

KAPITTEL 5

Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap

Roar C. Pettersen

Høgskolen i Østfold

Abstract: This chapter is a personal narrative of the author's career path from secondary school via teacher's education and master level in pedagogics to docent (professor) in university didactics. This career was unplanned. It occurred more incidentally over time. Much of the narrative recounts how educational reforms pushed the author to expand his attention from routine lecture work to practically implementing problem-based teaching methods that subsequently led to publishing textbooks with relevance for the didactics of higher education. This progression also marked a starting point for his career as a didactical researcher. All in all, this achievement made it possible for the author to apply for promotion to professor/docent. The assessment committee confirmed that he was well qualified. Some of the committee's arguments are also discussed in the article.

Keywords: docent, teaching and learning in higher education, problem-based learning, teaching methods

Introduksjon

Året 2019 er på hell i skrivende stund. Det nærmer seg fem år siden jeg sluttet i stillingen som dosent og begynte å omtale meg som dosent emeritus. Da jeg sluttet, var jeg kort og godt et eksempel på den typiske dosent:

Sitering av denne artikkelen: Pettersen, R. C. (2020). Den tilfeldige dosent. Fra praktisk reformering av høgskolestudier via lærebokpublisering til forskning og faglitterært forfatterskap. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 5, s. 107–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch5>
Lisens: CC BY 4.0.

En mann omtrent midt i sekstiårene med bakgrunn i høgskolesystemets profesjonsutdanninger (se også kapittel 3). Med det som utgangspunkt undrer jeg på om min historie også kan være *ett* eksempel med eksemplærisk verdi, som peker ut over min særegne historie, og som kan kaste lys over mer prinsipielle sider ved dosentstillingen og karriereveien dit generelt.

I tilbakeblikk konstaterer jeg at jeg kom i mål på den akademiske karriereveien til dosentstilling, som i henhold til forskriften er en toppstilling i høyere utdanning. I dette kapitlet vil jeg ta opp og reflektere over spørsmål som: Hvorfor valgte jeg nettopp denne karriereveien? Hva var typisk for dosentveien, og hvordan var det å følge den? Hvordan ser veien ut videre for de som velger den, i lys av foreslåtte endringer for denne karriereveien?

Yrkesvalg og karriereplaner

I yngre år hadde jeg verken ambisjoner eller drømmer om å arbeide i akademia – og langt mindre planer om å gjøre karriere der, slik jeg husker det. Da jeg tok reallinja på gymnaset, var det med tanke på ingeniørstudiet. Forbildet var min onkel Rolf, en typisk femtitalls ingeniør med tweedjakke, tversoversløyfe og regnestav i brystlomma. Det endret seg imidlertid ganske raskt. Etter hvert var det psykologistudiet som fremsto som mer interessant. Med andre ord en dreide interessene mine fra teknologi og ting til atferd, sosiale og psykologiske fenomener og prosesser.

Da jeg leste til examen philosophicum, fikk jeg et årsvikariat som lærer. Arbeidet likte jeg så godt at jeg søkte lærerskolen. Det var også fristende å bli ferdig utdannet på to år. Med lærerjobb i ungdomskolen meldte imidlertid forventninger og krav om videreutdanning for å bli adjunkt med fast ansettelse. Dermed trengte jeg to grunnfag. Førstevalget ble pedagogikk, som hadde vært favorittfaget på lærerskolen. Siden det tok tid å finne et fristende grunnfag nummer to, fortsatte jeg med pedagogikk til hovedfagsnivå. Til slutt valgte jeg samfunnsfag, en hybrid sammensatt av sosiologi, sosialantropologi og økonomisk historie. Dermed var jeg i løpet av få år lektor i pedagogikk, en identitet og rolle jeg var vel fornøyd med.

Etter noen år skiftet jeg praksisarena til pedagogisk-psykologisk rådgiver. I den rollen hadde jeg stor nytte av min fordypning i hovedfaget, pedagogisk psykologi. Didaktikken skulle forbli min faglige randsonen enda noen år.

Tilfeldighetenes tiår

Ønsket om å formidle faget gjorde at jeg søkte og fikk stilling som høskolelektor i pedagogikk og psykologi ved Østfold vernepleierhøgskole (ØVH). Som profesjonsskole i det regionale høskolesystemet var undervisning primæraktiviteten, ikke forskning. I FoU-sammenheng var U-en i fokus, men med muligheter for å engasjere seg i F-en ved å søke såkalte vikarstipend som ga «forskningsfri» i en mindre prosent av stillingen.

I 1989 fikk vernepleierutdanningen ny rammeplan. Den brøt med tradisjonell læreplantenkning ved at den representerte en overgang fra fagorganisert til temaorganisert læreplan. Utdanningens fag skulle organiseres i *fem* mer eller mindre tverrfaglige hovedtemaer. Det representerte en betydelig didaktisk og utdanningsmessig utfordring å skulle utforme fag- og undervisningsplaner i tråd med dette prinsippet.

I 1990 kom *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*, det såkalte Handal-utvalget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1990). Høgskoledirektøren i Østfold, Ivar Bjørndal, ønsket å følge opp innstillingen, og etterspurte konkret hva som kunne gjøres for å styrke studiekvaliteten. Det ble etablert en gruppe med en representant fra hver av de fem høgskolene, omtalt som «Kvaliped-gruppa». Gruppa inngikk avtale med Fagenheten for Universitetspedagogikk (FUP) ved Universitetet i Oslo om å starte opp basiskurs i praktisk høskolepedagogikk på fire vektall, som et konkret kvalitetsutviklende tiltak. Gunnar Handal, Per Lauvås og Kirsten H. Lycke var sentrale samarbeidspartnere fra FUP. For meg ble dette en inngang til universitets- og høskolepedagogikk som fagfelt, også internasjonalt: Særlig forskningsarbeider innen *Student Approaches to Learning* (SAL)-tradisjonen knyttet til fagfeltet universitetspedagogikk (teaching and learning in higher education).

I 1990 kom også boken *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* av Ernest L. Boyer, en analyse av ulike virksomhets- og

arbeidsfelt lærere engasjerer seg i akademia i USA. Boyer deler virksomheten i følgende områder eller *scholarship*:

- The Scholarship of Discovery (forskning)
- The Scholarship of Integration (integrering)
- The Scholarship of Application (anvendelse)
- The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL, undervisning og læring)

Størst innflytelse, mest prestisje og de beste lønnsbetingelsene er knyttet til *The Scholarship of Discovery* ifølge Boyer. *The Scholarship of Teaching and Learning* er den minst verdsatte. Fra min posisjon som lektor i høgskolesystemet virket det åpenbart at det var de tre siste virksomhetene vi arbeidet innenfor. Forskning (The Scholarship of Discovery) var i liten grad lagt til rette for i høgskolen. Det var primært er anliggende for universitetene.

Boyers bok fikk stor oppmerksomhet internasjonalt. Debatten som fulgte, dreide seg blant annet om å utdype og presisere hva akademisk profesjonalitet betyr innen de fire områdene. Et argument som ble fremhevet, var at det handler om å følge samme akademiske kriterier og standarder uansett hvilket av feltene man legger vekt på. Det er hovedkriteriet for å vurdere i hvilken grad den enkeltes innsatser er meritterende og kvalifiserer til å rykke oppover i det akademiske hierarkiet. Kort og godt handler det om å legge samme forskende og akademiske tilnærming til grunn enten man forsker eller underviser. En ledestjerne i så måte for mitt FoU-arbeid knyttet jeg til begrepet *teacher as a researcher* (læreren som forsker) introdusert av Lawrence Stenhouse (1975).

Å oppjustere *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) som akademisk felt, både i verdi og status, handler om å profesjonalisere undervisningsrollen gjennom en systematisk utprøvende og forskende tilnærming til egen praksis. Det gjelder den individuelle utdanningskompetansen, men handler også om å utvikle utdanningsfeltet i videre forstand: Å utvikle og forbedre kunnskapsbaserte strategier og modeller for å styrke utdanningenes undervisnings- og læringsmiljøer. Det fordrer så vel forskning som systematiske utviklingsprosjekter. I kortversjon:

Dersom F-en i FoU handler om «å gjøre faget klokere», sikter U-en på å «gjøre studentene klokere». Men i tillegg kreves et FoU som favner både forskning som teoriutvikling og som utviklingsarbeider, som opplyser praksis i vid forstand – og «gjør praksis klokere».

Rektor ved ØVH hadde blick for det nordiske utdanningsfeltet, og inviterte i 1991 lærere fra Hälsouniversitetet i Linköping. Der hadde man organisert studiene i tverrfaglige emner siden etableringen i 1986. Linköping sendte to lærere som organiserte et tredagers seminar. På seminaret ble jeg presentert for universitetets læreplantenkning og dets pedagogiske filosofi, *Problembasert læring* (PBL).

For meg fremsto PBL som et interessant pedagogisk konsept. Det representerte noe nytt i pedagogikken, men omfattet samtidig flere kjente pedagogiske elementer og prinsipper. Konseptet var i hovedsak utviklet av lærere i legeutdanninger i Canada, USA, Australia og Nederland på 1970-tallet. Intensjonen var å utvikle en bedre utdanningspraksis for å støtte studentenes studieinnsatser og læring.

Dette møtet med PBL ble utgangspunkt for mitt FoU-arbeid ut fra et knippe foreløpige problemsstillinger. Hva er egentlig PBL? Finnes det flere, ulike modeller? Hva er de teoretiske begrunnelsene for PBL, didaktisk så vel som pedagogisk-psykologisk? Og endelig, hvordan kunne PBL iverksettes i vernepleierutdanningen ved ØVH?

1995 - et vendepunkt

I mai 1995 ble det vedtatt en felles lov for universiteter og høyskoler, Lov om universiteter og høyskoler. I rundskriv og forskrift som fulgte loven ble det åpnet for opprykksstilling på nivå med førsteamanuensis: stilling som førstelektor. Hovedkriteriet var dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid som i kvalitet og omfang tilsvarende arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling, men basert på et bredere faglig grunnlag (Rundskriv F-14-95); jf. Forskrift om ansettelse og opprykk, 2006, §1-5)

For min del førte det til at jeg søkte og fikk innvilget stilling som førstelektor i 1998. Dokumentasjonen i søknaden var i hovedsak FoU-arbeid knyttet PBL, blant annet samlet i boken *Problemet først* (1997), i tillegg

til dokumentasjon av øvrige kvalifikasjoner innenfor undervisning og annen pedagogiske virksomhet.

Et sentralt spørsmål knyttet til førstelektor var hvordan denne stillingen skulle forstås. På den ene siden var det et synspunkt «... at opprykksordninga til førstelektor er eit oppsamlingslaup for å bygge opp kompetanse på undervisningspersonell som ikkje har gjennomført doktorgrad. Førstelektorordninga står i dette perspektivet som ein tryggingssvei for læraren og utdanningsinstitusjonane for å sikre tilstrekkelig kompetanse for å vere akkrediterte for utdanning på bachelornivå» (Bjørke & Braut 2009, s. 44).

Men på den annen side, når forskrifter og veiledninger tas på alvor, handlet det om en stilling som reelt åpnet for en tydeligere verdsetting av SoTL som akademisk, kvalifiserende virksomhet. Det klare skillet mellom akademisk og mer praksisrettet arbeid ble i noen grad visket ut: Forskning og utviklingsarbeid på samme kvalitative nivå ble sidestilt. Dette markeres også senere i Lov om universitet og høyskoler (2005) vet at det poengteres at utdanningsinstitusjonene kunnskapsgrunnlag skal bygge på fremste innen forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.

Den første tiden etter innføringen av førstelektorstillingen var det imidlertid både usikkerhet og ulik praksis i de sakkyndige utvalgene om hva som skulle tillegges vekt for opprykk basert på et bredere kvalifikasjonsgrunnlag (jf. Rundskriv F-14-95). For eksempel, hvor stor andel må være vitenskapelige arbeider: én publisert artikkel, to, tre? Men med tre artikler nærmer vi oss doktorgrad? Eller ingen artikler, men med full vekt på deltakelse i forsøks- og utviklingsprosjekter og utarbeiding av lærebøker o.l., samt den såkalte utøverkompetansen?

Blant mine kollegaer var det eksempler på at de fikk sin førstelektor-søknad underkjent, noe andre kollegaer med fartstid i sakkyndige utvalg fant underlig. Mens andre fikk godkjent sin søknad, som de samme kollegaene fant like underlig. Kort og godt hadde ulike sakkyndige utvalg ulike oppfatninger om hvilke kriterier som skulle anvendes for å avgjøre om dokumentasjonen som fulgte en søknad, i kvalitet og omfang kunne sidestilles med en doktorgradsavhandling, i tråd med forskriftens formulering. Med andre ord, hvordan man skulle forstå forholdet mellom

kompetanseprofilene til førstelektor og førsteamanuensis. Hva skilte dem, og hva de hadde til felles?

Retningslinjer fra Universitets- og høyskolerådet (UHR, 2007) anvender begrepene «utenfra-blikket» og «innenfra-blikket» for å tydeliggjøre kompetanseprofilene knyttet til de to karrierestigene. For karriereveien til professor er det *utenfrablikket* som gjelder og tillegges vekt: den beskrivende, analytisk-reflekterende og teoretiserende kompetansen, som også gjelder for doktorgraden. *Innenfrablikk* danner hovedvekt i dosentveien: Forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot yrkesfeltet, utøverkompetanse, men også analyse- og refleksjonskompetanse (utenfrablikket). Denne typen veiledere og mer enn tjue års praksis med sakkyndige utvalg, har kanskje ført til at vi dag har tydeligere, mer konsistent og omforent bedømmingspraksis for opprykk til førstelektor.

Førstelektorer anno 1998 hadde to muligheter: Enten å erkjenne og slå seg til ro med at toppen på den akademiske karrierestigen innenfor høyskolesystemet var nådd som førstelektor, eller å realisere ambisjoner om videre akademisk karriere via doktorgradsstudier som inngang til den tradisjonelle professorveien.

Dosent eller professor ...?

Da forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger kom i 2006, ble etablert to alternative og likeverdige karriereveier til toppstilling, og førstelektorer fikk samme karrieremuligheter som førsteamanuenser (se også kapittel 2). Den nye muligheten aktualiserte mine planer om opprykk fra førstelektorstillingen. Jeg hadde fortsatt med mine FoU-arbeider med utgangspunkt i problembasert læring. Etter hvert dreide interessen seg mot studenters læring mer generelt – forankret i forskningstradisjonen *Student approaches to learning* (SAL). Fra høsten 2007 var FoU-arbeidene knyttet til et treårig NFR-støttede forskningsprosjekt «Kvalitetsreformens vurderingsformer i høyskolen» i regi av PULS (Pedagogisk utviklings- og læringscenter, tidl. Program for undervisning, læring og studiekvalitet), hvor jeg hadde en 50 % forskerstilling.

Før den nye karriereveien åpnet, hadde jeg syslet med tanken på å søke opprykk til professor på sikt. Flere av FoU-arbeidene mine hadde etter

hvert fått en tydeligere F-profil, og ordningen tilsa at søkere med dokumentert realkompetanse, uten doktorgrad, hadde anledning til å søke om å bli vurdert til professorstilling (jf. Universitets- og høyskolerådet – UHR. 2007).

Da lederstilling i PULS ble utlyst både som professor- og dosentstilling i 2009, ba jeg meg vurdert primært til professor og sekundært til dosent. Innerst inne tvilte jeg nok på om forskningsdelen i søknaden ville veie tungt nok for professoropptrykk. Baktanken ved å velge å krysse karriereløpene (fra førstelektor inn på professorveien), var å få tilbakemelding på dette. Dessuten fant jeg det interessant å få innsikt i hvordan et sakkyndig utvalg tolket og vurderte kvalifikasjonskriteriene for de to stillingskategoriene i forhold til hverandre.

Søknaden

I søknaden dokumenterte jeg mitt engasjement og mine innsatser på områdene studiekvalitet, studentevaluering av undervisning- og læringsmiljøer, utvikling av studieplaner, samt eksterne oppdrag – i tillegg til dokumenterte FoU-arbeider:

- Tre typiske lærebøker
- To fagbøker (basert på litteraturstudier)
- Et publisert manus (219 sider), en samling vitenskapelige artikler: Utkast til en avhandling
- En artikkel og et bokkapittel under arbeid

I detalj besto søknaden av disse vedleggene:

- *PBL for studenten. En introduksjon til PBL for studenter og lærere* (2005), Universitetsforlaget.
Revidert og omarbeidet 2. utg. av *Problembasert læring – for studenten. En grunnbok i PBL* (2000) (Dansk utg.: *Problembaseret læring – for elever, studerende og lærere* (2001).
- *Veiledning i praksis: Grunnleggende ferdigheter* (2004), sammen med Jon A. Løkke. Universitetsforlaget.

- *Oppgaveskrivingens ABC. Veileder og førstehjelp for høgstestudentene* (2008), Universitetsforlaget.
- *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk* (2005). Universitetsforlaget. (Svensk utg.: *Kvalitetslärande i högre utbildning: Introduktion till problem- och praktikbaserad*, 2008).
- *Studenters læring. Om studenter og elevers læringsmønstre; lærings-tilnærminger; læringsstrategier; læringsstiler* (2008), Universitetsforlaget. (svensk utg.: *Lärandets hur*, Studentlitteratur, 2010).

Upublisert manus: *Læringens hvordan: Studenters læringstilnærminger, læringsmønstre og subjektive oppfatninger av undervisning og læringsmiljø. Fire valideringsstudier*. Utkast til avhandling.

- Innledning: *Student Approaches to Learning: SAL-modellen som teoretisk referanseramme og forskningsperspektiv* («kappe»).
- Studie 1: Studenters lærings- og studiestrategier: Kvalitetsindikatorer i høyere utdanning? (2004) *Uniped*, 27(3), 51–65.
- Studie 2: Studenters opplevelse og evaluering av undervisning og læringsmiljø: Presentasjon av *Course Experience Questionnaire* (CEQ) – og validering av tre norske versjoner: *Erfaringer med studiet* (EMS). HiØ-rapport 2007:4, Halden: Høgskolen i Østfold.
- Studie 3: Validation of approaches to studying inventories in a Norwegian context: In quest of ‘quick-and-easy’ and short versions of the ASI (2. re-submission 2009), *Scandinavian Journal of Educational Research* (publisert 2010).
- Studie 4: Student approaches to learning and academic achievement reviewed (submitted), *Nordisk Pedagogik/Nordic Educational Research*, 2009.

Under arbeid:

- Utvikling og validering av en norsk versjon av Graham Gibbs og Harriet Dunbar-Goddets *Assessment Experience Questionnaire*

(AEQ), med antatt *Abstract* til Round Table Presentation ved EARLI konferansen i Amsterdam, august 2009.

- «Læringens hvordan: Strategier, motivasjon og tilnærminger til læring» (37 sider). Kapittel i *LA STÅ!* Svanberg, R. og H. P. Wille (red.), Gyldendal 2009.

Vurderingen

Det sakkyndige utvalget fikk så å si en dobbel oppgave, for den måtte veie dokumentasjonen opp mot to ulike kvalifikasjonskrav, som representerer ulike kunnskapstradisjoner. Utvalget bemerket også at siden dosent som stillingskategori var relativ ny, var det ikke gjort mange vurderinger, og det var heller beskjeden diskusjon om hvordan bedømmelsen faktisk fant sted. I 2009 var det totalt 56 dosenter. På mer overordnet nivå vurderte utvalget en at det er «... rimelig å mene at vår dosentkompetanse ville kunnet imøtekomme krav til professorkompetanse i land som verdsetter akademisk virksomhet utenom den rent vitenskapelige mer enn i Norge».

Når det gjaldt å krysse linjen mellom «den undervisningsmessige og forskningsmessige karriereveien», fant ikke utvalget veiledninger, men konkluderte med at førstelektorkompetansen *ikke* kan telle som et første trinn i professorkompetansen. For å oppnå slik kompetanse, oppfattet utvalget at det da måtte dokumenteres arbeider «tilsvarende to doktorgrader». Konklusjonen var at produksjonen samlet sett ikke innfridde dette kravet til professorkompetanse. En sentral faktor i vurderingen var at utvalget var usikker på om utkastet til avhandling i foreliggende form tilfredstilte kravene til doktorgrad. Imidlertid mente den at søker innen rimelig tid ville kunne bearbeide manus til et fullverdig doktorgradsarbeid.

Med førstelektorkompetanse som gyldig og tellende springbrett til dosentkompetanse, og som den «naturlige» fortsettelsen fra førstelektor, konkluderte utvalget med at «... Pettersen klart fyller kravene til dosentkompetanse i omfang og dybde med meget god margin».

Jeg opplevde utvalgets konklusjoner som velbegrunnede, valide og relevante ut fra de overveielser og valg av premisser det la til grunn, med støtte i føringer gitt i forskrift om ansettelse og opprykk (2006). Jeg var

godt fornøyd med å bli kjent dosentkompetent – og har vært det i årene som er gått. I lys av mine tidligere tanker om yrkesvalg og karriere forankret i en *praktisk interesse* med utøverkompetanse som stikkord, kjente jeg meg godt igjen i utvalgets beskrivelse av min akademiske utvikling: «... fra å være en praktisk reformator av egne studier, inspirert av en internasjonal trend som PBL ... Først leverer han en første kompetanseetappe til førstelektor med en lærebok, som blir viden lest og brukt. Deretter utvikler han et faglitterært forfatterskap, som viser solid formidlingskompetanse, men som gradvis utvikles i retning av forskningsvirksomhet».

Karakteristikken fanger nok typiske trekk ved dosenters kompetanseprofil. Kan hende også noen generelle trekk ved karriereløpet fra lektor til dosent? Hvis så, har jeg oppnådd en hovedhensikt med bidraget, nemlig at min historie kan ha eksemplarisk verdi for førstelektorer med opprykksambisjoner.

Referanser

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Lawrenceville: Princeton University Press.
- Bjørke, G. & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, 32(4), 40–50.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (FOR-2006-02-09-129). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129>
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi* (kapittel 11 og 12, s. 185–226). Oslo: Tano Aschehoug.
- Rundskriv F-14-95. *Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved høyskoler og universiteter. Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-95/id108003/>
- Rundskriv F-14-95. *Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskerstillinger ved høyskoler og universiteter. Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-14-95/id108003/>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Universitets- og høyskolerådet – UHR. (2007). *Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til dosent etter kompetanse*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i01dd863b-eb73-4b15-a926-fa5f728df736/endelig_versjon_veiledning_dosent-juni2007.pdf

Universitets- og høyskoleloven – uhl. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven) (LOV-2005-04-01-159. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (1990). *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007081704017