

Mastergrader; et utdanningsnivå i spenningsfeltet mellom akademia og arbeidsliv

Avdeling for utredning og analyse i NOKUT hadde i 2012 et prosjekt med mastergrader ved statlige og private høyskoler som tema. Prosjektet resulterte i rapporten "En mastergrad er ikke en mastergrad", nr. 6/2012 i NOKUTs rapportserie. Utgangspunktet for denne artikkelen er to artikler som inngår i bakgrunns materialet til dette prosjektet. Analysen omhandler det motsetningsfylte kravet om at mastergrader skal gi studentene tilfredsstillende kompetanse både for arbeidslivet og for videre studier/aktivitet i akademia og hvordan dette kravet uttrykkes og vektlegges forskjellig i lov, forskrift og andre dokumenter. Det er opp til hver enkelt institusjon å operasjonalisere dette tosidige målet og påstanden er at på hvilken måte dette skjer kan utgjøre forskjellen på å utdanne helstuderte støvere framfor halvstuderte røvere.

Det norske mastergradslandskapet har siden innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 vært i stor vekst ved samtlige høyere utdanningsinstitusjoner. Tilbudet av, interessen for og ikke minst interessentene i dette studienivået har, ifølge Vabø (2007) aldri favnet videre eller så mange grupper. Det indikerer at det er mange stemmer og meninger som gjør krav på å bli hørt i spørsmål om hva dette utdanningsnivået skal være, hva det skal kvalifisere til og hvilken kompetanse det er ønsket at studentene tilegner seg. Et hovedskille i dette går mellom kompetanse for akademia og/eller arbeidsliv. Selv om dette forholdet alltid har vært preget av motsetninger, karakteriseres, ifølge Vabø (2007) denne relasjonen i dag av flere og mer motsetningsfylte dilemmaer enn før. Dette vises ikke minst gjennom den ulike logikken som preger disse to sfærene. Grovt sagt kan den ene beskrives som en markedslogikk som fremhever krav om relevans og arbeidsmarkedstilpasning. Utdanningens formål ligger utenfor utdanningen selv ved at den blir et instrument som skal tjene noe annet. Den andre kan omtales som en akademisk logikk hvor forventninger om akademisk frihet og forskningstilknytning står sterkest og utdanningen er formål i seg selv (Karseth, 2012).

Med utgangspunkt i to artikler; Vabø (2007) og Karseth (2012) skal dette kompetansemessige spenningsfeltet belyses. Vabøs utgangspunkt er globalisering av høyere utdanning eksemplifisert gjennom mastergrader ved norske høyere utdanningsinstitusjoner. Karseths tema er primært profesjonsutdanninger på bachelornivå.

Det meste av statlig og privat høyere utdanning i Norge er underlagt samme lovverk. Karseth (2012) stiller spørsmålet om lovverket speiler de to omtalte logikkene eller om lovverket gir forrang til en av dem og eksemplifiserer med følgende utdrag fra lov om universiteter og høyskoler, § 1-5 Faglig frihet og ansvar:

§ 1-5 Faglig frihet og ansvar

- (1) Universiteter og høyskoler skal fremme og verne akademisk frihet. Institusjonene har et ansvar for å sikre at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder

et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper.

- (2) Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov.
- (3) Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om:
 - a) læreinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet
 - b) individuelle ansettelses eller utnevnelser.

Slik lovteksten er utformet kan Karseth (2012) ha rett i at den vektlegger en akademisk diskurs med forskning og akademisk frihet som bærebjelker og hvor arbeidsmarkedsrelevans og yrkesorientering ikke fremheves. For høyskolenes vedkommende har dette medført en institusjonalisering av nye arbeidsoppgaver hvor utviklingen de siste par tiårene gradvis har medført større vekt på akademiske normer og verdier på bekostning av yrkesbasert og praksisrelatert undervisning (Kyvik, 2008 i: Karseth 2012).

De samme myndigheter som utformer lovverket pålegger imidlertid også utdanningsinstitusjonene krav om relevans og nærhet til arbeidsliv og ulike praksisfelt. For eksempel sier Stortingsmelding 27 (2000-2001) forut for innføring av Kvalitetsreformen at «for at studieløp skal være effektive må de ... møte samfunnets, studentenes og arbeidslivets behov for kompetanse.» Denne passusen omfatter ikke akademias kompetansekrav eller behov. Samtidig sies det i samme stortingsmelding tydelig at høyere grads studier, det vil si mastergradsstudier, skal gi yrkeskompetanse og/eller legge det nødvendige grunnlaget for forskerutdanning og opptak til doktorgradsstudier (kap. 6). Det er ikke sagt noe om hvordan dette tosidige målet skal møtes. Det er opp til hver enkelt institusjon å operasjonalisere dette målet etter egne vurderinger og valg.

Mastergradsstudier ved norske høyere utdanningsinstitusjoner er regulert i egen forskrift.¹ Forskriften angir tre muligheter for etablering av disse studiene; § 3, § 4 og § 5. For mastergrader etter § 3 heter det: "Studier etter denne type skal normalt gi nødvendig grunnlag for forskerutdanning". For mastergrader etter § 5 sier forskriften: "mastergraden gir normalt ikke grunnlag for opptak til forskerutdanning". Det eneste forskriften konkret omtaler hva mastergrader skal kvalifisere til, er opptak til forskerutdanning.

Forskriften gir følgende typologisering av mastergradene: Mastegrader etter § 3 kan enten være disiplinbaserte, som beskrives til å være tilsvarende gamle hovedfag, eller yrkesrettede. Mastergrader etter § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte. Det kan synes som et paradoks at mastergrader etter § 3 typologiseres som yrkesrettet og samtidig skulle gi det nødvendige grunnlaget for opptak til forskerutdanning. Disse studiene har derfor et stort og i utgangspunktet et motsetningsfylt og sprikende krav til seg med hensyn til kompetansen til sine kandidater. Man kan snakke om en dobbeltkompetanse som skal tilfredsstille kravene både fra academia og fra arbeidslivet. For mastergrader etter § 5 angis det ingen tilsvarende retning for sluttkompetanse. Det gir institusjonene et større valg hva gjelder denne kompetansen.

¹ Forskrift om krav til mastergrad av 2. juli 2002.

Både lovteksten og mastergradsforskriften er tydelig bærere av en akademisk logikk. Forskriftsteksten har en noe større åpning for arbeidslivsrettet kompetanse, men i § 3 bare sammen med akademisk ditto og i § 5 etter institusjonens eget valg. For mastergrader etter § 4 angir forskriften ingen krav til retning eller sluttkompetanse. Funn fra det pågående prosjektet om mastergrader ved statlige og private høyskoler som er nevnt innledningsvis, viser at noe over tre fjerdedeler av de mastergradene NOKUT har akkreditert i perioden 2003 -2011 er akkreditert etter § 3. Det indikerer at også institusjonene legger stor vekt på akademisk logikk og tilhørende verdier.

Men hva er så drivkraften bak kravet om arbeidslivsrelevans og "employability" når lovgiver er så pass utydelig og ubestemt om temaet? Vabø (2007) trekker fram hvordan betydningen av økt samhandling mellom utdanning og arbeidsliv i økende grad vektlegges av OECD og EU, og hvordan utdanningsinstitusjonene i de land som følger Bolognadeklarasjonen fra 1999 har benyttet anledningen til å innføre nye former for praksisorientering og samarbeid med arbeidslivet. En annen faktor som påpekes er at eksterne interessenters interesser og makt i høyere utdanning både direkte og indirekte er blitt mer eksplisitt.

Markedslogikken og spørsmål om arbeidslivsrelevans målbæres fra sentralt hold primært i andre sentrale styringsdokument enn lov og forskrift. For eksempel var et av målene med Kvalitetsreformen i 2003 at universiteter og høyskoler skal ta et større ansvar for samarbeid med arbeids- og næringsliv, utforme studier med klar yrkesretting og øke anvendelsen av vitenskapens metoder og resultater i arbeidslivet (Michelsen 2006). I kjølvannet av den ovennevnte dobbeltkompetansen gir det kanskje mening å snakke om akademisert arbeidsliv.

Vabø (2007) omtaler hvordan den nye studieprofilen innen mastergradnivået som de senere årene har vokst fram ved norske høyere utdanningsinstitusjoner fremstår som særdeles mangesidig og kompleks. De nye masterprogrammene er fremfor alt rettet mot kultursektoren, entreprenørskap/innovasjon, helsesektoren, utdanning/læring, ledelse, IKT, ulike former for områdestudier, utviklingsstudier, nye former for teknologi og problemstillinger knyttet til økologi. Mange studietilbud er sammensatte og preges i stor grad av bredde og tverrfaglighet og representerer nye fagkombinasjoner i studiesammenheng. Mange studier bygger mer på en ambisjon om yrkesrelevans enn på en yrkesrelevant tradisjon. Det synes derfor rimelig å spørre hvilket arbeidsliv kandidatene utdannes til og hvilken kompetanse arbeidslivet trenger? Både studenter og institusjoner forventes å skulle innrette seg mot behov i arbeidslivet. Men, som Vabø (2007) påpeker er behov vanskelig å definere i et arbeidsmarked preget av usikkerhet, omstillinger og endringer. Gitt at kampen om studentene i noen sammenhenger er hard og at markedet for visse typer kandidater kan bli mettet, er det rimelig å tro at noen av de nye masterprogrammene etter hvert vil bli lagt ned, selv om det fortsatt vil opprettes nye tilbud.

Et annet moment som Vabø (2007), med referanse til Bourdieu, trekker fram er den såkalte inflasjonseffekten man ser som et utslag av bl.a. ekspansjonen av mastergradsprogram. Jo mer tilgjengelig høyere utdanning blir og jo flere som tar høyere utdanning, jo mer høyere utdanning er det nødvendig å investere i for å vinne frem i konkurransen. Dette vil gjelde både for institusjonene og den enkelte student og kommer til syne i uttrykk som "En bachelor er ikke nok"² og «Dagens

² <http://www.hioa.no/Forskning/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/En-bachelor-er-ikke-nok>

mastergrad er gårdagens bachelorgrad»³. Fra NHO uttrykkes bekymring og skepsis til økningen i antall mastergrader etter Kvalitetsreformen og det hevdes at det for mange av studiene er uklart hva de kan brukes til etter endt utdanning.⁴ Dette fører oss tilbake til spørsmålet om hva mastergrader skal kvalifisere for. Man kommer ikke utenom lovgivers krav om dobbeltkompetanse, en kompetanse som er anvendbar, relevant og tilstrekkelig både i akademia og arbeidslivet og som også er robust, konjunktur- og inflasjonsmotstandsdyktig. Hvordan man klarer å manøvrere og gjøre gode avveininger innenfor dette spenningsfeltet og finne optimale løsninger innebærer viktige og nødvendige valg som må foretas både av institusjonene som skal planlegge og tilrettelegge for studentenes læring og for studentene som skal velge studium og tilegne seg kunnskap for egen framtid. Slike valg og avveininger kan utgjøre forskjellen på å utdanne helstuderte støvere framfor halvstuderte røvere.

Artikkelen er skrevet av Turid Hegerstrøm

Referanser:

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

Karseth, Berit 2012, Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk i: Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?, Torlaug Løkensgaard Hoel m.fl. (red.), Tapir Akademisk forlag

Stortingsmelding 27 (2000-2001) Gjør din plikt – krev din rett, Kvalitetsreformen i høyere utdanning, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Michelsen, Svein 2006, Den nye studiestrukturen, i: Svein Michelsen og Per Olavs Aamodt (red.) Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Evaluering av kvalitetsreformen, Delrapport 1, Norges Forskningsråd, Rokkansenteret, NIFU/STEP

³ Norsk tidsskrift for sjøvesen nr. 4-2012

⁴ <http://studvest.no/nyhet/blanda-kjensler-ti-%C3%A5r-etter-kvalitetsreforma>