Eftersom mobilitet for undervisningspersonale ofte er fundamentalt for disse programmer, bør det overvejes, hvorvidt disse medarbejders fravær påvirker det normale pensum. Overvej konsekvenserne hvis en central person forlader sin stilling. Er den institutionelle opbakning i så fald intakt? Hvis ikke, er det tvivlsomt om institutionen kan holde programmet kørende.

*6. Vær sikker på at finansieringsstrategien er bæredygtig*

Er ressourcerne i netværket tilstrækkelige? Er de fordelt passende? Er det muligt at støtte partnere som kommer i økonomisk uføre?

*7. Gør information om programmet let tilgængelig for de studerende*

De studerende bør have adgang til sammenlignelig information fra alle deltagende institutioner. Udover kursusinformation, adgangskriterier og procedurer bør kravene for mobilitet specificeres – herunder bør boligforhold medtages. Der bør være entydig information om hvilken grad man opnår. Man bør overveje om programmet kan gøres tilgængeligt for økonomisk svage og fysisk handikappede studerende.

*8. Aftal tilstrækkelige møder på forhånd*

Det tager tid at udvikle et fælles program. Der bør fastlægges møder hvor partnerne i fællesskab kan udvikle ideer og vurdere sammenhængen i programmet. Vær sikker på at der er enighed om udbyttet af undervisningen, brug af ECTS (inklusive en fælles forståelse af akkreditering), og anvendelse af Diploma Supplement. Sørg for at alle der involveres i programmet har kendskab til anvendelsen af alle disse elementer.

### *9. Aftal en klar sprogpolitik, og støt studier i lokale sprog*

Spørgsmål vedrørende sprog bør være en central overvejelse i planlægningen af pensum. Der skal tages beslutning om hvorvidt al undervisning skal foregå på det samme sprog. Og man bør overveje at give de studerende mulighed for at lære andre sprog under programmet.

### *10. Fordel ansvaret*

En klar fordeling af opgaver og ansvar bidrager til at netværket fungerer effektivt. Alle institutioner behøver ikke varetage de samme opgaver, men bidrage der hvor de har særlig styrke og kompetence. En klar arbejdsdeling vil mindske dobbeltarbejde og spare ressourcer. Dette kan opnås ved at netværket udpeger en hovedkoordinator eller opretter en central administration.

### *11. Godkendelse af det fælles studieprogram i Danmark*

I Danmark er det henholdsvis Undervisningsministeriet (UVM) og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (VTU) der godkender danske uddannelser. Hvis man ønsker at et fælles studieprogram med udenlandske partnere skal være anerkendt i Danmark samt udstede danske eksamensbevis, anbefaler Cirius derfor at de korte og mellemlange videregående uddannelsesinstitutioner kontakter UVM, og at universiteterne kontakter VTU med henblik på national godkendelse.

### *12. Søg støtte til udvikling og gennemførelse af fælles studieprogrammer*

Cirius administrerer flere programmer der giver økonomisk tilskud til udvikling, gennemførelse og mobilitet i forbindelse med fælles studieprogrammer eller fælles studieforløb, fx [Erasmus Mundus](http://www.cirius.dk/ErasmusMundus), [Nordplus](http://www.cirius.dk/Nordplus) og [centrale projekter under Erasmus](http://www.cirius.dk/CentraleProjekter)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Erasmus Mundus: <http://www.cvuu.dk/Default.aspx?ID=15>;  
 Nordplus: <http://www.cvuu.dk/Default.aspx?ID=474> ;  
 Erasmus: <http://www.cvuu.dk/Default.aspx?ID=14>