



UiT Norges arktiske universitet

Melding om utdanning 2020

Avdeling for forskning, utdanning og formidling



Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Innholdsfortegnelse | 2 |
| 1 Introduksjon til årets melding | 6 |
| 1.1 Prosessen | 6 |
| 1.2 Oppbygning | 7 |
| 1.3 Oppsummering og oversikt over foreslåtte tiltak | 7 |
| 1.4 Oversikt over tiltak | 10 |
| Del 1 | 14 |
| 2 Gjennomføring og frafall..... | 14 |
| 2.1 Innledning | 14 |
| 2.2 Gjennomføring (Nasjonal styringsparameter) | 15 |
| 2.3 Gjennomføring og frafall ved UiT..... | 19 |
| 2.3.1 Bachelorutdanninger | 20 |
| 2.3.2 Masterutdanninger (2-årige)..... | 28 |
| 2.3.3 Eksempler fra noen fagområder | 30 |
| 2.3.4 Profesjons- og integrerte masterutdanninger..... | 39 |
| 2.3.5 Ph.d. utdanningene | 49 |
| 2.3.6 Oppsummering | 51 |
| 2.4 Frafallsforskning..... | 53 |
| 2.4.1 Innledning og teori | 54 |
| 2.4.2 Studentens bakgrunn | 55 |
| 2.4.3 Studiemål og motiver | 56 |
| 2.4.4 Forhold utenfor lærestedet | 59 |
| 2.4.5 Forskjellige årsaker til sektorfrafall og institusjonsfrafall | 59 |
| 2.4.6 Forskjeller mellom studier og typer av institusjoner? | 60 |

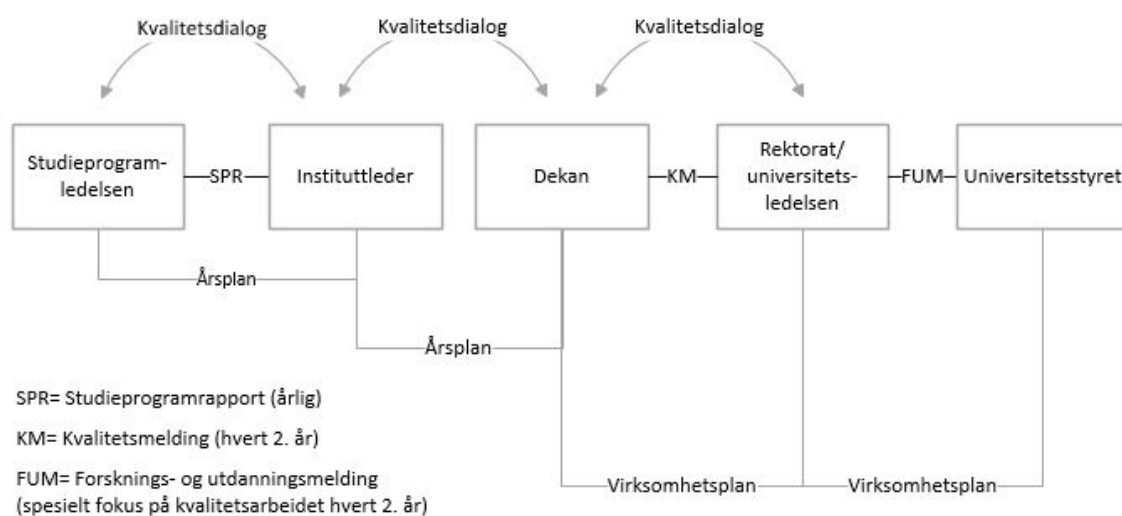
| | | |
|--------------|--|-----------|
| 2.4.7 | Oppsummering | 63 |
| Del 2 | | 64 |
| 3 | Programdesign og -ledelse: store endringer på et strategisk viktig område | 64 |
| 3.1.1 | Forslag til mandat og rammer for studieprogramledere | 65 |
| 3.2 | Kompetanseutviklingsprogrammet for studieprogramledere: pilotutgave | 67 |
| 3.3 | Fakultetenes kvalitetsmeldinger: hva lykkes fakultetene godt med på dette kvalitetsområdet, og hva synes fakultetene er utfordrende? | 68 |
| 3.4 | Kvantitative indikatorer for kvalitetsområdet programdesign og -ledelse | 73 |
| 3.4.1 | Den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet | 75 |
| 3.4.2 | Tilbakemelding og veiledning..... | 76 |
| 3.4.3 | Læringsmiljø: miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet..... | 77 |
| 3.4.4 | Utreisende studentmobilitet..... | 78 |
| 3.4.5 | Bachelorprogram | 80 |
| 3.4.6 | Toårige masterprogram | 80 |
| 3.4.7 | Femårige integrerte masterprogram og profesjonsstudier..... | 81 |
| 3.5 | Hvilken innvirkning har programdesign og -ledelse på læringsutbytte?..... | 81 |
| 3.5.1 | Læringsutbytte..... | 82 |
| 3.5.2 | Toårige masterprogram | 84 |
| 3.5.3 | Femårige masterprogram samt profesjonsutdanninger | 84 |
| 3.6 | Forslag til tiltak..... | 84 |
| 4 | Inntakskvalitet..... | 86 |
| 4.1 | UiTs strategi | 86 |
| 4.2 | Status i sektoren..... | 87 |
| 4.2.1 | Mentorordninger..... | 87 |
| 4.2.2 | Studenters suksess i høyere utdanning | 87 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3 | Status på institusjonen og eksempler fra fakultetene..... | 88 |
| 4.3.1 | Ressursteam Utdanning ved UiT..... | 88 |
| 4.3.2 | Opptak av studenter..... | 88 |
| 4.4 | Overgangen fra elev til student..... | 91 |
| 4.4.1 | Videreutvikle studentene sine evner til å lære og etablere gode læringsstrategier | 95 |
| 4.5 | Oppsummering | 100 |
| 5 | Undervisnings- og vurderingskvalitet | 101 |
| 5.1 | Innledning..... | 101 |
| 5.2 | UiTs strategi | 101 |
| 5.3 | Våren 2020 - Koronapandemien..... | 101 |
| 5.3.1 | Resultat sine erfaringer i korona-perioden..... | 104 |
| 5.4 | Status i sektoren..... | 105 |
| 5.5 | Tiltak og status ved UiT | 106 |
| 5.5.1 | Sentrale tiltak..... | 106 |
| 5.5.2 | Undervisningskvalitet..... | 107 |
| 5.5.3 | Vurderingskvalitet..... | 108 |
| 5.6 | Oppsummering | 113 |
| 6 | Relevans..... | 114 |
| 6.1 | Status i sektoren | 114 |
| 6.1.1 | Kompetanse Norge - Digital karriereveiledningstjeneste | 115 |
| 6.1.2 | Kompetanse Norge - Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning | 116 |
| 6.1.3 | Diku..... | 116 |
| 6.2 | Status ved UiT | 117 |
| 6.2.1 | Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA) | 120 |
| 6.2.2 | Utviklingsprosjekter knyttet til relevans og utdanningssamarbeid | 121 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.2.3 | High North Academy | 121 |
| 6.2.4 | Portalløsninger for kontakt med arbeids- og næringsliv | 122 |
| 6.2.5 | Arbeidslivsportalen | 122 |
| 6.3 | Fokusområder | 122 |
| 6.3.1 | Praksis | 122 |
| 6.3.2 | Arbeidslivstilknytning | 125 |
| 6.3.3 | Karrierelæring og karrierekompetanse | 127 |
| 6.4 | Oppsummerende forslag til tiltak | 128 |
| 7 | Studieporteføljeutvikling – Fremtidens UiT..... | 130 |
| 7.1 | Innledning..... | 130 |
| 7.2 | Perspektiv på fremtidens utdanninger | 130 |
| 7.2.2 | Status ved UiT..... | 134 |
| 7.3 | Studieporteføljens omfang..... | 134 |
| 7.3.1 | Oppsummering og forslag til tiltak | 136 |
| 8 | Vedlegg | 1 |

1 Introduksjon til årets melding

Dette er den første Melding om utdanningsmelding (utdanningsmelding) etter at det nye kvalitetssystemet ble vedtatt av universitetsstyret i 2019. Meldingen bygger på et mangfold av kilder, og fakultetenes kvalitetsmeldinger er en av de viktigste. Figuren nedenfor illustrer hvordan UiT som institusjon jobber for å vurdere kvaliteten på utdanningsvirksomheten. Formålet med arbeidet er å aggregere informasjon opp fra studieprogramnivå til universitetsstyret. Informasjonen skal gi de ulike nivåene i organisasjonen kunnskap slik at UiT kontinuerlig kan jobbe med å heve kvaliteten på utdanningsvirksomhet.



1.1 Prosessen

Ved utgangen av 2019 sendte universitetsdirektøren en bestilling til alle fakultetene om å utarbeide en kvalitetsmelding. Bestillingen inneholdt en rekke felles spørsmål som alle fakultetene ble bedt om å svare ut på, blant annet hva de lyktes særlig godt med, om de hadde noen særskilte utfordringer, hvilke langsiktige planer de hadde for utvikling av studieporteføljen, hvordan de jobbet med mottak av førsteårsstudenter m.m. I tillegg fikk hvert fakultet egne spørsmål basert på fakultetsspesifikke problemstillinger.

Fakultetene fikk frist til 20. mars 2020 til å utarbeide meldinga. På grunn av Covid-19, ble denne fristen utsatt til 1. april. Fakultetenes kvalitetsmelding ble også brukt som grunnlag for

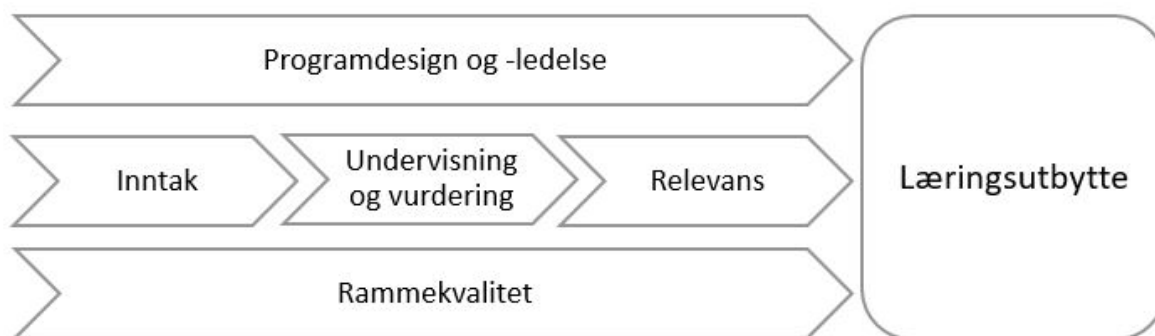
dialogmøtene mellom universitetsledelsen og fakultetsledelsen våren 2020.

Universitetsdirektøren har, basert på dette grunnlaget, utarbeidet årets utdanningsmelding.

1.2 Oppbygning

Utdanningsmeldingen er delt opp i to hoveddeler. I del 1 er det foretatt en grundig gjennomgang av gjennomstrømning og frafall ved UiT. Tallene for alle tre hovednivåene, bachelor, master og ph.d., presenteres og sammenlignes med andre institusjoner i sektoren. Avslutningsvis i del 1 er det foretatt en litteraturgjennomgang av forskningsteori knyttet til frafall i høyere utdanning for å se om den kan gi oss informasjon om hvordan UiT kan jobbe med å redusere frafallet og øke gjennomstrømningen.

Del 2 er bygd opp rundt de vedtatte kvalitetsområdene i vårt kvalitetssystem.



I årets melding er følgende kvalitetsområder analysert:

- Programdesign og –ledelse
- Inntakskvalitet
- Undervisning og vurderingskvalitet
- Relevanskvalitet

Avslutningsvis i del 2 ser vi på utviklingen av studieporteføljen ved UiT og ser spesielt på hvordan det jobbes med bærekraft i utdanningene.

1.3 Oppsummering og oversikt over foreslåtte tiltak

Årets melding er omfattende og viser hvor komplekst og ressurskrevende det er å jobbe med kvalitet i alle ledd i utdanningsvirksomheten, fra informasjon til potensielle søkere til overgangen fra student til arbeidsliv. I alle deler av organisasjonen legges det ned et betydelig arbeid innenfor alle de vedtatte kvalitetsområdene for å utdanne høykompetente kandidater til

morgendagens arbeidsliv. Likeså viser gjennomgangen at UiT har forbedringspotensialet innenfor alle områdene som omtales i meldinga. Nedenfor følger en oppsummering av de viktigste funnene i utdanningsmeldingen.

Gjennomstrømning og frafall

UiT har de siste åtte årene hatt som mål å bli nasjonalt ledende på gjennomstrømning av studenter. Selv om gjennomstrømningen på bachelor- og masterutdanninger har hatt en markant forbedring, er dette fortsatt under det nasjonale snittet innenfor alle tre nivåer. Forskningslitteraturen viser at det er et mulighetsrom for å øke gjennomstrømningen i utdanningene ved UiT. Det fordrer økt kunnskap om eget frafall for å kunne igangsette konkrete målrettede tiltak. For å lykkes med å øke gjennomstrømningen i utdanningene må UiT jobbe på alle nivåer med å:

- rekruttere motiverte studenter.
- påse at alle studenter får en god studiestart
- sikre lærings- og vurderingsformer som aktiviserer studentene
- gi lederen av studieprogram et tydelig mandat med de nødvendige rammene for å utvikle den faglige og pedagogiske kvaliteten
- legge til rette for at våre studenter har de nødvendige kunnskapen, ferdighetene og karrierekompetansen som sikrer en god overgang fra student til arbeidstaker.

Programdesign og ledelse

Programdesign med gode systemer og ordninger for studieprogramledelse er viktig for god kvalitet i utdanningene. Dette er presisert i utviklingsavtalen mellom UiT og Kunnskapsdepartementet. Utdanningsledelse i høyere utdanning er i fokus og understrekes ved flere insentiver knyttet til kvalitetsutvikling, internasjonalisering og strammere reguleringer. For å imøtekomme dette har UiT utarbeidet et nytt mandat, rammer og har utviklet et kompetanseutviklingsprogram for studieprogramledere. Analysen av datafunnene fra utdanningsvirksomheten viser at det er et stort behov for en tydelig og langsiktig faglig ledelse av studieprogrammer og at tiden er moden for strategiske, kulturelle og strukturelle endringer innen dette kvalitetsområdet.

Inntakskvalitet

Antall studenter ved UiT og studenters opplevelse av læring og mestring i utdanningene påvirkes av hvordan det jobbes med kvalitetsområdet inntakskvalitet. UiT bør ha oppmerksomhet på og prioritere tiltak som forbereder studentene på den læringsreisen de skal gjennom og integrere dem tidlig i det akademiske livet. Studentenes opplevelse av første studieår påvirker gjennomstrømming og frafall, og erfaringer viser at tiltak som mentorordninger og kontakt med fagmiljøene er virkningsfulle. Fakulteter, fellesadministrasjonen og studenter gir signaler om at prosessene knyttet til opptaket til studiene bør adresseres og forbedres. For å imøtekomme disse signalene bør UiT se helhetlig på prosessene knyttet til opptak og informasjonen studentene mottar, og identifisere forbedringspunkter og iverksette tiltak som øker kvaliteten innen dette området.

Undervisning og vurdering

UiT arbeider kontinuerlig med å forbedre undervisnings- og vurderingskvaliteten gjennom en rekke tiltak, utredningsarbeider og evalueringer. Ved å kombinere undervisningsmetoder, aktivisere studentene både i og mellom undervisningene og benytte vurderingsformer som er tilpasset læringsutbyttebeskrivelsene, tilrettelegges det for dybdelæring. Studenters opplevelse av mestring i studiene og at de har et godt læringsmiljø påvirker både undervisnings- og vurderingskvaliteten. Kulturen for undervisnings- og vurderingspraksis er ulik og endringsprosesser tar tid. Koronapandemien har krevd raske omstillinger og ført til endringer i undervisning- og vurderingsmetoder for både ansatte og studenter ved UiT. Den «nye normalen» med økt digital- og mindre fysisk undervisning oppleves som krevende for mange studenter. Det er viktig at det digitale læringsmiljøet ivaretas på en forsvarlig måte. UiT bør fortsatt prioritere å både justere og iverksette tiltak som sikrer at studenter opprettholder motivasjon for studiene og opplever en god faglig- og sosial tilhørighet til studieprogrammene.

Relevans

For UiT er det viktig at studentene forberedes på hvordan de kan delta i, og bruke sin kompetanse for å bidra til å utvikle arbeidslivet nå og i framtiden. Studentene må settes i stand til å erkjenne og formidle sin egen kompetanse. UiT bør fortsette å vektlegge og utvikle

det systematiske arbeidet med å sikre at det faglige innholdet i studiene både er oppdatert innen akademia og arbeids- og næringsliv. Studiene bør i større grad identifisere de fagspesifikke- og generelle ferdigheter og systematisk beskrive disse i læringsutbyttebeskrivelsene. Arbeidet med ulike læringsformer som fremmer arbeidsrelevans bør styrkes, og karrierelæring bør i større grad integreres i undervisningen. Koronapandemien gjør også at dette blir særlig aktuelt, da det er usikkert hvordan innvirkning dette har på arbeidsmarkedet fremover.

Studieporteføljeutvikling

Utviklingen av studieporteføljen er en av de viktigste strategiske ansvarsområdene til universitetsstyret. Selv etter en krevende prosess i 2016 har UiTs portefølje vokst de senere årene, samtidig som studenttallet har vært relativt stabilt. Universitetsdirektøren ba derfor fakultetene om å melde tilbake om hvilke langsiktige planer de har for utviklingen av sin studieportefølje, samt hvordan det jobbes med å integrere bærekraftelementet i utdanningene. Gjennomgangen her viser at fakultetene har få langsiktige for porteføljeutvikling. Tilbakemeldingene fra fakultetene tyder også på at bærekraft er på vei inn i en del utdanninger og enkelte fagmiljø prioriterer dette arbeidet, men arbeidet fremstår som lite koordinert og helhetlig. Hvis UiT faktisk ønsker å omstille utdanningsvirksomheten i tråd med anbefalingene fra blant annet [Andrea Tilche](#), så vil dette kreve at det skapes handlingsrom, sannsynlig innenfor UiTs eksisterende budsjetttramme. Dette vil kreve en helhetlig langsiktig strategisk plan, heri en plan for hvordan vi skal frigjøre nødvendige ressurser til omstilling.

1.4 Oversikt over tiltak

| Kvalitetsområde | Forslag til tiltak | Ansvar |
|----------------------------------|--|---|
| Programdesign og -ledelse | Evaluere og kontinuerlig videreutvikle pilotutgaven til kompetanseutviklingsprogrammet for studieprogramledere (basiskomponent). Etablere basiskomponenten som et fast tilbud med to løp hvert år. Utarbeide utviklingskomponent der studieprogramledere vil kunne jobbe med et større utviklingsprosjekt for eget studieprogram under personlig mentoroppfølging. | Avdeling for forskning utdanning og formidling Result. |

| Kvalitetsområde | Forslag til tiltak | Ansvar |
|-----------------|---|--|
| | Etablere et uformelt institusjonelt forum for studieprogramledere. Gjennomføre spørreundersøkelse for alle med studieprogramlederfunksjonen ved UiT for å fange opp hvorvidt endringene på området programdesign og -ledelse følger intensjoner og ambisjoner som kommer fram av det foreslåtte mandatet og rammer og eventuelle situasjoner som trenger korrigering. | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| | Gjennomføre ph.d.-studentundersøkelse for å rette opp i mangel av informasjon om utdanningskvalitet hos denne gruppen studenter (ca. 900). | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| | Utrede årsakene til studentenes opplevde tilfredshet med læringsutbyttet, og da spesielt de utfordrende scorene på yrkes- og fagspesifikke ferdigheter, kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning samt egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid og iverksette passende korrigerende tiltak. | Fakultetene |
| | Utrede årsakene til studentenes opplevde middels nivå av tilfredshet med tilbakemeldinger og veiledning fra faglig ansatte samt tilfredshet med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet og iverksette passende korrigerende tiltak. | Fakultetene |
| | Følge opp og tilpasse fakultetenes handlingsplaner for mobilitet i tråd med anbefalinger knyttet til Covid-19 situasjonen. Utarbeide en felles handlingsplan for internasjonal studentmobilitet ved UiT i samsvar med den kommende Stortingsmeldingen om internasjonal studentmobilitet. | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| Inntakskvalitet | Ta initiativ til et prosjekt med fakultetene og fellesadministrasjonen for å finne forbedringspunkter som kan implementeres for å optimalisere prosessen fra studenten har takket ja til studieplass og til registrering og | Avdeling for forskning utdanning og formidling |

| Kvalitetsområde | Forslag til tiltak | Ansvar |
|----------------------------------|--|--|
| | første oppmøte/undervisning. Relevant informasjon fra tidligere og lignende prosjekter bør innhentes og inkluderes i dette arbeidet. | |
| | Sikre at mentorordningene også involverer de faglige ansatte i arbeidet med studenters tilhørighet og inkludering på studieprogrammet. | Fakultetene |
| | Stimulere til erfaringsdeling mellom utdanninger som har mentorordninger og benytte seg av <i>Kompetansenettverket studenters suksess i høyre utdanning</i> . | Ressursteam utdanning UiT |
| | Sørge for at alle studenter, også nye studenter på master- og ph.d-programmer, inngår i en mentorordning. | Fakultetene |
| | Lage sentrale retningslinjer for hva formålet med mentorordninger skal være og hvordan de kan evalueres. I tillegg bør det utredes hvordan et sentralt rammeverk kan støtte fakultetenes mentorordninger samtidig som den ivaretar mangfoldet. | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| Undervisning og vurdering | Videreutvikle og implementere nye pedagogiske virkemidler og studentaktive læringsformer, inkludert videreføring av en hybrid undervisningsform som følge av Covid-19 | Fakultetene |
| | Utarbeide referanserammer for god vurderingspraksis (en policy for vurdering) | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| Relevans | Utforme en klar strategi for hvordan integrasjon med arbeidslivet bidrar til å styrke utdanningens relevans og studentens læringsutbytte på studieprogramnivå. | Fakultetene |
| | Oppfordres til å initiere utviklingsprosjekter for introduksjon og bruk av strukturert karrierelæring i utdanningene, slik at | Fakultetene |

| Kvalitetsområde | Forslag til tiltak | Ansvar |
|--|--|---|
| | studentene blir bevisste sine fagkunnskaper og generiske ferdigheter, og styrker deres kompetanse i hvordan formidle dette til potensielle arbeidsgivere. | |
| | Undersøke på hvilken måte kvalitetsrammeverket for karriereveiledning kan tas i bruk på best mulig måte ved UiT, og hvordan dette bør organiseres. | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| | Koordinere og lage en plan for hvordan de ulike portalløsningene ved UiT, UiT Connect og Samarbeidsportalen kan og skal utfylle hverandre, samt settes i sammenheng med Arbeidslivsportalen. | Avdeling for forskning, utdanning og formidling og BFE-fak |
| | Undersøke om UiT-studenter har noen felles utfordringer i overgangen mellom studier og arbeidsliv som kan imøtekommes uavhengig av studietilhørighet av en felles tjeneste ved UiT | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| | Inkludere spørsmål om hvordan koronasituasjonen har påvirket studenters overgang fra studier til arbeidsliv i neste Kandidatundersøkelse. | Avdeling for forskning utdanning og formidling |
| Studieportefølje- utvikling | Gjennomføre nødvendig forarbeidet til en langsiktig plan for studieporteføljen. Vedta endelig mandat og prosess for utarbeidelse av langsiktig plan for studieporteføljen | Avdeling for forskning utdanning og formidling, Avdeling for organisasjon og økonomi |

Del 1

2 Gjennomføring og frafall

I Meld. St. 16 (2016–2017)¹ framheves det at et av målene i Kvalitetsreformen var «å bedre gjennomføringen i høyere utdanning. I årene etter innføringen av Kvalitetsreformen økte antallet avlagte studiepoeng per student. Flere av de som fullførte, gjorde det på normert tid, men det var små endringer i frafallet. Det er imidlertid stor variasjon i gjennomføringsgrad mellom fagene. Vi leser også at «Norge er avhengige av en godt utdannet befolkning, og det bør derfor være muligheter for fleksibilitet og livslang læring.» I meldingen pekes det også på at studenter er i forskjellige livsfaser og har ulike bakgrunner slik at det ikke kan forventes at alle gjennomfører studiene på normert tid. Selv om faktorer som generelt godt arbeidsmarked, hvordan man takler overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning og andre eksterne forhold har betydning for gjennomføring og frafall, er det fortsatt handlingsrom for institusjonene til å øke gjennomføringen og redusere frafallet. Statistikken viser tegn til bedring, og regjeringen har som mål at denne positive utviklingen skal fortsette. Oppfølging av tiltakene i denne meldingen og uttellingen for kandidater i finansieringssystemet bør gi positive resultater.

2.1 Innledning

De nasjonale styringsparameterne gjelder andelen av studentene som har gjennomført henholdsvis bachelor- og master utdanninger på normert tid og ph.d. utdanningen innen seks år. For å nå disse målene er det viktig å redusere alle typer frafall, også omvalg, siden omvalg ofte vil medføre at man bruker lengre tid på å oppnå bachelor- og/eller mastergraden universitet måles på. I tillegg er universitetets finansiering blant annet basert på studiepoengproduksjon, dvs. fullførte kurs med eksamen/evaluering, samt antallet studenter som til enhver tid fullførte en grad.

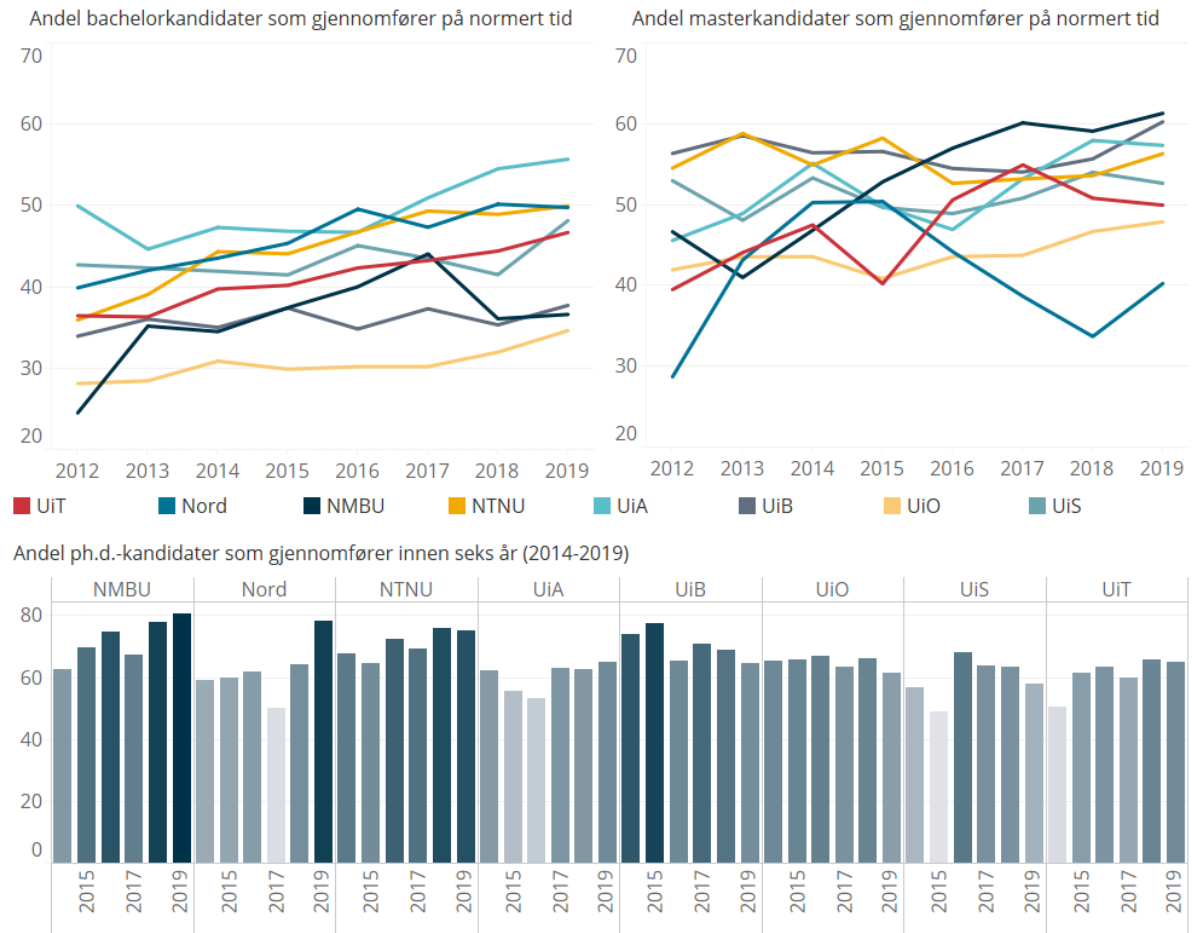
Vi starter denne delen med å gå gjennom de nasjonale styringsparameterne for gjennomføring. Deretter vil vi gi en bred status på frafall og gjennomføring ved UiT. Til slutt

¹ Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>

vil vi gå gjennom nyere forskning innen frafall. Denne gjennomgangen er ment som en bakgrunn for de foreslåtte tiltakene senere i denne meldinga.

2.2 Gjennomføring (Nasjonal styringsparameter)

At studentene gjennomfører på normert tid, er et mål på studiekvaliteten og sier også noe om effektiviteten til utdanningsinstitusjonen. I Kunnskapsdepartementets styringsparameter beregnes gjennomføring på normert tid med utgangspunkt i de studentene som har møtt til studiestart på et fulltidsstudium på hhv. 3-årig bachelor- og 2-årig mastergrad og ser hvor mange av disse som har fullført utdanningen på normert tid, på den institusjonen de startet på. Av bachelorkandidatene som avsluttet studiene ved UiT i 2019 gjennomførte 46,7 prosent på normert tid, dette er 7,0 prosentpoeng mer enn i 2014. Hvis vi sammenligner med et utvalg av de andre universitetene så ser vi at Universitetet i Agder (UiA) har høyest gjennomføringsgrad i 2019 på 55,7 prosent, mens Universitetet i Oslo (UiO) har lavest gjennomføringsgrad på 34,6 prosent. Det kan være urettferdig å sammenligne universiteter på denne måten siden det er store forskjeller på landsbasis i fagsammensetningen og gjennomføringsgrad mellom fagområdene og studier. Generelt så ligger mange studier innen helsefagene, barnehagelærer og flere av lærerutdanninger høyt i gjennomføringsgrad. Ingeniørutdanningene ligger ofte midt på treet, mens økonomisk-administrative fag og samfunnsfagene ligger under middels. Aller lavest i gjennomføringsgrad ligger matematisk-naturvitenskapelige fag og historisk-filosofiske fag.



Figur 1 - Gjennomføring på normert tid hos de forskjellige universitetene for hhv. 3-årig bachelor som startet på høst, 2-årig master som starter på høst og alle ph.d. studentene som gjennomfører innen 6 år²

Av masterkandidatene som avsluttet studiene ved UiT i 2019 gjennomførte 49,9 prosent på normert tid, dette er 2,5 prosentpoeng mer enn i 2014. Hvis vi sammenligner med et utvalg av de andre universitetene så ser vi at Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) har høyest gjennomføringsgrad i 2019 på 61,3 prosent, mens Nord universitetet har lavest gjennomføringsgrad på 40,2 prosent. Av de store utdanningene ligger økonomisk-administrative utdanninger høyt, matematisk-naturvitenskapelige fag og teknologiske fag ligger midt på treet mens samfunnsvitenskapelige og historisk-filosofiske fag ligger lavest.

Gjennomføringen av doktorgrad måles etter 6 år, dvs. om man er ferdig i løpet av det 6 året etter opptaksåret, og det tas ikke hensyn til permisjoner eller om man er tatt opp på et 3-årig

² NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

eller 4-årig doktorgradsløp. I løpet av 2019 hadde 65 prosent av doktorgradskandidatene som startet ved UiT i 2013 gjort seg ferdig. Dette ligger på nivå med året før og er noen få prosentpoeng høyere enn de tre årene før der igjen. Av de universitetene vi sammenligner med ligger UiO, Universitetet i Stavanger (UiS), og Universitetet i Bergen (UiB) lavere enn UiT eller på nivå med UiT etter å ha ligget høyere, UiA har omtrent samme forløp og nivå som UiT, NMBU og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har hele veien ligget klart høyere enn UiT, mens Nord ligger klart høyere enn UiT i 2019 etter å ha ligget på samme nivå tidligere.

For å sammenligne doktorgradsgjennomføringen internt på UiT er det beregnet gjennomsnitt for de siste 7 hele årene for gjennomføringsandel etter 6 år. Her ser vi at i årene 2013 til 2019 har 57 prosent av ph.d. kandidatene gjort seg ferdig i løpet av 6 år. 56 prosent av kandidatene i disse årene har vært kvinner. 55 prosent av kvinnene og 59 prosent av mennene gjennomfører i løpet av 6 år på tross av at det ikke er tatt hensyn til permisjoner i disse tallene.

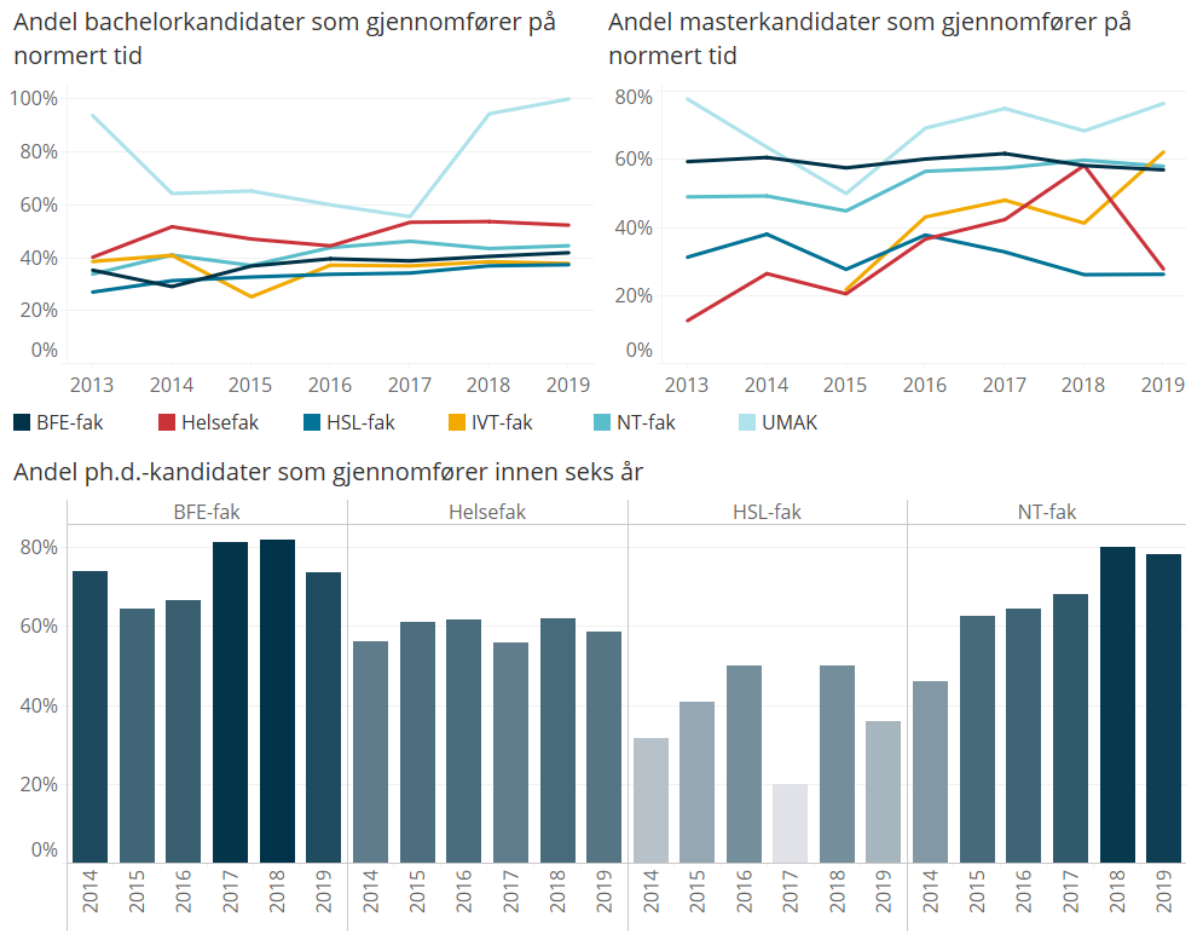
Tabell 1 - Gjennomsnitt for de siste 7 hele årene (2013-2019) av ph.d. kandidatene på UiT som har gjennomført etter 6 år.³

| UiT | Helsefak | NT-fak | HSL-fak | BFE-fak |
|------------|-----------------|---------------|----------------|----------------|
| 57 % | 59 % | 65 % | 39 % | 70 % |

Ser vi internt på UiT så finner vi at det er stor forskjell mellom fakultetene i gjennomføring av utdanningene på normert tid. Det helsevitenskapelige fakultet (Helsefak) har klart størst andel bachelorstudenter som gjennomfører på normert tid, men de har varierende og til dels lav gjennomføringsgrad på masterstudiene. Derimot har de en noe over gjennomsnittlig

³ Felles studentsystem (FS)

gjennomføringsgrad på ph.d. studiene på 6 år. Nesten halvparten av alle doktorgradsstudenter på UiT tilhører Helsefak.



Figur 2 - Gjennomføring på normert tid for de forskjellige fakultetene på UiT for hhv. 3-årig bachelor som startet på høst, 2-årig master som starter på høst og alle ph.d. studentene som gjennomfører innen 6 år.⁴

Fakultet for naturvitenskap og teknologi (NT-fak) har blant de høyeste gjennomføringsandeler på alle tre nivåene og de har også økt gjennomføringsandelene på alle tre nivåene i løpet av de siste årene, og spesielt synlig er økningen på doktornivået. Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi (BFE-fak) har lenge hatt svært høy gjennomføring både på master- og doktornivå selv om de gikk litt ned i gjennomføringsprosjenter i 2019. De ligger fortsatt bare midt i laget på bachelornivå selv om vi ser en jevn økning de siste årene. Fakultet for

⁴ Felles studentsystem (FS)

humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (HSL-fak) har lavere gjennomføringsgrader på alle nivå, men særlig er forskjellene store til de andre på master og doktorgradsnivåene. Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi (IVT-fak) ligger svært lavt, men litt over HSL på bachelornivå og har økt gjennomføringsandelen på masternivå klart, mens de har for få ph.d. studenter i perioden til å kunne si noe om gjennomføringen blant disse. Norges arktiske universitetsmuseum og akademi for kunsthøgskolen (UMAK) har relativt få studenter og svært høy gjennomføring på normert tid både på bachelor og masternivå. De har ikke eget doktorgradsstudium.

2.3 Gjennomføring og frafall ved UiT

På et overordnet nivå vurderes enten frafall fra institusjon («institusjonsfrafall»), eller frafall fra høyere utdanningssektoren («sektorfrafall»). Frafall blir definert innenfor en tidsperiode, siden det er mulig etter mange år borte fra høyere utdanning å komme tilbake å ta en ny utdanning eller fullføre en hen hadde startet på. Frafallstall presenteres som regel som frafall fra de enkelte studier uten at man tar hensyn til «omvalg». Med omvalg menes at studenter bytter studium innenfor samme institusjon, gjerne samme fakultet og også i noen tilfeller samme institutt.

Gjennomføringsgrad er like relevant som frafall. For den enkelte student er det på ethvert tidspunkt tre forskjellige mulige «tilstander». Hen er enten frafalt, har gjennomført som planlagt og fått en grad eller «kvalifikasjon» (til normert tid/eller planlagte antall studiepoeng) eller hen ligger etter tidsplanen, men er fortsatt aktiv student.

Vi vil nå gi en status over gjennomføring og frafall ved UiT og sammenligne oss med andre universiteter. Vi går først igjennom resultatene fra en rapport⁵, som ble publisert i 2017 og laget på oppdrag fra UiB. Denne rapporten tar utgangspunkt i de som ble tatt opp til bachelor og ettårige utdanninger i 2010 og analyserer deres vei gjennom utdanningssystemet.

Deretter ser vi på utviklingen for de senere kullene med studenter og sammenligner UiT med andre universiteter. Det er store forskjeller mellom fagområdene, slik at vi kommer til å

⁵ Asle Høgestøl, Inger C. Nordhagen, Øivind Skjervheim, *Analyse av studentflyt og sektorfrafall i høyere utdanning i Norge*. Bergen: ideas2evidence-rapport 4:2017

presentere tall for fakultetene og gå gjennom noen enkeltutdanninger. Dette kan vi gjøre siden det nylig er publisert tidsserier med data i Database for statistikk om høgre utdanning⁶ (DBH) som gir enkel tilgang til sammenlignbare tall mellom utdanninger og institusjoner. Disse dataene inkluderer innfusjonerte institusjoner på fusjonstidspunktet, mens tallene i den omtalte rapporten har inkludert studentene fra de senere innfusjonerte institusjonene i sine analyser. Dette medfører at de senere tidsseriene fra DBH er ikke helt sammenlignbare med tallene som gjengis fra rapporten.

2.3.1 Bachelorutdanninger

Den omtalte analysen av studentflyt og sektorfracfall⁷ i høyere utdanning i Norge viser at 63,6 prosent av studentene som startet på et 3-årig bachelorprogram høsten 2010 oppnådde bachelorgrad i perioden 2010-2015. Etter to semestre har rundt 70 prosent av de som bytter institusjon i løpet av bachelorgraden gjennomført byttet, det meste av institusjonsfracfallet⁸ skjer altså før andre studieår. Studentflyten mellom institusjonstyper varierte mellom universiteter og høyskoler. Det er langt vanligere blant disse studentene at en student som starter på universitetsstudier melder overgang til en høyskole enn omvendt. Studenter som bytter institusjon, og senere oppnår grad ved sin nye utdanningsinstitusjon, har i snitt avlagt 38 studiepoeng ved sitt opprinnelige lærested, og 143 studiepoeng ved sitt nye lærested.

Tabell 2 – Aggregerte utfall fem år etter start på 3-årig bachelorprogram høsten 2010⁹

| Lærested | Oppnår grad | Sektorfracfalt | Fortsatt aktiv student |
|-----------------|-------------|----------------|------------------------|
| Alle læresteder | 63,6 % | 23,8 % | 12,6 % |
| BOTT | 58,6 % | 21,7 % | 19,7 % |
| UiB | 63,2 % | 17,7 % | 19,0 % |
| NTNU | 61,4 % | 16,3 % | 22,2 % |

⁶ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

⁷ Sektorfracfall defineres her som ikke oppnådd en bachelorgrad i Norge i løpet av 2015, for 3-årig bachelorstudenter som startet sitt studieløp i 2010.

⁸ Institusjonsfracfall defineres her som ikke oppnådd en bachelorgrad på den institusjonen man startet på i løpet av 2015, for 3-årig bachelorstudenter som startet sitt studieløp i 2010.

⁹ Høgestøl mfl., Analyse av studentflyt og sektorfracfall i høyere utdanning i Norge

| Lærested | Oppnår grad | Sektorfrafalt | Fortsatt aktiv student |
|--------------|-------------|---------------|------------------------|
| UiO | 56,7 % | 22,3 % | 21,0 % |
| UiT | 53,2 % | 31,9 % | 14,9 % |
| UiT uten HiF | 58,1 % | 23,5 % | 18,4 % |

Av de studentene som startet sine studier ved UiT hadde 53,2 prosent oppnådd en grad, på en norsk institusjon, i løpet av de første fem årene etter studiestart. Unntar man Høgskolen i Finnmark som i perioden hadde et stort antall utenlandske nettstudenter, så hadde 58,1 prosent oppnådd en grad i løpet av de første fem årene. Dette er litt lavere enn gjennomsnittet for BOTT¹⁰ institusjonene, høyere enn for UiO, men lavere enn for NTNU og UiB. For UiT var 23,5 prosent sektorfrafalt, mens 18,4 prosent fortsatt var aktive studenter fem år etter oppstart. I BOTT-institusjonene hadde 58,6 prosent oppnådd en grad i løpet av fem år, 21,7 prosent var sektorfrafalt mens 19,7 prosent fortsatt var aktive studenter. Sektorfrafallet skjer ganske jevnt fra semester til semester.

UiT har derimot klart lavest institusjonsfrafall av BOTT-institusjonene. Ved UiT hadde 15,8 prosent av studentene byttet institusjon underveis i studieløpet, mot henholdsvis 26,7 – 32,0 – 27,7 prosent av studentene som startet ved UiB, NTNU eller UiO. Gjennomsnittlig for BOTT-institusjonene var denne prosenten på 26,2 prosent. Rundt 70 prosent av studentene som bytter utdanningsinstitusjon gjør dette i løpet av eller rett etter første studieår. Dvs. at i motsetning til sektorfrafallet som skjer jevnt fra semester til semester så skjer altså hoveddelen av institusjonsfrafallet i løpet av første studieår.

Tallene viser også at lojaliteten til UiT er stor på tvers av fakultetene, men BFE-fak og Helsefak skiller seg ut med institusjonsfrafall på henholdsvis 13 prosent og 15 prosent. På tvers av alle BOTT institusjonene er dette det laveste institusjonsfrafallet som er observert. BFE-studentene har samtidig den klart høyeste interne overgangen blant UiT-studentene. 14 prosent av de som startet sin utdanning her går over til et av de andre fakultetene ved UiT i

¹⁰ BOTT er et samarbeid mellom universitetene i Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim med mål om å finne felles løsninger som kan brukes av hele universitets- og høyskolesektoren.

løpet av studietiden. De fleste av disse oppnådde ikke en grad innen de 11 semestrene undersøkelsen har data for, men var fortsatt registrerte som studenter ved siste måletidspunkt.

Ved UiT, finner de for 2010 kullet at det er «det humanistiske fakultet» (52 prosent) som i lavest grad produserer gradsoppnående studenter. Det samme ser de for de humanistiske fakultetene ved de andre BOTT institusjonene. Men det er, sier de, mer overaskende i Tromsø siden «det humanistiske fakultet» ved UiT også inkluderer samfunnsvitenskap og lærerutdanning, og lærerutdanninger har forholdsvis høye andeler gradsoppnående studenter ved de andre BOTT-institusjonene. Studenter som har startet sin utdanning ved Helsefak har den klart høyeste andelen studenter som oppnår grad (69 prosent), noe som er 17 prosentpoeng høyere enn ved HSL-fak, BFE-fak hadde 61 prosent og NT-fak hadde 55 prosent gradsoppnående studenter.

Tabell 3 - Aggregerte utfall fem år etter start på 3-årig bachelorprogram høsten 2010¹¹

| | Oppnår grad | Sektorfracfalt | Fortsatt aktiv student | N |
|--------------|--------------------|-----------------------|-------------------------------|----------|
| UiT uten HIF | 58 % | 24 % | 18 % | |
| NT-fak | 55 % | 27 % | 18 % | 127 |
| Helsefak | 69 % | 13 % | 18 % | 188 |
| BFE-fak | 61 % | 23 % | 16 % | 190 |
| HSL-fak | 52 % | 28 % | 20 % | 362 |

Disse tallene er bekymringsfulle, særlig den store andelen sektorfracfalte på 23,5 prosent. Dette er kandidater som ikke fullfører en bachelorgrad og som heller ikke er aktive studenter på måletidspunktet. Høyest sektorfracfall hadde HSL-fak og NT-fak. UiT har lavest institusjonsfracfall, men det er fortsatt en stor andel studenter, 15,8 prosent som bytter institusjon i løpet av studietiden. Over halvparten bytter til en statlig høyskole (8,3 prosent),

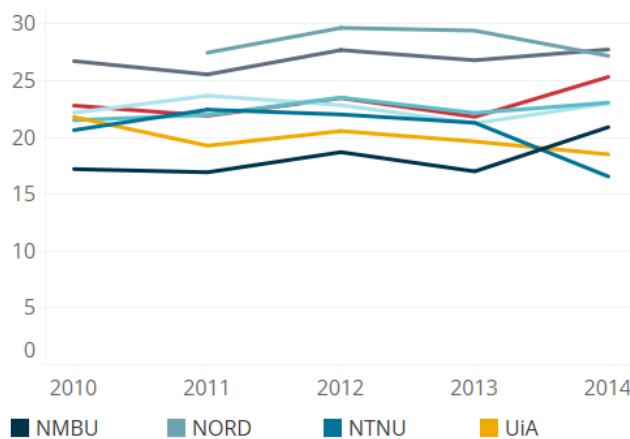
¹¹ Høgestøl mfl., Analyse av studentflyt og sektorfracfall i høyere utdanning i Norge

en større andel bytter til et annet universitet (5,6 prosent) og en mindre andel bytter til en privat høyskole (1,9 prosent). Vil sammenslåingen mellom UiT og de statlige høyskolene i regionen påvirke frafall og gjennomføring?

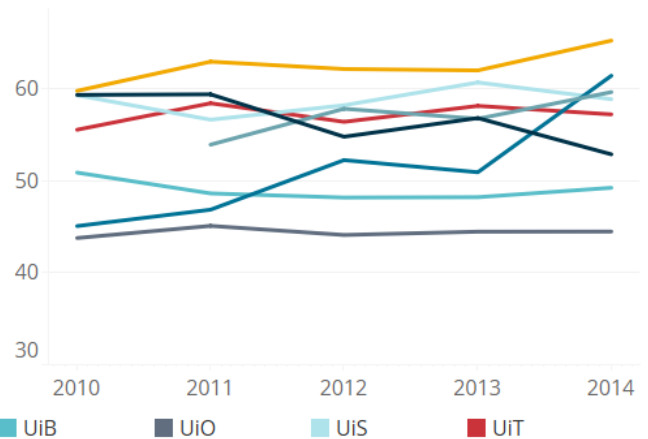
De nyere dataene fra DBH vil kanskje kunne gi oss noen svar på utviklingen i frafall og gjennomføring på overordnet nivå. Vi starter med å sammenligne bachelorkandidater som startet i 2010, med bachelorkandidater som har startet senere. Siden vi ønsker å følge disse til to år etter normert tid vil vi da sammenligne 2010 kullet med kullene fram til og med 2014¹².

¹² De innfusjonerte høyskolene blir innlemmet i dataene når de innfusjoneres, slik at det er betydelig flere studenter i 2014 kullet enn i kullene fra årene før som det sammenlignes med

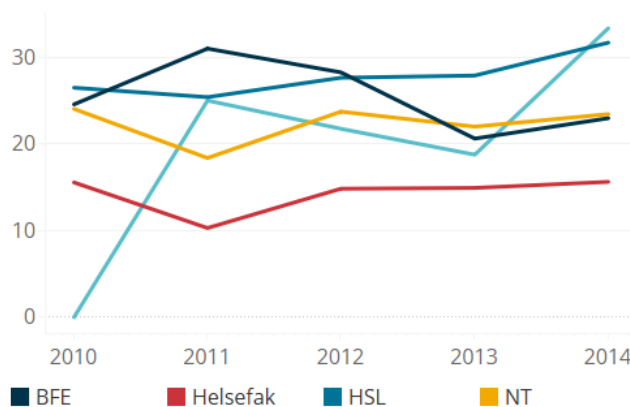
Frafall uavhengig av institusjon, 3-årig bachelor, høstopptak (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



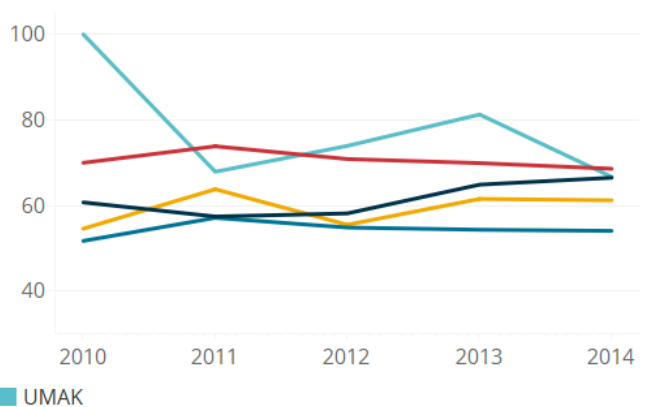
Fullført uavhengig av institusjon, 3-årig bachelor, høstopptak (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



Frafall uavhengig av institusjon, 3-årig bachelor, høstopptak (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



Fullført uavhengig av institusjon, 3-årig bachelor, høstopptak (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



Figur 3 - Frafall og fullføring uavhengig av institusjon etter 3 + 2 år på bachelorutdanninger¹³

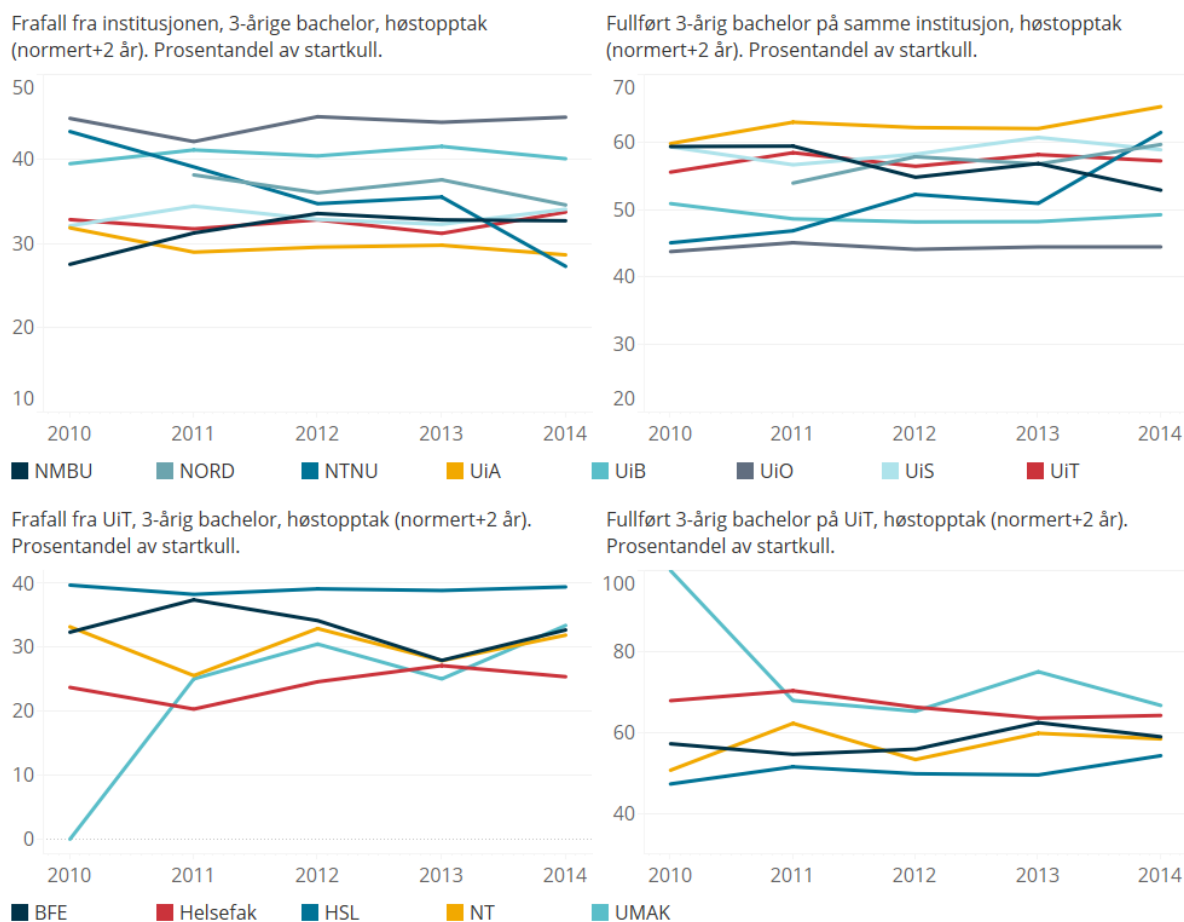
Frafallet uavhengig av institusjon for 3-årige bachelorstudenter ved UiT ligger fortsatt høyt i forhold til mange av de sammenlignbare institusjonene. For 2014 kullet var 25 prosent frafalt to år etter at de skulle vært ferdig på normert tid, noe som er en økning siden 2010 kullet på 3 prosentpoeng og det høyeste frafallet siden 2010 kullet. Nord og UiO har i alle disse årene hatt høyere sektorfrafall enn UiT. UiS og UiB ligger i det samme sjiktet som UiT. NTNU har også vært i samme sjikt, men for 2014 kullet endte de lavest med kun 17 prosent institusjonsfrafall. UiA har ligget 2-3 prosentpoeng under UiT, men er nå kommet ned på 19 prosent. NMBU har ligget lavest økte litt opp for 2014 kullet og ligger nå på 21 prosent.

¹³ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

Utviklingen hos de enkelte fakultetene ved UiT viser at Helsefak hele tiden har ligget lavest med 16 prosent både for 2010 kullet og 2014 kullet, og har i årene mellom ligget enda litt lavere. NT-fak har gått fra 23 til 24 prosent i perioden, men hatt et par år med noe lavere frafall. BFE-fak har hatt en nedgang i sitt sektorfrfall fra 25 til 23 prosent i perioden, mens HSL har økt sitt fra 26 til 32 prosent. UMAK har veldig små kull så her vil tallene variere mye, men det kan se ut som at de ligger omtrent på nivå med de andre fakultetene for de siste kullene.

Ser vi på andelen som har fullført en bachelorutdanning (i Norge) i løpet av to år etter normert tid får vi nesten det motsatt bildet i forhold til frafallstallene. UiO ligger klart lavest hele veien med 44-45 prosent, UiB ligger klart nest lavest med 48-49 prosent. NMBU har gått fra 59 til 53 prosent i perioden, mens for NTNU så har fullføringsandelen to år etter normert tid steget fra 45 prosent for 2010 kullet til 51 prosent for 2013 kullet og videre til 61 prosent for 2014 kullet. Merk at i 2014 kullet er det betydelig flere studenter etter sammenslåing med flere høyskoler. UiT har gått fra 56 til 57 prosent i perioden og ellers ligget ganske jevnt. UiS og Nord ligger på samme nivå som UiT og endte opp med hhv. 59 og 60 prosent for 2014 kullet.

Helsefak har ligget jevnt og høyest i perioden og endte opp på en fullføringsandel på 69 prosent to år etter normert tid for 2014 kullet. UMAK ligger tidvis høyere, men varierer mye. BFE-fak har vist forbedringer gjennom de 3 siste årene og endte nesten like høyt som Helsefak for 2014 kullet, nemlig på 66 prosent. NT-fak ligger på 61 prosent etter en økning de siste årene, mens HSL-fak ligger nederst på 54 prosent etter en jevn nedgang.



Figur 4 - Frafall og –fullføring på samme institusjon (Nasjonal styringsparameter) etter 3 + 2 år på bachelorutdanninger¹⁴

Frafallet fra UiT¹⁵ er fortsatt relativt lavt og gjennomføringen er fortsatt relativt høy i forhold til gjennomsnittet av de andre universitetene, UiT ligger på omtrent på samme nivå på begge som for 2010 kullet. HSL-fak har høyest frafall fra institusjonen og lavest gjennomføringsandel etter to år etter normert tid, mens Helsefak og UMAK ligger lavest på frafall og høyest på gjennomføring. BFE-fak og NT-fak ligger midt i laget av fakultetene.

¹⁴ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

¹⁵ Frafallet fra en institusjon (institusjonsfrafallet) er de som ikke oppnår en bachelorgrad på den institusjonen de startet sin utdanning i løpet av angitte tidsperiode, her fem år fra oppstart på bachelorutdanningen. Dette er det samme som den nasjonale styringsparameteren. Disse kan ha byttet studium underveis.

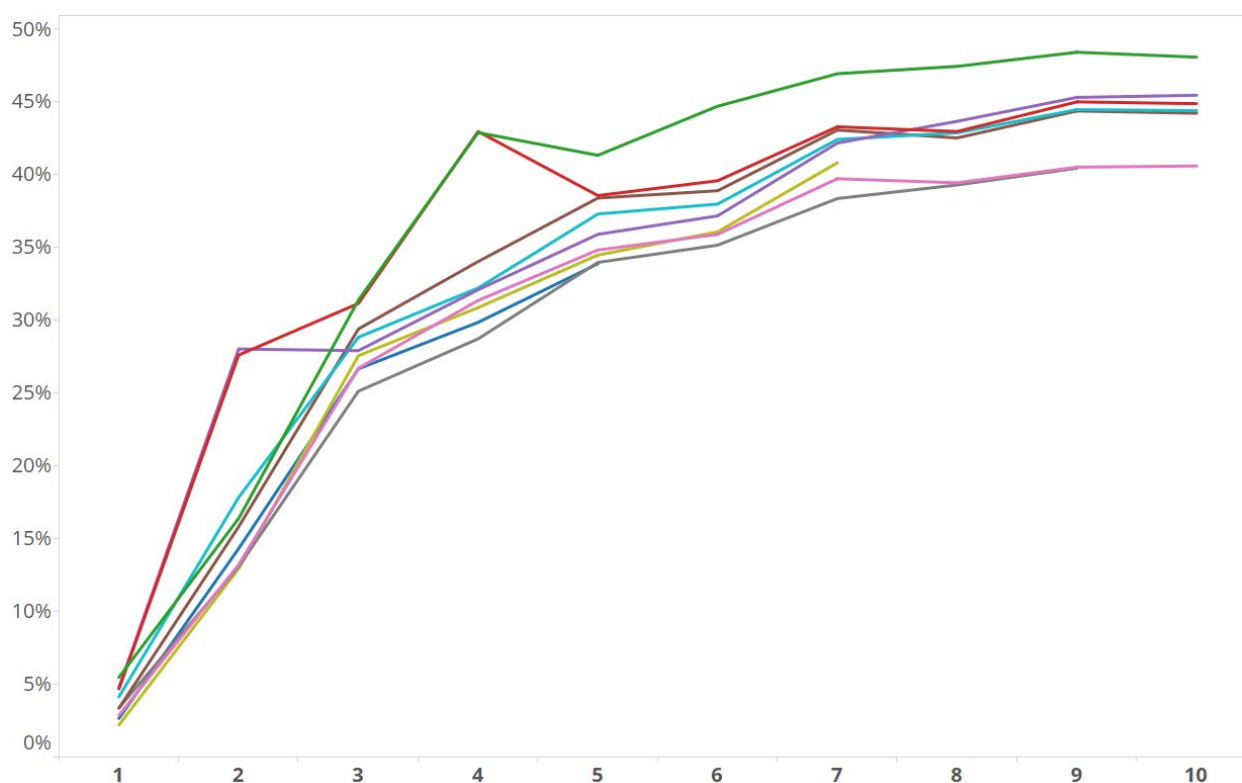
2.3.1.1 Frafall i bachelorutdanningene ved UiT

Analysene av 2010 kullet viser at hoveddelen av frafallet i bachelorutdanningene skjer i løpet av det første året, eller før tredje semesteret. Hvis vi ser på data for bachelorkullene på 3-årig høstopptak fra 2010 til 2018 så viser de at gjennomsnittlig så er det 28 prosent av de som er registrert som aktive i løpet av første semester som ikke er til stede på tredje semesteret, dvs. de blir verken registrert som aktive eller har fullført en grad. Hvis vi sammenligner dette med de som er frafalt på syvende semesteret, dvs. semesteret etter at de skulle fullført på normert tid, så er forskjellen på 14 prosentpoeng, dvs. det er bare halvparten så mange som faller fra 3-årig bachelornivå i løpet av andre og tredje studieår samlet som det er som faller fra på første studieår.

Tabell 4 - Gjennomsnittlig løpende frafall til angitte semestre, for 2010 til 2018 kullene på 3-årig bachelorutdanning ved UiT¹⁶

| Semester | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Frafall | 4 % | 18 % | 28 % | 34 % | 37 % | 38 % | 42 % | 43 % | 44 % | 45 % |

¹⁶ Felles studentsystem (FS)



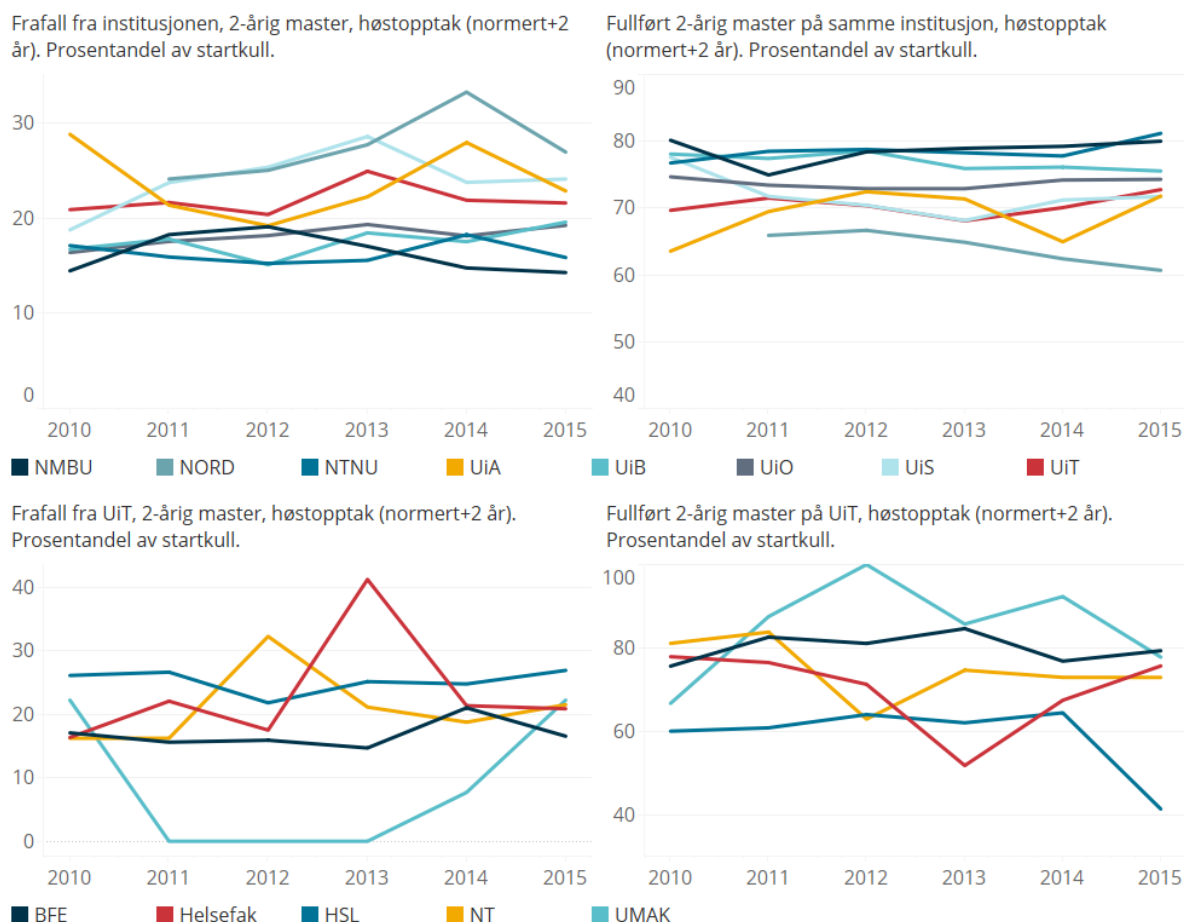
Figur 5 - Frafallsprosent for 2010 til 2018 kullene på 3-årig bachelor ved UiT, høstopptak¹⁷

2.3.2 Masterutdanninger (2-årige)

Det er en mye lavere andel av de masterstudentene som fullfører et studium to år etter normert tid som skifter institusjon underveis, enn av bachelorstudentene. For bachelorstudentene på UiT ligger dette på omtrent 4 prosent, noe som medfører at UiT sammen med Nord som ligger på samme nivå, er lavest i landet. Mange av de andre universitetene ligger på 5-8 prosent. For masterstudentene ved UiT er det bare rundt 0,5 prosent som skifter institusjon underveis og fullfører innen to år etter normert tid, også her er UiT lavest, men ingen av de andre institusjonene ligger noe særlig over 1 prosent heller. Dette betyr at det er svært få av de som skifter studiested underveis i en mastergrad som gjør seg ferdig et annet sted i løpet av to år utover normert tid. Vi velger derfor å se nærmere på frafallet fra institusjonen og gjennomføringen ved UiT for mastergradsstudentene og har i bakhodet at hvis de frafaller den institusjonen de startet på, så vil de fleste heller ikke fullføre på en annen institusjon innen to

¹⁷ Felles studentsystem (FS)

år etter normert tid. UiT ligger over midten blant universitetene for frafall to år etter normert tid for 2-årig mastergradsstudenter og endte på 22 prosent for 2015 kullet. Nord og UiS har ligget over UiT hele tiden i frafall, mens UiA har endt opp over UiT de siste par årene. Nord som høyest hadde 27 prosent for 2015 kullet, mens NMBU som lavest hadde 14 prosent. For fullføring ser vi det motsatte, UiT har økt andelen som har fullført på en institusjon 2 år etter normert tid, og endte midt i laget i forhold til sammenlignbare institusjoner for 2015 kullet, på 73 prosent. Internt på UiT er det store forskjeller mellom fakultetene. På HSL-fak, som jevnt over har hatt lavest gjennomføringsgrad, hadde bare 41 prosent av 2015 kullet gjennomført 2 år etter normert tid. I årene før lå de på fra 60 til 64 prosent. De andre fakultetene endte mellom 73 og 79 prosent for 2015 kullet. Det er relativt få masterstudenter slik at tallene vil variere en del fra år til år, men tallene antyder at ingen av fakultetene har en positiv trend uten at man kan slå fast at man ser klare negative trender.



Figur 6 - Frafall og -fullføring på samme institusjon (Nasjonal styringsparameter) etter 2 + 2 år på masterutdanninger¹⁸

2.3.3 Eksempler fra noen fagområder

Vi skal nå se på gjennomføringen på noen av de store utdanningene og sammenligne UiT med andre som har tilsvarende utdanninger. For noen utdanninger er det andre enn de store universitetene som det er mer naturlig å sammenligne seg med, både fordi det ikke er så mange universiteter som har tilsvarende utdanninger og fordi det er andre institusjoner som tar opp store kull på tilsvarende utdanninger. Vi starter med økonomisk-administrative fag, så kommer matematisk-naturvitenskapelige fag, samfunnsvitenskapelige fag, historisk-filosofiske fag og til slutt sykepleierutdanningen.

¹⁸ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

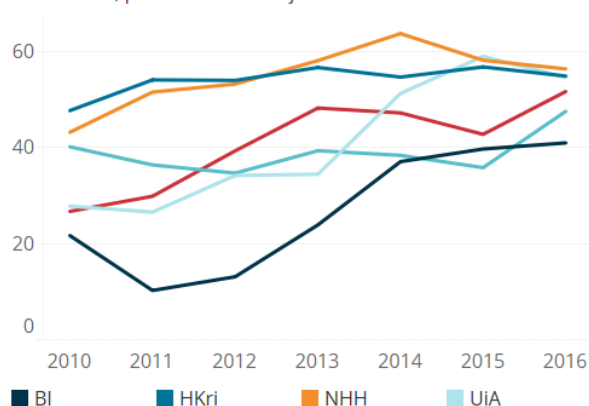
Den nasjonale styringsparameteren, at studentene har gjennomført et studium på opptaksinstitusjonen, men ikke nødvendigvis det studiet de startet på, brukes som mål på gjennomføring.

2.3.3.1 Økonomisk-administrative fag

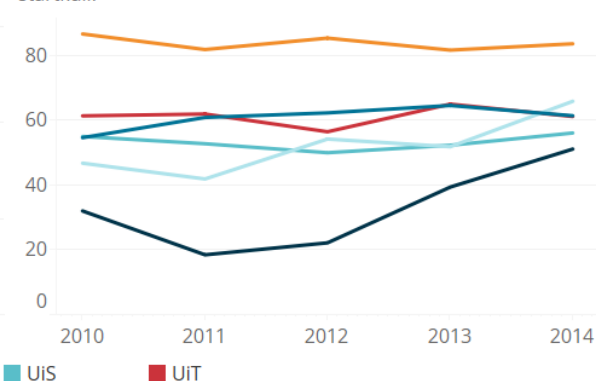
Økonomisk-administrative fag er en av de store utdanningene på UiT ved BFE- fakultetet. Her sammenligner vi UiT med de to universitetene som har tilsvarende utdanninger (UiS og UiA), Norges handelshøyskole (NHH), Handelshøyskolen BI (BI) og Høyskolen Kristiania. Gjennomføringen på UiT etter normert tid på bachelor har økt til 52 prosent for 2016 kullet fra 27 prosent for 2010 kullet. NHH og Høyskolen Kristiania har hatt høyere gjennomføringsprosent enn UiT hele perioden, men er for 2010 kullet bare hhv. 4 og 3 prosentpoeng over UiT. UiA har ligget lavere enn UiT, men er nå kommet opp på samme nivå som Høyskolen Kristiania. UiS har de siste årene ligget en del under UiT, men er nå også på vei opp mot UiTs nivå. BI har ligget langt under UiT, men også de beveger seg oppover og endte på 41 prosent for 2016 kullet. BI tok i 2016 opp 4 210 av landets totalt 10 085 studenter. Gjennomføringen av bachelor to år etter normert tid har derimot ikke endret seg noe særlig, UiT endte på 61 prosent for 2014 kullet og har ligget på samme nivå i mange år. NHH har klart høyere gjennomføringsprosent på over 80 i hele perioden, mens BI har klart lavere gjennomføringsprosent, men etter en klar vekst de siste årene endte de på 51 for 2014 kullet.

Masterutdanningene innen økonomisk-administrative fag viser en litt annen status, her har UiT ligget midt i laget, men i løpet av de siste årene er UiT endt opp nederst med 55 prosent fullføring på normert tid for 2017 kullet, UiS ligger i samme område som UiT og har 56 prosent. De andre har klart høyere gjennomføringsprosent på mellom 79 og 86 for 2017 kullet. Samme situasjon ser vi to år etter normert tid, her ligger UiT på 78 prosent for 2015 kullet, mens UiS har bare 72 prosent. De andre ligger på mellom 82 og 96 prosent.

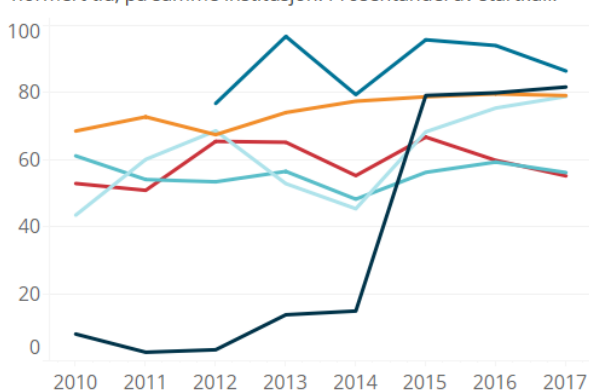
Fullført 3-årig bachelor i økonomisk-administrative fag på normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



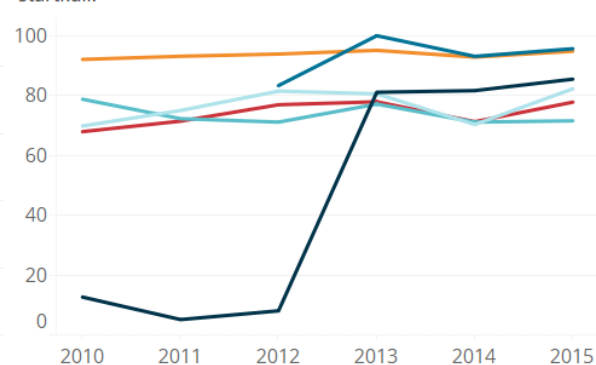
Fullført 3-årig bachelor i økonomisk-administrative fag på normert tid + 2 år, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Fullført 2-årig master i økonomisk-administrative fag på normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Fullført 2-årig master i økonomisk-administrative fag på normert tid + 2 år, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



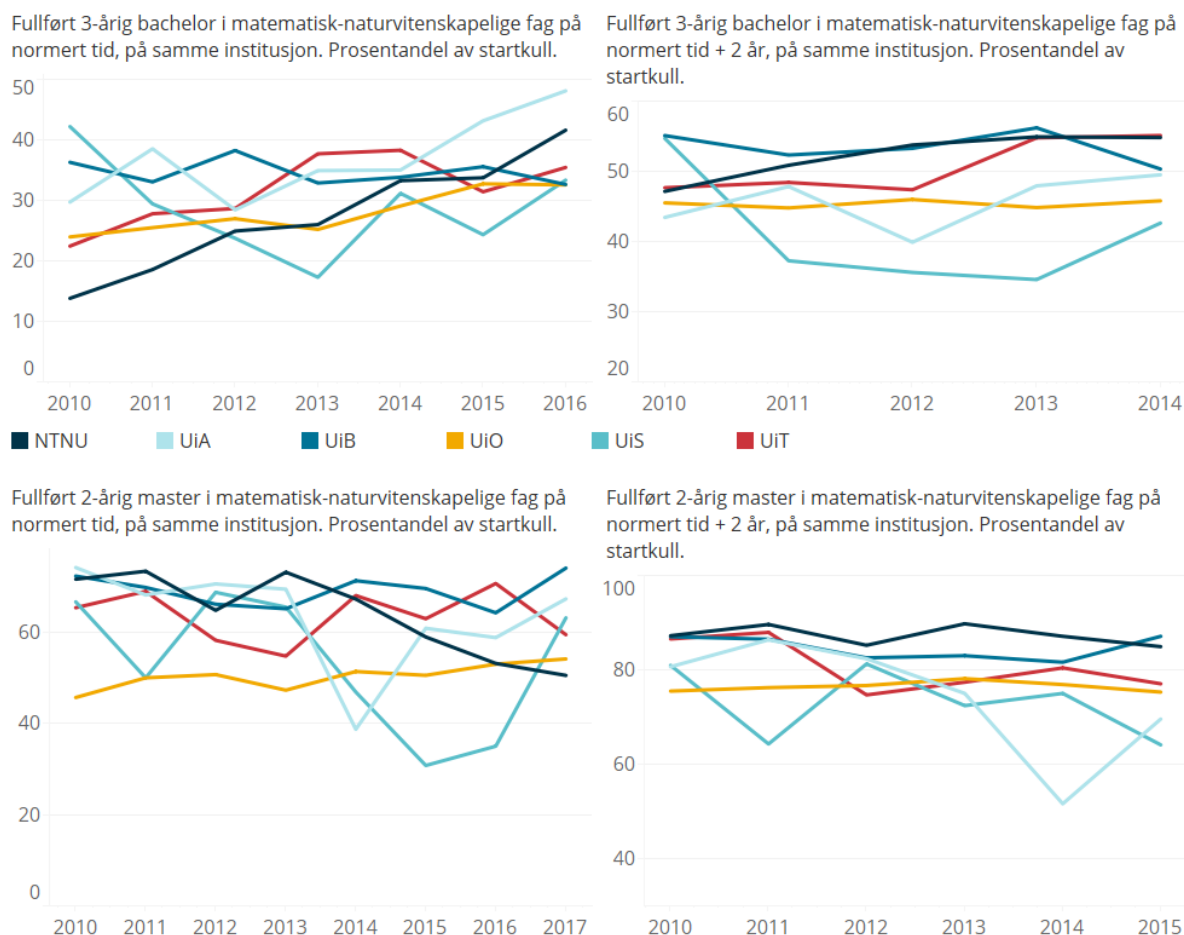
Figur 7 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelor- og masterutdanninger i økonomisk-administrative fag¹⁹

2.3.3.2 Matematisk-naturvitenskapelige fag

På bachelorutdanningerne i matematisk-naturvitenskapelige fag har UiT for 2013 og 2014 kullene hatt høyest gjennomføringsprosent til normert tid, men for 2016 kullet kom UiT ut med en av de laveste gjennomføringsprosentene på 35. UiS, UiO og UiB hadde alle 33 prosent i 2016, NTNU hadde 42 prosent og UiA hadde 48 prosent. To år etter normert tid har UiT høyest gjennomføringsprosent for 2014 kullet sammen med NTNU på 55 prosent. UiS som ligger lavest har 43 prosent. For mastergradsstudenter kommer UiT ut midt i laget for 2017 kullet med 59 prosent som gjennomfører på normert tid. De andre ligger mellom 51 og

¹⁹ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

74 prosent og det varierer litt hvem som ligger høyt oppe, men UiB og UiA ser ut til å ha ligget stabilt høyere enn UiT de siste årene. Ser vi på masterstudentene to år etter normert tid, for 2015 kullet så ligger UiT igjen midt i laget med 77 prosent og UiT lå høyere noen år siden. De som har ligget klart høyere enn UiT de siste årene er NTNU og UiB med hhv. 85 og 87 prosent gjennomføring to år etter normert tid for 2016 kullet.



Figur 8 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelor- og masterutdanninger i matematisk-naturvitenskapelige fag²⁰

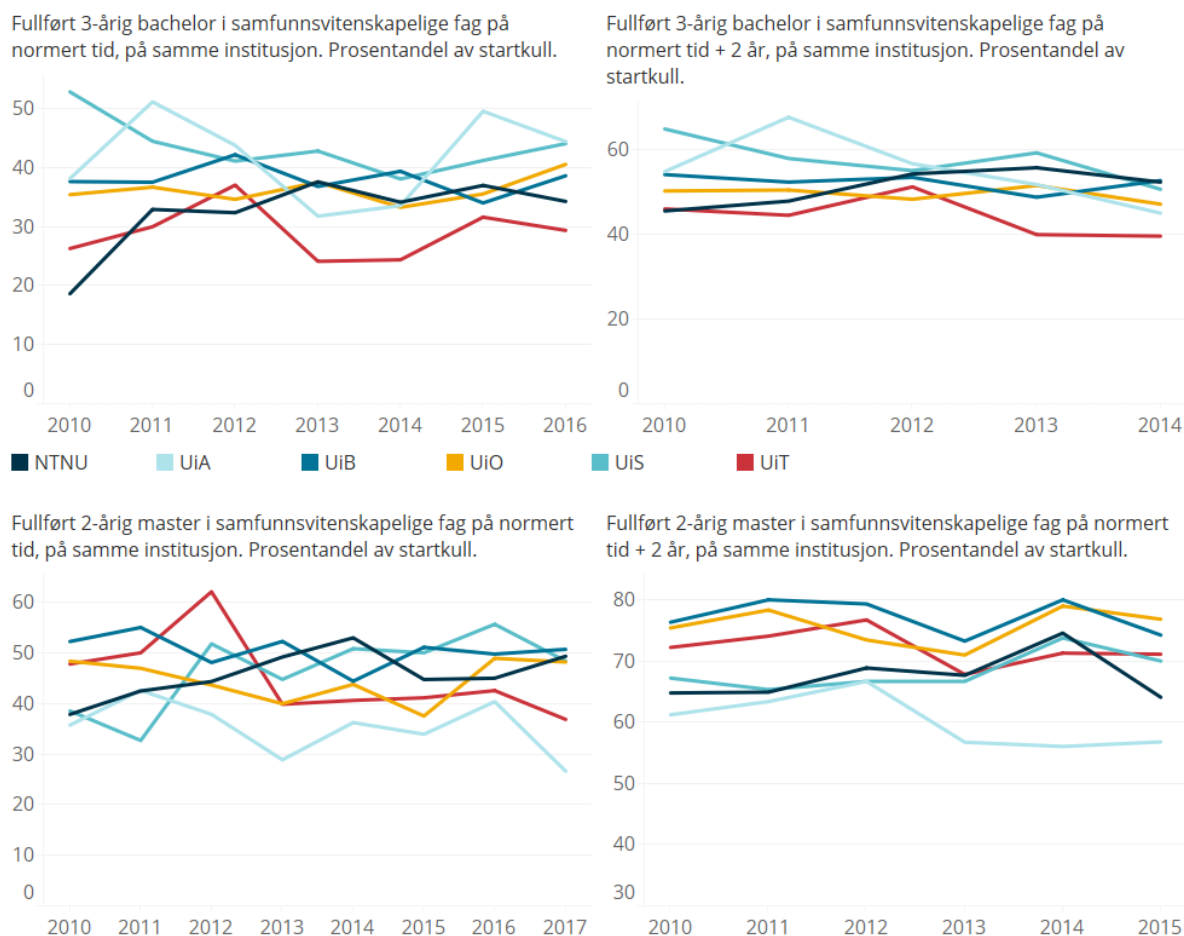
2.3.3.3 Samfunnsvitenskapelige fag

Når vi sammenlikner UiT med de andre universitetene på samfunnsvitenskapene, finner vi at UiT ligger klart lavest på gjennomføringsprosent på bachelorgrad og ikke noe særlig høyere

²⁰ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

på mastergrad. Og dette er ikke en ny situasjon, men noe som har vedvart noe tid. Kun 29 prosent²¹ av 2016 kullet på UiT fullførte på normert tid, mens det for UiA og UiS som var de som lå høyest på dette kullet var 44 prosent som fullførte på normert tid. UiO, UiB og NTNU ligger imellom UiT og disse. To år etter normert tid ligger fortsatt UiT lavest med 40 prosent, mens de andre ligger mellom 45 og 53 prosent, og det varierer litt hvem som ligger høyest de forskjellige årene. Ser vi på mastergrader på normert tid så ligger UiT nest nederst med 37 prosent for 2017 kullet. Bare UiA ligger lavere med 27 prosent. De andre ligger betydelig høyere med fra 48 til 51 prosent. Det vi også legger merke til er at UiT hadde betydelig høyere gjennomføringsprosent for en del år siden. For 2015 kullet på mastergraden to år etter normert tid, ligger UiT midt i laget med 71 prosent og har ligget der hele tiden. UiO og UiB har i nesten alle de siste årene hatt høyere gjennomføringsprosent enn UiT og endte for 2015 kullet med hhv. 77 og 74 prosent to år etter normert tid på masterutdanningene. Dette betyr også at det generelt er lave gjennomføringsandeler på samfunnsvitenskapene og særlig på bachelorutdanningene.

²¹ Det er særlig studieprogrammene i «Politikk, økonomi og filosofi (PØF)» og «Northern Studies» som drar ned snittet på bachelor for de tre siste kullene. I forbindelse med gjennomgangen av studieporteføljen i 2016 ble det besluttet at «Northern Studies» skulle revideres, men PØF ble lagt ned.



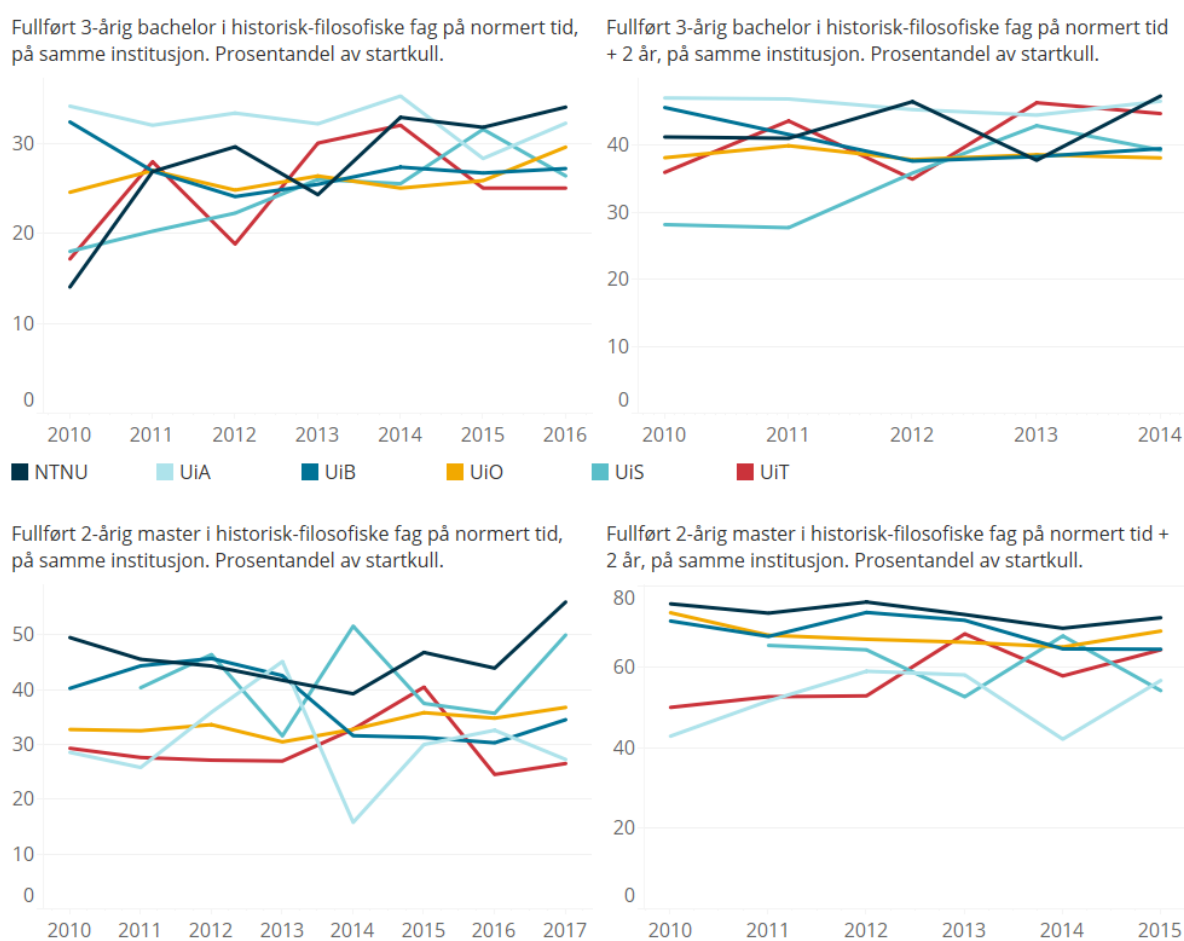
Figur 9 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelor- og masterutdanninger i samfunnsvitenskapelige fag²²

2.3.3.4 Historisk-filosofiske fag

Som på samfunnsvitenskapene sliter også historisk-filosofiske fag med lave gjennomføringsprosjenter, og UiT sliter noe mer enn de andre. Ser vi først på gjennomføringen av bachelorgrader til normert tid så kommer UiT lavest ut med 25 prosent både for 2015 og for 2016 kullet. NTNU ligger høyest disse to årene og kommer opp på 34 prosent for 2016 kullet. De andre universitetene ligger imellom og rekkefølgen varierer litt fra år til år. Ser vi på gjennomføringen to år etter normert så er det fortsatt ikke flere enn 45 prosent for 2014 kullet på UiT som har fullført. Likevel er det kun UiA og NTNU som ligger høyere enn UiT for dette kullet på 47 prosent, de andre ligger på 38-39 prosent

²² NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

gjennomføring, men rekkefølgen er også her varierende. På mastergradsgjennomføringen på normert tid så ligger igjen UiT nederst de siste to årene på hhv 25 og 27 prosent for 2016 og 2017 kullene. Det er NTNU som ligger høyest med 56 prosent for 2017 kullet etter en vekst fra 44 prosent for 2016 kullet, mens UiS kom ut med 50 prosent for 2017 kullet. UiB og UiO ligger på hhv. 35 og 37 prosent for 2017 kullet, men det varier litt blant alle hvem som ligger hvor fra år til år selv om man ser at NTNU har ligget høyt mye av tiden. Også to år etter normert tid har NTNU ligget høyt i store deler av perioden, og endte på 72 prosent gjennomføring for 2015 kullet. Her er forskjellene mindre og UiT endte på 64 prosent for dette kullet, men ligger i det lavere sjiktet gjennom resten av perioden.



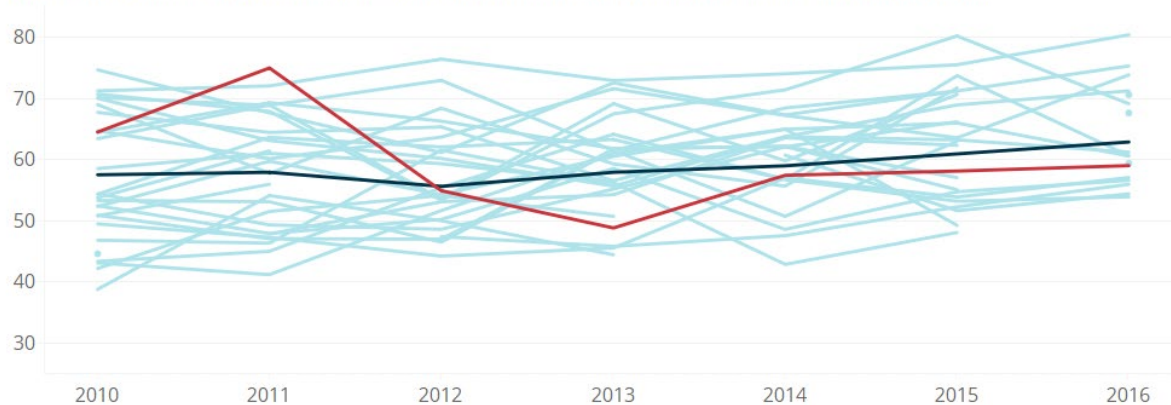
Figur 10 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelor- og masterutdanninger i historisk-filosofiske fag²³

²³ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

2.3.3.5 Sykepleieutdanning

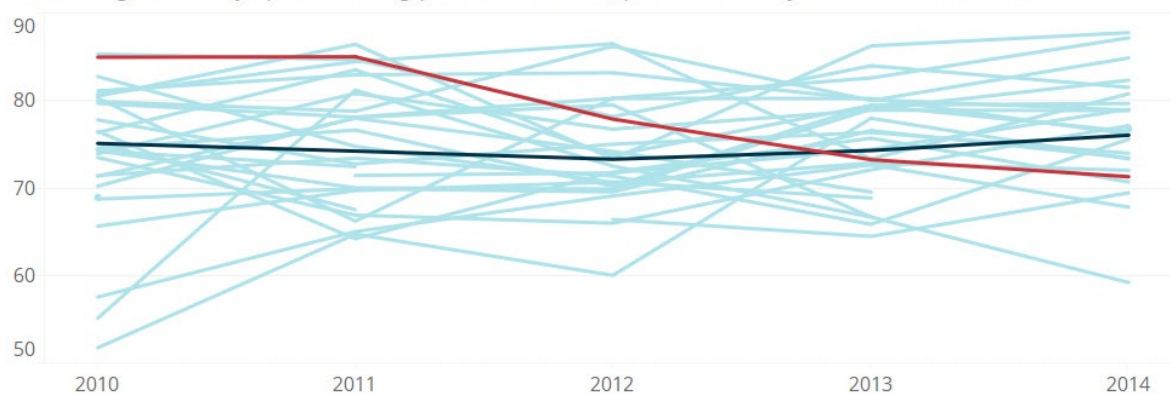
Sykepleierutdanningen er den største helsefagutdanningen og veldig mange forskjellige institusjoner har denne utdanningen. Vi sammenligner derfor UiT mot gjennomsnittet av alle utdanningene i Norge. Fra 2013 kullet har UiT hatt lavere gjennomstrømning på normert tid enn gjennomsnittet med fra 2 til 10 prosentpoeng. For 2016 kullet hadde UiT 59 prosent mot et gjennomsnitt på 63 prosent. Ser vi på to år etter normert tid så har UiT ligget over eller likt med gjennomsnittet fram til 2014 kullet. Da endte UiT på 71 prosent mot et landsgjennomsnitt på 76 prosent. Mens landsgjennomsnittet har økt noe, har UiT sin gjennomføringsandel to år etter normert tid falt noe.

Fullført 3-årig bachelor i sykepleierutdanning på normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Rød linje for UiT, blå linje for landsgjennomsnittet og lyse blå linjer for alle de andre.

Fullført 3-årig bachelor i sykepleierutdanning, på normert tid + to år, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



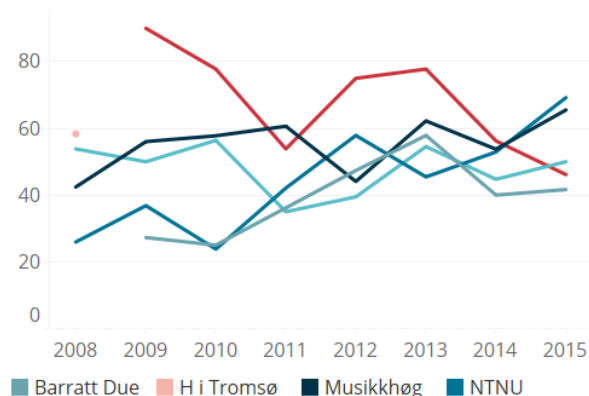
Figur 11 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelorutdanningen i sykepleie²⁴

²⁴ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

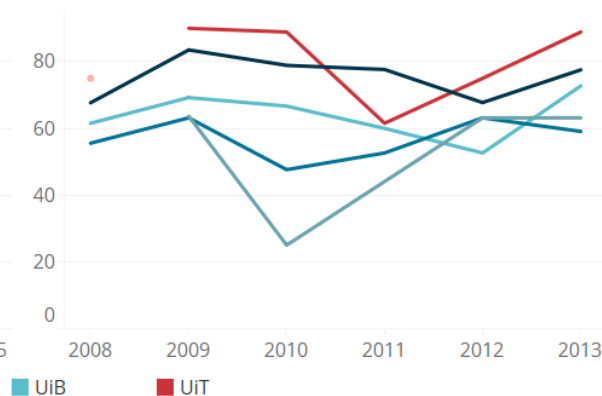
2.3.3.6 Utøvende musikk utdanning

UiT har både en 4-årig bachelor- og en 2-årig masterutdanning i utøvende musikk. Det er noen institusjoner som bare har bachelor og noen som bare har master. På bachelor er Norges musikkhøgskole størst med et årlig opptak på 95-100 studenter, mens UiT er minst med 10-15 studenter, Baratt Due og NTNU har også ligget mellom 10 og 25, mens UiB har ligget mellom 25 og 40 studenter. Gjennomføringen til normert tid er varierende, men UiT har ligget relativt høyt i gjennomføringsgrad i forhold til de andre både på normert tid og to år etter normert tid. På mastergrad der alle institusjonene tar opp svært få studenter blir tallene svært varierende og UiT ligger omtrent midt i laget for gjennomføring blant masterstudenter.

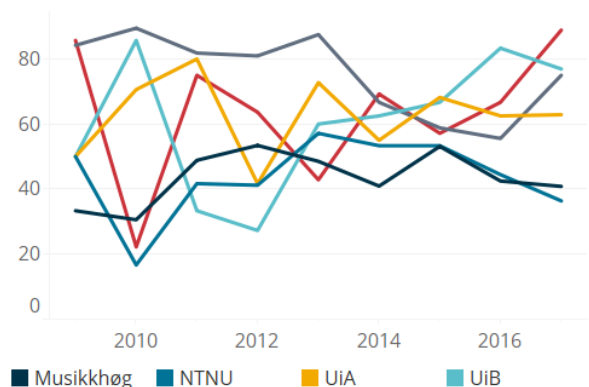
Fullført 4-årig bachelor i utøvende musikk på normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



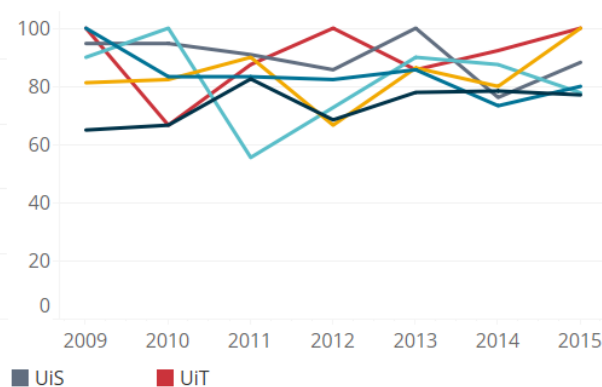
Fullført 4-årig bachelor i utøvende musikk på normert tid + 2 år, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Fullført 2-årig master i utøvende musikk på normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Fullført 2-årig master i utøvende musikk på normert tid + 2 år, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Figur 12 - Fullføring etter normert tid (Nasjonal styringsparameter) og normert tid + 2 år på samme institusjon, på bachelor- og masterutdanninger i utøvende musikk²⁵.

²⁵ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

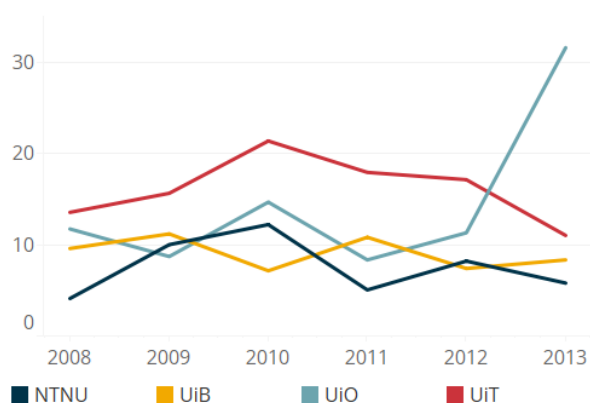
2.3.4 Profesjons- og integrerte masterutdanninger

Her vil vi gå gjennom de største profesjonsutdanningene ved UiT og sammenligne de med de andre institusjoner som har tilsvarende utdanninger. Vi ser først på den ene 6-årige profesjonsutdanningen vi har lang nok tidsserie av tall for, deretter tar vi for oss de femårige utdanningene, både profesjonsutdanningene og de integrerte masterne. UiT har ved 2013 opptaket 8 forskjellige femårige profesjonsutdanninger/integrerte masterutdanninger på fagområdene, odontologi, psykologi, rettsvitenskap (jus), lektor, grunnskolelærer 1-7, grunnskolelærer 5-10, teknologi og fiskerifag. Fiskerifag (Fiskehelse) er det bare UiT som har og vi har ingen å sammenligne med. Teknologi (sivilingeniør og lektor i realfag) er også vanskelig å finne noen relevant å sammenligne med og UiT har hatt relativt få studenter bakover i tid slik at disse går vi ikke nærmere inn på her.

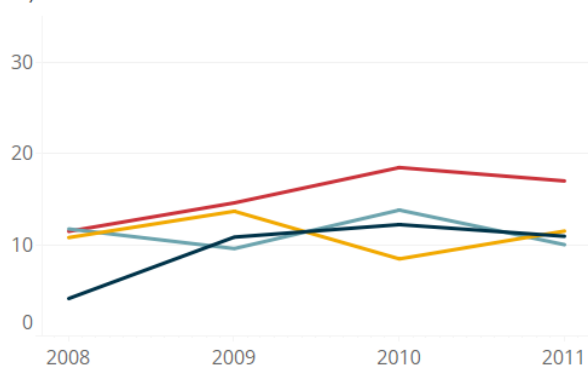
2.3.4.1 Medisin

UiT tok opp 110 studenter på 2013 kullet i medisin. Dette er det siste kullet vi har tall for i DBH, slik at vi kan sammenligne gjennomføring på normert tid med tilsvarende kull andre steder i landet. Det ser ut som det ikke er registrert tall for UiT sin forskerutdanning i medisin i DBH, slik at vi må bruke data fra FS for å sammenligne med DBH dataene for de andre universitetene. Det gir da best sammenligningsgrunnlag å bruke tallene for «Gjennomføring på samme institusjon og samme studieprogram» fra DBH. Når vi sammenligner på den beskrevne måten finner vi at UiT har høyere frafall både ved normert tid og to år etter normert tid på medisinerutdanningen enn UiB, UiO og NTNU. Unntaket er 2013 kullet i Oslo som ser ut til å ha svært høyt frafall til normert tid. UiT har høyere andel som har gjennomført medisin til normert tid enn både UiB og UiT i hele perioden, men lavere enn NTNU. UiT endte for 2013 kullet på 54 prosent, mens NTNU hadde 67 prosent. UiO hadde 41 prosent og UiB hadde 33 prosent for dette kullet. Ser vi derimot på fullføringen på samme institusjon og studium 2 år etter normert tid, ligger UiT lavest med 78 prosent for 2011 kullet. De øvrige ligger mellom 83 og 86 prosent.

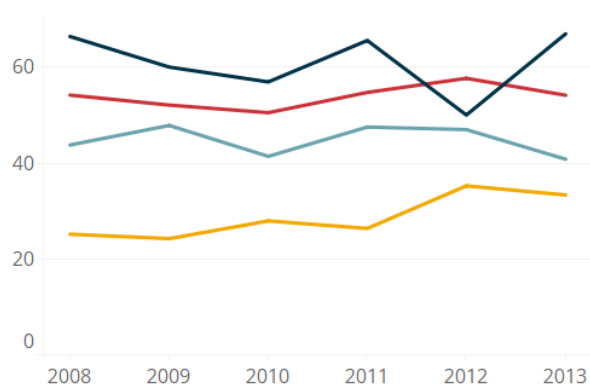
Frafall fra studieprogram og institusjon, til normert tid på medisin. Prosentandel av startkull.



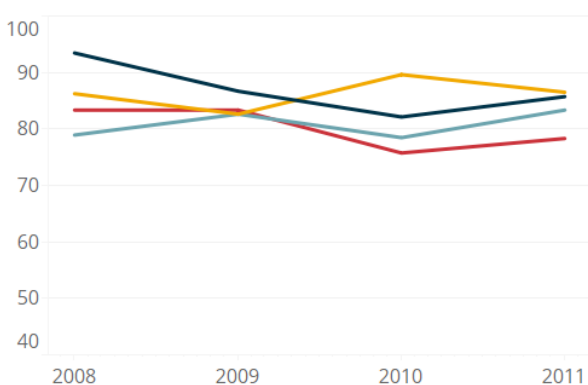
Frafall fra studieprogram og institusjon på medisin (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



Fullført medisin til normert tid, på samme institusjon. Prosentandel av startkull.



Fullført medisin på samme institusjon (normert+2 år). Prosentandel av startkull.



Figur 13 - Frafall og fullføring på samme institusjon på medisinedutdanningene²⁶

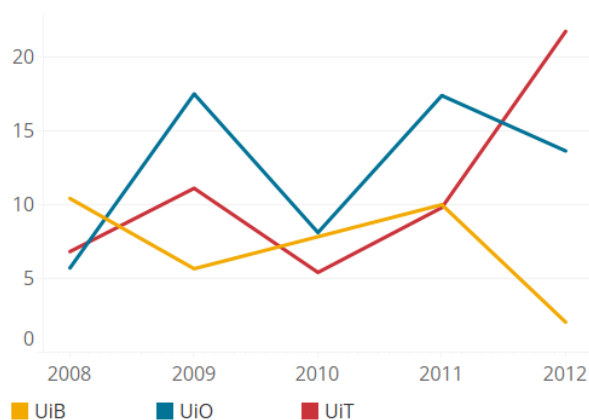
²⁶ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

2.3.4.2 Odontologi

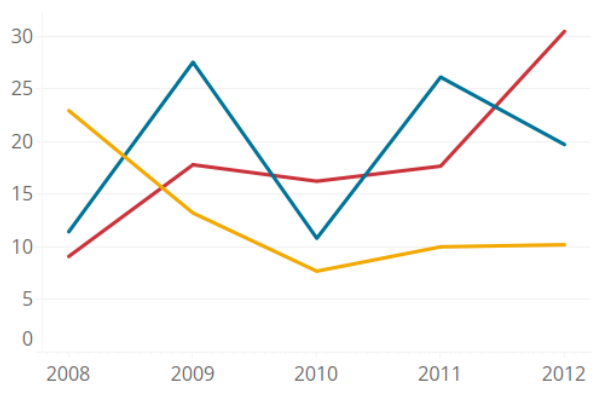
For de femårige utdanningene bruker vi «Gjennomføring uavhengig av institusjon» fra DBH, dette betyr at studentene både kan ha byttet institusjon og studium underveis, men de måles på frafall og gjennomføring i forhold til den utdanningen og institusjonen de startet på. For frafall fra institusjonen/UiT bruker vi frafall fra opptaksinstitusjonen, men ikke nødvendigvis fra det studiet de startet på. (Samme data som i den nasjonale styringsparameteren.)

Det undervises odontologi to steder i tillegg til på UiT, nemlig på UiO og på UiB. Det siste kullet vi har tall for to år etter normert tid på fem år er 2012, og på dette kullet var det 22 prosent av de studentene som startet på UiT som ikke hadde fullført sin utdanning, uavhengig av institusjon, innen to år etter normert tid. I årene før hadde UiT ligget på samme nivå som de andre to, nemlig mellom 5 og 10 prosent frafall. Frafallet for UiT gikk opp til 30 prosent for 2012 kullet etter å ha ligget på 16 til 18 prosent i årene før. UiB ligger på omtrent 10 prosent, mens UiO har variert mye både over og under UiT. Av 2012 kullet hadde 63 prosent av de som ble tatt opp av UiT fullført sin utdanning ved et av de norske lærestedene. Dette er lavere enn for de to andre, men over de siste årene har UiT ligget omtrent på nivå med UiO, mens UiB har ligget klart over UiT i fullføring og endte på 76 prosent i for 2012 kullet. Ser vi på fullføring på normert tid for UiT studentene, så gjennomførte 57 prosent av 2014 kullet på normert tid og for UiO var tallet 41 prosent. Både UiO og UiT har ligget mellom 40 og 60 prosent de siste årene, mens UiB har ligget klart høyere med rundt 70 prosent, selv om de også de siste årene har gått ned mot 60 prosent.

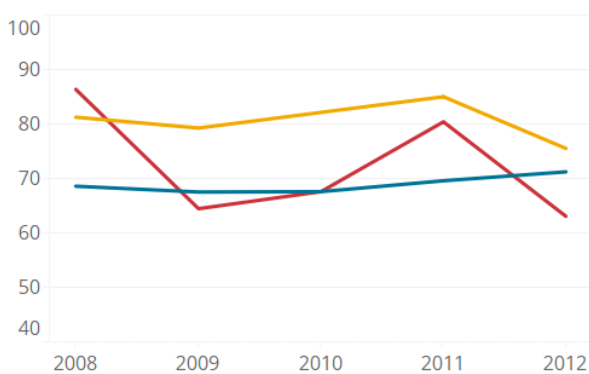
Frafall uavhengig av institusjon, odontologi (normert+2 år).
Prosentandel av startkull.



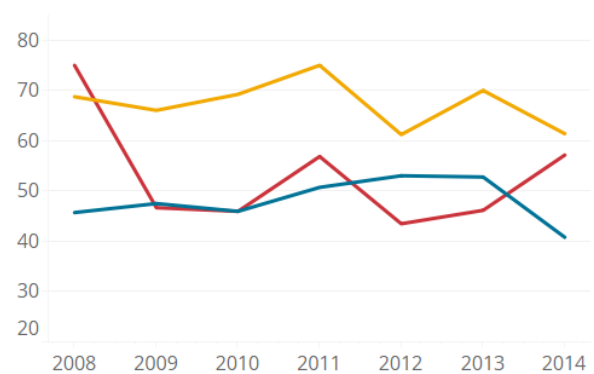
Frafall fra institusjonen, odontologi (normert+2 år).
Prosentandel av startkull.



Fullført uavhengig av institusjon, odontologi (normert+2 år).
Prosentandel av startkull.



Fullført odontologi på normert tid uavhengig av institusjon.
Prosentandel av startkull.



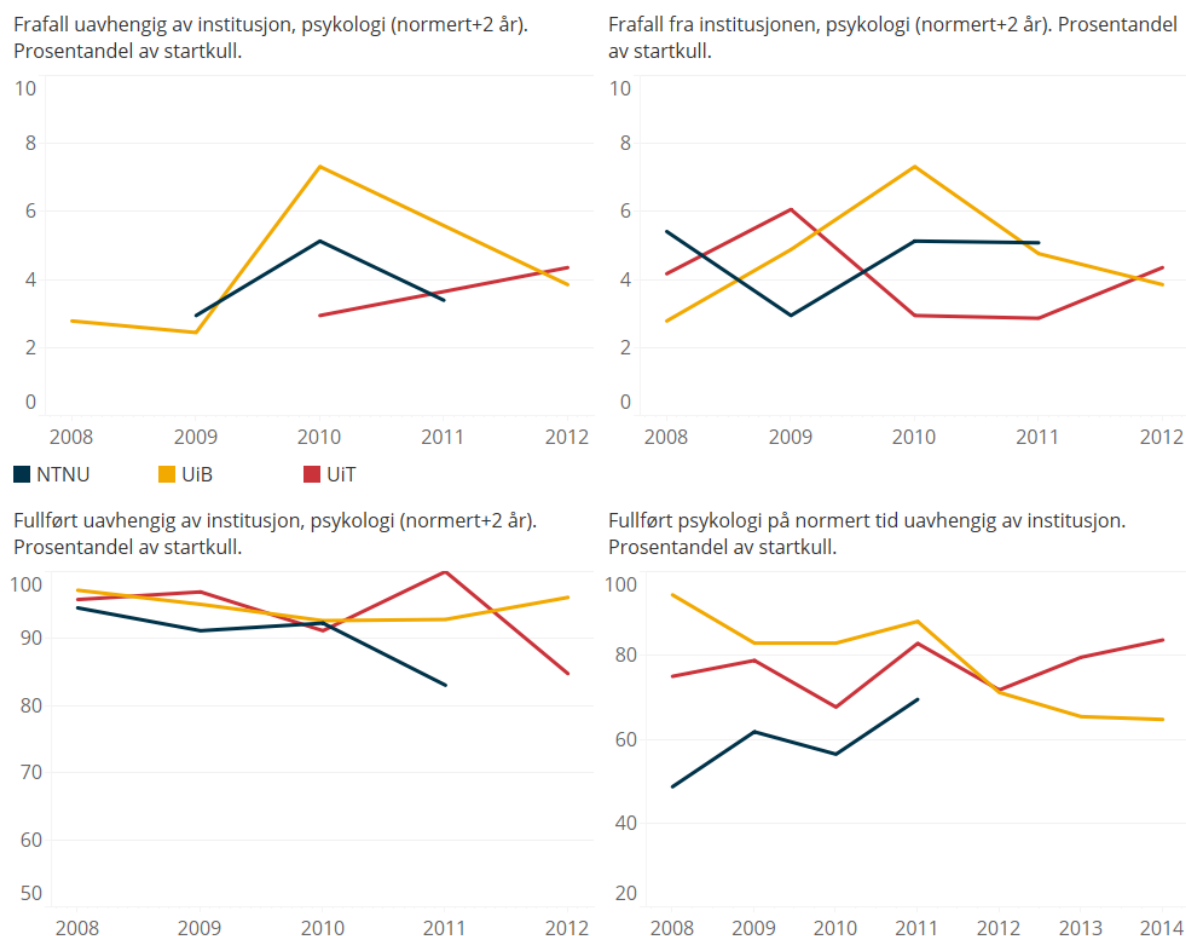
Figur 14 - Fravall og fullføring på odontologiutdanningene²⁷

2.3.4.3 Psykologi

I psykologi har UiT, UiB og NTNU hatt femårige integrerte masterutdanninger, mens UiO har hatt et seksårig profesjonsstudium. NTNU tok fra 2012 kullet også opp studenter kun for et seksårig løp som Oslo. På psykologi er det svært lave fravall, bare mellom 0 og 7 prosent faller fra. Gjennomføringen to år etter normert tid har ligget på over 90 prosent for både UiT og UiB. For 2012 kullet ser vi at UiT hadde lavere gjennomføring på bare 85 prosent, mens hvis vi ser på gjennomføring til normert tid så lå 2012 kullet begge steder på i overkant 70

²⁷ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

prosent. Deretter har UiT økt til 84 prosent for 2014 kullet mens UiB har gått ned til 65 prosent.



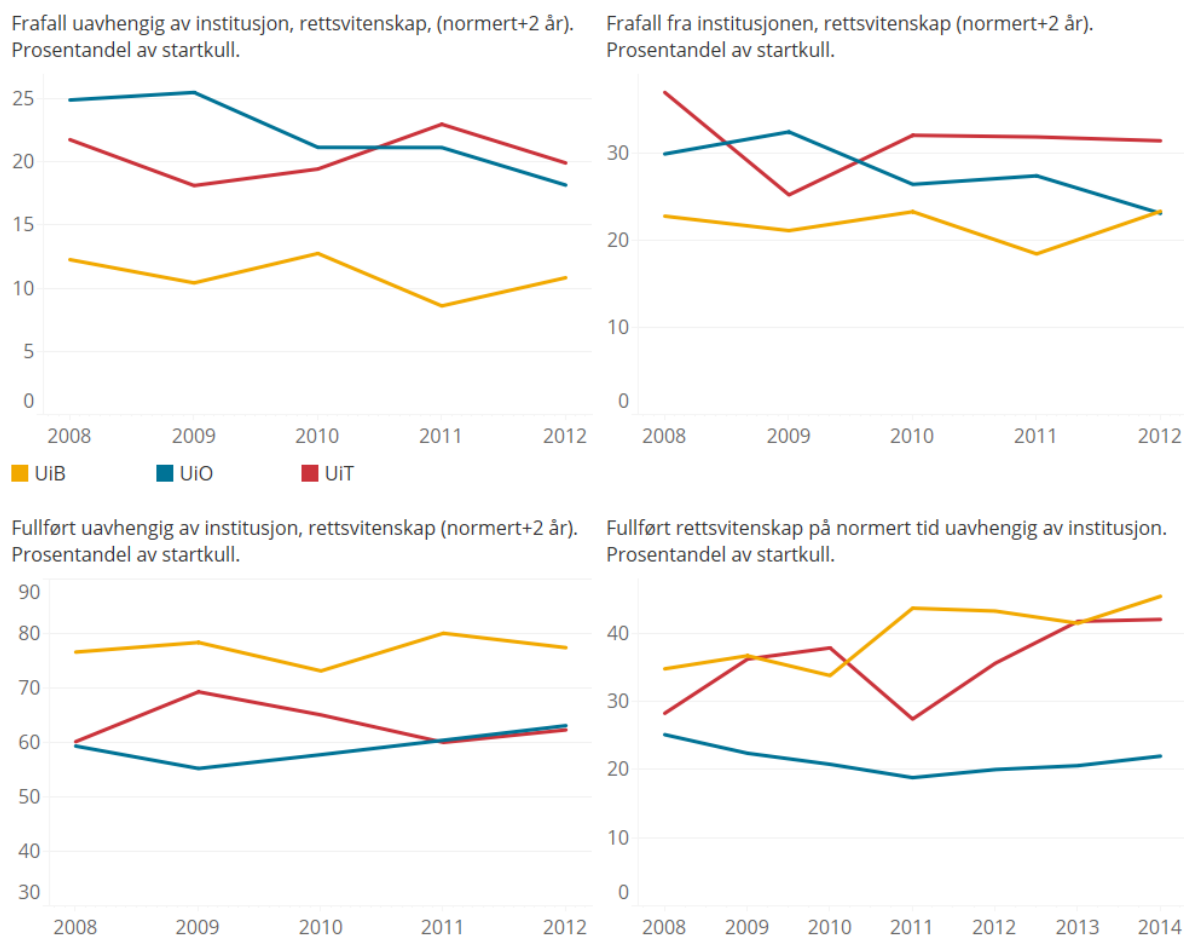
Figur 15 - Frafall og fullføring på psykologiutdanningene²⁸

2.3.4.4 Rettsvitenskap

Rettsvitenskap er et femårig integrert masterstudium ved de tre institusjonene UiO, UiB og UiT. Frafallet uavhengig av institusjon på rettsvitenskap er relativt stort, på UiT og UiO er det mellom 20 og 25 prosent som ikke fullfører en femårig master noe sted innen 2 år etter normert tid, på UiB er det mellom 10 og 15 prosent. Frafallet fra institusjonen er enda større, særlig på UiO og UiT. Dette indikerer at mellom 5 og 10 prosent av de studentene som starter i Tromsø eller Bergen fullfører på et av de andre to universitetene. De fleste som starter i

²⁸ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

Oslo, fullfører i Oslo. For de som startet i Tromsø eller Oslo så er det bare rundt 60 prosent som har fullført innen to år etter normert tid, mens for Bergen har det ligget mellom 70 og 80 prosent. Det er bare rundt 40 prosent i Tromsø og Oslo som fullfører på normert tid, hhv. 42 prosent i Tromsø og 45 prosent i Oslo for 2014 kullet. I Bergen har det bare vært rundt 20 prosent som fullfører på normert tid og de landet på 22 prosent for 2014 kullet.



Figur 16 - Frafall og fullføring på rettsvitenskap²⁹

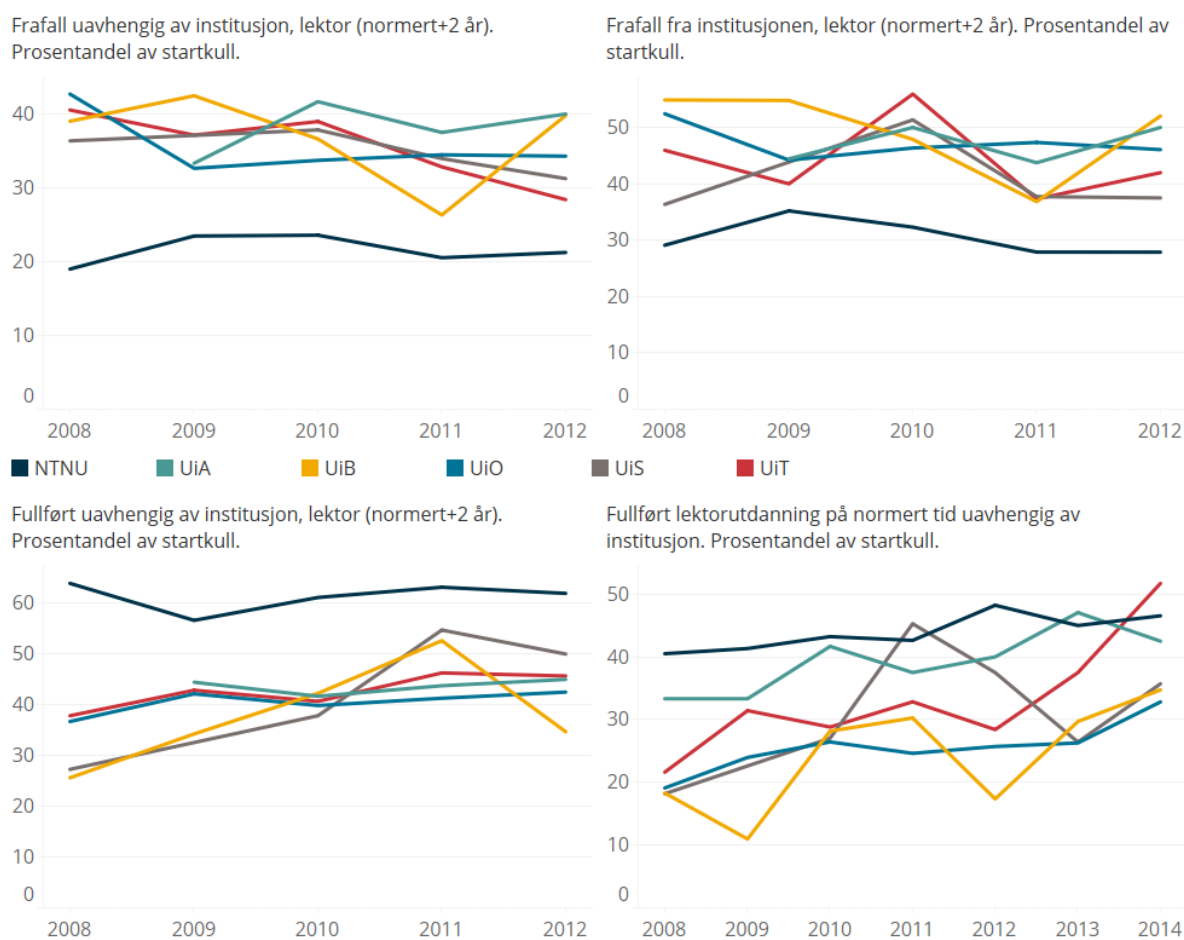
2.3.4.5

2.3.4.6 Lektor/lærer

Det er mange institusjoner som i dag har lektorutdanninger i Norge. De som var ferdig på normert tid av 2014 kullet skulle vært ferdig våren 2019. UiO er størst og tok opp 325 studenter i 2014, NTNU er nest størst og tok opp 230 studenter, UiB tok opp 95 studenter og

²⁹ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

UiS tok opp 55 studenter. UiA tok opp 80 studenter på lektorutdanningen, mens UiT tok opp 60. I tillegg tok både UiA og UiT opp studenter på de nye variantene «Grunnskolelærerutdanning 1-7 klasse» og Grunnskolelærerutdanning 5-10 klasse». På disse to til sammen tok UiA opp 40 studenter, mens UiT tok opp 95 studenter. Vi sammenligner først gjennomføringen av lektorutdanningen mellom institusjonene og så kommer vi tilbake til UiT og sammenligner gjennomføringen mellom lektorutdanningen og de to lærerutdanningene.

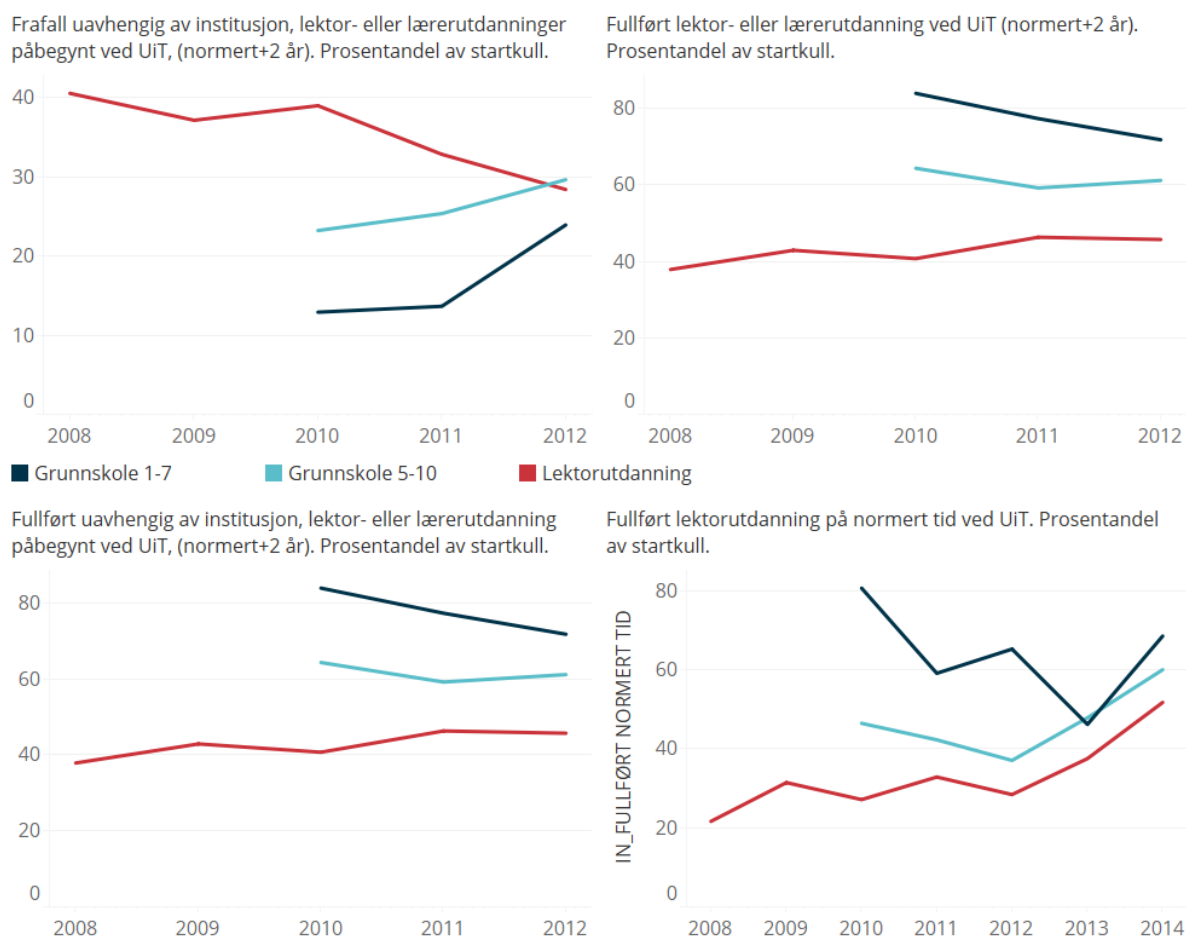


Figur 17 - Fravall og fullføring på lektorutdanningene³⁰

UiT har ligget midt i laget, men hadde nest lavest fravall uavhengig av institusjon på lektorutdanningen på 28 prosent for 2012 kullet, ned fra 39 prosent for 2010 kullet. Bare NTNU har lavere med omtrent 20 prosent i fravall uavhengig av institusjon. Fravallet fra

³⁰ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

institusjonen er høyere for UiT, mellom 40 og 50 prosent de fleste år, selv om UiT ligger tredje lavest for 2012 kullet. Fortsatt har NTNU lavere med i underkant 30 prosent de par siste årene. 46 prosent av de som startet ved UiT i 2012 hadde fullført en lektorutdanning to år etter normert tid, dette er en økning fra årene før. Bare NTNU har hatt høyere gjennomføringsprosent enn UiT hele veien og kom ut med 62 for 2012 kullet, mens UiS hadde 50 prosent. Ser vi på gjennomføring på normert tid, så ligger UiT høyest for 2014 kullet med 52 prosent etter å ha jobbet seg opp fra 22 prosent for 2008 kullet. Det er ingen andre institusjoner som har vært så høyt for kullene etter 2008.



Figur 18 - Frafall og fullføring på lektor- og lærerutdanningene ved UiT³¹

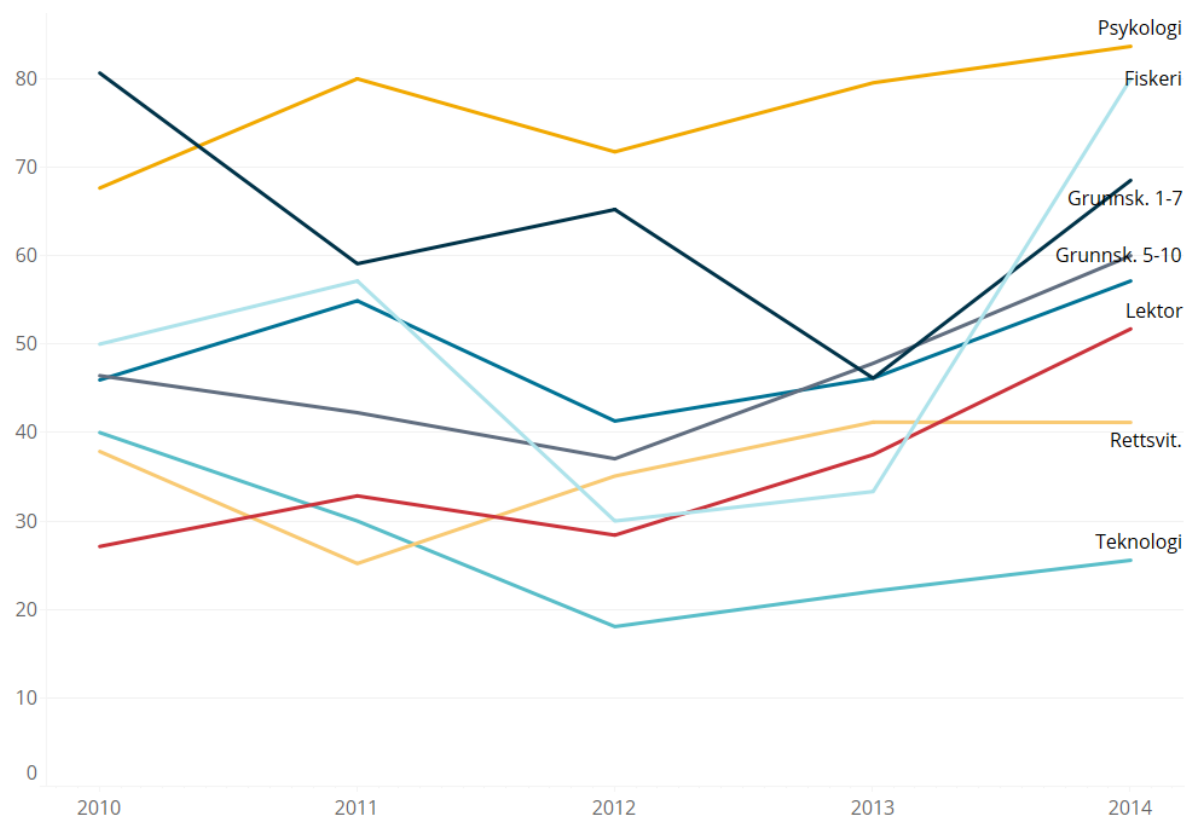
Det er ingen andre institusjoner å sammenligne de to lærerutdanningene ved UiT med enn lektorutdanningen ved UiT. UiA har for få studenter til at det er noe særlig fruktbart å

³¹ NSD-DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING. <https://dbh.nsd.uib.no/statistikk/>

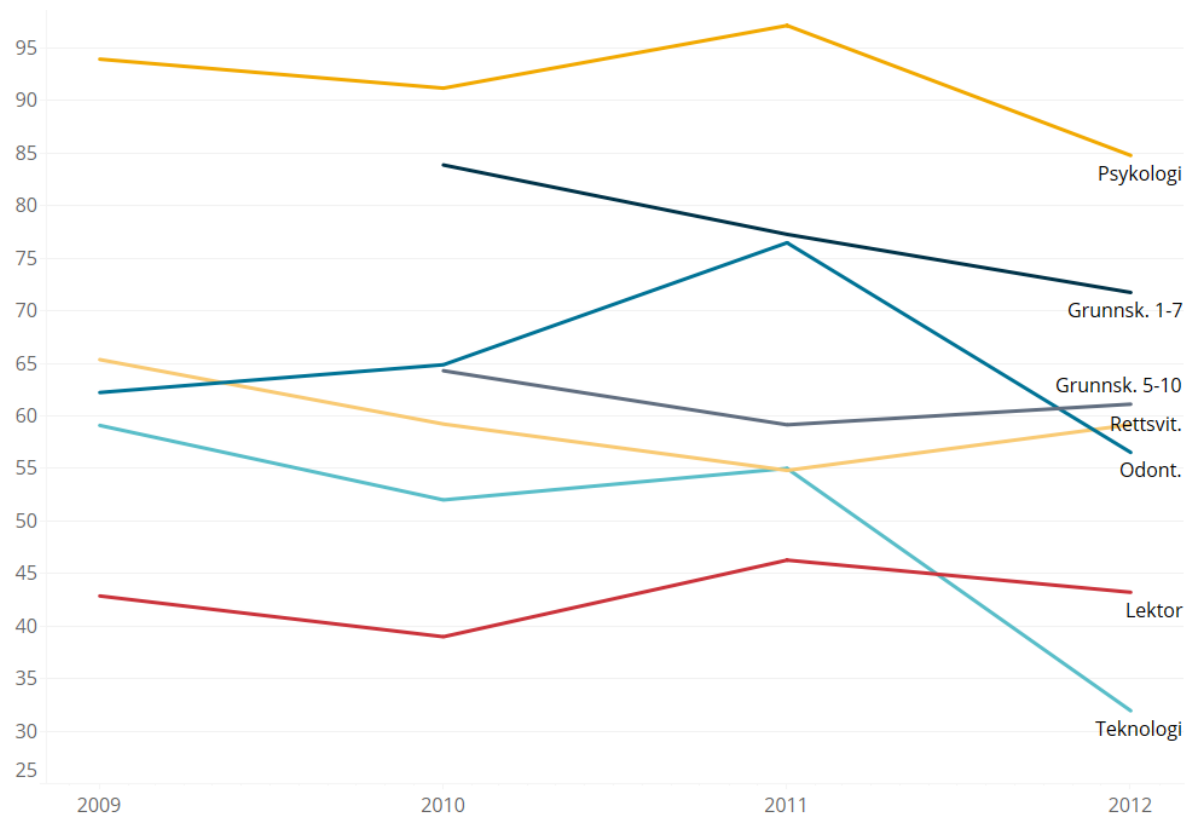
sammenligne med dem. Bortsett fra for 2012 kullet på lektorutdanningen, som hadde veldig høy gjennomføring, så har begge de to lærerutdanningene høyere fullføring og lavere frafall enn lektorutdanningen, både avhengig og uavhengig av institusjon og på normert tid (Statlig styringsparameter). Vi legger også merke til at grunnskolelærer 1-7 har høyere gjennomføring og lavere frafall enn grunnskolelærer 5-10 i alle årene.

2.3.4.7 Sammenligning femårige utdanninger ved UiT

Hvis vi ser på gjennomføring på normert tid på alle de femårige profesjons-/integreerte masterutdanningene på UiT så finner vi at psykologi er de som har høyest gjennomføringsprosent. Lærerutdanningene og odontologi kommer deretter, nederst ligger rettsvitenskap og teknologiutdanningene. På fiskehelse er det så få kandidater at den vil variere veldig fra år til år. De fleste av disse utdanningene har økt gjennomføringen på normert tid de siste årene. Ser vi på gjennomføringen to år etter normert tid, så ligger rettsvitenskap relativt høyere, mens lektorutdanningen ligger relativt lavere enn etter normert tid. Her ser vi nedgang i gjennomføringen for de siste årene, men disse dataene ligger to år etter dataene for normert tid, så når vi ser økning der, er det mer oppdatert.



Figur 19 - Gjennomføring på normert tid ved UiT, 5-årige profesjonsutdanninger³²

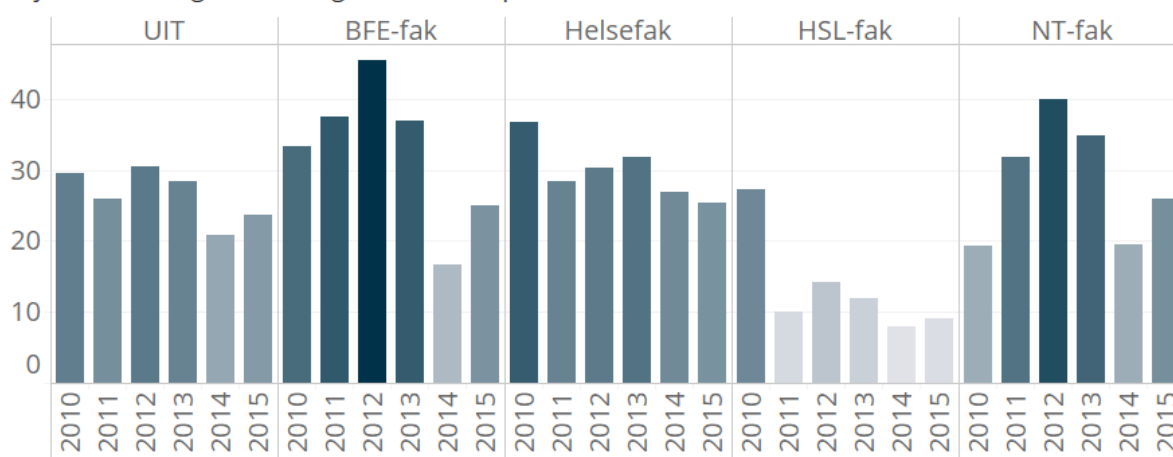


Figur 20 - Gjennomføring på normert tid + 2 år ved UiT, 5-årige profesjonsutdanninger³³

2.3.5 Ph.d. utdanningene

For gjennomføringen på ph.d. utdanningene bruker vi UiT sine data fra FS for gjennomføringsandel etter fire år. Utdanningene er normert til tre år. Ph.d.-studentene får lønn under utdanning, og tilsettingsperioden er tre eller fire år avhengig av om undervisnings-og arbeidsplikt er inkludert. Disse dataene tar ikke hensyn til permisjoner. Mellom 20 og 30 prosent gjennomfører sin doktorgrad innen fire år fra de tas opp på studiet ved UiT, men det har blitt færre de siste årene (startet 2014 til 2015) enn i årene før (startet 2010 til 2013). Som etter 6 år (nasjonal styringsparameter) er det forskjell på fakultetene. HSL-fak har klart lavest andel som gjennomfører innen fire år, de andre er mer jevne og over gjennomsnittet, men også de har oppnådd lavere andel de senere årene. HSL-fak skal nå for noen utvalgte stipendiater/fagområder prøve ut en ordning som har vist seg suksessfull ved tilsvarende fakultet i Oslo. Stipendiatene skal ikke ha noe pliktarbeid/undervisning de første tre årene, men hvis de fullfører graden på de tre årene får de et års ekstra tilsetting ved UiT.

Gjennomføring av doktorgrad ved UiT på 4 år eller mindre. Prosent av startende.



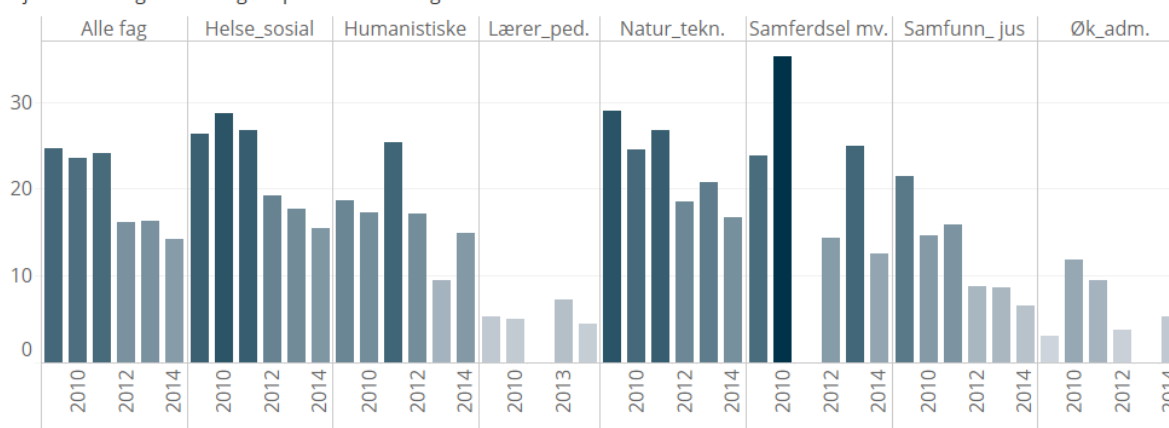
Figur 21 - Doktorgradsgjennomføring etter 4 år ved UiT³⁴

Det finnes ikke offentlige tall for gjennomføring av ph.d. på fire år i Norge, men det finnes tall for tre år og fem år og vi viser begge disse fordelt på fagområder. (Her beregnes tiden fra tildelt studierett til avlagt endelig eksamen eksakt på dagen.) Det er store forskjeller mellom fagområdene der naturvitenskapene tenderer til å ha høyest gjennomføring og humanistiske-

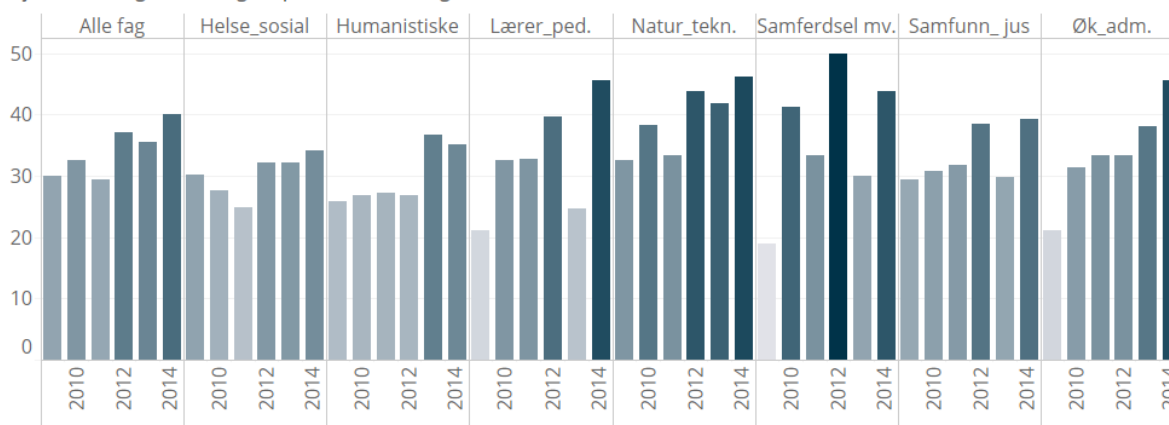
³⁴ Felles studentsystem (FS)

og helse- og sosialfag lavest gjennomføring etter fem år. Helsefagene har høyere etter tre år. Forskjellene her avspeiler nok også forskjeller mellom institusjoner og fagområder, der noen har mest treårige og noen mest fireårige stipendiatløp. Totalt har gjennomføringen på tre år gått fra 20 prosent for de som startet i 2009 til 14 prosent for de som startet i 2014. Gjennomføringen på fem år har gått fra 30 prosent til 40 prosent i samme tidsperiode. Allikevel er det svært lave gjennomføringsprosjenter vi ser både generelt og på de fleste fagområdene.

Gjennomføring av doktorgrad på tre år etter fagfelt. Prosent av startende.



Gjennomføring av doktorgrad på fem år etter fagfelt. Prosent av startende.



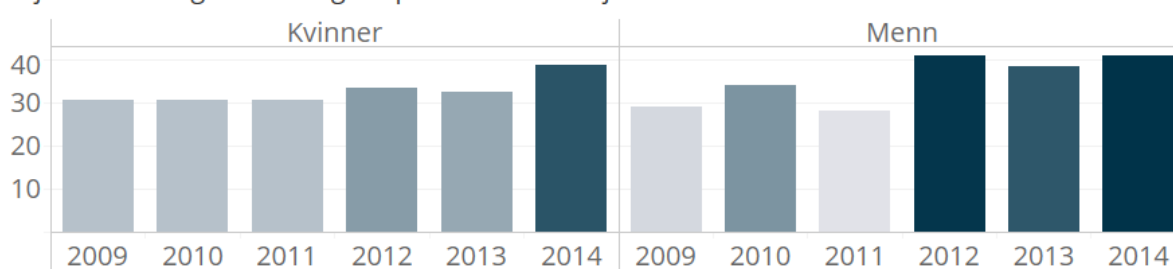
Figur 22 - Gjennomføring av doktorgrader i Norge etter fagfelt³⁵

³⁵ Statistisk sentralbyrå, «Gjennomføring for nye doktorgradsutdanning, etter kjønn, fagfelt, fullføringsstatus, statistikkvariabel og intervall (år).» Sist endret 20.08.2020.

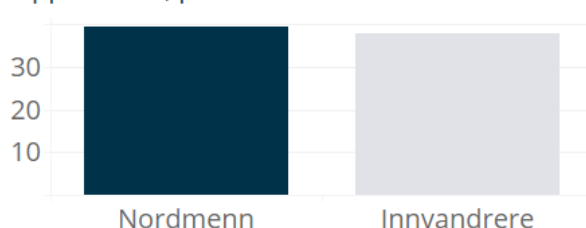
<https://www.ssb.no/statbank/table/11299/>

Vi har også valgt å ta med tall for gjennomføring etter fem år fordelt på kjønn, der vi ser at forskjellene er små, men at det for menn er noe høyere gjennomføringsgrad. Disse dataene tar heller ikke hensyn til permisjoner, og er en ren tidsberegning. Vi ser også på opprinnelse og vi ser at det ikke er noen nevneverdige forskjeller mellom nordmenn og «innvandrere», der definisjonen av «innvandrer» er at både kandidaten og begge foreldrene er utenlandskfødte. Når det gjelder gjennomføring etter alder ved oppstart så ser vi signifikante forskjeller, det er 13 prosent færre av de som er 30 år eller eldre som har fullført etter fem år. (Tallene for nasjonalitet og alder er kun for de to kullene som startet i 2013 og i 2014.)

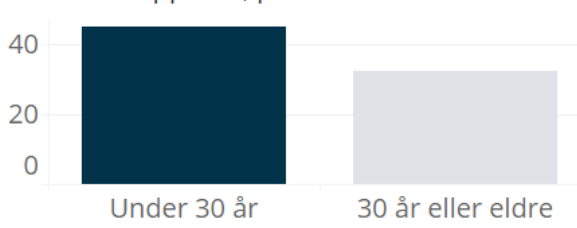
Gjennomføring av doktorgrad på fem år etter kjønn. Prosent av startende.



Gjennomføring av doktorgrad på fem år etter opprinnelse, prosent av startende.



Gjennomføring av doktorgrad på fem år etter alder ved oppstart, prosent av startende.



Figur 23 - Gjennomføring av doktorgrader etter kjønn, opprinnelse og alder³⁶

2.3.6 Oppsummering

Vi ser i de senere kullene ved UiT et forholdsvis høyt frafall uavhengig av institusjon og et forholdsvis lavt frafall fra institusjonen. Dette er det samme som vi så for 2010 kullet med 3-årig bachelorstudenter som ble analysert grundig og hvor UiT ble sammenlignet med de andre

³⁶ Statistisk sentralbyrå, «Gjennomføring for nye doktorgradsstudenter, etter alder, innvandringskategori og kjønn 2013-2018 - 2014-2019». Sist endret 20.08.2020.

<https://www.ssb.no/statbank/table/09098/>

universitetene. Utfordringen med dette resultatet er at færre av de som starter på en utdanning ved UiT fullfører graden de har startet på. Istedenfor å dra til en annen institusjon for å fullføre, vil en større del av de som starter på en utdanning ved UiT droppe ut av sitt studieløp. Frafallet fra bachelorutdanningene ved UiT ser ut til å skje tidlig i studieløpet, i hovedsak før tredje semester.

På 2-årig master ligger UiT midt i laget på gjennomføring og frafall i forhold til de andre universitetene. Når det gjelder enkeltutdanninger ser økonomisk-administrative fag og sykepleieutdanningene ved UiT ut til å ha gjennomsnittlige gjennomføringsandeler, både til normert tid og to år etter normert tid, sammenlignet med de andre store institusjonene med tilsvarende utdanninger. Selv om vi husker at sykepleieutdanningen nå ligger under landsgjennomsnittet for gjennomføring. Matematisk-naturvitenskapelige fag ligger midt i laget ved UiT, mens samfunnsfagene ligger lavt sammenlignet med de andre universitetene på gjennomføring til normert tid både for bachelor- og mastergrader. To år etter normert tid ligger UiT fortsatt lavt for bachelorgrader, men midt i laget for mastergradene. For historisk-filosofiske fag ligger UiT også lavt på gjennomføring etter normert tid, men to år etter normert tid ser vi at det har endret seg til at vi ligger omtrent midt i laget både for bachelor- og mastergrader og vi ser en forbedring i løpet av de senere kullene. Utøvende musikkstudiet ligger over gjennomsnittet på gjennomføring på bachelornivå og omtrent på gjennomsnittet på masternivå.

Gjennomføringsandelen på normert tid på det 6-årige medisinstudiet ved UiT er lavere enn for NTNU, men høyere enn for UiB og UiO, men UiT ligger lavest på gjennomføring på institusjonen 2 år etter normert tid og høyere enn de andre på frafall fra institusjonen. Ved de 5-årige profesjonsstudiene/integrerte masterstudiene er det store variasjoner. For odontologi har UiT ligget på nivå med UiB, men lavere enn UiO i gjennomføringsprosent. 2012 kullet ved UiT hadde spesielt lav gjennomføring, men det ser ut som gjennomføringen på normert tid har tatt seg litt opp igjen for de to senere kullene. På de 5-årige psykologiutdanningene er det relativt lite frafall og høy gjennomføringsgrad og UiT skiller seg ikke nevneverdig ut ifra de andre.

Rettsvitenskap har i motsetning til psykologi høyt frafall og lav gjennomføring på normert tid. UiT ligger for de siste kullene likt med UiB hvor at i overkant av 40 prosent av studentene

gjennomfører til normert tid, mens UiO bare har i overkant 20 prosent. UiT har høye frafall og gjennomføringsandelen to år etter normert tid er som for UiO på i overkant 60 prosent, mens UiB har i underkant 80 prosent. Mellom 5 og 10 prosent av UiT sine studenter fullfører graden på et av de andre to universitetene. Når det gjelder lektor- og lærer- utdanningene ved UiT kan vi slå fast at lærerutdanningene har høyere gjennomføringsprosent enn lektorutdanningen. For lektorutdanningen ligger UiT midt i laget på frafall og gjennomføring to år etter normert tid, men UiT har økt gjennomføringen etter normert tid og har nå høyest gjennomføringsprosent i landet (For 2014 kullet).

Sammenligner vi de femårige utdanningene på UiT så ser vi at psykologiutdanningene ligger høyest på gjennomføring på normert tid, mens rettsvitenskap og teknologi ligger lavest. Lektorutdanningen ligger midt i laget for de siste kullene, mens de to lærerutdanningene og odontologi ligger høyere enn lektorutdanningen.

For ph.d. utdanningene har vi lav gjennomføring på normert tid ved UiT, men noen fagområder har høyere gjennomføringsgrad enn andre på samme måte som i den nasjonale styringsparameteren. Også på landsbasis er gjennomføringsandelene lave, men noe høyere for menn enn for kvinner og klart høyere for de som er under 30 år når de starter på sin ph.d. utdanning. Om kandidaten har utenlandsk eller norsk opprinnelse betyr ikke noe for gjennomføringsgraden etter fem år.

2.4 Frafallsforskning

Det finnes mye internasjonal forskning som er gjennomført de siste tiårene på frafall fra høyere utdanning. De siste par tiårene er det også kommet norsk forskning og mer spesifikke studier. Mye av den internasjonale forskningen er relevant også for Norge, men noe er forskjellig selv om vi på mange områder har nærmet oss internasjonale standarder. En viktig forskjell fra mange land er at i Norge er de fleste utdanninger gratis samt at vi har lånekassen som gjør at alle rent økonomisk skal kunne klare å ta en utdanning.

2.4.1 Innledning og teori

En nylig norsk kunnskapsoppsummering³⁷ viser at det er ulike årsaker til frafall, og at disse er å finne både på individnivå og institusjonsnivå samt at det er egenskaper ved utdanningssystemet som helhet som har betydning. Det er derfor viktig at lærestedene har mere kunnskap om sitt eget frafall for å kunne gjøre noe med det.

Hovedtyngden av de gjennomførte studiene har studert forklaringer til frafall på individnivå, særlig relatert til kjønn, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående opplæring. Dette har sammenheng med hvilket datagrunnlag disse studiene er basert på. I registerdatastudier er slike variabler i mange tilfeller de eneste tilgjengelige forklaringsvariablene. Studier basert på surveydata har ofte også informasjon om studenters motivasjon, mål og tilknytning til utdanningen/yrket. Få studier ser på hvordan organisering av studiene påvirker fullføring og frafall. Det er for eksempel klare forskjeller på frafall og gjennomføring etter type studieprogram. Det er langt lavere frafall i profesjonsutdanninger enn det er i generelle bachelorstudier, selv om de to har rimelig likt opptaksgrunnlag.

Det er relativt få studier som relaterer frafall til egenskaper ved utdanningssystemet som helhet, blant annet fordi det er vanskelig å sammenligne på tvers av land og mellom utdanningssystemer. Det norske høyere utdanningssystemet er svært fleksibelt. Studenter kan med relativt små kostnader begynne om igjen dersom de har valgt feil og de kan ta med studiepoeng fra tidligere studier inn i et nytt program. Dette kan være en forklaring på hvorfor Norge har høyere andeler som bytter studium og lærested sammenlignet med for eksempel England, der slike bytter er svært uvanlige og relativt kostbare for studenten. Samtidig kan slike bytter i betydelig grad redusere andelen som sier at feilvalg var grunnen til at de «droppet ut» av høyere utdanning og ikke fikk fullført, noe som er oppgitt som en av de vanligste grunnene i engelske studier.

³⁷ Hovdhaugen, Elisabeth. *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norske data*. NIFU Arbeidsnotat 2019:3. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2593810>

Hovdhaugen³⁸ har laget en modell som deler opp frafall i det som er relatert til:

- a. det høyere utdanningssystemet
- b. den enkelte institusjonen
- c. det enkelte individet eller den enkelte studenten.

I hvilken grad studenten og institusjonen matcher hverandre påvirker også frafallet.

2.4.2 Studentens bakgrunn

At bakgrunnsfaktorer av ulike typer slik som kjønn, alder, sosial bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner har betydning for frafall fra høyere utdanning (drop out) har vært kjent lenge og bekreftes også i nyere studier. Gutter har større risiko for å falle fra enn jenter, eldre studenter slutter oftere i løpet av utdanningen enn de yngre og de som bor nært studiestedet har også en økt risiko for å slutte. Gode karakterer fra videregående skole og to foreldre med høy utdanning minsker risikoen for frafall i betydelig grad. Bakgrunnsfaktorer har mye mindre betydning når det kommer til bytte av studium og institusjon (transfer). Her finner man bare at yngre studenter bytter noe oftere enn eldre og at studenter med minoritetsbakgrunn bytter mye sjeldnere.

For eksempel finner man at frafall blant menn i treårige høyskoleutdanninger er uavhengig av kjønnssammensetningen i studieprogrammet de tar, mens det er en tendens til at det er lavere frafallet blant kvinner enn menn i kvinneedominerte programmer³⁹. Et annet eksempel er en analyse av 2003 kullet på fem ulike treårige (bachelornivå) universitetsstudier (HF, SV, MN, jus, siv.ing) og fire høyskolestudier (sykepleie, førskolelærer, ingeniør, allmennlærer) som viser at i alle studier der det er variasjon i opptakskarakterene er det en klar lineær sammenheng mellom opptakskarakterer og hvor mange studiepoeng studenten klarer å ta (jus og siv.ing har ikke variasjon i denne sammenhengen, kun en mindre andel av studentene har under 40 opptakspoeng). Studenter som har 50,0 eller høyere i opptakspoeng fra videregående

³⁸ Hovdhaugen, Elisabeth. Leaving early: Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion. Ph.d-avhandling, Universitetet i Oslo, 2012.

³⁹ Mastekaasa, Arne, Jens-Christian Smeby. *Educational Choice and Persistence in male- and female-dominated fields*. Higher Education volume 55, pages189–202(2008).

<https://doi.org/10.1007/s10734-006-9042-4>.

tar 55-60 studiepoeng per år, mens studenter som har 34,9 opptakspoeng eller lavere tar mellom 30 og 40 studiepoeng per år. *«Videre viser samme studie at det er en klar lineær sammenheng mellom karakterer og fullføring/fracfall for studenter på HF, SV, MN, ingeniørutdanning og allmennlærerutdanning for studenter som har under 44,9 opptakspoeng, der sannsynligheten for å fullføre faller relativt bratt. Størst er forskjellen i MN-fag og SV-fag, der har bare 10 prosent av studenter med 34,9 opptakspoeng eller lavere fullført utdanningen sin i løpet av fem år etter oppstart (to år utover normert tid), mens tilsvarende andel for de med 45 poeng eller mer er 60 prosent på SV og 75 prosent på MN. Til sammenligning er det forholdsvis moderat fracfall etter karakter i både sykepleie og førskolelærer, her fullfører drøyt 70 prosent av studentene med de laveste karakterene (34,9 opptakspoeng eller lavere). Dermed ser vi at sammenhengen mellom karakterer og fullføring gjelder i noen fagområder, men ikke i alle.»*⁴⁰

2.4.3 Studiemål og motiver

Noen få forskningsprosjekter har hatt muligheten til å samle inn data fra studenter der de blir spurt om forhold som motivasjon og mål. Fra en slik surveyundersøkelse på studenter ved UiO, UiB og NTNU finner man at det å ha begrenset studiemål, å bare ønske å ta enkeltfag/exphil. øker risikoen for å skifte studiested, mens det å ha mål om å ta en hel grad gir minsket risiko for bytte av lærested⁴¹. En fjerdedel av disse studentene hadde ikke bestemt seg for endelig studiemål da de begynte på en lavere grads utdanning i 1999, mens ytterligere en fjerdedel hadde bare begrensede studiemål, dvs. at de ikke hadde planer om en hel grad. En analyse av de samme studentene i forhold til grunner til å fortsette i utdanningen de opprinnelig hadde begynt på var «interesse for faget» og mestring, at studentene «klarte å være à jour med studiene». Nesten tre av fire har også mer instrumentelle grunner, ved at de

⁴⁰ Hovdhaugen, Elisabeth, Håkon Høst, Asgeir Skålholt, Per O. Aamodt, Sveinung Skule. *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?*. Oslo: NIFU, Rapport 50/2013. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280844>

⁴¹ Hovdhaugen, Elisabeth, Per O. Aamodt. *Fracfall fra universitetet. En undersøkelse av fracfall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen. Universitetet i Oslo og NTNU høsten 1999*. Oslo: NIFU STEP-arbeidsnotat; 2005:13. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/282976>

sier at «viktig å ha en fullført utdanning» var av stor betydning for at de ble ved lærestedet og fullførte utdanningen. «Sosial trivsel» er en grunn som nevnes av fire av ti svarende.

En survey basert undersøkelse av profesjonsstudenter ved Storbyuniversitetet⁴² (OsloMet) viser at det ligger en sterk drivkraft for fullføring i å ha stor interesse for faget og yrket som utdanningen leder til. De som vektlegger faglig interesse som begrunnelse for å begynne på en utdanning har halvparten så stor risiko for frafall sammenlignet med studenter med moderat faglig interesse. Dette gjelder på tvers av kjønn og på tvers av utdanninger. Generelt oppgir studenter i økonomiutdanning lavere faglig interesse enn studenter i andre profesjonsutdanninger (sykepleie, sosionom, førskolelærer, fysioterapi etc), noe som fortolkes av forfatterne som at det «kan være en av årsakene til et relativt høyt studiefravall ved denne utdanningen». Analysene peker på at studentene som er opptatt av mulighetene i yrket både tenker på faglig utvikling og karrieremuligheter som viktige aspekter av å være motivert for yrket. Derimot finner de at «det lite som tyder på at utsiktene til en trygg og sikker jobb påvirker tendensen til å fullføre studiet. Unntaket er studentene ved grunnskolelærerutdanningene hvor de som begrunner studievalget med jobbsikkerhet, har noe lavere frafall enn andre.»

Det som imidlertid er felles for både frafall i form av «dropout» (sektorfravall) og «transfer» (studie-/institusjonsfravall), er at dersom studenten er engasjert og aktiv i studiet sitt minsker sjansen for å begge former for frafall. Dette peker mot handlingsrom for studenter så vel som lærestedene, ved at lærestedene gjennom å aktivere studentene i undervisningen, og oppfordre dem til å møte vel forberedt faktisk kan bidra til å redusere frafall⁴³. Motivasjon og tilknytning til utdanningen/yrket viser seg i flere studier å være en viktig drivkraft for å ønske å fullføre utdanningen.

Vi har også noen resultater fra en studie ved UiT som baserer seg på ungdomsskolekarakterer, karakterer/studiepoeng etter 1 år som student, studentregisterdata og en omfattende web

⁴² Nedregård, Oda, Bente Abrahamsen. *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. Oslo: OsloMet rapport 2018, nr. 8. <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/121>

⁴³ Hovdhaugen, Elisabeth. "Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway." *Studies in Higher Education*, 34:1, 1-17. DOI: 10.1080/03075070802457009

basert survey der alle første års studenter ved UiT i 2013 ble invitert til å være med. Dette prosjektet skal følge studentene til 2023.

«Students who more actively use deep and/or strategic learning approaches perform better in terms of GPA than those not using these approaches, and educators should consider interventions that promote these learning preferences. Teaching students study techniques promote more use of deep and strategic learning approaches. When advising students how to study, encouraging students to acquire a deeper understanding of the material is vital, but lecturers should also teach how to improve time and task management as well as other effective approaches to studying. A combination of seeking meaning and seeking structure should prove favorable for academic performance⁴⁴.»

Man må både lære studentene studieteknikker som oppfordrer de til å gå dypt og grundig inn i stoffet samtidig med at man lærer de å prioritere hva de skal bruke tiden sin til for å gjøre det bra på studiet.

En annen ny studie ser på betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning⁴⁵. Her er det gjennomført en survey blant tidligere bachelor- og års studenter fra 2009 til 2012, våren 2016. Denne studien belyser hvordan effekter av ulike former for sosial integrasjon og effekten av studentenes evne til å sette seg mål og forplikte seg til dem påvirker beslutningen om å avbryte sin første påbegynte utdanning.

De finner at økt sosial integrasjon med ansatte ved høyskolen medfører en signifikant lavere sannsynlighet for å falle fra. Derimot tyder deres funn på at deltakelse på «fadderuka» og sosial integrasjon med andre studenter ikke reduserer sannsynligheten for å falle fra, heller ikke å bli tidlig kjent med andre studenter. Studentenes evne til å sette seg mål, og i hvilken

⁴⁴ Grøm Sæle, Ranveig, Tove Irene Dahl, Tore Sørli, Oddgeir Friborg. "Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students". *Higher Education* volume 74, pages 757–774 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0075-z>

⁴⁵ Aurlien, Ida, Kari Bjørnsrud, Erik Haugom, Christer Thrane. «Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning». *Uniped*. 42. 125-138. DOI: 10.18261/issn.1893-8981-2019-02-02

grad de føler en forpliktelse til å følge dem opp, har en sterk effekt på sannsynligheten for å falle fra studiet. Eksempler kan være at både studenter og studieansvarlig skriver under på et dokument hvor målene er definert, eller at studiestedet oppfordrer studentene til å kommunisere målene til sine nærmeste venner og familie. En annen tilnærming kan være at temaet målbevissthet dekkes i et eget faglig opplegg, gjerne i starten av studietiden.

2.4.4 Forhold utenfor lærestedet

Forhold som jobb i tillegg til studier, barn, økonomi kan tenkes å ha påvirkning på gjennomføring og frafall fra studier. En norsk studie, der fulltidsstudenter på lavere nivå er fulgt over tre år, viser at moderat jobbing ved siden av studiene synes ikke å påvirke frafall i noen nevneverdig grad, men de som jobber mer enn 20 timer per uke ved siden av studiene ser ut til å ha økt risiko for frafall⁴⁶. Disse resultatene er i tråd med internasjonale studier. Det er liten tvil om at alt fra boligsituasjon, logistikk, økonomi, foreldre, søsken og venner til arbeidsmarkedet, media og tilbudet ellers på studiestedet påvirker den enkelte studenten⁴⁷, men her mangler vi ny norsk kunnskap.

2.4.5 Forskjellige årsaker til sektorfracfall og institusjonsfracfall

En norsk studie viser at det kan være andre grunner til å slutte helt i høyere utdanning («Drop Out») enn det er for å gjøre et omvalg («transfer»), dvs. bytte studium eller studiested⁴⁸. De vanligste enkeltgrunnene for å bytte studiested var i denne studien «begynte på et nytt studium», «ønsket å prøve noe nytt» og «universitetet tilbød ikke studiet». Derimot var de vanligste enkeltgrunnene for å slutte helt i høyere utdanning at studenten «hadde/fikk jobb», «ble forsinket i studiene» og «mistet interessen for studiet». Med andre ord ser vi at det i liten

⁴⁶ Hovdhaugen, Elisabeth, Per O. Aamodt. "Working while studying: the impact of term time employment on dropout rates." *Journal of Education and Work*, Volume 28, 2015 - Issue 628(6), 631-651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>

⁴⁷ Sæthre, Harald Åge. *Å tilrettelegge for at studentene skal lykkes*. Haas1, 2014.

⁴⁸ Hovdhaugen, Elisabeth, Per O. Aamodt. "Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university?" *Quality in Higher Education*, Volume 15, 2009 - Issue 2. <https://doi.org/10.1080/13538320902995808>

grad var de samme grunnene som spilte inn for frafall i form av å slutte helt, som det var for å bytte studium.

Et annet viktig funn er at mens det er svært mange ulike grunner til at studenter bytte studiested (ved at en student svarer «stor betydning» på flere av grunnene) kan det se ut til at det ofte er en enkeltgrunn som gjør at studenter slutter (dvs. det er bare et av spørsmålene som får svaret «stor betydning»). Svarene på spørsmålene indikerer derfor at det i mange tilfeller er én ting som «velter hele lasset» for en student som velger å slutte helt i høyere utdanning, men at det var mange ulike grunner som virket sammen for at studentene som byttet lærested gjorde dette.

En faktoranalyse av grunner til å bytte studiested resulterte i tre faktorer: grunner relatert til læringsmiljøet, eksterne faktorer (slik som at de ønsket å bo nærmere hjemstedet, at det var vanskelig med bolig eller barnepass) og at de ønsket å bytte til et nytt studium (som universitetet i noen tilfeller ikke hadde tilbud om).

Tilsvarende faktoranalyse av grunner for å slutte helt i høyere utdanning kom ut med fire faktorer: den første var relatert til læringsmiljø og undervisning, den andre til at studenten slet med å klare de akademiske kravene i universitetsutdanning, den tredje var relatert til barnepass mens den fjerde var relatert til økonomi og motivasjon.

Felles for begge grupper er at læringsmiljø er viktig for fullføring og her ligger det et handlingsrom for lærestedene. Dette funnet samsvarer med at de tidligere artiklene fant at det å være en aktiv student, som møtte vel forberedt til undervisningen og stilte spørsmål reduserte risikoen for begge typer frafall.

2.4.6 Forskjeller mellom studier og typer av institusjoner?

Slik som flere forskningsarbeider har vist tidligere finner en nyere studie⁴⁹ at fullføringsgraden varierer mellom ulike bachelorutdanninger: den er lavest i humaniora og samfunnsfag og høyest i profesjonsutdanninger som sykepleier, førskolelærer og ingeniør. I

⁴⁹ Hovdhaugen Elisabeth & Nils Vibe (2014): *Studiegjennomstrømning - hva kan forklare forskjeller i fullføring mellom ulike bachelorutdanninger?* I Frølich, N., E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red): Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning, Oslo: Cappelen Damm

tillegg til å ha bedre initial fullføring er også fullføringen på mer enn normert tid bedre i profesjonsutdanningene, slik at det generelt ser ut til at disse studentene også gjør seg ferdige med graden forttere enn studenter i de mer generelle bachelorutdanningene. Studien ser videre på om disse mønstrene kan knyttes til opptakskvalitet eller forhold knyttet til studiemønster og pauser i studiet. Felles for flere av de mer profesjonsrettede utdanningene er at de har rammeplaner, der det er liten eller ingen valgfrihet gjennom studiet. I de samme utdanningene er det «relativt sett få som tar pause underveis i studiet og at det også er få som skifter til andre utdanninger». De generelle bachelorutdanningene i humaniora, samfunnsfag og realfag derimot (tradisjonelle universitetsutdanninger) oppviser et helt annet mønster, ved at relativt mange studenter har pause eller skifter studiested, eller gjør begge i løpet av de seks årene de blir observert. Disse studentene oppviser dermed mer «uryddige studiemønstre», noe som også er vist i tidligere studier. Studien finner derimot ikke noen klar sammenheng mellom opptakspoeng og gjennomføring, da fem av de seks studieprogrammene har omtrent like opptakskrav. Førskolelærerutdanningen har lavere opptaks-krav enn de andre studiene, men har likevel en av de beste gjennomføringsratene, særlig dersom studentene får litt mer tid enn normert på seg for å bli ferdig.

2.4.6.1 Eksempel fra lærerutdanninger

Ved UIS ble det gjennomført en studie basert på telefonintervjuer av studenter som begynte på allmennlærerutdanningen i 2007, men som ikke fortsatte på andre året høsten 2008⁵⁰.

Grunnene studentene oppgir for å slutte kan deles inn i tre grupper: personlige forhold, forhold ved studiet og forhold ved yrket.

Personlige forhold er noe som institusjonen vanskelig kan gjøre noe med siden de er «eksternt betinget». 15 av 37 informanter oppgir dette. Her havner grunner som sykemelding, omsorgsoppgaver, flytting, samt ulike endringer i familiesituasjonen (separasjon/skilsmiss,

⁵⁰ Fauskanger, Janne, Brit Hanssen. Frafall og omvalg i lærerutdanningen: Hva kan gjøre noe med og hva må vi leve med?. 2011 *Uniped*. 34. 55-66.

https://www.researchgate.net/publication/313609101_Frafall_og_omvalg_i_laererutdanningen_Hva_kan_gjore_noe_med_og_hva_ma_vi_leve_med

dødsfall i familien etc). De som har svart at de er lei av å studere eller ønsker å gjøre noe annet er også plassert i denne kategorien.

Forhold ved studiene ser forfatterne som «interne begrunnelser» og ble trukket frem av 11 av 37 informanter. Her er det særlig fokus på fagene som er grunnen til at de har sluttet, og da var det særlig matematikk som peker seg ut. Informantene oppfattet at «lærerne ikke greide å forklare» eller at informantene oppfattet dem som lite hjelpsomme. Det var få som sa at praksis hadde hatt betydning, kun tre av de 11 nevnte dette som grunn til at de sluttet, og videre var det også tre som valgte å slutte fordi de menet at det var for «lavt faglig nivå».

Det var også 11 av 37 som nevnte forhold ved yrket som grunn til at de sluttet. Her hadde de gjennom praksis blitt bevisstgjort på at de i klasserommet vil møte «elever uten respekt for lærere» eller elever som ikke var interessert i skolearbeid, samt at yrket også innebærer «mye administrativt arbeid og for lite tid til samvær med elevene», i tillegg til «dårlig lønn».

Samtidig finner forskerne at flere av informantene som valgte å avslutte allmennlærerutdanningen ved UiS likevel ønsker å bli lærere, og at flere av dem nå er i gang med et annet lærerstudium.

En videreføring av studien over som også inkluderer respondenter fra allmennlærerutdanningen ved HiB⁵¹, finner mye av det samme. Når studentene referer til hva som var vanskelig i allmennlærerutdanningen er det matematikkfaget som blir trukket frem. Rapporten går så langt at den sier at det «er mye som kan tyde på at mange av de studentene som har sluttet, ville ha fortsatt i utdanningen dersom de ikke hadde hatt matematikk og norsk, eller dersom fagene hadde blitt presentert annerledes». Videre peker forfatterne på at dette reiser større spørsmål om «hva slags kunnskap lærere trenger og hvordan denne kunnskapen kan utvikles må trekke med i diskusjonen om programkvalitet».

⁵¹ Østrem, Sissel (red.) (2009). Allmennlærerutdanningen i Norge – rekruttering, seleksjon og frafall. Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, nr. 19. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

2.4.7 Oppsummering

Denne gjennomgangen av nyere forskning innen frafall er ment som en bakgrunn for de foreslåtte tiltakene under hvert av kvalitetsområdene senere i denne rapporten. Det vi kan fremheve fra den norske kunnskapsoppsummeringen og nyere forskningen er at det er viktig at lærestedene har mere kunnskap om sitt eget frafall for å kunne gjøre noe med det. Det ligger blant annet et handlingsrom for studenter så vel som lærestedene, ved at lærestedene gjennom å aktivere studentene i undervisningen, og oppfordre dem til å møte vel forberedt kan bidra til å redusere frafall. Hvis man evner både å lære studentene dybdelæring og prioritering av tid, vil de settes i stand til å gjøre det bra på sine studier. Mestring og at studentene «klarte å være à jour med studiene» synes å være viktige faktorer for studentene for ikke å falle fra.

Del 2

3 Programdesign og -ledelse: store endringer på et strategisk viktig område

Programdesign og -ledelse omfatter studietilbudets faglige innhold, organiseringen av de ulike delene som inngår, og hvordan studietilbudet ledes⁵².

Kunnskapsdepartementets utviklingsavtale med UiT har siden 2018 tre år på rad krevd at UiT skal systematisere og forbedre sine ordninger for ledelse av studieprogram.

Området studieprogramdesign og -ledelse er satt på UH-sektorens agenda nasjonalt gjennom Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*⁵³ der Kunnskapsdepartementet blant annet formulerte en eksplisitt forventning om at studieprogramledelsen må kunne ha et «tydelig mandat og tilstrekkelig strategisk handlingsrom til å sørge for helhet og sammenheng i studieprogrammene» samt påfølgende skjerpinger i Studietilsynsforskriften tidlig i 2017 der Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) blant annet innførte kravet om at «studietilbudet skal ha en tydelig faglig ledelse med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet»⁵⁴.

Ved UiT har Universitetsstyret i forbindelse med fusjonen med Høgskolen i Tromsø og UiT vedtatt at alle studieprogram fra og med høsten 2009 skal være underlagt en faglig programledelse. Det er tre ulike mulige modeller man kan benytte seg av og det er fakultetene som, på bakgrunn av instituttenes innstillinger, bestemmer hvilken modell samt tidsressurs som skal brukes slik at det passer deres lokale forhold samt fagtradisjoner og nasjonale rammeverk i visse fagområder.

De tre modellene er; instituttleder er leder av programstyret, programstyreleder oppnevnes av instituttleder eller studieleder blir tilsatt av fakultetet etter innstilling fra instituttleder. I

⁵² [UiTs Kvalitetssystem for utdanning](#) godkjent av universitetsstyret den 25. oktober 2018 med ikrafttredelse 1. januar 2019.

⁵³ [St.meld. nr. 16 \(2016-2017\). Kultur for kvalitet i høyere utdanning](#), 80-83.

⁵⁴ [Forskrift 7. februar 2017 nr. 137 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning \(studietilsynsforskriften\)](#), §2-3 (3).

realiteten er mangfoldet av ordninger for ledelse av studieprogram langt større enn de tre modellene som universitetsstyret har vedtatt.

Ressurscenter for utdanning, læring og teknologi (Result) har gjort en kartlegging⁵⁵ av hvordan disse modellene fungerer i praksis i 2012 (spørreundersøkelse) og i 2014 (intervjuer med studieledere). Result viser at, uansett modellen for studieprogramledelse, er det drifts- og administrasjonsoppgaver som dominerer i studieprogramledernes hverdag ved UiT, noe som også er generelt bildet i UH-sektoren i Norge⁵⁶ og internasjonalt. Result påpeker at «om vi skal ta Kunnskapsdepartementet og NOKUT sine forventninger på alvor, må vi derfor spørre oss *om* det er mulig, og *hvordan* det er mulig, å flytte tyngdepunktet i studieprogramledelse slik at funksjonen blir mindre driftsfokusert og mer utviklingsfokusert, at det brukes mindre tid på koordinering og styring og mer på ledelse, innovasjon og kvalitetsheving»⁵⁷.

I 2019 gjennomførte Result dialogkonferansen om Ledelse av studieprogrammer ved UiT og ga ut en rapport⁵⁸ som beskriver studieprogramlederes utfordringer sammen med deres innspill på rammevilkår og incentiver som skulle kunne gjøre studieprogramledelse mer effektiv og attraktiv. Result gir også noen anbefalinger for hvordan disse tilbakemeldinger bør sees i sammenheng med utvikling av et framtidig kompetansetiltak for studieprogramledere.

3.1.1 Forslag til mandat og rammer for studieprogramledere

På bakgrunn av disse utredninger kom SEFUs faggruppe for utdanningskvalitet våren 2020 med en egen kumulativ utredning og et forslag til mandat og rammer for studieprogramledere. Forslaget ble diskutert i Strategisk utdanningsutvalg (SUV) og etter noen justeringer ble det

⁵⁵ Grepperud, Gunnar, Ådne Danielsen og Frank Holen. "[Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer](#)" (UiT Norges arktiske universitet, 2017)

⁵⁶ jf. Aamodt, Per-Olaf, Elisabeth Hovdhaugen, Bjørn Stensaker, Noline Frølich, Peter Maassen og Carmen From Dalseng. "[Utdanningsledelse: en analyse av ledere av studieprogrammer i høyere utdanning](#)". NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. *NIFU Arbeidsnotat 2016:10*.

⁵⁷ [Grepperud m.fl. op.cit. s.57](#)

⁵⁸ Tobiassen, Ann-Karin og Ådne Danielsen. "[Ledelse av studieprogrammer – Analyser og tiltak. Rapport fra dialogkonferanse om "Ledelse av studieprogrammer"](#)". (UiT Norges arktiske universitet, 2019).

behandlet av en arbeidsgruppe bestående av prorektor utdanning, avdelingsdirektør SEFU, prodekan utdanning fra HSL fakultetet med rektor som leder og SEFU som sekretariat. Videre kom det bearbejdet forslaget tilbake til SUV som ønsket seg en bred høring i organisasjonen før endelig vedtak.

Forslaget sørger for at:

- studieprogramlederrollen skal forvandles til en attraktiv og meritterende strategisk faglig lederrolle understøttet av adekvate faglige og administrative rammer,
- UiT vil likestille utdanningsledelse med forskningsledelse,
- ambisjonen for utdanningskvalitet i våre studieprogrammer vil bli satt langt høyere.

Forslaget tar høyde for den nye nasjonale virkeligheten innenfor høyere utdanning: for det første, er utdanningsvirksomheten strengere regulert enn forskningsvirksomheten og det stilles nokså omfattende krav til akkreditering av studietilbud⁵⁹ og tilknyttende fagmiljøer⁶⁰, herunder, som nevnt tidligere, krav til tydelig faglig ledelse av studietilbud med et definert ansvar for kvalitetssikring og -utvikling av studiet.

For det andre, opplever utdanningsvirksomheten også en betydelig fornyelse på insentivsidene. I 2018 har UH-sektoren fått en samlet nasjonal konkurransearena for utdanningskvalitet i det nye Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (DIKU). Mulighetene for ekstern finansiering av utdanningsutviklingsprosjekter – ofte i et studieprogramperspektiv – øker i likhet med utdanningsvirksomhetens status. Med dette forslaget til mandat og rammer for studieprogramledere vil UiT kunne omstille seg til å være i stand til å dra nytte av denne nye virkeligheten.

⁵⁹ [Forskrift 7. februar 2017 nr. 137 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning \(studietilsynsforskriften\)](#), §2-2.

⁶⁰ [Forskrift 7. februar 2017 nr. 137 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning \(studietilsynsforskriften\)](#), §2-3.

3.2 Kompetanseutviklingsprogrammet for studieprogramledere: pilotutgave

Basert på det nye foreslåtte mandatet og rammer for studieprogramledere, har en arbeidsgruppe bestående av representanter fra Seksjon for forskning og utdanningskvalitets (SEFU) faggruppe for utdanningskvalitet, Result, Avdeling for personal og organisasjon og prodekan utdanning fra NT-fakultetet utarbeidet et kompetanseutviklingsprogram for studieprogramledere som piloteres januar 2021 med avslutning i juni 2021.

Formålet med kompetanseutviklingsprogrammet er å bevisstgjøre studieprogramledere på egen rolle som endringsagent og sette dem i stand til å utøve deres mandat.

Både mindre erfarne og mer erfarne studieprogramledere ønskes velkommen til et og samme opplegg og i første omgangen vil programmet være dimensjonert for 30 deltakere med representasjon fra hvert fakultet.

Opplegget er modulbasert og tematisk vil modulene dekke områdene i det nye mandatet og løpet vil kulminere i grundige utkast til utviklingsplaner for de deltakende studieprogramlederes studieprogrammer.

Kompetanseutviklingsprogrammets pilotutgave vil måtte evalueres og kontinuerlig videreutvikles. Det vil måtte tas stilling til om programmet deretter vil kjøres 2 ganger om året. Videre representerer denne pilotutgaven en basiskomponent. For å underbygge studieprogramlederes evne som endringsagenter er det på mellomlang sikt også nødvendig å utvide programmet med en utviklingskomponent der deltakere vil kunne jobbe med et større endrings-/utviklingsprosjekt for eget studieprogram under personlig mentoroppfølging. Et slikt prosjekt kan være basert på utviklingsplanen deltakere utarbeider i basiskomponenten. I utviklingskomponenten er det tenkt at deltakere også vil kunne ha tilgang til erfaringsdeling med andre deltakere og valg av temaer for workshops/seminarer som de ønsker å fordype seg i. Utviklingskomponenten vil derfor ta lengre tid å få på plass.

Selv om grunnlaget for vesentlig forbedrete studieprogrammer nå er lagt, vil resultatene av utviklingen ta noen år for å komme til syne. I mellomtiden er det kritisk å følge med på studieprogramlederes utvikling, bygge ut deres kapasitet som endringsagenter og skape en institusjonell arena for dem. Dette vil kunne ivaretas gjennom å starte opp et forum for alle

studieprogramledere ved UiT som vil treffes årlig for faglige samlinger, erfaringsdeling og drøfting av arbeidssituasjonen og utfordringene etter innføring av det nye mandatet og rammer.

Som vi vil klart se av dataanalysen i avsnittene «Kvantitative indikatorer» og «Hvilken innvirkning har programdesign og -ledelse på Læringsutbytte» er det åpenbart at studieprogramledere og programmenes fagmiljø står overfor en stor utviklingsjobb.

I følgende kapittel vil vi se på fakultetenes tilbakemeldinger på området programdesign og -ledelse som kom fram i kvalitetsdialogen mellom fakultetene og rektoratet våren 2020.

3.3 Fakultetenes kvalitetsmeldinger: hva lykkes fakultetene godt med på dette kvalitetsområdet, og hva synes fakultetene er utfordrende?

Fakultetenes særegenhet og heterogenitet gjenspeiles tydelig i deres kvalitetsmeldinger, så også på kvalitetsområdet programdesign og -ledelse. Allikevel er de felles trekk som kommer fram et uttrykk for studieprogramlederrollens lange historie preget av utydelig og mer koordinerende og rapporterende enn faglig mandat og trangt handlingsrom. Det er videre noen felles grep fakultetene tar for å bedre situasjonen, blant disse er oppretting av fora for studieprogramledere og/eller utdanningskvalitet på institutt- og fakultetsnivå.

I dette kapittelet vil vi se på utvalgte eksempler fra noen fakulteter.

Ved BFE-fak fremkommer et bilde av en sterkt kvalitetsorientert kultur der fakultetet og dets tre institutter er proaktive med tiltak for å stadig forbedre og utvikle utdanningskvaliteten med vekt på både pedagogikk og programledelse tilpasset egne målsetninger samt utdanningenes egenart.

Selv om ikke det betyr et fravær av utfordringer, er det «dekanens vurdering at BFE-fak aldri har jobbet så strukturert og samlet om utdanningskvalitet som nå, både samlet som fakultet, på det enkelte institutt og på program- og emnenivå».

I tråd med egne strategier og planer har BFE-fak sammenstilt et sett med kvantitative parametere som de overvåker for fakultetets 22 studieprogrammer. Her ser vi at det fokuseres

på søkere per studieplass, gjennomføringsgrad, internasjonalisering og alt i alt tilfredshet med programmet som per Studiebarometeret.

Når det gjelder faglig utdanningsledelse og kollegialt samarbeid, har BFE gjennomført følgende utviklingstiltak:

BFE – Positiv utvikling innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

- Faglig ledelse og kollegialt samarbeid:

- På alle tre instituttene har det i inneværende strategiperiode blitt utviklet bedre strukturer for ledelse og utvikling av programmer. Disse endringene har hatt som formål å koble diverse utviklingsprosjekter tettere til linja og programmene som helhet, «avprivatisere» emner, og generelt sørge for hensiktsmessige arenaer for å jobbe med utviklingsarbeid.
- På Handelshøyskolen i Tromsø (HHT) har det blitt etablert utdannings- og utviklingsteam (UUT) for hvert fagområde på tvers av campuser.
- Ved Norges fiskerihøyskole (NFH) har en av nestlederne fått et særlig ansvar for utdanning, og det har blitt oppnevnt studieprogramledere for alle program (tidligere var dette instituttleder). Dette har gitt nytt driv i kvalitetsarbeidet på programmene.
- Også ved Institutt for arktisk og marin biologi (AMB) har en nestleder fått et særlig ansvar for utdanning. I tillegg har instituttet etablert «kurskafeer» som arbeidsmetode for fagfelleevaluering av undervisning og studieprogram.
- I tillegg til instituttens egne arbeid har det i 2019 blitt etablert en felles strategisk arena for arbeidet med utdanningskvalitet på BFE-fak. Dette omtales som KAUK (kommissariat for utdanningskvalitet), og ledes av prodekan utdanning. Hensikten er å sikre koordinering og erfaringsdeling mellom instituttene. Instituttene har ulike profiler på sine programmer, ulike styrker og utfordringer. Ved å jobbe sammen på tvers utnytter vi ressursene bedre, og slipper å utvikle noe som allerede finnes. Et av tiltakene KAUK arbeider med, er å arrangere en felles fagdag for utdanningskvalitet for hele fakultetet høsten 2020.

BFE-fak merker også følgende utfordringer:

BFE - Utfordringer innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

- Arbeidet med faglig ledelse av studieprogram og kollegialt samarbeid er ikke ferdigstilt enda, det pågår en prosess for å finne den beste løsningen for programkoordinering samt arbeidsdeling mellom programledelse, programstyret og studieadministrasjonen.
- En felles utfordring er å involvere studenter tettere i utviklingsarbeidet.
- En annen felles utfordring er at UiT sin forskrift for bruk av arbeidstid ikke gjenspeiler den type utviklingsarbeid som nå forventes. BFE håper oppfølgingsarbeidet av den gruppen som er nedsatt for å se på dette gis prioritet. Dette henger også sammen med ønsket om å inkludere pedagogisk utviklingsarbeid i karriere- og arbeidsplaner (se under).

Helsefaks blanding mellom utfordringer og framganger i utviklingen av utdanningskvaliteten virker å være tyngre på utfordringssiden med eksterne faktorer som enten plasserer en ekstra reguleringsbyrde (f. eks. RETHOS) eller skaper uforutsigbarhet rundt planlegging og gjennomføring av studietilbud (antall tilgjengelige praksisplasser som bestemmer hvor mange som kan tas opp resulterer i at kandidatmåltall på enkelte program ikke oppnås).

Likevel klarer Helsefak å dra noen nytte av selv de eksternt pålagte faktorer og omstendigheter. Slik har for eksempel utfordringen med RETHOS (regjeringens nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene) også klart å ha en positiv effekt på samhandling mellom fakultetets studieledere:

HELSEFAK – Positiv utvikling innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

Fakultetet har i fjor høst opprettet et forum for utdanningsledelse. Idéen har oppstått under arbeidet med felles læringsressurser som en følge av RETHOS. Fakultetet opplever i dette forum en form for samhandling mellom studieledere som ikke har vært der tidligere. Det

kan godt tenkes at det også i framtiden vil åpne for tverrfaglig samarbeid, når RETHOS-arbeidet er avsluttet.

Helsefak har videre opplevd noen utfordringer på dette kvalitetsområdet som dog vil korrigeres som følge av UiTs nye foreslåtte institusjonsomfattende mandat og rammer for studieprogramledere omtalt i begynnelsen av dette kapittelet:

HELSEFAK - Utfordringer innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

- Master in Public Health ga tilbakemelding om at stillingsandelen som settes av til utdanningsledelse er for lav for å kunne ivareta faglig ledelse og utvikling.
- Bioingeniørutdanningen har nedsatt et programstyre, men funksjonen er enda ikke synlig for medlemmene.

Også HSL har valgt å etablere et forum for studie- og programstyreledere på fakultetsnivå.

HSL - Positiv utvikling innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

Under ledelse av prodekan for utdanning er det etablert et forum for studie- og programstyreledere som tar sikte på møter en gang i semesteret. Forumet fungerer som samlingspunkt for målgruppen for drøfting av ulike problemstillinger knyttet til studiekvalitet og til ledelse og utvikling av studieprogram.

Av de utfordringene som fakultetene melder fra om ser vi videre at UMAK har en hel del administrative og koordineringsrelaterte utfordringer i forvaltning av studieprogrammer. Disse vil kunne korrigeres gjennom det nye foreslåtte mandatet for studieprogramledere og de nye støttende rammene rundt rollen.

UMAK - utfordringer innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

- Det er per i dag ikke en direkte kopling mellom det enkelte studieprogram og en rolle som studiekonsulent/kontaktperson/koordinator.
- Innenfor musikkutdanningene har det på faglig side heller ikke vært en gjennomgående praksis å delegere ansvar for enkelte studieprogram fra instituttleder/programstyre til fagansatte, både av ressursmessige og formelle hensyn.
- Det har også stadig oppstått behov for å fordele oppgaver knyttet til drift og oppfølging/videreutvikling av det enkelte studieprogram. Ovennevnte har i noen grad gitt seg utslag i lang saksbehandlingstid, svikt i sikring av dokumentasjon/likebehandling og oppfølging av faste studieadministrative oppgaver med tidsfrist.
- Utfordringer med intern koordinering og planlegging på både Musikkonservatoriet og Kunstakademiet.

NT-fak har i sin tur vært observant på instituttenes vedvarende utfordring med formulering av gode læringsutbyttebeskrivelser, hvilket egentlig er en del av fagmiljøenes studieprogramdesignsarbeidet, men ofte sees på av dem som en administrativ oppgave. NT-fak har vært proaktiv med å iverksette et korrigerende tiltak.

Videre ser NT-fak også behovet for å få synliggjort for studieprogramledere informasjonen om studieprogrammene som verktøyet Tableau gir.

Begge utfordringene vil nå kunne korrigeres på institusjonsnivå gjennom det foreslåtte nye mandatet for studieprogramledere og tilhørende kompetanseutviklingsprogrammet samt den forestående innføringen av kvantitative indikatorer på alle kvalitetsområder i UiTs kvalitetssystem.

NT-fak - utfordringer innen kvalitetsområdet programdesign og -ledelse:

- Fakultetet har over tid sett at det er utfordringer for instituttene i arbeidet med å utvikle gode læringsutbyttebeskrivelser for studieprogram. Våren 2019 arrangerte fakultetet workshop i NKR for å heve kompetansen på feltet hvor både fakultetsadministrasjonen, faglige ansatte og administrative ansatte ved instituttene deltok. Fakultetet ønsker at arbeidet løftes videre opp i studieplanarbeidet framover.
- Fakultetet vil i større grad ta i bruk Tableau for å få mer enhetlig data i studiekvalitetsarbeidet. Heving av kompetanse og kjennskap til verktøyet blant studieprogramledelsen vil kreve behov for opplæring. Det etterlyses formelle opplæringsmuligheter for studieprogramledelse av flere institutter, og fakultetet ønsker å fremme muligheten for slik opplæring i regi av UiT eller andre tilbydere for UH-sektoren.

Mens dette kapittelet bygget på fakultetenes kvalitative observasjoner, vil vi i følgende kapittelet se på hva kvantitativ informasjon kan fortelle oss om hvordan det står til med kvalitetsområdet programdesign og -ledelse fra studentperspektivet.

3.4 Kvantitative indikatorer for kvalitetsområdet programdesign og -ledelse⁶¹

SEFUs faggruppe for utdanningskvalitet har i forbindelse med UiTs nye kvalitetssystem utviklet en del kvantitative indikatorer for hvert kvalitetsområde, så også for programdesign og -ledelse. Det presiseres at disse indikatorer er indirekte signaler om status på kvalitet snarere enn direkte uttrykk for kvalitet. Indikatorene kan også ikke fortelle oss *hvorfor* et fenomen er eller oppfattes å være på en bestemt måte, men bare gi et deskriptivt, begrenset og tidsbundet bilde av situasjonen. Indikatorene på hvert kvalitetsområde vil bli justert og lansert i løpet av våren 2021, og i dette avsnittet vil vi kun se på et ikke-uttømmende utvalg av disse.

⁶¹ Alt datagrunnlag som det refereres til finnes i vedlegget til kapittelet programdesign og -ledelse.

I dette kapitlet vil vi dermed se på følgende indikatorer fra respektive datakilder: den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet (fra Studiebarometeret 2019 (et spørsmål); tilbakemelding og veiledning (fra Studiebarometeret 2019 (indeksskår fra 3 spørsmål); Læringsmiljø: miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet (fra Studiebarometeret 2019 (et spørsmål); utreisende studentmobilitet (fra STAR-UTV1-rapport basert på FS-data (Andel kvalifikasjoner med utveksling 2015-2019).

Videre medfører selve datagrunnlaget en del begrensninger. Unntatt på indikatoren internasjonalisering, er datagrunnlaget den årlige nasjonale Studiebarometer-undersøkelsen⁶² for studenter. Begrensningen i et slikt datagrunnlag er at svarene som gis er studentenes *subjektive oppfatninger* om egen tilfredshet med ulike aspekter av programmene de går på. Subjektiviteten påvirkes ytterligere av tidspunktet for datainnsamlingen, hvilket er det tredje semesteret for både bachelor- og masterprogram. Mens det i tredje semesteret av et masterløp (når man er nesten ferdig med studiet) er sannsynlig at respondentene har tilstrekkelig kunnskap om, erfaring med og helhetlig forståelse av fagområdet, yrkeslivet og andre faktorer, er det ikke like sannsynlig i det tredje semesteret av et bachelorløp.

Til slutt er det viktig å bemerke at det ikke finnes data fra UiTs alle 268 studieprogrammer, men kun fra de der det var nok respondenter for å bevare anonymiteten i Studiebarometeret. Videre er årsstudier, 1-2 semesterstudier, ph.d.-studier og videreutdanning ekskludert fra Studiebarometeret.

I denne rapporten vil vi begrense oss til å se på bachelorprogram, toårige masterprogram samt femårige integrerte masterprogram og profesjonsstudier (de siste to kommer som en samlet datakategori i Studiebarometeret).

Som nevnt, stilles det i Studiebarometeret spørsmål om studentenes subjektive oppfatninger om egen tilfredshet med ulike aspekter av programmene de går på. Det kan, for eksempel, være i form av spørsmål om hvor enig respondenten er i en rekke påstander, hvor tilfreds

⁶² Detaljert informasjon om Studiebarometerets utforming finnes på <https://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2> .

respondenten er med en aspekt av studieprogrammet, i hvilken grad respondenten opplever eller mener at studieprogrammet har en bestemt kvalitet. Svarskalaen som brukes i slike spørsmål er en Likert skala og går fra 1 til 5, der 1 er lavest mulig tilfredshet/enighet i en påstand og 5 høyest mulig tilfredshet/enighet i en påstand.

Studiebarometeret har videre også en del faktaspørsmål (for eksempel, om estimering av egen tidsbruk på studiet eller om hvor ofte man har fått tilbakemelding fra fagansatte på sitt arbeid), men disse vil ikke bli sett på her.

I denne rapporten har vi valgt å tolke verdier under 3 som urovekkende. Videre tolker vi verdier på 3-3,5 som «middels gode»/ «middels tilfreds», verdier på 3,6-3,9 som «gode»/ «godt tilfreds» og verdier på 4-5 som «veldig gode»/ «veldig godt tilfreds». Det presiseres at dette er vår egen tolkning og at dette ikke vurderes ellers av Studiebarometeret.

All informasjon fremstilt her vil være fra Studiebarometeret 2019.

Informasjonen om begrensninger i datagrunnlaget og vår tolkning av verdier fra Studiebarometeret i dette kapittelet gjelder også for det påfølgende kapittelet Hvilken innvirkning har programdesign og -ledelse på læringsutbytte.

3.4.1 Den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet

Spørsmålet om hvor tilfreds studentene er med den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet er et av de fire spørsmålene i kategorien *Organisering* der de øvrige spørsmålene omhandler tilfredsheten med tilgjengeligheten og kvaliteten på informasjonen om studieprogrammet samt den administrative tilretteleggingen.

Den oppfattede faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet vil kunne gi en indikasjon om kvaliteten på studieprogramdesignet samt hvorvidt kunnskapstilegnelsesforløpet i studieprogrammet er synliggjort og forståelig for studentene. Dette faller dermed direkte under studieprogramleders ansvar.

Samlet sett, oppleves den faglige sammenhengen mellom emnene som veldig god på tvers av alle programmer. De to lavest scorende kategoriene (under 3 og mellom 3-3,5) utgjør ikke mer enn ca. en tredjedel, mens de to høyest scorende kategoriene (3,6-3,9 og over 4) utgjør ca. 65%. Dette gode bildet er likt på tvers av alle nivåer og det som er spesielt gledelig er at

ingen program blant de 14 femårige integrerte mastergrader samt profesjonsstudier som vi har data på scorer under 3.

3.4.2 Tilbakemelding og veiledning

Kategorien *Tilbakemeldinger* i Studiebarometeret består av spørsmålet hvor tilfreds studentene er med fire aspekter:

- Antall tilbakemeldinger de får fra faglig ansatte på deres arbeid
- De faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på deres arbeid
- Faglig veiledning og diskusjoner med faglig ansatte
- Medstudenters evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på deres arbeid.

Det er kun scorene på de tre første aspekter som danner indeksen som kalles *Tilbakemeldinger* i Studiebarometeret og som vi i denne rapporten kaller for indeks Tilbakemelding og veiledning.

Her er helhetsbildet noe mindre oppmuntrende enn på faglig sammenheng mellom emnene og overordnet kan man fastslå at det gjennomgående er en middels tilfredshet med de faglige ansattes tilbakemeldinger og veiledning.

Det er videre en interessant forskjell mellom tilfredsheten med tilbakemelding og veiledning på bachelornivå og masternivå. Mens det på bachelornivå er ca. en fjerdedel av programmene som får en urovekkende score på under 3, er det også ca. en femtedel som får en veldig høy score på 4-4,7. Resten ligger på en middels 3-3,5 (en tredjedel) og god 3,6-3,9 (ca. en fjerdedel).

På masternivå er det imidlertid ingen programmer som får en score på under 3, men heller ingen som får en score på over 3,9.

Her ser man at studieprogramledere med fordel kunne mobilisere fagmiljøene tilknyttet studieprogrammene (spesielt emneansvarlige) til å reflektere over hvordan tilbakemeldinger og veiledning ytes og forsøke å minimere forskjellene mellom fagene i programmet. Dette vil

naturligvis være krevende i store fellesfag med mange studenter, men selv der er det mulig å introdusere noen gruppeorienterte former for tilbakemelding og veiledning.

3.4.3 Læringsmiljø: miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet

I Studiebarometeret stilles det en rekke spørsmål om tilfredshet med det sosiale og faglige miljøet blant studentene på programmet samt miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet. Sammen med spørsmål om tilfredshet med fysisk infrastruktur, bibliotek og bibliotekstjenester, IKT-tjenester danner disse indeksen Læringsmiljø i Studiebarometeret.

I denne rapporten vil vi se kun på spørsmålet om tilfredshet med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet for å kunne skille ut det som er mulig å påvirke for studieprogramledere og fagmiljøene tilknyttet studieprogrammene.

Overordnet kan man se at de fleste studenter er godt tilfredse med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet, men på bachelornivå er kontrastene mellom de mest og de minst fornøyde studenter større sammenlignet med masternivået. Imidlertid er nivået av tilfredshet hos de mest fornøyde på masternivået samlet sett lavere enn hos de mest fornøyde på bachelornivået.

På bachelornivå scorer 16% av programmene urovekkende lavt under 3, og sammen med ca. en fjerdedel som scorer middels, er det da 42% av bachelorprogrammene med lav til middels tilfredshet med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte. Dette kontrasterer nokså mye med, samlet sett, 58% av programmene som scorer både godt (ca. en tredjedel) og veldig godt (også ca. en tredjedel).

Når det gjelder toårige masterprogram, er det, gledelig, ingen som scorer under 3, men 43% er fortsatt kun middels tilfreds, mens 57% er godt og veldig godt tilfreds.

På femårige masterprogram og profesjonsstudier er det en ganske lignende fordeling der ca. 35% er middels tilfreds og ca. 65% er godt til veldig godt tilfreds.

Mens det er krevende å gi definitive anbefalinger i et slikt kontrasterende bilde, kan man konstatere at forbedringspotensialet på alle nivåer er nokså romslig.

3.4.4 Utreisende studentmobilitet

Via Bologna-prosessen har Norge forpliktet seg til et mål om at 20% av studentene skal ha et studieopphold i utlandet. Rapporten *Norske studenter på utveksling* fra Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning⁶³ viser at det var i gjennomsnitt 15,5% på landbasis av de studentene som ble uteksaminerte fra norske universiteter og høyskoler i 2015, 2016 og 2017, som hadde vært på utveksling i minst tre måneder i løpet av sin studietid.

Videre bemerker DIKUs rapport at «det er store forskjeller mellom institusjoner og fagområder, og at landsgjennomsnittet på 15,5 prosent skjuler en kompleksitet som må tas hensyn til, dersom man ønsker å øke studentmobiliteten». Det konstateres videre at «sju institusjoner har en mobilitetsandel på 20 prosent eller mer, altså i tråd med det politisk fastsatte målet for 2020. I den andre enden av skalaen finner vi ni institusjoner med en mobilitetsandel under 10 prosent». Her påpeker rapporten at det er viktig å ta hensyn til særegenheter hos institusjoner og i fagområder samtidig som det uttrykker at «tallene tyder på at nøkkelen til økt studentmobilitet ligger i organisering og gjennomføring av det enkelte studieprogrammet. Forskjellene mellom integrerte løp og studier organisert som bachelor/master er eksempelvis så store og systematiske at selve organiseringen må være en del av forklaringen».

I stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* heves ambisjonen i det langsiktige perspektivet til at så mye som 50% av alle studenter skal på utveksling i minst tre måneder i løpet av studieprogrammet⁶⁴.

⁶³ Haugen, Arne og Dag Stenvoll. «[Norske studenter på utveksling](#)». Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku). *Diku rapportserie 01/2019*.

⁶⁴ Larsen, Hege og Eva Tønnesen. «[Ber Nybø vurdere virtuell utveksling og godta kortere utenlandsopphold](#)». *Khrono*. 29.01.2019.

Kunnskapsdepartementet mener at «Internasjonalisering er en forutsetning for å sikre kvalitet i norsk forskning og høyere utdanning og for utvikling av gode og internasjonalt orienterte studieprogrammer. Internasjonalt samarbeid er også sentralt for å møte store globale samfunnsutfordringer. Aktiv deltakelse i internasjonale programmer og samarbeid er avgjørende for å nå de nasjonale målene i langtidsplanen»⁶⁵.

I styringsdialogen med UiT i juni 2020 hadde Kunnskapsdepartementet uttrykt at UiT har stort potensial for økt bruk av Erasmus+ programmet. Andelen utreisende utvekslingsstudenter på Erasmus+ har økt jevnt de to siste årene, men ligger fortsatt et stykke bak målet for 2019 og langt bak gjennomsnittet for de statlige institusjonene. Kunnskapsdepartementet ba UiT om å bygge videre på erfaringene med global mobilitet til å utvikle søknader om kapasitetsbygging.

Den varslede stortingsmeldingen om internasjonal studentmobilitet skulle ha blitt lagt fram våren 2020, men ble utsatt til november 2020. Av høringsinvitasjonen kommer det fram at «ambisjonen med meldingen er å skape en kulturendring i universitets- og høyskolesektoren, slik at mobilitet blir en integrert del av alle norske studieprogrammer»⁶⁶.

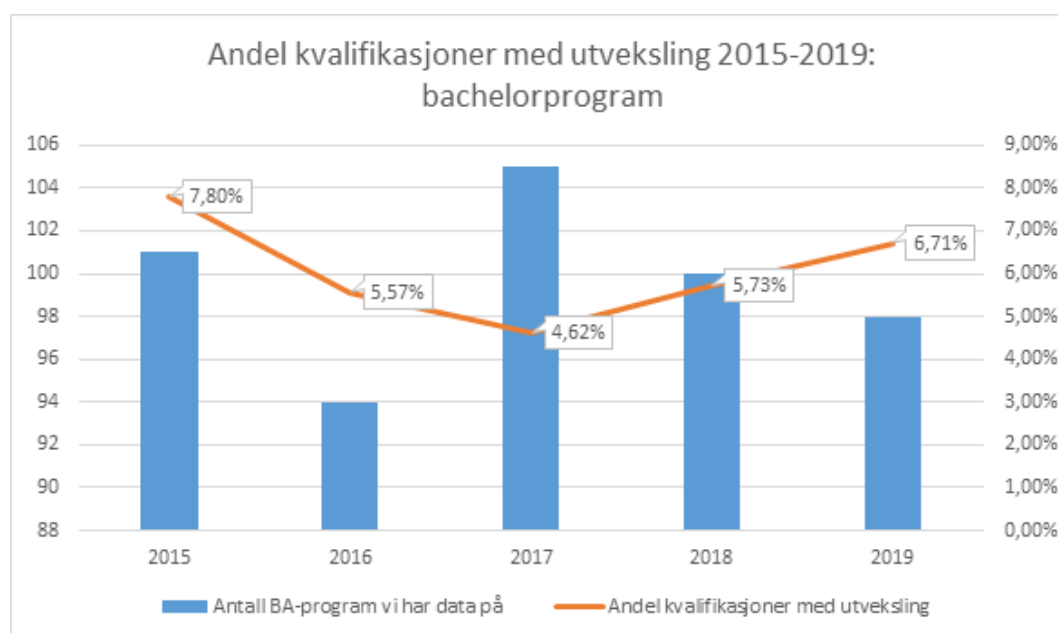
Når vi ser på statistikken om andel kvalifikasjoner med utveksling oppnådd ved UiT i 2015-2019, er det åpenbart at, uansett hvilken vei den forestående stortingsmeldingen vil vise etter høringen, har UiT langt på vei et stykke å gå for å få flere studenter ut på kvalitetssikrede studieopphold i utlandet.

Dette vil ikke være mulig å gjennomføre uten studieprogramledernes iherdige arbeid. Det nye foreslåtte mandatet for studieprogramledere vil ivareta dette og internasjonalisering betegnes som et område som studieprogramledere skal vie spesiell oppmerksomhet til i utviklingsplanene for studieprogrammer.

⁶⁵ Kunnskapsdepartementet. Statsbudsjettet for 2020, kap. 260. [Tildelingsbrev for Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet](#), s.3.

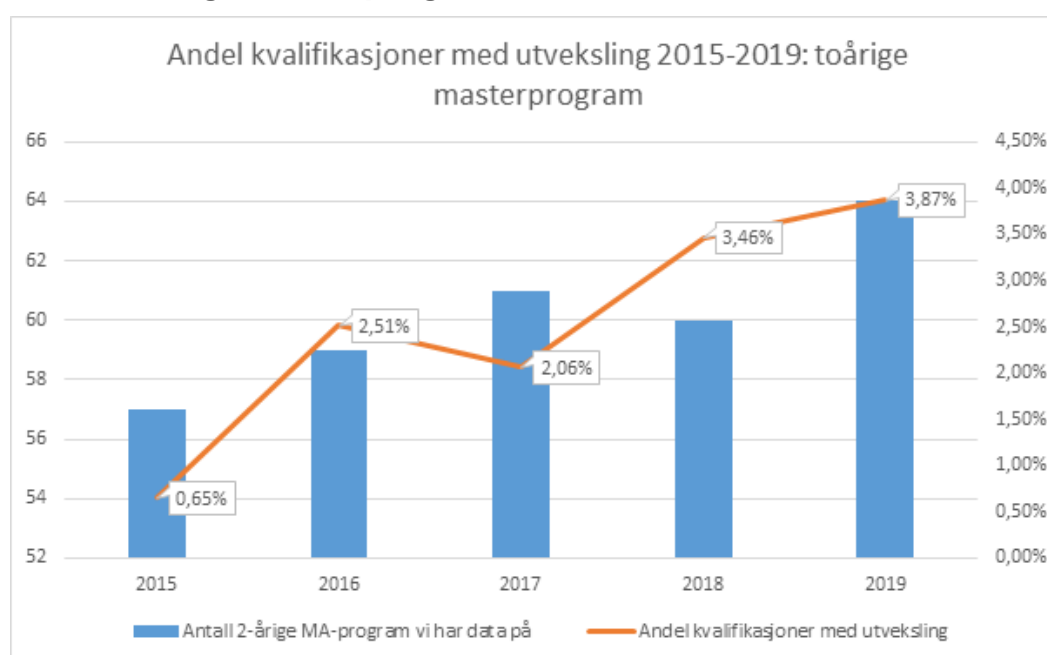
⁶⁶ Regjeringen. [Høringsbrev: Invitasjon til å komme med innspill til stortingsmeldingen om internasjonal studentmobilitet](#).

3.4.5 Bachelorprogram



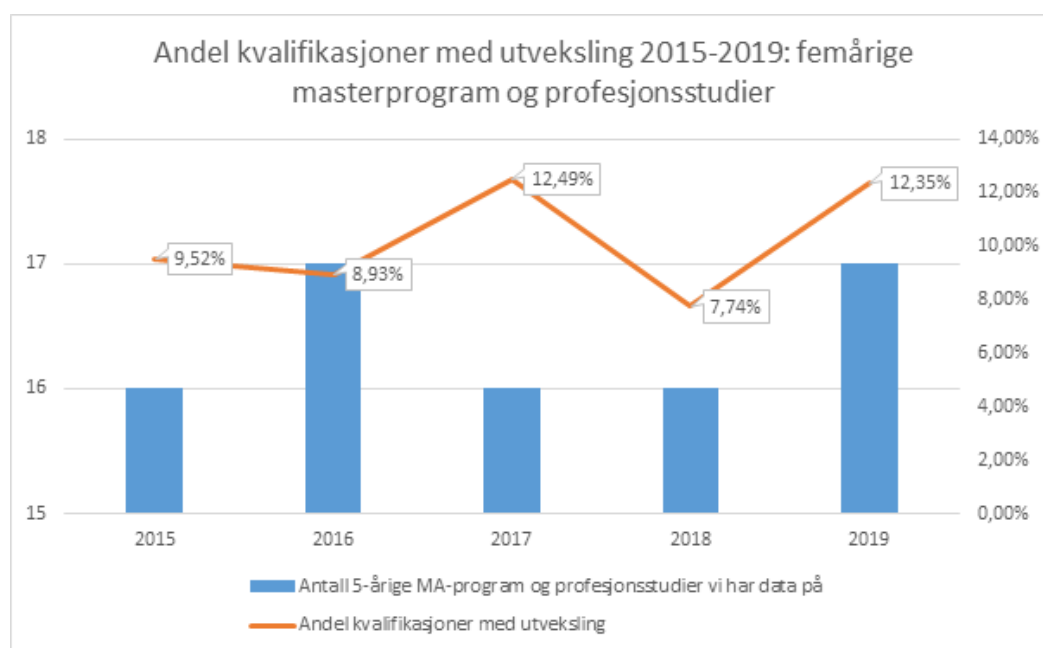
Figur 24 – Andel kvalifikasjoner med utveksling 2015-2019: bachelorprogram ved UiT, Kilde: Felles studentsystem (FS)

3.4.6 Toårige masterprogram



Figur 25 – Andel kvalifikasjoner med utveksling 2015-2019: toårige masterprogram ved UiT, Kilde: Felles studentsystem (FS)

3.4.7 Femårige integrerte masterprogram og profesjonsstudier

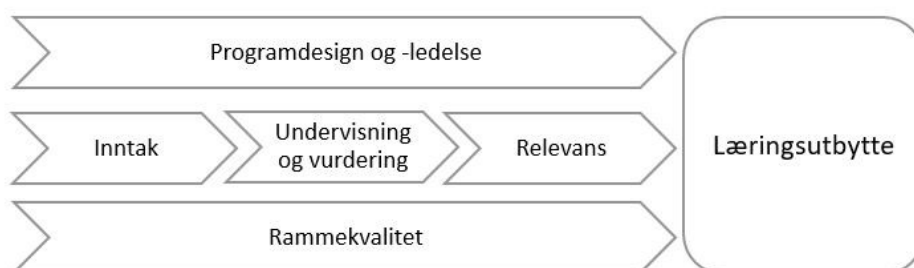


Figur 26 – Andel kvalifikasjoner med utveksling 2015-2019: femårige integrerte masterprogram og profesjonsstudier ved UiT, Kilde: Felles studentsystem (FS)

Dataene om situasjonen med internasjonalisering ved UiT er i tråd med funn i DIKUs rapport der 5-årige integrerte masterprogram og profesjonsstudier har markant høyere internasjonal studentmobilitet enn alle de andre typer program.

3.5 Hvilken innvirkning har programdesign og -ledelse på læringsutbytte?

Illustrasjonen av kvalitetssystemet viser at læringsutbytte er summen av alle tiltak og all innsats innenfor alle de andre fem kvalitetsområder.



I følgende kapittel vil vi gå gjennom datafunn fra undersøkelsen Studiebarometeret 2019 som omhandler studentenes opplevde tilfredshet med eget læringsutbytte fordelt på 10

kategorier: egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid; evne til refleksjon og kritisk tenking; evne til å arbeide selvstendig; evne til å tenke nytt; kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning; muntlig kommunikasjonsevne; samarbeidsevne; skriftlig kommunikasjonsevne; teoretisk kunnskap; yrkes- og fagspesifikke ferdigheter.

Vi vil diskutere funnene og foreslå måter for studieprogramledere å ivareta læringsutbytte på.

3.5.1 Læringsutbytte

I studiebarometeret stilles spørsmålet om hvor tilfreds studentene er med eget læringsutbytte hittil i studiet. Skalaen på tilfredshet går mellom 1 og 5 der 1 er «ikke tilfreds» og 5 er «svært tilfreds». I det følgende vil vi se på gjennomsnittsverdier for alle læringsutbytte-kategorier og alle bachelor- og masterprogrammer vi har data på.

Overordnede betraktninger

Av gjennomsnittsverdiene kommer det tydelig fram at det svakeste oppfattede læringsutbyttet på alle bachelorprogram gjelder *egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid* (som scorer **rett under 3**) samt *kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning* (som scorer så lite som 3,22).

Dette er urovekkende gitt at studietilsynsforskriften stiller krav til at studietilbud i universitetsutdanningen «skal ha relevant kobling til forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid og faglig utviklingsarbeid»⁶⁷.

Man skulle kunne tenke at dette skyldes at Studiebarometeret gjennomføres relativt tidlig i bachelorløpet (i tredje semester), men, som vi vil demonstrere senere, viser dataen den samme tendensen på masternivå for integrerte femårige masterprogram samt profesjonsutdanninger der scorene er aggregert fra både de som er i tredje semesteret og de som er i det nest siste og der Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) stiller høyere krav til læringsutbyttet på masternivået.

⁶⁷ [Forskrift 7. februar 2017 nr. 137 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning \(studietilsynsforskriften\)](#), §2-2 (6).

Denne tendensen gjelder dog ikke toårige masterprogram, men de kommer fortsatt ut med en lav score på 3,04 på *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter*.

Med tanke på datagrunnlagets begrensninger nevnt i det foregående kapittelets innledning, er det fornuftig å tolke disse funnene med forsiktighet. Likevel er det på sin plass å se på dem i systemperspektiv og stille spørsmål ved utdanningssystemets evne til å sette fokus på formidling av kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning samt på læringsformer som muliggjør å få egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid tidligere i løpet av studiene og praktisere denne ferdigheten hyppigere og lengre.

I systemperspektivet er studieprogramlederens fagnære granskning sammen med studieprogrammets fagmiljø helt avgjørende for å kunne forstå de underliggende årsaker til hvorfor dataene viser dette bildet. Studieprogramledere må i denne sammenhengen vurdere hvorvidt det enkelte studieprogramdesignet trenger forbedringer og/eller hvorvidt det er snarere tilfelle at visse aspekter må synliggjøres tydeligere overfor studentene. Slike aspekter kan være kunnskapstilegnelsesforløpet, bevissthet på ferdigheter, studentenes individuelle faglige identitet innenfor studieprogrammets fagområde samt studieprogrammets faglige profil.

Det skulle videre kunne tenkes at lav oppfattet tilfredshet med *kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning* samt *egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid* skulle kompenseres med en høyere tilfredshet med *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter* i stedet, men den sistnevnte kategorien oppfattes, urovekkende nok, som den tredje svakeste læringsutbyttekategorien og ligger på 3,37.

Dette bildet står i kontrast til at studentene oppfatter å være godt tilfreds med deres læringsutbytte på generiske ferdigheter som *evne til refleksjon og kritisk tenkning* (3,84) og veldig godt tilfreds med *samarbeidsevnen* (3,94) samt *evnen til å arbeide selvstendig* (4,06).

Studentene er videre godt tilfredse med læringsutbyttet når det gjelder en rekke andre generiske ferdigheter som *evnen til å tenke nytt* (3,65), *muntlig kommunikasjonsevne* (3,69) *teoretisk kunnskap* (3,7) samt *skriftlig kommunikasjonsevne* (3,72).

3.5.2 Toårige masterprogram

For toårige masterprogram er bildet mye mer optimistisk og nivået på nesten alle scorene er samlet sett høyere. Det som virkelig skiller seg ut, er dog at scoren *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter* faktisk faller ned fra allerede ikke så høye 3,37 på bachelornivå til bekymringsverdig lave 3,04 på toårige masterprogram. Her kompenseres det med at *kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning* samt *egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid* går opp til et respektabelt nivå sammenlignet med de kritisk lave scorene på bachelorprogrammene.

3.5.3 Femårige masterprogram samt profesjonsutdanninger

For femårige integrerte masterutdanninger og profesjonsutdanninger er bildet mer likt bachelorprogram gitt at også her er de tre lavest scorende typer læringsutbytte *egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid*, *yrkes- og fagspesifikke ferdigheter* og *kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning*, selv om verdiene på disse tre ligger ca. 0,2 poeng høyere enn på bachelornivå.

Videre er det interessant å se at, selv om *evne til å tenke nytt* ligger på nesten samme nivå på bachelor (3,65), toårig master (3,69) og femårig master og profesjon (3,55), så scorer det sistnevnte allikevel lavest.

3.6 Forslag til tiltak

Området programdesign og -ledelse vil måtte følges opp nøye med tanke på videreutvikling og justeringer. Også kulturendringen på området vil kreve sterk og bevisst lederstøtte på fakultetene og instituttene og vil ta mye lengre tid enn den lange og pågående prosessen for å få på plass det nye mandatet og rammene for studieprogramledere. Av datafunnene presentert her er det åpenbart at behovet for det nye mandatet, slik det er formulert i forslaget, er stort, og at ingen andre aktører i UiTs kvalitetssystem enn studieprogramledere er i nærheten av å kunne ivareta dette mandatet på studieprogramnivå.

1. Evaluere og kontinuerlig videreutvikle pilotutgaven til kompetanseutviklingsprogrammet for studieprogramledere (basiskomponent).
Etablere basiskomponenten som et fast tilbud. Utarbeide utviklingskomponent der studieprogramledere vil kunne jobbe med et større utviklingsprosjekt for eget

studieprogram under personlig mentoroppfølging. Ansvar: SEFUs faggruppe for utdanningskvalitet og Result.

2. Etablere et uformelt institusjonelt forum for studieprogramledere. Gjennomføre en spørreundersøkelse for alle med studieprogramlederfunksjonen ved UiT for å fange opp hvorvidt endringene på området programdesign og -ledelse følger intensjoner og ambisjoner som kommer fram av det foreslåtte mandatet og rammer og eventuelle situasjoner som trenger korrigering. Ansvar: SEFUs faggruppe for utdanningskvalitet.
3. Gjennomfør en ph.d.-studentundersøkelse for å rette opp i mangel av informasjon om utdanningskvalitet hos denne gruppen studenter (ca. 900). Ansvar: SEFUs faggruppe for utdanningskvalitet.
4. Utrede årsakene bak studentenes opplevde tilfredshet med læringsutbyttet, og da spesielt de utfordrende scorene på yrkes- og fagspesifikke ferdigheter, kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning samt egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid og iverksette passende korrigerende tiltak. Ansvar: Fakultetene.
5. Utrede årsakene bak studentenes opplevde middels nivå av tilfredshet med tilbakemeldinger og veiledning fra faglig ansatte samt tilfredshet med miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet og iverksette passende korrigerende tiltak. Ansvar: Fakultetene
6. Følge opp og tilpasse fakultetenes handlingsplaner for mobilitet i tråd med anbefalinger knyttet til Covid-19 situasjonen. Utarbeide en felles handlingsplan for internasjonal studentmobilitet ved UiT i samsvar med den kommende Stortingsmeldingen om internasjonal studentmobilitet. Ansvar: Seksjon for internasjonalt samarbeid.

4 Inntakskvalitet

Inntakskvalitet handler om en kombinasjon av de forutsetningene og faglige forkunnskapene studentene har med seg når de begynner ved UiT og hvordan utdanningene legger til rette for en god studiestart for studentene. God sosial og faglig integrering og utvikling av studentenes læringsstrategier og studiemotivasjon bidrar til at studentene ved UiT får en god førsteårsopplevelse. Inntakskvalitet er ett av de viktigste områdene å jobbe med for å forhindre frafall av studenter og forbedre gjennomstrømmingen og studiepoengproduksjonen. Dette blir også påpekt og gått nærmere inn på i kapitlet om frafall. For å ivareta god inntakskvalitet er det viktig å:

- Formidle oppdatert og relevant informasjon om utdanningene
- Ha en god og effektiv rekrutteringsprosedyre
- Forberede studentene på kravene høyere utdanning stiller til dem
- Videreutvikle studentene sine evner til å lære og etablere gode læringsstrategier
- Ha den gode studiestarten og den gode førsteårsopplevelsen i fokus med tilpassede aktiviteter

Som med de fleste områdene som det jobbes med på UiT, er det mange ulike momenter som påvirker inntakskvalitet. Vi har imidlertid valgt å avgrense kapitlet ved å trekke fram noen områder i denne omgang. Årets melding vil derfor særlig se på utfordringer og muligheter knyttet til:

- opptak til studier – fra tilbud til registrert student.
- overgangen fra elev til student - viktigheten av faglig og sosial integrering, studiemestring og mentorordninger.

4.1 UiTs strategi

Tiltak for å sikre god inntakskvalitet er forankret i UiTs kvalitetssystem for utdanning og vårt strategiske planverk «Drivkraft i nord» som sier at:

UiT skal være nasjonalt ledende på gjennomstrømning, ha et godt og inkluderende lærings- og studiemiljø og legge til rette for et velfungerende studentdemokrati.

4.2 Status i sektoren

Meld. St. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* vektlegger viktigheten av at studentene bør integreres både sosialt og i det akademiske fellesskapet. For at studentene skal oppleve trivsel og tilhørighet, er sosial kontakt med medstudenter og fagansatte gjennom faglige aktiviteter viktig. Bevisstheten om at både en god studiestart og førsteårsopplevelse er viktig for å sikre god gjennomføring og forhindre frafall i høyere utdanning, har økt de senere årene.

Opprettelsen av det nasjonale *Kompetansenettverket for studenters suksess i høyere utdanning* og at mentorordninger i høyere utdanning er i fokus, er eksempler på dette.

4.2.1 Mentorordninger

Mentorordninger har vært i et nasjonalt søkelys de siste årene. I 2018 ba Stortinget regjeringen om en redegjørelse i statsbudsjettet for 2019, for oppfølgingen av utredningsarbeidet av mentorordning, samt å gi en beskrivelse av hvordan det trinnvis kan innføres en mentorordning i høyere utdanning. Mentorordning var også tema i tildelingsbrevene til UH-sektoren for 2019 med ordlyden:

Universitetene og de statlige høyskolene skal starte opp nye mentorordninger i 2019. Omfang og innretning er avhengig av institusjonsstørrelse og eksisterende mentorordninger.

Institusjonene må selv vurdere hvordan mentorordningene organiseres best mulig og ved hvilke studier de er mest hensiktsmessige i første omgang.

4.2.2 Studenters suksess i høyere utdanning

Det nasjonale *Kompetansenettverket for studenters suksess i høyere utdanning*, etablert i januar 2020, består av omtrent 1000 personer ved læresteder og studentsamskipnader.

Nettverket er et resultat av det treårige prosjektet *Studenters suksess i høyere utdanning*, som Universitetet i Bergen var initiativtaker til i 2017. Noe av hensikten med nettverket er å bidra til at universiteter og høyskoler driver et systematisk arbeid for å sikre at flere studenter fullfører sin utdannelse og oppnår sin grad på normert tid, med studentenes førsteårsopplevelse i fokus. Nettverket jobber med å fremme samarbeid og erfaringsdeling på tvers av institusjoner, fag og profesjoner. Tiltak, aktiviteter og arbeidsmåter, ofte med praktiske tilnærminger, deles gjennom ulike arrangement, der mange er digitale. Alle ansatte

ved UiT, både vitenskapelige- og administrative ansatte og studenter inviteres til å delta på arrangementer i regi av nettverket. Administrativt ansatte har ofte en nøkkelrolle i dette arbeidet. I perioden 2020-2022 deltar en kontaktperson fra SEFU i nettverket, og UiT er representert i nettverkets styringsgruppe.

4.3 Status på institusjonen og eksempler fra fakultetene

4.3.1 Ressursteam Utdanning ved UiT

Ressursteam Utdanning er satt ned av Strategisk utdanningsutvalg ved UiT. Ressursteamet består av ansatte ved UiT som har et engasjement for studentenes førsteårsopplevelse. Teamet legger til rette for bedre samhandling og erfaringsdeling mellom enheter og campus for å løfte kvaliteten på mottaket og oppfølgingen av universitetets studenter med mål om å bedre gjennomstrømning til normert tid og redusere frafall.

4.3.2 Opptak av studenter

Opptak til UiTs studier er et komplekst landskap, som består av både lokalt og samordnet opptak med flere søknadsdatoer og søknadsprosedyrer. Perioden mellom søknadsfrist og oppstartsdato er kritisk. Mange av søkerne som blir tilbudt plass, møter ikke opp første studiedag. Disse har trolig enten takket ja til studieplass ved en annen institusjon eller de har valgt å ikke studere likevel. I 2019 ble 8252 søkere til studier via Samordna opptak tilbudt studieplass ved UiT og 4267 av disse ble registrert med oppmøte. De siste fem årene (2015 – 2019) viser at mellom 51 til 53 prosent av søkerne som blir tilbudt plass via Samordna opptak, blir registrerte studenter ved UiT, og dette viser dermed en stabil trend.

UMAK rapporterer om svært gode søkertall til de fleste av studieprogrammene, med i gjennomsnitt 5-6 førsteprioritetssøkere pr. studieplass de siste fire årene. Søkerne blir kvalitetssikret gjennom grundige opptakskrav, og inntakskvaliteten kan derfor regnes som høy. Imidlertid opplever UMAK det som utfordrende at en del av søkerne faller bort underveis i søknadsprosessen. Dette henger sammen med at de kunstfaglige utdanningene ikke er organisert gjennom Samordna opptak og dermed får de beste søkerne tilbud om plass ved flere studiesteder. For å sikre at de best kvalifiserte søkerne velger UiT, er det viktig at opptaksprosessen går så raskt og smertefritt som mulig, og at samarbeid med opptak er godt

og fleksibelt. Det er viktig med tett oppfølging av søkerne, både faglig og studieadministrativt, samt at studentene også er involvert i dette.

Helsefak opplever at utfordringer knyttet til rekruttering og frafall er en gjennomgående problemstilling for disiplinlagene, i motsetning til profesjonsutdanningene. Unntak fra dette er bachelor i sykepleie og bachelor i ernæring som har opplevd en nedgang i antall kvalifiserte søkere etter nasjonal innføring av strengere opptakskrav. For å bedre søkertallene i til *Bachelorprogram i sykepleie* har fakultet igangsatt en informasjonskampanje om endrede karakterkrav rettet mot videregående skoler.

Ved HSL har rekrutteringsarbeidet blitt prioritert og tilført større ressurser. Situasjonen har utviklet seg i positiv retning for flere av studieprogrammene. Blant studieprogram som trekkes fram er bachelor i arkeologi og filosofi, lærerutdanningene og profesjonsutdanningene ved Institutt for barnevern og sosialt arbeid. Også de erfaringsbaserte studieprogrammene *Erfaringsbasert mastergradsprogram i strategisk ledelse og økonomi* og *Erfaringsbasert mastergradsprogram i organisasjon og ledelse for offentlig sektor* har god rekruttering. Flere av de humanistiske disiplinprogrammene opplever svak rekruttering av ordinære disiplinstudenter, men har likevel en del studenter fra lektorutdanningene.

Søkertallene til NT-fak har falt markant de siste årene, spesielt inne petroleumsrelaterte studieprogram og klassiske disiplinlag. Fakultetet har tatt ulike grep for å gjøre studieprogrammene mer attraktive. Dette går både på å øke samfunnsrelevans i programmene og forbedre innholdet i studiekatalogen. Fakultetet jobber for å synliggjøre sine studieprogrammer som har tett kopling mot bærekraft, for nye studiesøkere. Fakultetet samarbeider med flere nasjonale enheter om rekruttering - Skolelaboratoriet, Vitensenteret og Nasjonalt senter for realfagsrekruttering. Fakultetet jobber særlig med å rekruttere jenter til utdanningene sine, blant annet gjennom prosjektet «*Jenter og teknologi*» og inspirasjonsdag for jenter for videregående skoler.

IVT-fak har opplevd stor reduksjon i antall studenter, 365 fra 2016 til 2019. Også IVT-fak jobber for å rekruttere flere kvinner til sine utdanninger. Fakultetet opplever stort frafall fra tilbud blir gitt til første oppmøte og skriver i sin melding at «et stort avvik mellom antall tilbud som blir gitt og antall møtt-studenter ser ut til å være en utfordring for flere av UiTs

studietilbud. Fakultetet ønsker at UiT undersøker og foreslår tiltak for å sikre en større andel «møtt-studenter».

Det juridiske fakultet (Jurfak) melder om at de har 910 registrerte studenter i 2019 og at antall studenter har økt de siste årene fra 845 studenter i 2016. De rapporterer at fakultetet skiller seg fra resten av sektoren, universitetene og UiT med å ha et høyt antall studenter per faglige årsverk. Antallet har de siste årene ligget på 15-16 sammenlignet med et gjennomsnitt på 7-8 ved UiT. Også administrative ansatte har mange studenter å følge opp, i snitt 20 studenter flere per ansatt i 2019 sammenlignet med i 2013. Et stort forholdstall mellom studenter og ansatte er krevende i en situasjon der studenter ønsker studierådgiving (behov for tilrettelegging, og organisering av eksamener skal gjennomføres). Situasjonen medfører utfordringer knyttet til rekruttering av de best kvalifiserte studentene, i en tøff nasjonal konkurranse med synkende ungdomskull. Informasjon, markedsføring, og formidling, en viktig del av studiekvalitetsarbeidet, og fakultetet er avhengige av at UiTs fellestjenester ivaretar dette arbeidet for dem.

4.3.2.1 Samhandling mellom nivåene i opptaksperioden

Flere fakultet påpeker i sine meldinger at det er utfordringer og uklarheter knyttet til kommunikasjon og ansvarsfordeling mellom studieadministrasjonen, studenter og fagansatte og mellom nivåene. Samtidig framholdes det at god samhandling mellom nivåene og grupper er viktig for å sikre seg de best kvalifiserte søkerne. IVT-fak trekker fram i sin melding et ønske om at UiT undersøker og foreslår tiltak for å sikre en større andel møtt-studenter.

Fellestjenesten for opptak ble etablert 1. januar 2019 og jobber for å skape en helhetlig struktur for opptak til UiT. Fellestjenesten gjennomfører eget opptaksforum to ganger pr. år, hvor alle som er involvert i opptaksarbeid på fakultets- og instituttnivå er invitert med. Hensikten med forumet er å ha en fast informasjonskanal fra fellestjenesten og sikre god informasjonsflyt om aktuelle problemstillinger i forbindelse med kommende opptak.

UiT mister mange studenter i prosessen fra tilbud til oppmøte og registrering.

Tilbakemeldingene fra fakultetene og den sentrale opptakstjenesten indikerer at arbeidet med opptak av studenter er et komplisert landskap med mange involverte aktører. Prosessen består av mange deler som eies av ulike enheter på UiT, hvor studenten mottar informasjon fra både sentralt hold og fra det enkelte studieprogram, fra både administrative og faglig ansatte. Det er

viktig å se denne prosessen fra et studentperspektiv og ta utgangspunkt i nye studenters behov slik at overgangen til å bli UiT-studenter oppleves som helhetlig og sømløs.

Forslag til tiltak

- Avdeling for forskning utdanning og formidling tar initiativ til et prosjekt med fakultetene og fellesadministrasjonen for å finne forbedringspunkter som kan implementeres for å optimalisere prosessen fra studenten har takket ja til studieplass og til registrering og første oppmøte/undervisning. Relevant informasjon fra tidligere og lignende prosjekter bør innhentes og inkluderes i dette arbeidet.

4.4 Overgangen fra elev til student

Tall fra Studiebarometeret 2018 gir opplysninger om i hvilken grad studentene opplevde at de var forberedt på studenthverdagen i overgangen mellom videregående skole og universitetet⁶⁸. UiT-studenter svarer gjennomgående at de i mindre grad opplever at videregående skole forbereder dem til høyere utdanning. Studentene oppgir at veiledningen de fikk, i liten grad bidro til at de gjorde et studievalg som passet for seg. I tillegg oppgir de at videregående skole forberedte dem til selvstendig arbeid i liten grad. Skåren går fra 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad). Respondentene kunne også velge ”vet ikke”/”ikke relevant”. Tabell 6.1 viser spørsmålene som ble stilt og skåren for studenter ved UiT.

Tabell 5. Spørsmål fra indikatoren «Videregående skole» i Studiebarometeret 2018.

| Spørsmålstekst | Skår |
|--|------|
| Veiledningen bidro til at jeg gjorde et studievalg som passet for meg | 2,5 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Akademisk tekstforståelse | 2,8 |

⁶⁸ Spørsmålsbatteriet om videregående skole ble inkludert første gang i 2018

| Spørsmålstekst | Skår |
|---|------|
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Akademiske skriveferdigheter | 2,8 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Kritisk tenkning | 2,9 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Praktisk kunnskap | 2,9 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Samarbeid med andre | 3,7 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Selvstendig læring | 3,2 |
| I hvilken grad mener du videregående skole forberedte deg godt til høyere utdanning når det gjelder: Teoretisk kunnskap | 3,4 |
| I hvilken grad passer disse påstandene om veiledning på videregående skole: Veiledningen påvirket studievalget mitt | 2,2 |

Rapporten *Studieforberedt etter studieforberedende?*⁶⁹ undersøker om de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring forbereder elevene på overgangen til høyere utdanning. Svake skriveferdigheter, svake leseferdigheter og ulike krav i grunnopplæring og høyere utdanning nevnes som viktige momenter. Mange universitets- og høyskolelærere trekker fram sviktende ferdigheter i skriftlig fremstilling når erfaringer med nye studenter omtales. Rapporten konkluderer imidlertid med at man ikke kan si noe sikkert

⁶⁹ Lødding, B. og Aamodt, P.O. (2015) *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*, NIFU

om dette har bakgrunn i den kompetanseutviklingen i skriving som foregår i grunnopplæringen eller om det skyldes at et bredere lag av befolkningen etter hvert rekrutteres til høyere utdanning sammenlignet med tidligere. Sviktende leseferdigheter er et annet moment som trekkes fram av universitets- og høyskolelærerne, og dette ser delvis ut til å henge sammen med mer generelle vurderinger av studentenes arbeidsmåter og innsats. Fra lærere i videregående kommer det fram betraktninger om at elevene, ikke minst guttene, har lite trening i å lese lange tekster. De oppfatter at problemet er mer utbredt enn tidligere, og at det har tiltatt over tid.

UiT må forholde seg til informasjonen studenter gir om utfordringer de opplever i overgangen fra videregående skole til universitetet, og denne kunnskapen bør inngå i UiTs rekrutterings-, informasjons- og studieveiledningsarbeid. UiT bør rette sin innsats mot mottak av nye studenter og jobbe for at de skal få en helhetlig og god førsteårsopplevelse ved å forberede dem på den nye tilværelsen som studenter.

Indikatoren *Studiestart* fra Studiebarometeret (2018) gir oss informasjon som kan belyse studentenes opplevelse av studiestarten ved UiT (se tabellen under). Her ser vi at skåren til spørsmålet som omhandler faglig integrasjon, skiller seg markant fra skåren til de øvrige spørsmålene om studiestart. Dersom vi går inn på studieprogramnivå på dette spørsmålet, ser vi at 43 av 98 studieprogram ved UiT⁷⁰ skårer mellom 1,8 og 3, noe som må karakteriseres som en lav skår. Kun 11 studieprogram har en skår på 4 eller høyere. På spørsmålene om studentene opplevde å bli faglig inkludert og sosialt inkludert med andre studenter på sitt studieprogram, er skåren på institusjonsnivå betydelig høyere, 3,8 for begge.

Studentenes opplevelse av kontakt med fagmiljøet er en viktig faktor når det gjelder gjennomstrømning og frafall, og at både det faglige og det sosiale aspektet må være i fokus for at studentene skal føle seg integrert. Tallene fra Studiebarometeret kan være en indikasjon på at UiT har et forbedringspotensial når det kommer til å lage gode arenaer for samspill mellom studenter og faglig ansatte.

⁷⁰ Ikke alle studieprogram er med i utvalget, fordi vi ikke mottar data fra program som har færre en fem studenter som har svart på undersøkelsen.

Tabell 6 viser spørsmål fra indikatoren «Studiestart» i Studiebarometeret 2018.

| Spørsmålstekst | Skår |
|---|------|
| De faglig ansatte la tydelig fram faglige forventninger og krav til meg tidlig i studieforløpet | 3,6 |
| Jeg ble inkludert i et faglig fellesskap med andre studenter på studieprogrammet tidlig i studieforløpet | 3,8 |
| Jeg ble inkludert i et faglig fellesskap med faglig ansatte på studieprogrammet tidlig i studieforløpet | 3,1 |
| Jeg ble inkludert i et sosialt fellesskap med andre studenter på studieprogrammet tidlig i studieforløpet | 3,8 |
| Jeg fikk tidlig innføring i fagfeltets arbeidsmetode og begrepsramme | 3,6 |
| Studieprogrammets innhold samsvarte godt med forventningene jeg hadde før studiestart | 3,7 |

Ved UiT og Norges arktiske studentsamskipnad har det vært gjennomført prosjekter eller undersøkelser med hensikt å se på hele eller deler av forløpet fra elev til kandidat⁷¹. Funn fra disse prosjektene peker særlig på informasjon som et område studentene trekker fram, eksempelvis:

- det er vanskelig å komme i kontakt med UiT mellom opptak og oppstart
- studentene vet ikke hvem de skal spørre når de lurere på noe
- informasjonen fra UiT er forvirrende.

⁷¹ Norges arktiske studentsamskipnads hackaton: #etgodtarktisk studentliv og kartlegging i regi av Forbedringsteamet ved UiT.

Vi vet også at studentene må forholde seg til svært mange informasjonskanaler på en gang i løpet av studietiden, noe som kan bidra til opplevelsen av usikkerhet.

Alle fakultetene ved UiT melder om at de har sosial og faglig integrering, studiemestring og mentorordninger i fokus. Det er variasjoner på hvor innsatsen rettes, og ofte kombineres ulike tiltak tilpasset det enkelte fakultet, institutt eller studieprogram.

Resultater fra studiebarometeret viser at UiT kan gjøre mer for å la studentene komme i kontakt med fagmiljøene. En mulighet er å se på arenaer hvor vitenskapelig ansatte og studenter kan møtes sosialt og faglig. Det at studenter tidlig kommer i kontakt med andre faglig ansatte enn bare de som underviser dem, kan gi dem større tilhørighet til faget og gi dem kjennskap til forskning som blir gjort på UiT innen fagfeltet, samt hvilke forskningsgrupper som er etablert. Dette kan også fungere som rekruttering til stipendiatstillinger og tidlig få studentene til å engasjere seg i forskningsmuligheter som utdanningene gir.

Forslag til tiltak

- Fakultetene må sikre at mentorordningene også involverer de faglige ansatte i arbeidet med studenters tilhørighet og inkludering på studieprogrammet.

4.4.1 Videreutvikle studentene sine evner til å lære og etablere gode læringsstrategier

En nøkkel til studenters suksess i høyere utdanning er bevisstheten om gode læringsstrategier og hva som kreves for å lykkes som student. For mange nye studenter kan overgangen til høyere utdanning oppleves brå og krevende, noe studentenes svar på spørsmål om overgang fra videregående opplæring i Studiebarometeret også viser. Et av de sentrale tiltakene vi har på UiT, er Universitetsbibliotekets (UB) kurs i informasjonskompetanse, i tillegg til ulike lokale tiltak på de enkelte fakultetene.

UB har utviklet et kurs for studenter om læringsstrategier i form av en videoserie. Kurset har som formål å bidra til at studentene får bedre kunnskap om effektive læringsstrategier og inspirasjon til å bruke dem. Forskning antyder imidlertid at kunnskap ikke er nok, de fleste studenter trenger betydelig støtte over tid før de selvstendig og på eget initiativ bruker

effektive læringsstrategier, og det beste er derfor at kurset brukes som en integrert del av utdanningen⁷².

På fakultetene finnes mange gode tiltak for studiemestring, studieteknikk og motivasjon. Et eksempel på en større satsing innen studiemestring er HSL-faks nye modell for integrering av akademisk skriving i fakultetets studieprogrammer. HSL-fak samarbeider med Akademisk skrivesenter om skriveopplæringa til studentene. Erfaringsmessig blir feltet akademisk skriving ofte nedprioritert når vitenskapelig ansatte innenfor andre disipliner pålegges å integrere dette i sine emner. De ansatte opplever det ofte vanskelig å finne tid til dette, samtidig som at mange opplever at de mangler den formelle kompetansen til å undervise i akademisk skriving. Modellen er bygget opp slik at egne lektorer i akademisk skriving er ansvarlige for opplæring og oppfølging av akademisk skriving i alle bachelor- og masterprogram, i tett samarbeid med de fagansvarlige i disiplinfagene. Fakultetet mener at dette arbeidet bidra til å anerkjenne akademisk skriving som en selvstendig disiplin og et eget forskningsfelt som det kreves særskilt kompetanse for å undervise i, samt økt forståelse av betydningen av god skriftlig formidling.

Helsefak har på bachelor i sykepleie, campus Narvik hatt en satsing på studentaktiv læring og studentstøttende undervisning og veiledning. Anatomi, fysiologi og biokjemi er emner som studenter i alle år har opplevd som særlig krevende og som har høy strykprosent. Denne høsten er det satt inn en ekstra underviser i emnet, og det er utarbeidet en egen arbeidsbok for emnet basert på en pedagogisk tilnærming utviklet med tanke på å aktivere læring i faget, og hjelpe studentene inn i en måte å jobbe på som er hensiktsmessig for læring. Arbeidsboken beskriver intensjonen med arbeidsmetodikken det legges opp til, gir oppgaver som skal aktivere hjernen, skape nysgjerrighet hos studentene og gi dem en forståelse for hva de skal anvende kunnskapen de får til i videre studium, samtidig som de får inn kunnskapen de skal tilegne seg i emnet i løpet av høsten. I tillegg legges det opp til en arbeidsform som gjennom en kombinasjon med klare forventninger til studentene, klare retningslinjer for hvordan de skal jobbe i emnet, og med innspill til hvordan de selv skal fordele og styre arbeid i gruppene

⁷² Kurset kan importeres fra Canvas Commons eller ses via denne lenka: <https://vimeo.com/showcase/7458752>

de er delt inn i, bidrar til at studentene får en innføring i studieteknikk de vil ha nytte av også i andre emner gjennom hele studieforløpet.

På Jurfak har de satt i gang tiltak som starter studenters prosess med å bli studieklar allerede før studiestart. Studenter får tilgang til og tar et digital kurs når at de har takket ja til studieplassen og betalt semesteravgift. Hensikten med kurset er blant annet å motivere studentene til studiestart, skape en «vi-følelse», avklare forventninger, minske overgangen fra videregående skole til universitet, og legge til rette for et godt læringsmiljø. Nye studenter får en velkomst med omvisning av undervisningslokalene og intervju med viderekommende studenter som blant annet deler erfaringer om hvordan det er å være jusstudent i Tromsø. Videre formidles også hvordan studiet er bygd opp, forventninger og krav som stilles til studentene samt en innføring i juss og metode. Kurset ble utarbeidet på bakgrunn av to spørreundersøkelser der studenter fortalte om hva de selv savnet da de startet som ny student og hva som kunne ha gjort dem mer forberedt på studiestart. Kurset formidles med bruk av korte videosnutter og skriftlig informasjon. Store deler av kurset kan gjenbrukes over flere år, mens enkelte mindre videosekvenser er ferskvare og spilles inn årlig.

Erfaringer viser at det er mange fordeler med å forberede nye studenter på studiehverdagen så tidlig som mulig og på denne måten legge til rette for at flest mulig studenter får en så god studiestart og førsteårsopplevelse som mulig. Dette kan for eksempel gjøres gjennom faglige smakebiter og bevisstgjøring av læringsstrategier og studieteknikker. Det er viktig å involvere og gi studentene ansvar for egen læring samtidig som at utdanningene gir støtte til å møte deres nye situasjon som studenter.

4.4.1.1 Mentorordninger ved UiT

En arbeidsgruppe ledet av rektor, med medlemmer fra studentparlamentet, samskipnaden, fakultetene og rektoratet, har hatt i oppdrag å gi anbefalinger for planlegging av mottak av studenter og undervisningsaktiviteter høsten 2020. Dette resulterte blant annet i at rektor våren 2020 ga signal om at mentorordninger skulle etableres for alle studenter ved UiT fra semesterstart denne høsten. Dette er i tråd med tidligere nevnte ordlyd tildelingsbrev 2018/2019 om mentorordninger.

Per dags dato finnes ikke en oversikt over utbredelse av mentorordninger ved UiT.

Fakultetene ble ikke spesifikt bedt om å orientere om hvilke utdanninger eller hvor mange

studenter som er omfattet av en mentorordning i sine kvalitetsmeldinger. Imidlertid vil vi her gi eksempler på hvordan noen fakultet har tatt i bruk og jobber med mentorordninger.

BFE-fakultetet har innført mentorordning for alle sine studieprogram fra 2018. Mentorene er viderekommende studenter som engasjeres og følges opp av administrativt ansatte. Mentorene og studentgruppene møtes jevnlig og snakker om temaer knyttet til å være ny student, bli kjent i byen, studieteknikk og fagspesifikke metoder, studievaner med mer.

Arbeidsoppgavene består av enkelte hovedpunkter, men er også fleksible slik at de kan tilpasses de enkelte studieprogram og kull. Evalueringer viser at mentordningen bidrar til at kulltilhørigheten økes, bedrer det sosiale miljøet og hindrer uønsket frafall. Studentene gir gode tilbakemeldinger på mentorordningene-

Helsefak trekker fram at formålet med gode mentorordninger er å inkludere førsteårsstudenter tidlig i studiehverdagen, hindre frafall og sikre god progresjon i utdanningen. Både unge studenter i grunnutdanninger og masterstudenter med minst to års relevant yrkeserfaring må kunne omtales som førsteårsstudenter. Mange studenter har lang arbeidserfaring og/eller fullført grunnutdanningen ved en annen institusjon både i inn- og utlandet. Gruppen førsteårsstudenter er med andre ord stor og med diversitet, et fellestrekk er at studentene opplever seg som «ny» ved UiT. Dette medfører at oppleggene som tilbys studentene er ulike tilpasset de ulike studentene, utdanningene og studiestedene. For bachelorstudenter er det ofte mest viktig å bli kjent med sine medstudenter. Blant annet institutt for farmasi har gode erfaringer med studentdrevne kollokviegrupper bidrar til bedre trivsel og bedre eksamensresultater. Ved Institutt for vernepleie (IVP) og Institutt for helse og omsorgsfag (IHO) i Narvik bruker faglærere mer tid til å veilede nye studenter i studentaktiv læring, studieteknikk og hvordan man drar nytte av hverandre i en gruppe. Noen utdanninger inviterer Studentsamskipnaden for informere om sine tilbud. IVP er aktiv med rusforebyggende tiltak der blant annet politiet og skikkethetsansvarlig ved UiT bidrar med informasjon og refleksjon.

Idrettshøgskolen satser på både sosiale arrangement for nye studenter sammen med tidligere kull og studentdrevne undervisning i regi av studenter på tredje studieåret.

Institutt for psykologi (IPS) har i 2019 for første gang engasjert psykologer som mentorer for studenter de 6 første semestre i det profesjonsforberedende emnet. Studentene gir god

tilbakemelding på denne oppfølgingen, og dette sikrer at studentene får godt innblikk i psykologrollen og de utfordringer de kan møte.

Institutt for medisinsk biologi (IMB) holder på å utvikle med en mentorordning for førsteårsstudenter etter mal og erfaringer fra BFE-fakultetet. IPS har i 2019 for første gang engasjert psykologer som mentorer for studenter de 6 første semestre i det profesjonsforberedende emnet. Studentene gir god tilbakemelding på denne oppfølgingen, og dette sikrer at studentene får godt innblikk i psykologrollen og de utfordringer de kan møte.

Utgangspunktet for UMAK sin mentorordning er at det kan være utfordrende for studentene å begynne på en utøvende musikkutdanning. Det er identifisert noen emner flere av studentene har problemer med å gjennomføre på normert tid. På bakgrunn av dette ble to erfarne studenter engasjert som mentorer og de har ledet kollokviegruppe for førsteårsstudenter studieåret 2019/2020. Tilbakemeldingen fra de som har benyttet seg av tilbudet har vært god, og UMAK ønsker derfor å videreføre mentorordningen. Studentmentorene hadde flere samtaler med rådgiver i studieadministrasjonen før oppstart for å avklare forventninger og rammene for mentoroppdraget. Erfaringer fra evalueringen av mentorordningen vil UMAK ta med videre til de nye studenter som skal være mentorer.

IVT-fak har stilt midler til rådighet for instituttene for å engasjere studentassistenter som kan bidra i veiledningen av førsteårsstudentene.

HSL-fak har hatt oppstart og førsteårsstudenter i fokus for å hindre frafall. Fakultetet har utviklet svært gode rutiner ved semesterstart. Det er et nært samspill mellom fakultetet og instituttene for å sikre faglig og sosial integrasjon. Fakultetet følger opp studentene i søkeprosessen og legger til rette for velkomstmøter og orienteringer ved oppstart. Dette skjer også i godt samarbeid med studentutvalget og fadderstyret ved fakultetet. Alle instituttene har utarbeidet egne lokale oppstartprogram som til dels er ganske ulike innrettet mot de ulike studentgruppene.

Generelle erfaringer fra utdanninger som har tatt i bruk mentorordninger er gode. Flere mentorordninger har blitt startet opp de senere år, også som prosjekter har blitt tildelt midler til studiekvalitetsfremmende tiltak, gitt av Læringsmiljøutvalget ved UiT.

Forslag til tiltak:

- Ressurs utdanning UiT skal stimulere til erfaringsdeling mellom utdanninger som har mentorordninger og benytte seg av *Kompetansenettverket studenters suksess i høyre utdanning*.
- Fakultetene må sørge for at alle studenter, også nye studenter på master- og ph.d-programmer, inngår i en mentorordning.
- Nivå 1 skal i samarbeid med fakultetene lage sentrale retningslinjer for hva formålet med mentorordninger skal være og hvordan de kan evalueres. I tillegg bør det utredes hvordan et sentralt rammeverk kan støtte fakultetenes mentorordninger samtidig som den ivaretar mangfoldet.

4.5 Oppsummering

Inntakskvalitet er et viktig område å jobbe med fordi det påvirker både hvor mange studenter vi har på UiT og studenters opplevelse av læring og mestring i utdanningene våre. Både fakulteter, fellesadministrasjonen og studentene selv gir signaler om at prosessene knyttet til opptaket til studiene, herunder informasjonen som blir gitt til søkerne fram til de er begynt på studiet, oppleves som et kaotisk landskap. UiT bør imøtekomme disse signalene ved å se helhetlig på prosessene knyttet til opptak og informasjonen studentene mottar og komme med forslag til utviklingspunkter og iverksette tiltak som gjør at denne prosessen forbedres.

Vi vet at studentenes opplevelse av første studieår påvirker gjennomstrømming og frafall, og at tiltak som mentorordninger og kontakt med fagmiljøene er virkningsfulle. Mange av studentene opplever ikke at de er godt nok forberedt og utrustet til å møte kravene høyere utdanning stiller til dem, og de melder om at de ikke blir inkludert i samarbeid med faglig ansatte tidlig nok i studiene. Dette er et område som bør løftes, og UiT bør se på hva som kan gjøres for å forberede studentene på den læringsreisen de skal gjennom og integrere dem tidlig i det akademiske livet.

5 Undervisnings- og vurderingskvalitet

5.1 Innledning

Undervisnings- og vurderingskvalitet handler om den enkeltes students læringsprosess og utbytte av utdanningen. God kvalitet er avhengig av god utdanningsledelse, fagfellesskap, utdanningsfaglig kompetanse, og god sammenheng mellom undervisning, vurdering og læringsutbytte. Undervisning og vurdering som stimulere til studentenes dybdelæring skjer gjennom studentaktive læringsformer. I kapittelet rettes søkelyset på hvordan undervisnings- og vurderingsarbeidet ble påvirket av pandemien, en kort gjennomgang av ulike tiltak rettet mot underviserne og hva vi vet om vurderingspraksis.

5.2 UiTs strategi

Tiltak for å sikre god undervisning- og vurderingspraksis er forankret i UiTs kvalitetssystem for utdanning og vårt strategiske planverk «Drivkraft i nord»:

UiT skal tilby forskningsbaserte utdanninger med kvalitet på høyt internasjonalt nivå.

Universitetet skal ha bredde og mangfold i sitt samlede utdanningstilbud.

UiT skal øke bruken av læringsfremmende teknologi og implementere digitale eksamensformer ved alle studier der det er hensiktsmessig

5.3 Våren 2020 - Koronapandemien

Fra midten av mars ble det norske samfunnet stengt ned grunnet koronapandemien. Dette medførte at all fysisk undervisning og praksis ble stoppet. På kort tid var undervisere nødt til å tilby sin undervisning på digitale flater. I ukene som gikk ble det tydelig at også vurderingene måtte gjennomføres digitalt. Nå som vi har kommet godt i gang med høstsemesteret 2020 er det også klart at våren 2021 vil bli påvirket. Pandemien representerte en enorm omstilling for organisasjonen og kapasiteten ved støttefunksjoner som eksamenstjenesten, Oraklet, Result og Avdeling for IT (ITA) ble tøydd til sitt ytterste. Inntrykket av situasjonen er et utvidet samarbeid i hele organisasjonen – fra øverste ledelse, mellom fakultet og institutt og ned til kollegasamarbeid og –veiledning. Tekstboks i kapittel 8.3.1 viser hvordan Result organiserte arbeidet og samhandlet med de ansatte og tilhørende støttefunksjoner for å sikre best mulig kvalitet i undervisningen.

Det oppstod bekymringer knyttet til det digitale læringsmiljø og det ble stilt spørsmål om i hvilken grad og hvordan faglærere klarte å ha god kontakt med studentene i sin digitale undervisning. Det var bekymring for om studenter ikke klarte å gjennomføre eller stod i fare for å slutte på studiene. Det var også spørsmål rundt hvordan faglærerne hadde områdd seg rundt og om de hadde tilstrekkelig med tid og opplæring i hvordan de kunne gi undervisning digitalt. For å følge opp disse spørsmålene gjennomførte innsatsgruppe for digital undervisning undersøkelser blant faglærere og studenter. 2400 studenter og 113 faglærere svarte på undersøkelsen og 98 % av UiTs studieprogram inngikk i resultatene. Undersøkelsen ga UiT viktige svar på hvordan både studenter og ansatte opplevde situasjonen. På bakgrunn av resultatene ble nødvendige tiltak gjennomført.

Undersøkelsene viser at faglærere opplever at omstillingen til digital undervisning gikk etter forholdene bra, men har behov for veiledning i å kvalitetsutvikle den digitale pedagogisk- og universell læring. Studentene på sin side svarte at læringsutbytte og motivasjon for studiene gikk ned. Det knyttet seg utfordringer til manglende hjemmekontor fasiliteter og redusert faglig- og sosialt nettverk. Et godt læringsmiljø er viktig for studentenes læring og Læringsmiljøutvalget (LMU) har hatt en tett dialog med studentene gjennom hele perioden. LMU var og er særlig bekymret for sårbare studentgrupper som for eksempel de med psykiske lidelser, nedsatt funksjonsevne og internasjonale selvfinansierende studenter. Dette er studentgrupper som må følges særlig opp i det videre arbeidet. Det pågår en rekke forskningsprosjekt om konsekvenser av pandemien. I en Khrono-artikkel ⁷³ frigis noen foreløpige resultater fra en undersøkelse gjort blant 5000 studenter ved to universitet i Norge. Det er nærliggende å anta at situasjonen ved UiT er lik. Resultatene deres viser at:

- studentene opplever usikkerhet rundt hva som forventes av dem,
- færre enn halvparten av studentene opplever de kan snakke med ansatte om sine bekymringer,
- nær 50% rapporterer betydelig stress i forbindelse med koronautbruddet,
- kun en av tre studenter føler seg godt ivaretatt sosialt etter overgangen til nettbasert undervisning,

⁷³ van der Wel, Djuve, Eikemo, Fosslund, Geirdal og Skalicka (2020) [Koronautbruddet førte til økt stress for studentene og lite studentaktiv læring](#)

- hver sjettede student har følt seg ensom, engstelig og trist og
- omkring hver femte student sier de mangler kameratskap eller følt seg isolert fra andre.

Under nedstengingen var det ikke bare undervisningen som ble digitalisert, men også vurderingsformene. Hverken undersøkelsene ved UiT eller artikkelen omhandler vurderingsform. Til det har tiden vært for knapp. Det vi ser i etterkant er at strykprosenten gikk ned fra 7,1 våren 2019 til 5,5 våren 2020. Mulige årsaker til dette kan være: økt egeninnsats, det har blitt lempet på kravene og enklere vurderingsformer kan være årsaker til en lavere strykprosent. Studiebarometeret for 2020 skal inkludere temaer som er særlig relevante i forbindelse med covid-19 situasjonen, eksempelvis tematikken vurdering/eksamen og overgang til digital undervisning. Det blir viktig å følge med på resultatene fra denne, forskningslitteratur og ha en tett dialog med både ansatte og studenter for å forstå og avdekke konsekvenser av den «nye normalen».

5.3.1 Result sine erfaringer i korona-perioden

1- Samhandling mellom ITA og UB/Result

Ved melding om nedstenging av universitetet, og overgang til digital undervisning ble det umiddelbart etablert formalisert samarbeid mellom ITA og UB/Result. Dette skjedde ved jevnlig (i starten daglige) formøter i forkant av de større møtene i «Innsatsgruppe for undervisning». Dette ga mulighet for samkjøring og samordning mellom ITA og UB/Result. Gevinsten av en slik samordning var at man:

- Fikk større grad av felles situasjonsforståelse
- Kunne gi mer samkjørte signaler ut til fagmiljøene
- Oppnådde bruk av samlet ressurs enn om enhetene hadde operert hver for seg
- Unngikk frustrasjoner og misforståelser knyttet til manglende kommunikasjon

2- Bemanning av TopDesk

Tre medarbeidere fra Result bemannet TopDesk. Spørsmålene handlet gjennomgående om hvordan man på best mulig måte kunne undervise digitalt, hvilke verktøy man kunne benytte og hvordan man fikk tilgang til- og brukte disse verktøyene. Det var størst trykk på TopDesk fra 12 mars og fram til starten av mai. Vi har lagt vekt på å peke på flere muligheter – og ikke gi en standard oppskrift på digital undervisning. Det ser ut som om det har åpnet for at undervisere har prøvd flere ting – og gjort sine egne erfaringer og vurderinger.

3- Bruk av filmstudio ved Result.

Fra 12. mars og fram til midten av mai var det lite bruk av studio. Det kunne synes som om underviserne trodde studio var stengt. Fra midten av mai – over sommeren og fram til nå har det derimot vært uvanlig høyt trykk på filming. Fagmiljøene ønsker produsert video/læringsressurser som skal brukes i undervisningen i høst- og vårsemesteret. Result har klart å ta unna, men i høst har det vært noe mer ventetid enn vanlig. Inntil 5 uker ventetid, mot normalt omkring 3 uker. Ofte brukes denne tida til å ferdigstille produksjonene, så det er ikke alltid riktig å snakke om en ventetid som forsinker arbeidet for fagmiljøene.

4- Filming utenfor studio

Det har også vært noe mer filming utenfor studio enn tidligere. Spesielt vil vi nevne at video har vært brukt som ledd i lab-undervisning ved flere institutter, og at vi har fått positiv tilbakemelding fra underviserne på denne måten å bruke video.

5- Webinar

ITA og Result samarbeidet om åpne Webinarer for undervisere – to like før- og to like etter ferien. På de to webinarene før ferien var det 120 og 130 deltakere. Det synes å være lav terskel for å melde seg

på webinarne. På webinarne ble det ikke gitt «oppskrift» på digital erfaring, men heller lagt vekt på å bevisstgjøre på fortrinn og begrensninger ved ulike tilnærminger til digital undervisning, særlig med vekt på distinksjonen mellom synkron og asynkron undervisning – og fortrinn og begrensninger ved hver av disse. God erfaring med å kjøre felles webinar – ITA og Result.

Øystein Lund, 29.09.2020

Faglig leder, Result

5.4 Status i sektoren

Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet» løfter frem betydningen av utdanning som gir god læring gjennom bruk av studentaktive læringsformer.

*Studentaktive undervisningsformer, som problembasert læring, case-basert læring, prosjekt-basert læring og utforskende læring, er særlig godt egnet til å engasjere og aktivisere studentene og stimulere til dybdelæring.*⁷⁴

Fagmiljøene er sentrale i å legge til rette for studentaktive undervisningsformer, hvor studentene har en aktiv rolle og studentenes læringsstrategier styrer valg av undervisningsform. I dette arbeidet er de ansattes utdanningsfaglig kompetanse, fagfellesskap, fagmiljø viktig og at de ansatte har en støttende og utviklingsorientert ledelse. Det forventes at undervisnings- og vurderingskvaliteten sikres gjennom forskning, evaluering og god dokumentasjon som viser effekt av de innsatser som legges ned. Valg av undervisnings- og vurderingsform må sees i sammenheng, da studentenes læringsprosesser også styres av hvordan de vil bli vurdert. Kvalitet i vurderingsarbeidet avhenger av sammenhengen mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsform. I Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger ble vektlegging av utdanningsfaglig kompetanse til søker, både ved ansettelse og opprykk, forsterket med virkning fra 1. september 2019.

Godt undervisnings- og vurderingsarbeid avhenger av de rammer fagansatte er underlagt. NOKUTs nasjonale underviserundersøkelse konkluderer med at underviserne er mest fornøyde med innholdet i utdanningene, underviserens egen kompetanse og deres evne til å

⁷⁴ Meld. St. 16 (2016-2017) [Kultur for kvalitet i høyere utdanning, s.52](#)

engasjere og motivere studentene.⁷⁵ Faktorene som kommer dårligst ut er deres vurdering av tid og andre ressurser til undervisning og veiledning, studentenes forkunnskaper⁷⁶ og støtte fra studieprogramledelse.⁷⁷ Stipendiater er en viktig undervisergruppe og den nasjonal doktorgradsundersøkelse fra 2020, viser at de også oppgir høy arbeidsbelastning og at undervisningsplikten er medvirkende til at de ikke ferdigstiller på normert tid (tre år)⁷⁸. Det er bekymringsfullt at underviserne oppgir tidsressurs til undervisning og veiledning som mest kritisk. Undersøkelsene viser at fagansatte arbeider utover normal arbeidstid og undersøkelsen viser at det er en klar sammenheng mellom antall arbeidstimer og hvor mye som den ansatte publiserer av forskning.⁷⁹ På toppen kommer det nå en massiv omstilling av undervisningen fra å være fysisk til nettstøtte, grunnet pandemien. Dette er ressurskrevende, både når det gjelder tid og penger.

5.5 Tiltak og status ved UiT

5.5.1 Sentrale tiltak

UiT arbeider bredt for å heve både kvaliteten i og statusen til undervisningsarbeidet. Eksempelvis kan vi trekke frem Strategisk utdanningsutvalg (SUV) som ble etablert for å gi råd til utvidet ledermøtet og initiere prosesser med mål om å heve undervisnings- og vurderingspraksis ved enheten. Program for undervisningskvalitet er en viktig finansieringskilde for fagmiljø som ønsker å til å styrke undervisnings- og vurderingskvaliteten og UiT er i 2020 konsortiepartner ved tre senter for fremragende undervisning (SFUer). Pedagogisk merittering av fagansatte har blitt en årlig ordning for å øke prestisjen til undervisningsoppgaven og UiT er i gang med å likestille FoU-terminen slik at ansatte kan bruke terminen til både forskning og utdanningsarbeid. På den måten kan de fagansatte få jobbe med utvikling av nye undervisningsformer eller nye utdanninger,

⁷⁵Lid, Pedersen og Damen (2018) [Underviserundersøkelsen 2017](#)

⁷⁶ Se kapittel 4 om inntakskvalitet for utdyping

⁷⁷ Se kapittel 5 studieprogramledelse for utdyping

⁷⁸ Reiling, Madsen og Ulvestad (2020) [Doktorgradsundersøkelsen 2019](#)

⁷⁹ Gunnes, H. (2018) [Tidsbruksundersøkelse for universiteter og høyskoler](#)

videreutvikle eksisterende studietilbud osv. Det undersøkes om innretningen på *Retningslinjene for fordeling av arbeidstid for ansatte i undervisnings- og forskerstillinger* bør endres for å møte målsetningen om økt bruk av studentaktive læringsformer i undervisningen. Retningslinjene angir blant annet normering av ulike undervisningsformer.

5.5.2 Undervisningskvalitet

Som trukket frem i kap. 5.4, er det nå forventninger om at undervisningen skal være sentrert rundt studentenes læring og det faglige og sosiale læringsmiljøet er da viktig. UiT skårer som resten av sektoren på spørsmål når det gjelder både undervisning (3,7) og faglig og sosialt læringsmiljø (3,4) i det årlige studiebarometeret. På spørsmål om studentmedvirkning og organisering av studieprogrammet ligger UiT under det nasjonale gjennomsnittet, begge med -0,1. Samtidig viser studentenes svar at de vurderer tilbakemeldinger og veiledning fra de ansatte og eget engasjement mer positivt enn landsgjennomsnittet. Ellers viser dataene at det er lokal variasjon mellom fakultetene, instituttene og studieprogrammene. Samarbeid mellom fakultets-, institutt- og studieprogramledelse inkludert fagmiljøet er viktig for å bygge kvalitet i utdanningstilbudet og fokuset bør legges på de studieprogram som skårer lavt sammenlignet med lignende program.

Ser vi nærmere på tilbakemeldingene fra fakultetene varierer fokuset. Flere av tilbakemeldingene peker på at omstillingsprosessen Adm2020 har medført nedtrekk av administrativ støtte noe som medfører utfordringer når det gjelder arbeidsfordelingen mellom fakultet og Avdeling for forskning, utdanning og formidling. Dette gjelder blant annet støtte til utvikling av nye vurderingsformer og at ressursbruken knyttet til gode digitale løsninger i eksamens- og vurderingsarbeidet er stor. Helsefak gir tilbakemelding på at de skjerpede opptakskravene i bachelor sykepleie og bachelor ernæring har bidratt til redusert frafall og derfor bedret læringsmiljø. Data fra både Studentenes helse- og trivselsundersøkelse og Studiebarometeret brukes aktivt ved NT-fak til å evaluere og forbedre blant annet hvordan medvirkning kan trekkes inn i undervisnings- og vurderingsarbeidet. Samlet viser dialogen med fakultetene at det arbeides godt med å forbedre undervisningsarbeidet ved enhetene. De ulike fakultet har fagspesifikke utfordringer som gjør at tiltak er tilpasset dette.

Målsetningene om forbedret undervisningspraksis skjer samtidig med at de fagansatte i sektoren er kritiske til tilgjengelig tidsressursen til dette arbeidet. Vi vet også at studentene

mener og undersøkelser viser at det faglige og det sosiale læringsmiljøet svekkes gjennom digitaliseringen som skjer som følge av pandemien. Selv om det er igangsatt og gjennomført et tiltak for å heve kvalitet og statusen på undervisningen krever dagens situasjon at det legges til rette for studentaktive læringsformer og arbeides med studentmedvirkning for et best mulig faglig og sosial læringsmiljø i utdanningene.

- ✓ Videreutvikle og implementere nye pedagogiske virkemidler og studentaktive læringsformer, inkludert videreføring av en hybrid undervisningsform som følge av Covid-19

5.5.3 Vurderingskvalitet

Det er Forskrift om studier og eksamener ved UiT som regulerer grader, studier og eksamener ved UiT.⁸⁰ Alle studier har en studieplan som beskriver forventet læringsutbytte, undervisnings- og vurderingsform/eksamensform. Sentralt i alle utdanninger står prinsippet om at det skal være sammenheng mellom læringsutbytter, undervisning og vurdering (constructive alignment). Dette er viktig for studentenes læringsprosesser.

Vurderingsform og eksamensform har to viktige funksjoner: Vurderingen undersøker kandidatens grad av oppnådd læringsutbytte (summativ vurdering). Summativ vurdering finner sted ofte ved slutten av et læringsforløp, og er en formell tilbakemelding på hvor mye en student har lært. Studentenes prestasjoner bedømmes eller rangeres, i form av karakterer. Dette er mål på hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse studenten har tilegnet seg, ut fra læringsutbyttebeskrivelsen for emnet/studieprogrammet. Den andre funksjonen er når vurdering handler om læring underveis – *vurdering for læring* (formativ vurdering). Eksempelvis kan formativ vurdering gis i form av tilbakemelding underveis i læringsprosessen, slik at studenten kan utvikle seg faglig og forbedre sine læringsstrategier. Mens den summative vurderingen vurderer hva som allerede er lært, peker formative vurderingen mot fremtidig læring. Formativ vurdering knytter vurdering inn som et bidrag i en studentaktiv læringsform, og det tidligere tradisjonelle og tydelige skillet mellom

⁸⁰ Lovdata.no (2005) [Forskrift om studier og eksamener ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet](#)

vurdering og undervisning viskes ut. Hva studenter vurderes i, og hvordan de blir vurdert, er en sentral driver for hvordan studentene innretter sin læringsinnsats. Det er derfor viktig at vurderingskriteriene fremstår som tydelige for studentene. Det er en løpende utvikling, der summativ vurdering får følge av det formative vurderingsperspektivet.

Alle studier ved UiT registrer type og antall vurderinger i tilknytning til studiet i databasen FS. Et estimat fra databasen er at det avlegges om lag 180 000 eksamener av studenter ved UiT årlig, i tillegg kommer det kontinuasjons eksamener⁸¹. Dette illustrer at det legges ned svært mye ressurser fra studentene, fagansatte og eksterne sensorer både når det gjelder tid og penger på vurderingsarbeid. Det eksisterer mange ulike vurderingspraksiser og de variere mellom: Hjemme-/skoleeksamen, med eller uten hjelpemidler, med ulike tidsintervaller (timer/dager), muntlige eksamener med eller uten forberedelsestid, praktiske prøver, multiple choice, ulike varianter av mappevurdering, individuelle/gruppe eksamener og ulike vurderingsskalaer (ikke uttømmende liste). Dette gjør at det er mulig for fagansatte å «skreddersy» vurderingsform som bygger opp under studiets læringsutbytter. Fleksibiliteten gjør det også krevende å kategorisere de ulike vurderingsformer. Alle studier ved UiT registrer type og antall vurderinger, men det finnes per i dag finnes det ingen overordnede kriterier/retningslinjer for hvordan de ulike vurderingsformene skal kategoriseres. Som konsekvens, er dataene lite egnet til å gjøre gode analyser på bruk av vurderingsform. Til tross for usikkerheten indikerer dataene at de største endringene er at bruk av hjemmeeksamen har gått opp mens bruk av skriftlig skoleeksamen har gått ned. Dataene tyder også på at andre typer vurderingsordninger benyttes relativt sett lite. Som konsekvens av pandemien har de aller fleste eksamener blitt digitalisert noe som vil fortsette fremover.

Pandemien og nye teknologiske løsninger som medfører nye muligheter for styring og gjennomføring av eksamen og vurdering gjør at utvikling og mulighetene innen summative og formative vurderingsformer er stor. Digitaliseringen er fortsatt pågående, og endringsprosessene kan beskrives som nokså radikale. I lys av dette gjennomføres også en

⁸¹ Kilde: Felles studentsystem

utviklingsprosess på UiT. Her kan nevnes utvikling og implementering av nye systemer⁸² og løsninger, nye former for vurdering og tilpasning av UiT sitt eksamensreglement. Sistnevnte skal ta inn over seg de nye teknologiske løsningene, og sikre studentenes rettigheter og plikter, på en måte som samtidig er i tråd med det gjeldende lovverket og styringssignaler fra sektoren. Utviklingsprosessene skjer samtidig som organisasjonen er i full operativ drift, med gjennomføring av eksamener og andre former for vurderinger. På toppen av dette kom pandemien som medførte en stor grad av digitalisering av vurderingsformene og bruk av hjemmeeksamen ble mer brukt. For å lykkes i det videre arbeidet med vurdering, kreves det en stor innsats og høy omstillingsevne hos både faglige- og administrative ansatte. Samtidig må studentene tilegne seg ferdigheter og kompetanse til å gjennomføre eksamener på nye måter. I den reviderte versjonen av sølja til strategisk utdanningsutvalg (SUV) ved UiT, er vurdering en av de områdene det fokuseres på. Vurdering er her plassert innenfor området *særlige didaktiske utfordringer* og fremover blir det viktig at UiT betrakter vurdering som et felt som bør vies spesiell oppmerksomhet.

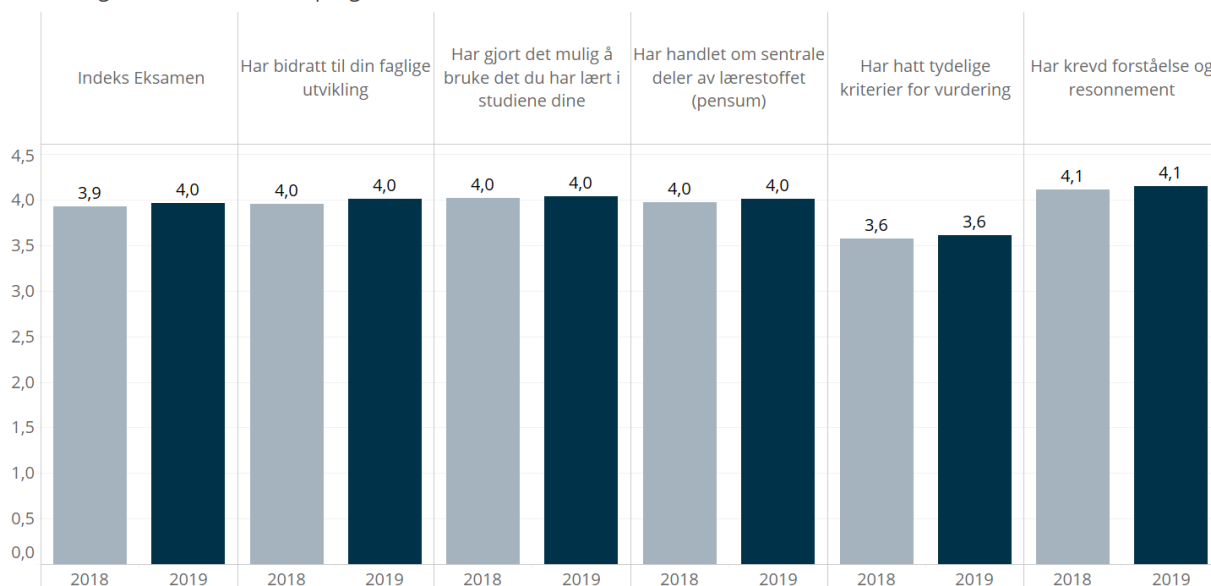
Vurderingsformer var tema i kvalitetsdialogen mellom fakultetene og universitetsledelsen våren 2020. Innspillene fra fakultetene presenteres her samlet. Gjennom dialogen fremheves det at det har vært praktisert nye vurderingsformer og at vurderingsformer kan betraktes som et utviklingsarbeid. Det bemerkes at det tar veldig mye tid å utvikle nye vurderingsformer. I tillegg må studentene også læres opp i vurderingsformene, noe som også anses som ressurskrevende. Det etterstrebes variasjon i evalueringsarbeidet. I vurderingen av eksamensform kan det være en balansegang mellom faktorer som økonomi og pedagogikk. Flere fakulteter er tydelig på at de vektlegger “constructive alignment”. Videre nevnes det at det er en lang tradisjon for formative vurderingsformer, både gjennom skriftlige og muntlige oppgaver. Ikke alle er helt fornøyde med eksamensplattformen, på grunn av begrensninger i behov/funksjonalitet. Videre bemerkes det at det kan være store variasjoner når det gjelder bruke læringsutbyttebeskrivelsene underveis i studiet og det kontinuerlige arbeidet med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). Mellom fakultetene er

⁸² Eksempelvis eksamensplattformen WISEFLOW og utvikling av nye muligheter i FS (Felles studentsystem).

det med andre ord stor variasjon med tanke på hva som trekkes frem i kvalitetsdialogen når det gjelder vurderingsordningene.

I Studiebarometeret 2019 kommer det frem hva studentene mener om vurderingsordningene.

Indeksen og skår på de forskjellige utsagnene "I hvilken grad mener du at eksamener, innleveringer og andre vurderingsformer hittil i studieprogrammet ditt:"



Figur 27 viser gjennomsnittlig skår på for indeksen «eksamen» og fem spørsmål som omhandler vurdering.

Første spørsmål det rettes fokus mot er: *«I hvilken grad mener du at eksamener, innleveringer og andre vurderingsformer hittil i studieprogrammet ditt har bidratt til din faglige utvikling?»* handler om i hvilken grad studentene mener at vurderingsformene har bidratt til egen læring. Med andre ord om vurderingsformene i seg selv har bidratt til et læringsutbytte. UiT skårer tilfredsstillende (4.0), og likt med landsgjennomsnittet⁸³, på dette spørsmålet. UiTs skår er uendret fra 2018. Dersom man ser på tallene fordelt på fakultetsnivå (se tabell i vedlegg), nyanseres bildet og skårene fordeler seg fra 3,5 til 4,5. Fakultetene oppfordres til å se nærmere på rapporten for eget fakultet.

⁸³ Se Institusjonsrapport for UiT fra Studiebarometeret 2019, side 14.

Det andre spørsmålet: «*I hvilken grad mener du at eksamener, innleveringer og andre vurderingsformer hittil i studieprogrammet ditt har hatt tydelige kriterier for vurdering?*». Både for årene 2018 og 2019 skårer UiT som helhet 3,6 på dette spørsmålet. Det har med andre ord ikke vært en utvikling angående hvor tydelig vurderingskriteriene fremstår for studentene. På dette spørsmålet ligger UiT tett opp mot landsgjennomsnittet, der vi for 2019 skåret 0,1 lavere (ibid).

Bildet nyanseres når dataene brytes ned på fakultetsnivå. Her viser laveste skår for 2019 3,4 og høyeste skår 3,9. (se tabell i vedlegg). Dette tyder på at det for flere fagmiljøer har utydelige vurderingskriterier, der studentene ikke vet nok om hvilke kriterier de blir vurdert opp mot. Tallene kan tyde på at utfordringene er størst på bachelornivået. Som tidligere nevnt er det gjerne slik at studentene retter sin læringsinnsats inn mot det de vet de blir vurdert ut fra. Det er derfor viktig at det rettes fokus mot tydelige vurderingskriterier. **Vedlegg (XX)** viser tabeller for de ulike fakultetene og fakultetene oppfordres til å se hvilke skår som gjelder for eget fakultet. For ordens skyld gjør vi oppmerksom på at det mulig lage rapporter på både institutt og studieprogramnivå der det er ønskelig.

I lys av endringene som har skjedd og pågår, de blandede tilbakemeldingene fra studentene, de ressurser som legges ned i vurderingsarbeid og vurderingens sentrale plass for læring, fremstår det som nødvendig å utarbeide en tydeligere overordnet plan for UiTs vurderingsarbeid. Utvikling av en slik *plan for vurdering* handler ikke bare om formelle aspekter gjennom regelverk og hva som er mulig teknologisk, men også om institusjonelle- og kulturelle aspekter. Ny kunnskap og teori om vurdering fordrer utvikling av felles holdninger og et omforent syn på hva som skal betraktes som god vurdering og til det trengs felles referanseramme, som gjør det lettere for de fagansatte å velge egnede vurderingsformer. En slik referanseramme bør inneholde konkretiseringer som understøtter den fagansattes prosess i å selv vurdere hva som er en god og relevant vurderingsform. På den måten har de kriterier til å støtte seg på når de skal vurdere hvordan eksaminering/vurderingsarbeidet gjøres på en beste mulig måte. Kriteriene bør tydeliggjøre hvordan vi «gjør vurderinger» ved UiT. Til nå har vi også i liten grad utforsket løsninger som er gode både teknisk og forvaltningsmessig, for mer sammensatte vurderingsmetoder, som formative- eller underveisvurdering. På bakgrunn av dette foreslås følgende tiltak:

Forslag til tiltak:

- ✓ Utarbeide referanserammer for god vurderingspraksis (en policy for vurdering)

5.6 Oppsummering

Det er tydelig at UiT arbeider godt med å heve undervisningen og vurderingspraksisen gjennom en rekke tiltak, utredningsarbeider og evalueringer. Tiltakene spenner vidt og det er grunn til å anta at dette bidrar til å øke kvalitet i både undervisningen og vurderingsarbeidet. Undervisnings- og vurderingspraksis er ofte gjenstand for kultur og endringsprosesser kan ta tid. Den «nye normalen» pandemien forårsaker gjør det nødvendig med nettstøttet undervisning og slik undervisning oppleves krevende for mange studenter. Undersøkelser og ytringer peker på at det blir avgjørende at undervisningsformene legger til rette for studentenes medvirkning og læringsmiljø. Hvis ikke, risikerer vi et høyt frafall i tiden fremover.

6 Relevans

Relevanskvalitet omhandler utdanningenes relevans for samfunnet, arbeidslivets behov for kompetanse og den verdiskapningen som utdanningen bidrar til for samfunnet og den enkelte student. Relevanskvalitet i utdanningen inkluderer også den enkelte students evne til å reflektere over egen kompetanse og formidle denne på en tydelig måte. Dette betyr at UiT-kandidater skal forberedes på hvordan de kan delta i, og bruke sin kompetanse for å bidra til å utvikle arbeidslivet nå og i framtiden.

Læringsutbytte, gjennomføring og arbeidsrelevans er dimensjoner for kvalitet i utdanningen og er gjensidig avhengig av hverandre. (Meld. St. 16 (2016-2017)).

Utdanningene kan sikre god relevanskvalitet ved å:

- Jobbe systematisk med å sikre at det faglige innholdet i studiene er oppdatert både innen akademia og arbeids- og næringsliv.
- Identifisere fagspesifikke- og generelle ferdigheter og systematisk beskrive disse i læringsutbyttebeskrivelsene.
- Samarbeide mer systematisk med arbeids- og næringslivet og benytte ulike former for utdanningssamarbeid i gjennomføringen av utdanningene
- Ta i bruk og utvikle læringsformer som fremmer arbeidsrelevans.
- Være oppmerksom på hvordan karrierelæring kan integreres i undervisningen slik at studentene oppnår karrierekompetanse.
- Legge til rette for og gjennomføre karriereveiledningsaktiviteter slik at overgangen fra studier til arbeidsliv blir god for studentene.

6.1 Status i sektoren

De siste årene har relevans i studiene blitt aktualisert gjennom flere Stortingsmeldinger, utredninger og NOUer.

Meldt. St. 16 understreker at relevans er en viktig dimensjon av utdanningenes kvalitet.

«Ett av hovedmålene med denne meldingen er at studentene får en utdanning som er relevant for arbeidslivet. Det er kanskje viktigere enn noen gang. Utdanningene må være relevante, slik at studentene blir forberedt til den arbeidshverdagen de vil møte og samfunnet de er en del av, og evner å bruke sin faglige kompetanse i arbeidslivet». (Meldt.St.16)

Våren 2021 legger Kunnskapsdepartementet fram Arbeidsrelevansmeldingen⁸⁴ med ambisjon om å styrke kvaliteten og arbeidsrelevansen i utdanningene gjennom bedre og mer gjensidig samarbeid om samfunnets behov og studentenes læring. Studentene skal forberedes bedre på arbeidslivet og arbeidslivet skal få tilgang på relevant kompetanse som kan bidra til utvikling og omstilling ved:

- Bedre og mer gjensidig samarbeid mellom universiteter og arbeidslivet om samfunnets kunnskapsbehov, utvikling av høyere utdanning og studentenes læring.
- Å styrke kvaliteten på praksis i utdanninger med obligatorisk praksis.
- Å styrke arbeidstilknytningen til utdanninger som har svak arbeidstilknytning i dag, inkludert økt bruk av praksis.
- Å styrke innovasjon og entreprenørskap i høyere utdanning.

6.1.1 Kompetanse Norge - Digital karriereveiledningstjeneste

Kompetanse Norge har, på oppdrag fra KD, høsten 2020 lansert en nasjonal, digital karriereveiledningstjeneste som skal gjøre karriereveiledning tilgjengelig for alle deler av befolkningen, uavhengig av alder, bosted, arbeids- og utdanningssituasjon. Personer skal få veiledning på chat og telefon, og finne informasjon og selvhjelpsverktøy på nettstedet. Tjenesten skal være et supplement til øvrige karriereveiledningstjenester i UH-sektoren og for øvrig.

⁸⁴ <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/arbeidsrelevansmeldingen/id2638891/>

6.1.2 Kompetanse Norge - Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Kompetanse Norge har på oppdrag fra KD ledet utviklingen av et nasjonalt tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning⁸⁵. Arbeidet er utført i samarbeid med karriereveiledningsaktører og UiT har også bidratt i dette arbeidet på innspillmøter sammen med andre aktører i UH-sektoren. Kvalitetsrammeverket tar for seg områdene kompetansestandarder (profesjonell karriereveiledning), karrierekompetanser (læringsutbytte av karriereveiledning) og etikk (prinsipper og retningslinjer for god praksis). Karriereveiledning forstås i denne sammenheng som en samlebetegnelse der karriereinformasjon, karrierelæring og karriereveiledningssamtalen inngår.

Rammeverket skal være relevant og til nytte for kvalitetsutviklingen av karriereveiledningsaktiviteter i høyere utdanning⁸⁶. Det overordnede målet er at kvalitetsrammeverket veiledning skal bidra til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet i UH- og øvrige sektorer. Kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen er avgjørende for at tjenestene skal gi det ønskede utbytte for både student og samfunn. Karriereveiledning er et ungt fagområde i norsk sammenheng. Det tas sikte på at kvalitetsrammeverket skal implementeres i løpet av 2020-2021.

6.1.3 Diku

Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku) aktualiserer viktigheten av økt arbeidsrelevans i utdanningene. 40 millioner kroner ble lyst ut til utviklingsprosjekter som skal føre til økt arbeidslivsrelevans i utdanningene, styrke studentenes læring og møte arbeidslivets behov høsten 2020⁸⁷. Aktuelle satsinger er:

- Bruk av ulike læringsformer og læringsarenaer som fremmer relevans og god læring
- Utvikling av nye eller eksisterende utdanningstilbud
- Utvikling av generiske ferdigheter

⁸⁵ <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/en-introduksjon/>

⁸⁶ <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

⁸⁷ <https://diku.no/programmer/oekt-arbeidsrelevans-i-hoyere-utdanning>

- Praksis
- Entreprenørskap
- Bruk av arbeidslivets kompetanse i utdanningene
- Studenters bidrag til prosesser i virksomhetene
- Tverrdisiplinære fellesprosjekter med arbeidslivet

6.2 Status ved UiT

Utdanningenes arbeid med å sikre god relevans i utdanningene er forankret i UiT sitt kvalitetssystem for utdanning og i UiT sin strategi «*Drivkraft i Nord*». I strategien trekkes det blant annet frem at:

- *UiT skal bidra med kunnskap og menneskelige ressurser for å skape økonomisk, kulturell og sosial vekst og utvikling i nord.*
- *UiT skal utvikle sin studieportefølje og utdanningskvalitet i dialog med studenter, samfunns- og arbeidsliv.*
- *UiT skal bidra til at studenter kommer i kontakt med nærings- og arbeidsliv i landsdelen i løpet av studietida.*

UiT sine strategier fordrer at fagmiljøene er i kontinuerlig kontakt med samfunn og arbeidsliv for å sikre at studietilbudene til enhver tid er relevante, både for en nasjonal- og internasjonal karriere i akademien, og i regionalt og nasjonalt arbeids- og næringsliv. Kandidatene skal ha oppdatert fagkunnskap, tilegne seg arbeidsrelevant kunnskap, og settes i stand til å kunne formidle sin kompetanse.

Arbeidsrelevans sikres gjennom god studieprogramutvikling, -evaluering og -programledelse og kan måles på ulike måter. Formelle og uformelle arenaer kan tas i bruk for samarbeid med arbeids- og næringslivet. Studentundersøkelsen Studiebarometeret 2019 viser at UiT-studenter opplever en noe lav grad av arbeidslivstilknytning i studiene. UiT-studenter oppgir at de opplever en arbeidslivstilknytning i snitt på 3,1 på en skala fra 1-5, der 5 er høyeste skår. Gjennomsnittsskåren i sektoren er på 3,2. Det er naturlig at studenter på ulike studieprogram opplever ulik grad av arbeidslivstilknytning.

Studentene, som opplever noe mer grad av arbeidslivstilknytning med skår 3,5 eller høyere, er på studieprogram ved fire av instituttene ved Helsefak, ved UMAK, ved Institutt for Datateknologi og beregningsorienterte ingeniørfag ved IVT-fak) og Institutt for informatikk ved (NT-fak.

Studenter som oppgir grad av arbeidslivstilknytning på 2,9 eller lavere er på utdanninger ved BFE-fak, HSL-fak , IVT-fak , NT-fak og Helsefak. Resultatene fra Studiebarometeret gir indikasjoner på at utdanninger med utdanningssamarbeid med arbeidslivet oppleves som mer arbeidsrelevant av studentene. Imidlertid er det også unntak som viser at selv om utdanningen har utdanningssamarbeid opplever ikke, eller har ikke studentene reflektert over relevansen. Resultatene viser, og gir UiT indikasjon på at dette er et område studenter ønsker at vektlegges mer i utdanningene.

Tabellen viser hvordan studenter ved studieprogram ved fakultetene og institutter vurderer og skårer utdanningens arbeidslivstilknytning på en skala fra 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad) der 1 indikerer. Det var også mulig å velge “vet ikke”/”ikke relevant”.

Indekser, program for program, år for år

| Fakultet | Institutt | årstall | Indeks Tilknytning til arbeidslivet |
|--|---|---------|-------------------------------------|
| 31 Det helsevitenskapelige fakultet | 00 Det helsevitenskapelige fakultet | 2019 | 3,8 |
| | 11 Institutt for medisinsk biologi | 2019 | 3,1 |
| | 12 Institutt for samfunnsmedisin | 2019 | 2,7 |
| | 13 Institutt for klinisk medisin | 2019 | 4,2 |
| | 14 Institutt for farmasi | 2019 | 3,4 |
| | 15 Institutt for klinisk odontologi | 2019 | 3,5 |
| | 16 Institutt for psykologi | 2019 | 3,0 |
| | 17 Institutt for helse- og omsorgsfag | 2019 | 3,5 |
| | 18 Idrettshøgskolen | 2019 | 3,5 |
| | 19 Institutt for vernepleie | 2019 | 3,2 |
| 32 Fakultet for naturvitenskap og teknologi | 00 Fakultet for naturvitenskap og teknologi | 2019 | 2,6 |
| | 12 Institutt for fysikk og teknologi | 2019 | 2,3 |
| | 13 Institutt for geovitenskap | 2019 | 2,9 |
| | 14 Institutt for informatikk | 2019 | 3,7 |
| | 17 Institutt for teknologi og sikkerhet | 2019 | 2,9 |
| 33 Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning | 00 Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lære.. | 2019 | 3,3 |
| | 14 Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap .. | 2019 | 3,0 |
| | 15 Institutt for samfunnsvitenskap | 2019 | 2,4 |
| | 17 Institutt for lærerutdanning og pedagogikk | 2019 | 3,1 |
| | 19 Institutt for barnevern og sosialt arbeid | 2019 | 2,8 |
| | 85 Senter for samiske studier | 2019 | 2,2 |
| 34 Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi | 11 Institutt for arktisk og marin biologi | 2019 | 2,6 |
| | 12 Norges fiskerihøgskole | 2019 | 3,1 |
| | 13 Handelshøgskolen i Tromsø | 2019 | 2,7 |
| 36 Det juridiske fakultet | 00 Det juridiske fakultet | 2019 | 3,4 |
| 38 Fakultet for ingeniørvitenskap og teknologi | 11 Institutt for industriell teknologi | 2019 | 2,3 |
| | 12 Institutt for bygg, energi og materialteknologi | 2019 | 3,0 |
| | 13 Institutt for elektroteknologi | 2019 | 2,7 |
| | 14 Institutt for datateknologi og beregningsorienterte .. | 2019 | 3,5 |
| | 15 Institutt for automasjon og prosesseteknologi | 2019 | 2,4 |
| 41 Norges arktiske univer.. | 14 Musikkonservatoriet | 2019 | 3,6 |

Indeksen “Tilknytning til arbeidslivet” kan knyttes til arbeidsrelevans i utdanningene.

Studentene svarte på de seks følgende spørsmålene:

- *Jeg får god informasjon om hvordan kompetansen min kan brukes i arbeidslivet.*
- *Jeg får god informasjon om hvilke yrker/bransjer som er relevante for meg.*
- *Jeg får innføring i hvordan jeg kan formidle min egen kompetanse til potensielle arbeidsgivere.*
- *Jeg får muligheten til å møte potensielle arbeidsgivere gjennom karrieredager, bedriftsbesøk, praksis etc.*
- *Representanter fra arbeidslivet bidrar i undervisningen (f.eks. som gjesteforelesere/kursholdere).*
- *Det er muligheter for å jobbe med prosjekter/oppgaver i samarbeid med arbeidslivet.*

I UiTs kandidatundersøkelse svarer kandidater på en rekke spørsmål om hvordan de opplever relevansen av sin utdanning. UiT bør innhente og jobbe frem oversikt og kunnskap om hvordan UiT sine kandidater har opplevd overgangen fra studier til arbeidsliv som en følge av koronasituasjonen og de endringer pandemien har medført for dem.

6.2.1 Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA)

UiT er opptatt av på hvilken måte utdanningssamarbeid med arbeids- og næringslivet kan være med på å møte kompetansebehovene de neste årene. Høsten 2019 vedtok universitetsstyret opprettelse av to Råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA) på bakgrunn av anbefalinger i rapporten «*Sammen om kunnskap for en nordvendt framtid*». RSA skal være med å styrke og videreutvikle utdanningssamarbeid ved UiT, og det er opprettet to tematiske råd. Rådene er sammensatt av representanter fra arbeids- og næringsliv i Nord-Norge, representanter fra UiT, og studentrepresentanter. Rådene har følgende tematiske inndeling:

RSA I: Energi, klima, samfunn og miljø, bærekraftig bruk av ressurser og teknologi.

Ledes av dekan Bjørn Solvang.

RSA II: Helse, velferd og livskvalitet, samfunnsutvikling og demokratisering, samt teknologi. Ledes av viserektor Bård Borch Michalsen.

Følgende målsetninger ligger til grunn for, og RSA skal:

- Være et rådgivende organ for universitetsledelsen og bidra til å videreutvikle et styrket systematisk samarbeid mellom UiT og landsdelens samfunns- og arbeidsliv.
- Bidra med råd til utvikling av studieportefølje med på utdanningskvalitet og arbeidslivsrelevans i fokus.
- Bidra med råd for å styrke kontakten mellom studenter og landsdelens arbeids- og næringsliv.
- Gi råd og innspill om hvordan generelle ferdigheter og framtidskompetanse som tverrfaglighet, omstillingsevne og innovativ tenkning kan inkluderes i utdanningene og gjennom samarbeid med arbeidslivet.

6.2.2 Utviklingsprosjekter knyttet til relevans og utdanningssamarbeid

På grunn av at arbeidsrelevans har kommet mer i fokus de siste årene, har også flere fagmiljøer ved UiT mottatt midler til prosjekter for å utvikle eller videreutvikle utdanningssamarbeid og slik øke relevanskvaliteten i studiene. Eksempler på prosjekter som har mottatt støtte i 2020 er Institutt for Geovitenskap ved NT-fak med GeoInternship og Institutt for arkeologi, historie og religionsvitenskap og teologi, HSL-fak med prosjektet “Kulturarv som grunnlag for en nordvendt framtid”. Samarbeid med arbeids- og næringslivet har vært representert i tidligere tildelinger, men i år var det midler direkte knyttet til tematikken “utdanningssamarbeid med arbeids- og næringslivet”. Ni søknader kom inn, og fem fikk tildelt midler til sine prosjekter.

6.2.3 High North Academy

High North Academy (HNA) ved UiT tilbyr kurs for ph.d.-studenter. Dette er kurs hvor deltakerne bruker sine egne prosjekter, data og resultater i størst mulig grad. Kursene er i tillegg utformet for at kursdeltakerne skal bevisstgjøres og trenes i generiske ferdigheter. Eksempler på kurs er *Leadership skills* og *Academic entrepreneurship*.

6.2.4 Portalløsninger for kontakt med arbeids- og næringsliv

BFE, ved Handelshøgskolen har startet pilotprosjektet “UiT-Connect” som skal utvikle en portal der studenter, arbeids- og næringsliv kan samhandle og finne samarbeidsmuligheter som studentjobber, oppgavesamarbeid med mer. Det jobbes også med å utvikle en samarbeidsportal for en felles inngang for arbeids- og næringsliv ved UiT på nivå 1 i organisasjonen.

6.2.5 Arbeidslivsportalen

Arbeidslivsportalen er en nettside og en digital løsning for samhandling mellom UH-institusjoner, arbeids- og næringslivet og studentene. Praksishåndtering er både ressurskrevende og kompleks. Planlegging, gjennomføring og kvalitetssikring av obligatorisk praksis er en prosess som består av mange ikke-koordinerte, delprosesser, og som eies av mange enheter ved UiT. Studentpraksis utgjør den første modulen i portalen som skal brukes til organisering av obligatorisk praksis i utdanningene. Arbeidslivsportalen videreutvikles til en versjon 2.0 til bruk for andre former for utdanningssamarbeid som studentoppgaver, internship etc.

Arbeidslivsportalen ble lansert i juni 2020 som en nasjonal felles løsning og inngår i tjenesteporteføljen til Unit, direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning. UiT har satt i gang arbeidet med å gjennomføre en faseplan for å sikre at alle studieprogram med obligatorisk praksis har implementert og tatt i bruk Arbeidslivsportalen innen høsten 2021.

6.3 Fokusområder

Videre i kapitlet vektlegges tre tematiske fokusområder innen relevans; praksis, arbeidslivstilknytning, og karrierelæring og karrierekompetanse.

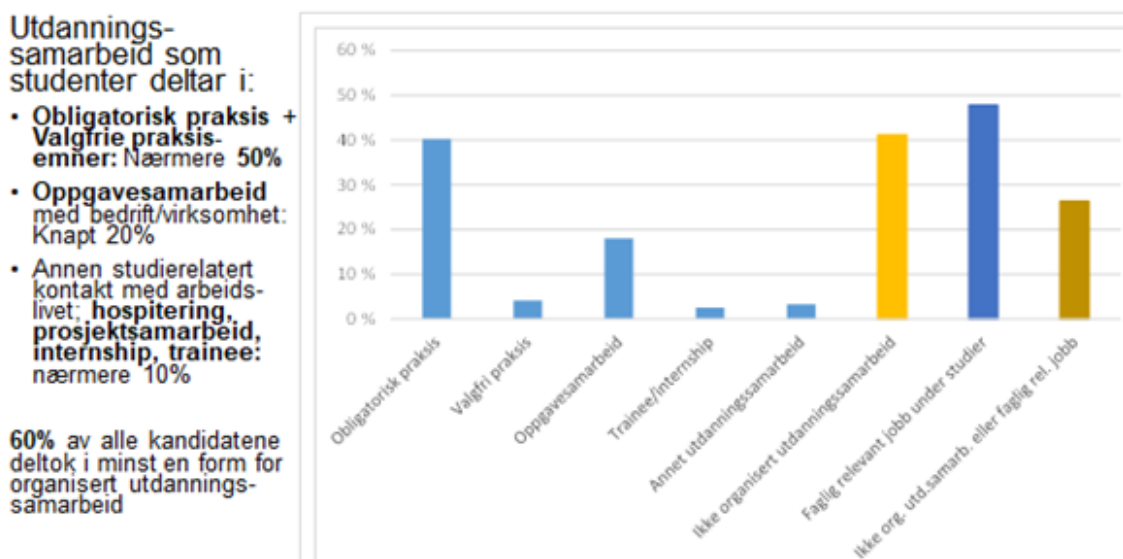
6.3.1 Praksis

Ulike former for praksis er blitt mer utbredt for å oppnå blant annet arbeidsrelevans i utdanningene. Praksis inngår i mange utdanninger, særskilt i profesjonsutdanninger

med obligatorisk praksis, og har en høy grad av institusjonalisering. I tillegg er det flere studieløp som har valgfri praksisemner, hvor institusjonaliseringen er noe lavere.

Figuren under er basert på tidligere studenters rapportering i Kandidatundersøkelsen UiT 2019. Det høye omfanget av praksis reflekterer omfanget av profesjonsutdanninger ved UiT. Figuren viser også at omfanget av valgfri praksis i studiene er på under 10%. Likevel ser man at ca. 60% av respondentene har deltatt i en form for utdanningssamarbeid, hvor praksis inngår, men 40% deltar ikke. Nærmere halvparten oppgir imidlertid at de hadde faglig relevant jobb under studiene, så i sum er det en av fire som ikke deltar i organisert utdanningssamarbeid og heller ikke får relevant arbeidserfaring. I disse siste gruppene som får lite eller ingen erfaring er disiplinfagene overrepresenterte.

Samarbeid om gjennomføring av utdanning



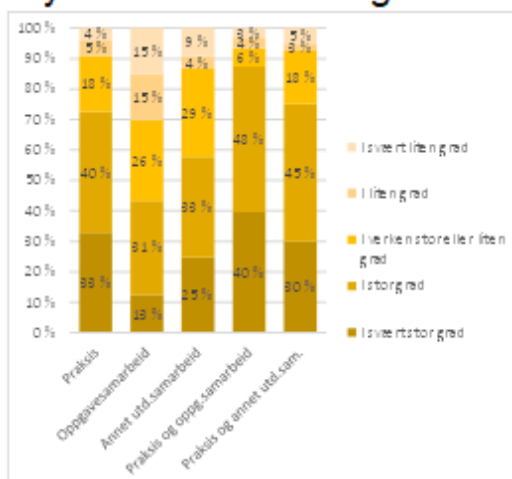
Praksis i studiene organiseres og struktureres på ulike måter, og det er nyttig å se hvordan studentene opplever nytten av praksis og annen type utdanningssamarbeid, da dette kan si oss noe om relevansen av praksisoppholdet.

I Kandidatundersøkelsen gir kandidatene en vurdering av nytten av utdanningssamarbeidet i sin nåværende arbeidshverdag, og i hvilken grad denne bidro til at de fikk sin første jobb.

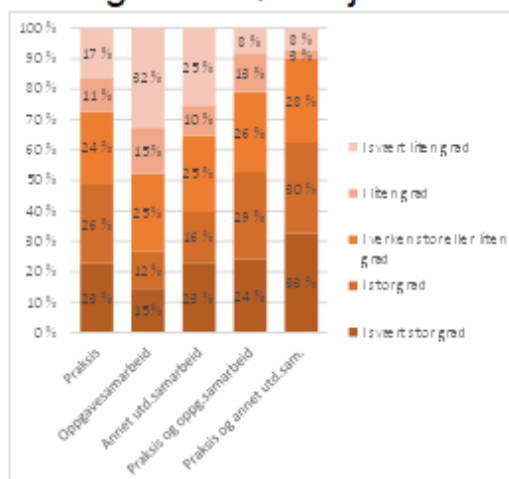
Figuren viser at kandidater som har hatt praksis vurderer nytten i arbeidshverdagen høyest.

Kandidatenes vurderinger av nytten av utdanningssamarbeidet ved UiT

Nytte i arbeidshverdagen



Bidrag til å få første jobb



Jurfak har som eneste masterstudium i rettsvitenskap i Norge fire ukers obligatorisk praksis. Ordningen er ressurskrevende og viktig. Fakultetet får veldig gode tilbakemeldinger fra både studenter og praksisstedene og praksisordningen er vellykket. Praksis er svært viktig med henblikk på faglig relevans, både med tanke på studentenes læringsutbytte og ved å knytte avtakerfeltet, studieprogrammet og fakultetet tett sammen. HSL-fak har innarbeidet egne praksisdeler i flere av sine programmer, og har studentaktive læringsformer i fokus. I tillegg jobbes det med å spisse læringsutbyttebeskrivelsene for å i større grad synliggjøre arbeidslivsrelevansen for studentene og arbeids- og næringslivet. Det kan eksempelvis nevnes at mastergradsprogrammet i historie har innført hospitering i bedrift som et element i studiet. Det arbeides videre med å få plass praksisplasser i samarbeid med arbeids- og næringslivet. BFE-fak har også inkludert innovasjonsperspektivet i sine praksisemner, med blant annet emnet “Innovasjon i praksis”, med “real case studies” fra næringslivet og bruk av “DesignThinking” og “LeanStartup” metodikkene.

Det er ressurskrevende å utvikle og tilby studier med praksis. Flere fagmiljøer melder tilbake om utfordringer med å få tak i gode, og nok antall praksisplasser. I tillegg er det for en

del fagmiljøer knyttet utfordringer rundt praksisveiledernes kompetanse, og jobben med å sikre veiledningskompetansen hos praksisveilederne. Helsefak viser til at i undervisning av praktiske ferdigheter er det utfordringer med henblikk på praksisveilederens kompetanse, samt med organisering og vurdering av praktiske ferdigheter ved enkelte studieprogram.

I studiebarometeret er de som har obligatorisk praksis av et visst omfang spurt om ulike forhold ved praksis. Vurderingene av praksis er basert på UiT-studenter sine svar i Studiebarometeret 2019. Svarene varierer noe mellom fakulteter, institutter og studieprogrammer. Oppsummert vurderer studenter som har hatt obligatorisk praksis at de er:

Godt fornøyd med:

- Mottakelsen på praksisstedet
- Relevante arbeidsoppgaver
- Faglige utfordringer
- Veiledningen ved praksisstedet

Fornøyd med:

- Veiledningen fra faglig veileder
- Bruk av praksiserfaring i undervisning

Middels fornøyd med:

- Prosessen med å skaffe praksisplass
- Informasjon og forberedelse til praksis
- Kommunikasjonen mellom UiT og praksisstedet

6.3.2 Arbeidslivstilknytning

Utdanningene skal forberede studentene til den arbeidshverdagen de vil møte, slik at de evner å bruke sin faglige kompetanse. Arbeidsrelevans- og tilknytning oppleves ofte som en større utfordring for disiplinutdanningene enn for profesjonsutdanningene. Arbeidslivstilknytning foregår gjerne i form av utdanningssamarbeid, på innhold i utdanningene, gjennomføring av utdanningene og i overgangen fra studier til arbeidsliv. Det kan foregå på et strategisk, og på et operativt nivå. Felles for de ulike formene for arbeidslivstilknytning er at det fordrer en dialog og samarbeid med arbeids- og næringslivet.

Et annet element innen dette området er universitetsrelevans. Studentene bør tidlig introduseres for forskning, slik at de også får en forståelse for hvilke muligheter de har med sin fagbakgrunn både i doktorgradsstudier og innen forskning- og undervisning. Dette kan eksempelvis gjøres gjennom å i større grad inkludere studenter tidlig i forskningsprosjekter. Som et eksempel har bachelor i biomedisin ved Helsefak startet med tidlig integrering i forskningsgrupper i fagmiljøet, i tillegg til å inngå avtaler for internships for tidlig å knytte studieprogrammet nærmere til yrkeslivet.

NT-fak har adressert arbeidsrelevans i årsplanen for 2020 og skal utrede og kartlegge aktuelt arbeidsliv og foreslå aktuelle former for samarbeid for alle studieprogram. Det tas sikte på å etablere avtaler og potensiale for i å knytte kontakt opp mot både offentlig og privat sektor.

BFE-fak har blant annet nylig etablert nærings- og samfunnspanel som består av eksterne aktører som er særlig relevante i arvtakerfeltet, fagansatte og studenter. Panelet har seminarer, og workshops der det overordnede målet er å gjøre utdanningene mer relevant for arbeidsmarkedet. To av deres næringslivsmentorer har en sentral rolle i dette arbeidet.

IVT-fak viser til god kontakt med arbeidslivet, gjennom ulike kanaler som sentervirksomhet, nettverk, bransjeorganisasjoner og klyngesamarbeid. Fakultetet viser svært gode koblinger når det gjelder antall samarbeid med arbeids- og næringslivet om bachelor- og masteroppgaver. For 2019 er tallene på oppgavesamarbeid slik:

- Bacheloroppgaver, 87% (149 studenter, 89 oppgaver og 68 ulike bedrifter)
- Masteroppgaver 41% (29 studenter, 26 oppgaver og 21 ulike bedrifter)

UMAK arbeidet kontinuerlig med å utvikle gamle, og etablere nye samarbeid med institusjoner og enkeltaktører i kunst- og kulturfeltet lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Skillet mellom academia og arbeidsliv er heller ikke like tydelig innenfor kunsthøgskolen ettersom de fagansatte og gjestelærere har deler av sitt virke i kunst- og kulturfeltet der det kunstneriske utviklingsarbeidet deres presenteres.

6.3.3 Karrierelæring og karrierekompetanse

Karrierelæring er læringsprosesser som gjør studentene i stand til å finne sin egen karrierevei.

Slike læringsprosesser bidrar til at studentene:

- Blir bevisste på egen kompetanse og motivasjon.
- Settes i stand til å formidle dette til potensielle arbeidsgivere, både skriftlig og muntlig.
- Har kjennskap til hvordan deres kompetanse kan brukes i arbeidslivet.
- Har kjennskap til potensielle arbeidsgivere.

Funn fra Kandidatundersøkelsen og Studiebarometeret viser også at mange studenter på utdanninger som har ulike former for utdanningssamarbeid ikke nødvendigvis opplever en høy grad av relevans. Dette kan skyldes flere årsaker, eksempelvis når i studieløpet de blir spurt, grad av refleksjon osv. Det er viktig å fremheve at for å oppnå best mulig kvalitet og utbytteeffekt av relevansrettede tiltak – er det viktig at de ulike tiltakene og prosessene ikke foregår i et vakuum. Erfaringen, kunnskapen og kompetansen studentene har tilegnet seg både gjennom studie, og gjennom ulike former for utdanningssamarbeid må settes i et perspektiv. Studentene må settes i stand til å identifisere, og sette ord på, hvilken karrierelæring de har tilegnet seg, og hvordan dette er en bestanddel av deres karrierekompetanse.

Eksempelvis oppgir IVT-fakultetet at tross for et vellykket samarbeid med arbeidslivet vurderer likevel studentene at de opplever liten grad av arbeidslivstilknytning. Dette kan være et resultat av at studentene har liten bevissthet om, og mindre trening i, å reflektere over egen kompetanse og læring, og hvordan denne har relevans for og kan benyttes i videre studier og i arbeidslivet.

HSL-fak melder at disiplinfagene har en tydelig arbeidsrelevans, og at de er anvendbare og nødvendige i arbeids- og samfunnslivet. Kandidatene har generiske ferdigheter som gjør dem godt kvalifiserte til å gå inn i ulike arbeidsområder i et arbeidsliv som er i stadig endring. Utfordringen er ikke at fagene mangler arbeidsrelevans, men at bevisstheten om fagenes viktighet og påvirkningskraft i samfunnet ikke er stor nok.

NT-fak opplyser om at masterstudentene vurderer sine arbeidslivsferdigheter som relativt svake. Disse refleksjonene er trolig gjenkjennbar også for flere utdanninger, særlig for disiplinutdanningene ved UiT.

Ved Helsefak har bachelor i psykologi vekket stort engasjement blant sine studenter i å synliggjøre deres kompetanse overfor arbeidslivet. Det er nedsatt en arbeidsgruppe bestående av blant annet kulltillitsvalgte studenter som skal undersøke hvordan man kan integrere mer anvendt psykologi inn i utdanningsløpet, og hvorvidt det er realistisk med praksisperioder i utdanningen.

UMAK forbereder de kunstfaglige studentenes møte med arbeidslivet både gjennom arbeidslivsrettet prosjektundervisning med og uten eksterne samarbeidspartnere, gjennom faglærere og gjestelæreres erfaringsbaserte undervisning/veiledning og gjennom konkrete emner, kurs og workshops som tar opp det å være selvstendig næringsdrivende og kombinasjonsutøver. Innovasjon, entreprenørskap, offentlig kunst, selvorganisering, skatt/avgifter og søknadsskriving er tema som berøres i undervisningen. Det arbeides kontinuerlig med å videreutvikle undervisningen som gis i takt med endringer på kunst- og kulturfeltet slik at studentene er forberedt på arbeidslivet etter endt studier.

6.4 Oppsummerende forslag til tiltak

- Fakultetene bør, som en del av kvalitetsarbeidet, utforme en klar strategi for hvordan integrasjon med arbeidslivet bidrar til å styrke utdanningens relevans og studentens læringsutbytte på studieprogramnivå.
- Fakultetene bør oppfordres til å initiere utviklingsprosjekter for introduksjon, videreutvikling og bruk av strukturert karrierelæring i utdanningene, slik at studentene blir bevisste sine fagkunnskaper og generiske ferdigheter, og styrker deres kompetanse i hvordan formidle dette til potensielle arbeidsgivere.
- Nivå 1 undersøker på hvilken måte kvalitetsrammeverket for karriereveiledning kan tas i bruk på best mulig måte ved UiT, og hvordan dette bør organiseres.

- Nivå 1 må koordinere og lage en plan for hvordan de ulike portalløsningene ved UiT, UiT Connect og Samarbeidsportalen kan og skal utfylle hverandre, samt settes i sammenheng med Arbeidslivsportalen. Handelshøgskolen må inkluderes her.
- Nivå 1 undersøker om UiT-studenter har noen felles utfordringer i overgangen mellom studier og arbeidsliv som kan imøtekommes uavhengig av studietilhørighet av en felles tjeneste ved UiT.
- Nivå 1 inkluderer spørsmål om hvordan koronasituasjonen har påvirket studenters overgang fra studier til arbeidsliv i neste Kandidatundersøkelse.

7 Studieporteføljeutvikling – Fremtidens UiT

7.1 Innledning

UiT ble opprettet for å gi nordnorsk ungdom enkel tilgang til høyere utdanning og sikre landsdelen akademisk arbeidskraft. Mye har skjedd siden første studieår i 1971/72. UiT er i dag et veletablert breddeuniversitet med en omfangsrik studieportefølje som er attraktiv for både søkere, samfunns- og næringsliv. Den senere tids samfunnsutvikling, eksemplifisert med klimakrise, økende sosial ulikhet og ressursutnyttelse som overgår jordas bæreevne betyr at universitetene får en nøkkelrolle fremover. I nord er det UiT som er den viktigste leverandøren av forskning og utdanning av høy internasjonal kvalitet. Vårt bidrag til å møte disse utfordringene vil derfor bli viktigere og viktigere.

For å kunne være en drivkraft i nord er det avgjørende at UiT forsetter å tilby forskningsbaserte utdanninger med kvalitet på høyt internasjonalt nivå, og at vi klarer å omstille vår studieportefølje slik at de kandidatene vi utdanner kan være drivere i utvikling av et bærekraftig samfunn. I dette kapittelet sees det derfor nærmere på behovet for å utvikle våre studietilbudet sett i lys av bærekraftutfordringene og det rettes søkelys mot veksten i vår utdanningsvirksomhet og hvilke utfordringer dette skaper for UiT.

7.2 Perspektiv på fremtidens utdanninger

7.2.1.1.1 Universities facing the sustainability challenge

The role of the University in society has changed over the centuries. In modern western economies, in particular in the last 50 years with their massification - and also linked to the growing participation of the private sector in higher education funding and management - Universities increasingly became institutions dedicated to the formation of highly skilled individuals with competences required by today's economies, in particular in the scientific and technological domain. As institutions delivering higher education and performing research and technological development, they play a functional role for the current dominant project of modernity.

However, if we place universities in the context of the great challenges of today, we can easily see that as such they cannot respond to the engagement formally taken by all countries to achieve by 2030 a number of "sustainable development goals". These goals aim not only to create a more just and equitable development among and within countries, but also and foremost to respond to environmental and social disruptions that put at risk the future of civil societies and of the planet itself.

Poverty on one hand, and the overcoming of a number of planetary boundaries - in which technological development has frequently been more part of the problem than source of solutions - are introducing a completely new educational imperative that must lead to a very deep change both in the role of Universities and in their curricula. Technological development has to return to be an instrument of humanity for the development of human societies, and not to be an end on itself that shapes social and personal life.

The paradigm of sustainability, as a sort of "lens" through which to look at all the responses we give to societal problems, completely changes the framework of education. As a matter of fact, traditional disciplinary education has contributed to the current unsustainable development, in particular through the dominance of a business-

oriented approach to technology and innovation that leads to profit maximization without considering (or strongly underweighting) considerations about social and environmental dimensions.

However, we have to clarify as well what we mean today for “sustainability”. The Brundtland Commission sustainability framework of 1987 – which put environment, society and the economy on the same level – had a great impact but is no longer valid, as the climate change emergency and the recent COVID-19 pandemic have shown. The environmental planetary boundaries should not be exceeded, and within those boundaries, human societies have to find conditions to develop, using the economy as an instrument for their development, and not the other way around.

The character and dimension of the planetary challenges put knowledge at the centre of solutions, offering to Universities – as the key Institutions of development and transmission of knowledge – a role of leadership in society that has to be re-invented. It is no longer the role of Universities – and I mainly refer to those funded by public money - to train people on the skills which are functional to today’s economy, but rather to train people capable of changing the world, re-orienting it towards a sustainable one.

Universities must contribute to the formation of the future scientists, engineers, architects, lawyers, medical doctors, social scientists, economists and entrepreneurs who will have to be very well informed of the drivers of the sustainability problems and of the possible solutions. They must be the leaders in the transition. For this to happen, a thorough revision of university curricula and of lifelong education programmes is urgently required, in particular to allow them to address the systemic dimension of problems through a broader interdisciplinary and transdisciplinary wealth of knowledge. But Universities must also have the objective of training creative people, people capable of independent thinking, people accustomed to analysing the long-term consequences of actions and to act responsibly.

In responding to planetary challenges, Universities should integrate sustainability into all of their research and innovation activities while encouraging substantial collaborations between natural scientists, medical doctors, technologists and social and humanities scientists, placing value in interdisciplinary and transdisciplinary cooperation, including in scientific publications and career development.

And finally, Universities should become “laboratories of possibilities”, showcasing to societies sustainable solutions, starting from their own management, thus putting Universities at the forefront of the sustainability transition.

Boks 1: Perspektiv på fremtidens universitet av Andrea Tilche⁸⁸, seniorrådgiver

Gitt de store samfunnsutfordringene vi står ovenfor er det naturlig å se utover egen sektor for å få inntrykk av hvordan samfunnsutviklingen vil påvirke innholdet i UiTs studietilbud.

Climate change and environmental degradation are an existential threat to Europe and the world. To overcome these challenges, Europe needs a new growth strategy that will transform the Union into a modern, resource-efficient and competitive economy, where

- *there are no net emissions of greenhouse gases by 2050*
- *economic growth is decoupled from resource use*

⁸⁸ Andrea Tilche er seniorrådgiver ved stab hos rektor og direktør. Fra 2010 til 2018 hadde han ansvaret for EUs forskningsprogram for klimaendringer og ledet EU-delegasjonen ved Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)

- *no person and no place is left behind*

*The European Green Deal is our plan to **make the EU's economy sustainable**. We can do this by turning climate and environmental challenges into opportunities, and making the transition just and inclusive for all.*⁸⁹

Sitatet er hentet fra Europakommisjonens arbeid med å utvikle Europas *Green Deal* og arbeidet illustrer den transformasjon som man jobber for skal skje i EU. Perspektivene i planene følges opp i forskningsprogrammet Horisont Europa, som Norge blir en del av. Dette vil påvirke forskningsfronten og således den forskningsbaserte undervisning. Regjeringen er tydelig på at innsatsen som legges ned i UH-sektoren er avgjørende for at Norge skal lykkes med det grønne skiftet og således sikre utviklingen av et bærekraftig velferdssamfunn.⁹⁰

*Higher education institutions are crucial actors for the production of knowledge about the SDGs, teaching in line with the SDGs, and transforming curriculum and teaching to prepare a new generation to address the global challenges*⁹¹

Sitatet er hentet fra rapporten *SDG – Quality in higher education*. Den vektlegger hvordan FNs bærekraftsmål vil påvirke vår forståelse av universitetssektorens pedagogikk, kunnskapsbase, tverrfaglighet, utvikling av studieportefølje og sammenhengen mellom forskning og utdanning fremover. Rapporten understreker det ansvaret universitetene har for å frembringe nødvendig kunnskap som politikken trenger for å kunne styre mot en bærekraftig fremtid. Rapporten springer ut av National Committee for the 2030 Agenda in the university sector, som er et samarbeid mellom BOTT-universitetene og NMBU⁹². Komiteen ledes av UiB hvor Norad, Utenriks- og Kunnskapsdepartementet er observatører.⁹³ Rapporten peker på

⁸⁹ Europa kommisjonen – [A European Green Deal](#)

⁹⁰ Langtidsplan for forskning og høyere utdanning, 2018-2029 (Meld. St. 4, 2018-2019) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>

⁹¹ Rapport: [SDG – Quality in higher education: Developing a platform for sharing of ideas and practices within the universities](#), 2020, s.8

⁹² BOTT-universitetene= UiB, UiO, NTNU og UiT og NMBU= Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

⁹³ <https://www.uib.no/en/sdgnorway/127053/about-sdg-norway>

at begrepet *bærekraft* bærer i seg en utfordring av dagens økonomiske utviklingsmodell. En utviklingsmodell som i for stor grad bygger på ekspansjon og overforbruk, på lik linje med Tilche (tekstboks ovenfor i kapittel 10.2.1.1). Denne modellen må erstattes av en helhetlig øko-sosial modell, hvor forståelsen av økologi, miljø og sosiale dimensjoner og samspillet dem imellom er retningsgivende for hva som er økonomisk mulig og ønskelig. Dette medfører implikasjoner for hvordan naturen utnyttes, hvordan produksjon og konsum skjer, hvordan verdier fordeles, og hvordan et inkluderende og rettferdig samfunn kan sikres. En sentralt aspekt for at dette skal skje er økt bruk av tverrfaglighet og nedbryting av siloer. Dette vil utfordre organiseringen av universitet i fakultet og institutt og de ulike fagfelt. For utdanningene vil en slik tverrfaglighet utfordre disiplinenes spesialisering og organisering, kunnskapssyn og kunnskapsformidling.

*The SDGs can relate to all established curricula, but they will also transform the orthodoxies of disciplines and demand renewal of epistemologies in line with a new understanding of what is relevant knowledge.*⁹⁴

Foruten tverrfaglighet vil det å utvikle studentene «fremtidskompetanser» / 21st Century Skills⁹⁵ bli viktige for å nå målene. Utdanningenes innhold og form må reflektere de utfordringene vi står ovenfor og på den måten være relevante for både samfunn, arbeidsliv og næringsliv og ikke minst for studenten. Dette sammenfaller med hva studentene selv oppgir som viktig for valg av studiested og vil også ha betydning for fremtidig rekruttering.⁹⁶

⁹⁴ Rapport: [SDG – Quality in higher education: Developing a platform for sharing of ideas and practices within the universities](#), 2020, s.5

⁹⁵ Begrepet rommer ti kompetanser: fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære og å lære, personlig og sosialt ansvar, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/jobbkompetanse og borgerskap (lokalt og globalt), jmf. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>

⁹⁶ Aarskog, K, N. (2020) [Dette ønsker unge for Nord-Norge](#),

Studentene har en viktig rolle i å utvikle samfunnet videre. Universitetene og høyskolene må tilby oppdaterte og relevante utdanninger som motiverer til læring og gjennomføring⁹⁷

7.2.2 Status ved UiT

Universitetsstyret vedtok 5.mars 2020:

Styret ber om å bli forelagt en egen sak som drøfter hvordan FNs bærekraftsmål kan implementeres videre i forskning, utdanning, formidling og innovasjon ved UiT.

Saken er under utarbeidelse og vil komme opp for universitetsstyret i mars 2021 og vil være et viktig bidrag for den videre utviklingen av studieporteføljen.

Fakultetene ble i sine kvalitetsmeldinger bedt om å redegjøre for de langsiktige planer for utvikling av studieporteføljen og i hvilken grad bærekraftsperspektivet innføres i det eksisterende tilbudet. Tilbakemeldingene viser at:

- det har blitt og det blir utviklet enkelte studieprogram og emner som tar opp temaet og perspektiv knyttet til bærekraftsmålene
- flere fakultet peker på behovet for å få bærekraftsperspektivet inn i flere utdanninger og det fremholdes at studentene er opptatt av dette
- en del fagmiljø arbeider for å innføre bærekraftsperspektivet på bakgrunn av reviderte rammeplaner

Tilbakemeldingene viser at bærekraft er på vei inn i en del utdanninger og enkelte fagmiljø prioriterer dette arbeidet, men arbeidet fremstår som lite koordinert og helhetlig. I tiden fremover blir det viktig at det skapes rom i organisasjonen for denne nødvendige bærekraftssatsingen.

7.3 Studieporteføljens omfang

Som nevnt ovenfor er det avgjørende at UiT klarer å omstille vår studieportefølje slik at kandidatene våre får riktig kompetanse til å løse morgendagens utfordringer. For å kunne

⁹⁷ [Kultur for kvalitet i høyere utdanning](#), (Meld. St. 16., 2016-2017) s.11

klare dette er det viktig at UiT skaper et handlingsrom for utvikling av eksisterende og nye studietilbud, og at det er en balanse mellom bredden i studietilbudet og antall studenter og faglige ansatte.

I dette ligger det et behov for at arbeidstiden til våre ansatte benyttes mest mulig rasjonelt. I forskning og utdanningsmeldingen i 2013 ble det undersøkt om UiT benytter mer ressurser på undervisning enn større universiteter med en smalere fagportefølje⁹⁸. Funnene viste at UiT var mindre effektiv innen den faglige virksomheten enn de andre breddeuniversitetene sett opp mot måloppnåelsen på sentrale indikatorer, og at UiT hadde et høyere antall emner per UFF⁹⁹-årsverk enn de andre breddeuniversitetene, samt flere emner per student. Tall for 2019 viser samme tendens. UiT har fortsatt langt flere emner per UFF-årsverk enn de tre andre breddeuniversitetene. Totalt gav UiT 2275 emner i 2019, mens antall UFF-årsverk samme år var 2221. Det er altså nesten ett en-til-en forhold i antall emner og antall årsverk innenfor den faglige virksomheten. Til sammenligning har UiB 0,8 emner per UFF-årsverk, UiO 0,75 og NTNU 0,92. Videre viser tall fra DBH at i 2019 ble det gjennomført om lag 500 emner hvor det ble produsert 60 eller færre studiepoeng per emne.

I forbindelse med behandlingen av forskning og utdanningsmeldingen i 2013 vedtok derfor styret at det skulle utarbeides en plan for gjennomgang av UiTs emneportefølje med henblikk på å identifisere overlappende emner, redusere omfanget og effektivisere organiseringen. Resultatet av dette arbeidet kulminerte med en omfattende gjennomgangen av studieporteføljen i 2016 hvor styret vedtok å legge ned flere program, samt å revidere en rekke andre program.

I etterkant av prosessen i 2016 har likevel studieporteføljen til UiT vokst. Flere helt nye studieprogram er etablert og flere er søkt opprettet høsten 2020. UiT har også utvidet vårt tilbud gjennom å gi eksisterende utdanninger på nye studiesteder og på nett. Veksten i studietilbud har ikke blitt etterfulgt av en tilsvarende vekst i antall registrerte studenter. I

⁹⁸ [Melding om forskning og utdanning - 2013](#)

⁹⁹ UFF-stillinger defineres som amanuensis, dosent (inkl. høgskole- og undervisningsdosent), forsker, førsteamanuensis, førstelektor, høgskolelektor, høgskolelærer, postdoktor, professor, professor II, stipendiat, universitetslektor.

perioden 2016-2019 er veksten i studenttallet på knappe 600. SSBs sine befolkningsframskrivninger viser også at ungdomskullene i vår region vil falle markant de kommende årene, noe som gjør de ytterligere utfordrende å opprettholde studenttallet.

Endringer i studieporteføljen har strategisk betydning og et økende antall studieprogram, lav vekst i studenttallet og begrensede utsikter til fortsatt vekst i våre bevilgninger over statsbudsjettet, medfører at UiT nå igjen bør ta grep for å sikre den nødvendige balansen mellom bredden i studietilbudet og tilgjengelige ressurser. Som nevnt, ba universitetsdirektøren fakultetene om å redegjøre for hvilke langsiktige planer de har for utviklingen av sin portefølje. Tilbakemeldingene tyder på at de i liten grad har langsiktige planer og det er ingen fakultet som indikerer at de vurderer å utfase enkelte studietilbud.

Hvis UiT faktisk ønsker å omstille utdanningsvirksomheten i tråd med anbefalingene fra blant annet Andrea Tilche, så vil dette kreve at det skapes handlingsrom, sannsynlig innenfor UiTs eksisterende budsjetttramme. Dette vil kreve en helhetlig langsiktig strategisk plan, heri en plan for hvordan vi skal frigjøre nødvendige ressurser til omstilling.

7.3.1 Oppsummering og forslag til tiltak

De globale utfordringene som er identifisert i FNs 17 bærekraftsmål er formidable gitt den tiden vi har til å løse dem. Universitet må innta lederrollen i dette arbeidet og være katalysator for en bærekraftig fremtid. Lederrollen innebærer blant annet å ta ansvar for å frembringe og formidle nødvendig kunnskap og utvikle studieporteføljen slik at studentene får adgang til nødvendige kompetanser og ferdigheter for å skape det grønne skifte i arbeidsliv og samfunn. Dette må skje parallelt med at UiT må påse at rekrutteringsgrunnlaget ikke svekkes, at studieporteføljen er tilpasset studentgrunnlaget og frafallet holdes nede. Det foreslås derfor at grunnlaget for utarbeidelsen av en langsiktig plan for utviklingen av studieporteføljen legges våren 2021. Endelig mandat og plan for arbeidet høsten 2021 når et nytt rektorat og styret er på plass.

Forslag til tiltak:

- ✓ Gjennomføre nødvendig forarbeidet til en langsiktig plan for studieporteføljen.
- ✓ Vedta endelig mandat og prosess for utarbeidelse av langsiktig plan for studieporteføljen

8 Vedlegg

[Fakultetenes kvalitetsmelding inkludert bestilling til fakultetene.](#)

[Tabeller og vedlegg til utdanningsmeldingen](#)

