

NOKUTs utredninger og analyser

Bachelorgraden på egne ben?

Arbeidslivsrelevans i disiplinfaglige bachelorgrader

01/2018



NOKUT 

NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien "NOKUTs utredninger og analyser" vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT gjennom våre faste spørreundersøkelser som Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og andre egeninitierte undersøkelser. Informasjon hentes også fra intervjuer, litteraturstudier, registre og portaler. I tillegg bruker vi resultater fra vår evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevirsomhet.

Vi håper at analysene og resultatene våre kan være nyttige i arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning og gi ideer og stimulans til lærestedenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle utdanningstilbudene.

Tittel:	Bachelorgraden på egne ben
Forfatter(e):	Kim Orlin Kantardjiev og Jon Haakstad
Dato:	3.1.2018
Rapportnummer:	1-2018
ISSN-nr	1892-1604

Forord

NOKUTs forståelse av kvalitet i høyere utdanning innebærer utdanningens relevans for arbeidslivet. I hvilken grad utdanningene forbereder kandidatene på arbeidslivet er én av flere viktige faktorer for å vurdere kvaliteten på utdanninger.

I denne rapporten har vi sett på bachelorgraden innen de disiplin-faglige områdene humanistiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og matematisk-naturvitenskapelige fag. Bakgrunnen for valget er dels basert på en vedvarende diskusjon om bachelorgraden «står på egne ben» i arbeidslivet, dels på at disse fagene oppfattes å ha noen særegne utfordringer i arbeidsmarkedet.

Vi har spurt både studenter, vitenskapelige ansatte og arbeidslivet om deres oppfatninger. For studenter og vitenskapelig ansatte utførte vi en spørreundersøkelse med overlappende tematikk, mens vi intervjuet et utvalg arbeidsgivere.

Vi vil rette en stor takk til de som svarte på undersøkelsen og spesielt representantene for arbeidslivet som deltok i intervjuene.

Sammendrag

«Ett av hovedmålene med denne meldingen er at studentene får en utdanning som er relevant for arbeidslivet» står det i Stortingsmeldinga om kvalitet i høyere utdanning (Kvalitetsmeldingen). Denne målsettingen finner vi igjen i andre stortingsmeldinger, fra Kvalitetsreformen og fremover, og blant de fremste av diskusjonene om arbeidslivsrelevans har vært de disiplinfaglige utdanningene på bachelornivå: gir de en selvstendig kvalifisering til arbeidslivet?

Det var utgangspunktet også for denne rapporten: Har disiplinfaglige bachelorgrader et arbeidslivsproblem? Det korte svaret på dette kunne vært ja, all den tid det alltid vil være utfordringer i overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Men om det korte svaret er ja, så er det lange spørsmålet på hvilken måte og i hvilken grad?

Vi valgte oss disiplinfaglige bachelorgrader ettersom det er de som over tid har vært gjenstand for mest kritikk, og dessuten også de som det har fått tydeligst krav om å «styrkes som selvstendige grader». Man hører ofte oppfatningen om at bachelorgraden i disiplinfag ikke er en reell forberedelse til arbeidslivet utenfor academia, og at studenter dermed «tvinges» til å ta en mastergrad for å lykkes i arbeidslivet. Samtidig var det også et avgrensningsspørsmål: Et prosjekt med hensikt å sammenligne profesjonsutdanninger med teoretiske disiplinfag vil raskt komme i situasjonen at man sammenligner størrelser med helt forskjellige forutsetninger og utfordringer.

Vi undersøkte dette gjennom en spørreundersøkelse til studenter og vitenskapelig ansatte som var overlappende, men ikke identisk, og intervjuer med arbeidsgivere. Både studentene og de vitenskapelig ansatte som svarte på undersøkelsene opplevde at det er vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad, og det store flertallet av bachelorstudentene (nesten 90 prosent) vurderte videre studier etter fullført grad. Samtidig er det få antydninger til innholdsmessige mangler. Snarere peker det seg ut at det er manglende kunnskap om utdanningens arbeidslivsrelevans som er det største problemet.

I likhet med studentene mener også de vitenskapelig ansatte at bachelorgraden har klare utfordringer i arbeidsmarkedet og at det ikke er noen påfallende innholdsmessige mangler. I den grad de ansatte peker ut en utfordring er den knyttet til synliggjøring ovenfor arbeidslivet. De er fornøyd med både sin egen kunnskap om arbeidslivet og sin synliggjøring av arbeidslivsrelevans ovenfor studentene, men har liten direkte kontakt med arbeidslivet.

For arbeidslivet ser heller ikke problemet ut til å være utdanningens innhold. Informantene ønsker seg mer arbeidslivsrettede arbeidsoppgaver, men det handler først og fremst om å være nærmere arbeidsmetodene i arbeidslivet og å ha kjennskap til hvordan arbeidslivet fungerer, ikke om noen innholdsmessige eller faglige mangler. For arbeidslivets egen del ser det ut til at det er i det strategiske personalarbeidet at mye av «løsningen» ligger. Selv om dette var tydeligst hos de private, var det også i det offentlige en oppfatning av at det var mulig å gjøre mye ved å endre på rutiner og praksiser i ansettelsesprosessen.

Oppfatningene om den disiplinfaglige bachelorgraden preges av at konkurransesituasjonen i arbeidsmarkedet – spesielt målt mot mastergraden – er vanskelig, men at det ikke er noen klare innholdsmessige mangler. Noe av dette kan løses gjennom dialog mellom partene om hva slags kvalifikasjoner bachelorgraden faktisk gir. Hvis ikke det løses står bachelorgraden på sikt i fare for å ikke bestå som selvstendig grad.

Innhold

1	Tema og bakgrunn	1
1.1	Rapportens tema	1
1.2	Bakgrunn	2
1.2.1	Bolognaprosess og kvalitetsreformen	2
1.2.2	Bachelorgraden – utvikling under kvalitetsreformen.....	4
2	Teori og metode	6
2.1	Informasjonsgrunnlag.....	6
2.2	Disiplinfaglige bachelorgrader – utvalg i arbeidslivsundersøkelsen til studenter og ansatte.....	7
2.3	Teoretisk grunnlag	8
2.3.1	Humankapitalteori.....	8
2.3.2	Signalteori og kø-teori.....	9
3	Studentundersøkelsen om arbeidslivsrelevans	9
3.1	Bakgrunn – data fra studiebarometeret.....	10
3.2	Resultater fra studentundersøkelsen	11
3.2.1	Er det vanskelig å konkurrere med «bare» en bachelorgrad?	11
3.2.2	Studiets innhold.....	12
3.2.3	Innholdets forhold til arbeidslivet	13
3.2.4	Endringer for økt arbeidslivsrelevans	15
3.2.5	Kjennskap til arbeidslivet.....	17
3.2.6	Andre spørsmål: innhold og nivå; spesialiserte studieløp og betydningen av arbeidslivsrelevans for valg.	21
3.3	Oppsummerende betraktninger.....	23
4	Undersøkelsen blant vitenskapelig ansatte	24
4.1	Bakgrunn	24
4.2	Er det vanskelig å konkurrere med «bare» en bachelorgrad?.....	24
4.3	Det faglige innholdets forhold til arbeidslivet.....	25
4.4	Endring for bedre relevans	27
4.5	Kjennskap til arbeidslivet	30
4.6	Oppsummerende betraktninger.....	31
5	Intervjuer med arbeidslivet	32

5.1	Er det behov for personer med bachelorgrad?.....	33
5.2	Oppgavebeskrivelse – betydning for bachelor	33
5.3	Forbedringspotensial i bachelorgraden?.....	35
5.4	Nyutdannede.....	36
5.5	Avsluttende betraktninger.....	37
6	Køteori og posisjoneringsteori.....	38
6.1	Humankapital og kø-teori (vitenskapelig ansatte).....	39
6.2	Humankapital eller kø-teori? Ja, takk! (arbeidsgiver).....	41
7	Oppsummering og betraktninger.....	42
7.1	Bachelorgradens konkurransedyktighet	43
7.2	Bachelorgraden og etterspørsel	43
7.3	Bedre kommunikasjon.....	44
8	Referanser.....	45

1 Tema og bakgrunn

1.1 Rapportens tema

Å snakke om bachelorgradens stilling i det norske utdanningslandskapet er ikke noen enkel oppgave. Først og fremst kommer dette av den store bredden i tilbudet av grader, med varierende faglig fordypning, frihet i emnevalg og ikke minst: grad av innretning mot arbeidslivet. Det er sistnevnte som også er tema for denne rapporten. Spørsmålet vi prøver å gi et svar på er

Har de disiplinifaglige bachelorgradene et arbeidslivsproblem?

Nesten umiddelbart etter at de første studentene kom ut med en bachelorgrad kom kravene om at graden måtte «styrkes som selvstendig grad»¹ og varianter av kritikken har kommet i flere former siden. Spesielt mye oppmerksomhet har «Mastersyken» som NHO lanserte i 2014 fått, der det ble hevdet at for mange tar utdanninger utover behovet som arbeidslivet har.² I debatten om arbeidslivsrelevans blandes det gjerne inn flere elementer:

«Portefølje- eller behovsrelevans»:

- a) Hvilket behov har samfunnet for denne typen utdanning/yrkesgruppe?
- b) I hvilken grad får kandidatene jobb?
- c) I hvilken grad får de en *relevant* jobb ut fra innholdet i studiet?
- d) I hvilken grad får de en relevant jobb i samsvar med *nivået* av utdanningen?

«Innholdsrelevans»:

- e) I hvilken grad gir studiet kunnskaper og ferdigheter som gir best mulig utgangspunkt for å gå inn i spesifikke yrkesområder?
- f) I hvilken grad er studiet i mer generell forstand innrettet mot å gjøre studentene klare for arbeidslivet?

Vi ser ofte en sammenblanding av diskusjoner om portefølje-/behovsrelevans («vi utdanner for mange humanister») og innholdsrelevans («ingeniører er for lite praktisk orienterte»). Alt dette plasseres inn i begrepet «arbeidslivsrelevans» og gjør det vanskelig å rydde opp i hvilke forhold debatten egentlig handler om.

Hver for seg har disse kriteriene ulik aktualitet for ulike typer bachelorutdanninger. Et hovedskille går mellom profesjonsutdanninger og disiplinifaglige utdanninger: For profesjonsutdanningene er det særlig (e) – men også (f) – som er de mest aktuelle spørsmålene, mens de fire første spørsmålene (a – d) melder seg med full styrke for disiplinutdanningene. Her er spørsmål (e) som regel mindre viktig, mens spørsmål (f) fortsatt må antas å ha aktualitet.

Mens profesjonsutdanningene har et definert forhold til spesifikke yrker, må disiplinutdanningene innrettes mot et bredere og mer udefinert arbeidsmarked. Det betyr at det er disiplinutdanningene som kan antas å ha de største utfordringene i arbeidslivet, og det er også de som over tid har fått tydeligst krav om å styrkes som selvstendige grader³. En ofte

¹ Se f.eks.: http://old.studvest.no/nyhende9013.html?art_id=9390

² <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/lider-norge-av-mastersyke/>

³ Dette til forskjell fra den tidligere cand. mag.-graden, som i stor grad var innrettet mot læreryrket (adjunkt).

hørt oppfatning om disse bachelorutdanningene i disiplin­fag er at de egentlig ikke gir noen reell forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia, men er mest innrettet mot videre disiplin­studier til mastergrad. Samtidig vet vi at den store majoriteten av kandidater i disiplin­fag ender opp i yrker utenfor akademia. Dette er også bakgrunnen for den aktuelle og beslektede diskusjonen om «mastersyke»: Hvis bachelorutdanningene i disiplin­fag har svak og utydelig relevans for arbeidslivet, «tvinges» da kandidatene til å ta en mastergrad for å stå bedre rustet i arbeidslivet – selv om det dermed skulle bli for mange som tar utdanning utover det behovet som arbeidslivet har?⁴ Og hvor mye mer arbeidslivsrelevant blir deres utdanning med mastergrad i tillegg?

Vi har startet med en forholdsvis bred problemstilling: *Har disiplin­faglige bachelorgrader et arbeidslivsproblem?* Det korte svaret på dette kunne vært ja, all den tid det alltid vil være utfordringer i overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Men om det korte svaret er ja, så er det lange spørsmålet på *hvilken måte og i hvilken grad?*

Vårt teoretiske utgangspunkt er beskrevet nærmere i kapittelet under, men dreier seg i hovedsak om to konkurrerende teorier om utdanningens betydning for arbeidslivet: Humankapitalteori og posisjoneringsteori. Begge deler er lett gjenkjennelig i debatten om høyere utdanning, og vi har ønsket å avklare i hvilken grad *oppfatningene* om arbeidslivsrelevans passer til disse teoriene. Videre har teoriene vært utgangspunkt for spørsmålene vi har ønsket å stille i prosjektet. Vår problemstilling kan dermed utdypes med:

Hva legger aktørene i begrepet «arbeidslivsrelevans»?

I hvilken grad oppleves bachelorgradens innhold som relevant og attraktivt i arbeidsmarkedet?

Hvordan vurderer studentene egne muligheter i arbeidsmarkedet med bachelor i disiplin­fag?

Hvilken sammenheng ser aktørene mellom faglig nivå (bachelor. vs. master.) og arbeidslivsrelevans?

Hvilke tiltak mener aktørene kan bidra til økt arbeidslivsrelevans?

1.2 Bakgrunn

1.2.1 Bologna­prosess og kvalitetsreformen

Dagens system med bachelor og mastergrader er i stor grad utformet med bakgrunn i to parallelle og (i Norge) gjensidig forsterkende prosesser: Kvalitetsreformen og Bologna­prosessen.⁵ Bologna­prosessen var (og er) en utdanningsreform hvis formål var å sikre utveksling og mobilitet, i tillegg til godkjenning av kompetanse på tvers av landegrenser, primært gjennom en strømlinjeforming av utdanning i Europa. Prosessen startet med undertegningen av Bologna­deklarasjonen i 1999, og det har siden vært jevnlig møter mellom ministre i landene og et permanent sekretariat.⁶ Kvalitetsreformen

⁴ <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/lider-norge-av-mastersyke/>

⁵ Den etterfølgende beskrivelsen er primært hentet fra Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (2007), «Evaluering av Kvalitetsreformen – sluttrapport» samt NOU 2000: 14 – «Frihet med ansvar».

⁶ Mer info på <http://www.ehea.info/>

(2003), som var avledet av Mjøsutvalgets rapport (NOU 2000: 14), hadde flere formål, men sentralt stod bedre gjennomføring på kortere tid og bruk av nye undervisningsformer for å sikre dette. Michelsen og Aamodt påpeker at kvalitetsreformen var et forsøk på å løse nasjonale problemer, og ikke en «nasjonal implementering av Bologna», men løsningene som ble fremsatt så naturlig nok til denne prosessen.⁷

Resultatet ble at kvalitetsreformen strømlinjeformet det norsk gradssystemet etter malen fra Bologna-prosessen. Fagfelt og grader med til dels ulik struktur ble, med få unntak, innpasset i et mønster med 3-årig bachelor og 2-årig master. Og det var i bachelorgraden vi fikk den største strukturelle og praktiske endringen, ettersom lavere grad ble redusert med ett år. For disiplinlagene, som hadde sin hovedtyngde ved universitetene, erstattet bachelorgraden den tidligere 4-årige cand. mag.-graden som «lavere grad».

I vår sammenheng er det verdt å merke seg at cand.mag. «[f]or det første [skulle] danne basis for hovedfag og derigjennom være et grunnlag for forskerutdanning. For det andre [skulle] den gi grunnlag for yrkesutøvelse og framstå som en selvstendig og avsluttet utdanning».⁸ Cand.mag.-graden hadde dessuten som særskilt funksjon å rekruttere lærere til ungdomsskole og videregående (med tillegg av praktisk-pedagogisk utdanning).

Mjøs-utvalgets rapport foreslo betraktelige endringer i gradssystemet. Selv om Bolognaprosessen ikke var implementert mens utvalget utførte sitt arbeid, var Bologna-erklæringen allerede underskrevet og preget naturlig nok arbeidet. Michelsen og Aamodt (2007) påpeker at Kvalitetsreformen var et forsøk på å løse nasjonale problemer, ikke en «nasjonal implementering av Bologna», men at løsningene som ble fremsatt naturlig nok så til denne prosessen.⁹

I forarbeidet til reformen («Mjøs-utvalget») var to premisser viktige: At utdanningene tok for lang tid, med kostnader for samfunn og individ, og at cand.mag.-graden hadde en for «uklar profil» for arbeidslivet.¹⁰ En forutsetning i reformen var altså knyttet til arbeidslivet, men temaet kan likevel ikke sies å ha fått noen stor plass i den påfølgende Stortingsmeldingen. I følge meldingen har institusjonene «et ansvar for at studenten skal lykkes i sin læringskarriere, og at studienes innhold er relevant og attraktivt for det arbeidslivet studenten skal inn i».¹¹ Dette er ikke en særlig spesifikk formulering.

Faktisk er det påfallende at dette gis såpass liten oppmerksomhet i stortingsmeldingen.

Bachelorgradens «oppdrag» om å være mer yrkesrelevant enn den tidligere cand.mag. kan synes å ha blitt overvurdert. I NIFUs rapport fra 2009 om bachelorgraden¹² står det å lese: «Ett av målene med innføringen av det nye gradssystemet var at bachelorgraden i større grad enn den gamle cand. mag.-graden skulle være en selvstendig yrkesutdanning», men det er ingen referanse i NIFU-rapporten, og ingen mål i Stortingsmeldingen, som kan sies å være dekkende for påstanden. Likevel er dette en «sannhet» som har satt seg om bachelorgraden, og som preger debatten den dag i dag.

Arbeidslivsrelevans har likevel *blitt* viktig i reformen. I vår sammenheng er det da to forhold som skiller seg ut: For det første at man reduserte lavere grads studier i disiplinlagene med ett år og gjorde graden innholdsmessig smalere. Og for det andre at arbeidslivsrelevans ble en viktig del av «historien» om bachelorgraden: Den skulle fungere som en selvstendig yrkesrelevant grad. Dette har blitt forsterket i senere stortingsmeldinger, sist i «kvalitetsmeldinga» (Meld. St. 16 (2016-2017): Kultur for kvalitet i høyere utdanning). Der er relevans trukket frem som et av de sentrale kvalitetsmålene for

⁷ Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (2007), «Evaluering av Kvalitetsreformen: 16.

⁸ NOU 2000: 14: s. 281

⁹ Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (2007), «Evaluering av Kvalitetsreformen: 16.

¹⁰ NOU 2000: 14: 308-312.

¹¹ St.meld. 27 – Gjør din plikt – krev din rett.

¹² Arnesen og Waagene (2009): Bachelorgraden fra universitet – en selvstendig grad, eller delmål i et lengre utdanningsløp?:

utdanning: «Utdanningene må være relevante, slik at studentene blir forberedt til den arbeidshverdagen de vil møte og samfunnet de er en del av, og evner å bruke sin faglige kompetanse i arbeidslivet. Viktig erfaring sikres gjennom praksis og samspill med arbeidslivet.»

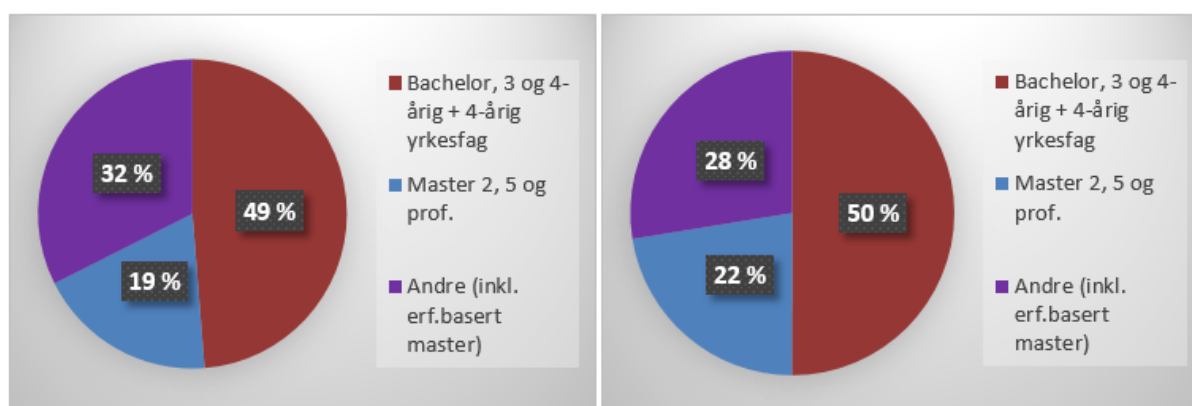
1.2.2 Bachelorgraden – utvikling under kvalitetsreformen

Som forberedelser til prosjektet gjorde vi noen undersøkelser om utviklingen av studietilbud og utviklingen i studenttall. Dette var på bakgrunn av diskusjoner i og utenfor sektoren knyttet til «mastersyken» og lignende påstander om tilstanden i høyere utdanning.

Dersom det stemmer at mastergraden i stor grad «tar over» for bachelorgraden er det rimelig å anta at både antall studietilbud, men kanskje enda viktigere *studenttallet*, på masternivået økte relativt til bachelorgraden.

	Antall studenter 2004	Antall studenter 2016	Endring 2004-2016	Prosentvis endring
Bachelor, 3 og 4-årig + 4-årig yrkesfag	100450	134688	34238	34 %
Master 2-årig, 5-årig og integrert profesjonsutd.	38879	60263	21384	55 %
Master erfaringsbasert, 1,5-2 år	2205	5886	3681	167 %

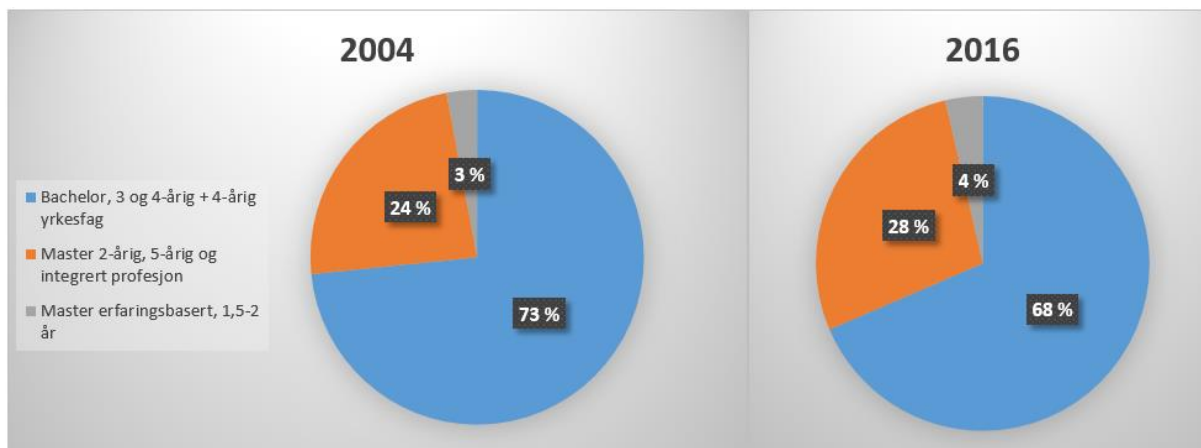
Tabell 1: utvikling i studenttall 2004-2016, fordelt på nivå. Kilde: DBH



Figur 1: Fordeling av studenter i prosent, 2004 og 2016, fordelt på nivå. Kilde: DBH

Et av de sentrale utviklingstrekkene i sektoren siden 2004 er den kraftige økningen i antall studenter generelt – en økning som gjør seg særlig gjeldende fra 2008. Antallet bachelorstudenter har økt med nesten 35.000, mens antallet masterstudenter har økt med over 21.000. Dette utgjør ca. 59.000 av økningen på ca. 62.000 siden 2004 (se tabell 1). Som andel av studentmassen har masterkandidater økt noe i perioden, men økningen har først og fremst gått på bekostning av «andre» grader (se figur 1).

Samtidig gir ikke nødvendigvis antallet studenter et riktig bilde av veksten, flere faktorer kan spille inn på antallet – bl.a. gjennomstrømning og lengden på grader. Hvis vi ser på opptaket av studenter (figur 2), så ser vi at den prosentvise veksten i opptak har favorisert mastergraden. Fra å utgjøre (samlet for begge kategorier mastere) 27 prosent av opptaket i 2004, utgjorde de 32 prosent i 2016.



Figur 2: Fordeling opptak av studenter i prosent, 2004-2016, fordelt på nivå. Kilde: DBH

Dette er i noen grad en formalisering av tidligere videreutdanningstilbud. Vridningen i sektoren er altså tydeligst ved at det er «Bologna-gradene» som vinner på bekostning av andre grader, en utvikling som for øvrig var en ønsket del av Kvalitetsreformen. En prioritering ser vi likevel av mastergraden: den vokser prosentvis raskere enn bachelorgraden, og opptaket til master er merkbart høyere enn i 2004. I reelle tall har likevel antallet bachelorstudenter vokst mer enn mastergraden.

Vi så videre på om det var noen tydelige fagforskjeller. Den klareste trenden er at utdanninger innen økonomi og administrasjon står for brorparten av økningen i studenter, sammen med lærer og sykepleie. Det er heller ikke slik at mastergraden her blir prioritert veldig sterkt: *andelen* studenter på henholdsvis mastergrad og bachelorgrad er relativt lik det den var i 2004. Det er med andre ord slik at det har vært en stor vekst i studenttall, og antallet mastergradskandidater har fulgt denne trenden.

Selv om ikke den totale andelen masterstudenter øker, så kunne det ha vært slik at noen fagområder har hatt en spesielt stor økning i antallet mastergrader, nettopp fordi disse (bachelor-)studentene er spesielt mistilpasset i arbeidslivet. Dersom arbeidslivet prioriterer masterstudenter foran bachelorstudenter i økende grad, vil vi forvente å se at studenter i disse fagene i større grad velger masterstudier. Vi ville også forvente at institusjonene responderte med å opprette flere studieplasser på masternivå.

NIFUs kandidatundersøkelse¹³ viser at det ikke var noen endring i mistilpasningen i arbeidslivet fra 2003-2013 til tross for økningen i masterstudenter. Samtidig ser vi fra den samme undersøkelsen at spesielt humanister og enkelte typer samfunnsvitenskap er mer mistilpasset enn andre grupper. Det er en tendens til at nettopp disse gruppene har en økning i andelen masterstudenter, og det kan dermed se ut som at institusjonene dermed har respondert med å øke antallet masterkandidater. Hvorfor de velger å respondere på mistilpasning med å øke antallet masterkandidater kan komme av en forventning om at bachelorkandidatene har enda vanskeligere arbeidsmarkedsvilkår (som igjen leder til en større etterspørsel av mastergrader fra studentene).

¹³ <http://www.nifu.no/publications/1198316/>

	2004		2016		Prosentvis økning Ba	Prosentvis økning Ma
	Antall stud. lavere grad	Antall stud høyere grad	Antall stud. lavere grad	Antall stud. høyere grad		
Øk.adm. ¹⁴	6759	2179	16853	5250	149 %	141 %
Samf.vit.	4639	1748	4768	3000	3 %	72 %
Mat.nat	3567	1284	4238	2262	19 %	76 %
HF	4763	1384	4014	1513	-16 %	9 %

Tabell 2: Endring i opptak av studenter, utvalgte fagfelt, fordelt på år, nivå og prosentvis endring.

Samtidig så er det en nedgang i *antallet* studenter på disse fagområdene, så det er dermed naturlig å forklare dette med at man bygger *ned* bachelornivået, ikke at man bygger ut masternivået. Dette er med andre ord en respons som kan sies å nedprioritere bachelornivået, men i så fall ikke ressursmessig.

Utover dette ser vi snarere at utbyggingen av studieplasser kommer enten i fagområder som har en *økning* i bachelornivået (teknologer) eller har omtrent samme andel bachelor og master som i 2004 (økonomi og administrasjon). Helsefag og lærerutdanninger har rett nok hatt en økning i masternivået, men for helsefag er det primært en endring fra «andre»¹⁵ til master og for lærerutdanningene er det nå politikk å få alle til masternivå (selv om utviklingen startet før dette). For fag som arbeidslivet tidligere har trukket frem som spesielt viktige – eksempelvis realfag og teknologi – er trenden rett nok tilstede hos realister, som har en større økning på master enn på bachelor, men den er motsatt i teknologifag, der bachelornivået øker på relativt til master.

Våre innledende undersøkelser ledet oss derfor til følgende konklusjoner: det har vært en dreining i retning av mastergraden, spesielt innenfor de fagområdene der arbeidsmarkedstilpasningen er lav. Det er en antydning til at det innen noen disiplinfag er en nedbygging, eller i hvert fall stopp i veksten, av bachelorgraden. Dette kunne likevel ikke gi svar på det grunnleggende spørsmålet: om bachelorgraden står seg som en selvstendig arbeidslivsrelevant grad.

2 Teori og metode

2.1 Informasjonsgrunnlag

Forut for arbeidet med denne rapporten foretok vi en gjennomgang av registerdata fra DBH for å vurdere om det har vært endringer i studenttall og sammensetningen fordelt på utdanningsnivå som kunne være relevant å vurdere. Dette forarbeidet er beskrevet over.

I tillegg til å hente bakgrunnsinformasjon fra NIFUs kandidatundersøkelser har den nasjonale studentundersøkelsen, Studiebarometeret, dannet utgangspunkt for utvalget av utdanninger og kartlegging av programmer som synes å ha særskilte utfordringer.¹⁶ Studiebarometeret er en nasjonal

¹⁴ I økonomi og administrasjonsfag er «bachelor øvrige» og «mastergrader øvrige» med i beregningene i motsetning til de andre fagene. Dette er fordi BI har definert en stor andel av sine ordinære tilbud i denne kategorien.

¹⁵ «Andre» viser til inndelingen som også DBH bruker, som innebefatter forskjellige utdanningsløp utenfor for de vanligste gradene, som årsenheter, EVU-tilbud m.m.

¹⁶ Spørsmålene vi brukte var de som utgjør indeksen «yrkesrelevans» i Studiebarometeret.

undersøkelse om studentenes opplevelse av forskjellige aspekter ved kvalitet i utdanningen. Den tredje runden av undersøkelsen ble gjennomført høsten 2015. Totalt inngår over 60 000 studenter i populasjonen. Nesten alle norske universiteter og høyskoler deltar i undersøkelsen.¹⁷

Videre har vi sendt ut spørreundersøkelser til studenter og til vitenskapelig ansatte. Undersøkelsene har hatt forskjellig utforming etter hvilken gruppe den var rettet mot, men hensikten har vært (sammen med intervjuer i arbeidslivet) å triangulere oppfatninger om arbeidslivsrelevans.

Sist har vi utført intervjuer med arbeidsgivere for å få en dypere forståelse av den informasjonen som har kommet inn gjennom spørreundersøkelsene. Det har vært spesielt viktig, ettersom et sentralt spørsmål i diskusjonen om *utfall* av utdanning bestemmes her.

2.2 Disiplinfaglige bachelorgrader – utvalg blant studenter og ansatte.

Rapporten er avgrenset til de teoretiske («disiplinfaglige») bachelorgradene. Vi ønsket å skille ut disse kategoriene av bachelorgrader fordi det opplagt vil være forskjellige problemstillinger for f.eks. sosiologer og sykepleiere i møte med arbeidslivet.

Vi valgte ut humanistiske fag (HF), samfunnsvitenskapelige fag (SV) og matematisk-naturvitenskapelige fag (MN). Der det er profesjonsutdanninger innenfor disse fagområdene (f.eks. profesjonsstudier i psykologi) utelot vi disse fra materialet. Så er det selvsagt andre fag som kunne vært inkludert – f.eks. har teologi mye til felles med HF, men vi har utelatt dem, enten fordi de i noen tilfeller er profesjonsutdanninger (prest) eller fordi vi mener vårt utvalg er noenlunde dekkende for hele feltet av disiplinutdanninger.

Innenfor fagområdene valgte vi ut noen fag som «representanter». I HF er dette historie, arkeologi, filosofi, litteratur og språk; i SV er det sosiologi og innen MN er det biologi. Som et referansepunkt tok vi med noen samfunnsøkonomiske program, da disse ifølge kandidatundersøkelser har mindre utfordringer i arbeidslivet, samtidig som de er teoretisk orientert.

For studentundersøkelsen er utvalget av studier ikke heldekkende og bør derfor vurderes som *indikasjon* på helheten for sine fagområder. Biologi ble valgt med en forståelse av at de i noen tilfeller har hatt større vanskeligheter med arbeidsmarkedstilpasningen enn andre MN-fag. Det vill dermed være et interessant referansepunkt for HF og SV-fag, samtidig som de er en representant for MN-fag. Det samme gjaldt samfunnsøkonomi, som vi antok hadde noe *bedre* arbeidsmarkedstilpasning enn andre SV-fag og HF-fag.

Undersøkelsen inneholdt spørsmål som kunne besvares på en skala fra 1-5, primært med grad av enighet. Svarprosenten på undersøkelsen var på 44 prosent, totalt 268 respondenter (se tabell 3).

Utdanningstype	Studenter	Vitenskapelig ansatte
Biologi	85	16
HF	68	93
Samf.øk.	39	-
SV	78	35
Total	268	144

Tabell 3: respondenter på spørreundersøkelse, studenter og vitenskapelig ansatte

Undersøkelsen blant vitenskapelig ansatte ble gjennomført i en periode på 20 dager. Bruttoutvalget var på 270 personer, nettoutvalget på 266. Svarprosenten var på 54 prosent og gav et utvalg på 144 personer. Disse fordelte seg på biologi (16 respondenter), HF (93 respondenter) og SV (35

¹⁷ For mer informasjon om hovedresultatene i undersøkelsen se Damen et.al. (2016), *Studiebarometeret 2015 – hovedtendenser*.

respondenter). Det er altså en klar skjevfordeling i favør HF og i disfavør biologi. Dette må tas med i betraktningen når vi vurderer resultatene. Det lave antallet fra biologi har gjort at det i mindre grad kommenteres på fagforskjeller, annet enn å poengtere der disse er svært klare, for å synliggjøre at resultatene dermed bør tolkes med større forsiktighet.

Spørreskjemaet som de vitenskapelig ansatte fikk, skilte seg fra studentundersøkelsen ved at det var noen flere tema, at studentspesifikke spørsmål ble tatt ut, samt at skjemaet gjennomgående ble formulert som påstander. Respondentene ble bedt om å vurdere om de var «helt uenig» (1), «mer enig enn uenig» (2), «verken enig eller uenig» (3), «mer enig enn uenig» (4) eller «helt enig» (5) i påstandene.

Dybdeintervjuene med arbeidslivet ble gjort med et utvalg på seks offentlige og private virksomheter. De offentlige virksomhetene omfatter både statlig og kommunal sektor, mens de private organisasjonene var innen kulturfeltet, bank og finans, og en interesseorganisasjon. Felles for dem alle var at de var åpne for å ansette kandidater med utdanning innenfor flere av fagfeltene som denne rapporten har som formål å undersøke.

En svakhet ved utvalget er at intervjuobjektene som gav positiv respons til å bli med på intervjuer befant seg i større byer. Forespørsler gikk ut til både offentlige og private virksomheter i mindre tett befolkede strøk, men disse var ikke villige til å delta. Dette må tas med i betraktning når vi vurderer resultatene som presenteres under.

2.3 Teoretisk grunnlag

En del av forberedelsene til prosjektet var å se på teoretiske modeller for utdanningens verdi. De mest sentrale teoriene for dette er «humankapitalteori» og «signalteori», samt en variant av sistnevnte: «kø-teori». Disse forklarer på forskjellige måter verdien av utdanning for arbeidslivet og individet. Noe av prosjektets hensikt har vært å vurdere om disse teoriene forklarer interessentenes syn på utdanning og i så fall hvilke teorier som er tydeligst til stede.

2.3.1 Humankapitalteori

Teori om humankapital (HK) vokste frem på 60- og 70-tallet og hadde som utgangspunkt at det var flere paradokser i den rådende forståelsen av hvordan arbeidsmarkedet fungerte. Et av de mest sentrale var at det så ut til å være en diskrepans mellom evner og avlønning. Hvis evner ble gjenspeilet i avlønning skulle lønn være tilsvarende fordelt som evner, men der evner er normalfordelt, var lønninger svært skjevfordelt. Theodore W. Schultz (1970) påpekte dessuten at produksjon («output») i økonomien har økt mer enn fysisk kapital og arbeid («input»). Hans logiske slutning var at det må være kvaliteten på «input» som må ha endret seg.

Mincer (1958) har dessuten påpekt at produktiviteten øker mer og varer lengre for arbeid som krever mer trening/utdanning enn f.eks. manuelt arbeid, og det styrket argumentet om at det var en reell forbedring i den produktive kapasiteten til arbeidere.¹⁸ Utgangspunktet for HK-teorien er altså at menneskers produktivitet kan forbedres – den er ikke et iboende trekk ved deg som individ.

Enhver aktivitet du gjør for å øke din produktive kapasitet er altså med på å utvide din humankapital, målbart som høyere lønn som du ikke ville fått uten å akkumulere HK. Det er derfor ikke bare høyere utdanning som er HK: Blaug (1976) klassifiserte forskjellige typer HK på denne måten:

- 1) Formell utdanning

¹⁸ Jacob Mincer, *Journal of Political Economy* Vol. 66, No. 4 (Aug., 1958): s. 286

- 2) Jobbtrening
- 3) Helse – gjennom fysisk og psykisk «trening»¹⁹
- 4) Informasjonsinnhenting – hvilke jobber gir best utbytte av sin egen HK
- 5) Jobb-søking
- 6) Migrasjon til steder der verdien av din HK øker

De første tre gir direkte økonomisk produktivitetshøving, mens de tre siste gir bedre «matching» mellom kapasiteter til yrke.²⁰

Et annet sentralt poeng er at HK anses å være en *investering*. Alle disse typene av HK har en kostnad gjennom tidsbruk og den følgende inntekten man har gitt avkall på – investeringen er altså utsatt eller tapt inntekt. Dermed er evner, motivasjon og (økonomisk) arv ikke HK *per se* (siden de ikke er investert i eller akkumulert). Men både evner, motivasjon og arv påvirker *kostnaden* ved å investere.

2.3.2 Signalteori og kø-teori

En sentral kritikk av HK-teori er at den overvurderer den produktive betydningen av utdanning. I «signalteori» forstås utdanning som en silingsmekanisme. Ifølge denne forståelsen er utdanning en prosess der man skiller ut personer som i utgangspunktet har de talenter og den viljen/motivasjonen som trengs for å lykkes. En fullført utdanning er altså ikke noe mer enn en mekanisme som viser at en person *i utgangspunktet* var velegnet til arbeid. Den deler HK-teoriens idé om produktiv verdi hos de som har fullført utdanning, men mener altså at dette er *gjort kjent gjennom* utdanning, ikke at den er *blitt til* gjennom utdanning. Arbeidsgivere har nytte av utdanning fordi det gjør at de enkelt kan skille de produktive (har tatt utdanning) fra de som muligens ikke er det (har ikke tatt utdanning), det er altså en form for posisjonering.

En annen «posisjonell» teori er kø-teorien. Den skiller seg fra signalteori ved at den ikke gjør noen antagelser om produktiv verdi, den forutsetter bare at arbeidsgivere har implisitte eller eksplisitte adgangskriterier. Denne teorien antar at en jobbsøker er i en «jobb-kø» sammen med alle andre som er ute etter arbeid (eller kunne tenke seg å bytte jobb). I denne køen er utdanning viktig for å avgjøre din «plass» i denne køen. Etersom jobbsøkere plasseres i køen etter sine kvalifikasjoner, vil det at andre tar en utdanning gjøre at du blir nødt til å ta utdanning som en defensiv strategi for å opprettholde din plass i køen.

Det er ikke vanskelig å kjenne igjen disse posisjonene i debattene om arbeidslivsrelevans i høyere utdanning, der spørsmålet om utdanning *produserer* eller bare *identifiserer* verdifulle egenskaper hos individene gjør seg gjeldende i spørsmål om «tar for mange mastergrad» eller lignende.

3 Studentundersøkelsen om arbeidslivsrelevans

For å nærme oss svaret på hvordan studentene opplever arbeidslivsrelevansen i sin utdanning brukte vi data fra Studiebarometeret²¹ som utgangspunkt. Videre valgte vi i en egen undersøkelse å stille spørsmål basert på vurderinger av hva vi ønsket å vite mer om, og basert på hva vi antok kunne gi oss noen indikasjoner på om studentene primært opplever utdanning som produktivitetshøvede eller som et virkemiddel for å «rykke frem» i jobbkøen.

¹⁹ Her vil f.eks. kunnskap om mat og medisiner være innregnet fordi riktig bruk vil gjøre deg sunnere og dermed mer produktiv.

²⁰ Sitert i Nerdrum (1999): 53

²¹ For mer informasjon om Studiebarometeret: se www.studiebarometeret.no

3.1 Bakgrunn – data fra studiebarometeret

Studiebarometeret ble brukt i den opprinnelige kartleggingen av studier med lav vurdering av relevans hos studentene.

Gjennomgående er det slik at studentene vurderer relevans forholdsvis høyt i Studiebarometeret: gjennomsnittet for hele populasjonen er 4,3 på en 5-punkts skala.²² Samtidig er det store forskjeller i hvordan forskjellige fagområder vurderer dette. Hovedtrenden er ikke overraskende at de profesjonsrettede utdanningene scorer høyest: Medisin (4,7), sykepleie og odontologi (begge 4,6) er øverst. Lavest scorer samfunnsøkonomi (3,9), historisk-filosofiske fag,²³ språk, statsvitenskapelige fag, «samfunnsfag andre» (alle 3,8) og sosiologi (3,7). Biologi scorer litt over dette med 4,0. Vi ser med andre ord at det er spesielt HF- og SV-fag som scorer lavest. Det er likevel grunn til å presisere at det er flere utdanningstyper som er nær den samme scoren.²⁴

Bachelor- og masterstudenter vurderer i gjennomsnitt relevansen likt (4,3). Samtidig er det forskjell mellom utdanningsnivåene for flere av utdanningstypene. En nærliggende hypotese ville være at masterstudenter ville ha vurdert relevansen sin høyere enn bachelorstudentene (enten fordi de føler de kan mer, og dermed har opparbeidet seg mer humankapital eller fordi de opplevde at de stod «lenger frem i køen», jf. kø-teori – se kapittel 2). Svarene studentene gir i Studiebarometeret gir imidlertid indikasjoner på det motsatte for flere av utdanningstypene som i utgangspunktet rapporterer om svak relevans. Masterstudenter innen språk, sosiologi og «samfunnsfag – andre»²⁵, tror deres studieprogram er mindre relevant for konkrete yrkesområder, og vurderer jobbmulighetene som svakere, sammenliknet med bachelorstudentene innen samme utdanningstype.

Innen f.eks. språkfag faller vurderingen av om programmet er relevant for aktuelle yrkesområder betraktelig fra bachelor (4,2) til master (3,6), det samme for om det gir gode jobbmuligheter (bachelor (3,7) til master (3,0)) (se tabell 4). Også sosiologi faller noe på vurdering av om programmet gir kunnskap som er viktig for arbeidslivet (fra 4,2 til 3,9). Merkbare oppgang fra bachelor til master ser vi først og fremst innen statsvitenskapelige studenters vurdering av om programmet gir gode jobbmuligheter, som øker fra 3,3 (bachelor) til 3,8 (master) og en noe mer moderat bedring i vurderingen av hvorvidt det gir ferdigheter som er viktige i arbeidslivet (fra 3,7 (bachelor) til 4,0 (master)).

²² «Relevans» er her en av indeksene i Studiebarometeret og består av en uvektet sammenslåing av følgende spørsmål: «I hvilken grad tror du at studieprogrammet du går på: 1) er relevant for aktuelle yrkesområder 2) Gir gode jobbmuligheter 3) Gir kunnskaper som er viktige for arbeidslivet og 4) Gir ferdigheter som er viktige for arbeidslivet.

²³ Utdanningstypene i Studiebarometeret skiller seg noe fra NUS-kodeverkets inndeling.

²⁴ Tallene er for alle respondenter, inkludert de som ikke når terskelverdien for å vises i Studiebarometeret. Hvis vi fjerner disse er scoren nesten uendret.

²⁵ Samfunnsvitenskapelige fag – andre, er en egen kategori i NUS-kodeverket.

	Nivå	Er relevant for aktuelle yrkesområder	Gir gode jobbmuligheter	Gir kunnskap som er viktig i arbeidslivet	Gir ferdigheter som er viktige i arbeidslivet	INDEKS RELEVANS
HIST-FIL	Bachelor	3,9	3,4	4,0	3,9	3,8
	Master	4,0	3,4	4,1	4,1	3,9
SPRÅK	Bachelor	4,2	3,7	4,1	4,0	4,0
	Master	3,6	3,0	3,7	3,6	3,5
STATSVIT	Bachelor	3,8	3,3	3,9	3,7	3,7
	Master	4,0	3,8	4,1	4,0	4,0
SAMF-ANDRE	Bachelor	3,8	3,5	4,3	4,0	3,9
	Master	3,7	3,4	3,9	3,8	3,7
SOSIOLOGI	Bachelor	3,7	3,2	4,2	4,0	3,8
	Master	3,7	3,1	3,9	4,1	3,7

Tabell 4: Resultater fra relevansspørsmål i Studiebarometeret fordelt på utdanningstype og nivå.

Når vi vurderte disse dataene på programnivå i stedet for på utdanningstype, kom det frem et interessant mønster. Innenfor SV og HF fant vi at «nyere» fag uten en spesielt sterk (egen) fagtradisjon i Norge – gjerne tverrfaglige program – gjorde det svakt. Blant programmene med lavest relevansvurdering var disse overrepresentert i materialet. Dette gjaldt områdestudier av forskjellige typer, utviklingsstudier/internasjonale studier og mediefag. Flere slike program ble derfor tatt med i utvalget.

3.2 Resultater fra studentundersøkelsen

Med utgangspunkt i materiale fra Studiebarometeret begynte vi arbeidet med en utvidet spørreundersøkelse om arbeidslivsrelevans. Denne delen av «trianguleringen» av arbeidslivsrelevans er åpenbar: man må anta at studentene som senere skal inn i arbeidslivet har noen formeninger om hvordan arbeidslivsrelevans arter seg i de utdanningene de er deltagere i. Det er likevel noen åpenbare feilkilder når studentene svarer på slike spørsmål: de færreste har vært ute i det arbeidslivet de skal vurdere; de har lite sammenligningsgrunnlag å vurdere arbeidslivsrelevansen mot; og ikke minst: de har begrenset kjennskap til hvilke vurderinger som gjøres i arbeidslivet.

Likevel er det viktig å spørre studentene: først og fremst fordi studentenes oppfatninger *i seg selv* har betydning for både arbeidsliv og for utdanningene. Hvordan arbeidslivsrelevansen oppfattes kan påvirke rekruttering, tilfredshet og på sikt også arbeidslivets oppfatninger av de samme studiene. Videre er det bare studentene som kan si noe om hvordan arbeidet med arbeidslivsrelevans oppfattes å ha innvirkning på studiesituasjonen. Dessuten kan vi anta at studentenes opplevelse tas med videre inn i arbeidslivet – og dermed har betydning for fagets generelle omdømme. Sist, men ikke minst er det bare studentene som kan si noe om den informasjonen som institusjonene prøver å formidle, faktisk når frem.

3.2.1 Er det vanskelig å konkurrere med «bare» en bachelorgrad?

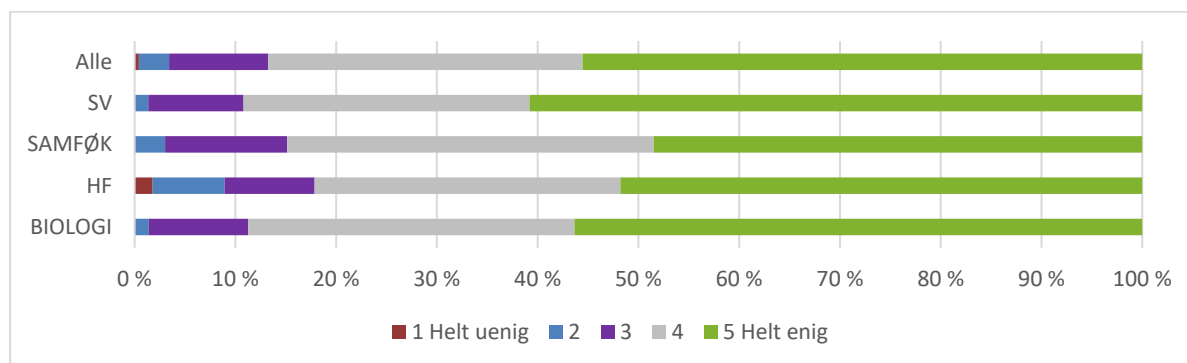
Flere sentrale forhold som vi ønsket å vite mer om var vanskelig å formulere som spørsmål. Vi valgte derfor å be respondentene svare med (grad av) enighet/uenighet i noen påstander. Et hovedtema for denne rapporten er: I hvilken grad er studentene enig i at «det er i dag vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med en bachelorgrad». Spørsmålet er spesielt interessant i sammenheng med spørsmålene knyttet til vurderinger av studienes innhold (se mer under).

Det er bred enighet blant studentene om at det er vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med «bare» en bachelorgrad. Noe overraskende er det HF-studentene som i minst grad opplever dette – det er i hovedsak pga. språkstudentene, som er mer uenig i påstanden enn andre grupper i undersøkelsen (tabell 5). Masterstudenter innenfor SV-fag er de som er mest negative til arbeidsmarkedsmulighetene for bachelorkandidater. Likevel er det riktig å si at forskjellene ikke er spesielt store og at det jevnt over er stor enighet om oppfatningen av at det er vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad i disse fagene. Dette er for øvrig et gjennomgående bilde: forskjellene mellom fagområdene er forholdsvis små, med noen unntak.

Fagområde	Vanskelig å konkurrere med en bachelor
BIOLOGI	4,4
HF	4,2
SAMFØK	4,3
SV	4,5
Total	4,4

Tabell 5: Gjennomsnittsvurdering av påstand: «Det er i dag vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad»

Fordelingen viser dette bildet enda tydeligere: Det er knapt noen studenter som er uenig i påstanden og de eneste som sier seg helt uenig er noen få studenter ved språkfag. Dessuten svarer over halvparten eller nesten halvparten (for samfunnsøkonomi) av studentene ved alle fagområder at de er «helt enig» i påstanden (figur 3). Om det i *realiteten* er såpass vanskelig for bachelorgradsstudenter på arbeidsmarkedet er i denne sammenheng ikke det vesentligste. Det faktum at så mange opplever det slik er et problem i seg selv.



Figur 3: Prosentvis fordeling av svarende på påstanden: «Det er i dag vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad»

3.2.2 Studiets innhold

I undersøkelsens første spørsmålsbatteri ble studentene bedt om å vurdere forskjellige aspekter ved utdanningens innhold. De to første spørsmålene ba studentene om å vurdere i hvilken grad faglig innhold og generelle ferdigheter bidro til å gjøre utdanningene relevante for arbeidslivet.

Generelt vurderer studentene i disse fagene både det faglige innholdet og de generelle ferdighetene forholdsvis høyt – for alle studentene i undersøkelsen ender begge på 3,8 (tabell 6). Det er likevel verdt å merke seg at studentene som deltok i Studiebarometeret fikk et samlespørsmål om dette («I hvilken grad mener studieprogrammet du går på gir kompetanse som er viktig i arbeidslivet») og svarte jevnt over noe høyere enn i denne spesialiserte undersøkelsen. Samlet sett er det likevel grunn til å fremheve at studentene har en positiv holdning til eget studiums innholdsmessige relevans for arbeidslivet.

Det er noen forskjeller mellom fagområdene. For biologi og samfunnsøkonomi er det faglige innholdet vurdert høyere for relevansen enn de generelle ferdighetene, mens det er omvendt for HF og SV.

Videre er det slik at HF og SV vurderer det faglige innholdet lavere (3,6) enn samfunnsøkonomi og biologi (3,8 og 4,0). Når det gjelder de generelle ferdighetene er det HF som vurderer disse høyest til 3,9, etterfulgt av biologi og SV med 3,8, mens samfunnsøkonomi vurderer disse til 3,6.

Forskjellene er ikke veldig store, så vi bør være forsiktig med å trekke klare slutninger. Det kan likevel synes som om HF og SV i større grad opplever de generelle ferdighetene som viktigere for arbeidslivet enn de spesifikt faglige.²⁶

Fag	Faglig innhold	Generelle ferdigheter
BIOLOGI	4,0	3,8
HF	3,6	3,9
SAMFØK	3,8	3,6
SV	3,6	3,8
Total	3,8	3,8

Tabell 6: Sammenligning, bidrag av faglig innhold og bidrag av generelle ferdigheter for å gjøre utdanning relevant for arbeidslivet. Gjennomsnitt og differanse på fagområde.

Annet enn at bachelorstudentene er noe mer tilbøyelig til å svare nøytralt på spørsmålet om generelle ferdigheter, er det svært få forskjeller mellom master og bachelorstudenter på disse spørsmålene. Det kan synes noe overraskende at ikke faglig innhold er vurdert høyere av masterkandidatene, spesielt tatt i betraktning at de gjerne får faglig tyngre oppgaver i arbeidslivet.

3.2.3 Innholdets forhold til arbeidslivet

Et sentralt aspekt ved utdanningens relevans er hvorvidt studentene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som er relevant for arbeidslivet, som *ikke* kan læres i arbeidslivet – i hvert fall ikke med enkelhet. Et annet spørsmål er knyttet til utdanningens vektning av relevans: Vi spurte studentene hvorvidt de mener de lærer for mye som ikke er relevant for arbeidslivet. Igjen kan man innvende at studentene ikke nødvendigvis vet mye om arbeidslivet. Men dersom studentene vurderer dette lavt, kan man spørre seg om ikke det er i institusjonenes interesse i større grad å synliggjøre for studentene hvordan dette er relevant.

Vårt første spørsmål var «i hvilken grad mener du at du lærer ting i studiet som er viktig for arbeidslivet, som du vanskelig kunne lært i arbeidslivet?» Gjennomsnittsvurderingen av dette spørsmålet er på 3,6 altså noe lavere enn for vurderingen av innholdsmessig relevans av studiet, men ikke påfallende mye lavere (se tabell 7). Fagforskjellene er ikke veldig store, men ytterkantene HF (3,8) og samfunnsøkonomi (3,4) skiller seg en del fra hverandre (biologi og SV ligger på snittet). Det er spesielt interessant å merke seg at HF-studentene er de som i størst grad mener at de lærer ting de ikke kunne lært i arbeidslivet. Samfunnsøkonomi, som vi oppfatter som en gruppe med et noe klarere definert arbeidsområde, scorer lavest.

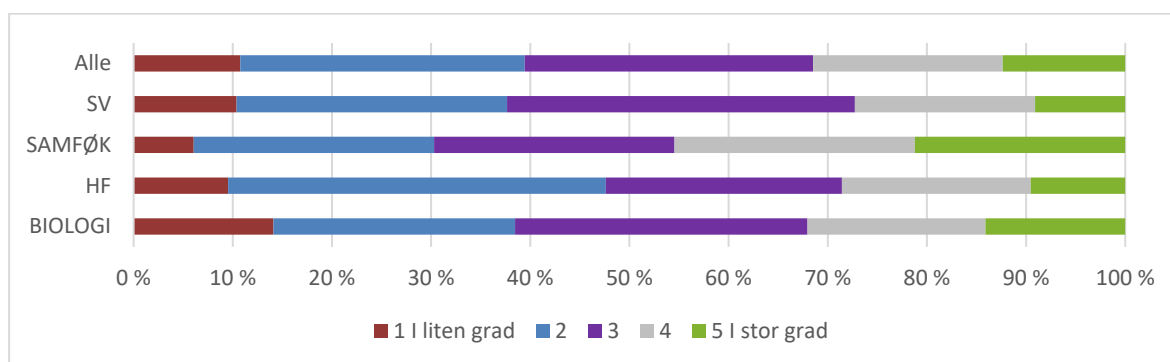
Når vi da spør studentene om de lærer for mange ting som *ikke* kommer til nytte i arbeidslivet, ville vi forvente å finne svar som er noenlunde omvendt: altså at samfunnsøkonomi vurderer dette høyt (de mener at man lærer for mange ting som ikke kommer til nytte) og at HF i mindre grad vil oppleve det samme. Dette mønsteret finner vi også, men ikke med veldig tydelig margin. Samfunnsøkonomi skiller seg «positivt» ut med 3,3, mens HF vurderer det lavest med 2,8 (biologi og SV har begge 2,9).

²⁶ Her kan det bemerkes at innenfor gruppene kan det forekomme store forskjeller. Spesielt språkfagene på HF ser ut til å vurdere det spesifikt faglige som viktig for arbeidslivsrelevansen. Tallet på respondenter er likevel så små når vi bryter ned på dette nivået, at det bare i svært begrenset grad kan gi oss brukbare svar.

Fag	Kunne ikke lært i arbeidslivet	Lærer for mye som ikke er relevant for arbeidslivet
BIOLOGI	3,6	2,9
HF	3,8	2,8
SAMFØK	3,4	3,3
SV	3,6	2,9
Alle	3,6	2,9

Tabell 7: «I hvilken grad mener du at du lærer ting i studiet som er viktig for arbeidslivet, som du vanskelig kunne lært i arbeidslivet?», gjennomsnitt, fagområde.

Et svar på rundt 3,0 ville kunne tolkes som at studentene er relativt nøytrale til spørsmålet om man lærer for mye som ikke er relevant for arbeidslivet. Men den prosentvise fordelingen av svar viser at dette ikke uten videre kan avvises som en problemstilling (figur 4). Rett nok sier mellom halvparten (HF med 47,6 prosent) og litt under en tredel (samfunnsøkonomi med 30,3) av de svarende seg uenige i at det læres for mye som ikke er relevant for arbeidslivet, men hele 45,4 prosent av de svarende av studentene fra samfunnsøkonomi svarer med varierende grad av enighet. Også blant de andre fagområdene er det en betydelig andel enige, rundt 30 prosent. Det som først og fremst preger svarene er at det er forholdsvis få som svarer 3 - nøytralt. Alt i alt svarer nesten en tredel (31,5 prosent) at de er enige i at man lærer for mange ting som ikke kommer til nytte i arbeidslivet.



Figur 4: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: I hvilken grad mener du at du lærer for mange ting som ikke kommer til nytte i arbeidslivet?

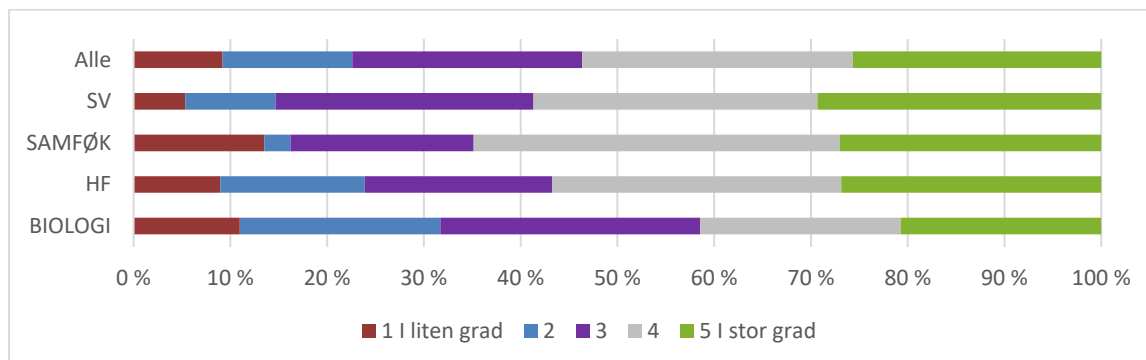
Både bachelor- og masterstudentene svarer tilnærmet likt på spørsmålene – noe som i seg selv er interessant. Det er med andre ord ikke slik at masterstudentene i større grad enn bachelorstudentene opplever at det er noe «unikt» med utdanning.

Noe av det samme finner vi når vi spør studentene hvorvidt «studieprogrammet [de] går på bare sikter mot videre studier, uten tydelig innretning mot arbeidslivet?». En bachelorgrad på «egne ben» er nødt til å være innrettet mot begge deler. Selv om arbeidslivsrelevansen ikke hadde noen prominent plass i «Meld. Stort. Nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt, krev din rett*», så var det en ambisjon også der at bachelorgraden skulle være yrkeskvalifiserende alene, og dette har blitt stadig viktigere for politiske myndigheter.²⁷ Det har dessuten fått en prominent plass i den nye stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning, Meld. Stort. 16 (2016-2017): *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.

Høy score på spørsmålet om hvorvidt studiet «bare sikter mot videre studier» indikerer enighet med utsagnet. For hele populasjonen er snittet 3,5 – mens bare biologi skiller seg ut med mindre grad av enighet med en gjennomsnittsvurdering på 3,2. I seg selv er tallene ikke dramatiske, men hvis vi ser på fordelingen så ser vi at en fjerdedel (25,7 prosent) av studentene «i stor grad» er enige i utsagnet og

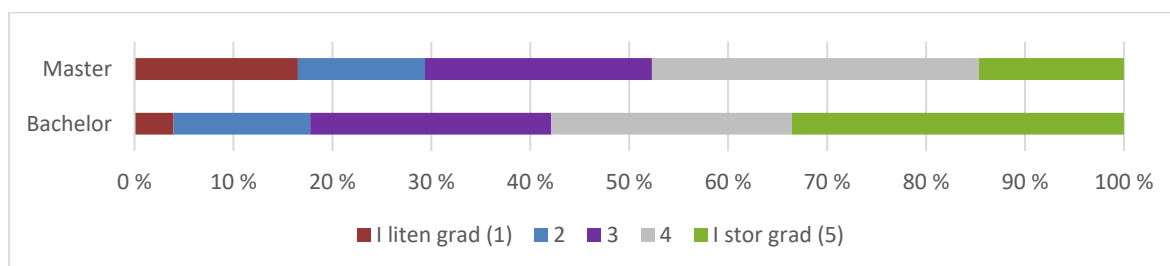
²⁷ Se kapittel 1.

over en fjerdedel (28 prosent) indikerer en viss enighet (figur 5). Det er samfunnsøkonomistudentene som i størst grad er enige i utsagnet. Der svarer nesten to tredeler (64,8 prosent) med enighet i påstanden.



Figur 5: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: «I hvilken grad mener du at studieprogrammet du går på bare sikter mot videre studier, uten tydelig innretning mot arbeidslivet?», fordelt på fagfelt.

Dette spørsmålet er også et av få spørsmål der bachelor- og masterstudentene svarer merkbart forskjellig fra hverandre. Masterstudentene har et gjennomsnitt på 3,2 på spørsmålet, mens bachelorstudentene har et gjennomsnitt på 3,7. Og når man ser på fordelingen, fremkommer det at det er på ytterverdiene at bachelorstudentene skiller seg ut: De har langt flere som i stor grad er enig, og færre som i liten grad er enig, sammenlignet med masterstudentene (figur 6). Det bekrefter oppfatningen om at bachelorgraden av mange ikke oppleves som en selvstendig, yrkesforberedende grad.



Figur 6: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: «I hvilken grad mener du at studieprogrammet du går på bare sikter mot videre studier, uten tydelig innretning mot arbeidslivet?», fordelt på nivå.

3.2.4 Endringer for økt arbeidslivsrelevans

Vi ønsket å kartlegge studentenes oppfatninger av hvilke faglige endringer som kunne bidra til større arbeidslivsrelevans. Vårt utgangspunkt var diskusjoner knyttet til endringen fra 4-årige grader før kvalitetsreformen til 3-årige bachelorgrader. Noe av kritikken som har kommet i kjølvannet av dette er at gradene har blitt overfladiske og ikke gir nok dybdekunnskap, og dermed gjør at en master blir nødvendig. På den andre siden svarer arbeidstakere ofte (se kapittel 2) at det er de generelle ferdighetene som er viktigst for dem.

Vi hadde to spørsmål som indikerte *mindre* spesialisering:

- 1) «Hvis du skulle endret studiet i mer arbeidslivsrelevant retning, ville du da hatt mer faglig bredde i studiet» og

- 2) «Hvis du skulle endre studiet i mer arbeidslivsrelevant retning, ville du da hatt mer valgfrihet i studiet?»²⁸

Og to spørsmål som indikerte *mer* spesialisering:

- 1) Hvis du skulle endre studiet i mer arbeidslivsrelevant retning, ville du da hatt mer faglig spissing i studiet?
- 2) Hvis du skulle endre studiet i mer arbeidslivsrelevant retning, ville du da hatt større innholdsmessig sammenheng i studiet?

Vår antagelse var at vi ville se «omvendte» resultater for disse spørsmålene. Hvis studentene vurderte spørsmålene om *mindre* spesialisering høyt, så ville de vurdere spørsmålene om *mer* spesialisering lavt, og vice versa.

Som vi ser av dataene er det en tendens hos studentene til å ønske seg mer spesialisering, og spesielt samfunnsøkonomi ønsker mer faglig spissing og innholdsmessig sammenheng (tabell 8).

Fagområde	Faglig bredde	Mer valgfrihet	Faglig spissing	Innholdsmessig sammenheng
BIOLOGI	3,0	3,4	3,6	3,4
HF	3,3	3,3	3,6	3,6
SAMFØK	3,0	3,4	3,9	3,9
SV	3,0	3,3	3,6	3,4
Total	3,1	3,4	3,6	3,5

Tabell 8: Gjennomsnittvurdering på spørsmålene: Hvis du skulle endre studiet i mer arbeidslivsrelevant retning, ville du da hatt mer 1) Faglig bredde i studiet, 2) Valgfrihet i studiet, 3) Faglig spissing i studiet og 4) Større innholdsmessig sammenheng i studiet.

Men svarene viser også at selv om studentene ønsker seg mer faglig spesialisering, så ønsker de ikke å gi fra seg *valgfriheten* som ligger i systemet. Man kan f.eks. tenkte seg at en løsning på dette ville være å gi tydelige løp for studentene, uten å «tvinge» dem til å velge. Samtidig skal vi være forsiktig med å tolke tallene for langt: At tallene er såpass jevne kan indikere en usikkerhet om hva som gir mest arbeidslivsrelevans, mer enn det gir noen tydeligere signaler om hva som er «riktig» fra studentenes synspunkt.

Denne usikkerheten bekreftes hvis vi ser på fordelingen av svar: Rundt en fjerdedel (24,6 prosent) svarer at de vil ha mindre bredde (1-2), mens et omtrent tilsvarende antall (28,3 prosent) svarer at de ønsker mer (4-5). Omtrent halvparten svarer med andre ord 3 – som må forstås som verken mer eller mindre.

Når det gjelder spørsmålet om spissing, er det 11 prosent som ønsker mindre (1 og 2), mens 57,1 prosent vil ha mer. Tendensen er spesielt sterk i samfunnsøkonomi, men for samtlige fagfelt ønsker over halvparten av studentene seg mer faglig spissing i studiet. Med unntak av samfunnsøkonomi er dessuten ca. en tredel nøytrale. Det er dermed grunn til å si at det overordnet er «dybdeløring» som oppfattes som viktigst for studentene.

Tallene er nesten identiske hos bachelor- og masterstudenter. Den innholdsmessige spesialiseringen som ligger i en mastergrad, med masteroppgaven som vanligvis minst halvparten av studiepoengene i graden, kunne ha betydd at studentene opplevde mindre behov for økt spissing, men dette er altså ikke tilfellet.

²⁸ «Spesialisering» her skal forstås som spesialisering av *studiet*, man kan selvsagt spesialisere hver enkelt grad gjennom stor valgfrihet (ved at få tar samme fag).

Oppsummert ønsker studentene noe mer spissing, men ikke på bekostning av valgfrihet i studiet.

3.2.5 Kjennskap til arbeidslivet

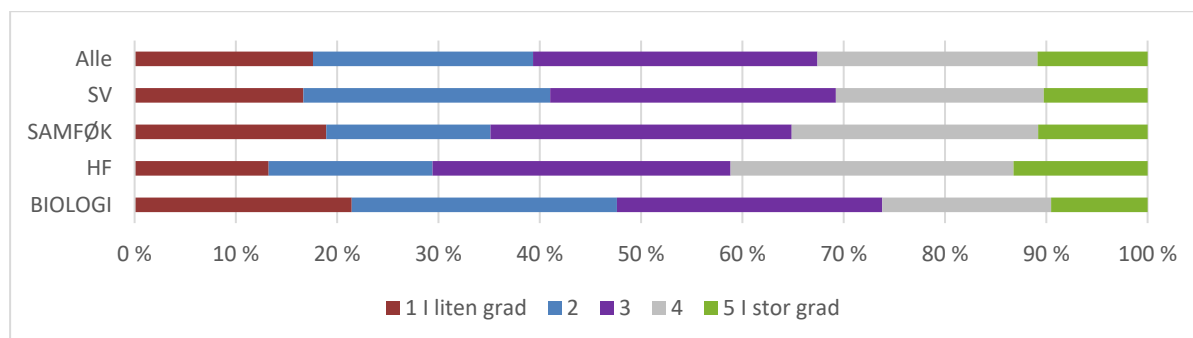
Studiene arbeidslivsrelevans er et komplekst tema. Det innholdsmessige, som vi har sett på over, er ett aspekt, mens hvordan det går i arbeidslivet (får en jobb, får studierelevante arbeidsoppgaver) er et annet. Disse to henger sammen, men for studentene er en viktig del av å lykkes ikke bare hva studier «gir» av kompetanse, men hvordan man kan navigere i arbeidslivet. Vi ønsket derfor å spørre studentene om deres kjennskap til arbeidslivet og studiestedets arbeid med arbeidslivsrelevans.

Som vi ser under, tilkjenner studentene en forholdsvis jevn og middels kunnskap om sine muligheter arbeidslivet. Det er HF-studenter som i størst grad mener at de kjenner til sine muligheter, men snittet varierer nært 3 – en nøytral vurdering (tabell 9).

Fagområde	Kjennskap til muligheter i arbeidslivet
BIOLOGI	2,7
HF	3,1
SAMFØK	2,9
SV	2,8
Total	2,9

Tabell 9: Gjennomsnittvurdering på spørsmålet: I hvilken grad mener du at du kjenner til mulighetene du har i arbeidslivet etter endt studium?

Fordelingen viser det samme bildet: hos HF-studentene svarer over 40 prosent positivt (over 3) og nesten 30 prosent negativt på spørsmålet, mens biologi er svakest (figur 7). Der svarer nesten halvparten negativt og bare litt over en fjerdedel svarer positivt. Her kan det også bemerkes at for alle studentene så svarer rundt 30 prosent nøytralt på spørsmålet. Det betyr altså at selv om gjennomsnittet ligger rundt tre, så svarer de fleste studentene enten negativt (39,3 prosent) eller positivt (32,6 prosent), med overvekt av negative svar.



Figur 7: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: I hvilken grad mener du at du kjenner til mulighetene du har i arbeidslivet etter endt studium?

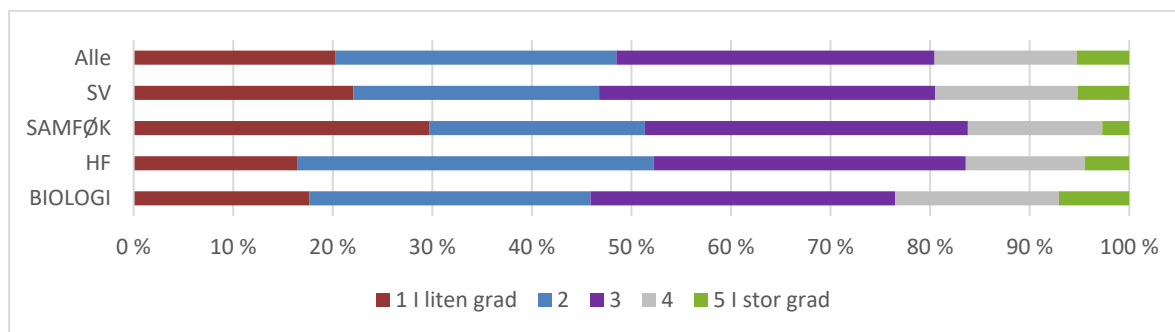
Om studentene er spredt på hvordan de mener å kjenne arbeidslivet, er svarene tydeligere når vi ber dem vurdere «i hvilken grad [de] mener at institusjonen/fagmiljøet gjør nok for å synliggjøre for deg at studiet er relevant for arbeidslivet». Merk at vi altså ber dem om å vurdere om relevans *synliggjøres*, ikke hvorvidt utdanningen *er* relevant.

Studentene er forholdsvis entydige i sin negative vurdering. Alt i alt er det dette spørsmålet som får lavest gjennomsnittscore av alle spørsmålene vi stilte. Gjennomsnittet er 2,6, og igjen er samfunnsøkonomi mest kritiske (2,4), men de andre studiene er ikke langt unna: HF, SV og biologi er alle under 3 i snitt (tabell 10).

Fagområde	Fagmiljøet synliggjør relevans
BIOLOGI	2,7
HF	2,5
SAMFØK	2,4
SV	2,6
Total	2,6

Tabell 10: Gjennomsnittvurdering på spørsmålet: i hvilken grad mener du at institusjonen/fagmiljøet gjør nok for å synliggjøre for deg at studiet er relevant for arbeidslivet

Bildet blir enda tydeligere når vi ser på svarfordelingen. Svært få (5,3 prosent) studenter svarer at de «i stor grad» mener institusjonen og fagmiljøet gjør nok for å synliggjøre relevansen av studiet. Til sammen utgjør de som svarer positivt på spørsmålet under 20 prosent (figur 8). Til sammenligning svarer nesten halvparten negativt på spørsmålet. Størst andel negative finner vi hos HF-studentene, der over halvparten er negative, men alle fagfeltene har betydelige andeler svarende som er negative.

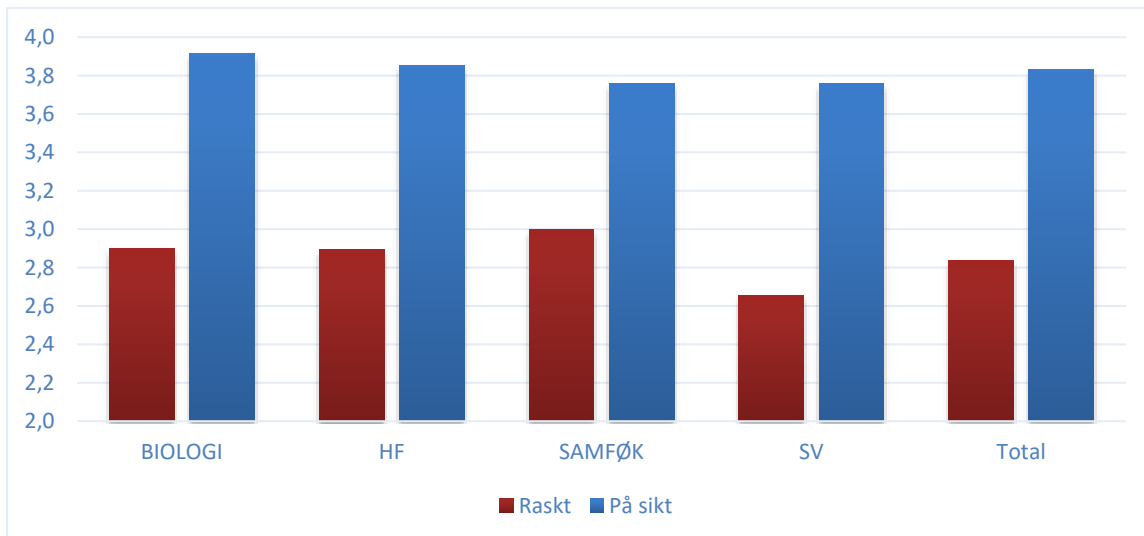


Figur 8: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: i hvilken grad mener du at institusjonen/fagmiljøet gjør nok for å synliggjøre for deg at studiet er relevant for arbeidslivet

Studentene mener altså at de kjenner mulighetene på arbeidsmarkedet i middels grad, men er forholdsvis lite fornøyd med hvordan institusjonen gjør dem kjent med studiets arbeidslivsrelevans. Den begrensede kjennskapen har betydning for tolkningen av de neste spørsmålene, som likevel er interessante:

- 1) *I hvilken grad tror du at du raskt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet; og*
- 2) *I hvilken grad tror du at du på sikt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet)*

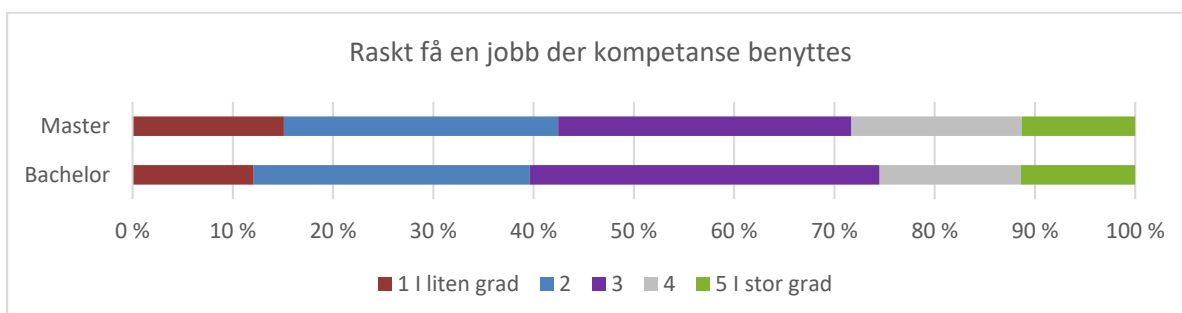
Spesielt SV-studenter (2,7) er lite optimistiske på kort sikt, men dette er også gjennomgående for de andre fagområdene. Samfunnsøkonomi er mest «positive», med 3,0 i snitt. På sikt jevner det seg ut, og studentene blir dessuten langt mer optimistiske. Her skiller det lite mellom fagområdene, og alle vurderer mulighetene som forholdsvis gode (figur 9).



Figur 9: Gjennomsnittvurdering på spørsmålene: 1) I hvilken grad tror du at du raskt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet og 2) I hvilken grad tror du at du på sikt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet».

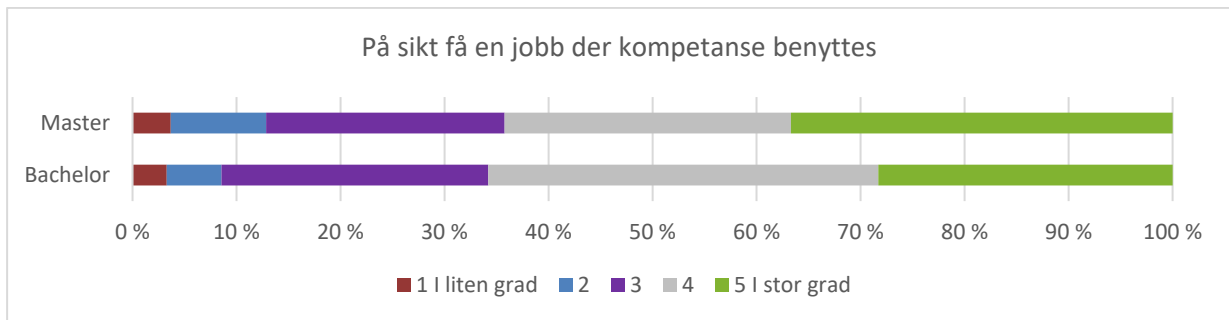
Hvis vi ser på fordelingen, så ser vi at hele 40,8 prosent av studentene er negative til om de raskt vil få en jobb der de får brukt sin kompetanse, mens rundt ti prosent svarer det samme om det lengre perspektivet. Her kan man argumentere at det ikke er så verst når over en fjerdedel (26,7 prosent) tror de raskt vil få brukt sin kompetanse. I den offentlige debatten blir det ofte trukket frem at utdanningsinstitusjonene ikke utdanner for den første jobben, men for den andre, tredje eller fjerde jobben.²⁹ Svarene her tyder i alle fall på at studentene selv er av samme oppfatning.

Vel så overraskende er det kanskje at det er nærmest ingen forskjell mellom bachelor og master på disse spørsmålene. Innenfor de enkelte fagområdene er det noen forskjeller, spesielt HF-studenter på bachelornivå er mer positive enn masterkandidatene på både kort og lang sikt, mens det er omvendt for samfunnsøkonomi. Masterkandidatene på SV er klart mest negative på kort sikt, men blir mer positiv på lang sikt (figur 10 og figur 11). Men jevnt over er det altså ikke slik at bachelorkandidatene er mer eller mindre redd for å ikke få brukt sin kompetanse i arbeidslivet. Forklaringen kan ligge i det faktum at mange planlegger å studere videre (se under) og dermed ikke nødvendigvis vurderer den kompetansen *de har nå* så nøye.



Figur 10: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: I hvilken grad tror du at du raskt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet

²⁹ Se f.eks. <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/mastersyke-1.448227>



Figur 11: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: I hvilken grad tror du at du på sikt vil få en jobb der du kan bruke din kompetanse (faglig og generell) fra studiet.

Studentene er altså noe negative til sine muligheter til å få brukt sin kompetanse på kort sikt. Svarene sier likevel ikke noe om bekymring for mistilpasning mer generelt. Vi tok utgangspunkt i kandidatundersøkelsens (Arnesen et.al. 2012: 14) definisjoner av mistilpasning i arbeidslivet og spurte studentene i hvilken grad de var bekymret for ikke å få jobb, være ufrivillig deltidsansatt eller i irrelevant arbeid etter endte studier. Merk at her er lave tall positivt, det indikerer at de er mindre bekymret enn ved høye tall.

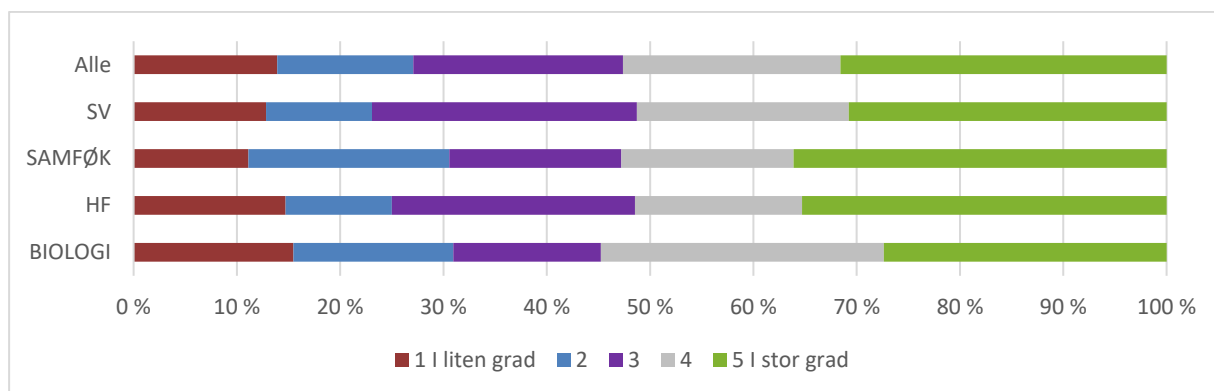
Studentene er forholdsvis bekymret for mistilpasning, med et snitt på 3,4 (data ikke vist) og lite forskjell mellom fagområdene. Spørsmålet inkluderer alle typer mistilpasning, som antagelig gjør at tallet blir høyere enn det ville vært hvis hver enkelt type ble vurdert individuelt.

Når vi ser på den prosentvise fordelingen, får vi et nokså bekymringsfullt bilde. For hele utvalget er «i stor grad» (5) det klart vanligste svaret med nesten en tredjedel (31,6 prosent), og 4 var det nest vanligste med ca. 21 prosent. For samtlige utdanninger uttrykte over halvparten en større eller mindre grad av bekymring for mistilpasning (figur 12).

Her får vi dessuten den laveste andelen av nøytralt (3) svarende for noe spørsmål i undersøkelsen. Innenfor samfunnsøkonomi er det f.eks. over 30 prosent som er mindre bekymret (1 eller 2) for mistilpasning. For biologi er dette enda tydeligere: Nesten 55 prosent svarer med en større grad av bekymring for arbeidsledighet, samtidig som over 30 prosent gir uttrykk for liten bekymring. Under 15 prosent svarer nøytralt. Det kan med andre ord se ut som om det er et segment av studenter som har klare (eller svært optimistiske) planer for arbeidslivet, mens flertallet ikke anser utsiktene som spesielt gode. Interessant nok er det noen fagforskjeller mellom utdanningsnivåene. Med tanke på diskusjonene om hvordan mastergraden vil «erstatte» bachelorgraden i arbeidslivet, skulle det rimelig å anta at masterstudenter i mindre grad er bekymret for mistilpasning enn bachelorstudentene. Dette stemmer for biologi, samfunnsøkonomi og til dels SV (for statsvitenskapelige fag³⁰) - mens det for HF og Sosiologi er omvendt. Her er masterkandidatene mer bekymret enn bachelorstudentene.

Én mulig forklaring på dette er at masterprogrammene på biologi, samfunnsøkonomi og statsvitenskap gir noen ferdigheter som studentene opplever at arbeidslivet etterspør, og som man ikke får på bachelornivået, mens HF og sosiologi fordypes allerede eksisterende ferdigheter.

³⁰ Tallene er som tidligere nevnt for små til å si noe klart om dette, men der bachelorstudentene svarer 4,0 på spørsmålet svarer masterstudenten 3,0. En forholdsvis stor forskjell.



Figur 12: Prosentvis fordeling av svarende på spørsmålet: i hvilken grad er du bekymret for ikke å få jobb, være i ufrivillig deltid eller i irrelevant arbeid etter endte studier.

3.2.6 Andre spørsmål: innhold og nivå; spesialiserte studieløp og betydningen av arbeidslivsrelevans for valg.

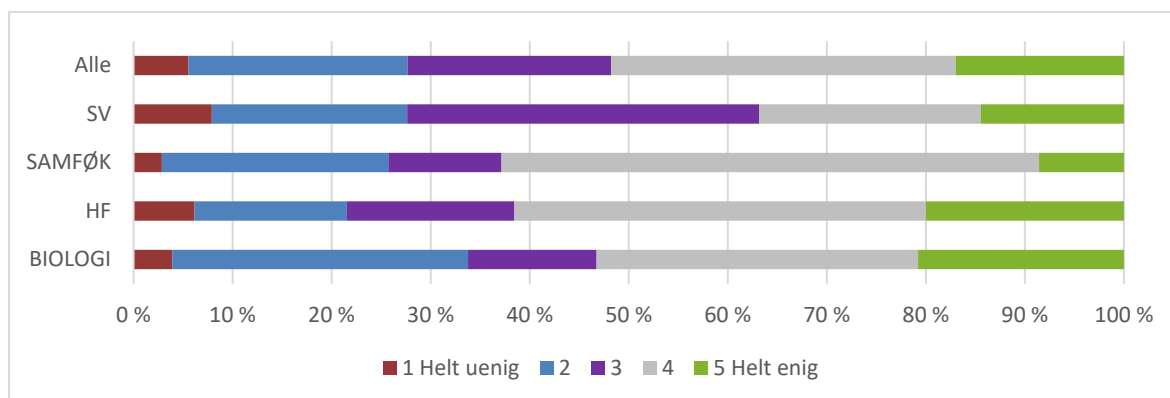
Et nærliggende spørsmål – spesielt med tanke på studentenes vurdering av bachelorgradens vanskeligheter med å konkurrere (se 2.2.1.) – er om studentene opplever at det er fagets innhold eller om det er *gradsnivået* som er avgjørende for studiets arbeidslivsrelevans. Vi ba studentene vurdere følgende påstand: «Det er i hovedsak fagets innhold som avgjør et studiums arbeidslivsrelevans, og ikke om det er et bachelor- eller masterstudium». Spørsmålet ble stilt for å gi noen indikasjoner på om studentene opplever at arbeidslivet vurderer kompetansen de opparbeider seg som viktigst, eller om de er nærmere «kø-teori» - at poenget med å ta en master (i relasjon til arbeidsmarkedet) først og fremst ligger i at det plasserer deg foran andre i en eventuell jobbsøkersituasjon.

Som vi ser under (tabell 11) plasserer svarene seg slik at fagets innhold ser ut til å vurderes som rimelig viktig. Forskjellene mellom fagområdene er heller ikke store, selv om HF-studentene vurderer det faglige innholdet som noe viktigere enn SV-studentene (3,5 mot 3,2). Alt i alt kan gjennomsnittet tyde på at studentene mener innholdet er *viktigst*.

Fagområde	Fagets innhold, ikke nivå som avgjør arbeidslivsrelevans
BIOLOGI	3,4
HF	3,5
SAMFØK	3,4
SV	3,2
Total	3,4

Tabell 11: Gjennomsnittvurdering av påstand: «Det er i hovedsak fagets innhold som avgjør et studiums arbeidslivsrelevans, og ikke om det er et Bachelor- eller masterstudium»

Fordelingen av svar kan antyde noe av det samme. Blant alle respondentene er svaret 4 det vanligste, med 1/3 av svarene. Sammen med de som er «helt enig» utgjør de positivt svarende over halvparten av respondentene (51,8 prosent). SV-studentene skiller seg ut ved at de har spesielt mange som svarer nøytralt på dette. Biologi på sin side har svært få som svarer nøytralt og har den største gruppen (33,8 prosent) som svarer negativt (figur 13). Dette antyder at de i større grad opplever at de trenger mastergrad for å bli vurdert i arbeidsmarkedet.



Figur 13: Prosentvis fordeling av svarende på påstanden: «Det er i hovedsak fagets innhold som avgjør et studiums arbeidslivsrelevans, og ikke om det er et Bachelor- eller masterstudium»

En siste påstand vi ville at studentene skulle ta stilling til var: «Bachelorprogram som ikke er profesjonsstudier bør ha spesialiserte studieløp for henholdsvis forberedelse til master og for forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia». Dette er et forslag som har kommet opp med ujevne mellomrom fra både studentorganisasjoner og fra representanter for arbeidslivet (både arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner).

Studentene som helhet kan synes å ha en avmålt positiv holdning til adskilte spør for de med akademiske ambisjoner og de med arbeidslivsambisjoner. I gjennomsnitt svarer de 3,6 på enighet med påstanden, og det er små forskjeller mellom fagområdene (tabell 12). Det mest merkbare ved svarfordelingen er at for alle fagområdene svarer over eller nær 60 prosent av studentene at de er helt eller delvis enig i påstanden. Dette bør likevel tolkes med forsiktighet – det er ikke innlysende *hvorfor* de mener ting burde endres, når de i utgangspunktet mener utdanningene gir ganske god arbeidslivsrelevans.

Fagområde	Bør ha spesialiserte studieløp for akademia og arbeidsliv
BIOLOGI	3,6
HF	3,5
SAMFØK	3,7
SV	3,6
Total	3,6

Tabell 12: Gjennomsnittvurdering av påstand: «Bachelorprogram som ikke er profesjonsstudier bør ha spesialiserte studieløp for henholdsvis forberedelse til master og for forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia»

Vårt siste spørsmål var knyttet til valg om å studere *videre* fra det de studerer nå. I et foregående spørsmål ble det avklart om de vurderer å studere videre, og de som svarte ja på dette ble spurt om: «i hvilken grad betyr muligheten for jobb noe for din avgjørelse om å studere videre?».³¹ Scorene er her ganske høye; det er med andre ord klart at studentene generelt oppfatter dette som én viktig del av vurderingen om videre studier.

Tatt i betraktning hvor mange som oppfatter det som vanskelig å konkurrere med en bachelorgrad, er dette ikke veldig overraskende. I gjennomsnitt vurderte studentene dette til 3,9 og spesielt samfunnsøkonomi vurderte dette høyt (4,1) (tabell 13). I tråd med det vi vet om valg av studier fra andre kilder vurderte HF dette noe lavere (3,7).³² Samtidig er det interessant å sammenligne dette med

³¹ Et lignende spørsmål ble stilt til de som sa de *ikke* ønsket å studere videre, men da om betydningen for jobb hadde for IKKE å studere videre. Tallene på de som ikke skulle studere videre var så små at vi ikke viser dataene i rapporten.

³² NOKUT publiserte bl.a. data om dette i forbindelse med lanseringen av Studiebarometeret.

hvordan studentene vurderte betydningen av arbeidslivsrelevans da de *startet* studiene.³³ Både for HF og SV er det et markant hopp fra de startet på studier, sammenlignet med vurdering av videre studier. Det er forholdsvis store forskjeller hos samfunnsøkonomi, Det samme gjelder biologi, men ikke like tydelig. Det er med andre ord grunn til å anta at arbeidsmarkedssituasjonen blir viktigere og viktigere for studentene etter hvert som de studerer (uten at dette innebærer noen nødvendig nedprioritering av den *faglige* interessen).

Fagområde	Betydning av mulighet for jobb for videre studier	Betydning av arbeidslivsrelevans for valg av studier
BIOLOGI	3,8	3,3
HF	3,7	2,8
SAMFØK	4,1	3,5
SV	3,9	2,8
Total	3,9	3,1

Tabell 13: Gjennomsnittsvurdering på spørsmålene: «I hvilken grad har betyr muligheten til jobb noe for din avgjørelse om å studere videre» og «Hvor viktig var arbeidslivsrelevans for deg da du valgte studium?»

Svarfordelingen forteller det samme bildet: Nesten halvparten av studentene (47,6 prosent) mener mulighet for jobb hadde stor eller ganske stor innflytelse på deres valg om å studere videre og for samfunnsøkonomi er andelen oppe i 60 prosent. HF-studentene har flest som mente dette hadde mindre innflytelse: nesten 30 prosent (29,4 prosent) svarte 1 eller 2 her. Påfallende få svarte nøytralt, dette synes å være et spørsmål studentene har en klar mening om.

3.3 Oppsummerende betraktninger

Studentene som svarte på undersøkelsen opplever at det er vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad, og det store flertallet av bachelorstudentene (nesten 90 prosent) vurderte videre studier etter fullført grad. Samlet sett ser det ut som om studentene ikke mener at bachelorgraden står seg som en selvstendig grad. Dette forsterkes av at nesten 60 prosent av bachelorstudentene er enig i at bachelorgraden bare sikter mot videre studier, uten tydelig innretning mot arbeidslivet. Under 20 prosent er uenig. Dersom en målsetting med bachelorgraden var at studentene skulle oppleve den som god nok for arbeidslivet, indikerer vår undersøkelse at dette ikke har lyktes.

Samtidig er det ikke innlysende hvorfor det er slik. Det er lite som tyder på at studentene ser noen klare, innholdsmessige utfordringer med disse gradene. Selv om studentene vurderer jobbmulighetene som relativt svake, så vurderer de både det faglige innholdet og de generelle ferdighetene som nyttige for arbeidslivet. At ikke bachelorkandidatene vurderer dette lavere enn masterkandidatene er interessant, da det tyder på at det ikke er innholdsmessige utfordringer, men snarere «kø-teori» og konkurransen i arbeidsmarkedet som ser ut til å være mest betydningsfullt for deres vurdering.

Ikke minst forsterkes dette inntrykket av at det ikke bare er betydningsfull kunnskap, men kunnskap de vanskelig kan oppnå i arbeidslivet, som studentene får ved utdanningen. Dette er enda tydeligere hos de vitenskapelig ansatte (se kapittel 3), men like fullt: studentene opplever at det er nødvendig kompetanse som oppnås ved å ta høyere utdanning.

Når det er sagt, er heller ikke det innholdsmessige helt uten utfordringer. Samlet sett er ca. 40 prosent ikke enig i at de vanskelig kan lære dette gjennom utdanningen sin. Det er dessuten en relativt stor andel på 30 prosent, som mener de lærer *for mye* som ikke er relevant for arbeidslivet.

³³ Merk at det ikke er det samme vi spør om – et spørsmål dreier seg om jobb, mens det andre om arbeidslivsrelevans – et bredere begrep. De henger likevel nok sammen til at sammenligningen er interessant

Undersøkelsen gir ingen klare svar på hva studentene eventuelt skulle ønske seg for å endre på dette. Det er en svak tendens til å ønske seg mer spissing og innholdsmessig sammenheng – spesielt hos samfunnsøkonomene – men ikke på bekostning av valgfriheten. Et nærliggende forslag er å stake ut klare løp innenfor studieprogrammene, slik at man opprettholder valgfriheten, men samtidig gir en pekepinn om hvordan man kan sette sammen en tydeligere «pakke».

Det som derimot er helt tydelig er at studentene ikke synes de kjenner arbeidslivet godt nok, og ikke finner at institusjonen gjør nok for å synliggjøre relevansen. Relevansen vurderes jo forholdsvis høyt, men tallene kan antyde at studentene mener de trenger en tydeliggjøring av hvordan deres kompetanse kan utnyttes i arbeidslivet. De ansatte opplever at de kjenner arbeidslivet relativt godt (se kapittel 3 under) og det bør derfor være mulig å gjøre studentene oppmerksomme på hvordan de kan utnytte det de lærer også i arbeidslivet.

Dette vil sannsynligvis også bidra til å gi mer tilfredse studenter generelt. Spørsmålet om jobb etter studiene er ikke en spesielt sterk drivkraft for *valg* av studier, men det er ingen tvil om at studentene mener det er en viktig del av å velge *videre* studier.

4 Undersøkelsen blant vitenskapelig ansatte

4.1 Bakgrunn

Den andre delen av «triangleringen» av arbeidslivsrelevans viser de vitenskapelig ansattes oppfatninger. Dette er et tema som NOKUT også tidligere har gjort noe arbeid på (se Haakstad og Kantardjiev, 2015). Her har vi gjort en undersøkelse som speiler de spørsmålene vi stilte studentene. De vitenskapelig ansattes oppfatninger er viktige fordi det er de som kjenner studienes innhold best, kan se hele studiet i sammenheng og dessuten skal implementere eventuelle endringer for å utvikle programmene. Det er også grunn til å anta at deres kjennskap til andre lignende program og arbeidslivet er større enn studentenes.

Det er selvsagt interessant å se på vitenskapelig ansattes vurderinger også av andre grunner. Blant annet vil deres oppfatninger med all sannsynlighet påvirke studentenes oppfatninger. De gir – passivt eller aktivt – studentene signaler om hva de bør gjøre videre, etter en fullført bachelor. Videre er de – med sin kjennskap til programmene – plassert der man kan si mest om intensjonene man har med programmene.

4.2 Er det vanskelig å konkurrere med «bare» en bachelorgrad?

I likhet med studentene ble også de vitenskapelig ansatte spurt om hvorvidt de var enige i at «det er i dag vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med «bare» bachelorgrad i allmenne vitenskapsfag.» Det er liten tvil om at de ansatte – som studentene – opplever at det er vanskelig å konkurrere med en bachelor. SV-ansatte vurderer mulighetene som spesielt dårlige, men alle plasserer seg rundt 4. Nesten 40 prosent av de vitenskapelig ansatte var helt enig i utsagnet og dette var spesielt utpreget ved Biologi der 60 prosent var helt enig (snittet var likevel 4 ettersom få svarte «mer enig enn uenig»). Dette sier ikke noe om *hvorfor* det er vanskelig å konkurrere for kandidater med bachelorgrad, men det er et tydelig signal om at ikke bachelorgraden oppleves å «stå på egne ben» i arbeidsmarkedet.

Når en sentral politisk føring i debatten om bachelorgraden er at den skal «stå på egne ben», skulle man tro at det var relativt stor enighet om denne målsettingen; studentene skal være kvalifisert til

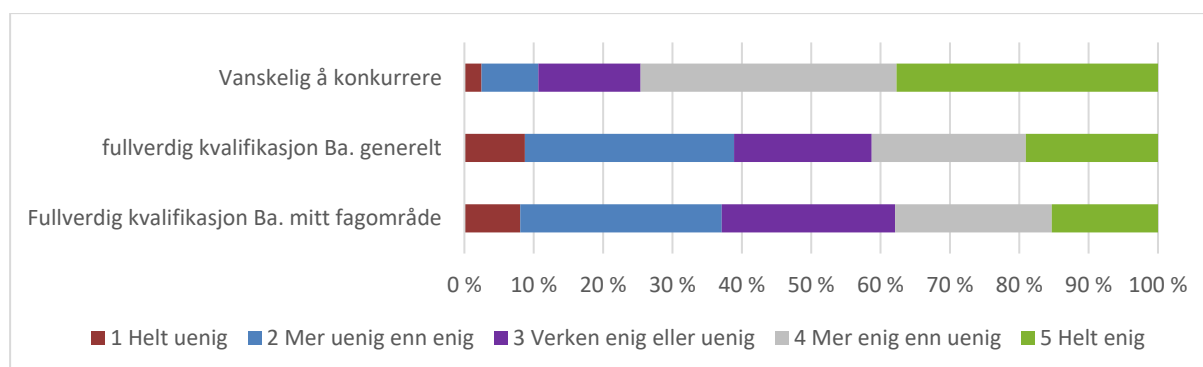
arbeidslivet gjennom en bachelorgrad. Men det er langt fra unison enighet om at bachelorgraden faktisk *bør* gi en fullverdig kvalifikasjon for arbeidslivet.

Vi spurte de vitenskapelig ansatte både om hvorvidt de mener «det bør gjelde for alle fagområder at bachelorutdanningen skal gi en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet» og om de mener at «alt i alt gir en bachelor i mitt fagområde en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet» (tabell 14). På begge spørsmålene svarte lærerne relativt nøytralt, med 3,1 i gjennomsnitt for alle respondenter. Biologene svarte noe mer negativt på begge spørsmålene og HF noe mer positivt. Det kan altså synes som om de ansatte gir bachelorgraden et greit skussmål, ettersom de svarer «verken eller» på enighet.

Utdanningstype	Vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med bachelor.	Bør gjelde for alle fagområder at bachelor skal gi en fullverdig kvalifikasjon.	Bachelor i mitt fagområde gir en fullverdig kvalifikasjon.
Total	4,0	3,1	3,1

Tabell 14: Gjennomsnittlig enighet på påstandene: «Det er i dag vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med «bare» bachelorgrad i allmenne vitenskapsfag»; «Det bør gjelde for alle fagområder at bachelorutdanninger skal gi en fullverdig kvalifikasjon for arbeidslivet»; «Alt i alt gir en bachelor i mitt fagområde en fullverdig kvalifikasjon for arbeidslivet».

Svarfordelingen indikerer imidlertid noen interessante mønstre. Det er ikke den nøytrale kategorien som dominerer: 25 prosent er nøytrale til om deres eget fagfelt gir en fullgod kvalifisering og enda færre – ca. 20 prosent – mener dette skal gjelde alle bachelorgrader. Nesten 40 prosent er helt eller delvis *uenig* i påstanden om at i deres fagfelt gir bachelorgraden en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet, og nesten like mange er uenig i at det bør gjelde for alle fagfelt (figur 14). Brorparten av de svarende er delvis enig eller delvis uenig, så det er grunn til å anta at de mener at selv om bachelorgraden gir *noe* eller til og med *mye* kvalifikasjoner til arbeidslivet, så er det altså ikke fullverdig.



Figur 14: prosentvis fordeling på påstandene: «Det er i dag vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med «bare» en bachelor i allmenne vitenskapsfag»; «Alt i alt gir en bachelor i mitt fagområde en fullverdig kvalifikasjon for arbeidslivet» og «det bør gjelde for alle fagområder at bachelorutdanningen skal gi en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet».

4.3 Det faglige innholdets forhold til arbeidslivet

I likhet med studentene ble også de vitenskapelig ansatte stilt spørsmål som skulle avdekke betydningen av å ta utdanning for arbeidslivet. De vitenskapelig ansatte ble bedt om å ta stilling til følgende to påstander (som speiler spørsmål studentene ble stilt): «Det er det faglige innholdet i programmet som er viktigst for studiets relevans» og «det er generelle (overførbare) innsikter og ferdigheter som er viktigst for studiets relevans».

Det er nærmest ingen forskjell i grad av enighet mellom de to påstandene. Spørsmålene står i noen grad i et motsetningsforhold til hverandre (begge kan ikke være viktigst), men begge vurderes i snitt til 4,2 (tabell 15). Fagområdene vurderer *nivået* litt forskjellig (SV vurderer begge påstandene noe høyere enn resten), men forskjellen mellom de to spørsmålene er liten uansett fagområde. Det er dermed grunn til å konkludere med at vitenskapelig ansatte *ikke* ser noe motsetningsforhold mellom de to.

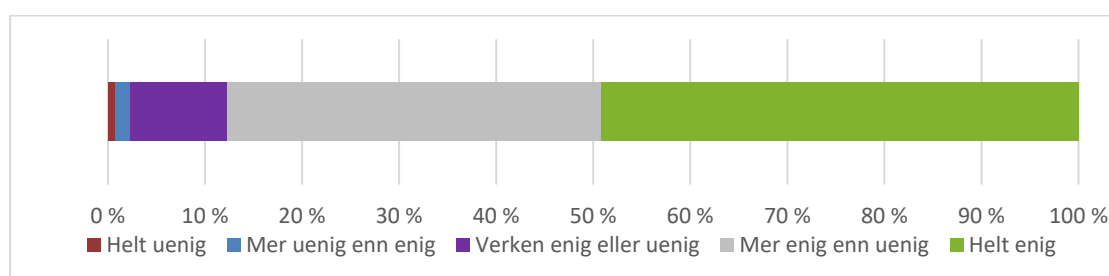
Siden spørsmålene studentene fikk og påstandene som de ansatte fikk skiller seg noe fra hverandre, er ikke resultatene helt sammenlignbare, men begge vurderer bidraget til de to kategoriene likt, noe som styrker hypotesen om at disse to ikke meningsfylt lar seg skille fra hverandre – eller i det minste ikke skal opp- eller nedprioriteres på bekostning av hverandre.

Utdanningstype	Faglige innholdet viktigst for relevans.	Generelle (overførbare) innsikter og ferdigheter viktigst for relevans.
Total	4,2	4,2

Tabell 15: Gjennomsnittlig enighet på påstandene: «Det er det faglige innholdet i programmet som er viktigst for studiets relevans» og «det er generelle (overførbare) innsikter og ferdigheter som er viktigst for studiets relevans».

En antagelse vi gjorde forut for undersøkelsen var at de vitenskapelig ansatte i stor grad ville mene at utdanning gir noe unikt til arbeidslivet. Vi lot dem derfor ta stilling til følgende påstand: «I studiet lærer studentene mye som er viktig for senere yrkesutøvelse, og som de vanskelig kan lære i arbeidslivet». Dette speiler veldig nært spørsmålet studentene fikk.

Enigheten er stor blant de vitenskapelig ansatte om at dette er tilfellet: de svarer i snitt 4,3 på påstanden. Som vi ser av fordelingen under svarer rett under halvparten 5 på påstanden og ytterligere nesten 40 prosent 4 (figur 15). Dette er kanskje ikke overraskende, men like fullt en bekreftelse på at de ansatte opplever at bidraget fra høyere utdanning til arbeidslivet er viktig. Som vi så i kapittel 2, så var studentene enige, men ikke i samme grad. Dette kan være fordi de ansatte overvurderer viktigheten eller at studentene undervurderer viktigheten (eller en kombinasjon av de to). Hvis det er fordi studentene undervurderer viktigheten, blir kommunikasjon om dette essensielt, et tema vi skal komme tilbake til under.



Figur 15: Prosentvis fordeling på påstanden: «I studiet lærer studentene mye som er viktig for senere yrkesutøvelse, og som de vanskelig kan lære i arbeidslivet».

Studentene opplevde i noen grad at bachelorprogrammene de gikk på var innrettet mot videre studier, uten innretning mot arbeidslivet (3,7 i snitt for studenter på bachelor). Over 30 prosent opplevde «i stor grad» dette. Blant de ansatte får dette langt mindre gjenklang: I gjennomsnitt svarer de 2,7 på påstanden «Studieprogrammet er hovedsakelig innrettet mot videre studier innenfor fagdisiplinen uten tydelig innretning mot arbeidslivet utenfor academia» (tabell 16). Det er under ti prosent som sier seg helt enig i påstanden, mens nesten en firedel er helt uenig.

Hovedsakelig innrettet mot videre studier

Total 2,7

Tabell 16: Gjennomsnittlig enighet på påstanden: «studieprogrammet er hovedsakelig innrettet mot videre studier innenfor fagdisiplinen, uten tydelig innretning mot arbeidslivet utenfor akademien».

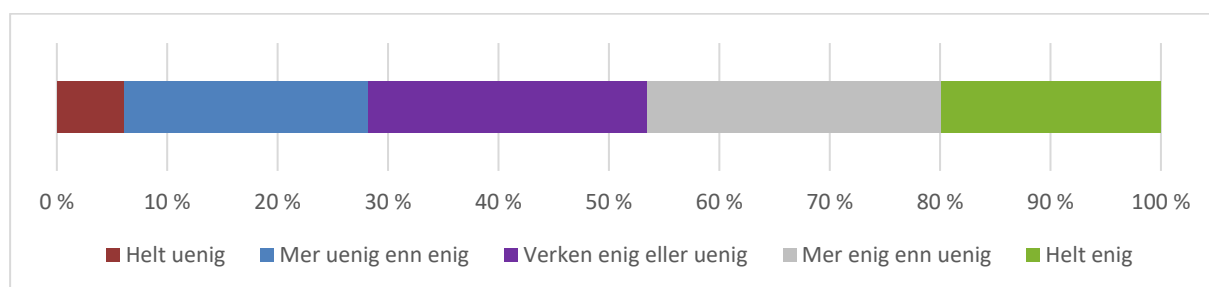
Jevnt over er altså de vitenskapelig ansatte fornøyde med hvordan gradsstudiene er utformet, ser en balanse mellom det faglige og de generiske ferdighetene for å forberede studenter på arbeidslivet, og finner ikke en utpreget innretning mot videre studier.

4.4 Endring for bedre relevans

Som vi har sett foran, er de ansatte nyanserte i spørsmålet om studienes relevans: De anerkjenner at det er vanskelig å konkurrere med en bachelorgrad, men mener også at studentene lærer noe unikt i høyere utdanning. Et annet spørsmål er hvordan de mener det jobbes, eller kan jobbes, med arbeidslivsrelevans. Det kan gjelde videreutvikling av læringsmetoder, studieinnhold, organisering m.m. Vi ønsket å kartlegge de ansattes vurderinger av disse elementene.

Vi ønsket å vite om arbeidslivsrelevans er en viktig del av de faglige diskusjonene i fagmiljøene, og de ansatte ble derfor spurt hvor enig de var i påstanden: «Jeg deltar ofte i diskusjoner med andre undervisere på programmet om hvordan studiet kan gjøres så aktuelt som mulig for arbeidslivet.» Her er det nødvendig å gjøre noen påpekninger: Vi ber de ansatte om å vurdere om de gjør dette «ofte» - det krever i seg selv en vurdering av hva «ofte» innebærer. Videre tolker vi varierende grad av enighet som varierende grad av samtaler. Det er ikke nødvendigvis riktig, men vi mener det er en rimelig tolkning.

Ansatte er moderat enige i påstanden og har 3,3 i snitt, med minimale forskjeller mellom fagområdene. Litt under 30 prosent av alle ansatte (28,2 prosent) sier seg «uenig» eller «mer uenig enn enig». Alt i alt er nesten halvparten enige (i større eller mindre grad) i at de ofte har diskusjoner om arbeidslivsrelevans (figur 16).



Figur 16: Prosentvis fordeling av svarende på påstanden: «Jeg deltar ofte i diskusjoner med andre undervisere på programmet om hvordan studiet kan gjøres så aktuelt som mulig for arbeidslivet.»

Det er ikke enkelt å si hva som er «mange nok» i denne konteksten, men at rundt halvparten av de ansatte deltar i samtaler om arbeidslivsrelevans tolker vi som et forholdsvis godt tall. Med tanke på at det ikke nødvendigvis er slik at alle ansatte er kontinuerlig med på å diskutere programmets utforming og innhold, vil slike samtaler ha en betydning for utformingen av studieprogrammet. Hvis vi antar at et nøytralt svar innebærer at man har samtaler, men ikke nødvendigvis ofte, så sier over 70 prosent at de er med i slike samtaler.

At generelle ferdigheter er viktig i arbeidslivet er det bred enighet om. Spesielt kandidater fra de fagområdene som denne rapporten omhandler antas å ha et behov for dette, da de ikke utdanner seg til

spesifikke fagfelt. Studentaktive arbeidsmetoder er én måte å utvikle dette på fordi studentene får oppleve et bredere sett av aktiviteter, som også ligner mer på arbeidsformene i arbeidslivet. Typiske forelesninger må her oppfattes som «motsatsen» til denne type aktivitet. Vi spesifiserte ikke hvilke typer aktivitet dette kunne være, ettersom fagfeltene har forskjellige tradisjoner og muligheter.

Svært få vitenskapelig ansatte sa seg uenig i påstanden: «Vi bruker studentaktive arbeidsmåter for å gi studentene generelle ferdigheter som de vil ha bruk for i arbeidslivet.» Gjennomsnittscore for grad av enighet er 3,9, med små forskjeller mellom fagområdene (tabell 17). Svarene antyder at vitenskapelig ansatte opplever at studentaktive arbeidsmåter bidrar til å utvikle evner som er viktige i arbeidslivet, men sier lite om *omfanget* av slik aktivitet, bare at det brukes av relativt mange. Omtrent tre firedeler sier seg i større eller mindre grad enig i påstanden. Tall fra Underviserundersøkelsen tyder på at det faktiske omfanget er relativt lavt– og at ressursene er en begrensende faktor.³⁴

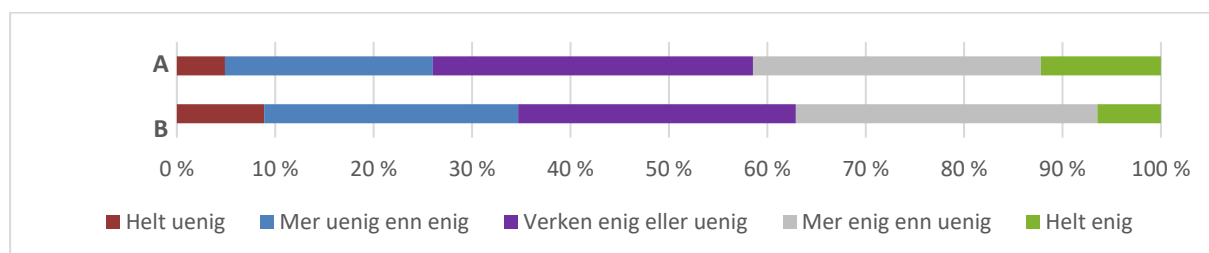
Utdanningstype	Bruker studentaktive arbeidsmåter for å gi generelle ferdigheter
Total	3,9

Tabell 17: Gjennomsnittlig enighet på påstanden: «Vi bruker studentaktive arbeidsmåter for å gi studentene generelle ferdigheter som de vil ha bruk for i arbeidslivet.»

Et omdiskutert tema er om gradene bør ha økt bredde eller økt fordypning, ettersom spesielt bachelorgradene ble forkortet sammenlignet med den tidligere cand.mag.-graden. Som sett i kapittel 2 var det en tendens hos studentene å ønske seg noe mer spissing i studiene, men tendensen var ikke veldig sterk. De vitenskapelig ansatte ble spurt om enighet i påstanden: «Hvis studiet skulle gjøres enda mer relevant for arbeidslivet, ville jeg øke innholdsmessig dybde, konsentrasjon og sammenheng» og «hvis studiet skulle gjøres enda mer relevant for arbeidslivet, ville jeg øke innholdsmessig bredde og valgfrihet». Merk at vi her har slått sammen noen av formuleringene som var skilt fra hverandre hos studentene.

I snitt er det ikke veldig store forskjeller mellom mer fordypning (3,2) og mer bredde (3,0), men her er det spesielt biologi som skiller seg tydelig ut. Der både HF og SV tenderer mot å mene at fordypning kan gjøre programmene mer arbeidslivsrelevante er biologi-ansatte forholdsvis entydig imot dette.

Det er litt over 40 prosent som ønsker seg mer spissing, mens de tilsvarende tallene for bredde og valgfrihet er litt mindre med 37 prosent (figur 17). Med tanke på utvalget er dette å oppfatte som så å si likt. Forskjellene er noe større på uenighet, der nesten 35 prosent er uenig i behovet for bredde og litt over 25 prosent er uenig i spissing, men generelt er det ingen tydelig trend på hva det er behov for. Dette kan oppfattes som at de vitenskapelig ansatte mener balansen er relativt god allerede. Dette er interessant med tanke på at studentene ønsker noe mer spissing.



Figur 17: Prosentvis fordeling av svarende på påstanden: A) «Hvis studiet skulle gjøres enda mer relevant for arbeidslivet, ville jeg øke innholdsmessig dybde, konsentrasjon og sammenheng», og B) «Hvis studiet skulle gjøres enda mer relevant for arbeidslivet, ville jeg øke innholdsmessig bredde og valgfrihet».

Et relatert tema til bredde/spissing er hvorvidt differensierte løp i bachelorgraden kan være et bidrag til økt relevans: Et som er innrettet mot arbeidslivet og et som er innrettet mot videre karriere i academia.

³⁴ Se: Karlsen: 2016

Ideen bak er at de som er mest motiverte for et karriereløp i akademia kan få utdanning tilpasset dette, mens de som ser for seg en raskere inntreden i arbeidslivet utenfor akademia har andre behov og utdanning tilpasset dette. Vi spurte derfor vitenskapelig ansatte om deres grad av enighet med: 1) «Bachelorprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelse til MA og (b) forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia» og 2) «Masterprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelse til PhD og (b) forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia». Dette blir forholdsvis unisont avvist av ansatte for bachelorprogrammene, og heller ikke entusiastisk mottatt for masterprogrammene (tabell 18).

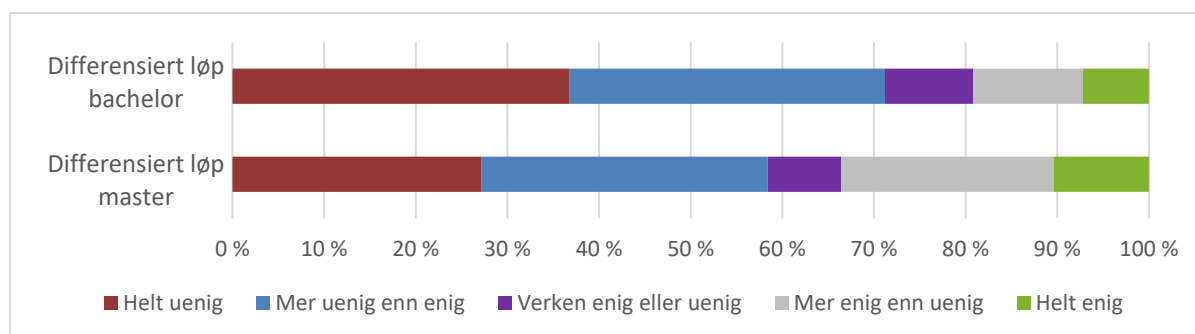
Utdanningstype	Differensierte studieløp – Bachelor	Differensierte studieløp – master
Total	2,2	2,6

Tabell 18: Gjennomsnittlig enighet på påstandene: «Masterprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelse til PhD og (b) forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia» og «Masterprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelser til PhD og (b) forberedelser til arbeidslivet utenfor akademia».

For bachelorprogrammene svarer de vitenskapelig ansatte innenfor alle fagområder omtrent det samme, og snittet er på 2,2. Over en tredel (36,8 prosent) er helt uenig i forslaget og ytterligere en tredel er mer uenig enn enig. Til sammen er over 70 prosent helt eller delvis uenig og under 20 prosent har større eller mindre grad av enighet – bare litt over 7 prosent er helt enige.

Det er noe mer støtte for differensierte løp på mastergrad, der ansatte i snitt svarer 2,6 – og samfunnsøkonomi strekker seg til nøytral på spørsmålet. Fordelingen totalt er noe mindre entydig, men fortsatt svarer nesten 60 prosent av alle ansatte at de er helt uenig eller mer uenig enn enig i påstanden. Nesten en tredel er likevel i varierende grad enig i påstanden – et ikke ubetydelig antall (figur 18).

Det bør også nevnes at for SV fordeler det seg nesten nøyaktig 50/50 på om de ansatte er enig eller uenig i påstanden. Bare 3,3 prosent er nøytrale – det er med andre ord et spørsmål som mange har en bestemt oppfatning om.



Figur 18: prosentvis fordeling på påstandene: «Bachelorprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelse til master og (b) forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia» og «Masterprogram i mitt fagområde burde ha differensierte studieløp for (a) forberedelse til PhD og (b) forberedelse til arbeidslivet utenfor akademia.»

Oppsummert er det ingenting ved de ansattes oppfatninger som skulle tilsi at dette ville være et populært forslag, enn si oppfattet som nyttig.

4.5 Kjennskap til arbeidslivet

Som vi så i kapittel 2 opplever studentene at de har relativt liten kjennskap til arbeidslivet og at fagmiljøet ikke gjør nok for å synliggjøre studienes arbeidslivsrelevans. Ettersom studentene først og fremst kan målbare sin egen opplevelse av hva som gjøres for å snakke til *dem*, er det ekstra interessant å høre i hvilken grad faglige ansatte når ut til arbeidslivet.

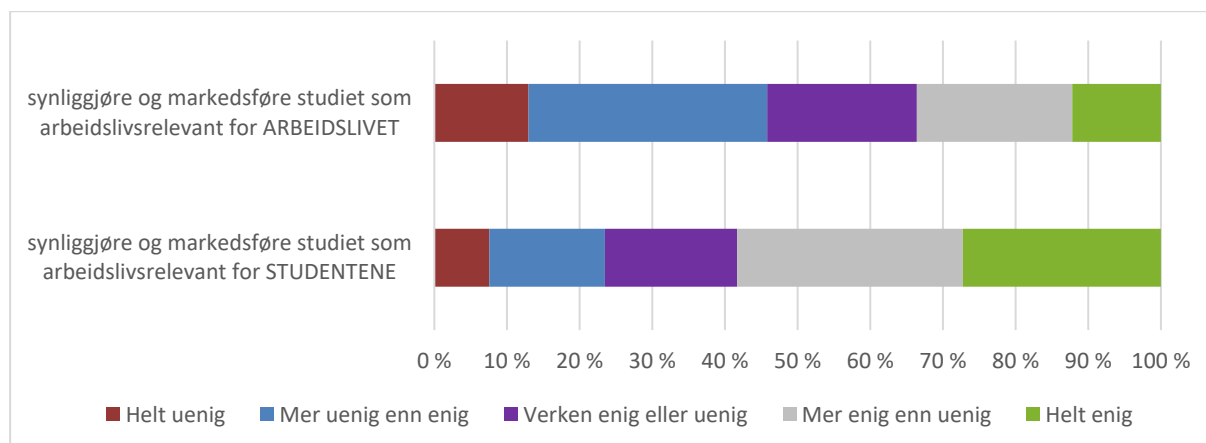
De vitenskapelig ansatte ble bedt om å vurdere påstander knyttet til synliggjøring av arbeidslivsrelevans – det var to påstander: en om synliggjøring utad («Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for ARBEIDSLIVET») og en som pekte innover til studentene («Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for STUDENTENE»).

De vitenskapelig ansatte er langt mer positiv til sitt arbeid med å synliggjøre arbeidslivsrelevans for studentene enn for arbeidslivet. Synliggjøring mot studentene får i snitt 3,5, mens enighet om påstanden om arbeidslivet får 2,9 (tabell 19). Det kan synes som om de vitenskapelig ansatte mener at i den grad det er noe problem med synliggjøring av arbeidslivsrelevans, så er det knyttet til kommunikasjon med arbeidslivet, fordi det jobbes for lite utadrettet.

Utdanningstype	Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for ARBEIDSLIVET	Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for STUDENTENE
Total	2,9	3,5

Tabell 19: Gjennomsnittlig enighet på påstandene: «Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for ARBEIDSLIVET» og «Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for STUDENTENE».

De ansatte svarer forholdsvis nøytralt på påstandene, og hvis vi ser på fordelingen så forsterkes det inntrykket. Rett under halvparten (45,8 prosent) av de ansatte svarer at de i større eller mindre grad er *uenig* i påstanden om at institusjonen gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet for arbeidslivet. Det forholder seg omtrent omvendt for synliggjøring for studentene, der nesten 60 prosent svarer seg noe eller helt enig med påstanden (figur 19). Samtidig er det et mindretall på nesten en firedel som er uenige med påstanden, som kan antyde et forbedringspotensial også her – i alle fall dersom man mener at institusjonene og fagmiljøene *skal* gjøre mye for å synliggjøre arbeidslivsrelevans for studentene.



Figur 19: Prosentvis fordeling av svarende på påstandene: «Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for ARBEIDSLIVET» og «Institusjonen/fagmiljøet gjør mye for å synliggjøre og markedsføre studiet som arbeidslivsrelevant for STUDENTENE».

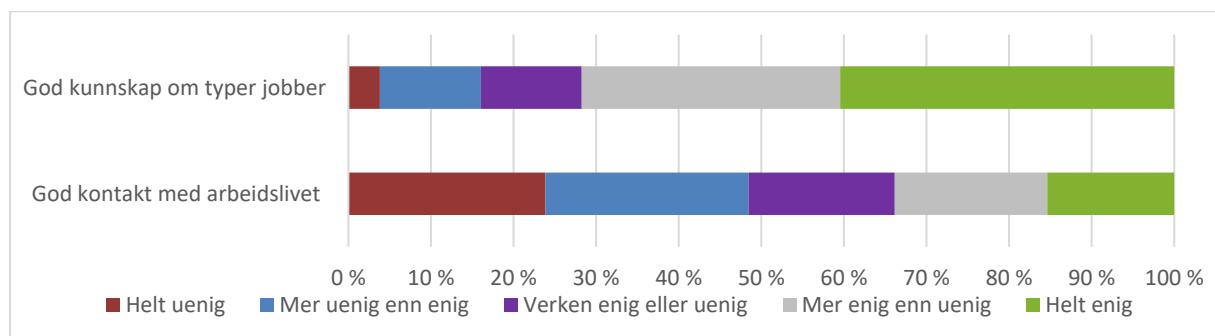
Bildet av at de vitenskapelig ansatte først og fremst oppfatter dette som et kommunikasjonsproblem utad, ikke et kunnskapsproblem eller en utfordring med kommunikasjon innad, bekreftes av to ytterligere påstander de ansatte ble bedt om å ta stilling til: «Jeg har god kontakt med representanter for virksomheter i arbeidslivet som ofte mottar kandidater fra programmet» og «jeg mener å ha god kunnskap om hvilke typer jobber kandidatene fra dette studiet går til.». Disse to påstandene kunne man anta ville vurderes relativt likt, da kunnskap om arbeidslivet lettest kommer gjennom kontakt med arbeidslivet (selv om det også finnes andre kilder). Dette stemmer ikke med opplevelsen til de vitenskapelig ansatte: Mens kontakt med arbeidslivet vurderes relativt lavt, vurderes kjennskap til jobber kandidatene går ut i relativt høyt.

I snitt svarer de ansatte 2,8 på påstanden at de har god kontakt med arbeidslivet, og det er HF som vurderer dette høyest og dermed trekker opp snittet. Når det kommer til kunnskap om jobber kandidatene går ut i er mønsteret likt: Det er HF som trekker opp snittet, men her vurderes det høyere av alle gruppene. I snitt svarer de ansatte 3,9 (tabell 20).

Utdanningstype	Jeg har god kontakt med representanter for virksomheter i arbeidslivet som ofte mottar kandidater fra programmet.	Jeg mener å ha god kunnskap om hvilke typer jobber kandidatene fra dette studiet går til.
Total	2,8	3,9

Tabell 20: gjennomsnittsvurdering på påstandene: «Jeg har god kontakt med representanter for virksomheter i arbeidslivet som ofte mottar kandidater fra programmet» og «Jeg mener å ha god kunnskap om hvilke typer jobber kandidatene fra dette studiet går til.»

Bildet blir enda mer tydelig når vi ser på fordelingen av svarene. Bare litt over 15 prosent er uenig i at de har god kjennskap til hvilke typer jobber kandidatene går til, mens nesten 50 prosent svarer at de er uenig i at de har god kontakt med representanter for arbeidslivet (figur 20).



Figur 20: prosentvis fordeling på påstandene: «Jeg har god kontakt med representanter for virksomheter i arbeidslivet som ofte mottar kandidater fra programmet» og «Jeg mener å ha god kunnskap om hvilke typer jobber kandidatene fra dette studiet går til.»

Samlet sett tyder dette på at det er kommunikasjon ut, og ikke de interne forholdene som preger ansattes egenvurdering av arbeidslivet. De mener studentene får brukbar informasjon om arbeidslivsrelevans og de mener at de har kunnskap om hvor studentene ender, men de har ikke mye kontakt med arbeidslivet og mener at de ikke får formidlet kompetansen ut. Med tanke på opplevelsen av studienes unike bidrag til arbeidslivet er dette en indikasjon på at de ansatte mener utfordringen med arbeidslivsrelevans først og fremst er en kommunikasjonsutfordring ut til arbeidslivet.

4.6 Oppsummerende betraktninger

I likhet med studentene mener også de vitenskapelig ansatte at bachelorgraden har klare utfordringer i arbeidsmarkedet. Tre av fire svarer at de i større eller mindre grad er enig i at det er vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet med bare en bachelor, halvparten av disse igjen er helt enig i utsagnet.

Et sentralt spørsmål blir da om den i det hele tatt *skal* være yrkesforberedende. Til tross for myndighetenes udiskutable holdning til temaet – bachelor *skal* være yrkesforberedende i seg selv – så er ikke de vitenskapelig ansatte like overbevist. De er jevnt fordelt på enighet og uenighet med påstanden om at bachelorgraden skal gi en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet, begge med ca. 40 prosent. At så mange vitenskapelig ansatte ikke stiller seg bak et sentralt premiss for opprettelsen av bachelorgraden bør være grunn til ettertanke. Det er selvsagt mulig at det er «fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet» som gjør at så vidt få sier seg uenig, men det er like fullt dét som har vært den politiske ambisjonen.

Vi finner flere fellestrekk mellom studentenes og de ansattes syn på relevans, og et av dem ser ut til å være at de i liten grad skiller mellom det faglige innholdet og de generelle ferdighetene som også er en del av å ta høyere utdanning. De ansatte vurderer begge disse viktighet for arbeidslivet helt likt, og en nærliggende tolkning er at de ikke dermed kan skilles.

En ytterligere indikasjon på dette kan finnes i de ansattes opplevelse av innretningen på utdanningen. De finner, i motsetning til studentene, ikke at studieprogrammene i særlig grad er innrettet mot videre studier fremfor arbeidslivet.

Når det kommer til videreutvikling av studieprogrammet for økt arbeidslivsrelevans, så er det ingenting som tyder på at de vitenskapelig ansatte ser behovet for drastiske endringer. Selv om man kan diskutere hvor «bra» det er, så er halvparten av de ansatte involvert i samtaler som dreier seg om studiets relevans for arbeidslivet. De vitenskapelig ansatte er ikke spesielt entydig på konkrete endringer: Det er lite entydig om det er behov for mer spissing eller bredde – noe som kan indikere at ingen av delene er spesielt ønsket; og de er direkte avvisende til en idé om å innføre differensierte studieløp for arbeidslivet og videre karriere i academia. Spesielt negative er de til en slik differensiering i bachelorgraden.

I den grad de ansatte peker ut en utfordring er den knyttet til synliggjøring ovenfor arbeidslivet. De er fornøyd med både sin egen kunnskap om arbeidslivet og sin synliggjøring av arbeidslivsrelevans ovenfor studentene. De er derimot ikke fornøyd med den markedsføringen de gjør mot arbeidslivet. Dette baserer seg formodentlig på den relativt begrensede kontakten de har med representanter fra arbeidslivet, som de vurderer som lav.

Tilslutt er et interessant spørsmål hva slags grunnleggende holdning de vitenskapelig ansatte har til bachelorgraden. Som nevnt over ser de at det er klare utfordringer med bachelorgraden i arbeidslivet, og de mener dessuten at den ikke nødvendigvis *skal* være en fullverdig kvalifikasjon til arbeidslivet. Når vi da spør dem om hvorfor mastergraden er viktig i arbeidslivet peker de først og fremst på dennes produktive bidrag hos kandidatene. Det er med andre ord grunn til å tro at de ansatte først og fremst oppfatter humankapitalteori som beskrivende for bachelorgradens utfordring: Det er simpelthen bedre å ansette en med mastergrad fordi kandidatene har høyere kompetanse.

5 Intervjuer med arbeidslivet

Arbeidslivets perspektiv på utdanningene som gis er viktig for vurderingene av arbeidslivsrelevans i de disiplin-faglige bachelorgradene. Dette er også et perspektiv som i stadig større grad etterspørres av politiske myndigheter. Vi har valgt å intervju nøkkelpersoner i et utvalg større offentlige og private virksomheter, dvs. personer som jobber med rekruttering. Vi har bevisst valgt å ikke intervju ledere som har ansvar for organisasjonens helhetlige strategi, fordi vi først og fremst ønsket synspunkter fra noen som faktisk må gjøre avveininger og ta avgjørelser om å ansette eller ikke ansette den kategorien kandidater som dette prosjektet omhandler. Formålet har dels vært å kartlegge deres bruk av, og

oppfatninger om, bachelorgraden, dels deres vurderinger av kompetansen graden innehar og hvordan denne vektet mot mastergraden. Det siste perspektivet fikk større plass i intervjuene enn opprinnelig planlagt – først og fremst fordi intervjuobjektene selv trakk frem sammenligningen, men også fordi vurderingen av bachelorgradens relevans nesten automatisk kontrasteres mot det høyere gradsnivået.

5.1 Er det behov for personer med bachelorgrad?

Et gjennomgående trekk ved intervjuene var at bachelorgraden uten unntak ble sammenlignet med mastergraden på en eller annen måte. De offentlige virksomhetene hadde ingen problemer – i teorien – med å ansette personer med bachelorgrad, men som en informant svarte: «det er ikke uaktuelt (...), men konkurransen er sånn at vi gjerne får noen hundre søknader per utlysning og da velger vi blant de beste, de med best kvalifikasjoner». Det ble speilet av andre i offentlig sektor, men i mildere ordelag: «det er ikke få søkere [med bachelor], men det er en overvekt av mastere». Det er altså målt mot tilgangen til masterkandidater at man gjør vurderingen om å ansette en bachelorkandidat. Det er administrative stillinger de offentlige virksomhetene peker ut som mest aktuelle for personer med bachelorgrad, mens de faglige stillingene forbeholdes master.

For de private er bildet mer blandet, selv om tilfanget av masterkandidater trekkes frem også av denne gruppen informanter. Bruken av bachelor strekker seg fra «svært aktuelt» via «enkelte av våre stillinger» til «veldig få». Dette sitatet – om endringer over tid – fra en av informantene i privat sektor er betegnende:

Men ofte så går den på autopilot, det der: «vi må vel ha en med master i pedagogikk». Eller «her må vi ha en med master i humaniora eller en [sic.] samfunnsvitenskap». (...) Kanskje fordi vi har flere søkere å velge mellom. Sist når jeg søkte om en [lederstilling] innen [fagområde] hadde 25 % av søkerne PhD. Det har vi aldri hatt før. En så høy [andel]. Det er ganske nytt. Så det forskyver seg jo. Det er jo sikkert også derfor du er her. Før var cand.mag., det var en grad der du kunne få, der du hadde en dybde. Og nå oppleves det ikke sånn. Nå oppleves bachelor som et slag halvfullført løp.

Selv om ingen av de andre informantene – verken i offentlig eller privat sektor – var like eksplisitte på at bachelorgraden ble oppfattet som et «halvgått løp», så var det også andre informanter som gav uttrykk for lignende oppfatninger. F.eks. svarte en informant – som også var den mest positive til å ansette bachelorkandidater – at det ofte ble dennes oppgave (som ansvarlig for rekruttering) å sørge for at ledere i organisasjonen vurderte om de virkelig trengte så høy kompetanse som de ba om:

Fordi det vi må gjøre er å identifisere behovet (...). Kan vi ansette en nyutdannet og hva vil det kreve av oss? (...) [O]g vi er sparringspartner som hele tida spør: «er du sikker på at du trenger en med ti års erfaring?» Hvis du kan garantere meg det, så skriver vi det at det er et krav (...). Men som regel åpner de døren for en som er nyutdannet og med bachelor.

Det er med andre ord ofte et *strategisk valg* å ansette personer med bachelor. Det krever – og dette kom frem i andre intervjuer også – at spesielt HR-avdelingene som ansvarlig for rekruttering, må ha en ambisjon om å få flere med bachelorgrad inn i virksomheten. Ledere i andre deler av virksomheten må i noen grad presses for å akseptere at mer utdanning ikke alltid er bedre.

5.2 Oppgavebeskrivelse – betydning for bachelor

Et tema som er nært knyttet til behovet for bachelor er hvordan vurdering av kravene til stillingen som lyses ut blir gjort. De private hadde langt mer detaljerte beskrivelser av hvilke krav de stilte til

stillingene de lyste ut, uten at dette sier noe om at selve kravene og prosessen var mer gjennomtenkt.³⁵ Et påfallende fellestrekk for alle informantene var at ved rekruttering av bachelorkandidater var faginnretning mindre viktig enn ved rekruttering av mastergrader. Det er noe variasjon mellom informantene i hvor stor grad de går inn på dette temaet, men flere – både i privat og offentlig sektor – trekker frem mastergradens faglige dybde som et fortrinn. Bachelorgraden på sin side blir oppfattet som mindre faglig tung og én fra privat sektor påpeker eksplisitt at:

[Det] bachelorgraden sier oss er at vedkommende har evnen til å tilegne seg teoretisk kompetanse. Personen har læringsevne, og det er nok det aller viktigste. For oss er det ikke alltid så viktig *hvilken* utdanning du har, på dét nivået.

Der bachelorgraden trekkes frem som aktuell, er den gjerne definert som «minimum» - altså at den ansatte gjerne kan ha mer. Dette er spesielt påfallende i offentlig sektor der – som en informant påpekte – «kvalifikasjonsprinsippet» står veldig sterkt. Altså at den best kvalifiserte blir valgt, noe som i praksis betyr master når søkertilfanget er så stort som det er beskrevet over.

Nå er kravene til stillingen én ting, men som flere av informantene påpekte så er personlige egenskaper vel så viktige for hvorvidt man blir valgt ut. Et av spørsmålene informantene fikk var hvilke egenskaper de ser etter når de rekrutterer. Dette ble stilt spesielt med tanke på at man i de fleste arbeidsgiverundersøkelser ber arbeidsgivere si noe om – og gjerne rangere – hvilke egenskaper de ser etter hos de de rekrutterer. En leder avviste ganske kontant denne problemstillingen som «floskler»:

Nei, det tror jeg, at hvis [egenskaper] er det samme for alle, så tror jeg det er en floskel (...). Hvis NN ikke skal snakke med [interessent] eller snakke med noen andre, er det da viktig at han er god i muntlig kommunikasjon eller er fagkunnskapen viktigere? Det er noe med å finne ... Du får ikke en som er analytisk, strategisk og superutadvendt og ... Du får ikke alt dette i én pott.

Noe av det samme kom frem fra en av informantene i offentlig sektor, som trakk frem *noen* egenskaper, men mente at det meste handler om hvilke jobber man rekrutterer til. Noen fellestrekk var det likevel for de fleste informantene (bortsett fra ovennevnte som beskrev det som floskler). Kommunikasjonsevner, både skriftlige og muntlige, ble trukket frem av de resterende informantene. Utover dette ble også selvstendighet, analytiske evner og lærelyst, samt samarbeidsevner trukket frem. Spesielt sistnevnte ferdighet ble løftet frem veldig sterkt av informantene i både offentlig og privat sektor. Som en leder av privat virksomhet sa:

Det som vel er viktig er å se på samarbeidsevner. Hvordan man skaper resultater sammen med andre (...) relasjonskompetanse er viktig nesten uansett. (...) Jeg tenker at det er viktig i veldig mange kompetansebedrifter, fordi man ikke selv evner å ha all kompetanse, det vil si at man må samspille og involvere.

Det er verdt å ta med seg at mange av disse egenskapene, med unntak av samarbeidsevner, er egenskaper informantene i større grad forbinder med masternivået enn bachelornivået. Dette gjelder spesielt kommunikasjonsevner, analytisk kompetanse og selvstendighet. Både i privat og offentlig sektor var selvstendighet trukket frem som en viktig årsak til at mastergraden ble foretrukket. Her fra en privat virksomhet:

Det er det å teste den virkelige selvstendigheten i å skrive en mastergrad. Som også i vår sammenheng har med å finne ut ... man finner jo ut mye om seg selv i en sånn prosess selvfølgelig, men det er også et vitenskapelig arbeide (...). Du kan ta en bachelorgrad uten

³⁵ Vi har ikke gjort noen gjennomgang av stillingsutlysninger eller andre dokumenter som kunne antydte noe om dette.

egentlig å ha fått helt grepet på hva som ligger i det vitenskapelige. (...) Også er det det å håndtere en arbeidsoppgave og strukturere deg over ganske lang tid. Som jeg tenker er en test.

Hvis vi tar med denne oppfatningen og legger til følgende uttalelse fra en leder fra en offentlig virksomhet:

(...) selv om du er rådgiver eller konsulent på lavere nivå, så kan du godt etter hvert bli bedt om – *fordi* vi har så høyt utdannede mennesker som har bakgrunnen til å gjøre det – så kan de også bli satt inn i andre roller. (...) Som man kan si er på den ene siden er en fordel. Noen som vil ha et strukturert system vil kanskje si at det er et forferdelig rot og vil be om tydeligere roller (...).

Da får vi et bilde av en potensiell «lavrisiko-strategi» fra noen virksomheter. En innvending mot bachelorgraden blir altså at den blir for «lett», ikke på grunn av arbeidsoppgavene man ansetter til, men snarere for den jobben du ennå ikke har fått. Den andre siden av denne mynten blir da at bachelorgraden først og fremst blir aktuell der man har få eller ingen muligheter til å få faglig tyngre ansvar. Her fra en annen offentlig virksomhet:

Det er helt avhengig av stillingstype. Hvis vi har en ledig stilling som [administrativ støttefunksjon] så vil vi kanskje foretrukket den med bachelorgrad, fordi forventning til oppgaver og oppgavens kompleksitet vil kanskje matche bedre en mastergrad enn en doktorgrad f.eks. [sic.] selv om vi også får søkere med all slags bakgrunn også for de stillingene. (...) På [slike] stillinger så tror vi ikke at de trives så godt hvis de har femårig utdanning fordi de har forventninger om helt andre oppgaver enn det de faktisk får. (...) Og det er ikke alltid så lett ... hvis man prøver å komme inn gjennom en stilling du ikke egentlig ville ha.

Det er med andre ord de jobbene som ikke kan føre til utvikling hvor bachelor først og fremst er aktuell. Her er det verdt å merke seg at begge disse var fra det offentlige. De private uttrykte ikke et så tydelig skille mellom disse.

5.3 Forbedringspotensial i bachelorgraden?

Det vanlige i diskusjonen om bachelorgradens arbeidslivsrelevans har vært å snakke om det i ordelag som «må bli en selvstendig grad» og «må kunne stå på egne ben». Men som vi ser over kan ikke bachelorgraden sees som isolert fra mastergraden. Likevel er det interessant å spørre seg om hvilket potensial som ligger i gjøre forbedringer i bachelorgraden. Kan det gjøres endringer i utformingen som gjør det mer aktuelt å ansette bachelorkandidater? Det er lite i intervjuene som tyder på dette. Både private og offentlige hadde i stor grad det samme svaret, og dette svaret fra en privat virksomhet er betegnende:

Jeg kan vanskelig si at jeg ser noen åpenbare mangler, fordi i noen tilfeller så går man rett og slett for grad, basert på lengre tid, mere fag, så enkelt er det. Og da er det ikke så mye man kan tilføre. Hvis man skulle sagt noe om hva som kan gjøre bachelorgraden enda sterkere så er det å jobbe enda mere praktisk. Enda mere praktiske oppgaver, løse praktiske oppgaver, løse oppgaver enda tettere på arbeidslivet, løse oppgaver som ER i næringslivet. Så man på en måte skaper seg den realkompetansen underveis. Hvis man kunne gjort noe der, så tenker jeg at det ville gjort de enda mer relevante på en litt annen måte.

Både de private og offentlige trakk frem – i den grad de trakk frem noe – nettopp arbeidsoppgaver i samarbeid med arbeidslivet som et mulig forbedringspunkt. Dette har jo vært etterspurt av arbeidslivets organisasjoner lenge. Slik sett blir denne kommentaren fra en offentlig virksomhet talende: «Det går jo på hvor mye du lærer på tre år og hvor mye du lærer på fem år.»

Som nevnt over tok informantene også opp sammenligningen mellom bachelor og master i flere sammenhenger, og trakk frem nettopp faglig fordypning og et større selvstendig arbeid som spesielt viktig med mastergraden. Dette er forhold som det nødvendigvis øves mer på i master- enn i bachelorstudier. Samlet sett var det ingen som pekte på spesifikke innholdsmessige mangler i bachelorgraden.

Et poeng det er verdt å merke seg er at det er delte meninger om utviklingen etter kvalitetsreformen med hensyn til fagportefølje. Én leder i privat sektor trakk frem om både bachelor og mastergraden at de:

... er blitt veldig differensiert (...). Så av og til, på de utdanningene jeg kjenner godt, så ser jeg jo på hva slags kompetanse, hvilke områder ... Men jeg jobber jo med hele spekteret fra [forskjellige fagfelt] og da vet jeg ikke egentlig ... da sier ikke ... når jeg leser CV'en, så vet jeg ikke om dette er en som har valgt et helt standard «midt på» løp, eller om det er en sær grad.

En annen leder i en privat virksomhet trakk frem dette som en stor styrke at mangfoldet var så stort. På oppfølgingsspørsmål om dette ikke gjorde kostnadene ved rekruttering større, svarte lederen at jo, men det var likevel et «kjempepluss».

Så lenge retningen er det Norge trenger, det må noen andre tenke på, men at det er spenn i utdanningene er kjempebra!

5.4 Nyutdannede

Vi hadde ingen spørsmål som dreide seg direkte om nyutdannede, men tematikken kom opp som følge av at vurderingen av bachelorgradens relevans måtte skilles konseptuelt fra *all* kompetanse kandidater med bachelorgrad kan inneha. Alle som drev med rekruttering trakk frem personlige egenskaper *i tillegg til* utdanning som svært viktig. Flere pekte på at bachelor kunne være aktuelt dersom man satt med spesiell, eller spesielt mye, erfaring som kunne kompensere for mangel på utdanning. Ved flere anledninger kom likevel informantene med sine vurderinger av nyutdannede uoppfordret, og det var klare fellestrekk mellom dem.

I offentlig sektor var man mindre tilbøyelig – men ikke uvillig – til å ansette nyutdannede. Én informant påpekte at de godt kunne, men i praksis i liten grad valgte, å ansette nyutdannede. Forklaringen var først og fremst at de konkurrerte med andre med mer erfaring. En annen virksomhet hadde som mål å få flere nyutdannede, som følge av organisasjonsendringer:

(...) det har vært et tema som har vært oppe litt den siste tiden, med at vi bør ansette flere nyutdannede. Vi har ikke kommet så langt, men vi holder på med mange endringer, blant annet med større behov for generalister (...), generalistkompetanse som i prinsippet en nyutdannet kan ha.

Dette ønsket om flere generalister ble fremmet av flere, også andre i privat sektor: «Vi har behov for faglig bredde. Det er kanskje litt atypisk. Fordi vi skal håndtere et stort spekter der ute i virkeligheten, som er bredt.» Denne betraktningen – at det er en kompleks virkelighet og at varierende oppgaver økte behovet for breddekunnskap – var størst i det offentlige, men altså også etterspurt i det private.

Nesten unisont ble det videre trukket frem, også av de som ikke var så interessert i å ansette nyutdannede, at det var klare fordeler med å ansette disse kandidatene. Fra offentlig virksomhet:

Når vi ansetter nyutdannede så er de gjerne unge og er vokst opp i en digital tidsalder, og det merker vi. For de kommer med en kompetanse som gjør at de veldig enkelt tar i bruk alle våre

verktøy (...) Ofte blir vi glade for det de tar med seg av positive egenskaper. Og av engasjement og motivasjon og evnen til å lære.

Motivasjon, læreevne og digitale ferdigheter ble trukket frem av flere av informantene som spesielt ved yngre, gjerne nyutdannede kandidater. Dette var også bakgrunnen for at flere av informantene, både i offentlig og privat sektor, vurderte å ansette flere nyutdannede fremover. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at dette ikke nødvendigvis var egenskaper som var knyttet til type utdanning, men «personlige egenskaper» som i større eller mindre grad blir påvirket av utdanning.

5.5 Avsluttende betraktninger

Også er det det der ulne, udefinerte at vi har fått et så utrolig høyt utdanningsnivå, og «default» [det man i utgangspunktet velger] er på en måte å ta master, mens de som har sluttet ved bachelor har tatt et slags valg på å ikke gå videre. Sånn var det ikke før. Da var [bacheloren] en «default», så var det noen som valgte å gå videre på master. (...) Ja, det er et valg å slutte da. Du brenner kanskje noen broer. Det har med prestisje, hierarkier, de der ulne anseelsesgreiene i samfunnet som er vanskelig å ... men som har flyttet på seg. Fordi det har gått inflasjon i gradssystemet.

Sitatet over er fra en av informantene i privat sektor, og sier en god del om hvordan bachelor kanskje aldri egentlig kan stå på egne ben. Den står sammen med, sammenlignes med, og vurderes i motsats til mastergraden – i hvert fall langt mer enn det ble gjort tidligere. Spørsmålet er vel så mye hvordan den klarer seg i den sammenligningen. Slik sett kan man finne noen argumenter for en «mastersyke», i den forstand at bachelorgraden blir målt på en annen måte enn før. Bachelorgradens verdi blir – spesielt i det offentlige – negativt definert: den passer til alt som ikke passer til en med mastergrad.

Men i arbeidslivet ser ikke problemet ut til å være utdanningens innhold. Rett nok peker informantene nokså unisont på mer arbeidslivsrettede arbeidsoppgaver, men det handler først og fremst om å være nærmere arbeidsmetodene i arbeidslivet og å ha kjennskap til hvordan arbeidslivet fungerer, ikke om noen innholdsmessige eller faglige mangler. Ikke en eneste informant peker på noen klare mangler i utdanningen – heller ikke innenfor de generiske ferdighetene de fremholder som viktige for dem. Alle informantene mente at bachelorgraden gav den utdanningen den skulle – utfordringen var heller at master gav mer av alt.

I et komplisert arbeidsliv kan det synes som om en del arbeidsgivere, og spesielt innenfor det offentlige, har en defensiv strategi når det gjelder rekruttering. Det er i dag blitt vanskeligere å ha en klar arbeidsdeling i organisasjonen, og mange må kunne forvente å gjøre flere typer oppgaver – med økende kompleksitet. Ettersom man mener masterkandidater er bedre til å håndtere nye og komplekse oppgaver gir det mening å ansette noen som kan utvikle seg videre. Bachelorkandidater ender da opp i stillinger som enten er spesialiserte på relativt lavt faglig nivå, eller i oppgaver der det er liten plass til videreutvikling faglig. Med andre ord er det grunn til å spørre seg om økende kompleksitet i arbeidsoppgavene er én driver for utviklingen mot flere mastergrader.

Selv om dette ikke var unisont, kunne det se ut som om privat sektor var noe bedre på å klargjøre hvilke stillinger som kunne *både* passe til bachelorkandidater og gi karriereutvikling. Noe av dette kan selvsagt skyldes tilfældigheter, men det er også mulig at lønnsstrukturen er annerledes i det private.

Det var et påfallende trekk at *ingen* av informantene tok opp temaet lønnskostnader når de vurderte master opp mot bachelor. Formodentlig vil en person med mastergrad ha høyere forventninger til lønn enn en med bachelorgrad. Et sentralt premiss i humankapitalteori er at (semi-)rasjonelle aktører vil velge den billigste arbeidskraften hvis ikke den produktive gevinsten ved å velge noen andre veier opp for økt lønn. Dette kan bidra til å forklare noe av problemet til bachelorgraden: Siden lønnsforskjellene

i liten grad er knyttet til formelt utdanningsnivå vil det være relativt lønnsomt, selv med små forskjeller i produktivitet, å velge en med master fremfor en med bachelor. Den kanskje paradoksale konkusjonen blir i så fall at det er nettopp de små lønnsforskjellene mellom bachelor og master som er driveren i at bachelorkandidater får utfordringer i arbeidslivet.

Det er i det hele tatt påfallende at det er først og fremst i forbindelse med mastergradskandidater at informantene i særlig grad snakker om å utvikle egenskaper som er knyttet til økt produktivitet. Som en informant fra det private sa:

Det bachelorgraden sier oss er at vedkommende har evne til å tilegne seg teoretisk kunnskap. Personen har læringsevne, og det er nok det aller viktigste. For oss så er det ikke alltid så viktig *hvilken* utdanning vedkommende har, på dét nivået. Det avhenger jo litt av hvilket fagområde man ønsker å gå inn i, men det er ikke så viktig i disse stillingene.

Dette peker altså klart i retning av signalteori; at her er det først og fremst evnene personene innehar som er viktig. Informanten modererte dette noe senere i intervjuet, men inntrykket var likevel tydelig:

Gjennom [master]studiet så lærer man en viss arbeidsmetodikk i (...) å omsette teori i forhold til å reflektere og analysere og komme ut med noe. Det kan i mange tilfeller gjøre deg mer produktiv.

Dette slår med andre ord dobbelt negativt ut for bachelorgraden: kandidatenes produktive evner blir ikke vurdert spesielt nøye i tråd med humankapitalteori, og ifølge kø-teorien stiller de i mange tilfeller bak masterkandidatene som har signalisert enda større evner.

Selv om det innholdsmessig ser ut til å være lite som mangler, slik informantene ser det, kan det tenkes at det er noe å hente på å gjøre kandidatene noe mer kjent med, men ikke minst kjent *for* arbeidslivet. Alle forsøk på å gjøre bachelorkandidater bedre forberedt til arbeidslivet vil i sin natur også bety forbedrede masterkandidater. Men det er også mulig å tenke seg at arbeidslivet i større grad vil gjøre en kost/nytte-vurdering ved å ansette en master foran en bachelor, dersom bachelorkandidater virker bedre forberedt til arbeidslivet. Bachelorgradskandidater vil ikke bare ha signalisert at de kan formes til jobben, men også at de fungerer godt fra starten. Da vil selvstendighet og faglig dybde hos masterkandidater kanskje veies noe mindre.

For arbeidslivets egen del ser det ut til at det er i det strategiske personalarbeidet at mye av «løsningen» ligger. Selv om dette var tydeligst hos de private, var det også i det offentlige en oppfatning av at det var mulig å gjøre mye ved å endre på rutiner og praksiser ved ansettelser. Dersom bachelorkandidater fra teoretiske fag skal få jobb, så vil personalavdelingene være viktige aktører for å få gjennomført dette.

6 Kø-teori og Humankapitalteori

Som tidligere nevnt (se kapittel 1) har en viktig del av forarbeidet for å forstå problematikken rundt bachelorgradens arbeidslivsrelevans, vært teorier om betydningen utdanning har for arbeidsmarkedet, altså i hvilken grad utdanning er en sorteringsmekanisme (kø-teori) og/eller en produktivitetshevende virksomhet. Vi ønsket å få en større forståelse for hva de tre gruppene tenkte om disse temaene og stilte derfor både direkte og indirekte spørsmål som kunne belyse dette.

6.1 Humankapital og Kø-teori – studenter

Som vi så i kapittel 3 var studentene nesten entydige i sin vurdering av bachelorgradens manglende evne til å konkurrere i arbeidsmarkedet. Nesten 90 prosent var helt eller delvis enige, 50 prosent var helt enig. Det gir et utgangspunkt for å se på spørsmålet om studentene vurderer teorien om humankapital eller kø-teori som mest beskrivende for situasjonen de befinner (eller har befunnet) seg i. Dersom studentene vurderer bachelorgraden som innholdsmessig god, men fortsatt mener det er vanskelig å konkurrere, indikerer det at kø-teori passer bedre. Omvendt vil lav vurdering av innholdet indikere at manglende konkurransekraft er en følge av liten opparbeidet humankapital.

Som vi så i kapittel 3 vurderte studentene innholdet sitt – både det faglige innholdet og de generelle ferdighetene – som relativt godt, med 3,8 i snitt (tabell 6). De noe lavere, men fortsatt godt over gjennomsnittlig (3,6) på spørsmålet om de lærer mye i studiet som er relevant for arbeidslivet, som de vanskelig kunne lært i arbeidslivet. Begge disse resultatene indikerer at studentene ikke finner at det er innholdsmessige utfordringer som er hovedgrunnen til den svake konkurransesituasjonen. Dette forsterkes av at det ikke er noen klar forskjell mellom studentene på bachelor og master vurderingen av innholdsmessig relevans.

Samtidig er det noen ting som peker i motsatt retning. På direkte spørsmål om det er fagets innhold, ikke nivå som avgjør arbeidslivsrelevans, så svarer studentene 3,4 i snitt. Biologistudenter skiller seg ut ved at nivå er viktigere for dem enn for de andre fagområdene, men alle svarer over midten av skalaen på spørsmålet.

Det er også verd t   merke seg at studentene tilkjenner en lav kjennskap til arbeidslivet, og lav innsats fra studiestedet for å bedre dette. Selv om det ikke er utdanningens hovedformål, så er det innenfor det man oppfatter som humankapital, ettersom det gjør studentene bedre i stand til å navigere i arbeidsmarkedet og finne en jobb som er tilpasset deres kompetanse. Videre svarte nesten en tredel at de var helt eller delvis enige i at de lærte for mye som *ikke* er relevant for arbeidslivet (se tabell 7), noe som indikerer at deler av kompetansen de opparbeider seg ikke gjør dem mer produktive.

Et siste spørsmål som er relevant for dette er de to spørsmålene knyttet til valg av studier og begrunnelse for videre studier. Som vi så i kapittel 3.2.6 var arbeidslivsrelevans og muligheter for jobb langt viktigere når man var *i* studier, enn da man valgte studier. Det kan antyde at kø-teori blir mer viktig når det blir mer aktuelt å måtte forholde seg til arbeidsmarkedet.

6.2 Humankapital og kø-teori – vitenskapelig ansatte

De vitenskapelig ansatte fikk to direkte spørsmål som kunne avdekke noen forskjeller i hvordan de opplevde gradenes relevans:

- 1) Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kandidatene står sterkere i konkurransen om jobber, lønn og avansement, selv om jobbene i seg selv ikke trenger kompetansen, og
- 2) Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kompetansen den gir gjør kandidatene mer produktive – og dermed mer attraktive – i arbeidslivet

Jevnt over vurderer de ansatte produktivitetshvevingen som den viktigste merverdien ved å ta en mastergrad. Det er også naturlig at de ansatte vil verdsette det reelle kompetansebidraget i den utdanningen de gir. I snitt vurderer de dette til 3,8. Når de ble bedt om å vurdere enighet med «konkurransesyntet» så var snittet 3,3. Det var spesielt store forskjeller mellom utdanningstypene på påstanden om konkurranse: Biologi vurderer dette som lite viktig (2,6), mens samfunnsøkonomi vurderer dette relativt høyt (3,6).

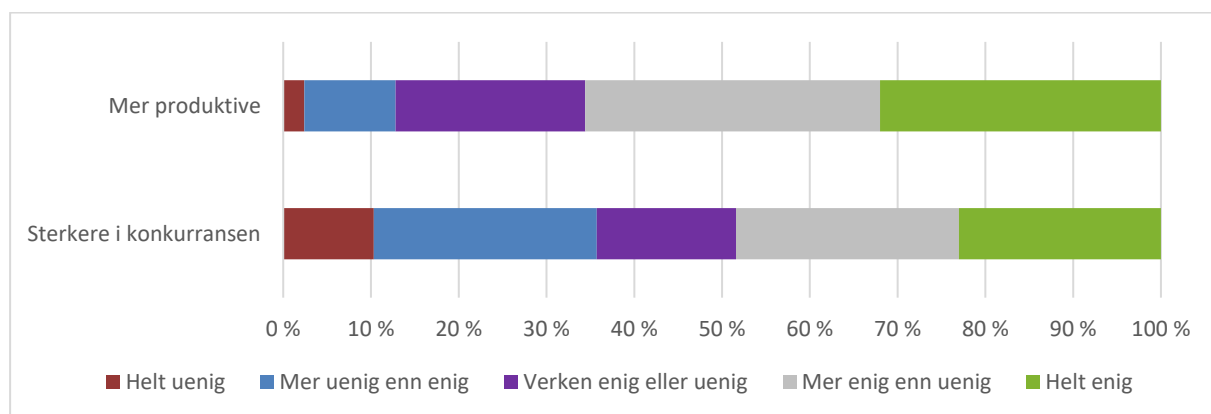
Forskjellene mellom fagområder gjenspeiler i noen grad det vi fant på spørsmålet om hvorvidt det er vanskelig å konkurrere med «bare» en bachelorgrad: Ansatte på samfunnsøkonomi var også de som i størst grad var enige i at det er vanskelig å konkurrere med bare en bachelor.

Det er verdt å merke seg at nesten halvparten av de ansatte er «mer enig enn uenig» (ca. 25 prosent) eller «helt enig» (23 prosent) i påstanden om at det er for å stå sterkere i konkurransen, ikke fordi jobbene i seg selv trenger kompetansen (figur 21). Dette tyder på at mange ansatte anerkjenner at kjøpsaspektet er viktig, selv om flest mener at det først og fremst er produktiviteten som er det viktigste ved å ta utdanning.

Merk at disse ikke er fullstendig motsetninger. Selv om vi har brukt begrepet «først og fremst» - som indikerer at det må være det ene eller det andre – så er alternativene «mer enig enn uenig» og «mer uenig enn enig» forenelig med å mene «begge deler». I alle tilfeller er det klart at ansatte i størst grad kjenner seg igjen i utdanningens produktive verdi – i tråd med humankapitalteori.

	Mastergraden er viktig for konkurransen om jobber, lønn og avansement	Mastergraden er viktig for kompetansen den gir
Total	3,3	3,8

Tabell 21: Gjennomsnittlig enighet på påstandene: «Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kandidatene står sterkere i konkurransen om jobber, lønn og avansement, selv om jobbene i seg selv ikke trenger kompetansen» og «Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kompetansen den gir gjør kandidatene mer produktive – og dermed mer attraktive – i arbeidslivet



Figur 21: prosentvis fordeling på påstandene: «Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kandidatene står sterkere i konkurransen om jobber, lønn og avansement, selv om jobbene i seg selv ikke trenger kompetansen» og «Mastergraden er viktig i arbeidslivet først og fremst fordi kompetansen den gir gjør kandidatene mer produktive – og dermed mer attraktive – i arbeidslivet

Utover disse to spørsmålene er det andre spørsmål som kan indikere at de ansatte verdsetter humankapitalperspektivet høyt. Selv om de faglige og generelle ferdighetene vurderes (like) høyt, noe som diskutert tidligere kan indikere at kjøps-teori implisitt blir vurdert høyt hvis bachelorens konkurransesituasjonen vurderes som dårlig, så vurderer de vitenskapelig ansatte bachelorgraden til bare i middels grad å være en fullverdig forberedelse til arbeidslivet. Det er derfor ikke et nødvendig

motsetningsforhold mellom å vurdere det man lærer høyt, og å vurdere konkurransesituasjonen som svak.

6.3 Humankapital og kø-teori - arbeidsgiver

De to sentrale teoriene for å forstå betydningen av utdanning presentert i denne rapporten – humankapitalteori og kø-teori – ble ikke eksplisitt adressert i intervjuene med arbeidslivet, annet enn der informantene ønsket mer informasjon mot slutten av intervjuet. Noen av spørsmålene var likevel formulert på en måte som var ment å gi en pekepinn på om intervjuobjektene oppfattet det ene eller det andre som mest viktig.

Selv om det er informantenes oppfatninger, er det like fullt viktig å vite hvilken vurdering som gjøres av arbeidsgiverne. Og som vi allerede har sett, er det ingen tvil om at det er et sterkt element av kø-teori i deres praksis. Som en informant fra offentlig sektor svarte: «(...) men konkurransen er sånn at vi gjerne får noen hundre søknader, og da velger vi blant de beste, de med best kvalifikasjoner». I dette ligger både det faktum at de er «best», men altså med forbeholdet «de som er best kvalifisert». Det kan synes som om de private var mer opptatt av humankapitalteori-aspektet – som jo vil innebære at man i større grad velger den med best tilpasset kompetanse til oppgaven, mens de offentlige i større grad gjorde denne vurderingen av det øverste stillingssegmentet.

Nå er det likevel slik at de offentlige spesielt trakk frem en del viktig kunnskap fra masterutdanningen som avgjørende for at de ble foretrukket. Dette er mer i tråd med humankapitalteori. Det er også synlig gjennom deres avvisning av muligheten for å drive opplæringen på egenhånd. På spørsmål om de kunne drevet opplæring tidligere, dersom de hadde tilgang til de riktige kandidatene svarte en informant:

Da måtte vi ha laget et lite universitet eller en høyskole her inne. Og det har vi verken budsjett eller kapasitet til. Så det å tenke seg til at vi skulle tatt inn en trainee uten utdanning og få dem gjennom et femårig løp internt tilsvarende en mastergrad, det ville være å gape for høyt.

Samtidig er det tydelig, både for de offentlige og de private, at de i *noen* jobber mener de kunne gjort opplæringen selv. Offentlig virksomhet (på spørsmål om de kunne gjort opplæringen selv, hvis de fikk tak i de riktige kandidatene på forhånd): «På de administrative oppgavene, ja. Og det er en del av dem.» En av de private svarte på samme spørsmål: «Jeg ville tro at det er veldig todelt. Mange av våre stillinger, jeg vil tro 50 prosent av våre stillinger, vil kunne ta inn noen tidligere. Mens resterende må ikke bare ha utdanning, men gjort det bra også.»

For de offentlige er det nettopp for de stillingene som kan være aktuelle for bachelorkandidater – de mindre faglig tunge stillingene – at virksomhetene ser muligheten for å gjøre opplæringen selv. Det tyder på at bachelorkandidatene ikke blir satt til oppgaver som nødvendigvis krever en bachelor. Og det er verdt å repetere det den samme offentlige virksomheten sa videre: «(...) fordi vi har så høyt utdannede mennesker som har bakgrunnen til å gjøre det, så kan de også bli satt inn i andre oppgaver.» Mastergraden er altså assosiert med større fleksibilitet og evne til å ta på seg mer kompliserte oppgaver – noe som peker i retning av at de offentlige institusjonene spesielt ser dette som på sikt mer produktive ansatte. Dette bekreftes av de evnene som assosieres med mastergraden nevnt over.

6.4 Humankapital eller kø-teori? Ja, takk!

Undersøkelsen vi utførte blant de tre gruppene er ikke egnet til å si noe definitivt om humankapitalteori eller kø-teori gir den beste forståelsen av hvordan gruppene ser på verdien av en

bachelor, men den indikerer tydelig – og ikke overraskende – at det er en «begge deler»-holdning som gjelder. Hvis man likevel skulle driste seg til en sammenligning av de forskjellige gruppene, kan det synes som om de vitenskapelig ansatte i størst grad forstår utdanning som humankapital. At det likevel er et element av det sentrale premisset i kø-teori, skinner gjennom i vurderingen av bachelorgradens svake konkurranseposisjon, sammen med en høy vurdering av dennes faglige innhold og bygging av generelle ferdigheter. Samtidig poengterer det nettopp at de vurderer graden som produktivitetshevende, selv om de ikke mener den er en fullverdig forberedelse til arbeidslivet.

Studentene er mer ambivalente, som den lave vurderingen av bachelorgradens konkurransesituasjon og relativt høye vurdering av innhold tyder på. Det kan se ut som om studentene velger studium ut i fra humankapitalteori – som forutsetter at folk velger (og bør velge) det de har anlegg og interesser for. Når de kommer lengre ut i studieløpet blir opplevelsen av arbeidsmarkedet som en «kø» antagelig tydeligere. Vi ser det fra vurderingen studentene gjør av betydningen mulighetene for en fast jobb for videre studier – den er langt høyere enn arbeid hadde for valg av studier i utgangspunktet.

Arbeidsgivere er også mer delt enn de vitenskapelig ansatte – de anerkjenner utdanningens (i mange tilfeller) unike bidrag, samtidig påvirkes spesielt de offentlige av et stort tilbud av gode kandidater. Det er grunn til å anta at et rikt tilbud av kandidater kan slå ut begge veier: at man regner med at man får veldig gode kandidater uansett og dermed tar de med høyest utdanning (kø-teori), eller at man med et så rikt tilfang kan velge ut de med best tilpassede kunnskaper (humankapital). Fra utvalget av intervjuobjekter kan det se ut som de private i størst grad tilpasser kompetansebehov og utdanningsnivå (humankapitalteori), men også de som i størst grad mener de kunne gjort opplæringen selv – altså at utdanningens unike bidrag vurderes lavere (kø-teori).

7 Oppsummering og betraktninger

Rapporten har hatt som formål å gi noe mer kunnskap om studenter, vitenskapelig ansatte og arbeidslivets oppfatninger av bachelorgraden. I det arbeidet har det vært nesten umulig å ikke sammenligne den, eller på et eller annet vis måle den mot, mastergraden. Som vi så innledningsvis, så er det ikke fordi det nødvendigvis har vært noen soleklar dreining mot mastergraden: andelen som tar mastergrad er i dag ikke langt unna andelen som tok det i 2004, men andelen av opptaket har økt. Det har også vært en sterk økning i antallet studenter generelt, og det er vanskelig å se for seg at det ikke har betydning for arbeidsmarkedet. Det er ganske enkelt flere med høyere utdanning som konkurrerer om jobbene, og forsterker tendensen mot at problemet blir et «kø-teori»-problem. Dette er formodentlig mest merkbart i de større universitets- og høyskolebyene.

Arbeidsmarkedssituasjonen – og ikke minst bachelorgradens situasjon i denne – har blitt sterkt preget av NHOs uttalelser om «mastersyke». Utgangspunktet for diskusjonen har altså vært mastergraden og hvorvidt for mange velger denne, ikke bachelorgraden og hvilke styrker og svakheter denne måtte inneha. I denne rapporten har vi forsøkt å ha bachelorgraden innen disiplinfag som utgangspunkt, fordi de profesjonsrettede bachelorgradene i liten grad pekes på som problematiske (med hensyn til arbeidsmarkedssituasjonen).

Det er tre trender som peker seg ut i materialet: For det første oppleves bachelorgraden som innholdsmessig tilfredsstillende, men lite konkurransedyktig. Relatert til det er en utvikling mot mer differensierte og mangfoldige oppgaver i samme stillinger, en annen mulig driver i utviklingen. For det andre så er det en klar etterspørselsdrevet utvikling, der arbeidslivets prioriteringer i noen grad

styrer utviklingen. Til sist er det et behov for å bedre kommunikasjonene mellom utdanningene og arbeidslivet – ikke primært for å endre studiene, men for å sikre kjennskap om kandidatenes kompetanse.

7.1 Bachelorgradens konkurransedyktighet

Studenter og ansatte er skjønt enige: det er vanskelig å konkurrere i arbeidsmarkedet dersom du «bare» har en bachelorgrad innen disiplin-fagene. Arbeidslivet er ikke like entydig, men det er også der tendenser til å prioritere mastergraden fremfor bachelorgraden. Man kan se konturene av at det kan være den økende kompleksiteten som ligger i hver enkelt stilling, som er avgjørende for denne utviklingen. Det er en rasjonell strategi for arbeidsgivere å ansette personer med mastergrad – spesielt når lønnsnivået ikke er påfallende preget av utdanningslengde – hvis det ikke er enkelt å separere oppgaver på forskjellige stillinger. Man kan ansette én person og utvikle oppgavene etter hvert, fremfor å ansette to med forskjellige oppgaver.

Dette kan kanskje forklare noe av den relativt lunkne holdningen til å ansette personer med bachelor, samtidig med den relativt positive omtalen av innholdet i bachelorgraden. Verken arbeidslivet eller de vitenskapelig ansatte peker på noen særlige mangler ved bachelorutdanningene, annet enn et generelt ønske om arbeidsoppgaver og vurderingsformer som er nærmere arbeidslivet. Samtidig er flere ikke villig til å ansette bachelorkandidater til stillinger som har større faglig ansvar og utviklingsmuligheter.

Det kan være en mulighet å gi studentene tydeligere «retninger» i de mer åpne gradene det her er snakk om. Studentene ønsker å beholde friheten til å velge, men å peke ut en sammensetning av fag som gir en spesialisering ser ut til å være et kompromiss som gir det beste av begge verdener.

Til syvende og sist må man likevel spørre seg om det simpelthen er en diskrepans mellom de politiske ambisjonene om en bachelorgrad for arbeidslivet og de faglige realitetene. Et ikke ubetydelig antall av de vitenskapelig ansatte er ikke enige i at bachelorgraden er en fullgod forberedelse til arbeidslivet. En mulighet er at – alle politiske ambisjoner til tross – bachelorgraden innen disiplin-fag ganske enkelt ikke klarer å være det, på det nivået som politiske myndigheter forventer. Spesielt med tanke på et mer komplekst arbeidsliv. Politiske myndigheter har omtalt bachelorgraden som én grad, men å forvente at en bachelorgrad i et disiplin-fag skal ha samme grad av arbeidslivsrelevans som en profesjonsutdanning virker uoppnåelig. En avklaring av forventninger til disse fagene spesielt er kanskje på sin plass.

Mulige oppfølgingspunkter:

- Øke bruken av arbeidslivsrettede oppgaver – også i samarbeid med arbeidslivet
- Tydeligere «retninger» og sammensetninger av fag for studentene å velge.
- Avklaring av hva arbeidslivsrelevans betyr for fag uten et tydelig arbeidsmarked.

7.2 Bachelorgraden og etterspørsel

Mange av studentene i undersøkelsen vurderte betydningen av arbeidsmuligheter som viktig for valget om å studere videre. Sammen med den nesten unisone enigheten om at det er vanskelig å konkurrere på arbeidsmarkedet med en bachelorgrad, peker dette i retning av et etterspørselsproblem for bachelorgraden. Eller i det minste en oppfatning av det. Og det er vanskelig å ikke i noen grad å se til arbeidslivet i dette spørsmålet. Det fremkom av intervjuene at de som utnyttet noe av potensialet i bachelorgraden, gjorde et bevisst og strategisk valg om dette.

Det kan virke innlysende at etterspørselssiden er viktig for bachelorgradens suksess, men det er en overraskende lite diskutert problemstilling. Debatten har primært dreid seg om dimensjonering (utdanne færre med master) eller endring av innhold (må være nærmere arbeidslivet). Det fremstår som tydelig at i hvert fall én del av problemet er at arbeidslivet etterspør personer med mastergrad. Slik sett kan man med rimelighet hevde at institusjonene svarer på samfunnets behov ved å utdanne flere med mastergrad (selv om – som nevnt – den relative andelen har endret seg lite).

Mulige oppfølgingspunkter:

- De enkelte arbeidsgivere må ha en strategisk satsing på å rekruttere personer med bachelor.
- Arbeidsgivere må avklare hvilke roller som kan utføres av personer med bachelor.
- Arbeidsgivere må utlyse stillinger som retter seg spesifikt mot bachelorkandidater.

7.3 Bedre kommunikasjon

Arbeidslivet har lenge etterspurt å «komme inn» i høyere utdanning, og problemstillingen kan bli fremstilt som om dette handler om at arbeidslivet skal endre på utdanningene. Nå mener både ansatte, studenter og arbeidslivet at arbeidsoppgaver om og med arbeidslivet er et bidrag til økt relevans, og dette kunne man se for seg er lettere med tydeligere kontakt med arbeidslivet.

Men det finnes også noen åpenbare fordeler med denne kontakten som ikke handler om innholdsmessige endringer. Studentene selv opplever at de ikke kjenner godt til det arbeidslivet de skal ut i, og har en klart negativ holdning til om fagmiljøene gjør nok for å gjøre dem klar over sin egen arbeidslivsrelevans. Samtidig er de ansatte enige i at de har lite kontakt med arbeidslivet.

Økt kommunikasjon om hvilke ferdigheter utdanningen gir som er interessant for arbeidslivet vil gjøre det lettere for studenter å møte arbeidslivet, men også lettere for arbeidslivet – dersom de kjenner utdanningene bedre – å ansette personer med disse utdanningene. Undersøkelsen peker i retning av at de ansatte er noe passive i sin omgang med dette temaet: de mener oversikten de innehar er god, informasjonen som gis til studentene er omfattende nok, men de har liten direkte kontakt med arbeidslivet.

Mulige oppfølgingspunkter:

- Tettere kontakt med arbeidslivet kan gi økt relevans gjennom mer arbeidslivsnære oppgaver; mer kjennskap til arbeidslivet, men også mer kjennskap *i* arbeidslivet.
- Med selvopplevd god kjennskap til arbeidslivet bør de ansatte i større grad kunne formidle utdanningens arbeidslivsrelevans.
- Å gjøre studentene kjent med utdannings arbeidslivsrelevans kan bidra til høyere studenttilfredshet med bachelorgraden.

Bachelorgraden i disiplinfagene har som et minimum et omdømmeproblem – også blant studenter og vitenskapelig ansatte. Den oppfattes ikke som en grad med faglige mangler, men derimot som en grad som arbeidslivet ikke tar i bruk. Arbeidsgivere er derfor en av de viktigste aktørene for å sørge for at bachelorgraden tas i bruk. I dag er den politiske ambisjonen at bachelorgraden skal stå på egne ben i arbeidslivet – det gjør den bare i begrenset grad, og hvis dette ikke endrer seg kan det tvinge seg frem en diskusjon om den i det hele tatt skal det.

8 Referanser

- Alesi, Bettina (2007): *Bachelor Graduates on the labour market. A Cross-national Comparison of the Employers' Viewpoint*, Tertiary Education and Management, vol. 13, no. 2, June 2007.
- Arnesen, Clara Åse (2010): «Kandidatundersøkelsen 2009 – hovedresultater», NIFUs rapportserie 18/2010
- Arnesen, Clara Åse, Liv Anne Støren og Jannecke Wiers-Jenssen (2012): *Arbeidsmarkedssituasjon og tilfredshet med utdanningen blant ulike grupper nyutdannede*. NIFUs rapportserie 39/2012.
- Arnesen, Clara Åse, Liv Anne Støren og Jannecke Wiers-Jenssen (2013): «Tre år etter mastergraden – arbeidsmarkedssituasjon og tilfredshet med jobb og utdanning. Kandidatundersøkelse av mastergradskandidater og psykologer fra universitetene», NIFUs rapportserie 41/2014
- Arnesen, Clara Åse og Erica Waagene (2009): «Bachelorgraden fra universitet – en selvstendig grad, eller delmål i et lengre utdanningsløp?», NIFUs rapportserie 7/2009
- Betts, Julian R. (1996): *What Do Students Know about Wages? Evidence from a Survey of Undergraduates*, the Journal of Human Resources, Vol. 31, No. 1 (Winter, 1996).
- Damen Marie-Louise, Lisa Dahl Keller, Stephan Hamberg, Pål Bakken (2016): *Studiebarometeret 2015 – hovedtendenser»*
(https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2016/studiebarometeret_2015_hovedtendenser_1-2016.pdf)
- Kirkeboen, Lars, Edwin Leuven og Magne Mogstad (2016): *Field of study, earnings, and self-selection*, The Quarterly Journal of Economics.
- Michelsen, Svein og Per Olaf Aamodt (2007): «Evaluering av Kvalitetsreformen – sluttrapport»
- Mincer, Jacob (1958): *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, Journal of Political Economy Vol. 66, No. 4, Aug., 1958.
- Nerdrum, Lars (1999): *The Economics of Human Capital – A Theoretical analysis Illustrated Empirically by Norwegian Data*, Scandinavian University Press.
- NOU 2000: 14 – Frihet under ansvar («Mjøs-utvalget»)
Hentet på: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-14/id142780/?q=NOU%202000:%2014> (05.07.2016)
- Rambøll Management Consulting (2014): *Universitetet i Oslo, kandidatundersøkelsen 2014*.
- Reimer, David, Clemens Noelke og Aleksander Kucel (2008): *Labour Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective: An analysis of 22 European Countries*, International Journal of Comparative Sociology.
- Ryssevik, Jostein, Asle Høgestøl, Malin Dahle og Ingrid Cecilia Holthe (2011): *Kompetanse 2020: Universitetsutdanningens synlighet og relevans og samfunnets behov*. Ideas2Evidence rapport 4/2011.

Sin, Cristina, Orlanda Tavares og Alberto Amaral (2016): *Who is responsible for employability? Student perceptions and practices*, Tertiary Education and Management, 206, vol. 22, no. 1.

Solberg, Espen, Pål Børing, Kristoffer Rørstad og Tone Cecilie Carlsten (2016): *NHOs kompetansebarometer 2016, hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov ved NHOs medlemsbedrifter i 2016*. Arbeidsnotat, NIFU.

Støren, Liv Anne (2008): «Høyere utdanning og arbeidsmarked – i Norge og Europa. Norsk rapportering fra EU-prosjektet «REFLEX», NIFUs rapportserie 6/2008

Meld. St. nr. 16 (2016-2017) – Kultur for kvalitet i høyere utdanning

Meld. St. nr. 27 (2000-2001) – Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning

Meld. St. nr. 44 (2008-2009) – Utdanningslinja

Stasio, Valentina Di, Thijs Bol, Herman G. Van de Werfhorst (2015): *What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs*. Research in Social Stratification and Mobility.

Velden Rolf. K. W. og Maarten H. J. Wolbers (2006): *How Much Does Education Matter and Why? The Effects of Education on Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands*, European Sociological Review, vol. 23. Nr. 1, 2007. Online publication dec. 2006.

Werfhorst, Herman G. (2004): *Systems of Educational Specialization and Labor Market Outcomes in Norway, Australia, and The Netherlands*. International Journal of Comparative Sociology, 2004.