

Arbeidsrelevans og frafall

En casestudie av fire bachelorprogram
og instituttlederens arbeid med studieutvikling

CECILIE RYGH MAWDSLEY
JANNIK STØLEN TIMENES

VEILEDER
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2017
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag



Master i ledelse

Arbeidsrelevans og frafall

En casestudie av fire bachelorprogram
og instituttlederens arbeid med studieutvikling

Cecilie Rygh Mawdsley og Jannik Stølen Timenes

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Fakultet for samfunnsvitenskap

Universitetet i Agder, 2017

Forord

Denne masteroppgaven er avsluttende del av et erfaringsbasert masterprogram i ledelse, med spesialisering i arbeidsliv og karriereveiledning ved Fakultet for samfunnsvitenskap ved Universitetet i Agder.

Det har vært en lang, men lærerik og inspirerende reise, med svippturer innom Gimlemoen, Berkeley og Lesvos for å komme til veis ende.

Kombinasjonen av å være i fulltidsjobb, ta deltidsstudier og det å ha et familieliv har vært litt av en balansegang å få til. Det å være to på denne reisen har vært avgjørende for å komme i mål med all den motivasjon, entusiasme og engasjement vi sammen har hatt. Vi har underveis kunnet støtte, korrigere og kalibrere hverandre slik at vi alltid har opprettholdt balansen. Mange timer med hardt arbeid, mange gode samtaler og mye latter ligger bak denne oppgaven.

Det hadde ikke vært mulig å få til uten våre gode støttespillere på jobben, i studiet og i våre familier.

Først rettes en takk til instituttlederne som i en travel hverdag kunne sette av tid til å la seg intervju. Takk til veileder Morten Øgård for gode råd og nyttige faglige innspill. Det blir fint å sette strek nå, for etter en inspirerende veiledning med deg kommer vi alltid ut med en ny bok å lese. Takk til Per Sigurd Sørensen som ga oss mulighet og støtte til å ta dette studiet kombinert med jobben som rådgivere ved fakultetet. Det er motiverende å ha en leder som setter kompetanseutvikling av egne ansatte høyt.

Tilslutt en stor takk til våre familier som har vært tålmodige og stått i dette sammen med oss. Det er blitt brukt mange timer av helger og fritid til dette, tid vi nå ser fram til å dele med dere igjen.

Kristiansand, 12. desember 2017

Cecilie Rygh Mawdsley og Jannik Stølen Timenes

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er arbeidsrelevans og frafall, og hvordan det jobbes med disse to fenomenene i utvikling av studiene.

Bakgrunnen for oppgaven er den mediedebatten og de politiske føringene vi har sett de siste årene både når det gjelder arbeidsrelevans og frafall i studiene. Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* og Studietilsynsforskriften setter kvalitet i studiene i sammenhengen med arbeidsrelevans og frafall. Dette er med andre ord to begrep som er svært aktuelle i sektoren.

Et av målene med oppgaven er å se på hva som ligger i begrepet arbeidsrelevans, og hvordan det kan forstås. Det andre målet er å undersøke hvordan instituttlederne jobber med utvikling av studiene og hvilke utfordringer som er knyttet til dette.

Vi har formulert følgende tredelte problemstilling:

- *Hvordan forstås arbeidsrelevans?*
- *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall?*
- *Hvilke utfordringer møter instituttledere i dette arbeidet?*

Vi har to teoretiske perspektiv på dette feltet, det første er knyttet til arbeidsrelevans, eller *employability*, og det andre er organisasjons- og ledelsesteori som kobles til instituttlederens arbeid med arbeidsrelevans og frafall. Vi har brukt Bolman og Deals fire fortolkningsrammer på organisasjon og ledelse, strukturell, human resource, symbolsk og politisk ramme.

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er data på frafall og gjennomføring i studiene og data fra undersøkelsene Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen. Vi har undersøkt et utvalg av fire bachelorstudier i samfunnsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Agder. Vi har gjennomført intervju med fem instituttledere for å få belyst hvordan de jobber med utvikling av studiene.

Vi finner at begrepet arbeidsrelevans forstås først og fremst som generelle ferdigheter i tillegg til noen fagspesifikke ferdigheter og måter å jobbe på. Instituttlederne bruker først og fremst human resource-rammen i utvikling av studiene. De peker på mange utfordringer i dette arbeidet som kan knyttes til de ulike fortolkningsrammene, men først og fremst til den strukturelle rammen.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
Liste over figurer	vi
Liste over tabeller	vi
1 INNLEDNING	1
1.1 Begrepsavklaring.....	3
2 BAKGRUNN	5
2.1 Debatten om arbeidsrelevans og universitetenes rolle	5
2.2 Dannelse, universitetets autonomi og samfunnsoppdraget	6
2.3 Produktivitetskommisjonen	7
2.4 Kvalitetsreformen i høyere utdanning	9
2.4.1 Fra fleksible grader til 3-årige bachelorprogram	10
2.4.2 Riksrevisjonens evaluering av kvalitetsreformen	11
2.5 Stortingsmelding 16 – Kultur for kvalitet i høyere utdanning	11
2.6 Virkemidler og styringsverktøy	13
2.7 Ny strategi ved Universitetet i Agder	14
2.8 Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen	15
2.9 Egen erfaring med veiledning av studenter	16
3 TEORETISK TILNÆRMING	18
3.1 Teoretisk perspektiv på arbeidsrelevans	18
3.1.1 Kjennetegn ved det moderne arbeidslivet	18
3.1.2 Hvordan forstås arbeidsrelevans eller employability?	19
3.1.3 Hvordan måles employability?	21
3.1.4 Konsensusteori og konfliktteori	22
3.1.5 Employability som markedsverdi	23
3.1.6 Arbeidsrelevante ferdigheter i studieprogrammene	23
3.1.7 Employability og New Public Management.....	25

3.1.8	En ny tilnærming til employability?.....	26
3.2	Fortolkningsrammer for arbeidsrelevans	27
3.2.1	Ulike forståelser av employability	27
3.2.2	Ulike tilnærminger til employability.....	28
3.3	Teoretisk tilnærming til frafall.....	28
3.3.1	Begrepsavklaring og ulike forståelser av frafall.....	28
3.3.2	Teoretisk fortolkningsramme for årsaker til frafall	31
3.4	Organisasjons- og ledelsesteori.....	32
3.4.1	Fire fortolkningsrammer	33
3.4.2	Den strukturelle rammen - fabrikkene	34
3.4.3	Human resource-rammen - familien	37
3.4.4	Den politiske rammen - jungelen	38
3.4.5	Den symbolske rammen - teateret.....	39
3.4.6	Antakelser om leders adferd gitt de fire fortolkningsrammene	40
4	METODISK TILNÆRMING	43
4.1	Undersøkelsesopplegget	43
4.1.1	Nærhet til egen organisasjon	43
4.1.2	Utvelgelse av studieprogrammene	44
4.1.3	Statistikk over frafall og data fra undersøkelser	45
4.1.4	Erfaringer og endringer underveis	46
4.1.5	Utvelgelse av intervjuobjekter	46
4.1.6	Forberedelse av intervjuene	47
4.1.7	Gjennomføring av intervjuene	48
4.2	Analysen av innsamlet data	50
5	EVALUERINGER OG TALL PÅ ARBEIDSRELEVANS OG FRAFALL	52
5.1	Studiebarometeret	53
5.1.1	Hva viser resultatene i Studiebarometeret?	55
5.1.2	Oppsummering.....	61
5.2	Kandidatundersøkelsen	62
5.2.1	Hva viser resultatene i Kandidatundersøkelsen?	65
5.2.2	Oppsummering.....	67
5.3	Gjennomføringsfakta og frafall	68
5.3.1	Institusjonsfracfall.....	68
5.3.2	Frafall og gjennomføring ved fire studieprogram ved UiA i perioden 2012-2015	68
5.3.3	Bachelor i engelsk.....	69
5.3.4	Bachelor i historie.....	71
5.3.5	Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	73
5.3.6	Bachelor i statsvitenskap.....	75
5.3.7	Intern mobilitet	76
5.3.8	Oppsummering.....	79

6	INSTITUTTLEDERES PERSPEKTIV	80
6.1	Om arbeidsoppgaver og relevansbegrepet.....	80
6.1.1	Instituttleders arbeidsoppgaver	80
6.1.2	Hvordan forstås begrepet arbeidsrelevans?	81
6.1.3	Er bachelorgraden arbeidsrelevant?	83
6.1.4	Hvordan «står» diskusjonen om arbeidsrelevans seg i fagmiljøet?	85
6.1.5	Hva er de viktigste redskapene studentene har med seg ut i arbeidslivet?.....	86
6.2	Om overgangen fra studier til arbeidsliv og bruken av undersøkelser	87
6.3	Om frafall i studiene og bruk av studiedata	88
6.4	Om ledelsesaspektet.....	90
7	ANALYSEN.....	93
7.1	Arbeidsrelevans	93
7.1.1	Om arbeidsrelevansbegrepet i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen.....	93
7.1.2	Instituttledernes forståelse av arbeidsrelevans i bachelorstudiet	94
7.1.3	Ulike tilnærminger til arbeidsrelevans	96
7.1.4	Oppsummering.....	98
7.2	Ledelsesperspektivet	99
7.2.1	Den strukturelle rammen	99
7.2.2	Den symbolske rammen.....	102
7.2.3	Human resource-rammen	104
7.2.4	Hva med den politiske rammen?	105
7.2.5	Oppsummering.....	106
8	OPPSUMMERING.....	107
8.1	Refleksjoner om veien videre.....	109
9	VEDLEGG	113
9.1	Intervjudata	113
9.1.1	Vedlegg 1: Brev ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	113
9.1.2	Vedlegg 2: Intervjuguide	115
9.2	Studiedata	116
9.2.1	Vedlegg 3: Beskrivelser fra studiehandboken 2017/2018 Universitetet i Agder	116
9.2.2	Vedlegg 4: Oversikt over antall studenter overgang til og fra studieprogram	124
10	REFERANSER.....	134

Liste over figurer¹

Figur 1 Utdanningsnivå og utdanningsbehov.....	8
Figur 2 Gjennomstrømming av studenter i UH-sektoren.....	9
Figur 3 Vekst i antall studenter i høyere utdanning fra 1975 – 2015.....	13
Figur 4 Resultatene i 2016 for Bachelor i engelsk	55
Figur 5 Resultatene i 2016 for Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon.....	56
Figur 6 Resultatene i 2016 for Bachelor i statsvitenskap	57
Figur 7 Sammenstilte resultatene i 2016 for tre studieprogram	58
Figur 8 Frafall bachelor i engelsk 2012-2016	70
Figur 9 Frafall bachelor i historie 2012-2016	72
Figur 10 Frafall bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon 2012-2016	74
Figur 11 Frafall bachelor i statsvitenskap 2012-2016	76
Figur 12 The Coherence framework.....	111

Liste over tabeller

Tabell 1 Ulike forståelser av employability	27
Tabell 2 Ulike tilnærminger til employability	28
Tabell 3 Bolman og Deals fortolkningsramme	34
Tabell 4 Yrkesrelevans.....	59
Tabell 5 Læringsutbytte	60
Tabell 6 Overordnet tilfredshet	61
Tabell 7 Jobbmuligheter som svarer til forventningene under utdanningen	64
Tabell 8 Spørsmål/utsagn fra Kandidatundersøkelsen	65
Tabell 9 Spørsmål/utsagn om ferdigheter i Kandidatundersøkelsen.....	67
Tabell 10 Gjennomstrømming Bachelor engelsk	69
Tabell 11 Gjennomstrømming Bachelor historie	71
Tabell 12 Gjennomstrømming Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	73
Tabell 13 Gjennomstrømming Bachelor i statsvitenskap.....	75
Tabell 14 Antall studenter som har søkt overgang fra studiet 2012-2015.	77
Tabell 15 Oversikt over hvilke studier det søkes overgang til.....	78
Tabell 16 Oversikt over hvilke studier det søkes overgang til.....	79

¹ Flere av figurene vises best trykket ut i farge

1 Innledning

Arbeidsrelevans og nytteverdien av universitets og høgskolestudier har de siste årene blitt viet mye oppmerksomhet i media, og i økende grad fra myndighetene. Samtidig er det et større fokus på gjennomstrømming av studenter på normert tid i hele sektoren. «Gjennomføringen av høyere utdanning like lav etter ti år med reformtiltak» var overskriften på en pressemelding 21. mai 2015 etter Riksrevisjonens utgivelse av en undersøkelse om studiegjennomføringen i høyere utdanning (Riksrevisjonen, 2015a). Rapporten konkluderer med at gjennomføring av studiene fortsatt er svak, forventningene man hadde til Kvalitetsreformen er ikke innfridd, og man har fortsatt de samme utfordringene som før med svak gjennomføring og stort frafall i studiene (Riksrevisjonen, 2015b). Gjennomsnittlig 50 prosent av alle som begynte på en bachelorgrad fullførte i 2016 utdanningen på normert tid (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Omtrent samtidig med Riksrevisjonens rapport kom Produktivitetskommisjonens første rapport som hevder det er opprettet for mange studietilbud på lavere grad innenfor samfunnsvitenskapelige fag. Dette samsvarer ikke med arbeidslivets behov fremover og kan påvirke produktiviteten i økonomien negativt (Rattsø, 2015).

Regjeringens svar på kritikken er blant annet *Strukturreformen i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2015) med sammenslåinger til større institusjoner, og stortingsmeldingen, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stortingsmeldingen fremhever at det er en sløsing med ressurser for samfunnet og for den enkelte student at ikke flere gjennomfører utdanningen på normert tid, og «gode utdanninger lykkes med å motivere og engasjere studentene slik at flest mulig gjennomfører på normert tid» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Viserektor ved Universitetet i Bergen uttaler følgende i en pressemelding (Normannsen, 2017) i forbindelse med utgivelse av UiBs rapport *Analyse av studentflyt og sektorfracfall* (Høgestøl, 2017):

«Sektoren må spørre seg om de har gjort en god nok jobb i rekrutteringen, når det gjelder å formidle hva det vil si å ta en høyere utdanning. Vi må også spørre om vi har gjort en god nok jobb i oppfølgingen av studentene underveis i studiene deres.»

Kunnskapsdepartementets tiltak for å styrke gjennomføringen er blant annet endringer i den resultatbaserte finansieringen i 2017 hvor uttelling for antall kandidater som fullfører blir viktigere. Universitetene pålegges å lage meritteringssystemer knyttet til god undervisning, og

en ny Studietilsynsforordning (2017) skal blant annet sikre at alle studieprogram har en tettere kobling til arbeidslivet.

Ved Universitetet i Agder (UiA) ble en ny strategi vedtatt i 2016 med visjonen *Samskaping av kunnskap* (UiA, 2016). Denne bygger i stor grad opp under den nye Stortingsmeldingen med mål om et tettere samarbeid mellom studier og arbeidslivet.

I perioden 2013 og frem til i dag har det samtidig pågått en debatt i mediene om nytteverdien av høyere utdanning, hvor NHO hevder at «Utdanningssystemet leverer ikke godt nok den kompetansen arbeidslivet trenger», og hvor NHO går i bresjen for mer statlig styring av hvilke utdanninger som skal gis (NHO, 2014). Samtidig som mediedebatten var på sitt heteste ble det lansert en rekke undersøkelser og evalueringer av høyere utdanning slik som Studiebarometeret (NOKUT) som måler studenters tilfredshet med utdanningene de går på, Kandidatundersøkelsen (UiA) som måler overgangen fra fullført utdanning til jobb og Kompetansebarometeret (NHO) som måler bedriftenes behov for kompetanse.

Debatten om nytteverdien og relevansen av utdanning er ikke bare en nasjonal debatt, men spinner ut av en større internasjonal debatt hvor OECD og EU setter de samme spørsmålene på agendaen og er opptatt av *employability* og *transversal skills*, noen ganger omtalt som *21st Century skills* (OECD, 2016).

Midt i alt dette befinner studenten seg, og instituttledere ved universitetene som har ansvar for studieprogrammene. Det er kanskje ikke så rart at studentene blir usikre på om de egentlig har valgt det riktige studieprogrammet, og om de i det hele tatt får en jobb med det studieprogrammet de har valgt. Instituttledere står midt mellom nytteverditenkningen og arbeidsrelevansen i utdanningene og de tradisjonelle humboldtske idealer om dannelse, frihet og universitetenes autonomi.

Som rådgivere ved Fakultet for samfunnsvitenskap har vi sett ganske store endringer de siste 10 årene i hvordan studenter ved en del samfunnsvitenskapelige studier selv oppfatter studienes arbeidsrelevans, og hvordan arbeidslivet er langt mer opptatt av arbeidsrelevans og nyttetenkning av utdanningene enn tidligere. I større grad er man nå opptatt av å måle og beskrive arbeidsrelevans i studiene, og dette knyttes tett til læringsformer, til kvalitet i studiene og antall studenter som fullfører utdanningen på normert tid. Studentene uttrykker oftere bekymring for om utdanningen de tar er relevant nok i arbeidslivet, og om de kan bruke

det de lærer til noe. Noen studenter velger også å avslutte studiene for å velge mer profesjonsrettede studier hvor de «vet hva de blir».

I denne oppgaven tar vi for oss to interessante begrep i høyere utdanning, *arbeidsrelevans* og *fracfall*, som vi har valgt å undersøke gjennom følgende tredelte problemstilling:

- *Hvordan forstås arbeidsrelevans?*
- *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og fracfall?*
- *Hvilke utfordringer møter instituttledere i dette arbeidet?*

Vi har valgt å skrive om et tema som vi har vært opptatt av i jobben vår, et område som har vært i stor utvikling. Som studenter på et erfaringsbasert masterprogram i ledelse med spesialisering i arbeidsliv og karriereveiledning, er tema for oppgaven svært relevant og aktuelt for vårt arbeid. Vi har to teoretiske perspektiv på dette feltet, det første er knyttet til arbeidsrelevans, eller *employability*, og det andre er organisasjons- og ledelsesteori som knyttes til instituttleders arbeid med arbeidsrelevans og fracfall. Empirisk vil vi gjøre det ved å undersøke instituttlederens forståelse og tilnærming til arbeidsrelevans og hvordan de jobber med arbeidsrelevans og fracfall i fire bachelorstudier i samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. I vår undersøkelse vil vi ikke finne årsaker til fracfall, men presenterer i kapittel 5 tall på fracfall og gjennomføring. Gjennom data fra undersøkelsene Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen vil vi få studentenes syn på arbeidsrelevans. Dataene fra disse kildene gir oss et bilde av studiene med hensyn til arbeidsrelevans og fracfall. Det er interessant å vite i hvor stor grad tilgjengelig informasjon brukes i arbeidet med arbeidsrelevans og gjennomføring i bachelorstudiene. Vi har et mål om at resultatene kan brukes i det videre arbeidet ved fakultetet. I kapittel 3 og 4 viser vi hvordan vi har valgt å løse oppgaven og presenterer hvilke teoretiske tilnærminger vi har valgt. I kapittel 2 vil vi komme nærmere inn på politiske føringer og bakgrunn for oppgaven, men først en kort introduksjon til begrepet *arbeidsrelevans*.

1.1 Begrepsavklaring

Et teoretisk utgangspunkt for oppgaven knyttes til begrepet arbeidsrelevans eller *employability*. Vi har i den teoretiske delen av oppgaven valgt å bruke det engelske begrepet, da det meste av litteraturen på området er engelsk, og det norske ordet arbeidsrelevans som brukes i en norsk kontekst synes å inneholde noe mer. I litteraturen om *employability* finner vi

ulike teorier og mange forståelser av begrepet. *Employability*-begrepet inneholder både *arbeidsrelevans*, *sysselsettingsevne* og *attraktivitet* eller *personlige egenskaper*. Vi velger likevel andre steder i oppgaven å bruke det norske begrepet arbeidsrelevans, særlig når vi refererer til norske kilder hvor dette begrepet brukes.

2 Bakgrunn

2.1 Debatten om arbeidsrelevans og universitetenes rolle

I kjølvannet av NHOs konferanser «Læringslivet» i 2014 med fokus på utdanning og arbeidsrelevans, ble det mye debattert i mediene om relevansen av studiene, særlig studier i fagområdene samfunnsvitenskap og humaniora. NHO ønsker et utdanningssystem som leverer den kompetansen arbeidslivet trenger, og går i bresjen for å endre utdanningssystemet med klarere spissing av fagområder. De ønsker å styrke relevanskravet i studiene og samarbeidet mellom næringsliv og utdanningssektoren. Samtidig mener de det bør utvikles tydeligere nærings- og yrkesrettede utdanninger (NHO, 2014).

Debatten om arbeidsrelevans er ofte dominert av de store selskapene og arbeidsgivere. Det er interessant at innspill om mer statlig styring av hvilke utdanninger som skal tilbys ofte kommer fra aktører som i andre sammenhenger er for markedsstyring og mot for mye statlig innngripen (Wiers- Jenssen, Næss & Salvanes, 2016). Det ser ut til at akademikere og arbeidsgivere ofte snakker «forbi» hverandre når man snakker om arbeidsrelevans. Diskursen domineres av politikere og arbeidsgiveres bekymring for antall riktige kandidater som ofte preges av antakelser fremfor empiriske undersøkelser (Harvey, 2001). For å forstå denne debatten, er det naturlig å se på utviklingen av universiteter og høyskoleers rolle i samfunns- og arbeidsliv.

Kunnskapssamfunnet preges av at stadig flere tar høyere utdanning, og utdanningen fortsetter i hele livsløpet, i arbeidslivet og i mange deler av samfunnslivet ellers. Fra 2000-tallet har det vært en dobling i antall studenter som tar høyere utdanning i Norge. Kunnskapsutviklingen skjer ikke bare i universiteter og høyskoler, men også i bedrifter, offentlige og private forskningsinstitusjoner, i offentlig forvaltning og andre steder i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det har selvsagt alltid eksistert en form for livslang læring, og ny kunnskap er alltid blitt utviklet i arbeidslivet og i samfunnet utenfor utdanningsinstitusjonene. Forskjellen nå er omfanget av kunnskapsutvikling, oppmerksomheten rundt hvordan læring skjer, og at ny kunnskap gjerne skapes i et samspill mellom academia og samfunnet. Næringslivet utfordrer universitetene til å bygge relevant kompetanse for å skape utvikling og innovasjon, og universitetene blir utfordret på sine tradisjonelle akademiske verdier og den akademiske selvforståelsen. Utdanningene skal bli

bedre og mer samfunnsmessig relevante, og forskningen skal i større grad ha umiddelbar anvendbar nytteverdi (Stjernø, 2008).

2.2 Dannelse, universitetets autonomi og samfunnsoppdraget

Dagens norske universiteter preges fortsatt av de Humboldtske idealene om forskningens frihet, dannelse og universitetets autonomi, samtidig som de skal dekke samfunnets behov. Dermed reises spørsmålet om universitetenes rolle i skjæringspunktet mellom marked, stat og det sivile samfunn. Idealet for denne universitetsmodellen var uavhengige, monolittiske universiteter som prioriterte grunnforskning og dyrket uavhengighet fra samfunnet omkring. Vitenskapens rolle var å søke sannhet, og søken etter sannhet skulle være karakterdannende. Forskingen og undervisningens praktiske nytte har derfor tradisjonelt hatt liten plass (Stjernø, 2008).

Löffler og Bovaird (2009) beskriver det akademiske idealet som at alle universitetsutdanninger forbereder studentene på et liv etter studiene. Det handler ikke bare om studieretningen eller profesjon de har valgt, men også den verdien utdanningen i seg selv gir enkeltindividet. Gjennomgangstonen er dyktighet, ferdigheter og generell kunnskap, det gjelder å lære hvordan man skal *lære å lære*. Samtidig har universitetene et samfunnsoppdrag som innebærer et ansvar for å utdanne mennesker og til å bidra til utviklingen av samfunnet.

Samfunnsoppdraget har som utgangspunkt at den største delen av finansieringen består av offentlige midler, dermed forventes det at virksomhetene bidrar til å realisere overordnede mål i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Universitetene utfordres i dag på ulike måter gjennom en tenkning preget av en markedsorientering og økonomisk styring. Næringslivet utfordrer universitetene til å bygge relevant kompetanse for å skape utvikling og innovasjon. De utfordrer de tradisjonelle akademiske verdier som utgjør selvforståelsen i *akademia* (Stjernø, 2008). *Akademia* bør kunne akseptere på den ene side at de skal utnytte samfunnets ressurser på en effektiv måte og være til allmenn utnyttelse. På den andre siden må ikke dette gå på bekostning av institusjonenes autonomi og forskningens frihet. Samtidig er det ikke nødvendigvis en motsetning mellom dannelse og det at forskningen og utdanningen har praktiske siktemål. «Det samfunnsforpliktete universitetet og høgskolen legger til grunn tanken om at institusjonenes ytterste begrunnelse er sosial bruksverdi» (Stjernø, 2008, s. 23).

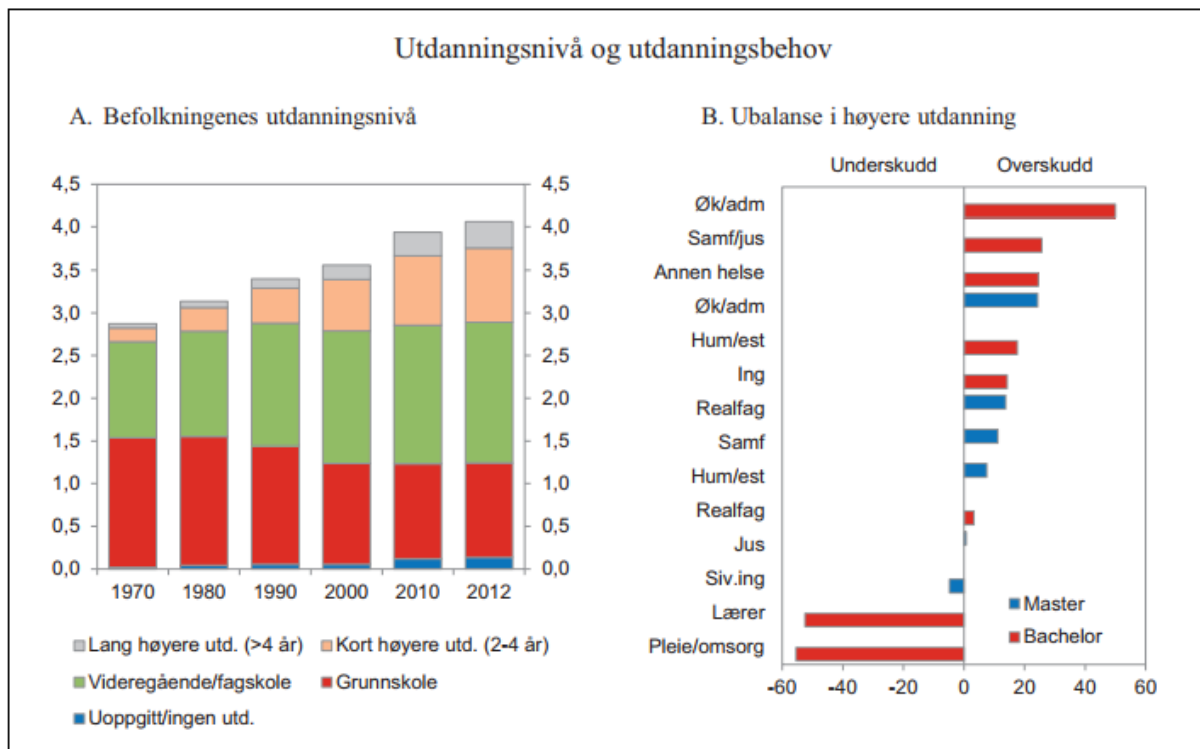
Spørsmålet er om det økende fokuset på nytte står i veien for dannelsesperspektivet i høyere utdanning. Bostad (2009) diskuterer dette i sin artikkel «Dannelse med tellekanter». Hun viser til at nyttebegrepet knyttes til kunnskap og utdanning i den grad at studiepoengsproduksjon og gjennomføringstid blir viktigere enn det som skjer underveis. Bostad mener videre at den økende materialismen i dagens Norge kan sees som en mistillit til allmenndannelsen, i kombinasjon med et ensidig syn på kunnskap som et redskap for å dekke et samfunnsbehov, vil dannelsen ha dårlige vekstvilkår. Universitetene har de siste årene gjennomgått en endring mot mer økonomisk styring, hvor markedsverdien bidrar til å bestemme innholdet og substansen av emner, og det er en sterkere betoning av gjennomstrømming av studenter. Universitetene står ved en skillevei, hvor den ene går i retning av en forretningsmodell hvor det er konkurranse om studentene og forskningsmidler og rankinger av forskere. På den andre side der universitetene skal utvikle sitt formål, med et ansvar for å utdanne gode samfunnsborgere.

2.3 Produktivitetskommissjonen

Sentralt i denne samfunnsdebatten står Produktivitetskommissjonens rapport om behovet for en innstramning i offentlig forbruk. Produktivitetskommissjonen har særlig sett på tre forhold: 1) teknologi, utvikling og innovasjon i en kunnskapsbasert økonomi, 2) bedre bruk av arbeidskraftressursene, og 3) tiltak for økt produktivitet i offentlig sektor (Rattsø, 2015).

Rapporten peker på svakheter i dagens utdanningssystem som går utover produktivitetsveksten. Det utdannes for få kandidater i ingeniørstudier, det er for få som velger fagarbeiderutdanninger, og det vil bli mangel på kandidater i helsesektoren og utdanningssektoren. Samtidig utdannes det for mange økonomer og samfunnsvitere. Dette gir mangelfull tilgang på den arbeidskraften Norge trenger. Rapporten peker på at Norge ligger under mange andre land når det gjelder resultater i ungdomsskolen og har høyere frafall i videregående skole. Kommisjonen støtter på mange måter opp under NHOs ønsker om bedre dimensjonering av høyere utdanning. Rapporten peker på at den resultatbaserte finansieringen av høyere utdanning har vært uheldig og ført til for mange tilbud i enkelte rimelige fagområder som samfunnsvitenskapelige studier og økonomisk-administrative studier, og den peker på behovet for flere realfagskandidater. Kommisjonen mener det vil være hensiktsmessig med mer konkurranse i sektoren for å øke effektiviteten. Det må utdannes kandidater med mer relevant kunnskap, men samtidig må kunnskapen jevnlig oppdateres i arbeidslivet.

Figur 1 illustrerer A) økningen i befolkningens utdanningsnivå fra 1970 til 2012, en periode som samtidig har vært preget av høy befolkningsvekst. I SSBs nøkkeltall for utdanning for 2017 viser at andelen av befolkningen med høyere utdanning har økt fra 13 prosent til 31 prosent i løpet av de siste 20 årene, og 32,9 prosent av befolkningen har høyere utdanning i dag (SSB, 2017). Del B) i figuren viser ubalansen i tilbud og etterspørsel av folk med høyere utdanning i henhold til SSBs framskrivninger mot 2030. Den viser at det forventes et overskudd av kandidater i jobbmarkedet i samfunnsfaglige og humanistiske bachelorutdanninger og et underskudd blant lærer og helse og omsorgsfagene.

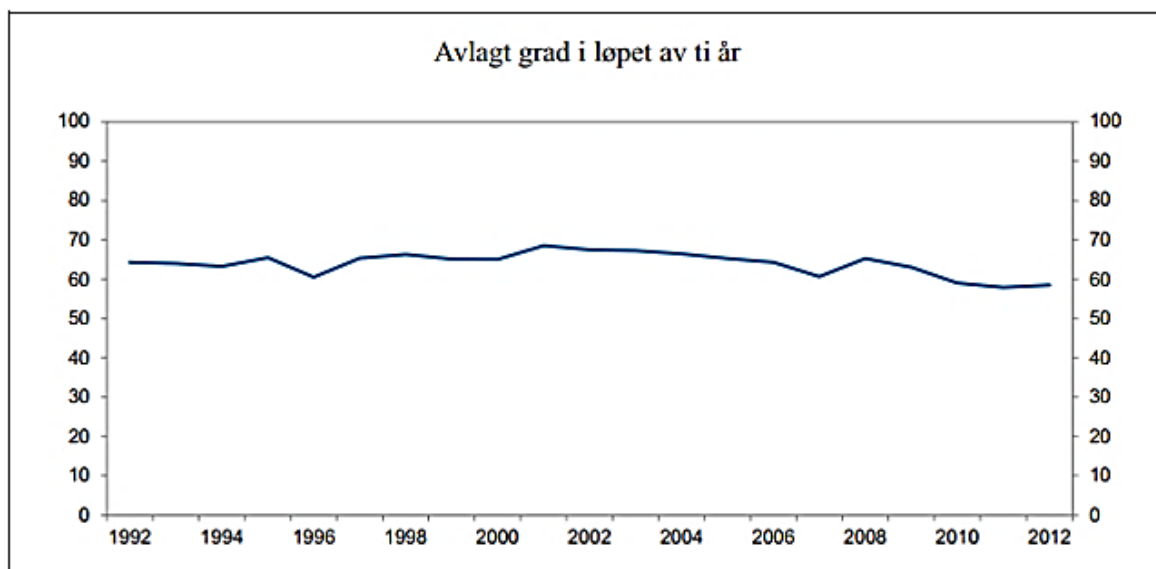


Figur 1 Utdanningsnivå og utdanningsbehov

Befolkning i mill. personer, 16 år og over etter høyeste fullførte utdanningsnivå 1970 -2012 (A) og beregnet tilbud og etterspørsel etter utdanning i 2030, tusen personer (B) (Gjefsen, Gunnes & Stølen, 2014) ²

Samtidig som det har vært en stor økning i andel av befolkningen som tar høyere utdanning, har det i årene 1992 til 2012 vært svært liten prosentvis endring i hvor mange av de som begynner på et studium som har gjennomført en grad i UH-sektoren i denne perioden (se figur 2).

² Figuren vises best trykket ut i farger



Figur 2 Gjennomstrømming av studenter i UH-sektoren.

Avlagt grad ti år etter påbegynte studier. Siste år for påbegynte studier 2012. Kilde: SSB

2.4 Kvalitetsreformen i høyere utdanning

For å sette dette inn i en litt større kontekst, må vi gå litt tilbake i tid og se på innføringen av Kvalitetsreformen og hva det innebar for universitetene. Kvalitetsreformen i høyere utdanning ble vedtatt i Stortinget i 2001 og ble innført ved universiteter og høyskoler i 2003.

Kvalitetsreformen er Norges oppfølging av Bolognaerklæringen om høyere utdanning i Europa som ble underskrevet i 1999 av de europeiske utdanningsministre. Reformen har hatt enorme konsekvenser for arbeidet og styringsformen i høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. Reformen var fullt implementert i høyere utdanning i Norge i 2005, da ny lov om universiteter og høyskoler trådte i kraft. Kvalitetsreformen er den største og mest ambisiøse reformen innenfor høyere utdanning i Norge. Reformen var ikke bare en utdanningsreform, men også en styringsreform med store endringer i styring, ledelse og finansiering av høyere utdanning (Michelsen & Aamodt, 2007). Viktige virkemidler som ble innført var ny insentivbasert finansieringsmodell delt i tre; basisbevilgning, forskning og undervisning. Målet med den nye finansieringsmodellen var å øke utdannings- og forskningsproduktiviteten (Deakin, 2014). Kvalitetsreformens hovedmål var å øke kvaliteten på utdanning og forskning. Ved å bedre kvaliteten skulle også studentene bli ferdig med studiene på normert tid, og dermed ville det føre til mindre frafall i studiene (Michelsen & Aamodt, 2007).

Kvalitetsreformen ble implementert ved egen institusjon mellom 2003 og 2005 og innebar store omveltninger, både i form av arbeid med studieprogram og endringer i

styringsstrukturen. På utdanningssiden innebar det at alle fakultet og institutt måtte legge om sine studieprogram til 3-årige bachelorprogram og 2-årige masterprogram. Nytt karaktersystem ble innført og læringsutbytte måtte beskrives for alle studieprogram og emner. Ny ledelsesstrukturen innebar på instituttnivå at tidligere valgt ledelse ble ansatt på åremål med delegert budsjett- og personalansvar. Budsjett- og finansieringssystemet ble stykkprisfinansiert etter prinsipper om mål- og resultatstyring og avlagte studiepoeng fikk direkte konsekvenser for tildeling av budsjett på fakultetsnivå. Det ble utviklet et finmasket system for å telle forskningspoeng ut fra antall publikasjoner som den enkelte ansatte hadde, og som igjen kunne få direkte innvirkning på hvor mye tid den enkelte fikk til forskning. Arbeidsplaner for den enkelte ansatte ble innført med et system for å telle timer fordelt på forskning, undervisning og andre oppgaver. Et annet viktig element var innføring av et kvalitetssikringssystem ved institusjonene som måtte godkjennes av NOKUT. Det nye kvalitetssikringssystemet hadde langt større krav til evalueringer og rapporteringer enn tidligere.

Med kvalitetsreformen ble det brukt ord som *produksjon av forskning og studienes kandidatproduksjon*, en terminologi som er hentet fra økonomi, og en språkbruk som tidligere ikke var brukt i beskrivelser av sektoren.

2.4.1 Fra fleksible grader til 3-årige bachelorprogram

Med reformen ble det innført et nytt gradssystem med 3-årige bachelorprogram og 2-årige masterprogram som erstattet cand.mag graden som var et fireårig løp og hovedfaget som var 2-årig. Studentene begynte etter reformen på 3-årige program med færre valgmuligheter og mindre fleksibilitet enn det var i cand.mag graden, og bachelorprogrammene fikk en tittel som indikerte fagområdets fordypning i graden. Der studentene tidligere satte sammen en cand.mag grad av tre ulike grunnfag og mellomfag med en stor grad av fleksibilitet. Med bachelorgraden ble det lagt opp til 3-årige studieløp hvor man søkte seg inn på et fastlagt program. Like etter reformen liknet gradene på et mellomfag og et grunnfag, med examen philosophicum, examen facultatum og noen valgemner.

Med Kvalitetsreformen kom også kravet om at alle studieprogram skulle beskrive yrkesmuligheter. Dette var nytt og ble opplevd som vanskelig i noen program. Der man tidligere hadde gitt et årsstudium eller mellomfag, og i liten grad forholdt seg til arbeidslivet, skulle man nå også forholde seg til hvor studentene kunne jobbe og hva slags oppgaver de kunne jobbe med. Dette gjaldt for både bachelor- og mastergraden.

2.4.2 Riksrevisjonens evaluering av kvalitetsreformen

Som oppgaven åpnet med innledningsvis, kom Riksrevisjonens rapport om Kvalitetsreformen med kraftig kritikk av reformen og resultatene 10 år etter implementeringen. Rapporten konkluderer med at «den svake gjennomføringen er et betydelig ressurstap for både samfunnet, utdanningsinstitusjonene og den enkelte student» (Riksrevisjonen, 2015b). Til grunn for sin konklusjon, har Riksrevisjonen brukt gjennomstrømming på normert tid som eneste indikator på kvalitet i utdanningene i sin undersøkelse. Kunnskapsdepartementet erkjente da rapporten kom, at måling av utdanningskvalitet er vanskelig, og at det ikke finnes gode nok indikatorer for å måle kvalitet i utdanningen. På bakgrunn av Riksrevisjonens rapport, ble det nedsatt et utvalg av NOKUT som har jobbet ut fra følgende prosjektittel; «Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances» (NOKUT, 2016). Utvalget har kommet med delrapporter frem mot 2017, og arbeidet munnet ut i Stortingsmelding 16 «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

2.5 Stortingsmelding 16 – Kultur for kvalitet i høyere utdanning

Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» ble presentert av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ved Universitetet i Agder på en nasjonal konferanse i februar, 2017. I innledningskapittelet av meldingen vises det til at det finnes lite forskning på aspekter ved utdanningskvalitet i høyere utdanning. Det vises videre til at det finnes tilstrekkelig kunnskap til å peke på store variasjoner, og at en del utdanninger ikke møter behovet i samfunns- og arbeidslivet i fremtiden. Meldingen peker på at det er et for stort gap mellom hva studentene lærer og det samfunnet trenger. Dagens regjering forventer at universiteter og høyskoler fortsetter å arbeide for mindre frafall og høyere gjennomføring av studiene. Det skal være god samhandling med samfunns- og arbeidsliv i det enkelte studieprogram og på institusjonsnivå, og utforming av studieprogrammene og læringsutbyttebeskrivelsene i studiene skal gjøres i samarbeid med arbeidslivet. Utdanningene skal være relevante, både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv, for å forberede studentene til det arbeids- og samfunnsnivå de vil møte gjennom erfaringer i praksis og i samarbeid med arbeidslivet.

I Stortingsmeldingen (2017b, s. 15) fremgår det at regjeringen legger til grunn i sin forståelse av kvalitet i utdanninger at studentene skal:

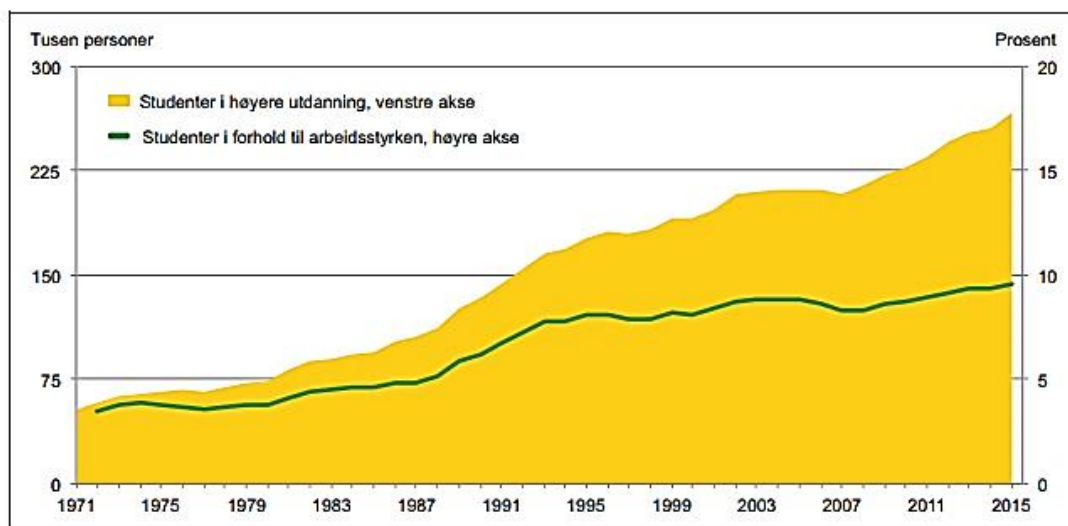
- a. Oppnå best mulig læringsresultater og personlig utvikling*
- b. Møte relevante utdanninger som forbereder dem godt for aktiv deltakelse i et demokratisk og mangfoldig samfunn og for en framtidig yrkeskarriere*
- c. Gjennomføre utdanningen mest mulig effektivt*

Det hevdes i meldingen at utdanninger som har høy kvalitet vil være innrettet slik at disse målene nås. Stortingsmeldingen uttrykker en forventning til utdanningsinstitusjonene om å utforme studiene og studieporteføljen i dialog med «mottagerne av den fremtidige arbeidskraften» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 96).

«Det er et behov for at universitetene og høyskolene arbeider med arbeidslivskontakt gjennomgående i utformingen av programmene. Samfunnskontakten må også i større grad bli en integrert del av de overordnede strategiene og kvalitetsarbeidet på institusjonene. Regjeringen forventer at universitetene og høyskolene på studieprogramnivå har god dialog om utdanningene med samfunns- og arbeidsliv» (2017b, s. 60).

Stortingsmeldingen viser til et av målene i kvalitetsreformen at flere studenter skulle gjennomføre studiene på normert tid. Etter at kvalitetsreformen ble innført, har det vært en økning i avlagte studiepoeng per student, og flere av de studentene som tok utdanning fullførte på normert tid, men frafallet har vært nokså konstant. Årene mellom 2005 og 2010 viser en økning fra 58 til 66 prosent av andel som fullfører en bachelor i løpet av fem år (figur 3) (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Sammenlikner man gjennomføring på normert tid med andre OECD land, viser det seg at norske studenter gjennomfører i større grad på normert tid enn andre land. Gjennomsnittet for de landene som deltok i undersøkelsen var 41 prosent gjennomføring på normert tid (OECD, 2016).

Stortingsmeldingen viser til statistikk på både nasjonalt og lokalt nivå. Det største frafallet opptrer i de to første semestrene av studiene, men det er også et betydelig antall som slutter seinere i studiet. Mange av studentene som faller fra bytter studier underveis. Nasjonalt var det 40 prosent av studentene som falt fra et studium som begynte på et annet studieprogram, og det var flest studenter på humanistiske og samfunnsvitenskapelige utdanninger som byttet studium. Av studentene som begynte på et studieprogram i disse utdanningene i 2010 fullførte 20 prosent en grad innenfor et annet fagområde i 2015 (Kunnskapsdepartementet, 2017b).



Figur 3 Vekst i antall studenter i høyere utdanning fra 1975 – 2015

(Meld.st 16-2017. s 29, Kilde SSB)

2.6 Virkemidler og styringsverktøy

Lester M. Salamon (2002) peker på at offentlige institusjoner eller offentlig program i større grad er rettet mot styringsverktøyene som brukes for å løse offentlige problemer. Salamon definerer styringsverktøy slik: «*A tool of public action is an identifiable method through which collective action is structured to address a public problem*» (Salamon, 2002, s. 19). Som et ledd i et forsøk på å øke antall studenter som fullfører på normert tid, bruker Kunnskapsdepartementet økonomiske insentiver som et styringsverktøy. Som nevnt innledningsvis blir det i 2017 innført endringer i den resultatbaserte budsjettildelingen til universitetene. Frem til 2016 ble den resultatbaserte finansieringen tildelt på bakgrunn av avlagte studiepoeng. Fra budsjettåret 2017 er dette endret til 80 prosent tildeling for avlagte studiepoeng og 20 prosent tildeling for antall kandidater som blir ferdig på normert tid – med andre ord, tvinges det frem en større oppmerksomhet på gjennomføring enn tidligere. Dette uttrykkes også i stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*: «Dette vil være et insentiv for universitetene og høyskolene til å sikre at studentene fullfører en grad» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 37). Denne endringen i finansieringen har ført til økt oppmerksomhet på studieprogramledelse og utdanningskvalitet i hele sektoren. Regjeringen vil samtidig utvikle en ny indikatorportal for høyere utdanning som samler og gjør alle indikatorer tilgjengelig på ett sted.

Nye styringsparametere fra KD er gjort gjeldende fra inneværende års statsbudsjett, blant annet:

- Andel bachelorkandidater uteksaminert på normert tid
- Andel masterkandidater uteksaminert på normert tid
- Faglig tidsbruk per uke for studentene (Studiebarometeret)
- Skår på hvordan studentene oppfatter studiekvaliteten (Studiebarometeret)
- Andel masterkandidater i relevant arbeid et halvt år etter fullført utdanning (NIFU/Kandidatundersøkelsen)

En antar at endringene i universitetenes tildelinger vil føre til at universitetene må fokusere mer på å få studenter gjennom utdanningene på normert tid, undersøke årsaker til frafall i utdanningene, og bruke resultatene i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen i arbeidet med å utvikle studieprogrammene.

Samtidig med Stortingsmeldingen trådte den nye Studietilsynsforskriften fra NOKUT i kraft (2017). Denne hadde såpass store endringer at den ble ansett som en helt ny Studietilsynsforskrift, hvor arbeidsrelevans i studieprogrammene og samarbeid med arbeidslivet har et sterkere fokus enn tidligere. Blant annet står følgende punkt under §2.2 Krav til studietilbudet: «Studietilbudet skal være faglig oppdatert og ha tydelig relevans for videre studier og/eller arbeidsliv».

Under merknader til dette punktet i Studietilsynsforskriften presiseres følgende:

«Kravet om at studietilbudet er faglig oppdatert, innebærer at det er oppdatert innenfor kunnskapsutviklingen i både akademia og profesjons-, arbeids- og/eller samfunnsliv. Relevans og oppdatert kunnskap i profesjons-, arbeids- og/eller samfunnsliv sikres gjennom ordninger for samhandling med arbeids- og/eller samfunnsliv tilpasset studietilbudets innhold og nivå. Det forutsettes at institusjonen har vurdert rekrutteringsgrunnlaget ut fra forventet etterspørsel/behov og samlet kapasitet knyttet til samme eller lignende studietilbud ved egen institusjon og andres institusjoner.»

2.7 Ny strategi ved Universitetet i Agder

Ved Universitetet i Agder, er det nylig vedtatt en ny strategi for årene 2016-2020 med visjonen «Samskaping av kunnskap» (UiA, 2016). Strategien har tre fokusområder: *Læring og utdanning for fremtiden*, *Globalt mindset* og *Samfunnsengasjement og nyskaping*. I

handlingsplanene under hvert fokusområde er det listet opp flere tiltak som bygger opp under arbeidsrelevans i studiene. Et tiltak er blant annet et *Samskapingsverksted* hvor det skal legges til rette for samarbeid mellom studenter og arbeidslivet med vekt på gode læringsmiljø og varierte læringsformer, og en tettere kobling mellom arbeidsliv og studier.

Frem til i dag har det vært påfallende få insentiver knyttet til undervisning og studier. Insentivene er nokså ensidig rettet mot forskning og forskningspublikasjoner. Dette kan være en hemsko for arbeid med studieutvikling og undervisningsopplegg som i større grad kobler studier og arbeidsliv. Med den nye Stortingsmeldingen, er alle høyere utdanningsinstitusjoner pålagt å lage meritteringssystemer for undervisning. Det diskuteres derfor i hele sektoren hvordan man kan lage et insentivsystem knyttet til god undervisning og arbeid med utvikling av gode studieprogram. Som ledd i den nye strategien ved UiA har rektor lansert ideen om å ha arbeidsrelatert praksis inn i alle studieprogram (UiA, 2016). Dette arbeidet er nå helt i startfasen, og det er foreløpig opp til det enkelte institutt å utforme et opplegg for praksis.

2.8 Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen

I 2013 lanserte NOKUT Studiebarometeret en årlig undersøkelse der alle studenter i andre studieår av sin grad blir spurt om å delta. Her inngår en rekke spørsmål som knyttes til arbeidsrelevans i studiene. Resultatene fra undersøkelsen gjøres tilgjengelig på Studiebarometerets nettside, og det lages i tillegg en rapport for hvert studieprogram som gjøres tilgjengelig for universitetet. Kandidatundersøkelsen ved UiA ble høsten 2016 gjennomført for tredje gang. Undersøkelsen ser blant annet på hvor mange utdannede kandidater som er i jobb etter endt utdanning, og hvordan de vurderer arbeidsrelevansen av studiet etter at de er i arbeid. Viserektor for utdanning ved UiA, sier følgende om Kandidatundersøkelsen:

«Kandidatundersøkelsen for 2016 gir oss rikholdig informasjon om UiAs kandidaters arbeidssituasjon og deres synspunkter på den utdanningen de har fått hos oss. Dette er viktig informasjon for å drive utdanningsledelse i vår organisasjon. På strategisk nivå kan informasjonen brukes til videreutvikling av studieprogrammene med referanse til hva våre kandidater møter i arbeidslivet. [...] Kandidatundersøkelsen er vår egen undersøkelse. Det er viktig for oss i en tid der mange undersøkelser som også danner grunnlag for institusjonens egen refleksjon lages eksternt. Det er gjennom de interne undersøkelser at vi i størst grad utvikler vår organisasjons analytiske kompetanse» (TNS, 2017, s. 1).

Det finnes dermed mye tilgjengelig informasjon i arbeidet med utvikling av studiene. Samtidig er det uvisst i hvor stor grad institusjonene bruker den tilgjengelige informasjonen som finnes til å gjøre endringer og forbedringer i studieprogrammene.

2.9 Egen erfaring med veiledning av studenter

Vi har begge lang erfaring som studiekonsulenter ved ulike institutt ved Fakultet for samfunnsvitenskap. Deler av denne jobben innebærer kontakt med studentene ved instituttet og veiledning av studenter. Vi har begge sett en klar utvikling i løpet av de siste 10 årene hvor studenter er mer usikre på om de har tatt det riktige valget. Studentene vil gjerne vite konkret hva slags jobber de kan søke på og om vi tror de får jobb etterpå. En del studenter forteller også om foreldre som er skeptiske til utdanningsvalget de har gjort og som anbefaler å ta mer «nyttige» studier hvor de tror det er enklere å få jobb og hvor lønnsutsiktene kan være bedre.

Mediedebatten om nyttetenkning rundt studiene og NHOs meninger om unges utdanningsvalg er med på å påvirke studenters tanker om eget studievalg. Et eksempel er et oppslag i Dagens Næringsliv i 2012 (Nordeng, 2012) om at det utdannes altfor mange studenter i utviklingsstudier. Avisen anklaget blant annet UiA for å love for mye med hensyn til hva kandidater kan jobbe med etter endt utdanning. Bistandsaktuelt fulgte opp saken med egne oppslag om for mange kandidater med utviklingsstudier (Håskoll- Haugen, 2012). Samtidig viser oppslagene og mediedebatten et snevert syn på hva denne type utdanning kan brukes til. En direkte konsekvens av mediedebatten var at flere studenter enn normalt sluttet på bachelorstudiet etter første året for å studere noe annet.

Vi har sett hvordan studenter påvirker hverandre. Diskusjoner som handler om arbeidsrelevans og jobb kan «akselerere» i en studentgruppe og påvirke den negativt. Mange ganger har en opplevd å få grupper på 3-4 studenter som kommer innom kontoret og vil ha svar der og da på hva slags jobb de egentlig kan få med dette studiet. I studierådene som finner sted hvert semester, diskuteres gjerne slike ting. Når en har klart å få klarhet i hva diskusjonen går ut på, er det forsøkt å sette inn tiltak, som for eksempel heldagsseminar med fokus på videre studier og arbeidsliv med presentasjoner av tidligere studenter og deres vei inn i arbeidslivet. I noen program er dette blitt et årlig seminar og kan fange opp og svare på noe av usikkerheten som rører seg i studentgruppene.

Universitetet i Agder utdanner mange innenfor profesjonsstudier som lærerutdanning, sosionom, sykepleier, ingeniør, siviløkonom osv. og har stort fokus på mange av disse

utdanningene. Dette kan kanskje også forklare noe av usikkerheten en del studenter som tar mer generalistutdanning kjenner på. UiA har etablert et karrieresenter, men med over 12 000 studenter og rundt 2 stillinger, er det få ressurser til å gjøre noe substansielt sammen med de aktuelle studiene på dette området.

3 Teoretisk tilnærming

Den teoretiske delen av oppgaven er delt inn i tre deler. Målet med den første delen er å se på hva som ligger i begrepet arbeidsrelevans, som er et nøkkelbegrep i oppgaven vår, og hvordan det kan forstås og forklares. For å skrive en oppgave om temaet arbeidsrelevans i studiene har det vært viktig å ta med en del av teorien på dette området. Vi anser det som viktig å kjenne til og klargjøre de ulike perspektivene som legges i begrepet arbeidsrelevans, og samtidig forsøke å komme frem til noe som er operasjonalisertbart – en ramme vi kan bruke når vi tolker dataene våre. Vi har derfor valgt å gi denne teorien god plass i oppgaven. Det finnes lite forskning i Norge om arbeidsrelevans, og det meste av litteraturen er fra internasjonal forskning på området. Denne delen av oppgaven knytter seg i stor grad til første del av problemstillingen: *Hvordan forstås arbeidsrelevans i studiene?*

Del to av teorien i oppgaven henger sammen med andre del av problemstillingen: *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall?* Vi vil her i korte trekk presentere definisjoner av frafall og noe teori knyttet til årsaker til frafall.

Del tre av dette teorikapittelet bygger på ledelse- og organisasjonsteori og må sees i sammenheng med andre og tredje del av problemstillingen. *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall? Hvilke utfordringer møter instituttledere i dette arbeidet?* Vi har i denne oppgaven valgt å bruke Bolman og Deals (2014) fortolkningsrammer på organisasjon og ledelse basert på boken «Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse» som teoretisk rammeverk.

3.1 Teoretisk perspektiv på arbeidsrelevans

3.1.1 Kjennetegn ved det moderne arbeidslivet

Utviklingen på 80- og 90-tallet betegnes ofte som et «paradigmeskiftet» i arbeidslivet. I relasjon til næringslivet omtales det gjerne som overgangen fra det industrielle til det postindustrielle samfunnet, eller som overgangen fra et kapitalbasert til et kunnskapsbasert næringsliv. Det har uten tvil vært en voldsom økning i andel unge som tar høyere utdanning - noe som ofte omtales som en «utdanningseksplasjon». Arbeidslivet preges i dag av store endringer med rask teknologisk utvikling, økt globalisering og internasjonalisering og større krav til effektivitet og fleksibilitet (Løwendahl, 2002).

Dette beskrives gjerne som «det nye arbeidslivet» eller det «moderne arbeidslivet». Arbeidslivet kjennetegnes i større grad av fleksible, ikke-byråkratiske organisasjoner, og langsiktige, faste ansettelsesforhold mellom bedrift og arbeidstaker har fått mindre betydning. Nivåer blir tatt bort og ansvar legges lavere i systemet. Man har gått bort fra Webers byråkratiske hierarki som ideal og mot mer fleksible og ikke-byråkratiske organisasjoner (Saksvik, 2011).

Større endringer i høyere utdanning og i universitetssektoren er preget av flere eksterne faktorer. Det er en økende oppmerksomhet rundt diskusjonen om arbeidslivsrelevans ved universitetene og en økende internasjonal oppmerksomhet om at overgangen fra universitetet til arbeidsliv ikke alltid er like enkel (Fallows & Steven, 2000). Dette understøttes av ulike rapporter og analyser som stortingsmeldingen «Humaniora i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017a), «Sosiologer i arbeid» (Gravermoen, 2014), og «Samfunnsvitere og humanisters overgang til arbeidsmarkedet» (Wiers- Jenssen et al., 2016).

De generiske ferdighetene man oppnår ved å ta en høyere utdanning vektlegges mer, og de skal være overførbare til flere typer arbeid. Arbeidslivet er stadig under endring, tradisjonelle karriereveier er ikke lenger standard og innføring av ny teknologi bidrar til å etablere ny praksis. Det er større grad av midlertidighet og prosjektstillinger, og flere bytter både karrierevei og sektor i løpet av et langt arbeidsliv. Mange er i dag i arbeid i stillinger som ikke eksisterte for 20 år siden, og det samme kan en kanskje si om arbeidslivet 20 år fremover i tid. Dette preger både OECDs og nasjonale føringer på hva universitetet skal være og heller mot å tenke på utdanning som del av livslang læring. Utdanning skal gi mulighet til å møte fremtidige utfordringer og endringer i arbeidslivet (Fallows & Steven, 2000).

3.1.2 Hvordan forstås arbeidsrelevans eller employability?

Som nevnt innledningsvis synes det engelske ordet *employability* vanskelig å oversette med ett ord til norsk, og *employability* synes å inneholde ord som *arbeidsrelevans*, *sysselsettingsevne* og *attraktivitet* eller *personlige egenskaper*. Kanskje vil *arbeidslivskompetanse* være den nærmeste norske oversettelsen. I denne delen av oppgaven har vi likevel valgt å bruke det engelske begrepet *employability*.

I litteraturen finner man sjelden en klar og entydig definisjon på *employability*. De fleste definisjoner knytter seg likevel til «tendensen til å få en relevant jobb». Mange av definisjonene som brukes peker på *employability* som «equipped for a job». *Employability* blir ofte definert som «a person's capability of gaining and retaining of fulfilling work»

(Harvey, 2001, s. 97). Ifølge Harvey er det to problemer knyttet til denne måten å definere *employability* på. For det første er det et problem at det måles etter statistikker på hvor mange nyutdannede som er i jobb, og for det andre er det tanken om at *employability* er noe institusjonen oppnår, og ikke den enkelte student.

For å forstå konseptet *employability* må begrepet operasjonaliseres og defineres. Det ser ut som problemene med å utvikle en forståelse av *employability* ligger i at definisjonen av begrepet ikke nødvendigvis henger sammen med hvordan det måles (Tymon, 2013). De fleste forfattere skriver at begrepet er komplekst og flerdimensjonalt og advarer mot å definere det for enkelt (Harvey & Voorhees, 2005). Begrepet brukes i ulike sammenhenger og med ulik betydning. Frankham (2016) viser til definisjonene av *employability* som problematiske fordi det ikke finnes noen entydig definisjon eller konsensus om hva *employability* er. Uansett hvilken definisjon man bruker, har det i høyere utdanning de siste 30 årene, vært en diskusjon om relevans i høyere utdanning. I andre land, og særlig i England, har dette vært en større debatt enn i Norge.

Tymon (2013) mener noe av kompleksiteten i dette skyldes at *employability* kan sees fra tre ulike perspektiver: studentens, arbeidsgiverens og utdanningsinstitusjonenes. I hvilken grad *employability* betyr noe avhenger av hvilket ståsted man har, enten det er politisk eller bevillende myndighet, arbeidsgiver, ferdig utdannet kandidat, høyere utdanningsinstitusjon, eller det bredere samfunnsperspektivet.

Følgende definisjon av begrepet *employability* av Yorke (2004, s. 410) er mye brukt:

«a set of achievements, skills, understanding and personal attributes, that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy».

Denne definisjonen differensierer mellom muligheten til å få seg relevant arbeid og ansettelse og refererer til studentenes muligheter til å få seg arbeid og ikke til institusjonen. De fleste bruker statistikk som måler kandidater i arbeid etter endt utdanning. Dette er kun et «øyeblikks» mål på sysselsetting, og ikke et mål på det å være i stand til å få seg arbeid og beholde den i fremtiden.

Brown, Hesketh og Williams (2003) teori om *employability* eksisterer ut i fra to dimensjoner – *den relative* og *den absolutte*. De fleste politiske debatter ser bort fra denne tosidigheten og konsentrerer seg om hvorvidt studentene har de rette ferdigheter, kunnskaper og engasjement

for å gjøre en aktuell jobb. Samtidig er det en relativ dimensjon – det at tilbud og etterspørsel etter arbeidskraft finner sted i et marked som påvirkes av økonomiske konjunkturer.

Employability handler derfor ikke bare om at du har det som trengs for å få en aktuell jobb, men også om hvordan du stiller sammenliknet med et hierarki av andre søkere. Brown sin definisjon på *employability* har i seg de to dimensjonene: «the relative chances of acquiring and maintaining different kinds of employment» (Brown et al., 2003, s. 119).

3.1.3 Hvordan måles employability?

Debatten om hva *employability* er likner på debatten om kvalitet i høyere utdanning på 1990-tallet, hva kvalitet er, og hvordan kvalitet måles eller defineres. Det knytter seg også til forholdet mellom kvalitetssystemer og kvalitetsforbedringer. I noen deler av høyere utdanning i andre land ble det forsøkt å bruke modeller for å måle kvalitet som hadde sitt utspring i næringslivet, slik som Total Quality Management (TQM) (Harvey, 2001).

På samme måte som kvalitetsbegrepet i utdanningssektoren ble en del av debatten etter kvalitetsreformen, har debatten rundt *employability* i studiene blusset opp. Arbeidsgivere og akademikerne «snakker forbi hverandre» om *employability*. Spørsmålet blir ofte et mål på «output», om hvorvidt universitetsstudier fører til arbeid eller om den enkelte student får arbeid etter endt utdanning. Er det studentens mulighet til å få seg arbeid etter endt utdanning eller er det universitetsstudiene som forventes å være relevante for arbeidslivet? Dette er to ulike mål og på ulike nivå, og i henhold til Harvey (2001) bør de ikke blandes sammen. Harvey mener det er viktig å skille mellom to motstridende forestillinger om *employability* dersom det skal bidra til høyere kvalitet i utdanningene.

Individuell employability:

Alle definisjonene har det i seg at det måler tilbøyeligheten for en kandidat å få seg en jobb, men ulike aspekter ved dette er vektlagt i ulike studier. De fleste undersøkelser av *employability* måler at en kandidat har fått en jobb og ikke den enkelte kandidats ferdigheter i å ha fått en jobb. Det som da måles er produktiviteten til den enkelte institusjon og ikke kandidatens *employability*. Det kan derfor ofte bli et «pseudo mål» på *employability*.

Institusjonell employability:

I praksis blir målinger og rankinger av institusjonene et mål på deres mulighet for å gjøre kandidatene «employable» / arbeidsføre (Harvey, 2001). Harvey mener det er svært problematisk at *employability* måles ut fra kandidatundersøkelser som viser hvor mange som

har fått jobb etter en viss tid etter at de ble ferdige med studiene. Han mener dette bryter med god kvantitativ metode fordi man begynner å måle før man har definert det teoretiske konseptet. Hvordan man definerer *employability* er viktig for å operasjonalisere det man måler. Harvey konkluderer med at enhver evaluering av *employability* må heller se på områder for forbedring og intern benchmarking over tid som sammenlikner og evaluerer kandidaters *employability* i forhold til det institusjonen har lagt inn av tiltak, og ikke hvorvidt en kandidat har fått jobb etter endt utdanning.

3.1.4 Konsensusteori og konfliktteori

Ulike teorier står i kontrast til hverandre med hensyn til begrepet *employability*.

Konsensusteori og konfliktteori har ulike forståelser av hvordan forbindelsene mellom utdanning, ansettelse og arbeidsmarkedet er. De to teoriene representerer begge sidene i de to dimensjonene av *employability*. Konsensusteorien fokuserer på høyere utdanning og større muligheter i et globalt arbeidsmarked for kunnskapsarbeidere, mens konfliktteorien fokuserer på problemer rundt posisjonering og ekskluderingsstrategier, og reproduksjon av ulikheter med hensyn til utdanning og arbeidsliv. Den offisielle diskursen i *employability* bygger sine premisser på konsensusteorien (Brown, Hesketh & Williams, 2004).

I følge Brown (2003), fanger *employability* opp både politiske og økonomiske forhold i et kunnskapsbasert samfunn. Politikere og aktører i næringslivet peker ofte på at effektivitet og rettferdighet avhenger av at mennesker har de rette kunnskapene, ferdighetene og evnene som arbeidsgivere trenger i et kunnskapsbasert samfunn. I det nye kunnskapsbaserte samfunnet blir myndighetenes rolle begrenset til å gi alle like muligheter til å øke sin attraktivitet på arbeidsmarkedet – noe som har skapt en vekst i høyere utdanning. Likeledes reflekterer *employability* endringer som har skjedd i samfunnet, hvor de byråkratiske karrierestrukturene er byttet ut med et arbeidsliv med flatere og slankere struktur, med hyppige omorganiseringer og endringer av arbeidsoppgaver. Denne utviklingen kaller forfatterne en demokratisering av usikkerhet.

Veksten i høyere utdanning i Vesten har ført til at en høyere andel av befolkningen har fått tilgang til høyere utdanning uavhengig av klasse, kjønn eller etnisitet. Veksten har samtidig ført til endringer i hvordan kvaliteten på universiteter og studenter oppfattes. Det har resultert i en økning i antall studenter i høyere grads studier og at flere nå ser ut til å ta en doktorgrad. Dersom flere utdanner seg uten at antall jobber innenfor området øker, kan resultatet føre til en inflasjon i utdanning og utdanningen kan bli mindre verdt. De som rekrutterer ser vel så

mye på hvordan du er i stand til å kommunisere kunnskapen, hvordan du samhandler med andre, hvilken indre «drive» du har og hvor god du er til problemløsning – det vil si summen av dine personlige egenskaper (Brown et al., 2003).

3.1.5 Employability som markedsverdi

Brown og Hesketh (2004) mener at den store veksten i høyere utdanning har drevet frem en endring. Det har vært en dreining fra det byråkratiske paradigme hvor graden var det viktigste for å få jobb mot mer fokus på personlig kapital. Personlig kapital er summen av din utdanning og dine personlige egenskaper, men det handler også om hvordan man klarer å fremstille «fortellingen» om sin *employability*.

I henhold til Brown (2004), blir *employability* sett på som markedsverdien av dine kumulative personlige egenskaper og sees i større grad i sammenheng med hvordan du kultiverer og bruker dine evner og ferdigheter. Det er ikke lenger slik at høyt utdannede forblir på samme arbeidsplass gjennom hele arbeidslivet. Mange høyt utdannede ønsker seg spennende arbeidsoppgaver og nye utfordringer som samme arbeidsgiver ikke nødvendigvis kan gi. Tradisjonelt har *employability* i større grad handlet om hvordan man kan få arbeidsløse som gjerne har lav utdanning inn på arbeidsmarkedet, til i dag å handle mer om universitetsutdannede som skal inn på arbeidsmarkedet og om kunnskapene og ferdighetene de har matcher arbeidslivets behov. Den enkelte må i større grad ta ansvar for sin egen *employability*.

Dualiteten i *employability* og det at man opererer i et marked, gjør at det er forskjell på hva som trengs for å få en god jobb sammenliknet med hva som trengs for å gjøre en god jobb. En del høyt utdannede i dag vil kunne ha vanskeligheter med å få relevant jobb fordi det er mange gode kandidater som konkurrerer om de samme type jobbene. En del nyutdannede kandidater er heller ikke forberedt på konkurransen de vil møte i jobbmarkedet.

3.1.6 Arbeidsrelevante ferdigheter i studieprogrammene

Brown og Hesketh (2004) hevder at politikken på *employability*-området er blitt drevet frem av arbeidsgiveres bekymring for at utdanningssystemet ikke leverer den kompetansen arbeidslivet trenger. De mener videre at håndtering av kandidaters forventninger blir en viktigere og viktigere oppgave fremover.

Med økt vekst i antallet som tar utdanning, skriver Tymon (2013) at det er forventninger fra de ulike aktørene/stakeholders at høyere utdanningsinstitusjoner skal bygge arbeidsrelevante

ferdigheter inn i studieprogrammene. Disse forventningene deles ikke av alle. Flere mener at det er bedre å holde denne type opplæring av ferdigheter utenfor det akademiske pensum og at arvtagerne/arbeidsgiverne bør ta større ansvar for å trene nyutdannede i ferdigheter som er relevante for den enkeltes arbeid. Det er også tvil om universitetene i det hele tatt har mulighet til og kan tilby denne typen opplæring. Institusjonene har økende vekst i antall studenter, økende press på publisering og forskning og har ofte ikke rom i sine program til å inkludere denne type kurs. Det er flere forfattere som, i henhold til Tymon (2013), har det synet at universitetenes rolle er å utdanne reflekterte borgere som er nysgjerrige, som har et ønske om å lære og utvikle en kritisk sans med en analytisk tilnærming.

Keep and Mayhew (2014) kaller akademikerens forsøk på å implementere *employability* i undervisningen et «hamsterhjul» og beskriver det som et «wicked problem» og «a major crisis for those within the education system who have to try and operationalise policy makers dreams and desires» (s. 775). De hevder videre at utviklingen av *employability*-ferdigheter blir fremstilt som løsningen på en rekke økonomiske og sosiale utfordringer som i virkeligheten er utenfor dens kontroll. Samtidig viser de til at det finnes det en rekke profesjons- og yrkesutdanninger som har en nær tilknytning til arbeidslivet og hvor deler av utdanningen skjer i nært samarbeid med arbeidslivet. Eksempler på utdanninger er sosionomutdanning, lærerutdanning, sykepleie. I slike utdanninger vil det være naturlig at man har en sammenhengende forståelse av og kritisk holdning til arbeidsfeltet man utdanner seg til.

I en undersøkelse som Frankham (2016) utførte blant akademikere i England beskrev akademikere *employability* som noe de var pålagt å implementere i alle studieprogram som et «add-on» til det de allerede underviste. Dette var ofte bestemt av ledelsen og et «top-down» krav. Akademikerne pekte på økte krav til å beskrive innholdet i hva og hvordan undervisningen skulle foregå og hvordan undervisningen ville bidra til personlig utvikling. I følge Frankham er den politiske retorikken at ulike undersøkelser vil føre til forbedringer i studieprogrammene og vil gi studenter en mulighet til å finne ut hvor det er best å studere. Samtidig er det lite belegg for å hevde at studenter faktisk bruker slike undersøkelser før de bestemmer seg for hvor de skal studere.

Frankham (2016) mener at oppmerksomheten på *employability* har endret det generelle miljøet i høyere utdanning ved at det nå er flere ansatte med ansvarsoppgaver knyttet til *employability*. I hele utdanningssektoren er det en økende oppmerksomhet rundt

læringsutbytte og «sluttproduktet» - antall kandidater som gjennomfører, hva slags kompetanse de har og hvordan kompetansen kan brukes i jobb.

3.1.7 Employability og New Public Management

Frankham (2016) viser til politiske myndigheters oppmerksomhet på *employability* i høyere utdanning og hvordan dette på flere områder kan ha negative effekter. Filosofien har en viktig rolle i høyere utdanning, og hun peker på sammenhengen mellom *employability*-debatten som en konsekvens av New Public Management og en nedprioritering av filosofien i høyere utdanning. Hun mener videre at universitetenes heterogenitet som dannelsesinstitusjoner og den akademiske frihet trues av homogene praksiser innført under New Public Management. Mange viktige avgjørelser og praksiser bestemmes administrativt og ikke av akademikerne. Akademikere opererer i dag i et landskap preget av lite tillit hvor man må redegjøre og rapportere, hvor studenter evaluerer og ulike undersøkelser gjerne publiseres på nettet.

Frankham ser på politiske dokumenter om høyere utdanning og «sannheter» som presenteres som at arbeidsgivere trenger ansatte med kunnskap og ekspertise som kan hjelpe oss å konkurrere i et globalt marked eller universitetene produserer ikke de kandidatene arbeidslivet trenger. Hun kaller slike og liknende påstander om at høyere utdanning ikke møter arbeidsmarkedets behov for løgn, fiksjon og halvsannheter som gjøres til gjeldende sannheter i debatten om *employability*.

«...the official rhetoric is not just an illustration of policy; it is also a vehicle through which social reality is constructed and maintained» Suspitsyna (sitert i Frankham, 2016, s. 2).

En rekke undersøkelser er blitt gjennomført med enkle skjemaer for avkryssninger som senere blir presentert som prosentvise oversikter. I undersøkelser hvor en senere har gått tilbake og intervjuet de samme arbeidsgiverne som har svart på disse undersøkelsen og spurt mer i detalj omkring manglende kunnskaper og ferdigheter hos utdannede kandidater, viser det seg at bildet blir mer nyansert. Det som har fremkommet i ulike undersøkelser av Moore og Morton (2015), er at arbeidsgiver i en intervjusituasjon beskriver arbeidet som mer situasjonsbetinget av deres arbeidsplass, og videre at den beste arenaen for slik spesifikk opplæring var på arbeidsplassen. Den enkelte arbeidsplass vil ha sin kultur, arbeidsmåte og rutiner, og det å legge for stor vekt på *employability* i utdanningene kan vise seg å være vanskelig.

Frankham (2016) peker på hvordan det økonomiske språket er blitt en del av språkbruken også i høyere utdanning hvor ord som *produksjon og gjennomstrømming* er vanlige. Den

instrumentelle tilnærmingen til utdanningen som vises i politiske dokumenter og diskurser har gjort utdanning til en *transaksjon* og studenter til *konsumenter*. I undersøkelsen blant akademikere som Frankham gjennomførte i 2015, mente akademikere at studenter er blitt mindre selvstendige, de tar mindre initiativ og over tid er de kanskje mindre i stand til å tenke selv. Det interessante her er at dette er nettopp noe av det arbeidsgivere etterspør, nemlig kandidater som er gode til å tilpasse seg, analysere situasjoner og tilpasse seg en kontekst.

3.1.8 En ny tilnærming til employability?

Speight, Lackovic og Cookers (2013) forskningsprosjekt på *employability* viser at en smal fortolkning av *employability* bidrar til stress hos ulike aktører (stakeholders). De mener at akademia kan klare begge deler samtidig, det vil si at holistisk pensumlitteratur innenfor disiplinene også kan bidra til et bredere perspektiv som er relevant for kandidater i arbeidslivet.

Speight et al. (2013) viser til at Australske universitet er kommet lengst i å tenke nytt omkring *employability* hvor en forsøker å se på disiplinstudier i en bredere kontekst og også verdsette tverrfaglige studier. University of Melbourne har utviklet en tredelt tilnærming i utvikling av pensumet, personlig utvikling, medborger (citizenship) og *employability*. Disse ses som en innbakt del av fagområdet eller disiplinen man studerer. Modellen handler om å lære om *employability*, gjennom disiplinen eller fagområdet du studerer, og dermed unngå å sette de to mot hverandre. Modellen kan bidra til at en beveger seg fra institusjonell kontroll mot en *læringsmodell*.

Speight et al. hevder at slik *employability* oppfattes instrumentelt, vil det være en konflikt mellom *employability* og den akademiske disiplinen. *Employability* slik det ofte forstås møtes med motstand i akademia som selvstendige kunnskapsinstitusjoner. Samtidig er det mange som anerkjenner behovet for samarbeidet med arbeidslivet. Mange akademikere er bekymret for at det blir mindre tid til den faglige kjernen i undervisningen dersom *employability* perspektiver skal integreres i undervisningen. De mener det er en global utfordring hvordan man kan se akademisk læring og læring for *employability* i sammenheng.

Et annet nytt konsept i diskursen omkring *employability* er *life-wide learning* som bygger videre på teorier om *life-long learning* som vektlegger den temporære dimensjonen i læring. *Life-wide learning* vektlegger i tillegg at læring foregår på ulike steder til samme tid, som for eksempel på campus, utenfor campus og i arbeidslivet (Barnett, 2010).

3.2 Fortolkningsrammer for arbeidsrelevans

Basert på teori om *employability* har vi laget en forståelsesramme vi kan bruke i analysedelen av oppgaven for lettere å kunne operasjonalisere dataene våre. I teorien har vi ikke klart å finne en operasjonaliserbar forståelsesramme, og vi har derfor gruppert forståelsen av og tilnærmingen til *employability* i en tabell slik vi har funnet det hensiktsmessig. Andre type forståelsesrammer, som blant annet Harvey (2001) har laget, er mer en oversikt over ulike typer ferdigheter som inngår i ulike forståelser av *employability* og er dermed ikke så godt egnet i vår analyse.

3.2.1 Ulike forståelser av *employability*

Basert på teorien har vi funnet det hensiktsmessig å gruppere forståelsen av arbeidsrelevans i tre ulike forståelser, *Holistisk forståelse*, *Dannelsesforståelse/Reflekterte borgere* og *instrumentell forståelse*.

Holistisk forståelse	Dannelsesforståelse / Reflekterte borgere	Instrumentell forståelse
Brown et al. (2003) Yorke (2004) Harvey (2001)	Tymon (2013) Frankham (2016)	Tymon (2013)
Arbeidsrelevans (<i>employability</i>) er summen av utdanning, ferdigheter, forståelse og personlige egenskaper som gjør en utdannet kandidat egnet til å få ansettelse og lykkes i arbeidslivet I tillegg er kandidater avhengig av konjunkturer i arbeidsmarkedet.	Arbeidsrelevans kan ikke forstås instrumentelt. Universitetenes rolle er å utdanne reflekterte borgere som er nysgjerrige, som har et ønske om å lære og utvikle en kritisk sans med en analytisk tilnærming	Arbeidsrelevans er noe som kan måles ved å se på hvorvidt en kandidat får jobb etter endt utdanning, og hvorvidt utdanningen «matcher» arbeidslivets behov – en større grad av «nytte-tenkning» rundt dimensjonering av ulike utdanninger.

Tabell 1 Ulike forståelser av *employability*

3.2.2 Ulike tilnæringer til employability

I tabell 2 har vi i gruppert ulike tilnæringer i tre modeller, *Læringsmodellen*, *Life-wide learning* og *Konfliktmodellen*.

Læringsmodell	Life-wide learning	Konfliktmodell
Speight et al. (2013)	Barnett (2010)	Keep og Mayhew (2014) Frankham (2016)
<ul style="list-style-type: none">- En lærer om <i>employability</i> gjennom studiene og gjennom disiplinen eller fagområdet du studerer.- Holistisk tilnærming og bredere perspektiv til arbeidslivet.- Beveger seg fra institusjonell kontroll mot en <i>læringsmodell</i>.	<ul style="list-style-type: none">- Bygger videre på teorier om livslang læring.- Vektlegger den temporære dimensjonen i læring - at læring foregår på ulike steder til samme tid, som for eksempel på campus, utenfor campus og i arbeidslivet.	<ul style="list-style-type: none">- Fokus på arbeidsrelevans og nyttetenkning i studiene bidrar til stress hos ulike aktører.- Konflikt mellom arbeidsrelevans og den akademiske disiplinen.- Utviklingen av <i>employability</i>-ferdigheter blir fremstilt som løsningen på en rekke økonomiske og sosiale utfordringer som i virkeligheten er utenfor dens kontroll.- «Wicked problems»

Tabell 2 Ulike tilnæringer til employability

3.3 Teoretisk tilnærming til frafall

3.3.1 Begrepsavklaring og ulike forståelser av frafall

Det finnes mange forskjellige måter å omtale frafall på. Den tidligere forskningen fra 1970- og 80-tallet brukte begrepet «dropout» om studenter som slutter i høyere utdanning mens senere forskning bruker begrepene «non completion» eller «student departure» for å omtale frafall (Hovdhaugen, 2014). Den sistnevnte definisjonen kan skille mellom de som skifter studium (overgang), bytter lærersted (institusjonsfracfall) eller slutter helt i høyere utdanning

(sektorfracfall). Frafall kan dermed skje på flere enn ett nivå og blir også forstått ulikt avhengig av hvilket nivå man måler det på.

I tillegg til å se på frafall knyttet til det enkelte studieprogram, er det interessant å se på flyt mellom studieprogrammene. På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Høgestøl, Nordhagen og Skjervheim (2017) nylig utgitt rapporten «Analyse av studentflyt og sektorfracfall i høyere utdanning i Norge» som viser noen interessante funn. Noe av bakgrunnen for rapporten er blant annet behovet for mer kunnskap om frafall etter innføring av ny finansieringsmodell for høyere utdanning i 2017. Endringer i finansieringssystemet vil føre til at 20 prosent av den resultatbaserte finansieringen vil være knyttet til avlagt grad. Den nye finansieringsmodellen innebærer at når studenter bytter lærested, vil det være den nye institusjonen hvor studenten avlegger graden som får uttellingen for avlagt grad, uavhengig av hvor mange studiepoeng studenten har tatt ved det opprinnelige lærestedet. Det blir dermed viktigere fremover at studenter blir ferdig med en grad ved samme institusjon.

Problemstillingen rapporten belyser er hvorvidt studenter som slutter ved et studium fullfører et studium ved en annen institusjon eller ikke, og dermed regnes som frafalt fra sektoren.

Analysen opererer kun med to typer frafall (s. 16):

- Sektorfracfall - studenter som avslutter et studium uten å oppnå bachelorgrad
- Institusjonsfracfall – studenter som skifter lærested i løpet av studiet

Tidligere forskning av Hovdhaugen og Aamodt (2009) på frafall i studiene viser at utdanningssystemet i Norge, Sverige og Danmark er svært fleksibelt sammenliknet med andre land. Dette er resultat av en politisk satsing som gjør det ganske uproblematisk for studenter å ta med seg studiepoeng fra ett studieprogram til et annet. Her skiller de nordiske landene seg fra de fleste andre land, der en ser mye lavere mobilitet mellom studiesteder. Høgestøl et al. (2017) peker på at fleksibilitet dermed kan ha positivt utfall for frafall fra sektoren, men at det har negativ effekt på institusjonsfracfallet. Institusjonene risikerer dermed å bli «straffet» for en fleksibilitet som er politisk villet. Analysen viser at institusjonsfracfallet er større blant de store universitetene og mindre blant høgskolene, og det er større mobilitet til høgskolene.

Tidligere forskning på hva som er med og påvirker gjennomføring og frafall i høyere utdanning peker på følgende faktorer på institusjonsnivå som kan bidra til bedre gjennomføring (Høgestøl, 2017, s. 11):

- institusjonens målsettinger og prioriteringer av tiltak for å hindre frafall
- legge vekt på faglig og sosial integrasjon av studenter
- ulike støttetjenester for studenter
- organisering av studiene
- organisering av undervisning og tilbakemeldinger
- følge med på studenters progresjon
- fokus på førsteårsstudentene

Samtidig viser analysen til nyere forskning på området som konkluderer med at det først og fremst er forhold *utenfor* lærestedet som er årsak til frafall og mobilitet. Forskningen konkluderer med at det lærestedene gjør i liten grad kan påvirke frafallet. I Høgestøls et al. (2017) studie om studenter som bytter lærested, svarer kun 20 prosent av de som byttet studium og institusjon, at institusjonen kunne gjort noe for å påvirke avgjørelsen om å bytte.

Ved Universitetet i Agder er det utarbeidet en rapport om frafall fra studiene, og frafall defineres her på tre ulike vis (UiA, 2015).

1. Frafall fra studieprogram hvor man ble tildelt studierett.

Dette innebærer at også studenter som bytter studieprogram regnes som frafall fra programnivå.

2. Frafall fra UiA.

Dette innebærer at studenter som velger å fullføre studieprogram, men ved en annen institusjon også regnes som frafalt. På nasjonalt nivå vil ikke disse studentene regnes som frafall hvis de fullfører program ved ny institusjon.

3. Frafall fra høyere utdanning generelt.

Dette er den gjengse oppfatning av frafall.

Tidsperspektivet man benytter seg av i slike analyser vil også være med å påvirke frafallstallene. Studenter kan av ulike grunner ta pause i studiene. På kort sikt vil disse bli registrert som frafall, men på lengre sikt vil dette bli reversert hvis studenten gjenopptar studiene og oppnår en kvalifikasjon. En annen måte å undersøke frafall er å se på andelen studenter som er igjen i studiet eller som oppnår kvalifikasjon (gjennomføring). For å belyse dette best mulig vil vi i denne oppgaven vise til statistikk på både gjennomføring og frafall i de utvalgte studieprogrammene.

3.3.2 Teoretisk fortolkningsramme for årsaker til frafall

Den internasjonalt mest anerkjente fortolkningsrammen for å undersøke årsaker til frafall bygger på Vincent Tintos modell om at studenter som ikke blir sosialt og akademisk integrert i studiene vil forlate høyere utdanning (Hovdhaugen, 2014). Modellen introduserer fire konsepter:

1. *Adjustment* / Tilpasning
Hvorvidt studenten tilpasser seg sosialt og akademisk til lærerstedet.
2. *Difficulty* / Vanskeligheter
Hvorvidt studenten møter vanskeligheter i å møte nivået som kreves i høyere utdanning.
3. *Incongruence* / Uoverenstemmelse
Om studenten er i overenstemmelse med eller passer inn med lærerstedets verdier.
4. *Isolation* / Isolasjon
Dette oppstår når det ikke er tilstrekkelig kontakt mellom studenten og universitetet.

Felles for alle disse konseptene er om studenten er tilstrekkelig integrert, både sosialt og akademisk, og at dette påvirker hvorvidt de slutter å studere eller ikke.

Modellen er mye brukt i forskningen på frafall, men den har fortsatt begrenset empirisk støtte. Den er vanskelig å bruke da den stiller høye krav til data, blant annet gjennom paneldata (f.eks. spørreskjema eller intervju av studenter), og det er vanskelig å få høy deltagelse i slike studier.

Annen forskning på feltet (Hovdhaugen, 2014) forklarer mulige årsaker til frafall som at studentene:

- a) *ikke var godt nok forberedt til høyere utdanning*

Dette kan innebære at de ikke hadde nok informasjon om kravene til høyere utdanning, at de ikke hadde en ide om hva som krevdes for å ta høyere utdanning eller at de hadde urealistiske forventninger til studiene. Mao. mestrer ikke utdanningen.

- b) *ikke har valgt rett utdanning*

Dette kan innebære at studentens forventninger ikke blir innfridd eller at studenten ikke passer godt inn i studiet, med andre ord manglende samsvar mellom tilbud og forventning.

3.4 Organisasjons- og ledelsesteori

Strand (2007) peker på at ledelse i offentlig sektor foregår i en demokratisk kontekst hvor ledere er underlagt politisk ledelseskontroll. En leder må kunne leve med den grunnleggende konflikten mellom politisk definerte oppgaver og borgernes krav, og en rasjonell organisering og analyse av organisasjonen. Samfunnsutviklingen har gått i retning av mer krevende brukere som stiller andre krav til informasjon, innsyn og deltakelse. Beslutningsprosessene er ofte tungroddede og krevende, og utfra en planleggers ståsted ikke alltid rasjonelle. I tillegg er det ofte komplekse oppgaver som skal løses, og en leder må prioritere mellom store ressurskrevende oppgaver og oppgaver som kan være mer trivielle.

Ifølge Strand (2007) må ledere i det offentlige erkjenne sin lederposisjon, de må ha et ønske om å være leder, og må kunne skape seg et handlingsrom og finne ut hvor langt man egentlig kan gå. En leder må også utvikle gode insentivordninger i virksomheten, kanskje med større fokus på faglig anerkjennelse, muligheter for faglig utvikling og kompetanseheving enn kroner og øre.

Vi bruker ofte ordet organisasjoner om bedrifter eller en institusjon, men det som bestemmer hva en organisasjon er, er «når flere mennesker settes sammen på en systematisk måte for å løse en oppgave» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 18). Det er særlig to trekk som kan være av betydning med hensyn til adferd i organisasjoner. Det ene er organisasjonens maktforhold og det andre er organisasjonskulturen. Det er ulike oppfatninger av hva kultur er, men det er likevel noe teoriene enes om, at kultur er et felles, kollektivt fenomen som deles av mennesker i de samme sosiale omgivelsene og at kultur er noe man lærer, ikke arver. Vi velger her å bruke Hofstedes definisjon på kultur: «the collective programming of the mind which distinguishes one group of people from another» (Jamil, 2014, s. 178).

Kulturperspektivet i organisasjonsteorien forbindes med uformelle verdier og normer i organisasjoner som har betydning for virksomheten. Hvilken del av kulturen er det mulig å forandre og hvilke faktorer må være tilstede for at kultur kan endres? En organisasjonskultur har best forutsetning for å lykkes dersom den utsettes for press. Det kan være en intern krise i organisasjon, eller et påtrykk utenfra om å redusere kostnader, eller det kan være en mulighet som åpner seg på grunn av ny teknologi eller at markedet endrer seg. En krise kan også forårsakes av ledelsen i en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

3.4.1 Fire fortolkningsrammer

I denne oppgaven har vi valgt som teoretisk utgangspunkt å bruke Bolman og Deals fire fortolkningsrammer med utgangspunkt i deres bok «Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse» fra 2014. Boken er basert på ulike retninger i organisasjonsteori innenfor flere av samfunnsvitenskapene, særlig sosiologi, psykologi, statsvitenskap og sosialantropologi. En fortolkningsramme er «et sammenhengende sett av ideer som danner et prisme eller en linse, som lar deg se og forstå bedre hva som foregår fra dag til dag» (Bolman, Deal & Thorbjørnsen, 2014, s. 67). Metaforer for fortolkningsrammene kan være kart, briller, verktøy eller perspektiver og kan beskrives som en mental modell for å forstå hva en står overfor og hva du kan gjøre med det.

Bolman og Deal har utfra egen forskning og praksis laget et rammeverk med fire fortolkningsrammer eller perspektiver på organisasjon og ledelse:

1. Den strukturelle rammen
2. Human resource-rammen
3. Den politiske rammen
4. Den symbolske rammen

I henhold til Bolman og Deal (2014), vil en god leder ønske seg et bredt utvalg av redskaper og en evne til å bytte briller, alt etter hvilken situasjon man er i – noe som krever erfaring og innsats. Ledere som klarer å bruke alle fire, og bytte mellom ulike rammer, vil bedre forstå hva organisasjoner er. Dette er det blitt forsket mye på, og forskning viser at effektive ledere har evnen til å bruke flere perspektiver. Det vil som regel være ulike måter å løse problemer på, og ulike perspektiver eller fortolkningsrammer vil gi ulike narrativer. Forskning viser at en svært viktig egenskap ved ledere som lykkes er en «usedvanlig iherdighet når det gjelder å trekke ut noe verdifullt av sine erfaringer og å oppsøke erfaringer med rike muligheter for egenutvikling» (Bolman et al., 2014, s. 36).

Mangel på fantasi og kreativitet hos ledere fremheves av Langer (siteret i Bolman et al., 2014, s. 44) som en årsak til at store ambisjoner mange ganger gir skuffende resultater. Bolman og Deal peker på kunst eller «kunstnerens» egenskaper som fortolker erfaringer som kan forstås, verdsettes og føles av andre, og som en egenskap moderne organisasjoner har for lite av i sin streben i å oppnå kvalitet, engasjement og kreativitet.

De fire fortolkningsrammene beskrives med ulike metaforer, begrep og utfordringer i tabellen under (Bolman et al., 2014, s. 43).

	Strukturell	Human resource	Politisk	Symbolsk
Metafor for organisasjon	Fabrikk eller maskin	Familie	Jungel	Karneval, tempel, teater
Sentrale begreper	Regler, roller, mål, politikk, teknologi, omgivelser	Behov, ferdigheter, relasjoner	Makt, konflikt, konkurranse, politikk	Kultur, mening, metaforer, ritual, seremoni, historier, helter
Bilde av ledelse	Sosial arkitektur	Myndiggjøring	Å være frontfigur; å ha «politisk teft»	Inspirasjon
Grunnleggende ledelsesutfordringer	Å forme strukturen etter oppgaver, teknologi og omgivelser	Å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre	Å utvikle et maktgrunnlag og bestemme hva som må gjøres	Å skape tro, skjønnhet og mening

Tabell 3 Bolman og Deals fortolkningsramme

Vi vil i de videre avsnittene beskrive de ulike rammene.

3.4.2 Den strukturelle rammen - fabrikken

Dette perspektivet er preget av en instrumentell tenkning og en forståelse av at en fatter rasjonelle valg etter underliggende analyser. Det er preget av måling og det å finne variabler som best måler effektivitet. Tilnærmingen vil være mer systematisk, der en strukturerer, organiserer og planlegger for at alt skal gli i maskineriet. Organisasjonen ses som en mekanisme der menneskene inngår som en aktør eller som et tannhjul i en organisasjon. Den blir ofte framstilt ved organisasjonskart, der organisasjonen fordeler ansvarsområder og utformer regler, strategier, prosedyrer og ledelseshierarkier for å koordinere de forskjellige aktivitetene til en enhetlig strategi. I den strukturelle rammen er det den sosiale konteksten en først og fremst ser på, en ser forbi enkeltpersoner, og ser i større grad på hvordan den enkelte kan bidra til å nå et felles mål og hvordan en kan fordele ansvaret mellom ulike roller og ulike avdelinger (Bolman et al., 2014).

Forfatterne viser til to teorier som den strukturelle rammen er basert på. Frederick W. Taylor var opphavsmann til «vitenskapelig ledelse» der arbeidsoppgavene ble delt opp i små enheter og hvor arbeiderne ble omskolert for å gi maksimal effektivitet. Den strukturelle fortolkningsrammen bygger også på Max Weber og det monokratiske byråkrati som var basert på rasjonalitet. Hans modell beskriver de viktigste trekkene ved byråkratiet som fast arbeidsdeling, hierarki av stillinger, regler, ansettelse basert på faglige kvalifikasjoner og ansettelse i byråkratiet som en langsiktig karriere. Fra 1960-tallet har en rekke forskere blant dem James D. Thompson, videreutviklet Webers teori om den byråkratiske modellen, blant annet med forskning på hvordan en organisasjons struktur virker inn på produktivitet og effektivitet og på moralen. I henhold til Thompson gjør organisasjoner det de gjør fordi man antar at de er rasjonelle eller fornuftige. Samtidig vil usikkerhet gjøre det vanskelig å være rasjonell. Jo større usikkerhet en organisasjon må hanske med, jo mer skjønn må utøves, og samtidig vil større bruk av skjønn gi nye utfordringer, for hvordan kan skjønn kontrolleres? Thompson kaller dette en organisasjons paradoks - samtidig som en må prøve å minske usikkerhet må en ha fleksibilitet. Thompson peker på teknologien og omgivelsene som de to største kildene til usikkerhet. I tillegg vil den «menneskelige variabelen» være en kilde til usikkerhet (Bolman et al., 2014).

I den strukturelle rammen ser man særlig på hvilken rolle strukturen har for det som skjer på arbeidsplassen. Bolman og Deal (2014, s. 74) kaller strukturen for «et grunnriss for mønsteret av formaliserte forventninger og samhandling mellom interne deltakere og eksterne interessenter».

Adler og Borys (sitert i Bolman et al., 2014, s. 75) peker på at type struktur og graden av rigiditet er like viktige. Formelle strukturer kan være positivt hvis det bidrar til god arbeidsmoral og at arbeidet blir gjort. Likeledes kan formelle strukturer være negative dersom det blir en hindring, for mye byråkrati eller kontroll fra ledelsen. I stabile omgivelser vil strukturer ofte være regelorienterte og hierarkiske, mens det har vært en overraskende endring de siste årene som går i retning av mer fleksible strukturer med vekt på medvirkning og kvalitetsytelse. Press utenfra som globalisering og teknologiutvikling, forventning hos kundegrupper, konkurranse og endringer i arbeidsstyrken har ført til nytenkning rundt struktur.

Bolman og Deal (2014) peker på behovet for både vertikal og horisontal samordning i en organisasjon, avhengig av hvilke utfordringer eller problemer en skal løse. Strukturelle krav

vil også avhenge av type organisasjon og ansatte. Ansatte med høy utdanning vil som regel ønske seg større grad av autonomi og bruk av skjønn.

I en vertikal struktur vil det som regel være en leder av en enhet som har formell autoritet til å lede enheten for å oppnå organisasjonens mål ved å administrere og treffe beslutninger, løse konflikter og ved å gi både belønninger og sanksjoner. I følge Bolman og Deal, skal en vertikal struktur fungere er man avhengig av at leders autoritet blir godkjent både av dem en har under seg i organisasjonen og de som er over. I en vertikal struktur vil regler og retningslinjer, prosedyrer og instruksjoner være viktige. Det skaper forutsigbarhet og setter en standard for en bestemt kvalitet. En horisontal struktur vil være preget av mindre formelle strukturer og mer fleksibilitet. I en slik struktur vil det da ofte oppstå andre formelle og uformelle arenaer og møter, arbeidsgrupper, nettverk eller matrisestrukturer. I store, komplekse organisasjoner vil det være et større behov for horisontal kommunikasjon for å løse oppgaver på tvers av enheter.

Mintzberg (1979) har utviklet en organisasjonsmodell for å forklare ulike typer organisasjonsformer med en operativ kjerne, en mellomledelse og en strategisk ledelse. Disse vil variere avhengig av hvilken del som er mest vektlagt i en organisasjon. En av de organisasjonsformene vi vil gå nærmere inn på er fagbyråkratiet. Eksempler på *fagbyråkratier* er sykehus eller høyere utdanningsinstitusjoner. Endringer i omgivelsene eller reformer i offentlig sektor gjør ofte lite inntrykk i et fagbyråkrati og endringer skjer langsomt. Ofte vil endringer oppfattes som irriterende momenter. Den enkelte forsker kan være helt i front på sitt fagområde, mens institusjonene som helhet vil ha en svært langsom endringstakt. Når fagbyråkratier i for stor grad prøver å standardisere og styre den operative kjernen, vil de ofte skape misnøye og mislykkes. Dersom det oppstår en kamp mellom ledelse og den operative kjerne, vil ofte resultatet være at den operative kjernen vinner kampene. De vil ha en sterkere tilhørighet til faget enn til institusjonene de tilhører.

Utfordringene til det strukturelle perspektivet er når en organisasjon ikke fungerer optimalt, da må organisasjonen strammes opp. Problemene oppstår når strukturene ikke passer til situasjonen, da blir det nødvendig med omorganisering. Mye av reformtenkningen bygger på dette perspektivet. Tilnærmingen kjennetegnes av tanken om at en kan lede gjennom å måle. Det kan gi en begrenset forståelse av en organisasjon, dessuten kan selve målingen påvirke adferden i en organisasjon som benytter seg av en mer instrumentell tenkning. Den har visse begrensninger og blir utfordret av human resource tenkningen (Bolman et. al., 2014).

3.4.3 Human resource-rammen - familien

I dette perspektivet er mennesket i sentrum, der en tar hensyn til mennesket og ikke storsamfunnet. Her er tanken at en får mest ut av en organisasjon ved å forme individene. En leder klarer ikke å få til en reform eller endring uten å ha med seg menneskene i organisasjonen. Antakelsene som ligger til grunn i human resource-rammen er at organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskers behov og ikke motsatt, og at begge, organisasjon og menneske, er gjensidig avhengig av hverandre. Når organisasjonen og mennesket er til gagn for hverandre, og når enkeltmenneske finner arbeidet meningsfylt og får brukt sine talenter, får organisasjonen igjen for det ved å få nye ideer og den energien den trenger. Når dette balanseforholdet er i utakt, vil begge lide under det ved opprør, tilbaketrekking eller motstand (Bolman et al., 2014).

Menneskelige behov og motivasjon i jobben står sentralt. Det å motivere fordrer at en forstår og gir tilbakemelding på ulike behov den enkelte har i jobben. Motivasjonsmodeller som Maslows behovshierarki er svært utbredt og akseptert i ledelse, og inneholder et sterkt budskap: «Hvis du leder utelukkende ved hjelp av pisk og gulrot, får du bare tak i deler av de kreftene og talentene som mennesker har å tilby» (Bolman et al., 2014, s. 152).

Chris Argyris (sitert i Bolman et al., 2014) viser til menneskers grunnleggende ønske om selvrealisering. Det er en grunnleggende konflikt mellom dette og hvordan de tradisjonelle prinsippene om ledelse i organisasjoner var oppbygd med spesialisering av arbeidsoppgaver for å oppnå mest mulig effektivitet. Argyris forsket på amerikanske organisasjoner på 1950- og 60-tallet, og hevdet at organisasjoner ofte behandlet ansatte som barn, og ikke som voksne ansvarlige mennesker. Det tok tid før human resource tankegangen fikk fotfeste.

Samlebåndsmindset holdt lenge stand og ga økonomisk uttelling. Human resource tankegangen har etter hvert fått større gehør i organisasjoner. Mange forskere har hevdet at arbeidsgivere ikke investerer nok ressurser og tid til å utvikle arbeidsstokken sin, og investering i egne ansatte vil være et konkurransefortrinn for organisasjonen (Bolman et al., 2014).

Et større globalt arbeidsmarked har ført til ny diskusjon om dilemmaer i organisasjoner – skal en fokusere på mennesker i organisasjoner eller harde nedskjæringer? Human resource perspektivet vil mene at det vil lønne seg å investere i sine ansatte. Ved harde nedskjæringer risikerer man å miste lojale, motiverte og talentfulle ansatte og dermed oppnå dårlige resultater. Utfordringen her blir å skreddersy organisasjonen til menneskene som jobber der,

og å finne en form som lar folk gjøre den jobben som skal gjøres og ikke minst trives med det (Bolman et al., 2014).

3.4.4 Den politiske rammen - jungelen

I den politiske fortolkningsrammen er organisasjonen en «turbulent arena for en stadig kamp mellom individuelle interesser og gruppeinteresser» og hvor makt og konflikt er sentrale elementer (Bolman et al., 2014, s. 220). Her spiller maktperspektivet inn for å påvirke adferd, det blir viktig at en leder forstår maktbegrepet og har en evne til å bygge koalisjoner og forhandle med de sterkeste aktørene. Organisasjonen betraktes som en arena for konkurranse, om innflytelse, der det er konstant kjøpslåing og allianser om knappe ressurser. Spørsmålet blir; Hvem har makt i en organisasjon?

I følge Mann (sitert i Bolman et al. 2014), er makt en sentral faktor i alt vi mennesker gjør og i hvordan hele samfunnet fungerer. På ulike nivåer i organisasjoner, og særlig i offentlig sektor, er det en synlig kamp om innflytelse hvor det foregår et politisk press for å oppnå det en ønsker. Det er en knapphet på ressurser og ulike preferanse som vil føre til konflikter. Cyert og March (sitert i Bolman et al. 2014, s. 226-227), ser på organisasjoner som bestående av koalisjoner og underkoalisjoner, eller allianser, hvor det foregår en kjøpslåingsprosess mellom medlemmene for å oppnå målene en ønsker. Der konflikter i den strukturelle rammen anses som en hemske for utvikling, blir konflikter i den politiske fortolkningsrammen sett på som en normal og nødvendig del av organisasjonslivet, og ikke noe man bør unngå. Samtidig blir det viktig hvordan man håndterer konflikter – det kan gjøres på gode og dårlige måter og kan være både positivt og destruktivt. En kan se på konflikter som bidrag til endring, til nyskaping og kreativitet. Konflikter kan være både horisontale, det vil si mellom avdelinger og enheter, og vertikale, mellom ulike nivåer, eller være verdikonflikter (Bolman et al., 2014).

Foucault (sitert i Bolman et al., 2014) mener vi må slutte å se på makt som utelukkende negativt, men som produktivt – «den produserer virkelighet». Gamson (sitert i Bolman et al. 2014) kaller to forskjellige roller i organisasjoner for makthavere og partisaner, hvor partisanere er et medlem som forsøker å påvirke nedenfra og opp, og makthavere er igangsettere av sosial kontroll. Begge har ulike muligheter for å bruke makt. Partisanernes ulike maktkilder kan legge begrensninger på hva en leder kan klare å utrette. Kotter (sitert i Bolman et al. 2014) peker på at ledere opplever et «maktgap» ved at posisjonen de har i organisasjonen gjør det vanskelig å gjøre jobben. Faktorer som kan gjøre gapet mindre kan være virkemidler som fagkunnskap, insentiver, personlig makt eller allianser.

Som leder vil en trenge politiske ferdigheter og en må bygge relasjoner for å nå sine mål. Samtidig må lederen balansere hensynet til verder og etiske prinsipper. I den politiske fortolkningsrammen er det derfor viktig å bygge koalisjoner, forstå folks roller, og det kan bety at en må delta i et politisk spill for å få til det en ønsker. utfordringer til dette perspektivet blir enten når makten spres slik at ingenting blir gjort, eller at den blir samlet på feil sted. Det kan føre til at spillet blir styrt av noen helt andre enn de man trodde (Bolman et al., 2014).

3.4.5 Den symbolske rammen - teateret

Den symbolske rammen henter sitt tankegodt fra blant annet organisasjonsteori, sosiologi, sosialantropologi og statsvitenskap og symbolske begreper fra Jung og Freud som forsket på typeteori og menneskets psyke. I dette perspektivet er det forståelsen av kultur, symboler og verdier som spiller inn. Nøkkelen til suksess er å jobbe med aktørene i en organisasjon gjennom ritualer og seremonier. En leder kan i denne tilnærmingen forsøke å påvirke mennesker gjennom normer og verdier. Dette handler om kulturen i en organisasjon, hvor nøkkelen til et godt lederskap er å jobbe med kulturene, forstå og påvirke de. En leder vil fungere som en orkesterleder, ved å styre de og forklare deres rolle i spillet. utfordringen kommer når symbolene taper mening, spillet blir dårlig eller ritualene mister makt.

I henhold til Clark (sitert i Bolman et al., 2014) er myter og legender i større eller mindre grad viktige elementer i alle organisasjoner. Verdier i en organisasjon er viktige og representerer det som skjer i praksis, uavhengig av hva som måtte stå nedfelt i strategier og dokumenter, og verdiene støttes av myter i en organisasjon. En organisasjon som har et tett samspill mellom myter, verdier og visjon vil ofte yte bedre. I den symbolske rammen vil helter og heltinner, fortellinger og historier ha en sentral plass. Organisasjoner som fungerer godt har ofte mange historier, blant annet om tidligere ledere eller enkelte ansatte som har utmerket seg. Slike historier er med på å danne tradisjon i en organisasjon.

Bolman og Deal viser til noen suksesskriterier for teamarbeid i den symbolske rammen og peker på at noen av årsakene til at teamarbeid ikke fungerer er mangel på «sjel og ånd» eller «tro» for å bygge et fellesskap og en felles kultur, og også mangel på humor og lek. Først da vil teamet finne sin sjel og kunne yte på topp. I den symbolske rammen vil ledere som forstår hva symboler kan bety i organisasjonen bidra til en samlende bedriftskultur, så lenge bedriftskulturen og krav i markedet fungerer sammen.

I svært mange organisasjoner er evaluering av virksomheten viktig, og mange interne og eksterne evalueringer krever ressurser og energi i en organisasjon, og kanskje er det bare noen få evalueringer som fører til forbedringer. I den symbolske rammen, kan evalueringer sees på som drama som «forsikrer publikum om at organisasjonen er ansvarlig, seriøst og godt ledet». Weiss (sitert i Bolman et al., 2014, s. 334) sier følgende om evalueringer:

«selv om resultatene sjelden blir lagt til grunn for beslutninger, kan metodisk evaluering – med sine magiske tall – brukes som et kraftig våpen i politiske stridigheter eller som en effektiv rettferdiggjøring av beslutninger som allerede er tatt».

3.4.6 Antakelser om leders adferd gitt de fire fortolkningsrammene

Gitt de fire fortolkningsrammene har vi formulert noen antakelser for hvordan de ulike perspektivene vil avspeile seg i arbeidet med arbeidsrelevans og frafall i studiene.

I den *strukturelle rammen* vil en leder søke å forstå hva omgivelsene forventer av dem. De vil være opptatt av mål og klare strategier for å håndtere krav om økt gjennomføring av studiene og redusere frafall. De vil jobbe instrumentelt for å løse utfordringene og utvikle en «produksjonslinje» for å tilpasse seg de strukturelle forhold. En vil anta at en leder, gitt de politiske føringene, nye forskrifter og signaler fra ledelsen, systematisk vil gjennomgå studieporteføljen for å undersøke i hvilken grad studienes arbeidsrelevans er en del av studiene, og eventuelt finne tiltak for at det ble en integrert del av studiene. En vil i den strukturelle rammen anta at en leder ville brukt tilgjengelige evalueringer og undersøkelser, gjøre analyser og iverksette egne evalueringer der det var behov for det. På samme måte kan vi anta at en leder i arbeidet knyttet til frafall i studiene ville systematisere studiedata om frafall og knytte dette an til svarene fra studentundersøkelsene om studentenes vurderinger og samtaler med studentene. Deretter ville de finne tiltak for å redusere frafall. En leder i et strukturelt perspektiv ville ha en strategi for å se hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit, delegere ansvar til studiekoordinator og faglærere og hatt tiltak for å sikre at de fikk gjennomført det de hadde satt seg mål å gjøre. Gitt den strukturelle rammen antar vi at det er denne type adferd vi vil observere, en leder med en strategi og en struktur for oppfølging.

I *human resource-rammen* vil en leder ikke agere som i en fabrikk slik som i den strukturelle rammen, men mer som i en familie. Gitt human resource-rammen kan vi anta at det for lederen er viktig å utvikle et fellesskap i fagmiljøet og på instituttet. Instituttet vil antakelig være et typisk fagbyråkrati, og vil være preget av enkeltindivider som brenner for sine fagområder. Lederen vil i human resource-rammen være opptatt av å skape gode relasjoner

mellom ansatte på instituttet. Lederen vil oppfordre til en «bottom-up» adferd for å jobbe med arbeidsrelevans og frafall i studiene og en ansvarliggjøring av den enkelte ansatte for fellesskapet. Arbeidet med studieporteføljen vil være noe de gjør i fellesskap og noe de blir enige om - skal en få jobbet med arbeidsrelevans og frafall i studiene, må en ha de ansatte med på laget. De ansatte er den viktigste ressursen på instituttet, og særskilte behov for kompetanseheving, samskaping og enighet er viktig. Ansvar blir delegert nedover i systemet. Lederen tilpasser seg organisasjonens behov, men kombinerer dette med å ta med de ansatte i gjennomføringen. Gitt human resource-rammen antar vi at den typen adferd vi vil observere vil handle om at lederen forsøker å få alle med i et felles løft for organisasjonen og fellesskapet.

I den *politiske rammen* er det alles kamp mot alle om ressursene. Vi antar at fagmiljøet eller instituttet vil være et typisk fagbyråkrati som kjennetegnes av at politiske føringer og endringer gjør lite inntrykk. I den politiske rammen vil en anta at en vil observere forhandlinger mellom leder og ansatte i organisasjonen, og mellom leder og ulike fagmiljø, for å få til endring i studieplanene og for å sette inn tiltak mot frafall. Leder vil være opptatt av konkurranse og gjøre det godt på evalueringer og statistikker og vil bruke resultatene der det trengs for å få til endringer. Der en ser rom for forbedringer vil det gjennomføres ved at en ser elementer av kjøpslåing med de ansatte på instituttet om for eksempel tid på arbeidsplanen, eller søknad om midler til å få gjennomført noe. En vil anta at en leder spiller på konkurranse mellom ansatte og mellom fagmiljø og ikke er redd for å bruke makt og list for å få gjennom sin strategi. Gitt denne rammen vil vi anta å observere en leder med politisk teft og som driver et forhandlingsspill med sine ansatte og som ikke er redd for å bruke personlige insentiver. En vil også anta at en leder vil kunne bruke sanksjoner der ansatte motsetter seg endring. En vil gjerne se konflikter på instituttet på grunn av knapphet på ressurser. Her vil lederen jobbe for å bygge allianser i fagmiljøet sammen med de sterkeste aktørene for å få gjennomført sin strategi.

Innenfor *den symbolske rammen* vil en leder ha fokus på kulturen på instituttet, og de normer og verdier som ligger til grunn for den og som styrer adferden. Lederen anerkjenner de tradisjonelle akademiske verdiene som ligger til grunn i fagmiljøet og historier om tidligere ansatte og måten å gjøre ting på som har betydning. I et forsøk på å få til endringer i studieplanene og jobbe med frafallsproblematikk, vil lederen forsøke å endre kulturen på instituttet. En vil anta at lederen vil bruke påtrykk utenifra eller trusler/kriser for å endre kulturen. Eksempler på dette kan være endringer i finansieringssystemet som kan bidra til

dårligere budsjett på instituttet, få søkere, større fokus på arbeidsrelevans fra media og politiske myndigheter eller dårlige resultater i evalueringer. En leder vil bruke dette som et middel til å få de ansatte med og vil fokusere på å møte nye krav til studiene ved å bygge fellesskap om å få til endringene og påvirke gruppens vante oppfatninger om hva ens oppgaver er.

4 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi har gjennomført opplegget for våre undersøkelser. Kvalitative og kvantitative metoder egner seg begge for å samle inn empiri i ulike sammenhenger. Tidligere skilte man tydeligere mellom de to tilnærmingene, og det var tilhengere av den ene eller andre metoden som kjempet for sitt syn. Jacobsen (2015) viser til at det i dag er mer vanlig å ha et pragmatisk syn på metodisk tilnærming, og man kombinerer de metodene som egner seg best for det man skal undersøke. Undersøkelsen vår er først og fremst basert på kvalitative metoder i form av intervjuer, tekstanalyse og data fra dokumenter som har interesse for problemstillingen vår. I tillegg bruker vi kvantitativ metode ved at vi henter og analyserer talldata fra undersøkelser og finner statistikk i databaser på de studiene vi har valgt ut i undersøkelsen.

Prosjektet ble vurdert som meldepliktig av NSD, og undersøkelsesopplegget ble godkjent.

4.1 Undersøkelsesopplegget

I undersøkelsen har vi valgt å bruke casestudie. De fleste definisjoner av casestudier peker på at det er en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter (Jacobsen, 2015). I vår undersøkelse har vi valgt å se på fire bachelorprogram og beskrive enhetene på et mellomnivå i organisasjonen. Vi har valgt et intensivt design ved å konsentrere oss om fire studieprogram ved to fakultetet ved Universitetet i Agder.

Problemstilling:

- *Hvordan forstås arbeidsrelevans?*
- *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall?*
- *Hvilke utfordringer møter instituttledere i dette arbeidet?*

4.1.1 Nærhet til egen organisasjon

Denne oppgaven inngår i et erfaringsbasert masterprogram i ledelse. Gjennom studiet har vi kunnet knytte skriftlige oppgaver til egen arbeidsplass og praksis, noe som har opplevdes som svært meningsfullt og lærerikt. Dette er også noe studieprogrammet oppfordrer til – å reflektere over egen praksis og endringsprosesser ved egen arbeidsplass.

Jacobsen (2015) peker på noen fordeler og ulemper ved å studere egen organisasjon som vi vil gå litt nærmere inn på her. Vi har begge vært ansatt i organisasjonen i mange år og har også mange års fartstid i ulike stillinger, blant annet som rådgivere på instituttnivået, og kjenner derfor organisasjonen svært godt. I dag jobber vi begge i fakultetsdirektørens stab ved Fakultet for samfunnsvitenskap som henholdsvis rådgiver for forsknings- og doktorgradsadministrasjon og som seniorrådgiver for det studieadministrative arbeidet ved fakultetet. En av oss sitter i tillegg i universitetets Studieutvalg. Studieutvalget har delegert ansvar fra universitetsstyret og godkjenner blant annet nye studieplaner. Vi har dermed tilgang til informasjonen vi trenger via databaser, statistikk og undersøkelser. Det har dermed vært enkelt for oss å identifisere intervjuobjekter. Som ansatt i organisasjonen møter man gjerne større åpenhet og tillit, en kjenner til både formelle og uformelle strukturer, organisasjonens historie og språket som brukes. Disse fordelene kan gjøre det enklere å vurdere kvaliteten på den informasjonen vi får. Det betyr at vi har en nærhet til stoffet vi skal jobbe med og til noen av intervjuobjektene våre.

Det er viktig å reflektere over eventuelle ulemper nærhet til egen organisasjon kan ha. Som ansatt i organisasjonen vi studerer kan det være vanskelig å holde nok kritisk avstand til det vi skal studere. I kunnskapsorganisasjoner slik som universitetet, samarbeider den vitenskapelige staben nært med den administrative staben. Samtidig finnes det en viss spenning mellom disse to gruppene som vi er klar over. Administrasjonen kan for noen oppleves som byråkratisk og brysom. Det at vi som administrativt ansatte har valgt å intervju instituttledere av jobben deres, kan oppleves vanskelig for noen, og faren er at vi kan oppleves som partiske eller kritiske. Nielsen og Repstad (1993) peker på at det kan være vanskelig å få relevante data dersom en krysser hierarkiske nivåer i en organisasjon. Dette har vi vært bevisst på før intervjuene. Det var viktig for oss å klargjøre i starten av intervjuet at dette er et område vi ønsker å finne ut mer av, og som vi i utgangspunktet ikke har sterke meninger om.

4.1.2 Utvelgelse av studieprogrammene

Universitetet i Agder tilbyr ca. 100 bachelor- og masterprogram, og omtrent halvdelen av studentene studerer ved et profesjonsstudium som lærerutdanning, sykepleie, sosionomutdanning. Vår interesse har primært vært knyttet til studier i samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagområder. Det er i disse fagområdene det har vært mest diskusjon i media og i sektoren om arbeidsrelevans og nytteverdien av studiene. Vi har valgt ut studier som for det første ikke er typisk yrkesrettede utdanninger, men mer

disiplinorienterte og tverrfaglige, for det andre der overgangen fra studier til arbeidsliv kan virke vanskeligere, og for det tredje at det er stort frafall fra studiene. Vi har valgt å fokusere på bachelorprogram i denne oppgaven, først og fremst fordi vi opplever at det er bachelorstudentene som uttrykker størst bekymring om de får jobb etter endt utdanning.

De fire programmene vi har valgt er:

- Bachelor i engelsk
- Bachelor i historie
- Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon
- Bachelor i statsvitenskap

Ved å velge disse fire studieprogrammene, har vi valgt å sammenlikne studier som har en rekke likhetstrekk og som har sitt utspring i de mer tradisjonelle universitetsstudiene.

4.1.3 Statistikk over frafall og data fra undersøkelser

Som del av undersøkelsen har vi innhentet oversikt over antall studenter som har sluttet på studiene og hvor mange som gjennomfører. Som ansatt i organisasjonen har vi tilgang til en felles database over alle studenter. Vi har valgt å ta utgangspunkt i kullene som startet på studiene i 2012, 2013, 2014 og 2015. Vi har laget en oversikt over hvor mange studenter som har sluttet eller begynt på et annet studium ved UiA. For kullet 2015 vil vi ikke ha tall på gjennomføringene på studiet totalt, men vi kan hente ut statistikk over antall studenter som allerede har sluttet på studiene.

Tallene presenteres og kommenteres i kapittel 5, og vi vil gjøre noen sammenlikninger.

Tallene gir først og fremst et bilde av status for disse studieprogrammene, noen fellestrekk og forskjeller. Vi har ikke til hensikt å finne årsaker til frafall eller analysere utover dette.

I tillegg til å se på frafall og gjennomføring har vi ønsket å få med studentens perspektiv på arbeidsrelevans. Det har vi gjort ved å se på Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen, og gå nærmere inn på noen av spørsmålene og svarene som er relatert til arbeidsrelevans.

Studiebarometeret er NOKUTs undersøkelse, og dataene fra undersøkelsen ligger tilgjengelig på Studiebarometerets nettsider. Kandidatundersøkelsen er Universitetet i Agders undersøkelse, og som ansatt har vi tilgang til dataene fra denne undersøkelsen.

4.1.4 Erfaringer og endringer underveis

Da vi begynte med arbeidet med oppgaven vår ønsket vi å finne årsaker til hvorfor studenter sluttet på studiene, og hvorvidt dette kunne knyttes til en bekymring for jobbmarkedet etter endt utdanning. Det finnes svært lite forskning og undersøkelser om dette. Tanken var å ta ut oversikt over alle studenter som hadde sluttet på disse programmene i tre ulike kull og sende ut en digital spørreundersøkelse i SurveyXact.

Andres erfaringer og metodelitteraturen peker imidlertid på at svarprosenten i slike undersøkelser ofte er lav. Forskning på ikke-svar viser også at det vil være noen grupper som systematisk vil falle fra, og frafallet blir dermed ikke tilfeldig. Det ville derfor vært stor sannsynlighet for at frafallet ville blitt systematisk skjevt, selv om ikke utvalget var skjevt (Jacobsen, 2015). Vi anså det samtidig som lite sannsynlig at vi ville få en svarprosent over 50 prosent. I takt med digitalisering og enklere metoder for å lage og sende ut spørreundersøkelser, har det vært en stor økning i slike undersøkelser, og erfaringene viser en synkende svarprosent. En generell tendens ved universitetet er at det er vanskelig å få studenter som er aktive på et studieprogram til å svare på kursevalueringer og undersøkelser. Vi har vurdert at det er enda lavere sannsynlighet for at studenter som har sluttet vil være interessert i å svare på vår undersøkelse. Dette tatt i betraktning, samt tiden vi har hatt til rådighet til å gjennomføre dette, gjorde at vi vurderte at spørreundersøkelsens eksterne gyldighet antakelig ville blitt for lav. Vi bestemte oss derfor for en annen tilnærming og planla å gjøre fokusgruppeintervjuer. Vi inviterte tillitsvalgte fra de aktuelle programmene til intervju, men fikk svært få svar. Vi vurderte det dithen at vi hadde begrenset med tid, og at vi hadde nok datamateriale med data fra Studiebarometeret, Kandidatundersøkelsen og statistikk over frafall til å gjennomføre oppgaven.

4.1.5 Utvelgelse av intervjuobjekter

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter var hvem som kunne belyse det vi ønsket å spørre om best mulig, men også hvem som hadde det faglige ansvaret for studieprogrammene. Ved Universitetet i Agder er det instituttleder som har det faglige ansvaret. Alle studieprogram har i tillegg en studiekoordinator som velges for en gitt periode blant instituttets ansatte. Det finnes per i dag ikke noe felles mandat for studiekoordinatorer ved UiA, og denne rollen er derfor ulik på ulike institutter. I noen tilfeller har instituttleder delegert en del av det faglige ansvaret til studiekoordinator, mens det i andre tilfeller ligger til instituttleder. Av erfaring vet vi også at studiekonsulenten tar en del av dette ansvaret på

instituttene. Det kan med andre ord variere i hvor stor grad instituttleder er «hands-on» på det enkelte studieprogram. Samtidig er det ingen tvil om at det er instituttleder som har det faglige ansvaret i den formelle strukturen ved UiA og dermed bør kjenne godt til detaljer i studieprogrammene, selv der mye av ansvaret er delegert til studiekoordinator.

En viktig del av oppgaven var å kunne trekke linjer til ledelsesperspektiver i hvordan instituttleder forholder seg til arbeidsrelevans i studiene og hvordan instituttet jobber med studieutvikling knyttet til dette – et ansvar som ligger til instituttleder. Vi kom derfor frem til at vi ønsket å intervju instituttlederne ved de fire instituttene. Valg av intervjuobjekter er dermed kriteriebasert, og ikke basert på personlige egenskaper. Ved UiA ansettes instituttledere på åremål i en fireårs-periode og rekrutteres som regel fra den vitenskapelige staben ved instituttet. To av instituttlederne er ved Fakultet for humaniora og pedagogikk og to ved Fakultet for samfunnsvitenskap.

I disse intervjuene intervjuet vi kolleger, og det var nødvendig å klargjøre hvilket formål og i hvilken sammenheng disse samtalene ville bli gjennomført. Som tidligere nevnt, måtte vi være oppmerksomme på hvilken påvirkning det har at vi allerede er kjent med noen av instituttlederne og har tidligere jobbet med noen av disse programmene. På den andre side hadde vi en unik mulighet til å danne oss et bilde av dette nettopp på grunn av den nærheten vi har til organisasjonen. Disse to forholdene måtte balanseres slik at materialet ville være valid.

4.1.6 Forberedelse av intervjuene

I forkant av intervjuene operasjonaliserte vi forskningsspørsmålene og omformulerte de til intervju spørsmål. Vi hadde klargjort sentrale spørsmål i forkant av intervjuene, og planla derfor å intervju på grunnlag av en intervjuguide, med et sett med standard spørsmål. Det er sjelden at et intervju er en lineær prosess som følger guiden fra første til siste spørsmål med en klar struktur. Vi var forberedt på at vi sannsynligvis underveis i intervjuene ville måtte tilpasse oss intervjuobjektet, være aktive lyttere og formulere oppfølgingsspørsmål som ikke ville være planlagt eller strukturert på forhånd. Vi valgte likevel å ha et sett med standard spørsmål siden vi skulle intervju fire ulike instituttledere og for å kunne sammenlikne intervjuene.

Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2009) anbefaler å bygge opp selve intervjuet etter «hva», «hvordan» og tilslutt «hvorfor» spørsmål slik at de innledende spørsmålene er mer deskriptive, der formålet er å få intervjuobjektet til å beskrive sin oppfatning eller beskrivelse

mer spontant. Svar på «hvorfor» spørsmål kan i en samtale oppfattes som noe provoserende for den som blir intervjuet, og informantene vil svare mer reflektert enn spontant. Vårt «hvorfor» spørsmål – om de ikke bruker tilgjengelig materiale - blir det opp til oss etter samtalen å analysere og vurdere ut fra samtalen.

En fordel med å kjenne organisasjonen fra før er at vi allerede har kunnskap om de lokale politiske problemene og vil ta dette med i betraktning når vi intervjuer og beskriver funnene fra intervjuene. Denne kunnskapen og følsomheten for organisasjonens kultur gjør at vi kan tilpasse oss i intervjusituasjonen, noe som vil være en fordel (Kvale et al., 2009)

Vi har valgt en semistrukturert tilnærming til intervjuet. Det vil være noen tilpasninger underveis i samtalen når det gjelder endringer i rekkefølgen av spørsmål og formuleringen av spørsmålene.

4.1.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en tre ukers periode med fire instituttledere. Den ene instituttlederen hadde fungert i rollen kun i kort tid og var ny ved institusjonen. Vi valgte derfor å supplere med et intervju med en tidligere instituttleder med lengre erfaring fra samme fagmiljø. Vi fulgte en intervjuguide, og hvert intervju varte rundt halvannen time. Vi organiserte intervjuene slik at en av oss ledet intervjuet, mens den andre skrev referat og supplerte med spørsmål underveis. Vi fant at dette var en hensiktsmessig måte å organisere intervjuene på. For det første ble intervjusituasjonen mest mulig lik for de fem intervjuene ved at samme person gjennomførte samtalen, og den som skrev referat kunne konsentrere seg om skriveingen og få med mest mulig ut av det som ble sagt.

Vi opplyste om muligheten for å trekke seg når som helst i prosessen, og fikk underskrevet samtykkeerklæring fra alle. Vi delte intervjuet inn i fire deler som hver for seg hadde et tema vi ønsket å få belyst.

Selv om intervjuene ikke skulle transkriberes, valgte vi å gjøre opptak av intervjuene. Informantene hadde fått informasjon om dette på forhånd. Det at det ble gjort lydopptak av intervjuene oppfattet vi som skjerpene, både for oss selv, men også for informantene. Vi valgte å stoppe opptaket mellom hver del for å kunne lettere lytte til hver del av opptaket, men også for å få en liten pause i intervjuene. Samtidig som den lille pausen gjorde at en stoppet opp, fikk nullstilt seg litt før neste tema, bidro det til å fjerne noe av det formelle preget som et opptak kan gi. Vi startet med en kort introduksjon til prosjektet og oss, for deretter å gi

informantene muligheten til å fortelle fritt hva deres jobb som instituttleder besto i, men med særlig vekt på utvikling av studiene. Dette var ment som en «icebreaker», men fungerte også som en god start på samtalen.

Første del av intervjuet handlet om begrepet arbeidsrelevans, hvordan det forstås, og på hvilken måte det er en del av utviklingen av studiene de har ansvar for, og om det er et begrep som er diskutert i fagmiljøet. Begrepsavklaringen ble viktig for å få en forståelse av deres definisjon av ulike begreper og forståelser knyttet til arbeidsrelevans. Del to av intervjuet handlet om bruken av undersøkelser og evalueringer av studiene. Den tredje delen omhandlet kunnskap om frafall i studiene og mulige årsaker til dette. I siste del spurte vi om ledelsesaspekter ved jobben som instituttleder, der vi var særlig interessert i å høre om eventuelle utfordringer og hvilket handlingsrom de har.

Flere av informantene var opptatt av å sikre anonymiteten til sine utsagn. De var samtidig klar over at ved utvalget av studieprogram vi har gjort i oppgaven, vil det likevel ikke være vanskelig å finne ut hvem informantene er. Samtidig var vi tydelig på at for å bevare anonymiteten ville ikke den enkelte studieleders uttalelser kobles direkte til programmene. I analysen av data har vi derfor ikke brukt sitat som er direkte identifiserbare eller som kobler person eller program. Utsagnene er brukt til å illustrere aspekter vi ønsker å få frem. Dette ser vi kan innebære en svakhet, men samtidig kunne det ha ført til andre utfordringer å koble disse, som problem med å få informanter. Vi tenker også at anonymiteten gjorde at informantene snakket noe friere. Underveis i intervjuene opplevde vi at flere av informantene uttrykte «dette vil jeg ikke bli sitert på, altså» - noe som indikerer at deler av materialet her er «touchy» og må behandles varsomt. En informant uttrykte ved starten av intervjuet at hun/han forbeholdt seg retten til å trekke seg underveis i intervjuet.

Flere uttrykte også noe usikkerhet før intervjuet startet for om de kunne svare på spørsmålene vi hadde. Vi hadde på forhånd ikke informert detaljert om innholdet i intervjuet annet enn at intervjuene skulle brukes i en masteroppgave i ledelse som handlet om arbeidsrelevans og frafall i fire utvalgte studier ved UiA. Vi hadde et ønske om at informantene ikke skulle lese seg opp på forhånd for å gi oss «riktige» svar. Det ville i så fall gå utover svarenes validitet. Vi opplevde imidlertid at alle hadde gode refleksjoner og svar på de spørsmålene vi hadde, og at det ble en god intervjusituasjon. En av informantene hadde med seg beskrivelsen av studieprogrammet fra studiehåndboken, men vi hadde ikke inntrykk av at de hadde lest seg opp på data om studieprogrammene eller om arbeidsrelevans som tema, noe vi anså som

positivt for datainnhentingene våre. Alle informantene uttrykte ønske om å lese gjennom materialet før det ble levert. Informantene fikk tilsendt materiale slik det er presentert i oppgaven og fikk en uke til å lese gjennom og eventuelt gi tilbakemelding på innholdet. Det var ingen av informantene som ga tilbakemelding på innholdet.

4.2 Analysen av innsamlet data

Presentasjonen av studiedata vi har samlet inn danner bakgrunnsinformasjon og -data for intervjuene. Vi presenterer dataene i kapittel fem der vi har valgt å sammenstille data fra de ulike programmene under ulike temaer knyttet til vår problemstilling.

I Studiebarometeret ser vi på resultatene fra undersøkelsen på temaene yrkesrelevans, læringsutbytte og overordnet tilfredshet. I kandidatundersøkelsen ser vi på resultater av studentenes vurdering av arbeidsrelevans og oppnådd kompetanse og ferdigheter.

I presentasjon av dataene har vi brukt data fra Tableau, et rapporterings og visualiseringsverktøy, som henter data fra Felles studentsystem (FS). Dataene herfra er kategorisert under temaene gjennomføring, frafall og overgang mellom studieprogram. I analysen av studiedata ser vi systematisk på alle programmene og sammenlikner dem med hverandre. Vi ser etter forskjeller og likheter mellom programmene, og der det er mulig sammenlikner med de nasjonale verdiene på samme studieprogram.

I analysen av intervjudataene har vi tatt utgangspunkt i de tekstene vi hadde skrevet som referat fra intervjuene. Vi hadde også gjort lydopptak av intervjuene for å kunne høre gjennom intervjuene på nytt og supplere tekstene vi hadde. Vi fant det svært nyttig å kunne høre gjennom intervjuene etterpå for å fange opp nyanser, enkeltord og uttrykk som ikke var nedskrevet i referatene eller oppfattet under intervjuet. Gjennom å høre på nytt, og ved å lese gjennom tekstene igjen, kunne vi trekke ut essensen av det som ble sagt.

Vi forsøkte å lage en ordsky av alle intervjuene for å kunne visualisere gjennomgangstemaene i tekstene. Det ga oss et bilde på hvilke ord som var mest brukt i tekstene fra intervjuene. Det viste seg at ordskyen hadde altfor mange småord fra teksten, og det var ikke mulig å redigere. Dermed ble det ikke et godt verktøy for å analysere dataene videre, og vi valgte derfor å forkaste det som et analyseverktøy.

Vi hadde i forkant av intervjuene delt opp intervjuet i fire deler eller temaer med utgangspunkt i vår problemstilling. I løpet av samtalen kunne de som ble intervjuet komme

inn på flere tema under hver del som var med på å utdype svarene på andre spørsmål. Vi gjennomgikk derfor dataene mange ganger for å sortere. Vi startet med å grovsortere dataene fra tekst og lydfil i disse fire temaene:

- forståelsen av begrepet arbeidsrelevans, og hvordan det jobbes med dette begrepet i studiene
- frafall
- hvordan det jobbes med ulike typer undersøkelser
- ledelsesaspektet og utfordringer i jobben som instituttleder.

Ved å grovsortere intervjuene kunne vi tematisere, gjennomgå og sammenlikne alle fem intervjuene på tvers, både gjennom lydopptak og i tekstlig form. Oppdelingen av disse fire temaene gjorde at vi kunne systematisk gjennomgå intervjuene og se etter likheter, forskjeller eventuelt nyanser mellom de fem intervjuene. På denne måten kunne vi ta ut essensen av intervjuene og bruke de videre i analysen av dataene der vi anvender teoriene våre på det empiriske materiale.

5 Evalueringer og tall på arbeidsrelevans og frafall

Vi vil i dette kapittelet presentere data fra tre ulike kilder, Studiebarometeret, Kandidatundersøkelsen, og Tableau.

Som nevnt i bakgrunnskapittelet i oppgaven er Studiebarometeret en årlig undersøkelse som gjennomføres av NOKUT for alle gradsgivende program i Norge. Dataene vi presenterer fra Studiebarometeret er hentet fra studiebarometerets nettsider. Undersøkelsen går til studenter i deres andre studieår, det vil si tredje semester i bachelorprogram. Dataene gir oss informasjon om hva studentene mener om studiets arbeidsrelevans.

Kandidatundersøkelsen er Universitetet i Agders egen undersøkelse, og dataene er tilgjengelige for universitetets ansatte i en lukket webportal. Dataene gir et bilde av hva studenter som er ferdig med et studieprogram mener om utdanningen i ettertid, særlig i relasjon til arbeidslivet. Dataene her er innhentet av Norsk Gallup, mens Kantar TNS har hatt ansvar for rapportering og analyse av undersøkelsen.

Tableau er et analyseverktøy som henter sine studiedata fra felles studentsystem (FS). Vi har i innhenting av data brukt begge kilder. Dataene gir oss oversikt over frafall og gjennomføring i de fire studieprogrammene.

Dataene hentet fra de ovennevnte undersøkelsene og databasene vil gi oss bakgrunnsinformasjon om forhold ved arbeidsrelevans og frafall ved de fire studieprogrammene vi har valgt å undersøke. Vi vil se på noen likhetstrekk og forskjeller mellom programmene og sammenlikninger på tvers av undersøkelser der det er mulig. Vi gir innledningsvis for hver undersøkelse en oversikt over noen utviklingstrekk på nasjonalt og lokalt nivå før vi presenterer dataene på studieprogramnivå – dette for å sette programnivået i et litt videre perspektiv.

5.1 Studiebarometeret

En kan lese følgende om formålet ved undersøkelsen på Studiebarometeret.no:

«Formålet med Studiebarometeret er å styrke arbeidet med kvalitetsutvikling i høyere utdanning og gi nyttig informasjon om studiekvalitet.»

Det vises til at undersøkelsen kan brukes til å:

- finne studentenes vurderinger av ulike studieprogrammer
- sammenligne resultater mellom ulike studieprogrammer
- se utvikling over tid for et studieprogram

Resultatene publiseres hvert år i februar og er ment som et verktøy for studiesøkere, studenter, ansatte ved universitet og høyskoler, og andre med interesse for høyere utdanning.

På nasjonalt nivå viser Studiebarometerets undersøkelse i 2016 at 77 prosent er tilfreds eller svært tilfreds med den overordnede tilfredsheten i studiet de går på. Studentene er mest fornøyd med studieprogrammets arbeidslivsrelevans, 85 prosent mener studieprogrammet er relevant eller i stor grad relevant. De fleste studieprogrammene ved UiA ligger nær det nasjonale gjennomsnittet på 4,1 på en fempunktsskala for alt i alt tilfredshet (Damen, Hauge, Skåtun, Holm & Bakken, 2017).

For at resultatene skal publiseres må svarprosenten være høy nok. Terskelverdien er at studieprogram må ha minst ti svarende og mer enn 19,5 prosent svar, eller ved små studieprogram, mellom seks og ni svarende og 49,5 prosent svar. Der det er for få svar ett år, kan svarene fra fjoråret slås sammen for å få nok svar, men kun dersom det minst er en svarende i årets undersøkelse (Holm, 2017).

Undersøkelsen er delt inn i åtte hovedområder: læringsmiljø, medvirkning, inspirasjon, yrkesrelevans, undervisning, eksamen, læringsutbytte og helhetsvurdering, med til sammen 95 spørsmål/påstander.

Studiebarometeret opererer med en fem-delt Likert-skala: Fra *Ikke tilfreds* til *Svært tilfreds*, *Ikke enig* til *Helt enig* eller *I liten grad* til *I stor grad* og med mulighet for å krysse av for *Vet ikke* eller *Ikke relevant* på de fleste spørsmål. Det mest negative utsagnet er 1, og det mest positive er 5. Holm og Skåtun (2017) peker på at studenter selv velger om de vil svare, og at

dette kan føre til skjevheter i datagrunnlaget, for eksempel at de som er mest positive eller mest negative kan være mer tilbøyelige til å svare.

I tallene fra Studiebarometeret vi har valgt å ta med her, inngår først en overordnet oversikt over hvert studieprogram, fordelt på de åtte hovedindeksene. Oversikten viser samtidig gjennomsnittet nasjonalt for studieprogram samlet i samme faggruppe. Vi går deretter nærmere inn på enkeltspørsmål/utsagn i de to hovedindeksene som kan si noe om hva studentene mener om *Yrkesrelevans*, som består av fire enkeltutsagn, og *Læringsutbytte*, som består av ti spørsmål/utsagn om kunnskap og ferdigheter. I tillegg har vi med *Overordnet tilfredshet* som består av to utsagn.

Indikatorer som bidrar mest til den overordnede tilfredsheten i henhold til en multi-level regresjonsanalyse gjennomført av NOKUT er engasjement og sammenheng, at studieprogrammet er engasjerende, faglig akademisk stimulerende og at det er god sammenheng i programmet. Indikatoren som bidrar nest mest er tilfredshet med *undervisning* (Damen & Stephan, 2015).

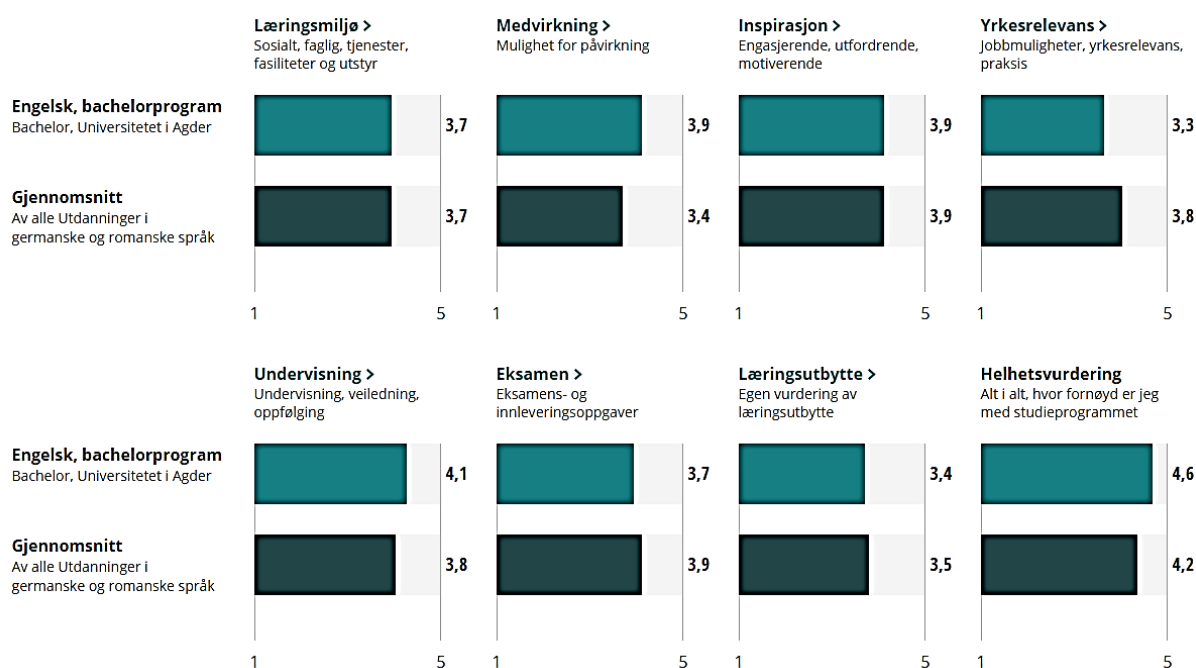
For de fire utvalgte programmene var svarprosenten lav. Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon og Bachelor i engelsk har sammenslåtte svar fra 2015 og 2016, mens Bachelor i statsvitenskap har nok svar i 2016. På Bachelor i historie var det kun tre studenter som har svart i 2016, noe som tilsvarer 7 prosent. Det var heller ikke nok svar i 2015 og 2016 sammenlagt til å få nok respondenter. Tallene vises derfor ikke i Studiebarometerets oversikt.

I 2016 ble to nye spørsmål lagt til under *yrkesrelevans* og fire nye spørsmål under *læringsutbytte*. For program med sammenslåtte tall fra 2015 og 2016 vises ikke resultatene for de nye utsagnene/spørsmålene. Her er det kun Bachelor i statsvitenskap som har resultater som vises.

Resultatene fra 2017 viser imidlertid at svarprosenten er vesentlig høyere for samtlige program og ligger på mellom 35 prosent og 44 prosent. Ettersom selve analysene ikke publiseres før i 2018 har det ikke vært mulig for oss å bruke dataene fra 2017.

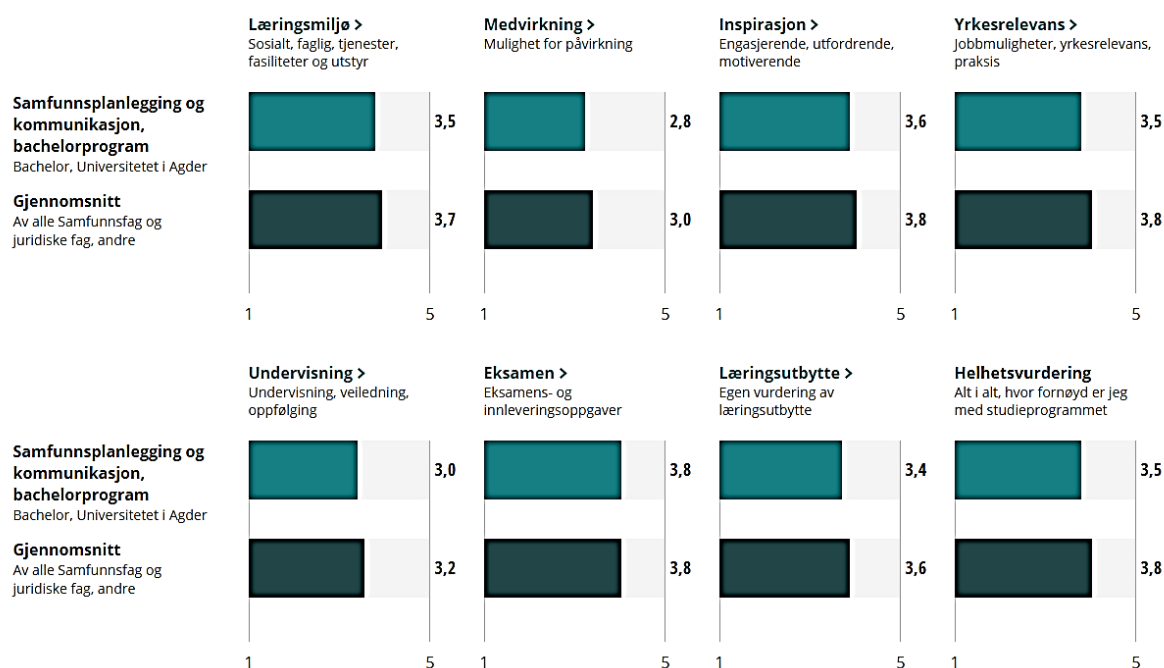
5.1.1 Hva viser resultatene i Studiebarometeret?

I undersøkelsen som presenteres på Studiebarometerets nettside, er det for *Bachelor i engelsk* 28 prosent respondenter. Dette tilsvarer ti svar med sammenslåtte tall for 2015 og 2016 på grunn av få svar i 2016. Det betyr at tallene representerer en liten del av studentgruppen for disse to årene. Studiets *helhetsvurdering* er svært høy og over gjennomsnittet nasjonalt. Samtidig ser vi at resultater på *yrkesrelevans* er lavest av alle kategorier og godt under det nasjonale gjennomsnittet, mens *læringsutbytte* er på nasjonalt nivå.



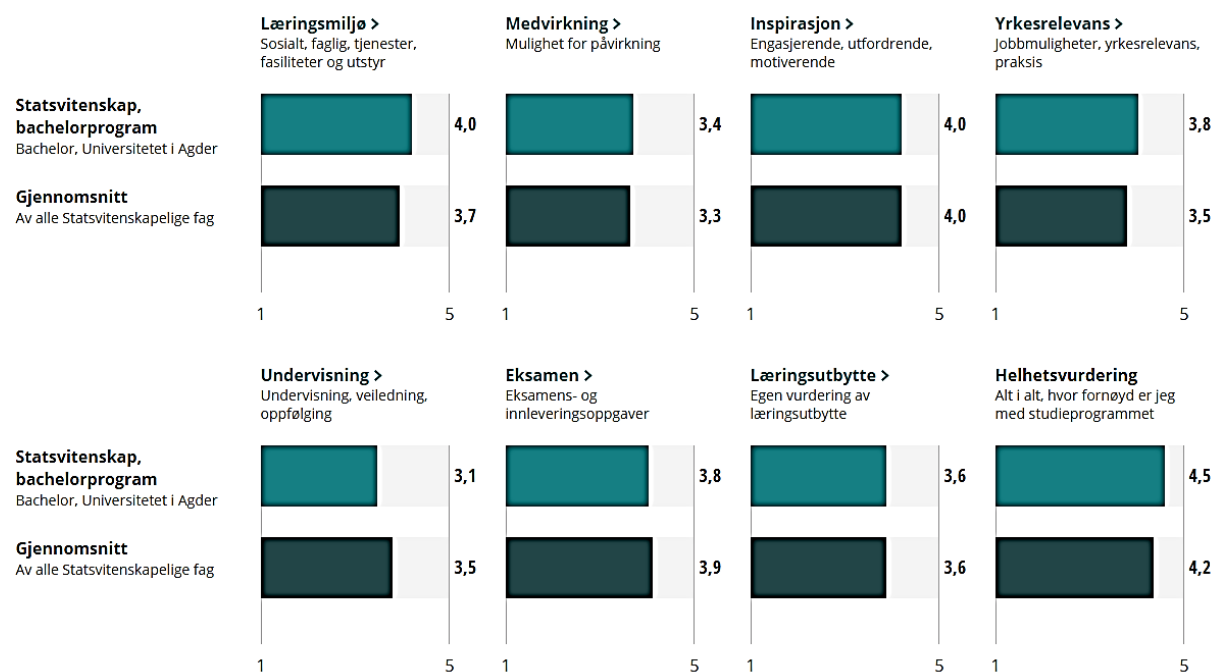
Figur 4 Resultatene i 2016 for Bachelor i engelsk

For *Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon* i figur 5 er tallene fra 2015 og 2016 slått sammen på grunn av få svar i 2016. I undersøkelsen er det 18 svar som tilsvarer 38 prosent av studentene. Studieprogrammet har noe lave resultater på flere områder og ligger under det nasjonale gjennomsnittet på syv av åtte indikatorer. Resultatet på *helhetsvurdering* ligger under det nasjonale gjennomsnittet på 3,8 i fagområdet og gjennomsnittet på UiA på 4,1. *Yrkesrelevans* og *læringsutbytte* har middels resultater og ligger 0,5 under gjennomsnittet.



Figur 5 Resultatene i 2016 for Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon

Bachelor i statsvitenskap i figur 6 er det eneste programmet i vår undersøkelse som har nok svar i 2016 til å vises uten sammenslåtte tall fra 2015. Undersøkelsen i 2016 hadde likevel lav svarprosent med 10 svar som tilsvarer 24 prosent av studentene. Dette programmet scorer høyere eller likt med det nasjonale gjennomsnittet på seks av indeksene, og scorer høyt på *helhetsvurdering*. Resultatet for *yrkesrelevans* er middels, men ligger + 0,3 over det nasjonale gjennomsnittet.



Figur 6 Resultatene i 2016 for Bachelor i statsvitenskap

I figur 7 har vi sammenstilt resultatene fra de tre programmene. Oppsummert ser vi at det er en del forskjeller mellom programmene, hvor Bachelor i statsvitenskap har jevnt over høyere resultater enn de to andre programmene i de fleste indikatorene. *Læringsutbytte* er omtrent likt i de tre programmene, mens resultatene på *yrkesrelevans* varierer med 0,5 poeng. Her ligger Bachelor i engelsk lavest med 0,5 poeng under Bachelor i statsvitenskap som ligger høyest. Ingen av programmene har veldig dårlige eller veldig gode resultater her. Under *helhetsvurdering* ser vi større forskjeller, der Bachelor i engelsk og Bachelor i statsvitenskap har svært gode resultater og over gjennomsnittet nasjonalt og på UiA, mens Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon ligger et helt poeng under.



Figur 7 Sammenstilte resultatene i 2016 for tre studieprogram

I tabellene 4, 5 og 6 vil vi gå nærmere inn på enkeltpørsmålene/utsagnene i hver av de tre indikatorene.

«I hvilken grad tror du at studiet du går på...»	Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	Bachelor i engelsk	Bachelor i statsvitenskap
Er relevant for aktuelle yrkesområder	3,6	3,3	3,9
Gir gode jobbmuligheter	3,6	2,7	3,3
Gir kompetanse som er viktig i arbeidslivet	-	-	4,3
Har godt samarbeid med arbeidslivet	-	-	3,3

Tabell 4 Yrkesrelevans

I utsagnene om *yrkesrelevans* er det Bachelor i engelsk som har lavest resultater, særlig utsagnet *gir gode jobbmuligheter* skiller seg ut med 2,7. Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon har samme snitt, 3,6, både på studiets *relevans for aktuelle yrkesområder* og *gir gode jobbmuligheter*. Resultatet for de to andre programmene på disse to spørsmålene viser at studentene vurderer at studiet *gir gode jobbmuligheter* 0,6 poeng lavere enn de vurderer *relevans for aktuelle yrkesområder*. Bachelor i statsvitenskap har samtidig 0,6 poeng høyere resultat enn Bachelor i engelsk på begge utsagn.

De to siste spørsmålene er nye i 2016 og vises kun for Bachelor i statsvitenskap som ikke har sammenslåtte svar for 2015 og 2016. Utsagnet *studiet jeg går på gir kompetanse som er viktig i arbeidslivet* scorer høyest med 4,3 poeng. Samtidig er det langt mer usikkerhet knyttet til hvorvidt *studiet gir gode jobbmuligheter* og *har godt samarbeid med arbeidslivet*. Her er resultat et helt poeng lavere.

I tabell 5 ser vi på spørsmål/utsagn som svarer på tilfredshet med eget læringsutbytte hittil i studiet.

«Hvor tilfreds er du med eget læringsutbytte hittil i studiet, når det gjelder...»	Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	Bachelor i engelsk	Bachelor i statsvitenskap
Teoretisk kunnskap	3,7	3,4	3,8
Kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning	2,8	2,8	3,5
Egen erfaring med forskning- og utviklingsarbeid	2,8	2,4	3,0
Yrkes- og fagspesifikke ferdigheter	2,7	2,8	2,9
Evne til refleksjon og kritisk tenkning	3,7	3,4	4,0
Samarbeidsevne	3,7	3,6	3,5
Muntlig kommunikasjonsevne	-	-	3,0
Skriftlig kommunikasjonsevne	-	-	3,8
Evne til å tenke nytt	-	-	3,7
Evne til å jobbe selvstendig	-	-	4,2

Tabell 5 Læringsutbytte

Vi ser en del fellestrekk ved de tre programmene når det gjelder resultatene på de tre utsagnene ferdigheter som i *teoretisk kunnskap*, *evne til kritisk refleksjon og tenkning* og *samarbeidsevne*. Her har alle programmene forholdsvis godt snitt. Programmene har betydelig lavere resultater i *egen erfaring med forskning og utviklingsarbeid* og i *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter*. For Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon avviker resultatet for *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter* med -1,2 fra det nasjonale gjennomsnittet, og

er et av enkeltpørsmålene i 2016 med størst avvik i dette programmet. På *tilfredshet med kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning* skiller Bachelor i statsvitenskap seg ut med langt bedre resultat enn begge de to andre programmene. På nye enkeltpørsmål i 2016 som vises for Bachelor i statsvitenskap som *evne til å jobbe selvstendig* er resultatet høyt, mens det ligger betydelig lavere på *muntlig kommunikasjonsevne*.

De siste utsagnene vi vil vise til er to utsagn under *overordnet tilfredshet* i tabell 6. Her ser vi svært gode resultater for Bachelor i statsvitenskap og Bachelor i engelsk, mens Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon ligger betydelig lavere.

«I hvilken grad er du enig i at...»	Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	Bachelor i engelsk	Bachelor i statsvitenskap
Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på	3,7	4,4	4,8
Jeg er, alt i alt fornøyd med studieprogrammet jeg går på	3,5	4,6	4,5

Tabell 6 Overordnet tilfredshet

5.1.2 Oppsummering

Vi ser at det er en del likheter mellom programmene på *yrkesrelevans* og *læringsutbytte*. Resultatene her er middels gode, rundt 3,5. Bachelor i statsvitenskap har generelt bedre resultater enn de to andre programmene på de fleste områdene. Bachelor i statsvitenskap og bachelor i engelsk har svært gode resultater på *helhetsvurdering*, mens Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon ligger en del lavere på denne indeksen. Ser vi på enkeltpørsmål og utsagn i de to indikatorene viser det også likheter ved høyere resultater på *teoretisk kunnskap* og *evne til kritisk refleksjon og tenkning* og lavere resultater på *yrkesspesifikke ferdigheter*. Det kan samtidig se ut til at lave resultater på disse enkeltpørsmålene i liten grad bidrar til studentenes *overordnede tilfredshet*.

5.2 Kandidatundersøkelsen

Dataene vi presenterer er fra undersøkelsen som ble gjennomført i 2016 og gjelder kandidater som ble ferdig med en grad i perioden våren 2013 til våren 2016. Undersøkelsen peker på at utdanningens relevans i arbeidslivet er et viktig mål på kvalitet. Undersøkelsen skiller relevans i to områder, generell kompetanse og fagkompetanse, hvor generell kompetanse ikke er direkte knyttet til fagdisiplinene, men til andre ferdigheter som for eksempel evne til å samarbeide, analytiske ferdigheter osv. Undersøkelsens formål er å kartlegge og beskrive kandidatenes:

1. *Situasjon på arbeidsmarkedet, for å kunne*
 - *Gi best mulig studie- og karriereveiledning*
 - *Skape realistiske forventninger i markeds- og rekrutteringsarbeidet*
2. *Kompetanser for å kunne*
 - *Tilby studieprogram med innhold som er relevant for arbeidslivet*
 - *Bevisstgjøre studentene om egne kompetanser*
 - *Arbeide kontinuerlig med studieporteføljens relevans for arbeidsmarkedet*
3. *Suksessfaktorer for karrierestart. UiA vil være en bidragsyter og veileder for studentene før, under og etter studietiden ved å*
 - *Legge til rette for tiltak som har påviselig effekt*
 - *Gi studentene informasjon for å kunne ta informerte valg underveis»*

(siteret fra Kandidatundersøkelsen 2016 (TNS, 2017, s. 5)

Kandidatundersøkelsen opererer med samme Likert-skala som Studiebarometeret, med en skala fra 1 til 5, hvor 5 er høyest. Kandidatundersøkelsen i 2016 hadde en svarprosent på UiA på 42 prosent, noe som tilsvarer 2445 svarende. Rapporten om kandidatundersøkelsen anbefaler på generelt grunnlag at andelen kandidater som støtter en påstand som UiA nevner er viktig, bør være 70 prosent eller mer, inkludert *vet ikke*. Svarprosent over 80 prosent regnes som svært bra. Dersom det er færre enn 50 prosent som støtter opp om en relevant påstand, anbefaler rapporten at det bør vurderes å iverksette tiltak.

Kandidatundersøkelsen (TNS, 2017, s. 67-76) viser til noen suksessfaktorer for overgangen fra studier til arbeidsliv.

- Kandidater med mastergrad har mindre sannsynlighet for mistilpasning enn bachelorkandidater
- For bachelorkandidater, ser karakterer ut til å ha mest betydning i overgangen til arbeidslivet
- Arbeidsmarkedet er noe vanskeligere for de som ble ferdig i 2016, enn de som ble ferdige i 2014 og 2015
- Kandidater som er forsinket i studieløpet har noe mindre sannsynlighet for å ha fått jobb
- Kandidater med gode snittkarakterer har mindre sannsynlighet for mistilpasning og høyere sannsynlighet for å få relevant jobb
- Kandidater som har hatt studierelatert kontakt med arbeidslivet har mindre sannsynlighet for mistilpasning og høyere sannsynlighet for å få relevant jobb

Kandidatundersøkelsen viser at forventninger til utdanningen har en sterk sammenheng med tilfredshet med utdanningen. Undersøkelsen viser samtidig at det er en relativt stor andel kandidater som mener de har fått jobbmuligheter som svarer til de forventningene de hadde under utdanningen (ca. 6 av 10). Undersøkelsen anbefaler at UiA i større grad bør skape mer realistiske forventninger til hvilke jobber kandidater kan få etter endt utdanning, og at dette kan bidra til å øke kandidaters tilfredshet med utdanningen (TNS, 2017).

Tabellen under gir en oversikt over hva studenter på ulike fagområder ved UiA har svart på følgende utsagn: «Utdanningen har gitt meg jobbmulighet som svarer til forventningene jeg hadde under utdanningen».

	Helt enig	Enig	Verken eller	Uenig	Helt uenig	Vet ikke/ikke aktuelt	Snitt
Totalt (n=2324)	20 %	37 %	17 %	13 %	7 %	6 %	3,5
Grad:							
4-årig lærer (n=137)	33 %	50 %	9 %	4 %	1 %	3 %	4,1
Bachelor (n=1486)	18 %	34 %	17 %	14 %	8 %	8 %	3,4
Master (n=701)	21 %	40 %	18 %	12 %	6 %	3 %	3,6
Fagområde:							
ESTETISK (n=58)	14 %	29 %	19 %	19 %	14 %	5 %	3,1
HELSEFAG (n=502)	30 %	41 %	15 %	8 %	4 %	3 %	3,9
HISTORIE (n=47)	19 %	21 %	15 %	30 %	6 %	9 %	3,2
IDRETT (n=35)	17 %	31 %	20 %	20 %	0 %	11 %	3,5
INFOTEKN (n=124)	11 %	40 %	23 %	6 %	15 %	5 %	3,3
JUS (n=28)	11 %	25 %	18 %	11 %	14 %	21 %	3,1
LÆRER (n=297)	31 %	48 %	12 %	4 %	2 %	3 %	4,1
MEDIEFAG (n=59)	10 %	25 %	15 %	36 %	8 %	5 %	2,9
PEDFAG (n=67)	10 %	39 %	13 %	21 %	10 %	6 %	3,2
REALFAG (n=35)	29 %	26 %	17 %	20 %	3 %	6 %	3,6
SAMFUNN (n=368)	15 %	38 %	17 %	14 %	10 %	7 %	3,4
SPRÅK (n=64)	19 %	25 %	19 %	14 %	11 %	13 %	3,3
TEKNO (n=378)	12 %	33 %	21 %	18 %	7 %	9 %	3,3
ØKADM (n=258)	15 %	33 %	19 %	17 %	7 %	10 %	3,4

Tabell 7 Jobbmuligheter som svarer til forventningene under utdanningen

(Kandidatundersøkelsen, s. 48, 2016)

Vi har valgt å ta med noen resultater fra enkeltspørsmål/utsagn i Kandidatundersøkelsen som vi mener er relevante for oppgaven for de fire studieprogrammene i undersøkelsen. Disse spørsmålene representerer kun en svært liten del av den totale kandidatundersøkelsen. Noen av spørsmålene/utsagnene er lik spørsmålene/utsagnene vi har sett på i Studiebarometeret og gir oss et sammenlikningsgrunnlag. Noen av spørsmålene/utsagnene har få svar. Vi velger derfor å ta med antall svarende totalt på spørsmålene/utsagnene i parentes.

5.2.1 Hva viser resultatene i Kandidatundersøkelsen?

I tabell 8 inngår utsagn/spørsmål om relevans, tilfredshet og forventninger til utdanningen.

Spørsmål/utsagn	Bachelor i statsvitenskap	Bachelor i Samfunnsplanlegging og kommunikasjon	Bachelor i engelsk	Bachelor i historie
Har fortsatt å studere etter at de ble ferdig med bachelorgraden	66 % svarer ja (53 svarende)	48 % svarer ja (21 svarende)	58 % svarer ja (12 svarende)	91 % svarer ja (23 svarende)
Hadde du studierelatert kontakt med arbeidslivet i løpet av ditt studium ved UiA?	74 % svarer nei (53 svarende)	62 % svarer nei (21 svarende)	58 % svarer nei (12 svarende)	91 % svarer nei (23 svarende)
Hvor tilfreds er du med din nåværende stilling?	4,1 (18 svarende)	3,5 (9 svarende)	(for få svar)	(for få svar)
Hvor relevant er utdanningen din i din nåværende jobb?	3,0 (18 svarende)	2,6 (9 svarende)	(for få svar)	(for få svar)
Utdanningen har gitt meg jobbmulighet som svarer til forventningene jeg hadde under utdanningen	2,8 (53 svarende)	2,5 (21 svarende)	3,4 (11 svarende)	3,1 (23 svarende)
Jeg er alt i alt tilfreds med utdanningen min fra UiA	3,8 (53 svarende)	3,3 (21 svarende)	3,8 (12 svarende)	3,6 (23 svarende)

Tabell 8 Spørsmål/utsagn fra Kandidatundersøkelsen

Vi ser at mange har fortsatt å studere etter at de er ferdig med bachelorgraden, nesten alle som har svart på Bachelor i historie har studert videre. Det er overraskende mange som ikke har hatt kontakt med arbeidslivet i løpet av studiet. Her skiller Bachelor i historie seg ut med svært høye nei-svar. Bachelor i statsvitenskap har høy tilfredshet med nåværende stilling, og Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon har middels tilfredshet med 0,6 poeng lavere. Samtidig vurderes relevansen av nåværende jobb for begge programmene som betydelig lavere. Når det gjelder forventninger om jobbmuligheter med utdanningen en har

tatt viser tallene at forventningene i mindre grad er blitt innfridd for Bachelor i statsvitenskap og Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon enn for Bachelor i historie og Bachelor i engelsk. Alt i alt er studentene i undersøkelsen middels tilfreds med utdanningen.

Tabell 9 viser resultater på spørsmål og utsagn som handler om kvalifikasjoner de har fått gjennom studiet.

I hvilken grad mener du din utdanning har bidratt til at du har utviklet følgende kvalifikasjoner?	Bachelor i statsvitenskap (53 svarende)	Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon (21 svarende)	Bachelor i engelsk (12 svarende)	Bachelor i historie (23 svarende)
Evne til å se flere perspektiv	4,3	4,3	4,4	4,2
Gode ferdigheter i skriftlig fremstilling	4,0	4,1	4,3	4,1
Gode ferdigheter i muntlig fremstilling	3,0	3,4	3,6	3,3
Gode evner til å forstå og analysere tekster	4,0	3,8	4,2	4,0
Gode ferdigheter i å utarbeid rapporter og dokumenter	3,8	3,9	3,5	3,7
Gode evner til tverrfaglig samarbeid	3,6	3,9	3,2	3,2
Evne til å samarbeid godt i grupper	3,8	3,9	3,6	2,9
Gode ferdigheter i prosjektarbeid	3,5	3,5	3,3	2,7
Evne til å knytte kontakter og nettverk	3,1	2,5	2,8	2,4
Gründerkompetanse	2,0	2,1	1,6	1,5
Evne til å være en pådriver for nyskaping og innovasjon	2,9	2,9	2,7	2,0

Evne til å kunne arbeide i flerkulturelle og internasjonale sammenhenger	3,7	3,5	3,8	2,4
Generelt gode IKT ferdigheter	2,9	2,7	2,6	2,5
Gode ferdigheter i å benytte fagspesifikke digitale verktøy	2,8	2,1	2,4	2,2
Fleksibilitet og omstillingsevne	3,6	3,6	3,8	3,3
Evne til å tenke selvstendig og kritisk	4,3	4,2	4,2	4,1
Evne til å planlegge karriere og se ulike jobbmuligheter	3,0	2,7	2,7	2,6

Tabell 9 Spørsmål/utsagn om ferdigheter i Kandidatundersøkelsen

For de fleste utsagnene er det små forskjeller mellom de ulike programmene. Ferdigheter som *evne til å se flere perspektiv, god skriftlig fremstilling, forstå og analyse tekster* og *evne til å tenke selvstendig og kritisk* har gjennomgående høye resultater, mens det for ferdigheter som *IKT ferdigheter og fagspesifikke digitale verktøy, gründerkompetanse, og innovasjon og nyskaping* jevnt over er lave resultater. Bachelor i historie skiller seg ut med lave resultater på noen enkeltutsagn som *evne til å samarbeide godt i grupper, gode ferdigheter i prosjektarbeid* og *evne til å jobbe i flerkulturelle og internasjonale sammenhenger*.

5.2.2 Oppsummering

Kandidatundersøkelsen viser at mange som har tatt et av bachelorprogrammene i vår undersøkelse fortsetter å studere etter at de er ferdig med bachelorgraden. Det er en høy andel i alle programmene som svarer at de ikke har hatt studentrelatert kontakt med arbeidslivet under utdanningen. Generelt er det høye tall på generiske akademiske ferdigheter, mens det er lave tall på fagspesifikke ferdigheter i digital kompetanse, noe vi også ser av resultatene i Studiebarometeret. Det er betydelig lavere tilfredshet med bachelorutdanningen i Kandidatundersøkelsen enn i Studiebarometeret. For Bachelor i statsvitenskap og Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon er forventninger til jobbmuligheter med utdanningen de har valgt lavere i Kandidatundersøkelsen enn i Studiebarometeret. Det tyder

på at studentene har hatt for høye forventninger til jobbmulighetene mens de studerte, mens for Bachelor i engelsk er tallene omvendt.

5.3 Gjennomføringsfakta og frafall

5.3.1 Institusjonsfracfall

Vi vil her presentere frafall og gjennomføring på de fire programmene som inngår i vår studie, men først vil vi kort vise til en undersøkelse nylig gjennomført om frafall ved de fire store universitetene i Norge - UiB, UiO, NTNU og UiT (Høgestøl, 2017, s. 20-22). Deres analyse bygger på data fra treårige bachelorprogram med oppstart høsten 2010 og inkluderer 30 088 studenter. Av denne gruppen var det 57,4 prosent som ble ferdig med en grad ved sitt opprinnelige lærested i løpet av de elleve første semestrene. Av den totale studentmassen var det 17,7 prosent som byttet institusjon i løpet av studiet og som kan regnes som institusjonsfracfalt. Det var 6,2 prosent av den totale studentmassen som avla en grad ved den nye institusjonen, mens 11,5 prosent av de som byttet institusjon ikke avla en grad. Dersom en kun ser på den totale andelen studenter og ser bort fra institusjonsfracfall, viser dataene for alle institusjonene samlet at 63,6 prosent av studentene som begynte på en bachelorgrad i 2010 ble ferdig med en grad i perioden 2010-2015. 23,8 prosent var sektorfracfalt, og 12,6 prosent var fortsatt registrert som studenter uten å ha oppnådd en grad.

Analysen viser videre at for institusjonsfracfall er det en klar tendens at studenter bytter studiested etter to semestre, 70 prosent av institusjonsfracfallet skjer på det tidspunktet. Gjennomsnittlig har studenter som bytter lærested med seg 38 studiepoeng fra opprinnelig lærested. Dersom alle disse poengene kan brukes i en grad ved det nye lærestedet, vil det innebære at 21 prosent av de oppnådde gradene egentlig «tilhører» det opprinnelige lærestedet.

5.3.2 Frafall og gjennomføring ved fire studieprogram ved UiA i perioden 2012-2015

For å finne tallet på frafallet har vi tatt utgangspunkt i statistikk på gjennomføringsgrad ved de fire studieprogrammene ved UiA. Oversikten viser kandidater som har oppnådd kvalifikasjon, det vil si fått skrevet ut vitnemål. Tallene gir informasjon om antall som har fullført per startkull målt per semester. Andel kvalifikasjoner måles i prosent av startkullet og kan måles på normert tid (seks semestre for bachelorgrad) eller mer. I oversikten over frafall har vi valgt å ta med til og med åtte semestre for å se om gjennomføringsprosenten øker med ekstra tid.

Vi studerer frafall fra studieprogrammet hvor studentene er tildelt studierett, og det defineres i denne sammenheng som (UiA, 2015):

- antall studenter i startkull
- antall aktive studenter (dvs. betalt semesteravgift inneværende semester)
- antall studenter med oppnådd kvalifikasjon hittil, foregående semester (dvs. vitnemål)

Studenter som opptrer som frafall i statistikken har enten byttet studieprogram, har byttet institusjon eller har avsluttet høyere utdanning uten å fullføre en grad. Frafall i denne oversikten er definert som antall av startkull som ikke lengre er registrert som aktive på program.

5.3.3 Bachelor i engelsk

Andel som har oppnådd kvalifikasjon i bachelor i engelsk er mellom 25 prosent og 29 prosent i perioden 2012-2015. Det vil si at det er et frafall på over 70 prosent på dette studieprogrammet i samme periode. Ser vi på det siste kullet, 2015, ser det ut som andel aktive i 5. semester har økt betydelig fra 28 prosent i samme semester i 2014 kullet til 52 prosent i 2015 kullet. En kan utfra statistikken anta at flere vil fullføre i 2015 kullet enn tidligere.

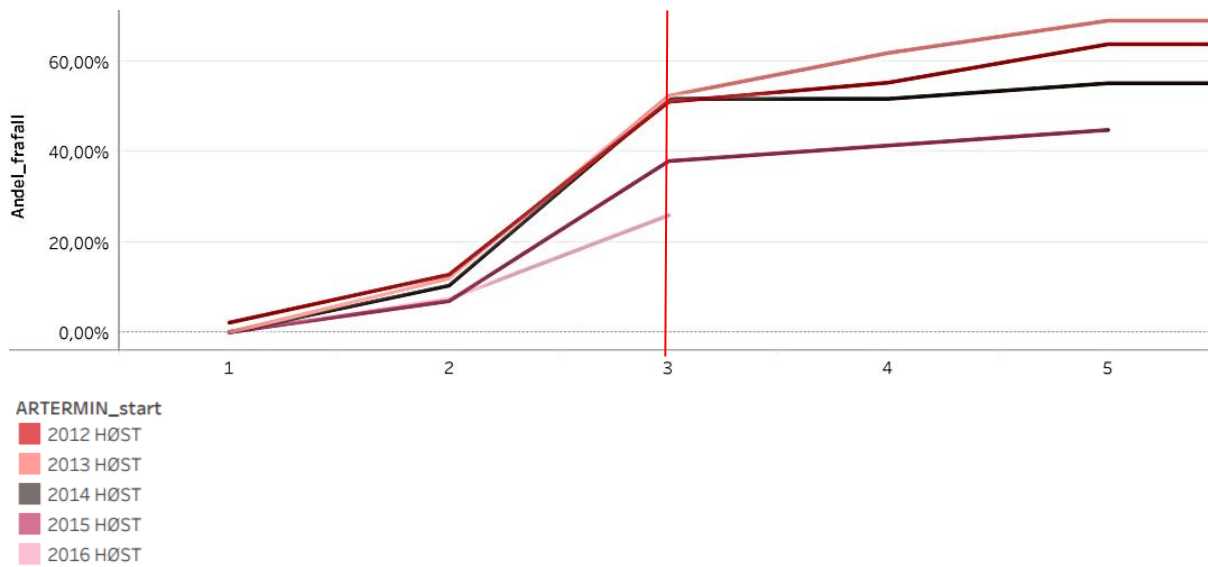
Gjennomstrømming

ARTERMIN..	STUDIEPROGRAM	Grand T..	SEMNR_KALENDER_HPR								
			1	2	3	4	5	6	7	8	
2012 HØST	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	Aktive	47	46	41	23	21	10	9	3	2
		Running Sum of K..	12	0	0	0	7	7	10	11	12
		Andel_aktive	100,00%	97,87%	87,23%	48,94%	44,68%	21,28%	19,15%	6,38%	4,26%
		Andel_kvalifikasj..	25,53%	0,00%	0,00%	0,00%	14,89%	14,89%	21,28%	23,40%	25,53%
2013 HØST	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	Aktive	42	42	37	17	12	5	5	2	1
		Running Sum of K..	12	0	3	3	8	8	12	12	12
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	88,10%	40,48%	28,57%	11,90%	11,90%	4,76%	2,38%
		Andel_kvalifikasj..	28,57%	0,00%	7,14%	7,14%	19,05%	19,05%	28,57%	28,57%	28,57%
2014 HØST	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	Aktive	29	29	25	13	12	8	8	3	
		Running Sum of K..	8	1	1	2	5	5	8	8	8
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	86,21%	44,83%	41,38%	27,59%	27,59%	10,34%	
		Andel_kvalifikasj..	27,59%	3,45%	3,45%	6,90%	17,24%	17,24%	27,59%	27,59%	
2015 HØST	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	Aktive	29	29	27	18	17	15			
		Running Sum of K..	1	0	0	0	1	1	1	1	1
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	93,10%	62,07%	58,62%	51,72%			
		Andel_kvalifikasj..	3,45%	0,00%	0,00%	0,00%	3,45%	3,45%			

Tabell 10 Gjennomstrømming Bachelor engelsk

kilde: Tableau, UiA, Studiedata 2017

Frafallet kan illustreres ved følgende figur. Det viser en tydelig en økning i frafall mellom 2. og 3. semester, fra under 10 prosent til opp mot 50 prosent, deretter stabiliseres frafallet. Samtidig vises en lavere frafallskurve for 2015 og 2016 kullet.



Figur 8 Frafall bachelor i engelsk 2012-2016

5.3.4 Bachelor i historie

Tallene på oppnådd kvalifikasjon på bachelorprogrammet i historie varierer mellom 30 prosent og 46 prosent i perioden 2012-2015. Det vil si at det er et frafall på mellom 55-70 prosent fra dette studiet. Det er ingen endringer av betydning i tallmateriale som indikerer hverken en stor økning eller reduksjon i frafallet. Det er en liten nedgang i andel aktive i 5. semester i 2015 kullet, noe som kan tyde på litt lavere gjennomføring for dette kullet.

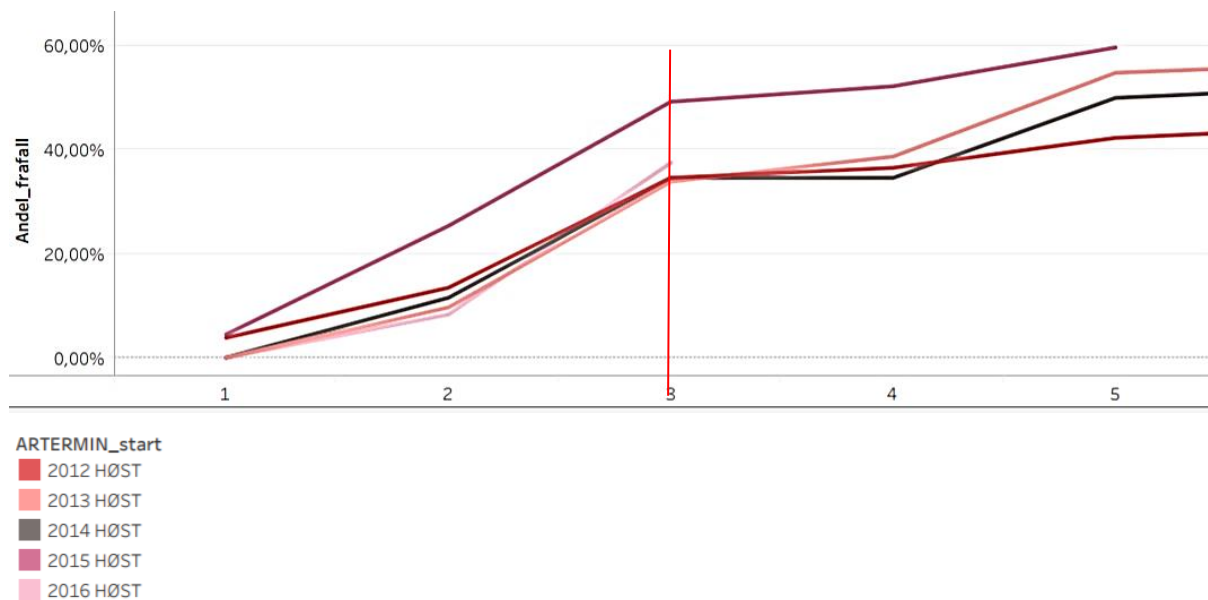
Gjennomstrømming

ARTERMIN..	STUDIEPROGRAM		Grand T..	SEMNR_KALENDER_HPR							
				1	2	3	4	5	6	7	8
2012 HØST	BACHIST Historie, bachelorprogram	Aktive	52	50	45	32	31	23	22	6	3
		Running Sum of K..	24	0	1	2	7	7	17	20	24
		Andel_aktive	100,00%	96,15%	86,54%	61,54%	59,62%	44,23%	42,31%	11,54%	5,77%
		Andel_kvalifikasj..	46,15%	0,00%	1,92%	3,85%	13,46%	13,46%	32,69%	38,46%	46,15%
2013 HØST	BACHIST Historie, bachelorprogram	Aktive	62	62	56	41	38	26	24	6	5
		Running Sum of K..	19	0	0	0	2	2	16	18	19
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	90,32%	66,13%	61,29%	41,94%	38,71%	9,68%	8,06%
		Andel_kvalifikasj..	30,65%	0,00%	0,00%	0,00%	3,23%	3,23%	25,81%	29,03%	30,65%
2014 HØST	BACHIST Historie, bachelorprogram	Aktive	52	52	46	32	32	21	20	2	
		Running Sum of K..	17	0	2	2	4	5	17	17	17
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	88,46%	61,54%	61,54%	40,38%	38,46%	3,85%	
		Andel_kvalifikasj..	32,69%	0,00%	3,85%	3,85%	7,69%	9,62%	32,69%	32,69%	
2015 HØST	BACHIST Historie, bachelorprogram	Aktive	67	64	50	33	30	23			
		Running Sum of K..	4	0	1	1	4	4	4	4	4
		Andel_aktive	100,00%	95,52%	74,63%	49,25%	44,78%	34,33%			
		Andel_kvalifikasj..	5,97%	0,00%	1,49%	1,49%	5,97%	5,97%			

Tabell 11 Gjennomstrømming Bachelor historie

kilde: Tableau, UiA, Studiedata 2017

Frafallet kan illustreres ved følgende figur. Bachelor i historie har samme mønster som bachelor i engelsk. Det er en tydelig økning i frafall mellom 2. og 3. semester, fra under 10 prosent til opp mot 35 prosent. Her er det i tillegg en liten økning mellom 4. og 5. semester fra 35 prosent til 55 prosent.



Figur 9 Frafall bachelor i historie 2012-2016

5.3.5 Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon

I dette studieprogrammet varierer prosentandel av oppnådd kvalifikasjon mellom 28 prosent og 48 prosent. Det vil si at frafallet varierer mellom 52-72 prosent i perioden 2012-2015. Vi ser samtidig at andel aktive i 5. semester i 2015 kullet har økt markant med over 25 prosent. Det kan tyde på at flere fra dette kullet vil fullføre studiet enn tidligere kull.

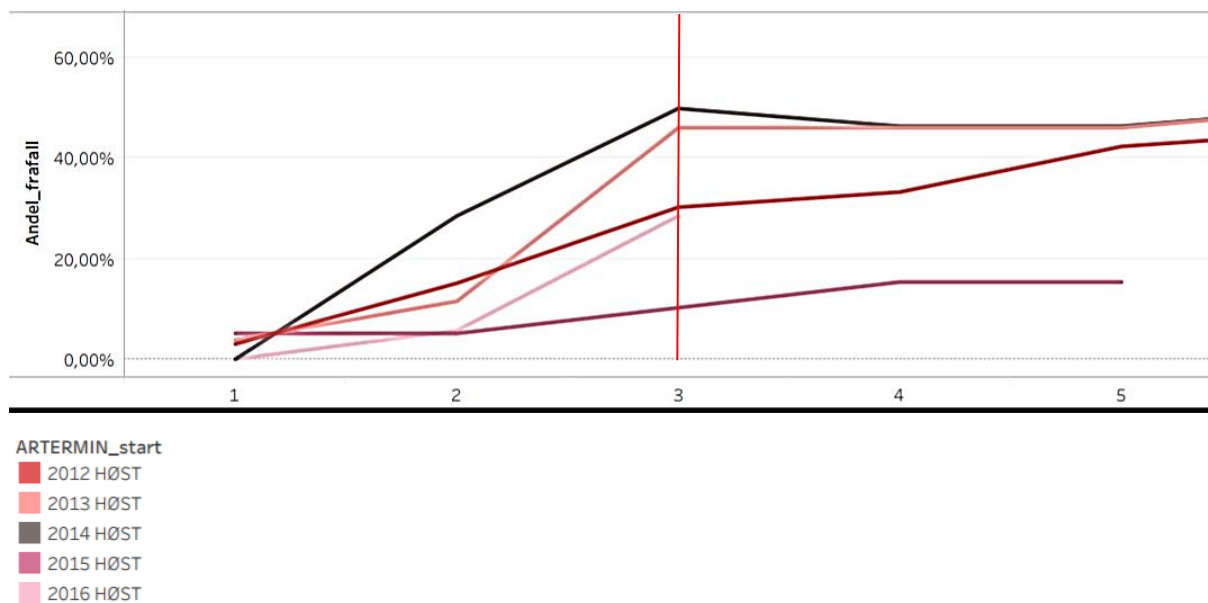
Gjennomstrømming

ARTERMIN..	STUDIEPROGRAM		Grand T..	SEMNR_KALENDER_HPR							
				1	2	3	4	5	6	7	8
2012 HØST	BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	Aktive	33	32	28	22	21	15	14	3	2
		Running Sum of K..	16	0	1	1	4	4	15	15	16
		Andel_aktive	100,00%	96,97%	84,85%	66,67%	63,64%	45,45%	42,42%	9,09%	6,06%
		Andel_kvalifikasj..	48,48%	0,00%	3,03%	3,03%	12,12%	12,12%	45,45%	45,45%	48,48%
2013 HØST	BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	Aktive	26	25	23	14	14	13	11	5	2
		Running Sum of K..	8	0	0	0	1	2	7	7	8
		Andel_aktive	100,00%	96,15%	88,46%	53,85%	53,85%	50,00%	42,31%	19,23%	7,69%
		Andel_kvalifikasj..	30,77%	0,00%	0,00%	0,00%	3,85%	7,69%	26,92%	26,92%	30,77%
2014 HØST	BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	Aktive	28	28	20	14	15	14	13	5	
		Running Sum of K..	8	0	0	0	1	1	8	8	8
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	71,43%	50,00%	53,57%	50,00%	46,43%	17,86%	
		Andel_kvalifikasj..	28,57%	0,00%	0,00%	0,00%	3,57%	3,57%	28,57%	28,57%	
2015 HØST	BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	Aktive	39	37	37	34	32	30			
		Running Sum of K..	3	0	1	1	3	3	3	3	3
		Andel_aktive	100,00%	94,87%	94,87%	87,18%	82,05%	76,92%			
		Andel_kvalifikasj..	7,69%	0,00%	2,56%	2,56%	7,69%	7,69%			

Tabell 12 Gjennomstrømming Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon

kilde: Tableau, UiA, Studiedata 2017

Frafallet er illustrert i den følgende figuren. Det er noe variasjon mellom kullene, men frafallet øker mellom 2. og 3. semester. Høsten 2014 var det et jevnt frafall allerede fra 1. semester til 3. semester, med en liten reduksjon i frafallet mellom 3. og 4. semester. I 2015 kullet ser vi lite frafall gjennomgående og en nokså flat kurve, mens det i 2016 kullet er en brattere frafallskurve igjen.



Figur 10 Frafall bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon 2012-2016

5.3.6 Bachelor i statsvitenskap

I dette studieprogrammet varierer prosentandel av oppnådd kvalifikasjon med mellom 34 prosent og 57 prosent, det vil si at de har et frafall som varierer mellom 43 prosent og 66 prosent. Det er variasjoner mellom de ulike kullene og en nedgang på gjennomføringsprosent i 2014 kullet. I 2015 kullet ser vi en økning til 58 prosent aktive i 5. semester, noe som kan indikere at flere vil fullføre.

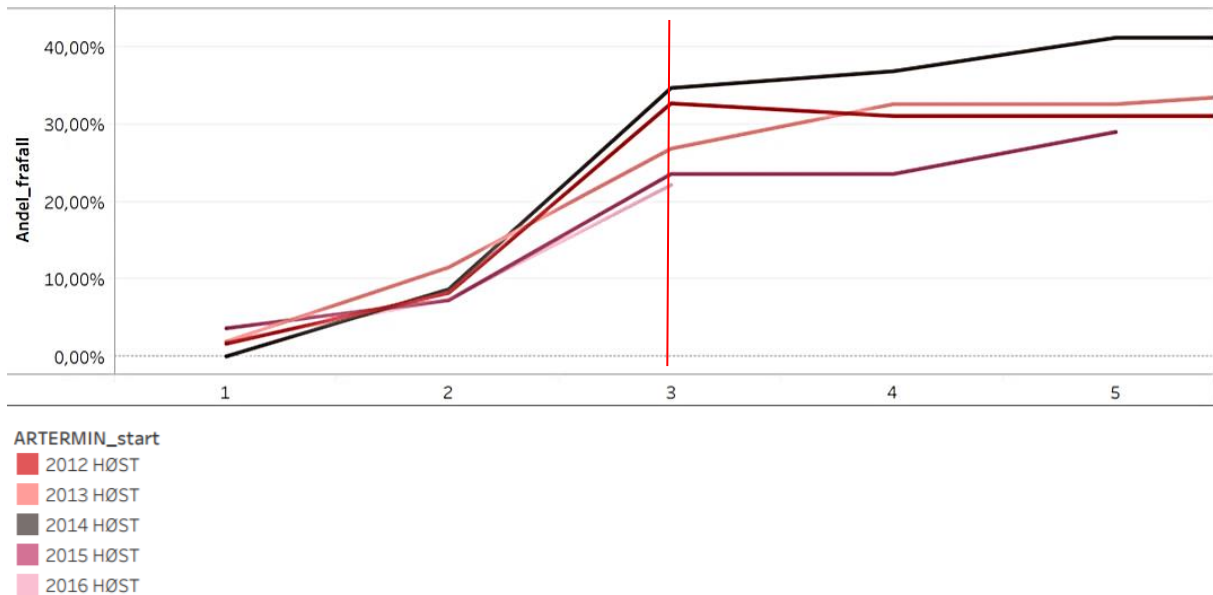
Gjennomstrømming

ARTERMIN..	STUDIEPROGRAM		Grand T..	SEMNR_KALENDER_HPR							
				1	2	3	4	5	6	7	8
2012 HØST	BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	Aktive	61	60	56	39	40	30	30	6	6
		Running Sum of K..	35	0	2	2	12	12	29	31	35
		Andel_aktive	100,00%	98,36%	91,80%	63,93%	65,57%	49,18%	49,18%	9,84%	9,84%
		Andel_kvalifikasj..	57,38%	0,00%	3,28%	3,28%	19,67%	19,67%	47,54%	50,82%	57,38%
2013 HØST	BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	Aktive	52	51	46	38	34	29	28	6	6
		Running Sum of K..	27	0	0	1	6	6	25	25	27
		Andel_aktive	100,00%	98,08%	88,46%	73,08%	65,38%	55,77%	53,85%	11,54%	11,54%
		Andel_kvalifikasj..	51,92%	0,00%	0,00%	1,92%	11,54%	11,54%	48,08%	48,08%	51,92%
2014 HØST	BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	Aktive	46	46	42	30	29	20	19	11	
		Running Sum of K..	16	0	0	0	7	8	16	16	16
		Andel_aktive	100,00%	100,00%	91,30%	65,22%	63,04%	43,48%	41,30%	23,91%	
		Andel_kvalifikasj..	34,78%	0,00%	0,00%	0,00%	15,22%	17,39%	34,78%	34,78%	
2015 HØST	BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	Aktive	55	53	51	38	37	32			
		Running Sum of K..	7	0	4	4	7	7	7	7	7
		Andel_aktive	100,00%	96,36%	92,73%	69,09%	67,27%	58,18%			
		Andel_kvalifikasj..	12,73%	0,00%	7,27%	7,27%	12,73%	12,73%			

Tabell 13 Gjennomstrømming Bachelor i statsvitenskap

kilde: Tableau, UiA, Studiedata 2017

Frafallet er illustrert i den følgende figuren, det har samme mønster som bachelor i engelsk og i historie, men en sterk økning av frafall mellom 2. og 3. semester fra under 10 prosent til 35 prosent. Vi ser en liten nedgang i frafallet i de to siste start-kullene.



Figur 11 Frafall bachelor i statsvitenskap 2012-2016

5.3.7 Intern mobilitet

Frafallsstatistikken bør likevel nyanseres noe. Det finnes også et frafall kan kobles til mobilitet mellom studieprogram ved universitetet og til andre universitet. Ifølge definisjonen om frafall er det også registrert frafall der studenter har søkt overgang til andre studier. Bytte av studieprogram gir informasjon om antall studenter som har begynt/sluttet på studieprogrammet for å begynne/slutte på et annet program. Denne informasjonen er ment å skulle supplere informasjon om frafall ved å vise at noe frafall er intern mobilitet.

Definisjonen på bytte av studieprogram er studenter som har vært registrert som aktive på det aktuelle studieprogrammet, og som etter to semestre er registrert som aktive på et annet studieprogram. Oversikten gir ingen informasjon om når i studieløpet bytte av program skjer, men vi ser et betydelig frafall som skyldes intern mobilitet fra alle programmene, særlig for Bachelor i historie. Vi ser dermed en nedgang i intern mobilitet ved Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon.

Her følger en oversikt over antall studenter som har søkt overgang **fra** disse fire studiene i perioden 2012-2015, uavhengig av hvilket kull de tilhører.

Studieprogram	2012	2013	2014	2015	totalt
Bachelor i engelsk	15	31	13	9	68
Bachelor i historie	37	30	18	23	108
Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon	22	16	9	1	48
Bachelor i statsvitenskap	22	19	10	15	66

Tabell 14 Antall studenter som har søkt overgang fra studiet 2012-2015.

Vi hadde en antagelse ut fra veiledning med studenter at de søkte seg til andre studier som var mer profesjonsrettete. Oversikten (vedlegg 4) over antall studenter som har søkt overgang til andre studier viser at det ikke nødvendigvis er slik at studentene har valgt profesjonsstudier. De har valgt både profesjonsrettede studier, som sykepleie, ingeniør, sosialt arbeid, økonomisk administrative studier, regnskap og lærerutdanninger, og disiplinorienterte fag, som filosofi, språk og samfunnsvitenskap.

Studiene de har søkt overgang **til** er fordelt på følgende studier og på type studium (disiplin/profesjon):

Studier	Fra Bachelor i engelsk til:	Fra Bachelor i historie til:
Disiplin	<ul style="list-style-type: none"> • Historie • IT og informasjonssystemer • Norsk • Tysk • filosofi • Oversetting • Pedagogikk • Sosiologi • statsvitenskap • Kommunikasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Engelsk • Kunst og håndverk • Kommunikasjon • Norsk • Pedagogikk • Statsvitenskap • Utviklingsstudier • Fransk • Spansk • Engelsk • IT og informasjonssystemer • Religion • markedsføring og ledelse • Tysk • Filosofi • Samfunnsplanlegging og kommunikasjon
Profesjon	<ul style="list-style-type: none"> • Økonomi og administrasjon • Ingeniør • Grunnskolelærerutd. • Praktisk-pedagogisk utd. • Barnehagelærerutd. • Lektorutdanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Økonomi og administrasjon • Ingeniør • Grunnskolelærerutd. • Praktisk-pedagogisk utd. • Barnehagelærerutd. • Lektorutdanning • Sykepleie • Regnskap

Tabell 15 Oversikt over hvilke studier det søkes overgang til

Studier	Fra Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon til:	Fra Bachelor i statsvitenskap til:
Disiplin	<ul style="list-style-type: none"> • Engelsk • Historie • Idrett • IT og informasjonssystemer • Kommunikasjon • Markedsføring • Pedagogikk • Statsvitenskap • Utviklingsstudier • Filosofi • Opplevelsesbasert reiseliv • Sosiologi 	<ul style="list-style-type: none"> • Engelsk • Historie • Nordisk • Samfunnsplanlegging og kommunikasjon • Filosofi • Idrett • Kommunikasjon • Oversetting • Markedsføring • Sosiologi
Profesjon	<ul style="list-style-type: none"> • Barnehagelærerutd. • Grunnskolelærerutd. • Sykepleie • Spesialpedagogikk 	<ul style="list-style-type: none"> • Rettsvitenskap • Lektorutdanning • Praktisk Pedagogisk utd. • Grunnskolelærerutd. • Allmennlærerutd. • Sosialt arbeid • Sykepleie • Økonomi og administrasjon

Tabell 16 Oversikt over hvilke studier det søkes overgang til

Det er også noen studenter som søker overgang *til* disse studiene, flertallet av disse kommer fra årsstudium i den aktuelle disiplinen (mellom 3-7 i hvert kull) og de velger sjelden et profesjonsstudium (vedlegg 4). Dette kommer sannsynligvis av at et årsstudium ikke kan innpasses like lett inn i et profesjonsstudium som har faste rammeplaner og få valgbare enheter i studiene.

5.3.8 Oppsummering

Oppsummert viser frafallsstatistikken variasjoner mellom programmene, men tendensen er likevel den samme, at alle de fire studieprogrammene har betydelig frafall. Det er mulig å lese ut av dataene at det største frafallet skjer mellom første og andre studieår i bachelorprogrammet. For Bachelor i historie viser statistikken en økning i frafall. For de tre andre programmene indikerer tallene at flere vil gjennomføre fra og med 2015-kullet. En del av frafallet skyldes også intern mobilitet, at studenter bytter til et annet studieprogram ved UiA. Statistikken viser at disse studentene velger å bytte både til disiplin- og profesjonsstudier.

6 Instituttlederens perspektiv

Vi presenterer her funnene fra intervjuene av fem instituttledere, omtalt som informanter i dette kapittelet, i den rekkefølgen de ble gjort i intervjuet. I presentasjon av funnene fra intervjuene har vi valgt å ta med en del uttalelser uten at dette knyttes til enkeltpersoner. Uttalelsene er markert i kursiv.

6.1 Om arbeidsoppgaver og relevansbegrepet

6.1.1 Instituttleders arbeidsoppgaver

Informantene fortalte kort om instituttet og antall ansatte de hadde ansvar for. Tre institutt hadde nokså lik størrelse, mellom 19 og 25 ansatte inkludert stipendiater, mens ett institutt var betydelig større, med 45 ansatte. Ved Fakultet for samfunnsvitenskap hadde informantene 50 prosent stilling som instituttleder og 50 prosent stilling knyttet til forskning, undervisning og veiledning, mens ved Fakultet for humaniora og pedagogikk hadde informantene 100 prosent instituttlederstilling med 20 prosent forskningstid, mens en informant uttrykte at *i teorien skal det være 20 prosent forskningstid*. En annen informant uttrykte at *det er mange ansatte og mye jobb i en 50 prosent stilling. Det forventes at jeg forsker litt også. Det gir ikke mye handlingsrom*.

Alle informantene beskrev jobben som stor og omfattende, med et vidt spekter av arbeidsområder, og mye å forholde seg til av stort og smått. De har det faglige ansvaret for studieprogrammene og for utvikling av dem. Ved det største instituttet var dette ansvaret i større grad delegert til studiekoordinator, mens en informant påpekte at studiekoordinator rollen er litt uavklart og uttrykte at det ligger mye ansvar og selvstendighet i den rollen.

Jeg jobber med studiekvalitet, program og endringer i programmene. Det kan være alt fra opptak til å få de gjennom studiene og rekruttere de til videre studier. Nesten som fra vugge til arbeidsliv.

Som instituttleder er det mye som skjer fra dag til dag som en må forholde seg til.

Studieutvikling og revidering av studier er en viktig del av jobben. Utfordringen er å få tid til å gjøre det.

Fire informanter beskrev personalansvaret som en stor del av jobben, og to informanter nevnte dette først, og som den oppgaven som tok mest tid. Dette kunne innebære fordeling av

undervisning, føring av arbeidsplaner, bemanning av studieporteføljen, ivaretagelse av arbeidsmiljøet og det kollektive engasjementet og samarbeidet i forhold til utvikling av studiene.

Det er en omfattende jobb og et stort ansvarsområde, som består av bemanning av studieporteføljen. Den er styrende i slike sammenhenger. Jeg skal ivareta et arbeidsmiljø. Det er et veldig vidt spekter.

Som instituttleder setter jeg i gang prosesser. Jeg har ønsket å sette i gang arbeidet med å få studieprogrammene mer i system. Sette i gang tiltak som gjør det litt klarere hva de skal jobbe med, tiltak som gjør at det blir tatt et mer kollektivt ansvar for programmet.

6.1.2 Hvordan forstås begrepet arbeidsrelevans?

Mange ord og uttrykk ble brukt for å forklare hva de la i begrepet arbeidsrelevans. De fleste informantene gjentok spørsmålet og tenkte seg litt om før de svarte. Vi oppfattet at det var litt vanskelig å svare på.

Vi ser ingen store forskjeller på hvordan informantene forstår begrepet arbeidsrelevans, men noen interessante nyanser er det likevel. Flere peker på at arbeidsrelevans er enklere å knytte til profesjonsstudier som har en tydelig yrkesinnretning, innholdet i faget som studeres passer inn i et yrke, og hvor studiet har integrert praktisk trening. Alle informantene peker på at for sine studier er arbeidsrelevansen først og fremst av en mer generell karakter. Generelle ferdigheter som ble nevnt var analytiske evner og grunnleggende ferdigheter, det å kunne anvende og analysere data, metodiske kunnskaper, kritisk tilnærming, gode til å se sammenhenger, dynamikk mellom ulike faktorer, tolking av tekster. Flere nevnte deretter noen fagspesifikke ferdigheter og måter å jobbe på. To av informantene uttrykte en viss usikkerhet knyttet til hvor relevant det var for arbeidslivet.

Det jeg tenker først og fremst på inn mot studiene er hvilken relevans studiene har i sitt faglige innhold, men også om ferdigheter som oppøves gjennom studieprogrammet. Men i hvilken grad det har relevans for arbeidslivet er jeg usikker på.

Studenter med humanistiske fag vil kunne finne sin utdanningsbakgrunn til å være relevant, men det er ikke inne i studiet eksplisitt.

En informant pekte på fagområdet status og behovet for å synliggjøre overfor studentene hvilken kompetanse de får.

Det er en verdi i å trene studentene i å være analytiske i en senere arbeidssituasjon. Dette er en kompetanse som samfunnet etterspør.

Vi må være tryggere på at vi gir studentene noe vesentlig, gjennom for eksempel metodiske og analytiske ferdigheter. Vi har vært dårlige på å hjelpe studentene til å forstå hva slags kunnskap de besitter.

Flere informanter stilte spørsmålet ved om hvor ønskelig det er at et studium skal være arbeidstilpasset, og at mye av det du har lært på et studium ikke går rett inn i en jobb.

En informants betraktning er at kun en liten andel av studentene på programmet har en genuin faglig interesse, og at det i seg selv gjør at flere er opptatt av arbeidsrelevansen i studiet, og at dette er et dilemma.

Men er det en yrkesskole vi skal bli? Neppe, vi må synliggjøre relevansen for studentene, og de etterspør det.

To av informantene inkluderte i sin forståelse ikke bare de fagspesifikke eller generiske ferdighetene, men også en students personlige egenskaper og muligheter i arbeidsmarkedet og at summen av disse spiller inn.

Noen har den ekstra «driven», de personlige egenskapene, de har bestemt seg og har det som skal til for å få jobb etter bachelorgraden.

Det var ingen informanter som eksplisitt snakket om at undervisningsmetoder i studieløpet kunne knyttes til arbeidsrelevans, selv om generiske og fagspesifikke ferdigheter ble nevnt og også kan romme varierte arbeids- og undervisningsmetoder. Det var heller ingen som nevnte karrieresenterets rolle, men en informant nevnte instituttets administrative studiekonsulent som sentral.

Det er med bakgrunn i møter med studenter som den administrative studiekonsulenten har hatt hvor relevansbegrepet er blitt tatt opp. Det er ønske om å skrive dette inn i programbeskrivelsen. Det er studiekonsulenten som fanger opp studentenes behov.

6.1.3 Er bachelorgraden arbeidsrelevant?

På spørsmål om på hvilken måte arbeidsrelevans er en del av studiet de er ansvarlig for fikk vi ganske like svar, at studieprogrammet ikke ledet inn i bestemte yrker – poenget med disiplinsstudier er en bredere orientering mot fagområdet du studerer. Det kom tydelig frem fra to av informantene at programmene var i stor grad bygget på premissene som skolen har, og at studiet fører til et læreryrke, men det skal også kunne kvalifisere for annen type arbeid. Studiene må dermed møte to ulike behov.

En av informantene fortalte at de var midt i en prosess for å gjøre programmet mer yrkesrelevant ved å tilby praksisplasser i arbeidslivet. Informanten ga uttrykk for at det hadde vært en spennende prosess hvor en også samarbeidet på tvers av fagmiljø på instituttet. De opplevde at samarbeidet med arbeidslivet hadde vært veldig positivt. Informanten mente at programmet i dag har en arbeidsrelevans på et overordnet nivå hvor de får generiske ferdigheter og fagspesifikke ferdigheter med relevans for yrkeslivet. I fagmiljøet var det få kritiske holdninger til forslaget om å tilby praksis, men det møtte heller ingen begeistring. Informanten forteller at det har vært gøy å diskutere dette med studentene, de er begeistret. Studentene setter pris på praksis og valgmuligheten.

Nå er det blitt vanskeligere med lærerutdanningen og lektorløpet, og fagene har fått en annen profil. Tidligere har unnskyldningen for at en ikke trengte å tenke i disse banene vært at de fleste ble lærere. Nå tvinger det seg fram en litt annen tenkning.

En informant forteller at bachelorprogrammet har slitt med å få gode tall både på gjennomstrømming og opptak, og at dette har ført til økt bevissthet. Studentene har forandret seg noe, og de etterspør hva de kan bruke studiet til, og dette må også sees på som en konsekvens av samfunnsmessige konjunkturer.

Det kan virke som at de velger trygge fag hvis arbeidsmarkedet er usikkert. Læreryrket er igjen blitt populært nå, som et trygt yrke.

Kanskje er vi ikke trygge nok selv, fordi samfunnsvitenskapen selv internt på universitetet står svakt. Det er hele tiden en kamp om å bli sett, forstått og hørt fordi vi ikke er så tydelig i vår profil som profesjonsstudiene.

Informanten fortalte videre at arbeidsrelevans i større grad er blitt en del av læringsutbyttebeskrivelsene i studiet, og at fagmiljøet tar opp hva slags type jobber studiet

kan føre til allerede i oppstartsseminarer. Videre nevnte informanten at kanskje det var behov for å legge om undervisningen noe, og gi studentene mer skrivetrening.

En annen informant fortalte at de i flere år har hatt samarbeid med arbeidslivet om praksisplasser på masterstudiet, men at det kanskje ikke var så aktuelt på bachelorprogrammet. For masterstudentene har praksisplassene vært attraktive, og for noen har det gitt en fot innenfor arbeidslivet.

Jeg er usikker på om de er like modne på bachelornivå, og om de blir like attraktive for begge parter. Det kunne vært en fin vekker for de, men utfordringen vil være å finne et egnet praksissted. Ønskene om praksis kom fra virksomhetene selv og instituttet ble kontaktet for å få tilgang på masterstudenter. En bachelorstudent er mer uferdig, men en masterstudent er bedre egnet og er det arbeidsgiver er ute etter. Men vi jobber med saken.

De fleste informantene ga uttrykk for at det nok var vanlig å gå videre på et masterprogram etter endt bachelorgrad innenfor sine fagområder. Samtidig fortalte en informant at studentene fra bachelorprogrammet deres i svært liten grad fortsatte på masterprogrammet innenfor samme fagområdet.

Det er nok mest vanlig å ta en master i denne typen studier, og ikke avslutte etter bachelor.

Debatten om mastersyken som NHO skrev om er jeg ikke enig i. Det å få jobb etter bachelor er ikke så relevant innenfor vårt fag, de fleste går videre til master.

På oppfølgingsspørsmål om dette er beskrevet på noen måte svarte informanten at hun/han ikke visste om det var beskrevet, men trodde det var studentenes erkjennelse, og at arbeidstakere med master er et ønske fra arbeidslivet. En annen informant reflekterte over bachelorgraden:

Det har tidvis blitt sagt at en bachelor er nok. Det har nok blitt et mantra at universitetet er ikke for alle. Det er et press fra kunnskapssamfunnet og krav om å ha utdanning på et nivå. Det er nok mange som ikke skulle vært innom disse fagene.

En av informantene mente at de tidvis var for dårlige til å si til studenten at *det du har gjort nå, den graden du har vært gjennom, gir deg en kompetanse som er relevant for arbeidslivet.*

6.1.4 Hvordan «står» diskusjonen om arbeidsrelevans seg i fagmiljøet?

På spørsmål om hvordan arbeidsrelevans og debatten om nyttetenkning i studiet blir diskutert i fagmiljøene, og om hvordan diskusjonen «står seg», svarer alle informantene at det blir lite diskutert. De fleste informantene har lite til overs for «nyttetenkningen» og fremhever universitetenes roller i et mer langsiktig perspektiv, og at studiene gir grunnleggende og universelle ferdigheter som samfunnet har nytte av. Det pekes på at studiene ikke kan endre seg hele tiden og følge trender, og at nyttetenkningen fører til frustrasjon. Flere informanter nevner også at studentgruppen har endret seg, og at det er flere studenter enn før. Det pekes også på at nyttetenkningen fører til endringer i finansieringsmodellene og måten en tenker utdanning på.

Nei, det er lite diskutert. Begrepet nytte, jeg er ikke så glad i det begrepet. Det er for kortsiktig. Samfunnsvitenskapen er blitt anonym, det er ikke trendy fagområde.

Tror det er farlig å tenke nytte når det gjelder studier, en bør ikke snu kappen etter vinden. Studiet gir grunnleggende ferdigheter som samfunnet har nytte av.

Vi dekonstruerer alle slike diskusjoner. Det har en betydning utover den offentlige diskursen. Vi må bli tydeligere i å forklare at kompetansen studentene får må trenes på.

Vi prøver å være immun mot de tingene. Det er visse sykluser som går til enhver tid. Studiene kan ikke endre seg hele tiden etter trender.

Det er kanskje en frustrasjon når denne nyttetenkningen kommer og legger press på oss. Våre fag har ikke tradisjonelt vært knyttet til yrkeslivet. De driver mer med grunnforskning. De fleste har nok en pragmatisk holdning til det. Det er flere studenter nå, det er en helt annen studentgruppe nå enn for flere år siden.

Flere informanter nevner at det er en spenning i fagmiljøet mellom de som rendyrker det akademiske og er mer teoretisk orientert og de som jobber mer med didaktiske problemstillinger, eller mellom de som ivrer mer for verktøyfag enn andre. Samtidig pekes det på at det også er en fruktbar diskusjon, men typisk ved nyansettelser kan dette bli en diskusjon som skaper en viss spenning. En informant poengterer at i denne diskusjonen er det de analytiske ferdighetene i faget som «står seg».

Humaniora- meldingen nevnes også og er diskutert i fagmiljøene. Meldingen trekker fram nytte-perspektivet, men det blir kommentert at det ikke er et hovedpoeng i meldingen - det er mer å anerkjenne disiplinene i seg selv.

6.1.5 Hva er de viktigste redskapene studentene har med seg ut i arbeidslivet?

Informantene beskrev redskapene de mente studentene hadde med seg ut i arbeidslivet og svarene er ganske like svarene på innledningsspørsmålet, hva de tenkte om begrepet arbeidsrelevans, men de ga her flere detaljer.

De blir ikke spesialister, men de er heller ikke generalister. De kan mye om metode, det å samle mye informasjon, å skrive og analysere. Med den kunnskapen kan de gå inn i mange felt. Det er et åpent arbeidsfelt, med muligheter i mange sektorer. De kan også en del om samspillet mellom flere prosesser, de kan se flere sammenhenger.

Å studere handler om en måte å se verden på, du får noen universelle ferdigheter, måter å jobbe på, kunne bruke metode, se kritisk på forhold. Du lærer om fagfeltet og får faktakunnskap som gjør deg employable.

Studentenes evne til å håndtere store mengder tekst, mye informasjon. De får kunnskap om hvordan fagfeltet kan brukes og misbrukes i ulike kontekster. De utvikler en kritisk sans som en ferdighet, dette er jo yrkesrelevant. Noen får bruk for en mer fagspesifikk kompetanse. De har en analytisk kompetanse, det er mer generelle ferdigheter.

Studentene trener opp en analytisk evne, de kan tilegne seg nytt stoff, språklitteratur, kultur, både skriftlig og muntlig. Det er en bra forberedelse til yrkeslivet, men de kan ikke bruke alt dette direkte i en jobb. Studiet gir en mulighet til å «lære å lære».

En student går ut med noen overordnede tanker og perspektiver på livet, gjennom å ha lest litteratur som uttrykk for kultur og tanker og livsbetingelser. Det gir en generell orientering og studenten bør kunne reflektere rundt flere aspekter. Språkvitenskap gir også perspektiver på hvordan meninger uttrykkes, det å forstå kulturelle aspekter gjennom å forstå hvordan språk er farget av kultur gir et refleksjonsperspektiv.

6.2 Om overgangen fra studier til arbeidsliv og bruken av undersøkelser

På spørsmål om informantene kjenner til hva nåværende studenter mener om arbeidsrelevansen i studiet og i hvilken grad kandidater fra deres bachelorprogram lykkes med å finne relevant arbeid svarer alle at de ikke kan svare så godt på det. En av informantene svarer at de hadde hørt at studentene var litt urolige om dette med arbeidsrelevans, men det er ikke gjennomført en systematisk undersøkelse. En informant svarer at undersøkelsene som finnes på dette ikke har vært et tema på studierådsmøtene og at arbeidsrelevans ikke har blitt diskutert der.

Jeg har ikke brukt tid på dette - eller jeg får ikke tid til å bruke tid på dette. Det er nok viktig å bruke de. Det blir diskutert for lite egentlig, det hadde vært et bra tema for en instituttsamling.

På spørsmål om hvordan informantene jobber med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans, kommer det frem at undersøkelsene fra Studiebarometeret eller Kandidatundersøkelsen i liten grad brukes i dette arbeidet. En informant nevnte at disse undersøkelsene kommer opp i forbindelse med programevaluering hvert femte år. En informant pekte på at de har tilgang til Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen, og at det er tatt opp på instituttmøte, men at det er et problem at det er så få studenter som svarer, og at de dermed ikke kan legge så mye vekt på disse undersøkelsene. En annen informant oppgir at det er metodiske svakheter i disse undersøkelsene, og at det er problematisk at de ulike undersøkelsene ikke blir sett i sammenheng, og dermed blir ikke undersøkelsene brukt, heller ikke av studiekoordinator. Informanten svarer videre at hun/han ikke får tid til å gjøre disse analysene og trenger en administrativ ressurs som kan jobbe med dette og se på hvordan de kan bruke de ulike undersøkelsene – da hadde det blitt mer relevant. Informanten mener at selve kvalitetssystemet er et administrativt anliggende. En får mer ut av enkeltsamtaler med studenter, i studierådene og gjennom uformelle samtaler med studiekoordinator og studiekonsulent.

Vi hører på studentene. Vi har gode samtaler med studentene, men vi har ikke snakket om arbeidsrelevans.

Flere informanter svarer at det har skjedd en endring med tanke på studiers arbeidsrelevans.

Ja, det har skjedd en endring, det er et press i sektoren, og vi ser føringene som kommer utenfra.

En informant forteller at arbeidsrelevans står mye mer i fokus i utviklingen av nye program som skal etableres enn i de eksisterende programmene.

Det er når en lager noe nytt hvor temaet har vært oppe. Arbeidslivet endrer seg så fort. Hva trenger en, hvilke redskaper trenger en som en del av et program?

Flere nevner også dette med praksis som et virkemiddel, men først og fremst på masternivå. Kun ett program har praksis som del av bachelorprogrammet. En informant mener det kan være problematisk at alle studenter nå skal ha praksis – det skaper et press på regionens arbeidsliv, og det kan bidra til en «sykeliggjøring» av kandidatene at de må hjelpes ut i arbeid gjennom praksis.

Det er en av informantene som svarer at de jobber på andre måter med å bruke ulike undervisningsmetoder som en del av studiets arbeidsrelevans. Det pekes her på at studenter holder presentasjoner, studentaktive læringsformer som rollespill, og det at studentene skal være selvstendige og gi individuelle bidrag. Informanten forteller at hele instituttet skal besøke en utenlandsk institusjon hvor de skal lære om nye læringsmetoder og pedagogiske aspekter og hvordan de kan se programmet som en helhet. Å sette i gang et slikt opplegg handler også om et press utenifra om at flere skal ha pedagogisk kompetanse.

Det å skape en kultur for å se programmet som kollektivt og en kontinuerlig prosess er et mål for instituttleder. Vi bør bli mer komfortable med å involvere kolleger i undervisningsrommene, vi bør samarbeide mer. Om hele kollegiet er sammen om dette er sjansen større for å få det til. Det handler mye om kultur.

6.3 Om frafall i studiene og bruk av studiedata

I tredje del av intervjuet stilte vi spørsmål omkring frafall i studiene, om hvordan de ville beskrive det, og hvorvidt de kjente til årsakene til frafall i studiet. Som nevnt innledningsvis, hadde vi ikke forberedt informantene på hva de skulle svare på, og vi hadde heller ikke statistikk på frafallet vi ønsket å legge frem under intervjuet. Vi stilte spørsmålene mer åpent, om de kunne beskrive frafallet ved studiene. Tre av fem sier at de ikke har tall eller statistikk på frafallet, men de har allikevel refleksjoner om frafallet. Flere nevner at det er størst frafall etter første året i studiet. Det blir nevnt at kunnskap om frafallet er noe andre enn de besitter, som studiekoordinatorene, de emneansvarlige eller studiekonsulentene som er tettere på studentene. En informant nevner at siden studiet er åpent, er det mange svake og umotiverte

studenter, men svarer samtidig at *en må være kritisk til eget studieprogram også, og ikke bare skyldte på studentene*. En annen informant peker på flere svake studenter, som antakelig ikke burde studere på et universitet som en årsak til frafall. En eventuell bekymring blant studenter over at studiet ikke er arbeidsrelevant beskrives ikke som en årsak til frafallet av noen av informantene.

Det er ikke blitt diskutert. Jeg har aldri hørt noen har nevnt det. Vi har fleksible program som gjør at de hopper over til andre program.

Vi må jobbe mer med dette, kanskje spørre de studentene som faller fra.

Det er mulig at påvirkninger i endringer i finansieringsmodellen gjør at det blir viktigere å produsere kandidater og få til gjennomstrømming, og at dette vil få mer oppmerksomhet etter hvert.

På spørsmål om de kjenner til årsaker til frafall er det flere av informantene som sier at de heller ikke vet så mye om det, og henviser til det administrative apparatet eller til andre som vet mer om dette enn de som instituttleder.

Det er ikke gjort noen grundig undersøkelse av frafallet, i hvert fall ikke en systematisk undersøkelse. Spørsmålet er om det er instituttet eller det administrative apparatet som skal gjøre det. Det er for travelt på instituttet til å følge opp slike ting.

Informantene reflekterer over mulige årsaker som for eksempel, manglende kullfølelse, vanskelig overgang fra videregående skole, at det har vært en utdanningsekspløsjon, at flere studerer og dermed er det mange svake studenter som påvirker frafallet.

Nei, jeg vet ikke noe om det, men jeg antar at det er forholdsvis lite bacheloridentitet og at «kullfølelsen» blant studentene er mangelfull. Det handler litt om læringsmiljøet det første året. Men vi vet for lite om det.

Det er flere som studerer. Det er blitt et masseuniversitet. Det er mange som ikke bør gå her, som ikke har noe på et universitet å gjøre. Det kunne vært bedre om de tok en yrkesskole. Det er mange som synes det er vanskelig å studere, men de har en oppfatning at de skal ta en høyere utdanning.

Det ideelle vil være å skape et miljø som gjør at studentene blir.

De beskriver fagene som er av en type mange begynner med som sitt første fag i studiene, men at de kanskje ikke fortsetter med det. Flere nevner at det er satt i gang støttetiltak for å unngå frafall, eksempler som nevnes er oppstartsseminarer, mer obligatorisk undervisning eller skriveseminar, bruk av masterstudenter som hjelpelærere i første studieår på bachelorprogrammet, seminarundervisning, hjelp til å strukturere studiearbeidet gjennom bruk av milepælsplaner når studenter skriver oppgaver, sosiale tiltak og endret programstruktur.

På oppfølgingsspørsmål om kvalitetssystemet bidrar til bedre kvalitet, svarer to av informantene følgende:

Både ja og nei. Det er avhengig av at vi tar det tilbake til fagmiljøet. Mye av dette går i en kvern og til et arkiv. Vi har en pragmatisk holdning til dette. Vi gjør det som skal til. Jeg har inntrykk av at oppmerksomhet rundt gjennomstrømming har festet seg.

Det er ikke nødvendigvis slik at det bidrar så mye, men det virker bevisstgjørende. Men en skal være edruelig å styre sin begeistring for et slikt kvalitetssystem.

En informant forteller videre at det arrangeres faggruppemøte hvert semester for alle som underviser i programmet og at en her diskuterer helheten i programmet, pensum og eksamensresultater, og det gjøres analyser i fagmiljøet.

6.4 Om ledelsesaspektet

I del fire av intervju spørsmålene spurte vi om handlingsrommet de har som instituttledere og hvilke utfordringer som oppleves mest krevende med tanke på å skape en arbeidsrelevant utdanning. Det var særlig to aspekter som kom fram i intervjuene, interne forhold på instituttet og tiden man har til disposisjon.

Fire av informantene snakket først om forhold knyttet til fagmiljøene ved instituttet. Forhold som kom frem som det mest krevende var sterke fagmiljøer med faglige interesser som går «på kryss og tvers», og at studieprogrammene blir et kompromiss mellom disse. Det er krevende å få til endringer uten for mye «støy». Flere nevnte også at en må jobbe innenfor de rammene en har, *en har de folkene en har*, og det er også førende for et studiums profil og hva man kan få til av endringer. Ikke alle er like godt egnet til å være studiekoordinator og en informant uttrykte at hun/han var usikker på hvor mange studiekoordinatorer, som egentlig har lyst på den rollen – mye handler om egnethet. Mange oppgaver havner på de samme personene, og det er fort at en går litt «tom».

Det mest krevende er sterke faglige interesser, og at det blir et kompromiss mellom disse.

Ansatte som er opptatt av sitt fag og disiplin, og ikke ser relevansen i å skape en arbeidslivsrelevant utdanning.

Det vanskeligste er å få ansatte til å skape et kollektivt engasjement om et studieprogram. Å få til en dialog om samarbeid i ulike kurs. Det å prøve å lage en sterkere rød tråd for studentene og få til et sterkere samarbeid mellom de ansatte. Dette handler om en kulturendring – noe som tar tid.

Enkelte ansatte er preget av konservatisme og tradisjonelle undervisningsmetoder.

Vi opplevde at informantene var forsiktige i måten de ordla seg på i omtalen av fagmiljøet eller forhold i staben, og ingen brukte ordet konflikt.

Utvikling og endring kan vanskeligjøres eller gjøres enklere avhengig av hvem en har i staben. Det kan være forhold ved antallet ansatte og sammensetninger av de som kan være mer presserende å løse enn videre utvikling av studiene.

Tidsklemma ble nevnt innledningsvis i intervjuet av alle informantene og også andre steder i intervjuet, men de fleste tok dette opp igjen under denne delen av intervjuet som en av de største utfordringene. Dette ble vektlagt sterkere av informantene som har en 50 prosent instituttlederstilling. En av informantene uttrykte følgende:

Det er lite tid til kvalitet og strategi når man føler seg som i et «hamsterhjul». Jeg deler den opplevelsen med flere instituttledere at en ikke får jobbet godt nok som instituttleder.

Informanten fortalte videre at ressursen man har som instituttleder og administrativ støtte på instituttet er den samme, uavhengig av hvor mange ansatte man skal lede. Informanten mente at den siste tiden hadde vært preget av en ny og mye synligere ledelse på institusjonsnivå som ønsket instituttledere involvert i mange prosesser og som tok mye av tiden deres.

Hvor mye rom får en egentlig tid til å lede? Jeg skulle ønske jeg hadde en 70-80 prosent stilling som instituttleder og de resterende til forskning, og ikke blir «straffet» med liten forskningstid etter at jeg er ferdig som instituttleder.

Når slike spørsmål ble tatt opp med overordnede, opplevde informanten at spørsmål om sammenslåing av institutt raskt kom på banen, noe fagmiljøet ikke ønsket.

På spørsmål om hva slags handlingsrom de har i dette arbeidet, mente tre av informantene at de har et stort handlingsrom, men at det er begrenset av de rammene de virker under. To av informantene mente at forholdet til lærerutdanningens program var begrensende for handlingsrommet. En informant nevnte at handlingsrommet kan bli begrenset av at instituttleder ofte rekrutteres fra eget fagmiljø, og som regel går tilbake til samme fagmiljø når instituttlederperioden er ferdig, men så samtidig på det som noe positivt. Informanten reflekterte over endringen som har vært i lederrollen, at ledere skal være mere profesjonelle ledere og må gjennom en ansettelsesprosess. Tidligere gikk denne lederjobben mer på omgang i fagmiljøet. En informant pekte på universitetet som en spesiell sektor som ansetter ledere med en fagkompetanse, men kanskje uten lederegenskaper, og at mange blir ledere uten å være bevandret i en *jungel av begreper* som må brukes som instituttleder.

Det er mye som skal læres. Det er min oppgave å «oversette» mye til de vitenskapelige ansatte fra den administrative begrepsbruken. Jeg føler ofte en enorm motstand mot mye av dette selv.

Andre forhold som legger begrensninger på handlingsrommet er struktur, byråkrati og ansettelsesprosesser som tar lang tid. En av informantene peker på at mye av dette er satt i system for å sikre kvaliteten, men det kan også tidvis være et kvalitetshinder – noen ganger fører det til dårligere kvalitet ved at endringer tar for lang tid og er for omstendelig å få til.

En informant nevnte tidligere i intervjuet at det planlegges en studietur med hele instituttet og peker i denne delen av intervjuet på det som et kollektivt insentiv, og at en må være forsiktig med å lage individuelle insentiver.

Dette skal være til inspirasjon og påfyll og er et skreddersydd opplegg for instituttet. Jeg håper at det gir inspirasjon.

7 Analysen

7.1 Arbeidsrelevans

I første del av analysen vil vi bruke employability-teorien presentert tidligere i oppgaven. Det vil vi gjøre ved å analysere forståelsen av og tilnærmingen til begrepet arbeidsrelevans. I teorikapittelet har vi delt ulike forståelser av begrepet arbeidsrelevans inn i *Holistisk forståelse*, *Dannelsesforståelse/Reflekterte borgere* og *Instrumentell forståelse* (tabell 1). Innledningsvis vil vi kort se på bruken av begrepet i de to undersøkelsene vi har presentert, Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen. Deretter vil vi se på instituttledernes forståelse av arbeidsrelevans og videre hva er deres tilnærming til arbeidsrelevans i bachelorstudiene. Tilnærmingen til arbeidsrelevans har vi delt inn i *Læringsmodell*, *Life-wide learning*, og *Konfliktmodell* (tabell 2).

I den andre delen av analysen vil vi se på hvordan instituttlederne jobber med arbeidsrelevans og frafall i studiene ved bruk av organisasjons- og ledelsesteori, først og fremst basert på Bolman og Deals (2014) forståelsesrammer som er presentert i teorikapittelet, *den strukturelle, human resource, den politiske og den symbolske rammen*.

7.1.1 Om arbeidsrelevansbegrepet i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen

NOKUTs forståelse av relevansbegrepet er brukt i Studietilsynsforskriften, men det gis ikke en entydig definisjon av hva som menes med relevans for arbeidslivet. Samtidig skriver de i sin rapport fra 2015 (NOKUT, 2015) at begrepet må forstås bredt, og at det innehar to aspekter; *porteføljerelevans* og *innholdsrelevans*. *Porteføljerelevans* sier noe om hvorvidt utdanningene svarer til arbeidslivets behov. For å få svar på dette spørsmålet er det arbeidslivets behov som må undersøkes. Undersøkelser som Studiebarometeret viser studentenes vurdering av studiene; hvorvidt de anser studiet for å være relevant for arbeidslivet, og om studiet gir en kompetanse som de tror arbeidslivet trenger. *Innholdsrelevans* omhandler hvorvidt innholdet i studiet gir best mulig læring for arbeidslivet. Det er mulig at denne typen spørsmål vil være vanskelig å svare på for en student som er i begynnelsen av andre år av et studieløp, som er målgruppen for Studiebarometeret. Antakelig vil dette spørsmålet være mer relevant å svare på for studenter seinere i studieløpet eller etter endt utdanning. Den ferdige kandidaten vil kunne ha en bedre forutsetning for å vite hva som kreves av kompetanse i arbeidslivet.

Kandidatundersøkelsen ved UiA ser på hvor mange utdannede kandidater som er i jobb etter endt utdanning og hvordan de vurderer arbeidsrelevansen av studiet etter at de er i arbeid. I kandidatundersøkelsen skilles det mellom *generell kompetanse* og *fagkompetanse*. Den generelle kompetansen er ferdigheter kandidaten har opparbeidet seg utover fagdisiplinen som beskrives som fagkompetansen.

I følge Tymon (2013) er problemet at definisjonen av begrepet gjerne ikke henger sammen med hvordan det måles. I Studiebarometeret måles både studiets arbeidsrelevans og studentenes egenutbytte. Studiebarometeret er et mål på studentens perspektiv på utdanningen, den sier ikke noe om hva utdanningsinstitusjonen eller arbeidsgiveren synes om relevansen.

7.1.2 Instituttledernes forståelse av arbeidsrelevans i bachelorstudiet

I det følgende vil vi analysere ut fra instituttledernes utsagn i intervjuene deres forståelse av begrepet arbeidsrelevans og bruke forståelsesrammene slik de er beskrevet i teorikapittelet (tabell 1).

Begrepet arbeidsrelevans ble først og fremst knyttet til studiets innhold og til en kompetanse studentene fikk gjennom studiet. Flere pekte på at universitetets rolle var å utdanne reflekterte borgere som har et ønske om å lære og utvikle en kritisk sans i løpet av studiene. Alle instituttlederne viste til at arbeidsrelevansen for deres type studier først og fremst er av en mer generell karakter, og at studiet gir generelle ferdigheter i tillegg til noen fagspesifikke ferdigheter og måter å jobbe på. Poenget med disiplinstudier er en bredere orientering mot fagområdet en studerer. Arbeidsrelevans er enklere å knytte til profesjonsstudier. Vi oppfattet at de alle plasserte seg i det Tymon (2013) beskriver som en vanlig forståelse blant akademikere, som vi har kalt *Dannelseforståelse/Reflekterte borgere*. Dette kommer også frem i studentenes tilbakemeldinger i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen der generelle ferdigheter knyttes til evnen til å se flere perspektiv, gode ferdigheter i skriftlig fremstilling, gode evner til å forstå og analysere tekster og evne til å tenke selvstendig og kritisk får høyt score.

Instituttlederne vektla i liten grad ferdigheter knyttet til varierte undervisningsmetoder som del av sin forståelse av arbeidsrelevans, eller at dette kunne bidra til arbeidsrelevans. Eksempler på slike ferdigheter hentet fra Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen er gode ferdigheter i prosjektarbeid, IKT-ferdigheter, fagspesifikke digitale verktøy, gründerkompetanse, evne til å planlegge karriere og se ulike jobbmuligheter og gode

ferdigheter i muntlig fremstilling. Vi ser at studentenes tilbakemelding på disse spørsmålene har lav score i de fire programmene. En av instituttlederne nevnte at det er ulikt syn på dette i fagmiljøet, noen ønsker en mer praktisk rettet utdanning med flere «verktøyfag». I slike diskusjoner er det likevel det mer teoretiske perspektivet som vinner frem.

To instituttledere nevnte studenters personlige egenskaper og deres mulighet for å komme inn i arbeidsmarkedet, og at det var summen av de generelle og de individuelle ferdighetene som hadde noe å si for om de fikk jobb etter bachelorgraden eller ikke. Denne forståelsen av begrepet kobler seg tettere opp til det vi har kalt en *holistisk forståelse* av begrepet slik det er brukt av Yorke (2004), Harvey (2001) og Brown (2003). Her sees arbeidsrelevans som summen av utdanning, ferdigheter og personlige egenskaper som gjør en kandidat egnet til å få ansettelse og lykkes i arbeidslivet, samtidig som en opererer i et arbeidsmarked preget av konjunkturer. En av instituttlederne uttrykker at «noen har den ekstra «driven», de personlige egenskapene, de har bestemt seg og har det som skal til for å få jobb etter bachelorgraden».

Under spørsmålene om hvordan diskusjonen om arbeidsrelevans «står seg» i fagmiljøet kom det frem at dette er noe som i liten grad diskuteres. Vi har i bakgrunnskapittelet vist til ulike politiske dokumenter og føringer som har en klarere instrumentell tilnærming til utdanning, og til mediedebatten om studienes arbeidsrelevans. Frankham (2016) knytter den instrumentelle forståelsen til New Public Management i offentlig sektor, og peker på hvordan det økonomiske språket er blitt en del av språkbruken også i høyere utdanning hvor ord som *kandidatproduksjon* og *gjennomstrømming* er blitt vanlige. Dette var begrep som flere av instituttlederne brukte. Det ble pekt på at nyttetenkningen i studiene kunne knyttes til endringer i finansieringsmodellen og måten en tenker utdanning på. Det ble nevnt at arbeidsrelevans og nyttetenkning i studiene bidro til frustrasjon, og de opplevde at sektoren er utsatt for et press og av føringer som kommer utenfra.

En kunne kanskje anta at mediedebatten og den politiske debatten om arbeidsrelevans i studiene ville prege diskusjoner i fagmiljøene, men det fremkommer i intervjuene at dette i liten grad er tilfelle. De fleste ansatte er mer opptatt av fagets innhold enn hvordan den skal anvendes i et arbeidsmarked. De har allikevel over tid merket en endring i fokuset på arbeidsrelevans, og det blir tatt mer hensyn til dette i utviklingen og beskrivelsen av nye studier. De antar også at dette fokuset vil øke fremover. En av instituttlederne uttrykker; «Det er kanskje en frustrasjon når denne nyttetenkningen kommer og legger press på oss. Våre fag

har ikke tradisjonelt vært knyttet til yrkeslivet. De driver mer med grunnforskning. De fleste har nok en pragmatisk holdning til det».

Keep og Mayhew (2014) beskriver diskusjonen om employability i academia som konfliktfylt, og hvor utviklingen av ferdigheter knyttet til arbeidsrelevans blir fremstilt som løsningen på en rekke økonomiske og sosiale utfordringer. Instituttlederne er klar over debatten og føringene som kommer, og de antar at det blir mer fokus på dette fremover. Samtidig virker det som om arbeidsrelevans i bachelorstudiet ikke er noe man er blitt «tvunget» til å forholde seg til i særlig grad slik vi ser eksempler på fra andre land i henhold til Speight et al. (2013), Frankham (2014) og Keep og Mayhew (2014). Det fremkommer likevel tydelig at de fleste er lite glad i nytte-begrepet som brukes i mediedebatten og den *instrumentelle tilnærmingen* til arbeidsrelevans. De anser universitetets rolle i et mer langsiktig samfunnsnyttig perspektiv enn i et kortsiktig nytteperspektiv. Det kommer frem at nyttetenkning rundt studiene og den *instrumentelle tilnærmingen* kan oppleves som et press som kan skape frustrasjon. Speight (2013) og Frankham (2016) peker på at en smal fortolkning av employability bidrar til å skape stress hos ulike aktører og Frankham henleder også dette til homogene praksiser innført under New Public Management. En av instituttlederne uttaler at fagmiljøet «dekonstruerer alle slike diskusjoner».

7.1.3 Ulike tilnærminger til arbeidsrelevans

Læringsmodellen basert på Speight et als. (2013) modell, innebærer at man kan klare å gjøre begge deler samtidig - en kan lære om arbeidsrelevans gjennom studiene og gjennom den disiplinen eller fagområdet man studerer ved å ha et bredere perspektiv på arbeidslivet og ved å ha en holistisk tilnærming til innhold og pensum. Det fremkommer i intervjuene at flere ser på innføring av praksis som et virkemiddel for å knytte studiene mer til arbeidslivet. Samtidig peker to av instituttlederne på at dette egner seg best på masternivået, og er skeptiske til praksis på bachelornivået. Foreløpig har dette ikke vært en prioritet på bachelornivået for tre av programmene, men «vi jobber med saken», slik en av instituttlederne uttrykte det.

En av instituttlederne nevnte at innføring av praksis i bachelorprogrammet er noe som er «tvunget fram» av endringer i strukturen på utdanningene, særlig lærerutdanningene og av et usikkert arbeidsmarked. Fokuset på arbeidsrelevans har gjort at de har endret på studiebeskrivelsen og ser behovet for å endre noe på undervisningen og gi studentene andre typer oppgaver som øker deres ferdigheter, både muntlig og skriftlig. Spørsmålet er om dette er en villet prosess blant akademikerne eller et «top-down» krav slik Frankham (2016)

beskriver det. Instituttleder peker på at det er en liten håndfull begeistrede, men heller ingen motvilje i fagmiljøet. Ser vi dette i lys av *læringsmodellen*, kan dette forstås som en «forsiktig vei» mot en læringsmodell – en lærer om arbeidsrelevans gjennom fagområdet og disiplinen en studerer, og beveger seg bort fra institusjonell kontroll mot læring. Dette fordrer samtidig av at en må ha med seg fagmiljøet på endringene.

Et annet program gjennomfører kurs for hele instituttet i pedagogikk og nye læringsformer og peker på at dette implisitt kan gjøre studiet mer arbeidsrelevant. En instituttleder forteller at arbeidsrelevans i større grad er en del av studiets læringsutbytte og at det tas opp allerede i oppstartsseminar hva slags jobber studiet fører til. Det kan se ut som at flere går i retning av en *Læringsmodell* og en anerkjennelse av at det er et behov for bedre samarbeid med arbeidslivet. Det er samtidig interessant at ingen synes å bruke tilgjengelig materiell som finnes om disse forholdene i undersøkelsene vi viser til. Forklaringer på dette var først og fremst tidspress, men også metodiske svakheter og få svar, som understøttes av Harveys (2001) kritikk av denne typen undersøkelser. Slike undersøkelser kan også sees på som en mer *instrumentell tilnærming* til arbeidsrelevans, hvor det vil være konflikt mellom academia og arbeidsrelevans. Det var ingen instituttledere som uttrykte dette direkte. Samtidig vil vi anta at dette bidrar til at undersøkelsene er lite brukt. Bruken av undersøkelsene inngår som en del av kvalitetssystemet. På spørsmål om kvalitetssystemet bidrar til bedre kvalitet fremkommer det i intervjuene at det kan virke bevisstgjørende, men det bidrar ikke så mye.

I studiebeskrivelsene av de fire bachelorprogrammene (vedlegg 3) under *Yrkesmuligheter og videre utdanning* beskrives det hva kandidatene kan jobbe med etter endt utdanning. Her nevnes det en rekke muligheter under hvert av programmene. Det fremgår samtidig av intervjuene at det var lite kjennskap til kandidatenes muligheter i arbeidsmarkedet og hvorvidt de fikk relevant jobb etter bachelorgraden. De fleste antok at de fleste fortsatte å studere på masternivå. Resultatene fra kandidatundersøkelsen bekrefter deres antagelse langt på vei. På spørsmålet om kandidaten har fortsatt å studere etter at de ble ferdige med bachelorgraden (tabell 8) svarer 50-90 prosent ja. I studiebeskrivelsene er det ingen av programmene der det tydelig fremkommer at de fleste studentene går videre til mastergrad, og at dette er den vanligste veien videre mot relevante jobbmuligheter.

Instituttlederne hadde en oppfatning av at de måtte bli bedre til å formidle og forklare studentene hvilken kompetanse de fikk gjennom studiet, og at dette var noe studentene etterspurte. Brown og Hesketh (2004) mener at nettopp håndtering av kandidaters

forventninger blir en viktigere og viktigere oppgave fremover. Dette fremheves i flere undersøkelser som *Humanister i arbeidslivet* (2015), *Kandidatundersøkelsen* (2016) og den nye undersøkelsen *Analyse av studentflyt og sektorfracfall i høyere utdanning i Norge* (2017). Svar i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen viser at score på alt-i-alt tilfredshet med utdanningene vurderes langt lavere i Kandidatundersøkelsen enn i Studiebarometeret. I forståelsesrammen *læringsmodell* med en holistisk tilnærming til arbeidslivet og *life-wide learning* som vektlegger livslang læring og den temporære dimensjonen i læring, vil vi anta at en ville hatt et mer bevisst forhold til hvordan yrkesmuligheter i utdanningen fremstilles og formidles. Dette ville gi et mer realistisk bilde av utdanningen og studenters forventninger til arbeidsmuligheter etter endt utdanning.

Instituttlederne peker også på at endringene i kunnskapssamfunnet påvirker studiene, og studentgruppen har endret seg. Det har vært en stor økning i antall studenter som tar høyere utdanning, og det er blitt en oppfatning av at «alle» må ta en utdanning. Mange av de svake studentene burde gjort noe annet - tatt en annen utdanning, kanskje på lavere nivå. I Frankhams (2015) undersøkelse blant akademikere mente mange at studenter var blitt mindre selvstendige, og at de over tid er kanskje blitt mindre i stand til å tenke selv. Noen av instituttlederne delte også dette perspektivet. Ser man dette i lys av *konsensusteori* og *konfliktteori* sine ulike forståelser av hvordan forbindelsene mellom utdanning, ansettelse og arbeidsmarkedet er, synes instituttledernes synspunkt på dette området å helle mot konfliktteorien, hvor ulikheter med hensyn til utdanning og arbeidsliv reproduseres.

7.1.4 Oppsummering

Vi ser i vår analyse at alle instituttlederne forstår arbeidsrelevans først og fremst i *dannelsesmodellen/reflekterte borgere*. Vi finner ikke at noen har en *instrumentell forståelse* av arbeidsrelevans, men at en instrumentell tilnærming bidrar til frustrasjon. To av instituttlederne er samtidig inne på en mer *holistisk forståelse* og den relative dimensjonen av arbeidsrelevans.

I de tre modellene vi har brukt i tilnærming til arbeidsrelevans ser vi at ingen av instituttlederne jobber klart i noen av disse rammene. Vi ser likevel at to instituttledere til en viss grad tilnærmer seg arbeidsrelevans i studiet slik det beskrives i *læringsmodellen*, med henholdsvis innføring av praksis og endringer i studiet, og med pedagogisk kompetanseheving og endring av undervisningsmetoder. Vi ser også elementer av

konfliktmodellen hos alle instituttlederne, hvor fokus på arbeidsrelevans og nyttetenkning kan bidra til stress og frustrasjon.

7.2 Ledelsesperspektivet

Vi har i første del av analysen undersøkt hvordan ulike aktører forstår arbeidsrelevans og hvilken tilnærming de har til arbeidsrelevans i bachelorstudiet sett i lys av teori om employability. I denne delen av analysen vil vi se nærmere på del to og tre av oppgavens problemstilling og knytte det til antakelsene om ledernes adferd fra kapittel 3 og samtidig se på utfordringer.

7.2.1 Den strukturelle rammen

Vi har i antakelsen over ledes adferd i den strukturelle rammen vist til at ledere, gitt de politiske føringene og krav om tettere samarbeid med arbeidslivet i studiene, og signalene fra ledelsen om praksis i alle studieprogram, ville gjøre systematisk bruk av tilgjengelige undersøkelser for å jobbe mot organisasjonens mål. Vi finner imidlertid i vårt datamateriale lite belegg for å si at lederne jobber ut ifra denne antakelsen. I intervjuet fremkommer det at ingen av lederne systematisk bruker tilgjengelige undersøkelser som Studiebarometeret eller Kandidatundersøkelsen i noen særlig grad. Politisk påtrykk om at en må ha et tettere samarbeid med arbeidslivet og mediedebatten om nyttetenkning i studiene diskuteres i liten grad i fagmiljøene, og heller ikke med studentene. Dette kan vi også knytte an til Mintzbergs strukturelle modell over fagbyråkratiet, hvor fagfolk kan være i front i forskningsfeltet sitt, men hvor reformer og endringer ellers i systemet «gjør lite inntrykk» og tar lang tid å endre.

Vi har i empirikapittelet presentert tilgjengelig informasjon om hva studenter og utdannede kandidater mener om studienes arbeidsrelevans og vist til statistikker over frafall i studiene. Dette er undersøkelser som instituttlederne har tilgang til og kan bruke, men det krever samtidig tid å sette seg godt inn i undersøkelsene. Dataene indikerer at det kan være rom for forbedringer – studentene har lite kontakt med arbeidslivet i løpet av utdanningen sin og vurderer studiets arbeidsrelevans som mer eller mindre lav i disse programmene. I intervjuene kommer det frem at de kjenner til disse evalueringene, men at de ikke brukes systematisk.

Vi finner i intervjuene likevel to forhold som kan knyttes til den strukturelle rammen. En av lederne forteller at de har innført praksis som del av sin strategi for å knytte studieprogrammet tettere til arbeidslivet, og de har gjennomgått studiets struktur med tanke på både generiske og fagspesifikke ferdigheter som kan knyttes tettere til arbeidslivet. Innføring av praksis er et

samarbeid mellom flere program på instituttet. Det fremkommer at det er planlagt og gjennomført endringer for å oppnå deler av organisasjonens mål og for å møte politiske føringer og universitetets strategi. Dette kan tolkes inn i den strukturelle rammen. Et annet forhold som kan knyttes til den strukturelle rammen er en instituttleders gjennomføring av en studietur med hele instituttet til et anerkjent universitet hvor målet er å heve den pedagogiske kompetansen. Instituttleders måler at studiet bli mer arbeidsrelevant gjennom endrede undervisningsmetoder. Kravet i Studietilsynsforskriften om formell pedagogisk kompetanse i staben har ført til en plan som gjennomføres, og som skal bidra til bedre kvalitet i studiene.

I empirikapittelet over frafall viser vi til et stort frafall ved samtlige studier. Frafallet varierer, men i flere program er det opp mot 50-70 prosent. Flere instituttledere reflekterer over frafallet, og kjenner til at det er størst frafall etter første studieår. De antar at frafall skyldes en del ulike forhold som dårlig kullfølelse, lite motiverte studenter, fleksible studieprogram eller læringsmiljøet. Det nevnes en del tiltak som er iverksatt for å redusere frafallet. Tiltakene som nevnes kan sies å være i tråd med gjeldende forskning på hva som kan bidra til å redusere frafall i studiene (Høgestøl, 2014). Frafallsstatistikken viser samtidig at det for tre program ser ut til å være mindre frafall i 5. semester, og er dermed en indikasjon på at flere vil fullføre. Dette kan også indikere at tiltak som er gjort har hatt en virkning, at frafallet er redusert. Det er ingen som kjenner godt til disse tallene, og det er heller ikke gjort noen undersøkelser for å finne årsaker til frafallet og tiltak basert på funn en har gjort. Vi forstår ut fra intervjuene at de ikke har målt resultater av innsatsen som er gjort – før og etter – for å se om det har hatt en virkning. I den strukturelle forståelsesrammen ville en ha benyttet seg av undersøkelsene, styrt aktiviteten deretter og så målt resultatene for å se om de har hatt effekt.

Flere av instituttledernes utsagn om ulike utfordringer kan knyttes til den strukturelle fortolkningsrammen. De leder innenfor de rammene de har som er knyttet til økonomiske rammebetingelser, ansatte, studieprogram og profil, forskrifter og regelverk og omgivelser. Flere instituttledere mener de har et stort handlingsrom, men samtidig fremkommer det gjennom intervjuene mange forhold som begrenser det. Det begrenses av strukturen, regelverk, system og rutiner. Vi ser her en viss forskjell mellom instituttledere, og hvor instituttledere med liten stillingsprosent opplever utfordringene knyttet til strukturelle forhold som mer krevende. Det kan også tenkes at det er en viss kulturforskjell mellom ulike fagområder.

En instituttleder uttrykker at det er en *viss konservatisme og en treghet i systemet* som gjør at prosesser tar lang tid. Det kommer frem at noen prosesser tar lang tid på grunn av byråkratiske rutiner. Alle instituttlederne svarer at tiden de har til disposisjon og summen av alle arbeidsoppgaver gjør at de ikke får tid til å jobbe så godt med utvikling av studieprogrammene som de ønsker.

I henhold til Adler og Borys (sitert i Bolman et al., 2014) kan strukturer være positivt hvis det bidrar til god arbeidsmoral og at arbeidet blir gjort, men formelle strukturer kan også være negative dersom en opplever det som en hindring, som for mye byråkrati eller som kontroll fra ledelsen. Noen av instituttlederne opplevde nærmest en avmakt i forhold til dette, og at rapporter, oppgaver og rutiner ble pålagt dem i høyt tempo fra andre i og utenfor organisasjonen. En instituttleder pekte på det som må kalles et paradoks, at systemene som skal sikre kvalitet noen ganger ble en hemsko for å arbeide med god kvalitet.

Dette kan også henledes til New Public Management med klarere lederstruktur og ledere med større ansvarsområder. Større medarbeiderfokus og fleksibilitet har ført til bedre styringsmuligheter for toppledelsen med tydeligere ansvars plassering, men har samtidig ført til økt kontroll og byråkrati i offentlig sektor. Studier viser at desentralisering av ansvar og myndighet til ledere har ført til en mer travel og stressende arbeidshverdag for mange (Øgård, 2005). Dette beskrives også av instituttlederne. Stort ansvarsområde og tidspress gjør at det er liten tid til å sette seg inn i undersøkelser og gjøre nytte av disse. I employability-teorien peker også Frankham (2014) på New Public Managements inntreden i akademia hvor mange viktige avgjørelser og praksiser bestemmes administrativt og hvor akademikere opererer i et landskap preget av lite tillit, hvor mye tid går med til å redegjøre og rapportere. Går vi tilbake til Mintzbergs modell over fagbyråkratiet, kan det også forklare instituttlederens vanskelige balansegang som både fagansatt og byråkrat og som «oversetter» av den administrative språkbruken, og som en av instituttlederne uttrykte; «Jeg føler ofte en enorm motstand mot mye av dette selv».

7.2.2 Den symbolske rammen

I teorikapittelet har vi antatt at instituttledere i *den symbolske rammen* vil ha fokus på kulturen på instituttet og på de normer, tradisjoner og verdier som styrer adferden.

I den kvantitative delen av empirien viser vi til statistikk over frafall, over noen resultater i Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen. Det legges ned mye arbeid og ressurser i å gjennomføre disse undersøkelsene. Fra den øverste ledelsens side pekes det på viktigheten av undersøkelsene, og at målet er at undersøkelsene og analysene skal danne grunnlag for å forbedre studiene, også med tanke på arbeidsrelevans og med stort fokus på å hindre frafall. Intervjuene viser at instituttlederne er klar over at undersøkelsene gjennomføres, de får dataene presentert, gjerne på instituttmøter, men utover det brukes de i liten grad. En instituttleder svarer at det brukes når det er programevaluering hvert 5. år. Det som det er tid til å presentere på instituttmøter vil gjerne være «highlights» fra undersøkelsen, som hvor mange kandidater har fått relevant jobb, og hvor lang tid har det tatt.

Funnene våre viser at mange av evalueringene kan sees på som symbolske handlinger og som ritualer – det viser at det jobbes med kvalitet i studiene og at disse undersøkelsene gjennomføres og presenteres, men i virkeligheten er det andre ting som fører til endring i studieprogrammene. Det kommer frem i intervjuene at alle instituttlederne er opptatt av kvalitet i studieprogrammene og jobber med det og brenner for sine fagområder, men det er ikke disse undersøkelsene som legges til grunn i dette arbeidet. Med andre ord, undersøkelsene blir i liten grad brukt til læring på studienivået slik noe av intensjonen med undersøkelsene er.

Bolman og Deal (2014) peker på at evalueringer er viktig i mange virksomheter, og at evalueringer tar både tid og krever mange ressurser, men kanskje fører det i liten grad til forbedringer eller endringer. Funnene våre bekrefter på mange måter dette sett i lys av den symbolske rammen. I disse dager gjennomføres Studiebarometeret for 2017, og det brukes mye tid i organisasjonen for å få studentene til å svare, blant annet settes det av tid i forelesningstimer. Årsaken til at det vies en del tid til dette er at resultatene av undersøkelsen får en del nasjonal oppmerksomhet. Undersøkelsen gjennomføres av NOKUT og vil bli brukt av både politisk og administrativ ledelse til vurdering av programmene. Dette kan i den symbolske rammen sees på som «drama» som forsikrer omverdenen om at man gjør det som skal til for å sikre kvalitet. Instituttlederne har en pragmatisk holdning til disse evalueringene og til kvalitetssystemet – «vi gjør det som skal til». Det pekes på at mye av dette går i en

«kvern» og «til et arkiv». Dette kan også henføres til en av grunnsetningene i den symbolske rammen, «det viktigste er ikke hva som skjer, men hva det betyr» (Bolman og Deal, 2014, s. 282). I realiteten er det samtaler med studenter, møter i studierådene, midtveisevalueringer, uformelle arenaer og samtaler mellom undervisere og med studiekonsulent hvor mange av tilbakemeldingene fanges opp og jobbes videre med.

En av instituttlederene pekte på at det var når nye program skulle etableres at man tenkte nytt om arbeidsrelevans og undervisningsmåter. Det var vanskeligere å få til endringer i etablerte studieprogram. Hvordan et studieprogram er bygget opp og hvordan det undervises, kan i stor grad sies å være en del av *kulturen* i et fagmiljø, eller utgjøre del av kulturen på et institutt. Organisasjonsteorien har forsket mye på hvordan en kan få til kulturendring i en organisasjon og hvilke faktorer som må være tilstede for å endre en kultur. Forskning peker på at en organisasjonskultur har best forutsetning for å lykkes dersom den utsettes for press utenfra eller en krise, eller det åpner seg nye muligheter (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Det ble uttrykt av flere av instituttlederene at det var press utenfra som hadde ført til behovet for endring og som bidro til at noe skjedde. Forhold som ble nevnt var ny Studietilsynsforskrift med krav til pedagogisk kompetanse og samarbeid med arbeidslivet. I to av bachelorgradene vi har sett på bestod presset utenfra av nasjonale endringer i lærerutdanningene. Endringene har ført til at færre studenter nå kan ta et bachelorprogram og kombinere med annen utdanning for å bli lærere. Behovet for å tenke annerledes om studieprogrammene og behovet for å synliggjøre både for studenter, men også for eget fagmiljø, hvor studenter fra programmet kunne søke jobb, ble dermed viktigere. Dersom en ikke gjorde endringer i studieprogrammene, kunne en risikere å få færre studenter, og kanskje på sikt ødelegge grunnlaget for studiet.

Særlig i ett av studiene ble det gjort endringer ved å se på strukturen i hele programmet og innføre praksis i studiet. Det fram at det var noen få i staben som var entusiastiske til tiltaket, men det var heller ingen stor begeistring i fagmiljøet. Det ble nevnt at de som jobbet med innføringen av praksis hadde «hatt det gøy». Det tyder på at innføringen av disse endringene hadde på den ene siden ført til et kollektivt engasjement i en mindre gruppe, samtidig som de som ikke deltok heller ikke gjorde motstand. Det ble pekt på at ny universitetsstrategi med oppfordring fra rektor om praksis i alle studieprogram også var en medvirkende faktor. Å oppfordre til praksis i typiske disiplinstudier kan sees på som kreativt på et universitet, selv om en ser eksempler på at dette er i fremmarsj andre steder (Maassen & Muller, 2009).

Kreativitet og fantasi hos ledere som en egenskap for å oppnå kvalitet og engasjement er nevnt av Langer (sitert i Bolman et al., 2014) som en stor mangel hos mange ledere, og som en årsak til at ambisjoner ofte kan gi skuffende resultat.

7.2.3 Human resource-rammen

I *human resource-rammen* har vi i vår antakelse pekt på at for instituttleder blir det viktig å utvikle et fellesskap i fagmiljøet og på instituttet for å få til endringer i studieprogrammet og jobbe etter en «bottom-up» tilnærming.

Det kommer klart frem i intervjuene at en av de største utfordringene instituttlederne har for å jobbe med arbeidsrelevans og frafall i studieprogrammene er sterke faglig interesser, og det å få til kompromisser mellom disse. Det pekes på at det er en konservatisme i systemet.

Endringer bør være forankret blant de ansatte og uten å få de «med på laget», vil det være vanskelig å få til endringer. Som instituttledere peker de på at de kan initiere endringer, men med forsiktighet. Samtlige instituttledere synes å plassere seg godt innenfor human resource-rammen i dette arbeidet. Ser vi til definisjonen av ledelse som brukes av Jacobsen og Thorsvik (2013, s. 416), «ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd», så kommer det klart frem blant instituttlederne at dette må utøves med forsiktighet og i samarbeid med sine ansatte. For å få til endring, må de ha med seg fagmiljøet.

I human resource-rammen blir lederutfordringen å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre (Bolman & Deal, 2014). «Man har de man har», og må jobbe innenfor den rammen og med den kompetansen og profilen de ansatte på instituttet har. Dette legger også føringer på hva instituttlederne kan få til av endringer på studienes profil og innretning. En av instituttlederne peker på at det kan være mer presserende å jobbe med ansatte enn med studieutvikling. Strand (2007) peker på at ledere må utvikle gode insentivordninger, og kanskje med større fokus på faglig anerkjennelse, faglig utvikling og kompetanseheving enn kroner og øre. Det kom også frem i intervjuene at det kan være vanskelig med individuelle insentiver, at disse heller bør være av en mer kollektiv karakter.

En av instituttlederne forteller om en studietur til utlandet og ønsker at hele staben skal ta et mer kollektivt ansvar for kvalitet i studieprogrammene og ønsker å stimulere til større transparens, deling og å slippe hverandre inn i undervisningsrommene. Hensikten med turen er at den skal bidra til inspirasjon og til å skape en felles retning for instituttet. Instituttleder peker på dette som et kollektivt insentiv. Som ansatte i organisasjonen kjenner vi til at

forsøket på å få instituttleders opplegg formelt godkjent som kompetanseheving har møtt intern motstand i organisasjonen - det bryter med det formelle opplegget for pedagogisk kompetanseheving som allerede finnes. Det er interessant å se dette i lys av Bolman og Deals (2014) fortolkningsrammer, hvor kreativitet hos leder for å skape et kollektivt engasjement møter motstand i den strukturelle rammen med vekt på regler, rutiner og struktur.

7.2.4 Hva med den politiske rammen?

I henhold til våre antakelser i den politiske rammen vil instituttleder bruke forhandlinger, makt og konflikt for å få til endringer i studieplanene. Grunnleggende ledelsesutfordringer er å utvikle et maktgrunnlag og bestemme hva som må gjøres. Som vi har pekt på tidligere beskriver alle instituttlederne sterke fagmiljøer og ulike interesser som utfordrende i forhold til å få til endring i studieprogrammene. Vi hadde nok ventet at det dermed ville være mer som kunne knyttes til den politiske rammen, men det er lite i materiale fra intervjuene som peker på makt, spill og konkurranse som leder. En av forklaringene kan være at vi ikke har spurt om prosesser relatert til dette. Spørsmålene var åpne, og det kunne ha dukket opp aspekter i intervjuet som kunne ha vært relatert til dette aspektet også. Samtidig kan det være mer «touchy» å snakke om konflikt og maktaspekter i jobben. Som ansatte ved institusjonen kjenner vi organisasjonen godt fra innsiden og ser at dette aspektet vil være tilstede, men kanskje først og fremst i lederrollen som går på samhandling oppover i systemet og mellom enheter, og i mindre grad som leder og personalleder for eget institutt.

I følge Strand (2007), må en leder erkjenne sin lederposisjon og ønske å være leder, og finne ut av hvilket handlingsrom en har. En leder må kunne leve med den grunnleggende konflikten mellom politisk definerte oppgaver og ansattes krav. Det fremkom i intervjuene at det kunne være ulike motiv for å søke lederjobben. I og med at ledere stort sett rekrutteres internt, ble det antydning at det ikke var så mange å «ta av», eller «ønske seg» som leder ved et institutt. Den gamle kollegiale modellen hvor lederrollen gikk på rundgang blant instituttets ansatte, og at man kanskje av plikt tok sin «turn», kan synes til en viss grad å leve videre på noen institutt. Samtidig er det helt tydelig at lederrollen i dag er en helt annen med et langt større ansvar og krav til ledelse. Det at instituttlederne stort sett rekrutteres internt til en åremålsstilling som instituttleder, og ofte går tilbake til jobben som faglig ansatt på samme institutt, vil kunne gjøre noe med handlingsrommet. Det kan tenkes at det kan bidra til at den politiske rammen som leder på instituttet i arbeid med arbeidsrelevans og frafall i studiene blir vanskeligere å ta i bruk. En instituttleder pekte på at en var nærmest «fanget» i rollen som oversetter og formidler av alt det byråkratiske som kom ovenfra og som en måtte forholde seg

til. Det ble også pekt på at man som instituttleder har en faglig bakgrunn, og ikke nødvendigvis en lederopplæring i bånd.

Mann (sitert i Bolman et al. 2014) peker på makt som en sentral faktor i alt vi mennesker gjør og i hvordan hele samfunnet fungerer. Særlig i offentlige institusjoner vil det være en kamp om innflytelse og makt for å oppnå det man ønsker. I den politiske rammen blir konflikt og makt sett på som en helt nødvendig del av organisasjonslivet. Det kan tenkes at forhold ved instituttlederjobben, som beskrevet overfor, kan gjøre det vanskelig å ta i bruk den politiske rammen, og at en opplever det Kotter (sitert i Bolman et al., 2014) beskriver som «maktgap» i organisasjonen.

7.2.5 Oppsummering

I datamateriale vårt finner vi at det i liten grad jobbes etter klare strategier, og at det er brukt lite tid på analyser og tiltak for å jobbe med studieutvikling knyttet til arbeidsrelevans og frafall slik antakelsen vår er i den strukturelle rammen. Vi finner likevel at to instituttlederes plan og gjennomføring av henholdsvis praksis og kompetanseheving kan tolkes i den strukturelle rammen. Samtidig kan mange av instituttledernes utfordringer knyttes til den strukturelle rammen som tidspress, byråkrati, og balansegangen mellom å være del av fagstab og leder. Intervjuene viser at de alle jobber innenfor human resource-rammen med vekt på ivaretagelse av et arbeidsmiljø og at en må ha de ansatte med på laget for å få til endringer. Det er samtidig forhold i human resource-rammen som vanskeliggjør endringer, som sterke fagmiljø, ansattes fagprofil og at endringer i studiene vil være et kompromiss mellom disse. I den symbolske rammen hvor kultur står sentralt bidrar press utenifra til endringer i studieprogrammene. I denne rammen ser vi at bruken av evalueringer og statistikk kan sees på som symbolske handlinger, som i realiteten bidrar til få endringer. Vi ser minst av den politiske rammen i hvordan instituttlederne jobber hvor makt og konflikt er viktige aspekter. Vi har pekt på forhold ved instituttlederjobben som kan vanskeliggjøre bruk av denne rammen.

8 Oppsummering

Vi har i innledningskapittelet og bakgrunnskapittelet trukket linjer til mediedebatten om arbeidsrelevans og de politiske føringene som gjelder både arbeidsrelevans og frafall. Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* og Studietilsynsforskriften setter kvalitet i studiene i sammenhengen med arbeidsrelevans og frafall. Dette er med andre ord to begrep som er svært aktuelle i sektoren.

Vi har i oppgaven sett på disse to begrepene i en casestudie av fire bachelorprogram ved Universitetet i Agder, program i humaniora og samfunnsvitenskap som er disiplinorienterte. Problemstillingen vi har jobbet ut fra er følgende:

- *Hvordan forstås arbeidsrelevans?*
- *Hvordan jobber instituttledere med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall?*
- *Hvilke utfordringer møter instituttledere i dette arbeidet?*

Det teoretiske bakteppe vi har benyttet oss av er todelt. Det første teoretiske utgangspunktet er knyttet til arbeidsrelevans, eller *employability*, og den andre teoretiske fortolkningsrammen er knyttet til organisasjons- og ledelsesteori for å forstå instituttleders arbeid med arbeidsrelevans og frafall.

Vi har brukt flere typer empiri som grunnlag for denne oppgaven, studiedata, resultat fra undersøkelser og intervju. Alle data er knyttet til de fire bachelorprogrammene, engelsk, historie, samfunnsplanlegging og kommunikasjon og statsvitenskap. Studiedataene vi har presentert er statistikk på frafall og gjennomstrømming for de fire studiene. Vi har i tillegg analysert data fra Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen ved UiA, utført blant aktive og tidligere studenter. Dette datagrunnlaget danner et bakgrunnsbilde for intervjuene som ble gjennomført med fem instituttledere, der vi spurte om hvordan de jobber med arbeidsrelevans og frafall, og hvilke utfordringer de møter i dette arbeidet.

Funn i Studiebarometeret viser stort sett likt score i kategoriene *yrkesrelevans* og *læringsutbytte* for tre av programmene. Her er resultatene middels gode. Når det gjelder *helhetsvurdering* og *overordnet tilfredshet* scorer to program svært høyt, mens ett program ligger en del lavere på denne indeksen. Kandidatundersøkelsen viser at mange av studentene fortsetter å studere etter at de er ferdig med disse bachelorstudiene. Underveis i studiet har de

hatt liten grad av kontakt med arbeidslivet. Kandidatundersøkelsen indikerer at studentene er betydelig mindre tilfreds med utdanningen enn det som fremkommer av Studiebarometeret. Det er en svakhet med undersøkelsene at det er lav svarprosent for noen studieprogram og at ett av våre fire utvalgte program vises ikke i det hele tatt.

Tallene på frafall viser at svært mange studenter slutter i løpet av studiet, over 70 prosent i enkelte kull i tre av programmene. Det største frafallet er mellom første og andre studieår. En del av dette frafallet skyldes intern mobilitet, at studenter bytter til andre studieprogram. En nasjonal undersøkelse viser at noe frafall også skyldes mobilitet mellom studiesteder.

Når det gjelder hvordan arbeidsrelevans forstås, viser våre funn at alle instituttlederne forstår det først og fremst som generelle ferdigheter i tillegg til noen fagspesifikke ferdigheter og måter å jobbe på som studentene opparbeider seg gjennom studiene. I vår fortolkningsramme har vi kalt denne forståelsen for *dannelse/reflekterte borgere*. To instituttledere kommer inn på det vi har kalt *den holistiske forståelsen* – at det er summen av utdanning, ferdigheter og personlige egenskaper som spiller inn, og at man samtidig opererer i et arbeidsmarked preget av konjunkturer.

Våre funn viser at arbeidsrelevans i bachelorstudiet i liten grad diskuteres i fagmiljøene, og at man tradisjonelt ikke har vært så opptatt av dette. De fleste instituttlederne har lite til overs for nyttetenkning i studiene og ser universitetenes rolle i et mer langsiktig perspektiv, hvor studiene gir grunnleggende universelle ferdigheter som samfunnet har nytte av. Det er likevel en endring på gang, og instituttlederne er klar over de politiske føringene som kommer. Blant annet har ny finansieringsmodell ført til større bevissthet rundt frafall og gjennomstrømming i studiene. Vi finner at to studieprogram i sin tilnærming til arbeidsrelevans i studiene beveger seg gradvis mot det vi har kalt en *læringsmodell* – en lærer om arbeidsrelevans gjennom fagområdet og disiplinen en studerer.

I den andre delen av vår problemstilling ser vi på hvordan instituttlederne jobber med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans og frafall. Vi fant at undersøkelser og statistikk i liten grad brukes i dette arbeidet, og det er lite kjennskap til hva slags arbeid studentene får etter endte bachelorstudier. Det antas at de fleste studerer videre.

Instituttlederne er klar over det store frafallet, og det er iverksatt ulike tiltak for å hindre frafall. I ett av studieprogrammene gjennomgås studieplanen med tanke på studiets arbeidsrelevans og undervisningsformer, og innføring av praksis skal bidra til tettere samarbeid med arbeidslivet. I flere program knyttes arbeidsrelevans til varierte

undervisningsformer. En instituttleder jobber med pedagogisk kompetanseheving for hele staben. Dette er tiltak som implisitt skal bidra til kunnskap og ferdigheter som er mer tilpasset arbeidslivet.

Ser vi funnene i lys av de fire forståelsesrammene, og antakelser vi har gjort, finner vi at instituttlederne i liten grad jobber i den strukturelle rammen i arbeidet med arbeidsrelevans og frafall. Vi fant at alle instituttlederne først og fremst arbeider innenfor human resource-rammen og er opptatt av å ha med seg fagmiljøet for å få til endringer. Likeledes er kulturen på instituttet viktig i den symbolske rammen, og press utenfra kan muliggjøre endringer i studieprogrammene. Det er lite i våre funn som tyder på at de bruker den politiske rammen hvor makt og konflikt står sentralt.

Instituttlederne opplever at de har et forholdsvis stort handlingsrom, men som samtidig begrenses av rammene de virker under. De største utfordringene for å få til endringer i studiene er stort tidspress og sterke fagmiljø. Det kommer frem at det er vanskelig å skape et kollektivt engasjement om et studieprogram. Vi ser at utfordringene instituttlederne opplever kan knyttes til de ulike forståelsesrammene. Forhold i human resource-rammen som vanskeliggjør endringer er sterke fagmiljø, ansattes fagprofil og at endringer i studiene vil være et kompromiss mellom disse. Utfordringer i den strukturelle rammen er tidspress, byråkrati, og balansegangen mellom å være del av fagstab og leder. I den symbolske rammen ser vi at bruken av evalueringer og statistikk kan sees på som symbolske handlinger, som i realiteten bidrar til få endringer. I den politiske rammen har vi sett på noen forhold ved instituttlederjobben som kan vanskeliggjøre bruken av denne rammen, og som kan føre til et «maktgap». Våre funn viser at det er utfordringer ved instituttlederjobben som gjør det vanskelig å bruke de fire perspektivene godt.

8.1 Refleksjoner om veien videre

Vi har i løpet av de siste 3-4 årene siden vi startet på studiet sett en dreining mot mer oppmerksomhet på disse områdene. Dette er nok bare starten på en tendens som vil måtte tas mer og mer på alvor ved universitetene, og hvor det vil komme ulike tiltak med tanke på både frafall og arbeidsrelevans i studiene. Vi viser i vår undersøkelse til at arbeidsrelevans er noe fagmiljøene i disse fire studiene er lite opptatt av. Det kan tenkes at den lave arbeidsledigheten i Norge gjør at en ennå ikke har sett behovet for å reorientere studiene til å

bli mer arbeidsrelevante. Universitetet er ikke ennå kommet dit at en trenger å bekymre seg for dette. Med nytt finansieringssystem vil også frafall i studiene måtte tas mer på alvor.

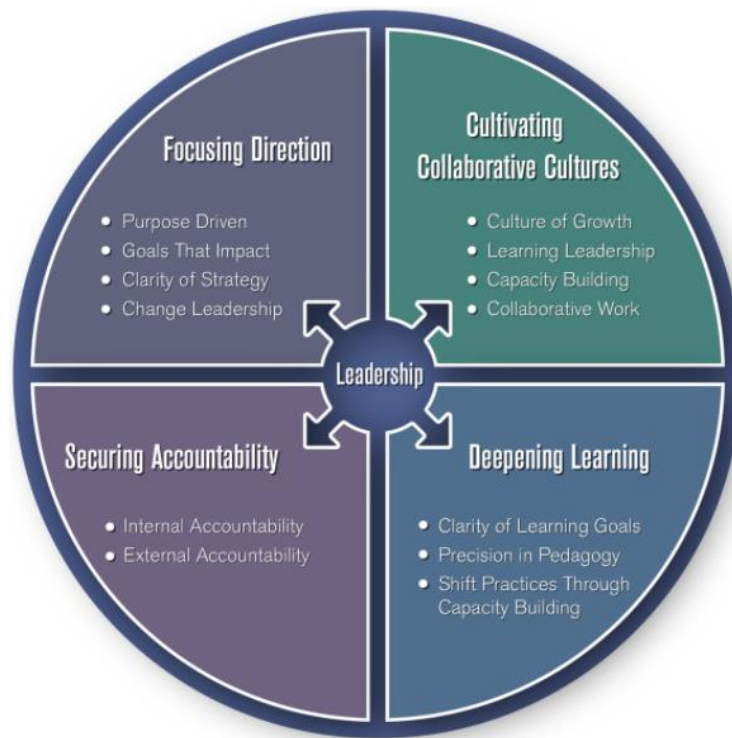
Skal vi peke på veien videre vil det være noen forhold i våre funn som er enklere å gjøre noe med, mens det er forhold i den strukturelle rammen som vil være vanskeligere å løse. Det enkle først. Flere undersøkelser viser at studentenes forventninger til arbeidslivet er høyere under studiet enn etter at de er ferdige. Beskrivelsen av hva slags jobb utdanningen kan gi samsvarer antakelig ikke så godt med virkeligheten. Her må man «tørre» å ta denne diskusjonen i fagmiljøet, på fakultetet og med ansatte som jobber med rekruttering, karriere og kommunikasjon. Hvordan kan vi gi et godt og realistisk bilde av veien videre etter studiene og hva som kreves for å få jobb i dette området? Dersom arbeidslivet krever kandidater med mastergrad, bør det fremgå tydeligere av studiebeskrivelsen. Samtidig henger dette sammen med det neste punktet. Et nærmere samarbeid med arbeidslivet i studiene vil kunne gi både studenter og fagmiljø et bedre bilde av dette, og ikke minst, vil det gi arbeidslivet en bedre forståelse av hva som kan forventes av studiene og studentene.

Det er ingen enkle løsninger her, men å gå i retning av en *læringsmodell* slik Speight et al. (2013) sin forskning viser til, hvor man kan gjøre begge deler samtidig, er interessant å se nærmere på. Denne modellen forsøker å unngå konflikt mellom akademia og arbeidsliv. Første skritt på vei mot en læringsmodell vil være å åpne en diskusjon om hva vi *mener* med arbeidsrelevans og hvilken betydning det skal ha. Neste skritt kan blant annet være å se på evalueringsformer, og i større grad som et redskap for utvikling og læring enn som et redskap for prestasjon. Speight et al. kaller dette for «double-duty». Modellen innebærer at man lærer om *employability* gjennom disiplinen man studerer og i større grad ser på læringsmål for studenten.

Våre funn viser at det er vanskelig å få til et kollektivt engasjement om studiene, og det er en utfordring å se hele studiet i sammenheng. Michael Fullan og Joanne Quinns (2016) modell, *The Coherence Framework*, er basert på forskning på skoledistrikter i USA og hvordan en kan få til endringer i kunnskapsorganisasjoner. Dette vil være en interessant modell i det videre arbeidet. Vi ser at elementer av modellen allerede brukes i arbeidet med å få til et større kollektivt engasjement i noen av studiene vi har undersøkt.

Modellen vektlegger betydningen av ledelse og *Leadership for coherence* som Fullan og Quinn kaller det og viser til positive og negative drivere for å få til endring. Negative drivere

vil være ad hoc policy, individualistiske strategier og sanksjoner, mens positive drivere er kapasitetsbygging, samhandling, pedagogikk og en mer helhetlig policy.



Figur 12 The Coherence framework

(Fullan & Quinn, 2016)

Går vi tilbake til instituttlederen og utfordringer, svarte alle at tidspress var en av de største utfordringer i arbeidet med utvikling av studiene. Det kan tyde på at en også må se på de strukturelle forholdene instituttleder virker under. Trengs det økt administrativ støtte på instituttnivået eller på fakultetet? Er det behov for et større delegert ansvar eller økte ressurser til de andre faglige rollene som opererer sammen med instituttleder?

Går vi til eget fakultet og det videre arbeidet, ville det vært interessant om en kunne ha brukt disse to modellene for en helhetlig gjennomgang av et studieprogram og sett hvilken innvirkning det vil ha på gjennomføring og for studiets arbeidsrelevans.

«There is no need to contest the curriculum if it is understood as a learning space without beginning or end, and if all learning within higher education is seen as preparation for varied and unknown futures» (Speight et al., 2013, s. 124).

9 Vedlegg

9.1 Intervjudata

9.1.1 Vedlegg 1: Brev ved forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Arbeidsrelevans i studiene»

Bakgrunn og formål

Vi jobber begge som rådgivere ved Fakultet for samfunnsvitenskap og er samtidig studenter på programmet Master i ledelse ved Universitetet i Agder. Vi skriver en masteroppgave om arbeidsrelevans og frafall i studiene, og har valgt ut to bachelorprogram ved Fakultet for samfunnsvitenskap og to ved Fakultet for humaniora og pedagogikk i vår studie. I vår datainnsamling ønsker vi å intervju fire instituttledere, og ha to fokusgruppeintervju, ett intervju med nåværende studenter, og ett intervju med studenter som har sluttet ved disse programmene og begynt på et annet studium ved UiA.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å gjennomføre intervju med de fire instituttlederne som har ansvar for de studiene vi har valgt ut. Intervju med hver av instituttlederne vil ta ca. en time. Vi har satt av to timer til fokusgruppeintervju med studenter. Vi kommer *ikke* til å samle inn opplysninger utover hvilket studium den enkelte er registrert som leder for eller som student/tidligere student ved.

Spørsmålene vil omhandle studiene og arbeidsrelevans, bruk av evalueringer og undersøkelser i arbeidet med studieutvikling, spørsmål om frafall fra studiene m.m.

Dataene vil registreres i form av notater. Vi ønsker å gjøre et lydopptak av intervjuene for lettere å få med seg alt i løpet av samtalen. Lydopptakene vil ikke bli transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataene fra intervjuet vil være tilgjengelige for analyse ved studentene Jannik Stølen Timenes og Cecilie Rygh Mawdsley, og notater fra intervjuene vil kunne leses av veileder Morten Øgård. Lydopptaket vil bli tatt hånd om på en forsvarlig måte (låsbart skap) uten at andre vil få tilgang til det. Så snart vi har notert det vi trenger fra intervjuet, vil lydopptaket slettes. Oppgaven vil bli publisert i Aura, Universitetet i Agders Open Access arkiv. <https://www.uia.no/bibliotek/forskning-og-publisering2/aura-agder-university-research-archive>

Instituttlederne vil kunne gjenkjennes i oppgaven, ettersom det er kjent hvem som besitter stillingene til enhver tid. De vil ikke bli omtalt med navn, men bare som rollen i selve oppgaven. Det samme gjelder for studenttillitsvalgte. Det finnes offentlig tilgjengelige registre over hvem som er studenttillitsvalgt på de ulike studiene. Det vil bli gjennomført som et gruppeintervju med tillitsvalgte fra fire ulike studier, så utsagn fra denne gruppen vil ikke være like identifiserbare.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 15. desember 2017 med innlevering av masteroppgaven. Det er sannsynlig at funn fra denne oppgaven vil bli presentert i aktuelle fora ved universitetet.

Lyddopptakene vil bli slettet, og utsagn fra intervjuene vil bli anonymisert i oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, må du gjerne ta kontakt med

Jannik Stølen Timenes (3814 1620) jannik.s.timenes@uia.no

eller

Cecilie Rygh Mawdsley (3814 2382) cecilie.mawdsley@uia.no

eller

Veileder: Professor Morten Øgård (3814 1771) morten.ogard@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.1.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

SPØRSMÅL TIL INSTITUTTLEDERNE:

Introduksjon

1. Kan du fortelle litt om hva jobben din består i, spesielt med tanke på utvikling av studiene?

A. Arbeidsrelevans i studieløpet:

1. Et ord eller begrep du (ikke) nevnte var arbeidsrelevans:
2. Hva tenker du på når du hører begrepet arbeidsrelevans eller *employability*?
3. På hvilken måte er arbeidsrelevans en del av studiet du er ansvarlig for?
4. Hvordan «står» relevans seg som faktor i fagmiljøets diskusjoner om faglige prioriteringer og utdanningskvalitet?
5. Tenker du at arbeidsrelevans er en del av studiets læringsutbyttebeskrivelse?
6. Hva er de viktigste redskapene studentene fra ditt studium har med seg ut i arbeidslivet og samfunnet etter endt utdanning?

B. Anvendelse av undersøkelser/evalueringer om overgangen fra studier til arbeidsliv:

1. Har du informasjon om hva nåværende studenter mener om arbeidsrelevans i studiene?
2. Har du informasjon om hvordan kandidatene fra deres program lykkes med å finne relevant sysselsetting?
3. Hvordan jobber dere på instituttet med utvikling av studiene med tanke på arbeidsrelevans?

C. Frafall i studiene

1. Et annet begrep du (ikke) nevnte innledningsvis var frafall fra studiene.
Hvordan vil du beskrive frafallet i studiene du har ansvar for?
2. Vet du noe om årsakene til frafall i studiet?
3. Hvor mye tid brukes på å analysere om frafall og gjennomføring i studiene?

D. Ledelsesaspektet

1. Hvilke utfordringer oppleves som de mest krevende i forsøk på å skape en arbeidslivsrelevant utdanning?
2. Hva slags handlingsrom har du som instituttleder i dette arbeidet?
3. Dersom du fikk i oppgave (og frie tøyler til) å utforme et opplegg for dette studiet hvor arbeidsrelevansaspektet skulle ha en tydeligere plass, hva ville du gjøre?

9.2 Studiedata

9.2.1 Vedlegg 3: Beskrivelser fra studiehandboken 2017/2018 Universitetet i Agder

Bachelor i statsvitenskap

Læringsutbytte

Kunnskap:

Kandidatene skal ha

- kunnskap om statsvitenskapelige begreper og teorier
- kunnskap om organisasjoner generelt, og hva som kjennetegner oppbyggingen og virkemåten til offentlige, private og frivillige virksomheter
- kunnskap om oppbyggingen, virkemåten til det norske politiske systemet
- kunnskap om oppbyggingen og virkemåten til norsk forvaltning på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå
- kunnskap om utviklingstrekk og aktuelle reformer innen det norske politiske og administrative systemet
- kunnskap om utviklingen av det politiske systemet i ulike land
- kunnskap om samfunnsvitenskapelig forskningsmetode
- kunnskap om oppbyggingen og virkemåten til den Europeiske Union
- kunnskap om internasjonale politiske institusjoner, relasjoner, utviklingstrekk og aktuelle problemstillinger

Ferdigheter:

Kandidatene skal kunne:

- utforme aktuelle problemstillinger innen statsvitenskapen
- foreta empiriske undersøkelser med ulike metoder
- finne, vurdere og analysere kilder og informasjon
- gjøre vurderinger av problemer som kan oppstå i ulike organisasjoner og foreslå endringer på bakgrunn av teori og empirisk analyse
- foreta selvstendige utgreiinger av aktuelle politiske og administrative problemstillinger
- oppdatere sin kunnskap på området
- anvende statsvitenskapelige tilnærminger i analyser av politiske og administrative forhold lokalt, nasjonalt og internasjonalt, både skriftlig og muntlig

Generell kompetanse:

Kandidatene skal ha:

- utviklet analytiske evner, selvstendighet og kritisk vurderingsevne

Yrkesmuligheter og videre utdanning

Studiet kvalifiserer for arbeid i både offentlig og privat virksomhet. Typiske ansvarsområder kan være ulike former for saksbehandling, planlegging og koordinering både i offentlige og private virksomheter. Det kan for eksempel være en kommune, en statlig virksomhet, et regionalt samarbeidsorgan, eller en frivillig eller privat organisasjon. Fullført studium kvalifiserer for opptak til en rekke mastere ved Universitetet i Agder, for eksempel mastergradsstudiet i statsvitenskap og ledelse, velferdsstudier, global utvikling og samfunnsplanlegging, samfunnskommunikasjon og innovasjon og kunnskapsutvikling

Bachelor i samfunnsplanlegging og kommunikasjon

Læringsutbytte

Etter fullført studium skal studentene:

Kunnskap

- ha grunnleggende kunnskap om flytte- og bosettingsmønster, verdiskaping, fordeling og forbruk, kulturell diversifisering, miljø- og ressursutfordringer, lokaliseringsproblematikk, politiske institusjoner, internasjonale relasjoner, globale mønstre for fordeling av velferd, historiske prosesser bak konflikter
- ha kunnskap om planleggingsteoretiske, kulturanalytiske og medie- og kommunikasjonsteoretiske samfunnsvitenskapelige forskningsperspektiver
- ha kunnskap om samfunnsvitenskapelige metodiske og kunnskapsteoretiske grunnlagsproblemstillinger

Ferdigheter

- kunne bidra aktivt til samfunnsendringer gjennom deltagelse i planprosesser og kommunikasjonsvirksomhet
- kunne delta i organisasjoners arbeid med utforming av media- og kommunikasjonsstrategier, profilering av organisasjoner, utvikling av informasjonsmateriell, mobilisering av interessegrupper
- kunne delta i offentlig planarbeid gjennom å finne, produsere og legge til rette for relevant kunnskap og organisere planleggingsprosesser, involvering av frivillige organisasjoner i offentlig planarbeid, innhenting av innspill fra ulike interessegrupper og utforming av brukerundersøkelser
- kunne analysere og vurdere flytte- og bosettingsmønster, verdiskaping, fordeling og forbruk, kulturell diversifisering, miljø- og ressursutfordringer, lokaliseringsproblematikk og mønstre for fordeling av velferd

Generell kompetanse

- ha innsikt i generelle etiske, politiske og kunnskapsteoretiske problemstillinger som er sentrale for offentlig planlegging, kommunikasjons- og formidlingsarbeid og innovasjon og nytenkning
- kunne ta i bruk tverrfaglige samarbeidsformer som benyttes i ulike former for planlegging, kommunikasjons- og formidlingsarbeid

Yrkesmuligheter og videre utdanning

- Studiet kvalifiserer studentene for arbeid relatert til:

- Samfunnsplanlegging
- By- og regionalutvikling
- Informasjons- og formidlingsarbeid
- Kommunikasjonsstrategier og samfunnskontakt
- Offentlige virksomhet, frivillige organisasjoner, men også næringslivsorganisasjoner er relevante arbeidssteder.

Studiet kvalifiserer for opptak på følgende masterprogram ved UiA:

- Masterprogrammet i Global utvikling og samfunnsplanlegging
- Masterprogrammet i samfunnskommunikasjon
- Masterprogrammet i statsvitenskap og ledelse (krever breddeenheter i statsvitenskap i bachelorgraden)
- Masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling (gis i Grimstad)
- Masterprogrammet i sosiologi og sosialt arbeid (fordel med breddeenheter i sosiologi i bachelorgraden)

Bachelor i historie

Læringsutbytte

Kunnskap

Studentene skal etter endt studium ha

- bred oversikt over norsk og internasjonal historie fra de første tider fram til i dag
- kunnskap om og forståelse for den globale historien
- innsikt i sentrale historiske temaer, teorier og forskningstradisjoner gjennom dybdestudier
- kunnskap om sentrale kilde- og metodespørsmål

Ferdigheter

Studenten skal etter endt studium

- kunne drøfte historiske framstillinger og kritisk vurdere disse
- kunne analysere historiske data, kilder og litteratur i tillegg til å trekke selvstendige konklusjoner basert på dette materialet
- kunne anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forskningstradisjonen i utarbeidelsen av skriftlige arbeider fra både eldre og nyere historie

Generell kompetanse

Studenten skal etter endt studium ha

- erfaring med å behandle store informasjonsmengder i tillegg til å formidle kunnskap både muntlig og skriftlig
- kompetanse til å sette seg inn i nye problemfelter og å analysere en sak fra flere sider
- kjennskap til og erfaring med akademisk argumentasjonsteknikk og til å dokumentere skriftlige arbeider på en vitenskapelig måte

Yrkesmuligheter og videre utdanning

Studiet i historie er nyttig bakgrunn for arbeid med undervisning og samfunnsanalyse, både i offentlige og private virksomheter og innen informasjons- og opplysningsvirksomhet på ulike plan. Det er aktuell grunnutdanning for studenter som ønsker arbeid i forlag, media, museer, arkiver og i kultursektoren eller i nasjonale og internasjonale organisasjoner. Med tanke på undervisning vil det være nyttig å ta et annet skolefag i tredje studieår.

Studiet gir god bakgrunn for arbeid der store og komplekse saksforhold skal undersøkes, forstås og formidles.

Studiet kvalifiserer for masterstudium i historie når snittkarakteren fra fordypningen er C eller bedre. Sammen med andre undervisningsfag kan studiet kvalifisere for opptak til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU-A) ved UiA, og gi mulighet for tilsetning i 5.-10. klassetrinn i grunnskolen og i videregående skole.

Bachelor i engelsk

Læringsutbytte

Kunnskaper:

Etter fullført studieprogram skal studenten:

- ha bred kunnskap om engelsk språk
- ha bred kunnskap om britisk og amerikansk litteratur og kultur
- ha bred kunnskap om litterære og lingvistiske teknikker og metoder
- ha inngående kunnskaper om engelsk grammatikksystem og fonetikk
- ha inngående kunnskaper om litterær analyse av pensumverk samt oversikt over litterære epoker
- ha inngående kunnskaper om minst ett spesialfelt innen litteratur/kultur og ett innen språk

Ferdigheter:

Etter fullført studieprogram skal studenten:

- kunne gjøre detaljert rede for spesifikke tema, litterære teknikker og metoder innen engelsk og amerikansk litteratur
- kunne gjøre detaljert rede for spesifikke tema, lingvistiske teknikker og metoder
- kunne anvende sin engelskspråklige kompetanse i formidling av faglig kunnskap, skriftlig og muntlig
- kunne søke relevant informasjon og tilegne seg faglig kunnskap på egen hånd

Generell kompetanse:

Etter fullført studieprogram skal studenten:

- kunne kommunisere og uttrykke seg på variert og korrekt engelsk, skriftlig og muntlig
- kunne anvende sine kunnskaper og språklige ferdigheter i relevant arbeid innen undervisning, informasjon, formidling o.a.
- kjenne til forsknings- og utviklingsarbeid innen fagområdet
- kunne bruke sin kompetanse som grunnlag for videre studier i engelsk
- Studenten skal også ha kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i tråd med valgt breddeenheter.

Yrkesmuligheter og videre utdanning

Studiet kvalifiserer for opptak til mastergradsprogrammet i engelsk ved UiA når snittkarakteren fra fordypningen er C eller bedre. Sammen med andre undervisningsfag kan studiet kvalifisere for opptak til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU-A) ved UiA, og gi mulighet for tilsetning i 5.-10. klassetrinn i grunnskolen og i videregående skole.

I tillegg til at studiet kan inngå som en del av et studieløp som gir undervisningskompetanse og mulighet for tilsetting i skolen, finnes det også yrkesmuligheter innen digitale media, massemedia, kulturarbeid, informasjonsarbeid, reiseliv, saksbehandling (i offentlig og privat sektor), presse, forlag og internasjonalt og tverrkulturelt arbeid.

9.2.2 Vedlegg 4: Oversikt over antall studenter overgang til og fra studieprogram

Kilde: Tableau studiedata

Oversikt over antall studenter som har overgang fra studieprogram

STUDIEPROGRAM_FRA	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_TIL	
BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	2012	2013	BACENG Språk og kultur - engelsk fordypning, ba..	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	3
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprog..	1
			BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..	1
			BACOIK-E Oversetting og interkulturell kommuni..	1
			BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	2
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	1
			INGENE Ingeniørfag - Fornybar energi, bachelorp..	1
			KOM60 Kommunikasjon, årsstudium	1
			PPU-AD Praktisk-pedagogisk utdanning for faglæ..	1
			TYSK60 Tysk, årsstudium	1
			2013	2014
BACHIST Historie, bachelorprogram	1			
BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	2			
BACOIK-E Oversetting og interkulturell kommuni..	1			
BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	1			
BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1			
BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..	2			
ENKEMNE Enkeltemner	1			
FIL60 Filosofi, årsstudium	1			
GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	1			
INGENE Ingeniørfag - Fornybar energi, bachelorp..	2			
M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..	2			
2014	2015	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	2	
		BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	2	
		BACOIK-E Oversetting og interkulturell kommuni..	1	
		BACSOSIO Sosiologi, bachelorprogram	2	
		BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1	
		FIL60 Filosofi, årsstudium	1	
		INGENE Ingeniørfag - Fornybar energi, bachelorp..	1	
		M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..	2	
MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..	1			
2015	2016	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	1	
		BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	1	
		BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..	1	
		BACOIK-E Oversetting og interkulturell kommuni..	1	
		BACSOSIO Sosiologi, bachelorprogram	2	
		KOM60 Kommunikasjon, årsstudium	2	
		MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..	1	
2016	2017	BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	2	
		BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	1	
		BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..	1	
		FRIEMNER Emner uten studieprogramtilhørighet	1	

STUDIEPROGRAM_FRA	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_TIL	
bachelorprogram	2016	2017	KOM60 Kommunikasjon, årsstudium	1
BACHIST Historie, bachelorprogram	2012	2013	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
			BACKH Kunst og håndverk, bachelorprogram	1
			BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	1
			BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	1
			BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..	1
			BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	1
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	1
			BACREV Regnskap og revisjon, bachelorprogram	1
			BACSPL-A Sykepleie, bachelorprogram Grimstad	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	3
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	2
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..	1
			FRA60 Fransk, årsstudium	1
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	2
			INGDATA Ingeniørfag - Data, bachelorprogram	1
			MASTHIST Historie, masterprogram	3
			MASTREAL5 Lektorutdanning i realfag, integrert ..	1
			NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1
			PPU-A Praktisk-pedagogisk utdanning for faglær..	1
			PPU-AD Praktisk-pedagogisk utdanning for faglæ..	1
			SPA60 Spansk årsstudium	1
	2013	2014	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1
			BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	2
			BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprog..	1
			BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..	2
			BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	1
			BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	1
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	1
			BACREV Regnskap og revisjon, bachelorprogram	1
			BACSPL Sykepleie, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..	1
			ENKEMNE Enkeltemner	3
			GLU1-7G Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7..	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	2
			MASTHIST Historie, masterprogram	2
			MASTREL Religion, filosofi og samfunn, masterpr..	1
			PPU-A Praktisk-pedagogisk utdanning for faglær..	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	2
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	1

STUDIEPROGRAM_FRA	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_TIL		
BACHIST Historie, bachelorprogram	2013	2014	TYSK60 Tysk, årsstudium	1	
	2014	2015	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	1	
			BACBLU-G Barnehagelærerutdanning, bachelorpr..	1	
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprog..	1	
			BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	4	
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	1	
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunik..	1	
			BACSPL Sykepleie, bachelorprogram	1	
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2	
			ENKEMNE Enkeltemner	1	
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1	
			INGDATA Ingeniørfag - Data, bachelorprogram	1	
			INGENE Ingeniørfag - Fornybar energi, bachelorp..	1	
			REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1	
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1	
		2015	2016	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	1
				BACFIL Anvendt filosofi, bachelorprogram	1
				BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	3
				BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	4
				BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	2
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunik..	1	
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1	
			BACTYSK Tysk, bachelorprogram	1	
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	2	
			INGDATA Ingeniørfag - Data, bachelorprogram	1	
			INGENE Ingeniørfag - Fornybar energi, bachelorp..	1	
			M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..	1	
			MASTØKAD Økonomi og administrasjon - Siviløko..	1	
			PPU-A Praktisk-pedagogisk utdanning for faglær..	1	
			REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1	
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1	
	2016	2017	BACFIL Anvendt filosofi, bachelorprogram	2	
			BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	2	
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	1	
			BACTYSK Tysk, bachelorprogram	1	
			M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..	1	
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1	
BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	2012	2013	BACBLU-G Barnehagelærerutdanning, bachelorpr..	1	
			BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1	
			BACHIST Historie, bachelorprogram	2	
			BACIDR Idrett, bachelorprogram	1	
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprog..	1	
			BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	2	
			BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..	1	

STUDIEPROGRAM_FRA	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_TIL	
BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	2012	2013	BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	1
			BACSPL-A Sykepleie, bachelorprogram Grimstad	1
			BACSPED Spesialpedagogikk, bachelorprogram	2
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	3
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1
			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			FORK-ING Forkurs for ingeniørutdanning	1
			MASGLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trin..	1
			MASTDEVM Master's Programme in Global Devel..	1
			MASTVELF Sosiologi og sosialt arbeid, masterpro..	1
	2013	2014	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	1
			BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	2
			BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..	2
			BACPED Pedagogikk, bachelorprogram	2
			BACREIS Opplevelsesbasert reiseliv, bachelorpro..	1
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprog..	1
			BACSPL-A Sykepleie, bachelorprogram Grimstad	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1
			ENKEMNE Enkeltemner	2
			MASGLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trin..	1
	MASTINNOV Innovasjon og kunnskapsutvikling, ..	1		
	MASTVELF Sosiologi og sosialt arbeid, masterpro..	1		
	2014	2015	BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorpro..	1
BACHIST Historie, bachelorprogram			1	
BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..			1	
BACPED Pedagogikk, bachelorprogram			1	
BACREIS Opplevelsesbasert reiseliv, bachelorpro..			1	
BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram			1	
ENKEMNE Enkeltemner			1	
GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7			1	
MASTINNOV Innovasjon og kunnskapsutvikling, ..	1			
2015	2016	BACHIST Historie, bachelorprogram	1	
2016	2017	SOSIO60 Sosiologi, årsstudium	1	
BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2012	2013	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	1
			BACJUR Rettsvitenskap, bachelorprogram	1
			BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..	1
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunik..	2
			BAC50FAG Sosialt arbeid, bachelorprogram	2
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..	3
			FB15SP3Ø5 Utdannings- og arbeidsrett	1
			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1
			HIST60 Historie, årsstudium	1

STUDIEPROGRAM_FRA	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_TIL	
BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2012	2013	MASGLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn ..	1
			MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..	5
			NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1
	2013	2014	ALUR03 Allmennlærerutdanning	1
BACENG09 Engelsk, bachelorprogram			1	
BACIDR Idrett, bachelorprogram			1	
BACJUR Rettsvitenskap, bachelorprogram			1	
BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram			2	
BACOIK-E Oversetting og interkulturell kommuni..			1	
BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorp..			2	
ENKEMNE Enkeltemner			4	
FB10SP1HP Innføring i Latin			1	
MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..			5	
			2014	2015
BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	1			
BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..	1			
BACSOFAG Sosialt arbeid, bachelorprogram	1			
BACSPL-DIS Sykepleie, bachelorprogram, distrikt..	1			
ENKEMNE Enkeltemner	1			
MASGLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn ..	1			
MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..	1			
MASTVELF Sosiologi og sosialt arbeid, masterpro..	1			
	2015	2016		
BACIDR Idrett, bachelorprogram			1	
BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..			1	
BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bac..			1	
BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorp..			1	
BACSOFAG Sosialt arbeid, bachelorprogram			1	
BACSOSIO Sosiologi, bachelorprogram			1	
BACSPL Sykepleie, bachelorprogram			1	
BACSPL-DIS Sykepleie, bachelorprogram, distrikt..			1	
M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..			1	
MASTINNOV Innovasjon og kunnskapsutvikling, ..			1	
MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..			2	
MASTVELF Sosiologi og sosialt arbeid, masterpro..			1	
PPU-A Praktisk-pedagogisk utdanning for faglær..			1	
	2016	2017	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
BACIDR Idrett, bachelorprogram			1	
BACMARK Markedsføring og ledelse, bachelorpro..			1	
BACSOSIO Sosiologi, bachelorprogram			1	
BACSPL Sykepleie, bachelorprogram			1	
M-LEK8-13 Lektorutdanning for trinn 8-13, 5-årig ..			1	
MASTINNOV Innovasjon og kunnskapsutvikling, ..			1	
MASTOPOL Statsvitenskap og ledelse, masterpro..	3			

Oversikt over antall studenter som har overgang til studieprogram

STUDIEPROGRAM_TIL	ARSTALL_F.	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_FRA	
BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	2012	2013	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	1
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprogram	1
			BACMU Kunstfag med fordypning i musikk, bachelorprogram	1
			BACDIK-E Oversetting og interkulturell kommunikasjon - engelsk, ba..	1
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	1
			BACSOFAG Sosialt arbeid, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1
			ENG60 Engelsk, årsstudium	11
			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	2
			KOM60 Kommunikasjon, årsstudium	1
			REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	2
	2013	2014	BACFLU Førskolelærerutdanning, bachelorprogram	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	1
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprogram	2
			BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1
			BACMU Kunstfag med fordypning i musikk, bachelorprogram	1
			BACDIK-E Oversetting og interkulturell kommunikasjon - engelsk, ba..	1
			BACSOFAG Sosialt arbeid, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1
			ENG60 Engelsk, årsstudium	6
			EXPHIL Examen philosophicum og examen facultatum, sommerseme..	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	2
			KOM60 Kommunikasjon, årsstudium	1
			MUS60 Musikk, årsstudium	1
			REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1
	2014	2015	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1
			BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprogram	2
			BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2
			ENG60 Engelsk, årsstudium	2
			HIST60 Historie, årsstudium	1
			PED60 Pedagogikk, årsstudium	1
	2015	2016	BACIT IT og informasjonssystemer, bachelorprogram	1
			BACSKBIB Skolebibliotekkunnskap, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1
			ENG60 Engelsk, årsstudium	4
			ENKEMNE Enkeltemner	1
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	1
			HIST60 Historie, årsstudium	1
			MASTENG Master's Programme in English	1
			MASTPED Pedagogikk masterprogram	1
			PED60 Pedagogikk, årsstudium	1

STUDIEPROGRAM_TIL	ARSTALL_F..	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_FRA			
BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	2016	2017	BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1		
			ENG60 Engelsk, årsstudium	2		
			ENKEMNE Enkeltemner	1		
BACHIST Historie, bachelorprogram	2012	2013	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	2		
			BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	3		
			BACKH Kunst og håndverk, bachelorprogram	1		
			BACMATFYS Matematikk og fysikk, bachelorprogram	1		
			BACREV Regnskap og revisjon, bachelorprogram	1		
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	2		
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	1		
			BACVELFAD Arbeids- og velferdssosiologi, bachelorprogram	1		
			ENG60 Engelsk, årsstudium	2		
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1		
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	1		
			HIST60 Historie, årsstudium	8		
			NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1		
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	1		
			2013	2014	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1
					BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
BACREV Regnskap og revisjon, bachelorprogram	1					
BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1					
BACØKAD-G Økonomi og administrasjon, bachelorprogram, Grimstad	1					
DRAMA60 Drama årsstudium	1					
ENG60 Engelsk, årsstudium	1					
EXPHIL Examen philosophicum og examen facultatum, sommerseme..	1					
GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1					
HIST60 Historie, årsstudium	4					
MUS60 Musikk, årsstudium	1					
NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1					
STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	1					
2014	2015	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1			
		BACBLU Barnehagelærerutdanning, bachelorprogram	1			
		BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	1			
		BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorprogram	1			
		BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	1			
		BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1			
		BACØKAD-G Økonomi og administrasjon, bachelorprogram, Grimstad	1			
		EXPHIL Examen philosophicum og examen facultatum, sommerseme..	1			
		HIST60 Historie, årsstudium	4			
		MUS60 Musikk, årsstudium	1			
		NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1			
REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1					
2015	2016	BACBLU-G Barnehagelærerutdanning, bachelorprogram, Grimstad	1			
		BACKOM Kommunikasjon, bachelorprogram	1			
		BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorprogram	2			
		BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	1			
		HIST60 Historie, årsstudium	15			

STUDIEPROGRAM_TIL	ARSTALL_F.	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_FRA	
BACHIST Historie, bachelorprogram	2015	2016	MASTENG Master's Programme in English	1
			NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	2
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1
	2016	2017	BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorprogram	1
			ENKEMNE Enkeltemner	3
			HIST60 Historie, årsstudium	2
NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium			1	
BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram	2012	2013	BACFLU Førskolelærerutdanning, bachelorprogram	2
			BACREIS Opplevelsesbasert reiseliv, bachelorprogram	1
			BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	2
			BACVALG-ØS Selvvalgt bachelor	1
			BACVELFAD Arbeids- og velferdssosiologi, bachelorprogram	1
			FIL60 Filosofi, årsstudium	2
			FORK-ING Forkurs for ingeniørutdanning	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	3
	2013	2014	BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1
			BACREIS Opplevelsesbasert reiseliv, bachelorprogram	1
			BACSOFAV Sosialt arbeid, bachelorprogram	1
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1
			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			FORK-ING Forkurs for ingeniørutdanning	1
			REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium	1
	SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1		
	2014	2015	BACBIO Biologi, bachelorprogram	1
BACHIST Historie, bachelorprogram			1	
BACLFT Litteratur, film og teater, bachelorprogram			1	
BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram			1	
BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram			1	
ENKEMNE Enkeltemner			1	
NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium			1	
REL60 Religion, etikk og samfunn, årsstudium			1	
SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1			
2015	2016	BACBIO Biologi, bachelorprogram	1	
		BACHIST Historie, bachelorprogram	1	
		BACLFT Litteratur, film og teater, bachelorprogram	1	
		BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1	
		BACSPL-A Sykepleie, bachelorprogram Grimstad	1	
		BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1	
		BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1	
		ENKEMNE Enkeltemner	2	
		FIL60 Filosofi, årsstudium	1	
		GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1	
		NOR60 Nordisk språk og litteratur, årsstudium	1	
SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	3			
2016	2017	BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	1	

STUDIEPROGRAM_TIL	ARSTALL_F.	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_FRA	
BACSTATV	2016	2017	ENKEMNE Enkeltemner	2
Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorprogram			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1
BACSTATV	2012	2013	BACHIST Historie, bachelorprogram	3
Statsvitenskap, bachelorprogram			BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1
			BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bachelorprogram	1
			BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorprogram	1
			BACREK Religion, etikk og samfunn, bachelorprogram	1
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	3
			BACSOFAG Sosialt arbeid, bachelorprogram	1
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	2
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1
			BIO60 Biologi, årsstudium	1
			DRAMA60 Drama årsstudium	1
			INGFLHU-Y Ingeniørfag - flyteknikk, Y-vei, bachelorprogram	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	3
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	7
	2013	2014	1SEMSTU-30 Førstesemesterstudiet	1
			BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	2
			BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	2
			BACNOR09 Nordisk språk og litteratur, bachelorprogram	1
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	1
			BACSPS Sykepleie, bachelorprogram	1
			BACUTV Utviklingsstudier, bachelorprogram	2
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1
			FRA60 Fransk, årsstudium	1
			MASGLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 5-årig mast..	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	3
	2014	2015	BACENG09 Engelsk, bachelorprogram	1
			BACHIST Historie, bachelorprogram	2
			BACMATFIN Matematikk og økonomi, bachelorprogram	1
			BACMATFYS Matematikk og fysikk, bachelorprogram	1
			BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bachelorprogram	1
			BACSAMKOM Samfunnsplanlegging og kommunikasjon, bachelorpro..	1
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1
			ENKEMNE Enkeltemner	4
			FB10SP1HP Innføring i Latin	1
			FIL60 Filosofi, årsstudium	1
			GLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	1
			MASGLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 5-årig mast..	1
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1
			SPA60 Spansk årsstudium	1
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	3
	2015	2016	BACHIST Historie, bachelorprogram	1
			BACMATFYS Matematikk og fysikk, bachelorprogram	1

STUDIEPROGRAM_TIL	ARSTALL_F.	ARSTALL_TIL	STUDIEPROGRAM_FRA			
BACSTATV Statsvitenskap, bachelorprogram	2015	2016	BACMMTEK Multimedieteknologi og -design, bachelorprogram	1		
			BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	2		
			ENG60 Engelsk, årsstudium	1		
			ENKEMNE Enkeltemner	1		
			FIL60 Filosofi, årsstudium	2		
			GLU5-10 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	1		
			HIST60 Historie, årsstudium	3		
			MASGLU1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 5-årig masterp..	1		
			SAMF60 Samfunnsfag, årsstudium	1		
			SPA60 Spansk årsstudium	1		
			STATV60 Statsvitenskap, årsstudium	7		
			2016	2017	BACFIL Anvendt filosofi, bachelorprogram	1
					BACØKAD Økonomi og administrasjon, bachelorprogram	1
			ENG60 Engelsk, årsstudium	1		
		ENKEMNE Enkeltemner	1			
		HIST60 Historie, årsstudium	2			

10 Referanser

- Barnett, R. (2010, April 13 and 14th 2010). *Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?* . Paper presentert på Enabling a More Complete Education. Encouraging, Recognising and Valuing Life-Wide Learning in Higher Education University of Surrey, Guildford, Surrey, England.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. & Thorbjørnsen, K. M. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*(2), 118-126.
- Brown, P. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent : employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Damen, M.-L., Hauge, M. S., Skåtun, K. C., Holm, S. & Bakken, P. (2017). Studiebarometeret 2016: hovedtendenser (Vol. 2-2017). Lysaker: NOKUT.
- Damen, M.-L. & Stephan, H. (2015). Studiebarometeret 2014: What explains students overall satisfaction? A review of the main findings of the 2014 Norwegian national student survey: NOKUT.
- Deakin, S. (2014). Strategisk konkurranse og posisjonering i offentlig styring. I Å. Johnsen (Red.), *En strategisk offentlig sektor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-83. doi: 10.1108/00400910010331620
- Frankham, J. (2016). Employability and higher education: the follies of the 'Productivity Challenge' in the Teaching Excellence Framework. *Journal of Education Policy*, 1-14. doi: 10.1080/02680939.2016.1268271
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence : the right drivers in action for schools, districts and systems*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T. & Stølen, N. M. (2014). *Fremskrivninger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring* Vol. 2014/31.
- Gravermoen, H. W. (2014). Sosiologer i arbeid. En statusrapport: The University of Bergen, Department of Sociology.
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. doi: 10.1080/13538320120059990
- Harvey, L. & Voorhees, R. A. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 13-28. doi: 10.1002/ir.160
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Blomgren, E. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holm, S. S., Kristina C. (2017). Studiebarometeret 2016 - gjennomføring og svarinnngang (Vol. 1-2017). Lysaker: NOKUT.
- Hovdhaugen, E. (2014). *Tiltak mot frafall ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo* Vol. 2014/47.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P. O. (2009). Learning Environment: Relevant or Not to Students' Decision to Leave University? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-189. doi: 10.1080/13538320902995808
- Høgestøl, A. N., Inger C.; Skjervheim, Øivind (2017). Analyse av studentflyt og sektorfratfall i høyere utdanning i Norge. I Ideas2evidence (Red.), (Vol. 4:2017). Bergen: Universitetet i Bergen.

- Håskoll- Haugen, A. (2012, 06/2012). Antall utviklingssøkere raser. *Bistandsaktuelt*. Hentet fra <https://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2015/hun-har-sokt-over-200-bistandsjobber/>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Jamil, I. (2014). Kulturteori - kan kultur velges. I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Keep, E. & Mayhew, K. (2014). Inequality – ‘wicked problems’, labour market outcomes and the search for silver bullets. *Oxford Review of Education*, 40(6), 764-781. doi: 10.1080/03054985.2014.979580
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning* (Vol. nr 7 (2007-2008)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Konsentrasjon for kvalitet : strukturreform i universitets- og høyskolesektoren* (Vol. 18(2014-2015)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Humaniora i Norge* (Vol. 25 (2016-2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Vol. 16 (2016–2017)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Löffler, E. & Bovaird, T. (2009). *Public management and governance* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Løwendahl, B. R. (2002). Når ressursene både tenker og beveger seg. I J. Axén & O. Nordhaug (Red.), *Kunnskapledelse: trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maassen, P. & Muller, J. K. S. (2009). *Dynamics of Change in Higher Education : Expansion and Contraction in an Organisational Field*. Dordrecht: Dordrecht, NLD: Springer Netherlands.
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport: Norges forskningsråd.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations : a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Moore, T. & Morton, J. (2015). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the ‘skills gap’ in higher education. *Studies in Higher Education*, 1-19. doi: 10.1080/03075079.2015.1067602
- NHO. (2014). Læringslivet - NHOs Årskonferanse 2014. I NHO (Red.), (s. 20). Oslo.
- NOKUT. (2015). Arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. I K. K. Jon Haakstad (Red.). Oslo: NOKUT.
- NOKUT. (2016). Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances. Hentet fra www.qnhe.no
- Nordeng, S. A. (2012, 01/10/2012). En veldig konkurransepreget bransje. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/talent/2012/10/01/-en-veldig-konkurransepreget-bransje>
- Normannsen, S. W. (2017, 26.10.2017). Ny rapport om frafall: Nesten hver fjerde student faller fra. *Universitetsavisa*. Hentet fra <http://www.universitetsavisa.no/student/2017/10/25/Nesten-hver-fjerde-student-faller-fra-70011.ece>
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016*.
- Rattsø, J. (2015). Produktivitet - grunnlag for vekst og velferd : Produktivitetskomisjonens første rapport : utredning fra utvalg oppnevnt av Regjeringen Solberg (Vol. NOU 2015:1). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet.
- Riksrevisjonen. (2015a). Gjennomføringen av høyere utdanning like lav etter ti år med reformtiltak. Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/presserom/Pressemeldinger/Sider/Studiegjennomfoeringen.aspx>

- Riksrevisjonen. (2015b). Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning. Oslo.
- Ry Nielsen, J. C. & Repstad, P. (1993). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen: om å analysere sin egen organisasjon (Vol. 12, s. 347-368). Oslo: TANO, 1993.
- Saksvik, P. Ø. (2011). *Arbeids- og organisasjonspsykologi* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Salamon, L. M. (2002). *The Tools of government : a guide to the new governance*. Oxford: Oxford University Press.
- Speight, S., Lackovic, N. & Cooker, L. (2013). The Contested Curriculum: Academic learning and employability in higher education. *Tertiary Education and Management*, 19(2), 112-126. doi: 10.1080/13583883.2012.756058
- SSB. (2017). Nøkkeltall for utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall/utdanning>
- Stjernø, S. (2008). *Sett under ett : ny struktur i høyere utdanning : utredning fra et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 22. januar 2008* (Vol. NOU 2008:3). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Studietilsynsforordningen. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action : social science bases of administrative theory*. New York: McGraw-Hill.
- TNS, K. (2017). Kandidatundersøkelsen 2016 - Universitetet i Agder.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856. doi: 10.1080/03075079.2011.604408
- UiA. (2015). Gjennomstrømming – fullføring av studieprogram. Norway: Universitetet i Agder.
- UiA. (2016). Universitetet i Agder - Strategi 2016-2020. Hentet fra <https://www.uia.no/om-uia/organisasjon/strategi-2016-2020>
- Wiers- Jensen, J., Næss, T. & Salvanes, K. V. (2016). Samfunnsviteres og humanisters overgang til arbeidsmarkedet. *Søkelys på arbeidslivet*(04), 327-348.
- Yorke, M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409-427. doi: 10.1111/j.1465-3435.2004.00194.x
- Øgård, M. (2005). New Public Management – fornyelse eller fortapelse for den kommunale egenart? I H. Baldersheim & L. E. R. (Red.) (Red.), *Det kommunale laboratorium* Bergen: Fagbokforlaget.

