

Spiller mennesker og systemer på lag i norsk høyere utdanning?

En kvalitativ studie av kvalitetsarbeidet ved
Universitetet i Agder

TINA McDOUGALL

VEILEDER

Rómulo Pinheiro

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Master

FORORD

Denne masteroppgaven er avslutningen på 5 svært lærerike år ved Universitetet i Agder (UiA). Det startet med en bachelor i utviklingsstudier, og endte opp med studieprogrammet Master i statsvitenskap & ledelse med spesialisering i organisasjon og ledelse. Gjennom disse årene har jeg tilegnet meg mye kunnskap jeg ikke ville vært foruten.

Det har vært en spennende prosess å skrive masteroppgaven, men den har også til tider vært svært krevende. Det å skrive masteroppgave er i seg selv krevende, at det i tillegg har vært under Covid-19 har gjort prosessen enda mer strevsom. Personlig har jeg kjent på både glede og frustrasjon over oppgaven, til tross for et veldig interessant tema. Det har også kommet noen uforutsette hendelser underveis som har ført til endringer i oppgaven.

Jeg ønsker først og fremst å rette stor takknemlighet til min veileder Rómulo Pinheiro. Dine grundige, konstruktive og raske tilbakemeldinger har vært essensielle i utformingen av denne oppgaven. I tillegg vil jeg takke alle som har medvirket i studien. Takk til dere som har deltatt som respondenter; for deres deltakelse, tid og kunnskap.

En stor takk må rettes til familie og venner for støtte underveis i oppgaven. Og da spesielt til studiekamerater som har vært med å skape større engasjement og interesse for fagfeltene. Særlig til min studievenn Viktoria som jeg har hatt mange gode diskusjoner med og lange dager på lesesal med. Jeg vil også rette en stor takknemlighet til tidligere kollegaer som har vært forståelsesfulle og engasjerte. Og da en spesiell takk til Irene og Eline for tilbakemeldinger og korrekturlesing.

Sist, men ikke minst, spesielt takk til min samboer som har støttet og motivert meg, og som har brukt uendelige timer på diskusjoner og korrekturlesing.

Kristiansand, 16.12.2021

Tina McDougall

SAMMENDRAG

Systematisk kvalitetsarbeid i høyere utdanning er blitt mer og mer etablert de siste tiårene. Dette skyldes forventninger fra nasjonalt og internasjonalt hold gjennom Bolognaerklæringen og Kvalitetsreformen, samt et kontinuerlig fokus på kvalitet. Videre er kvalitetssystemer lovpålagt for alle norske universiteter, og det er satt krav for systematisk kvalitetsarbeid (Studiekvalitetsforskriften, 2010). I lys av dette er kvalitetsarbeid et sentralt område for universitetssektoren, og arbeidet med kvalitet skal undersøkes i denne oppgaven.

Denne masteroppgaven undersøker hvordan kvalitetsarbeidet gjøres ved Universitetet i Agder. Iberegnet i hvilken grad aktører kan påvirke kvalitetsarbeidet ved institusjonene. Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er kvalitativ og benytter et casesentrert forskningsdesign. I oppgaven vektlegges hvordan ulike nivåer tilnærmer seg kvalitetsarbeid, og i tillegg er det en komparativ analyse hvor jeg sammenligner to fakulteter.

Studien benytter organisasjonsteori gjennom to teoretiske perspektiver; institusjonelle logikker og Quality Work. Førstnevnte for å forklare trekk ved universiteter og hvorfor aktører handler som de gjør, mens sistnevnte for å illustrere den hverdagslige aktiviteten som gjennomføres av aktørene selv. Perspektivene har som formål å belyse problemstillingen: *På hvilken måte håndterer aktører ved norske universiteter kvalitetsarbeid som prosess og i hvilken grad kan de påvirke kvalitetsarbeidet?*

Videre er datainnsamlingen basert på semi-strukturerte intervjuer med relevante aktører. Disse utvalgte aktørene er ved ulike nivåer ved universitetet, samt ved to forskjellige fakulteter. Videre i oppgaven er analyse og diskusjon basert på funnene i intervjuene og i sammenheng med teori.

Hovedfunnene i denne oppgaven er at aktører, individuelt eller kollektivt, i stor grad kan utforme og påvirke kvalitetsarbeidet ved institusjonen. Videre konkluderes det med at det forekommer større variasjon mellom de institusjonelle nivåene i organisasjonen enn mellom de forskjellige fakultetene. I tillegg kan man se at kvalitetsarbeid er både kontekst- og personavhengig.

Avslutningsvis bidrar jeg i denne oppgaven med noen tanker om hvilke studier angående kvalitetsarbeid som vil være relevant fremover.

FORKORTELSER

Hum.ped	Fakultet for humaniora og pedagogikk
Meld.st	Stortingsmelding
NIFU	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
NOKUT	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning
NORCE	Norwegian Research Centre
SFU	Senter for fremragende utdanning
STA	Studentorganisasjonen i Agder
Tek.real	Fakultet for teknologi og realfag
UiA	Universitetet i Agder

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	2
Sammendrag	3
Forkortelser	4
Innholdsfortegnelse	5
Liste over figurer	7
Liste over tabeller	7
1. Innledning	8
1.1 Overordnet tematikk og problemstilling	8
1.2 Bakgrunn for oppgaven	8
1.3 Oppgavens disposisjon	10
2. Studiens kontekst	10
2.1 Kvalitet i høyere utdanning	10
2.2 Kvalitet i høyere utdanning: norske lover og forskrifter	13
2.3 Universitetet i Agder som case.....	16
3. Teoretisk rammeverk	18
3.1 Organisasjonsteori	18
3.1.1 Organisasjoner	19
3.1.2 Institusjoner	20
3.1.3 Institusjonelle logikker og søyler	22
3.2 Institutional Work	27
3.2.1 Quality Work.....	30
4. Metode	33
4.1. Forskningsdesign.....	33
4.1.1. Case	34
4.2 Kvalitativ metode	35
4.2.1 Intervjuer	36
4.3 Analyse av intervjuer	39
4.4. Personvern og forskningsetikk	40
4.5. Forskerrollen	41
5. Empiri og drøfting	42
5.1 Forståelse av begreper	42
5.1.1 Kvalitet i utdanning	43
5.1.2 Kvalitetsarbeid	44
5.1.3 Drøfting: Tolkning av begreper.....	45

5.2 Kvalitetsarbeidet ved institusjonen	49
5.2.1 Aktører i prosessen	49
5.2.2 Ansvarlig for gjennomføring	52
5.2.3 Beslutningstaking	54
5.2.4 Drøfting: Kvalitetsarbeid i praksis	55
5.3 Handlingsrom og innflytelse	61
5.3.1 Handlingsrom	61
5.3.2 Innflytelse	63
5.3.3 Incentiver ved kvalitetsarbeid	68
5.3.4 Drøfting: Involvering og medvirkning	69
6. Konklusjon	77
Litteratur	81
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	90
Vedlegg 2: Intervjuguide	93
Vedlegg 3: Vurdering av prosjektet fra NSD	95

Liste over figurer

Figur 1 Faktorer for kvalitet i høyere utdanning	15
Figur 2 Organisasjonskart	17
Figur 3 Oversikt over parentnoder	39
Figur 4 Ordsøk i NVivo (8 stavelser).....	40
Figur 5 Årlig kvalitetsarbeid ved UiA.....	49

Liste over tabeller

Tabell 1 Opplysninger om UiA fra 2019	17
---	----

1. INNLEDNING

1.1 Overordnet tematikk og problemstilling

Temaet i denne oppgaven er kvalitetsarbeid ved norske høyere utdanningsinstitusjoner. Kvalitetssikring har opp gjennom årene fremkommet som et viktig aspekt av høyere utdanning, dette gjennom kvalitetssystemer og kvalitetsarbeid. I henhold til Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT), er norske universiteter pålagt å ha et system for å sikre kvaliteten, og universitetene er selv ansvarlig for å sikre kvaliteten i egne utdanningstilbud (NOKUT, i.d). Kvalitetssikring i høyere utdanning er stadfestet gjennom Universitets- og høyskoleloven (Universitets- og høyskoleloven, 2015, § 1-6). Dette fører til at universiteter må arbeide med kvalitet på en daglig basis. Dette leder oss over til denne oppgavens tema: Kvalitetsarbeid ved norske universitet.

Gjennom denne masteroppgaven undersøkes temaet kvalitetsarbeid som gjøres ved norske høyere utdanningsinstitusjoner. Den fordyper seg i kvalitetsarbeid som prosess og hvordan de involverte aktørene kan påvirke prosessen. «Prosesser» er sekvenser av aktiviteter som sammen former en handlingskjede som er verdiskapende (Røvik, 2007, s. 182). Denne oppgaven tilnærmer seg temaet med utgangspunkt i hvordan kvalitetsarbeidet organiseres ved én norsk høyere utdanningsinstitusjon, Universitetet i Agder.

Analysen tar for seg gjennomføring av kvalitetsarbeidet i praksis. Ved praksis menes det her den menneskelige handlingen som gjøres i en gitt situasjon. Dette er viktig å bemerke for å unngå en idyllisering av begrepet, og for at ikke modeller om god praksis skal forveksles med realiteten (Dahler-Larsen, 2008, ss. 164-165). Samtidig undersøkes samspillet mellom aktører og deres mulighet til å forme kvalitetsarbeidet som gjøres ved institusjonen, samt om kvalitetsarbeidet kan påvirke aktørene. Oppgaven skal dermed hovedsakelig belyse to elementer: (1) aktørers utføring av kvalitetsarbeid og (2) aktørers påvirkning på prosessen.

Basert på dette har jeg utformet problemstillingen:

«På hvilken måte håndterer aktører ved norske universiteter kvalitetsarbeid som prosess og i hvilken grad kan de påvirke kvalitetsarbeidet?»

1.2 Bakgrunn for oppgaven

I oppgaven blir det tatt utgangspunkt i at kvalitetsarbeid er en kontinuerlig prosess ettersom arbeidet er vedvarende og pågår til enhver tid. Dette vil også komme til uttrykk i systemer og kvalitetsarbeidet som gjøres, samtidig vil dette kunne påvirke forskning på feltet da det alltid

vil være elementer på området som kan analyseres. Med bakgrunn i dette er det et mål å benytte den nyeste informasjonen på feltet, med forbehold at det kan settes i kontekst med kvalitetsarbeidet som blir gjort. Ambisjonen med denne studien er å gi innsyn i hvordan aktører ved norske universitet arbeider med kvalitet.

Tematikken om kvalitetsarbeid er relevant ettersom dette er en viktig prosess i flere typer organisasjoner. Ifølge Dahler-Larsen (2008, s. 11) har kvalitetsarbeid forekommet i ulik grad i flere tiår. Kvalitetsarbeid er spesielt viktig for organisasjoner i offentlig sektor som må følge offentlige reformer, og som holdes ansvarlig for det arbeidet de gjør. Det er påpekt av Stensaker (2006, s. 8), at organisasjoner i offentlig sektor kan bli pålagt endring og holdt ansvarlig for gjennomføring. I Norge opererer universiteter som institusjon i offentlig sektor, noe som gjør at dette også omfavner dem. Likeledes er universiteter pålagt å ha et kvalitetssystem og å gjennomføre kvalitetsarbeid ved deres institusjon (Universitets- og høyskoleloven, 2015). Grunnet dette er studier om kvalitetsarbeid aktuelt for studieretningen statsvitenskap og ledelse.

Gjennom arbeidserfaring og studietiden har jeg tilegnet meg interesse for strategiarbeid og styringsvirkemidler i organisasjoner, med spesielt fokus på kvalitetsarbeid. I kraft av studiets praksisordning var jeg hos Ordførerens kontor i Kristiansand (våren 2020), hvor jeg fikk et innblikk i hvordan kommunen arbeidet politisk og administrativt. Spesielt interessant var det å se hvordan kommunen arbeider med strategier og handlingsplaner. I min posisjon som Læringsmiljøpolitisk ansvarlig i Studentorganisasjonen i Agder (STA) (juli 2020- juni 2021) fikk jeg større kjennskap til kvalitetsarbeid som gjøres ved universiteter. Samtidig gav det meg mulighet til å delta i prosesser angående kvalitet, og å møte andre relevante aktører. Samlet sett har dette vært med å gi større interesse for å studere praktisering av kvalitetssystemet og kvalitetsarbeidet som gjøres ved institusjonen.

Det er flere som har gjennomført studier om kvalitet i høyere utdanning, både nasjonalt og internasjonalt (Elken & Stensaker, 2020). I denne studien er det derimot større fokus på kvalitetsarbeid som gjøres på aktørnivå ved én spesifikk institusjon. Denne studien vil derfor gi kunnskap om kvalitetsarbeidet som gjøres lokalt ved UiA. UiA er ett interessant case ettersom universitetet har mottatt gode tilbakemeldinger ved tilsyn av NOKUT, samtidig som det ble foreslått forbedringspotensialer. Videre fremstår UiA som fremragende universitet når det kommer til arbeid med kvalitet. Denne masteroppgaven vil være spesielt tiltalende for aktører i Agder-regionen, i tillegg til aktører som arbeider med kvalitetsarbeid i Norge, Norden og internasjonalt.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av 6 kapitler som videre er inndelt i underkapitler. Dette første kapittelet har vært innledende hvor jeg har redegjort for tematikken, problemstilling og bakgrunn for oppgaven. I det påfølgende kapittelet presenteres studiens kontekst. Det vil da redegjøres for kvalitet i høyere utdanning og om UiA som case.

I kapittel 3 følger en fremstilling av de teoretiske tilnærmingene som er benyttet i oppgaven. Her gjøres det rede for relevant teori i forhold til oppgavens problemstilling. Denne teorien vil videre anvendes som et teoretisk rammeverk for resten av oppgaven.

I kapittel 4 redegjøres det for forskningsdesign og metodisk tilnærming i oppgaven, samt begrunnelse for valg av metoder. I tillegg vises det i kapittelet til hensyn som er tatt når det kommer til forskningsetikk og forskerrollen.

Kapittel 5 inneholder en fremstilling av empirisk materiell med drøfting under hver seksjon. Det er her selve analysen og diskusjonen gjennomføres, og funn drøftes opp mot teorien. Til slutt kommer konklusjonen i kapittel 6, hvor hovedfunnene oppsummeres. I tillegg gis det her en konklusjon på problemstillingen og det blir fremlagt eventuelle implikasjoner ved studien, samt forslag til videre forskning.

2. STUDIENS KONTEKST

I dette kapittelet vil først kvalitetsbegrepet kartlegges i sammenheng med høyere utdanning. Deretter vil det fremheves hvordan norske myndigheter definerer og refererer til «kvalitet». Dette gjøres ved å henvise til norske lover og forskrifter som omhandler kvalitet i høyere utdanning. Hvordan kvalitetsbegrepet benyttes kan påvirke diskusjonen angående temaet, og det er dermed viktig å avklare hvordan begrepet anvendes.

2.1 Kvalitet i høyere utdanning

Begrepet «kvalitet» er mye omdiskutert i faglitteratur, og det er mange ulike forståelser av begrepet. Gibson (1986, s. 128-129), presenterer kvalitet som et unnvikende begrep. I tillegg mener ovennevnte at begrepet er «*no easier even to describe and discuss than to deliver in practice*». Noen forfattere går så langt som å si at det er bortkastet å prøve å definere kvalitet (Vroeijenstijn, 1992). På bakgrunn av dette kan fenomenet oppleves som komplekst, og det finnes mange ulike måter å anse kvalitet. På en annen side mener Moodie (1988, s. 5), at det er enighet om visse kriterier til tross for at begrepet er komplekst og består av flere dimensjoner. Samtidig anser Dahler-Larsen (2008, s. 11-14), kvalitet som et sosialt fenomen og videre

utfordrer han kvalitetskonsepter. Vedkommende anser kvalitet som noe relativt og abstrakt, og som en idé uten motstandere.

Når det er meningsutveksling om kvalitet i høyere utdanning refereres det ofte til kvalitetsdefinisjonen til Harvey og Greens (1993). Ifølge Harvey og Greens (1993, s. 11), kreves det en forståelse av kvalitetskonsepter for å kunne fastslå kriterier for kvalitet i høyere utdanning. Ovennevnte hevder at kvalitet kan ses på som noe eksepsjonelt/spesielt, perfektjon eller konsistens, egnethet for formålet, valuta for pengene og transformerende. I et notat fra 2012 om «Kvalitetskriterier i høyere utdanning» benyttes en lignende betraktning om kvalitet (Aamodt, Wiers-Jenssen, & Stensaker, 2012, s. 7). Videre konkluderer Harvey og Green (1993), at definering av konseptet kvalitet varierer. For å utdype bemerker ovennevnte at «kvalitet» ikke kan ses på som noe enhetlig, dette ettersom konseptet er påvirket av interessenter og de som definerer begrepet (Harvey & Green, 1993, s. 28). Dette vil også kunne komme til uttrykk i denne oppgaven ettersom informantene og forsker kan ha en oppfatning av kvalitetsarbeid som kan være påvirket av hvordan man definerer kvalitetsbegrepet.

Det generelle er at de fleste som skriver om kvalitet definerer det som vagt eller uklart (Gibson, 1986; Vroeijenstijn, 1992; Harvey & Greens, 1993; Dahler-Larsen, 2008). I litteratur er det også store forskjeller og distanse mellom hvordan kvalitet blir definert. Selv om litteraturen er fragmentert, ønsker jeg her å skissere hvor noen av skillene ligger. På den ene siden er det de som tilnærmer seg kvalitet i relasjon med ledelse og styring (Feigenbaum, 1983; Juran, 1992; Harvey & Green, 1993; Dahler-Larsen, 2008; Aamond et al., 2012). I kontrast er det andre som foretrekker å fremheve kvalitet i sammenheng med opplevd kvalitet og studentevaluering (Gibson, 1988; Harvey & Green, 1993; Melrose, 1998; Lid, Glasser, & Hamberg, 2016). Denne studien tar i stor grad for seg kvalitet i utdanning og undervisning, og ser på kvalitet som et resultat av hverdagslig handling basert på koordinering og kommunikasjon mellom aktørene (Elken & Stensaker, 2018, s. 196). Ettersom det ikke fremkommer en entydig definisjon av begrepet «kvalitet» i litteraturen vil det videre vises til ulike akademikere og deres måte å tilnærme seg begrepet på.

Her vil jeg først referere til hvordan kvalitetsbegrepet benyttes av forskere i relasjon med ledelse og styring. Dette ettersom litteratur om konseptet «kvalitet» i seg selv er mangelfull, samtidig som det eksisterer mye litteratur med vektlegging av kvalitet i form av kontroll, ledelse og finansiering (Harvey & Green, 1993, s. 10). Dahler-Larsen (2008) viser til hvordan konseptet kvalitet har eksistert lenge, men at det har blitt endret over tid. I moderne tid har det gått fra

kvalitetskontroll under industitiden til kvalitetsstyring med fokus på styring og økt kundeorientering (Dahler-Larsen, 2008, ss. 27-28). Videre trekker Harvey og Green (1993, s. 27), frem bruk av Total Quality Management med fokus på kvalitetskultur og egnethet for formålet. Juran (1992) ser på kvalitet i relasjon med produkter med fokus på kvalitetsplanlegging som skal kunne benyttes universelt. Han vektlegger det ansvaret ledelsen har når det kommer til kvalitet (Juran, 1992). På en side viser Feigenbaum (1983) til det ansvaret alle har i arbeidet med kvalitet med utgangspunkt i Total Quality Control i moderne bedrifter (Feigenbaum, 1983). Ifølge Dahler-Larsen (2008, s. 26) har det skjedd en fabrikkering av kvalitet hvor produksjonsinteresser står bak, og hvor det nå er fokus på kvalitet som resultat av en prosess som må styres. På en annen side fremhever Aamond et al., (2012, s. 7) kvalitet som et ledelseskonsept med innflytelse i offentlig sektor og som er blitt et uttrykk for god offentlig tjenesteproduksjon.

Nå vil jeg videre presentere aspektet flere trekker frem med fokus på bruk av lærerplaner og evalueringer, samt opplevd kvalitet. Melrose (1998, s. 37), knytter evalueringsformer av pensum opp mot former for kvalitet, og viser til hvordan valg angående dette er preget av underliggende filosofier. Videre viser Gibson (1988), til hvordan de som kontrollerer kvalitet i høyere utdanning er opptatt av lærerplaner og studenters opplevde kvalitet. Dette kan vurderes gjennom innhold i studier basert på variasjon, oppsett, struktur, læringsmangfold og tilbakemeldinger (Gibson, 1988, s. 130). Her vil også Nisbets kategorier for kriterier av vurdering av ansatte i høyere utdanning trekkes frem. Nisbet (1988, s. 101) har kategorisert det som akademisk standard, ansvarlighet og ledelse. Ifølge ovennevnte er hovedmålet å forbedre kvaliteten på læring og forskning, og videre viser vedkommende til viktigheten av positive belønninger for å motivere ettersom status er viktig for sektoren (Nisbet, 1988, s. 101).

NOKUT publiserte i 2016 «Hva vet vi om kvalitet?» skrevet av Lid, Glasser, & Hamberg. Denne utredningen tar for seg kvalitet med fokus på utdanningskvalitet, og indikatorer for kvalitet i høyere utdanning (Lid, Glasser, & Hamberg, 2016). Ifølge Lid et al. (2016, s. ii), har definering av utdanningskvalitet vært vanskelig, og derfor har de i utredningen valgt å identifisere viktige faktorer for kvalitet i sammenheng med studenters læringsutbytte og utdanningens relevans, samt hvordan dette måles. I utredningen henvises det til at det per 2016 startet å bli en dreining mot mer fokus på undervisning og utdanning, hvor det også trekkes frem viktigheten av Sentrene for fremragende utdanning (SFU) (Lid et al., 2016, s. 6).

I følge Moodie (1988, s. 6-7), var det i Storbritannia på 80-tallet et skille mellom hvordan akademikere og myndighet anså kvalitet. I henhold til ovennevnte, ser akademikere på kvalitet i pedagogisk forstand hvor de ønsker å tilby utdanning med høy standard, mens myndighetene mener hensikten er å finne balanse mellom kvalitet, mulighet og kostnad (Moodie, 1988, s. 7). Videre viser Moodie (1988, s. 7), til hvordan dette har skapt spenninger mellom academia og eksterne parter. I neste kapittel skal det redegjøres for lover og forskrifter i Norge, og hvordan norsk myndighet vurderer kvalitet i høyere utdanning.

2.2 Kvalitet i høyere utdanning: norske lover og forskrifter

Det er flere forskrifter og lover som legger føringer for arbeidet med kvalitet som gjøres ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. I dette kapitlet vil det bli redegjort for flere av disse forskriftene og lovene. Denne redegjørelsen gis for å klargjøre hvordan myndighetene befester konseptet «kvalitet», spesielt i relasjon med høyere utdanning.

Ifølge Stensaker (2006, s. 21), ble kvalitetssikring satt mer på kartet i Europa på slutten av 1980-tallet, og i løpet av 1990-tallet ble systemer for evaluering av høyere utdanning opprettet i de fleste vestlige land. Dette utartet et internasjonalt ønske om kvalitet i høyere utdanning. I 1999 ble det holdt en konferanse i Bologna for ministre og universitetsledere. Det ble i sammenheng med konferansen utformet en erklæring kalt «Bologna-deklarasjonen» som omhandler internasjonalt samarbeid om kvalitet i utdanning (Nyborg, 2013). Dette la internasjonale føringer for videre arbeid med kvalitet i høyere utdanning.

I 2001 ble stortingsmeldingen «Gjør din plikt - Krev din rett» lagt frem (St.meld. nr. 27, 2000-2001). Denne hadde fokus på kvalitet i høyere utdanning, og den medførte et vedtak av en reform i Stortinget omtalt som «Kvalitetsreformen» (Regjeringen, 2001). Det ble da satt nye kriterium for kvalitet i norsk høyere utdanning. Regjeringen erkjenner en ambisjon om et kvalitetsløft hvor kvalitet skal være et viktig kjennetegn for det som omtales som kunnskapssystemet (St.meld. nr. 27, 2000-2001, s. 8). Videre stadfestes det i St.meld. nr. 27 (2000-2001), flere krav til og et større ansvar lagt på institusjonene. Institusjonene fikk et overordnet ansvar for egen kvalitetsutvikling og kvalitetssikring, samtidig som institusjonene selv skal sørge for kvalitet på utdanning og forskning, relevante og attraktive utdanninger, og profilering. Dessuten ble det fastslått at kvalitet i større grad skal foreligge som et kriterium for at institusjonene skal få tildelt økonomiske ressurser (St.meld. nr. 27, 2000-2001, s. 8). Dette gav utdanningsinstitusjonene mer autonomi og ansvar når det kommer til organisering av egen virksomheten (Meld. St. 16, 2016-2017, s. 18).

Flere mener at Kvalitetsreformen ble innført i Norge som et resultat av forventningene i Bolognaerklæringen. Michelsen og Aamodt (2007, s. 16), viser til hvordan Kvalitetsreformen er basert på nasjonale utfordringer, samtidig mener de Bologna-prosessen har hatt innflytelse på den norske utformingen. Dette internasjonale fokuset på kvalitet har vært med å forme et rammeverk som universiteter må forholde seg til, også i Norge.

På oppdrag fra Norges Forskningsråd ble det i perioden 2003-2007 gjennomført flere evalueringer av kvalitetsreformen av Rokkansenteret og NIFU STEP. Det ble gitt ut 10 delrapporter og én sluttrapport, hvor hver av dem tar for seg ulike relevante tema (Michelsen & Aamodt, 2007, s. 2). I delrapport 2 drøfter Stensaker (2006), utforming av kvalitetssystemer og hvorvidt de er hensiktsmessig. I ettertid gav regjeringen ut en statusrapport basert på evalueringene av Kvalitetsreformen. Regjeringen tydeliggjør i rapporten at de fortsatt holder fast ved målene ved Kvalitetsreformen, og videre arbeid med kvalitet i utdanningen vil fortsatt gjøres med dette som utgangspunkt (St.meld. nr. 7, 2007-2007, s. 6).

I 2005 vedtok Stortinget «Lov om universiteter og høyskoler» (Universitets- og høyskoleloven) som ble revidert i 2015 og våren 2021. Denne loven skal sikre at universiteter og høyskoler tilbyr gode høyere utdanningstilbud, samt utfører forskning og formidling av kunnskap. Videre omhandler den ansvar og frihet for institusjonene, i tillegg til rettigheter og ansvar for studentene (Universitets- og høyskoleloven, 2015). I § 1-6 om «Kvalitetssikring» står følgende:

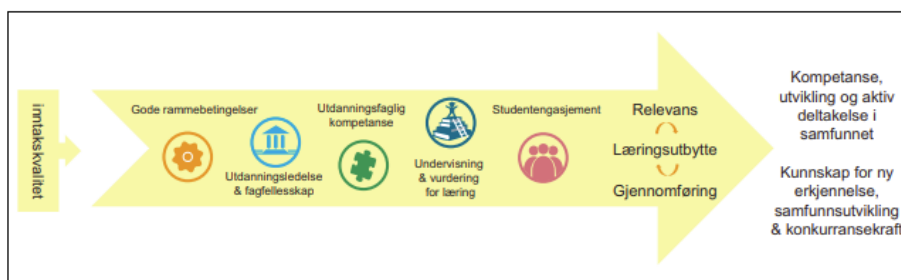
Universiteter og høyskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i utdanningen. Studentevalueringer skal inngå i systemet for kvalitetssikring (Universitets- og høyskoleloven, 2015, § 1-6).

Dette skulle gi universitetene større autonomi til å styre egen virksomhet samtidig som det satte krav om ansvarlighet (Damşa, et al., 2015, s. 21). Flere mener dette har gitt universitetene mer autonomi til å selv styre egen virksomhet (Frølich, Christensen, & Stensaker, 2018, s. 476). Samtidig mener Christensen (2011, s. 504) at disse reformene har gitt moderne universiteter mer formell autonomi, men at de derimot også har mindre reell autonomi.

I 2010 fastsatte Kunnskapsdepartementet «Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning» (Studiekvalitetsforskriften, 2010). I Studiekvalitetsforskriften forekom det bestemte kriterier og pålegg til kvalitetsarbeid og kvalitetssikring i høyere utdanning. Det ble i større grad vektlagt fokus på evalueringer, samt innføring av tilsyn fra NOKUT (Studiekvalitetsforskriften, 2010). Ifølge

Studiekvalitetsforskriften er NOKUT et «forvaltningsorgan med utøvende tilsynsmyndighet for kvaliteten i høyere utdanning og fagskoleutdanning i Norge» (Studiekvalitetsforskriften, 2010, § 1-2). For å utdype er NOKUT et organ for kvalitetssikring av høyere utdanning. Noen av NOKUTs oppgaver er å evaluere kvalitetssystemer, akkreditere lærersteder og akkreditere studieprogram der lærersteder ikke selv har myndighet til å opprette (Stensaker, 2006, s. 7). I ettertid annonsertes Stortingsmelding 18 (2014-2015) «konsentrasjon for kvalitet» (Strukturmeldingen). Det ble da innført kvalitetskriterier som legger føringer for hvordan oppnå god kvalitet i utdanningen. Disse kriteriene handler om innsats og rammefaktorer, og er for å måle effektiviteten med kriterier om studentrekruttering, tidsbruk og gjennomføring (Lid et al., 2016, s. 1).

I Meld. St. 16 (2016-2017) «kultur for kvalitet i høyere utdanning» vektlegges god studietid og læring gjennom utdanningen. Ifølge Stortingsmeldingen er oppdraget i høyere utdanning å skape kunnskap ved at man kommer sammen, og utdanning som engasjerer studentene (Meld. St. 16, 2016-2017, s. 3). Videre presenteres kvalitet til å omhandle standarder og å møte forventninger, samtidig henvises det til viktigheten av kontinuerlig jobbing for å nå satte mål (Meld. St. 16, 2016-2017, s. 15). Det tas også høyde for studenters læringsutbytte, relevans og gjennomføring. For å utdype omhandler «læringsutbytte» studentenes mulighet til å utnytte eget potensial for læring, samt oppnå kunnskap basert på forskning. Formålet med «relevans» er å forberede studenter på livet og fremtiden etter studiene. Med «gjennomføring» er det et ønske om engasjerte studenter som fullfører på normert tid (Meld. St. 16, 2016-2017, s. 16).



Figur 1 Faktorer for kvalitet i høyere utdanning

(Meld. St. 16, 2016-2017, s. 16)

I 2017 ble «Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning» (Studietilsynsforskriften) fastsatt, som omhandler akkreditering av studiesteder, systematisk kvalitetsarbeid og tilsyn av kvaliteten ved høyere utdanningsinstitusjoner (Studietilsynsforskriften, 2017). Tidligere hadde NOKUT uformelle kriterier fra 2003 som ble

revidert i 2006. Stensaker viser til hvordan NOKUT siktet på å skape kvalitetskultur, medvirkning og delaktighet, i tillegg til egenvurdering og endring (Stensaker, 2006, ss. 8-9).

2.3 Universitetet i Agder som case

Denne studien tar for seg kvalitetsarbeid ved Universitetet i Agder. Caset er hovedsakelig valgt basert på tilbakemeldinger fra NOKUT-tilsynet i 2019 hvor UiA utmerket seg positivt. Dette ettersom universitetet fremstår som et godt eksempel for andre når det kommer til kvalitetssystem og kvalitetsarbeid. Samtidig fikk UiA forslag til forbedringer av kvalitetssystemet (NOKUT, 2020, ss. 29-30). Derfor er det åpninger i systemet som er interessante, og jeg ønsker i denne studien å se hvordan aktørene arbeider med dette.

Den opprinnelige planen var å gjennomføre en komparativ studie av to like norske institusjoner (alder, størrelse og profil), en som har fått positive tilbakemeldinger ved tilsyn og en som tidligere har fått kritikk ved tilsyn. Det skulle da bli benyttet «most similar system design», for å analysere den hverdagslige aktiviteten ved begge universitetene. Det var noen komplikasjoner som gjorde at dette ikke ble gjennomførbart. UiA ble fortsatt ansett som et godt utgangspunkt som case for studiet. Igjen, dette med bakgrunn i forbedringspotensialet ved systemet, og også grunnet aktørers mulighet til å handle innenfor systemets åpninger. Samtidig kan UiA fungere som inspirasjon for andre universiteter i Norge og internasjonalt.

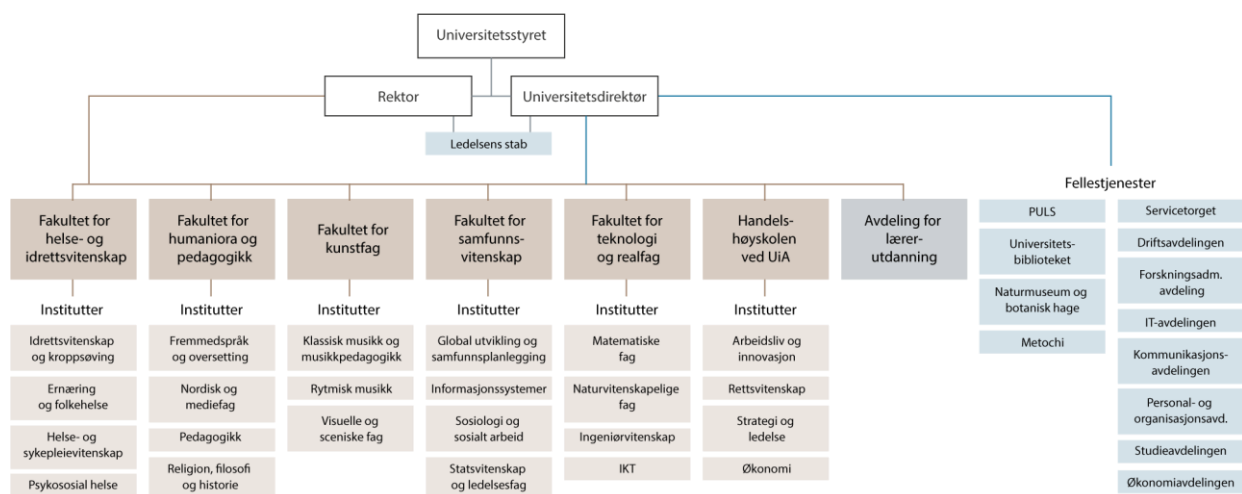
UiA ble opprettet som universitet i 2007, og har av dette en ung profil. Flere klassifiserer UiA som et av de «nye» universitetene, og dette kommer også til syne i tildeling av midler (Forskningsrådet, 2020, s. 7). Ifølge Universitetet i Agders årsrapport for 2020-2021 hadde universitetet til sammen 13 714 studenter høsten 2020 (Universitetet i Agder, 2021, s. 10). Visjonen til universitetet er: «Samskaping for fremtidens kunnskap» (Universitetet i Agder, 2020, s. 15). Videre har universitetet fokus på en akademisk kultur preget av akademisk frihet, bærekraft og mangfold (Universitetet i Agder, 2020, s. 31). Samtidig ser UiA behov for tverrfaglighet og nytenking, ettersom samskaping gjennom gjensidig utfordring og samarbeid er med å skape og tilgjengeliggjøre kunnskap (Universitetet i Agder, 2020).

Tabell 1 Opplysninger om UiA fra 2019

	Universitetet i Agder
Opphav	6 høyskoler sammenslått i 1994
Universitetetsakkreditering	2007
Antall studenter	13 000
Antall ansatte	1 440
Antall fakultet	6 og én avdeling
Rektor	Valgt

Kilde: (NOKUT, 2020)

Universitetet i Agder (UiA) består av 6 fakulteter og én avdeling, og blir ledet av en valgt rektor og en utnevnt universitetsdirektør hvor Universitetstyret er øverste organ (Universitetet i Agder, n.d). Under ser man organisasjonskartet for universitetet som var gjeldende våren 2021. Organisasjonen har gjennomgått en omorganisering i kraft av ORG19 adm, hvor det ble informert om ny organisering våren 2021 (Universitetet i Agder, 2020, s. 27). Denne omorganiseringen er basert på Meld. St. 19 (2020–2021) «Styring av statlige universiteter og høyskoler». I denne stortingsmeldingen legges det til rette for en langsiktig styringspolitikk for universiteter. Videre vises det til at høy «kvalitet bygger på akademisk frihet og institusjonelt selvstyre» (Meld. St. 19, 2020-2021, s. 9).



Figur 2 Organisasjonskart

(Universitetet i Agder, Organisasjonen, n.d)

UiA hadde tilsyn fra NOKUT i 2019 med rapportering i 2020. I tilsynet tok NOKUT for seg kvalitetsarbeidet som ble gjort ved 5 av universitetets studietilbud. I innstilling fra sakkyndig komité fikk universitetet en helhetlig vurdering, samt råd for videre arbeid med kvalitetssystemet. I konklusjonen stod det at universitetet oppfylte alle kravene og at «kvalitetsarbeidet ved Universitetet i Agder er tilfredsstillende» (NOKUT, 2020, s. 29). Videre fikk universitetet råd til forbedring av kvalitetssystemet. Dette ved en anbefaling om å inkludere studentenes praksis i systemet, rutiner for faglærermøter og en anbefaling om å kontrollere oftere enn angitt (NOKUT, 2020, s. 31).

UiA reviderte kvalitetssystemet sitt våren 2021, dette ble iverksatt fra høsten 2021. I det reviderte kvalitetssystemet er det gjort endringer som tar hensyn til tilbakemeldingene fra NOKUTs sakkyndige komité. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i det kvalitetsarbeidet som ble gjort våren 2021. Det nye kvalitetssystemet vil fungere som et supplement i oppgaven.

3. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil det bli presentert et teoretisk rammeverk for oppgaven. Dette er basert på aspekter som er ønsket å belyse i analysen og som er blitt spurt i intervjuer. Oppgaven tar utgangspunkt i et institusjonelt perspektiv gjennom Quality Work, men benytter også annen organisasjonsteori. Det teoretiske rammeverket består derfor hovedsakelig av to redegjørelser: organisasjonsteori og institusjonelt perspektiv.

Først vil det teoretiske rammeverket gi oversikt over relevant organisasjonsteori. Her ved å vise til noen logikker og tilnærminger som regnes som idealtyper i teorien. Det forventes ikke at aktører befinner seg spesifikt i én tilnærming, men det kan imidlertid benyttes som et fundament i analyse og drøfting. Deretter vil det redegjøres for det institusjonelle perspektiv. I denne redegjørelsen vil det også bli gitt en gjennomgang av litteratur på feltet for å vise til tidligere bruk av perspektivet. Avslutningsvis vil det foretas en redegjørelse for «Quality work».

Hensikten med fremstillingen av teori er for å gi oversikt over relevant teori som vil bidra inn i analyse og drøfting. Dette kapittelet vil videre brukes som et teoretisk rammeverk for analyse og diskusjon.

3.1 Organisasjonsteori

For å analysere kvalitetsarbeid ved universiteter er det viktig å ha forståelse for oppbygning av offentlige organisasjoner, og logikker som befinner seg innen disse. Videre i kapittelet vil det redegjøres for ulike perspektiver som eksisterer i organisasjonsteorien.

3.1.1 Organisasjoner

I den moderne verden spiller organisasjoner en viktig rolle, dette ettersom sosiale sammenslutninger påvirker på flere aspekter. I henhold til Scott og Davis (2007), får organisasjoner det moderne samfunnet til å fungere (Scott & Davis, 2007). Det er mange forskere som tar for seg «organisasjon» som fagfelt, og som har publisert akademiske artikler om organisasjoner. I 2011 uttrykte Ahrne og Brunsson, et behov for en bredere definering av begrepet «organisasjon» enn tidligere. Kritikken deres omhandlet at begrepet «organisasjon» kun tok for seg formelle organisasjoner og at omgivelsene til organisasjoner bør inkluderes som en del av begrepet (Ahrne & Brunsson, 2011, ss. 83-84). På en annen side, mener Røvik (2007, s. 65), at begrepet «organisasjon» er en slags sosialt konstruksjon som får virksomheter til å i større grad følge modeller og ideer.

Organisasjoner har noen grunnleggende elementer av betydning. Scott og Davis (2007, s. 19-24) mener disse elementene til organisasjoner er: omgivelsene, strategi og mål, arbeid og teknologi, formelle og uformelle organisasjoner, og mennesker. På en annen side trekker Ahrne og Brunsson (2011, s. 86) frem noen organisatoriske elementer som er relevante for organisasjoner. Disse elementene er: medlemskap, hierarki, regler, i tillegg til overvåking & sanksjonering. Medlemskap omhandler hvordan man blir behandlet og utforming av en felles identitet, mens hierarkiet handler om en organisert makt med mekanismer for beslutningstaking (Ahrne & Brunsson, 2011, s. 86). Regler er som oftest nedskrevet og det forventes at medlemmer følger dem. Videre har organisasjonen mulighet til å overvåke at regler blir fulgt i tillegg til å kunne måle presentasjoner. Bruk av sanksjoner handler om utøving av støtte eller straff, og kan derfor påvirke organisasjonens ressursbruk (Ahrne & Brunsson, 2011, s. 86).

Som man ser av avsnittene over, er det mange måter å definere «organisasjon» på. Dette påvirker videre tilnærmingen til kvalitetsarbeid i organisasjoner. Under er det presentert tre måter å definere universiteter som organisasjoner: «professional bureaucracy», «organised anarchies» og «loosely coupled organisations».

Universiteter kan regnes som «professional bureaucracy¹». I følge Mintzberg (1981) trenger slike organisasjoner høyt utdannede fagfolk og benytter standardisering av de ansattes ferdigheter. Strukturen i slike organisasjoner fremstår som desentralisert ettersom fagfolkene selv får ansvar for eget arbeid (Mintzberg, 1981). Eksempelvis anser jeg hvordan foreleser og emneansvarlig har ansvar for eget opplegg ved universiteter. Samtidig er det et behov for ledere

¹ Professional bureaucracy» vil videre i oppgaven betegnes som «profesjonelt byråkrati».

som kan knytte enheten opp mot et bredere miljø (Mintzberg, 1981). Dette er en oppgave hvor studieprogramledere er essensielle, men også fakultetsledelsen tilføyer her et viktig arbeid. I henhold til Mintzberg (1981) kan det oppstå parallelle hierarkier; en demokratisk for fagfolkene som er «bottom-up» og ett med en absolutt «top-down» ledelse for støttepersonell² (Mintzberg, 1981). Ved universiteter forekommer dette ved forelesere som har mye makt over eget arbeid, samtidig som de administrativt ansatte har et hierarki de følger.

En annen måte å anse universiteter som organisasjoner på kan være å betrakte dem som «organised anarchies». «Organised anarchies» er av Cohen, March og Olsen (1972, s. 1) karakterisert som bestående av «problematic preferences, unclear technology, and fluid participation». I henhold til ovennevnte er disse karaktertrekkene spesielt vanlig i offentlig sektor, innen utdanning og i illegitime organisasjoner. Det er spesielt to fenomener som utspiller seg: Første er at organisasjoner tar avgjørelser uten felles mål, mens den andre baserer seg på oppmerksomhetsmønstre når det kommer til aktivering av deltakerne (Cohen et al., 1972, s. 1-2).

Weick (1976), viser til hvordan utdanningsorganisasjoner er «looseley coupled organisations». Her fremstiller ovennevnte hvordan det er en løs kobling mellom enheter; hvor de er tilknyttet til hverandre, samtidig som de er atskilt og beholder egen identitet (Weick, 1976, s. 3). Et eksempel er hvordan instituttene ved universitet fremstår som autonome, samtidig som de er knyttet til fakultetet og universitetsledelsen. Weick (1976, s. 4), fremhever også hvordan en organisasjon kan ha løs kobling mellom intensjoner og handlinger som gjennomføres av organisasjonens medlemmer.

3.1.2 Institusjoner

Begrepet «institusjon» har over lang tid blitt endret og utviklet. Jepperson (1991, s. 143) viser til at hovedtrekk ved institusjoner består av å være etablert, organisert og prosedyrer. Videre viser ovennevnte til hvordan begrepet har blitt ulikt benyttet. Hvor det innen sosiologi blir sett på som store eller viktige assosiasjoner, mens andre ser på effekter enten i omgivelsene eller i kulturen (Jepperson, 1991, s. 143).

I henhold til Scott (2013, s. 57) er institusjoner relativt stabile og består av elementer som regnes som varige i det sosiale liv. Videre viser ovennevnte til hvordan Jepperson (1991), anser

² Mintzberg (1981) benytter ordet «support staff». I denne studien er det oversatt til «støttepersonell».

institusjoner som ganske motstandsdyktig mot endring (Scott, 2013, s. 57). Med bakgrunn i dette definerer Scott, institusjoner som:

Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life (Scott, 2013, s. 56).

I henhold til Røvik (2007) kan man regne formelle organisasjoner som viktige institusjoner. Ovennevnte regner formelle organisasjoner som institusjonaliserte virksomheter, hvor identiteten styrkes ved at man er del av et system med organisasjoner som ønsker å bli mer likartede (Røvik, 2007, s. 66). Det er dog viktig å bemerke at Røvik omtalte formelle organisasjoner, og at ikke alle organisasjoner er institusjoner. Ifølge Selznick (1997, s. 24) er det viktig for institusjoner å ha en egen identitet, i likhet med menneskers personlighet, dette grunnet vedlikehold og overlevelse for institusjon. Det er også flere som refererer til institusjonaliserte organisasjoner. Jepperson (1991, s. 149) fremhever institusjonalisering som egenskaper ved sosiale mønster. Videre kan organisasjoner som er institusjonaliserte benytte seg av institusjonelle regler, som skaper et skille mellom formell struktur og gjennomført aktivitet. Grunnet dette kan de viere vike unna sin formelle struktur (Meyer & Rowan, 1977, s. 341). «Gamle universiteter» er ofte benyttet som eksempel for å beskrive prosessen.

Olsen (2007) foreslår et skille mellom universitet som en institusjon eller som et instrument. Sistnevnte handler om hvordan universiteter er organisatoriske instrumenter som benyttes for å oppnå interesser på en effektiv måte, mens førstnevnte omhandler universiteter som bestående av relativt varige regler og innebygde meningsstrukturer (Olsen J. P., 2007, ss. 26-27). Videre viser ovennevnte til hvordan universiteter er involvert i kulturelle forpliktelser. Samtidig som medlemmer av universitetet skal beskytte den institusjonelle identitet og integriteten tilhørende universitetet (Olsen, 2007, s. 27). I tillegg anser (Olsen, 2007, s. 28), universiteter som avhengig av andre institusjoner til tross for at de er relativt autonome, og at store endringer i en institusjon ofte er et resultat av endring i andre institusjoner.

Elementene presentert her er viktige for å forstå kvalitetsarbeid ved høyere utdanningsinstitusjoner. Dette er fordi utdanningsinstitusjonene har et sett av koder for passende atferd og aktører ved institusjonen kan handle basert på den kulturen de er institusjonalisert inn i. Universiteter har ofte strategier og visjoner for hvordan deres universitet skal være, og disse er med på å uttrykke noen av de institusjonaliserte verdiene og konstituerte

reglene som universitetet omfatter. Meningsstrukturene, felles verdier og en kulturell forpliktelse vil kunne ligge til grunn for den enkelte aktøren i dens arbeid med kvalitet.

3.1.3 Institusjonelle logikker og søyler

Det er flere tankesett som kan være med å utforme en organisasjon. Disse logikkene som benyttes er relevant her fordi det har anledning til å være med å påvirke kvalitetsarbeidet som utføres. Scott (2013) utformet det som kalles institusjonelle søyler som fungerer som analytiske elementer. Disse søylene er basert på det Scott forstår som tidligere teoretikers oppfatninger av viktige elementer ved institusjoner. Oversatt til norsk er søylene: regulativ, normativ og kultur-kognitiv (Scott, 2013, s. 59). Christensen, Egeber, Lægreid, Roness, & Røvik (2015), viser til tre logikker innad i organisasjoner. De tre logikkene er: det instrumentelle perspektivet, det kulturelle perspektivet og myteperspektivet (Christensen et al., 2015). De to sistnevnte regnes ofte som to varianter av det institusjonelle perspektivet. Videre i kapittelet vil det redegjøres for og vises til sammenhenger mellom de institusjonelle søylene og logikkene. Det er også viktig å huske på at disse tilnærmingene ikke nødvendigvis er gjensidig utelukket, men at det kan benyttes en kombinasjon av ulike tilnærminger.

Regulativ søyle og Instrumentelt perspektiv

Instrumentelt perspektiv oppfatter organisasjoner som redskap for å oppnå mål i samfunnet. Med bakgrunn i dette handler organisasjoner basert på sine formål og benytter seg av tilgjengelige virkemidler for å nå de fastsatte målene (Christensen et al., 2015, s. 34). Dette ligner på den regulative søylen som omhandler regler, sanksjon og overvåking, hvor medlemmers oppførsel kan reguleres og begrenses av institusjonen (Scott, 2013, s. 59). I denne søylen er det en instrumentell logikk med rasjonelle valg. Videre baserer dette seg på at individer lager regler for å fremme egeninteresser, og de følger reglene for å få belønning eller for å unngå sanksjoner (Scott, 2013, s. 62). Som et resultat av dette kan regulative systemer forstås som holdbar og med bruk av formelle regler og makt. Videre viser Olsen (2007) til det instrumentelle perspektivet i universitetskontekst:

The University can be seen as an organizational instrument for achieving predetermined preferences and interests. Then the issue is how the University can be organized and governed in order to achieve tasks and objectives in the most efficient way (Olsen, 2007, s. 26).

I denne søylen har man også fokus på sanksjoner som kan gis gjennom uformelle mekanismer eller når det kommer til formalisering av et regelsystem (Scott, 2013, s. 60). Scott (2013, s. 60), foreslår at reguleringsystemer vektlegger forpliktelse, presisjon og delegering. I tillegg er det

regler som rettferdiggjør bruk av makt og sanksjoner, som gjør at makten er institusjonalisert gjennom autoritet (Scott, 2013, s. 61).

Det instrumentelle perspektivet tar for seg kartlegging av mål og midler for å oppnå målene, samt om det er samsvarer mellom organisasjonens ønsker og handlingene som utføres (Christensen et al., 2015, s. 35). Dette igjen bygger på organisasjonsstruktur som inneholder posisjoner med satte interne og eksterne regler for handling, og med klar struktur i hvordan oppgaver bør utføres (Christensen et al., 2015, s. 35).

Det er flere teoretikere som har trukket frem problematikken om aktører som gjør ting for egen nytte og vinning. Skocpol (1985), argumenterte at staten har egeninteresser og derfor handler autonomt fra andre aktører (Scott, 2013, s. 62). På bakgrunn av dette mener Scott (2007, s. 62) at staten kan anses som en aktør som lager regler, er dommer og håndhever reglene. Det vil likevel være viktig med lokale aktører i organisasjoner som kan iverksette på en daglig basis, dette kan gjøres av eksempelvis ledere og administratorer. Dette i overensstemmelse med apeks og støttepersonell beskrevet av Mintzberg (1981). Tilsvarende er det med kvalitetssystemer i høyere utdanning som er lovpålagt av myndighetene, hvor universitetet selv må implementere gode rutiner for å oppfylle kravene.

Det instrumentelle perspektivet kan igjen deles i to varianter: hierarkisk variant og forhandlingsvariant. Førstnevnte tar utgangspunkt i organisasjoner som enhetlig og ofte med en ledelse, mens i sistnevnte er det fokus på at organisasjoner er sammensatte og at det er behov for forhandlinger fra flere aktører for å oppnå satte mål (Christensen et al., 2015, s. 35). Fra tidlig av har universiteter vært enhetlige organisasjoner med sterk ledelse, de siste årene ser man derimot at flere universiteter verdsetter flere aktører som viktige i det arbeidet som gjøres. Denne forskjellen kommer også tydelig frem i diskusjoner om gamle og nye universiteter. De gamle var tradisjonelt sett preget mer av å være kollegial med bruk av elementer fra forhandlingsvarianten, samtidig som det har vært tendens til bruk av sterkere ledelse, og mange mener at alle har blitt mer sentralisert (Frølich et al., 2018, ss. 477-478).

Videre ønsker jeg å fremstille den regulativt-institusjonelle tilnærming i sammenheng med universiteter. For universiteter sin del handler dette om at de kan operere som organisatoriske instrumenter for å oppnå noen satte interesser (Olsen, 2007, s. 26). Det handler da om en effektivisering for å nå noen satte mål. Universitetet kan fremstå som et instrument for ulike aktører som myndighet, studenter eller andre individer på universitetet. Videre mener Olsen (2007, s. 27) at universitetet er involvert i kontrakter og at universitetet derfor er avhengig av

eksempelvis økonomiske bidrag i sitt arbeid. Et eksempel på dette kan være et ønske om å oppfylle krav fra myndigheten for å tilegne seg økonomiske goder.

Normativ søyle og institusjonelt perspektiv

I den normative tilnærmingen vektlegges normer og verdier i stor grad. I henhold til Scott (2013, s. 64), er verdier en forestilling av det ønskelige som eksisterende strukturer måles opp mot, mens normer handler om hvordan ting gjøres. Kulturperspektivet tar, ifølge Christensen et al. (2015), for seg organisasjonskultur og hvordan dette oppstår basert på verdier og uformelle normer (Christensen et al., 2015, s. 52). I denne tilnærmingen er det utgangspunkt i at verdier og normer innad i organisasjonen gjør dem unik fra andre organisasjoner. Det handler om hvordan organisasjonskultur innen en organisasjon oppstår og gradvis opprettholdes over lengre tid. Det kan være et følelsesmessig bånd som skapes over lengre tid som medfører en følelse av tilhørighet, hvor deltakere får en felles forståelse som legger grunnlag for tillit og lojalitet (Clark, 1972, s. 183).

Det handler om en kombinasjon av sosial oppførsel og muligheten til å ta sosial handling, samtidig som aktører begrenses av pålegg i institusjonen (Scott, 2013, s. 64). Ifølge Blake og Davis (1964), definerer normative systemer noen mål i tillegg til å finne passende måter å nå målet på. Videre handler det om sosial plassering med kulturell overvekt på å nå de satte målene (Blake & Davis, 1964, s. 474). Med denne logikken mener Christensen et al. (2015) at over tid vil det utvikles felles identitet og mål vil gradvis vokse frem (Christensen et al., 2015, s. 52). Et annet viktig element er at det vektlegges normative forventninger, og det medfører bruk av roller når dette rettes mot utvalgte aktører (Scott, 2013, s. 64). Disse rollene kan være uformelle og utvikles over tid, eller de kan være formelt konstruert og nedfelt i en stillingsbeskrivelse (Scott, 2013, s. 64). Samtidig er det flere som vektlegger bruk av sanksjoner i denne tilnærmingen. Blake og Davis (1964), viser til hvordan sanksjoner er med på å støtte opp under normene for akseptert atferd. Noe som kan gjøres gjennom formelle sanksjoner eller ved uformelle sanksjoner (Blake & Davis, 1964).

Ifølge Christensen et al. (2015), bygger logikken på en tanke om «passende atferd» hvor aktører handler ut ifra hva de anser som akseptabelt (Christensen et al., 2015, s. 52). March og Olsen (1989) var tidlig en del av denne tankegangen. De mente at mange av reglene som blir fulgt i institusjoner former en rutine hvor «people do what they are supposed to do» (March & Olsen, 1989, s. 21). Videre hadde ovennevnte fokus på sosiale forpliktelser og hvordan regler er med på å skape en relasjon mellom de ulike rollene (March & Olsen, 1989, s. 23). Dette fører igjen

til at aktørene ønsker å finne den mest passende handlingen basert på egen rolle (Scott, 2013, s. 65). Flere har også satt søkelys på hvordan institusjoner har røtter i moral. Med bakgrunn i dette har institusjoner et behov for at noen bryr seg nok til å forplikte seg på et dypere plan for at den skal fungere på lengre sikt (Scott, 2013, s. 66).

Ved universiteter opplever man en normativ tilnærming ettersom normer og verdier har en stor innvirkning. For flere er det et ønske om en felles kultur, og nye ansatte og studenter blir opplært innenfor universitetets strukturer. Som et resultat av dette kan aktører føle en sterkere tilhørighet til universitetet. Aktørene vil kunne handle ut ifra hva de anser som akseptabelt, dette basert på den rollen de innehar ved universitetet. Når det kommer til kvalitetsarbeidet som gjøres ved universiteter kan aktørers arbeid da være påvirket av et ønske om å gjennomføre rollen på en god måte.

Kultur-kognitiv søyle og myteperspektivet

I den kultur-kognitive tilnærmingen er det fokus på mening og hvordan meninger skapes. Kultur-kognitiv tilnærming omhandler delte forestillinger som legger føringer for hvordan mening skapes, og hvordan man som individ oppfatter omgivelsene rundt seg (Scott, 2013, s. 67). Basert på dette innehar individer internaliserte forestillinger av verden som er med å skape mening (Scott, 2013, s. 67). Videre gjør dette at hvis man skal forklare en aktørs handling, så må man også ta hensyn til aktørens egen tolkning (Scott, 2013, s. 67). Denne søylen kan i tillegg forbindes med myteperspektivet. Myteperspektivet tar for seg sosiale normer i omgivelsene som kan forårsake at organisasjoner blir likere hverandre (Christensen et al., 2015, s. 75). Meyer og Rowan (1977) viser til hvordan flere formelle organisasjoner følger institusjonelle regler som fungerer som myter. Ovennevnte mener at omgivelsene er med på å utfordre eksisterende organisasjoner og kan drive organisasjoner til å innlemme nye praksiser (Meyer & Rowan, 1977, s. 340). Denne tilnærmingen fokuserer da på hvordan verdier i omgivelsene er med å påvirke organisasjonen.

Kultur oppfattes i denne tilnærmingen som «a symbolic system viewed as objective and external to individual actors» (Scott, 2013, s. 67). Ved denne tilnærmingen kan en tolke at kultur gir et mønster man følger hvor «internal interpretive processes are shaped by external frameworks» (Scott, 2013, s. 67). Dette er i likhet med Christensen et al. (2015, s. 75), som omtaler myter tilsvarende verdier i omgivelsene, hvilket oppleves som sosiale normer (Christensen et al., 2015, s. 75). Disse mytene og normene i omgivelsene kan spres grunnet ulike aspekter. Ifølge Rørvik (2007, s. 64-65), spres ideer ved at det er stort tilbud på oppskrifter

om optimal organisasjonsstyring, samtidig som det er etterspørsel fra ulike virksomheter som vil oppnå universell identitet som «organisasjon». Ønsket om en felles identitet som «organisasjon» er en av grunnene til opprettelsen av begrepet «masterideer». Ifølge Røvik og Pettersen (2014) er en masteridé:

En masteridé er en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner på tvers av sektorer og nasjoner (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54).

Med bakgrunn i definisjonen beskrevet over, kan masterideer oppfattes som store ideer som over en periode har tilegnet seg stødig forankring og som regnes som foretrukket ovenfor andre ideer. Videre viser Røvik og Pettersen (2014, s. 54) til kjennetegn ved masterideer som bygger på: stor utbredelse, uklart opphav, er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske. Dette betyr at ideene spres i et stort omfang og det er vanskelig å spesifisere deres opprinnelse (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54). Videre er de selvbegrunnede ved at det tas for gitt at de er gode virkemidler, og de regnes som reformutløsende ettersom de er med å konstatere problemer og skaper et lokalt ønske om å endre spesifikke områder. Samtidig er de eklektiske, som betyr at de kan strekkes til å passe de fleste organisasjoner (Røvik & Pettersen, 2014, s. 55). Slike masterideer kan oppleves som rett måte å gjøre ting på og kan føre til at organisasjoner blir enda mer lik hverandre.

Meyer og Rowan (1977) er noen av dem som har knyttet isomorfi til myte-perspektivet. Ovennevnte viste til hvordan et ønske om å benytte myter i omgivelsene som skal styrke legitimiteten kan gå på bekostning av den interne styringen (Meyer & Rowan, 1977, s. 340). DiMaggio og Powell (1983) skrev i «The Iron Cage Revisited» om isomorfi og kollektiv rasjonalitet. I henhold til ovennevnte iverksettes organisasjonsendring grunnet prosesser som gjør organisasjoner likere hverandre som igjen baseres på homogenitet i strukturene (DiMaggio & Powell, 1983, s. 147). Deres teori om at organisasjoner blir likere hverandre ved at de implementer de samme elementene, blir på norsk kalt «homogeniseringsteorien» (Røvik, 2007, s. 26). I likhet er isomorfi beskrevet av Hawley (1968), som en “constraining process that force some unit in a population to resemble other units that face the same set of environmental conditions” (DiMaggio & Powell, 1983, s. 149). Med bakgrunn i ovennevnt litteratur omfavner isomorfi hvordan verdiene i omgivelsene legger til rette for et ønske om felles identitet som videre kan føre til strukturlikhet (Røvik, 2007).

I de følgende avsnittene skal det vises til når myte-perspektivet og kultur-kognitiv søyle forekommer ved universiteter. Når det kommer til sosiale normer i omgivelsene kan man se at universiteter blir likere hverandre fordi det er krav fra omgivelsene som man vil oppfylle for å bli oppfattet som et godt og anerkjent universitet. Eksempler på dette kan være krav satt av myndighet, NOKUT eller fra andre relevante aktører på feltet. NOKUT trekker også frem et ønske om kvalitetskultur (NOKUT, 2021, ss. 9-10). Ved å ha en kultur for kvalitet ønsker man at aktører skal handle med disse verdiene som utgangspunkt.

Universiteter er kultur-kognitiv i den grad at det er sosiale normer i omgivelsene som organisasjoner implementere inn i egen organisasjon. Universitetssektoren har også stor tradisjon for idédeling. En form for idédeling som ofte benyttes er «best practices», som oppfattes som den riktige eller aksepterte måten å gjennomføre på for å få et optimalt utfall (Ramirez, Byrkjeflot, & Pinheiro, 2016, ss. 37-38). Som et resultat av dette settes det en norm i omgivelsene som fører til at flere universiteter benytter lignende metoder, noe som igjen gjør at de blir likere hverandre. Videre kan man av dette se på kvalitet som en «masteridé» ettersom det i stor grad er utbredt og legitimert. Ifølge Røvik og Pettersen (2014, s. 60-61) er begrepet kvalitet strekkbart og med utydelig opprinnelse, samtidig har det fått stor spredningskraft og er godt vitenskapliggjort. Kvalitet som masteridé har også lagt føringer på universitetssektoren. Gjennom Bologna-prosessen ble internasjonale verdier tydeliggjort, mens Kvalitetsreformen la føringer for kvalitet i norsk høyere utdanning. Denne masterideen om kvalitet har skapt en etterspørsel om å ha god kvalitet, og også vært med å legge føringer for kvalitetsarbeidet som gjøres i norsk høyere utdanning.

I denne studien vil ovennevnte perspektiver og logikker operasjonaliseres basert på spørsmål i intervjuguiden som igjen er tett koblet med teorien. Spørsmålene legger til rette for ulike tolkninger, som kan være basert på intervjuobjektets fremstillinger om temaet. De spørsmålene som legger logikker til grunn handler om hva som legges i ulike begreper, hvilket fokus individene har på kvalitet og tankesett ved enheten, samt erfaring i organisasjon.

3.2 Institutional Work

I dette kapittelet vil det bli redegjort for perspektivet Institutional Work, med spesielt fokus på Quality Work. Dette ettersom perspektivet er nyttig å benytte i forbindelse med oppgavens tema og problemstilling. Institutional Work bygger på ny-institusjonelt perspektiv. Kjernen i det ny-institusjonelle perspektivet omhandler organisasjonsstruktur og prosesser, i tillegg til et fokus

på omgivelsene (Woll, 2014, ss. 249-250). Man tar i dette perspektivet utgangspunkt i at endringer og resultater innad i organisasjonen blir påvirket av omgivelsene til organisasjonen.

Lawrence, Suddaby, og Leca (2009), har en interesse i å trekke fokus mot aktørene og hvordan deres handlinger påvirker institusjonen. Dette med bakgrunn i deres oppfatning om mangler i forståelser når det kommer til interaksjonen mellom aktører og institusjoner (Lawrence et al., 2009, s. 2). På bakgrunn av dette omhandler Institutional Work målrettet handling som tar sikte på: å skape, vedlikeholde og forstyrre institusjoner (Lawrence & Suddaby, 2006, s. 215). Videre tas det utgangspunkt i aktiviteter som gjøres istedenfor fokus på resultater eller prestasjoner, noe som igjen kan gi en forståelse av handlinger som knytter aktører til institusjonen (Lawrence et al., 2009, ss. 10-11).

Lawrence og Suddaby (2006), gjenspeiler hvordan man kan benytte et praksis-perspektiv. Ifølge ovennevnte omhandler dette «knowledgable, creative and practical work of individual and collective actors aimed at creating, maintaining and transforming institutions» (Lawrence & Suddaby, 2006, s. 218). Videre viser Lawrence og Suddaby (2006, s. 220), til 3 nøkkelementer i tilnærmingen: «creating, maintaining and disrupting institutions». Den første handler om aktørers kunnskap og ferdighet for individuell og kollektiv handling (Lawrence & Suddaby, 2006, s. 220). Den andre omhandler hvilke elementer som pågår for å opprettholde institusjoners overlevelse, noe som kan inkludere støtte, reparasjon eller gjenskaping (Lawrence & Suddaby, 2006, ss. 229-230). Det siste elementet omtaler hvordan aktører kan forstyrre institusjonen eksempelvis ved å ikke forholde seg til moral og verdier i institusjonen (Lawrence & Suddaby, 2006, ss. 234-235).

Videre studerer Zietsma og Lawrence (2010), samspillet mellom Boundary Work og Practice Work. Det kobles til embedded agency³ som omhandler hvordan aktører kan påvirke institusjoner til tross for at deres tanker og verdier er begrenset av institusjonen (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 189). Det tar da for seg hvordan aktører kan innvirke når de er begrenset av institusjonen. Videre tar det for seg forskjeller mellom mennesker samt deres delte rutiner for atferd (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 190).

Kraatz (2011, s- 59-60), gir i artikkelen «Two Cheers for Institutional Work» kommentarer på arbeid gjort av Lawrence, Suddaby og Leca. Ovennevnte mener definisjonen om Institutional Work er bra som paraplybetegnelse som kan gi en bedre forståelse av institusjonell forskning,

³ Begrepet «agency» benyttes i studien ettersom det ikke eksisterer et tilsvarende norsk ord. Agency omhandler aktørenes mulighet til å påvirke institusjoner gjennom egne handling.

samtidig fremmer han kritikk for mangler ved begrepet (Kraatz, 2011). Ifølge Kraatz (2011, s. 59), fokuserer Lawrence og kollegaer på aktørers egne erfaringer istedenfor å se på personene som del av et større institusjonelt spill. Videre kritiserer han dem for å ikke anerkjenne Selznick's arbeid (1957, 1996, 2000) som en del av tidligere verk om Institutional Work (Kraatz, 2011, s. 60). I henhold til Lawrence, Leca & Zilber (2013, s. 1024) fokuserer forskning om Institutional Work på: *hvordan* foregår institusjonelt arbeid, *hvem* gjør det institusjonelle arbeidet, og *hva* utgjør institusjonelt arbeid. Når det kommer til sistnevnte om hva som konstituerer Institutional Work viser flere til relasjon med agency. Når det kommer til hvem som utfører det institusjonelle arbeidet viser Lawrence et al. (2013, s. 1025-1026), til profesjonelle aktører og aktører som er relatert til profesjonen, i tillegg poengterer de viktigheten av ledere.

Det er mange tidligere studier som benytter seg av Institutional Work som teoretisk rammeverk. Spesielt studier som omhandler helse- og omsorgssektoren eller bedrifts- og endringsledelse har tidligere benyttet seg av Institutional Work. Når det kommer til omsorgssektoren har man eksempelvis artikkelen om Institutional Work og selvtillit med fokus på omsorgsarbeidere som arbeider med personer med psykisk utviklingshemning (Abright, 1989). Et annet eksempel innen «helse» omhandler institusjonelt arbeid i lys av opprettholdelse av profesjonell makt. Studien tar for seg det arbeidet profesjonell elite utfører for å opprettholde deres profesjonelle dominans (Currie, Lockett, Finn, Martin, & Waring, 2012). Et eksempel på feltet «endring» er studien til Suddaby, Saxton, & Gunz (2015), som omhandler Institutional Work hvor regnskapsbyråer benytter seg av sosiale medier for å frembringe endring i domenet (Suddaby, Saxton, & Gunz, 2015). Et annet eksempel på endringsfeltet omhandler ledelsesmoter hvor Perkmann & Spicer (2008), analyserer hvordan forbigående ledelsesmoter blir institusjonaliserte når de blir forankret i institusjoner (Perkmann & Spicer, 2008).

I studier om høyere utdanning er det også flere som benytter seg av tilnærmingen Institutional Work. Et eksempel er studien til Vukasovic (2014) som viser at disiplinære forskjeller betyr noe i sammenheng med intern kvalitetssikring i høyere utdanningsinstitusjoner. Videre studerer hun intern kvalitetssikring ved to forskjellige universiteter hvor hun ser på involverte aktører og aktiviteter de deltar i, samt sammenhengen mellom institusjonalisering av intern kvalitetssikring og egenskaper til fagområder (Vukasovic, 2014, s. 44).

Granquist & Gustavson (2015) skrev om «Temporal Institutional Work» med fokus på hvordan midlertidighet er med på å forme institusjoner. De tok utgangspunkt i et prosjekt som skulle

etablere noen nye satsinger for universitet som senere benyttet statlige universitetsreformer. Videre viser de til 3 former for midlertidig institusjonelt arbeid: *entraining*, *constructing urgency* & *enacting momentum*. Førstnevnte refereres organisert som *top-down* med rutiner, mens begge de siste anses som praksiser med *bottom-up* og som er *problemdrevne* (Granqvist & Gustafsson, 2015).

I tillegg er det flere studier som tar utgangspunkt i institusjonelle logikker uten å spesifikt fokusere på *Institutional Work*. Eksempelvis Cai og Mountford (2021), som mener det mangler en enighet angående hvordan analyser med institusjonell logikk skal anvendes. Med bakgrunn i dette analyserer overnevnte hvilke tilnærminger som benyttes i studier om høyere utdanning (Cai & Mountford, 2021, s. 1). Det er derimot få studier som omhandler spesifikt høyere utdanning og som benytter seg av *Institutional Work*.

3.2.1 Quality Work

I dette prosjektet tas det utgangspunkt i kvalitetsarbeid og hvordan aktørene handler når det kommer til hverdagslige aktiviteter om kvalitet. Derfor vil det i denne oppgaven være aktuelt å benytte *Quality Work*. Elken og Stensaker (2018, s. 189), retter oppmerksomheten mot *Quality Work* for å gi et overordnet konsept når det kommer til prosesser og hverdagslige handlinger som har til formål å forbedre eller opprettholde kvalitet i høyere utdanningsinstitusjoner. Konseptet er tilnærmet det som i denne oppgaven fremstilles som «kvalitetsarbeid». Dessuten bygger *Quality Work* på *Institutional Work* som perspektiv (Elken & Stensaker, 2018, s. 190). Denne tilnærmingen egner seg å benyttes ettersom oppgaven omhandler kvalitetsarbeid. Samtidig gjør det at jeg i dette prosjektet kan studere samspillet mellom aktørene og handlinger som gjennomføres i praksis.

Elken og Stensaker (2018, s. 190) definerer *Quality Work* som: «activities and practices within higher education institutions that address the quality of its educational provision». Videre påpekes det at dette innebærer den formelle struktur, samt den uformelle praksis og rutiner (Elken & Stensaker, 2020, s. 2). Denne uformelle praksisen kan igjen over tid bli en egen kultur (Christensen et al., 2015).

Quality Work har blitt benyttet som begrep i tidligere studier. Spesielt innenfor studier om helse-sektoren, førskole og fritidstilbud for barn. Eksempler på førstnevnte omhandler *Quality Work* fra allmennlegers perspektiv (Strandberg, Ovhed, Håkansson, & Troein, 2006). Et annet eksempel angår kvalitetsarbeid i norsk helsevesen, og viser til den viktige rollen førstelinjeledere har i implementeringen av nasjonal politikk og forskrifter som omhandler

kvalitet (Kjøs, Botten, Gjevjon, & Romøren, 2010, s. 351). Mens et eksempel om bruk av Quality Work innen skoler, omfatter tilnæringer og utfordringer med systematisk kvalitetsarbeid sett fra svenske fritidsaktivitetslæreres perspektiv, her med ekstra fokus på dokumentasjon (Hjalmarsson, 2018, s. 2197).

Når det kommer til litteratur om høyere utdanning er Quality Work relativt nytt. Quality Work som perspektiv i høyere utdanning ble utbredt etter artikkelen til Elken og Stensaker (2018). I de neste avsnittene vil det gjennomgå en litteraturgjennomgang på feltet Quality Work med fokus på høyere utdanning. Først vil det vises til verk skrevet før perspektivet slo røtter i 2018, deretter vil det bli gjennomgått nyere litteratur publisert i ettertid.

I 1996 skrev Michele Acker-Hocevar om hvordan bygge «quality work culture» (Acker-Hocevar, 1996). Massy (1999), fokuserer på hvordan kvalitetsarbeid gjøres i Danmark og Sverige. Vedkommende viser til hvordan landene benytter ulik form for evaluering av kvalitet, hvor Sverige benytter revisjon mens Danmark benytter evaluering (Massy, 1999, s. 5). Basert på observasjoner i Sverige og Danmark definerer Massy (1999, s. 3), Quality Work som; «the improvement of curricula and teaching and learning processes, and on assuring the best performance possible given available resources».

I litteraturen er det flere som knytter Quality Work til systematisk kvalitetsarbeid som gjøres i høyere utdanning. Omar & Liuhanen (2005) skrev om på systematisk kvalitetsarbeid i nordisk høyere utdanning (Omar & Liuhanen, 2005). Videre skriver Bergh (2015), om systematisk kvalitetsarbeid i svensk utdanning. Ovennevnte argumenterer for at det har skjedd endring i språket som blir benyttet, og endringer det kommer til relasjon mellom lokal autonomi og nasjonal kontroll. Videre konkluderer han at disse endringene har forekommet grunnet tilpasninger i utdanningssystemet (Bergh, 2015, ss. 603-604).

I 2020 ble det publisert ei bok med navnet "Quality Work in Higher Education" (Elken, et al., 2020). Boken omhandler Quality Work i relasjon med kvalitetssystemer, kvalitetssikring, studentinvolvering og studentdeltakelse, ulike nivåer i utdanningssystemet og teknologi.

Aamodt et al. (2020) ser på forholdet mellom ekstern kvalitetssikring og studieprogramleders rolle for å sikre kvalitet i studieprogrammet. Dette gjøres ved å analysere relasjonen mellom organisering av kvalitetsarbeid ved universiteter og de nasjonale systemene for kvalitetsevaluering i Norge og Danmark (Aamodt, et al., 2020). Det er også flere som fokuserer på elementer ved studieprogram. Prøitz, Wittek, & de Lange (2020), har gjennomført et

lærerplanstudium som omhandler planlegging og design av studieprogram. Mer spesifikt tar det for seg betydningen av sammenheng mellom planlegging av studieprogrammer og realisering av innholdet i praksis, samt på kontraster mellom studiets intensjoner og studentopplevelser (Prøitz et al., 2020, ss. 80-81).

Andre elementer som vektlegges når det kommer til kvalitetsarbeid er studentdeltakelse og tilbakemeldinger. Nerland (2020) tar for seg utfordringer med studentdeltakelse i studentaktiv læring. Noen av utfordringene Nerland (2020, s. 97-98), trekker frem er endring i de opprinnelige rollene til studenter og lærere. Med bakgrunn i dette diskuteres hvordan det kan være vanskelig å engasjere alle studentene, samtidig som det kan øke arbeidsmengden til begge parter. I et kapittel som omhandler «quality feedback» analyserer Esterhazy, Fosslund, & Stalheim (2020, s. 155-156), studenters og læreres oppfatninger av hva som er quality feedback, samt hvilke elementer i undervisningsmiljøet som oppfattes som sentrale for quality feedback. Ovennevnte viser til at hvordan deltakerne *oppfatter* «quality feedback» avhenger av hvordan de oppfatter undervisningsmiljøet. Det går igjen at studenter ofte baserer oppfatninger på egen erfaring, mens undervisere i hovedsak har et normativt standpunkt (Esterhazy et al., 2020, s. 171).

Videre ble det i 2021 utgitt en litteraturgjennomgang som tar for seg om initiativ innen kvalitetsarbeid faktisk fungerer. Bloch, Degn, Nygaard & Hasse (2021, s. 702) undersøker kvalitetsarbeid og gjennomgår litteratur som angår kvalitetsinitiativ i høyere utdanning. Deres mål er en praksisorientert gjennomgang hvor man ser på eksisterende kunnskap samt effekter av tiltak. Overnevnte kategoriserer litteraturen om Quality Work inn i: institusjonelle forhold, praksiser og utfall (Bloch et al., 2021, s. 701).

Når jeg i denne oppgaven definerer kvalitetsarbeid, er det tatt inspirasjon fra tidligere forskning på feltet. Basert på litteratur om kvalitet og Quality Work har jeg her definert kvalitetsarbeid som: *Handlinger som utøves innen høyere utdanningsinstitusjoner som tar høyde for kvalitet i utdanningstilbudet*. Det rettes et fokus på hvordan arbeidet med kvalitet ved universiteter gjøres i praksis som er et resultat av formelle og uformelle aspekter.

For å operasjonalisere kvalitetsarbeid er det flere spørsmål som er blitt stilt i intervjuene. Med alle spørsmålene i intervjuguiden ønsker man å tydeliggjøre noen elementer ved kvalitetsarbeidet. Spørsmålene i intervjuguiden omhandler hvordan prosessen foregår, hvilke nivåer som er involvert, handlingsrom i prosessen, innflytelsesmuligheter og forskjeller mellom det skrevne kvalitetssystemet og kvalitetsarbeidet som gjøres. Disse spørsmålene skal være med

å tydeliggjøre hvordan den hverdagslige aktiviteten foregår og i hvilken grad aktørene kan påvirke eget arbeid.

4. METODE

Dette kapittelet tar for seg den metodologisk tilnærming i studien. Kapittelet inkluderer en gjennomgang av hvilke metoder som anvendes og forklaring på hvorfor disse blir benyttet. I første del av kapitelet presenteres forskningsdesign og valg av case. Her forklares det hvorfor kvalitativ metode er valgt, og hvorfor casestudie er egnet for oppgaven. Deretter presenteres metoden med bruk av intervjuer, utvalg og transkribering. Det blir videre redegjort for hva slags data som har blitt benyttet og analysestrategi. Til sist, belyses forskningsetikk og min rolle som forsker.

4.1. Forskningsdesign

Denne oppgaven er basert på en casesentrert forskningsstrategi, og benytter dermed et holistisk perspektiv. Ved bruk av denne strategien får man sett på fenomenet i en større helhet med egen kontekst som utgangspunkt, istedenfor å fremheve årsakssammenhenger (Bukve, 2016, s. 93). Gerring (2004, s. 341), definerer casestudiet som: «an intensive study of a single unit for the purpose of understanding a larger class of (similar) units». Som en forlengelse av dette kan casestudier ansees som en studie av enkeltenheter som skal kunne gi en forståelse av et fenomen for flere lignende enheter.

Casestudier har i lengre tid mottatt kritikk for å gi funn som ikke er generaliserbar eller pålitelig. Kritikken baseres på et tankesett om at forskning skal benytte elementer fra naturvitenskap, hvor tall kan forklare årsaken til fenomener. Disse misforståelsene angående bruk av casestudier utfordrer Flyvbjerg (1991; 2006). Flyvberg (1991), viser til hvordan Dreyfus (1986) og Bourdieu (1977) skiller mellom naturvitenskap og menneskelig aktivitet. Videre har Dreyfus, ifølge Flyvbjerg (1991), skapt en problematisk motsetning ved å utelate kontekst ettersom utelatelse av kontekst umuliggjør forklaring og forutsigelse (Flyvbjerg, 1991, ss. 55-59). Av dette kan man oppfatte at konteksten spiller en viktig rolle. Dette forsterkes ved at Flyvbjerg (2006, s. 223), argumenterer for at man i samfunnsvitenskapen ikke kan produsere generell kunnskap basert på prediktive teorier, og at kunnskap om konteksten er mer betydningsfull. Med dette i betraktning, er formålet med denne studien å forklare fenomenet kvalitetsarbeid i sin kontekst. Kvalitetsarbeid er noe som gjøres ved alle norske universiteter, og i flere bedrifter. Ved å analysere dette, kan det være med å gi innsikt i et fenomen som også er til stede andre steder.

Videre bygger oppgaven også på et komparativt design. Dette ettersom jeg sammenligner to fakulteter i det arbeidet som gjøres. Gjennom komparativ metode kan man oppdage empiriske sammenhenger mellom variabler uten å benytte måleenheter (Lijphart, 1971, s. 683). Komparativ metode blir kritisert for å benytte få caser, samtidig er metoden lettere å gjennomføre over kortere tid (Lijphart, 1971, s. 685). I denne oppgaven er det to fakulteter ved universitetet som sammenlignes. Mer om utvalg av fakultet står i neste seksjon som benevnes som «case».

Jeg har valgt å benytte teoretisk tolkende formål i denne studien, hvor eksisterende teorier benyttes som rammeverk for analysen (Bukve, 2016, s. 88). For å utdype, vil teorien presentert i kapittel 3 benyttes som et rammeverk for å tolke det empiriske materialet. Her vil de institusjonelle logikkene utformet av Scott (2013) og perspektivene til Christensen et al. (2015) kunne forklare hvilke tanker som ligger til grunn. Samtidig vil Quality Work utviklet av Stensaker og Elken (2018) være med å vise hvordan aktører handler i hverdagen.

4.1.1. Case

UiA er blitt utvalgt ettersom kvalitetsarbeidet som gjennomføres ved utdanningsinstitusjonen fremstår som godt. Dette ettersom UiA tidligere har fått positive tilbakemeldinger fra NOKUT på kvalitetssystemet og kvalitetsarbeidet som gjøres ved universitetet (NOKUT, 2020, s. 29). I denne studien er det mer fokus på det arbeidet som utarbeides av enkeltindivider og kollektive grupper. Ved å benytte Quality Work kan man få innsyn i hvordan aktører ved forskjellige nivåer handler, og innsyn i hvordan aktørene selv også kan påvirke universitetets kvalitetsarbeid (Elken & Stensaker, 2018, s. 199). Ved å benytte dette perspektivet på kvalitetsarbeidet som gjøres ved UiA vil det kunne gi bredere innsyn i det arbeidet som gjøres i praksis.

Jeg vil bemerke at utgangspunktet for oppgaven er kvalitetsarbeidet utført våren 2021. Det er dog også viktig å bemerke at det har blitt tatt utgangspunkt i kvalitetssystemet som universitetet har hatt frem til prosjektet gjennomførtes, men med tilførsel av elementer fra det nye systemet. Dette ble gjort ettersom det kan ta tid å få formaliteter fra et nytt system implementert inn i kvalitetsarbeidet som gjøres.

Elken & Stensaker (2018, s. 198), viser til hvordan man ved Quality Work ikke bare analyserer ledelse og kultur, men heller analyserer lokal praksis som ikke nødvendigvis er så synlig i det formelle systemet. Ved å analysere arbeidet som gjøres ved UiA vil man få innsyn i hverdagslig praksis når det kommer til kvalitetsarbeid. Fokuset i denne analysen er på hvordan aktører gjennomfører kvalitetsarbeid og hvordan disse aktørene selv også kan påvirke institusjonen.

Denne studien har også benyttet komparativ metode hvor to fakulteter ved ett universitet sammenlignes. Det er fakulteter fra disiplinene hard og soft, hvor man skal se om det er forskjeller i hvordan disse fakultetene gjennomfører kvalitetsarbeidet. De to fakultetene som her sammenlignes er: Fakultet for teknologi og realfag (tek.real) og Fakultet for humaniora og pedagogikk (hum.ped).

Becher og Trowler (2001) skiller mellom ulike disipliner ved høyere utdanning, disse er: hard og soft, og pure og applied. I denne oppgaven tas det hovedsakelig utgangspunkt i hard og soft disipliner. Førstnevnte omhandler inneholder universelle lover, årsaksforslag og generaliserbare funn. Sistnevnte består av uklare grenser, er relativt uspesifisert og med løst definerte problemer (Becher & Trowler, 2001). Her vil Fakultet for teknolog og realfag regnes som «hard», mens Fakultet for humaniora og pedagogikk fremstår som «soft». Det skal dog bemerkes at det klare skillet mellom disiplinene har fått kritikk for å være for kategorisk, også av Trowler. Trowler (2014, s. 19), evaluerer egne utgivelser og konkluderer med at det i de tidligere utgaven har vært et for tydelig skille mellom disiplinene. Dette er noe man i denne oppgaven har vært bevisst på. Videre har begge fakultetene de samme nasjonale lovene og forskriftene å forholde seg til. Samtidig kan prosessen med kvalitetsarbeid gjennomføres ulikt. Dette gjør at man kan stille spørsmålstegn ved forskjellene mellom dem og deres måte å organisere kvalitetsarbeidet innad på fakultetet, samt rollen som noen hovedaktører spiller i dette.

4.2 Kvalitativ metode

I dette prosjektet har kvalitativ metode blitt benyttet. Valget falt på dette ettersom jeg ville studere hvordan aktører handler i praksis, og for å få ulike aktørers forståelser. Dette er informasjon som ikke nødvendigvis lar seg tallfeste (Dalland, 2012, s. 112). I kvalitativ metode kan man søke etter forståelser av fenomener i deres kontekst, i tillegg er man gjerne opptatt av å forstå meninger og prosesser (Silverman, 2015, s. 5). Ved metoden ønsker man å finne sammenhenger og dybde, for å få en forståelse og nærhet til feltet. Metoden er derfor preget av det særegne, fleksibilitet og deltakerne (Dalland, 2012, s. 113).

Noen vanlige metoder innenfor kvalitativ forskning er bruk av intervjuer, observasjon, dokumentanalyse samt lyd- eller videoopptak (Silverman, 2015, s. 43). Når det kommer til datainnsamlingsmetoder i denne studien, har det basert seg på intervjuer hvor lydopptak er blitt benyttet. Her er det blitt benyttet intervjuer av relevante aktører. Dette anså jeg som mest

passende ettersom det kan gi innsiktsfull data og på denne måten fikk jeg gå i dybden i hver respondent sin forståelse.

4.2.1 Intervjuer

Et sentralt element for å få aktørers tanker om kvalitetsarbeidet ved deres institusjon, ble å benytte seg av intervjuer. For å utdype, ønsket jeg å gjennomføre intervjuene av relevante aktører ved institusjonen i henhold til oppgavens tema. Ved å benytte intervjuer kan man få innpass til individers verdier, i tillegg kan det gi en kompleks forståelse av deres opplevelser og holdninger (Silverman, 2015, s. 171). Dette gjør at man lettere kan forstå hvordan de handler, og hvorfor de handler som de gjør. Det var hovedsakelig personer med erfaring med fenomenet som deltok selv om flere av disse også har mye informasjon om temaet. Grunnet dette vil intervjuobjektene videre bli betegnet som respondenter (Jacobsen, 2005, kap. 9).

Det ble tatt utgangspunkt i at intervjuene skulle være semi-strukturerte. Intervjuene var derfor delvis strukturert og med noen forslag til spørsmål, samtidig som det er rom for endringer underveis (Kvale, 2002, s. 72). Bakgrunnen for dette valget er ettersom premissene ved intervjuene skal være like slik at respondentene har samme grunnlag for å svare, samtidig som jeg ønsket mulighet til oppfølgingsspørsmål og personlig variasjon. Dessuten baserte intervjuene seg på en intervjuguide utformet i forkant (Vedlegg 2). Intervjuguiden har fungert som en disposisjon for gjennomføring av intervjuene. Dette ved at intervjuguiden bestod av noen temaer og forslag til spørsmål som det ble tatt utgangspunkt i (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 7).

Utvalg

I dette prosjektet har jeg benyttet strategisk utvalg hvor intervjuobjektene er aktører som er relevant for kvalitetsarbeidet ved institusjonen. Ved denne utvelgelsesstrategien kan man velge personer man antar har noe å fortelle om fenomenet (Dalland, 2012, s. 117). I dette prosjekter handler det om at aktørene er relevant for kvalitetsarbeidet ved universitetet. Strategisk utvalg egner seg i denne studien ettersom man da kan velge personer som arbeider med kvalitetssystemet eller som har formeninger om kvalitetsarbeidet som gjøres. Utvalgskriteriene er basert på kvalitetssystemet til universitetet, og hvilke aktører som fremstår som relevant i kvalitetsarbeidet. Det er mange aktører som kunne vært aktuelt å intervjuer, men her har jeg valgt å benytte færre intervjuer der man har kunnet gå mer i dybden på hvert av intervjuene.

Utvalget som hovedsakelig skulle bli forespurt om å delta var: Studenter (tillitsvalgte og fra studentorganisasjon), ledelse/institusjonsnivå, fakultetsnivå (ansatte ved to fakultet),

administrativt ansatte. Det ble lagt opp til at like mange fra hvert fakultet skulle få henvendelse om å delta, med forbehold om at andre personer som oppfattes som relevant kunne bli spurt i ettertid. Ut fra dette er det blitt definert 6 ulike utvalg:

- Studenter og studenttillitsvalgte
- Ansatte ved universitetsledelse (institusjonsnivå)
- Ansatte ved universitet på fakultetsnivå
- Ansatte ved studentorganisasjon eller ved verv innen studentorganisasjonen
- Administrativt ansatte ved universitet
- Åpent utvalg bestående av aktører foreslått av tidligere deltakere

Det ble også lagt opp til bruk av metoden «snøball-utvelgelse». Ved denne strategien kan man finne relevante aktører gjennom forslag fra sine tidligere respondenter (Silverman, 2015, s. 61). Aktørene som ble foreslått ved snøball-utvelgelse er basert på tidligere respondenters formening av relevante aktører. Det ble derfor lagt opp til at disse forslagene til relevante aktører kunne differere mellom fakultetene. I forkant av intervjuene satte jeg en begrensning for 2 snøballutvelgelser ved hvert fakultet for å være like mange informanter fra hvert fakultet. Denne utvelgelsesstrategien ble brukt for å få tak i studenttillitsvalgte, men også slik at respondenter på fakultetene kunne foreslå andre som de ser på som relevante aktører. Disse nye intervjuobjektene inngikk i det som ovenfor er definert som utvalg 6.

Universitetet består av mange aktuelle kandidater og ved flere ulike nivåer. Her ble det tatt et valg angående avgrensninger, for å gjøre det gjennomførbart. Intervjuene ved fakultetsnivå er: én emneansvarlig ved hvert fakultet, én studieprogramleder ved hvert fakultet, og en ansatt i ledelsen ved fakultetet. I tillegg er det to respondenter fra institusjonsnivå: én respondent fra rektorat og en administrativt ansatt. Videre var jeg av den oppfatning av den generelle student ikke nødvendigvis har fundert over arbeidet med kvalitetssystemet, og ønsket derfor å ha studenttillitsvalgte og studentorganisasjonen til å uttale seg på vegne av studenter grunnet deres rolle inn i arbeidet. Det er to tillitsvalgte ved hvert fakultet som er respondenter i denne oppgaven. Samtidig svarer også representant fra Studentorganisasjonen på vegne av studentdemokratiet ved universitetet.

Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i perioden februar-april 2021. Grunnet Covid-19 ble intervjuene holdt digitalt på plattformen Zoom. Dette ble gjort i tråd med UiAs retningslinjer for bruk av video under intervju (Universitetet i Agder, i.d). Alle representantene fikk tilsendt egen

kalenderinvitasjon på epost med lenke til møterommet i forkant av intervjuet. Det ble satt av 1 time for hvert intervju slik at man skulle ha tid hvis noen hadde mye de ønsket å trekke frem. De fleste intervjuene varte derimot i underkant av 45 minutter.

Selv om intervjuene foregikk digitalt var det viktig for meg med et godt førsteinntrykk ettersom dette vil kunne påvirke om respondentene føler seg trygg nok til å dele av sine opplevelser. Jeg startet med å introdusere prosjektet, deretter informerte jeg om bruk av diktafon som båndopptaker, videre spurte jeg om personene hadde noen spørsmål før vi satt i gang med selve intervjuet. Dette i likhet med Birkmann og Kvale (2019, s. 6) sin fremstilling av å «setting the interview stage». Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om respondenter hadde noe mer de ønsket å tilføye, og for flere ble det prat om oppgaven.

Flere av spørsmålene som ble stilt var åpne slik at respondentene selv kunne avgjøre hvordan de ønsket å vinkle sitt svar. Dette gjorde jeg for å ikke legge føringer på intervjuene og for å få frem de elementene som aktørene selv anser som viktige.

Transkribering

Transkribering går ut på å transformere talespråket i intervjuene over til tekstspråk (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 106). Dette var et viktig element i masteroppgaven, og det er mange hensyn å ta når det kommer til transkribering. Lydopptaker regnes som en av de vanligste måtene å ta opp intervju med (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 107). Også i dette prosjektet ble lydopptaker benyttet for å dokumentere det som ble sagt i intervjuene. Lydopptakene gjorde at jeg kunne fokusere på å lytte og stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene istedenfor å måtte notere alt for hånd. Det gjorde det også sikrere ved at man ikke går glipp av informasjon. I tillegg ble det notert ned tanker rett etter intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 107).

Alle intervjuene ble transkriberte uten bruk av programvare eller sekretær. Ved å transkribere intervjuene selv kunne jeg opparbeide meg en forståelse av intervjuene allerede under transkriberingen (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 108). Det gjorde at jeg fikk dypere innblikk i hvert intervju, og at det senere var lettere å analysere intervjuene.

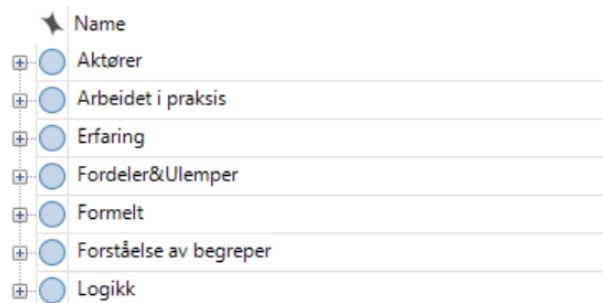
Det er flere hensyn å ta ved transkribering av intervju, spesielt når det kommer til oversettelsen fra det muntlige til skriftlige språk. Ettersom man ikke har faste regler på hvordan det gjennomføres, er det flere valg som tas (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 109). Jeg ønsket så langt som mulig å kapre all tale gjennom transkripsjon, i tillegg ønsket jeg å fange opp eventuelle pauser og benyttelse av lyder som «eeh», «vel», «hmm». Disse brukene av pauser har i ettertid ikke blitt analysert, men det har gjort det lettere å forstå helheten i intervjuene. Der hvor

respondenter viste til navn i intervjuene ble dette anonymisert allerede i transkriberingen. I tillegg ble alle intervjuene transkribert til bokmål til tross for aktørens dialekt, dette ble gjort i et ønske om å anonymisere respondentene i større grad.

4.3 Analyse av intervjuer

Planen var å analysere materialet ved å kode det selv. Etterhvert så jeg et behov for å bruk av programvare for kodingen. Ved å benytte et dataprogram kan man nyttiggjøre seg av eksempelvis memos, refleksjonsnotater, koding og ordsøk (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 113). UiA har lisens på programvaren NVivo og dette programmet ble anvendt i analyseringen. Programmet NVivo «bistår med å håndtere mange av de manuelle oppgavene som er knyttet til kvalitativ analyse» (Universitetet i Agder, Nvivo, n.d). Gjennom bruk av programvaren kunne jeg lettere kategorisere innhold i intervjuene, og holde oversikt over sammenhenger mellom respondenter.

De transkriberte intervjuene ble lagt inn i programvaren NVivo. I programmet valgte jeg å starte kodingen basert på elementer som har gått igjen i flere intervjuer og elementer som fremstod som viktige for oppgaven. Ved denne kodingen benyttet jeg det som kan kalles en «node». En «node» er en kontainer som kan være et konsept, et tema eller nøkkelord som karakteriserer noe av dataen (Edhlund & McDougall, 2019, s. 12). Videre kan man skille mellom «parent node» og «child node», hvor sistnevnte er en underkategori av «parent noden» som kan regnes som hovednode (Edhlund & McDougall, 2019, s. 139). Hovednodene benyttet er: deltakere/aktører, arbeidet i praksis, forståelse av begreper, erfaring, fordeler og ulemper, logikker og formelt (Se Figur 3). Videre ble det under hver av hovednodene opprettet «child nodes» egnet for hver enkelt. Memos ble benyttet for å registrere forskningsinnsikt i et dokument (Edhlund & McDougall, 2019, s. 129).



Figur 3 Oversikt over parentnoder

I analysen ble det testet flere «Queries» i NVivo. Queries er et verktøy som kan være med på å visualisere funn, og i programvaren er det flere ulike queries man kan benytte seg av (Edhlund

& McDougall, 2019, s. 201). Det ble ved flere anledninger gjennomført ordsøk og ordfrekvens, hvor jeg kunne få innsyn i hvilke ord som ble benyttet. Ordfrekvens ble testet med ulike lengder på ordene, og jeg fant ut at det var givende å velge ord lengre enn 5 stavelser for å unngå korte fyllord som benyttes mye. I selve intervjuene kan korte ord utspille en stor rolle, mens under ordsøk ble det mer fyll enn nødvendig. Ordsøk ble benyttet for å se hvor mange ganger ulike aktører var blitt nevnt av andre informanter. Det ble også benyttet for å finne hvor mang ganger andre essensielle ord var benyttet. Disse ordsøkene ble brukt i sammenheng med resten av kodingen ettersom flere av elementene også hadde egen node.

Word	Length	Count	Weighted Percentage (%) ▾	Similar Words
kvalitet	8	190	0,39	kvalitet, kvaliteter
studentene	10	189	0,39	studenten, studentene, studentenes, studentens
kvalitetsarbeidet	17	144	0,29	kvalitetsarbeidet, kvalitetsarbeidets
kvalitetsarbeid	15	142	0,29	kvalitetsarbeid, kvalitetsarbeide
studenter	9	99	0,20	studenter, studenters
innflytelse	11	95	0,19	innflytelse
tillitsvalgt	12	88	0,18	tillitsvalgt, tillitsvalgte, tillitsvalgtes
prosessen	9	85	0,17	prosessen, prosessene
emneansvarlig	13	68	0,14	emneansvarlig, emneansvarlige, emneansvarligs
gjennomføre	11	68	0,14	gjennomfør, gjennomføre, gjennomfører, gjennomføres, gjennomføring
kvaliteten	10	68	0,14	kvaliteten, kvalitetsens
egentlig	8	61	0,12	egentlig
kvalitetssystemet	17	60	0,12	kvalitetssystemet
institusjonen	13	57	0,12	institusjonen, institusjonene
vanskelig	9	53	0,11	vanskelig, vanskelige

Figur 4 Ordsøk i NVivo (8 stavelser)

4.4. Personvern og forskningsetikk

Gjennom studien har det vært viktig å sikre at studien er etisk og ansvarlig. Det har derfor vært essensielt å følge lover om etikk og redelighet som Universitets- og høyskoleloven og Forskningsetikkloven. I tillegg har det vært sentralt å skulle følge retningslinjer for forskningsetikk og retningslinjer om håndtering av persondata. Dette har blitt gjort for å følge regler, men enda mer for å ivareta de menneskene som har stilt opp til intervjuer (Dalland, 2012, s. 95).

I samsvar med veileder ble det vurdert å søke prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det ble søkt for å sikre at dataen man ønsket å innhente følger retningslinjer, og sikre at behandlingen av informasjonen er i tråd med gjeldende lover om personvern. NSD kom med forslag til endringer i prosjektet. Etter noen små endringer ble behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet vurdert som i samsvar med personvernregelverket (Vedlegg 3). Den vurderingen tok NSD med bakgrunn i beskrivelse av prosjektet, utvalgene og informasjon om behandling av personvernopplysninger.

Hvordan man kan oppnå god forskning og tilnæringer for å følge lovverket kan man finne i retningslinjer for forskning. De forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi har vært sentrale i dette prosjektet for å sikre en god forskning. For meg har det vært viktig å sikre at forskningen har vært ansvarlig og etisk (NESH, 2016, s. 5).

Spesielt viktig har det vært for meg å ta hensyn til menneskeverd og personvern. Dette tar utgangspunkt i at jeg som forsker skal ha respekt for menneskene i studiene, deres autonomi og medbestemmelse (NESH, 2016, s. 12). Som en oppfølging av dette, har behandling av personopplysninger har vært viktig for meg. Dette for å sikre anonymitet og for beskytte deltakernes identitet (NESH, 2016, ss. 12-13). Opplysningene i denne studien har blitt behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det var grunnleggende for meg at deltakere var klar over hva de deltok og om frivillig deltakelse. For å kunne gi tilstrekkelig informasjon ble det utarbeidet et informasjonsskriv som deltakerne fikk tilsendt før deltakelse (Vedlegg 1). I informasjonsskrivet ble det informert om prosjektet og om samtykke, i tillegg inkluderte dette en samtykkeerklæring. Samtykke er viktig for å sikre personers selvbestemmelse, samt for å unngå å krenke personers integritet (NESH, 2016, s. 14). Deltakere som ønsket å delta måtte sende inn skriftlig samtykke i forkant av intervju. I tillegg til å samtykke til intervju med lydopptak, måtte de ta stilling til hvorvidt de samtykket at opplysninger kunne gjøre at vedkommende gjenkjennes. Til tross for at de fleste samtykket til å kunne gjenkjennes, har jeg i oppgaven valgt å ta utgangspunkt i å anonymisere i den grad at kun nivå og stilling blir referert til.

Lagring og oppbevaring av informasjon har jeg ønsket å gjøre på en god måte som er sikker og konfidensiell. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker uten internettilgang. Det ble også fulgt opp med tiltak når det kommer til oppbevaring av informasjon for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Det ble ikke skrevet navnene til respondentene i noen dokumenter eller filer. Navn og kontaktopplysningene er blitt erstattet med en kode som har vært lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet har vært lagret i en kryptert mappe. Dette var viktig for å sikre at personopplysninger ikke skulle komme på avveie, og det har vært sentralt under hele masterprosjektet.

4.5. Forskerrollen

I forkant av prosjektet har jeg tatt hensyn til hvilken rolle jeg har som forsker. Det er viktig at man er bevisst over sine verdier og at man etterstreber å være upartisk (Dalland, 2012, s. 119).

Spesielt ettersom jeg under deler av masteren har hatt en stilling som er relevant for kvalitetsarbeidet ved UiA, har jeg gjort mye for å unngå å være inhabil i forskningsprosjektet.

Grunnet valget om å undersøke et universitet jeg har tilknytting til, har jeg vært ekstra bevisst på min rolle som forsker. Ved å arbeide med temaet i forkant kjenner man til systemet og prosessene på en annen måte enn personer som ikke har vært inne i prosessene. Gjennom min rolle i STA har jeg svart på høringer om kvalitetssystemet ved UiA på vegne av studentdemokratiet. I lys av å bruke tid på å sette seg inn i kvalitetssystemer gjennom jobb og diskusjoner, har jeg tilegnet mer innsikt i hvordan kvalitetsarbeidet kan foregå. Ved å delta i prosesser om kvalitetssystemet har det gitt meg stor forståelse for prosessene som gjøres. Samtidig har det gitt et større ønske om å ikke la min subjektivitet virke inn på sakligheten (Dalland, 2012, s. 119).

5. EMPIRI OG DRØFTING

I dette kapittelet vil det empiriske materialet bli lagt frem, og diskutert. Empirisk materiell og analyse er her lagt frem sammen for å lettere vise sammenhenger. Dette kapittelet etterstreber å besvare problemstillingen: *«På hvilken måte håndterer aktører ved norske universiteter kvalitetsarbeid som prosess og i hvilken grad kan de påvirke kvalitetsarbeidet?»*. For å legge frem det empiriske materialet vil intervjuguiden bli benyttet for oppsett. Dette blir gjort for å gjøre det mer oversiktlig og gi en helhet i oppgaven. Videre vil empirien bli diskutert med utgangspunkt i teorien lagt frem i kapittel 3. Først vil det bli gjennomgått en avklaring på hva informantene legger i begreper, så en diskusjon om tolking av begrepet. Deretter vil det være en seksjon der aktørene trekker frem hvem som deltakere i prosessen og hva disse aktørene gjør. Til slutt er det en seksjon som omhandler innflytelse og involvering.

I kvalitetssystemet til UiA er det en oversikt over hvem som formelt deltar i prosessene med kvalitet. Ettersom denne studien har fokus på hvordan arbeidet er i praksis og hverdagslig aktivitet, vil man her ikke referere til all den formelle aktiviteten som står beskrevet i kvalitetssystemet. Her er det mer interessant å se hvordan aktørene utfører eget arbeid og i hvilken grad de benytter seg av mulighetene de har. Det er også relevant å ta for seg hvordan de opplever egen rolle og egen anledning til å påvirke, dette gjerne i samhandling med andre aktører og deres rolle.

5.1 Forståelse av begreper

Som presentert i teorikapittelet er begrepet «kvalitet» noe som drøftes og oppfattes ulikt. Under intervjuene ble informantene spurt om hva de legger i begrepene: «kvalitet i utdanning» og

«kvalitetsarbeid». Dette for å gi en forståelse av hvordan aktørene tilnærmer seg kvalitet og kvalitetsarbeid. Det er flere informanter som syntes det var vanskelig å definere begrepene, og også flere som viste til hvordan «kvalitet» i seg selv er et bredt og uavklart begrep. 2 tillitsvalgte og én administrativ ansatt viser til kvalitet som et begrep som er vanskelig å forklare og som inneholder mye. Slik som en tillitsvalgt ved tek.real som sa: «*Man kan ikke helt forklare hva kvalitet er, alle har forskjellig meninger om hva det er*». I likhet viser en administrativ ansatt ved hum.ped til at «*kvalitet er jo så mangt*». Videre i kapittelet vil empirien for definering av begrepene fremlegges i to seksjoner, for så vil tolking av begrepene drøftes.

5.1.1 Kvalitet i utdanning

Flere av studentene startet svaret sitt med å kommentere at det var et vanskelig begrep. Videre viste de fleste til hva de mente var viktige elementer. Flere ansatte på sin side, kommenterte at det er mye som inngår i «kvalitet i utdanning». Noen hovedfunn er at gjennom «kvalitet i utdanning» kan man trekke frem elementer som: faglig og akademisk kvalitet, den opplevde kvaliteten og studiemiljøet rundt. I tillegg poengterte noen også viktigheten av pedagogikk og bruk av pensum. Videre i fremleggelsen av funn vil det legges frem basert på fakultet og nivåer i institusjonen.

Flere av studentene i studien trakk frem viktigheten av ulike aspekter av kvalitet. Her vistest det til akademisk kvalitet, pedagogisk kvalitet, kvalitet i studiemiljøet og generelt det som påvirker en students hverdag. Representanten fra STA uttalte: «*kvalitet i form av at studentene skal ha høyt akademisk og vitenskapelig innsikt i dem fagene man tar og at det må være av høy kvalitet, og at det pedagogiske skal være av høy kvalitet, men så skal det også være høy kvalitet i hvordan studenter medvirker*». Én tillitsvalgt ved hum.ped trekker frem faglig kvalitet på undervisningen, og knytter det også til: «*alt som kan påvirke en student sin hverdag*». Én tillitsvalgt ved tek.real mener: «*Det viktigste er at pensum er oppdatert i henhold til arbeidsmarkedet, at man faktisk lærer ting som man bruker ute i verden*».

Ansatte ved tek.real sine svar omfavnet i stor grad forskning og relevans. Professoren fokuserer på at det er forskningsbasert og relevant bruk av litteratur. Videre presiseres det: «*Kvalitet i utdanning betyr at vi jobber vitenskapelig med en utdanning*». Studieprogramlederen ved samme fakultet viser til et skille mellom opplevd kvalitet og levert kvalitet, og begrunner det med faglig forankring, god kommunikasjon og at studentenes forventninger blir møtt. Ledelsen ved fakultetet fokuserer på relevans, spesielt når det kommer til relevans for arbeidslivet.

Fakultetsledelsen uttaler: *«at det er innhold som er relevant for studenten for senere fag og for å være i stand å gjøre den jobben man skal senere i arbeidslivet».*

Ved hum.ped svarer de ansatte på sin side med stort fokus på studenters opplevde kvalitet i lys av læring og relasjon. Professoren viser til viktigheten av å se på studenters læring. Dette begrunner personen med *«All diskusjon om kvalitet må begynne hos studentene».* Studieprogramlederen fokuserer på relasjon med studenter, og trekker frem viktigheten av samsnacking for å skape en rød tråd i utdanningene. Samtidig viser vedkommende også til faglig dyktighet: *«Også tenker jeg selvfølgelig faglig dyktighet på undervisere og at pensum er godt og alt dette. Men jeg må nok si at det relasjonelle er avgjørende for om studenter skal oppleve at det er kvalitet i undervisningen».* Ledelsen ved hum.ped skiller mellom ansattperspektiv med fokus på kvalitet i fag og et studentperspektiv med fokus på opplevd kvalitet, samt et ledelsesperspektiv med fokus på rammene rundt.

Ved institusjonsnivå ble flere elementer trukket frem, men med ekstra vektlegging på systemer. Den administrativt ansatte viser til viktigheten av å oppfylle krav, men fremhever også opplevd studiekvalitet og relevans i arbeidslivet. Rektoratet på sin side trekker frem at det omhandler mye og at man må tenke helhetlig. Vedkommende viser til hvordan det *«går på å ha de riktige prosessene i forhold til at vi gir utdanning og involverer studentene i kvalitetsarbeidet».* Videre i hovedtrekk fokuseres det på *«det handler om hvordan systemet virker».*

5.1.2 Kvalitetsarbeid

I intervjuene ble det også stilt spørsmål om hva respondentene legger i begrepet «kvalitetsarbeid». Hovedfunnene her var at flere knyttet dette til det systematiske arbeidet gjennom evalueringer og kontinuerlig forbedring. Det var også flere som refererte til det samme som de nevnte angående «kvalitet i utdanning». Etter at respondentene hadde gitt sitt svar på hva de legger i begrepet, ble det videre gjengitt definisjonen benyttet i oppgaven slik at denne kunne brukes til videre referanse i intervjuet.

I tillegg til fokus på forbedring, var det flere tillitsvalgte som fremhevet evaluering. Og studenter trakk også frem systemer for tilbakemelding og medvirkning. Representanten til STA viste til hvordan det er fokus på å oppnå høy kvalitet, samt medvirkning og kultur. Videre konstaterte én tillitsvalgt ved tek.real: *«slik jeg opplever det er hovedfokuset på selve undervisningen og læringsinnholdet».* Den andre tillitsvalgt ved tek.real viser til viktigheten av å lytte til studentene og *«hvordan man skal få mest mulig ut av pensumet og forelesninger».*

Ved tek.real var det flere ansatte som vektla systemer, men det ble også vist til viktigheten av det daglige arbeidet. Professoren vektlegger det systematiske arbeidet som gjøres. Videre utpeker vedkommende de daglige aktivitetene med evalueringer, men poengterer at dette må gjøres systematisk og med et kritisk blikk. Studieprogramlederen viser til bruk av verktøy og systemer som et betydelig element, men trekker også frem viktigheten av kontakt med studentene. Avslutningsvis konkluderer vedkommende med at kvalitetsarbeid er to-delt: *«det operasjonelle som faglærer gjør til daglig og det som kvalitetssystemet.. legger opp til da»*. Fakultetsledelsen mener selv at de har et administrativt syn på dette, og henviser til kvalitetsarbeid som bestående av systemer og med et mål om å avdekke forbedringsområder. Videre trekkes det frem hvordan det er undervisningen og det daglige som er det essensielle.

Ansatte ved hum.ped hadde et større fokus på det sosiale og studentrelasjon. Professoren vektlegger arbeidet som gjøres av faglig ansatte, administrativt ansatte og studenter hvor man *«sammen prøver å vurdere det som til enhver tid foregår og med det som utgangspunkt prøve å forbedre et emne»*. Videre viser respondenten til at begrepet er lite integrert i det daglige. Studieprogramlederen viser til mye av det samme som vedkommende selv definerte som «kvalitet i utdanning», hvor det ble nevnt: faglig kvalitet, pedagogisk kvalitet og studiemiljø. Videre viser personen til *«Kvalitetsarbeid er selvfølgelig også, jeg vet jo at det er mer overordnet med ulike strategiprosesser og satsninger og den type ting»*. Den administrativt ansatte ved fakultetet trekker frem at kvalitetsarbeid består av kontinuerlige forbedringsprosesser, og viktigheten av å involvere studenter og ansatte.

På institusjonsnivå fremmes en helhetlig forklaring av begrepet og det fastslås hvordan kvalitetsarbeid omfatter hele organisasjonen. Respondenten fra rektoratet fremhever hvordan det omhandler kvaliteten på alt som gjøres ved universitetet, dette ved å ta tak i eventuelle problemer og et strategisk arbeid for å forbedre kvalitet. Videre viser den administrativt ansatte til hvordan systemet er de formelle rutinene, mens kvalitetsarbeid er prosesser for å oppnå god kvalitet. *«kvalitetsarbeidet er jo arbeidet med emner og studieprogram og prosesser for å få god kvalitet – og det skjer jo gjennom ulike både formelle og uformelle prosesser»*.

5.1.3 Drøfting: Tolkning av begreper

I Quality Work er man ikke ute etter å definere kvalitet som sådan, men heller analysere prosesser og praksiser betraktet under kvalitetsbegrepet (Elken & Stensaker, 2018, s. 190). Fortsatt blir det i denne oppgaven regnet som essensielt å vite hva respondentene legger i «kvalitet i utdanning» og «kvalitetsarbeid». Dette ettersom hvordan man tilnærmer seg

begrepene kan påvirke hvordan individer anser arbeidet som gjøres. I dette avsnittet vil forståelsene av begreper presentert i de to forrige underkapitlene bli knyttet opp til logikkene og annen organisasjonsteori som er redegjort for i teorikapittelet (kapittel 3).

Gjennom svarene angående hva som legges i begrepet «kvalitet i utdanning» ser man at det er ulike måter å definere dette på. Generelt sett, er det flere som refererer til elementer som regnes som essensielle fra myndigheten (Meld. St. 16, 2016-2017, ss. 16-17). Dette kan tyde på påvirkningskraften myndighet har til å påvirke institusjoner. Hovedfunnet når det kommer til begrepsforståelse er at de som tilhører Fakultet for teknologi og realfag har et større fokus på faglig forankring og levert kvalitet, samtidig som det trekkes frem viktigheten av opplevd kvalitet. Dette kan anses som basert på et regulativt perspektiv. Dette ettersom man ved fakultetet har fokus på styringsparameter og faglig kvalitet. I tillegg ser man at det er elementer fra den normative søylen ettersom flere trekker frem studenters opplevde kvalitet. Man kan også se på det som normativt ettersom det er verdier og normer ved enheten som preger handlingene til tross for at disse verdien til dels er påvirket av en regulativ logikk (Scott, 2013, s. 60).

På en annen side er det flere fra Fakultet for humaniora og pedagogikk som fokuserer på forholdet til studentene og opplevd kvalitet, samtidig som man ser på faglig kvalitet og rammene rundt. Ved dette fakultetet er logikker preget av verdier og normer, og som verdsetter studentrelasjon og studentopplevelser. Dette kan sammenlignes med den normative søylen ettersom verdiene spiller en sentral rolle (Scott, 2013, s. 64). Samtidig er det også ved dette fakultetet noen grunnleggende mål og regler som enheten må følge opp. Disse er derimot ikke vektlagt i like stor grad av respondentene ved hum.ped.

I kontrast til dette kan man se hvordan ansatte ved institusjonsnivå fokuserer på systemer. Dette kan sammenlignes med en instrumentell logikk ettersom de arbeider for å oppnå målsettinger i organisasjonen. Det kan fremstå som om respondentene anser arbeidet som virkemidler for å nå målene i strategien og kvalitetssystemet (Christensen et al., 2015). Videre trekkes det på institusjonsnivå frem opplevd studiekvalitet og relevans. Disse elementene kan på ett vis knyttes til den normative tilnærmingen ettersom det kan fremstå som basert på verdier, samtidig kan man se at dette er elementer som er formalisert i strategien til UiA. Grunnet dette kan det fremstå som om man finner passende måter å nå målene på (Blake & Davis, 1964, s. 474). På en annen side kan man se hvordan utformingen av strategien er en kobling mellom

organisasjonen og dens omgivelser hvor prosessen er sosialt konstruert påvirket av kultur (Frølich & Stensaker, 2012, s. 63).

Når det kommer til «kvalitetsarbeid» oppfatter jeg at det også her er et skille mellom fakultetene. På den ene siden fokuserer tek.real på systemer og systematisk arbeid mens på den andre siden fokuserer hum.ped på studentrelasjon og samhandling. Brady and Bates (2016), viser hvordan flere ansatte kan se på kvalitetssikringssystemer som viktig grunnet ansvarlighet og forbedring, hvor det i deres studie var flere som fokuserer på forbedring (Bloch et al., 2021, s. 705). Dette er også tilfellet i denne studien hvor flere viste til viktigheten av forbedring.

På en side, er det flere respondenter ved begge fakultetene, hovedsakelig på øverste nivå, som knytter kvalitetsarbeid mer opp til systemet enn til arbeidet i praksis. Denne vinklingen med fokus på systemet, kan være basert på et instrumentelt perspektiv hvor kvalitetsarbeidet anvendes som et virkemiddel for å oppnå innholdet i kvalitetssystemet og universitetets strategi (Christensen et al., 2015, s. 50). Videre kan det også være en organisasjonskultur ved universitetet som verdsetter systemer hvor ansatte føler en tilhørighet til systemene og strategiene. Det kommer tydelig frem at universitetsledelsen har brukt ressurser for å få universitetets visjon implementert for alle nivåer ved universitetet. Dette kan ses eksempelvis gjennom årsrapporten for 2020-2021 (Universitetet i Agder, 2021, s. 4). Det kan da tyde på en organisasjonskultur preget av dette, som igjen kan peke på en logikk basert på normative forventninger og lokale verdier (Scott, 2013, s. 64). Samtidig kan dette komme av et press fra omgivelsene om fokus på kvalitet og kvalitetsarbeid, eksempelvis fra myndigheter og gjennom stortingsmeldinger. Hvor påleggene fra myndighet fremstår som innen en regulativ logikk (Scott, 2013, ss. 59-60).

Samtidig som man kan se hvordan aktører tilhørende fakulteter definerer begrepene, viser data interessante variasjoner mellom nivåer ved organisasjonen. Vi kan da bemerke hvordan like nivåer ved forskjellige fakultet ved institusjonen trekker frem lignende elementer i sin måte å tilnærme seg «kvalitet i utdanning». Eksempelvis fremhever studieprogramlederne ved begge fakultetene viktigheten av relasjon til studentene og samsnacking blant ansatte, mens fakultetsledelsen ved begge fakultet i større grad vektla relevans og rammer. I likhet, kan man også se hvordan studentene ved begge fakultetene trekker frem tilsvarende like komponenter i sine besvarelser. Dette kan være ettersom aktørene omgås også med andre ved likt nivå, og som det kommer frem senere i intervjuene at de gjerne har møter og samlinger med andre aktører

ved samme nivå i organisasjonen. Dette kan tilsi at aktørene tilknytter seg institusjonen på ulikt vis.

På en side er man tilknyttet eget fakultet og kulturen der, men på en annen side er man tilknyttet likt tankesett med andre på samme nivå. Som en konsekvens av institusjonell kompleksitet med mange ulike logikker og verdier ved universitetet kan det oppstå identitetsspenninger og hybrid identiteter. Spenninger i akademikerens identitet kan oppstå basert på verdier og formål i akademia, spesielt grunnet skiller mellom ledelsesmessige og akademiske verdier (Winter & O'Donohue, 2012, ss. 570-571). Som en reaksjon på dette kan det oppstå hybrid identiteter. Dette er myke aktører som kan ha innflytelse i organisasjoner med institusjonell kompleksitet (Blomgren & Waks, 2015, s. 78).

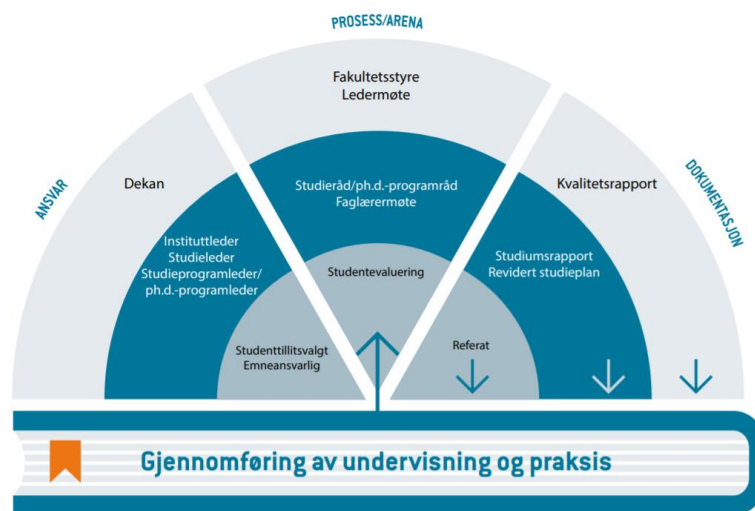
Variasjon mellom nivåer kan videre tyde på en form for parallelle hierarki. På den ene siden har man de vitenskapelige ansatte, mens på den andre siden har man administrativt ansatte (Mintzberg, 1981). Disse hierarkene kan være med å forme hvordan aktører forstår arbeidet forskjellig. Hvor vitenskapelig ansatte i større grad vektlegger studentenes opplevde kvalitet og relasjonen med studenter, mens administrativt ansatte viser til elementer som beskrives som viktig i systemer og strategien til UiA. Også dette kan knyttes til spenninger når det kommer til verdier i akademia (Winter & O'Donohue, 2012). På en annen side kan variasjon mellom nivåer gjøre at universitetet fremstår som et løst koblet system. Dette ved at man har flere enheter som i stor grad er adskilte fra hverandre, men som samtidig på noen områder er tilknyttet til hverandre (Weick, 1976, s. 3). Det er flere enheter som arbeider autonomt, samtidig er de knyttet til hverandre. Her kan det fremstå som om tilhørighet er sterkere knyttet mellom aktører på likt nivå enn tilknyttingen til eget fakultet, samtidig som begrepene gjør at de definerer i likhet med egen disiplin. Dette kan vise betydningen av akademisk identitet og tilhørighet til eget felt som et viktig element i kvalitetsarbeidet (Becher & Trowler, 2001).

En annen observasjon er at noen respondenter ikke egentlig vet hva kvalitetsarbeid innebærer, dette ettersom noen respondenter fortalte senere i intervjuet at de ikke hadde kjennskap til kvalitetssystemet. Disse respondentene viser derimot i større grad til viktigheten av undervisning og samhandling fremfor systemer under definering av «kvalitetsarbeid». Dette kan ses i sammenheng med Melrose (1998, s. 37), som poengterte at avgjørelser avhenger av verdisystemet til de som tar avgjørelsen. Også for respondentene i denne studien kan der være bakenforliggende verdier som er med å påvirke hva aktørene legger i begreper og hvordan de tar avgjørelser.

5.2 Kvalitetsarbeidet ved institusjonen

Etter begrepsavklaringene ble det stilt spørsmål om hvordan kvalitetsarbeidet foregår ved universitetet. Det formelle om hvem som deltar og hvordan prosessene foregår finner man skrevet i universitetets kvalitetssystem (Universitetet i Agder, 2017). Under intervjuene har aktørene selv fått mulighet til å definere hvordan de anser kvalitetsarbeidet ved institusjonen samt hvem de mener deltar i prosessen. I disse spørsmålene ble det tatt høyde for at aktørene selv skulle utforme svar basert på deres standpunkt og forståelse for prosessen.

Videre i dette kapittelet er det 3 seksjoner hvor empiri fremlegges basert på intervjuguiden. Det vil starte med aktører i prosessen, så hvem som er ansvarlig, for så hvor beslutninger tas. Til slutt er det en seksjon som tar høyde for å diskutere empirien sammen med teorien presentert i kapittel 3 og annen litteratur.



Figur 5 Årlig kvalitetsarbeid ved UiA

(Universitetet i Agder, 2017, s. 15)

5.2.1 Aktører i prosessen

Et element jeg ønsket gjennom intervjuene er å få et inntrykk av hvordan informantene selv oppfatter prosessen med kvalitetsarbeid. Grunnet dette ble det stilt spørsmål for å finne ut hvilke prosesser og aktører som anses som avgjørende for de ulike aktørene selv. For å finne ut av dette ble det stilt spørsmål som: Hvordan foregår prosessen med kvalitetsarbeid ved din institusjon? Hvem deltar i prosessen med kvalitetsarbeid? Hvilke nivåer ved institusjonen/organisasjonen er involvert i kvalitetsarbeidet, og i hvilken grad? Hva mener du er hoveddelene av kvalitetsarbeidet?

På spørsmålene om prosessen og hvem som deltar i prosessen er det flere informanter som refererer til rollene og prosessene som er en del av kvalitetssystemet til universitetet. Flere refererer til emneevalueringer og hvordan denne prosessen foregår. De aller fleste viser til hvordan arbeidet foregår på eget nivå, mens noen også viser til prosesser også ved andre nivåer i institusjonen.

Tillitsvalgssystemet trekkes frem som viktig for studentene sin del, og med fokus på evaluering. Videre viser flere respondenter hvordan mange av oppgavene er festet til stillinger for ansatte sin del, mens for studentene gjennomføres det valg av tillitsvalgte. Representanten fra STA reflekterer over hvordan det er ulik praksis når det kommer til gjennomføring av valg av tillitsvalgte, og forteller:

Når det kommer til de studenttillitsvalgte så blir dem valgt og der også tror jeg det slår inn en kultur-greie fordi; ja en student skal bli valgt, men hvem av dem skal bli valgt og hvordan valget skjer er ganske ulikt, etter min erfaring. (...) Så det er litt ulik praksis..

Ved hum.ped velger begge tillitsvalgte først å trekke frem evalueringer. Den ene utdyper at det benyttes: *«for å spore hvordan kvaliteten utvikler seg da og hvordan UiA som institusjon kan skape en bedre kvalitet faglig sett»*. Videre trekker den andre frem at tillitsvalgte skal delta på lærermøter, men *«det har ikke alltid vært tilfelle, men sånn er nå det»*. Deretter viser vedkommende kjennskap til evaluering av bachelor- og masterløp, uten å vise mer til det. Den andre tillitsvalgte fokuserer mer på viktigheten av samarbeid blant ansatte, og hvordan ansatte må tilpasse seg for å få et fungerende kvalitetsarbeid. Videre konstateres det at studentstemmen er viktig: *«Også er det viktig med studentstemmen! Og det er jo derfor jeg ønsker å være tillitsvalgt for jeg vil jo bidra til at folk kan få frem sin stemme»*. På spørsmål om hvem som deltar i prosessen er det flere nivåer som trekkes frem. Studentene anses som «på bunnen» og med indirekte deltakelse, så har man tillitsvalgte og studentorganer over det. Så vises det til ansatte, *«også er det dekan, og sikkert rektor og universitetsdirektøren – men jeg vet ikke helt i hvilken grad de bidrar siden det er lang avstand mellom meg til dem»*.

Begge tillitsvalgte ved tek.real trekker også frem emneevalueringer som essensielt, hvor tillitsvalgt har en samtale med emneansvarlig etterpå. Den ene tillitsvalgte understreker viktigheten av én person på fakultet som oppfattes som god støttespiller og som de tillitsvalgte kan ta kontakt med dersom det er noe de mener kan ødelegge kvaliteten. Den andre tillitsvalgte trekker også frem studieråd og dialogmøter. Begge de tillitsvalgte trekker fremhever kontakten

mellom emneansvarlig og student som grunnleggende. «Jeg tror det er mest mellom foreleser og studenter, jeg. Det er der hoveddelen av kvaliteten er».

Professoren ved tek.real starter også med å utpeke emneevaluering. Videre henviser vedkommende til flere prosesser: «Vi har jo den obligatoriske midtveisevalueringen av emner, vi har en emnerapport i slutten (oppsummerende) som alle faglærere er nødt til å gjennomføre, også er det litt på studieprogramnivå». Vedkommende gjør også oppmerksom på semestermøter sammen med tillitsvalgte. Samtidig fremheves foreleser og underviseres rolle i arbeidet med utvikling og fornying. Studieprogramlederen viser til formelle prosesser med studenttillitsvalgte og evaluering. Vedkommende utdyper at der er:

Emne/semestermøter som gjelder for hvert semester hvor vi tar alle faglærerne og tillitsvalgte (...) og tar opp utfordringer og spørsmål. Også har vi studieråd som skal gjennomføres der man har alle (...) (fra første og tredjeårs kullene) som evaluerer programmet som en helhet.

Videre henvises det til egen rolle som studieprogramleder hvor det skrives en årlig studiumsrapport, og møte med andre studieprogramledere på instituttet hvor fakultetsledelsen og dekan ofte er delaktig. Administrativt ansatte ved fakultetet understøtter kontinuerlig forbedring som utgangspunkt, i tillegg påpekes det at de følger kvalitetssystemet ved UiA og faste parameterne. Videre vises det til elementer som studieplan og evalueringer av emner, studier og program.

Ved hum.ped mener professoren at faglærere har en nøkkelposisjon, her med mulighet til å gjøre forbedringer samt sette eget særpreg på emnene. Respondenten viser til hvordan vedkommende selv samarbeider med andre for å forbedre eget emne og at kvalitetsarbeid foregår mellom kollegaer. Videre påpekes viktigheten av aktører som dekan, instituttleder og studenter. «i andre emner som jeg har ansvar for så har dekan og instituttleder vært viktig som pådrivere for endring, også lytter jeg alltid til studentene og ser hva vi kan endre – men der syntes jeg det er liten grad, at jeg får igjen konkrete tilbakemeldinger». Studieprogramlederen mener kvalitetsarbeidet foregår på flere nivåer, og viser spesifikt til arbeidet på fakultet og institusjonsnivå:

På fakultetsnivå så er det jo ulike satsninger og at satsningene på universitetsnivå/overordnet institusjonsnivå at det også konkretiseres (hva betyr det for vårt fakultet, hvordan oversetter man det til eget fakultet og vil fakultetet legger vekt på) og ulike strategi prosesser der. Også må jeg si at det er litt mer overordnet, også er det litt mer konkret innad i programmene.

Deretter trekkes det frem samlinger med fakultetet, men studieprogramlederen forteller at vedkommende selv har prioritert bort litt av dette til fordel for prioritering av et bachelorprogram. Respondenten fra fakultetsledelsen viser til kvalitetssystemet og knytningen til utdanning. Derfor trekkes dekan frem som ansvarlig for oppfølging av systemet, mens det vises til hvordan i praksis det er studierådgiver som gjennomfører mye av arbeidet.

Når det kommer til hvordan prosessen med kvalitetsarbeid foregår henviser respondenten fra rektoratet til kvalitetssystemet ved UiA. «*Det er en prosess som pågår kontinuerlig. Det skal rapporteres på arbeid som gjøres fra alt fra faglærer til fakultetet*». Etterpå vises det til NOKUT-tilsynet og at UiA fortsatt har mye forbedringspotensial spesielt når det kommer til tilbakemeldinger hvis det har skjedd kritikkverdige forhold eller dårlig undervisning. Videre påpekes det viktigheten av systematisk og strategisk arbeid ettersom man har et rammeverk som kan slå ut ulikt ved ulike fagområder. I tillegg trekker vedkommende frem bruk av plenum-diskusjoner og faglærermøter. Dette spesielt siden:

På universitetet er man kollegier som rullerer på å være instituttledere/studiekoordinatorer – så du er sjef for kollegaer som du skal tilbake å være kollega med, så det er en litt vanskeligere prosess å ta tak i en del ting.

Den administrativt ansatte ved institusjonsnivå anser det hele som en stor prosess. Hvor vedkommende forklarer hvordan man etter prosessene med etablering, går i gang med prosesser om undervisning og evaluering, som igjen diskuteres på studienivå. Respondenten velger her å fokusere på tiden etter etablering av studier når vedkommende anser rollen til emneansvarlig som viktig ettersom de koordinerer egne emner. Videre beskrives noen av emneansvarliges oppgaver som å: «*kvalitetssikre sitt emne og gjennomføre evalueringer og følge opp så langt det lar seg gjøre*». På studienivå trekker vedkommende frem studieprogramlederen som den viktigste personen, da i samarbeid med emneansvarlig. «*Og selvfølgelig studentene og studenttillitsvalgte som også bidrar inn i arbeidet og samarbeider med emneansvarlig og studieprogramleder. Så studenttillitsvalgte har jo også en viktig rolle*». Avslutningsvis refereres det til bruk av eksterne representanter fra arbeidsliv og andre institusjoner i forbindelse med kvalitetsarbeidet, eksempelvis i forbindelse med periodisk programevaluering.

5.2.2 Ansvarlig for gjennomføring

På spørsmålet «hvem i institusjonen mener du har ansvar for å gjennomføre kvalitetsarbeid?» kommer det frem ulike aktører eller nivåer som spiller en avgjørende rolle når det kommer til ansvar i institusjonen. Et hovedelement i funnene er at de aller fleste mener det ikke er noen

som alene har det ansvaret, men at alle i institusjonen har et felles ansvar for å gjennomføre kvalitetsarbeid. Videre viser flere av informantene til noen nøkkelaktører eller noen nivåer i institusjonen som de mener har et ekstra ansvar.

Representanten fra STA viser til hvordan ulike nivåer har ulikt ansvar, hvor representanten mener det strategiske arbeidet gjøres høyere opp i systemet mens utførelsen av kvalitetsarbeidet gjøres på lavere nivåer. Her med Universitetsdirektør og Rektor som sammen har et ansvar. Dette underbygges når representanten sier: *«det er jo universitetets ledelse sitt ansvar til syvende og sist. Også har man alle leddene nedover da som, ja, utfører det»*. Videre viser representanten til tillitsvalgssystemet og at UiA selv er ansvarlige for selve systemet.

Studieprogramlederen ved hum.ped viser til hvordan alle er ansvarlige, på ulik måte. *«Jeg tenker at det er fra rektor og direktør til dekan og fakultetsdirektør til instituttleder og studieprogramledere og emneansvarlige. Jeg tenker det er absolutt alle ledd, på ulike måter»*. Videre påpeker vedkommende til viktighet av samsnakk og studentinvolvering. Fakultetsledelsen ved hum.ped viser først til en studierådgiver som gjør mye av arbeidet, mens fakultetsdirektøren sin rolle er å følge det opp. Etterpå trekkes flere andre aktører frem som ansvarlig for arbeidet. *«De som har ansvar for gjennomføring av kvalitetsarbeid er faglig ledelse som har ansvar for det, og her hos oss så er det da dekaner og instituttleder»*. Tillitsvalgte ved hum.ped trekker frem hvordan det er et ansvar som havner på mange, på de ulike leddene i institusjonen. Begge trekker frem at det er noe man må gjøre sammen, og at man ikke kan gjøre det alene. Videre påpekes det at emneansvarlig har mye ansvar når det omhandler utforming av eget emne, mens studenter har et ansvar ved å fullføre studie og gjennomføre evaluering.

Begge tillitsvalgte ved tek.real trekker fram at alle må bidra, og at ansvaret er fordelt på flere. Én av de tillitsvalgte viser til hvordan ledelsen har et ekstra *«ansvar for å passe på at det blir gjort noe videre med»*, mens den andre trekker frem tillitsvalgtes rolle ved *«jobb å følge opp at ting blir opprettholdt som de skal gjøres»*. Samtidig som *«ansatte er voksne mennesker som burde klare å gjøre jobben sin»*. Professoren ved tek.real trekker frem en seksjonsleder som har fått delegert ansvaret fra instituttleder når det kommer til gjennomføring. Studieprogramlederen mener alle har ansvar, men henviser spesifikt til kvalitetssystemet og at dekaner har det formelle ansvaret. Samtidig som personen mener mye av ansvaret ligger på den enkelte ansatte. Studieprogramlederen har selv et ansvar om *«å påse at det ligger til rette for at hver enkelt*

ansatt kan gjøre kvalitetsarbeid». Videre viser vedkommende til hvordan også økonomi og tidsressurser spiller en rolle, og tekker derfor inn instituttledelsen.

Rektoratet mener mye av ansvaret ligger på fakultetene selv. Representanten sier:

Ansvar ligger på fakultetene for det er de som har ansvar for sin undervisning. Også vil et stort ansvar hvile på de som er studieprogramledere – det er de som har ansvaret for å ha systemene i orden for faglærere.

Videre viser vedkommende til flere involverte som har ansvar. De som trekkes frem er; studieprogramleder, emneansvarlig og studenter. I henhold til respondenten fra rektoratet har emneansvarlig ansvar for emner og studenter har ansvar for å bidra inn i emneevalueringene, mens studieprogramleder har overordnet ansvar for at ting blir gjort og rapportert.

5.2.3 Beslutningstaking

På spørsmålet om hvor store beslutninger tas, var det flere som var usikre på hva de skulle anta store beslutninger som. Her var et viktig for meg å ikke legge føringer, og at det skulle være basert på hva informantene selv tenker er store beslutninger.

I hovedtrekk er det flere som fremhever fakultetsnivå og instituttnivå som viktige i relasjon med beslutningstaking. Der er også noen respondenter på fakultetsnivå, emneansvarlig og studieprogramleder, som bemerker at der er besluttede lover og forskrifter som legger føringer for arbeidet. Flere poengterer hvordan emneansvarlig har rom til å ta beslutninger innen utførelse av undervisning, mens fakultetet er de som har den formelle beslutningsmyndigheten. Videre påpeker STA-representanten hvordan instituttnivå er de som har beslutningsmuligheter når det kommer til tilbakemeldinger fra studenter.

Ved hum.ped mener tillitsvalgte at vitenskapelige ansatte har stor beslutningsmyndighet, og at de styrer egen hverdag og er ganske selvstendig. I tillegg fremheves fakultetsnivå som viktig når det kommer til beslutninger. Samtidig som ene tillitsvalgte antar at økonomi kan være på å styre noe. Videre vises det til at UiA som organisasjon er stor og at rektor/direktør ikke kan ta alle avgjørelser, og at det dermed er et samspill vitenskapelig ansatte på fakultet og studentorganer. Også emneansvarlig ved hum.ped mener det er mye opp til den enkelte foreleser. Vedkommende viser til at der er organer som passer på, men at det skal mye til for at noen overstyrer det som gjøres på emnenivå. Studieprogramlederen ved samme fakultet tenker beslutninger tas høyere opp. Respondenten sier videre: *«mitt umiddelbare svar vil være i fakultetsledelsen. Men jeg vet at det er noe enda mer overordnet paraply som tas enda lengre opp»*. Igjen viser respondenten til at vedkommende selv har inntrykk av at mye skjer på

fakultetsnivå. Her viser personen til fakultetsledelsen med dekan og fakultetsdirektør i spissen, samt instituttledelsen. Også respondenten fra fakultetsledelsen viser til at beslutninger tas på fakultetsnivå, men vedkommende trekker spesifikt frem Fakultetsstyret.

Begge tillitsvalgte ved tek.real mener beslutninger tas *«lengre opp»* eller *«litt høyere opp i systemet»*. Ene trekker frem: *«Gjerne fakultetsstyre, kanskje institutt, kanskje oppe på styrenivå på universitetet (da må det være ganske omfattende ting før de skal ta beslutning)»*. Professoren ved tek.real viser til hvordan deler av beslutninger tas på nasjonalt nivå, mens annet blir bestemt av UiA. Videre bemerker vedkommende rollen til interesserte faglærere: *«Når det gjelder i praksis så er det interesserte faglærere som tar grep. Kvalitetsutviklingen er litt, tenker jeg, på faglærernivå – mer enn ett trykk ovenfra og ned»*. Studieprogramlederen mener mye makt ligger hos studieprogramleder. Samtidig viser respondenten til at dette påvirkes av økonomi og tidsbruk ved institutt, fakultet og sentralt ved universitet. Respondenten fra fakultetsledelsen ved tek.real sier: *«lengst mulig ut i organisasjonen blir vel fasitsvar på det. Men det må selvfølgelig på det nivået i forhold til hva slags beslutning som må tas»*. Ytterligere fremheves at det er få saker som kommer opp til fakultetsledelsen, og at mesteparten fikses i nærheten av studentene og den enkelte faglærer.

Den administrativt ansatte på institusjonsnivå viser til hvordan *«de formelle beslutningene blir jo tatt i fakultetsstyrene»*. Samtidig trekker personen frem den rollen emneansvarlig har: *«emneansvarlig har jo en veldig viktig rolle i forbindelse med utøvelse og undervisning, og det å legge opp semesterplaner og aktiviteter for studentene»*. Representanten fra rektoratet mener fakultetene bestemmer mye selv, dette spesielt ettersom de er selv ansvarlig for fakultetets økonomi og fordeling. Samtidig må fakultetene følge rammene og rapportere inn om kvalitetssystemet. I tillegg påpekes det hvordan ting foregår på institusjonsnivå, hvor viserektorene har fått delegert ansvar fra rektor.

det er ikke (viserektor) som tar avgjørelsen alene også er det rektor som på en måte har det overordnede ansvaret, men så har (viserektor) fått delegert en del. Så det er slik at større ting er det utdanningsutvalget som til syvende og sist tar vedtakene.

5.2.4 Drøfting: Kvalitetsarbeid i praksis

I seksjonene over har det blitt gitt en oversikt over hva respondenter anser som sentralt i kvalitetsarbeidet ved UiA. Her vil empirien om hvordan kvalitetsarbeidet gjennomføres ved UiA drøftes i sammenheng med teori presentert i kapittel 3. I tillegg vil noen av prosessene som gjentas som viktig av respondentene diskuteres i større grad.

Flere av respondentene henviser til aktører og prosesser som er nærliggende egen plassering i organisasjonen når de skal forklare hvordan det foregår. Ved å gjøre dette viser respondentene på en side kjennskap til egen deltakelse, samtidig som det på en annen side kan være mangel av kunnskap om andre prosesser. Ved å vise til prosesser de selv er deltakere i viser de en forståelse basert på egen rolle. Dette kan være et tegn på tankesett innen normativ søyle hvor det er lagt frem forventninger til ulike aktører (Scott, 2013, s. 64). I tillegg er universitetet en organisasjon som har satte regler og struktur for oppgaver som skal gjøres (Christensen et al., 2015, s. 35). Kvalitetssystemet er et eksempel på denne strukturen med klargjøring hvilke roller og prosesser som eksisterer. I tillegg er det flere respondenter som fremhever hvordan ansatte har en stillingsinstruks å følge. Dette kan fremstå som normativt grunnet bruken av roller, samtidig som det også er et viktig aspekt i regulativ søyle ved bruk av det formelle stillingsinstrukser (Scott, 2013, s. 64).

Flere respondenter viser til hvordan kvalitetsarbeid er noe alle enkeltaktører i organisasjonen er ansvarlig for. Mye ansvar legges dermed på enkeltpersoner som individuelle aktører. Dette kan igjen være basert på autonomi individer har i et profesjonelt byråkrati som universitet (Mintzberg, 1981). Generelt sett kan man ifølge Clark (1978) anse universiteter som «bottom heavy» siden mye autoritet finnes på nederste nivå i organisasjonen (Clark B. R., 1987). Ut ifra dette kan det fremstå som om individer kan påvirke eget arbeid i stor grad.

Videre henvises det av respondenter til ulike nivåer eller enkeltaktører i organisasjonen når det kommer til ansvar. Det er flere respondenter som anser studenter og emneansvarlig på et lavere nivå i organisasjonen, mens ledelsen er regnet av flere som «høyere opp». Som man kan se i organisasjonskartet til universitetet bygger strukturen på et hierarki (Universitetet i Agder, n.d). Dette ved at organiseringen av universitetet er basert på en oppbygning av flere nivåer. I tillegg er det ansatte som er medlem av organisasjonen gjennom sin stilling, og studenter gjennom deres rolle som student. Dette er en formell struktur, som også er preget av samhandling og tverrfaglighet (Universitetet i Agder, 2020). Som man ser av dette kan UiA både regnes som en organisasjon med hierarki, medlemskap og bruk av sanksjoner (Ahrne & Brunsson, 2011, s. 86). Hvor man også kan trekke inn strategien til universitetet, aktørene, samt arbeid og teknologi (Scott & Davis, 2007). I årsrapporten til UiA kommer det frem at den gamle strategien utgikk etter 2020, og styret mener hovedmålene er nådd. Ifølge Universitetsstyret (2021) har visjonen om «samskaping av kunnskap» blitt et veletablert kjennetegn for universitetet (Universitetet i Agder, 2021, s. 4). Samtidig kan UiA regnes som en institusjon siden universitetet er etablert, organisert og benytter prosedyrer (Jepperson, 1991, s. 143). I tillegg til

at universitetet er relativt varig og motstandsdyktig ettersom det består av sosiale regler og praksiser (Olsen J. P., 2007, s. 27).

På ledelsesnivå presiseres det at universitetet også er organisert gjennom et kollegialt hvor kollegaer fungerer som ledere i en tidsperiode for så at man blir kollegaer igjen etterpå. Dette gjør at organisasjonen kan fremstå som bottom-up hvor aktører nede i organisasjonen kan få ledelsesansvar på vegne av resten av sine kollegaer. Videre kan dette ses i kontrast med Mintzbergs (1981) parallelle hierarki med et tydelig skille mellom fagfolk og administrativt ansatte, samtidig som det kan være tegn på drivkrefter i organisasjonen hvor det her er etterspørsel etter anerkjente vitenskapelige ansatte som kan representere sine kollegaer. På en annen side kan det gjøre det vanskeligere for de fungerende lederne å ta tak i problemer ettersom de vet at de skal tilbake å være kollega senere. Her kan organisasjonskulturen spille en sentral rolle ved at man har en relasjon med sine vitenskapelige kollegaer, og en frykt for negative effekter dersom man tar tak i saker som kan oppleves som utfordrende (Ahrne & Brunsson, 2011, s. 86). Det fremstår som om rektoratet ved UiA løser dette ved å ha flere prosesser i plenum, og at det da er lettere å ta tak i eventuelle problemer.

Flere respondenter trekker frem at universitetsledelsen har et overordnet ansvar. Hvor flere spesifiserer ansvaret til Universitetsdirektøren og Rektoren. Dette samsvarer med kvalitetssystemet til UiA (2017, s. 9-12), hvor rektoren har overordnet ansvar for kvalitetsarbeidet mens Universitetsdirektøren har overordnet ansvar for de administrative tjenestene som benyttes i kvalitetsarbeidet. Fakultetsledelsene ved begge fakultetene trekker frem viktige aktører på sine fakultet. Spesielt trekkes det frem dekan og instituttledere med ansvar, mens studierådgiver er de som anses som aktørene som gjennomfører. Flere av disse er aktører kan regnes som støttepersonell definert av Mintzberg (1981), hvor de opererer innenfor et hierarki og skal også støtte de vitenskapelige ansatte i deres arbeid. Dessuten kan man se at flere av respondentene som kan regnes som høyere opp i hierarkiet viser større kjennskap til de ulike nivåene som er aktive i arbeidet. På en annen side kan man se at selv om de har stor kjennskap til aktører og nivåene, samt viser til viktigheten av det som gjøres «nederst» i organisasjonen, så kan de ikke gå i detaljer på hva som gjøres av eksempelvis emneansvarlige.

Rektoratet mener mye av ansvaret for gjennomføring av kvalitetsarbeid ligger på fakultetene. Det er også flere respondenter som trekker frem fakultets beslutningsmyndighet, og hvordan flere mindre saker blir avgjort på instituttnivå. Ved at flere aktører ved ulike nivåer henviser til fakultetene, kan dette være med å anerkjenne fakultetenes myndighet. Dette til tross for at

mange beslutninger ifølge kvalitetssystemet også tas på institusjonsnivå (Universitetet i Agder, 2017, s. 8). Eksempelvis ble revidering av kvalitetssystemet vedtatt i Universitetsstyret (Universitetsstyre, 2021). Det skal dog bemerkes at det var prosesser i forkant med hensikt å aktivisere til deltakelse blant ansatte. Mer om muligheter for å påvirke prosesser kommer i kapittel 5.3 Handlingsrom og innflytelse.

I flere intervjuer med aktører på lavere nivå i organisasjonen vises det til institusjonsnivå når det kommer til beslutningstaking, men flere av respondentene det gjelder fremstår usikker på hva som avgjøres ved øverste nivå. Dette igjen kan tyde på et avstandsforhold mellom nivåene i organisasjonen (Mintzberg, 1981; Ahrne & Brunsson, 2011).

Videre peker rektoratet spesifikt på studieprogramledere og det ansvaret de har med å følge opp systemer. På en annen siden hadde studieprogramlederne, ved begge fakultetene, større fokus på relasjon med studenter og samsnaking mellom ansatte. Dette tyder på en uoverensstemmelse mellom forventinger fra ledelsen, og det som fremstilles av studieprogramlederne selv. Studieprogramledere kan ses på som formidlere for kvalitetsarbeid ettersom de har en rolle som baserer seg på akademiske og administrative oppgaver (Aamodt, et al., 2020, s. 43). I dette tilfellet kan det virke som ledelsen i større grad anerkjenner de administrative oppgavene, mens studieprogramlederne har spesielt fokus på pedagogiske aspekter. Ifølge Aamodt og kollegaer har rollen til norske studieprogramledere svak formell administrativ forankring (Aamodt, et al., 2020, s. 49). Dette kan også være med å forklare studieprogramledernes rolle ved UiA. Det betyr ikke at de gjennomfører rollen galt, men det kan vise at deres kommunikasjon og samarbeid med aktører på tvers, både med akademisk- og administrativt ansatte, spiller en viktigere rolle enn de administrative oppgavene (Aamodt, et al., 2020, s. 49).

Det er flere informanter som peker på emneansvarlig som en svært sentral aktør. I henhold til flere respondenter, fra alle nivåene i organisasjonen, har emneansvarlig spesielt mye ansvar i hvordan de velger å utforme emner. I tillegg viser alle de tillitsvalgte, begge emneansvarlige og den administrativt ansatte ved institusjonsnivå til hvordan emneansvarlig er viktig når det kommer til beslutninger på emnenivå. Flere respondenter viser også til hvordan emneansvarlig organiserer eget arbeid. De emneansvarlige kan fremstå som fagfolk med høy utdanning som styrer eget arbeid. Dette i likhet med Mintzberg (1981) profesjonelle byråkrati. Samtidig er det ved profesjonelle byråkratier behov for støttepersonell som assisterer i det arbeidet som gjøres av fagfolkene (Mintzberg, 1981). Det fremstår som om dette er en oppgave studieprogramleder

hovedsakelig står for, samtidig som også andre aktører ved fakultet kan pålegges eller påta seg dette ansvaret.

Videre viser emneansvarlig ved tek.real til lokale og nasjonale rammer som emneansvarlig må forholde seg til, mens emneansvarlig ved hum.ped viser til hvordan emneansvarlige ikke blir overstyrt til tross for at der er organer som passer på. Dette kan igjen ses i sammenheng med organisasjonsstrukturen og hvordan fordelingen er mellom nivåene. Det er et ønske om å ikke overstyre eller påtvinge de lavere nivåene, samtidig som de på lavere nivå fortsatt må forholde seg til nasjonale lover og regler samt UiAs regelverker og systemer. Det fremstår som om dette ikke oppleves som overstyring, og at de på lavere nivå føler de selv har handlingsrom. Samtidig er det også mulighet for sanksjonering ved behov, noe som gjør at medlemmer lettere forholder seg til regler (Ahrne & Brunsson, 2011, s. 92). Sanksjoner kan eksempelvis gis hvis emneansvarlige ikke følger opp eget arbeid eller er innenfor eksisterende regelverk. Av dette kan man se hvordan der er rammer som skal følges, men at det fortsatt er åpninger for handling. Det er her det åpnes opp for det hverdagslige kvalitetsarbeidet (Elken & Stensaker, 2018; 2020).

Samtidig er det mange aktører som trekker frem studenter som viktige i arbeidet med kvalitet. Alle respondentene nevner studenter i noen grad, men det varierer i hvor stor grad de fremhever studenter. Dersom man ser på studentene som kunder av universitetet vil studentene spille en rolle når det kommer til informasjon, og det anses som viktig å ta høyde for deres motivasjon og atferd (Hill, 1995, ss. 11-12). Med utgangspunkt i Cardosos arbeid (2012), kan man se hvordan studenter ofte anses som sekundære aktører ettersom de ofte påtar seg mindre dominerende roller og de anses som forbrukere av utdanningen. Dette kan videre være med å minske studentenes rolle i prosessen med kvalitetsevaluering, og det kan gjøre at studenter ikke inkluderes i prosesser (Cardoso, 2012, ss. 144-145). I denne undersøkelsen kan man se hvordan studentene selv fremmer egen rolle som veldig viktig. Det kan dog være at oppfatningen hadde vært annerledes dersom det hadde vært studenter uten verv som besvarte spørsmålene.

Videre mener tillitsvalgte og rektoratet at studenter har et ansvar ved å gjennomføre evaluering. Ifølge Hill (1995, s. 11), vil forventinger fra studenter også ha betydning for oppfatning av kvalitet, og vil legge grunnlaget for påfølgende evaluering. Videre viser Cardoso (2012, s. 140), hvordan studenter som er forbrukere av utdanningen også har rett til å bli involvert i evaluering av høyere utdanning.

På en annen side er det én tillitsvalgt som trekker frem tillitsvalgtes ansvar i å følge opp at emneansvarlig gjør jobben sin. Dette er et rolleansvar som ikke står beskrevet noen steder

hverken i kvalitetssystemet eller tillitsvalgthåndboka utformet av STA og UiA (Studentorganisasjonen i Agder, i.d). Dette kan være formet av en kultur som er preget av at tillitsvalgte gjør denne jobben. Dette kan være en normativ forventning til at tillitsvalgte gjør dette, og at det derfor er en uformell rolle utviklet over tid som tillitsvalgte påtar seg (Scott, 2013, s. 64).

Studenter i studien beskriver hvordan handlinger gjennomført av enkeltindivider kan ha stor innvirkning på studentopplevelsen. Dette kan være individer som er støttende og hjelper ved spørsmål, eller personer som gjør litt ekstra for å forbedre studieløpet. Dette kan videre knyttes til agency som omhandler hvordan enkeltaktører kan påvirke til tross for satte begrensinger, dette gjerne gjennom delte rutiner og samhandling med andre aktører (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 213). Dette kan gi engasjerte personer mer støtte og tillit, som igjen kan medføre større innflytelse. Videre ved gode relasjoner og akseptert praksis vil agency kunne utgjøre vaner og tidligere atferdsmønstre (Zietsma & Lawrence, 2010, s. 213). Noen ansatte henviser også til enkeltaktører som har spilt en større rolle i eget arbeid. Eksempelvis ledere som engasjerer seg og støtter ansatte i de initiativene som blir gjennomført. Dette er et tydelig tegn på Quality Work hvor individer handler for å skape bedre kvalitet i utdanningen. Det er da hverdagslige handlinger og prioriteringer som kan forbedre studiehverdagen for den enkelte student, men også gjør det lettere for andre ansatte som arbeider med å forbedre kvaliteten (Elken & Stensaker, 2018; 2020).

Videre refererer respondenter til prosesser ved kvalitetsarbeidet som de anser som essensielle. Noen av prosessene som fremheves er emneevaluering, studieråd og studiumsrapport, dialogmøte mellom tillitsvalgte og fakultet, samt rapportering. Her er det ulik grad av hvor stor vekt som legges på de ulike prosessene.

Den prosessen som blir nevnt av flest respondenter er emneevaluering. Studenttillitsvalgte trekker frem evaluering som en viktig prosess som studenter og studenttillitsvalgte deltar i. Flere av student-respondentene viser også til hvordan evaluering kan være med å utvikle undervisningen og skape forandring. Videre gir informasjon gitt fra studenter kunnskap basert på studenters egen opplevelse og erfaring, og dette kan videre benyttes for å forbedre kvaliteten (Cardoso, 2012, ss. 140-141). På en annen side påpeker Frølich og Stensaker (2012), hvordan bruk av evaluering inn i strategiprosesser kan medføre til begrenset kreativitet og dynamisk utvikling. Dette ettersom organiseringen er institusjonalisert og man følger tidligere prosedyrer

(Frølich & Stensaker, 2012, s. 72). Hvordan arbeidet med evaluering gjennomføres ved UiA diskuteres i større grad i kapittel 5.3.3 om involvering og medvirkning.

Som nevnt tidligere, det er flere informanter som referer til ulik praksis når det kommer til valg av studenttillitsvalgte. Videre viser en av studentene til hvordan dette kan være grunnet ulike kulturer. Dette gjør at man kan trekke sammenhenger til hvordan normer og verdier kan forme kulturer som igjen påvirker hvordan aktører handler (Scott, 2013, ss. 65-67). Dette kan være ettersom det er åpninger i systemet som gjør at emneansvarlig har mulighet til å selv definere og utforme en praksis på hvordan de gjennomfører valg av tillitsvalgte uten at det er satte retningslinjer fra universitetet. Mer om valg av tillitsvalgte og innflytelse over prosessen drøftes i kapittel 5.3 om handlingsrom og innflytelse.

5.3 Handlingsrom og innflytelse

Handlingsrommet er den åpningen som er til stede med mulighet for å påvirke. I henhold til Espedal (2009, s. 198), er handlingsrom formet av krav og begrensinger, og kan videre påvirkes av bakenforliggende grunner til handlinger og valg. For å utype kan handlingsrom knyttes til organisasjonsstrukturen, men det kan også påvirkes og formes av aktører (Espedal, 2009, s. 209). Innflytelse er den reelle muligheten til å påvirke. Her er det snakk om i hvilken grad aktørene selv har mulighet til å gjøre ting, og deres anledning til å påvirke. I dette kapitlet vil det først gjennomgås i hvilken grad aktørene føler der er et handlingsrom, og hvem som eventuelt har handlingsrom. Etter det vil det betraktes i hvilken grad aktørene har innflytelse over prosesser. Deretter er det en seksjon om hvilke goder og ulemper som kan forekomme ved kvalitetsarbeidet. Kapitlet avsluttes med en drøfting av disse elementene opp mot teori og relevant litteratur.

5.3.1 Handlingsrom

I intervjuene ble det stilt spørsmål for å få innblikk i hvilket handlingsrom som foreligger. For å få informasjon om dette ble følgende spørsmål stilt: Hvor mye handlingsrom er det i prosessen? Hvor fleksibel er prosessen? Hvilke forskjeller er det mellom det skrevne kvalitetssystemet og det arbeidet som gjøres i praksis? Disse spørsmålene tar høyde for å finne aktørene sitt handlingsrom, som igjen kan vise i hvilke situasjoner aktørene selv kan påvirke eget kvalitetsarbeid.

STA viser til hvordan mulighet for tolkning kan føre til åpninger i systemet. *«På papiret tror jeg ikke den er så fleksibel egentlig, men mennesker er mennesker. Også blir det gjort litt som det passer. Så jeg tror til tider blir det opplevd som veldig fleksibel, og andre ganger er den*

ikke det i det hele tatt». I tillegg mener representanten at gjennomføring av evaluering må være fleksibel for at det skal passe for studentene. Samtidig som vedkommende er kritisk til om det er for fleksibelt når det kommer til hvordan ansatte gir tilbakemelding til studenter etter evaluering.

Tillitsvalgte ved hum.ped mener det er veldig individuelt fra emne til emne. Eksempelvis er det noen ganger de har opplevd endringer midt i semesteret grunnet studentenes tilbakemeldinger, mens andre ganger har de ikke hørt noe mer om det. Av dette mener tillitsvalgte at det er fleksibelt for emneansvarlig hvor de gjør litt som de selv vil. En tillitsvalgt uttaler: *«på emnenivå er det emneansvarlig som styrer skuta, og da velger dem om de de ønsker tilbakemeldinger fra studenter. Så jeg har inntrykk av at de (emneansvarlig) har det ganske fleksibelt hvordan de kan sette opp et emne, og endre det.»*

Den emneansvarlig ved hum.ped opplever selv stor grad av frihet, men henviser også til nasjonale føringer som må gjennomføres. Vedkommende mener det er faglig ansatte som har handlingsrom så fremst emner får god nok vurdering. Studieprogramlederen viser til at det er mye frihet når det kommer til utforming av undervisning og studieprogram, og at det er personavhengig hvor mye innsats som legges ned i arbeidet. Respondenten utdyper: *«du kan legge mye i det eller du kan legge lite i det, du kan utforme mye av innholdet selv»*. Vedkommende anser at studieprogramledere har mest handlingsrom, men også emneansvarlig anses som mottaker av stor frihet. Representanten fra fakultetsledelsen mener at det varierer om prosesser er fleksible. Personen viser til at måleparameterne er de samme, men så er det fleksibelt når det kommer til tilbakemeldinger fra studenter. Videre anser vedkommende emneansvarlig og studieprogramleder som aktører med handlingsrom.

Ved tek.real trekkes det av én tillitsvalgte frem emneevaluering og studieråd som to arenaer hvor tillitsvalgte opplever fleksibilitet. Evaluering ettersom det ikke er låst til én metode og i studieråd fordi man har løs møtestruktur samt mulighet til å komme med tilbakemeldinger. Én annen tillitsvalgt ved tek.real mener det *«de nederst som har handlingsrom»*. Med dette mener personen studenter og forelesere, og mener at det blir *«at jo høyere opp du kommer så vil det bli mer strengere»*.

Professoren ved tek.real mener det for forelesere er en del lover og formelle prosesser man må gjennom som gjør det vanskelig å gjøre endring. Vedkommende utdyper: *«mange formelle prosesser som man må gjennom hvis man ønsker endring, det blir litt sånn tunge at man ikke gidder å gå dem alene som faglærer og at man må være et helt fagmiljø for å gjøre endringer»*.

Videre sier vedkommende at det blir foreslått mange gode ideer, men at det er ingen som har mulighet til å gjennomføre ideene. På emnenivå er det derimot mer fleksibilitet hos den enkelte emneansvarlig. *«der er mye fleksibilitet om man ønsker, men fleksibiliteten stoppes litt av tid»*. I tillegg trekker respondenten frem at det er litt mer fleksibilitet når det kommer til SFU fordi man da har større ressurser og muligheter for endring. Studieprogramlederen påpeker hvordan det ikke er sikkert man har fleksibiliteten til å ta seg tid til å snakke med studenter. Dette ettersom man ofte fokuserer på de store linjene med gjennomføringsgrad, men at man derimot *«har kanskje ikke tiden til å følge opp hver enkelt eller at man ikke har fleksibiliteten til å sette seg ned å ta den praten med studenten som har et problem fordi man springer fra forelesing til forelesning»*. Respondenten fra fakultetsledelsen mener det er positivt med en viss struktur og system. Vedkommende utdyper: *«Så det må være den litt overordnede strukturen også kan det heller kan være fleksibilitet på formen»*. Dette forklares som at selve undervisningstimen kan ha fleksibilitet, mens pensum og timeplanen må ha struktur.

Den administrativt ansatte ved institusjonsnivå viser til hvordan ansatte ved fakultetene tidligere har vært redd for å få for lite fleksibilitet, og at man derfor legger til rette for stor fleksibilitet i tillegg til noen punkter som må gjennomføres. *«man ønsker ikke for detaljerte beskrivelser av hvordan ting skal foregå, men at fakultetene selv kan bestemme til en viss grad da»*. Videre understrekes: *«det er jo en kontinuerlig prosess. Og jeg syntes vi vi lar oss påvirke og lytter på en måte til de der ute på fakultetene»*. Senere vises det til aktører som antas å ha litt større fleksibilitet enn andre. Et eksempel på dette er at *«emneansvarlig har et stort handlingsrom i å være koordinator i sitt emne og i forhold til undervisning»*. Samtidig vises det til fleksibilitet når det kommer til emneevaluering, hvor emneansvarlig og tillitsvalgt blir ansett som viktige aktører med fleksibilitet. I tillegg settes det lys på én endring i det reviderte Kvalitetssystemet hvor emneansvarlige får ansvar for å avgjøre evalueringsform, noe som medfører enda mer fleksibilitet for emneansvarlig. Andre steder som trekkes frem som fleksible er: gjennomføring av møter (studieråd, faglærermøter), anbefalte maler som er veiledende, og samarbeid med eksterne aktører.

5.3.2 Innflytelse

Under intervjuene ble det også stilt spørsmål som omhandler aktørers innflytelse. Her ble det stilt spørsmål om hvem som har innflytelsesmulighet, om de selv utøver innflytelse, og hva de tenker om former for innflytelse. Videre i dette kapittelet vil det først vises til hvilke andre aktører informantene har innflytelse. Etterpå vil det refereres til hvordan informantene anser egne innflytelse.

Aktører med innflytelse

I denne seksjonen fremlegges empiri angående hvilke aktører som har innflytelse. Først påpeker STA-representanten hvordan STA som aktør har gitt mange innspill i hvordan man praktiserer systemet. Dette har eksempelvis vært angående opplæring av tillitsvalgte, kontaktperson for studenter ved fakultetene, evaluering og å ruste de tillitsvalgte til å gjøre en god jobb. Videre viser representanten til andre aktører som kan anses som innflytelsesrike.

Kanskje emneansvarlig og studieprogramleder – én av dem eller begge, det kommer litt an på situasjonen og hvordan samarbeidet er. Men, jeg tror spesifikt dem da har en ganske stor innflytelse på hvordan kvalitetsarbeidet blir utført.

I tillegg fremhever respondenten hvordan «*både ansatte og studenter har innflytelse, men det spørs om man kjenner til sine muligheter for å gi den påvirkninga*». Samtidig poengteres at det er vanskeligere for studenter ettersom de byttes ut hvert år. STA-representanten anser også Utdanningsavdelingen som en aktør med innflytelse ettersom de arbeider og utvikler kvalitetssystemet.

Også tenker jeg at dem som er fakultetskontakter nå, som egentlig ikke har vært en del av det formelle systemet, men som har vært nødvendig for ha en kontaktperson på fakultetene når det kommer til studenttillitsvalgte – har hatt en del innflytelse på hvordan ting skulle blitt endra og ikke endra da.

Ved hum.ped mener respondenten fra fakultetsledelsen at mulighet for innflytelse blant de ansatte, gir større sannsynlighet for engasjerte ansatte. På spørsmål om personen tenker handlingsrom bidrar til innflytelse, svarer den:

..det er jo veldig viktig akkurat med innflytelse på den måten at det er viktig at de vitenskapelige får et eierforhold til (det er en vitenskapelig akademisk-kultur på at hvis ting blir bestemt ovenfra 100% så synker motivasjonen for å delta i det), så det er viktig å ha en viss fleksibilitet på måten man skal jobbe på, men at målene er fastlagte og at hensikten er tydeliggjort.

Samtidig mener studieprogramlederen at alle vitenskapelige ansatte «*har egentlig muligheten til å delta i og forme litt hvordan man vil delta*». Spesielt pekes det på emneansvarlig og studieprogramleders frihet til å gjøre tiltak og samarbeid.

Studieprogramleder ved tek.real tenker studieprogramledere har innflytelse i å avgjøre om man kan implementere nye elementer i studieprogrammet. Videre viser vedkommende til hvordan den flate strukturen i norsk utdanning gjør at studenter lett kan gi tilbakemelding til foreleser. De tillitsvalgte ved tek.real viser til at det er flere som kan ha innflytelse. Ene tillitsvalgte trekker frem studenters innflytelse som gruppe: «*Den enkelte studenten alene, kanskje ikke fullt*

så mye. Men det er med en gang man tar opp noe felles så kan studentene helt klart utøve innflytelse». Den andre tillitsvalgte trekker frem at størrelsen på universitetet påvirker studenter og ansattes mulighet til medvirkning:

Det som er så fint med UiA er at det er et såpass lite universitet, så det er mulighet for medvirkning uten at det tar for lang tid, føler jeg. At det er ikke så vanskelig at stemmene ens blir hørt, på en måte. Så jeg føler at alle har mulighet til å påvirke....

Den administrativt ansatte ved institusjonsnivå viser til innflytelsen emneansvarlig får gjennom det handlingsrommet som foreligger. I tillegg poengteres at det har vært en endring i fokus fra å tenke kun på eget emne til å tenke helhetlig om studieprogrammet. Vedkommende påpeker at dette i noen grad kan ha påvirket emneansvarliges følelse av innflytelse, uten å være sikker på om det er tilfellet. Det vedkommende sier er:

Det kan jo være at emneansvarlig vil syntes at de hadde mer innflytelse før når de på en måte kunne tenke «meg og mitt emne» enn at de nå også skal tenke litt mer sånn helhetlig i forhold til programmet som emnet inngår i. Det er jeg litt usikker på.

Egen mulighet for innflytelse

Videre i intervjuene ble det stilt spørsmål om aktørens egen innflytelsesmulighet, dette basert på spørsmålene i intervjuguiden.

STA-representanten betrakter egen innflytelse som ganske stor. Dette begrunnes med at STA utøver innflytelse på kvalitetsarbeidet fordi man har et godt samarbeid med UiA. Samarbeidet går ut på regelmessige møter med Utdanningsavdelingen, samt at STA svarer på høringer og deltar i diskusjoner. STA har også innflytelse gjennom endring av anbefalt mal for emneevaluering og gjennom å være tydelige opp mot UiA, hvor det trekkes frem et eksempel hvor STA har vært tydelig på at emnerapporten må være tilgjengelig for alle studentene. Vedkommende uttaler om denne innflytelsen: *«Jeg syntes det er veldig positivt at UiA er så opptatt som de er om å lytte til studentstemmen om ting som bør endres».* Samtidig påpekes det hvordan STA har samarbeidet med tillitsvalgte i mange år, og at det er fornuftig å ta imot tilbakemeldinger fra tillitsvalgte.

Den ene tillitsvalgte fra hum.ped forteller at vedkommende ikke tenker så mye over egen innflytelse, men at det jobbes ut fra et ønske om at studenter skal bli hørt. Samtidig prøver den tillitsvalgte å skape god dialog med emneansvarlige, og ser fordelen med å kjenne til flere ansatte på instituttet. Respondenten mener tillitsvalgte ikke har så mye innflytelse, men at de er viktige siden man er tett på studentene. Deretter trekker vedkommende frem at det er *«viktig*

med informasjon om innflytelsesmuligheter for å kunne svare ut om kvalitet». Den andre tillitsvalgte mener det kan være veldig positivt at vedkommende selv har innflytelsen, så fremst at vedkommende blir hørt:

Hvis jeg blir hørt. Noen ganger er det, altså – jeg forsøker hvertfall, og gi en stemme til studentene og ønsker også for min egen del at studiet blir så bra som mulig. Og det.. så har en jo en viss innflytelse

På spørsmål om innflytelse over maler og rapporter svares det at vedkommende i noen tilfeller har det, men at det ikke nødvendigvis er alle emneansvarlige som ønsker innspill. Den tillitsvalgte konkluderer med at tillitsvalgtes innflytelse er positiv dersom: *«Hvis du har en tillitsvalgt med litt filtreringsevne og en emneansvarlig som ikke sier ja til alt, så tenker jeg det er veldig positivt».*

Professoren ved hum.ped mener at handlingsrommet bidrar til større innflytelse over kvalitetsprosessen for emneansvarlige og at de dermed har stor påvirkning. Vedkommende anser seg selv som den viktigste aktøren med innflytelse og mener det er *«positivt at du som fagansvarlig har den innflytelsen».* Videre påpekes det: *«fint at vi har den friheten at vi ikke har noen som puster oss i nakken hele tiden. Samtidig er det godt å se at de griper inn når kvaliteten blir for dårlig».* Studieprogramlederen ved samme fakultet mener prosessene ved fakultetet er svært åpne, og at det gir alle vitenskapelige ansatte mulighet til å påvirke. Personen har ikke selv deltatt så mye, men har et inntrykk av at fakultetet er gode på å få med de som er interessert. På spørsmål om hva vedkommende tenker om innflytelsesmulighetene svarer personen:

Det gir gode signaler om at alle stemmer er like verdifulle i prosessen. Også tenker jeg at det kan gi feile signaler hvis det ikke følges opp, eller hvis oppfølgingen ikke syntes så godt på instituttet.

Dette begrunnes med: *«hvis du først engasjerer deg og mener noe og deltar i en prosess, så er det noe med å vise hvordan det følges opp og tas på alvor».* Representanten fra fakultetsledelsen har selv ansvar for, og innflytelse over, rapporter på administrativt nivå. Videre har vedkommende valgt å involvere relevante saksbehandlerne i arbeidet, men viser også til hvordan man kan ha innflytelse gjennom saksbehandlerne. Videre blir rapporter lagt frem i ledergrupper hvor aktører fra fakultetsledelsen deltar, og samtidig har vedkommende innflytelse på maler og rapporter på institusjonsnivå gjennom deltakelse i ledergrupper. På spørsmål om hva vedkommende tenker om egen innflytelsesmuligheter svarer personen: *«Jo, jeg syntes det er veldig positivt. Det er alltid en balanse om hvilke tidspunkt å komme inn».*

Når det kommer til innflytelse, mener tillitsvalgte ved tek.real at de til dels utøver innflytelse. Videre omtaler én seg selv som formidler mellom student og ansatte, med en posisjon hvor ansatte skal høre på en. Den tillitsvalgt mener derimot at vedkommende selv ikke har innflytelse over maler eller rapporter, men at den heller ikke har satt seg inn i det. Representanten mener det er bra og viktig med denne innflytelsesmuligheten. Videre forteller vedkommende at det viktigste er at studentene blir hørt og får bidra med informasjon, og at det derfor går fint at de ikke har beslutningsmyndighet. Den andre tillitsvalgte forteller at: *«foreløpig føler jeg at jeg ikke har fått noe medvirkning grunnet korona og sånne ting, også har jeg ikke satt meg så mye inn i hvordan det fungerer og sånt»*. Videre forteller vedkommende at hvis man har noe å komme med, så får man medvirke. *«Jeg føler ikke at jeg har problem med å medvirke og komme med mine meninger, hvertfall ved fakultetet mitt»*.

Professor ved tek.real sier: *«jeg tror jeg har ganske god innflytelse på prosessen»*. Dette begrunnes med at dersom man ønsker å delta så kan man det. Videre viser vedkommende til *«en jungel av lover og regler som hele tiden må gjennomgås og som er vanskelig å sette seg inn i»*, som vedkommende poengterer at man kanskje ikke vil prioritere å bruke tiden sin på. På spørsmål om innflytelse over maler eller rapporter svarer informanten: *«Jeg har ikke prøvd egentlig»*. Videre utdypes det at man ved emneevaluering kan legge til elementer, men at det ikke gjøres ettersom det tar tid og man ikke har noe konkret. *«og da er det ofte at jeg ikke gjør og når jeg ikke gjør det så gjennomføres det bare fordi man må.»*

Studieprogramlederen ved tek.real svarte på spørsmålet om vedkommende selv utøver innflytelse over kvalitetsarbeidet: *«Ja, det er jo klart at jeg gjør»*. Videre vises det til at vedkommende selv vet best hva som skjer på studieprogrammet og *«det er klart jeg har stor tillit til dem som sitter under meg til å gjennomføre det så derfor har jeg stor innflytelse»*. På spørsmålet om hva vedkommende tenker om slik innflytelse ble det svart:

Jeg tenker man skal være ydmyk for den posisjonen man er i på et vis, men samtidig koker det ned i mye som jeg har sagt – det er derfor jeg er opptatt av å ha faglig dyktige tilsette som har evnen til å kommunisere for da blir jobben min enklere på en måte.

Respondenten fra fakultetsledelsen mener handlingsrom fører til større innflytelse for aktørene «i det ytterste ledd». Videre mener vedkommende at som ansatt er en kommet langt når man ser egen mulighet til å gjøre ting, dette påpekes gjennom: *«...se hvor ligger begrensningene og hvor mye man kan få til innenfor de begrensningene man har – da har man skjönt mye som ansatt uansett hva slags jobb man har»*. Selv utøver vedkommende mer indirekte innflytelse ettersom

den innflytelsen utøves på system og struktur. Og på spørsmål om vedkommende utøver innflytelse over maler og rapporter, svarer representanten fra fakultetsledelsen:

Nei, for de er som oftest utformet over oss igjen, de er utformet i fellesadministrasjonen, men vi vil påse at det blir videreført ned på instituttene og studieprogramnivå. Jeg opplever ikke at vi har så mye innflytelse på de for de er vedtatt et annet sted enn der vi er representert.

Respondenten fra rektoratet mener vedkommende selv han har innflytelse ettersom personen har tett dialog med fakultetene, og deltar inn på ulike opplæringer og kurs. Ifølge respondenten er rektoratet tydelig på å få frem viktigheten av kvalitetssystemet og hvordan få til en kulturendring. «*Så en del av mitt arbeid er å påse at fakultetene gjør det arbeidet som skal til for at strategien følges og det skal vi gjøre ferdig nå i vår*». Videre mener representanten at vedkommende selv har innflytelse over maler og rapporter ettersom personen kan godkjenne om det ser bra ut, men at lite kan endres grunnet nasjonale lover og forskrifter. Her kan man også trekke frem den innflytelsen viserektor for utdanning har gjennom den delegerte myndigheten fra rektor.

Den administrativt ansatte ved institusjonsnivå uttaler om egen innflytelse: «*Det er jo klart som saksbehandler legger man en del premisser da*». Dette begrunnes i at saksbehandlere lager innstillinger og velger hva man vil fokusere på. Det påpekes at saksbehandlere samarbeider med kollegaene rundt, og at leder formelt innstiller saker. «*Så sånn sett, så sitter en ikke alene, og generelt i organisasjonen da så har jo saksbehandlere makt i det å være den som innstiller*». På spørsmål om hva vedkommende tenker om slik innflytelse:

Jeg tenker det er viktig å være bevist på den rollen en har, selvfølgelig tenker jeg det. Men som sagt; opplever jeg at vi lytter og at vi er i stadig prosess og utvikling når det gjelder kvalitetsarbeidet og kvalitetssystemet med at vi samhandler godt med fakultetene og de aktuelle partene der da.

5.3.3 Incentiver ved kvalitetsarbeid

Det har i denne studien blitt stilt spørsmål om eventuelle incentiver ved kvalitetsarbeidet. Basert på intervjuene i denne studien kan i korte trekk noen fordeler med kvalitetsarbeidet være dialog, utvikling og å oppfylle krav. Ulemper med arbeidet kan være at det fremstår byråkratisert og at der ikke gis nok ressurser i form av tid eller økonomiske goder. Det er flere aktører som refererer til hvordan krav om kvalitet kommer fra nasjonale myndigheter, og at det er ytre rammer som legger føringer for arbeidet med kvalitet.

STA-representanten forteller at der er få incentiver for studenttillitsvalgte, og at arbeid gjøres mer i form av dugnadsånd. Én tillitsvalgt ved tek.real viser til at man får delta om man ønsker, men at vedkommende selv føler at eksempelvis korona har begrenset muligheten for deltakelse. Begge tillitsvalgte ved hum.ped mener det er mangel på informasjon for tillitsvalgte, og at studenter generelt bør få mer informasjon om innflytelsesmuligheter.

Professoren ved tek.ral mener de ytre rammene kan være med å begrense kvalitetsarbeidet grunnet en følelse av at man «stanger i rammene», og at ansatte ikke gjennomfører ideer i frykt for merarbeid. Videre har vedkommende et ønske om at man bør å få kvalitetsarbeid godskrevet av institusjonen. Studieprogramlederen svarer: *«Incentivet er at man må»*. Samtidig trekkes det frem økonomiske goder dersom man får god svarprosent på Studiebarometeret. Ledelsen ved tek.real ser ingen incentiver ved arbeidet, men trekker frem ordningen med merittering av undervisere. Videre menes det at kravene hovedsakelig kommer fra studenter.

Studieprogramleder ved hum.ped viser til at det er ytre rammer som kan føles påtvunget. Samtidig oppleves kvalitetsarbeidet som basert på en dugnadsfølelse der flere *«gjør det lille/mye ekstra fordi man ser potensial for kvalitet her og der»*, og at for disse kunne det gjerne vært noen materielle incentiver. På en annen side påpeker professoren ved hum.ped hvordan man kan motta økonomiske midler dersom man vil digitalisere emner eller skape mer variert undervisning. Samtidig som vedkommende har sett goder ved å samarbeide med kollegaer. Ledelsen ved fakultetet henviser også til økonomiske goder, men da i form av avlagt studiepoeng og gjennomføring. Samtidig poengteres at ansatte er *«oppriktig interessert i å utvikle kvaliteten slik at det rapportregime er et verktøy for å utvikle kvaliteten og at det ikke blir en tvangstrøye»*.

Ved institusjonsnivå trekkes det frem krav som er satt i lover og forskrifter, og at de er viktige som retningslinjer for institusjon. Videre forteller vedkommende at der ikke er noen spesifikke incentiver for kvalitetsarbeid, men at ønske om kvalitet derimot er noe som ligger i ryggmargen til vitenskapelige ansatte. I likhet med dette, har respondenten fra rektoratet et ønske om kultur for kvalitet, hvor arbeidet ikke skal føles som en tvangstrøye. Videre påpekes at det kreves en del å skulle delta, spesielt ettersom vitenskapelige ansatte fokuserer i større grad på forskning og at det tar lang tid dersom man skal endre undervisningsopplegg.

5.3.4 Drøfting: Involvering og medvirkning

Elken and Stensaker (2018, s. 199), poengterer at enkeltaktører har betraktelig innflytelse over eget arbeid, og at dette tydeliggjøres gjennom Quality Work. I denne seksjonen skal

handlingsrom og innflytelse diskuteres med fokus på involvering og medvirkning. For å gjøre dette analyseres samspillet mellom strukturer og aktørers mulighet til å påvirke (Elken & Stensaker, 2018, s. 199). Dette vil diskuteres i lys av organisasjonsteori presentert i kapittel 3 samt annen relevant litteratur.

Det er flere som viser til at det er handlingsrom og anledning til å delta i prosesser, men at ikke alle er klar over den muligheten som foreligger. Dessuten er det flere som viser til muligheter til deltakelse, men som selv ikke har deltatt i prosesser. Et alternativ er at institusjonen er fragmentert i form av skiller mellom de ulike nivåene. En respondent ved studieprogramnivå viser til at ansatte sjeldent får direkte informasjon fra rektor. I tillegg er det flere tillitsvalgte som bemerker mangler ved, og viktigheten av, informasjon. Informasjonsflyt er derfor et element som kan påvirke i hvilken grad aktører kjenner til egne muligheter for handlingsrom og innflytelse. Informasjon benyttes i alle arbeidsrelaterte prosesser, og tilgang til informasjon kan muliggjøre eller begrense handling (Byström, Heinström, & Ruthven, 2019, s. xvi). Ved å være åpen om prosesser kan ledere være med å skape bedre dialog. I tillegg kan man se hvordan det er viktig at ledere og mellomledere er tilgjengelige, og at uformell informasjonsdeling er sentralt for å skape god og tillitsbasert kommunikasjon (Saksvik, Nytrø, & Tvedt, 2008). Saksvik et al. (2008, avsnitt 11), tydeliggjør videre at det i stor grad omhandler hvordan informasjonen blir formidlet. Gjennom god dialog mellom nivåene i organisasjonen, vil flere aktører kunne få kunnskap om egne mulighet til å påvirke kvalitetsprosesser.

Kvalitetsarbeidet omhandler den hverdagslige aktiviteten og handlinger til aktører (Elken & Stensaker, 2020). Dersom noen kjenner til egne muligheter for medvirkning, men ikke benytter seg av muligheten til å delta i ulike prosesser så kan også dette være et aktivt valg i kvalitetsarbeidet. Dette kan videre knyttes til agency ettersom aktører kan handle autonomt utover institusjonen, dette til tross for begrensinger satt av institusjonen (Zietsma & Lawrence, 2010, ss. 189-190). Noe som igjen kan medføre uklarhet angående hvor skillet går mellom aktør og institusjon (Lawrence, Leca, & Zilber, 2013, s. 1026).

I de neste avsnittene vil de mulighetene som foreligger når det kommer til involvering og medvirkning diskuteres.

Organisasjonsstrukturens påvirkning på kvalitetsarbeid

Et element som kan spille en viktig rolle i kvalitetsarbeidet er hvordan kulturen og ledelsen er ved institusjonen. Aktører på toppen av institusjonen engasjerer seg ofte i Institutional Work (Lawrence et al., 2013, s. 1026). Ifølge Espedal (2009, s. 197), trenger ledelsen handlingsrom

for å kunne påvirke organisasjonen, og dette er igjen påvirket av retningslinjer og begrensinger som kan påvirkes av ledelsen eller begrense dem. Det legger dermed føringer for hvordan ledelsen ved institusjonen kan gjennomføre sitt arbeid og i hvilken grad de selv kan påvirke prosessene. I tillegg vil det kunne påvirke hvordan institusjonen går frem når det kommer til involvering og medvirkning.

Flere av de vitenskapelige ansatte i denne studien beskriver muligheter til å delta i prosesser, men forteller at de selv i liten grad benytter seg av muligheten. I kontrast viser de Boer og Stensaker (2007, s. 113), til hvordan akademiske ansatte som deltar i prosesser i større grad er misfornøyd med egen innflytelsesmulighet, enn de som ikke deltar i prosessene. Det virker videre som få av de vitenskapelige ansatte i denne studien fokuserer på kvalitetssikringen, men favoriserer samarbeid blant ansatte og studentinvolvering. Kvalitetssikring kan oppleves som relevant på høyere nivå, mens dersom ansatte ikke er involvert i diskusjoner angående bruken av resultatene fra kvalitetssikring kan det medføre svekket motivasjon på lavere nivå (Bloch et al., 2021, s. 713). Videre kan man se at UiA har hatt stort fokus på involvering av ansatte i prosesser, både på fakultets- og institusjonsnivå, ifølge respondenter ved institusjonsnivå. Flere respondenter ved fakultetene viser også til kvalitetsprosesser som ansatte kan delta i ved fakultetsnivå. Det kan av dette virke som prosessene er lagt til rette slik at aktører føler de kan delta dersom de ønsker.

Bloch et al. (2021) viser hvordan tidligere studier har konkludert med at det mest effektive for implementering er bruk av planer, satte mål og involvering. I kontrast, består gjerne mindre effektiv organisering av dårlig kommunikasjon hvor beslutninger tas på toppen i organisasjonen uten involvering av personalet (Bloch et al., 2021, s. 706). Gjennom intervjuene kommer det frem at ansatte ved begge fakultetene føler de har mulighet til deltakelse og involvering. Samtidig påpeker de Boer og Stensaker (2007, s. 109), at det har fremstått en spenning mellom akademisk frihet og det demokratiske universitetet. Hvor interne demokratiske prosesser kan gå på bekostning av den akademiske friheten. Samtidig er det også tillitsvalgte som viser til at det varierer for studenter sin del, og at det er personavhengig når det kommer til ansatte. Det kan dermed tyde på at mulighet til deltakelse og involvering også avhenger av kontekst. Dette kan eksempelvis være basert på samhandling mellom aktører, hvor dynamikken med andre aktører kan være med å skape større interesse for å delta i arbeidet selv (Lawrence et al., 2013, s. 1026).

Videre fremstår det som et ønske fra vitenskapelige ansatte at elementer ikke bør presses ovenfra og ned. Keeling, Underhile, & Wall (2007, s. 24), påpeker hvordan spenninger mellom horisontal og vertikal struktur opprettholder kompleksitet i høyere utdanningsinstitusjoner. Dette er i likhet med de parallelle hierarkiene utformet av Mintzberg (1981). Ved vertikal struktur arbeider ulike enheter parallelt, hvor hver har fokus på sine interne målsettinger. På samme tidspunkt er det noen horisontale krefter fra sentralt hold som vil kunne benytter kontroll og styring (Keeling et al., 2007, s. 24). Den vertikale strukturen kan medføre kreativitet og autonomi for enhetene (Keeling et al., 2007, s. 22). Ved UiA gjør dette at vitenskaplige ansatte har frihet til å utforme egen arbeidshverdag, noe som igjen kan medføre en større lyst til å gjennomføre arbeidsoppgaver. I neste seksjon vil autonomi og ansvarliggjøring av enheter og vitenskaplige ansatte diskuteres i enda større grad.

Autonomi og ansvarliggjøring

Det er flere aktører som beregnes som viktige når det kommer til kvalitetsarbeidet ved institusjonen. Spesielt emneansvarlige blir ansett av studiens respondenter som aktører med stort handlingsrom. Med bakgrunn i dette, mener flere at emneansvarlige har stor fleksibilitet når det kommer til å utvikle og utforme egen undervisning. Dette kan være preget av en struktur basert på desentralisering hvor de vitenskapelige ansatte i stor grad har ansvar for organisering av eget arbeid (Mintzberg, 1981). Videre viser respondenter til hvordan det noen ganger gjøres endringer undervis i ett semester. Dette kan vise at det er handlingsrom for de ansatte til å gjøre endringer. Det kan dermed knyttes til hvordan aktører med innflytelse også holder former for makt. Spesielt ettersom makt kan omhandle både dominering som man normativt fordømmer, samtidig som makt kan formes av lokal kontekst (Clegg & Haugaard, 2009, ss. 4-5). På en annen måte kan det fremstå som om dette handlingsrommet til tider kan innskrenke handlingsrommet til de som er studenttillitsvalgt, spesielt i tilfeller hvor emneansvarlig ikke ønsker å gjennomføre endringer. Dette som et resultat av at studenters rolle ofte begrenses til å være forbrukere, og dermed reduseres også deres innflytelsesmuligheter (Cardoso, 2012, s. 149). Samtidig kan det være at endringer ikke forekommer fordi de ikke anses som gunstige eller at de gjennomføres ved senere anledning. Dette kan være med å tydeliggjøre hvordan man som enkeltaktør handler og påvirker kvalitetsarbeidet i den sammenheng.

På en annen side kan man se hvordan professorer har mange lover og regler å sette seg inn i. Dette kan igjen knyttes til byråkratisering når det kommer til innføring av reformer og ansvarliggjøring. Eksempelvis påpeker Bergh (2015, s. 604), hvordan ansvaret for organisering av utdanning tidligere var plassert hos autonome undervisere, mens et skifte ført til større fokus

på leders nye idealer og mål. Også Christensen (2011) viser til endringen hvor universiteter tidligere hadde mye autonomi. Han trekker også frem hvordan det nå er mer mangfoldig i aktører og innflytelse, samt hvordan ledelsen nå spiller en mer sentral rolle (Christensen, 2011, s. 512). Av dette, kan flere relevante aktører fått en stemme inn i prosessene. Samtidig har det vært med å tydeliggjøre samspillet og koblingen mellom horisontale og vertikale strukturer ved universiteter (Keeling et al., 2007, s. 22).

Ifølge Welle-Strand (2000, s. 219) kan mer markedsfokus ved universiteter oppleves av professorer som en trussel mot de tradisjonelle verdiene i akademia når det kommer til autonomi og akademisk frihet. Ved UiA kunne man se at institusjonsledelsen viste mer til rapporteringskrav og vitenskapelige ansattes følelse av å miste egen frihet, enn hva de vitenskapelige ansatte selv omtalte. Fortsatt omtalte vitenskapelige ansatte at det er flere krav til rapportering nå enn tidligere, og at flere istedenfor ønsker å benytte mer tid på studentrelasjoner. Basert på tidligere litteratur påpeker Bergh (2015, s. 604), at det er behov for en kombinasjon av autonomi og kontroll. Videre kan man poengtere at dersom målet med kvalitetsarbeidet er å legge til rette for god utdanning for studenter, så må man diskutere hva som legges i begrepet og hvordan man kan kombinere autonomi og kontroll for å oppnå dette (Bergh, 2015, s. 604). Fortsatt viste flere av de akademiske ansatte i denne studien at de var fornøyde med å ikke ha for mye rapportering, og at de i stor grad kan gjøre som de selv ønsker.

På en annen side er det nå mer fokus på systemer for de vitenskapelige ansatte. I 2020 publiserte Norwegian Research Centre (NORCE) en undersøkelse om UiA-ansattes arbeidsoppgaver. I NORCE-rapporten fremkommer kritikk om oppfølging av systemer ettersom de vitenskapelige ansatte har fått tildelt flere oppgaver, mens administrasjonen på sin side fremstår som en kontrollfunksjon (Kyllingstad, Erdvik, & Normann, 2020, s. 33). Videre poengterer Nibset (1988), at det er mer effektivt å bruke standarder når man selv setter dem (Nisbet, 1988, s. 104). Dette i motsetning til at systemene som benyttes er innført på bakgrunn av internasjonale og nasjonale krav om kvalitet i høyere utdanning. På en side kan man også i denne studien se hvordan det responderer kritiserer at man nå har flere og tyngre systemer enn tidligere. Videre i NORCE-rapporten vises det til tendenser hvor vitenskapelige ansatte i større grad selv må følge opp systemer og de savner dermed en ressurs å kontakte istedenfor systemet i sin helhet (Kyllingstad et al., 2020, ss. 33-34).

Det fremstår i denne studien at det er et godt samarbeid mellom vitenskapelige og administrative ansatte, noe som gjør at vitenskapelige ansatte føler mer frihet til å bruke tiden

på det de ønsker. Det kan av dette fremstå som om institusjonen har tatt grep for å unngå misnøye blant egne ansatte når det kommer til autonomi og frihet. Samtidig er det flere respondenter som omtaler et skifte mot mer samhandling og mindre fokus på «mitt emne». Dette kan knyttes til samhandlingsreformer som har forekommet i Norge, i tillegg til konvergens fra Bologna-prosessen. Det er noen elementer som må være til stede, eksempelvis læringsutbytte og relevans, og disse må igjen kobles til studieprogramnivå (Meld. St. 16, 2016-2017, ss. 16-17). På en annen side virker det som om misnøyen fra vitenskapelige ansatte heller rettes mot lovpålegg fra myndighetene.

Fordeler og ulemper ved kvalitetsarbeid

Det er flere respondenter som henviser til tid og økonomi som elementer som påvirker om man får gjennomført initiativ innen kvalitetsarbeid. Det er i stor grad da snakk om mangel på tid og økonomiske ressurser. Dette er også tilfellet i NORCE-rapporten om UiA-ansattes arbeidsoppgaver. I den ovennevnte undersøkelsen kommer det frem at vitenskapelige ansatte benytter mer tid på undervisning og studentrelasjon enn tidligere, men de mottar derimot ikke økonomiske midler eller økt tidsramme for dette arbeidet (Kyllingstad et al., 2020, s. 31-32). Med bakgrunn i dette vil jeg innlede en diskusjon om fordeler og ulemper ved kvalitetsarbeidet som gjennomføres, ettersom det kan påvirke hvilke handlinger og prosesser som kan gjøres.

I intervjuvarene fremhever flere respondenter at det er få goder som gis for gjennomføring av godt kvalitetsarbeid. Ved hum.ped påpekes en mulighet om å motta økonomiske midler til å forbedre undervisningen, mens respondenter ved tek.real kjenner i liten grad til slike tiltak. Samtidig har universitetet en meritteringsordning (UiA PULS, 2021) og en årlig Utdanningspris (Universitetet i Agder, n.d). De eneste av respondentene som refererte til noen av disse var ved institusjonsnivå og ledelsen ved tek.real, hvor sistnevnte antok at man ikke hadde ordningene lengre. Dette viser at det er få av respondentene som kjenner til lokale tiltak som kan regnes som incentiver for gjennomføring av godt kvalitetsarbeid. Det kan derimot være utført kvalitetsarbeid basert på et ønske om å skape forbedring uten eksterne midler som motivasjon.

Det er derimot flere på lavere nivå i organisasjonen som viser til hvilke sanksjoner som kommer av å ikke levere kvalitet. Dette kan være at studietilbudet blir redusert, eller i verste fall at man ikke blir akkreditert som universitet (Stensaker, 2006, s. 7). Videre er det noen respondenter som viser til hvordan ressurser fra staten også er basert på studenttilfredshet hvor man kan få mindre økonomiske ressurser ved dårlige resultater. Økonomiske goder basert på studiepoeng er satt som motivasjon for bedre undervisning (Meld. St. 19, 2020-2021, ss. 22-24). Samtidig

fremstår det som om økonomiske goder basert på studiepoeng ikke direkte gagnar den enkelte foreleser, men istedenfor gir goder til organisasjonen som helhet. I midlertidig forklarer Welle-Strand (2000), hvordan norske studenter kan dra til andre institusjoner eller trekke mot utlandet dersom det ikke er akseptabel kvalitet av de offentlige universitetene (Welle-Strand, 2000, s. 228). Som man ser av dette, har studenter mulighet til å påvirke utdanningssystemet. Dette gjør at jeg videre i neste seksjon vil trekke fokus mot studentene.

Studentinvolvering

De siste årene har det blitt mer fokus på involvering av studenter i undervisningen. Dette kan man eksempelvis se i lys av Bologna-prosessen, men også gjennom NOKUTs utredning fra 2016 (Lid et al., 2016, s. 6). Studentengasjement blir ofte sett i sammenheng med deltakelse i undervisning. Dette kan igjen her forbindes med læringsmetoder og studentaktiv læring, hvor det er et ønske at studenter aktivt deltar i undervisningen. Ifølge Bryson (2014) handler studentengasjement for studenter sin del om en følelse av tilhørighet og tilknytting. Videre viser han til hvordan flere knytter det til en fellesskapsfølelse (Bryson, 2014, ss. 11-12). På en annen side trekker Bloch et al. (2021, s. 708), frem hvordan studentengasjement og studentinvolvering fungerer som en form for kompetanseutvikling for forelesere.

I denne studien trekkes det frem av flere vitenskapelige ansatte et ønske om studentdeltakelse i emner. Coates (2005, s. 26-27), viser til det ansvaret underviser har for å legge til rette for studenters læring. Dette ettersom studenter har behov for å få tilrettelagt med passende ressurser og muligheter for å kunne engasjere seg, i tillegg til å utfordre seg selv til å lære på nye måter. Når det kommer til involvering av studenter går det igjen i denne studien at flere respondenter, i ulik grad, ønsker studentinvolvering. For den enkelte student er deltakelsen i spesifikke emner essensielt, men jeg har også en interesse i å trekke frem involvering utover emner. Respondentene trekker også frem ulike arenaer studenter kan delta i. Noen trekker frem studentundersøkelser og evalueringer, mens andre trekker frem rollen som tillitsvalgt.

Flere av respondentene fra fakultetene trekker frem viktigheten av gode relasjoner for studentene, med fokus på hvordan dette i større grad bør være en prioritering gjennom hele året. Fra før har begge fakultetene i denne studien mentorordninger med et kombinert fokus på sosialt og faglig. Ved tek.real har de First Year Study Environment (FYSE) mens ved hum.ped har de ordningen God Start, hvor tidligere studenter opptrer som mentorer (Olsen J. A., 2020). Dette er initiativer som i stor grad vektlegger studenter, deres læring og trivsel.

Våren 2021 ble det for første gang arrangert en Demokrati- og valguke ved UiA. Dette ble oppstartet med et ønske om å øke oppslutningen under valgene, med et mål om å innføre det som en årlig tradisjon (Severinsen & Larsen, 2021). Videre kan man se at valgoppslutningen våren 2021 blant studentene ved UiA lå på 7.4 % (Olsen, 2021). Man kan også se at 4 studenter stilte til de fire setene tek.real har i Studentparlamentet, mens hum.ped fylte opp både fast- og varaplasser (Studentorganisasjonen i Agder, 2021). Når det er få kandidater som stiller, kan dette påvirke om prosessene er demokratiske. Etersom Studentparlamentets vedtak er gjeldene for aktører som representerer STA, eksempelvis i møte med UiA-ledelsen, kan man se at enkeltaktører samlet sett kan ha stor innvirkning. Fortsatt er dette studenter som får innflytelse til å påvirke på vegne av studentene. Dette ettersom universiteter ofte rådfører seg med studentrepresentanter i forkant av avgjørelser, hvor noe av dette foregår gjennom uformelle organer (de Boer & Stensaker, 2007, s. 114). De valgte individene kan videre velge om kvalitetsarbeidet fra studentperspektiv skal være til fordel for den enkelte student, eller for studenter med verv. Aktørene har derfor mulighet til, alene eller sammen med andre aktører, å innvirke på kvalitetsarbeidet ved universitetet (Elken & Stensaker, 2020, ss. 8-9).

Ved UiA fremstår studenttillitsvalgte som viktige aktører i kvalitetsarbeidet. Dette med bakgrunn i at de er talerøret til sine medstudenter i møte med universitetets ansatte (Studentorganisasjonen i Agder, i.d, ss. 3-6). Videre er rollen blitt tydeliggjort i det reviderte kvalitetssystemet (Universitetet i Agder, 2021, s. 15). Fra intervjuene i denne studien er tillitsvalgte referert til i ulik grad og med varierende vinklinger. Representanten fra STA er tydelig på at tillitsvalgtordningen tilhører universitetet og at universitetet må ha eierskap til ordningen og skape en god ordning. Samtidig bidrar STA inn med forslag til forbedringer der organisasjonen ser det hensiktsmessig, og ved behov.

Alle tillitsvalgte i denne studien poengterer viktigheten av egen rolle som tillitsvalgt, samtidig fremstår det som om flere av dem ikke føler de har fått stor mulighet til medvirkning. Studentgruppen som helhet er stor og heterogen (de Boer & Stensaker, 2007, s. 105). Grunnet dette er det mange synspunkter og elementer å ta hensyn til. Videre poengteres at valg av tillitsvalgte ved UiA gjennomføres forskjellig, og at flere velges på grunn av mangel på motkandidater. Også de Boer og Stensaker (2007 s. 105), påpeker hvordan mange ansatte og studenter er likegyldige når det kommer til deltakelse i universitetets demokrati. Dette kan også knyttes til om studentene som velges til verv er representativ for sine medstudenter. Her kan det også stilles spørsmålsteget ved om ansvaret ligger på den vitenskapelige ansatte eller

studentene. Dette ettersom de ansatte har et ansvar i å informere og involvere studentene samtidig som studentene har et ansvar for egne deltakelse (Universitetet i Agder, 2017).

Emneevaluering

Evaluering er en av prosessene som i stor grad trekkes frem som essensiell av respondentene, og hvor aktører har innflytelse. Emneevaluering fremstår også som den mest formelle arenaen for studenttillitsvalgtes medvirkning. Ifølge Dahler-Larsen (2012), foregår evalueringer i stor grad i dagens samfunn og det har utviklet seg til å være integrert som administrativ rutine som tas for gitt i mange institusjoner (Dahler-Larsen, 2012, s. 2). Ved UiA viser noen respondenter til viktigheten av å benytte evalueringer, mens noen trekker frem at det blir gjort ettersom det er lovpålagt. På en side er det mer utbredt å skulle gjennomføre evalueringer enn å gjennomføre gode evalueringer (Dahler-Larsen, 2012, s. 227).

Anvendelse av evaluering kan anses som verdifull grunnet et ønske om involvering og utvikling, mens kritikk kan forekomme grunnet en følelse av at det blir presset på ovenfra. Borch (2020), viser hvordan det fremstår som om studentevalueringer skal gi forbedring av kvalitet samtidig som de brukes mest til kvalitetssikring av utdanning (Borch, 2020, s. 231). I svarene fra respondentene er det ulike oppfatninger på bruken av emneevaluering, hvor noen også trekker frem at det gjøres «fordi man må». Dette samsvarer med Bloch et al. (2021, s. 705-706), som viser til hvordan ansatte kan anse evaluering som frittstående fra utviklingen og at det kan oppleves som demotiverende. Videre kan man se hvordan flere norske forelesere benytter emneevalueringer for kvalitetssikring og ikke for kvalitetsutvikling (Borch, 2020, s. 231). Samtidig viser Bloch et al. til hvordan intern kvalitetssikring også kan resultere i økt bevissthet om undervisningskvalitet (Bloch et al., 2021, ss. 705-706). Ettersom flere respondenter viser til hvordan det har blitt et økt fokus på kvalitetsarbeid, kan det diskuteres om bruk av eksempelvis evaluering fører til mer bevissthet blant undervisere. Bevisstheten kan være med å legge føringer for hvordan aktører videre handler når det kommer til kvalitet.

6. KONKLUSJON

Det har i denne studien blitt gjennomført en undersøkelse med formål om å belyse hvordan kvalitetsarbeid i høyere utdanning gjennomføres, og aktørers muligheter til å påvirke ulike prosesser. Dette har blitt gjort ved å undersøke problemstillingen: *På hvilken måte håndterer aktører ved norske universiteter kvalitetsarbeid som prosess og i hvilken grad kan de påvirke kvalitetsarbeidet?* For å besvare problemstillingen, har UiA blitt benyttet som case. Det har vært fokus på handling gjennomført av aktører og samspillet mellom aktører. Dette med

utgangspunkt for å undersøke i hvilken grad aktørene selv kan forme og påvirke kvalitetsarbeidet ved institusjonen. I sammenheng med dette har jeg benyttet organisasjonsteori, spesifikt institusjonelle logikker og Quality Work.

Hovedfunnene i oppgaven er at kvalitetsarbeid blir formet av aktørene som handler ettersom de har innflytelse til å avgjøre hvor innsatsen legges. Dette til tross for at ansatte har satte rammer som må følges, og som dermed setter begrensinger på arbeidet som kan gjennomføres. Disse rammene har skapt debatter om autonomi og ansvarliggjøring av vitenskapelige ansatte. Gjennom Quality Work utformet av Elken og Stensaker (2018; 2020), avdekkes det i denne studien hvordan individer i stor grad utformer kvalitetsarbeidet ved institusjonen, gjerne i samhandling med andre aktører. Samtidig vektlegges det hverdagslige arbeidet med kvalitet som ikke nødvendigvis omtales i systemer (Elken & Stensaker, 2018, s. 199). Quality Work er med å tydeliggjøre hvordan aktører i organisasjonen arbeider med kvalitet. Ved at studien også er basert på Institutional Work får man i større grad innsyn i aktørers handlinger som tar høyde for å vedlikeholde og utvikle eller forstyrre institusjoner (Lawrence & Suddaby, 2006). I lys av perspektivet Institutional Work fremkommer det dermed at enkeltaktørers målrettede handling kan innvirke på institusjonen. Særdeles at aktører, individuelt eller kollektivt, kan påvirke institusjonene de opererer innen. Likeså har aktørene i denne studien mulighet til å gjennomføre handlinger som tar høyde for å ha innvirkning på institusjonen.

Når det kommer til forståelser av begreper bemerker jeg at det i noen grad er forskjell mellom de ulike fakultetene. På en side vektla tek.real i stor grad det faglige, mens hum.ped på sin side hovedsakelig fremhevet pedagogikken. Denne forskjellen kan knyttes til de disiplinære forskjellene mellom hard og soft, som fremstilt i litteraturen (Becher & Trowler, 2001). Følgelig var det også forventet en differanse mellom fakultetene når det kommer til hvordan aktørene innen fakultetene organiserer kvalitetsarbeidet. Det var til dels variasjon mellom fakultetene, men disse var ikke tydelig nok til at det kan knyttes til disiplinære forskjeller. Det var derimot i større grad differanse mellom de ulike nivåene i organisasjonen. Et sentralt funn var dermed at det var større forskjeller mellom nivåene i organisasjonen enn mellom fakultetene. Fra et organisatorisk perspektiv har dette betydning da det demonstrerer samspillet mellom vertikale og horisontale strukturer i organisasjonen. Horisontal integrasjon styrker kobling og gjør at institusjonen fremstår som et fellesskap, mens enhetene organisert vertikalt må omstille seg til å jobbe sammen (Keeling et al., 2007, s. 28). I denne studien fremstår det som om aktører føler sterkere tilhørighet til andre aktører på samme nivå.

Videre har jeg undersøkt i hvilken grad aktørene selv kan påvirke kvalitetsarbeidet. Her kommer det frem at den enkelte aktør på betydelig vis kan gjøre innvirkninger på det arbeidet som gjøres. I tillegg til at det avhenger av egen anstrengelse og av eksterne faktorer som ressurser og organisering. Et annet funn er at det kvalitetsarbeidet som gjøres varierer og avhenger av personene som er i prosessene. Det den enkelte aktører gjør, kan påvirke relativt mange andre aktører i og utenfor organisasjonen. Spesielt på nivåer som er mindre institusjonalisert har aktørene stor anledning til å innvirke på egen arbeidshverdag. Som for eksempel for vitenskapelige ansatte som regnes nederst i organisasjonshierarkiet (Universitetet i Agder, Organisasjonen, n.d). På en annen side kan ansatte ved institusjonaliserte nivåer i mindre grad påvirke arbeidet, men de kan derimot ha større innflytelse på systemene i organisasjonen. Samtidig kan man anse hvordan konteksten spiller en rolle. Dette ved å ha riktig kombinasjon av inkluderte aktører, tidspunkt for prosesser og ved hvilket nivå i organisasjonen de foregår. Disse elementene påvirker hvordan kvalitetsarbeidet utformes og utvikles.

Et annet sentralt element er mulighet for deltakelse, og informasjon angående dette. Det fremstår som viktig å motta informasjon, samt i hvilken grad man som aktør søker etter informasjon. I tillegg gis det uttrykk for et stort fokus på involvering og deltakelse ved institusjonen. Funnene viser at aktørene som deltar i prosessen betrakter mulighet til å påvirke som essensielt, og at det er viktig med prosesser hvor den enkelte kan delta. Paradoksalt, er det tendenser til at enkelte aktører kjenner til muligheter for deltakelse, men ikke benytter seg av dem. Det har i denne studien blitt diskutert at dette også kan være et aktivt valg i kvalitetsarbeidet. Dette ettersom man kan knytte individene til «agency» hvor de er handlende aktører på tross av begrensinger satt av institusjonen. Derimot har studien ikke gått dybden på dette og studien har dermed ikke grunnlag for å trekke sikre konklusjoner angående dette.

Avslutningsvis kan kvalitetsarbeid ses på som en kontinuerlig prosess. Det er et vedvarende arbeid som utvikles over tid. Studien illustrerer også at universitetet inneholder ulike dimensjoner av kvalitetsarbeid. Der eksisterer mange forskjellige prosesser som foregår parallelt ved universitetet, hvor det er flere aktører som innvirker i ulik grad.

Begrensinger og forslag til videre forskning

Videre vil jeg først referere til noen begrensinger ved egen studie, og til slutt vil jeg komme med forslag til fremtidig forskning. Planen var opprinnelig å sammenligne kvalitetsarbeidet ved to utdanningsinstitusjoner. Disse to var «mest like» i forhold til profil og størrelse, og planen var å ha et komparativt design for å finne likheter og forskjeller mellom institusjonene. Fortsatt

ser jeg at det er mangler på disse studiene, spesielt i norsk sammenheng. Dette er dermed en retning som vil være svært relevant for videre forskning. Casestudier har mottatt kritikk for å ikke være generaliserbar eller prediktiv (Flyvbjerg, 2006). Heller ikke denne oppgaven kan generalisere funnene ettersom forskning på kvalitet ikke fokuserer på generalisering av populasjon, men av fenomen med bruk av teori. Denne oppgaven kan derimot benyttes som inspirasjon for andre ettersom UiA fremstår som et godt eksempel for andre norske og internasjonale universiteter i deres kvalitetsarbeid.

Denne studien tar for seg kvalitetsarbeid som prosess, men ved å benytte perspektivet Quality Work kunne jeg med fordel fokusert i større grad på noen spesifikke prosesser i arbeidet. Dette kunne blitt gjort for i større grad å kunne analysere aktørenes mulighet til å påvirke og for å tydeliggjøre enkelte praksiser. I tillegg ser jeg i senere tid at jeg gjerne skulle fått intervjuet enda flere deltakere. Universiteter er komplekse organisasjoner, med mange ansatte ved ulike nivåer og med ulike kulturer, i tillegg er det mange studenter. Det ville dermed vært en krevende prosess å skulle analysere hvordan alle enkeltaktører påvirker prosessen. Fortsatt, vil dette kunne være interessant for videre studie å se hvordan flere enkeltaktører arbeider. En aktuell studie vil være å studere endring og utvikling av kvalitetsarbeid i Norge gjennom en studie med longitudinell metode. Som et resultat vil man i større grad få frem den kontinuerlige prosessen med kvalitet.

LITTERATUR

- Abright, W. F. (1989). *Institutional work and self-esteem: The direct-care worker at a facility for clients with mental retardation*.
- Acker-Hocevar, M. (1996). Conceptual Models, Choices, and Benchmarks for Building Quality Work Cultures. *NASSP Bulletin*, 80(576), 78-86.
doi:<https://doi.org/10.1177/019263659608057612>
- Ahrne, G., & Brunsson, N. (2011). Organization outside organizations: the significance of partial organization. *Organization*, 18(1), 83-104.
doi:<https://doi.org/10.1177/1350508410376256>
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Open University Press & SRHE.
- Bergh, A. (2015, Mars 03). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607.
doi:<https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1017612>
- Blake, J., & Davis, K. (1964). Norms, values, and sanctions. I R. E. Faris, *Handbook of modern sociology* (ss. 456–484). Chicago: Rand McNally.
- Bloch, C., Degn, L., Nygaard, S., & Haase, S. (2021). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 701-718.
doi:<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1813250>
- Blomgren, M., & Waks, C. (2015). Coping with contradictions: hybrid professionals managing institutional complexity. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 78–102.
doi:<https://doi.org/10.1093/jpo/jou010>
- Borch, I. H. (2020). Lost in translation: from the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 231-244. doi:<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1818447>
- Braunerhjelm, P. (2008). Specialization of Regions and Universities: The New versus the Old. *Industry and Innovation*, 15(3), 253–275. doi:[10.1080/13662710802040853](https://doi.org/10.1080/13662710802040853)
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). Transcribing interviews. I S. Brinkmann, S. Kvale, & 2 (Red.), *Doing Interviews* (ss. 105-114). SAGE Publications Ltd.
doi:<https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665.n8>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2019). Conducting an interview. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Doing Interviews* (ss. 57-72). SAGE Publications Ltd.
doi:<https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665.n5>
- Bryson, C. (2014). *Understanding and Developing Student Engagement*. Routledge.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Byström, K., Heinström, J., & Ruthven, I. (2019). *Information at Work: Information Management in the Workplace*. London: Facet Publishing.

- Cai, Y., & Mountford, N. (2021). Institutional logics analysis in higher education research. *Studies in higher education*. doi:<https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946032>
- Cardoso, S. (2012). Students' Perceptions of Quality Assessment: Is There an Option Besides Treating Them as Consumers? I B. Stensaker, J. Välimaa, & C. S. Sarrico, *Managing Reform in Universities* (ss. 135-155). London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137284297_8
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62, 503–517. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-010-9401-z>
- Christensen, T., Egeber, M., Lægreid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178-184. Hentet 11 30, 2021 fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/2393952>
- Clark, B. R. (1987). *The Academic profession: national, disciplinary, and institutional settings*. University of California Press.
- Clegg, S. R., & Haugaard, M. (2009). *The SAGE Handbook of Power*. London: SAGE.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. doi:10.1080/13538320500074915
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972, Mars). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), ss. 1-25. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2392088>
- Currie, G., Lockett, A., Finn, R., Martin, G., & Waring, J. (2012). Institutional Work to Maintain Professional Power: Recreating the Model of Medical Professionalism. *Organization Studies*, 33(7), ss. 937–962. doi:10.1177/0170840612445116
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens Beskaffenhed*. Odense M: Syddansk universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The Evaluation Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., . . . Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education*. Lysaker: NIFU. Hentet 11 30, 2021 fra <http://hdl.handle.net/11250/2360199>
- de Boer, H., & Stensaker, B. (2007). An Internal Representative System: The Democratic Vision. I P. Maasen, & J. P. Olsen, *University Dynamics and European Integration* (ss. 99-118). Duerdrecht: Springer Netherland. doi:10.1007/978-1-4020-5971-1_5
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983, April). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* ,, 48(2), ss. 147-160. Hentet Februar 2021 fra <https://www.jstor.org/stable/2095101>

- Edhlund, B. M., & McDougall, A. G. (2019). *NVivo 12 Essentials*. Stallarholmen, Sverige: Form & Kunskap AB.
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising "quality work" in higher education. *Quality in higher education*, 24(3), ss. 189-202. doi:10.1080/13538322.2018.1554782
- Elken, M., & Stensaker, B. (2020). Researching "Quality Work" in Higher Education. I M. Elken, B. Stensaker, T. S. Prøitz, P. Maassen, M. Nerland, & A. Vabø, *Quality Work in Higher Education* (1. utg., ss. 1-16). Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-41757-4
- Elken, M., Maassen, P., Nerland, M., Prøitz, T. S., Stensaker, B., & Vabø, A. (2020). *Quality Work in Higher Education*. Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4
- Espedal, B. (2009). Maneuvering Space for Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 197-212. doi:10.1177/1548051809334190
- Esterhazy, R., Fosslund, T., & Stalheim, O.-R. (2020). What Counts as Quality Feedback? Disciplinary Differences in Students' and Teachers' Perceptions of Feedback. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker, & A. Vabø, *Quality Work in Higher Education* (ss. 155-174). Oslo: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4_9
- Feigenbaum, A. V. (1983). *Total Quality Control*. McGraw-Hill.
- Flyvbjerg, B. (1991). Teori kontra kontekst. I *Rationalitet og Magt. Bind 1: Det konkrete videnskap* (ss. 41-67). Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, B. (2006, 04 01). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi:10.1177/1077800405284363
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Forskningsrådet. (2020). *Universitets- og høyskolerapporten*. Oslo: Forskningsrådet.
- Frølich, N., & Stensaker, B. (2012). University Strategizing: The Role of Evaluation as a Sensemaking Tool. I B. Stensaker, J. Välimaa, & C. S. Sarrico, *Managing Reform in Universities* (ss. 63-80). Hampshire: Palgrave Macmillan. doi:https://doi.org/10.1057/9781137284297_4
- Frølich, N., Christensen, T., & Stensaker, B. (2018). Strengthening the strategic capacity of public universities: The role of internal governance models. *Public Policy and Administration*, 34(4), 475-493. doi:https://doi.org/10.1177/0952076718762041
- Gerring, J. (2004, Mai). What Is a Case Study and What Is It Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gibson, A. (1988). *Inspecting Education*. I G. C. Moddie, *Standards and Criteria in Higher Education* (ss. 128-135). SRHE & Open University Press.
- Gornitzka, Å. (1999, Juli). Governmental policies and organisational change in higher education. *Higher Education*, 38, 5-31. doi:https://doi.org/10.1023/A:1003703214848

- Granqvist, N., & Gustafsson, R. (2015, April 30). Temporal Institutional Work. *Academy of Management Journal*, 59(3). doi:<https://doi.org/10.5465/amj.2013.0416>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), ss. 9-34. doi:<https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary customer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10–21. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Hjalmarsson, M. (2018, Mars 07). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: approaches and challenges. *Early Child Development and Care*, 189(13), ss. 2197-2205. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1445731>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. I W. W. Powell, & P. J. DiMaggio, *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (ss. 143-163). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Juran, J. M. (1992). *Juran on Quality by Design*. New York: The free press.
- Keeling, R. P., Underhile, R., & Wall, A. F. (2007). Horizontal and vertical structures: the dynamics of organization in higher education. *Liberal Education*, 93(4), 22-31. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ790432.pdf>
- Kjøs, B. Ø., Botten, G., Gjevjon, E. R., & Romøren, T. I. (2010, Oktober). Quality work in long-term care: the role of first-line leaders. *International Journal for Quality in Health Care*, 22(5), ss. 351–357. doi:<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzq035>
- Kraatz, M. S. (2011). Two Cheers for Institutional Work. *Journal of Management Inquiry*, 20(1), 59-61. doi:<https://doi.org/10.1177/1056492610387223>
- Kunnskapsdepartementet. (2007, November). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning [Faktablad]*. Hentet fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/kvalitetsref-evaluering/faktaark_kvalitetsreform.pdf
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kyllingstad, N., Erdvik, I. B., & Normann, R. (2020). *Kartlegging av arbeidsoppgaver ved UiA*. NORCE. Hentet 11 27, 2021 fra https://www.uia.no/content/download/128607/2016135/file/Rapport_Kartlegging%20av%20arbeidsoppgaver%20ved%20UiA.pdf
- Lawrence, T. B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. I S. R. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. R. Nord, *The SAGE Handbook of Organization Studies* (ss. 215-254). London: SAGE. doi:10.4135/9781848608030.n7
- Lawrence, T. B., Leca, B., & Zilber, T. B. (2013). Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. *Organization Studies*, 34(8), 1023–1033. doi:10.1177/0170840613495305

- Lawrence, T. B., Suddaby, R., & Leca, B. (2009). Introduction: Theorizing and studying institutional work. I T. B. Lawrence, R. Suddaby, & B. Leca, *Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations* (ss. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511596605.001>
- Lid, S. E., Glasser, R., & Hamberg, S. (2016). *Hva vet vi om kvalitet? (NOKUTs utredninger og analyser 2016-3)*. NOKUTs utredninger og analyser, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/glasser_hamberg_lid_hva_vet_vi_om_kvalitet_3-2016.pdf
- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682-693. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1955513>
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions*. New York: Free Press.
- Massy, W. F. (1999). *Energizing Quality Work: Higher Education Quality Evaluation in Sweden and Denmark*. Stanford: National Center for Postsecondary Improvement. Hentet Oktober 2021 fra https://web.stanford.edu/group/siher/documents/pdfs/6-06_swedenanddenmark.pdf
- Meld. St. 16. (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19. (2020-2021). *Styring av statlige universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. Hentet Mai 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20202021/id2839431/?ch=1>
- Melrose, M. (1998). Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concepts of Quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), ss. 37-43. doi:10.1080/1353832980040105
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/279245>
- Mintzberg, H. (1981, Januar). Organization design: fashion or fit? *Harvard Business Review*, ss. 103-116. Hentet fra <https://hbr.org/1981/01/organization-design-fashion-or-fit>
- Moodie, G. C. (1988). Fit for What? I G. C. Moodie, *Standards and Criteria in Higher Education* (ss. 1-8). SRHE & Open University Press.
- Nerland, M. (2020). Exploring Student Participation Challenges in Student-centred Learning Environments. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker, & A. Vabø, *Quality Work in Higher Education* (ss. 97-113). Oslo: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4_6
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 01 2021 fra [forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no): <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4->

publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf

- Nisbet, J. (1988). Staff and Standards. I G. C. Moodie, *Standards and Criteria in Higher Education* (ss. 90-106). SRHE & Open University Press.
- NOKUT. (2020). *Universitetet i Agder: Periodisk tilsyn med systematisk kvalitetsarbeid (Tilsynsrapport 18/09477)*. NOKUT. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/tilsyn-kvalitetsarbeid/2020/uia_periodisk-tilsyn-systematisk-kvalitetsarbeid_2020.pdf
- NOKUT. (2021). *Veiledning: Systematisk kvalitetsarbeid i høyere*. NOKUT. Hentet Oktober 2021 fra https://www.nokut.no/siteassets/tilsyn-og-kvalitetsarbeid/veiledning-til-systematisk-kvalitetsarbeid-hoyere-utdanning_01092021.pdf
- NOKUT. (i.d). *Institusjonane sitt ansvar for utdanningskvalitet*. Hentet fra nokut.no: <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/institusjonane-sitt-ansvar-for-utdanningskvalitet/>
- Nyborg, P. (2013). Bologna-prosessen og den norske kvalitetsreformen. *Michael*, 3, ss. 345-349. Hentet fra <https://www.michaeljournal.no/article/2013/06/Bologna-prosessen-og-den-norske-kvalitetsreformen>
- Olsen, J. A. (2020, 01 15). *Vil ha helårig faglig mentorordning for alle nye studenter*. Hentet fra uia.no: <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-humaniora-og-pedagogikk/aktiviteter/vil-ha-helaarig-faglig-mentorordning-for-alle-nye-studenter>
- Olsen, J. A. (2021, 05 20). *Fleire stemde i studentvala*. Hentet 11 26, 2021 fra uia.no: <https://www.uia.no/nyheter/fleire-stemde-i-studentvala>
- Olsen, J. P. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. I J. P. Olsen, & P. Maassen, *University Dynamics and European Integration* (ss. 25–54). Springer. Hentet fra https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4020-5971-1_2.pdf
- Omar, P.-L., & Liuhanen, A.-M. (2005). *A Comparative Analysis of Systematic Quality Work in Nordic Higher Education Institutions*. Helsinki: Nordic quality assurance network in higher education. Hentet Oktober 2021 fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/A%20comparative%20analysis%20of%20systematic%20quality%20work%20in%20nordic%20higher%20education%20Institutions.pdf>
- Perkmann, M., & Spicer, A. (2008). How are management fashions institutionalized? The role of institutional work. *Human Relations*, 61(6), ss. 811–844. doi:10.1177/0018726708092406
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Prøitz, T. S., Wittek, A. L., & de Lange, T. (2020). Layers of Consistency in Study Programme Planning and Realization. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker, & A. Vabø, *Quality Work in Higher Education* (ss. 79-96). Oslo: Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4_5

- Ramirez, F. O., Byrkjeflot, H., & Pinheiro, R. (2016). Higher Education and Health Organizational Fields in the Age of “World Class” and “Best Practices”. I R. Pinheiro, F. O. Ramirez, & K. Vra, *Towards a Comparative Institutionalism : Forms, Dynamics and Logics Across the Organizational Fields of Health Care and Higher Education* (Vol. 45, ss. 35-57). Emerald Group Publishing Limited.
- Regjeringen. (2001). *Kvalitetsreformen [Brosjyre]*. Hentet fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Stoltenberg-I/andre-dokumenter/kd/2001/kvalitetsreformen-brosjyre-bm/id87757/?regj_oss=10
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21 århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen , & E. M. Furu, *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (ss. 53-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saksvik, P. Ø., Nytrø, K., & Tvedt, S. D. (2008). Sunn endring i organisasjoner. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45(3), 295-300. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/sunn-endring-i-organisasjoner>
- Scott, W. R. (2013). Crafting an Analytic Framework 1: Three Pillars of Institutions. I *Institutions and organizations: Ideas, Interests and Identities* (4. utg., ss. 55-85). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scott, W. R., & Davis, G. (2007). The Subject is Organizations, The Verb is Organizing . I W. R. Scott, & G. Davis, *Organizations and Organizing. Rational, Natural and Open Systems* (ss. 1-34). Upper Saddle Oak, NJ: Pearson Education.
- Selznick, P. (1997). Leadership in Administrations: A sosiological Interpretation. I N. J. Foss, *Resources, Firms, and Strategies: A Reader in the Resource-based Perspective* (ss. 21-26). Oxford: Oxford University Press.
- Severinsen, E. W., & Larsen, A. M. (2021, 04 20). *Demokrati krever deltakelse*. Hentet 11 26, 2021 fra uia.no: <https://www.uia.no/nyheter/demokrati-krever-deltakelse>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). London: Sage Publications Ltd.
- St.meld. nr. 27. (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- St.meld. nr. 7. (2007-2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/?ch=1>
- Stensaker, B. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen: Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning*. NIFU STEP. Hentet November 2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/279223>
- Stensaker, B. (2006). *Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003–2006*. Oslo: Rokkansenteret og NIFU STEP. Hentet Oktober 2021 fra

- <https://evalueringsportalen.no/evaluering/kvalitet-som-forhandling-nokut-i-norsk-hoyere-utdanning-2003-2006/Delrapport5-Kvalitetsreformen5.pdf/@@inline>
- Strandberg, E. L., Ovhed, I., Håkansson, A., & Troein, M. (2006, Oktober 19). The meaning of quality work from the general practitioner's perspective: an interview study. *BMC Family Practice*, 7(60). doi:10.1186/1471-2296-7-60
- Studentorganisasjonen i Agder. (2021, 05 25). *Valgresultat studentvalget 2021*. Hentet fra sta.no: <https://stastudent.no/2021/05/25/valgresultat-studentvalget-2021/>
- Studentorganisasjonen i Agder. (i.d). *Tillitsvalgthåndboken 2020/2021*. Hentet 11 22, 2021 fra sta.no: <https://stastudent.no/for-tillitsvalgte/tv-handbok/>
- Studiekvalitetsforskriften. (2010). *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (FOR-2010-02-01-96)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>
- Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (FOR-2017-02-07-137)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Suddaby, R., Saxton, G. D., & Gunz, S. (2015). Twittering change: The institutional work of domain change. *Accounting, Organizations and Society*, 45, ss. 52-63. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.aos.2015.07.002>
- Trowler, P. (2014). Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17-26. doi:<https://doi.org/10.25365/oezg-2014-25-3-2>
- UiA PULS. (2021, 08 03). *Merittering*. Hentet fra uia.no: <https://www.uia.no/senter-og-nettverk/uia-puls-pedagogisk-utviklings-og-laeringscenter/merittering>
- Universitetet i Agder. (2017). *Kvalitetssystem for utdanning ved Universitetet i Agder*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Universitetet i Agder. (2020, Juni). *Strategi 2021-2024*. Hentet fra uia.no: <https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen/strategi-2021-2024>
- Universitetet i Agder. (2021, 08 09). *Kvalitetssystemet*. Hentet fra <https://issuu.com/uiagder/docs/kvalitetssystem-web>
- Universitetet i Agder. (2021). *Årsrapport 2020-2021*. Universitetet i Agder. Hentet Mai 2021 fra <https://www.uia.no/om-uia/sentrale-dokumenter/aarsrapport-2020-2021>
- Universitetet i Agder. (i.d). *Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver*. Hentet fra <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver>
- Universitetet i Agder. (n.d). *Fakta og Historie*. Hentet Januar 29, 2021 fra uia.no: <https://www.uia.no/om-uia/fakta-om-universitetet-og-dets-historie>
- Universitetet i Agder. (n.d). *Nvivo*. Hentet fra uia.no: <https://www.uia.no/student/uia-hjelp/programvare/nvivo>

- Universitetet i Agder. (n.d). *Organisasjonen*. Hentet Januar 29, 2021 fra uia.no: <https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen>
- Universitetet i Agder. (n.d). *Utdanningsprisen ved UiA*. Hentet fra uia.no: <https://www.uia.no/om-uia/utdanningsprisen>
- Universitets- og høyskoleloven. (2015). *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Universitetsstyre. (2021, 01 27). *Møteprotokoll 27.01.2021*. Hentet fra <http://opengov.cloudapp.net/Meetings/UIA/Meetings/Details/498397?agendaItemId=212882>
- Vroeijenstijn, A. I. (1992). External Quality Assessment: Servant of Two Masters? I A. Craft, *Quality Assurance in Higher Education* (Vol. 69, ss. 503-514). Routledge.
- Vukasovic, M. (2014, Mars). Institutionalisation of internal quality assurance: focusing on institutional work and the significance of disciplinary differences. *Quality in Higher Education*, 20(1), 44-63. doi:<https://doi.org/10.1080/13538322.2014.889430>
- Weick, K. E. (1976, Mars). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), ss. 1-19. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2391875>
- Welle-Strand, A. (2000). Knowledge Production, Service and Quality: Higher education tensions in Norway. *Quality in Higher Education*, 6(3), 219-230. doi:10.1080/13538320020005963
- Winter, R. P., & O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565-573. doi:10.1080/1360080X.2012.716005
- Woll, K. (2014). Kapittel 12: Institusjonell teori. I U. Eriksson-Zetterquist, T. Kalling, A. Styhre, & K. Woll, *Organisasjonsteori* (ss. 245-264). Cappelen Damm akademisk. Hentet fra https://issuu.com/cdundervisning/docs/utdrag_fra_organisasjonsteori/2
- Zietsma, C., & Lawrence, T. B. (2010). Institutional Work in the Transformation of an Organizational Field: The Interplay of Boundary Work and Practice Work. *Administrative Science Quarterly*, 55, 189-221. doi:<https://doi.org/10.2189/asqu.2010.55.2.189>
- Aamodt, P. O., Graversen, E. K., Hovdhaugen, E., Schmidt, E. K., Maassen, P., & Stensaker, B. (2020). The Relationship Between External Quality Assurance and the Work of Study Programme Leaders: A Comparative Study. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker, & A. Vabø, *Quality Woek in Higher Education* (ss. 43-56). Oslo: Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-41757-4>
- Aamodt, P. O., Wiers-Jenssen, J., & Stensaker, B. (2012). *Kvalitetskriterier i høyere utdanning: Bakgrunnsnotat for etablering av en norsk informasjonsportal*. Oslo: NIFU. Hentet Mai 2021 fra <http://hdl.handle.net/11250/280868>

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Kvalitetsarbeid ved norske høyere utdanningsinstitusjoner”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å analysere kvalitetsarbeidet som gjøres ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å analysere kvalitetsarbeid som prosess ved norske universiteter. Dette forskningsprosjektet skal ta for seg hvilke aktører som deltar i kvalitetsarbeidet og hvordan disse aktørene jobber ved to norske høyere utdanningsinstitusjoner. Fokuset vil være på hvordan aktørene arbeider og samhandler, samt om de kan forme kvalitetsprosessen.

Problemstillingen som skal analyseres er: *«På hvilken måte håndterer aktører ved norske universiteter kvalitetsarbeid som prosess og i hvilken grad kan de påvirke kvalitetsarbeidet?»*.

Dette vil legge grunnlaget for en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder (UiA) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet er det strategisk utvalg hvor intervjuobjektene er aktører som er relevant for kvalitetsarbeidet ved sin institusjon. Utvalgsriteriene er basert på kvalitetssystemene og hvilke aktører som er relevant i kvalitetsarbeidet.

De som hovedsakelig blir forespurt om å delta er: Studenter (tillitsvalgt og fra studentorganisasjon), ledelse/institusjonsnivå (rektorat og administrativt), fakultetsnivå (ansatte ved to fakultet). Det legges opptil at 7 personer fra hver institusjon får henvendelse om å delta, med forbehold om at personer som oppfattes som relevant kan bli spurt i ettertid.

Grunner til at du er blitt spurt kan være:

- Du arbeider med kvalitetssystemet ved institusjonen
- Du har en formening om kvalitetsarbeidet ved institusjonen
- Du har vist kunnskap eller interesse for kvalitetsprosessen

Din kontaktinformasjon er enten hentet på organisasjonens nettsider eller mottatt fra andre deltakere etter samtykke fra deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om din oppfatning av kvalitetsarbeidet og kvalitetssystemet ved din institusjon. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som lagres elektronisk, i tillegg til at intervjuet vil bli transkribert med elektronisk lagring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltakelse vil ikke påvirke din rolle som ansatt eller student ved institusjonen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Den som vil ha tilgang til opplysningene ved behandlingsansvarlig institusjon er student Tina McDougall, og til dels veileder Romulo Pinheiro.
- Jeg gjennomfører flere tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vi bli lagret i en innelåst/kryptert mappe og en kryptert harddisk for sikkerhetskopiering hvor kun jeg (Tina) har passordet.

Du som deltaker skal ikke kunne bli direkte gjenkjent i publikasjonen. Det vil bli skrevet om du er ansatt eller student, samt eventuell avdeling.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. august 2021. Når oppgaven er godkjent, vil materialet anonymiseres og den krypterte mappen bli slettet/destruert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved student Tina McDougall på tsmcdo16@student.uia.no eller veileder Romulo Miguel Pinheiro på romulo.m.pinheiro@uia.no
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen ina.danielsen@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tina McDougall

(Student)

Romulo Miguel Pinheiro

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Kvalitetsarbeid ved norske høyere utdanningsinstitusjoner**, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (med lydopptak for transkribering av intervjuet)
- at opplysninger om avdelingen/organisasjon/enhet jeg jobber ved kan publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

Om deg og dine tanker om kvalitet

- Hvilken formell posisjon har du i kvalitetsprosessen ved din institusjon/organisasjon? Eller har du en uformell posisjon?
- Hvor lang erfaring har du som involvert med kvalitetsprosessene?

- Hva legger du i begrepet «kvalitet i utdanningen»?
- Hva legger du i begrepet «kvalitetsarbeid»?

Kvalitetsarbeidet ved institusjonen

- Hvordan foregår prosessen med kvalitetsarbeid ved din institusjon/organisasjon?
 - Hvem deltar i prosessen med kvalitetsarbeid? Og hvem nominerer de som delta?
 - Hvem i institusjonen/organisasjonen har ansvar for å gjennomføre kvalitetsarbeidet?
- Hvilket fokus har du/dere på kvalitet ved din/deres enhet?
 - Hva fører dette fokuset til?
 - Hvorfor har du/dere et slikt fokus?
- Hvilke nivåer ved institusjonen/organisasjonen er involvert i kvalitetsarbeidet, og i hvilken grad?
 - Hva gjør de involverte aktørene, og hvorfor?
 - Hva mener du er hoveddelene av kvalitetsarbeidet? På hvilket nivå gjennomføres hoveddelen av kvalitetsarbeidet?
 - Hvor mener du viktige/store beslutninger tas?
- Hvor kommer krav om kvalitet for universitetet fra?
 - og hva mener du er grunnen til kravene?
 - Hvordan håndterer dere disse kravene?
 - Hvordan håndteres krav fra myndighetene/nasjonalt og hvordan påvirker dette arbeidet som gjøres innen institusjonen/organisasjonen?
- I hvilken grad får en incentiver for kvalitetsarbeidet som gjøres?
 - Hvorfor får dere disse?
 - Hva tenker du om incentivene som gis?
- Hvilke forskjeller er det mellom det skrevne kvalitetssystemet og kvalitetsarbeidet som gjøres?
- I hvilken grad tar dere inspirasjon fra andre institusjoner i deres kvalitetsarbeid?

Aktørers påvirkning

- Hvilke tanker ligger til grunn når du utfører handlinger i kvalitetsarbeidet?
 - Hvorfor? / Hva er bakgrunnen for det?

- I hvilken grad er det et felles tankesett (innad i institusjon/organisasjon eller innen din enhet) for handlinger som omhandler kvalitetsprosessen?
 - Hvorfor er det slik?
 - I hvilken grad påvirker dette kvalitetsarbeidet ved institusjonen?
- Hvor mye handlingsrom er det i prosessen? Hvor fleksibel er prosessen?
 - Hvor er handlingsrommet?: Hvem har handlingsrom og i hvilke tilfeller?
 - Hvordan påvirker rammeverket (kvalitetssystemet) handlingsrommet?
 - Hvordan tolkes reglene og hvor fleksibel er reglene?
 - Hvordan praktiseres regler (formelle/uformelle) i hverdagen?
 - Bidrar handlingsrommet til større innflytelse over prosessen?
 - Hvilke aktører har handlingsrom for innflytelse på prosessen med kvalitetsarbeid? og i hvilke tilfeller?
- Hvordan er innflytelsesfordelingen blant de involverte aktørene?
 - Utøver du i din stilling personlig innflytelse over kvalitetsprosessen? Er det andre som utøver slik innflytelse?
 - Hva med når det kommer til rapportering, maler og lignende – utøver du eller andre innflytelse når det kommer til resultater?
 - Hva mener du om slik innflytelse? (Er dette positivt eller negativt?)

Avslutning

- Har du noen annet du har lyst å si relatert til kvalitetsarbeidet i din intuisjon, eller mer generelt?
- Takk for hjelpen med studiet!

VEDLEGG 3: VURDERING AV PROSJEKTEET FRA NSD

Vurdering fra NSD

Referansenummer

341923



Prosjekttittel

Kvalitetsarbeid ved norske høyere utdanningsinstitusjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Romulo Miguel Pinheiro, romulo.m.pinheiro@uia.no, tlf: +4738141573

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tina McDougall, tina-sofie.mc@hotmail.com, tlf: +4797548369

Prosjektperiode

04.01.2021 - 20.12.2021

Vurdering (2)

11.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2021

Vi har nå registrert 20.12.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato 01.06.2021, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Lykke til videre med prosjektet!

17.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om andre relevante personer ved de to universitetene som er involvert i kvalitetsarbeid. De mottar informasjon om prosjektet og skal i utgangspunktet rekrutteres til utvalg 6. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALGET

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER - TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)