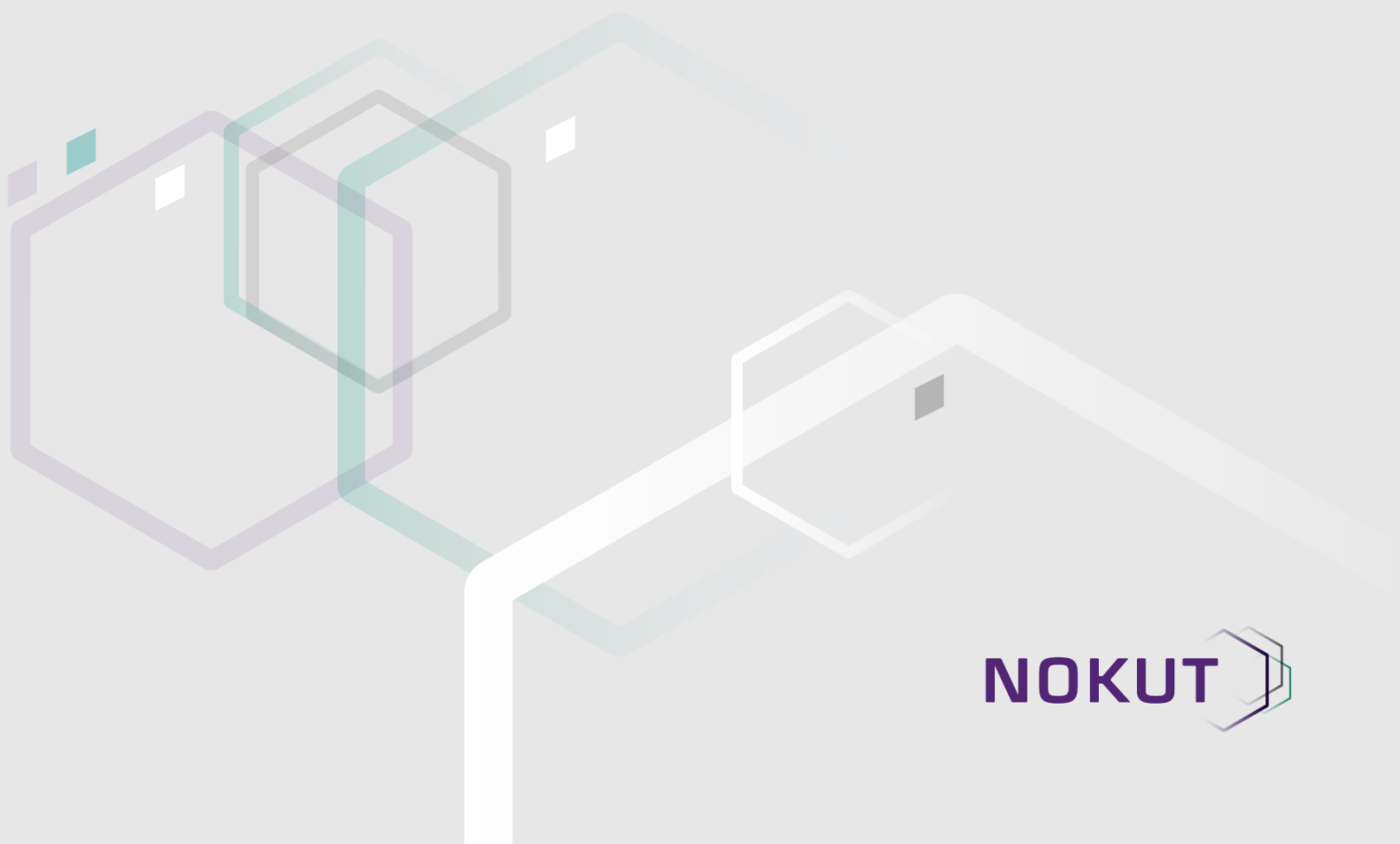


Tilsyn med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag

Rapport fra tilsyn gjennomført 2012–2014

Mai 2014



NOKUT 

Forord

Ifølge lov om universiteter og høyskoler skal NOKUT føre tilsyn med høyere utdanning. Denne rapporten inneholder resultatene fra tilsyn med mastergradsstudier innen historisk-filosofiske fag. Tilsynet ble utført som et pilotprosjekt for utprøving av en metode for risikobasert tilsyn med enkeltstudier. De resultatene som omhandles i denne rapporten, er innhentet og vurdert av ansatte i NOKUT og danner grunnlaget for beslutningen om revidering av fire studietilbud. For vurdering av læringsutbyttet for studietilbudene benyttet vi tre referansepersoner. Disse er forsker Mari Elken (NIFU), instituttleder og lektor Martin Bayer (Roskilde universitet) og lektor Klemens Kappel (Københavns universitet). Rapporten er utarbeidet i NOKUTs tilsynsavdeling med førstekonsulent Magnus Strand Hauge som hovedforfatter, og assisterende avdelingsdirektør Trine Johansen Meza, seniorrådgiver Tove Blytt Holmen og seniorrådgiver Luna Lee Solheim som medforfattere. Flere andre ansatte i NOKUTs tilsynsavdeling har også gitt innspill.

NOKUT vil takke ansatte og studenter ved de studietilbudene som har inngått i tilsynet, og som har bidratt til NOKUTs arbeid gjennom dialogmøter og redegjørelser.

Oslo, 28. mai 2014

Sammendrag

NOKUT har gjennomført tilsyn med alle mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag i Norge i perioden 2012–2014. Tilsynet har omfattet 60 studietilbud ved 10 institusjoner. Utvalget av tilsynsobjekter medførte at NOKUT førte tilsyn med studietilbud ved både universiteter og høyskoler. Dette er det femte tilsynet NOKUT har gjennomført på et helt fagområde. Tidligere har det blitt ført tilsyn med sykepleier-, rettsvitenskap-, farmasi- og odontologiutdanningene. I de tidligere gjennomførte fagområdetilsynene ble alle studiene revidert. Revidering er en prosess som krever sakkyndig vurdering og kan ende i tilbaketrekking av studiene. NOKUT ønsket å prøve ut en ny metode for risikobasert tilsyn med eksisterende studier, hvor sakkyndige kun benyttes hvis NOKUT vurderer at det er behov for det. Tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag, beskrevet i denne rapporten, er første gang NOKUT gjennomførte et slikt fagområdetilsyn.

Tilsynsmetoden for eksisterende studier som ble benyttet i dette tilsynet består av flere faser. Tilsynet kan avsluttes etter de ulike fasene, og forventningen er at en del av de mangler som avdekkes, vil rettes opp i løpet av tilsynet. Denne rapporten er en oppsummering av funnene i den delen av tilsynet som ikke omfatter revidering. Den siste fasen, revidering, er en full gjennomgang av alle sidene ved studietilbudene ved bruk av sakkyndige, og funnene i de foregående fasene danner grunnlaget for om noen av studiene skal revideres.

Ulike enkeltkrav til utdanningskvalitet har blitt vurdert, og det har vært mulig å sammenlikne på tvers av studietilbudene. Den største utfordringen var kravet om at alle studier skal være beskrevet i form av læringsutbyttebeskrivelse. Det har her skjedd en utvikling i løpet av perioden, selv om det fremdeles er 31 studietilbud hvor dette kravet ikke er tilfredsstillt. Tidligere tilsyn har vist at de kvantitative kravene som stilles til sammensetningen av fagmiljøene, har vært utfordrende. Dette har vist seg å være mindre utfordrende i mastergradstudiene omfattet av dette tilsynet. Flere av fagmiljøene er imidlertid små og sårbare.

Når det gjelder de andre kravene til utdanningskvalitet, ble det avdekket mangler i enkelte av studiene. Tre studier viste seg ikke å ha muligheter for utveksling, mens to av studiene med praksis manglet praksisavtaler eller mal for disse. Både utvekslingsmuligheter og praksisavtaler kom på plass i løpet av utviklingsperioden. Tilsynet avdekket at åtte studier ikke hadde opptakskrav i tråd med mastergradsforskriften. I de fleste tilfellene ble dette ordnet i løpet av utviklingsperioden.

Under tilsynet ble det også innhentet informasjon om studentenes forventede arbeidsomfang og studienes arbeidslivsrelevans. Tilsynet avdekket at det gis lite undervisning i disse studiene, og at institusjonene forventet stor grad av selvstudium. Ved sammenlikning av arbeidsomfanget oppgitt av institusjonene med data fra Studiebarometeret¹, viser at studentene arbeider mindre enn forventet med studiene. Når det gjelder studienes arbeidslivsrelevans, har tilsynet vist at studiene er arbeidslivsrelevante, men det er indikasjon på at institusjonene har et forbedringspotensial i å formidle studienes arbeidslivsrelevans til studentene.

Av de studietilbudene som har ingått i tilsynet, er det 25 studietilbud som er vurdert som gode nok, og tilsynet er avsluttet. Fire studietilbud revideres, og alle krav til studiekvaliteten vil vurderes av sakkyndige. NOKUT vil i tillegg følge opp 31 studietilbud på bakgrunn av mangler ved læringsutbytte-

¹ <http://www.studiebarometeret.no/>

beskrivelser. Tilsynet har gitt viktige innspill til NOKUTs videre arbeid mot en fornyet tilsynsmodell, hvor risikobasert tilsyn fortsatt vil være en viktig del.

Innhold

1	Innledning	1
2	Gjennomføring av tilsynet	2
2.1	Valg av studietilbud.....	2
2.2	NOKUTs definisjon av et studium	4
2.3	Modell for tilsyn med eksisterende studier.....	5
2.4	Forskriftsfestede kvalitetskrav for studier	7
3	Områder for tilsynet	8
3.1	Studentenes arbeidsomfang	8
3.1.1	Anslag for studentenes arbeidsomfang	10
3.1.2	Stor variasjon i antall undervisningstimer.....	11
3.2	Læringsutbyttebeskrivelser.....	13
3.2.1	Kun 5 av 60 studier hadde tilfredsstillende læringutbyttebeskrivelser	15
3.3	Studiets relevans for arbeidsliv og videre studier.....	17
3.3.1	Institusjonenes kunnskap om arbeidslivsrelevansen	18
3.3.2	Tiltak for å tydeliggjøre arbeidslivsrelevansen	19
3.3.3	Arbeidslivsrelevansen sammenliknet med andre fagfelt.....	20
3.4	Fagmiljøet tilknyttet studiet.....	21
3.4.1	De kvantitative kravene til fagmiljøene er fylt.....	22
3.5	Fagmiljøets forskning og kunstneriske utviklingsarbeid.....	23
3.5.1	FoU-arbeidet er godt ivaretatt	24
3.6	Opptakskrav til mastergradsstudier	26
3.6.1	Opptakskravene til mastergradsstudiene er ikke alltid tydelige.....	26
3.7	Studentrekruttering og læringsmiljø	27
3.7.1	Gjennomsnittlig opptak av studenter er 12	28
3.7.2	Frafall omtrent på gjennomsnittet for mastergradsstudier	30
3.7.3	Læringsmiljø	31
3.8	Utvexlingsavtaler og praksisavtaler	32
3.8.1	Det er muligheter for studentutveksling i de fleste studiene.....	33
3.9	Tverrfaglighet	34
4	Oppsummering og resultat	34

1 Innledning

NOKUT skal bidra til å sikre og utvikle kvalitet i høyere utdanning og fagskoleutdanning. NOKUTs tilsynsvirksomhet er hjemlet i lov om universiteter og høyskoler² og Kunnskapsdepartementets forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning³. Det overordnede målet med NOKUTs virksomhet er at samfunnet har tillit til at utdanningskvaliteten er god. Dette gjøres gjennom å føre tilsyn med og stimulere til utvikling av kvaliteten i utdanningene. Gjennom sakkyndige vurderinger kontrolleres det at utdanningskvaliteten og kvalitetsarbeidet ved institusjonene tilfredsstillende nasjonale krav, samtidig som det gis råd om hvordan utdanningskvaliteten og det interne kvalitetsarbeidet kan videreutvikles. Det er lærestedene som har ansvar for kvaliteten i egne utdanningstilbud, men NOKUT kontrollerer og bidrar til kvalitetsutvikling gjennom flere virkemidler. Under følger en gjennomgang av de ulike virkemidlene NOKUT benytter seg av i tilsynet med norsk høyere utdanning på studienivå. Disse virkemidlene kan sorteres i to ulike kategorier: akkreditering og tilsyn med eksisterende virksomhet.

Institusjoner som gir høyere utdanning, har ulike fullmakter til å opprette nye studier. Universitetene er selvakkrediterende, og kan opprette nye studier på alle nivåer. Vitenskapelige høyskoler og akkrediterte høyskoler har selvakkrediteringsrett for studier på alle nivåer innenfor fagområdene der de har rett til å tildele doktorgrad, i tillegg til på bachelorgradsnivå for alle fagområder. Utenom fagområdene for doktorgrad, må vitenskapelige høyskoler og akkrediterte høyskoler søke NOKUT om akkreditering av nye mastergrads- og ph.d.-studier. Høyskoler uten institusjonsakkreditering må søke om å opprette alle nye studietilbud. Akkreditering av enkeltstudier på bachelorgrads-, mastergrads- og doktorgradsnivå er en faglig bedømming av om studiene fyller et sett av standarder (kriterier), og baseres på en evaluering av eksterne sakkyndige oppnevnt av NOKUT (universitets- og høyskolelovens § 3-1⁴). Gjennom en akkreditering oppnår institusjonen en rettighet til å kunne tilby studiet.

Mens akkreditering kan føre til utvidede rettigheter, kan tilsyn med eksisterende virksomhet føre til tap av rettigheter. Dette inkluderer både studiene som er akkreditert av NOKUT og de som universitetene og høyskolene har etablert på egen fullmakt. Tilsyn med eksisterende studietilbud baseres på de samme kvalitetskravene som ved akkreditering, og i tillegg vurderes oppnådde resultater. En akkreditering kan kun trekkes tilbake etter en faglig vurdering gjort av sakkyndige oppnevnt av NOKUT. Denne prosessen kalles revidering av akkreditering. NOKUT kan på fritt grunnlag igangsette revideringer, men Kunnskapsdepartementet har understreket at NOKUT i praksis bør vurdere å ta i bruk mindre inngripende virkemidler. I tillegg til å kontrollere at utdanningskvaliteten oppfyller minstekravene, ønsker vi at tilsynet motiverer institusjonene til videre utvikling av utdanningskvaliteten.

NOKUT ble evaluert av ENQA (European Network of Quality Assurance Agencies) for første gang i 2008⁵. Denne evalueringen ble gjennomført etter at NOKUT hadde revidert 31 sykepleierstudier, en prosess som tok flere år og som involverte et stort antall sakkyndige og var relativt kostbar. Resultatet av denne revideringen var at alle studiene opprettholdt akkrediteringen (noen etter to års opprettingsfrist for mangler ved diverse forhold). Komiteen som foretok evalueringen, skrev at *”the agency may face a situation of insufficient staff resources. In this situation it can be recommended that NOKUT –*

² <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

³ <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>

⁴ <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

⁵ ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education, en hovedorganisasjon i Bolognaprosessen, der NOKUT vurderes for medlemskap hvert 5. år.

together with the Ministry – engage in a discussion of what should be prioritised evaluation tools and activities for the future.”

Som en følge av tilbakemeldingene fra ENQA-evalueringen og NOKUTs egne erfaringer med revideringen av sykepleierutdanningene ble det i NOKUTs Strategiplan 2010–2014⁶ lagt inn føringer som skulle bidra til å videreutvikle en ny tilsynsmodell for eksisterende studier. Den bestod av ulike trinn: NOKUTs administrasjon skulle gjennomføre de første undersøkelsene og gjennomføre en dialog med institusjonene, slik at revidering, ved bruk av sakkyndige, først skal brukes der det er indikasjoner på kvalitetssvikt, eller det er andre forhold ved studiene som gir grunn til oppfølging av sakkyndige. Denne modellen for risikobasert tilsyn ble prøvd ut i et pilotprosjekt i 2011, hvor private høyskoler uten institusjonsakkreditering med studietilbud akkreditert etter en tidligere forskrift, ble valgt ut som tilsynsobjekter. Studietilbudene hadde stor faglig variasjon, noe som vanskeliggjorde sammenlikninger på tvers av studietilbudene. NOKUT har sendt et forslag til KD om en ny modell for tilsyn med høyere utdanning⁷ som omfatter alle NOKUTs virkemidler. NOKUT ønsker at oppmerksomheten dreies fra akkreditering av nye utdanninger til tilsyn med eksisterende utdanninger, og at det blir bedre balanse i oppmerksomheten på henholdsvis små og store institusjoner. Dette er en overordnet modell som berører alle NOKUTs tilsynsaktiviteter. NOKUT har tidligere brukt uforholdsmessig mye ressurser på de institusjonene med færrest studenter.

I 2012 ble det bestemt at tilsynsmodellen for eksisterende utdanninger skulle prøves ut på et større utvalg av studietilbud. I utvelgelsen av temaer for tilsynet ble det derfor lagt vekt på ønsket om å balansere oppmerksomheten mellom små og store institusjoner. I tillegg ble det lagt vekt på å få et utvalg som var mer homogent enn den forrige runden med tilsyn med eksisterende studier. Tilsynet ble avgrenset til mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag. I denne rapporten oppsummeres funnene fra dette tilsynet.

2 Gjennomføring av tilsynet

2.1 Valg av studietilbud

Da NOKUT besluttet å avgrense tilsynet til mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag, var NOKUTs egen langtidspan førende. I denne står det at NOKUT skal fokusere sine oppgaver på studier på master- og ph.d.-nivå. Begrunnelsene for valget av mastergradsnivået er at NOKUT tidligere ikke har hatt noen systematisk aktivitet for å sammenstille kunnskap om mastergradsstudier. Videre står det at *«(...) for master (...) vil det være viktig å få fram sammenlignende kunnskap om kvaliteten ved henholdsvis “nye” institusjoner (som har måttet søke NOKUT om akkreditering) og etablerte institusjoner (som har etablert studiene på egen fullmakt)»*. Det uttrykkes eksplisitt at det ønskes fokus på mastergradsstudier i tilsynet med eksisterende utdanninger, og at man velger områder som omfatter studietilbud både på høyskoler og universiteter. På denne måten kommer NOKUT også inn på institusjonene med de store studentmassene.

⁶ http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Strategi/2010/NOKUT_Strategiplan.pdf

⁷ http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Om%20NOKUT/Forslag_om_nasjonal_strategi_for_utdanningskvalitet_og_ny_modell_for_tilsyn_med_h%c3%b8yereutdanning_2012.pdf

NUS-kodeverket⁸ dannet grunnlaget for utvalget som omfattet studietilbud både på høyskoler og universiteter. Tabell 1 viser en oversikt over institusjonene som har mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag, antall studier i utvalget på hver institusjon og antallet registrerte studenter i disse studiene i 2012, ifølge tall fra NOKUT-portalen/DBH⁹. Som det framkommer av tabell 1, tilbys de fleste studiene ved universitetene.

Tabell 1. Oversikt over antall mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag

Institusjon ^a	Antall studier ^b	Antall studenter ^c
Universitetet i Oslo	11	765
Universitetet i Bergen	8	233
Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet- NTNU	8	202
Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet	7	112
Høgskolen i Hedmark	2	100
Høgskolen i Telemark	2	73
Høgskolen i Oslo og Akershus	1	62
Høgskulen i Volda	1	41
Universitetet i Stavanger	2	29 ^d
Universitetet i Agder	1	21
Totalt	43	1638

^a Institusjonene er sortert etter antall studier innen historisk-filosofiske fag

^b Antall studier er det antall studieprogram institusjonen har oppgitt på sine hjemmesider

^c Antall studenter viser totalt antall studenter tatt opp på studiet (årstall)

^d Et fellesgradsstudium er ikke medregnet, da de andre institusjonene ikke har slike

Som tabell 1 viser, omfattet tilsynet totalt 43 studier ved 10 institusjoner. Det er totalt 1638 registrerte studenter på disse studiene. Dette tilsvarer 4,4 prosent av alle studentene som går på mastergradsstudier med omfang på 90 eller 120 studiepoeng¹⁰. Disse studentene utgjør derfor en ikke ubetydelig andel av mastergradsstudentene i Norge.

NOKUT ønsker å komme inn på de store institusjonene, siden det er der flertallet av studentene er. Tabell 2 gir en oversikt over antall studenter ved de ulike institusjonene som er omfattet av dette tilsynet. Det totale antallet studenter på institusjonene som er omfattet av tilsynet, er 128 004, noe som er over halvparten av det totale studenttallet i Norge¹¹. Tabellen viser også studenttallet, både samlet og på mastergradsnivå, ved avdelingene eller fakultetene som er berørt av tilsynet.

Valget av mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag som tilsynsobjekter omfattet studier ved både høyskolene og universitetene, med hovedvekt på studier ved universitetene. Samtidig er fakultetene og avdelingene som studietilbudene ligger under, ganske store, og NOKUT forventer at tilsynet også blir en læreprosess for andre nærliggende studietilbud. Utvalget ga også et stort nok antall studier til å kunne foreta sammenlikninger.

⁸ <http://www4.ssb.no/ClassificationFrames.asp?ID=430501&Language=nb>

⁹ <http://dbh.nsd.uib.no/nokutportal/>

¹⁰ Det totale antallet studenter er 37 262. Kilde: DBH/NOKUT-portalen. Med i tallet er studenter som går på disiplin- og erfaringsbaserte studier (§3 og §5 i mastergradsforskriften). Studenter på integrerte mastergradsstudier (§ 4 i mastergradsforskriften) regnes ikke med fordi studenttallet for disse også inkluderer studenter på bachelorgradsnivå.

¹¹ Totalt antall studenter innenfor høyere utdanning i Norge var i 2012 på 242 071. Kilde: DBH/NOKUT-portalen.

Tabell 2. Antall studenter ved institusjonene som er omfattet av tilsynet

Institusjon ^a	Avdeling/Fakultet ^b	Antall studenter, hele institusjonen	Antall studenter totalt, avdeling/fakultet	Antall studenter mastergradsnivå, avdeling/fakultet
UiO	Det humanistiske fakultet	27 376	6484	1598
UiB	Det humanistiske fakultet	14 713	3430	529
	Det psykologiske fakultet		1705	225
NTNU	Det humanistiske fakultet	22 349	3648	564
UiT	Fakultet for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning	9511	2875	727
HiHe	Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap	7475	2179	244
	Fakultet for allmennvitenskapelige fag		2414	166
HiT	Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning	6532	2241	109
	Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier		5667	470
HiVolda	Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning	3946	1725	79
UiS	Det humanistiske fakultet	9118	2450	281
UiA	Fakultet for humaniora og pedagogikk	9795	1614	217
Totalt		128 004	36 432	5209

^a Institusjonene er sortert etter antall mastergradsstudier innen historisk-filosofiske fag som i Tabell 1

^b Institusjonene har ulik organisering. Antall studenter er oppgitt på det høyeste nivået under institusjonsnivået

2.2 NOKUTs definisjon av et studium

Når NOKUT bruker «studium» i tilsynssammenheng, er det synonymt med «studietilbud». Det er disse termene som brukes i lov om universiteter og høyskoler og i forskrift om kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning¹². Studietilsynsforskriften legger føringer for hva NOKUT forstår som et studium eller studietilbud. I forskriften står det følgende i § 7-2 (2): «*Det skal formuleres ett totalt læringsutbytte for hvert studium, definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse*». Når NOKUT identifiserer et studium/studietilbud, kjennetegnes det derfor ved at det har ett totalt læringsutbytte i samsvar med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

I dette tilsynet fant vi at institusjonene bruker ordene noe forskjellig. Institusjonene bruker vanligvis studieprogram. Dette er uproblematisk for NOKUT, men vi ble raskt oppmerksomme på at et studieprogram ikke nødvendigvis er det samme som et studietilbud etter NOKUTs definisjon. Under noen av studieprogrammene fantes det flere studieretninger, og i flere tilfeller var disse egne studie-tilbud med egne totale læringsutbyttebeskrivelser. I disse tilfellene var det ingen total læringsutbyttebeskrivelse på studieprogramnivå. Det var heller ingen felles opptakskrav ved studieprogrammene, hver studieretning hadde sitt eget krav. I noen tilfeller hadde de ulike studieretningene under et studieprogram ett eller flere fellesemner, i andre tilfeller ingen. NOKUT vil ikke gå inn i organiseringen av studietilbudene ved institusjonene så lenge hvert studietilbud følger kriteriene i studietilsynsforskriften. Det er heller ingenting i veien for at et studietilbud med ett totalt læringsutbytte har ulike

¹² <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>

studieretninger under. Det var imidlertid avgjørende for oss å identifisere hvert studietilbud, slik at tilsynet gjøres på det som etter NOKUTs syn er riktig nivå.

I noen tilfeller viste det seg å være noe utfordrende å identifisere studietilbudene. En del studier manglet læringsutbyttebeskrivelser, og det var derfor vanskelig å vite om studieretningene under studieprogrammene var å betrakte som egne studietilbud eller som studieretninger under et studietilbud. Dette ble avklart under tilsynet, og det medførte at det totale antallet studietilbud vi førte tilsyn med, reelt sett var en del større enn de 43 i utvalget. Tabell 3 viser det totale antallet studietilbud ved hver institusjon etter definisjonen over. En liste over alle studietilbudene finnes i vedlegg 1. På grunn av utfordringene knyttet til hvilket nivå tilsynet skulle føres på, valgte vi å henvende oss til institusjonene og be om informasjon knyttet til studieprogrammet. Der det var relevant, ble informasjon om de ulike studieretningene samlet. Det ble ikke avholdt dialogmøter med hver studieretning (se 2.3 for metodeforklaring).

På grunn av organiseringen av studieprogrammer og studieretninger ved UiO ble også noen asiatiske språkstudier omfattet av tilsynet. Selv om språkstudier ikke er en del av det historisk-filosofiske fagområdet, kom disse med da de var organisert i et større studieprogram som i NUS-kodeverket var registrert som et historisk-filosofisk fag. Programmet inneholdt imidlertid ulike studieretninger som hørte til ulike fagområder. Da studieretningene var organisert under ett program, og all rapportering til DBH var gjort på programnivå, valgte vi denne gangen å føre tilsyn med alle studieretningene. Også i andre tilfeller ble det påpekt av fagmiljøet tilknyttet studietilbudet at dette var plassert under feil fagområde i NUS-kodeverket. Det er imidlertid ikke mulig for NOKUT å vurdere om plasseringen i kodeverket er riktig, og ingen studietilbud ble tatt ut av tilsynet på bakgrunn av dette.

Tabell 3. Antall mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag inkludert studieretninger/ spesialiseringer

Institusjon	Antall studier ^a	Antall studier inkludert studieretninger/spesialiseringer ^b
Universitetet i Oslo	11	27
Universitetet i Bergen	8	8
NTNU	8	8
Universitetet i Tromsø	7	8
Høgskolen i Hedmark	2	2
Høgskolen i Telemark	2	2
Høgskolen i Oslo og Akershus	1	1
Høgskulen i Volda	1	1
Universitetet i Stavanger	2	2
Universitetet i Agder	1	1
Totalt	43	60

^a Antallet er tatt fra institusjonenes hjemmesider

^b Antall studietilbud forstått ut fra at et studium skal ha ett totalt læringsutbytte

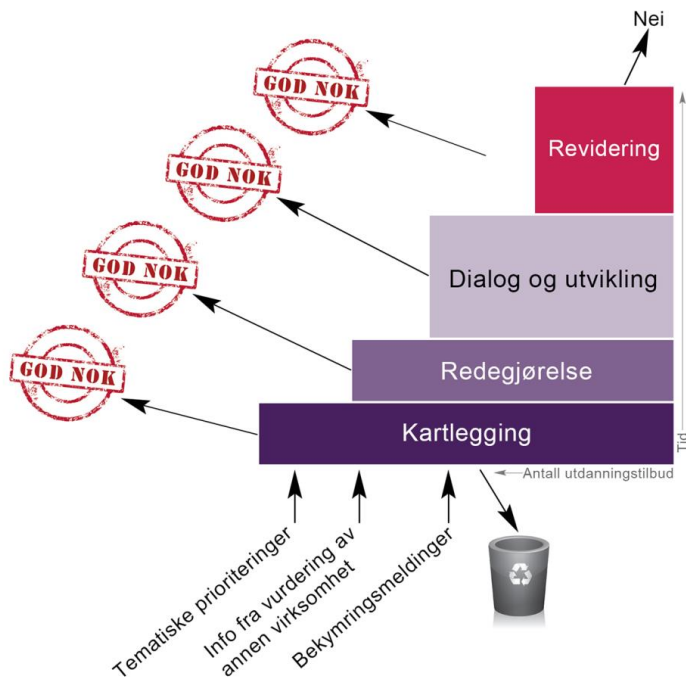
2.3 Modell for tilsyn med eksisterende studier

Tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag ble gjennomført etter modellen som vist i figur 1. Modellen ble utformet for å prøve ut et risikobasert tilsyn. Denne modellen består av flere trinn, hvor antall studietilbud som er omfattet av tilsynet, kan reduseres ved de ulike trinnene. Det første trinnet, kartlegging av studietilbudene, skjer ved at informasjon om de ulike studiene hentes fra

institusjonenes nettsider, NOKUT-portalen/DBH¹³, rapporter fra tidligere tilsyn, for eksempel akkrediteringssøknader og tilhørende sakkyndig vurdering, samt eksterne rapporter og evalueringer. Hvis det ikke er mulig å konkludere om et studietilbud kan tas ut av tilsynet etter denne fasen, vil institusjonen bli bedt om å redegjøre for ulike forhold. NOKUTs administrasjon vil gjennomgå den innsendte redegjørelsen, og på bakgrunn av dette kunne konkludere med at studietilbudet skal tas ut av tilsynet på dette tidspunktet, eller om det er nødvendig med dialog og utvikling. Dialogfasen innebærer at NOKUTs administrasjon gjennomfører dialogmøter med institusjonene som er omfattet av tilsynet, hvor ulike forhold rundt utdanningskvaliteten gjennomgås. På bakgrunn av dialogfasen vil studietilbud kunne tas ut av tilsynet. Eventuelt vil studietilbudene gå videre til utviklingsfasen, som etterfølges av at institusjonene sender inn en redegjørelse for de forhold som NOKUT fremdeles ikke finner tilfredstillende. Etter denne fasen vil det gjøres en vurdering av om studietilbudet skal tas ut av tilsynet, eller om akkrediteringen av studiet må revideres.

For mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag som inngikk i tilsynet, var det ikke mulig å konkludere med at noen av studiene kunne tas ut av tilsynet etter kartleggingsfasen. Institusjonene ble derfor bedt om å redegjøre for ulike forhold knyttet til krav til utdanningskvalitet for alle studiene omfattet av dette tilsynet. Etter at redegjørelsene var gjennomgått, tok vi 3 av 60 studier ut av tilsynet, og de øvrige gikk videre til dialogfasen. Bakgrunnen for dette store antallet var først og fremst mangler knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene, men også knyttet til kravene i andre kriterier, eller mangelfull informasjon. Det ble gjennomført dialogmøter med representanter for de ulike studiene, hvor manglene ved forhold knyttet til kravene i kriteriene i tilsynsforskriften ble påpekt. I dialogmøtene ble det også tydeliggjort for institusjonen dersom noe av den informasjonen institusjonen hadde sendt inn som en del av redegjørelsen, var mangelfull. I etterkant av dialogmøtene ble det bedt om ny redegjørelse for 56 av studiene. Institusjonene fikk en frist på fem måneder til å gjøre endringer i studiet og/eller sende oss ny informasjon. Innholdet i denne rapporten er basert på den samlede dokumentasjonen vi har om studiene. Samtidig danner dokumentasjonen grunnlaget for en risikovurdering og påfølgende valg av studier for revidering. Som nevnt over er det først i revidering av akkreditering at sakkyndige benyttes. Det er kun studier hvor vi ser indikasjoner på kvalitetssvikt, eller oppdager sammensatte forhold av prinsipiell art, som kan vurderes av sakkyndige og som er valgt ut til revidering.

¹³ NOKUT-portalen/ DBH: <http://dbh.nsd.uib.no/nokutportal/>



Figur 1. Modell for tilsyn med eksisterende studier. Modellen innebærer flere trinn, hvor antall studier som er inne i tilsynet vil kunne reduseres for hvert trinn (god nok), illustrert ved trappetrinnene. Etter valg av tilsynsobjekter på bakgrunn av tematiske prioriteringer (slik som tilsynet beskrevet i denne rapporten), informasjon fra annen virksomhet og eventuelle bekymringsmeldinger, vil relevant informasjon *kartlegges*. Ved behov etter kartleggingsfasen, vil NOKUT be om *redegjørelse* for forhold NOKUT ikke har funnet tilfredsstillende informasjon om gjennom kartleggingen. Hvis det fremdeles ikke vil kunne konkluderes med om studiene har tilfredsstillende kvalitet etter trinn 2, vil det gjennomføres en *dialog* med etterfølgende *utviklingsfase*. Etter utviklingsfasen vil institusjonene sende inn en ny redegjørelse. På bakgrunn av gjennomgang av informasjon mottatt etter trinn 3 og en vurdering av risiko for kvalitetssvikt eller ønske om å belyse forhold av prinsipiell art, vil studiene kunne bli utvalgt til *revidering*. Denne prosessen involverer bruk av sakkyndige og alle forhold rundt utdanningskvaliteten vil bli vurdert. Denne prosessen kan ende med god nok eller nei. I det siste tilfellet kan institusjonen få en frist til å rette opp de forhold som er nødvendig for at kvaliteten skal vurderes som god nok, med ny vurdering av sakkyndige.

2.4 Forskriftsfestede kvalitetskrav for studier

NOKUTs kriterier for akkreditering av studier finnes i studietilsynsforskriftens § 7¹⁴. Dette er utgangspunktet for tilsynet med eksisterende studier i høyere utdanning. NOKUTs innhenting av informasjon begrenset seg til informasjon som i vesentlig grad kunne vurderes av NOKUTs ansatte. Sakkyndige benyttes kun i revidering, som er det siste steget i modellen (vist i figur 1). Det ble innhentet informasjon knyttet til kriteriene listet opp i tabell 3. Kriteriene NOKUT ikke innhentet informasjon om, var først og fremst knyttet til studiets innhold, for eksempel studiets oppbygning, arbeids- og undervisningsformer og eksamens- og vurderingsordninger, siden disse må vurderes av sakkyndige.

Da kartleggingen av studiene startet i november 2012, var tilsynsforskriften gjeldende forskrift. Tilsynsforskriften ble erstattet av studietilsynsforskriften i februar 2013, og i tabell 4 henvises det til paragrafene i begge forskriftene. Innholdet i kriteriene for akkreditering før og etter revideringen av forskriften er mer eller mindre det samme. Strukturen er imidlertid forskjellig. For eksempel var

¹⁴ <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237>

arbeidsomfang et eget kriterium tidligere. Nå er det lagt inn som en merknad i kriteriet som omhandler studiets innhold.

Tabell 4. Tilsynsområdene og de korresponderende akkrediteringskriteriene^a

Kriterium	Tilsyns- forskriften	Studietilsyns- forskriften
Opptakskrav	§ 4-1 2	§ 7-1 2
Studentrekruttering og læringsmiljø	§ 4-1 3	§ 7-1 3
Studentenes arbeidsomfang	§ 4-1 4	§ 7-2 3
Praksisavtaler	§ 4-1 5	§ 7-1 4
Læringsutbyttebeskrivelse	§ 4-2 2a	§ 7-2 2
Relevans for arbeidsliv	§ 4-2 2b	§ 7-2 4
Utvekslingsavtaler	§ 4-2 4	§ 7-2 6
Fagmiljøet	§ 4-3 1 og 2	§ 7-3 1 og 3
Fagmiljøets FoU	§ 4-3 3	§ 7-3 4

^a Tabellen gir oversikt over akkrediteringskriteriene. Tilsynsforskriften var gjeldende fra 2011–2013. Studietilsynsforskriften er gjeldende fra 2013. Nummereringen viser til nummereringen i forskriftene. For § 4-1 2 (§ 7-1 2) ble ikke alle kravene i kriteriet undersøkt.

I tillegg til tilsynsforskriften/studietilsynsforskriften har NOKUT også utarbeidet veiledninger til forskriften¹⁵. Det er utarbeidet veiledning for hvert nivå: bachelor, master og ph.d, med retningslinjer for utforming av søknader om akkreditering. Veiledningene inneholder tolkninger, presiseringer og forventninger knyttet til de ulike kriteriene. Veiledningen som gjelder mastergradsnivået,¹⁶ ble også benyttet som en del av grunnlaget for tilsynet.

3 Områder for tilsynet

De enkelte kravene til studiekvalitet, slik som de er utformet i studietilsynsforskriften, er likeverdige. Det ble likevel fokusert på fire av kravene. Dette var kravene i forskriften som omhandler arbeidsomfang, læringsutbyttebeskrivelse, relevans for arbeidsliv og fagmiljø. I tillegg til dette ble flere krav til studiekvalitet undersøkt. Dette gjelder opptakskrav, studentutveksling, studentrekruttering/læringsmiljø og praksisavtaler.

3.1 Studentenes arbeidsomfang

I Norge ble arbeidsomfang, i form av antall timer en student er forventet å bruke på studiene for et studieår på 60 studiepoeng, tatt inn i tilsynsforskriften i 2011. Dette ble gjort blant annet etter en anbefaling fra Universitets- og høyskolerådet (UHR). Denne ble gitt etter at UHR gjennomgikk ECTS Users' Guide i 2009¹⁷ og kom med tilrådinger om hvordan den nye versjonen av guiden skulle følges opp i Norge. Et av temaene som ble tatt opp, var innføring av timefesting av arbeidsomfanget¹⁸. UHR hadde funnet at praksisen ved norske institusjoner var ulik. Noen hadde formelle retningslinjer om

¹⁵ <http://www.nokut.no/no/Universitet-og-hoyskole/Kvalitetssikring-og-tilsyn/Sok-om-akkreditering-av-nye-studietilbud-og-institusjonskategori/Korleis-sokje-akkreditering/>

¹⁶

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Veiledere/Veiledning_s%c3%b8knad_om_akkreditering_andre_syklus_mai_2013.pdf

¹⁷ http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf

¹⁸ http://www.uhr.no/documents/sluttrapport_endringer_i_ECTS_User_guide.pdf

arbeidsomfang, andre hadde normer, mens andre igjen hverken hadde retningslinjer eller normer. På bakgrunn av informasjonen fra institusjonene, samt praksis i andre nordiske land, anbefalte arbeidsgruppa at arbeidsomfanget skulle settes til 1600–1800 timer per studieår, og at det burde fastsettes retningslinjer for dette i en nasjonal forskrift. I den gjeldende studietilsynsforskriften er kravet lagt til merknadene til § 7-2 (merknad til ledd 2 og 3): «*Studiets arbeidsomfang skal være mellom 1500 og 1800 timer per år for heltidsstudier, i tråd med ECTS*». Dette innebar at institusjonene i akkrediteringssøknader måtte redegjøre for forventet arbeidsomfang for studentene gjennom «*at institusjonen fremlegger en oversikt over for hvor mange timer det totalt tilrettelegges for ved de undervisningsformene som velges i tillegg til forventet omfang selvstudium og eksamensforberedelser*»¹⁹. Da timefesting av arbeidsomfang er relativt nytt i forskriften, har NOKUT begrenset erfaring med vurdering av dette. Erfaringen er først og fremst knyttet til akkreditering av nye studier og ikke tilsyn med eksisterende. Gjennom tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag er det første gangen NOKUT innhenter informasjon om studentenes arbeidsomfang for et større antall studier innenfor samme fagområde. Vi forventet at slik dokumentasjon ville kunne gi verdifull informasjon om hvordan timefesting av studentenes arbeidsomfang fungerer i praksis.

Ved kartlegging av studiene var det ikke mulig å finne dokumentasjon om arbeidsomfanget, og informasjonen ble derfor etterspurt i redegjørelsesfasen. Institusjonene ble bedt om å oppgi studentenes arbeidsomfang fordelt på kategoriene: antallet timer det tilrettelegges for ved de undervisningsformene som velges, forventet omfang selvstudium og forventet omfang eksamensforberedelser. I tillegg ble institusjonene bedt om å spesifisere antall timer veiledning, siden dette er en undervisningsform som er vanlig i mastergradsstudier. Institusjonene kunne legge til andre kategorier ved behov. Det viste seg imidlertid at noen institusjoner syntes det var utfordrende å skille selvstudium fra eksamensforberedelser. Vi krevde derfor ikke at de fylte ut kategorien eksamensforberedelse.

Dialogen med institusjonene viste at formuleringen «tilrettelagt undervisning» ble oppfattet som uklar og kunne misforstås. Universitetet i Oslo gjorde NOKUT oppmerksom på at formuleringen der blir brukt om tilrettelegging av undervisning for studenter med spesielle behov. Vår bruk av «tilrettelagt undervisning» skapte derfor noe forvirring ved institusjonen. Det kom heller ikke klart nok fram hva vi mente var tilrettelagt undervisning og hva vi forventet at de rapporterte på. Den eneste føringen vi la, var at institusjonene måtte skille mellom tilrettelagt undervisning, selvstudium og veiledning. Det skapte noe usikkerhet om man kun skulle rapportere antall undervisningstimer, eller om man også skulle rapportere den tiden studentene bruker på for- og etterarbeid i tilknytning til undervisningen. I de fleste tilfellene rapporterte institusjonene antallet forelesnings- og seminartimer. I tillegg til antall timer veiledning, ble timer brukt på ekskursjoner, feltarbeid og praksis skilt ut i egne kategorier for de studiene der det var relevant. Da den vanligste tolkningen av «tilrettelagt undervisning» var antallet undervisningstimer, spesifiserte vi i brev om ny redegjørelse etter dialogen at det for de studiene med manglende informasjon om arbeidsomfang, skulle redegjøres spesifikt for antallet undervisningstimer. Dette ga oss også sammenliknbar informasjon.

Under innhenting av informasjon om arbeidsomfanget merket vi oss spesielt to generelle trekk ved mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. For det første virket det som om det å rapportere studentenes arbeidsomfang var utfordrende for flere av institusjonene og fagmiljøene. Institusjonene hadde god oversikt over antallet undervisningstimer, men virket mer usikre i rapporteringen av studentenes tid brukt på selvstudium. Det andre trekket var at vi oppfattet det rapporterte antallet

¹⁹ Spesifiseringen finnes ikke i merknadene til studietilsynsforskriften, men er videreført i veiledningen.

undervisningstimer som lavt og dermed også antall timer selvstudium som høyt, sammenliknet med våre erfaringer fra akkrediteringssøknader. I det følgende ser vi derfor nærmere på følgende problemstillinger: har institusjonene troverdige anslag over arbeidsomfanget, og har antallet undervisningstimer, og med det omfanget av lærerstyrt undervisning, noe å si for kvaliteten?

3.1.1 Anslag for studentenes arbeidsomfang

Gjennomgangen av det rapporterte arbeidsomfanget viste at institusjonene i de fleste tilfellene baserte dette på en forventning om at studentene totalt sett brukte et visst antall timer på studiet i uken. For 45 av de 60 studiene virket det imidlertid som om det forventede arbeidsomfanget ikke var knyttet til erfaringer med arbeidstid i emnene eller studiet. For disse studiene var det tydelig at antall studiepoeng ble brukt som vekt, ved at antall timer ble fordelt likt på emner med samme antall studiepoeng. Forventet arbeidsomfang for studentene ble beregnet gjennom at det ble antatt at studentene skulle jobbe et visst antall timer i uken et visst antall uker i året, og fordelingen ble lik mellom emnene. For 15 av studiene virket det imidlertid som om arbeidsomfanget i det minste var basert på erfaringer knyttet til innholdet i de enkelte emnene. I disse studiene var den forventede timebruken i de ulike emnene forskjellige. Både i redegjørelsene og i dialogmøtene ble det forklart at forskjellen i arbeidsomfanget mellom de ulike emnene hadde sin årsak i at studentene hadde rapportert om ulik tidsbruk i de ulike emnene.

Måten arbeidsomfanget ble rapportert på viste også tydelige forskjeller mellom institusjonene. Rapporteringen av arbeidsomfanget ved studiene ved Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger virket å være basert på faktisk innhentet informasjon om studentenes arbeidsomfang. Rapporteringen for fem av åtte studier ved Universitetet i Bergen virket også å være basert på erfaringer, ved NTNU gjaldt dette halvparten av studiene. Ved de andre institusjonene virket det imidlertid som om studentenes arbeidsomfang i stor grad var redusert til en regneøvelse tilpasset de normene NOKUT opererer med.

Selv om det virket som om det å timefeste arbeidsomfanget for studentene var utfordrende for flere, var det også noen som virket å ha noe mer erfaring med dette. Som et eksempel hadde Universitetet i Agder utarbeidet et skjema for alle emnene hvor det ble holdt oversikt over forventet tidsbruk fra studentene på ulike undervisnings- og arbeidsformer. I dialogmøtene fikk vi også mer informasjon fra andre institusjoner. Blant annet var det vanlig i flere studier at emneansvarlig spurte studentene om arbeidsomfanget i forbindelse med evalueringen av emnet. Vi fant eksempler både på emner som har blitt gjort mer omfattende og på emner som har blitt gjort mindre omfattende, på bakgrunn av studentenes tilbakemeldinger.

Det skal her legges til at selv om rapporteringen ikke virker å være basert på en faktisk vurdering av arbeidsomfanget, betyr ikke dette at institusjonen eller fagmiljøet ikke har oversikt over eller erfaringer med dette. Som nevnt over ble det i noen av dialogmøtene oppgitt at studentene rapporterer sitt arbeidsomfang til emnelæreren. I noen tilfeller kom det fram i dialogmøtene at en slik rapportering til emnelærer ble gjort i studier hvor det rapporterte arbeidsomfanget ikke virket å være basert på nettopp slike erfaringer ut fra redegjørelsen.

Tabell 5. Arbeidsomfang i løpet av første 60 studiepoeng

	Arbeidsomfang ^a	Undervisningstimer	Selvstudium
Gjennomsnitt	1626	170	1417
Median	1608	160	1421
Minimum	1521	58	1083
Maksimum	1854	364	1720

^a Arbeidsomfang oppgitt i antall timer for studentene de 60 første sp (arbeidsomfanget for mastergradsoppgaven er ikke medregnet)

Tabell 5 viser gjennomsnittet i arbeidsomfanget for mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. For å få sammenliknbare tall, har det i beregningen av undervisningstimer og selvstudium blitt tatt utgangspunkt i de første 60 studiepoengene som studenten etter planen skal gjennomføre, som ikke er en del av mastergradsoppgaven. Det rapporterte totale forventede arbeidsomfanget det første studieåret lå i nesten alle tilfeller innenfor normen. Det ble ikke rapportert om et årlig arbeidsomfang på under 1500 timer i noen studier. I to av studiene ble det rapportert om et arbeidsomfang for studentene på litt over 1800 timer. For disse studiene ligger imidlertid snittet for begge studieårene til sammen innenfor normen. Selv om det for nesten alle studier blir rapportert at arbeidsomfanget ligger innenfor normen, var vi på bakgrunn av den overnevnte antakelsen over troverdigheten til det rapporterte arbeidsomfanget, usikre på om de rapporterte tallene stemmer. Resultater fra Studiebarometeret²⁰ viser at studentene som gikk på disse studiene, oppga at de i snitt brukte 29,4 timer²¹ på studiet hver uke. Med utgangspunkt i et studieår på 44 uker (10 måneder) blir dette omtrent 1300 timer i året. Dette tallet avviker en del fra institusjonenes forventning om at studentene arbeider 1626 timer i året med studiene. Selv om noe usikkerhet kan knyttes til studentenes rapportering av arbeidsomfanget, er avviket såpass stort at det styrker vår antakelse om at institusjonene ikke har tilstrekkelig fokus på studentenes arbeidsomfang. En undersøkelse av utdanninger i Danmark viser også en liknende tendens der, ved at institusjonene ikke har kunnskap om arbeidsomfanget til studentene²².

3.1.2 Stor variasjon i antall undervisningstimer

Som det framkommer av tabell 5, er gjennomsnittlig antall undervisningstimer første studieår for mastergradsstudiene omfattet av tilsynet, 170 timer. Medianen er på 160 timer. Dette virker noe lavt sammenliknet med erfaringene fra akkrediteringssøknader. For å få et sammenliknbart tall innhentet vi informasjon fra 27 innvilgede søknader om akkreditering av mastergradsstudier. For disse studiene var gjennomsnittlig antall undervisningstimer i løpet av de første 60 studiepoengene i overkant av 300 timer. Antallet undervisningstimer i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske er derfor lavt sammenliknet med andre mastergradsstudier. Tall fra Studiebarometeret støtter også dette. I en NOKUT-analyse²³ av studentenes svar på spørsmål om studieinnsats kommer det fram at studentene ved mastergradsstudiene i de historisk-filosofiske fagene er blant dem som bruker minst tid på organiserte

²⁰ <http://www.studiebarometeret.no/>

²¹ N = 160

²² ECTS på de videregående utdannelser (2014). <http://www.eva.dk/projekter/2012/brug-af-ects-point-pa-universiteter-profesisonshojskoler-og-erhvervsakademier/projektprodukter/ects-pa-de-videregaende-uddannelser>

²³ s. 10 i *Studieinnsats* av Stein Erik Lid -

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Aktuelle%20analyser/2014/Lid_Stein_Erik_Studieinnsats_en_analyse_av_data_fra_Studiebarometeret_2013_mars_2014.pdf

læringsaktiviteter med i gjennomsnitt 7,4 timer i uken. Studiebarometeret viser også at det nettopp var oppfølgingen og tilbakemeldingene studentene var mest kritiske til²⁴. Selv om antallet undervisningstimer i seg selv ikke er nok for å sikre god oppfølging av studentene, så sier dette noe om hvor mye studentene møter fagmiljøet. Resultatene fra Studiebarometeret støtter at det i tilsynet har vært viktig å fokusere på dette.

Det er også verdt å merke seg variasjonen i antallet undervisningstimer mellom mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. Etter redegjørelsen rapporterte ledelsen ved det studiet med færrest undervisningstimer om et timeantall på 52. Det ble bemerket allerede i redegjørelsen for dette studiet at tallet var for lavt og at det derfor skulle oppjusteres fra høsten 2013. I dialogmøtet ble vi fortalt at det var besluttet å doble antallet undervisningstimer i emnene i studiet, slik at det totale antallet timer ble 104. Med denne oppjusteringen var det laveste rapporterte antallet undervisningstimer 58 timer. I motsatt tilfelle ble det rapportert om 364 timer²⁵ undervisning i studiet med flest undervisningstimer. Denne store variasjonen gjorde at vi i dialogmøtene forsøkte å finne forklaringer på hvorfor antallet undervisningstimer var så forskjellig i de ulike studiene

Et gjennomgående trekk er at antallet undervisningstimer i historisk-filosofiske fag er relativt sett lavt, et funn som også støttes av resultatene fra Studiebarometeret. Det er blitt avdekket noen mulige årsaker til dette. Blant annet ble et lavt antall undervisningstimer begrunnet med et ønske om å tilby fleksibel utdanning. Valg av undervisnings- og arbeidsformer, studieinnholdets vanskelighetsgrad og økonomi, ble også trukket fram som mulige årsaker. Årsakene som er nevnt, forklarer til en viss grad variasjonen innad i utvalget. Fordi dette tilsynet er det første i sitt slag, har vi ikke andre fagområder å sammenlikne med, vi kan derfor ikke si noe om disse årsakene også forklarer eventuelle variasjoner i andre fagfelt. Vi fikk ikke helt entydige svar når det gjaldt spørsmålet om antallet timer var passende. I møtet med studenter ved studier med få undervisningstimer møtte vi både studenter som satte pris på å få tid til selvstudier, og studenter som ønsket mer undervisning. Imøtet med studenter i studier med mange undervisningstimer møtte både studenter som satte pris på undervisningsmengden, og studenter som til tider synes det var for mye undervisning. Vi oppfattet det imidlertid slik at det oftere var et ønske om mer undervisning, og resultatene fra Studiebarometeret tyder på at institusjonene har et forbedringspotensial når det gjelder oppfølging av studentene. Selv om studentene har og må ta ansvar for egen læring, er det avgjørende hvordan institusjonen stimulerer og motiverer studentene til å ta ansvar og opprettholde et positivt engasjement gjennom hele studiet. Hvordan institusjonen avsetter ressurser og oppmerksomhet til studentenes arbeidstid og hva som inngår i den, er avgjørende for utdanningskvaliteten.

Tilsynet har ført til større oppmerksomhet på antallet undervisnings- og veiledningstimer studentene gis. Som et eksempel på dette ble antallet undervisningstimer i ett av studiene doblet, som en følge av at tilsynet gjorde fagmiljøet mer bevisst på arbeidsomfanget. Institusjonene har imidlertid fortsatt et forbedringspotensial; de bør i større grad fokusere på det faktiske arbeidsomfanget for studentene. NOKUT vil ikke stille rigide krav til rapportering av arbeidsomfang. Det viktigste er at institusjonene selv er bevisst på dette.

²⁴ <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2014/Ny-nasjonal-studentundersokelse-Stort-sett-fornoyde-studenter-men-vil-ha-bedre-oppfolging/>

²⁵ I ett av studiene ble det rapportert om 575 timer undervisning. Tallet inneholder imidlertid også praksis som i de andre studiene har blitt skilt ut som en egen kategori. Praksis inneholder ofte både undervisning, veiledning og selvstudium. For å sikre sammenliknbare tall har vi derfor tatt dette studiet ut av den deskriptive statistikken.

3.2 Læringsutbyttebeskrivelser

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) for høyere utdanning ble fastsatt i 2009, og institusjonene fikk frist til utgangen av 2012 med å implementere rammeverket i alle studier. Dette betyr at institusjonene innen fristen måtte sørge for at alle eksisterende studier har læringsutbyttebeskrivelser i tråd med NKR. Disse skal beskrive studentenes læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag er første gang NOKUT vurderer læringsutbyttebeskrivelser i allerede eksisterende studier i et større antall studier. Gjennom innsamling av læringsutbyttebeskrivelser for de ulike studiene, ville det være mulig å se om institusjonene har implementert NKR. Institusjonenes implementering av NKR og krav til læringsutbytte er i NOKUTs *Langtidsplan for tematiske prioriteringer 2012–2014* også nevnt som et tema NOKUT skal fokusere på.

Krav om læringsutbyttebeskrivelser i alle studier ble tatt inn i tilsynsforskriften i 2011 og videreført i studietilsynsforskriften i 2013 i kriteriet: «*Studiet skal beskrives gjennom krav til læringsutbytte jamfør Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Det skal formuleres ett totalt læringsutbytte for hvert studium (§ 7- 2 (2))*». Etter innføringen av dette kravet måtte alle søknader om akkreditering av nye studietilbud inneholde læringsutbyttebeskrivelser. Det er kun høyskolene som må søke NOKUT om akkreditering av nye studier. Da høyskolene har måttet jobbe med læringsutbyttebeskrivelser for å få opprettet nye studier på mastergrads- og/eller doktorgradsnivå, var det interessant å se om tilsynet kunne vise hvorvidt høyskolene har kommet lenger i implementeringen av NKR enn universitetene.

Under tilsynet ble den totale læringsutbyttebeskrivelsen for de ulike studiene innhentet. Med den totale læringsutbyttebeskrivelsen mener vi beskrivelsen som gjelder for studiet som helhet: det vil si det læringsutbyttet studenten skal ha etter endt studium. For studieprogrammer med flere studieretninger er det opp til institusjonene å bestemme hvorvidt læringsutbyttet skal ligge på studieprogram- eller på studieretningsnivå. Det er det nivået studiets totale læringsutbytte legges på, som er det nivået NOKUT fører tilsyn med. I de tilfellene hvor det var usikkert hvilket nivå NOKUT skulle føre tilsyn med, var det opp til institusjonen selv å vurdere om studiets totale læringsutbytte lå på studieprogram- eller studieretningsnivå.

Siden læringsutbyttebeskrivelser kom inn i tilsynsforskriften i 2011, har NOKUT gjort en administrativ vurdering av alle læringsutbyttebeskrivelsene i søknader om akkreditering av nye studier. Det vurderes om den totale læringsutbyttebeskrivelsen er i tråd med kravene som stilles gjennom de generiske beskrivelsene i NKR, og søknader avvises administrativt hvis læringsutbyttebeskrivelsene ikke oppfyller disse. Bakgrunnen for hvordan vi administrativt vurderer læringsutbyttebeskrivelsen er blant annet knyttet til formålet med innføring av NKR. Vi vil derfor i korte trekk beskrive formålet med NKR før vi kommer inn på hvordan vi vurderer læringsutbyttebeskrivelsene.

Formålet med innføring av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR)

I noen land har man utviklet et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk med sikte på systemreform. Dette er ikke hensikten med det norske kvalifikasjonsrammeverket. I Norge er det viktigste formålet å forbedre kommunikasjonen mellom ulike interessenter gjennom å beskrive det etablerte utdannings-systemet på en ny måte. I det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket pekes det på fire fordeler med

dette²⁶: For det første gis det for første gang en overordnet beskrivelse av hva kandidaten forventes å kunne etter fullført utdanning, og for det andre beskrives systemets indre sammenheng på en ny måte som vil legge til rette for bedre utdannings- og karriereveiledning. For det tredje får vi en beskrivelse som muliggjør sammenlikninger med kvalifikasjoner fra andre land, via EQF og Bologna-rammeverket. For det fjerde danner beskrivelsene grunnlag for bedre kommunikasjon med arbeidslivet og muligheter for verdsetting av kompetanse. Det er dermed forventet at NKR skal gi merverdi for flere grupper, som studenter, arbeidstakere, arbeidslivet og for allmenheten²⁷.

I denne sammenhengen er det spesielt to ting det er verdt å merke seg. For det første innebærer innføringen av NKR en tydeliggjøring av hva det er forventet at en som har fullført en utdanning vet, kan og er i stand til å gjøre. NKR sikrer derfor en felles forståelse på tvers av lærestedene av hva som skal inngå i en utdanning på et visst nivå, og vil for eksempel kunne bidra til å sikre at nivået på et mastergradsstudium er det samme, uavhengig av lærestedet. Det er derfor viktig at mastergradsnivået ivaretas i læringsutbyttebeskrivelsen, og at studiets innhold, arbeids- og undervisningsformer og eksamens- og vurderingsordninger er tilpasset denne. At beskrivelsen er på rett nivå, kan NOKUT til dels vurdere uten hjelp av sakkyndige. Koblingen mellom beskrivelsen og studiets innhold kan imidlertid kun vurderes av sakkyndige. Det siste har derfor ikke blitt sett på i dette tilsynet.

Et annet viktig forhold er at læringsutbyttebeskrivelsen ikke primært skal lages for studiets fagmiljø, men også for studentene, arbeidsgiverne og samfunnet for øvrig. Den skal også være et verktøy for ansatte ved andre læresteder, både i Norge og i utlandet, ved at den skal bidra til å lette arbeidet med innpassning av fullført utdanning og opptak til ny utdanning. Det er derfor viktig at læringsutbyttebeskrivelsene utvikles med dette som formål. Hvis ikke kan det på lengre sikt få konsekvenser for kandidatene når de skal søke jobb, eller fortsette studiene ved en annen institusjon.

I tillegg til at nivået er tydelig, er det viktig at læringsutbyttebeskrivelsen har et faglig innhold som tydeliggjør den fagkompetansen kandidaten har. For en arbeidsgiver vil det være umulig å ha oversikt over innholdet i alle studier som finnes. Arbeidsgiverne har med andre ord behov for spesifikke beskrivelser, ikke bare en kopi av den generiske beskrivelsen i NKR. En evaluering av innføringen av det danske kvalifikasjonsrammeverket støtter opp om dette: *«Det, som arbeidsmarkedet har brug for, er indsigt i meget specifikke kompetencer hos potentielle ansatte, og til det formål er den information, som rammen kan give om, at en uddannelse er på niveau 4 eller 5, ifølge en af nøglepersonerne ikke tilstrækkelig.»*²⁸

For studentene kan det derfor være av avgjørende betydning at fagmiljøene jobber godt med læringsutbyttebeskrivelsene, slik at utdanningens faktiske innhold og nivå framkommer tydelig.

Ved vurdering av læringsutbyttebeskrivelsene ble det tatt utgangspunkt i fire forhold (se vedlegg 2): struktur, nivå, kompetansebeskrivelse og faglig innhold/profil. Det er viktig å påpeke at det er læringsutbyttebeskrivelsen i sin helhet som skal utarbeides i henhold til NKR. Det vil si at enkelte deler av beskrivelsen kan i visse tilfeller avvike fra for eksempel nivået definert gjennom den

²⁶ <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

²⁷ Ibid: s. 10

²⁸ <http://www.eva.dk/projekter/2013/evaluering-af-den-danske-kvalifikationsramme-for-livslang-laering/projektprodukter/evaluering-af-den-danske-kvalifikationsramme-for-livslang-laering> (s. 39)

generiske beskrivelsen i NKR. I slike tilfeller ba vi institusjonene om en kort redegjørelse for hvorfor læringsutbyttebeskrivelsen i enkeltdeler avviker fra den generiske beskrivelsen i NKR.

3.2.1 Kun 5 av 60 studier hadde tilfredsstillende læringutbyttebeskrivelser

I kartleggingsfasen ble det hentet inn læringsutbyttebeskrivelser fra institusjonenes nettsider. Gjennomgangen av disse viste at 55 av 60 studietilbud ikke hadde læringsutbyttebeskrivelser som var utformet i henhold til NKR. For alle studiene fantes lett tilgjengelig informasjon om hva studentene lærer. Det var imidlertid variasjon i hvordan denne informasjonen var utformet. I de fleste studiene var informasjonen utformet som læringsutbyttebeskrivelser, men for noen studier var informasjonen gitt på en annen måte, for eksempel gjennom målbeskrivelser, eller en beskrivelse av innholdet i studiet. I tillegg viste det seg at for de studiene hvor det ble funnet en læringsutbyttebeskrivelse for studiet, var denne som regel ikke utført i henhold til NKR. For disse var det spesielt to ting som gikk igjen, enten var de på feil nivå (som regel bachelorgradsnivå), ellers så var de svært lite faglige. Vi identifiserte imidlertid også mangler knyttet til struktur og hvorvidt beskrivelsen var utført som et utbytte av en læringsprosess eller ikke. Disse manglene var imidlertid ikke like utbredte som manglene knyttet til nivå og innhold.

For studier som i karteleggingsfasen ikke ble funnet å ha en total læringsutbyttebeskrivelse i henhold til kravene, ba vi om å få tilsendt studiets totale læringsutbyttebeskrivelse. Det ble ikke påpekt eventuelle mangler ved læringsutbyttebeskrivelsene, men kun henvist til NKR og kravene i denne. Fristen for å innføre læringsutbyttebeskrivelser hadde gått ut fem uker før vi sendte brev om redegjørelse. Det var derfor mulig at læringsutbyttebeskrivelsene på nettsidene ikke var de sist oppdaterte og at institusjonene hadde utarbeidet nye beskrivelser som skulle gjelde fra første opptak til studiet etter fristen for innføring. Redegjørelsen viste at beskrivelsene vi fant på nettsidene, i nesten alle tilfeller var den sist oppdaterte versjonen av studienes læringsutbyttebeskrivelse. Der det forelå en ny versjon, ble kun én vurdert som tilfredsstillende. Før dialog- og utviklingsfasen var det dermed 54 studier som ikke hadde tilfredsstillende læringsutbyttebeskrivelser. Ved UiO var det utformet læringutbyttebeskrivelse for kun ett av de 27 studietilbudene som var omfattet av tilsynet ved UiO. Resten av studietilbudene ved UiO var beskrevet i form av læringsmål, eller som en presentasjon av studiets innhold. Det kom fram i redegjørelsen at Det humanistiske fakultet ved UiO hadde utsatt fristen for innføring av læringsutbyttebeskrivelser, noe som forklarte de manglende læringsutbyttebeskrivelsene.

Under dialogmøtene ble de konkrete manglene ved læringsutbyttebeskrivelsene påpekt for de enkelte studiene. Gjennom dialogmøtene kom det fram at fagmiljøene hadde varierende kunnskap om NKR og læringsutbyttebeskrivelser. Noen fagmiljøer hadde generelt lite kunnskap om NKR, og i noen tilfeller oppdaget vi at fagmiljøet også i liten grad hadde vært med i utarbeidelsen av læringsutbyttebeskrivelsene. Andre hadde utviklet læringsutbyttebeskrivelser, men var i liten grad klar over kravene som stilles gjennom NKR. Institusjonene fikk etter dialogmøtene fem måneder til å videreutvikle læringsutbyttebeskrivelsene. Etter ny innsendelse ble læringsutbyttebeskrivelsene vurdert på nytt. Siden utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene hadde kommet såpass kort, valgte vi å benytte tre faglige referansepersoner for vurdering av disse etter utviklingsfasen. Referansepersonene hadde erfaring både med læringsutbyttebeskrivelser generelt og med læringsutbyttebeskrivelser innen historisk-filosofiske fag. På denne måten kunne vi også gå noe nærmere inn i det faglige i beskrivelsene.

Læringsutbyttebeskrivelsene ble imidlertid ikke vurdert opp mot innholdet i studiet, men kun mot studiets navn og forventninger knyttet til innholdet i et slikt studium.

Tabell 6. Studienes læringutbyttebeskrivelser (LUB)

	Ikke tilfredsstillende^a	Tilfredsstillende
LUB publisert på institusjonenes nettsider	55	5
LUB etter redegjørelse ^b	54	6
LUB etter utvikling	31	29

^a LUB ble vurdert i NOKUTs administrasjon etter kriteriene gitt i kapittel X.

^b LUB vurdert etter at institusjonene hadde sendt inn LUB etter mottatt brev fra NOKUT. I brevet var det ikke beskrevet at NOKUT fant det som var publisert på nettsidene som ikke tilfredsstillende.

Gjennomgangen av læringsutbyttebeskrivelsene viste at det var skjedd en vesentlig forbedring av disse i de fem månedene utviklingsperioden varte. Tabell 6 viser resultatet av vurderingene etter de ulike trinnene. Mens kun fem læringsutbyttebeskrivelser ble vurdert som tilfredsstillende etter kartleggingen og kun seks vurdert som tilfredsstillende etter redegjørelsene, ble 29 vurdert som tilfredsstillende etter utviklingsfasen. Dette viser at tilsynet har hatt en tydelig effekt på institusjonene og deres arbeid med implementering av NKR. For eksempel var det mulig å gjenkjenne mastergradsnivået i nesten alle læringsutbyttebeskrivelsene. Med noen unntak var strukturen også i tråd med NKR, men det var noe variasjon mellom institusjonene (se under). Læringsutbyttebeskrivelsene framstod i de fleste studiene som en kompetansebeskrivelse, men det var noen unntak. Den største utfordringen var imidlertid det faglige innholdet. Beskrivelsene var ofte veldig generelle, og i flere tilfeller var det vanskelig å se hva slags studium som var beskrevet.

For universitetene som hadde minimum syv studier i tilsynet (UiO, NTNU, UiB og UiT), var det mulig å identifisere og sammenlikne noen trender i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene. Selv om det gjennomgående var mangler knyttet til det faglige innholdet i læringsutbyttebeskrivelsene, var det generelle inntrykket både til NOKUT og referansepersonene, at det ved UiO har blitt jobbet bedre med dette enn ved de andre universitetene. Selv om det faglige innholdet i læringsutbyttebeskrivelsene jevnt over er bedre ved UiO, er mangler ved strukturen mer omfattende her enn ved de andre institusjonene. Beskrivelsene er ikke alltid strukturert i de tre kategoriene, og det kan være vanskelig å forstå hva som er kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det bør imidlertid ikke være noen spesielt stor utfordring å få rettet på strukturen, og vi vurderer derfor ikke dette som et betydningsfullt avvik.

En teori som ble presentert i starten av dette tilsynet, var at høyskolene var kommet lenger i utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser enn universitetene, siden institusjonene har måttet forholde seg til dette i søknader om akkreditering siden 2011. Det er kun seks høyskolestudier med i tilsynet, så vi har derfor begrenset med data på dette. Av de seks studiene vurderte vi allerede etter kartleggingen at tre av seks hadde en tilfredsstillende læringsutbyttebeskrivelse. Dette er en markant forskjell fra universitetene, hvor kun 2 av 54 studier hadde tilfredsstillende læringsutbyttebeskrivelser etter kartleggingsfasen. Ingen av mastergradsstudiene ved høyskolene var blitt akkreditert av NOKUT etter at det ble stilt krav om læringsutbyttebeskrivelser i studiene i 2011. To av høyskolestudiene²⁹ som hadde

²⁹Begge studiene ved Høgskolen i Hedmark

tilfredsstillende læringsutbyttebeskrivelse, er imidlertid organisert under et ph.d.-studium som ble akkreditert etter tilsynsforskriften som kom i 2011. Dette kan tyde på at fagmiljøene knyttet til disse studiene har dratt nytte av erfaringen fra arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser for ph.d.-studiet. Av de andre fire høyskolestudiene var det kun ett studium som hadde en læringsutbyttebeskrivelse som ble vurdert som tilfredsstillende, men ingen av de siste fire fagmiljøene hadde vært med på å utarbeide en søknad om akkreditering, hverken på mastergrads- eller ph.d.-nivå, etter kriteriene som kom på plass gjennom tilsynsforskriften.

I dette tilsynet var det kravet om læringsutbyttebeskrivelse vi fant de største manglene ved. Læringsutbyttebeskrivelser har derfor framstått som den største utfordringen for institusjonene, men det har vært en stor utvikling av disse i løpet av den tiden tilsynet har pågått. Årsaken til dette virker å være at man har kommet sent i gang med arbeidet, spesielt i fagmiljøene, og at disse derfor ikke har satt seg godt inn i NKR. Ved noen institusjoner hadde man formelt innført læringsutbyttebeskrivelser, men det virket i liten grad som om disse var kvalitetssikret og sjekket opp mot kravene som stilles i NKR. I mange tilfeller var det vanskelig å kjenne igjen mastergradsnivået ut fra læringsutbyttebeskrivelsen. Utfordringen var å få institusjonene og fagmiljøene til å forstå begrepene og progresjonen i NKR og inkorporere disse inn i læringsutbyttebeskrivelsene. Dette har institusjonene i all hovedsak klart å gjøre. Likevel viser tabell 9 at det fortsatt er 31 læringsutbyttebeskrivelser som er vurdert som «ikke tilfredsstillende». Selv om mastergradsnivået i stor grad er ivarettatt, har institusjonene fortsatt utfordringer med å gjøre beskrivelsene faglige. I tillegg til de som er vurdert som «ikke tilfredsstillende», har også flere av beskrivelsene som er vurdert som «tilfredsstillende» et utviklingspotensial når det gjelder det faglige innholdet. Institusjonene og fagmiljøene bør derfor fortsatt jobbe mer med å tydeliggjøre studiets innhold i beskrivelsene. Som evalueringen av innføringen av det danske kvalifikasjonsrammeverket viser, er det et ønske fra arbeidsgivere at kandidatenes spesifikke kompetanse synliggjøres.

3.3 Studiets relevans for arbeidsliv og videre studier

Alle studier innen høyere utdanning i Norge skal ha faglig relevans for arbeidsliv og/eller videre studier³⁰. Relevans for arbeidsliv er et annet tema som er nevnt i NOKUTs *Langtidsplan for tematiske prioriteringer*. Kriteriet om arbeidslivsrelevans kom inn i tilsynsforskriften i 2011. Yrkeskompetanse var med i de tidligere forskriftene, men relevansbegrepet er nytt. Å dokumentere relevansen til studier som ennå ikke er startet opp kan være utfordrende. For eksisterende studier bør arbeidslivsrelevansen lettere kunne dokumenteres. NOKUT har imidlertid liten erfaring med dette kriteriet for eksisterende studier, og tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag ga NOKUT en mulighet til å kartlegge hvordan institusjonene jobber med og dokumenterer arbeidslivsrelevans på studienivå.

Kravet viser til tre ulike måter et studium kan være relevant på: et studium kan være relevant kun for arbeidslivet, kun for videre studier eller for både arbeidslivet og videre studier. Selv om studietilsynsforskriften legger opp til at et studium ikke må være relevant for både arbeidsliv og videre studier, er de fleste studiene i tilsynet lagt opp til å være relevant for begge. 54 av de 60 studiene i tilsynet er universitetsstudier, og kandidater fra disse studiene har muligheter til å gå videre til et ph.d.-studium ved samme institusjon. Av de seks høyskolestudiene i tilsynet gir fem muligheter til opptak til ph.d.-studium ved samme institusjon. Det er altså kun ett studium som ikke kvalifiserer for opptak til videre

³⁰ Studietilsynsforskriften § 7-2 (4) *Studiet skal ha en tydelig faglig relevans for arbeidsliv og/eller videre studier.*

studier på samme institusjon. Studiet skal imidlertid, ifølge institusjonen, kvalifisere for opptak til ph.d.-studier ved andre institusjoner. Alle studiene i dette tilsynet skal derfor være relevante for videre studier.

Tall fra NOKUT-portalen/DBH viser at andelen nye ph.d.-studenter de siste årene har vært på litt over 10 prosent av produksjonen av mastergradskandidater³¹. Til sammenlikning har andelen som fikk opptak på toårige mastergradsstudier, ligget på mellom 80–90 prosent av produksjonen av bachelorgradskandidater³². De klart fleste som fullfører et mastergradsstudium, går ut i arbeid etter endt studium, og arbeidslivsrelevansen er viktigere for mastergradskandidater enn for bachelorgradskandidater. I tilsynet har vi derfor valgt å fokusere på arbeidslivsrelevansen.

Studietilsynsforskriften gir ingen entydig definisjon av hva som menes med relevans for arbeidsliv. I noen av dialogmøtene var institusjonene opptatt av at en mastergrad er arbeidslivsrelevant i seg selv. Bakgrunnen for dette argumentet er at de generiske kunnskapene, ferdighetene og den generelle kompetansen som alle mastergradsstudier gir, gjør at kandidatene, uavhengig av fagfelt, skaffer seg en kompetanse som er etterspurt. I studietilsynsforskriften står det imidlertid at studiet skal ha en «tydelig faglig relevans» (vår utheving), noe som innebærer at studiets relevans må være noe mer enn bare den kompetansen alle med en mastergrad vil inneha, uavhengig av fagfelt. I NOKUTs veiledning til studietilsynsforskriften for andre syklus³³ utdypes kriteriet noe mer. Her presiseres det hva som forventes i en akkrediteringssøknad. «*Søker skal sannsynliggjøre at det omsøkte studiet er arbeidslivsrelevant. Det anbefales derfor at det innhentes informasjon fra for eksempel arbeidsliv, Råd for samarbeid med arbeidsliv, kandidatundersøkelser eller lignende*»³⁴. For studier som er i gang og som har produsert kandidater, er det imidlertid mulig å se på resultater. I tilsynet har vi derfor valgt å se på dette, og vi har søkt etter informasjon om hva institusjonene vet om de tidligere kandidatene og hva slags informasjon de gir studenter og potensielle studenter.

3.3.1 Institusjonenes kunnskap om arbeidslivsrelevansen

I løpet av tilsynet fikk vi konkret informasjon om kandidatenes karriereveier i alle studiene. Det var imidlertid variasjoner mellom institusjonene når det gjaldt tilgjengeligheten til denne informasjonen. UiO og NTNU hadde klart mest informasjon på sine nettsider. Av disse framstod UiO som den institusjonen hvor informasjonen på nettsidene var mest systematisert. På nettsidene til Det humanistiske fakultet (HF) ved UiO var det mulig å finne informasjon om de vanligste karriereveiene for studenter ved de ulike studiene. Informasjonen er basert på data fra kandidatundersøkelser og er komplementert med dybdeintervjuer av ferdige kandidater. Fakultetet har også egne bransjesider hvor det finnes informasjon om ulike relevante bransjer. Her får man informasjon om hva slags jobber som er vanlige i bransjen, hvilke studier ved HF som er relevante for bransjen, hva slags ferdigheter arbeidsgiverne i bransjen mener er viktige, hva slags ferdigheter HF-kandidatene er gode på og hva slags ferdigheter HF-kandidatene kan bli bedre på³⁵. Informasjonen er basert på data fra arbeidsgiverundersøkelser. På nettsidene til de enkelte studiene ved NTNU var det også en del informasjon om arbeidslivsrelevans. Selv om informasjonen ikke var like systematisert som ved UiO, var det

³¹ Eksempel - tall fra 2012: Uteksaminerte kandidater mastergrad: 12906 – Inngåtte nye doktogradsavtaler: 1607

³² Eksempel - tall fra 2012: Uteksaminerte kandidater bachelorgrad: 22281 – Opptakstall toårige mastergradsstudier: 20448

³³

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Akkreditering/Veiledere/Veiledning_s%c3%b8knad_om_akkreditering_andre_syklus_mai_2013.pdf

³⁴ Ibid: s. 21-22

³⁵ <http://www.hf.uio.no/studier/karriere/>

tydelig at informasjonen i fem av de åtte studiene i tilsynet var basert på reell innhenting av informasjon om karriereveiene til tidligere kandidater.

For de tre andre studiene ved NTNU og samtlige studier ved de andre institusjonene var det med få unntak også mulig å finne noe informasjon om arbeidslivsrelevans på nettsidene. For disse studiene fantes det imidlertid begrenset med informasjon, og det var vanskelig å vite om informasjonen som stod på nettsidene var basert på gjennomførte undersøkelser, eller om det kun var en antakelse om hvor kandidater får eller kan få jobb. Det var også stor variasjon i hvor spesifikk informasjonen var. For noen studier fant vi en opprømsing av hva slags typer jobber en ferdig kandidat kunne være kvalifisert for. For andre studier var informasjonen svært lite konkret. Det var for eksempel en beskrivelse hvor den eneste informasjonen som ble gitt, var at kandidatene var kvalifisert til arbeid «i både offentlig og privat sektor», hvilket må sies å dekke det aller meste. For alle studier hvor det ikke tydelig framkom at informasjonen på nettsidene var basert på innhentet informasjon om kandidatene, ba vi om en redegjørelse fra institusjonene.

Informasjonen vi fikk inn gjennom redegjørelsene, viste at institusjonene i all hovedsak satt på informasjon om karriereveiene til tidligere kandidater. Fordi flere av studiene i tilsynet har relativt få studenter, har det vært enkelt for fagmiljøene å skaffe seg en oversikt over hva kandidatene gjør etter endt studium. På den måten har de, over tid, fått god oversikt over relevante karriereveier. NOKUTs forespørsel gjorde at det for noen studier ble satt i gang kartlegging av tidligere studenters karriereveier.

Resultatene fra undersøkelsene som institusjonene hadde gjort, viste at de faktiske karriereveiene i stor grad samsvarte med den informasjonen vi fant på nettsidene. Institusjonene kunne også generelt sett rapportere at kandidatene i stor grad hadde fått relevante jobber. Informasjonen tyder også på at relevansen ikke kun er generell, men at det også finnes en *faglig* relevans. Selv om undervisningssektoren oftest ble trukket fram som den mest relevante sektoren, var det variasjon i hva som var de vanligste karriereveiene mellom de ulike mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag.

Vi tok opp relevans for arbeidslivet i alle dialogmøtene. Inntrykket vårt var at fagmiljøene også til en viss grad var opptatt av dette. Her kom det også fram gode eksempler på formidling av arbeidslivsrelevans som ikke framkom på nettsidene. Som et eksempel fortalte fagmiljøet for ett av studiene at de førte en liste over første jobb for alle tidligere kandidater og ga den til de nye studentene tidlig i første semester. Det som imidlertid kom fram under dialogmøtene, var at selv om institusjonene satt på informasjon om tidligere kandidaters yrkesveier, virket det ikke som om dette ble formidlet spesielt godt til studentene. Flere av studentene uttrykte et ønske om bedre formidling av arbeidslivsrelevansen, for eksempel gjennom mer informasjon om karriereveiene til tidligere kandidater. Studentene mente også at dette kunne virke positivt inn på rekrutteringen. Dette var ikke utelukkende en utfordring for de studiene med lite informasjon på nettsidene. I dialogmøtene kom det også fram at informasjonen om arbeidslivsrelevans ikke nødvendigvis nådde fram til studentene, selv der denne informasjonen var lagt ut på nettsidene. Enkelte av studentene vi møtte, var ikke klar over at informasjonen fantes, og savnet et større fokus på dette i studiet.

3.3.2 Tiltak for å tydeliggjøre arbeidslivsrelevansen

Gjennom redegjørelsene og i dialogmøtene fikk vi informasjon både om tiltak som var iverksatt for å innhente informasjon om arbeidslivsrelevansen, og for å tydeliggjøre relevansen både for studenter og arbeidsgiver. Disse tiltakene kan sorteres etter hvilket nivå de er iverksatt på: institusjons-, fakultets-

/avdelings- eller institutt-/studienivå. Hvilket nivå tiltaket er iverksatt på, sier noe om hvor *faglig* relevant tiltaket kan sies å være for et enkelt studium. Mens tiltak på institusjonsnivå ved en stor institusjon er lengst unna den faglige relevansen, vil de studienære tiltakene berøre den faglige relevansen mer direkte.

Et eksempel på tiltak som har til formål å innhente informasjon om arbeidslivsrelevansen, er prosjektet *Kompetanse 2020* ved UiB. Dette tiltaket ble iverksatt på institusjons- /fakultetsnivå. Målet med dette prosjektet var å kartlegge framtidig utdanningsbehov, synligheten til UiBs utdannelse og samfunnets syn på UiBs kandidater³⁶. Prosjektet var derfor sammensatt av flere ulike undersøkelser: analyser av demografi, nærings- og arbeidsmarkedsstatistikk, kandidatundersøkelser, arbeidsgiverundersøkelser, intervjuer med bedriftsledere og kandidater og en undersøkelse blant universitetsansatte. Et annet eksempel på informasjon innhentet på institusjons- og fakultetsnivå, var kandidatundersøkelsen ved UiT³⁷, som ble nevnt i flere av redegjørelsene om studiene fra denne institusjonen.

Et eksempel på tiltak iverksatt for å tydeliggjøre studienes arbeidslivsrelevans, er pålegget fra Kunnskapsdepartementet om at alle statlige institusjoner skal opprette et «Råd for samarbeid med arbeidslivet»³⁸. Dette er et tiltak på institusjonsnivå, og berører ikke nødvendigvis enkeltstudiene direkte. Et eksempel på et fakultetsnært tiltak av denne typen er et nylig oppnevnt arbeidslivspanel ved Det humanistiske fakultet ved UiB. Panelet skal innhente informasjon fra arbeidslivet, spre informasjon om hva humanistisk kompetanse omfatter, og med det få arbeidslivet til å ansette flere humanister og motivere studentene til å tenke bredere når det gjelder karriere³⁹. En annen type tiltak på studienivå er muligheten for praksis i løpet av studiet. I 13 av studiene omfattet av tilsynet, er det en mulighet for praksis. Både UiO og NTNU hadde lagt opp til praksis i fem av studiene, og dette er derfor mer utbredt her enn ved de andre institusjonene.

Noen institusjoner rapporterte også at de hadde arrangert karrieredager spesifikt for studenter innen humanistiske fag. Oppmøtet fra studentenes side var imidlertid ikke alltid like godt. For noen studier ble det rapportert at studentene selv hadde tatt initiativ til karrieredager for alle som studerte innenfor et fagområde, og at slike studentinitierte arrangementer hadde god oppslutning. Det ble også nevnt at tiltak som i større grad var knyttet til de enkelte studiene, hadde god effekt. Slike tiltak vil kunne styrke den *faglige* relevansen som det fokuseres på i kriteriet i studietilsynsforskriften.

3.3.3 Arbeidslivsrelevansen sammenliknet med andre fagfelt

For å få et noe større perspektiv på arbeidslivsrelevansen i mastergradsstudiene i de historisk-filosofiske fagene, forsøker vi i det følgende å vurdere resultatene fra tilsynet opp mot resultatene fra NIFUs kandidatundersøkelser. Figur 2 viser ulike indikatorer på arbeidslivsrelevans tatt fra NIFUs siste halvårsundersøkelse i 2011⁴⁰. Tallene er basert på spørreundersøkelser sendt til et utvalg kandidater cirka seks måneder etter endt studium. Figuren viser andelen av kandidater i arbeidsstyrken som var arbeidsledig, arbeidet ufrivillig deltid (undersysselsatt), var i arbeid uten samsvar med utdanningen (irrelevant arbeid)⁴¹ og var i relevant jobb. Tallene for humanistiske og estetiske fag og historisk-filosofiske fag er marginalt forskjellige, men de skiller seg begge fra mastergradskandidater

³⁶ <http://www.uib.no/studiekvalitet/evalueringar-analysar/analyser-og-maalinger/universitetsutdanning-samfunns-og-arbeidsliv-kompetanse-2020> - Prosjektet ble utført av *ideas2evidence*

³⁷ http://uit.no/Content/307339/Kandidatunders%C3%B8kelsen2012_ferdig.pdf – Kandidatundersøkelsen er gjennomført av TNS Gallup

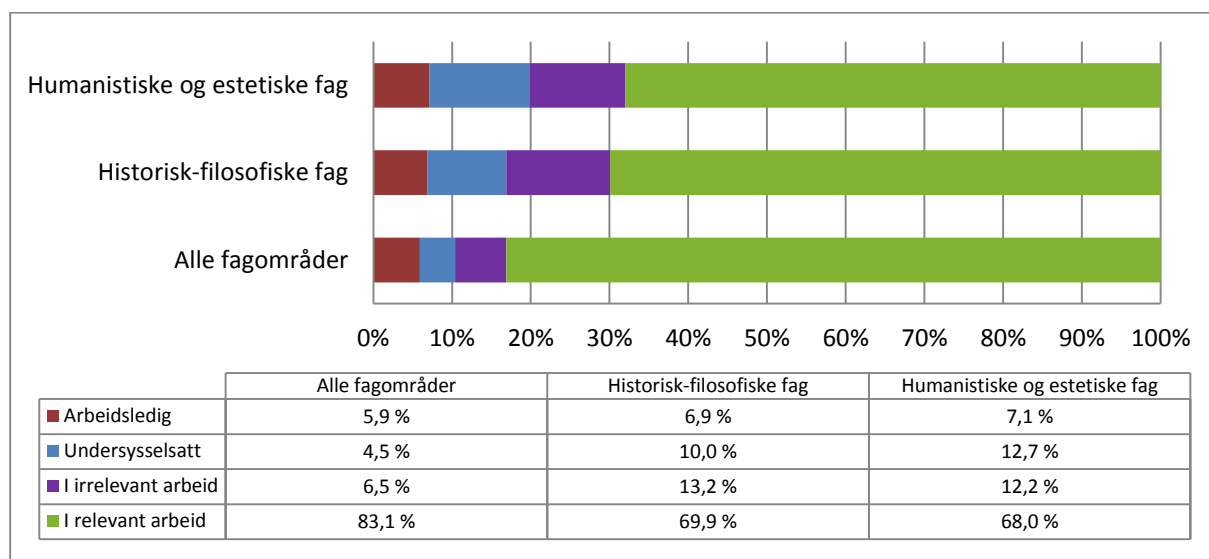
³⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2011-2012/prop-1-s-20112012/8.html?id=657528>

³⁹ <http://www.uib.no/hf/43137/arbeidslivspanel>

⁴⁰ <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-391.pdf>

⁴¹ NIFU benytter en veldig streng definisjon av irrelevant arbeid. Den omfatter kun sysselsatte som mener at høyere utdanning er *helt uten betydning for arbeidet* og i tillegg opplyser at *innholdet i utdanningen passer dårlig med arbeidsoppgavene* (ibid.s.20).

generelt. Kandidatene fra mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag skiller seg kun marginalt fra alle fagområdene totalt når det gjelder andelen som har oppgitt at de er arbeidsledige. Det er imidlertid en større forskjell i andelen som er undersysselsatte og andelen som er i irrelevant arbeid. I begge tilfellene er andelen noe over fem prosent høyere i de historisk-filosofiske fagene enn i alle fagene totalt. Tilsvarende er andelen i relevant arbeid noe mer enn ti prosent lavere blant kandidatene med mastergrad i historisk-filosofiske fag, sammenliknet med alle kandidater. Arbeidslivsrelevansen for historisk-filosofiske fag, og mer generelt humanistiske og estetiske fag, virker derfor noe svakere enn arbeidslivsrelevansen i andre fagområder. Likevel opplyser omkring 70 prosent av mastergradskandidatene i historisk-filosofiske fag, som er i arbeidsstyrken, at utdanningen har en viss relevans for arbeidet. I 2013 kom NIFU med en undersøkelse hvor de så på kandidatene tre år etter endt utdanning. Undersøkelsen viste at 93,4 prosent av alle mastergradskandidater i arbeidsstyrken hadde relevant arbeid tre år etter endt utdanning, for humanistene var andelen på 80,3 prosent ⁴², altså noe høyere enn den er seks måneder etter endt studium. Humanistene er fortsatt i mindre grad enn andre utdanningsgrupper i relevant arbeid. NIFUs kandidatundersøkelser indikerer imidlertid at mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag, og mer generelt mastergradsstudiene i humanistiske og estetiske fag, er arbeidslivsrelevante.



Figur 2. Arbeidslivsrelevans for studier i historisk-filosofiske fag fra NIFUs kandidatundersøkelse (2011). Figuren viser andel kandidater i relevant arbeid, andel arbeidsledige, andel som arbeidet ufrivillig deltid (undersysselsatt) og andel var i arbeid uten samsvar med utdanningen (irrelevant arbeid), for kandidater med mastergrad i historisk filosofiske fag, humanistiske og estetiske fag, samt for alle fagområder samlet. N - Master totalt: 2140; Humanistiske og estetiske fag: 327; Historisk-filosofiske fag: 76 – Data fra NIFUs kandidatundersøkelse 2011

3.4 Fagmiljøet tilknyttet studiet

NOKUT stiller både kvalitative og kvantitative krav til fagmiljøets sammensetning og kompetanse, samt at dette skal være tilpasset studiet. Studietilsynsforordningen angir krav til andelen av studiets fagmiljø som skal være i hovedstilling, ha professor- eller dosentkompetanse og ha førstestillingskompetanse. For studier på mastergradsnivå (andre syklus) skal andelen i hovedstilling være på 50 prosent, andelen med professor- eller dosentkompetanse 10 prosent og ytterligere 40 prosent ha

⁴²s. 42 i <http://www.nifu.no/files/2013/11/NIFUrapport2013-41.pdf>

førstestillingskompetanse. Til sammen skal derfor førstestillingskompetansen (inkludert professorer og dosenter) utgjøre minst 50 prosent av fagmiljøet⁴³.

I tidligere tilsyn med eksisterende studier har kravene om førstestillingskompetanse og hovedstilling vært en utfordring, for eksempel i revideringen av sykepleierutdanningene. Et sentralt spørsmål var derfor om fagmiljøenes formelle kompetanse også er en utfordring i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. I NOKUTs *Langtidsplan for tematiske prioriteringer*⁴⁴ er fagmiljøets robusthet også et tema. Det påpekes at sårbare fagmiljøer kan forekomme på alle nivåer, både på insitujons-, fagområde- og studienivå, og at det ikke alltid er klart hvordan fagkompetansen erstattes ved personalendringer.

I tillegg til å se på de rene kvantitative kravene er det også interessant å se på fagmiljøenes størrelse og robusthet. Selv om det ikke finnes krav som tilsier hvor stor årsverksinnsatsen skal være på mastergradsnivå, vil NOKUT i tilsynet kunne se på størrelsen på fagmiljøene og be om informasjon om hva slags tiltak institusjonene har for å sikre stabilitet i små fagmiljøer.

Tallene i NOKUT-portalen/DBH gir ikke informasjon på studienivå for fagmiljøet, da tallene her finnes på insituttnivå. Det var derfor nødvendig å be institusjonene om denne informasjonen, gjennom at institusjonene fylte ut en tabell for hvert studium som viste hvilke ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger som var tilknyttet det enkelte studiet. For hver ansatt ba vi om informasjon om stilling, årsverksinnsats i tilknytning til studiet, undervisnings- og veiledningsområde, formell pedagogisk kompetanse og ekstern praksiserfaring, hvis studiet hadde praksis. Årsverksinnsatsen ble fordelt på tre kategorier: «undervisning og veiledning», «FoU» og «annet».

3.4.1 De kvantitative kravene til fagmiljøene er fylt

Etter å ha gjennomgått redegjørelsene fra institusjonene, viste det seg at nesten alle studiene som har vært omfattet av dette tilsynet, ligger godt over kravene som er angitt i studietilsynsforskriften. Tabell 7 viser den samlede andelen årsverk i hovedstilling, førstestillingskompetanse og professor-/dosentkompetanse av den totale årsverksinnsatsen i alle studiene i tilsynet. På enkeltstudienivå var det før utviklingsfasen kun 4 av de 60 studiene som ikke oppfylte kravene. Disse fire oppfylte kravet om hovedstilling og førstestillingskompetanse, men lå under 10 prosent-kravet om professor-/dosentkompetanse.

Tabell 7. Fagmiljøet vist som andelen i hovedstilling, med førstestillings- og professor-/dosentkompetanse

Hovedstilling	Førstestilling	Professor/dosent
98 %	91 %	53 %

⁴³ (§ 7-3 (3) *Minst 50 prosent av årsverkene knyttet til studiet skal utgjøres av tilsatte i hovedstilling ved institusjonen. Av disse skal det være personer med minst førstestillingskompetanse i de sentrale delene av studiet. For de ulike sykluser gjelder i tillegg: b) For andre syklus skal minst 10 prosent av det samlede fagmiljøet være professorer eller dosenter og ytterligere 40 prosent være ansatte med førstestillingskompetanse*).

⁴⁴

<http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Om%20NOKUT/Langtidsplan%20for%20tematiske%20prioriteringer%202012-2014.pdf?epslanguage=no>

I løpet av utviklingsperioden har institusjonene forsøkt å løse manglende professor-/dosentkompetanse på ulike måter. I ett av studiene har en av de fagansatte søkt om opprykk, mens man i de tre andre har gjort interne endringer ved instituttet og sørget for å få personer med professorkompetanse inn i studiet fra høsten 2014. NOKUTs krav til fagmiljø, som har vært en utfordring i tidligere tilsyn med eksisterende studier, er derfor ikke noe problem i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag, hvor kravene er oppfylt i nesten alle studiene. Det er fremdeles to av studiene som har vært omfattet av tilsynet hvor kravene sannsynlig ikke er fylt. Det ene studiet vil gjøres om fra høsten 2015, blant annet for å påse at kompetansekravene blir fulgt.

Fagmiljøets størrelse og robusthet

Selv om krav til førstestillings- og professorkompetanse er tilfredsstillende for de fleste studiene i tilsynet, kan fagmiljøenes robusthet være en utfordring i en del av studiene. Av de 60 studietilbudene i tilsynet var det 20 studier med fem eller færre ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger. Et fellestrekk for de fleste av disse studiene er at det er ingen eller få andre tilsvarende studier i Norge, og fagmiljøene er små, siden fagområdene er små også på nasjonalt nivå. Det at fagmiljøene er små, betyr ikke at de er faglig svake. Flere av fagmiljøene kan vise til høy formell kompetanse og omfattende forskningsvirksomhet. Fagmiljøer med få ansatte kan imidlertid framstå som sårbare, spesielt ved for eksempel midlertidige personalendringer. I tillegg kan det i slike fagmiljøer være utfordrende å finne en god balanse mellom undervisning og forskning, noe vi fant eksempler på. Når fagmiljøene er små og studentene relativt sett mange, vil de ansatte måtte bruke mye av sin tid på å undervise og veilede, og tilsvarende lite av sin tid til FoU. I to av studiene ble det rapportert at undervisningsbelastningen til tider var så stor at fagmiljøet fikk lite tid til å drive med FoU-arbeid. I det ene av disse studiene kunne vi imidlertid se noen tegn til bedring i løpet av 2013. Blant annet kunne fagmiljøet vise til en sterk økning i vitenskapelig publisering. I det andre studiet ble det rapportert om at man hadde iverksatt tiltak for å styrke fagmiljøenes mulighet til å drive både undervisning og forskning. Institusjonen ønsket å se på studiets oppbygning og gjøre endringer i studiet som sikret et større og mer robust fagmiljø. Det ble rapportert at disse endringene skulle være gjort til opptaket høsten 2015.

Vi fant også eksempler på fagmiljøer som består av mange ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger, men som hver for seg har små bidrag i studiet. I ett av studiene bestod fagmiljøet av 19 ansatte, men som til sammen bidro med i underkant 0,4 årsverk undervisning og veiledning. Studiet er tverrfaglig og har fagpersoner fra mange ulike fagområder. Fagmiljøet framstår derfor som svært fragmentert, noe som kan skape utfordringer med koordineringen av studiet.

3.5 Fagmiljøets forskning og kunstneriske utviklingsarbeid

Kravet om at norsk høyere utdanning skal være FoU-basert, er blant annet uttrykt i studieilsynsforskriften gjennom krav til at fagmiljøet skal drive aktiv forskning, faglig- og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid. For studier på mastergradsnivå er det krav om at fagmiljøet skal ha dokumenterte resultater på høyt nivå⁴⁵.

Slik kravet er utformet, kan ikke NOKUT vurdere hvorvidt dette er oppfylt uten bruk av sakkyndige. Vi tok imidlertid utgangspunkt i at kravet kun kan være tilfredsstillende dersom fagmiljøene kan

⁴⁵ Studietilsynsforskriften § 7-3 (4)

dokumentere FoU-resultater. Institusjonene ble derfor bedt om å rapportere inn antall publikasjonspoeng produsert av fagmiljøet de tre siste årene. Vi åpnet for at resultater også kunne dokumenteres på annen måte, hvis det var vanlig innenfor faget. I tillegg ba vi institusjonene om å redegjøre kort for hva som kan sies å være «resultater på høyt nivå» innenfor nettopp det faget, da dette også er et krav ifølge studietilsynsforordningen.

Vi fikk tilbakemeldinger om at man i de fleste fagene så på publikasjonspoeng som et sentralt mål på forskningsresultatene. Ved å benytte publikasjonspoeng over tid som mål på FoU-resultater, kan vi derfor til en viss grad sammenlikne de ulike fagmiljøene. Sammenlikning av publikasjonspoeng gir imidlertid kun indikasjoner på hvordan FoU-resultatene til fagmiljøet er. Selv om utvalget av studier er relativt homogent, vil egnetheten til publikasjonspoeng som indikator på FoU-resultater likevel variere noe mellom de ulike fagområdene i de historisk-filosofiske fagene. Sammenlikningen ga oss imidlertid en mulighet til å kunne gi fagmiljøene tilbakemeldinger på resultatene under dialogmøtene. Ved å oppfordre dem til å dokumentere FoU-resultater på andre måter, fikk de muligheten til å styrke sin redegjørelse og nyansere bildet, hvis det viste seg at publikasjonspoeng ikke var et like egnet mål innenfor akkurat det faget. Selv om tilsynet ga oss en viss mulighet til sammenlikning, var det viktigste for oss i vår vurdering av redegjørelsene for dette kriteriet, at institusjonene og fagmiljøene kunne vise evne til å dokumentere sine resultater og reflektere over nivået på FoU-arbeidet og eventuelt det kunstneriske utviklingsarbeidet.

3.5.1 FoU-arbeidet er godt ivaretatt

Generelt sett virker FoU-arbeidet å være godt ivaretatt blant fagmiljøene i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. Tabell 8 viser at fagmiljøene i snitt har 1,47 publikasjonspoeng per ansatt i førstestilling. Dette er sammenliknbart med det nasjonale snittet på 1,5 publikasjonspoeng per førstestillingsårsverk⁴⁶. Tabellen viser imidlertid en viss variasjon mellom de ulike studiene. Mens fagmiljøet i ett av studiene kunne vise til over 3 publikasjonspoeng per ansatt i førstestilling, ble det i et annet tilfelle ikke vist til noen. For dette studiet forelå det heller ingen annen form for dokumentasjon av FoU-arbeidet. For dette studiet ble det etter utviklingsfasen foreslått å styrke fagmiljøet, først fra høsten 2014, og i enda sterkere grad fra høsten 2015 gjennom implementering av en ny studiemodell. Det var kun for to studier hvor FoU-arbeid eller kunstnerisk utviklingsarbeid ble dokumentert på en annen måte enn med publikasjonspoeng. I begge studiene ble det, i tillegg til kunstnerisk utviklingsarbeid, også vist til publikasjonspoeng.

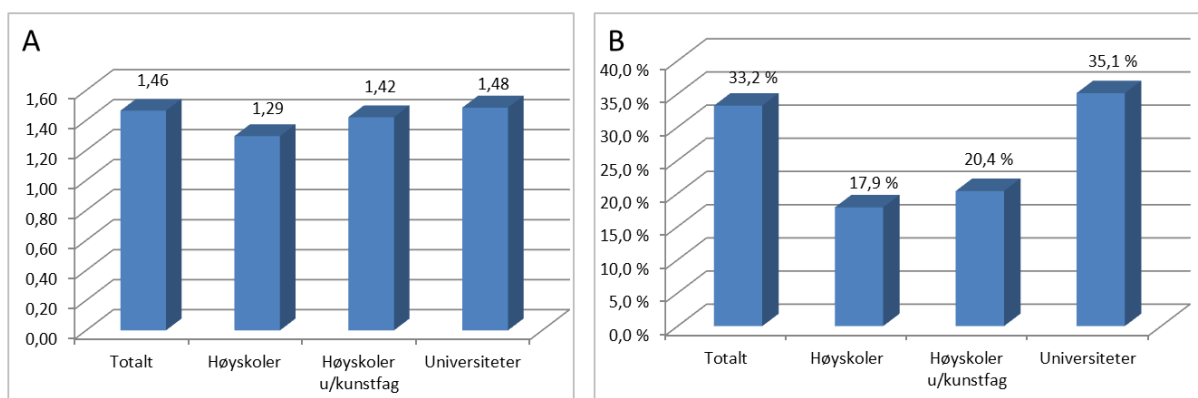
Tabell 8. Forskningsproduksjon i fagmiljøet målt som antall publikasjonspoeng

	Publikasjonspoeng per ansatt i førstestilling (2013) ^a
Maksimum	3,14
Minimum	0
Snitt	1,47

^a Tall oppgitt fra institusjonene og sjekket i CRISin.

⁴⁶ Tallet er hentet fra NOKUT-portalen/DBH og gjelder både for årene 2011 og 2012. I 2009 og 2010 var snittet på 1,4, mens det var på 1,3 i 2008.

Som figur 3 viser, er det kun mindre forskjeller i forskningsresultatene for fagmiljøene tilknyttet mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag på høyskolene, sammenliknet med fagmiljøene for studiene ved universitetene. For å sette dette i perspektiv er det relevant å sammenlikne forskjellene i publikasjonspoeng mellom høyskolene og universitetene blant fagmiljøene i tilsynet, med forskjellene i publikasjonspoeng mellom høyskolene og universitetene generelt. I 2012 hadde universitetene til sammen 1,8 publikasjonspoeng per førstestillingsårsverk⁴⁷, mens tilsvarende tall for høyskolene var på 0,9 (Data fra DBH/NOKUT-portalen). Forskjellene i publikasjonspoeng mellom høyskole- og universitetsfagmiljøene blant studiene som inngår i tilsynet, er derfor vesentlig mindre enn forskjellene i publikasjonspoeng mellom høyskoler og universiteter generelt. Dette indikerer at høyskolene, i de historisk-filosofiske fagene, har bygget opp relativt sett sterke fagmiljøer innenfor de områdene de har mastergradsstudier.



Figur 3. A Gjennomsnittlig antall publikasjonspoeng per ansatt med minimum førstestillingskompetanse. B Andelen publikasjonspoeng på nivå 2. Figuren viser gjennomsnittet for alle studiene som inngår i tilsynet. I tillegg vises gjennomsnittet for de ulike studiene fordelt på institusjonskategoriene, høyskole og universitet. Siden ett av høyskolestudiene (Tradisjonskunst ved HiT) også er basert på kunstnerisk utviklingsarbeid, vises også resultatene for høyskolene uten dette studiet.

Når andelen publikasjonspoeng på nivå 2 sammenliknes, vises derimot noen større forskjeller mellom høyskolene og universitetene (figur 4). Fagmiljøene ved høyskolene kunne imidlertid alle vise til publikasjoner på nivå 2. Dette var ikke tilfellet ved fagmiljøene for alle universitetsstudiene. For fagmiljøene ved universitetene var det flere som hadde mesteparten av de produserte publikasjonspoengene på nivå 2.

Totalt sett gir tilsynet indikasjoner på at forsknings- og utviklingsarbeid er ivaretatt i fagmiljøene som er tilknyttet mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag. Dette har blitt dokumentert både gjennom publikasjonspoeng, men også gjennom annen dokumentasjon og begrunnelser for hvorfor fagmiljøets FoU er på et høyt nivå, slik kriteriet tilsier at det skal være. Det viste seg imidlertid å være store forskjeller mellom fagmiljøene. Mens det for fagmiljøet i ett av studiene ikke ble vist til noen forskningsresultater i det hele tatt, er det et annet fagmiljø som kan vise til over tre publikasjonspoeng per ansatt i førstestilling.

⁴⁷ Tallene fra DBH/NOKUT-portalen og tallene fra tilsynet er ikke helt sammenliknbare. For det første måles publikasjonspoeng per førstestillingsårsverk og publikasjonspoeng per ansatt i førstestilling på to ulike måter. I tillegg benyttes det her data på publikasjonspoeng per førstestillingsårsverk for alle universitetene og høyskolene, innen alle fagfelt. Andelen publikasjonspoeng per førstestillingsårsverk vil variere fra fagfelt til fagfelt.

Vi undersøkte også om det var noen forskjeller i forskningsresultatene mellom universitetene og høyskolene. For fagmiljøene i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag kan det virke som om det kun er mindre forskjeller. Det er noen forskjeller i publikasjoner på nivå 2, men ellers har vi i tilsynet fått indikasjoner på at høyskolene kan vise til forskningsresultater på nivå med universitetene blant fagmiljøene i de områdene i historisk-filosofiske fag hvor de har mastergradsstudier.

3.6 Opptakskrav til mastergradsstudier

Opptak til mastergradsstudier ved norske institusjoner er regulert gjennom forskrift om krav til mastergrad (mastergradsforskriften)⁴⁸. Ved akkreditering og eventuell revidering av studier undersøkes dette gjennom kriteriet «*krav i aktuelle forskrifter og rammeplaner fra Kunnskapsdepartementet skal være oppfylt*» (§ 7-1 (2)). For dette tilsynet med mastergradsstudier er det ingen andre forskrifter som er relevante enn mastergradsforskriften. Da ingen av studiene i dette tilsynet er regulert av rammeplan, var det kun opptakskravene som ble undersøkt.

Det finnes ulike typer mastergradsstudier i Norge, og mastergradsforskriften regulerer kravene til opptak, avhengig av hvilken type⁴⁹ mastergradsstudium det gjelder. Alle studiene i dette tilsynet er mastergradsstudier etter § 3 i mastergradsforskriften, såkalte «*disiplinbaserte mastergradsstudier*». For opptak til disse stilles det krav om fullført bachelorgrad eller tilsvarende, hvor det må inngå en faglig fordypning i fag, emne eller emnegruppe av minimum 80 studiepoengs omfang (heretter referert til som 80-gruppe), eller at bachelorgradsstudiet som danner opptaksgrunnlag, må være en integrert yrkesrettet utdanning av minimum 120 studiepoengs omfang innenfor fagområdet for mastergrad.

Når det gjelder opptak på bakgrunn av en 80-gruppe, er det opp til hver institusjon å definere hvor spesifikt kravet til fordypning skal være i de enkelte studier. Det vil si om institusjonen ønsker å angi en generell 80-gruppe, for eksempel «minimum 80 studiepoeng i historie», eller å angi spesifikke fag som må inngå i 80-gruppen, for eksempel «HIST1000 Nyere historie eller tilsvarende»⁵⁰. Avhengig av studiets innhold og det forventede læringsutbytte kan sakkyndige vurdere et opptakskrav til å være enten for bredt eller for smalt, men i denne delen av tilsynet har det kun blitt gjort en administrativ vurdering av hvorvidt institusjonene har opptakskrav som inkluderer en eller flere 80-grupper, eller en integrert yrkesrettet utdanning innenfor fagområdet for mastergrad.

3.6.1 Opptakskravene til mastergradsstudiene er ikke alltid tydelige

Ved kartlegging av studiene var det ikke mulig å finne en beskrivelse av opptakskravene på institusjonenes hjemmesider for åtte av studiene, og informasjonen ble derfor etterspurt i rede-gjørelsesfasen. Det var flere ulike måter å beskrive opptakskravet på. En variant var at opptakskravet var knyttet til en spesifikk bachelorgrad. Et slikt eksempel kan være «bachelorgrad i historie». For nettopp eksempelet med historie kan et slikt opptakskrav være uproblematisk, hvis alle bachelorgradsstudier i historie har en 80-gruppe. Flere institusjoner har bachelorgradsreglementer med krav om at studenten må ha minimum 80 studiepoeng innenfor fagområdet for bachelorgrad for å få graden. Det er imidlertid ikke noe nasjonalt krav om at det skal være 80-grupper i bachelorgrader. Opptakskravet

⁴⁸ <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>

⁴⁹ Det finnes tre ulike typer mastergrader i Norge. Kravene til disse er beskrevet i hver sin paragraf. § 3 gjelder de disiplinbaserte mastergradene av 120 studiepoeng, § 4 gjelder de integrerte mastergradene av 300 studiepoeng, § 5 gjelder de erfaringsbaserte mastergradene av enten 90 eller 120 studiepoeng.

⁵⁰ Eksemplene er konstruert

skal også gjelde for studenter fra andre norske høyskoler og universiteter, og det finnes bachelorgrader i Norge uten tydelig definerte 80-grupper. Kravet om fordypning på 80 studiepoeng gjelder også for studenter med utenlandsk utdanning, hvor andre regler for opptak og sammensetning av en grad gjelder. Det er av betydning, både for opptak av norske og utenlandske studenter, at institusjonene tydeliggjør kravet om en fordypning på 80 studiepoeng i opptakskravene.

I praksis trenger ikke opptakskrav av typen nevnt over å være spesielt problematiske. Vi fant imidlertid også tilfeller hvor institusjonen beskrev opptakskravet som for eksempel «bachelorgrad», eller «bachelorgrad i samfunnsfag, humanistiske fag eller naturvitenskapelige fag». Denne typen opptakskrav er mer problematiske. Det første eksempelet er tydelig i strid med mastergradsforskriften. Et generelt krav til bachelorgrad kan ikke betraktes som fordypningskrav i d. Å bruke «bachelorgrad i samfunnsfag, humanistiske fag eller naturvitenskapelige fag» som opptakskrav til master, er i grenseland. Fortsatt mangler det tydeliggjøring av fordypningskravet, og det er usikkert hva som faktisk fører til opptak. Vil en student med en sammensatt bachelorgrad med minimum 80 studiepoeng til sammen i hva som helst av humanistiske fag kunne få opptak på et slikt studium, eller må studenten ha en 80-gruppe i et fag som regnes som et humanistisk fag, som for eksempel 80-gruppe i «historie», eller 80-gruppe i «filosofi», for å få opptak? I alle tilfeller blir alle opptakskrav som ikke definerer en 80-gruppe, ikke tydelige nok så lenge det ikke stilles krav om 80-grupper i bachelorgrader.

Etter redegjørelsene var det fortsatt i opptakskravet for seks av studiene ikke oppgitt en 80-gruppe. For disse studiene var opptakskravet fremdeles uklart, og vi ba derfor institusjonene om å tydeliggjøre dette i løpet av utviklingsfasen. Etter NOKUTs påpekninger er nå kravet om 80-gruppe tydeliggjort i alle studiene bortsett fra tre, hvor vi kun fikk en redegjørelse for at opptaket i praksis fulgte kravene i mastergradsforskriften. NOKUT vil følge opp de studiene som ikke stiller krav om 80-gruppe.

Manglende tydeliggjøring av opptakskravet kan føre til at studenter som ikke fyller opptakskravene i mastergradsforskriften, tas opp på et mastergradsstudium. I praksis trenger ikke dette å være et problem, så fremt institusjonen er klar over kravene som stilles i forskriften. Utydelige opptakskrav kan imidlertid også få andre konsekvenser. I tilfeller hvor opptakskravet er utydelig beskrevet, men hvor opptaket i praksis følger mastergradsforskriften, er det en risiko for at potensielle studenter tror de kan få opptak, mens de i realiteten ikke har rett til det. Utydelige opptakskrav kan også skape utfordringer for opptak av utenlandske studenter. Institusjonene bør tydeliggjøre en eller flere 80-grupper, slik at potensielle studenter informeres på en best mulig måte om kravene som stilles for opptak til mastergradsstudier.

3.7 Studentrekruttering og læringsmiljø

For alle studier gjelder det krav om at *«rekrutteringen av studenter til studiet skal være stor nok til at institusjonen kan etablere og opprettholde et tilfredsstillende læringsmiljø og et stabilt studium»* (§ 7-1 (3)). Kriteriet danner utgangspunktet for hvilken informasjon om studentrekruttering og læringsmiljø som ble undersøkt i forbindelse med tilsynet. Kriteriet antyder ingen grense for hvor mange studenter som må rekrutteres for at kriteriet skal være oppfylt. Det legger imidlertid til grunn en forventning om en sammenheng mellom studentrekruttering og læringsmiljø, nemlig at rekrutteringen må være av en viss størrelse for at læringsmiljøet skal være tilfredsstillende og studiet stabilt. Antallet studenter som er nødvendig, vil variere med fag og hvilke tiltak institusjonen har for å sikre et tilfredsstillende læringsmiljø.

Antall studenter på de ulike studiene ble innhentet fra NOKUT-portalen/DBH. Det er store forskjeller i studentopptaket på de ulike studiene, og i flere av studiene ble det hvert år tatt opp kun et fåtall studenter. Kravene i kriteriet angir ikke at lav studentrekruttering er en indikator på sviktende utdanningskvalitet i seg selv. Kravene dannet imidlertid utgangspunktet for undersøkelsene gjennom en antakelse om at studier med få studenter kan ha utfordringer med å sikre et tilfredsstillende læringsmiljø og et stabilt studium. For studier hvor det over flere år ikke ble tatt opp mer enn fem studenter i året, etterspurte vi tiltak for rekruttering og læringsmiljø.

Samme antakelse kan brukes på studier med stort frafall. Høy studentrekruttering hjelper lite på læringsmiljøet hvis mange av studentene faller fra underveis. Frafall kan også gjøre et studium mindre stabilt. Da tallene fra NOKUT-portalen/DBH ikke er like gode på frafall som for opptak, var det derfor noe mer utfordrende å identifisere dette. Tallene ga en viss mulighet til å følge studentkullene, og med det også få en oversikt over frafallet over tid. Vi spurte derfor om tiltak for å redusere frafall og for å styrke læringsmiljøet i studier hvor frafallet så ut til å nærme seg 50 prosent.

Det er spesielt to grunner til at vi ønsket informasjon om tiltak for å styrke studentrekrutteringen, redusere frafallet og styrke læringsmiljøet. Den viktigste grunnen var å gjøre institusjonene bevisste på innholdet i kriteriet og eventuelle utfordringer knyttet studentrekruttering, frafall og læringsmiljø. Det er imidlertid en sakkyndig vurdering om hvorvidt rekrutteringen er stor nok og om læringsmiljøet vil kunne være tilfredsstillende med dette antallet studenter. Vi kan derfor ikke si med sikkerhet at kriteriet er oppfylt uten en sakkyndig vurdering. Det er imidlertid mindre trolig at kriteriet ikke er oppfylt, hvis institusjonen gjennom en redegjørelse viser en forståelse for utfordringene man står ovenfor og kan vise til tiltak for å minimalisere disse. Den andre grunnen til at vi ba om informasjon om tiltak for å sikre et tilfredsstillende læringsmiljø, var at det ville gi oss oversikt over hvordan institusjonene faktisk arbeider med dette. I tillegg til å be om redegjørelse for rekruttering, frafall og læringsmiljø ble temaene også tatt opp i dialogmøtene med de aktuelle studiene.

3.7.1 Gjennomsnittlig opptak av studenter er 12

Tilsynet avdekket at et trekk ved de historisk-filosofiske mastergradsstudiene er at flere av studiene har relativt få studenter (Tabell 9 og 10). Tabell 9 viser deskriptiv statistikk for opptak, antall studenter og ferdige kandidater innenfor mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. Statistikken er basert på data fra NOKUT-portalen/DBH og fra institusjonene i de tilfellene hvor data ikke har vært å finne i NOKUT-portalen/DBH. Som det framgår av tabellen, er det stor variasjon mellom studiene, både i opptak, antall studenter og ferdige kandidater.

Tabell 9. Oversikt over antall studenter og ferdige kandidater (2012)

	Opptak	Antall studenter	Ferdige kandidater
Totalt	702	1638	451
Gjennomsnitt	12	27	8
Median	10	18	5
Minimum	0	3	0
Maksimum	65	156	43

Tar man utgangspunkt i opptakstallet for 2012, ble det tatt opp fem eller færre studenter i 17 av de 60 studietilbudene som var omfattet av tilsynet. Dette viser at det i et stort antall av studiene er relativt få

studenter. Vi ønsket derfor å se nærmere på hvorfor opptakstallene varierer, og for studier med lave opptakstall ønsket vi å se på hvordan institusjonene jobbet for å øke opptaket. I dialogmøtene tok vi opp rekruttering i studiene hvor det over tid årlig hadde blitt tatt opp fem eller færre studenter.

En årsak til variasjonen i opptakstallene til de ulike studiene er den generelle etterspørselen. Det er for eksempel ikke overraskende at mange flere søker seg inn på et mastergradsstudium i historie enn i sanskrit. Etterspørselen, og dermed også opptakstallene, kan også påvirkes av studietilbudets geografiske tilhørighet. Tabell 10 viser studentopptak og antall studenter i 2012 på to ulike sammenliknbare mastergradsstudier, henholdsvis historie og filosofi, på de ulike institusjonene som tilbyr disse studiene. Innenfor begge områder er UiO klart størst, med UiB som en like klar nummer to.

Tabell 10. Studentopptak og antall studenter, mastergradsstudier i filosofi og historie (2012)

Institusjon	Filosofi		Historie	
	Opptak	Antall studenter	Opptak	Antall studenter
Universitetet i Oslo	33	82	65	156
Universitetet i Bergen	8	21	50	110
NTNU	4	6	21	61
Universitetet i Tromsø	3	11	10	28
Universitetet i Agder	-	-	15	21

Både i redegjørelsene og i dialogmøtene fikk vi informasjon om andre faktorer som også kan påvirke opptakstallet i et studium. Basert på tilbakemeldingene er det mye som tyder på at årsakene til lav rekruttering i enkelte studier er sammensatte. Noen årsaker gikk imidlertid igjen. En årsak som ble trukket fram, var at man i noen av studiene ikke hadde vært gode nok til å synliggjøre studiet for potensielle studenter. Det kan for eksempel være forskjeller mellom bachelorgrads- og mastergradsnivåene i organisering av studietilbud og navn på studiene. I slike tilfeller ble progresjonen mellom bachelor- og mastergradsstudiene utydelig for studentene, noe som resulterte i at rekrutteringen fra bachelorgradsstudiene ble for dårlig. Noen studier er av en slik art at de aldri vil bli store. På grunn av organiseringen av studieprogrammer og studieretninger ved UiO, ble som nevnt over også noen asiatiske språkstudier tatt med i tilsynet. Selv om noen av disse studiene ikke tilbys andre steder i Norge, og i noen tilfeller heller ikke andre steder i Norden, hadde noen av disse studiene få studenter⁵¹. Universitetet så ikke for seg et stort tilsig av nye studenter i noen av disse studiene, og det ble heller ikke sett på som nødvendig å utdanne så mange flere innenfor noen av disse fagene. Til slutt var det for noen studier ikke nødvendigvis få søkere som var årsaken til et lavt studentantall, men institusjonens ressurser. Det var eksempler på studier hvor man så seg nødt til å begrense opptaket, fordi man i perioder har redusert undervisnings- og veiledningskapasitet.

For stort sett alle studiene med lavt studentopptak hadde det nylig blitt satt i gang tiltak for å bedre rekrutteringen. I resten av tilfellene var det blitt foreslått tiltak, eller satt i gang arbeid med å utrede tiltak, noe av det som et følge av NOKUTs tilsyn. Tiltakene omfattet endring av studiets navn, studietilbudenes innhold og oppbygging (inkludert økt fokus på samtidens problemstillinger) og

⁵¹ Eks: sanskrit, japansk og hebraisk

tydeligere profilering. Enkelte institusjoner har i tillegg endret bachelorgradsstudiet for å styrke rekrutteringen til dette. På lengre sikt vil dette også kunne øke rekrutteringen av studenter til mastergradsstudiet. Bedre oppfølging av bachelorgradsstudenter og synliggjøring av mastergradsstudiet var andre tiltak som ble nevnt. Som et eksempel kan det nevnes at det i noen av studiene organiseres faglige og sosiale fellesarrangementer, hvor både bachelor- og mastergradsstudenter deltar.

Gjennom å styrke og tydeliggjøre de eksterne nettverkene ble det forsøkt å gjøre noen studietilbud mer attraktive for potensielle studenter. Ett av fagmiljøene ønsket å satse på utvikling av nye utvekslingsmuligheter, mens man i andre studier hadde satt i gang, eller hadde planer om samarbeid med arbeidslivet, først og fremst i form av praksis. Muligheter for praksis i studiet var mest utbredt ved NTNU og UiO. Ved begge institusjonene hadde man lagt til rette for praksis i omtrent halvparten av studiene.

Et siste tiltak er å gjøre studiet mer fleksibelt ved å legge opp til deltidsstudier, eller å gjøre studiet samlingsbasert. Dette kan lette mulighetene for å studere for enkelte grupper, slik som for de som er i jobb. Noen av studiene er allerede tilrettelagt for deltidsstudenter, og flere benytter seg av mulighetene til å heve sin kompetanse ved å ta en mastergrad ved siden av jobb.

3.7.2 Frafall omtrent på gjennomsnittet for mastergradsstudier

Det finnes ikke tall for frafall ved enkeltstudier i NOKUT-portalen/DBH. Sammenlikning av opptakstall og kandidatproduksjon for enkeltkull over flere år gjør det imidlertid mulig å beregne et anslag på hvor stort frafallet i mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag er totalt. Frafallet beskriver andelen studenter som slutter ved det spesifikke studiet, men sier ingenting om disse studentene fortsetter på et annet studium, eller om de slutter å studere.

For studiene i tilsynet anslår vi frafallet til å ligge i gjennomsnitt på 20–25 prosent⁵², med stor variasjon mellom studiene. Dette er omtrent det samme som gjennomsnittlig frafallsprosent for mastergradsstudier generelt i Norge. I Kunnskapdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanning 2013⁵³ er gjennomsnittlig frafallsprosent for mastergradsstudier på omtrent 25 prosent. Det samme viser seg i Tilstandsrapporten for 2014⁵⁴. Funnene i tilsynet stemmer derfor godt med funnene i KDs tilstandsrapporter. Generelt sett kan vi derfor ikke si at frafall er en spesiell utfordring i de historisk-filosofiske mastergradsstudiene. I enkeltstudier kan det imidlertid være det. Mens det i noen studier ser ut til å være et frafall på kun noen få prosent, er det rundt 50 prosent i andre. Høyt frafall ble tatt opp i noen av dialogmøtene, og sett på i sammenheng med kravet om et tilfredsstillende læringsmiljø. I dialogmøtene ble noen ulike årsaker til høyt frafall trukket fram.

Andelen deltidsstudenter virket å være den viktigste årsaken. Flere av studiene med høyt frafall har mange deltidsstudenter som jobber ved siden av. For mange blir denne kombinasjonen vanskelig, og en del velger derfor å avslutte studiene. Studiets oppbygning og en utydelig sammenheng mellom de ulike delene av studiet ble også sett på som en mulig årsak til høyt frafall. Ved noen institutter ble det nevnt at man hadde en liberal holdning til tidsbruk på masteroppgaven. Det er ingen tradisjon for å

⁵² Frafallstallet er snittet for alle studentkullene som har blitt tatt mellom 2008 og 2011. I beregningen av frafallet tas kun de studiene som har uteksaminert minst tre kull. Åtte av studiene er derfor ikke med i beregningsgrunnlaget, da første opptak til disse studiene var etter 2009.

⁵³ http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele_liten.pdf

⁵⁴ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Tilstandsrapport2014_Endelig_Versjon.pdf

sette tidsfrister, noe som både førte til at studentene brukte lenger tid på å fullføre og også til et høyere frafall.

I forlengelsen av dette undersøkte vi om det kunne være en sammenheng mellom høyt frafall og oppfølgingen studentene fikk. Den eneste informasjonen vi satt på når det gjelder oppfølging av studentene, var antallet undervisnings- og veiledningstimer som ble gitt i studiet. Vi så derfor på om studier med høy frafallsprosent oftere hadde få undervisningstimer enn studier med lav frafallsprosent, men fant ingenting som tydet på at det var noen sammenheng i dette utvalget. Utvalget er imidlertid relativt homogent og for lite til å si noe generelt om en slik sammenheng. Det utelukker heller ikke muligheten for at dette kan være en utfordring i enkeltstudier.

Institusjonene hadde flere ulike tiltak som skulle hindre frafall. Disse kan i stor grad knyttes direkte til de ulike årsakene til høyt frafall som er nevnt ovenfor. For noen av studiene hadde institusjonen oppdaget at det var en betydelig andel deltidsstudenter, selv om studiet i utgangspunktet kun var tilrettelagt for heltidsstudenter. Institusjonene ønsket derfor å legge bedre til rette for deltidsstudentene, for eksempel ved å tilby undervisning på ettermiddagen eller i samlinger, og ved å gi mulighet for kommunikasjon over nett, uten nødvendigvis å tilby hele studiet på nett.

Der hvor studiets oppbygning hadde blitt identifisert som en mulig årsak til høyt frafall, var det gjort endringer for å styrke sammenhengen mellom de ulike delene av studiet. Som et eksempel hadde det i ett av studiene blitt innført et introduksjonsemne for å tydeliggjøre sammenhengen mellom de ulike delene av studiet, og på den måten forberede studentene bedre på studieløpet. Masteroppgave-seminarer ble også sett på som et positivt bidrag til studentgjennomstrømningen, fordi studentene her må presentere arbeidet for flere enn bare sin egen veileder. Slike seminarer kan styrke læringsmiljøet, spesielt under arbeidet med mastergradsoppgaven, hvor man ellers jobber mye på egenhånd, og på den måten bidra til at studentene i større grad fullfører. Slike seminarer kan også bidra til å sikre progresjon i arbeidet med oppgaven i tilfeller hvor veileder i liten grad passer på progresjonen. Til slutt ble det å styrke den personlige oppfølgingen av studentene, både fra veileder og administrasjonen, sett på som et viktig tiltak for å sikre bedre gjennomstrømning. I et av studiene registrerte vi en tydelig forbedring av gjennomstrømningen de siste årene. Dette ble forklart med bedre oppfølging fra fakultetets side. De hadde et ønske om at flere skulle fullføre på normert tid og tar nå aktivt kontakt med studenter som ser ut til å ligge på etterskudd. Fakultets forventninger til studentene ble tydeliggjort, noe som har redusert frafallet.

3.7.3 Læringsmiljø

Noen fagmiljøer var ikke nødvendigvis helt enig i premisset om at få studenter var negativt for læringsmiljøet. Det ble blant annet framhevet, både i redegjørelsene og i dialogmøtene, at få studenter kunne være en fordel. Få studenter bidrar både til tett kontakt mellom de studentene som går der, og mellom studentene og fagmiljøet. Dette er også blitt vist for humanistiske utdanninger i Danmark, hvor fagmiljøene argumenterer med at små fagmiljøer og få studenter bidrar til tett kontakt mellom studenter og ansatte, og at dette bidrar til økt studiekvalitet⁵⁵. Det ble likevel redegjort for flere tiltak som bidro til å sikre et godt læringsmiljø i studiene med få studenter. Disse blir gjennomgått i korte trekk under.

⁵⁵ Små humanistiske utdannelse. Opsamlende analyse fra Danmarks Akkrediteringsinstitusjon april 2014. <http://www.eva.dk/udgivelser/2014/indikatorer-for-kvalitet-pa-sma-udbud>

Noen typer arbeids- og undervisningsformer ble trukket fram som spesielt viktige for å skape et godt læringsmiljø. I flere av studiene var det innført masteroppgaveseminarer, hvor studentene møtes flere ganger i løpet av perioden de arbeider med mastergradsoppgaven. I seminarene legger studentene fram arbeidet sitt og får kommentarer fra både medstudenter og faglærer. I noen tilfeller er også større deler av fagmiljøet til stede, og studentene får tilbakemeldinger fra andre fagpersoner enn kun faglærer og veileder.

Flere institusjoner trakk fram at obligatoriske fellesemner på tvers av ulike studier også kan virke positivt inn på læringsmiljøet. Blant annet var det flere studier som hadde felles metodeemner. Et annet eksempel på et fellesemne er «Eksperter i team» (EiT) ved NTNU. Emnet på 7,5 studiepoeng er obligatorisk for alle mastergradsstudenter ved hele NTNU, med unntak av de studentene som har praksis som en del av studiet. I dette emnet blir studentene plassert i grupper på tvers av ulike studieprogrammer. I emnet anvender studentene sin fagkunnskap i et tverrfaglig prosjektarbeid, hvor man analyserer aktuelle problemstillinger fra samfunns- og yrkesliv. Emnet er derfor ment å være yrkesforberedende, og studentene oppfordres til å samarbeide med eksterne partnere⁵⁶.

En annen type tiltak er tilrettelegging av infrastruktur. Felles pauserom og lesesalsplasser ble av flere sett på som viktig for å skape et godt læringsmiljø. Å plassere lesesalsplassene i nærheten av fagmiljøets kontorer ble også sett på som positivt.

Faglige arrangementer er et tiltak som ofte ble nevnt i redegjørelsene og i dialogmøtene. Utfordringen med denne typen tiltak er at de kun i varierende grad er integrert i studiet. I noen tilfeller kan deltakelse på arrangementer være et arbeidskrav i studiet. I slike tilfeller vil tiltaket være en del av studiet, og på den måten sikre et bedre læringsmiljø for alle studentene. I andre tilfeller er ikke denne type arrangementer en del av studiet, og de kan kun føre til et bedre læringsmiljø så lenge studentene møter opp. Institusjonene må sikre at de læringsmiljøtiltakene de anser som sentrale for at kriteriet er oppfylt, faktisk er en del av studiet, og ikke bare et tilbud til de studentene som ønsker å delta.

Det var stor variasjon i organiseringen av de ulike arrangementene som ble nevnt. I studier med få studenter var det et fellestrekk at arrangementene ofte inkluderte studenter på ulike nivåer og fagmiljøet. I noen tilfeller hadde man faglige arrangementer som gikk på tvers av de ulike fagområdene, og som på den måten inkluderte flere mastergradsstudier og -studenter. For studenter som har få medstudenter på studiet, kan slike arrangementer utvide og styrke læringsmiljøet. Arrangementer hvor studentene bidrar selv, ble trukket fram som spesielt viktige fordi det ofte økte studentenes deltakelse. Mens flere av arrangementene som ble nevnt, kun var et tilbud til studentene, kan eksempelet med EiT i praksis sies å være en institusjonalisert versjon av et faglig arrangement som går på tvers av ulike fagområder.

3.8 Utvekslingsavtaler og praksisavtaler

For alle studier innen høyere utdanning gjelder det at studiet skal ha ordninger for studentutveksling og internasjonalisering⁵⁷, og for studentutveksling er det viktig at avtalene er juridisk bindende. I

⁵⁶ <http://www.ntnu.no/eit/om>

⁵⁷ § 7-2 (6) *Studiet skal ha ordninger for studentutveksling og internasjonalisering. Disse ordningene skal være tilpasset studiets nivå, omfang og egenart*

tillegg skal man for studier med praksis påse at praksisavtalene sikrer studentenes rettigheter, samt at institusjonene påser at praksisveiledere har den nødvendige kompetansen.

Tilsynet startet med en kartlegging av utvekslingsmuligheter i de ulike studiene. Det ble her lett etter informasjon på institusjonenes nettsider. Vi opererte med en antakelse om at det var juridisk bindende avtaler på plass i de tilfellene der vi fant konkret informasjon om mulighetene for utveksling i studiet. Der vi ikke fant noe konkret informasjon, eller der informasjonen tilsa at det ikke var mulig med utveksling, ba vi om mer informasjon gjennom en redegjørelse. I de tilfellene der studietilbudene inneholdt praksis, ble det bedt om informasjon om praksisavtalene.

3.8.1 Det er muligheter for studentutveksling i de fleste studiene

Kartleggingen av informasjonen på nettsidene til institusjonene viste at det var lagt opp til muligheter for utveksling i alle studiene, bortsett fra fem. Gjennom redegjørelse og dialog ble det avklart at studentene hadde utvekslingsmuligheter i to av disse fem studiene. I de tre siste hadde man ikke tilrettelagt for utveksling, men i dialogmøtene ble det uttrykt at man ønsket å benytte utviklingstiden til å jobbe videre med dette.

Det ble nevnt noen årsaker til at det ikke var tilrettelagt for utveksling i studiet. For alle tre ble det nevnt at det var vanskelig å finne tilsvarende utdanninger ved andre institusjoner. En annen utfordring var å få utvekslingen til å passe inn i studiet. Flere studier har et obligatorisk løp hvor studentene må ta svært spesifikke emner for å oppnå læringsutbyttet. Dette vil kreve stor grad av likhet mellom emnene studenten tar og de emnene som skal innpasses. Det er ikke alltid enkelt å finne en tilsvarende emneportefølje ved en annen institusjon, noe som gjør utveksling utfordrende. En mulig løsning på dette er å korte ned tiden studenten er på utveksling. NOKUT stiller ingen spesifikke krav om lengde eller omfang av utvekslingen.

For de tre studiene som ikke kunne vise til utvekslingsmuligheter etter dialogmøtet, ba vi institusjonene om å få på plass dette i løpet av de fem månedene som ble gitt til utvikling. Etter at utviklingsperioden var over, så vi at man i to av tilfellene benyttet samarbeidsavtaler institusjonene allerede hadde, og inkluderte utvekslingsmuligheter i disse avtalene. Begge disse studiene hadde feltarbeid som en del av utdanningen, og krav om utveksling i studiet løste seg ved at studenten kunne få muligheten til være tilknyttet en lokal institusjon innenfor høyere utdanning i forbindelse med feltarbeidet. I det siste studiet gikk man igjennom Erasmus-avtalene og identifiserte institusjoner med relevante studier og emner, som studentene kunne benytte seg av. Etter utviklingsperioden kunne dermed institusjonene vise til muligheter for utveksling i alle studier. Utveksling var derfor ikke en stor utfordring i dette tilsynet, men samtidig bidro tilsynet til at studentene i de studiene hvor utveksling tidligere ikke hadde vært mulig, nå har en slik mulighet.

Det var tilrettelagt for muligheter for praksis i hele 25 studietilbud. Praksis var imidlertid kun obligatorisk i to av studiene. Med unntak av to var alle studiene med muligheter for praksis ved UiO og NTNU. Ved UiO og NTNU hadde man utarbeidet maler for praksisavtaler eller kunne vise til allerede inngåtte avtaler. For de to andre studiene var det ikke utarbeidet hverken maler eller inngått noen avtaler. For begge studiene ba vi om at det ble utarbeidet maler for praksisavtaler i løpet av utviklingsperioden. Dette ble gjort, og også på dette punktet har tilsynet ført til at studentenes rettigheter er sikret i løpet av praksisperioden.

3.9 Tverrfaglighet

Flere av studiene som ingikk i tilsynet, er tverrfaglige. Tverrfaglighet er ikke dekket av et enkelt kriterium, men går igjen i flere. Det kom tydelig fram at de ulike fagmiljøene hadde en ulik oppfatning om tverrfagligheten og hva som gjør et studium tverrfaglig. Fagmiljøene bak noen av studiene hevdet at studiet var tverrfaglig fordi studentene og/eller fagmiljøet hadde ulik fagbakgrunn. Det ble blant annet hevdet at opptakskravet sikret tverrfagligheten ved at studenter fra flere ulike fagområder (80-grupper) ga opptak til studiet. Det ble også i noen tilfeller hevdet at tverrfagligheten ble sikret gjennom et fagmiljø som bestod av personer med ulik fagbakgrunn. Tverrfagligheten var imidlertid lite synlig ellers i disse studiene, blant annet kommenterte referansepersonene at det var vanskelig å se den tverrfaglige komponenten i læringsutbyttebeskrivelsen til flere av disse studiene. Det at studentene eller fagmiljøene kommer fra ulike fagområder, er imidlertid ikke nødvendigvis nok for at et studium skal være tverrfaglig. Det er også nødvendig å sikre at tverrfagligheten får en plass i studiet. Noen fagmiljøer hadde utfordringer med å beskrive det tverrfaglige i studiene. Dette viste seg som nevnt i læringsutbyttebeskrivelsene. Vi fikk blant annet spørsmål om hvordan mastergradsnivået skulle synliggjøres i læringsutbyttebeskrivelsene når studentene ikke ville kunne komme opp på samme nivå i alle de ulike fagområdene studiet omfatter. Hvis et studium skal være på mastergradsnivå, må studentene få en kompetanse som tilsvarer nivået. Hvis nivået ikke sikres gjennom de ulike delene studiet består av, må nivået sikres på en annen måte. I et tverrfaglig studium vil det være relevant å løfte fram den tverrfaglige kompetansen studenten oppnår. Om vanskeligheter med å beskrive studentenes kompetanse og nivået på denne gjennom en læringsutbyttebeskrivelse skyldes at studiet egentlig ikke er tverrfaglig, eller at studiet egentlig er på et lavere nivå, vet vi imidlertid ikke. I tilfeller hvor NOKUT er usikre på dette, blir det foreslått en revidering, slik at en sakkyndig komité kan avklare dette.

Det fantes også eksempler på tverrfaglige studier hvor tverrfagligheten var svært synlig i alle deler av studiet. Studentopptakene var brede, og fagmiljøene hadde en bred sammensetning og tverrfaglig kompetanse. Tverrfagligheten var også svært synlig i læringsutbyttebeskrivelsene. I møtet med ett av fagmiljøene bak et slikt studium ble det også nevnt at man i et tverrfaglig studium krevde mye av studentene, og at de hadde et behov for mye undervisning og tett oppfølging, slik at man sikret at alle studentene har det samme læringsutbytte etter fullført studium. Også her var det stor forskjell mellom de ulike tverrfaglige studiene. Mens noen studier rapporterte om opp mot 300 timers undervisning i løpet av første studieår, var det andre som rapporterte om under 100 timer.

4 Oppsummering og resultat

Tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag er det femte tilsynet NOKUT gjennomfører på et helt fagområde. Tidligere har det blitt ført tilsyn med sykepleier-, rettsvitenskap-, farmasi- og odontologiutdanningene. Den første kun på bachelorgradsnivå, de tre siste på alle tre nivåer innenfor høyere utdanning. I de tidligere tilsynene ble alle studiene revidert. Revidering er en prosess som krever sakkyndig vurdering og kan ende i tilbaketrekking av studiene. Revidering innebærer mye arbeid og ressurser for institusjonene, og bruk av sakkyndige er en stor utgift for NOKUT. Vi har derfor gjennom tilsynet med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag ønsket å prøve ut en ny metode for risikobasert tilsyn med eksisterende studier, hvor sakkyndige kun benyttes hvis NOKUT vurderer at det er behov for det.

Ved å gjennomføre et risikobasert tilsyn har NOKUT fått undersøkt flere forhold som påvirker studiekvaliteten i et stort antall studier, både ved universiteter og høyskoler, og har samtidig kunnet oppsummere dette på tvers av et helt fagområde. Da dette var første gang denne metoden for tilsyn med eksisterende studier ble brukt på et større antall studier, ble tilsynet gjennomført som en pilot, og erfaringene fra dette arbeidet vil ligge til grunn for videre utvikling av en modell for risikobasert tilsyn. Under arbeidet med rapporten kom det fram at tilsynsmodellen i seg selv begrenset mulighetene for systematisk innhenting av informasjon. Dette skapte noen utfordringer, spesielt når informasjonen skulle sammenliknes. Modellen legger til rette for at studier kan tas ut av tilsynet etter hvert trinn. I dette ligger det at når et studium vurderes som «godt nok», skal det ikke være behov for å føre tilsyn med det lenger. I dette ligger det også en forventning om at når vi vurderer at vi har fått tilfredsstillende informasjon om et kriterium fra et studium, så er behovet for oppfølging borte. Hvis studiene skal sammenliknes, er imidlertid ikke en slik modell like hensiktsmessig. I et tilsynsperspektiv er det ikke nødvendig å følge opp et punkt hvis det framstår som godt nok, i et sammenlikningsperspektiv er det imidlertid også interessant å følge opp studier som på visse områder framstår som gode. Det er her et visst motsetningsforhold mellom tilsynet i seg selv og ønsket om å skaffe mest mulig informasjon om de ulike temaene for å styrke kunnskapen om disse.

Metoden har derimot fungert godt på den måten at vi har satt fokus på en del enkeltkrav til studie-kvalitet. For en god del av studietilbudene som har vært en del av dette tilsynet, har det blitt gjort endringer som gjør at kvalitetskrav uttrykt gjennom studietilsynsforkriften nå er fylt. Av kravene i kriteriene vurdert gjennom dette tilsynet, var kravet om læringsutbyttebeskrivelse det klart mest utfordrende kriteriet for institusjonene. Institusjonene har fortsatt igjen en del arbeid med å innføre læringsutbyttebeskrivelser i studiene, men tilsynet har bidratt til en betydelig fortgang i prosessene. Mens læringsutbyttebeskrivelsen for 5 av 60 studier var tilfredsstillende før NOKUT påpekte manglende for institusjonene, er beskrivelsen tilfredsstillende i 29 av 60 studier nå. Imidlertid følger fortsatt ikke 31 av læringsutbyttebeskrivelsene kravene stilt gjennom Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). NOKUT må derfor følge opp disse studiene for å sikre at det blir utformet læringsutbyttebeskrivelse i henhold til krav i NKR. På bakgrunn av det store antallet studier med manglende læringsutbyttebeskrivelser gir tilsynet også grunn til å tro at dette er en utfordring også i andre fagområder. Institusjonene bør derfor skape oppmerksomhet rundt læringsutbyttebeskrivelser og NKR blant egne ansatte, også ved studier som ikke var omfattet av tilsynet, og med det sikre at arbeidet med å innføre læringsutbyttebeskrivelser blir raskt ferdigstilt. I senere tilsyn vil NOKUT kunne fokusere på hvordan institusjonene påser at studentene faktisk har oppnådd det læringsutbytte som er satt for studiet.

Av andre funn kommer det tydelig fram at antallet undervisningstimer i de fleste studiene er lavt, sammenliknet med studier i andre fagområder. Dette støttes også av funn i Studiebarometeret. Det er imidlertid stor variasjon mellom studiene. For studiene med relativt sett få timer tilrettelagt undervisning rapporteres det om en del uformell kontakt. Den uformelle kontakten er viktig i ethvert studium, men hvis institusjonene vurderer kontakten som avgjørende for oppnåelse av læringutbyttet, bør den formaliseres. Når det gjelder arbeidsomfang, kommer det fram at institusjonene ikke har god nok oversikt over denne. Det er et relativt stort avvik mellom arbeidsinnsatsen rapportert av studentene, og institusjonenes forventninger til studentenes arbeidsinnsats.

NIFUs undersøkelser viser at humanistiske fag er svakest på arbeidslivsrelevans. Resultatene er imidlertid ikke nedslående. Nesten alle får arbeid, og de klart fleste får relevant arbeid. Tilsynet viste at noen institusjoner har vært mer aktiv i innhenting av informasjon om tidligere kandidater enn andre,

men i alle studier hadde man en viss oversikt over karriereveiene til tidligere kandidater. Det virket imidlertid som om institusjonene har en vei å gå når det gjelder å formidle dette til studentene.

For fagmiljøene tilknyttet mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag er kompetansekravene en mindre utfordring sammenliknet med tidligere fagområdetilsyn NOKUT har gjennomført. Allikevel er det fortsatt usikkert hvorvidt kravene er oppfylt for fire av studiene. For alle disse er det foreslått tiltak som skal rette på dette. NOKUT følger opp disse studiene, enten gjennom revidering, eller på annen måte.

Fagmiljøets FoU virket generelt sett å være godt ivaretatt blant mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. Et interessant funn var at høyskolene har bygget opp fagmiljøer som kunne vise til omtrent tilsvarende forskningsresultater som fagmiljøene ved universitetene.

Et annet trekk ved mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag er at det er mange små studier. Med noen få unntak kjennetegnes de fleste små studiene av at de kun tilbys ett sted i Norge. Det virker derfor ikke som om spredning av resursene er et generelt trekk innenfor dette fagområdet.

Utvekslings- og praksisavtaler var ikke en stor utfordring blant mastergradsstudiene i historisk-filosofiske fag. Tilsynet førte imidlertid til en utvikling ved at utveksling ble gjort mulig i tre studier som ikke kunne tilby dette tidligere, og at det for to studier med muligheter for praksis ble utformet maler for praksisavtaler som sikrer studentenes rettigheter.

Etter at NOKUT hadde vurdert all informasjon, ble det foretatt en risikovurdering for hvert enkelt studium. Det ble vurdert både i hvilken grad det var sannsynlig at kravene i kriteriene var oppfylt, og hvor store konsekvenser eventuelle mangler kan ha for studiekvaliteten. NOKUT konkluderte enten med at studiet skal tas ut av tilsynet, eller at det skal revideres. Revidering ble foreslått kun for de studiene der det ble oppdaget forhold som kan påvirke kvaliteten, og som kun kan vurderes av sakkyndige. Gjennom en slik utvelgning av studier for revidering skal den nye tilsynsmetoden være ressursbesparende sammenliknet med tidligere tilsyn med eksisterende studier. Resultatet av dette tilsynet er at fire studier blir revidert. I tre av studiene er det utfordringer knyttet til tverrfaglighet. I to av studiene er det et spørsmål om kompetansekravene til fagmiljøet er oppfylt. NOKUT følger opp 31 studier på annen måte. Gjennom tilsynet har NOKUT ført tilsyn med et relativt stort antall studier, og gjennom dette har det skjedd en utvikling i flere av studiene som har ingått i tilsynet. NOKUT har gjennom tilsynet også fått rettet oppmerksomheten mot at kvalitetskravene uttrykt gjennom studietilsynsforskriften, er gjeldende for alle studietilbud innen høyere utdanning i Norge.

Vedlegg 1. Mastergradsstudier innen historisk-filosofiske fag omfattet av tilsynet

	Institusjon	Studium	Evt. programparaply	Status ^a
1	Høgskolen i Oslo og Akershus	Flerkulturell og internasjonal utdanning		Følges opp
2	Høgskolen i Hedmark	Kultur og språkfagenes didaktikk		Avsluttes
3	Høgskolen i Hedmark	Digital kommunikasjon og kultur		Avsluttes
4	Høgskolen i Telemark	Kulturstudier		Avsluttes
5	Høgskolen i Telemark	Tradisjonskunst		Avsluttes
6	Høgskolen i Volda	Kulturmøte		Følges opp
7	Universitetet i Bergen	Arkeologi		Avsluttes
8	Universitetet i Bergen	Filosofi		Avsluttes
9	Universitetet i Bergen	Gender and Development		Revideres
10	Universitetet i Bergen	Historie		Avsluttes
11	Universitetet i Bergen	Kulturvitenskap		Avsluttes
12	Universitetet i Bergen	Kunsthistorie		Følges opp
13	Universitetet i Bergen	Region og regionalisering		Revideres
14	Universitetet i Bergen	Teatervitenskap		Avsluttes
15	Universitetet i Agder	Historie		Følges opp
16	Universitetet i Tromsø	Arkeologi		Avsluttes
17	Universitetet i Tromsø	Dokumentforvaltning	Dokumentasjonsvitenskap	Revideres
18	Universitetet i Tromsø	Dokumentteori	Dokumentasjonsvitenskap	Revideres
19	Universitetet i Tromsø	Filosofi		Avsluttes
20	Universitetet i Tromsø	Historie		Avsluttes
21	Universitetet i Tromsø	Kunstvitenskap		Avsluttes
22	Universitetet i Tromsø	Russlandsstudier		Følges opp
23	Universitetet i Tromsø	Visual Cultural Studies		Følges opp
24	NTNU	Arkeologi		Avsluttes
25	NTNU	Filosofi		Følges opp
26	NTNU	Europastudier		Følges opp
27	NTNU	Historie		Følges opp
28	NTNU	Kulturminneforvaltning		Avsluttes
29	NTNU	Kunsthistorie		Følges opp
30	NTNU	STS		Avsluttes
31	NTNU	Tverrfaglige kultur- og kjønnsstudier		Følges opp
32	Universitetet i Stavanger	Historiedidaktikk		Avsluttes
33	Universitetet i Stavanger	EMMIR (fellesgrad)		Avsluttes
34	Universitetet i Oslo	Antikk kultur og klassiske språk		Avsluttes
35	Universitetet i Oslo	Arkeologi	Arkeologi og konservering	Følges opp
36	Universitetet i Oslo	Konservering	Arkeologi og konservering	Følges opp
37	Universitetet i Oslo	Filosofi		Avsluttes
38	Universitetet i Oslo	Idéhistorie		Avsluttes
39	Universitetet i Oslo	Historie		Følges opp

40	Universitetet i Oslo	Kulturhistorie	Kulturhistorie og museologi	Følges opp
41	Universitetet i Oslo	Museologi	Kulturhistorie og museologi	Følges opp
42	Universitetet i Oslo	Kunsthistorie		Avsluttes
43	Universitetet i Oslo	Nordic Viking and Medieval Culture	Middelalderstudier	Avsluttes
44	Universitetet i Oslo	Keltisk språk og litteratur	Middelalderstudier	Avsluttes
45	Universitetet i Oslo	Norrøn filologi	Middelalderstudier	Avsluttes
46	Universitetet i Oslo	Culture, Environment and Sustainability		Følges opp
47	Universitetet i Oslo	Frankrike-studier	Europeiske og amerikanske områdestudier	Følges opp
48	Universitetet i Oslo	Latin-Amerika-studier	Europeiske og amerikanske områdestudier	Følges opp
49	Universitetet i Oslo	Nord-Amerika-studier	Europeiske og amerikanske områdestudier	Følges opp
50	Universitetet i Oslo	Russland-studier	Europeiske og amerikanske områdestudier	Følges opp
51	Universitetet i Oslo	Tyskland-studier	Europeiske og amerikanske områdestudier	Følges opp
52	Universitetet i Oslo	Arabisk	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
53	Universitetet i Oslo	Chinese Society and Politics	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
54	Universitetet i Oslo	East Asian Culture and History	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
55	Universitetet i Oslo	Modern Japan	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
56	Universitetet i Oslo	Midtøsten- og Nord-Afrika-studier	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
57	Universitetet i Oslo	Sanskrit	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
58	Universitetet i Oslo	Semittisk	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
59	Universitetet i Oslo	Sør-Asia-studier	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp
60	Universitetet i Oslo	Tyrkisk	Asiatiske og afrikanske studier	Følges opp

^a Status refererer til om tilsynet avsluttes for studietilbudet eller om studietilbudet skal revideres eller følges opp.

Oppsummering:

Tiltak	Antall studier
Avsluttes	25
Følges opp	31
Revideres	4

Vedlegg 2:

Med bakgrunn i formålet for Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, identifiserte vi fire punkter det ble tatt utgangspunkt i for vurdering av de ulike læringsutbyttebeskrivelsene.

1. **Struktur:** Læringsutbyttebeskrivelsene skal tydelig inndeles og beskrives som kunnskap, ferdighet og generell kompetanse. De læringsutbyttebeskrivelsene som ikke er strukturert slik, kan ikke godkjennes. Lærestedet må formulere læringsutbyttebeskrivelsen i henhold til strukturen som er påkrevd.
2. **Nivå:** Beskrivelsen av oppnådd kompetanse skal vise at studiet er på det nivået der studietilbudet er plassert. Mastergradsstudier er på nivå 7 i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Der det ikke fremgår at studiet er på riktig nivå, det kan i dette tilfellet være både for lavt og for høyt, må lærestedet reformulere læringsutbyttebeskrivelsen i henhold til mastergradsnivået.
3. **Kompetansebeskrivelse:** Læringsutbyttebeskrivelsen er en beskrivelse av hva kandidaten skal ha oppnådd og er i stand til å gjøre ved fullført studium. Der læringsutbyttebeskrivelsen er formulert som et mål for studiet, vil lærestedet bli bedt om å reformulere læringsutbyttebeskrivelsen som en kompetansebeskrivelse og uttrykk for hva kandidaten skal kunne etter endt studium.
4. **Faglig innhold/-profil:** Læringsutbyttebeskrivelsen skal fremgå av kandidatens vitnemål. Det er derfor viktig at den kommuniserer med den som leser og skal forstå vitnemålet. Av læringsutbyttebeskrivelsen må leseren kunne få noe innsikt i studiets faglige innhold og profil. Dersom læringsutbyttebeskrivelsen er for generell, vil lærestedet bli bedt om å spisse eller tydeliggjøre læringsutbyttebeskrivelsen slik at det er mulig for en leser/potensiell arbeidsgiver å få innsikt i studiets hovedinnhold og profil.