

Primitive

tider

2015

17

arkeologisk
tidsskrift

17

Primitive tider
2015 17. årgang



Primitive tider utgis av Steinar Solheim (red.), Jostein Gundersen, Elise Naumann, Hege Skalleberg Gjerde, Josephine Munch Rasmussen, Heidi Mjelva Breivik og Ole-Marius Kildedal.

ISSN 1501-0430

Postadresse:

Primitive tider

Postboks 7009, St. Olavs plass

0130 Oslo

E-post: kontakt@primitive-tider.com / abonnement@primitive-tider.com

Internett: www.primitive-tider.com

Grafisk utforming: Ole-Marius Kildedal, Steinar Solheim og Elise Naumann

Trykk: Reprosentralen ved Universitetet i Oslo

©Primitive tider. Ettertrykk for mangfoldiggjøring kun etter avtale med redaksjonen.

Skrive for Primitive tider?

Primitive tider oppfordrer spesielt uetablerte forfattere til å skrive. Vi er interessert i artikler, kommentarer til tidligere artikler og anmeldelser av faglitteratur. Kanskje blir din artikkel neste nummers debatttema! Send inn ditt manuskript og la det få en faglig og seriøs vurdering av redaksjonen. Husk at hele prosessen kan være tidkrevende, så planegg å være ute i god tid. Innleveringsfrister finner du på våre nettsider. Det er likevel ingen grunn til å vente til siste øyeblikk, send gjerne inn før fristen!

For å lette arbeidet for deg og for oss, er det helt nødvendig at du setter deg godt inn i forfatterveiledningen og følger den. Forfatterveiledningen finner du på våre nettsider:

www.primitive-tider.com

Artikkelutkastet bør lengdemessig omtrent tilsvare den ferdige artikkelen. Det må med andre ord være noe mer enn en skisse/ løse ideer, men også vesentlig kortere enn en avhandling.

Vi ser fram til å høre fra deg! Kontakt oss enten pr. mail: kontakt@primitive-tider.com eller send utkastet til postadressen over.

INNHold

Insulære beslag fra vikingtidsgraver i Trøndelag: En undersøkelse av gjenstandenes bruk og betydning	1
Aina Margrethe Heen-Pettersen	
En modell for organiseringen av landskapet i østnorske dalstrøk i middelalder og historisk tid	25
Ingunn Holm	
Kvalitetsreformens konsekvenser - endringer i arkeologiundervisningen?	35
Gørill Nilsen	
BOKANMELDING	
Marianne Vedeler og Ingunn Marit Rødstad (red.): Smykke. Personlig pynt i kulturhistorisk lys.	51
Vibeke Maria Viestad	
Live Johannesen og Jan-Erik G. Eriksson (red.): Faglig program for middelalderarkeologi. Byer, sakrale steder og borger.	55
Irene Baug	
Kommentar til Frans-Arne Stylegars bokanmelding av S.W. Nordeide <i>The Viking Age as a Period of Religious Transformation</i>	59
Sæbjørg Walaker Nordeide	

Kvalitetsreformens konsekvenser – endringer av arkeologiutdanningen?

Gørill Nilsen

Institutt for arkeologi og sosialantropologi, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet

For en del år siden påpekte jeg i *Primitive tider* at det arkeologiske arbeidsmarkedet ville stå overfor fremtidige utfordringer, blant annet i forhold til uteksaminerte kandidater sett i relasjon til antall eksisterende stillinger med direkte fagrelevans (Nilsen 2001). Omfattende nye undersøkelser har vist at antall personer som sysselsettes innenfor arkeologien i Norge har økt de senere år. Veksten er positiv sett i lys av at stadig flere kandidater uteksamineres, men arbeidsmarkedet er også preget av stor grad av midlertidighet og usikkerhet (se Schenck 2012, 2014). Nasjonalt har arbeidet til MAARK - Fagpolitisk forening for midlertidig ansatte arkeologer - vært betydelig, og foreningen har lyktes med å få satt problemer knyttet til midlertidigheten på dagorden, både fagpolitisk og i media. Dermed har arbeidsmarkedssituasjonen for arkeologer de senere år fått større fokus. Dette er ikke bare noe som har skjedd i Norge, men har også vært gjenstand for oppmerksomhet i en rekke europeiske land (se *Discovering the Archaeologists of Europe* 2014).

Fagpolitisk sett er det også andre felt som fortjener oppmerksomhet. De siste drøyt ti år har arkeologiutdanningen gjennomgått store endringer i kjølvannet av politiske beslutninger som i praksis har omdannet utdanningssektoren. På bakgrunn av min erfaring som vitenskapelig ansatt ved et universitet, og også en periode som instituttleder for en faglig sammensatt enhet, vil jeg fremsette en påstand: Fagmiljøene har ikke fullt ut erkjent hvor gjennomgripende endringene

har vært og kommer til å bli. Denne artikkelen vil beskrive noen av de sentrale prosessene som har påvirket utdanningssektoren de senere årene og som ligger til grunn for behovet for en ny debatt om arkeologiutdanningen i Norge.

Bologna-prosessen, det europeiske og nasjonale kvalifikasjonsrammeverket

Kvalitetsreformen og innføringen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (heretter NKR) er uttrykk for Norges integrering i det europeiske utdanningsområdet. Endringene som nå sees er en videreføring av to internasjonale prosesser, Bologna-prosessen og etableringen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket.

Bologna-prosessen er betegnelsen på en serie ministermøter og erklæringer knyttet til utdanningsreformer i Europa. På ministermøtet i Bergen i 2005 ble det vedtatt et overordnet kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning bestående av læringsutbyttebeskrivelser for bachelor, master og ph.d. Deltakerlandene forpliktet seg til å innføre og tilpasse rammeverket gjennom nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Per i dag har til sammen 46 land sluttet seg til denne reformen (se European Commission 2014, Kunnskapsdepartementet 2011).

Bakgrunnen for prosessen var erkjennelsen av at høyere utdanning i europeiske land har vært svært ulike, noe som har vært et hinder for mobilitet på tvers av grenser. Mobilitet, kvalitet og arbeidslivsrelevans har vært sentrale stikkord

for reformene. Disse tre områdene ble også ved det foreløpig siste møtet, i București i 2012, utpekt som satsningsområder for fremtiden. Gjennom reformen skal europeiske utdanningsinstitusjoner fremstå som slagkraftige og attraktive sammenlignet med utdanningsinstitusjoner i andre deler av verden, samt sikre tilstrømming av høyt kvalifisert arbeidskraft inn i et marked der det er behov for utvikling og entreprenørskap (se European Commission 2014).

Den andre prosessen som ligger til grunn for innføringen av kvalifikasjonsrammeverket i Norge, er EUs rammeverk for *livslang* læring som trådte i kraft 28. april 2008. Til forskjell fra Bologna-prosessen omfatter dette rammeverket ikke bare høyere utdanning. Rammeverket starter på nivå 1, som i praksis ligger lavere enn grunnskolenivå i Norge. Nivåene fra 2 til 5 beskriver læringsutbytte for grunnskole,

videregående, yrkes- og fagskole. De tre øverste nivåene beskriver læringsutbyttet for bachelor, master og ph.d. (se tabell 1).

Prosessene har gitt mange utslag i Norge. Blant de lett synlige er innføringen av den nye gradsstrukturen. Innen arkeologi har de gamle titlene cand. mag. cand.philol. og dr. art. blitt erstattet med bachelor, master og ph.d. Det er også kommet krav om utvikling av Diploma Supplement, som er et tillegg til, men ikke en erstatning for, vitnemål. Diploma Supplement skal gi en utfyllende beskrivelse av de kvalifikasjonene studenten har oppnådd gjennom utdanningen, der "Hensikten er å sikre en rettferdig akademisk og yrkesmessig godkjenning av kvalifikasjonen på tvers av landegrensene ("international transparency")". (NOKUT 2013). En annen endring har vært

Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications			
	Knowledge	Skills	Competence
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual	In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy
Level 6 The learning outcomes relevant to Level 6 are	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups
Level 7 The learning outcomes relevant to Level 7 are	highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
Level 8 The learning outcomes relevant to Level 8 are	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research
The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area provides descriptors for cycles. Each cycle descriptor offers a generic statement of typical expectations of achievements and abilities associated with qualifications that represent the end of that cycle.			

Tabell 1: Deskriptorer som definerer nivå i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (The European Parliament and the Council of the European Union [2008] 2015).

overgangen fra vektall til studiepoeng etter European Credit Transfer System-modellen.

I denne artikkelen vil fokuset være på forhold som umiddelbart ikke er like synlige som den nye gradsstrukturen, men som får konsekvenser for arkeologiutdanningen, nemlig studiekvalitet, arbeidslivsrelevans og arbeidsomfang. De to første er som tidligere nevnt områder som også Bucureștimøtet har signalisert som satsningsområder fremover.

Kvalitet, kvalitetskontroll og NOKUT

Kvalitet er et begrep som politikere har viet stor oppmerksomhet de senere årene. I Solbergregjeringens plattform fra 2013 fremgår det at alt fra helsetjenester, infrastruktur og mat fra landbruket skal preges av økt kvalitet (Høyre 2013). Utdanningskvaliteten skal også økes. For mange vil kanskje den umiddelbare assosiasjon til ordet utdanningskvalitet være knyttet til det arkeologifaglige nivået. I praksis har fokuset vært på *studiekvalitet*, eller kanskje mer folkelig sagt «studieadministrativ» kvalitet. Et av virkemidlene som har blitt innført for å sikre kvalitet på området, er implementeringen av NKR.

NKR er en nasjonal tilpasning av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket, der den norske varianten i stor utstrekning er en presisering og utvidelse av de europeiske læringsutbyttebeskrivelsene (se tabell 1 og 2 for sammenligning). NKR ble fastsatt og sendt ut til alle høyere utdanningsinstitusjoner i brev av 20. mars 2009. Innen utgangen av 2012 skulle alle institusjonene ha implementert rammeverket.

Implementeringen av NKR har også blitt nedfelt i forskrifter. Krav om læringsutbyttebeskrivelser kom inn i tilsynsforskriften fra 2011. Denne ble erstattet av *Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høyere utdanning* (studietilsynsforskriften) i 2013. I § 7-2 i studietilsynsforskriften fremgår det at studier skal:

jf. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Det skal formuleres ett totalt læringsutbytte for hvert studium, definert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse”.

Rammeverket har også vært gjenstand for flere stortingsmeldinger, NOUer og tilstandsrapporter (se for eksempel Michelsen & Aamodt 2007, St. meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*, NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*, St. meld. nr. 7 (2007-2008) *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høyere utdanning*, Kunnskapsdepartementet 2013, Vabø & Aamodt 2005).

NKR beskriver de minimumskvalifikasjonene som kandidater skal ha oppnådd etter endt utdanning innen kategoriene kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. Kunnskaper er i denne sammenheng definert som forståelse av teorier, fakta, begreper, premisser og prosedyrer. Ferdigheter er relatert til kandidatens evne til å anvende kunnskapen til å løse problemer og oppgaver. Kompetansen skal vise til kandidatens evne til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike sammenhenger gjennom samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til refleksjon samt kritisk tenkning (NOKUT 2014a). Ved eksamen og karaktersetting foretas dermed en vurdering av i hvor høy grad kandidaten har oppnådd disse læringsutbyttene.

Læringsutbytteneivåene kan sees på som en lagdelt kake, der ett nivå er fundament for det neste. På nivå 6, bachelor, skal en kandidat når det gjelder kunnskaper eksempelvis ha *bred kunnskap* om sentrale temaer og teorier, *kunne anvende* faglig kunnskap og relevante resultater på området ferdigheter og ha *innblikk i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger* når det gjelder kompetanse. På masternivå, nivå 7, skal kandidaten ha kommet videre fra det brede fundamentet ervervet gjennom bachelorgraden. På master skal derfor kandidaten ha henholdsvis *avansert kunnskap*, *kunne analysere og forholde seg kritisk til* ulike informasjonskilder og kunne identifisere nye relevante etiske

”Beskrives gjennom krav til læringsutbytte,

NIVÅ 6		
Kunnskap	Ferdigheter	Generell Kompetanse
Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet • kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet • kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet • har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg • kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning • kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger • kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer • kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer kan utveksle synspunkter og erfaringer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet og gjennom dette bidra til utvikling av god praksis • kjenner til nytten og innovasjonsprosesser
NIVÅ 7		
Kunnskap	Ferdigheter	Generell Kompetanse
Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • har avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område • har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder • kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet • kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • har avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område • har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder • kan anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet • kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger • kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter på nye områder for å gjennomføre avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter • kan formidle omfattende selvstendig arbeid og behersker fagområdets uttrykksformer • kan kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner innenfor fagområdet, både med spesialister og til allmennheten • kan bidra til nytten og innovasjonsprosesser
NIVÅ 8		
Kunnskap	Ferdigheter	Generell Kompetanse
Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • er i kunnskapsfronten innenfor sitt fagområde og behersker fagområdets vitenskapsteori og/eller kunstneriske problemstillinger og metoder • kan vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder og prosesser i forskning og faglige og/eller kunstneriske utviklingsprosjekter • kan bidra til utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder, fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan formulere problemstillinger for, planlegge og gjennomføre forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid • kan drive forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå • kan håndtere komplekse faglige spørsmål og utfordre etablert kunnskap og praksis på fagområdet 	Kandidaten... <ul style="list-style-type: none"> • kan identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet • kan styre komplekse tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter • kan formidle forsknings- og utviklingsarbeid gjennom anerkjente nasjonale og internasjonale kanaler • kan delta i debatter innenfor fagområdet i internasjonale fora • kan vurdere behovet for, ta initiativet til og drive innovasjon

Tabell 2: Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverkets læringsutbyttebeskrivelser for høyere utdanning (NOKUT 2014a).

problemstillinger innen læringsutbytteområdene kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Ph.d.ere på nivå 8 skal på de samme områdene være henholdsvis i *kunnskapsfronten* innen sitt fagområde, *kunne formulere problemstillinger og gjennomføre forskning* og *kunne identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet* (NOKUT

2014a). Adjektivene som beskriver kunnskap, ferdigheter og kompetanse blir med andre ord mer og mer “avanserte” jo høyere opp i nivå man kommer.

Norge har innført et system som detaljert beskriver hvilket læringsutbyttene nivå kandidatene skal ha fått i forhold til oppnådd grad. At kvalitet handler mer om «studieadministrativt» heller

enn vitenskapelig nivå fremgår også av hvordan kontrollen skjer. Universitet og høyskoler har gjennom lov og forskrifter et selvstendig ansvar for å følge opp kvalitetssikringsarbeidet og sikre at eksempelvis kvalifikasjonsrammeverket er implementert på en kompetent måte. I tillegg har det også blitt opprettet et organ med særlig ansvar for kvalitet, NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, som ble dannet som respons på de felleseuropeiske prosessene.

NOKUTs tilsynsmodell består av fire trinn. Tilsynet kan avsluttes på hvert av trinnene om kvalitetssikring og -utvikling vurderes som god nok av NOKUT. I første trinn, kartleggingsfasen, benytter NOKUT seg av den informasjon som finnes tilgjengelig om de ulike studietilbud. I praksis går NOKUT gjennom de beskrivelsene som finnes på institusjonenes nettsider. Dersom NOKUT ikke finner denne informasjon tilstrekkelig til at de kan konkludere med av kvaliteten er god nok, går tilsynet over i redegjøringsfasen. Her må utdanningsinstitusjonene komme med redegjørelser over punkter som NOKUT spesifiserer.

Dersom NOKUT er tilfreds med de svarene institusjonene gir i redegjøringsfasen, vil tilsynet kunne avsluttes på dette nivået. Dersom studiet derimot ikke vurderes om godt nok, går det til en utviklings- og oppfølgingsfase av fem måneders varighet. Her får fagmiljøene mulighet til å rette opp svakheter i studiekvaliteten. Tilsynet kan også avsluttes her om NOKUT finner det godt nok, eller så kan studiet gå videre til revisjon.

Beslutning om revisjon fattes av NOKUTs styre, mens konklusjonen om studiekvalitet på de tre nederste trinn i tilsynet fattes administrativt av NOKUT. Ved revisjon må institusjonen levere en selvevalueringsrapport. I tillegg oppnevner NOKUT en sakkyndig komite.

Det er verdt å merke seg at det kun er i de tilfeller at studiekvaliteten blir funnet så svak at utdanningen går til revisjon at en sakkyndig komite med fagpersoner fra det fagmiljøet som revideres utnevnes. Først på trinn fire blir det med andre ord vurdert om den *faglige* kvaliteten til studietilbudet er god nok. NOKUTs styre kan etter en slik revisjon finne studiet godt nok, eller

så kan institusjonen få en siste mulighet til å rette opp de mangler som påpekes (NOKUT 2014b, 2014c). Universiteter er i prinsippet selvakkrediterende. Ved påvisning av slike mangler kan NOKUT “overstyre” denne selvakkrediteringen.

Selv om en faglig vurdering gjøres av en sakkyndig komite oppnevnt av NOKUT i de tilfeller hvor studier går til revisjon, er hovedregelen at det er institusjonene selv som har ansvar for den faglige kvaliteten i studiene. NOKUT skal primært kontrollere og bidra til kvalitetsutvikling. Dette skjer i praksis gjennom kontroll av at intensjonene i ulike lover og forskrifter er oppfylt av utdanningsinstitusjonene.

Tilsynene på trinn 1-3 er på mange vis en relativt «matematisk» oppgave der NOKUT administrativt vurderer om de føringer rammeverket og forskrifter legger oppfylles. Det vil i praksis si at utdanningsinstitusjonen må formulere læringsutbyttebeskrivelsene i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, og ikke bare lage en lang liste uten å splitte i disse kategoriene. Et annet eksempel kan være at læringsutbytte på masternivå beskrives som bredt, ikke avansert. Dette vil ikke være i tråd med NKR, og bli påpekt. Kontrollen knyttes ikke til det faglige innholdet i utdanningen, men altså til hvordan utbyttet av læringen beskrives.

Innføringen av et kontrollorgan som NOKUT griper i siste instans inn i autonomien til utdanningsinstitusjoner. I Lov om universitet og høyskoler og Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning fremkommer det at NOKUT på fritt grunnlag kan føre tilsyn med *alle* eksisterende utdanningstilbud. I tillegg er det slik at høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har forskjellige fullmakter til å opprette nye studier. De videste fullmaktene har universitetene, som er selvakkrediterende. Universitet kan derfor selv opprette nye studier på bachelor, master og ph.d.nivå. Fullmaktene til vitenskapelige og akkrediterte høyskoler er noe mer begrenset. De kan på sin side eksempelvis selv opprette studier på BA-nivå på alle fagområder. På de felt der de tildeler doktorgrad kan de også selv opprette studier på MA og ph.d.nivå. Dersom en slik institusjon

ønsker å opprette MA- eller ph.d.studier på felt der det ikke tildeles doktorgrad, må NOKUT søkes og akkreditere disse før de kan igangsettes (NOKUT 2014d).

NOKUTs tilsyn med de historisk-filosofiske mastergradene

Etter å ha gjennomført tilsynsarbeid med sykepleierutdanningene, ble det i 2012 bestemt at NOKUT skulle føre kontroll med et større utvalg av studier. Etter en rekke overveielser falt valget på de historisk-filosofiske mastergradene (NOKUT 2014b). Til sammen 60 mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag ble gjenstand for tilsyn fra NOKUT, deriblant alle masterutdanningene i arkeologi i Norge. I dette tilsynet ble en rekke forhold valgt ut for analyse. Disse var blant annet :

- Læringsutbyttebeskrivelser: Det sentrale for NOKUT var at nivåene som benyttes for å beskrive studentenes kunnskap, ferdigheter og kompetanse etter endt mastergrad var i tråd med de nivå som skisseres for nivå 7 i NKR
- Studiets relevans for arbeidsliv og videre studier: Jmfør studietilsynsforskriftens § 7-2 (4) skal alle studier ha en tydelig relevans for arbeidsliv og/eller videre studier. For NOKUT var det derfor ikke nok med beskrivelse av muligheter i generelle vendinger. Relevansen måtte underbygges for eksempel gjennom henvisninger til kandidatundersøkelser eller andre konkrete undersøkelser eller kartlegginger for at arbeidslivsrelevansen ble vurdert som beskrevet god nok.
- Opptakskrav til mastergradsstudier: Her foretok NOKUT en vurdering av om institusjonene opptakskrav er i tråd med gjeldende forskrift, i dette tilfellet Forskrift om krav til mastergrad. For arkeologiens del innebærer dette i praksis at det stilles krav om minimum 80 studiepoeng i arkeologi på bachelornivå for opptak til masterstudiet.
- Studentenes arbeidsomfang: NOKUT vurderte her arbeidsomfanget for heltidsstu-

denter var i tråd studietilsynsforskriften § 7-2 sin norm på 1500 til 1800 timer per år.

Av de 60 studiene ble 25 tilsyn avsluttet etter dialog og utviklingsfasen, deriblant arkeologimastrene ved UiT, UiB og NTNU. 31 studier ble fulgt opp, deriblant master i arkeologi ved UiO. Fire ble gjenstand for revisjon, samtlige såkalte tverrfaglige programmer. Som NOKUT påpekte var det kravet om læringsutbyttebeskrivelser som det var de største manglene med. NOKUT fremholdt at:

“Årsakene til dette virker å være at man har kommet sent i gang med arbeidet, spesielt i fagmiljøene, og at disse derfor ikke har satt seg godt nok inn i NKR. ... Utfordringen var å få institusjonene og fagmiljøene til å forstå begrepene og progresjonen i NKR og inkorporere disse i læringsutbyttebeskrivelsene.” (NOKUT 2014b:17).

NOKUTs konklusjon bygger derfor opp om den påstanden jeg fremsatte innledningsvis: Fagmiljøene har ikke fullt ut har erkjent hvor gjennomgripende endringene innen utdanningssektoren har vært og kommer til å bli. Særlig har de «studieadministrative» forhold fått et sterkt fokus.

Læringsutbyttebeskrivelser, nivåer og opptakskrav

NOKUTs rapport er generell og sier lite om funn ved de enkelte studiene. Egen erfaring ved å ha deltatt i prosessen med tilsynet ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet viser at de tverrfaglige mastrene hadde en særlig utfordring med å identifisere og beskrive masternivået i sine studier. Årsaken til dette ligger delvis i selve opptaksgrunnlaget for studiene. I arkeologi krever man minimum 80 avlagte studiepoeng i faget før opptak til mastergrad. Studentene har dermed minimum nær tre semester med arkeologistudier der de sikres et læringsutbytte på nivå

6 innen faget. Dette kan så bygges videre på slik at det oppnås et avansert nivå på master, nivå 7.

Tverrfaglige mastre har et bredere opptaksgrunnlag, for eksempel en uspesifisert bachelor med fordypning på 80 poeng innen samfunnsvitenskapelige fag. I Tromsø var en av mastrene som det ble ført tilsyn med visuelle kulturstudier der opptakskravet nettopp var bachelor i samfunnsvitenskapelige fag eller relaterte fagfelt innen humaniora. Utfordringene for visuelle kulturstudier ble å identifisere hvilke felt kandidatene oppnådde et avansert nivå på. Møter kandidaten feltet først på master, kan det ikke bli avansert om det ikke bygger på bred kunnskap fra et lavere nivå. Å gå ut med et bredt kunnskapsnivå på master er heller ikke et alternativ da dette er en nivåbeskrivelse som ligger lengre ned i den lagvis oppbygde kunnskapsnivåkaka. Dette er dilemma som alle tverrfaglige mastre møter innen NKR-systemet. De tverrfaglige masterprogrammene illustrerer med all tydelighet at nivåbeskrivelsene i NKR ikke er en lek med adjektiver, men at "avanserte" nivåer er noe som må bygge på tidligere "brede" nivåer. Man kan altså ikke sminke bort er nivåproblem bare ved å legge inn de rette adjektivene.

Rammeverket har visse iboende logikker som påvirker andre forhold enn selve læringsutbyttebeskrivelsene. Undervisningen må være av en slik art at studentene kan oppnå det læringsutbytte og nivå som beskrives. Emnene må ha en eksamensform som gjør at kandidaten kan få vurdert læringsutbytteoppnåelsen i form av karakterer. NKR trenger slik inn i design og oppbygging av studier. Selv om mye begynner å komme på plass ved de ulike institusjonene, vil man aldri komme til det punkt der arbeidet med NKR er slutført. Studiekvalitetsarbeid blir nemlig betraktet som en kontinuerlig prosess der sammenheng mellom emner, program, læringsutbytter og nivåer hele tiden må evalueres, videreutvikles og sees i lys av hverandre.

Som nevnt har det gjennomførte tilsynet båret preg av et fokus på «studieadministrativ» kvalitet med mindre utdanningen går til trinn 4 i tilsynsmodellen der en faglig komite nedsettes. I fremtiden kan man vente seg noe annet. I et brev

fra Kunnskapsdepartementet av 8. september 2014 ble NOKUT gitt i oppdrag å gjennomføre en internasjonal sammenlikning av studietilbud, en såkalt *benchmarking* (Kunnskapsdepartementet 2014a). Bakgrunnen for oppdraget var at Norge skal tilby høyere utdanning av høy internasjonal kvalitet jamfør § 1-1 i universitets- og høyskoleloven. For å kontrollere om dette faktisk er tilfelle, planlegges det å opprette et internasjonalt panel som skal sammenligne kvaliteten på et fagmiljø i Norge mot andre land. Her vil både studieplaner, undervisningsopplegg og pensum kunne inngå i vurderingen. Det er da vil få en form for fagfellevurdering av undervisningen. NOKUTs oppdrag er i første omgang å utvikle en modell for en slik vurdering. Det ser derfor ut som NOKUTs tilsyn og vurderinger vil gripe inn i den faglige virksomheten langt sterkere enn tidligere. Også her ser man at universitetenes autonomi og egenvurdering av kvalitet blir underlagt ekstern kontroll.

Norske utdanningsinstitusjoner står i skjæringspunktet mellom ekstern kontroll og faglig autonomi. Autonomien er sikret gjennom universitet og høyskolelovens § 1-5 om faglig frihet og ansvar. Universiteter skal fremme og verne akademisk frihet og har et ansvar for at undervisning og forskning holder et høyt faglig nivå i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, pedagogiske og etiske prinsipper. Innenfor arkeologi er det dermed fagmiljøet selv som skal sørge for at det faglige innholdet i studiet holder et høyt nivå, som finner frem til pensum og de formålstjenlige pedagogiske undervisningsformene. På den andre siden kan NOKUT komme til å føre kontroll med dette.

Arbeidslivsrelevans

Et annet område hvor arkeologiutdanningen berøres av de pågående prosessene, er knyttet til hvordan arbeidslivsrelevans oppfylles og formuleres. Læringsutbyttebeskrivelsene skal være spesifikke, og ikke bare være kopier av de generiske beskrivelsene i det nasjonale kvalifi-

kasjonsrammeverket (NOKUT 2014b: 14). Dersom en ser nærmere på læringsutbyttebeskrivelsene for mastergradsprogrammene i arkeologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU 2014), Universitetet i Bergen (UiB 2014), Universitetet i Oslo (UiO 2014) og Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UiT 2014) slik de fremsto publisert på nett høsten 2014, er det noen iøynefallende trekk. Selvsagt finnes mange likheter all den tid beskrivelsen av kunnskap, ferdigheter og kompetanse skal følge de krav som settes i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Størst likhetstrekk er det mellom beskrivelsene i Bergen, Oslo og Tromsø. Flere av formuleringene er generelle og kunne på sett og vis ha vært beskrivelser av læringsutbytter til mastergrader i arkeologi hvor som helst i verden. I Oslo heter det for eksempel at kandidaten skal ha “avansert kunnskap om metoder og teorier som benyttes i utgraving og studium av arkeologisk materiale.”. I Tromsø skal kandidaten “ha inngående kunnskap om arkeologiens vitenskapelige teorier og metoder.”. I Bergen er formuleringen at kandidaten skal oppnå “god innsikt i arkeologisk problemformulering, teoridanning og forskningsmetode.” og ved NTNU at kandidaten skal ha “avansert kunnskap om arkeologifagets utvikling, teoretiske rammeverk, analysemåter og feltmetoder”. NTNU skiller seg ut på noen områder, både med større vektlegging av feltpraksis vidt forstått, men også med en geografisk presisering; “bred kunnskap om norsk natur- og kulturhistorie.” (min utheving).

De ulike læringsutbyttebeskrivelsene illustrerer et dilemma innenfor et fag som arkeologi. Faget, teori og metoder, er på sett og vis internasjonale. En generell beskrivelse kan dermed være en fordel for kandidater som søker seg ut i verden og blir sammenlignet med arkeologer som har utdannelse fra andre land. De norske kandidatene kan dermed dokumentere at de kan det som også andre kan. Oppbygging og hvordan ulike elementer innenfor faget, både metodisk, teoretisk og kulturhistorisk, vektlegges er likevel noe forskjellig ved de ulike universitetene. Dette synliggjøres lite i læringsutbyttebe-

skrivelsene. Dette er ikke i tråd med NOKUTs siktemål om at læringsutbyttebeskrivelsene skal være spesifikke. Bakgrunnen for at de også skal være spesifikke er at arbeidsgivere enklere skal kunne skille kompetanse kandidater i mellom. Balansen mellom en generell beskrivelse, og en spesifikk, er dermed noe som fagmiljøene bør diskutere nærmere i årene fremover. Beskrivelsene bør selvsagt ikke bli spesifikke på bekostning av det generelle slik at kandidater ekskluderes fra et arbeidsliv andre steder enn der utdanningen er gjennomført. De må likevel være spesifikke nok til at det særegne trer frem.

Som tidligere nevnt er arbeidet med studiers arbeidslivsrelevans ett av satsningsområdene innen Bologna-prosessen i årene som kommer. Studiers arbeidslivsrelevans er sentralt i Norge, ikke bare som følge av studietilsynsforordningens § 7-2. Dette gjenspeiles også i Solbergregjeringens politiske plattform: “I årene som kommer vil universitets- og høyskolesektoren spille en stadig viktigere rolle for å utdanne studenter med høy kompetanse til næringsliv og offentlig sektor.” (Høyre 2013: 57). I forbindelse med dialogmøter ved tilsynet med arkeologi master i Tromsø, der NKR var godt implementert, var det derfor ikke overraskende at det tema som NOKUT brukte mest tid på var nettopp arbeidslivsrelevansen.

NOKUT påpekte at humanistiske kandidater etter endt utdanning i noen mindre grad enn andre utdanningsgrupper er ute i relevant arbeid. NOKUT beskrev også at flere av institusjonene som var gjenstand for tilsynet var opptatt av å formidle at mastergraden var næringslivsrelevante i seg selv på bakgrunn av de generiske kunnskapene, ferdighetene og kompetansen som masterstudier gir uavhengig av fagfelt. Dette er en tankegang jeg kjenner igjen fra både eget og andre fagmiljø. Masterstudier og arbeid med en avhandling gir kandidaten kompetanse til å finne frem til egne problemstillinger og identifisere måter å løse disse på. Kandidaten behandler store mengder informasjon på en kildekritisk måte og må forholde seg til en prosjekt- og tidsplan for å nevne noe. Dette var imidlertid ikke nok for NOKUT. De påpekte at studiet skal ha en tydelig

faglig relevans. Beskrivelsen må derfor være av noe mer enn bare den kompetansen alle med mastergrad vil ha uavhengig av fagfelt (NOKUT 2014b:18, 21).

Det stilles med andre ord klare krav om presisjon og dokumentert relevans når det gjelder arbeidslivsrelevans. For historisk-filosofiske fag, med en tradisjon der faglig modning og bevisstheten om de generiske ferdigheter til mastergraden står sterkt, representerer NOKUT en forståelse som ikke er i tråd med fagenes egenoppfatning.

I studieplanen for arkeologi i Tromsø beskrives yrkesmuligheten til ferdige kandidater. Blant de yrker som nevnes er eksempelvis prosjekt- og museumsleder. Dette mente fagmiljøet det var dekning for å si på bakgrunn av konkrete undersøkelser som var redegjort for til NOKUT (Nilsen 2001, Schenck 2012). Til tross for dette var det en klar melding fra NOKUT under møtet at de fant beskrivelsen av yrkesmuligheter innen ledelse for problematisk. Dette fordi studiet ikke hadde noen emner der læringsutbyttet var knyttet til ledelse.

Diskusjonene med NOKUT rundt beskrivelsene av mulige yrker for arkeologer indikerer at dette er et felt som må tas på større alvor. Arkeologistudenter i Norge har, i alle fall tidligere, ofte fått sine første uker og måneder med erfaring i felt fra forvaltningsoppdrag. Summen av felterfaring og studier gjør dermed at de ferdige kandidatene har mulighet for å jobbe ved museer og som felt- og prosjektledere. Med det skillet som er i dag mellom utdanning og studentarbeidsliv har man ikke “dekning” for å beskrive yrkesrelevansen knyttet til ledelse om en skal ta NOKUTs innsigelser på alvor.

Da jeg selv var student, mange år før NKR gjorde sitt inntog, var nok ikke skillet mellom kompetanse oppnådd i løpet av utdanning og i tilknytning til forvaltningserfaring som student et større problem. Både studenter, utdanningsinstitusjoner og arbeidsgivere innen kulturminnevern og museumssektoren var nok rimelig godt kjent med at arkeologikandidater fikk sin kompetanse fra flere hold. Slik utviklingen har blitt, der det er mindre rom for slik “uoffisiell”

kunnskap, er problemet blitt større. Ei løsning på denne utfordringen kan være at eksempelvis utdanningsinstitusjoner og forvaltningsorgan, som er helt avhengig av arkeologistudenter for å gjennomføre sine lovpålagte oppgaver, inngår i tettere samarbeid, for eksempel rundt praksisplasser.

Det vil være utfordringer knyttet til å etablere praksisordninger. Landsdelsmuseer foretar som oftest forvaltningsgravinger på oppdragsgivers bekostning. En oppdragsgivers budsjett kan selvsagt ikke på noen måte bli belastet kostnader knyttet studenters opplæring. I tillegg vil et tenkt scenario med både tilsatte studenter med lønn og praksisstudenter på samme utgraving medføre både etiske, praktiske og ansvarsmessige utfordringer. Det er også slik at det er utdanningsinstitusjonene som har eksamensrett. Dette gjør at eierskap til emner vil følge denne retten. Da vil det være instituttet som gir eksamen som i praksis eier emnet, og ikke forvaltningsorganet som kanskje ville stå for mye av den praktiske gjennomføringen av undervisningen. Alt dette er forhold som må organiseres og løses på måter som er tjenlige for både forvaltning og undervisningsinstitusjon.

En utdanning med klarere læringsutbyttebeskrivelser knyttet til felt og forvaltning vil styrke arbeidslivsrelevansen til arkeologiutdannelsen. Tine Schenck (2014:45) har avdekket at det særlig er innenfor områdene databaser, GIS, innmåling og lover og forskrifter knyttet til kulturminnevern at kandidater mangler fullgod kompetanse etter endt utdanning. Fra arbeidslivets side og behov kan det derfor være grunn til en sterkere vektlegging av disse elementene i utdannelsen. Utdanningsinstitusjonene kan ikke skyve ansvaret knyttet til å skape en klar arbeidslivsrelevans for studiene over på forvaltningsorganene. Skal en komme videre på dette området kreves det en felles erkjennelse av utfordringene, og en felles diskusjon innad og mellom fagmiljøene i Norge.

Det kan se ut til at flere og flere masterkandidater avslutter utdanningen kun med feltkurs, og uten annen forvaltningserfaring. Dette kan henge sammen med at det er en større produksjon

av mastre i arkeologi ansporet av blant annet studiepoenginntjeningsinsentiver og deri boende produktivitetskrav. Den høye produksjonen fører trolig til at man står overfor en situasjon der arbeidsmarkedet er eller er i ferd med å bli mettet. Arkeologi er ikke det eneste faget som er i en situasjon med mulig overproduksjon. Statistisk sentralbyrås fremskrivingsmodell for etterspørsel og tilbud av arbeidskraft etter utdanning frem til 2030 viser at flere andre fag er i samme situasjon. Kandidater med høyere utdanning innen økonomi og administrasjon, samfunnsvitenskap, humaniora og jus vil trolig møte et tøft arbeidsmarked på grunn av større tilbud av arbeidskraft enn etterspørsel etter kandidater (Cappelen et al. 2013). Med høy produksjon av kandidater og et begrenset arbeidsmarked må det vurderes å eventuelt redusere antallet utdannede for eksempel gjennom adgangsbegrensning på master. Alternativ må utdanningsinstitusjonene klart signalisere at utsiktene til arbeid i arkeologirelevante stillinger vil være begrenset. Det er vanskelig å si hva som er den riktige strategien, men noe bør gjøres, også fra et rent moralsk ståsted. Kandidatene skal være relevant for arbeidslivet, men det må ikke skapes urealistiske jobbforventninger.

Arbeidsomfang

Et siste område der det kan komme til å måtte bli endringer er knyttet til studentenes arbeidsomfang. NOKUT konkluderte i sitt tilsyn at gjennomsnittlig arbeidsomfang for en heltidsstudent innen historisk-filosofiske fag var 1626 timer, altså innenfor normen på 1500 til 1800 timer per år. Det som karakteriserer fagene er en høy grad av selvstudium, i snitt 1417 timer. Dette betyr at kun 170 timer i snitt regnes som undervisningstimer. NOKUT påpekte at selv om studentene skal ta ansvar for egen læring, har institusjonene et ansvar for å stimulere og motivere studentene til dette (NOKUT 2014b:11-12).

En utfordring i forbindelse med balansen mellom selvstudium og tilrettelagt undervisning er forholdet mellom hva institusjonen forventer at studenten bør gjøre og hva studentene faktisk gjør. I forbindelse med NOKUTs tilsyn med arkeologi mastergrad i Tromsø, viste kartleggingen at første års studier var beregnet til sammen å omfatte 1652 timer hvorav 1470 var selvstudium og 182 timer var ulike former for undervisning, inkludert veiledning. Andre året var på til sammen 1610 timer hvorav 1458 timer var selvstudium og 152 timer undervisning. Det betyr at instituttet forventer høy grad av selvstudium dersom nomen på 1500 til 1800 timer studier per år skal oppfylles.

I 2011 kom den foreløpig sist publiserte læringsmiljøundersøkelsen ved Universitetet i Tromsø (UiT 2011). Resultatene her ble ikke gitt fagspesifikt, men på fakultetsnivå. Undersøkelsen viste at studenter ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, som arkeologi tilhører, i gjennomsnitt kun brukte 20 timer per uke på studier (UiT 2011: 26). Dette er med andre ord bare halvparten av de 40 timer som instituttet legger til grunn i beskrivelsen av arbeidsomfang per uke i studieplanen for mastergraden. Forventningen fra instituttet står med andre ord ikke i stil med den innsatsen som studentene trolig gjennomfører i praksis. Et lavt antall timer brukt til studier støttes også av funn i Studiebarometeret. Svarantall i Studiebarometeret for 2013 (NOKUT 2014e) gjør at konkrete tall for tidsbruk for mastergradsstudenter i arkeologi ikke kan hentes ut for Tromsø eller Bergen. For Oslo og Trondheim oppgir studentene at de bruker henholdsvis 34,2 og 24,2 timer per uke på ikke-organisert egeninnsats (NOKUT 2015). For 2014 var svarprosenten for lav til å gi nærmere beskrivelser, kun de gjennomsnittlige tall for alle historisk-filosofiske utdanninger oppgis for tidsbruk. Her var tallene 7,6 timer per uke til organiserte aktiviteter, og 23,8 på ikke-organisert innsats.

Studentenes egeninnsats er med andre ord varierende, men lav. Lav grad av egenstudier i kombinasjon med liten grad av undervisning og veiledning fører i praksis til at studentene bruker

færre enn 1500 til 1800 timer per år til studier, slik normen er satt. Hvem har så ansvaret for at en mastergradskandidat i arkeologi faktisk bruker så mye tid på studiene at det kvalifiserer til en “heltidsbeskjeftigelse”? Må studentene forventes å brukes så mye tid på egeninnsats som programbeskrivelsene krever eller må antall undervisningstimer økes?

Tittelen på stortingsmeldingen der Kvalitetsreformen ble lansert, *Gjør din plikt – Krev din rett*, indikerer en balanse i ansvarsforholdet. Som NOKUT konkluderte med i sitt tilsyn: “Institusjonene har imidlertid fortsatt et forbedringspotensial, de bør i større grad fokusere på det faktiske arbeidsomfanget for studentene.” (NOKUT 2014b: 12). Som tidligere nevnt påpekte NOKUT at institusjonene har et ansvar for å stimulere og motivere studentene til egeninnsats. Det kan dermed virke som om institusjonene har et større ansvar for læringsmiljøet enn det studentene selv har. Det bør dermed ikke komme som en overraskelse om fagmiljøene i fremtiden vil få konkrete krav rettet mot seg om å øke antall timer til undervisning og veiledning. Dette vil i praksis bety et enda høyere undervisningspress på de universitetsansatte da det neppe vil bli opprettet flere nye stillinger. Fusjoner med høyskoler, som tradisjonelt sett har hatt dårligere vilkår med henblikk på tid avsatt til forskning i undervisningsstillinger, kan også bidra til at forskningstid for universitetsansatte kommer under ytterligere press.

Andre spørsmål for årene som kommer

Det er ikke bare de europeiske prosessene og deres nasjonale utslag som vil komme til å prege arkeologisk utdanning og forskning i årene som kommer. Mantraet om kvalitet forsterkes også av andre utviklingstrekk. Regjeringen forventer kvalitet, og gjerne en kvalitet som er i verdens-topp. I plattformen til Solberg-regjeringen fremgår følgende: “Regjeringen ønsker derfor å utvikle flere verdensledende universitetsmiljøer.” (Høyre 2013: 57).

Skal man i små fag i Norge bli verdensledende, er det nok nærliggende å tenke seg at dette vil kunne skje innen relativt spesialiserte og smale grener. Dette er også noe som peker i retning av at det ikke bare er selve læringsutbyttebeskrivelsene som bør bli mindre “generiske”. Fagmiljøene må tydeligere artikulere hvor et særlig fokus skal legges, både innen forskning og utdanning, nettopp fordi disse to elementene er koblet sammen.

Denne tanken om spissing og tydeliggjøring ser en også gjennom videreføringen av SAK i SAKS. Mens den rød-grønne regjeringen forsøkte seg på SAK (Samarbeid-Arbeidsdeling-Konsentrasjon)-samarbeid i universitetssektoren, har det blå-blå regjering tatt et steg videre, til SAKS - Samarbeid-Arbeidsdeling-Konsentrasjon-Sammenslåing. Nylig ble også St. meld. nr. 18 (2014-2015): *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturereform i universitets- og høyskolesektoren* lagt frem. Denne viser at landskapet av høyskoler og universitet i Norge er i stor endring og fusjonene kommer til å bli mange.

I mai 2014 lanserte Kunnskapsdepartementet en serie spørsmål som det er verdt å merke seg, også for fag som arkeologi (Kunnskapsdepartementet 2014b). Under headingen *små universitetsfag* ble det stilt spørsmål om hvilke grep som kan tas for å stimulere til mer arbeidsdeling mellom de eldste universitetene i Norge, men og om mer nordisk samarbeid og arbeidsdeling er mulig. Også antall kandidater sett i lys av arbeidsmarkedets behov og minimumsmengden kandidater for å opprettholde gode læringsmiljøer er faktorer for diskusjon (Kunnskapsdepartementet 2014c).

Det er ikke sikkert at arkeologi nødvendigvis er så “små fag” som blant annet en rekke av språkfagene er. Likevel må det erkjennes at arkeologi ikke er blant de store universitetsfagene, og heller ikke bør bli det med mindre en har som siktemål å utdanne kandidater til arbeidsledighet. Det er likevel noen underliggende strømninger i disse spørsmålene som peker i retning av at de ulike universitetsmiljøene i arkeologi bør reflektere over hva det er som skiller miljøet ved det respektive universitet

fra andre. Dette er en debatt som bør gå på tvers av institusjonene for å unngå for stor grad av duplisering og overlapping.

Å finne en god balanse mellom spissing og bredde er som å danse på en knivsegg. Læringsutbyttebeskrivelsene, som også vil reflektere fagmiljø og disses innretninger, må på den ene siden fremstå som brede og nærmest generiske. Som tidligere nevnt deler arkeologien, også sett internasjonalt, metoder og teoretisk tankegodts. Dette må fremkomme både i læringsutbytte og Diploma Supplement nettopp fordi norske kandidater også kan jobbe ute i den store verden etter endte studier. Samtidig er det deler av utdanningen ved de norske universitetene som skiller seg fra hverandre, både kulturhistorisk, teoretisk og metodisk. Dette må frem. Hva som skal fremmes på denne måten vil også være en form for spissing som kan vise hvilke områder fagmiljøet har en mulighet til å hevde seg innenfor, ikke bare nasjonalt, men og internasjonalt. Den klare sammenhengen mellom utdanning og forskning, og med de prosessene som skjer innen utdanningsfronten tyder alt på at det må igangsettes debatter om tydeligere arbeidsdelinger og satsningsområder innen arkeologien i Norge.

NOKUT og regjering dikterer ikke det faglige innholdet i utdanningene selv om det på sikt etableres en benchmarkingsmodell. De prosessene som nå er igangsatt fører til at fagmiljøene må ta en debatt om profil, spissing og arbeidsdeling. Debatten har ikke oppstått som følge av et indre faglig behov, men mer av ytre pålegg. Den faglige autonomien i universitetsfag er ikke slik de en gang var. Med kjennskap til flere fagmiljø, vet jeg at det har vært til dels betydelig misnøye med endringene som har kommet, og som med all sannsynlighet også vil prege academia i tiden fremover. Det er ikke bare snakk om at det er kommet et "tellekantsystem" inn på universitetene. Universitetene er nå styrt etter helt nye logikker sammenliknet med det som var tilfellet for relativt få år siden.

Tidligere var universitetene preget av kollegial ledelse, der instituttledervervet ofte var

en valgt posisjon som gikk på omgang. Institusjonene var fagstyrte og preget av relativt svake administrasjoner. Når beslutninger skulle fattes, ble dette gjerne gjort gjennom diskusjoner og forhandlinger. I dag preges universitetene av en annen logikk. Med enhetlig ledelse er fokuset flyttet over til gjennomføringsgrad og måltall. Administrasjonene er blitt sterkere, den eksterne kontrollen tydelig og instituttlederne ansatt. Mens den kollegiale ledelsen i større grad var en nedenfra og opp-struktur, står vi nå overfor et system der det meste er ovenfra og ned.

Dette resultatorienterte systemet blir preget av kontroll, ikke tillit. I tillegg til kvalitet har forenkling også blitt et gjennomgående mantra fra den blå-blå regjeringen. Ordet "forenkle" nevnes hele 19 ganger i den politiske plattformen til Solberg-regjeringen. Det kunne derfor være fristende å tro at et organ som NOKUT ville rammes av forenklingen og at tilsynene dermed ville svekkes. Dette stemmer imidlertid ikke. I den politiske plattformen for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet (Høyre 2013: 58), kapittel 12 om kunnskap, påpeker regjeringen at den vil: "styrke NOKUTs arbeid med å heve kvaliteten i utdanningen og i institusjonene.". Tilsyn, slik de gjennomført i perioden 2012-2014, og kommende benchmarkinger, er dermed noe utdanningsinstitusjonene kan forvente seg mer av i fremtiden. I følge politikerne skal tilsyn og kontroll heve kvaliteten.

Siktemålet med denne artikkelen har vært å belyse noen utfordringer som fagmiljøene i Norge nå står over avstedkommet av prosesser i Europa, den nasjonale responsen på disse samt andre politiske utviklingstrekk som preger sektoren. Jeg er ikke blant dem som tror at den utviklingen som nå sees er reversibel, i alle fall ikke innen overskuelig fremtid. Arkeologimiljøene kan være passive, og vente på ytterligere pålegg om tydeliggjøring med henblikk på læringsutbyttebeskrivelser, hvem som har ansvar for at studentenes årlige arbeidsomfang oppfylles, tydeliggjøringen av de ulike fagmiljøenes profil og studienes arbeidslivsrelevans. Tematikken er imidlertid stor og sammensatt og handler naturlig nok også om de ulike miljøenes

forskningmessige profiler og kan ikke drøftes og løses gjennom et enkeltmøte i for eksempel Nasjonalt fagråd. Fagmiljø og studenter må ta initiativ til debatt ved de ulike utdanningsstedene. Dette må følges opp med diskusjoner på nasjonalt plan for å unngå overlappinger, dupliseringer og ødeleggende faglige konkurranser.

Summary

The Bologna and the European Qualification Framework Processes, a series of agreements between European countries aiming at securing comparability in standards and quality in higher education, have set their footprints on Norwegian higher education. As of 2012 all Norwegian universities and colleges have implemented the Norwegian qualifications framework (NKR). The NKR's core is seven reference levels of qualification. Levels 6, 7 and 8 correspond with the BA, MA and Ph.D. degrees, both in Norway and within the European Higher Education Area. To assess the implementation, NOKUT- the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education - undertook a control evaluation of Master studies in historical-philosophical disciplines in 2012-2014. These processes constitute the background for the investigation of the following questions: Does the NKR framework initiate changes in higher education? Are there other political processes strengthening the effect of the implementation of the NKR? Is there a need for a general debate about the character of archaeological education in Norway?

Litteratur

- Cappelen, Ådne, Hege Gjefsen & Marit Gjelsvik 2013: *Forecasting demand and supply of labour by education*. Rapport 48/2013. Statistisk sentralbyrå.
- Discovering the Archaeologists of Europe 2014: *Discovering the Archaeologists of Europe*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.discovering-archaeologists.eu/> [besøkt 10.09.14].
- European Commission 2014: *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://ec.europa.eu/>
- education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm [besøkt 09.09.14].
- Høyre 2013: *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet. Sundvollen, 7. oktober 2013*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.hoyre.no/filestore/Filer/Politikkdokumenter/plattform.pdf> [besøkt 11.09.2014].
- Kunnskapsdepartementet 2011: *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/NKR/250414_Nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_l%c3%a6ring_NKR.pdf [besøkt 01.09.14].
- Kunnskapsdepartementet 2013: *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/319cf97c4e9e4f89b9720baa9aa7f02f/f-4284bhele_liten.pdf?id=2126317 [besøkt 01.09.14].
- Kunnskapsdepartementet 2014a: *Oppdragsbrev til NOKUT. 08.09.2014*. Saksdok. nr. 12/5505-. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Generell/Oppdragsbrev_til_NOKUT_080914.pdf [besøkt 15.12.14].
- Kunnskapsdepartementet 2014b: *Utfordrer universitetene og høyskolene*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2014/Utfordrer-institusjonene.html?id=759250> [besøkt 09.09.14].
- Kunnskapsdepartementet 2014c: *PLs spørsmål til UH-sektor*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/PLs_sporsmaal_til_UH.pdf [besøkt 09.09.14].
- Nilsen, Gørill 2001: *Fremtidsutsikter på det arkeologiske arbeidsmarkedet. Primitive tider* 4: 91-100.
- NOKUT 2013: *Diploma Supplement (DS)*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.nokut.no/no/Universitet-og-hoyskoler/Studiesoker--student/Diploma-Supplement-DS/> [besøkt 09.09.14].
- NOKUT 2014a: *Nivåer i kvalifikasjonsrammeverket*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.nokut.no/no/Fakta/Det-norske-utdanningsssystemet/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/Nivaer/> [besøkt 11.09.14].
- NOKUT 2014b: *Tilsyn med mastergradsstudier i historisk-filosofiske fag. Rapport fra tilsyn gjennomført 2012-2014*.

- Mai 2014. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/Revidering%20-%20h%C3%B8yere%20utdanning/2014/Tilsyn_HF_mastergradsstudier_2014.pdf
- NOKUT 2014c: Tilsyn med eksisterende studietilbud. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.nokut.no/no/Universitet-og-hoyskoler/Kvalitetssikring-og--utvikling/Tilsyn-med-eksisterende-studietilbud/> [besøkt 03.09.14].
- NOKUT 2014d: NOKUTs arbeid med norsk utdanning. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.nokut.no/no/Om-NOKUT/Hva-gjor-NOKUT/NOKUTs-arbeid-med-norsk-utdanning/> [besøkt 23.09.14].
- NOKUT 2014e: Studiebarometeret. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.studiebarometeret.no/> [besøkt 03.09.14].
- NOKUT 2015: Studiebarometeret. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.studiebarometeret.no/> [besøkt 15.03.15].
- NOU 2000:14 *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998. Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- NTNU 2014: Mastergradsprogram, 2-årig. Arkeologi. Læringsmål. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.ntnu.no/studier/mark/laringsmal> [besøkt 03.09.14].
- Michelsen, Svein & Per Olaf Aamodt 2007: *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges forskningsråd.
- Schenck, Tine 2012: *Midlertidig ansatte arkeologers arbeidsvilkår anno 2011. Arbeidslivsundersøkelsen*. Forskerforbundet. MAARK-Fagpolitisk forening for midlertidig ansatte arkeologer.
- Schenck, Tine 2014: *På sporet av arkeologer i Norge – Mennesker, arbeidsforhold og behov. Nasjonal rapport i prosjektet Discovering the Archaeologists of Europe 2012-2014*. Forskerforbundet.
- St. meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 7 (2007-2008) *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 18 (2014-2015): *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet.
- The European Parliament and the Council of the European Union [2008] 2015: *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1410265191347&uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1410265191347&uri=CELEX:32008H0506(01)) [besøkt 11.09.2014].
- UiB 2014: Studieplan for MAFH-ARK, Mastergradsprogram i arkeologi. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-ARK/plan> [besøkt 11.09.2014].
- UiO 2014: Arkeologi. Studieretning. Hva lærer du? Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://www.uio.no/studier/program/arkeologi-konservering-master/studieretninger/arkeologi/hva-lerer-du/> [besøkt 03.09.2014].
- UiT 2011: *Læringsmiljøundersøkelsen 2011. Universitetet i Tromsø*. tns gallup. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: [http://uit.no/Content/254260/L%E6ringsmilj%F8unders%F8kelsen%202011%20-%20Rapport%20\(v2\).pdf](http://uit.no/Content/254260/L%E6ringsmilj%F8unders%F8kelsen%202011%20-%20Rapport%20(v2).pdf) [besøkt 11.09.2014].
- UiT 2014: Studieplan for Masterprogram i arkeologi. Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://uit.no/Content/388153/Studieplan%20master%20arkeologi%20h%C3%B8st%202014.pdf> [besøkt 11.09.2014].
- Vabø, Agnete & Per Olaf Aamodt 2005: *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. NIFU STEP Skriftserie 2/2005.

Lover og forskrifter

- FOR-2005-12-01-1392: Forskrift om krav til mastergrad (mastergradsforskriften). Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392?q=forskrift+om+krav+til+mastergrad> [besøkt 03.09.14].
- FOR-2010-02-01-96: Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (forskrift om kvalitet i høyere utdanning). Elektronisk dokument. Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96> [besøkt 05.09.14].
- FOR-2013-02-28-237: Forskrift om tilsyn med utdanningskvalitet i høyere utdanning

(studietilsynsforskriften). Elektronisk dokument.
Tilgjengelig fra: <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237> [besøkt 03.09.14].

LOV-2005-04-01-15: Lov om universitet og høyskoler
(universitets- og høyskoleloven). Elektronisk dokument.
Tilgjengelig fra: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-2 [besøkt 05.09.14].



PRIMITIVE-TIDER.COM

ISSN 1501-0430

PRIS KR. 200,-