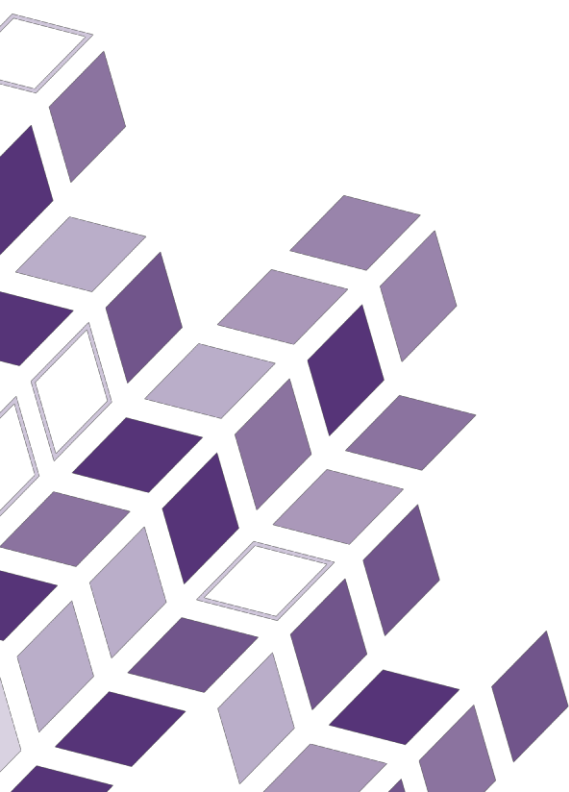


NOKUTs utredninger og analyser

«En mastergrad er ikke en mastergrad»

Mastergrader ved statlige og private høyskoler

Desember 2012



Rapporttittel:	Mastergrader ved statlige og private høyskoler
Forfatter(e):	Turid Hegerstrøm
Dato:	17.12.2012
Rapportnr:	2012-6
ISSN-nr:	ISSN 1892-1604

Forord

NOKUTs analyse- og utredningsrapporter har til formål å bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene. Rapportene vil dels formidle analyser av informasjon som NOKUT innhenter gjennom sin evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevne, dels resultater fra særskilte undersøkende prosjekter som NOKUT foretar, ofte i samarbeid med eksterne.

Den foreliggende rapporten bygger på en kartlegging av de mastergradene ved statlige og private høyskoler som NOKUT har akkreditert i perioden 2003 -2011, basert på data fra institusjonenes søknader om akkreditering. Det er ikke tidligere foretatt noen systematisk gjennomgang eller analyse av den informasjonen NOKUT har om dette gradsnivået ved disse institusjonene. Målet med rapporten er å gi et bilde av utvikling og tendenser i etableringen av mastergradsstudier ved statlige og private høyskoler. Rapporten dokumenterer og analyserer hvordan det fra sentralt hold, innenfor visse rammer, åpnes for et variert og mangfoldig studietilbud og hvordan institusjonene har tolket, tilpasset seg og tatt i bruk disse mulighetene samtidig som etablerte tenkemåter om utdanning i stor grad er opprettholdt.

Vi håper at rapporten kan gi ideer og stimulans til institusjonenes arbeid med å videreutvikle studietilbudene sine på dette nivået.

Oslo 17. desember 2012



Terje Mørland
direktør

Sammendrag

Statlige og private høyskoler har etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 hatt anledning til å etablere mastergrader etter søknad om akkreditering av studiet. Målet med denne rapporten er å gi et bilde av utvikling og tendenser i etableringen av mastergradsstudier ved statlige og private høyskoler basert på informasjon fra institusjonenes søknader om akkreditering.

Omfang av studier i prosjektet

En kartlegging viser at institusjonene i stor grad har benyttet seg av muligheten til å etablere studier på dette gradsnivået. Dette studietilbudet ved disse institusjonene har i løpet av perioden 2003 – 2011 gått fra å være en sjeldenhet til å være noe selvsagt. NOKUT har i perioden akkreditert 145 mastergrader fordelt på 38 institusjoner. Inkludert de mastergradsstudiene som var godkjent av departementet før Kvalitetsreformen omfatter materialet 217 studietilbud. Antallet studietilbud totalt fordeler seg ujevnt på institusjonene. Litt under halvparten har et eller to studietilbud på dette nivået, mens en institusjon har 20. Fagfeltene helse-, sosial- og idrettsfag, naturvitenskapelige og tekniske fag, humanistiske og estetiske fag og samfunnsfag og juridiske fag har i snitt 41 mastergrader hver. I fagfeltene lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk og økonomiske og administrative fag er det en del færre studietilbud på dette nivået ved statlige og private høyskoler.

Mastergradsforskriften

I forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2007 mastergradsforskriften, oppgir departementet tre muligheter for etablering av disse studiene; etter § 3, § 4 og § 5. Mastergrader etter § 3 skal være av 120 studiepoengs omfang, de skal være disiplinbaserte eller yrkesrettede og skal normalt gi nødvendig grunnlag for forskerutdanning. Mastergrader etter § 4 skal ha et omfang på 300 studiepoeng; 5 års sammenhengende studium. De betegnes ofte som integrerte mastergrader. Mastergrader etter § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte. De kan være av et omfang på 90 eller 120 studiepoeng og gir normalt ikke grunnlag for opptak til forskerutdanning. NOKUT har i perioden ikke akkreditert noen mastergradsstudier etter § 4.

Et spenningsfylt gradsnivå

Mastergradsforskriften og andre styringssignaler fra sentralt hold åpner for et handlingsrom for etablering av mastergrader med stor variasjon og mangfold. Samtidig legger de sentrale rammene sterke føringer på struktur og utforming av de samme studiene. Dette gir et gradsnivå som befinner seg i et organisatorisk spenningsfelt mellom enhet og mangfold. De samme bestemmelsene spesifiserer at mastergrader skal gi arbeidslivs- og yrkeskompetanse og/eller grunnlag for forskerutdanning med opptak til doktorgradsstudier. Dette plasserer studiene i et kompetansemessig spenningsfelt mellom arbeidsliv og academia. Basert på informasjon fra institusjonenes søknader om akkreditering, dokumenterer og analyserer denne rapporten hvordan statlige og private høyskoler har tolket, tilpasset seg og tatt i bruk de mulighetene de har sett ligger i disse noe uklare og til dels motsetningsfylte styringssignalene fra sentralt hold.

Analysen

Det ligger flere variasjonsmuligheter i hvilken paragraf i mastergradsforskriften; § 3 eller § 5 det enkelte studium akkrediteres etter. Dette innebærer valgmuligheter med hensyn til omfang av studiet, muligheter for og krav til forpraksis, omfang av studentenes selvstendige arbeid og forventninger til videre kvalifikasjoner og karrieremuligheter innen academia. Analysen viser at institusjonenes valg i dette like gjerne kan ha strategiske og faglige som pragmatiske begrunnelser. Visse funn tyder videre på at forskjellen mellom de to paragrafalternativene ikke oppfattes så tydelig og innlysende, men at det er mye opp til institusjonene å tolke og legge sin egen forståelse til grunn for valget.

Analysen viser at institusjonene i begrenset grad har tatt i bruk de mulighetene myndighetene har lagt til rette for. På den ene siden er det et overveiende inntrykk av et gradsnivå preget av etablert og tradisjonell tenkemåte om utdanning, begrenset med studiepoeng til disposisjon og en viss ambivalens med tanke på hva studiet skal kvalifisere til og hvilken kompetanse studentene skal tilegne seg. På den andre siden er det en liten gruppe av studietilbud hvor man likevel har funnet måter å organisere og kombinere studiealternativer på som ivaretar brede studentmålgrupper og ulike forutsetninger og kompetansebehov hos studentene. I denne gruppen plasserer det seg også noen studier hvor man har tilpasset seg på måter som kan sies å utfordre grensene for hva de sentrale styringssignalene tillater.

Denne ulikevektige fordelingen avspeiler også hvordan gradsnivået balanserer i det organisatoriske og kompetansemessige spenningsfeltet. Valg av paragraftilknytning tyder på en overveiende stillingstaken for academia, akademiske normer og verdier og et enhetlig og homogent studietilbud. Samtidig trekker andre funn inntrykket over mot en sterk betoning av arbeidslivsrelevans og et variert og mangfoldig studietilbud.

Konklusjon

Det fremgår tydelig at en mastergrad ved statlige og private høgskoler kan være så mangt. Den ene mastergraden er ikke nødvendigvis den andre lik og svaret på spørsmålet om hva en mastergrad er, er verken enkelt eller entydig.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Et spenningsfylt gradsnivå.....	2
1.1.1	Arbeidsdelingen mellom høyskoler og universitet.....	2
1.1.2	Institusjonell og akademisk drift.....	3
1.1.3	Et endret utdanningsrasjonale?.....	5
1.2	Omfanget av mastergrader.....	6
1.3	Metode.....	7
2	Fordeling av mastergrader	8
2.1	Fordeling på institusjon.....	8
2.2	Fordeling på fagfelt.....	11
2.3	Fagfeltfordeling per år og institusjon.....	14
3	Paragraffordeling	16
3.1	Mastergradsforskriften.....	16
3.2	Paragraffordeling per år og institusjon.....	19
3.3	Paragraffordeling, fagfelt og akademisk kompetanse.....	20
4	Praksis og forpraksis i mastergradsstudier	24
4.1	Hva er praksis i mastergradsstudier?.....	24
4.2	Fordeling av praksis.....	25
4.3	Praksis og forpraksis.....	26
4.4	Praksis, forpraksis, spennings- og fagfelt.....	28
5	Mastergrader fram til nå og videre framover	29
5.1	Tid og veier til mastergrad.....	29
5.2	Mastergrader 2020 – mulige muligheter.....	30
	Litteratur.....	33
	Vedlegg 1 Oversikt over institusjonene.....	35
	Vedlegg 2 Tabeller.....	38
	Vedlegg 3 Figurer.....	42
	Vedlegg 4 Forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2002.....	45

1 Innledning

Statlige og private høyskoler har etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 hatt anledning til å etablere mastergrader etter søknad om akkreditering av studiet. En optelling viser at NOKUT har akkreditert 145 søknader om etablering av mastergrad ved statlige og private høyskoler i perioden 2003 - 2011. En utregning fra NOKUTs årsrapporter viser at mastergradsstudier utgjør 56 % av de studietilbudene som NOKUT har akkreditert i perioden¹. NOKUT har hittil ikke hatt noen systemisert kunnskap om dette gradsnivået ved disse institusjonene eller om de akkrediteringene som er foretatt. I Langtidsplan for tematiske prioriteringer 2012-2014, som ble vedtatt av NOKUTs styre 17. november 2011, er inntatt en beslutning om å iverksette en utredning av mastergrader ved statlige og private høyskoler. I denne rapporten er innhentet informasjon strukturert og analysert på bakgrunn av en kartlegging av de akkrediterte mastergradsstudiene. All informasjon om studiene er hentet fra institusjonenes søknader om akkreditering.

Behovet for videreutvikling av studietilbud på mastergradsnivå som en prioritert satsing er nevnt i flere sentrale politiske styringsdokument². De bestemmelsene som er gitt fra sentralt hold åpner for et handlingsrom for etablering av mastergrader med stor variasjon og mangfold. Samtidig legger de sentrale rammene sterke føringer på struktur og utforming av de samme studiene. Dette gir et gradsnivå som befinner seg i et organisatorisk spenningsfelt mellom likhet/standardisering og variasjon/mangfold. De samme bestemmelsene spesifiserer at mastergradsstudier skal gi arbeidslivs- og yrkeskompetanse og /eller grunnlag for forskerutdanning med opptak til doktorgradsstudier. Det plasserer studiene i et kompetansemessig spenningsfelt mellom arbeidsliv og akademisk. Det organisatoriske og kompetansemessige spenningsfeltet er vel dokumentert på nasjonalt nivå (Kyvik 2002, Skodvin og Stensby 2010). Denne rapporten vil ta for seg sider ved hvordan disse spenningsfeltene gjenspeiles på andre nivå; på institusjonsnivå ved å se på institusjonene samlet og enkeltvis, på studienivå ved å se på de enkelte studier og på innhold- organiseringnivå ved å se på et enkeltelement i studiene.

Målet med denne rapporten er å gi et bilde av utvikling og tendenser i etableringen av mastergradsstudier ved statlige og private høyskoler sett mot et bakteppe av det kompetansemessige og organisatoriske spenningsfeltet.

Rapporten gir den enkelte institusjon mulighet til å vurdere sin egen plassering i mastergradslandskapet og sammenligne egne valg for gradsnivået med det mangfoldet og de mulighetene kartleggingen avdekker, både med tanke på videreutvikling av etablerte studier og utvikling av planlagte og nye studietilbud.

I dette kapitlet skal det kompetansemessige og det organisatoriske spenningsfeltet utdypes nærmere før omfanget av mastergrader og kartleggingen av de akkrediterte mastergradene presenteres.

Resten av rapporten er bygget opp slik at de tre nivåene som er nevnt over, presenteres og analyseres i hvert sitt kapittel. Neste kapittel tar for seg institusjonsnivået og viser framvekst og fordeling av mastergrader. Det tredje kapitlet ser på studienivået og hvordan de enkelte mastergradsstudiene

¹ En utregning etter tall fra NOKUTs årsrapporter 2003 – 2011 viser at akkrediteringene fordeler seg med mastergrader 56 %, doktorgrader 8 %, andre, dvs. bachelorgrader og kortere studier ved private høyskoler, 36 %.

² Stortingsmelding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett, Stortingsmelding 11 (2008-2009) Læreren, rollen og utdanningen og Stortingsmelding 13 (2011-2012) Utdanning for velferd.

fordeler seg etter hvilken paragraf i mastergradsforskriften de er akkreditert etter. Deretter er forpraksis og praksis i mastergrader temaet for innholds- organiseringsnivået i det fjerde kapittelet. Avslutningskapittelet viderefører noen problemstillinger som reises underveis og skisserer hvordan mastergradslandskapet ved statlige og private høyskoler kan komme til å se ut i et framtidsperspektiv.

1.1 Et spenningsfylt gradsnivå

Kvalitetsreformen for høyere utdanning som ble gjennomført i 2003, var hovedsakelig begrunnet i behov for å styrke kvaliteten i høyere utdanning og forskning og for å innfri de krav Norge har forpliktet seg på gjennom Bolognaprosessen med bl.a. å harmonisere strukturen for høyere utdanning i internasjonal sammenheng. Det siste innebar for Norges del å endre dagjeldende nasjonale studie- og gradsstruktur med innføring av ny gradsstruktur og nye gradsbetegnelse.

Dagjeldende studie- og gradsstruktur varierte med institusjonskategoriene. Høgskolene tilbød utdanninger av hovedsakelig 2 eller 3 års varighet og flere ulike videreutdanninger av varierende varighet. Disse videreutdanningene ga som regel ikke uttelling i akademisk grad, men kunne på visse betingelser godkjennes for innpassing til en grad gitt av universitetene. Ved universitetene hadde man tre ulike former for cand.mag. -grad som laveste gradsnivå med hovedfag og forskerutdanning innenfor de ulike fagfeltene som de to høyeste. Disse studiene kunne være ulike i varighet, men likeverdige i faglig nivå.

Hovedmønsteret i gradsstrukturen fra 2003 er bachelorgrad 3 år, mastergrad 2 år og doktorgrad 3 år. Gradsstrukturen gjelder for samtlige institusjonskategorier og studietilbud og skal sikre fleksibilitet i betydningen å åpne for mobilitet og overgang mellom institusjonene, og stabilitet i betydningen felles betegnelse, likt faglig nivå og lik tidsnormering på de ulike gradene. Som en del av reformen inngikk tildeling av utvidede faglige fullmakter til institusjonene og en mulighet til å endre institusjonskategori etter søknad.

En konsekvens av dette er at den tidligere arbeidsdelingen og forskjellen mellom høyskoler og universiteter hva gjelder høyere grads studier, tildeling av akademiske grader og kvalifisering til forskerutdanning ikke lenger er like tydelig og at studiene de skal tilby må nærme seg hverandre med hensyn til struktur, oppbygging, kompetanse- og læringsmål.

En annen konsekvens har vært at økte faglige fullmakter til institusjonene med anledning til å endre institusjonskategori har gitt høgskolene muligheter for en institusjonell og akademisk drift som tidligere ikke var til stede.

En tredje konsekvens berører de ulike kunnskapskulturer og tankemodeller om utdanning, eller utdanningsrasjonale, som møtes og skal inn i samme struktur og form og som utfordrer den etablerte forståelsen innenfor de ulike fagfeltene om hva utdanningen skal inneholde, hvordan den skal gis og hva den skal kvalifisere til.

1.1.1 Arbeidsdelingen mellom høyskoler og universitet

Kvalitetsreformen kan ikke ses isolert i omtalen av endringer i arbeidsdelingen mellom universiteter og høyskoler, men føyer seg inn i en kjede av reformer og utviklingstrekk mot en tiltagende enhetliggjøring av høyere utdanning som minst kan føres tilbake til 1960-tallet (Aamodt og Michelsen 2006). Høgskolereformen i 1994 førte til at både høgskolesektoren og de enkelte høgskolene er blitt mer synlige og har fått høyere status (Kyvik 2002). Samtidig har lovendringer som nå har ført

universitetene og høgskolene sammen i en felles lov, bidratt til å redusere avstanden mellom dem. De to institusjonskategoriene er blitt likere hverandre. Dette understrekes i Stortingsmelding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett, forut for innføring av Kvalitetsreformen som setter opp følgende mål for ny gradsstruktur for høyere utdanning:

«Målet er å skape en struktur som gir mer effektive studieløp. For at studieløp skal være effektive må de gi god gjennomstrømming, og dessuten møte samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov for kompetanse.» (s.34)

Dette spesifiseres for høyere gradsstudier med at de skal gi yrkeskompetanse og/eller legge det nødvendige grunnlaget for forskerutdanning og gi opptak til doktorgradsstudier (s.35).

En slik todelt målformulering tydeliggjør det kompetansemessige spenningsfeltet mellom arbeidsliv og academia og kan oppfattes som en motsigelse. Det er ikke sagt noe om hvordan målet skal møtes. Det er opp til hver enkelt institusjon å operasjonalisere målet etter egne vurderinger. Et slikt todelt mål er imidlertid ikke noe nytt. Akademia har alltid hatt det kravet på seg. Det nye er at høgskolene gjennom økte muligheter til og ansvar for å etablere høyere gradsstudier med de økte kvalifikasjonskravene dette innebærer, får dette som et tydeligere krav og ansvar. Med det todelt målet som bakgrunn formulerer departementet to ulike studieløp for mastergradsnivået:

«Én type studieløp vil ligne den tradisjonelle teoretiske høyere graden tilsvarende universitetenes hovedfag, mens det andre studieløpet kan få et mer yrkesrettet preg. Videre bør det være mulig å etablere faglige påbygninger som ikke direkte bygger videre på fag studentene har tatt i lavere grad, men som setter sammen fag og disipliner på en ny måte. Den førstnevnte graden vil gi mulighet for opptak til organisert forskeropplæring, mens den sistnevnte ikke nødvendigvis gir en slik mulighet.» (s.35)

I departementets forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2002, heretter kalt mastergradsforskriften, konkretiseres dette med etablering av mastergrader etter tre paragrafer. I departementets følgebrev til forskriften forklares disse med at mastergrader etter forskriftens § 3 kan enten være disiplinbaserte – tilsvarende «gamle» hovedfag, eller yrkesrettede. Mastergrader etablert etter forskriftens § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte og det forutsettes minst to års relevant yrkespraksis. Forskriftens § 4 åpner for å etablere mastergrader etter sammenhengende 5 års studier, såkalt integrert mastergrad (vedlegg 4).

Denne nasjonale harmoniseringen mot et enhetlig gradssystem ga institusjonene ulike utfordringer. For universitetene påpekes i Stortingsmelding 27 (2000-2001) nødvendigheten av en gjennomgang av studiene for å legge til rette for gode studieløp, med bedre yrkesinnretning enn på daværende tidspunkt. For høgskolene lå utfordringene forbundet med dette gradsnivået både i å tilfredsstille akademiske krav for å kunne etablere studier på dette nivået og samtidig sikre det todelt målet om kompetanse mot academia og arbeidsliv. Et enhetlig og standardisert gradssystem, hvor institusjonene uavhengig av kategori, tilbyr studier på samme nivå, bidrar til et variert og mangfoldig studietilbud både til å møte samfunnets behov for kompetanse og studentenes interesser og illustrerer det organisatoriske spenningsfeltet mellom enhet og mangfold.

1.1.2 Institusjonell og akademisk drift

Institusjonell drift henspiller på de ulike private og statlige utdanningsinstitusjonenes vekst og utvikling både mot å bli akkreditert som høgskole og mot endret institusjonskategori som

vitenskapelig høgskole eller universitet, slik Kvalitetsreformen åpner for. Institusjonell drift kan derfor også ses på som enkeltinstitusjonenes bidrag til et enhetlig utdanningssystem, samtidig som det bidrar til å gi disse institusjonene økt akademisk status og styrke, slik Stortingsmelding 27 (2000-2001) forut for Kvalitetsreformen vektlegger. Økt mulighet for og forenkling av prosessen for at høgskolene skal kunne etablere høyere gradsstudier, kan ses på som en konkretisering av dette. Muligheten til å etablere studier på dette nivået har medført en betydelig akademisk drift ved disse institusjonene (Skodvin og Stensby 2010). Akademisk drift refererer til de faglig ansattes ønske om og vilje til å adoptere universitetspersonalets faglige praksis og akademiske normer. Det innebærer bl.a. sterkere teoriorientering, økt forskningsvirksomhet og en gradvis nedtoning av de praktiske og direkte arbeidslivsrettede elementene i utdanningen (Kyvik 2002). Kyvik påpeker at årsakene til institusjonell og akademisk drift er mange og komplekse og foregår i et samspill mellom samfunnsmessige endringer, statlig politikk og faglig/institusjonell egedynamikk ved høgskolene, og at «det er liten tvil om at de prosesser som fremmer institusjonell og akademisk drift har vært sterkere enn de krefter som har forsøkt å holde fast ved det tradisjonelle yrkesnære og praksisorienterte utdanningssystemet.» (s.62)

En harmonisert gradsstruktur sammen med den styrende kraften som følger med akademiske normer og verdier, øker mulighetene for at studier på dette nivået nærmer seg hverandre i struktur og arbeidsmåter. På den annen side kan den økte konkurransen som følger med økte etableringsmuligheter, føre til stor faglig bredde og store ulikheter i innhold og faglig tilnærming. Studiene blir likere hverandre, men likevel ulike.

Et annet begrep som ofte brukes i denne sammenhengen er akademisering. I dette begrepet ligger det en større vekt på personalets og den enkelte fagansattes ønsker om høyere kompetanse med muligheter for mer tid og ressurser til forskning og faglig merittering. Akademisering kan forstås som et uttrykk for ønsket akademisk kvalitet og nivå, og ikke nødvendigvis med akademisk drift som resultat.

NOU 2008:3 Sett under ett, Ny struktur i høyere utdanning, hilser velkommen en akademisering som medfører at utdanningene i større grad vil imøtekomme intensjonene i lov om universiteter og høgskoler. Det innebærer et studieinnhold med større vekt på nasjonal og internasjonal forskning, at studentene undervises av lærere som selv produserer kunnskap om yrkesutøvelsen og yrkesfeltet og at det utvikles profesjonsrettede masterstudier med utspring i sterke fagmiljø. En utvikling som fjerner utdanningene bort fra praksisfeltet over mot en mer teoretisk og disiplinorientert retning derimot, omtales som uheldig (s.147).

Stortingsmelding 27 (2000-2001) Gjør din plikt, krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning, understreker at høgskolene først og fremst skal være dyktige profesjonsutdannere og levere kompetent arbeidskraft både til privat og offentlig virksomhet. De skal spille en hovedrolle i regional næringsutvikling i samarbeid med forskningsmiljøer, offentlige myndigheter og næringsliv og utvikle sin forskningsprofil i nær kontakt med samfunns- og arbeidsliv i de sektorene de utdanner kandidater til (s.45).

Både NOU 2008:3 og Stortingsmelding 27(2000-2001) tar her til orde for en alternativ akademisering med en mer arbeidslivsrettet og praktisk innretning. Etersom NOU 2008:3 primært omhandler profesjonsutdanningene i høgskolene og avsnittet over fra Stortingsmelding 27 (2000-2001) direkte henvender seg til høgskolene, antyder dette et ønske om en egen innretning på denne aktiviteten fra

høgskolenes side og dermed en grensdragning mot arbeids- og ansvarsfordeling institusjonskategoriene imellom. Institusjonene blir mer og mer lik hverandre, men ikke helt.

I samme stortingsmelding påpekes behovet for å innlemme høgskolenes videreutdanninger i gradssystemet slik at disse kan gi uttelling i grad (s.36). Dette ville kunne sikre stabil rekruttering til disse utdanningene hvorav mange kvalifiserer til spesialiserte yrkesfunksjoner. Det er særlig videreutdanninger innenfor helsefagene som nevnes i meldingen. Det foreslås at videreutdanninger som faglig bygger på grunnutdanninger på lavere grads nivå bør kunne innpasses i grunnlaget for høyere grad. Stortingsmelding 13 (2011-2012) Utdanning for velferd, omtaler disse videreutdanningene som blindveier i utdanningssystemet ved at de ikke gir uttelling i akademisk grad (s.71). For de studentene som ønsker en mastergrad kreves ytterligere to års studier. Med muligheten for å innpasse disse studiene i det nye gradssystemet åpnes det for en akademisering av en stor utdanningskategori som fortsatt skal kvalifisere til spesialiserte yrkesfunksjoner. Hvilket kompetansespenn dette dreier seg om kan eksemplifiseres med følgende utsagn fra en søker om akkreditering.:

«Nåværende videreutdanninger er viktige og nødvendige utdanningstilbud for å møte behovene for kvalifisert personale innen xx. Videreutdanningenes styrke er deres praktiske profil og forankring. Samtidig vil det være behov for fagpersoner med utdanning på høyere grads nivå som kan bidra til forskning og utviklingsarbeid, nyorientering og utvikling av tjenestetilbudene innen xx.»

Dette tydeliggjør institusjonenes dobbelte ansvar for den kompetansen kandidatene skal tilegne seg, og det kompetansemessige spenningsfeltet som etter Kvalitetsreformen er blitt en større og sterkere faktor ved disse institusjonene enn det var før reformen ble etablert.

1.1.3 Et endret utdanningsrasjonale?

Innføring av nytt gradssystem sammen med ønsket om videreføring av tidligere videreutdanninger inn i dette systemet omfatter noe mer enn faglige og tekniske justeringer av eksisterende utdanningstilbud og tilpasning til kravene om akkreditering. Det berører også to ulike tenkemåter om utdanning eller utdanningsrasjonale. Et videreutdanningsrasjonale og et hovedfagsrasjonale. I denne sammenhengen omtales videreutdanningsrasjonale som et fenomen ved høgskolene³, mens et hovedfagsrasjonale knyttes til universitetene. Disse kan grovt karakteriseres som følger:

Videreutdanning som begrep og fenomen i høgskolesystemet brukes gjerne om utdanningstilbud som bygger på, men kan være helt eller delvis uavhengig av en grunnutdanning. Videreutdanninger har varierte, men som regel arbeidslivsrelevante kompetansemål. Det kreves ofte noen års arbeidspraksis/-erfaring før inntak, praksis kan også inngå som en del av utdanningen. Videreutdanninger har i stor grad blitt utviklet etter praksisfeltets behov og har hatt praksis både som grunnlag og mål. Disse videreutdanningene har normalt ikke gitt uttelling i akademisk grad, eller innpass til andre høyere studier og har derfor blitt omtalt som utdanning i bredden. Med mest erfaring fra etablering og drift av videreutdanninger kan det være grunn til å tro at etablering av tematisk nye mastergradsstudier; studier som ikke har rot i en videreutdanning, også vil være preget av dette rasjonalet.

³ I motsetning til hovedfag er ikke videreutdanning en betegnelse for et bestemt utdanningsnivå, men angir bare at utdanningen som sådan bygger på et grunnlag av en annen utdanning. Videreutdanningsbegrepet kan derfor brukes på alle nivåer i utdanningssystemet. I denne rapporten betyr videreutdanning utdanning som bygger på et tre-årig bachelorstudium og som gir formell ny kompetanse i form av studiepoeng (Brandt m.fl 2009).

Et hovedfagsrasjonale henger sammen med forståelsen av en hierarkisk utdanningsstruktur hvor lavere grads studier danner basis for et avsluttende hovedfag/høyere grad, med avhandlingen som et selvstendig vitenskapelig arbeid, også omtalt som et akademisk svennestykke, som det viktigste innslaget slik det beskrives i NOU1988:28 Med viten og vilje (s.94). Gjennomført studium ga uttelling i akademisk grad som hadde autoritet og var gjenkjennelig i samfunns- og arbeidsliv. Et hovedfag hadde ikke nødvendigvis noen spesiell yrkes-/profesjonsinnretning eller kvalifisering. Den kompetansen man tilegnet seg ble ofte vurdert som generelt verdifull for et bredt spekter av arbeidslivet også uavhengig av studiefag og fagområde. Et gjennomført hovedfag kvalifiserte for videre studier/forskerutdanning og er blitt omtalt som utdanning i høyden. Et hovedfag hadde ikke nødvendigvis krav om praksis-/ yrkeserfaring før inntak, det var heller ikke vanlig med praksis som en del av studiet.

De to rasjonalene plasserer seg tydelig innenfor det kompetansemessige spenningsfeltet mellom arbeidsliv-akademia og kan forstås som bærere av en ulik logikk hvor kravet om arbeidslivsrelevans og kravet om akademisk frihet og forskningstilknytning ikke har lik vekt og derfor kan stå i motsetning til hverandre (Karseth 2012).

Til tross for en viss oppmykning og overgangsmuligheter, har grensen mellom de to rasjonalene alltid vært tydelig. Med innføring av ny gradsstruktur måtte man innenfor begge tenkemåtene tenke nytt om egen utdanning. Nye krav og muligheter gitt gjennom mastergradsforordningen la grunnlaget for institusjonene til å tenke kreativt og strategisk om utvidelse og omorganisering av egen studieportefølje i samsvar med Kvalitetsreformens krav. Dette betyr ikke at det gjeldende rasjonale eller tenkemåte om utdanning har forsvunnet. Noe måtte det nye ta utgangspunkt i og mye av det gamle skulle bevares og videreføres. Dette møtet mellom nye krav og forventninger og etablerte normer og verdier plasserer mastergrader også inn i et tidsmessig spenningsfelt; mellom bevaring og fornying.

1.2 Omfanget av mastergrader

Før Kvalitetsreformen ble innført i 2003 hadde flere statlige og private høyskoler etablert hovedfag etter godkjenning fra departementet. I dette prosjektet omtales disse som konverterte hovedfag. De mastergradene som inngikk i departementets prøveordning med mastergrader med oppstart i 1999 (Noregsnettrådet 2002), er inkludert her. En opptelling viser 58 mastergrader som slike konverterte hovedfag ved statlige høyskoler⁴. Disse studietilbudene har lengst tradisjon innenfor lærerutdanningene ved statlige høyskoler og de eldste av dem ble etablert i 1976 (Norgesnettrådet 2001). For private høyskoler er tallene mer usikre, men en opptelling viser at det kan ha vært til sammen 14 hovedfagsstudier ved disse institusjonene ved utgangen av 2002⁵.

Statlige og private høyskoler med doktorgradsstudium kan selv opprette mastergradstudier innenfor de faglige fullmaktene som er gitt institusjonen ved akkreditering av doktorgradstudiet. Statlige og private høyskoler kan også opprette mastergradsstudier i samarbeid med en annen gradsgivende institusjon som universitet eller vitenskapelig høyskole. Mastergradsstudier som er etablert etter disse alternativene inngår ikke i dette prosjektet.

Mastergradsstudier som er etablert etter institusjonsakkreditering som universitet/vitenskapelig høyskole ved de institusjonene som i perioden har fått slik akkreditering, inngår heller ikke i dette

⁴ Kilde. NOU 2008:3, Sett under ett. Stjernøutvalgets innstilling. Tabell 2.2 Master- og doktorgrader per institusjon.

⁵ Kilde. Rundskriv F-04-02, Studietilbud med eksamensrett etter privathøyskoleloven, ajourført per 31.12.02.

prosjektet. Dette gjelder universitetene i Stavanger, Agder og Nordland, Det teologiske menighetsfakultetet, Handelshøyskolen BI, Misjonshøyskolen, Høgskolen i Tromsø som fusjonerte med universitetet i Tromsø 1. januar 2009 og delvis Høgskolen i Molde, vitenskapelig høgskole i logistikk.

Antall sammenlignbare mastergradstilbud ved universitetene i Oslo, Bergen og Tromsø, NTNU og UMB og de statlige vitenskapelige høgskolene NHH, NIH, NMH høsten 2011, anslås til 450⁶. Ifølge Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for 2012, uteksaminerte universitetene nesten 7900 kandidater på masternivå i 2011, de statlige høgskolene 1300. I snitt uteksaminerte universitetene 12 kandidater per masterstudium, de statlige vitenskapelige høgskolene 39, de private vitenskapelige høgskolene 99 og de statlige kunsthøgskolene 17. Tilsvarende tall for de statlige høgskolene var 9 og for de private høgskolene 8,5⁷.

1.3 Metode

Av hensyn til omfang og tilgjengelighet til ønsket informasjon ble kartleggingen avgrenset til de 72 konverterte hovedfagene som er registrert og de 145 mastergradsstudiene som NOKUT har akkreditert i perioden 2003 – 2011. Dette inkluderer de mastergradene som ble akkreditert forut for institusjonsakkreditering som universitet/vitenskapelig høgskole ved de institusjonene som er nevnt over.

All informasjon om de akkrediterte mastergradsstudiene er historiske data hentet fra NOKUTs arkiv og presenteres slik den fremsto i institusjonenes søknader om akkreditering. Prosjektet omfatter bare institusjonenes søknader om akkreditering. NOKUTs saksbehandling, søknadsprosessen og vurderinger fra sakkyndige komiteer er ikke en del av dette prosjektet.

Kartleggingen er i hovedsak en kvantitativ registrering av institusjon, navn på studiet, dato for vedtak om akkreditering, hvilken paragraf studiet er akkreditert etter, akademisk kompetanse og omfang av studentenes selvstendige arbeid. Kartleggingsmomentene er i stor grad hentet fra krav i mastergradsforskriften. Disse er valgt fordi de ble vurdert som velegnet til formålet og informasjonen ville være relativt lett tilgjengelig.

Det er også innhentet noen kvalitative data fra søknadene, hovedsakelig om studienes innslag av praksis.

Det er foretatt en inndeling av studiene på fagfelt. Denne er utarbeidet i samsvar med hvordan institusjonene har innrapportert studiet til Database for statistikk om høyere utdanning (DBH). Der institusjonene ikke har angitt et fagfelt, er studiet plassert etter en vurdering av studiets navn. Fagfeltinndelingen følger Statistisk sentralbyrås (SSBs) standard for utdanningsgruppering. Betegnelse som er brukt er: Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, naturvitenskapelige og tekniske fag, økonomiske og administrative fag, humanistiske og estetiske fag, helse-, sosial- og idrettsfag, samfunnsfag og juridiske fag og samferdsels- og sikkerhetsfag.

Kartleggingen vurderes som tilstrekkelig til å gi et samlet bilde av utvikling og tendenser i etableringen av mastergradsstudier ved statlige og private høgskoler, og som grunnlag for foreliggende analyse.

⁶ Kilde: DBH

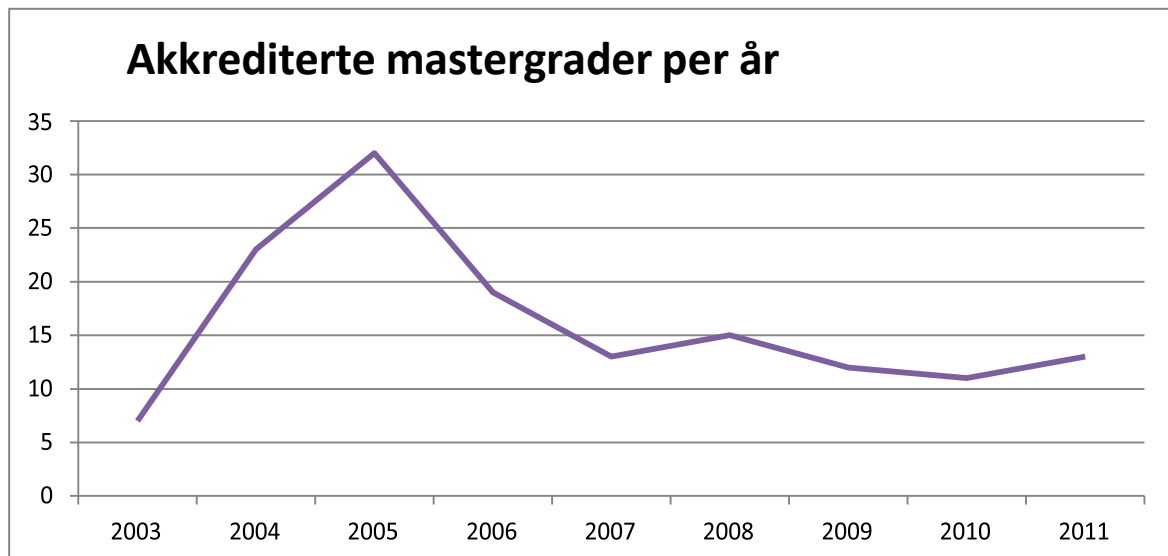
⁷ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Tilstandsrapport_2012_270612.pdf

2 Fordeling av mastergrader

Dette kapitlet omhandler institusjonsnivået og viser framvekst og fordeling av akkrediterte mastergrader per år, på institusjon og fagfelt også sammenholdt med situasjonen fra før Kvalitetsreformen.

145 akkrediterte mastergradsstudier i en periode på 9 år gir et gjennomsnitt på 16 akkrediterte mastergradsstudier per år. 51 % av mastergradene ble akkreditert i årene 2004 – 2006. 2005 er hittil det året med flest akkrediterte mastergradsstudier. For årene 2007 – 2011 har antall akkrediteringer holdt seg mellom 11 og 15. Se figur 1 og vedlegg 2, tabell 1.

Figur 1 Antall akkrediterte mastergrader per år i perioden 2003 - 2011



Selv om antall søknader om akkreditering varierer fra år til år, antas nivået for akkrediteringer å holde seg slik at antallet nye mastergradsstudier ved statlige og private høgskoler fortsatt vil øke⁸. Sammen med de 72 konverterte hovedfagene omfatter materialet 217 mastergradsstudier.

2.1 Fordeling på institusjon

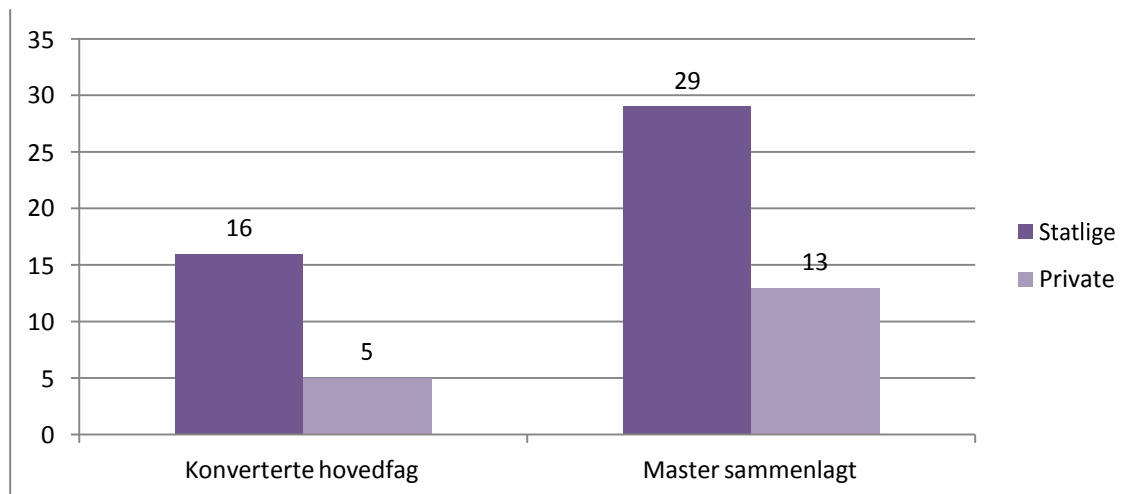
En sammenligning av antall akkrediterte mastergradsstudier med antall konverterte hovedfag fordelt på institusjonene, gir et bilde av veksten i studietilbud på dette gradsnivået.

De 72 konverterte hovedfagene fordeler seg på 21 institusjoner. De 145 akkrediterte mastergradene er fordelt på 38 institusjoner. Totalt antall institusjoner med mastergrader er 42 (figur 2). 4 institusjoner i materialet, 2 statlige og 2 private høgskoler med konverterte hovedfag har ikke akkrediterte mastergrader. Antallet institusjoner med studier på dette nivået har doblet seg i perioden 2003 -2011.

⁸ NOKUTs årsrapporter oppgir følgende antall nye søknader om akkreditering av mastergradsstudier: 2008, 22 søknader, 2009, 13 søknader, 2010, 19 søknader og 2011, 36 søknader. I 2012 ble det registrert 27 søknader. Se vedlegg 3 figur 7 Antall søknader om mastergrad og antall akkrediteringer i perioden 2008-2012.

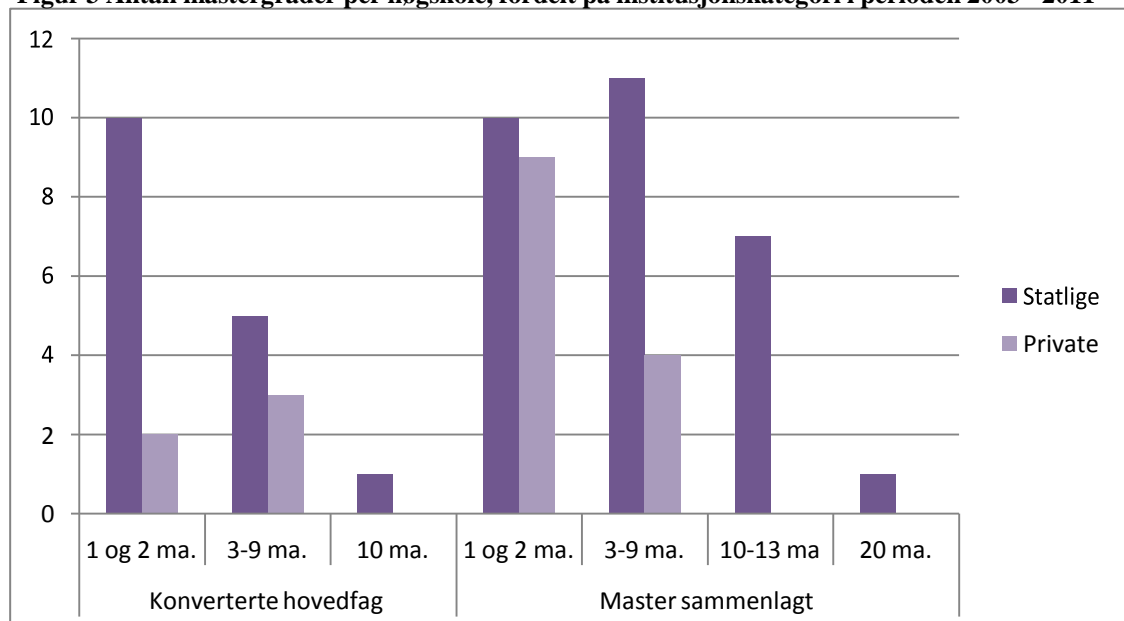
Det har vært tilnærmevis like stor vekst i de private som i de statlige høgskolene. Også de private institusjonene befinner seg innenfor det organisatoriske og kompetansemessige spenningsfeltet, og tema som berører disse er like relevant for de private institusjonene som for de statlige.

Figur 2 Fordeling på institusjonskategori av konverterte hovedfag og mastergrader sammenlagt⁹ i perioden 2003-2011



Figur 3 viser fordelingen av antall nye konverterte hovedfag og mastergradsstudier per høgskole.

Figur 3 Antall mastergrader per høgskole, fordelt på institusjonskategori i perioden 2003 - 2011



⁹ Konverterte hovedfag + akkrediterte mastergrader = mastergrader sammenlagt

Antallet statlige høgskoler med 1 eller 2 mastergradsstudier har holdt seg stabilt. Det er nå nesten like mange private høgskoler som statlige med det antallet tilbud. Ingen institusjon har mellom 14 og 19 mastergrader, men en statlig høgskole har 20 studietilbud på dette gradsnivået.

19 institusjoner, 45 % har 1 eller 2 mastergradsstudier. Av disse er det 10 statlige og 9 private institusjoner. Det vil si at litt under halvparten av institusjonene har 1 eller 2 studietilbud på mastergradsnivå. Sett under ett er det fortsatt mange institusjoner med få studietilbud på dette nivået. At studiene er så pass ujevnt fordelt gjør dem til relativt eksklusive tilbud uten valgmuligheter for mange studenter. Med et gjennomsnitt på 9 kandidater per studium ved statlige høgskoler og 8,5 ved de private, er det flere små og potensielt sårbare miljøer på dette gradsnivået. Selv om kontrasten til universitetenes tilsvarende gjennomsnitt på 12 kandidater ikke er direkte slående, er det likevel en stor avstand i antall kandidater totalt.

Vedlegg 1 gir en oversikt over de institusjonene som inngår her og hvordan konverterte hovedfag og akkrediterte mastergradsstudier fordeler seg på de enkelte institusjonene. Her vises også hvordan akkrediterte mastergrader fordeler seg per år på de enkelte institusjonene. Ingen institusjon har fått akkreditert studier hvert år i perioden. 3 institusjoner har fått akkreditert studier i henholdsvis 7, 6 og 5 år etter hverandre. Oversikten viser at det ikke er uvanlig med 2 eller flere akkrediteringer per institusjon per år. Det mest iøynefallende er Kunsthøgskolen i Oslo som et år fikk akkreditert 5 mastergradsstudier og Høgskolen i Lillehammer som har fått akkreditert 4 mastergradsstudier 2 år på rad. De aller fleste av institusjonene over tilhører den gruppe institusjoner som tydelig har tilkjennegitt ønske om endret institusjonskategori.

Felles gradsstruktur, mindre tydelig arbeidsfordeling mellom universiteter og høgskoler og mulighet for høgskolene til å endre institusjonskategori har medført en betydelig akademisk drift, noe veksten i antall mastergrader ved statlige og private høgskoler er et eksempel på og del av.

Som begrunnelse for søknadene oppgis behovet for utvikling av egen eksisterende fagkompetanse eller institusjonens behov for økt forskerkompetanse og forskningsbasert undervisning samt ønske om oppbygging til eget doktorgradsområde. Andre begrunnelser kan være pågang fra potensielle studenter, samfunnets og regionens behov for bedre kunnskap innen fagfeltet, gjerne forankret i sentrale politiske styringsdokument, egne valgte satsingsområder og institusjonell strategi og ambisjoner om endret plassering i institusjonslandskapet med akkreditering som universitet som et uttalt mål.

Både indre og ytre drivkrefter spiller inn i ønsket om å etablere studier på dette nivået, og de er ikke avgrenset til institusjoner med universitetsambisjoner. Mastergrader er også et satsingsområde ut fra regionale strategier og behov (Michelsen og Aamodt 2007). Økt konkurranse om studentene og den økte status og prestisje et eller flere mastergradstilbud kan gi institusjonen, samt forventninger til og ønsker om i økende grad å kunne tilby femårige utdanningsløp og direkte løp fra bachelor til doktorgrad, er også med på å drive oppbyggingen av studietilbudene framover (Arnesen og Waagene 2009, Vabø og Marheim Larsen 2010). I så måte kan det å utvikle og etablere mastergradstilbud være en opplevd nødvendighet slik at temaet derfor ikke er om institusjonen skal etablere slike studietilbud, men når.

Veksten av studietilbud på dette gradsnivået viser hvordan statlige og private høgskoler i perioden har ekspandert som følge av de muligheter som åpnet seg ved etablering av ny gradsstruktur. Samtidig

avspeiler det en økt profesjonalisering og akademisering av de yrkesgruppene disse institusjonene utdanner til.

2.2 Fordeling på fagfelt

Veksten i antall mastergrader ved statlige og private høyskoler er vel dokumentert og bekjentgjort gjennom Kunnskapsdepartementets årlige tilstandsrapport for høgre utdanning. Mindre oppmerksomhet har vært rettet mot hvordan denne veksten fordeler seg på de enkelte fagfelt. Michelsen og Aamodt (2007 s.19) påpeker at ekspansjonen av mastergrader har vært iøynefallende og at så godt som alle de statlige høyskolene har etablert nye masterstudier innen et eller flere områder. Stortingsmelding 7 (2007-2008) Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning, konstaterer at det har blitt etablert mange nye mastertilbud ved statlige høyskoler (s.14). NOU 2008:3 Sett under ett, har følgende omtale:

«Både innenfor helsefag og lærerutdanningene er det etablert et titalls profesjonsorienterte mastergrader etter Kvalitetsreformen med utgangspunkt i store grunnutdanningsmiljøer.... Innenfor ingeniørutdanningene er det færre nyetableringer noe som må ses i sammenheng med at det allerede var sivilingeniørutdanning ved flere høyskoler før reformen.» (s. 145)

Stortingsmelding 13 (2011-2012) Utdanning for velferd, melder om at det er etablert et betydelig antall mastergradsstudier på meldingens område; helse- og velferd (s.70).

Ingen av disse dokumentene viser til et konkret antall eller favner hele spekteret av fagfelt og utdanninger på dette gradsnivået i høyskolesektoren.

For å forstå og vurdere veksten av mastergradsstudier innenfor de enkelte fagfelt må det tas hensyn til de ulike fagfeltenes vei inn i høyere utdanning og etablering av høyere grads studier, hovedfag, før innføring av Kvalitetsreformen. Det skal her gjøres et kortfattet, kronologisk tilbakeblikk.

De utdanningsområdene som hyppigst nevnes i forbindelse med statlige og private høyskoler er de store profesjonsutdanningsområdene allmen- og førskolelærerutdanning, ingeniørutdanning og helse- og sosialutdanning. Disse utdanningene har hatt svært ulike veier inn i høyere utdanning og til etablering av høyere grads studier utenfor universitetene. Først ut var lærerutdanningen gjennom etablering av pedagogiske høyskoler i 1975 (NOKUT 2006). Allerede et år etter ble det første hovedfagstilbudet ved disse institusjonene etablert. Ingeniørutdanningene ble til ingeniørhøyskoler i 1977 (NOKUT 2008). I 1985 ble det etablert sivilingeniørutdanning i Stavanger (Kyvik 2002). Førskolelærerutdanningen ble høyskoleutdanning i 1980 (NOKUT 2010). I 1982 ble det etablert hovedfag i barnehagepedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo (Norgesnettrådet 2001). Samlebetegnelsen helse- og sosialfagene omfatter flere ulike utdanninger med til dels store forskjeller i størrelse, opprinnelse og historie inn i høgre utdanning. I 1975 ble det etablert sosionomutdanning ved Distriktshøyskolen i Bodø (Askjem 1996). Hovedfag i sosialt arbeid ved Høyskolen i Bodø i ble godkjent av departementet i august 2002¹⁰ og ved Høyskolen i Oslo i november 2002¹¹. I 1977 ble ergoterapeut- og reseptarutdanning oppgradert til høyere utdanning (Kyvik 2002). 1981 ble forvaltningsansvaret for alle helse- og sosialutdanningene overført fra Sosialdepartementet til Kirke- og utdanningsdepartementet og disse utdanningene ble med det innlemmet i det regionale høyskolesystemet (Kyvik 1999). Ingen av helseutdanningene hadde hovedfag i tilknytning til

¹⁰ Godkjenningsbrev fra Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement 28.08.09

¹¹ Opplyst i brev fra Høyskolen i Oslo 12.01.10 (websak arkiv 10/33)

grunnutdanningen. Høgskolen i Bodø etablerte i 2000¹² hovedfag i praktisk kunnskap som også var åpent for kandidater/profesjonsutøvere fra helse- og sosialfagutdanningene.

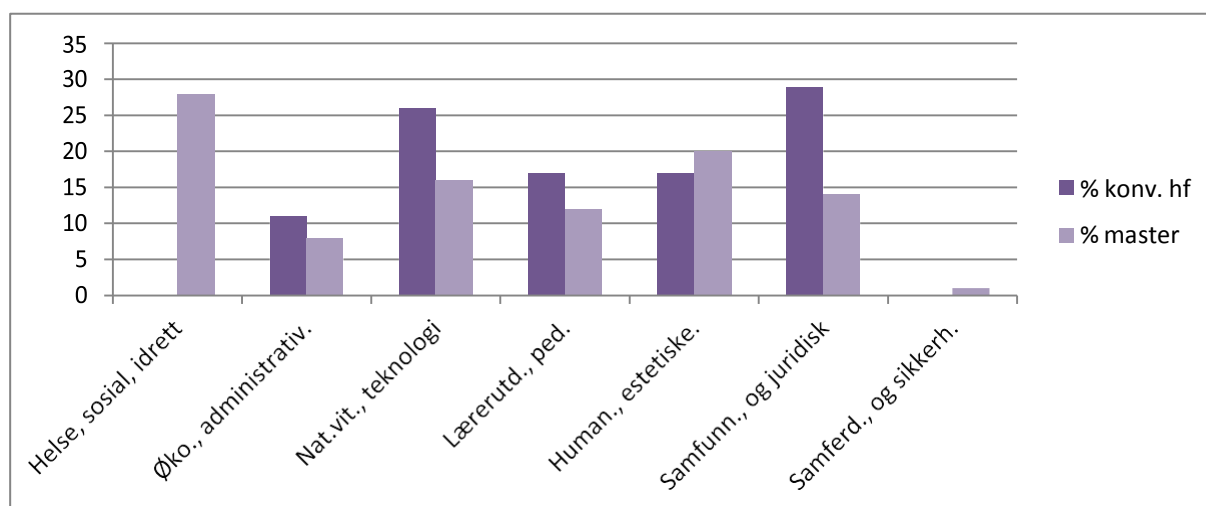
Hovedfagstilbudet ved statlige og private høgskoler før Kvalitetsreformen var betydelig preget av studier innenfor to andre og mindre profesjonsrettede fagfelt; samfunnsfag og juridiske fag og humanistiske og estetiske fag. Økonomiske og administrative fag hadde noen færre studietilbud på dette gradsnivået.

Ved innføring av Kvalitetsreformen hadde samfunnsfag og juridiske fag og naturvitenskapelige og tekniske fag flest studietilbud på høyere nivå ved statlige og private høgskoler. Det var noen færre, men like mange studier i lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk og humanistiske og estetiske fag. Færrest tilbud var det i økonomiske og administrative fag. I helse-, sosial- og idrettsfag var det ingen tilbud¹³ (vedlegg 2, tabell 2).

I perioden etter Kvalitetsreformen har helse-, sosial- og idrettsfag hatt flest akkrediteringer med noen færre i humanistiske og estetiske fag. Naturvitenskapelige og tekniske fag og samfunnsfag og juridiske fag står for en noe lavere og relativt lik andel av akkrediteringene. Det er noen færre akkrediteringer i lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk og i økonomiske og administrative fag (vedlegg 2, tabell 3).

Hvordan det prosentvise forholdet mellom studietilbudene i de enkelte fagfelt vises i figur 4. Se også vedlegg 2, tabell 4 og 5.

Figur 4 Prosentvis fagfeltfordeling av konverterte hovedfag og akkrediterte mastergrader i perioden 2003 – 2011.



Fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag står ikke uventet for den største veksten i studietilbudene. Dette skyldes i stor grad at flere av disse videreutdanningene er utbygget og omstrukturert til å tilfredsstille kravene til akkreditering som mastergrad slik Stortingsmelding 27 (2000-2001) Kvalitetsreform av høyere utdanning, åpner for. Sagt på en annen måte har helse-, sosial- og idrettsfagene ikke bare tatt

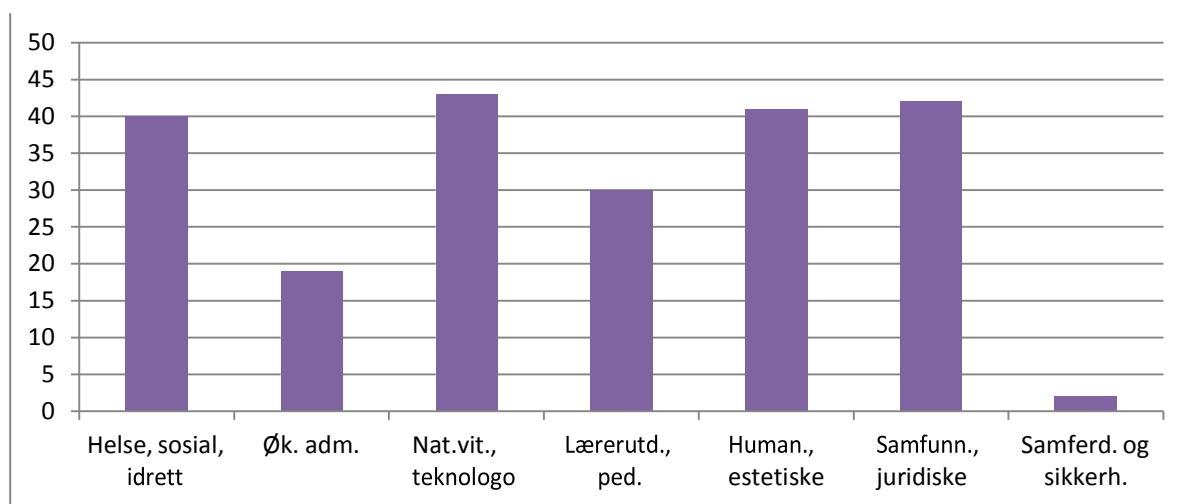
¹² Kilde: Universitetet i Nordland, nettsider <http://www.hibo.no/index.php?ID=17528>

¹³ De to konverterte hovedfagene i sosialt arbeid er begge innrapportert som samfunnsvitenskap.

igjen et stort forsprang, men nærmer seg attpåtil ledelsen. Tempoet i og omfanget av utviklingen av studietilbud på dette nivået for helse- og sosialfagene del må også ses i lys av det faktum at disse utdanningene, med unntak av sosionomutdanningen, før Kvalitetsreformen hadde svakere akademisk profil enn gjennomsnittet for hele høgskolesektoren (Kyvik 1999). Det viser at man innenfor dette fagfeltet har hatt en brattere og raskere akademisering og kan være det fagfeltet hvor det kompetansemessige og organisatoriske spenningsfeltet er tydeligst opplevd.

Fordelingen på fagfelt av konverterte hovedfag og akkrediterte mastergrader totalt gir et bilde av omfanget av studietilbud på dette gradsnivået på statlige og private høgskoler og vises i figur 5.

Figur 5 Fordeling av antall mastergradsstudier etter fagfelt per 2011



Det samlede antall mastergradsstudier er ganske likt fordelt mellom helse-, sosial- og idrettsfag, naturvitenskapelige og tekniske fag, humanistiske og estetiske fag og samfunnsfag og juridiske fag¹⁴.

Antall studietilbud på høyere grad ved statlige og private høgskoler i perioden 2003 - 2011 har vokst fra 72 til 217. Fagfeltene med flest studietilbud er naturvitenskapelige og tekniske fag, samfunnsfag og juridiske fag, humanistiske og estetiske fag og helse-, sosial- og idrettsfag. Kartleggingen viser at antallet studietilbud mer eller mindre har utjevnet seg disse fagfeltene imellom. Både i omfang og i faglig nivå har disse fagfeltene blitt likere hverandre og mer jevnbyrdige. Antallet mastergradsstudier innenfor lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk og økonomiske og administrative fag er noe færre.

Sett i sammenheng med antall nye søknader per år kan den videre veksten i antall studietilbud på dette gradsnivået forventes å holde seg jevnt fordelt på de ulike fagfeltene. Forhold som etterspørsel og ressurser spiller trolig inn. Noen studier er mindre ressurskrevende både å etablere og eventuelt legge ned og justere og kan ha stor fleksibilitet i forhold til institusjonens, søkerens og arbeidsmarkedets behov. En vurdering av innsats og ressursbruk sammenholdt med resultater og utbytte og tilgang på kvalifisert og kompetent vitenskapelig personale, er også en del av det samlede bildet. Spørsmål om i hvilken grad studiet vil være unikt i sitt slag eller konkurrere med andre tilsvarende tilbud kan også stå

¹⁴ Fordelingen på fagfelt antas å holde seg. Jf. vedlegg 2 tabell 11, antall søknader om mastergrad 2012.

sentralt. Her kan det tenkes ulike strategier; et valg kan være å etablere studier som er innholdsmessig smalere, mer særegent og som skiller seg ut. Et annet valg er å etablere innholdsmessig bredere, men like fullt særegne studier. Et tredje valg er studietilbud som oppleves som velkjente og etablerte.

2.3 Fagfeltfordeling per år og institusjon

Tabell 1 viser hvordan akkrediteringene er fordelt per år på de ulike fagfeltene. Studier innenfor helse- sosial- og idrettsfag er akkreditert hvert år i perioden. Det mest iøynefallende er at helse-, sosial- og idrettsfagene i 2009 fikk akkreditert 9 av til sammen 11 mastergrader det året. I 2005 fikk de humanistiske og estetiske fagene akkreditert 10 av tilsammen 32 mastergradsstudier, hvorav 5 på Kunsthøgskolen i Oslo.

Tabell 1 Akkreditering av studier i de ulike fagfeltene per år i perioden 2003 - 2011

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Totalt
Helse, sos, idrett	3	6	5	3	5	3	2	9	4	40
Øko. adm.		3	4		1				3	11
Nat.vit. teknologi		4	4	4	2	2	4	1	3	24
Lærerutd. ped.	1	4	4	1	1	3	2		2	18
Human. estetiske.	1	5	10	6	2	2	2		1	29
Samfunn. juridiske	2	1	4	4	2	5	2	1		21
Samferd. sikkerh.			1	1						2
Totalt	7	23	32	19	13	15	12	11	13	145

Samtlige fagfelt har utdanningstilbud i 2011 på flere institusjoner enn i 2003 (vedlegg 2, tabell 7). Den største økningen står, ikke uventet, helse-, sosial- og idrettsfagene for. Antallet institusjoner som nå har mastergradstilbud innenfor dette fagfeltet har økt fra 0 til 18. For de øvrige fagfeltene er antallet institusjoner nesten fordoblet. Flere institusjoner tilbyr flere enn ett studietilbud i samme fagfelt. Dette kan være en kilde til gjensidig faglig styrke samtidig som det for den enkelte institusjon er ressursmessig krevende.

En gjennomgang av studiebetegnelse innen de ulike fagfeltene viser varierende, men for det meste liten grad av overlapping, selv om det alltid er en mulighet for at likheter i innhold skjules gjennom ulikheter i navn. Det indikerer et mangfold i tilbudene, men også et behov for institusjonene til å spisse og spesialisere dem etter egen fagprofil.

5 av studietilbudene i de økonomiske og administrative fagene, dvs. 26 % har ledelse som en del av studiebetegnelsen. Begrepet ledelse inngår også i flere studienavn i samfunnsfag og juridiske fag, lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, helse-, sosial- og idrettsfag og naturvitenskapelige og tekniske fag. Det gjenfinnes tilsammen 14 studier i disse fagfeltene med ledelse som en del av studiets navn¹⁵.

¹⁵ Eksempler på disse er: Samfunnsendring, organisasjon og ledelse, ledelse av teknologi, styring og ledelse, utdanningsledelse, endringsledelse, helseledelse

For lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk inngår betegnelser som spesialpedagogikk og tilpasset opplæring i 8 studietilbud dvs. i 27 % av studiene.

Innenfor helse-, sosial- og idrettsfag er master i psykisk helsearbeid akkreditert ved 3 institusjoner. 7 av studietilbudene i dette fagfeltet viser gjennom betegnelsen at de er rettet mot en spesiell yrkesgruppe. De øvrige studiebetegnelse indikerer en tverrfaglig studentmålgruppe. De helse- og sosialfaglige grunnutdanningene/bachelorgrad har lenge vært under press for større grad av samordning og integrering (Andersen 1992, Kyvik 2002; Stortingsmelding 13 (2011-2012)). At over 80 % av mastergradsstudiene i dette fagfeltet har en tverrfaglig innretning indikerer at spørsmål om yrkesspesifikk kontra tverrfaglig utdanning ikke er like følsomt på dette gradsnivået, samtidig som en tverrfaglig innretning på studiet bidrar til en bredere og dermed sikrere og mer stabil studentrekruttering over tid samt et variert og mangfoldig studietilbud som trolig er rimeligere i drift. I den konkurransesituasjonen som er oppstått mellom institusjonene snakkes det også om nødvendigheten av å utvikle produkter med bred relevans og anvendelse (Vabø 2007). Temaet yrkesspesifikk kontra tverrfaglig kompetanse på dette gradsnivået er likevel ikke helt uproblematisk. Det advares mot å «drukne i tverrfaglighet» (Vabø og Marheim Larsen 2010, s.16). Det er også reist spørsmål om dagens mastergradstilbud i tilstrekkelig grad ivaretar både det fagspesifikke og det generelle eller om det utdannes «halvstuderte røvere» på begge områder (ibid.).

I forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning vedtatt av NOKUT 27. januar 2011 heter det i § 4-2 Plan for studiet pkt. 1: Studiet skal ha et dekkende navn. Dette utdypes i søkerhåndbok for akkreditering med at navnet med eventuell undertittel, på en tydelig måte skal være beskrivende for studiets innhold, omfang og nivå¹⁶. Navnet på studiet bør i tillegg utformes slik at det kommuniserer tydelig til ønsket studentmålgruppe, potensielle arbeidsgivere og academia, også slik at navnet er intuitivt og allment forståelig. Valg av studiebetegnelse har både et strategisk og et kommunikativt perspektiv. Sett i lys av det organisatoriske og kompetansemessige spenningsfeltet må det også vurderes hvor likt eller hvor forskjellig fra andre studietilbud navnet skal være og eventuelt hvilken kompetanse som vektlegges. I så måte vil også valg om posisjonering innenfor det tidsmessige spenningsfeltet mellom fornying og bevaring gjøre seg gjeldende og hvordan man kan og vil tilkjenne dette.

Gjennomgangen av hvordan mastergrader ved statlige og private høyskoler fordeler seg på institusjon og fagfelt, viser hvordan veksten i etableringen og utfordringer forbundet med det organisatoriske og kompetansemessige spenningsfeltet kommer til uttrykk gjennom det som her er kalt institusjonsnivået.

Neste kapittel ser nærmere på de enkelte mastergradsstudiene. Valget av hvilken paragraf det enkelte studium skal akkrediteres etter, viser hvordan disse drivkreftene avspeiles innenfor det enkelte studium, på studienivå.

¹⁶http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Sokerhandbok/S%c3%b8kerh%c3%a5ndbok_akkrediteringer_av_studier_i_f%c3%b8ste_syklus_11021

3 Paragraffordeling

Ved søknader om akkreditering av mastergrad må institusjonene oppgi hvilken paragraf studiet skal akkrediteres etter. Gjennom dette kommuniserer institusjonen strategiske og faglige valg rundt etableringen av studiet og hvilken kompetanse studiet skal kvalifisere til, men også utdanningsrasjonale og logikk. Paragrafvalget er dermed også en posisjonering innenfor det kompetansemessige og organisatoriske spenningsfeltet.

Dette kapittelet omhandler studienes paragraftilhørighet og hvordan denne er fordelt på institusjon, år og fagfelt. Avslutningsvis diskuteres paragraftilhørighet i forhold til akademisk kompetanse og omfanget av studentenes selvstendige arbeid.

Kapittelet innledes med en gjennomgang av og noen refleksjoner rundt departementets forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2002¹⁷. Forskriften er rapportens vedlegg 4.

3.1 Mastergradsforskriften

Forskrift om krav til mastergrad angir tre muligheter for etablering av disse studiene; etter § 3, § 4 og § 5. NOKUT har i perioden ikke akkreditert noen mastergradsstudier etter § 4¹⁸.

Mastergrader etter § 3 har et omfang på 120 studiepoeng. Mastergrader etter § 5 kan være på 90 eller 120 studiepoeng. Sammenstilt gjelder følgende opptakskrav til mastergrader etter § 3 og § 5: Fullført utdanningsløp med bachelorgrad, cand.mag. -grad, annen grad av minimum 3 års omfang eller godkjent jevngrad utdanning. For mastergrader etter § 3 stilles krav om en viss faglig fordypning i opptaksgrunnlaget. For mastergrader etter § 5 kreves minst 2 års relevant yrkespraksis. Til begge paragrafalternativene er det krav om et selvstendig arbeid på minimum 30 og maksimum 60 studiepoeng.

Det eneste som forskriften konkret omtaler av hva mastergradene skal kvalifisere til, er opptak til forskerutdanning. For mastergrader etter § 3: «Studier av denne type skal normalt gi nødvendig grunnlag for forskerutdanning». For mastergrader etter § 5: «mastergraden gir normalt ikke grunnlag for opptak til forskerutdanning». (Se dep. brev, vedlegg 4 og St.meld. 27 (2000-2001) s. 34-37.)

Det gis følgende typologisering av mastergradene. Mastergrader etter § 3 kan enten være disiplinbaserte, som forklares med å være tilsvarende gamle hovedfag, eller yrkesrettede. Mastergrader etter § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte.

Typologiseringen av mastergrader som henholdsvis disiplinbasert, yrkesrettet og erfaringsbasert, uttrykker på den ene siden forventninger til hva det enkelte studium baseres på; disiplin eller erfaring og sier noe om grunnlaget for studiet. På den andre siden sier betegnelsen yrkesrettet noe om hva studiet rettes mot, med forventninger om relevans for yrkes-/arbeidslivet. De to paragrafalternativene s omtales ulikt. Mastergrader etter § 3 kan være disiplinbaserte eller yrkesrettede, mens mastergrader

¹⁷ Forskriften ble fastsatt på nytt i 2005. FOR 2005-12-01 nr. 1392: Forskrift om krav til mastergrad. Foranledningen var endringene i lov om universiteter og høyskoler som følge av at private høyskoler ble omfattet av loven. Det ble ikke gjort noen endringer av forskriftens bestemmelser.

¹⁸ Mastergrad etter § 4 er en såkalt integrert mastergrad som er beregnet til et omfang av 300 studiepoeng, 5 år.

etter § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte. Siden forskriften tydelig formulerer at mastergrader etter § 3 skal være disiplinbaserte **eller** yrkesrettede, (min uthevelse) er det nærliggende å spørre hva en disiplinbasert mastergrad skal rette seg mot og hva en yrkesrettet mastergrad skal baseres på, men det gir forskriften ingen svar på. Hva det vil si at et mastergradsstudium er disiplinbasert står det heller ingenting om i forskriften. Betegnelsen disiplin er uklar og mangfoldig. At dette forklares som «tilsvarende gamle hovedfag» gir en viss retning. De såkalte gamle hovedfagene var imidlertid svært forskjellige i tematikk og fagbasis. Formuleringen må derfor kunne forstås mer som retningsgivende for ønsket faglig nivå og fordypning enn bokstavelig som hvilket avgrenset og konkret fag/akademisk disiplin som legges til grunn for det enkelte studium. I den sammenheng er det også rimelig å tolke formuleringen i § 3 som at mastergradsstudier etter denne paragrafen kan være disiplinbaserte **og** yrkesrettede og dermed ivareta både basis for studiet og sluttkompetanse.

Betegnelser institusjonene bruker til å beskrive det omsøkte studiet avspeiler uklarhetene og de mulighetene som ligger i mastergradsforskriftens formulering. Her nevnes et utvalg: disiplinorientert, disiplinrettet, disiplinmaster, flerdisiplinær, flervitenskapelig, næringsrettet, teoribasert, teoretisk, teorimaster, praktisk-teoretisk, fordypningsmaster, dybdemaster, profesjonsmaster, profesjonsrettet og forskningsforberedende, mer yrkesrettet enn disiplinbasert, yrkesrettet og forskningsbasert.

Begrepene disiplinbasert og yrkesrettet uttrykker forventninger til studiet. I § 5 brukes begrepet erfaringsbasert. Hva eller hvem dette begrepet i denne sammenhengen uttrykker forventninger til er ikke like tydelig. «Mastergrader fastsatt etter § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte.» At det til studier etter denne paragrafen er krav om minst to års relevant yrkespraksis gjør at begrepet kan knyttes til studentenes erfaringer, både livserfaringer, studieerfaringer og yrkeserfaringer, med forventninger om at denne erfaringen blir et viktig bidrag inn i studiet. Flere institusjoner har lagt seg på denne forståelsen i sine søknader. Andre trekker ikke fram den forbindelsen så eksplisitt. Begrepet kan også oppfattes som forventninger til studiet og institusjonens oppfatning av pedagogiske strategier, ideologi og faglig innhold eller som en tydeliggjøring av hva studiet sikter mot. Begrunnelser for opprettelsen kan for eksempel være et ønske om å skape et alternativt studietilbud. Nedenfor presenteres et knippe med institusjonenes egne formuleringer om begrepet og begrunnelsen for å ville opprette studiet:

«...videreføre verdifull erfaringsbasert og taus kunnskap, som i liten grad har vært gjenstand for systematisk refleksjon og dokumentasjon.»

«Det er et åpenbart siktemål at mastergradsprogrammet skal komme praksisfeltet til gode.»

«Utdanningen tar sikte på å forbedre selve praksisutøvelsen.»

«..nærheten til studentenes erfaring og yrkespraksis oppfattes som en ressurs for å oppnå best mulig kontinuerlig samsvar mellom studieprogrammet og samfunnets behov.»

«...støtte opp under studentenes refleksjon over egne praksiserfaringer og slik legge til rette for systematisk kompetanseutvikling og livslang læring. Det er i denne forstand masterstudiet i xx er erfaringsbasert.»

«Studiet er erfaringsbasert og tar slik sett utgangspunkt også i regionale utfordringer og i behov som kan relateres til studentenes yrkeserfaringer.oppfatningen er at studiet vil produsere kunnskap som er overførbar til mange ulike sektorer og fagfelt.»

«Studiets erfaringsbaserte karakter skal tas vare på ved at teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og xxkompetanse vektlegges.»

«Begrunnelsen for å tilrettelegge studietilbudet som en erfaringsbasert master (§ 5), er behovet for og vektleggingen av studentenes relevante yrkespraksis i som et vesentlig bidrag til kunnskapsdannelsen i løpet av studiet.»

Begrepet erfaringsbasert sier noe om grunnlag for studiet. Forskriften sier ikke noe om hva studiet skal rettes mot eller hvilke forventninger det skal innfri.

Oppsummert angir mastergradsforskriften to basisalternativer for studiene; disiplin og erfaring. Som eneste retning for studiene oppgis det at de kan være yrkesrettet. Ved å se formuleringene i forskriften i en større sammenheng, er det også tydelig at studiene forventes å innfri akademiske krav. Dette kan oppstilles skjematisk som vist under:

Retning Basis	Yrkes-	Akademisk-
Disiplin		
Erfaring		

I tillegg til disse språklige ulikhetene skiller de to paragrafene seg med omfanget av studiet, muligheter for og krav til forpraksis og forventninger til videre kvalifikasjoner og karrieremuligheter innen akademia.

Mastergrader etter § 3 skal være av et omfang på to år, 120 studiepoeng. Mastergrader etter § 5 kan være av et omfang enten på halvannet år; dvs. 90 studiepoeng eller to år, 120 studiepoeng. Forskriften angir ikke hva som eventuelt skal skille de to alternativene under § 5. Det innebærer at samme studietilbud kan tilbys både med 90 og 120 studiepoeng og at de to alternativene kvalifikasjonsmessig og kompetansemessig er likestilt. Det kan derfor stilles spørsmål ved hensikten med å ha to alternative muligheter i denne paragrafen og om hensiktsmessigheten av å innføre et studiealternativ som bryter med fastsatt gradsstruktur. Uansett omfang og varighet kreves det for opptak til mastergrader etter § 5 minst to års yrkespraksis, med muligheter for institusjonene til å stille enda strengere krav til dette. Det vil si at disse studiene ikke tar opp studenter direkte fra avsluttet grunnutdanning/bachelorgrad og at den totale tiden for oppnådd mastergrad etter bachelorgraden blir minimum 4 år. Sånn sett kan bestemmelsene til § 5 forstås å være forankret i et videreutdanningsrasjonale.

Til mastergrader etter § 3 er det ikke krav om forpraksis/yrkespraksis og kandidatene kan påbegynne studiet umiddelbart etter avsluttet grunnutdanning/bachelorgrad. I så måte avspeiler bestemmelsene om mastergrader etter § 3 et hovedfagsrasjonale. Det er ingen hinder for at institusjonen selv stiller krav om forpraksis til studiet. I tilfelle det vurderes hensiktsmessig med kortere forpraksis enn to år,

kan det gjennomføres ved en mastergrad etter § 3. Institusjonene kan videre etablere mastergrader både etter § 3 og § 5 med krav om forpraksis lengere enn to år.

De to paragrafene har ulike forventninger til seg med hensyn til å gi grunnlag for forskerutdanning. Det heter til mastergrader etter § 3: «Studier av denne type skal normalt gi grunnlag for forskerutdanning». Til mastergrader etter § 5 sier forskriften: «Mastergraden gir normalt ikke grunnlag for opptak til forskerutdanning.» Satt på spissen kan det hevdes at det er unormalt om en mastergrad etter § 3 ikke kvalifiserer for opptak til forskerutdanning og like unormalt om en mastergrad etter § 5 gjør det. Denne formuleringen i forskriften kan oppfattes å stå i kontrast til det som innledningsvis er omtalt om begrunnelsen for etablering av ny gradsstruktur og behovet for å oppheve blindveiene i utdanningssystemet, og forsterker inntrykket av et hovedfagsrasjonale bak bestemmelsene i § 3 og et videreutdanningsrasjonale bak bestemmelsene i § 5.

Det kan oppleves som et paradoks at mastergrader etter § 3 som normalt skal kvalifisere for opptak til forskerutdanning, typologiseres som yrkesrettet. På den ene siden kan det hevdes at § 3 på den måten underkommuniserer formålet om kompetanse mot academia. På den annen side kan det hevdes at med disse formuleringene sett i sammenheng favner § 3 begge formålene som den nye gradsstrukturen skal fylle, nemlig kompetanse både mot arbeidslivet og academia. I så måte er det satt høye ambisjoner for hva mastergrader etter denne paragrafen skal innfri.

Denne gjennomgangen av forskrift om krav til mastergrad viser en forskrift med et stort tolkningsrom og mange muligheter for et variert og mangfold studietilbud innenfor fastsatte rammer. En nærmere analyse av de 145 akkrediterte mastergradsstudiene vil vise hvordan institusjonene har tolket, tilpasset seg og anvendt bestemmelsene i forskriften, hvilke variasjoner i studietilbudene dette fører til og hvordan paragrafvalg kan forstås i det kompetansemessige og organisatoriske spenningsfeltet.

3.2 Paragraffordeling per år og institusjon

Det er hevdet innledningsvis i dette kapitlet at institusjonene gjennom valg av paragraf kommuniserer strategiske og faglige valg rundt etableringen av studiet. Hva som er faglige og hva som er strategiske valg er ikke like tydelig. De 145 vedtakene om akkreditering av mastergrader ved statlige og private høyskoler i perioden 2003 -2011 fordeler seg på 112 vedtak; 77 % etter § 3 og 33 vedtak; 23 % etter § 5 (vedlegg 2, tabell 8). At over tre fjerdedeler av mastergradene er akkreditert etter § 3 indikerer et strategisk valg og tydelig standpunkt for akademiske verdier og et hovedfagsrasjonale som grunnlag for etableringen. Man kan heller ikke se bort fra at det kan ligge en viss trygghet, en mulig prestisje og følelse av garanti i vissheten om at studiet dermed faller inn under det som mastergradsforskriften omtaler som «gamle hovedfag». At eventuell forpraksis også kan kreves til mastergrader etter § 3 og med muligheten for et bredere studenttilfang uten krav om slik praksis, kan også være medvirkende i dette valget.

To studier med vedtak etter § 5, hvorav det ene hadde krav om tre års relevant forpraksis, er senere omgjort til studier etter § 3 etter søknad til NOKUT om dette. For begge studietilbudene var behovet for omgjøring begrunnet i ønske om bredere og bedre rekruttering, m.a.o å utvide studentmålgruppen ved å kunne ta opp studenter uten krav om yrkespraksis. I begge tilfellene ble det vurdert at det ikke var noen forhold ved studieplanen som var til hinder for en omgjøring av paragraftilhørighet og dermed studienes basis. Om opprettelsen av disse studiene etter § 5 var et faglig valg, må valget om å omgjøre dem til studier etter § 3 kunne sies å være et strategisk valg. Det illustrerer at forskjellen og avstanden mellom hva som betegnes som henholdsvis erfaringsbasert og disiplinbasert ikke

nødvendigvis er så tydelig og innlysende og dermed heller ikke hva som styrer institusjonene i disse valgene. Det illustrerer også at det som her er kalt det kompetansemessige spenningsfeltet og den avstanden i kompetanse og utdanningsrasjonale som uttrykkes gjennom mastergradsforskriften, ikke oppleves eller vurderes som relevant.

Av de 19 institusjonene som har 3 eller flere akkrediterte mastergrader, har 8 institusjoner samtlige studier akkreditert etter samme paragraf. 7 institusjoner har samtlige mastergrader akkreditert etter § 3, mens 1 institusjon har alle sine akkreditert etter § 5. En institusjon tilbyr samtlige mastergrader etter både § 3 og § 5. Å akkreditere samtlige mastergrader etter samme paragraf er kanskje mer et strategisk enn et faglig valg. Det samme kan sies om de institusjoner og studier hvor man har brukt de muligheter som ligger i å ta i bruk hele spekteret av studiebasis og –retning. Ved å kombinere de to paragrafene har man fått et redskap til å kunne utvide både studieporteføljen og studentmålgruppen samtidig uten vesentlig større investeringer og risiko, og dermed tilby et studium med bred relevans. En søker uttrykker det slik:

«Tilbudet om en erfaringsbasert master i tillegg til en dybdemaster, bunner i ønsket og ambisjonen om å være en høyskole som både nyttiggjør seg, og bidrar til å videreutvikle den brede og relevante xxkompetanse som allerede finnes innen yy, ikke minst på regionalt nivå, i det indre av Skandinavia.»

Fordelingen av akkrediterte mastergradsstudier per år viser hvordan studiene fordeler seg på § 3 og § 5 og kombinasjoner/variasjoner av disse (vedlegg 2, tabell 8). Den vanligste kombinasjonen utgjøres av 6, dvs. 12, studietilbud som både gis etter § 5 med 90 studiepoeng og etter § 3 med 120 studiepoeng. Et studietilbud med vedtak etter § 5 tilbys både med 90 og 120 studiepoeng. Disse kombinasjonsmulighetene har gitt institusjonene stor frihet til å etablere mastergrader som innfrir både strategiske, faglige og kompetansemessige valg.

3.3 Paragraffordeling, fagfelt og akademisk kompetanse

Samtlige fagfelt har mastergradsstudier akkreditert etter begge paragrafalternativene, men fordelingen fagfeltene imellom er ujevn. I helse-, sosial- og idrettsfagene er ca. en tredjedel av mastergradene akkreditert etter § 5 og er det fagfeltet med flest tilbud etter denne paragrafen med 13 studietilbud med 120 studiepoeng. For de øvrige fagfeltene er det bare 3 studietilbud etter denne paragrafen med 120 studiepoeng. Et i humanistiske og estetiske fag, et i lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk og et i samferdsels- og sikkerhetsfag. Av akkrediterte mastergrader etter § 5 med 90 studiepoeng, har fagfeltet samfunnsfag og juridiske fag de fleste tilbudene med 7 studier. Fagfeltene naturvitenskapelige og tekniske fag, økonomiske og administrative fag og lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk har henholdsvis 3, 2 og 1 studietilbud etter § 5 med 90 studiepoeng (vedlegg 2, tabell 9)¹⁹.

Paragraffordelingen på fagfelt åpner for en undring over hva som kan ha vært styrende for valget. Det er bare helse-, sosial- og idrettsfagene som i vesentlig grad har tatt i bruk § 5. 15 studier gir 37 % av tilbudene etter denne paragrafen. Tar man med at 5 av disse studiene med 120 studiepoeng er oppgitt å kvalifisere for forskerutdanning, styrkes tanken på et videreutdanningsrasjonale som bakteppe for denne tredjedelen av studietilbudene på dette fagfeltet. For de øvrige fagfeltene er andelen studier etter

¹⁹ Tilsvarende fordeling viser seg for søknadene om etablering av mastergradsstudier i 2012. fordelingen på paragrafalternativ holder seg også på samme nivå. Jf. vedlegg 2, tabell 11, Antall søknader om mastergrad 2012. Det er ingen søknader om kombinasjon av studiealternativer.

denne paragrafen minimal. Med to tredjedeler av studietilbudene i helse-, sosial- og idrettsfag etter § 3 er imidlertid andelen studier etter denne paragrafen ganske lik de største fagfeltene imellom.

Mastergradsforskriftens føringer om akademisk kompetanse er angitt til at studier akkreditert etter § 3 normalt skal kvalifisere for forskerutdanning, mens studier akkreditert etter § 5 normalt ikke skal kvalifisere for dette. Gjennomgangen over viser at hva gjelder helse-, sosial- og idrettsfag holder man seg i så måte godt innenfor departementets vurdering. De øvrige studiene etter § 5 med 120 studiepoeng har ingen eller utydelig referanse til eventuell kvalifisering til forskerutdanning.

Tatt i betraktning at studier akkreditert etter § 3 ifølge mastergradsforskriften normalt skal kvalifisere for forskerutdanning, kan det synes noe påfallende at dette bare angis i 63 % av søknadene. Det kan hevdes at det er unødvendig med en slik referanse til studier etter denne paragrafen siden dette er formulert i forskriften. På den andre siden kan en slik referanse tydelig tilkjenne et faglig nivå og kan være bevisstgjørende både for undervisningspersonalet og søkere. Selv om dette ikke nødvendigvis betyr noe for studentenes valg av studium og at trolig kun et fåtall vil gå videre til en forskerutdanning uansett, er det påfallende hvor lite tydelig denne kompetansen og kandidatenes muligheter videre i academia kommuniseres, uavhengig av paragrafilknytning, og hvor vanskelig den informasjonen er å finne. Om dette skyldes mulig tvil/beskjedenhet om studiets faktiske faglige nivå eller behov for å dempe studentenes forventninger til videre karriere innen academia, skal det ikke spekuleres i her. Primært og tydeligst fremheves studienes yrkesinnretning og kandidatenes kvalifikasjoner og videre muligheter i arbeids-/yrkesliv. Det kan bunne i et større behov for å fremheve studiets yrkes-/arbeidsrelevans med tilhørende omsorg og ansvar for at studentene tilegner seg den nødvendige kunnskapen til dette. Flere søkere uttrykker forventninger om at de fleste studentene vil etterspørre en kompetanse som kvalifiserer direkte for yrkeslivet. En søker uttrykker seg slik:

«Primærmålet for masterstudiet er altså ikke å rekruttere studenter til doktorgradsstudier. Opplegget vil ha nivå og innretning som gjør at studentene likevel vil kunne fortsette direkte fra mastergraden til et doktorgradsstudium»

Uavhengig av hvilken paragraf studiet akkrediteres etter, avspeiler den kompetansemessige utydigheten hvilket dilemma som oppstår når svaret er «ja takk, begge deler».

Et studietilbud etter § 5 gis både med 90 og 120 studiepoeng. Den eneste forskjellen på disse alternativene er oppgitt å være omfanget av studentenes selvstendige arbeid. Til varianten med 120 studiepoeng kreves et selvstendig arbeid på 60 studiepoeng. Kandidater med denne varianten kan søke opptak til forskerutdanning. Til varianten med 90 studiepoeng kreves et selvstendig arbeid av 30 studiepoeng. Disse kandidatene kan ikke søke opptak til forskerutdanning.

Ingen av studietilbudene med 90 studiepoeng oppgis å kvalifisere for forskerutdanning, tvert imot påpekes for flere av dem at de ikke gjør det, men mulige overgangsmuligheter skisseres for et fåtall studier. En institusjon har likevel en ytring om at det temaet også må vurderes av opptaksinstitusjonen:

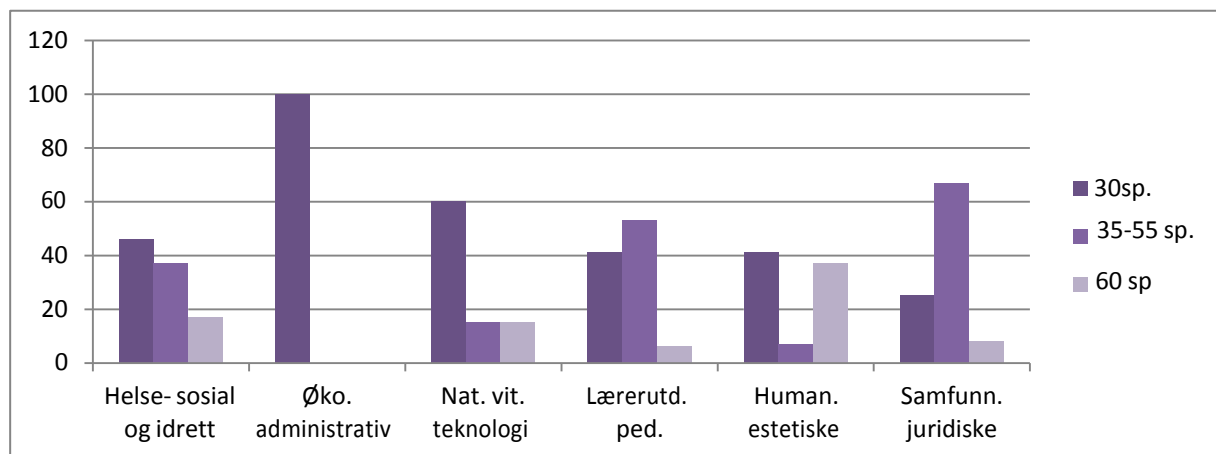
«Siden opptak til doktorgradsstudier avgjøres av den enkelte institusjon som tilbyr studiet ut fra en samlet vurdering av søkers utdanning, masteroppgave og prosjektsøknad, kan det ikke uten videre fastsettes at masterstudiet kvalifiserer for opptak til doktorgradsstudier. Studenter som sikter mot doktorgradsstudier vil bli tilbudt supplerende kurs i vitenskapsteori og metode dersom de ønsker det.»

Denne forståelsen av faglig innhold i mastergrader med 90 studiepoeng gjenfinnes også i andre institusjoners søknader. Dette understreker inntrykket av videreutdanningsrasjonale og arbeidslivskompetanse som det viktigste for disse studiene og at forskjellen utgjøres av vitenskapsteori og metode. Den kompetansen studentene måtte ha ervervet seg gjennom de pålagte to år med yrkespraksis, er ikke vektlagt annet enn som opptakskrav.

Det synes å være en stilltiende enighet om at omfanget av studentenes selvstendige arbeid i studier av 90 studiepoeng skal være 30 studiepoeng. Dette er kravet i samtlige 15 studietilbud uavhengig av fagfelt.

For øvrig er det ikke noe synlig samsvar mellom studiene og omfang av studentenes selvstendige arbeid. Forskriften åpner for mange muligheter ved å tillate en nedre grense på 30 studiepoeng og en øvre grense på 60 studiepoeng. Det er imidlertid bare et mindretall studier som har 60 studiepoeng som omfang på dette arbeidet. Vedlegg 2, tabell 10 viser fordelingen av studiepoeng til studentenes selvstendige arbeid til mastergrader med 120 studiepoeng, § 3 og § 5. I 22 studietilbud, 18 % av studiene er omfanget på studentenes selvstendige arbeid 60 studiepoeng, mens 59 studietilbud; 48 % av studiene har 30 studiepoeng som omfang på dette arbeidet, figur 6.

Figur 6 Prosentvis fordeling av studiepoeng til studentenes selvstendige arbeid til mastergrader av 120 studiepoeng §§ 3 og 5 per 2011



Samtlige studier i økonomiske og administrative fag og 60 % av studiene i naturvitenskapelige og tekniske fag har 30 studiepoeng som krav til studentenes selvstendige arbeid. Den høyeste andelen av studier med 60 studiepoeng til studentenes selvstendige arbeid er i de humanistiske og estetiske fagene, hvor 37 % av studiene har dette kravet. Andelen studier med krav om 30 studiepoeng er noe høyere; 41 %. Den jevneste fordelingen ses i helse-, sosial- og idrettsfagene. 6 studier, 4 i humanistiske og estetiske fag og 2 i naturvitenskapelige og tekniske fag, avviker med hensyn til omfang av studentenes selvstendige arbeid, da det i alle 6 studietilbudene tillates en viss valgmulighet for studentene med hensyn til omfanget av det selvstendige arbeidet. Dette grunngis fra en av institusjonene på følgende måte:

«Studentene velger selv omfanget av egen oppgave. 30 studiepoeng gir rom for en større faglig bredde i mastergraden. 60 studiepoeng gir bedre muligheter for faglig fordypning og for trening i selvstendig vitenskapelig arbeid.»

Hva som styrer institusjonene i valget av omfanget av studentenes selvstendige arbeid, kan være faglig begrunnet. Sett i et kompetansemessig spenningsfelt kan fordelingen i figur 6 gi grunnlag for å hevde at avhandlingen ikke lenger har status som det viktigste innslaget i studiet. Den akademiske driften i mastergradsstudier ved statlige og private høgskoler og derigjennom et hovedfagsrasjonale uttrykkes ikke gjennom valg av omfang på studentenes selvstendige arbeid. I dette valget spiller andre faktorer like mye inn. Valget kan ha en økonomisk begrunnelse med tanke på kostnader til veiledning, eller være et resultat av en stram og presset situasjon hvor mye fagstoff og mange arbeidskrav skal ha plass innenfor det fastsatte studieomfanget, og dermed mer pragmatisk begrunnet. En institusjon oppgir i sine søknader at studiet er tilpasset institusjonens struktur for masterprogram. Her er samtlige mastergrader akkreditert etter § 3 og omfanget av studentenes selvstendige arbeid er 30 studiepoeng på alle studier. Ytterligere to institusjoner har krav om 30 studiepoeng på studentenes selvstendige arbeid i alle sine mastergradsstudier. I disse tilfellene er omfanget trolig et strategisk valg fra institusjonens side.

Mastergradsforskriften angir visse krav til hva studiene skal baseres på og rettes mot. Disse føringene gir store muligheter for institusjonene til egen tolkning ved utformingen av egne studier. Innenfor dette rammeverket viser gjennomgangen av de 145 akkrediterte mastergradene et studienivå med stor grad av variasjon. Valg av paragraf kan ha ulike begrunnelser, men synes forankret i et tilhørende utdanningsrasjonale og stillingstaken i det akademiske og organisatoriske spenningsfeltet over mot et hovedfagsrasjonale og akademia i det ene og mot større grad av enhetlighet i det andre. Begrunnelsene for valget av omfanget av studentenes selvstendige arbeid er også ulike, men slik dette fordeler seg svekkes inntrykket av stillingstaken nevnt over og styrker et inntrykk av videreutdanningsrasjonale og mangfold.

Neste kapittel ser på praksis og forpraksis som et enkeltelement i innholdet og organiseringen av studiene og spørsmålet blir hvordan drivkrefter og spenningsfelt viser seg på dette nivået.

4 Praksis og forpraksis i mastergradsstudier

Statlige og private høgskoler har mange veletablerte og store profesjonsutdanningsmiljøer for bachelorgradsstudier. Dette kan være et godt utgangspunkt for etablering av mastergradsstudier. Praksis som arbeidsform og studieinnhold utgjør en sentral del av flere bachelorgradsstudier. Med målet om kompetanse mot arbeidslivet vil praksis som arbeidsform og studieinnhold også kunne inngå i ulike mastergradsstudier, samtidig som målet om kompetanse mot academia må innfris. Innslag av praksis i disse studiene kan på den ene siden være en styrke for og tydeliggjøring av kravet om kompetanse mot arbeidslivet og en døråpner med direkte forbindelse til yrkes-/arbeidsliv. På den andre siden kan det å måtte avsette tid til praksis innenfor den oppsatte tidsrammen oppleves som å stjele ressurser og oppmerksomhet fra akademisk kompetansebygging og –utvikling. Begrunnelsen for og hensikten med praksis i studiet, hvilke kompetansemål den skal innfri, hvilken plass og hvilken rolle den skal ha i studiet som helhet og hvordan den organiseres og integreres i studiet kan være nødvendig å tydeliggjøre for å legitimere den tidsbruken og de ressursene som ikke minst studentene, må avsette til det. Vabø (2007) påpeker hvordan betydningen av økt samhandling mellom utdanning og arbeidsliv i økende grad vektlegges både av OECD og EU og hvordan det synes som om de høyere utdanningsinstitusjonene i de landene som følger opp intensjonene i Bolognaerklæringen fra 1999, har benyttet anledningen til å innføre nye former for praksisorientering og samarbeid med arbeidslivet. Spørsmål om hvordan studiet organiseres og orienteres mot dette feltet kan derfor også være et anliggende om posisjonering i spenningsfeltet mellom fornying og bevaring.

Mastergrader akkreditert etter § 5 har krav om minst to års relevant yrkespraksis før opptak til studiet. Til mastergrader akkreditert etter § 3 kan institusjonen selv stille krav om slik forpraksis. Det er ikke snakk om et enten-eller. Samme studium, uavhengig av paragraftilknytning, kan ha både krav om forpraksis og ha praksis som en del av studiet. Ulike former for og kombinasjoner av praksis og forpraksis kan derfor, sett i et kompetansemessig spenningsfelt, være en styrke overfor arbeidslivet, og i et organisatorisk spenningsfelt bidra til variasjon og mangfold.

4.1 Hva er praksis i mastergradsstudier?

Praksis i utdanningssammenheng kan omfatte mange forskjellige aktiviteter. I tertiærutdanningen inngår praksis i fagskoleutdanning og i høyere utdanning både på bachelornivå og masternivå. Med denne utdanningsmessige spredningen vil praksis nødvendigvis verken forstås likt, inneholde det samme eller organiseres på samme måte. Vabø og Sweetman (2011) påpeker nødvendigheten av å etterstrebe en differensiert forståelse av praksis i høyere utdanning, både med tanke på hva praksis skal bestå av, hvor den skal foregå, hvor lenge den skal vare og når i studieløpet den legges. De finner at «praksis kan dreie seg om alt fra å utvikle en forskningsrapport til konsulenttjenester via praktiske arbeidsoppgaver.» (s.22). Praksis kan innebære at studentene utfører ulike former for oppgaver i en bedrift, organisasjon eller offentlig etat, men kan også omfatte et samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og for eksempel bransjeorganisasjoner, bedriftsklynger, enkeltbedrifter/etater om organisering og gjennomføring av utdanningen (ibid.)

For å få fram det mulige mangfoldet i det som over er omtalt som praksisorientering og samarbeid med arbeidslivet, skal temaet belyses gjennom de valg søkerinstitusjonene har gjort og den

terminologien de bruker slik det framkommer i søknadene om akkreditering. Denne informasjonen har ikke alltid vært enkel å gjenfinne, da søknadene kan være svært omfangsrike. Det er derfor en viss mulighet for at grunnlagsmaterialet i dette kapittelet er mer eksemplarisk enn representativt.

4.2 Fordeling av praksis

Praksis i utdanningssammenheng forbindes kanskje primært med utdanninger i helse- og sosialfag og lærer- og førskolelærerutdanning. I den forbindelse kunne man vente at disse to fagfeltene vil ha det største innslaget av praksis også på mastergradsnivå. En gjennomgang av de akkrediterte mastergradsstudiene viser at det i de øvrige fagfeltene, uavhengig av paragraftilknytning, bare gjenfinnes ett studietilbud hvor praksis inngår som en identifiserbar og avgrenset del av studiet. Dette samsvarer med påstanden om at humanistiske, naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fag tradisjonelt har hatt liten grad av praksisorientering i sine studier og at disse mer preges av å formidle disiplinens egne teorier og problem, enn bestemte problem i arbeidslivet (Vabø og Sweetman 2011). Det betyr ikke at man i studietilbud i disse fagfeltene ikke forholder seg til et praksisfelt, men kan velge en løsning slik det målbæres fra en institusjon:

«Teoretisk innsikt på høyt nivå skal kombineres med evnen til å arbeide med fagområdene i en praktisk sammenheng. Undervisningen skal kommunisere både på den forskningsorienterte og den xxorienterte arenaen.Skillet mellom de to arenaene bør ikke overdrives – det er mer snakk om et samspill hvor forskningsbasert undervisning bygges opp rundt praktiske utfordringer og fokuserer på operative konsept som praktikere kan bruke.»

I den sammenheng kan man også forstå en studiebetegnelse som «næringsrettet» og en læringsaktivitet som hospitering, hvor studentenes læringsprosesser baseres på konkrete aktiviteter i en virksomhet/bedrift og prosjektbasert læring, fortrinnsvis i samarbeid med en ekstern oppdragsgiver. Også begrepet «industrimaster» kan passe inn her, selv om dette tilbudet er mer formalisert i samarbeidet mellom student-høgskole-industri og har et omfang på tre år. Det er imidlertid bare et fåtall søknader i disse fagfeltene hvor slike læringsaktiviteter lar seg identifisere, og formaliteter som omfang og organisering fremgår ikke alltid tydelig.

I fagfeltet lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk lar seks studietilbud seg identifisere med en viss relasjon til praksisfeltet, men følgende utsagn fra en søker kan gjelde for flere:

«Mastergradsstudiet i xx skal være praksisnært og praksisrelevant, men det legges ikke inn praksisopplæring som krever spesielle avtaler eller ordninger med institusjoner utenfor høgskolen. Med praksisnærhet i studiet menes at studentene i sine problemstillinger i prosjektarbeid og utprøving av metode skal rette oppmerksomheten mot aktuell og relevant xxvirksomhet. Studentene oppfordres til å inngå avtaler med aktuelle xxinstitusjoner i forbindelse med arbeidet med sin masteroppgave.»

For disse studiene som er akkreditert etter § 3, og som tar opp studenter rett fra gjennomført bachelorutdanning uten annen praksiserfaring enn det grunnutdanningen har gitt dem, kan dette synes vel ambisiøst. I den sammenhengen kan formuleringer og ønsker om «tett og forpliktende kontakt og samarbeid med praksisfeltet» og «Praksis i studiet er knyttet opp mot de emnene i planen som tar utgangspunkt i praksisfeltet. I tillegg har studentene i avhandlingen anledning til å knytte studiet tett opp mot praksisfeltet.», virke løsrevet og noe tilfeldig når det ikke tydelig fremgår hvordan dette skal skje, og hva hensikten er. Da kan arbeidsformer som tilrettelagte feltarbeidsperioder og

elevobservasjoner med innføring i tilhørende metodikk, virke mer gjennomtenkt og bedre tilpasset studentenes forkunnskaper og –erfaringer. Det gjelder særlig der slike arbeidsformer er en integrert del av studiet og «styrker og støtter opp under tematikken i masteroppgaven,» slik en søker formulerer seg.

Det er fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag som fremviser den største andelen og den største variasjonen av praksis og praksisrelaterte arbeidsformer selv om andelen totalt sett ikke er høy. For disse studiene akkreditert etter § 5 identifiseres to studier hvor praksis er tydelig nedfelt og avgrenset i studieplanen. Det ene har krav om 10 ukers praksis. Det andre er utformet som studentklinikk på 240 timer. Av andre praksisrelaterte arbeidsformer nevnes feltmetodikk og rollespill. Flere av disse studiene er lagt opp som deltidsstudier, hvor studentene forventes å være i arbeid ved siden av studiet. På den måten søker man å integrere studentenes arbeidssituasjon og -erfaringer i studiesituasjonen, og bruke studiet til en «egnet arena for å integrere teori og praksis som kan bidra til fagutvikling på studentens arbeidsplass» slik dette formuleres fra en søker, og:

«Det anses som en fordel for å oppnå målene i det erfaringsbaserte studiet at studentene arbeider på deltid ved siden av og aktivt kan tematisere sine yrkeserfaringer inn i studieopplegget. Dette gjelder i særlig grad for tematisering av eget prosjekt som forventes å ta utgangspunkt i den enkeltes yrkeserfaring med empirisk forankring i egen yrkespraksis eller annet relevant xxområde.»

«...ønskelig at studenten har tilknytning til en ordinær arbeidssituasjon under studiene. Studentens erfaringer fra det xx arbeidet kan danne problemstillinger som belyses, drøftes og vurderes i studiet.»

Igjen kan det stilles spørsmål om hvordan studiene er dimensjonert og tilpasset studentenes forkunnskaper og hvilken uttelling en erfaringsbasert utdanning gir for disse studienes krav om minimum to års relevant yrkespraksis, når studentene likevel forventes å arbeide ved siden av studiet. At ikke flere studier etter denne paragrafen holder seg med praksisstudier, kan kanskje bunne i en forståelse av at de to årene med erfaring før opptak er tilstrekkelig til å bygge videre på.

Heller ikke til studier akkreditert etter § 3 i dette fagfeltet utgjør studier med identifiserbar praksis noen stor andel, men åtte studier lar seg skille ut. Ikke alle har praksis like avgrenset og oppgitt med omfang, men det opplyses at det er integrert i studiet eller deler av det eller omtales som kliniske studier/øvingsrom/simulering. Der det oppgis, varierer omfanget av praksis fra fire uker til et år, 60 studiepoeng. Det vanligste er ti uker. En søker legger vekt på hospitering som arbeidsform og understreker at dette er noe annet enn praksisstudier. Disse studiene er organisert forskjellig hva gjelder muligheter for heltids-/deltidstudium for studentene. De har dermed også et variert og bredt tilfang av studenterfaringer fra et praksis-/arbeidsfelt.

4.3 Praksis og forpraksis

Temaet praksis kan ikke skilles fra krav om forpraksis. For mastergradsstudier akkreditert etter § 5 er dette et absolutt krav. For studier akkreditert etter § 3 kan institusjonene selv bestemme om slik praksis skal kreves og hvilket omfang den skal ha. Det er bare i fagfeltet helse-, sosial- og idrettsfag man finner krav om forpraksis til studier etter § 3. Til ti studier i dette fagfeltet kreves forpraksis i form av relevant yrkespraksis. For åtte studier har denne en varighet på minimum et år, et studium

krever et til to år og et studium har to år som krav. Ikke alle institusjonene begrunner dette valget, men en institusjonen sier følgende:

«Dette er begrunnet i masterprogrammets læringsutbyttebeskrivelser der det fremgår at studentene skal ha avansert handlingskompetanse ved endt utdanning. Vi anser det å ha erfaring med å utøve selvstendig xx i yy situasjoner og organisere eget arbeid, som et viktig grunnlag både for å forstå kompleksiteten i de utfordringene xx står overfor, og for å bli tilstrekkelig handlingskompetente etter fullført utdanning. Denne antakelsen er blitt styrket gjennom dialogen med praksisfeltet. Flere av institusjonene (høgskolen) har praksisavtaler med, har gitt tydelig uttrykk for at xx studier ved yy forutsetter at studentene har minst to års xx erfaring utover bachelorstudiet.»

Studiet ved denne institusjonen er i en gruppe med seks studietilbud som både krever forpraksis før opptak og har praksis innlagt som en del av studiet. Det kan oppleves som et paradoks at studier som er så preget av og basert på erfaring og praktisk yrkesutøvelse klassifiseres og akkrediteres som disiplinbasert. Det understreker det som tidligere er antatt om at valg av paragraf kan være strategisk begrunnet, at forskjellen og den kompetansemessige avstanden mellom de to paragrafalternativene ikke er så tydelig og innlysende, og at det er mer opp til institusjonene å tolke og legge sin egen forståelse til grunn for valget. Det kan også ses på som hvordan et antatt videreutdanningsrasjonale kan appliseres på et studium akkreditert etter § 3 og viser hvordan grensen mellom de to rasjonalene er i bevegelse. Det kan videre illustrere en alternativ akademisering med en mer arbeidslivsrettet og praktisk innretning som omtalt tidligere eller være et forsøk på å favne dobbeltkompetansen mot arbeidsliv og academia samtidig som man holder fast på det yrkesnære også på dette gradsnivået.

Betydningen av kunnskap ervervet gjennom og ved hjelp av et praksisfelt vises også tydelig der studiets organisering forutsetter at studentene er i arbeid ved siden av studiet:

«Det forutsettes at studenten ved opptak er ansatt ved en arbeidsplass som har relevans for valgt fordypningsområde.Det anses imidlertid som en fordel at studentene arbeider på deltid ved siden av, og aktivt kan tematisere sine xx erfaringer inn i studieprogrammet.»

«Erfaring fra xx arbeid gjennom hele studieforløpet gir refleksjoner som kan bringes inn i faglige diskusjoner, og nyvunnen kunnskap vil også tas med inn i xx utøvelse av faget.»

Å organisere ulike former for deltidsstudium kan gi flere studenter mulighet til å studere ettersom det ikke utgjør en like stor økonomisk belastning som det å studere på heltid gjør. Mange studier i dette materialet tilbys med ulike kombinasjoner av heltid-/deltidsopplegg hvor studentene kan velge det som passer best for seg. Å forutsette relevant deltidsarbeid som vist i sitatene over derimot, gir ikke studentene noen valgmulighet og kan oppfattes som en ekstra belastning. Trolig vil det være delte meninger om følgende uttalelse:

«Studiet er samlingsbasert og gjennomføres som deltidsstudium over tre år. Dette gjør det mulig å kombinere utdanning og jobb. Fordi de fleste studentene vil være i jobb mens de studerer, har de en unik mulighet for å teste ut kunnskap og ferdigheter underveis i studieløpet. Gjennom studiet får de tid og rom til faglig fordypning, erfaringsutveksling, analyse, systematisering og refleksjon på en annen måte enn det mange får anledning til i en hektisk hverdag.»

De omsøkte studiene fra alle de tre søkerne i sitatene over har også krav om inntil to års forpraksis. Det understreker studienes vektlegging av kompetanse og erfaring fra praksisfeltet, men aktualiserer også spørsmål om betydningen av denne kompetansen er overdrevet. Er det riktig bruk av den tiden som medgår? Hvilken kunnskap nødvendiggjør praksis? Kan kunnskapen erverves på andre måter eller i andre sammenhenger? Søknadene gir ingen informasjon om institusjonenes overveielser i dette eller om i hvilken grad disse kravene, slik det er antydnet tidligere i kapittelet, er tilpasset studentenes forkunnskaper og -kompetanse.

4.4 Praksis, forpraksis, spennings- og fagfelt

Et sentralt begrep i forbindelse med praksis er integrering. Gjennom praksis ønsker man å integrere utdanning og arbeidsliv, teori og praksis og tilføre studentene en dobbelt kompetanse og heve studiets kvalitet og relevans. Praksis i høyere utdanning må forstås som et mangesidig fenomen hvor fagspesifikke forskjeller som fagenes kunnskapstype, problemområder de retter seg mot og grad av profesjonsorientering spiller inn (Vabø og Sweetman 2011). De store forskjellene de respektive fagfeltene imellom i bruk av praksis som vises i dette materialet kan bunne i slike overveielser hvor utfallet da blir å opprettholde en fagtradisjon. Dermed blir praksis og forpraksis et fenomen som hovedsakelig benyttes innenfor fagfeltet helse-, sosial- og idrett som har lang tradisjon med slik aktivitet. Samtidig er det også etablert flere mastergrader innenfor dette fagfeltet uten slike aktiviteter. Fagfeltet framstår i et organisatorisk spenningsfelt som det med størst variasjon, og i et kompetansemessig og tidsmessig spenningsfelt med størst bredde. Denne fordelingen indikerer at det kan være enklere å videreføre en praksistradisjon enn å etablere en praksistradisjon.

For noen av disse studiene har institusjonene ikke noe valg. Flere mastergradsstudier i helse- sosial- og idrettsfag er basert på og videreført fra en videreutdanning med en rammeplan som styrende for innhold og organisering. Disse kan ha krav både om forpraksis og praksis. Med dette som utgangspunkt kan det ikke forventes at institusjonene skal begrunne praksiskravet. Det er noe man bare må ha og må kreve selv om det kan oppleves som en tidstyv og obligatorisk anakronisme. Sett i et kompetansemessig spenningsfelt kan det ved en automatisk videreføring av praksis fra et videreutdanningsrasjonale, stilles spørsmål ved hvilket faglig nivå praksis i mastergrader skal ha. Er praksis i en videreutdanning det samme som praksis i en mastergrad? I hvilken grad ivaretar og utvikler praksis kompetanse mot akademia? I forlengelse av det spørsmålet kan det også stilles spørsmål om hvordan praksis forstås og hvilken plass praksis har innenfor et hovedfagsrasjonale. Etersom de fleste mastergradene i materialet kan forstås å ha grunnlag i et hovedfagsrasjonale må svaret bli at der er praksis verken et tema eller har noen plass. Praksis har også andre utfordringer knyttet til seg enn de rent faglige. Praksis gjør seg ikke av seg selv.

Praksis krever mye planlegging, organisering og ressurser, både personalmessig og økonomisk, og det må baseres på samarbeid og relasjoner med arbeidslivet som det kan ta tid å etablere, utvikle og vedlikeholde. Disse relasjonene kan være sårbare, fordi de ofte er avhengig av enkeltpersoner og deres nettverk (Vabø og Sweetman 2011). Praksisplasser kan, avhengig av fagfelt og nedslagsområde, være gjenstand for konkurranse og er dermed ikke alltid like tilgjengelige. I så måte er det å etablere deltidsstudier med krav til studentene om å være i relevant arbeid under studiet en enkel, billig og uforpliktende måte for institusjonene å skaffe seg viss form for tilgjengelighet til praksis.

Temaet praksis og forpraksis har vist seg som en tydelig indikator for hvordan det kompetansemessige, det organisatoriske og det tidsmessige spenningsfeltet viser seg også gjennom studienes organisering og innhold.

5 Mastergrader fram til nå og videre framover

Mastergrader ved statlige og private høyskoler har vært et etablert studietilbud siden 2003. Kartleggingen av akkrediterte mastergrader ved institusjonene viser at de i stor grad har benyttet muligheten til å etablere studier på dette gradsnivået. Mastergrader ved statlig og private høyskoler kan sies å være et studietilbud som har gått fra å være en sjeldenhet til å være noe selvsagt på relativt kort tid. Det er hevdet at masterstudier generelt er «ansett som en velsignelse for utdanningsinstitusjoner. De fagansatte får anledning til å undervise på høyere nivå, og ferske studenter vil kunne profitere på innhenting av erfaringer fra og sosial samhandling med erfarne studenter. Studiemiljøet endrer seg som regel i positiv retning.» (Michelsen 2006 s.44). Sitatet viser at temaet mastergrader ved statlige og private høyskoler har flere sider ved seg enn det som omtales i denne rapporten.

Avslutningsvis skal det videreføres noen problemstillinger som er berørt tidligere i rapporten. Deretter trekkes det opp noen antydninger om hvordan man kan tenke seg mastergradslandskapet ved statlige og private høyskoler i 2020.

5.1 Tid og veier til mastergrad

I mastergradsforordningen legges det opp til en struktur på tid og omfang til dette gradsnivået. En struktur det kan hevdes blir brutt allerede med muligheten til å etablere studier med et omfang på 90 studiepoeng som et alternativ. Strukturen kan også sies å være brutt med de krav om forpraksis som følger med § 5 og muligheten til å kreve forpraksis til § 3. Hvis man så legger til de mulighetene noen har etablert med å avkrefte studentene et deltidsstudium på opp til fire år, eller ekstra opptakskrav til deler av studiet, kan det for noen studenter fortsatt ta opp til seks år å oppnå graden etter avlagt bachelorgrad. Muligheten for å oppnå en mastergrad med så mange alternativer for studietid kan ses på som at terskelen for høyere grads studier er senket, slik at mulighetene for at flere vil søke seg dit er økt. Ved at valget om paragraftilknytning og studieomfang er overlatt til institusjonene, er disse gitt en mulighet for å tilpasse studiene til den antatte søkermassens behov i større grad enn tidligere gradsstruktur ga muligheter for. Som denne gjennomgangen og analysen viser, er ikke disse mulighetene tatt i bruk i vesentlig grad og det er stor forskjell fagfeltene imellom. Noen institusjoner har valgt å utforme sin egen strategi for utforming av studiene, eller bestrebet seg på å etablere studier med stor bredde i søkermassen. Hva fagfeltene angår, er det grunnlag for å hevde at gradsstrukturen og muligheten for etablering av mastergradsstudier ikke har medført synlige endringer i etablert utdanningsstruktur og tenkemåte om utdanning. I så måte har terskelen for å søke seg til høyere grads studier kanskje ikke blitt senket likevel. Behovet for å innlemme høyskolenes videreutdanninger i gradssystemet, og da særlig videreutdanninger innenfor helsefagene, slik at disse kan gi uttelling i grad, er nevnt tidligere. Analysen viser at dette kanskje ikke har gått helt smertefritt. Med ønske om å opprettholde de praktiske og yrkesrettede elementer i utdanningen kan det ha bydd på store utfordringer å tilpasse videreutdanningenes format med pålagte og etablerte innholdselementer og innføring av nye, innenfor fastlagte rammer for tid og omfang. Av den grunn kan det i dette fagfeltet ha vært et særlig behov for å utfordre, strekke og tøyne gradsstrukturen så langt som mulig.

Behovet for å åpne blindveiene i utdanningssystemet er omtalt tidligere. Men hva det egentlig vil si, er det ikke gitt noen beskrivelse av eller forklaring på. Det kan tenkes følgende muligheter:

- At alle mastergrader gir samme kompetanse
- At alle mastergrader gir uttelling i grad, men at graden ikke gir lik kompetanse for alle kandidater

Den første forståelsen kan ikke legges til grunn under gjeldende mastergradsforskrift. Med dagens mastergradsforskrift er det den andre forståelsen som kommer til uttrykk. Den ytrer seg i praksis på to måter og fyller ulike behov:

- Paragraftilhørighet avgjør i stor grad kandidatenes kompetanse
- To tilsvarende studier kan gi ulik kompetanse som følge av institusjonens organisering av dem.

Dette viser at veien til mastergrad kan være lengre for noen studenter enn for andre. Det viser videre at det kan være ulike veier til mastergrad og at det fortsatt kan sies å være noen blindveier i systemet.

5.2 Mastergrader 2020 – mulige muligheter

Denne rapporten omhandler akkrediterte mastergradsstudier ved statlige og private høyskoler i niårsperioden 2003-2011. En mulig videre utvikling av dette studietilbudet og gradsnivået skal derfor også ses i et niårsperspektiv, 2012-2020. Dette skal omtales med utgangspunkt i et eksempel hentet fra Vabø og Marheim Larsen (2010).

I løpet av 1990-tallet ble det etablert hovedfag i helsefag med noe ulik organisering, ved alle universitetene. Først ute var Universitetet i Bergen i 1991 som også hadde egen studieretning for fysioterapeuter (Haugen 1997). At disse studiene fikk sin organisatoriske plassering ved universitetene var den gang viktig for at studiet skulle få den nødvendige akademiske forankringen. I 2010 gjennomføres en evaluering av ulike aspekter ved masterutdanningene i fysioterapi. Denne evalueringen konkluderer bl.a. med at fagmiljøene til dels er små og sårbare fordi undervisnings- og forskningsressursene er fordelt på mange institusjoner, herunder også universiteter og høyskoler i samme by. At flere av masterutdanningene ikke bygger på fagmiljø som er tilknyttet bachelorutdanninger forsterker inntrykket av fragmenterte fagmiljø. Det anbefales å være tilbakeholden med å opprette nye fagspesifikke masterstudier, vurdere færre og bredere utdanninger og vurdere hvordan behovet for klinisk og akademisk kompetanse skal håndteres i framtiden.

Eksempelet over viser at det i 1991 ble vurdert som nødvendig og selvsagt at hovedfag innenfor helsefagene skulle etableres ved universitetene. Verken arbeidsdelingen mellom institusjonskategoriene eller kompetansen ved høyskolene tilsa noe annet. I dag tilbys mastergradsstudier i fysioterapi både ved universiteter og høyskoler, men evalueringen i eksempelet over anbefaler å samle tilbudene og knytte dem til bachelorutdanningene. Det kan bety at arbeidsdelingen mellom institusjonskategoriene hva gjelder disse og sammenlignbare mastergrader i 2020, er endret til at disse studiene ikke lenger gis ved universitetene. Dette vil kunne beskrives som en variant av akademisk drift, som sett i et organisatorisk spenningsfelt har endret retning hva gjelder utjevningen av forskjeller institusjonskategoriene imellom. Men det kan også være at samarbeidet institusjonskategoriene imellom om undervisningen og forskningen relatert til disse studiene vil foregå på en annen måte enn tidligere.

I 2020 vil man ha nådd et metningspunkt for antall studietilbud på dette gradsnivået. Det etableres få nye studietilbud. Studiene fordeler seg på fagfelt omtrent som de gjorde i 2011. En anbefaling som den i eksempelet over, om færre og bredere utdanninger, kan bety en større vekt på mer tverrfaglige og overgripende tema som flere profesjoner og eventuelt også bachelorkandidater fra ulike fagfelt kan samles under, med felles tverrgående kurs og slik at studiene blir enda mer tematisk- enn disiplin- og profesjonsrettet. Færre og bredere utdanninger kan også forstås som en organisering av studiene slik at opptaksgrunnlaget og studentmålgruppen blir bredest mulig. Det kan bety at det i 2020 ikke lenger etableres mastergrader etter § 5 og at mange av de studiene som er etablert etter denne paragrafen er omgjort til studier etter § 3. Studiene vil nå legges opp og tilpasses slik at man kan ta opp studenter både med en viss arbeidserfaring og de som kommer rett fra en bachelorutdanning uten at det går ut over studiets kvalitet og relevans og studentenes sluttkompetanse og læringsutbytte. Dette er også i tråd med det som tidligere er sagt om en økende etterspørsel etter femårige sammenhengende studieløp, slik det allerede er tilkjennegitt fra en søker som ønsker å tilby «et sammenhengende utdanningstilbud i gradsstrukturen og imøtekomme behovet til studenter som ønsker å fordype seg i et fagfelt før de går ut i arbeidslivet.» Studentene er i 2020 gitt større muligheter til selv å velge omfanget på sitt selvstendige arbeid og det er ikke uvanlig at dette arbeidet foregår i samarbeid eller etter avtale med eksterne instanser. Studentene tar hånd om sin egen studieprogresjon og ingen studenter bruker lenger tid på studiet enn de, innenfor visse rammer, bestemmer selv. Alle blindveier i utdanningssystemet er åpnet.

I eksempelet over tilrådes det å gjøre en vurdering av hvordan behovet for klinisk og akademisk kompetanse skal håndteres i framtiden. Dette rommer spørsmål om kompetansemessig spenningsfelt og utdanningsrasjonale, hvor klinisk kompetanse og akademisk kompetanse håndteres og forstås ulikt. I 2020 vil man finne stor grad av konsensus hva gjelder tenkemåter om kunnskap, kompetanse og utdanning på dette gradsnivået. Det vil ha etablert seg et mastergradsrasjonale som integrerer slike ulikheter framfor å separere dem. De ses ikke lenger på som motsetninger med ulik verdi, men som likeverdige elementer av samme sak.

I 2020 er det derfor ingen som diskuterer eller stiller spørsmål ved at mastergrader skal tilfredsstille både akademias og arbeidslivets krav til kompetanse. Det er etablert mange varierte og gode former for praksisorientering og samarbeid med arbeidslivet i alle sektorer og kandidatenes dobbeltkompetanse er vel etablert og anerkjent, men det kan dukke opp skjær i sjøen. I Stortingsmelding 44 (2008-2009) Utdanningslinja, uttrykkes behov for et klarere skille mellom yrkesbachelor og akademisk bachelor (s.78). Dette begrunnes med behovet for å gi mer oppmerksomhet og ressurser til å forberede flertallet av kandidatene for karrierer utenfor academia. En slik mulig utvikling kan få konsekvenser for mastergradsnivået og bidra til å svekke den integreringen som er nevnt over mot en polarisering og spissing av mastergrader i yrkes-/profesjonsmaster og akademisk master. Davies (2009) bruker de samme betegnelse; 'professional Master' og 'academic Master' til å beskrive et hovedskille på europeisk nivå i dette studietilbudet. Han ser imidlertid ingen blomstrende framtid for den profesjonelle masteren fordi det i europeisk sammenheng «will be difficult to find a Master that has no professional application» (s.58). Dette indikerer en utvikling mot en integrert forståelse av den kunnskapen dette gradsnivået skal formidle og den kompetansen kandidatene skal tilegne seg, slik det er skissert over. Davies sier videre om mastergradens framtid:

«The master has a crucial role to play in the knowledge society. It assures the acquisition of competences on which doctoral research depends. It develops human capital in many fields and should be accessible from as many points and by as many persons as possible. Its range of

core activities, delivery modes and durations make it a hugely flexible instrument with which to confront the challenges of the global economic crisis.” (s.8)

Gitt disse utfordringene og mulighetene vil spørsmål og diskusjoner om struktur og oppbygging av mastergradsnivået og hvilken kunnskapsforståelse som skal legges til grunn for at studiene skal bli enda bedre og kandidatene enda dyktigere, neppe være avsluttet i 2020.

Litteratur

- Andersen, Rune (red.) (1992). Samordning under lupen, Tano, Oslo
- Arnesen, Clara Åse og Erica Waagene (2009). Bachelorgraden fra universitet – en selvstendig grad, eller delmål i et lengre utdanningsløp? NIFU. Rapport 7/2009
- Askjem, Solveig (1996). Helse og sosialarbeidernes yrkesroller, Tano-Aschehoug, Oslo
- Brandt, Ellen, Taran Thune og Odd Bjørn Ure (2009). Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge: en analyse av status, strategier og samspill, Fafo, NIFU STEP, rapport 6/2009
- Davies, Howard (2009). Survey of master degrees in Europe, EUA publications, Belgium
- Haugen, Kari Helene (1997). En utdanning i bevegelse, 100 år med fysioterapiutdanning i Norge, Universitetsforlaget, Oslo
- Karseth, Berit (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk, i: Torlaug Løkensgard Hoel, m.fl. (red.), Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Tapir akademisk forlag, Trondheim
- Kyvik, Svein (red.) (1999). Evaluering av høgskolereformen, Sluttrapport, Norges forskningsråd, område for kultur og samfunn, Oslo
- Kyvik, Svein (red.) (2002). Fra yrkesskole til universitet, endringsprosesser i høgskolesektoren. Fagbokforlaget, Bergen
- Michelsen, Svein (2006). Den nye studiestrukturen i: Michelsen, Svein og Per-Olav Aamodt (red.), Kvalitetsreformen møter virkeligheten, evaluering av kvalitetsreformen, delrapport 1, Norges forskningsråd, Rokkansenteret, NIFU/STEP
- Michelsen, Svein og Per-Olav Aamodt (2007). Evaluering av kvalitetsreformen, Sluttrapport, Norges Forskningsråd
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge, Del 1 hovedrapport
- NOKU T (2008). Evaluering av ingeniørutdanningen i Norge, Del 1 hovedrapport
- NOKUT (2010). Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge, Del 1 hovedrapport
- Norgesnettrådets rapportserie (2001). Evaluering av hovedfag uten paralleller i universitetssystemet rapport 05/2001
- Noregsnettrådets rapportserie (2002). Sluttrapport fra evaluering av prøveordning med mastergradar i statlege høgskular 1999 – 2002, rapport 11/2002
- NOU 1988:2 Med viten og vilje, Hernesutvalgets innstilling

NOU 2008:3 Sett under ett, Ny struktur i høyere utdanning, Stjernøutvalgets innstilling

Skodvin, Ole-Jacob og Bjørn Ragnar Stensby (2010). Does size matter? Norwegian HE landscape in change? Paper, EAIR-konferanse, Valencia

Stortingsmelding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett, Kvalitetsreform av høyere utdanning, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Stortingsmelding 7(2007-2008) Statusrapport for Kvalitetsreformen i høyere utdanning, Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding 44 (2008-2009) Utdanningslinja, Kunnskapsdepartementet

Stortingsmelding 13 (2011-2012) Utdanning for velferd, samspill i praksis, Kunnskapsdepartementet

Vabø, Agnete (2007). Globalisering av høyere utdanning – utdanningssosiologiske perspektiver og utfordringer belyst gjennom nye programmer på masternivå i: Johs. Hjellebrekke m.fl. (red.) Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet, Unipub

Vabø, Agnete og Ingvild Marheim Larsen (2010). Fagspesifikke masterstudier for fysioterapeuter, En evaluering for Fond til etter- og videreutdanning av fysioterapeuter, NIFU, rapport 17/2010

Vabø, Agnete og Rachel Sweetman (2011). Praksisorienterte studietilbud, eksempler fra ingeniørutdanning, markedsføringsfag, humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag, NIFU, Rapport 3/2011

Aamodt, Per Olav og Svein Michelsen (2006). Motstand eller tilpasning i: Michelsen, Svein og Per-Olav Aamodt (red.), Kvalitetsreformen møter virkeligheten, evaluering av kvalitetsreformen, delrapport 1, Norges forskningsråd, Rokkansenteret, NIFU/STEP

Vedlegg 1 Oversikt over institusjonene

Oversikt over hvilke institusjonene som inngår i kartleggingen, hvordan mastergradsstudiene fordeler seg med konverterte hovedfag og akkrediterte mastergrader, hvordan de akkrediterte mastergradene fordeler seg med paragraftilhørighet på institusjonene og akkrediteringer per år for perioden 2003 – 2011.

Institusjon	Tils.	K.h	A.m	§		Akkrediteringer per år										
				3	5	03	04	05	06	07	08	09	10	11		
Forsvarets skolesenter	1		1		1			1								
Politi­høgskolen	1		1		1				1							
Kunsthøgskolen i Bergen	2		2	2			2									
Kunsthøgskolen i Oslo	7		7	7			1	5			1					
HiBergen	10	2	8	8					1	1	2	2	1	1		
HiBuskerud	9	1	8	6	2		2	1	2				2	1		
HiFinmark	2	1	1		1		1									
HiGjøvik	7		7	5	2		1	4	1	1				1		
HiHarstad	4		4		4						1			3		
HiHedmark	9		9	7	2			4	2		2					1
HiLillehammer	12	1	11	9	2	2		4	4					1		
HiMolde	6	1	5	4	1			2	2				1			
HiNarvik	6	6														
HiNesna	2		2	2					2							
HiNord-Trøndelag	2	1	1		1					1						
HiOslo og Akershus	20	7	13	8	5		1	3	2	3	2	1	1			
HiSogn og Fjordane	1		1	1							1					
HiStord Haugesund	2	1	1	1										1		
HiSør-Trøndelag	4	1	3	3			2				1					
HiTelemark	11	7	4	4			1		1	1						1
HiVestfold	10		10	8	2		1	2		1	1	2	1	1		
HiVolda	5	2	3	3		1			2							
HiØstfold	7	2	5	3	2	1					2					2
HiÅlesund	6		6	3	3					2		2				2
Samisk høgskole	2		2	2							1					1
HiAgder	13	7	6	5	1	1	4	1								
HiBodø	11	8	3	3			1				1	1				
HiStavanger	10	10														
HiTromsø	1		1	1						1						
Handelshs. BI	9	3?	6	6			2	3		1						
Det teologiske menighetsfak.	5	4?	1	1			1									
Misjonshøgskolen i Stavanger	2	1	1	1						1						
Ansgar teologiske høyskole	1		1	1					1							
Bergen arkitekt skole	1	1														
Diakonhjemmets høgskole	5		5	3	2	2	1						1	1		
Fjellhaug int. høgskole	1		1	1				1								
Høyskolen Diakonova	1		1	1												1
Lovisenberg diakonale høgskole	1		1	1												1
Markedshøgskolen. Campus K.	1		1	1												1
NLA-Høyskolen	5	5														
NITH	1		1	1												1
Rudolf Steinerhøgskolen	1		1		1			1								
Til sammen	217	72	145	112	33	7	21	32	21	13	15	12	11	13		

Antall akkrediterte mastergradsstudier per institusjon i perioden 2003 - 2011	
1	6
Forsvarets skolesenter	HiÅlesund
Politi­høgskolen	HiAgder
HiFinmark	Handelshs. BI
HiNord-Trøndelag	
HiSogn og Fjordane	7
HiStord Haugesund	Kunsthøgskolen i Oslo
HiTromsø	HiGjøvik
Det teologiske menighets­fakultetet	
Misjonshøgskolen i Stavanger	8
Ansgar teologiske høyskole	HiBergen
Fjellhaug int. høgskole	HiBuskerud
Høyskolen Diakonova	
Lovisenberg diakonale høgskole	9
Markedshøgskolen. Campus K.	HiHedmark
NITH	
Rudolf Steinerhøgskolen	10
	HiVestfold
2	
Kunsthøgskolen i Bergen	11
HiNesna	HiLillehammer
Samisk høgskole	
	12
3	Ingen
HiSør-Trøndelag	
HiVolda	13
HiBodø	HiOslo og Akershus
4	
HiHarstad	
HiTelemark	
5	
HiMolde	
HiØstfold	
Diakonhjemmets høgskole	

Antall mastergradsstudier inkl. konverterte hovedfag per institusjon totalt i materialet	
1	7
Forsvarets skolesenter	Kunsthøgskolen i Oslo
PolitiHøgskolen	HiGjøvik
HiSogn og Fjordane	HiØstfold
HiTromsø	
Ansgar teologiske høyskole	8
Fjellhaug int. høgskole	ingen
Høyskolen Diakonova	
Lovisenberg diakonale høgskole	9
Markedshøgskolen. Campus K.	HiHedmark
NITH	HiBuskerud
Rudolf Steinerhøgskolen	Handelshs. BI
Bergen arkitekt skole	
	10
2	HiVestfold
Kunsthøgskolen i Bergen	HiBergen
HiNesna	HiStavanger
Samisk høgskole	
HiFinmark	11
HiNord-Trøndelag	HiTelemark
HiStord Haugesund	HiBodø
Misjonshøgskolen i Stavanger	
	12
3	HiLillehammer
ingen	
	13
4	HiAgder
HiHarstad	
HiSør-Trøndelag	14, 15, 16, 17,18,19
	ingen
5	
HiVolda	20
Det teologiske menighetsfakultetet	HiOslo og Akershus
Diakonhjemmets høgskole	
NLA	
6	
HiMolde	
HiÅlesund	
HiNarvik	

Vedlegg 2 Tabeller

Tabell 1. Antall akkrediterte mastergrader per år i perioden 2003 - 2011

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Totalt
7	23	32	19	13	15	12	11	13	145

Tabell 2. Antall konverterte hovedfag etter fagfelt per 31.12.02

Fagfelt	Antall	Prosent
Helse-, sosial- og idrettsfag	0	0
Økonomiske og administrative fag	8	11
Naturvitenskapelig og tekniske fag	19	26
Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	12	17
Humanistiske og estetiske fag	12	17
Samfunnsfag og juridiske fag	21	29
Samferdsels- og sikkerhetsfag	0	0
Totalt	72	100

Tabell 3. Antall akkrediterte mastergrader etter fagfelt i perioden 2003 - 2011

Fagfelt	Antall	Prosent
Helse-, sosial- og idrettsfag	40	28
Økonomiske og administrative fag	11	8
Naturvitenskapelig og tekniske fag	24	16
Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	18	12
Humanistiske og estetiske fag	29	20
Samfunnsfag og juridiske fag	21	14
Samferdsels- og sikkerhetsfag	2	1
Totalt	145	100

Tabell 4. Prosentvis fagfeltfordeling av konverterte hovedfag og akkrediterte mastergrader i perioden 2003 - 2011

Fagfelt	% k. hf	% a. m
Helse- sosial- og idrettsfag	0	28
Økonomiske og administrative fag	11	8
Naturvitenskapelig og tekniske fag	26	16
Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	17	12
Humanistiske og estetiske fag	17	20
Samfunnsfag og juridiske fag	29	14
Samferdsels- og sikkerhetsfag	0	1
Totalt	100	100

Tabell 5. Fordeling av mastergradsstudier etter fagfelt i perioden 2003 -2011

Fagfelt	Antall			Tot. %
	k.hf	a. m	tot.	
Helse-, sosial- og idrettsfag	0	40	40	18
Økonomiske og administrative fag	8	11	19	9
Naturvitenskapelig og tekniske fag	19	24	43	20
Lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	12	18	30	14
Humanistiske og estetiske fag	12	29	41	19
Samfunnsfag og juridiske fag	21	21	42	19
Samferdsels- og sikkerhetsfag	0	2	2	1
Totalt	72	145	217	100

Tabell 6. Akkreditering av studier i de ulike fagfeltene per år i perioden 2003 – 2011

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Tot.
Helse, sosial, idrett	3	6	5	3	5	3	2	9	4	40
Øk. adm.		3	4		1				3	11
Nat.vit., teknologi		4	4	4	2	2	4	1	3	24
Lærerutd. ped.	1	4	4	1	1	3	2		2	18
Human. estetiske.	1	5	10	6	2	2	2		1	29
Samfunn. juridiske	2	1	4	4	2	5	2	1		21
Samferd. sikkerh.			1	1						2
Totalt	7	23	32	19	13	15	12	11	13	145

Tabell 7. Gjennomsnitt og antall mastergrader per institusjon etter fagfelt per år

	Snitt per år	Antall institusjoner		Institusjoner med 2 eller flere mastergrader
		Før 2003	2011	
Helse, sosial, idrett	4,4	0	18	10
Øk.adm.	1,2	4	6	4
Nat. vit. teknologi	2,6	7	18	12
Lærerutd. ped	2	5	15	7
Human. estetiske	3,2	10	21	13
Samfunn. juridiske	2,3	9	16	9

Tabell 8. Antall akkrediteringer per år fordelt på hhv § 3 og § 5 i perioden 2003 - 2011

År	Ant.akk.	§		§5, sp.		§5 varianter		Omgj.
		3	5	120	90	3&5*	120&90	
2003	7	5	2	2				1
2004	23	19	4	1	3	1		
2005	32	25	7	5	2			
2006	19	16	3	2	1	1		1
2007	13	8	5	3	2	1		
2008	15	11	4	2	2	1		
2009	12	11	1		1	1		
2010	11	6	5	2	3		1	
2011	13	11	2	1	1	1		
Totalt	145	112	33	18	15	6	1	2

*Samme studium gis etter § 3, 120 sp. og § 5, 90 sp.

Tabell 9. Akkrediterte mastergrader fordelt etter fagfelt og paragraftilhørighet i perioden 2003 – 2011

	Total	§3		§5		
		120 sp.	90 sp.	120 sp.	90 sp.	
Helse, sosial, idrett	40	25	13	2		1 studium omgjort fra § 5 til § 3
Øk. adm.	11	9		2		
Nat.vit. teknologi	24	21		3		
Lærerutd., ped.	18	16	1	1		
Human. estetiske.	29	28	1			
Samfunn. juridiske	21	14			7	
Samferdsel. sikkerhet	2	1	1			1 studium omgjort fra § 5 til § 3
Totalt	145	114	16	15		

Tabell 10. Fordeling av studiepoeng til studentenes selvstendige arbeid til mastergrader av 120 studiepoeng §§ 3 og 5

	30 sp.	35-55 sp.	60 sp	valg	Totalt
Helse, sosial, idrett	16	13	6		35
Øk. adm.	9				9
Nat.vit. teknologi	12	3	3	2	20
Lærerutd. ped.	7	9	1		17
Human. estetiske.	11	2	10	4	27
Samfunn. juridiske	3	8	1		12
Sikkerhetsfag	1		1		2
Totalt	59	35	22	6	122*

*6 søknader ble behandlet av Norgesnettrådet i 2002 og vedtatt av NOKUT i 2003. Disse søknadene befinner seg i Riksarkivet. 2 søknader har ikke oppgitt omfanget av studentenes selvstendige arbeid.

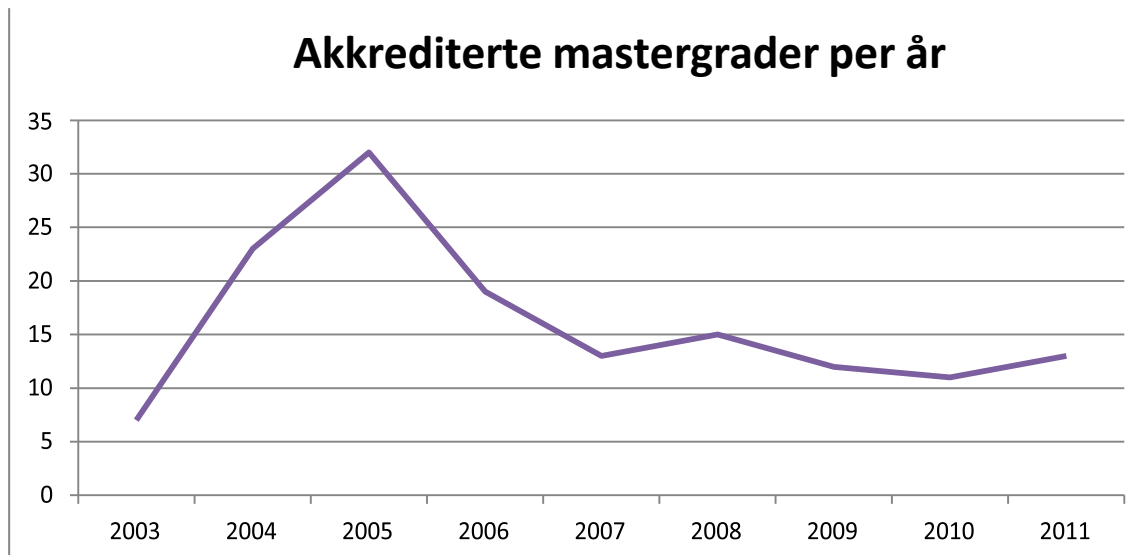
Tabell11. Antall søknader om mastergrader 2012 fordelt på paragraf og søknadsomgang

	vår					høst			Totalt
	§					§			
	3	4	5			3	4	5	
Helse, sosial, idrett	4	4			3	3			7
Human. estetiske	7	6	1		2	1	1		9
Øk. adm.	1			1*	1	1			2
Lærerutd. ped.	3	3			2	2			5
Nat. vit. teknologi	1			1*	1			1*	2
Samfunn. juridiske					2	1		1	2
Samferdsel sikkerhet.									
Totalt	16	13	1	2	11	8	1	2	27

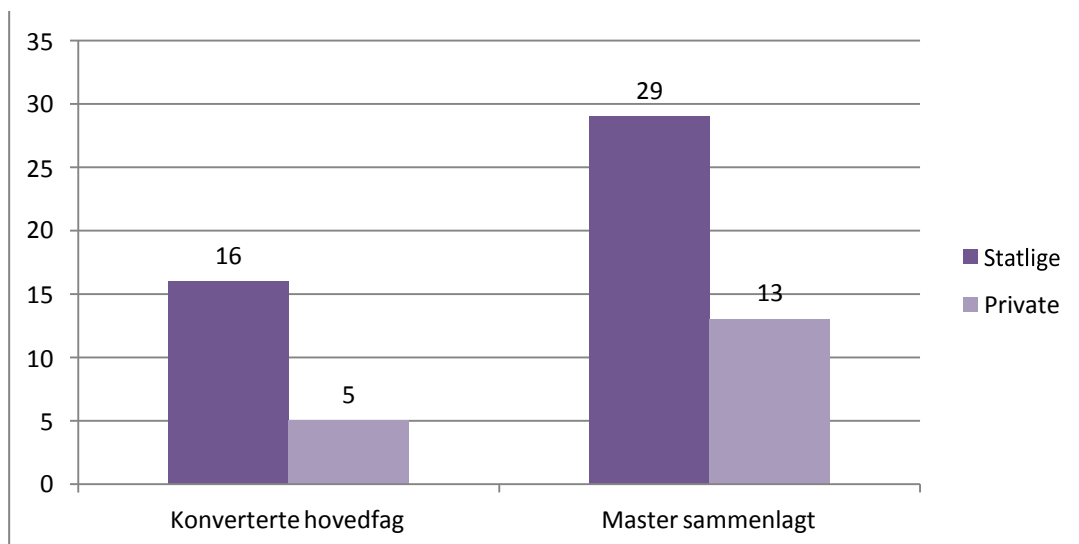
*90 studiepoeng

Vedlegg 3 Figurer

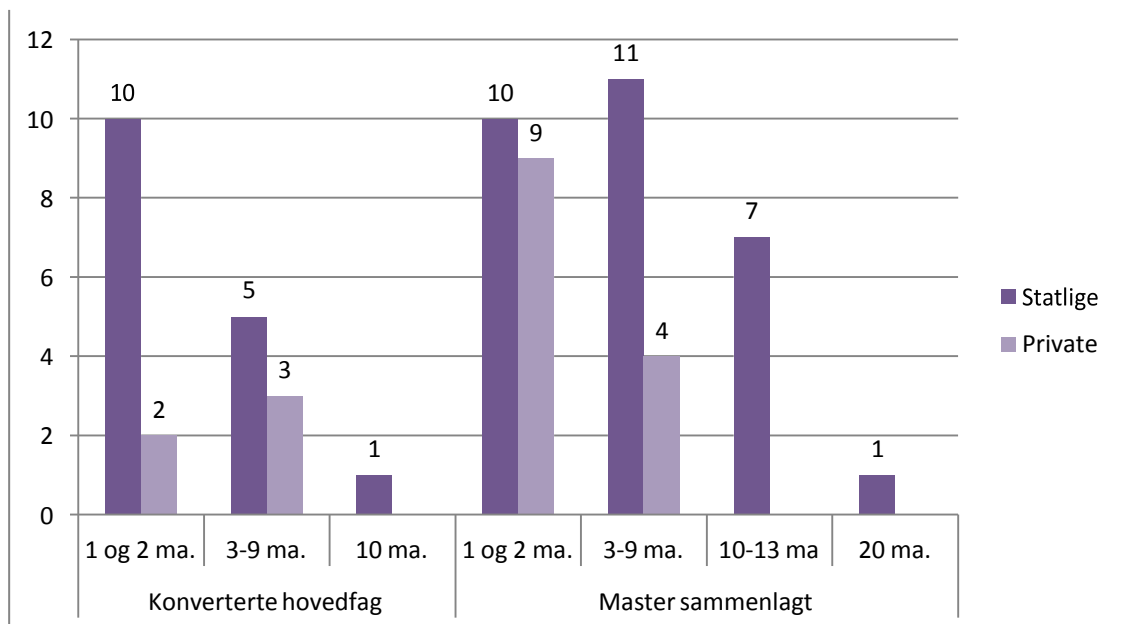
Figur 1. Antall akkrediterte mastergrader per år i perioden 2003 - 2011



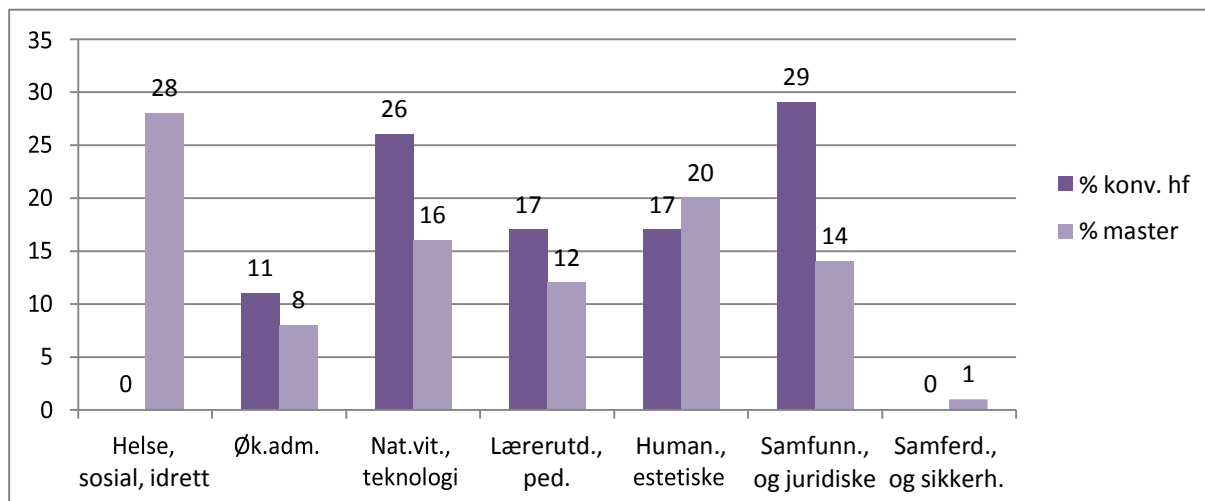
Figur 2. Fordeling på institusjonskategori av konverterte hovedfag og mastergrader totalt i perioden 2003-2011



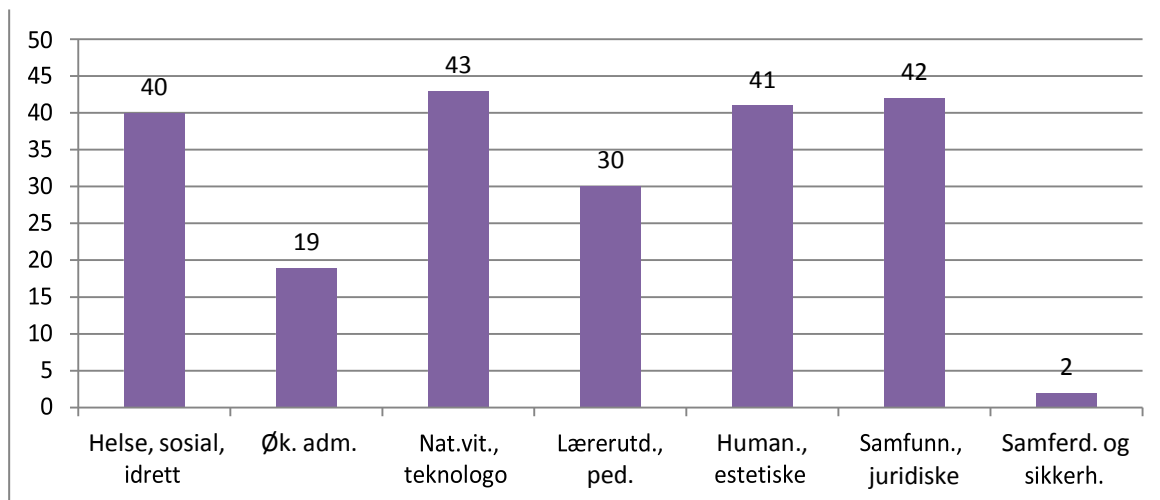
Figur 3. Antall konverterte og sammenlagte mastergrader per høyskole, fordelt på statlige og private utdanningsinstitusjoner i perioden 2003 - 2011



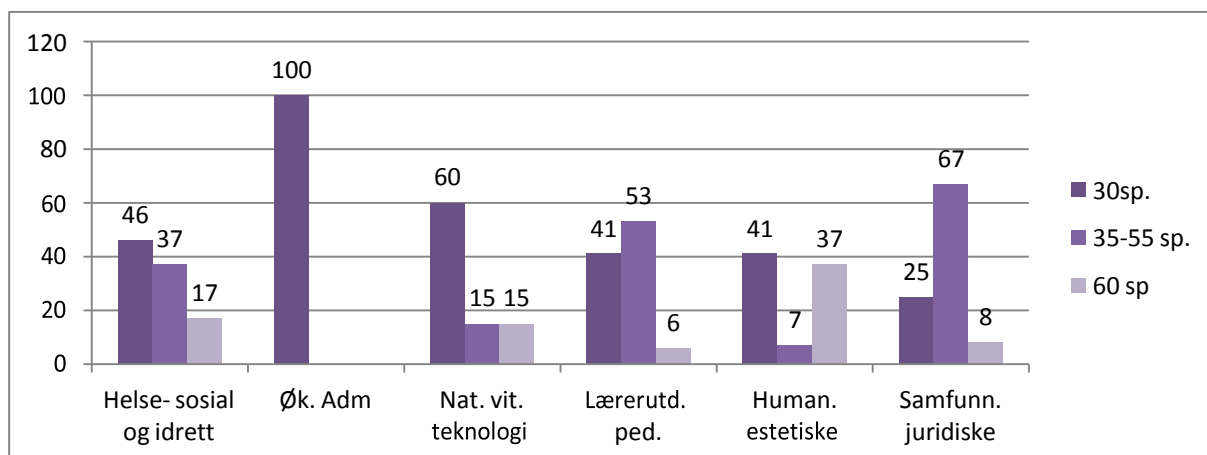
Figur 4. Prosentvis fagfeltfordeling av konverterte hovedfag og akkrediterte mastergrader i perioden 2003 - 2011



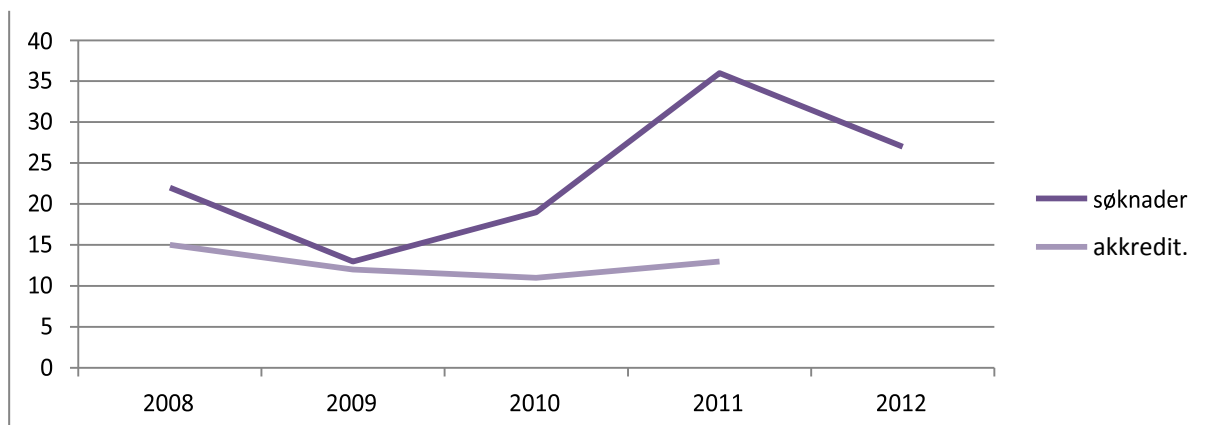
Figur 5. Fordeling av antall mastergradsstudier etter fagfelt per 2011



Figur 6. Prosentvis fordeling av studiepoeng til studentenes selvstendige arbeid til mastergrader av 120 studiepoeng §§ 3 og 5 per 2011



Figur 7. Antall søknader om mastergrad og antall akkrediteringer i perioden 2008-2011



Vedlegg 4 Forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2002

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET

Nynorsk Normalvisning Utskriftsvisning Language

Universiteter
Vitenskapelige høyskoler
Statlige høyskoler
Kunsthøyskoler
Private høyskoler
Universitets- og høyskolerådet
Nettverk for private høyskoler
Studentenes landsforbund
Norsk studentunion

Deres ref	Deres dato	Vår ref	Dato
		02/1001	02.07.02

Forskrift om krav til mastergrad

Vedlagt følger forskrift om krav til mastergrad fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 2. juli 2002. Forskriften trer i kraft straks.

Forskriften er fastsatt med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler og lov om private høyskoler og gjelder for mastergrader ved både statlige og private institusjoner. Gradene blir vedtatt ved kongelig resolusjon.

Institusjonen har adgang til å fastsette hvilke konkrete fag, emner og emnegrupper studenten må ha som faglig grunnlag for det enkelte masterstudium. Slike faglige krav vil normalt bli fastsatt i en studieplan.

Forskriften gir institusjonene myndighet til å fastsette særlige faglige minstekrav ved opptak til høyere grads studier. For statlige institusjoner er slik hjemmel gitt i § 37 nr. 6 i lov om universiteter og høyskoler.

Institusjonene får videre hjemmel til å fastsette regler for å rangere kvalifiserte søkere til mastergradsstudier.

Mastergrad i henhold til § 3 skal være en reell faglig fordypning ut over lavere grad, og det forutsettes en like høy faglig standard som i dagens høyere grads studier. Mastergrader av dette omfang kan enten være disiplinbaserte (tilsvarende "gamle" hovedfag) eller yrkesrettede. Studier av denne type skal normalt gi nødvendig grunnlag for forskerutdanning.

Når det gjelder mastergrader i henhold til § 4, vises det til St.meld. nr. 11 (2001-2002) Kvalitetsreformen Om vurdering av enkelte unntak fra ny gradsstruktur og Innst. S. nr. 188 (2001-2002). Mastergraden i arkitektur ved Arkitektthøgskolen i Oslo har Stortinget bestemt kan være 5½ årig og er derfor et unntak fra den generelle bestemmelsen i § 4.

Mastergrader fastsatt med hjemmel i § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte. Det kreves minst to års yrkespraksis. Institusjonene kan for det enkelte studium fastsette strengere krav. Mastergraden gir normalt ikke grunnlag for opptak til forskerutdanning. Departementet legger til grunn at utdanningstilbydere, for å møte de særskilte behov hos den aktuelle studentgruppen, kan tilrettelegge studiet over kortere tid enn det som følger av ordinær studiebelastning.

I §§ 3 og 5 er det fastsatt hvilken utdanning mastergraden bygger på. Med "annen grad eller utdanningsløp av minimum 3 års omfang" menes for eksempel 3-årig høyskolekandidat, 3-årige yrkesutdanninger, 2-årig høyskolekandidat med ett års relevant videreutdanning etc.

Begrepene fag, emne og emnegruppe er relatert til § 46 i lov om universiteter og

høgskoler. Institusjonene definerer selv hva som er fag, emne eller emnegruppe av 80 studiepoengs omfang i lavere grad.

For flere av de eksisterende høyere gradene har departementet fastsatt krav om fordypning av 1½ års omfang (tilsvarende 90 studiepoeng) i grunnutdanningen. Redusert studietid på lavere grad skal etter departementets vurdering ikke gå på bekostning av faglig fordypning i masterstudiet etter § 3. Den beskjedne reduksjonen av fordypningskravet forventes kompensert av bedre oppfølging av den enkelte student på grunnutdanningsnivå og mer effektiv utnyttelse av studieåret.

Institusjonene gis videre myndighet til å godkjenne dokumentert realkompetanse som likeverdig helt eller delvis med fullførte utdanningsløp.

For de høyere gradene hvor departementet tidligere har fastsatt krav til fordypning er hovedfagsoppgaven omtalt som et selvstendig vitenskapelig og/eller kunstnerisk arbeid. Denne nye forskriften om krav til mastergrad omfatter høyere grads studier med større variasjon enn tidligere.

Det selvstendige arbeidet kan utføres individuelt eller som del av et gruppearbeid. Om det skal foretas individuell eller felles bedømmelse ved gruppearbeid fastsettes av institusjonen.

Departementet har sett det som ønskelig at det selvstendige arbeidet har et omfang på minimum 30 studiepoeng. Da dette kan være problematisk å innpasse i enkelte profesjonsutdanninger, er det satt et minstekrav om 20 studiepoeng selvstendig arbeid for mastergrader etter § 4.

I høringen har enkelte institusjoner foreslått å sette et maksimalt omfang på det selvstendige arbeidet i mastergraden. Dette er også i tråd med anbefalingene fra panelet som har evaluert norsk forskerutdanning. Departementet har derfor fastsatt at omfanget av selvstendig arbeid ikke skal overstige 60 studiepoeng.

Det er opprettet enkelte masterstudier av mindre omfang enn angitt i §§ 3, 4 og 5, og som dermed ikke inngår i den generelle nye gradsstrukturen. Departementet er kommet til at disse mastergradene likevel kan videreføres. I spesielle tilfeller, for eksempel som ledd i internasjonale avtaler, kan nye slike mastergrader bli godkjent etter søknad.

Med hilsen

Jan. S. Levy e.f.
ekspedisjonssjef

Rolf L. Larsen
avdelingsdirektør

FORSKRIFT OM KRAV TIL MASTERGRAD

Fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 2. juli 2002 med hjemmel i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høgskoler, § 45 nr. 1 og § 39 nr. 3, og lov 11. juli 1986 nr. 53 om private høyskoler, § 10b.

§ 1 Virkeområde

Forskriften gjelder krav til mastergrad for institusjoner under lov om universiteter og høgskoler og lov om private høyskoler.

§ 2 Krav til faglig grunnlag m.m.

Institusjonens styre kan fastsette at bestemte fag, emner eller emnegrupper skal inngå i det utdanningsløp mastergraden bygger på. Styret kan fastsette rangeringsregler for kvalifiserte søkere, og har også myndighet til å fastsette særlige faglige minstekrav.

§ 3 Krav til mastergrad av 120 studiepoengs omfang

Graden master oppnås på grunnlag av mastergradseksamen av 120 studiepoengs (2 års) omfang, inkludert selvstendig arbeid i henhold til § 6. Graden bygger på ett av følgende fullførte utdanningsløp:

- bachelorgrad
- cand.mag.-grad

- annen grad eller utdanningsløp av minimum 3 års omfang
- utdanning som i henhold til § 48 i lov om universiteter og høyskoler er godkjent som jevngrad med ovennevnte grader eller utdanningsløp.

Innenfor ett av de nevnte utdanningsløp må det inngå:

- fordypning i fag, emne eller emnegruppe av minimum 80 studiepoengs omfang eller
- integrert utdanning av minimum 120 studiepoengs omfang innenfor fagområdet for mastergrad

Institusjonene kan i spesielle tilfeller godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdig med utdanningsløpene nevnt ovenfor.

§ 4 Krav til mastergrad av 300 studiepoengs omfang

Graden master oppnås på grunnlag av mastergradseksamen av 300 studiepoengs (5 års) omfang, inkludert selvstendig arbeid i henhold til § 6. Unntatt fra denne bestemmelsen er arkitektutdanningen ved Arkitekthøgskolen i Oslo som skal være av 330 studiepoengs (5½ års) omfang.

§ 5 Krav til erfaringsbasert mastergrad av 90 eller 120 studiepoengs omfang

Graden master oppnås på grunnlag av mastergradseksamen av 90 eller 120 studiepoengs omfang, inkludert selvstendig arbeid i henhold til § 6, og ett av følgende fullførte utdanningsløp:

- bachelorgrad
- cand.mag.-grad
- annen grad eller utdanningsløp av minimum 3 års omfang
- utdanning som i henhold til § 48 i lov om universiteter og høyskoler er godkjent som jevngrad med ovennevnte grader eller utdanningsløp.

I tillegg kreves minst 2 års relevant yrkespraksis. Institusjonen vurderer hva som er relevant yrkespraksis, og kan for det enkelte studium fastsette krav om lengre yrkespraksis.

Institusjonene kan i spesielle tilfeller godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdig med utdanningsløpene nevnt ovenfor.

§ 6 Krav til selvstendig arbeid

I mastergrad etter §§ 3 og 5 skal det inngå selvstendig arbeid av et omfang på minimum 30 studiepoeng

I mastergrad etter § 4 skal det inngå selvstendig arbeid av et omfang på minimum 20 studiepoeng

Omfanget av det selvstendige arbeidet skal ikke overstige 60 studiepoeng.

Det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning.

Institusjonen fastsetter nærmere regler om det selvstendige arbeidet, herunder omfang, vurderingsform og om arbeidet skal utføres individuelt eller av flere studenter.

§ 7 Unntak

Mastergrader opprettet ved kongelig resolusjon før 1. juli 2002 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler eller lov om private høyskoler, og med normert studietid 1 - 1,5 år, kan videreføres.

Departementet kan i spesielle tilfeller godkjenne nye masterstudier av denne typen etter søknad.

§ 8 Ikrafttredelse

Forskriften trer i kraft 2. juli 2002.