

ENDRINGSLEDELSE - FAG OG YRKE

I HVILKEN GRAD BLIR FAGET ENDRINGSLEDELSE BRUKT I UTEKSAMINERTE KANDIDATERS NÅVÆRENDE YRKE, OG HVORDAN KAN STUDIET ENDRES I FREMTIDEN FOR Å ØKE BRUKSGRADEN?



Universitetet
i Stavanger

Terje Vestskogen

Masteroppgave i endringsledelse

Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag

Universitetet i Stavanger, 2010

MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE

SEMESTER

Vår 2010

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Endringsledelse - fag og yrke.

I hvilken grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke, og hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?

FORFATTER:

Terje Vestskogen

VEILEDER:

Einar Brandsdal

EMNEORD/STIKKORD:

Kandidatundersøkelse, endringsledelse, yrkesrelevans

SIDETALL:

80 (uten litteraturliste)

STAVANGER

DATO/ÅR

Denne undersøkelsen hadde aldri blitt ferdigstilt uten den uvurderlige hjelpen fra en rekke samarbeidsvillige mennesker. Først og fremst må det rettes en spesiell takk til veilederen min, Einar Brandsdal. Hans nyttige innspill og kritiske blikk har gjort dette til en oppgave jeg er stolt av. Videre må jeg takke Øystein Hatteland, som er studiekoordinator ved Master i Endringsledelse. Han har alltid hatt døren åpen for meg, lyttet velvillig, og vært i stand til å gi et kritisk blikk på ”eget” studium. Det må også sendes en stor takk til instituttleder for medie-, kultur- og samfunnsfag, Gunnar Siqveland, for å ha stilt seg velvillig bak undersøkelsen.

For utsending og mottak av spørreskjemaer står jeg i evig gjeld til noen svært hyggelige medarbeidere ved SV-fakultetet, nemlig seniorrådgiver Aud Ellingsen, konsulent Meliha Kazazic og sekretær Kari Riste. Tusen takk for den bunnsolide innsatsen dere har gjort! I samme åndedrag må også fakultetsdirektør Lone Litlehamar takkes, for å ha gjort ressurser hos disse personene tilgjengelig for meg.

Jeg ønsker også å rette en takk til Jeanette Rollheim for verdifulle kommentarer i forbindelse med oppstarten av prosjektet. I tillegg må Peter Schwarz ved UiS Alumni takkes, for å ha stilt både informasjonsteknologiske og økonomiske ressurser til disposisjon for at undersøkelsen skulle kunne gjennomføres. Stig Hellenen, seniorkonsulent i fag- og studiesaker, må også takkes, for å ha bidratt med verdifulle søker- og opptaksrapporter.

Og sist men ikke minst, ønsker jeg å takke mine informanter. Dette gjelder lærere ved institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag, samt tidligere uteksaminerte kandidater fra masterstudiet i endringsledelse. Det er dere som har lagt grunnlaget for denne oppgaven!

Stavanger, juni 2010

Terje Vestskogen

*Til sagaen min, Linda,
fordi du gir meg tid og rom
til å være meg selv*

Der det tidligere var mulig å studere for kunnskapens egen skyld, forventes det nå at høyere utdanning skal kvalifisere til oppgaver i arbeidslivet. I de siste 20 årene har det nemlig vært et økende fokus på *yrkerelevans*. Dette har skapt et behov for at utdanningsinstitusjonene undersøker hva som skjer med uteksaminerte kandidater etter endt studium. Denne kandidatundersøkelsen er resultatet av et slikt ønske, og er rettet mot *masterstudiet i endringsledelse* ved Universitetet i Stavanger.

Med utgangspunkt i et klart skille mellom foreskrevet og faktisk læringsutbytte, forsøkes det å beskrive hva som konstituerer *faget* endringsledelse, og i hvilken grad dette faget blir brukt i nåværende *yrke*. I tillegg til dette har undersøkelsen som mål å forklare hvilke *faktorer* som bidrar til en økt bruksgrad, og videre å gi råd i UiS i forhold til hvordan studiet kan *endres* for at bruksgraden kan økes.

Metodetilnærmingen er kvantitativ, og datainnsamlingen er basert på et delvis egenutviklet spørreskjema. Undersøkelsen ble foretatt per post, og var rettet mot *hele* populasjonen. Av 131 kandidater så returnerte 70 respondenter skjemaet i utfylt stand.

Gjennomgangen viser at kandidatene opplever å ha fått et høyest læringsresultat i forhold til kunnskaper og ferdigheter som er *direkte knyttet til faget*, og det er også denne delen av læringsutbyttet som er mest relevant i nåværende stilling. 90 % av kandidatene har i den forbindelse heltids- eller deltidsjobb, og at de fleste kandidatene har lederstillinger i større virksomheter.

Av faktorer som bidrar til et økt læringsresultat, så ser studieprogrammets og undervisningens tilpasning til studentgruppens behov ut til å være den viktigste. Yrkesrelevansen ser på sin side ut til å øke med størrelsen på læringsresultatet fra masterstudiet i endringsledelse, samt tidligere arbeidserfarings relevans i nåværende jobb.

Undersøkelsen konkluderer med at en rekke endringer bør gjøres på studiet, slik at yrkesrelevansen kan økes. Dette innebærer å vurdere å sette opp arbeidserfaring som opptakskriterium, å sikre en rød tråd gjennom studieplanene, å utvikle relevante spesialiseringssløp, å øke den sosiale innsatsen til studentene, å prioritere praksisnær undervisning, å iverksette miljøbyggende tiltak ovenfor lærere og studenter, og å styrke samarbeidet med næringslivet.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	iii
Sammendrag	iv
Innholdsfortegnelse	v
Figuroversikt	viii
Tabelloversikt	ix
1. Innledning	1
1.1 Historien til Masterstudiet i endringsledelse	2
1.2 Undersøkelsens faglige og praktiske begrunnelse	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Oppgavens struktur	6
2. Teori	7
2.1 Effektivitet	8
2.1.1 Læringsutbytte	11
2.2 Legitimitet	14
2.3 Kapittelavslutning	18
3. Kapittel 3. Metode	20
3.1 Forskningsdesign	20
3.2 Datainnsamling	22
3.2.1 Tilgang til informantene og personvern	23
3.3 Utforming av spørreskjemaet	24
3.3.1 Spørsmål og spørsmålsrekkefølge	25
3.3.2 Operasjonalisering av læringsresultat	26

3.4	Kvantitativ analyse	28
3.4.1	Frekvensfordeling: Ikke-parametriske teknikker	28
3.4.2	Datareduksjon: Faktoranalyse	30
3.4.3	Samlemål: Skalaer og reliabilitet	31
3.4.4	Kausal analyse: Multippel regresjon	32
3.5	Kvalitativ analyse	33
3.6	Reliabilitet og validitet	34
3.7	Kapittelavslutning.....	36
4.	Kapittel 4. Presentasjon av resultater	36
4.1	Respons og frafallsvurdering.....	37
4.2	Forskningsspørsmål 1	38
4.2.1	Fagspesifikt læringsresultat.....	39
4.2.2	Generelt læringsresultat.....	43
4.2.3	Formelt læringsresultat.....	45
4.2.4	Samlemål og begrepsvaliditet	46
4.2.5	Oppsummering: Forskningsspørsmål 1.....	50
4.3	Forskningsspørsmål 2	50
4.3.1	Yrkesaktivitet	51
4.3.2	Yrkesrelevans	53
4.3.3	Samlemål og begrepsvaliditet	57
4.3.4	Oppsummering: Forskningsspørsmål 2.....	60
4.4	Forskningsspørsmål 3	61
4.4.1	Effektivitetsprosessen: Faktorer	62

4.4.2	Effektivitetsprosessen: Kausal analyse	66
4.4.3	Legitimitetsprosessen: Faktorer	68
4.4.4	Legitimitetsprosessen: Kausal analyse	70
4.4.5	Oppsummering: Forsknings spørsmål 3.....	73
4.5	Forsknings spørsmål 4.....	74
4.5.1	Resultater fra åpne spørsmål	74
4.5.2	Drøfting av resultater: Endringsstrategier	77
4.5.3	Oppsummering	80
5.	Avslutning	80
	Litteraturliste	81
	Appendiks.....	I

FIGUROVERSIKT

Figur 1. Konseptuell modell for endringsledelse. Tilpasset fra Busch et al. (2007, s. 34).	7
Figur 2. Oversikt over frafall per demografisk variabel.....	37
Figur 3. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, kunnskaper.	39
Figur 4. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, ferdigheter.	40
Figur 5. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, holdninger.	42
Figur 6. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: generelt læringsresultat totalt.	43
Figur 7. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: generelt læringsresultat for masteroppgaven.	44
Figur 8. Frekvenser for enkeltspørsmål: formelt læringsresultat..	45
Figur 9. Gjennomsnittlige resultater fra samlemål for læringsresultat.....	49
Figur 10. Frekvenser: nåværende arbeidsforhold, stillingskarakteristika.	52
Figur 11. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, kunnskaper.....	53
Figur 12. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, ferdigheter.....	54
Figur 13. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, holdninger.....	55
Figur 14. Gjennomsnitt fra totalrelevans: masterstudiet, arbeidserfaring, tidl. utdanning.....	56
Figur 15. Samleindikatorer for yrkesrelevans.	60
Figur 16. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: innsats.....	62
Figur 17. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: kandidatens vurdering av studiet.....	64
Figur 18. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: endrede muligheter på arbeidsmarkedet.	69
Figur 19. Frekvenser fra åpent spørsmål: studiets fremste svakheter	75
Figur 20. Frekvenser fra åpent spørsmål: studiets fremste styrker.....	76

TABELLOVERSIKT

Tabell 1. Oversikt over problemstilling og forskningsspørsmål.	5
Tabell 2. Definisjoner på ulike aspekter av læringsutbytte.	12
Tabell 3. Blooms taksonomi.	13
Tabell 4. Teoretisk modell.	19
Tabell 5. Kombinert teoretisk og empirisk modell.	26
Tabell 6. Faktoranalyse av indikatorer for læringsresultat: screeplott og egenverdier.	46
Tabell 7. Faktoranalyse over indikatorer for læringsresultat: faktorer.	47
Tabell 8. Korrelasjon mellom opplevd og formelt læringsresultat.	50
Tabell 9. Faktoranalyse over indikatorer for læringsresultat: screeplott og egenverdier.	57
Tabell 10. Faktoranalyse over indikatorer for yrkesrelevans: faktorer.	59
Tabell 11. Vurdering av kriterievaliditet for begrepet yrkesrelevans.	60
Tabell 12. Hypoteseoversikt.	61
Tabell 13. Faktoranalyse over indikatorer for innsats: faktorer.	63
Tabell 14. Faktoranalyse over indikatorer for studievurdering: faktorer.	65
Tabell 15. Testede hypoteser: læringsresultat.	66
Tabell 16. Regresjonsanalyse for læringsresultat.	67
Tabell 17. Faktoranalyse: attraktivitet.	70
Tabell 18. Testede hypoteser: yrkesrelevans.	71
Tabell 19. Regresjonsanalyse for yrkesrelevans.	72
Tabell 20. Status for hypoteser etter forskningsspørsmål 3.	73
Tabell 21. Endringsstrategier og tiltak.	80

1. INNLEDNING.

De siste 20 årene har vi vært vitne til en dreining i økonomien, der kunnskap har blitt den viktigste kapitalen. Utdanningssektoren har vokst betraktelig i størrelse, og studenttallene har blitt så høye at omtrent halvparten av hvert årskull begynner på høyere utdanning (NIFU STEP 40/2007, s. 6). Denne masseproduksjonen av kandidater har imidlertid også gitt økte kostnader. Og selv om det finnes en klar erkjennelse av kunnskapens viktige rolle i sosial og økonomisk utvikling, så befinner høyere utdanning seg hele tiden i et konkurranseforhold til andre sektorer som også skaper samfunnsmessige goder (NOU 2000:14, s. 168). Dette spenningsforholdet har gjort ”*kvalitet*” til det nye mantraet for høyere utdanning.

Også synet på *hva* som skaper kvalitet har endret seg gjennom de to siste tiårene. Dette kan beskrives som et skifte fra et kontroll- til et utviklingsperspektiv. Der myndighetene tidligere utøvde sentralisert kontroll av tilførte ressurser gjennom reguleringer, understrekes nå lærestedenes eget ansvar for kvalitetsutvikling i sluttproduktene sine. Dette skiftet har gjort standarden på uteksaminerte kandidater, samt hva som skjer med dem i studiet, til et viktig kvalitetsanliggende (NOU 2000:14, pp. 178-181).

Denne standarden handler først og fremst om utdanningsinstitusjonenes effektivitet, der en setter seg konkrete mål, og når dem. Etter endt utdanning skal altså studentene ha tilegnet seg *akkurat* det læringsresultatet som studieprogrammene har som mål å formidle. Men kvaliteten handler også om legitimitet. Det holder ikke å uteksaminere hundrevis av studenter med 100 % måloppnåelse, så lenge ikke denne kompetansen anses som verdifull av samfunnet utenfor. Og det som var nyttig og riktig før, er ikke det nå. Tidligere mente man at utdanning hadde en verdi i seg selv. Den var et velferdsgode flest mulig skulle oppleve, og var uunnværlig for økonomisk fremgang og sivilisert samfunnsbygging. Vinden har imidlertid snudd, og holdningene har endret seg. Privat og offentlig sektor yter et økende press mot at utdanninger skal ha en mer direkte yrkesrelevans (Norgesnettrådet 2/99, s. 18).

Konsekvensen av dette er at forskning på overgangen fra utdanning til arbeidsliv, såkalte kandidatundersøkelser, har blitt viktige enn før. Denne oppgaven er et eksempel på et slikt prosjekt. Studieobjektet vil her være *Masterstudiet i endringsledelse* ved Universitetet i Stavanger (UiS), en ung utdanning med en relativt kort historie.

1.1 HISTORIEN TIL MASTERSTUDIET I ENDRINGSLEDELSE

På slutten av 1990-tallet var det et stort behov for lederutdanning i privat og offentlig sektor (Høgskolen i Stavanger, 1997a, s. 2). På samme tid hadde Høgskolen i Stavanger (HiS) en strategi om å prioritere utvikling av studietilbud på hovedfagsnivå (Høgskolen i Stavanger, 1997b, s. 1). Dette møtet mellom tilbud og etterspørsel førte til at høgskoleledelsen etablerte en uformell prosjektgruppe ved Avdeling for Økonomi-, Kultur- og Samfunnsfag (ØKS). Mandatet var å se på mulighetene for å samordne eksisterende lederutdanninger ved HiS til et felles hovedfags- eller masterstudium, og å gi innspill til hva innholdet i et slikt studieløp kunne være (Høgskolen i Stavanger, 1997a, s. 2).

Utgangspunkt for samordningen var to selvstendige, ettårige påbygningsstudier i ledelse. Det første studiet var *Organisasjon og ledelse*, og lå under Institutt for Økonomisk/Administrative fag. Faglig fokus var på bedrifter og normative styringsverktøy, og målgruppen var økonomer og ingeniører. Det andre studiet var *Produksjonsledelse*, drevet av Institutt for Kultur- og Samfunnsfag. Her sto samhandlende systemer og relasjonelle ferdigheter i sentrum, og utdanningen rekrutterte studenter med samfunnsfaglig bakgrunn (Høgskolen i Stavanger, 1997a, s. 3).

Prosjektgruppen gikk inn for å opprette en felles, toårig masterutdanning. De opprinnelige studiene var imidlertid så ulike at vesentlige innholdsmessige endringer måtte gjøres. I praksis betød dette en utfasing av det økonomiske perspektivet. Målgruppen var ingeniører, økonomer og samfunnsvitere. En studieplan for *Master i endringsledelse* ble skissert, og det eksisterende emnet *forandringsledelse* ble gjort til hovedtema. Fokuset ga studiet en faglig profil som var unik i Norge. Rapporten avsluttet med en anbefaling om å sette ned et utvalg som kunne utarbeide et mer konkret studieopplegg (Høgskolen i Stavanger, 1997a), noe høgskolestyret også valgte å gjøre. Dette til tross for at én av prosjektgruppens medlemmer tok dissens ved å hevde at det ikke var berettiget å satse på endringsledelse som en egen studieretning (Frick, 1997), samt at det ble uttrykt skepsis i høgskolestyret til å etablere et nytt studium i ledelse (Høgskolen i Stavanger, 1998).

Allerede fra starten var det klart at utdanningen måtte bygges innenfor eksisterende økonomiske rammer (Høgskolen i Stavanger, 1997b, s. 3). Prosjektgruppen konkluderte at instituttene allerede hadde kompetanse som kunne benyttes innenfor studiet (Høgskolen i Stavanger, 1997a, s. 6), og høgskoledirektøren understreket at en forutsetning for videre

planutredning var at det fantes et internt ressursmessig grunnlag (Høgskolen i Stavanger, 1997b, s. 3).

Våren 2000 forelå forslaget til studieplan for mastergradsstudiet i endringsledelse. Studentene skulle følge obligatoriske og valgfrie emner det første året, mens spesialiseringsretningen begynte året etter. Ingen krav ble stilt til arbeidserfaring for å bli tatt opp som student, men fokuset på en erfaringsbasert læringsstrategi forutsatte kontinuerlig kontakt mellom studenter og virksomheter i arbeidslivet (Høgskolen i Stavanger, 2000b).

Forslaget ble sendt ut på høring til næringslivet og relevante fagmiljøer. Dette skulle sikre at studiets læringsutbytte var relevant både fra et arbeidsmarkeds- og et utdanningsperspektiv. NHO Rogaland var positivt innstilt til studiets innhold. De fleste viktige utdanningsinstitusjoner kommenterte ikke forslaget, som følge av at høyere utdanning på den tiden var i en omstillingssituasjon. Styret vedtok likevel å søke departementet om etableringsgodkjenning av masterstudiet i endringsledelse (Høgskolen i Stavanger, 2000a).

Den 13. september 2002 godkjente Utdannings- og Forskningsdepartementet masterstudiet i endringsledelse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002b). I vurderingen av søknaden ble programmet klassifisert som en *erfaringsbasert*, da innholdet i utdanningen ikke bygde direkte på faglig innhold fra en bachelorgrad. Konsekvensen av dette var at man ble tvunget til å sette et krav om to års relevant yrkespraksis for studieopptak (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002a).

Høsten 2003 mottok utdanningen sine første studenter på et 2-årig heltids- og et 4-årig deltidsstudium¹. Forslaget om spesialiseringsretninger ble ikke implementert². Fra og med høsten 2005 ble kravet til 2 års yrkeserfaring tatt vekk. Dagens masterstudium rekrutterer derfor også direkte fra bachelorutdanning.

Kalenderen viser nå 2010, og Høgskolen i Stavanger har blitt Universitetet i Stavanger. Masterstudiet i endringsledelse runder straks 7 år, og kan vise til 130 studenter med fullstendig vitnemål. Ansvar til UiS stopper imidlertid ikke ved uteksaminering. Utdanningsinstitusjonene må også vise legitimitet. Og når det settes likhetstegn mellom nytte og yrkesrelevans, skapes et behov for å undersøke arbeidssituasjonen til de ferdige studentene.

¹ Dette er endret fra og med høsten 2009. Nå blir det kun tatt opp heltidsstudenter.

² Dette ble imidlertid innført i studieplanene for året 2006-2007, men tatt vekk igjen.

1.2 UNDERSØKELSENS FAGLIGE OG PRAKTISKE BEGRUNNELSE

En vet imidlertid lite om hva som skjer med kandidatene etter studiet. Lærerne på Masterstudiet i endringsledelse har derfor ytret ønske om at en masteroppgave skal kartlegge dette nærmere. Dette prosjektet er et direkte resultat av dette behovet.

Å skrive en masteroppgave *i* endringsledelse *om* endringsledelse innebærer at faget endringsledelse blir brukt på seg selv. Undersøkelsens bidrag til fagets utvikling handler derfor ikke så mye om å øke dets kunnskapsbase, noe masteroppgaver ofte gjør. Det faglige bidraget ligger heller på et metanivå. Det søkes å avdekke hva som konstituerer faget endringsledelse, og om studentene faktisk lærer dette faget i løpet av studiet. Dette er et spørsmål om organisasjonens *effektivitet* i den målrettede opplæringsprosessen helt fra opptak til uteksaminering.

En effektivitetsvurdering vil gi en tilbakemelding til UiS om kvaliteten i utdanningens opptak, studieprogram, undervisning og læringsutbytte. Dette kan være til hjelp i den forestående innføringen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, der alle studieprogram skal lages over de samme hovedmålsettingene. Avklaringen vil også gjøre det lettere for potensielle studenter å kunne vurdere master i endringsledelse som studiealternativ, samt for de nåværende å kunne stille krav om endringer og tilpasninger underveis i utdanningen.

I tillegg til det faglige aspektet, har undersøkelsen også en praktisk begrunnelse. Den ønsker å avdekke om det som studentene har lært i løpet av masterstudiet, blir brukt i deres nåværende yrkessituasjon. Dette blir således et spørsmål om institusjonens *legitimitet* i forhold til det større samfunnet.

En legitimitetsavklaring vil gjøre det mulig for UiS å tilpasse innholdet i studiet i forhold til behov i markedet. I tillegg vil potensielle studenter lettere kunne vurdere de reelle karrieremulighetene ved å gjennomføre utdanningen.

1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Fokuset for oppgaven er altså det toårige masterstudiet i endringsledelse ved Universitetet i Stavanger. Temaet er fagets praktiske relevans, og tittelen på prosjektet er derfor satt til *Endringsledelse - fag og yrke*. Undersøkelsens problemstilling er spesifisert som *"I hvilken*

grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke, og hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?”. Kommaet i problemstillingen deler undersøkelsen i to ledd.

PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL			
”I hvilken grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke, og hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?”			
Del A. I hvilken grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke?			
	Område	Forskningsspørsmål	Måles gjennom
1	Effektivitet i faglig måloppnåelse	Hva er det særegne læringsutbyttet som kandidatene sitter igjen med etter endt masterutdanning i endringsledelse?	Grad av overensstemmelse mellom læringsmål og læringsresultat
2	Legitimitet i faglig innhold	Hva kjennetegner kandidatenes yrkesaktivitet med hensyn til arbeidsforhold og bruk av endringslederkompetansen?	Arbeidsforhold Grad av overensstemmelse mellom læringsmål og brukt kompetanse
Del B. Hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?			
	Område	Forskningsspørsmål	Måles gjennom
3	Årsaksfaktorer bak effektivitet og legitimitet	Hvorfor bruker noen kandidater endringsledelsekompetansen i yrkesutøvelsen i større grad enn andre kandidater?	Årsaker til økt effektivitet Årsaker til økt legitimitet
4	Endringsstrategier som kan påvirke årsaksfaktorene	Hvordan kan masterstudiet i endringsledelse endres slik at endringslederkompetansen kandidatene besitter i større grad brukes i yrkesutøvelsen?	[-]

Tabell 1. Oversikt over problemstilling og forskningsspørsmål.

Det første leddet lyder ”I hvilken grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke?”. Dette spørsmålet krever først en avklaring av hva ”faget endringsledelse” er. Her må overensstemmelsen mellom utdanningens læringsmål og læringsresultat undersøkes, et forhold som kan kalles *effektivitet i faglig måloppnåelse*. Deretter kan en se på i hvilken grad faget faktisk brukes. Her må en undersøke hvilke rammebetingelser yrkessituasjonen setter for utøvelsen, samt om læringsresultatet brukes i yrkessituasjonen. Dette blir et spørsmål om læringsresultatets relevans og nytteverdi i arbeidslivet, og kan dermed kalles *det faglige innholdets legitimitet*.

Det andre leddet lyder ”*Hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?*”. Dette krever at en først ser på hvilke faktorer som øker bruksgraden, altså hvilke årsaker som ligger bak økt effektivitet og legitimitet. Når dette er avklart, kan en si noe om strategier for å påvirke disse faktorene, og dermed skape endring.

For å besvare de ulike delene av problemstillingen, har det blitt satt opp 4 hjelpespørsmål (tabell 1). Disse betraktes som forskningsspørsmål, og vil prege oppgavens oppbygning.

1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

I dette kapittelet har det blitt gitt en innføring i undersøkelsens bakgrunn og problemstilling. Hovedmålet er å si noe om fagets relevans i yrkeslivet. Problemstillingen kan begrunnes både faglig og praktisk, og for å belyse den har blitt satt opp 4 ulike forskningsspørsmål. Hensikten er her å finne ut hvilket læringsresultat som kandidatene sitter igjen etter studiet, fagets bruksgrad i nåværende yrke, faktorer som *øker* bruken, og hvordan bruksgraden kan økes.

Kapittel 2 setter opp en teoretisk kontekst for problemstillingen. Det tas utgangspunkt i en endringsledelsesmodell, og begrepet *kvalitet i høgere utdanning* blir knyttet til modellen. Ut i fra dette settes det opp to hovedprosesser. *Effektivitetsprosessen* leder mot et godt læringsresultat, mens *legitimitetsprosessen* leder mot en god yrkesrelevans. *Læringsutbytte* blir nærmere definert underveis, og det settes opp testbare hypoteser..

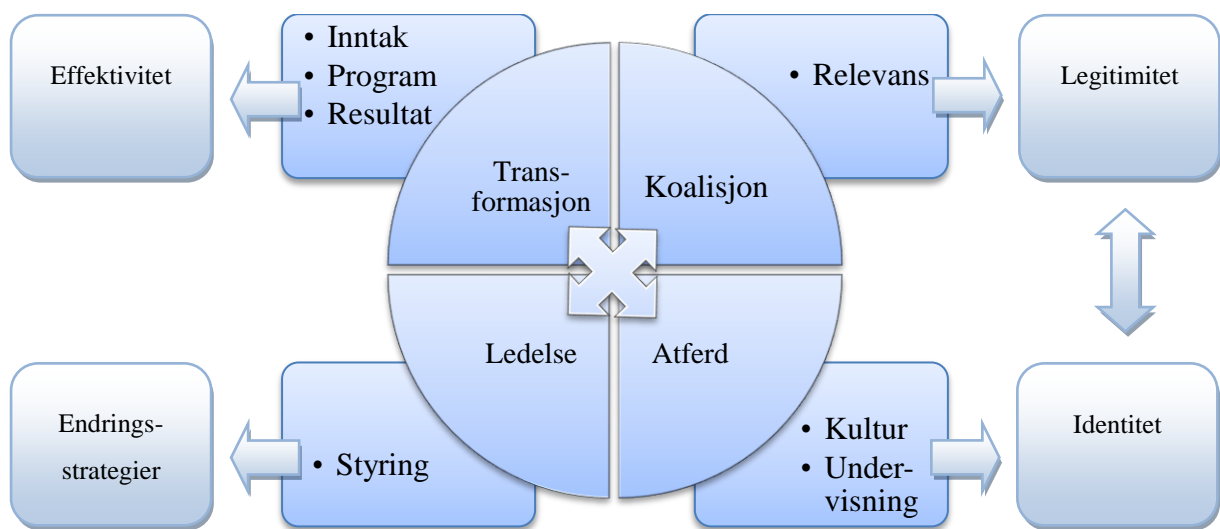
I kapittel 3 gjennomgås det metodiske fundamentet for undersøkelsen. Det tas utgangspunkt i en kvantitativ tilnærming, og datainnsamlingsmetoden er selvutfylt spørreundersøkelse. Deler av spørreskjemaet har blitt laget fra grunnen av, og operasjonaliseringen av læringsmålene vil forklares. Viktige statistiske analysemetoder som benyttes for å besvare forskningsspørsmålene, vil beskrives, avgrenses og relatertes til selve undersøkelsen.

I kapittel 4 blir forskningsspørsmålene besvart etter tur. Under spørsmål 1 og 2 blir svar på enkeltspørsmål i forhold til læringsresultat og bruksgrad oppsummert og presentert. I forskningsspørsmål 3 blir spørsmålet om *hva* som øker bruksgraden besvart gjennom hypotesetesting. Under forskningsspørsmål 4 gis det svar på *hvordan* bruksgraden kan endres, ved å kombinere resultater fra forskningsspørsmål 1, 2 og 3 med svar fra åpne spørsmål.

Kapittel 5 er et kort kapittel, der hovedfunnene vil oppsummeres og beskrives.

2. TEORI

For å analysere problemstillingen er det behov for et sett teorier og modeller, og et godt begrepsapparat. Det vil her tas utgangspunkt i Buschs konseptuelle modell for endringsledelse. *Effektivitets* og *legitimitetsprosessene* vil defineres og avgrenses, og ut i fra disse vil det settes opp hypoteser om hva som leder frem til læringsresultat og yrkesrelevans. På denne måten vil det etableres et rammeverk for vurdere studieprogrammets nåværende tilstand og endringspotensial.



Figur 1. Konseptuell modell for endringsledelse. Tilpasset fra Busch et al. (2007, s. 34).

Buschs (2007) konseptuelle modell for endringsledelse er en modell for å analysere status og mulig endring i en organisasjon. Organisasjonen deles her inn i 4 delsystemer, transformasjons-, koalisjons-, atferds- og ledelsessystemet.

Koalisjonssystemet konstituerer selve organisasjonen. Systemet består av ulike interessenter med ulike mål. Partene bindes sammen gjennom avtaler der organisasjonen produserer belønninger mot motytelser. Belønningene i seg selv skapes av *transformasjonssystemet*. Her finner vi prosessene som omformer input til output, altså bidrag over til belønninger til interessentene. Dette krever en formell struktur, i form av et regelverk for koordinering og styring. Transformasjonssystemets inneholder også teknologi, som for eksempel kunnskap eller fysisk utstyr. *Atferdssystemet* er på sin side definert som summen av den individuelle atferd som utøves av menneskene i organisasjonen. Sosial interaksjon gir opphav til uformelle normer, som legger føringer på handlinger i organisasjonen. Disse normene kan stå i samsvar

eller motsvar til den formelle strukturen. Over tid skaper den sosiale samhandlingen også et mer ubevisst og dypere meningsgrunnlag som kan kalles for kultur. Til slutt har vi *ledelsessystemet*. Dette har som oppgave å oppfylle avtalene med interessentene.

Til de ulike systemene tilhører det ulike endringsstrategier. Transaksjonssystemet krever endring i formell struktur og teknologi, såkalt teknisk-rasjonelle endringsstrategier. Atferdssystemet innebærer at aktørenes beslutningsgrunnlag må endres, og tar derfor utgangspunkt i humanistiske og kulturelle endringsstrategier. Koalisjonssystemets dynamikk krever at en inntar en forhandlingsrolle for å balansere ulike mål og interesser, og benytter seg av politiske endringsstrategier (Busch, 2007).

Den konseptuelle modellen er i utgangspunktet en nøytral modell. For å benytte modellen til å skille ut en god utdanning fra en dårlig utdanning, er det derfor behov for noen normative føringer. Kvalitet er her det nærliggende begrepet. Begrepet er imidlertid mangefasettert, og det kan derfor være nyttig å dele det opp i ulike aspekter. Norgesnettrådet skiller mellom 7 ulike kvalitetsområder innen høyere utdanning. Disse er programkvalitet, resultatkvalitet, inntakskvalitet, rammekvalitet, undervisningskvalitet, styringskvalitet og relevanskvalitet (Norgesnettrådet 2/99, s. 4). Kvalitetsaspektene vil i det følgende defineres, knyttes til begrepene effektivitet og legitimitet, og innlemmes i den konseptuelle modellen.

2.1 EFFEKTIVITET

En organisasjon er ”*et sosialt system som er bevisst konstruert for å nå bestemte mål*” (Etzioni 1982 i Jacobsen & Thorsvik, 1997), noe som gjør måltrettethet til et sentralt kjennetegn. *Effektivitet* kan i den forbindelse beskrives som det å komme fra start til mål på kortest mulig tid og med lavest mulig ressursforbruk. Når det gjelder utdanninger, handler dette begrepet om å få flest mulig studenter gjennom et studium på normert tid, med et best mulig læringsresultat. Da denne undersøkelsen er orientert mot faglig måloppnåelse, og ikke gjennomstrømning, vil begrepet effektivitet her likestilles med grad av måloppnåelse. Effektivitet defineres derfor som *i hvilken grad kandidatene uteksamineres med et læringsresultat som samsvarer med læringsmålene i studieplanen*. Med dette skilles det samtidig mellom foreskrevet og faktisk læringsutbytte. Det foreskrevne kalles *læringsmål* og er det som læreplanene har til mål å oppnå, mens det faktiske kalles *læringsresultat* og er det som studentene har tilegnet seg (NIFU STEP 40/2007, pp. 11-12, 47).

I den konseptuelle modellen for endringsledelse påvirkes denne effektiviteten av samspillet mellom den formelle strukturen i transformasjonssystemet og den uformelle strukturen i atferdssystemet når input omformes til output.

Transformasjonssystemet innebærer at *input* går igjennom en prosess styrt av et *regelverk* og en *teknologi*, og omformes til *output*. Anvendt på en utdanning, innebærer dette at opptatte studenter (input) går igjennom en utdanning styrt av læringsmål (formelt regelverk) med tilknyttede faglige og fysiske ressurser (teknologi), og ender opp som uteksaminerte kandidater med et visst læringsresultat (output). Men den undervisningen som faktisk utøves (atferd) trenger ikke å stemme overens med læringsmålene (formelt regelverk).

Studieplanen er regelverket der læringsmålene er spesifisert. *Programkvalitet* er en kvalitetsdimensjon som betegner hvor tydelige *læringsmålene* er (Norgesnettrådet 2/99, s. 16). Med utgangspunkt i denne planen produseres det et visst *læringsresultat* hos kandidatene, noe som handler om *resultatkvalitet* (NOU 2000:14, s. 205). Hvor en til slutt ender opp, avhenger imidlertid av studentenes kompetanse ved opptak, samt lærernes faglige kompetanse og ressurstilgang. *Inntakskvaliteten* forteller oss om de forkunnskaper og forutsetninger studentene begynner studieprogrammet med (NOU 2000:14, s. 189), er adekvate i forhold til læringsmålene som søkes oppnådd. Hvilke ressurser som er tilgjengelig for studieprogrammet kalles *rammekvalitet*. Dette kan være så ulike ting som fagkunnskap, personal og fysiske rammebetingelser. Hvilken opplæring som faktisk skjer, avhenger imidlertid av hvordan lærerne setter studieplanen ut i livet. *Undervisningskvalitet* handler slik om selve utføringen av planlagt undervisning og annet læringsarbeid ovenfor studentene (Norgesnettrådet 2/99, pp. 15-17).

Minzbergs (2003, pp. 209-226) konfigurasjonsteori undersøker forholdet mellom en organisasjons arbeidsdeling og oppgavekoordinering. Denne kan dermed brukes som et verktøy til å diagnostisere en organisasjons målrettethet. Masterstudiet i endringsledelse ved UiS kan kategoriseres i konfigurasjonen *profesjonell organisasjon*. Koordinering av oppgaver på et universitet skjer gjennom at ferdighetene de ansatte besitter er standardisert gjennom utdanning. Makten i organisasjonen ligger derfor i stor grad hos lærerne, og vi får en høy grad av horisontal desentralisering. I det historiske tilbakeblikket i kapittel 1.1 kom det frem at masterstudiet i endringsledelse ble til som en samordning av allerede eksisterende ressurser på UiS. Den horisontale desentraliseringen kombinert med at det ikke var noen sentral idé bak hvordan de enkelte studieemnene skal henge sammen, kan ha ført til at lærerne har fokusert

mer på å utvikle sine egne emner enn å gi studiet en rød tråd. Dette vil i så fall gi en fare for at sluttkompetansen blir utydelig i forhold læringsmål og læringsresultat, og dermed at effektiviteten er svekket gjennom en dårlig *programkvalitet* og *resultatkvalitet*.

HYPOTESE: PROGRAMKVALITET

Læringsresultatet svekkes generelt fordi studieemnene ikke henger ikke logisk sammen

I løpet av utdanningens historie har det vært foretatt gjentatte endringer i forhold til om studiet skal være erfaringsbasert, altså om arbeidserfaring skal være et opptakskrav. Den opprinnelige studieplanen fra 2000 inneholdt ikke dette kriteriet. Men det ble innført ved studiets oppstart i 2003, som følge av departementets krav til godkjenning, og tatt vekk igjen i 2005. Spørsmålet blir om transformasjonssystemet og atferdssystemet har tilpasset seg denne utviklingen underveis. Ulike studenter (input) har behov for forskjellige typer faginnhold (formell struktur) og lærerkompetanse (teknologi), samt ulike typer undervisning (uformell struktur). Studenter som kommer rett fra bachelorgrad har kanskje best læringsutbytte av teorier og akademisk orienterte lærere, mens de med arbeidserfaring trenger nyttige arbeidsverktøy og lærere med praktisk erfaring. Dersom både studenter med og uten arbeidserfaring går samme studium, kan dette altså gi motstridende krav og perspektiver blant medstudenter. Dersom studiet ikke har tilpasset seg disse endringene i opptakskrav, kan effektiviteten svekkes gjennom at både *inntakskvalitet*, *programkvalitet* og *undervisningskvalitet* lider.

HYPOTESE: INNTAKSKVALITET

Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres

HYPOTESE: PROGRAMKVALITET

Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen

HYPOTESE: UNDERVISNINGSKVALITET

Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen

De nevnte kvalitetsområdene berører imidlertid kun *UiS* sitt bidrag til studiets effektivitet. I tillegg til lærerne, består atferdssystemet består også av studenter. For at læringsresultatet skal bli godt, må disse gjøre en egeninnsats i forhold til de oppsatte læringsmålene.

HYPOTESE: INNSATS

Læringsresultatet styrkes med styrket innsats

Frem til nå har *faktorene* som kan hemme eller fremme utdanningens effektivitet blitt gjennomgått. Dette er forhold som berører første del av forskningsspørsmål 3, nemlig

”Hvorfor bruker noen kandidater endringsledelsekompetansen i yrkesutøvelsen i større grad enn andre kandidater?”. Den konkrete målingen av effektivitet handler imidlertid om en ren sammenligning av læringsmål og læringsresultat. Dette er knyttet til forskningsspørsmål 1, ”Hva er det særegne læringsutbyttet som kandidatene sitter igjen med etter endt masterutdanning i endringsledelse?”, og krever en nærmere titt på begrepet læringsutbytte.

2.1.1 LÆRINGSUTBYTTE

Læringsutbytte som begrep er betegnende for den nevnte fokusskiftet fra kontroll til utvikling i utdanningsinstitusjoner. Der man tidligere hadde til vane å beskrive hva *studiestedet* skulle gjøre ovenfor studentene, er det nå et fokus på hva *studenten* skal kunne når studiet er fullført. Kunnskapsdepartementet definerer læringsutbytte som ”De kunnskaper og ferdigheter en kandidat forventes å inneha (skal ha) ved avsluttet program eller emne” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Definisjonen lider imidlertid under noen mangler for å kunne være nyttig i vurderingen av måloppnåelsen til masterstudiet i endringsledelse.

For det første er Kunnskapsdepartementets definisjon utydelig ved å oppgi både det foreskrevne og det faktiske læringsutbyttet i én og samme setning. Dette har de gjort gjennom å sette utsagnet ”forventes å inneha” (forekrevet) ved siden av ordene ”skal inneha” (faktisk). Sammenligning av læringsmål og læringsresultat fordrer at dette formuleres som to separate definisjoner.

For det andre skiller ikke definisjonen mellom læringsutbyttet som er *spesifikt* for faget endringsledelse, og et *generelt* læringsutbytte som er overførbart mellom ulike kontekster. Disse to kan kalles for henholdsvis *fagspesifikt* og *generelt* læringsutbytte. Førstnevnte handler om hva studenten sitter igjen med av læring når det gjelder faget han eller hun studerer, mens sistnevnte er generiske ferdigheter som er overførbare mellom fagdisipliner og kontekster (NIFU STEP 40/2007, pp. 14-16). En presis måling av læringsresultatet krever at disse ulike forholdene beskrives i to separate kategorier, og dermed en ytterligere differensiering av definisjonen. Skillet er også viktig for å kunne vurdere det *faglige* innholdets legitimitet i forbindelse med forskningsspørsmål 2, ”Hva kjennetegner kandidatenes yrkesaktivitet med hensyn til arbeidsforhold og bruk av endringslederkompetansen?”.

For det tredje mangler begrepet *holdninger* i Kunnskapsdepartementets definisjon. Begrepet

er imidlertid inkludert i Blooms taksonomi for læringsutbytte, en anerkjent og systematisk modell utarbeidet for å presist kunne sette opp læringsresultater som læringsmål (Pettersen, 2005, s. 213). I denne taksonomien oppgis kunnskaper, ferdigheter og holdninger som *målområder* læringsutbyttet må vurderes innenfor. *Holdninger* kan defineres som ”*vedvarende beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier*” (Store Norske Leksikon). Dette dreier seg altså om en bestemt innstilling eller tilnærming ovenfor et fenomen, for eksempel nåværende eller nye situasjoner, problemstillinger og arbeidsoppgaver. Holdninger kan skilles fra det generelle læringsutbyttet. Dette ved at studentene utvikler holdninger som er spesifikke for faget i løpet av utdanningen. Innen endringsledelse kan dette være å innta en samfunnsansvarlig i motsetning til en økonomisk holdning i endringsprosesser. Av dette følger det at også holdninger må inkluderes i definisjonene på læringsutbytte. Ut i fra denne drøftingen, ble det satt opp 4 nye definisjoner til bruk i denne undersøkelsen.

LÆRINGSUTBYTTE		
	Foreskrevet (læringsmål)	Faktisk (læringsresultat)
Fagspesifikt	De fagspesifikke kunnskapene, ferdighetene og holdningene som en kandidat forventes å ha tilegnet seg ved avsluttet program eller emne	De fagspesifikke kunnskapene, ferdighetene og holdningene som en kandidat har tilegnet seg ved avsluttet program eller emne
Generelt	De generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som en kandidat forventes å ha tilegnet seg gjennom et fagstudium, og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse	De generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som en kandidat har tilegnet seg gjennom et fagstudium, og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse

Tabell 2. Definisjoner på ulike aspekter av læringsutbytte.

De øvrige målområdene for læringsutbytte er kunnskap og ferdigheter, og innholdet i disse må også spesifiseres nærmere, *Kunnskap* handler om *en persons data- eller informasjonsbase*, altså det *en vet*. Dette dekker bl.a. kunnskap om fakta, årsakssammenhenger og fremgangsmåter. I tillegg kan såkalt taus kunnskap og metakognitiv kunnskap knyttes til denne kategorien (Lai, 2004, s. 49).

Ferdigheter er et målområde som på sin side defineres som ”*evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner*” (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Dette handler altså om å kunne beherske metoder og verktøy slik at man kan løse praktiske oppgaver (Pettersen, 2005, s. 214). I academia er imidlertid ferdigheter ofte av kognitiv art, noe som gjør det vanskelig å skille ferdigheter fra kunnskaper (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 22). I de tilfeller der en utdanning ikke kvalifiserer til et håndverk, kan det derfor være hensiktsmessig å avgrense ferdigheter til *kognitive* ferdigheter. Dette er knyttet til å analysere problemer og å komme frem til problemløsningsmetoder (Lai, 2004, s. 50).

For å gjøre læringsutbyttet målbart, er det imidlertid ikke nok å kunne forholde seg til overordnede målområder. Man må bryte disse ned i mindre og mer konkrete målnivåer. Ifølge Bloom bygger nivåene på hverandre, slik at mestring på ett nivå forutsetter at man har nådd målet på et lavere nivå (Pettersen, 2005, s. 214).

Når det gjelder holdninger deler Bloom inn målnivå 5 og 6 inn i henholdsvis *organisering* og *karakterisering* (Pettersen, 2005, s. 215). Organisering handler om å kunne balansere interesser med noenlunde lik verdi. På øverste nivå ligger karakterisering, der atferden en utviser stammer fra en grunnleggende innstilling hos individet. Dette kan sammenlignes med at personen har internalisert holdningen, og knyttet den til sin identitet.

Blooms taksonomi			
Målområder			
Nivå	Kunnskaper	Ferdigheter	Holdninger
6	Vurdering: Bedømme, drøfte, kritisere, avgjøre i forhold til indre/ytre kriterier	Utviklede ferdigheter: Mestre, kombinere, fornye, improvisere, videreutvikle	Karakterisering: Utvikle et integrert verdisystem, vise atferd med verdibasert holdning
5	Syntese: Generalisere, organisere, oppsummere, trekke konklusjoner	Komplekse ferdigheter: Bearbeide, tilvirke, vise presisjon, utføre med flyt	Organisering: Identifisere seg med, utvikle et system av forpliktende verdier, prioritere betydningen av like verdier
4	Analyse: Dele opp, identifisere, sammenlikne, undersøke	Vanemessig handling: Gjennomføre, tilpasse, rette feil, utføre selvstendig	
3	Anvendelse: Fortolke, tilpasse, overføre, kunne bruke	Imitasjon: Gjenta, etterlikne, prøve, utøve under veiledning	Verdsetting: Foretrekke, vise respekt for, forplikte seg på
2	Forståelse: Forklare, tolke, vise til forskjeller, likheter og særtrekk	Handlingsberedskap: Forberede, vise interesse, benytte, delta i	Reaksjon: Delta, følge normer og regler, ta ansvar for
1	Faktakunnskap: Gjengi, beskrive, definere, regne opp	Persepsjon: Iakttå, være oppmerksom på, registrere	Mottakelighet: Ta i betraktning, være opptatt av, være innstilt på

Tabell 3. Blooms taksonomi.

Tilpasset fra Pettersen (2005, s. 215)

Nivå 4 til 6 for kunnskap er henholdsvis *analyse*, *syntese* og *å skape* (Pettersen, 2005, s. 217). Analyse handler om å forstå hvordan enkeltdeler forholder seg til hverandre i helhetlig struktur. Neste nivå er syntese, som innebærer å kunne sette kunnskap sammen og få en mer organisert forståelse. Å skape ligger på øverste nivå, og her settes kunnskapselementer sammen på en måte som utvikler en helt ny innsikt.

Når det gjelder ferdigheter, anser Bloom målnivå 4-6 som å være henholdsvis *vanemessig handling*, *komplekse ferdigheter* og *utviklede ferdigheter* (Pettersen, 2005, s. 215). I vanemessig handling kan en gjennomføre en lært prosedyre på egen hånd. Dersom prosedyren tilpasses til et bestemt bruk, har en kommet opp på nivået komplekse ferdigheter. Det øverste nivået er utviklede ferdigheter, der en skaper helt nye metoder ved å bygge på gamle.

2.2 LEGITIMITET

En organisasjon skal ikke bare nå målene sine, den må også oppleves som nyttig for sine omgivelser. Selv om Masterstudiet i endringsledelse effektivt når sine læringsmål gjennom å kunne vise til et tilfredsstillende læringsresultat, så betyr ikke dette at *innholdet* i studiet har nytteverdi utenfor den formelle organisasjonen.

For å undersøke hvordan det større samfunnet betrakter utdanningen, blir det nødvendig å se på *koalisjonssystemet* i den konseptuelle modellen for endringsledelse. Organisasjonen anses her som et åpent system, så grensene for masterstudiet i endringsledelse trekkes ikke ved studieplaner (transformasjonssystem), eller ved ansatte og studenter (atferdssystem). I stedet konstitueres utdanningsorganisasjonen av sine koalisjonspartnere, i form av dets viktigste interessenter. For masterstudiet i endringsledelse er dette UiS, staten, studentene og arbeidsgivere. For at organisasjonen skal kunne bestå, må formelle og uformelle avtaler mellom disse partene oppfylles. Dette skjer gjennom en inn/ut-balanse mellom bidrag og belønninger. Staten forventer at UiS *uteksaminerer* en viss mengde kandidater som kan bidra til samfunnsmessig og økonomisk vekst, mens Universitetet på sin side er avhengig av at staten skyter *inn* penger til denne produksjonen. Kravet fra studentene vil være at masterstudiet i endringsledelse sender dem *ut* på arbeidsmarkedet med en faglig solid og yrkesrelevant utdanning, mens UiS til gjengjeld forlanger at det blir gjort en god studieinnsats underveis. Og arbeidsgiverne forventer at utdanningsinstitusjoner sender kandidater *ut* på arbeidsmarkedet med relevant læringsresultat, mens UiS har behov for at kandidatene sluses *inn* i arbeidslivet. Av denne analysen ser en at de viktigste koalisjonspartene som UiS har formelle eller uformelle avtaler med, krever det samme. Nemlig at kandidatenes læringsresultat skal være *relevant* i det større samfunnet. *Hvilken type læringsresultat* som anses som relevant, er imidlertid et spørsmål om *verdier*, noe som leder inn mot begrepet legitimitet.

Legitimitet er *en generalisert antagelse om at spesielle handlinger er ønskelige og akseptable innenfor et sosialt konstruert system av normer, verdier, tro og definisjoner* (Suchman, 1995). I denne undersøkelsen avgrenses ”spesielle handlinger” til masterstudiet i endringsledelse sin virksomhet, altså utviklingen av en bestemt kompetanse. Begrepet kompetanse kommer fra latin *competentia*, og betyr ”sammentreff” eller ”skikkethet” (Store Norske Leksikon). Kompetanse kan dermed defineres som *hvilke oppgaver i yrkeslivet som læringsutbyttet kvalifiserer til å kunne utføre på skikket måte*. Dette fører videre til at

endringslederkompetanse kan defineres som *hvilke oppgaver i yrkeslivet som masterstudiet i endringsledelse kvalifiserer til å kunne utføre på skikket måte*. Hvorvidt masterstudiet i endringsledelse har legitimitet, handler dermed om det finnes slike oppgaver. Dette blir således et spørsmål om *relevanskvalitet*, som betegner *om utdanningen har de rette egenskaper sett i forhold til den senere kandidatens senere virksomhet, eller samfunnets behov* (Norgesnettrådet 2/99, s. 18).

I utgangspunktet kan det kanskje synes rart å undersøke legitimiteten til masterstudiet i endringsledelse, i og med at det historiske tilbakeblikket viste at studiet sprang ut fra et reelt behov for ledelsesutdanning i arbeidsmarkedet. Men allerede i forprosjektgruppen ble det tatt dissens av en av prosjektgruppens medlemmer, der det ble hevdet at endringsledelse ikke er en spesialitet som det var verdt å satse på i et eget studium (Frick, 1997). Denne påstanden kunne blitt imøtegått i den obligatoriske høringsrunden, men tilbakemeldingene fra andre utdanningsinstitusjoner var altså svært få. Dette gjør det viktig å undersøke utdanningens relevans i det større samfunnet.

Og høyere utdanning kan vise *relevans* på to ulike måter. Ved at sammenhengen mellom utdanning og yrke er direkte, vil studiet være *yrkesrelevant*. Det større samfunnet har her nytte av kandidatens *fagspesifikke* læringsresultat. Det er for det meste høgskolene, altså *skoler som gir yrkes- og fagutdanning innen bestemte fagområder* (Store Norske Leksikon), som har hatt ansvaret for slike praktisk rettede studier. Alternativt kan studiet være *samfunnsrelevant*. Nyttet det større samfunnet har av at studenter lærer et fag som historie, ligger her mer i det *generelle læringsresultatet*. Ved å lære opp studenter i muntlig fremstillingsevne og selvstendighet, sikres individuell dannelse og sosial utvikling. Tradisjonelt er det universitetene som har hatt opplæringen i denne typen rent teoretiske fag. At masterstudiet i endringsledelse ble utviklet mens UiS var i en overgang fra høgskole til universitet, kan ha satt sitt preg på læringsmålene. Dersom studiet forsøker tar sikte på å overføre et teoretisk fag til praksis samtidig som studiet mangler en samordnende idé for faget, gir det en fare for at studiets praktiske orientering er utydelig.

HYPOTESE: PRAKTISK ORIENTERING

**Kompetansebruken svekkes generelt
fordi læringsresultatet mangler tilknytning til praksis**

De siste tiårene har det, som følge av et økende antall yrker og en nedbygging av yrkes- og karrieregrenser, vært et økende fokus på spesifikk, behovsrettet kompetanse i høyere

utdanning (Norgesnettrådet 2/99, s. 18). Konsekvensen av dette er at *yrkesrelevans* i dagens samfunn betraktes som mer legitimt enn *samfunnsrelevans*. Dette praktiske og yrkesrettede formålet reflekteres i hovedmålet til studieplanen i master i endringsledelse fra 2003, nemlig ”å utdanne personer som skal kunne bidra aktivt i utviklingen av et endringsdyktig næringsliv og en endringsdyktig offentlig sektor” (Institutt for medie- kultur- og samfunnsfag, 2003). Faget har altså til hensikt å være rettet direkte mot yrkeslivet, noe som tilsier at et godt læringsresultat vil føre til økt kompetansebruk.

HYPOTESE: KVALIFIKASJON

Kompetansebruken styrkes med økt læringsresultat

Det fagspesifikke læringsresultatet fra masterstudiet i endringsledelse er imidlertid ikke en fordypning i et fag fra bachelorutdanning. Dette ble understreket i den opprinnelige godkjenningen av studiet, der den *ikke* ble kategorisert som disiplinbasert eller yrkesrettet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002a), men betegnet som erfaringsbasert. Faget endringsledelse er sideordnet i forhold til kandidatens bachelorutdanning, og gir således et læringsresultat som kan benyttes i mange forskjellige områder av arbeidslivet. Dette innebærer at stillingene som studentene går ut i, vil bygge på det faglige innholdet fra *tidligere arbeidserfaring og utdanning*. En stor og heterogen masse av potensielle arbeidsgivere kan føre til at det praktiske samarbeidet med koalisjonspartnerne vanskeliggjøres, noe som ytterligere forverrer studiets tilknytning til praksis.

HYPOTESE: KVALIFIKASJON

Kompetansebruken styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring

Det finnes imidlertid to forskjellige typer perspektiver på profesjoner. Det første er et statistisk syn, der det er en direkte sammenheng mellom utdanning og yrke. Her kreves det en lang teoretisk utdanning til stillinger som folk med denne lange teoretiske utdanningen oppfatter som selvvalgte karrierer (Torgersen, 1972, s. 10). Enten så har vi med en fagutdanning å gjøre, eller så har vi ikke det. I dette perspektivet kan masterstudiet i endringsledelse betegnes som *sideordnet*. Det andre synet er imidlertid mer dynamisk, og kommer fra Abbott (1988). Han hevder at den sentrale egenskapen ved en profesjon er at den har kontroll (jurisdiksjon) over et bestemt kunnskapssystem og dets anvendelse, og at *profesjoner er i stadig utvikling* ved at det oppstår nye arbeidsområder eller at andre profesjoner mister kontrollen over et. Her kan det tenkes at kandidater som er uteksaminert fra

endringsledelse kan utvikle seg til å bli en egen yrkesgruppe, eller at endringsledere kan ”stjele” yrkesgrupper fra andre. Kanskje rådgiver- eller prosjektstillinger som ”organisasjonsendrerere” eller ”organisasjonsutviklere” kan bli potensielle nye yrkeskategorier, mens ”organisasjonsledere” kan være en yrkesgruppe en kan ”ta” fra andre. Sistnevnte har tradisjonelt vært siviløkonomenes domene.

HYPOTESE: FORMELL MYNDIGHET

Kompetansebruk er større i leder/prosjektlederstillinger enn i andre typer stillinger

Men for å kunne kalle noe en profesjon i Abbotts perspektiv, må det imidlertid finnes et ensartet fag, og dette faget må deles av et fellesskap som har en viss fagidentitet. Fellesskap og fagidentitet er knyttet til samhandlingen over tid mellom organisasjonsmedlemmene i *atferdssystemet*, da dette gir delte erfaring og symboler, og skaper et felles meningsinnhold som kan kalles *kultur* (Alvesson & Sveningsson, 2008, pp. 36-37). Kultur i gruppe og et individs identitet henger nært sammen. Identitet kan defineres som ”*del av personens selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende*” (Store Norske Leksikon), og handler om å trekke opp grensene mellom hva en er og hva en ikke er. I den forbindelse vil fagidentitet være knyttet til gruppetilhørighet og yrkesgruppens relasjon til andre (Holm-Petersen, Asmussen, & Willemann, 2006, s. 19). En tydelig endringslederidentitet vil fremtre dersom samhandlingen mellom studentene er høy, at verdiene som skapes er tydelige og positive, og at det er tydelig hvem som er ”de andre” (Alvesson & Sveningsson, 2008, s. 39). At faget knyttes til identiteten, gjør det også mer sannsynlig at faget vil utøves i stillingen, til tross for at stillingen i seg selv ikke er utformet for den bestemte faglige utøvelsen. Det er imidlertid tvilsomt at samhandling mellom studentene på master i endringsledelse er høy. For eksempel viser søkerstatistikk for året 2009 at hele 78 % av studentene kommer fra sørfylket i Rogaland (Universitetet i Stavanger, 2009). Dersom studentene ikke er tilflyttere, og i stor grad bor på sitt opprinnelige bosted, gjør at de i mindre grad har behov for å starte og pleie et nytt sosialt nettverk. Dermed blir fellesskapet svekket, fagidentiteten lav, og den selvstendige fagutøvelsen liten.

HYPOTESE: UFORMELT HANDLINGSROM

Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen

Ifølge Hatch & Schultz (2002) modell for organisasjonell identitet, er det et nært forhold mellom kultur, identitet og image. Identiteten vil få konsekvenser for hvordan

koalisjonspartnerne oppfatter masterstudiet i endringsledelse, i form av et image. Dette skyldes at identiteten vil gi opphav til handlinger, som blir vurdert av andre. Dersom uteksaminerte kandidater har et positivt bilde av seg selv som fagperson, vil dette tydeliggjøres i den praktiske bruken av faget, og etterlate seg et fordelaktig inntrykk hos arbeidsgiver. I denne forbindelse er det relevant å se til Røvik (2007), som i sin translasjonsteori hevder at ideer ikke bare tas opp i organisasjoner fra toppen, men også gjennom ansatte der de beveger seg på ulike arenaer. Dette gjør positiv omtale av studiet svært viktig, både for koalisasjonspartnere og for kandidaten selv. Inntrykket andre får av fagutøvelsen vil nemlig projiseres tilbake til kandidaten, få en ny innvirkning på identiteten, som videre påvirker kulturen. I motsetning til en negativ identitet, vil en lav grad av identitet hos kandidatene føre til liten markedsføring av studiet ovenfor ansatte i potensielle arbeidsgiverorganisasjoner. Kombinert med den tidligere hypotetiserte lave graden av samarbeid med næringslivet, betyr det også liten markedsføring ovenfor ledelsen av slike organisasjoner.

HYPOTESE: FORMELL MYNDIGHET

Kompetansebruk er generelt lav pga liten kjennskap til studiet i markedet

2.3 KAPITTELAVSLUTNING

På bakgrunn av den teoretiske gjennomgangen, er det mulig å sette forskningsspørsmål og teoretiske begrep inn i en felles, abstrakt modell. Uteksaminerte kandidater fra masterstudiet i endringsledelse gjennomgår to prosesser, og begge omhandler omsetting av kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Den ene prosessen tar utgangspunkt i transaksjonssystemets mål om *effektivitet*, og undersøker om læringsresultatene er gode sett i forhold til læringsmål. Forskningsspørsmål 1 vurderer slik konstitusjonen til faget endringsledelse, gjennom å se på studiets *resultatkvalitet*. Den andre prosessen starter med koalisjonssystemets krav om *legitimitet*. Her undersøkes det i hvilken grad faget blir brukt i praksis, og forskningsspørsmål 2 ser dermed på studiets *relevanskvalitet*.

Forskingsspørsmål 3 og 4 er knyttet til *hvordan* produktene som vurderes i forskningsspørsmål 1 og 2 fremstilles, altså til selve prosessen. Faktorer som inngår i effektivitetsprosessen er fokusert på systemer i *organisasjonen masterstudiet i endringsledelse*. Dette handler for det første om transaksjonssystemets inntakskvalitet og

programkvalitet, gjennom henholdsvis hensiktsmessige opptakskriterier og et helhetlig faglig innhold i studieplanen. For det andre dreier det seg studentenes og lærernes handlinger i atferdssystemets, altså solid arbeidsinnsats og tilpasning av undervisning til målgruppen. Legitimitetsprosessen handler om det som skjer i yrkeslivet etter uteksaminering, og handler således systemer i *arbeidsgiverorganisasjonen*. Her inngår kandidatens utdannings- og yrkesmessige kvalifikasjoner og formell myndighet i transaksjonssystemet, og kandidatens praktiske orientering og uformelle handlingsrom i atferdssystemet.

Det bør bemerkes at hypotesene som inneholder ordet ”*generelt*” ikke utløser variable som variere med karakteristika hos kandidatene, og dermed kun kan vurderes på aggregert nivå. Drøftingen av disse hypotesene vil derfor gjøres i drøftingen under forskningsspørsmål 4.

Teoretisk modell						
Effektivitet (transaksjonssystem)				Legitimitet (koalisjonssystem)		
Utgangspunkt	Læringsmål			Læringsresultat		
	Kunnskap	Ferdighet	Holdning	Kunnskap	Ferdighet	Holdning
Prosess <i>Forsknings- spørsmål 3</i>		<i>Kandidat</i>	<i>UiS</i>	<i>Arbeidsforhold</i>	<i>Bakgrunn</i>	
	<i>Transaksjons- system</i>	A. Inntaks-	B. Program- kvalitet	E. Formell myndighet	F. Kvalifikasjon	<i>Transaksjons- system</i>
	<i>Atferdssystem</i>	C. Innsats	C. Undervisnings kvalitet	G. Uformelt handlingsrom	H. Praktisk orientering	<i>Atferdssystem</i>
Produkt	Kunnskap	Ferdighet	Holdning	Kunnskap	Ferdighet	Holdning
	Generelt Konstitusjonen til faget endringsledelse Læringsresultat Resultatkvalitet <i>Forskningsspørsmål 1</i>			(Generelt er pr. definisjon relevant uansett) Bruken av faget endringsledelse Brukt kompetanse Relevanskvalitet <i>Forskningsspørsmål 2</i>		
Produkt- utvikling	<i>Forskningsspørsmål 4</i>					
Hypoteser	A. Inntakskvalitet. Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres.			E. Formell myndighet. <ol style="list-style-type: none"> Kompetansebruk er <i>generelt</i> lav pga liten kjennskap til studiet i markedet Kompetansebruk er større i leder/prosjektlederstillinger enn andre typer 		
	B. Programkvalitet. <ol style="list-style-type: none"> Læringsresultatet svekkes <i>generelt</i> fordi studieemnene ikke henger logisk sammen. Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen 			F. Kvalifikasjon. <ol style="list-style-type: none"> Kompetansebruk styrkes med økt læringsresultat Kompetansebruk styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring 		
C. Innsats. Læringsresultat styrkes med innsats			G. Uformelt handlingsrom. Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen.			
D. Undervisningskvalitet. Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen			H. Praktisk orientering. Kompetansebruken svekkes generelt fordi læringsresultatet mangler tilknytning til praksis.			

Tabell 4. Teoretisk modell.

3. KAPITTEL 3. METODE

For å besvare problemstillingen ”I hvilken grad blir faget endringsledelse brukt i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke, og hvordan kan studiet endres i fremtiden for å øke bruksgraden?”, må det hentes inn empiriske data. Det er essensielt at disse dataene kan knyttes direkte til de oppsatte forskningsspørsmålene, slik at det er mulig å trekke konklusjoner fra materialet som hentes inn. Bruken av et godt forskningsdesign vil i denne sammenhengen sikre relevante data, grundig analyse og gyldige konklusjoner.

I dette kapitlet vil undersøkelsens forskningsdesign, populasjon og datainnsamlingsmetode gjennomgås, og relevante teknikker for dataanalyse vil presenteres og avgrenses. I tillegg vil det foretas en drøfting av svakheter ved designet.

3.1 FORSKNINGSDESIGN

Et forskningsdesign kan betegnes som *prosessen som kobler sammen forskningsspørsmål, empiriske data og forskningskonklusjoner*. Forskningsspørsmålene er hjelpespørsmål for å besvare problemstillingen, og handler om hva en ønsker å forske på, og hvordan (Blaikie, 2000):

1. Hva er det særegne læringsutbyttet som kandidatene sitter igjen med etter endt masterutdanning i endringsledelse?
2. Hva kjennetegner kandidatenes yrkesaktivitet med hensyn til arbeidsforhold og bruk av endringslederkompetansen?
3. Hvorfor bruker noen kandidater endringsledelsekompetansen i yrkesutøvelsen i større grad enn andre kandidater?
4. Hvordan kan masterstudiet i endringsledelse endres slik at endringslederkompetansen kandidatene besitter i større grad brukes i yrkesutøvelsen?

Hva-spørsmål har som mål å beskrive mønstre i sosiale fenomen gjennom observasjon og måling (Blaikie, 2000, s. 60). Forskningsspørsmål 1 og 2 er av denne typen, innrettet mot å beskrive regelmessigheter i kandidatenes læringsresultat, yrkesaktivitet og brukt endringslederkompetanse. *Hvorfor-spørsmål* bygger på hva-spørsmål, ved å forsøke å se etter årsakene til regelmessighetene (Blaikie, 2000, s. 61). I denne undersøkelsen gjelder dette

forskningsspørsmål 3, som forsøker å avdekke mekanismene bak gode læringsresultater og høy bruk av endringslederkompetansen. Etter at dette er avklart kan *hvordan*-spørsmål stilles, da disse bygger på hvorfor-spørsmål. Her søker en å skape forandring gjennom å utarbeide endringsstrategier basert på avdekkede årsaksforhold (Blaikie, 2000, s. 61). Forskningsspørsmål 4 er av denne typen, og har som mål å gi forslag til hvordan masterstudiet kan endres for å øke graden av yrkesrelevans.

I og med at problemstillingen sikter mot å si noe om *generelle tendenser* når det gjelder bruk av faget endringsledelse i uteksaminerte kandidaters nåværende yrke, er det naturlig å presentere resultatene i form av aggregerte tall og statistiske sammenhenger. Kvantitativ metode ble derfor valgt som hovedtilnærming. Men i og med at dette innebærer at innsamlede data plasseres i *forskerens* forhåndsdefinerte kategorier, gir det en fare for at fenomenet ikke gripes slik *kandidaten* opplever det. Analysen vil derfor suppleres med en kvalitativ tilnærming, som heller ser fenomenet ut i fra aktørens posisjon. Undersøkelsen kombinerer altså *kvantitativ* og *kvalitativ* metodetilnærming.

Forskningsstrategier er metoder som brukes for å besvare forskningsspørsmålene (Blaikie, 2000, s. 85). Svaret på hva-spørsmålene består av statistiske mønstre utledet gjennom en *induktiv forskningsstrategi*, der data akkumuleres og tolkes (Blaikie, 2000, pp. 102-104). I forskningsspørsmål 1 og 2 vil derfor empirien knyttet til læringsresultat og brukt endringslederkompetanse kategoriseres og presenteres gjennom de teoretiske begrepene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*. Hvorfor- og hvordansspørsmål besvares derimot gjennom en kombinasjon av *deduktiv* og *abduktiv strategi*. Den deduktive strategien er basert på den kvantitative metodetilnærmingen. Her blir relevant teori satt frem, hypoteser blir dedusert, og en forsøker å falsifisere disse gjennom innhentet empiri (Blaikie, 2000, pp. 104-107). Manglende falsifisering vil støtte hypotesene. For å besvare forskningsspørsmål 3 er derfor modeller for årsakssammenhenger bak effektivitet og legitimitet presentert i teorikapittelet, og testbare påstander er satt opp. Den abduktive strategien bygger på en kvalitativ metodetilnærming, og har her til hensikt å supplere den deduktive strategien. Ved å ta utgangspunkt i kandidatenes hverdagspråk, kan en bedre forstå meningskonstruksjoner og beveggrunner (Blaikie, 2000, pp. 114-119). Dette gir et bredere grunnlag for å tolke kausale forhold, og det blir lettere å sette opp endringsstrategier i besvaring av forskningsspørsmål 4.

For å kunne gjennomføre forskningsstrategien, er man imidlertid avhengig av data. Disse må samles inn gjennom kjente og pålitelige teknikker.

3.2 DATAINNSAMLING

Det er ikke foretatt noen tidligere undersøkelser rundt hva som skjer med endringsleder kandidatene etter uteksaminering. Ny empiri må derfor hentes inn direkte fra kandidatene, og undersøkelsen må derfor baseres på *primærdata*. Dette, kombinert med at tidsrammen for en masteroppgave er på ½ år, gjør det også mest hensiktsmessig med måling på ett tidspunkt. Prosjektet blir derfor laget som et *tverrsnittdesign*.

Populasjonen ble avgrenset til *kandidater som har fullført graden master i endringsledelse fra og med studiets oppstart i 2003 til og med høsten 2009*. Høstsemesteret 2009 ble tatt med for å inkludere kandidater som hadde levert masteroppgaven i juni, og dermed fått den sensurert på høsten. Avgrensningen ga et census på 131 populasjonselementer, heretter kalt *enheter*. Undersøkelsen ble rettet mot hele populasjonen.

Kvantitativ innsamling, sammenføring og sammenligning av data fra mange mennesker, gjorde det naturlig å bruke et måleinstrument med lukkede og standardiserte spørsmål. Selvutfylt spørreskjema ble derfor brukt som datainnsamlingsteknikk. Faste svaralternativer åpner imidlertid i liten grad for kandidatens eget perspektiv. Fokuset på et kvalitativt supplement og en abduktiv forskningsstrategi gjorde det derfor nødvendig å inkludere åpne spørsmål i spørreskjemaet. En slik kombinasjon av lukkede og åpne spørsmål kan kalles triangulering (Ringdal, 2007, s. 96).

Spørsmålene i et spørreskjema bør i størst mulig grad formuleres på basis av tidligere spørreundersøkelser (Ringdal, 2007, s. 181). Dette sikrer at spørsmålene fungerer, og at resultatene er sammenlignbare på tvers av prosjekter. For å koble seg på den nåværende kunnskapsstatusen innenfor slik forskning, ble det derfor gjennomført et *litteratursøk* på tidligere kandidatundersøkelser. Det viste seg at det er få spørreundersøkelser som direkte har undersøkt andre fags tilstand og relevans i yrkeslivet. Noen viktige unntak finnes imidlertid. Som utgangspunkt for spørsmålsformulering og spørreskjemadesign i dette prosjektet, ble det derfor valgt ut noen studier på ulike organisatoriske nivå i utdanningssektoren. På studieprognivå ble Rollheims (2005) undersøkelse valgt, som omhandlet uteksaminerte kandidater fra Master i samfunnsikkerhet ved UiS. UiOs (2008) kandidatundersøkelse fra 2008 ble plukket ut som et eksempel på et prosjekt på institusjonsnivå. På øverste nivå, det nasjonale, ble NIFU STEPs (2007) studie undersøkt. For å tilpasse disse spørsmålene til masterstudiet i endringsledelse, var det imidlertid nødvendig med *intervju av lærerne* (se

vedlegg 3). Dette sikret at fokuset og innholdene i spørsmålene var rettet mot studiets styrker og svakheter. Resultat ble inkludert i spørreskjemaet.

Den lave kunnskapen om fenomenet, kombinert med en begrenset forhåndskunnskap til populasjonen, gjør imidlertid at denne undersøkelsen bærer preg av å være eksplorerende forskning.

3.2.1 TILGANG TIL INFORMANTENE OG PERSONVERN

Alle uteksaminerte kandidater fra masterstudiet i endringsledelse er registrert ved UiS i studentregisteret FS. Her finnes opplysninger om personnummer, navn og studieadresse. I følge juridisk rådgiver ved UiS var det imidlertid ikke hjemmel for å utlevere disse listene, selv om instituttet sto bak denne undersøkelsen. Dette ga tre store konsekvenser. For det første var det ikke mulig å sende ut spørreskjema over internett, da behandling av e-postadresser ville avsløre personsensitive data. Spørreskjemaene ble derfor sendt ut per post i papirform, og måtte fylles ut for hånd av respondentene. Dette hevet terskelen for å svare, og økte dermed risikoen for frafall. Det ble derfor sendt ut to purrebrev i løpet av den fire uker lange svarperioden, etter henholdsvis to og tre uker (vedlegg 5 og 6). For det andre kunne ikke adresselistene oppdateres til nåværende adresse, da personnummeret ikke kunne frigis til oppkobling mot folkeregisteret. Spørreskjemaene ble derfor sendt til sist kjente adresse. Dersom konvoluttene kom i retur, måtte en ty til internettsøk for å finne nåværende adresse. Også dette økte risikoen for frafall. For det tredje måtte arbeidet med utsending og mottak av spørreskjema av personvern hensyn overlates til personell ved UiS. SV-fakultetet stilte heldigvis slike ressurser til disposisjon for prosjektet. For å minimere potensiell feilbehandling, fikk personalet utlevert en detaljert handlingsprosedyre (se vedlegg 4).

I og med at kandidatene allerede er uteksaminert, hadde de i utgangspunktet en lav tilknytning til UiS. Dette økte risikoen for frafall. Det ble derfor gjort flere tiltak for å sikre en høyest mulig svarprosent. For det første ble det lagt mye arbeid i å få til en god estetisk utforming på spørreskjemaet (vedlegg 2). At det postale skjemaet ser pent, ryddig og tiltalende ut, gir større sannsynlighet for at kandidatene tiltrekkes av det, og ønsker å svare på det (Selnes, 1993, s. 165). For det andre ble det lagt ved et introduksjonsskriv. Det ble fremhevet at kandidaten var viktig for prosjektet, at han eller hun selv kunne tjene på prosjektets resultater gjennom å forbedre mulighetene på arbeidsmarkedet, og at det var mulig for å vinne et gavekort ved å

svare. Introduksjonsskrivet hadde imidlertid to tilleggsformål. For det første skulle det gi kandidaten de instruksjoner som var nødvendig for å svare på skjemaet. For det andre skulle det gi informasjon som pålegges fra personvernombudet til respondentene i forbindelse med personvern og anonymitet³.

I spørreskjemaet samles det inn personsensitive opplysninger. Dette førte til at prosjektet ble meldt til, og godkjent av, personvernombudet i Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (vedlegg 1). Anonymiteten ovenfor forsker ble ivaretatt ved at studentlistene ikke ble utlevert fra UiS. Og siden spørreskjemaet ble returnert i en lukket, umerket konvolutt som bare forskeren kunne åpne, ble også anonymiteten ovenfor personalet ved UiS opprettholdt. På denne måten beskytter selvutfyllingskjema svarsituasjonen godt, og kan garantere full anonymitet (Ringdal, 2007, s. 176). I dette tilfellet er imidlertid census liten. Det er derfor mulig å se hvem som har svart hva dersom en har bakgrunnskunnskap om populasjonen, og sammenstiller demografiske variable som kjønn, bosted, alder og så videre. Denne forekomsten av *indirekte personidentifiserbare opplysninger* førte derfor til et krav fra personvernombudet om at rådataene slettes ved prosjektets slutt (se vedlegg 1, side 2).

3.3 UTFORMING AV SPØRRESKJEMAET

Utgangspunktet for kvantitativ metode er at enhetene varierer etter egenskaper, og at dette forholdet kan *måles* på en objektiv måte. Dette innebærer å knytte en *verdi* til en *variabel* etter en *regel* (Ringdal, 2007, pp. 21, 90). Variablene kan være latente eller manifeste.

For eksempel ønsker forskningsspørsmål 1 å måle variabelen *læringsutbytte*. Dette er et latent og abstrakt forhold, som ikke er direkte målbart. Konsekvensen er at en må operasjonalisere begrepet, altså ”å knytte empiriske indikatorer til teoretiske begreper” (Ringdal, 2007, s. 90). En *indikator* representerer her ett enkeltspørsmål i spørreskjemaet (Ringdal, 2007, s. 319). For læringsutbytte innebærer dette at begrepet først må brytes ned i sine ulike teoretiske dimensjoner, i form av målområder og målnivåer, og at det deretter må lages ett konkret spørsmål for hver dimensjon. Det samlede mål for den latente variabelen, en *skala*, kan lages gjennom å regne ut gjennomsnittet blant disse indikatorene (Ringdal, 2007, pp. 85, 319).

I tillegg til disse teoretiske begrepene vil spørreskjemaet også måle *demografiske forskjeller*.

³ http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

Dette gjør det mulig å undersøke om mer manifeste og konkrete forhold, som kjønn, arbeidserfaring og stillingsnivå, virker inn på læringsutbytte og brukt endringslederkompetanse.

3.3.1 SPØRSMÅL OG SPØRSMÅLSREKKEFØLGE

Utformingen av spørreskjemaet startet med å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og de teoretiske variablene, og å se hvorvidt de utvalgte kandidatundersøkelsene hadde spørsmålsformuleringer som kunne benyttes som indikatorer på disse. Relevante spørsmål ble skrevet ned, og omformulert der det var behov for det. Både i endring av indikatorer og formulering av nye, ble Ringdals 8 råd for utforming forsøkt fulgt (Ringdal, 2007, s. 181). For en komplett oversikt over kilder, se vedlegg 8. Som følge av tidspress og at undersøkelsen var rettet mot hele populasjonen, var det ikke mulig å kjøre en pretest før spørreskjemaet ble sendt ut (Selnes, 1993, s. 166). For å teste om spørsmålstillingene var gode nok, fikk derfor medstudenter, studiekoordinator og veileder ved masterstudiet i endringsledelse lese gjennom spørreskjemaet før det ble sendt ut.

Mange av indikatorene ble formulert som vurderingsspørsmål. Dette innebærer at respondenten skal ta stilling til en påstand, og angi sin oppfatning langs en underliggende dimensjon (Ringdal, 2007, s. 179). I denne undersøkelsen ble *Likert-formatet* brukt, med de 6 mulige svaralternativene *Svært uenig – Uenig - Noe uenig - Noe enig – Enig - Svært enig*. En partallsskala ble brukt for å tvinge frem en enten positiv eller negativ holdning. Kandidatene som var nøytrale eller ikke klarte å ta stilling, ble slik henvist til å krysse av for alternativet ”*Vet ikke/ikke relevant*”.

For å være sikker på at alle forskningsspørsmål ble dekket opp av adekvate indikatorer, ble det satt opp en modell som knytter sammen teoretiske og empiriske forhold. Denne er satt opp i tabell 5. Modellen tok utgangspunkt i hovedmodellen fra teorikapittelet (tabell 4), og ble utvidet ved å knytte opp indikatorer til hver variabel. En rekke spørsmål ble inkludert i spørreskjemaet av hensyn til UiS og studentenes potensielle interesse for resultatene bak dem, for eksempel motivasjon bak studiet og studentenes nåværende kontakt med UiS. Disse er imidlertid ikke tatt med i analysen, da de har begrenset relevans for forskningsspørsmålene. For en oversikt over alle indikatorer og variable, se vedlegg 9. For en nærmere beskrivelse av enkeltspørsmål, se spørreskjema (vedlegg 2).

For å gjøre spørreskjemaet lett å lese og å forstå, ble spørsmålene satt opp i logiske blokker, som for eksempel læringsresultat, yrkesbeskrivelse og brukt kompetanse (Selnes s 164). Indikatorene som vedrørte demografiske forhold ble plassert helt først og helt sist. Dette fordi deres lette og nøytrale karakter da vil gi en lav terskel for å starte og å ferdigstille besvarelsen (Ringdal, 2007, s. 185; Selnes, 1993, s. 164). De vanskelige vurderingsspørsmålene knyttet til bl.a. læringsresultat, ble derfor plassert noenlunde midt i skjemaet. Indikatorene for disse måtte operasjonaliseres fra grunnen av.

Kombinert teoretisk og empirisk modell						
Effektivitet (transaksjonssystem)				Legitimitet (koalisjonssystem)		
Utgangspunkt	Læringsmål			Læringsresultat		
	Kunnskap	Ferdighet	Holdning	Kunnskap	Ferdighet	Holdning
Prosess <i>Forsknings- spørsmål 3</i>	<i>Transaksjons- system</i>	A. Inntaks- kvalitet [1-3,6,41-43]	B. Program- kvalitet [37 + fsp 4]	<i>Arbeidsforhold</i>	F. Kvalifikasjon [11-13,32]	<i>Transaksjons- system</i>
	<i>Atferdssystem</i>	C. Innsats [5,8,10]	D. Undervisnings kvalitet [37]	G. Uformelt handlingsrom [25,26,30, 31,34,35]	H. Praktisk orientering [fsp 4]	<i>Atferdssystem</i>
Produkt	<i>Fag: Kunnskap [11]</i>	<i>Fag: Ferdighet [12]</i>	<i>Fag: Holdning [13]</i>	<i>Fag: Kunnskap [27]</i>	<i>Fag: Ferdighet [28]</i>	<i>Fag: Holdning [29]</i>
	<i>Generell: totalt [14]</i>	<i>Generell: master [15]</i>	<i>Formell: karakter [4]</i>	(Generelt er per definisjon relevant uansett)		
	Konstitusjonen til faget endringsledelse Læringsresultat Resultatkvalitet <i>Forskningsspørsmål 1</i>			Bruken av faget endringsledelse Brukt kompetanse Relevanskvalitet <i>Forskningsspørsmål 2</i>		
Produkt- utvikling	<i>Forskningsspørsmål 4</i> [36,39]					

Tabell 5. Kombinert teoretisk og empirisk modell.

Fsp 4 = forskningsspørsmål 4

3.3.2 OPERASJONALISERING AV LÆRINGSRESULTAT

Utgangspunktet for operasjonalisering av læringsmålene for masterstudiet i endringsledelse var *studieplanen*. Hovedkravet var at *alle* uteksaminerte kandidater skulle stille med de samme forutsetninger i forhold til å svare på spørreskjemaet. Dette gjorde at en måtte ta hensyn til planen struktur og utviklingshistorie når indikatorene ble konstruert.

Studieplanen er delt i ett studieprogram og en rekke emnebeskrivelser. I studieprogrammet er

utdanningens hovedmål spesifisert, samtidig som det er angitt hvilke emner som er obligatoriske og hvilke som er valgfrie. Hovedkravet gjorde at kun studieprogrammet (hovedmål) og emnebeskrivelser for obligatoriske emner ble valgt ut for analyse. Inkluderte emner ble da innføringsemnet Endringsledelse I (MEN100/MEN105), fordypningsemnet Endringsledelse II (MEN130/MEN135), fagmetodeemnet Organisasjonsutvikling (MEN120/MEN125), forskningsmetodeemnene Kvantitative metoder (MEN110/MEN215) og Kvalitative metoder (MEN110/MEN115), og forskningsoppgaven Masteroppgave i endringsledelse (MENMAS). En stor ulempe med å kun benytte obligatoriske fag, er at fag som studentene er spesielt interessert i, og som dermed må antas å ha et høyere læringsutbytte og en høyere relevans, ikke regnes med i analysen.

Den opprinnelige studieplanen fra master i endringsledelse er fra våren 2000. Denne ble revidert når studiet startet i 2003, og har gjennomgått flere endringer underveis. Det samme gjelder emnebeskrivelser og emnekoder. Hovedkravet førte her til at kun beskrivelser med fellestrekk gjennom *alle* studieårene ble valgt ut for analyse.

De utvalgte tekstene ble deretter undersøkt, slik at læringsmål kunne trekkes ut og konkretiseres. I denne prosessen ble det nødvendig å se på forhold som skjer på nasjonalt og internasjonalt nivå. Som et ledd i den tidligere nevnte kvalitetssikringen av høyere utdanning, og i det å samkjøre utdanningsmoduler mellom ulike land, har det nemlig blitt tatt initiativ til å lage et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007). Alle høyere utdanningsinstitusjoner har fått frist til utgangen av 2012 med å implementere dette rammeverket i sine studieplanbeskrivelser⁴. Våren 2009 var rammeverket ennå ikke implementert for masterstudiet i endringsledelse. En konkret, tydelig og fremtidsorientert vurdering av måleffektiviteten i de historiske og eksisterende studieplanene i utdanningen, vil dermed kreve at beskrivelsene av læringsutbytte i disse planene kobles opp mot det nasjonale rammeverket.

Rammeverket krever at kvalifikasjonene som gis i høyere utdanning beskrives gjennom læringsutbytte, og legger føringer for *måten* dette gjøres på. Læringsmålene skal konkretiseres med bestemte setningsoppbygninger (deskriptorer), på en utfyllende, konkret og målbar måte (Kunnskapsdepartementet, 2007, s 45). Det nye rammeverket hever imidlertid også kravene til studieplanenes innhold, noe som gjør at det ikke vil være mulig å sette opp et fullstendig

⁴ http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809

sett med deskriptorer ut i fra historiske planer. Dette ble løst gjennom å gå veien via Bloom.. Alle deskriptorene ble gjennomgått og kategorisert under Blooms målenivåer. For eksempel ble ”*Ha bred generell kunnskap innenfor faget/disiplinen*” plassert under området kunnskap, på nivået analyse. Deretter ble det forsøkt avdekket delte egenskaper ved deskriptorene som havnet i samme kategori, og dette fellestrekket (*dimensjonen*) ble gitt et navn. Eksempelet ovenfor havnet under dimensjonen *kunnskapsbredde*. Etter at alle kategorier av deskriptorer var gjennomgått, var dermed disse redusert til *dimensjoner*. Deretter gikk fokuset over til studieplaner og emneplaner. All tekst ble gjennomgått, og kategorisert etter de nyopprettede dimensjonene. Når dette var gjort, ble det formulert ett eller to vurderingsspmål per dimensjon. I det nevnte eksempelet ble påstanden ”*I løpet av masterstudiet i endringsledelse har jeg tilegnet meg kunnskaper som gjør at jeg kan ... forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse*”. I og med at teoretiske begrep ofte ble nevnt, ble også gitt konkrete eksempler for å lette tolkningen. For å bruke det samme eksempelet som tidligere, ble det her oppgitt ”*F.eks. Buschs integrerte organisasjonsmodell*”. En fullstendig oversikt over operasjonaliseringen gis i tabellene i vedlegg 7.

3.4 KVANTITATIV ANALYSE

I den statistiske analysen av dataene fra spørreskjemaet, ble statistikkprogrammet PASW (tidligere kjent som SPSS), versjon 18 benyttet. Excel 2007 ble brukt for å lage histogrammer.

For å kunne registrere kandidatenes svar kvantitativt, var det nødvendig å lage en kodebok. Her fikk hvert spørsmål tildelt et eget variabelnavn, og hvert svaralternativ fikk en tallverdi. Alternativene ble kodet fra 1 og oppover. Svar som manglet eller var utydelige, ble markert med et tall som utelot dem fra videre analyse. Variable som det ikke ble ansett som mulig å rangordne, ble plassert på nominalt målenivå. Alle andre ble ansett som ordinale (Ringdal, 2007, s 79). En fullstendig oversikt over kodene finnes i vedlegg 8.

3.4.1 FREKVENSFORDELING: IKKE-PARAMETRISKE TEKNIKKER

I statistisk analyse kan en skille mellom parametriske og ikke-parametriske teknikker (Ringdal, 2007, s 241). Parametriske teknikker gjør antagelser om populasjonen som utvalget har blitt dratt fra, noe som ofte innebærer antagelser om at egenskaper er normalfordelt. Ikke-

parametriske teknikker har ikke slike strenge krav, men har en svakhet ved å være mindre sensitive (Pallant, 2007, s 210).

Det har jo ikke blitt forsket på uteksaminerte kandidater i endringsledelse tidligere, men det er grunn til å tro at populasjonen *ikke* er normalt fordelt på de fleste variablene. For eksempel er utdanningens mål høyest mulig effektivitet, det vil si at *alle* studenter skal få det læringsresultatet som læringsmålene angir. Det ville være merkelig dersom halvparten av kandidatene mener at de *ikke* har fått de kvalifikasjonene studiet er ment å gi, noe som ville være forventet ut i fra en normal fordeling. I evalueringsforskning opplever en derfor ofte at det er forskyvning mot positive vurderinger. Analytisk vil dette forholdet vise seg i variablenes frekvensfordelinger, gjennom statistisk *skjevhet* og *kurtosis*. Skjevhet indikerer fordelings symmetri, mens kurtosis foreller noe om sentrerthet. I en normalfordeling vil begge disse verdiene være 0 (Pallant, 2007, s 56-57). I denne undersøkelsen vil det forventes en negativ skjevhet (svarene forskyves mot høyre), og positiv kurtosis (svarene sentreres høyt på skalaen). På sekstrinnsformatet som blir brukt her, vil dermed de fleste skårene ligge på de 3 øverste alternativene, altså de kategoriene som inneholder ordet ”*enig*”. Resultatet av vil være at normalitetstester for små utvalg, som Shapiro-Wilk, vil indikere at frekvensfordelingen er signifikant forskjellig fra normalfordelingen.

Som mål på sentraltendens, vil denne undersøkelsen benytte aritmetisk gjennomsnitt, hyppigste verdi (modus) og standardavvik (Ringdal, 2007, s 259). Dersom normer for hva som er gode og dårlige resultater skal settes opp, vil den nevnte forskyvningen føre til at et gjennomsnittsresultat som er ”midt på treet”, *ikke* vil ligge på normalfordelingens forventningsverdi. I Likert-formatet, kodet med tallene 1-6, ville denne ha vært på 3,5. Et resultat som verken er godt eller dårlig vil heller bli ansett som å ligge midt mellom kategoriene ”*Noe enig*” og ”*Enig*”, altså med en tallverdi på 4,5. Dette tilsier at 50 % av kandidatene har svart ”*Enig*” eller høyere.

Manglende normalfordeling innebærer også at parametriske analyseteknikker i utgangspunktet ikke kan brukes. Dette inkluderer både Pearsons korrelasjonskoeffisient (Pallant, 2007, s 87), samt t-test og beregning av konfidensintervaller. For å måle graden av samvariasjon mellom variable i undersøkelsen, vil Spearmans rho brukes. Dette er en ikke-parametrisk analyseteknikk som måler rangkorrelasjon mellom to ordinale variabler (Eikemo & Clausen, 2007, s 53-54). I og med at t-tester og oppsett av konfidensintervaller handler om å sammenligne utvalgsfordeling med en antatt populasjonsfordeling, finnes det *ikke* noe ikke-

parametrisk alternativ til disse analytiske metodene. Feilmarginer vil derfor kun estimeres ved hjelp av One-Sample t-test dersom utvalgsfordelingen er tilnærmet normalfordelt. Men siden populasjonen i denne undersøkelsen er liten i utgangspunktet, og feilmarginene avhenger av absoluttstørrelse på utvalget (Blaikie, 2000), vil feilmarginene være store.

3.4.2 DATAREDUKSJON: FAKTORANALYSE

Mange av spørsmålene i spørreskjemaet forsøker som nevnt å måle forhold som ikke er direkte observerbare, i form av postulerte latente egenskaper ved populasjonen. For eksempel består spørsmål 12 av seks indikatorer som er ment å måle ulike dimensjoner av det teoretiske begrepet ferdigheter. Ved å undersøke om de ulike indikatorene samvarierer, vil en derfor kunne vurdere om indikatorene påvirkes av den samme, underliggende variabelen. Faktoranalyse er en metode å gjøre dette på. Dette er en datareduksjonsteknikk som tar et sett spørsmål, og forsøker å oppsummere disse i et mindre antall komponenter. Disse faktorene vil betraktes som felles, underliggende dimensjoner (Pallant, 2007, s 179).

I denne undersøkelsen er *Principal Component Analysis* (PCA) brukt, og dermed vil all variansen i indikatorene bli forsøkt forklart (Eikemo & Clausen, 2007, s 225). Som følge av at skårene ikke er normalfordelte, ble en *Spearman's rho*-korrelasjonsmatrise brukt som utgangspunkt for analysen. For å vurdere antall faktorer som skal tas med, og dermed balansere hensynet mellom en enkel løsning og å forklare så mye av variansen som mulig, ble ett inkluderende og ett ekskluderende kriterium brukt. Det første er Kaisers kriterium, der alle faktorer som forklarer mer enn én enkeltstående variabel beholdes. I praksis betyr dette at komponenter med en egenverdi større enn 1 inkluderes. Den andre er Catells scree-test, der faktorene som forklarer minst av variansen tas vekk. Her settes alle egenverdier opp som en graf, og komponenter som kommer under bruddet i grafen ekskluderes. Dette er imidlertid ingen eksakt test (Eikemo & Clausen, 2007, s 226).

Dataprogrammet PASW viser kun hvilke indikatorer som korrelerer med hvilke faktorer. Komponentene får ikke navn. For å lettere kunne se hvilke sammenhenger som er sterke og svake, og dermed lettere kunne plassere, tolke og navngi faktorene, ble det kjørt rotering av faktormatrisen. Det ble først kjørt oblik rotasjon (Direct Oblimin), slik at en kunne undersøke om komponentene var innbyrdes korrelerte. Dersom denne analysen kom ut med lav grad av sammenheng, det vil si en korrelasjon på mindre enn eller lik 0,3 (Pallant, 2007, s 196), ble

ortogonal rotasjon i form av Varimax brukt. Dette for å maksimere varians ved å gjøre lave faktorladninger lavere, og høye faktorladninger høyere (Eikemo & Clausen, 2007, s 226). Etter disse rotasjonene, ble den faktiske *verdien* på ladningen undersøkt. Dersom denne var på 0,4 eller høyere, ble indikatoren beholdt som en del av komponenten. Dette kriteriet ble satt som en mellomting mellom Eikemo & Clausens (2007, s 231) anbefaling på 0,3, og Sannes (2004) anbefaling på 0,5.

For at faktoranalysen skal gi valide resultater, må en rekke forutsetninger være oppfylt, og datamaterialet ble derfor testet opp i mot disse. Det første kravet er at målenivået på variablene er ordinalt eller høyere (Eikemo & Clausen, 2007, s 222). Indikatorer med svaralternativer som ikke kunne rangordnes, ikke derfor ikke forsøkt oppsummert. For det andre må styrken på korrelasjonene mellom variablene være tilstrekkelig høyt. Dette ble sikret gjennom at Spearmans rho-korrelasjonsmatrisen viste at de fleste variable hadde en samvariasjon på 0,3 eller høyere, og at *Bartlett's test of sphericity* hadde en signifikans på $p < 0,5$, og at *Kaiser-Meyer-Olkins measure of sampling adequacy (KMO)* hadde en verdi på 0,6 eller mer. For det tredje måtte det ikke være uteliggere tilstede som kunne påvirke resultatet på en negativ måte. Her måtte en forsikre seg om at det ikke var noen større forskjell på gjennomsnittet dersom de øvre og nedre 5 % av verdiene ble tatt vekk. For det fjerde bør utvalget være på 150 enheter eller større (Pallant, 2007, s 181). Som følge av at hele populasjonen er på 131 elementer, var imidlertid dette kriteriet umulig å tilfredsstillende. Dette svekker dermed *alle* faktoranalysenes validitet.

3.4.3 SAMLEMÅL: SKALAER OG RELIABILITET

Etter å ha klarlagt de underliggende dimensjonene i dataene gjennom faktoranalyse, kan en forsøke å lage samlemål. Dette kalles en *skala*. Her antas de unike svarene på enkeltspørsmålene antas å være forårsaket av en og samme variabel (Ringdal s 319). Det blir her viktig å undersøke om faktorenes enkelte indikatorer henger så godt sammen at skalaen utgjør et naturlig hele. Dette ble undersøkt gjennom to forhold.

For det første ble Cronbachs alfa for spørsmålene beregnet. Dette er en statistisk test for å vurdere *intern konsistens*. Alfa kan komme ut med en verdi mellom 0 og 1, og jo høyere verdi, jo sterkere sammenheng er det mellom indikatorene alfa (Ringdal s 87). Alfaverdier over 0,7 anses som tilfredsstillende, og verdier over 0,8 svært tilfredsstillende. Dersom

Cronbachs alfa kommer ut med et resultat på over 9, kan imidlertid dette antyde at spørsmålene i altfor stor grad måler samme forhold, og at enkelte indikatorer kan utelates. Korrelasjonsmatrisen mellom de ulike indikatorene ble derfor undersøkt. Dersom *inter-item*-korrelasjonen var moderat (mellom 0,3 og 0,6), ble indikatorene ansett som å være komplementære, altså at de målte ulike dimensjoner av den samme underliggende variabel (Pallant, 2007).

Dersom antallet indikatorer er lavt (under 10), kan imidlertid Cronbachs alfa komme ut med en lav verdi selv om den interne konsistensen faktisk er høy. Det var derfor også nødvendig å se på inter-item-korrelasjonen for spørsmål med *lav* alfa (Eikemo & Clausen, 2007).

Dersom den interne konsistensen var tilfredsstillende, ble skalaene konstruert. Dette ble gjort ved å ta det aritmetiske gjennomsnittet på indikatorene den besto av, altså å summere opp alle skårene og dele på antallet indikatorer. I og med at det er en risiko for at informantene har svart på noen av spørsmålene, og ikke andre, er denne beregningsmetoden svak dersom mange av indikatorene er ubesvart. Det ble derfor satt som kriterium at minimum 2/3 av spørsmålene måtte være besvart for at en respondent skulle få samlemålet sitt med i videre analyse.

3.4.4 KAUSAL ANALYSE: MULTIPPEL REGRESJON

Lineær regresjon ble benyttet til å undersøke mulige kausale forhold mellom én avhengig og flere uavhengige variable (Pallant, 2007, s 146). Sammenhengen antas å være lineær, og at hver verdi på den uavhengige variabelen øker den avhengige variabelens verdi med en viss mengde B (regresjonskoeffisienten). Siden ulike uavhengige variable kan ha ulik skala, krever en sammenligning av de ulike variablenes bidrag imidlertid at en ser på den standardiserte koeffisienten β (Pallant, 2007, s 159).

Til sammen danner alle variablene en regresjonsmodell, der R^2 viser hvor mye av den totale variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av de uavhengige (Pallant, 2007, s 151). Dette blir dermed et mål på hvor god modellen er. Men i og med at R^2 har en tendens til å være optimistisk ved små utvalg, vil Adjusted R^2 benyttes her (Pallant, 2007, s 158). For å kunne kontrollere for at de enkelte uavhengige variablenes innvirkning påvirkes av andre uavhengige variable, vil variablene bli lagt til sekvensielt med kontrollvariable først. Slik ser en hvor mye innvirkning variablene i én bestemt modell har, når elementene i forrige modell

holdes konstant (Pallant, 2007, s 147-148). Alle modeller vil i denne forbindelse signifikant testes både hver for seg, og i forhold til om én modell gir et signifikant bedre resultat enn forrige modell.

Lineær regresjon krever at en rekke forhold er på plass for å kunne gi et valid resultat. For det første må residualene, det vil si forskjellen mellom modellens forventede verdi og den faktiske verdien på variabelen, være normalfordelte og homoskedastiske. Normalitet ble undersøkt ved å skrive ut et Normal P-P plot, og sjekke om punktene lå i en rett, diagonal linje (Pallant, 2008, s 156). Homoskedastitet innebærer at variansen til residualene rundt de predikerte verdiene bør være det samme for alle predikerte skårer (Pallant, 2007, s 148-149). Dette ble sjekket ved å undersøke et scatterplott for standardiserte residualer, og å se om variasjonen mellom høye og lave x-verdier var like store. For det andre må modellen være lineær. Dette ble undersøkt ved å se på det samme scatterplottet som tidligere, og forsikre seg om at punktene var noenlunde rektangulært fordelt, uten et systematisk mønster, med flest skårer i senter (Pallant, 2007, s 157). For det tredje må de uavhengige variablene vise fravær av multikolaritet, altså at de ikke er korrelerte med hverandre. En forsikret seg om dette gjennom 3 forhold: at en korrelasjonsmatrise viser at variablene ikke korrelerer 0,7 eller mer med hverandre, at toleranse er mindre enn 0,10 (Pallant, 2007, s 148-149), og at *Mahalanobis distances* er under sin kritiske verdi (Pallant, 2007, s 157-158). For det fjerde må ikke utvalgsstørrelsen være for stor i forhold til antall uavhengige variable. Kriteriet som ble bruk i denne undersøkelsen var at det var minst 10 enheter pr uavhengig variabel.

Regresjonsanalyse egner seg i utgangspunktet kun for variable på ordinalt målenivå eller høyere. Dummyvariable ble imidlertid brukt for variable på nominalt nivå. Hvert svaralternativ ble her rekodet som en egen variabel, og enhetene fikk enten verdi 1 eller 0 på denne i forhold til om de krysset av for svaralternativet eller ikke. En variabel ble imidlertid utelatt som referanse. Regresjonskoeffisientene som kom frem i analysen, betegnet da forskjellen mellom kategorien til dummyvariabelen og referansekategorien (Ringdal, 2007, s 399-401).

3.5 KVALITATIV ANALYSE

Mesteparten av databehandlingen i denne undersøkelsen er kvantitativ. Det ble imidlertid foretatt *kvalitativ* analyse i forhold til to områder. Det ene området er allerede gjennomgått,

og dreide seg om en gjennomgang av studieprogram og emneplaner.

Det andre området handler om åpne spørsmål i spørreundersøkelsen, der kandidatenes svar skulle analyseres i forhold til en abduktiv forskningsstrategi. Her begrenset den kvalitative analysen seg til *åpen koding* (Blaikie, 2000), ved at teksten under hvert åpent spørsmål ble gjennomgått, og kategorier ble trukket ut. Hvert spørsmål endte dermed opp med et antall kategorier under seg, før det ble byttet til kvantitativ analyse. Kategoriene fikk her tildelt sin egen variabel, der kandidaten kunne få skåren 1 eller 0. Dersom respondenten hadde *flere* utsagn som ga uttrykk for samme underliggende kategori, kunne en altså bare få én skåre.

3.6 RELIABILITET OG VALIDITET

Kvaliteten på et forskningsdesign kan sjekkes gjennom logiske tester for reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om pålitelighet. Dette betegner om måleoperasjonene stabilt gir samme skår, altså at spørreundersøkelsen kan gjentas med nøyaktig det samme resultatet (Ringdal, 2007, s 86). I denne undersøkelsen handler det først og fremst om at spørsmålene er formulert på en mest mulig tydelig måte, slik at respondenten ikke er usikker på hva det spørres etter. Dette har blitt ivaretatt gjennom å i størst mulig grad bygge på tidligere prosjekter med samme tema, og å følge Ringdals 8 råd for formulering av holdings spørsmål der spørsmål ikke har vært tilgjengelig. Det er imidlertid en svakhet at skjemaet ikke ble reelt pretestet før det ble sendt ut til informantene, kun gjennomlest.

Validitet handler om en måler det en faktisk ønsker å måle. Dette krever i utgangspunktet en teoretisk vurdering, og kan ikke måles ved tall (Ringdal, 2007). Fire forhold må evalueres her.

Det første forholdet handler om *måling*, og er delt i to områder. Det ene er om begrepene er *hensiktsmessig operasjonaliserte*, altså om *begrepsvaliditet*. Begrepet læringsutbytte er i denne undersøkelsen delt inn i teoretiske målområder og målnivåer, altså forhold som kan måles. Operasjonaliseringen var grundig, blant annet ved å benytte seg av tidligere kandidatundersøkelser, foreta intervju med lærere fra endringsledelse og å gjennomgå gamle studieplaner. Det måtte likevel undersøkes om de oppsatte indikatorene forholdt seg til det latente begrepet slik det er teoretisert, for eksempel at alle underspørsmål for kunnskap samvarierer. For å sjekke dette forholdet, ble det brukt Cronbachs alfa. Denne måler intern konsistens mellom indikatorer, altså at de måler det samme forholdet. Dersom de ikke måler

det samme, må den teoretiske modellen revideres for at undersøkelsen fortsatt skal være valid. Å inkludere flere sider av begrepet i samme skala gir for øvrig også økt reliabilitet ved at variabelen blir mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2007, s 85). Det andre området er om utvalgets er *representativt for populasjonen*, altså om *representativitet*. Dette avhenger av utvalgets absolutte størrelse, ikke den relative i forhold til populasjonens størrelse (Blaikie, 2000). Dette gjør et census på 131 enheter svært sårbart. Representativiteten vil også påvirkes ved selektivt frafall. Dette kan først og fremst skje dersom respondenter med visse demografiske egenskaper ikke svarer (Ringdal, 2007, s 198). Dette må derfor vurderes før gjennomgangen av forskningsspørsmålene starter. Men selektivt frafall kan også oppstå dersom det mangler mange svar *internt* i et skjema, dersom hullene i materialet er mange og ikke tilfeldige (Ringdal, 2007, s 233). For å demme opp for dette, benyttet skalaoppbyggingen seg, som tidligere nevnt, av et krav om at 2/3 av spørsmålene måtte være besvart for at en respondent skulle få tildelt en verdi på samlemålet.

Det andre forholdet handler det er mulig å trekke konklusjoner om *kausale forhold* ut i fra de modeller som er satt opp, altså om *intern validitet*. I denne undersøkelsen er det satt opp en årsaksmodell i tabell 4. Denne antyder for eksempel at både innsats og undervisningskvalitet vil påvirke hvilket læringsresultat kandidaten vil få. Men selv om undervisningskvalitet her vil komme opp med et relevant bidrag i en regresjonsanalyse, er det ikke sikkert vi kan trekke en konklusjon om at denne faktoren er en del av årsaksforholdene. Det kan være slik at undervisningskvaliteten bedømmes dårlig fordi en fikk et dårlig læringsresultat, ikke at en fikk et dårlig læringsresultat fordi en hadde dårlig undervisning. All vurdering av forhold under studiet vil sees i lys av hvilken situasjon en befinner seg i akkurat nå. At målingen har blitt foretatt på ett tidspunkt, nemlig *etter* at studiet er over, svekker dermed den interne validiteten.

Det tredje forholdet handler om effekten en oppdager er reell eller tilfeldig, altså om *konklusjonsvaliditet*. Dette er blant annet et spørsmål om målingens feilmarginer, og som tidligere nevnt vil disse være svært store som følge av en liten populasjon. Videre vil det ikke være mulig å beregne feilstørrelsen nøyaktig, i og med at populasjonen ikke er normalfordelt på egenskapene av interesse. Dette svekker dermed undersøkelsens konklusjonsvaliditet. Spesifikasjonsfeil hører også til under denne validitetsformen. Dette dreier seg om brudd på forutsetninger i statistiske analyser. Dette gjelder spesielt forventninger om normalfordeling i parametriske teknikker, samt forutsetninger for bruk av faktoranalyse og regresjonsanalyse. Dette må derfor undersøkes i gjennomgangen av forskningsspørsmålene.

Det fjerde forholdet handler om resultatet kan overføres til andre situasjoner, altså om det er foreligger *ekstern validitet*. Prosjektet baserer seg på hva kandidatene *sier* at de gjør, ikke hva de *faktisk* gjør. Som kjent er det ikke alltid samsvar mellom ord og handling. Informanten kan ha et ønske å presentere seg selv eller studiet på en bestemt måte, i stedet for å være motivert til å svare mest mulig sannferdig. Dette forholdet vil kunne svekke undersøkelsens eksterne validitet.

3.7 KAPITTELAVSLUTNING

Dette kapitlet har presentert undersøkelsens forskningsdesign. Prosjektet er gjennomført som en tverrsnittundersøkelse blant kandidater i endringsledelse, uteksaminert i perioden fra høsten 2003 til og med høsten 2009. Datainnsamlingsmetoden har vært et postalt spørreskjema. Skjemaet har blitt utviklet spesielt til denne undersøkelsen, blant annet gjennom at læringsmålene for masterstudiet i endringsledelse har blitt operasjonalisert, men skjemaet bygger likevel i stor grad på tidligere studier. Kvalitative og kvantitative analyseformer som vil benyttes på datene har blitt presentert og avgrenset. Og som følge av at et forskningsdesign kan lide under ulike former for svakheter, har reliabilitet og validitet knyttet til denne undersøkelsen blitt drøftet.

I og med at populasjonen ikke er på mer enn 131 enheter, vil det ikke være mulig å påpeke mer enn hovedtendenser i dataene, altså større forskjeller. I gjennomgangen av den kvantitative analysen, kan derfor høye kravene til data, i form av at for eksempel forutsetninger for reliabilitet, validitet, normalfordeling, faktoranalyse, og lineær regresjon må være oppfylt, virke overdrevent. Det ble likevel ansett som metodisk viktig å foreta slike undersøkelser, for at grunnlaget for disse grove tolkningene skulle være best mulig. Dette fører til at det, til tross for en del reliabilitets- og validitetsbegrensninger, likevel blir et visst hold i de analysene som foretas.

4. KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV RESULTATER

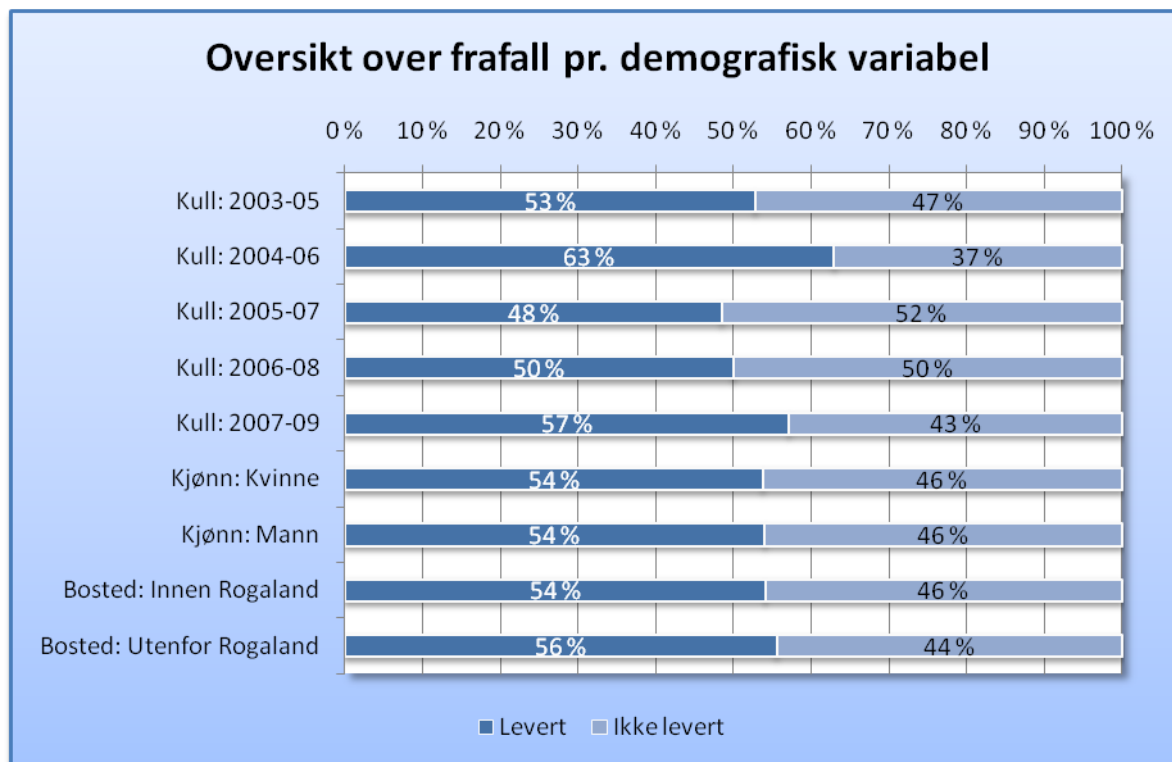
Den 5. februar 2010 spørreskjemaene sendt ut til de uteksaminerte kandidatene i endringsledelse, og i begynnelsen av mars kom det siste skjemaet i retur. I dette kapitlet presenteres resultatene fra undersøkelsen, gruppert etter forskningsspørsmål. Dette innebærer at regelmessigheter og mønstre i forbindelse med *hva*-spørsmål vil presenteres først

(forsknings spørsmål 1 og 2), før den kausale analysen gjennomføres under *hvorfor*-spørsmålet (forsknings spørsmål 3). Det vil kun gis korte oppsummeringer under hvert hovedpunkt, da resultatene for alle forsknings spørsmålene vil drøftes opp mot hverandre under *hvordan*-spørsmålet (forsknings spørsmål 4), og ende opp i forslag til endringsstrategier for å øke bruksgraden.

Som tidligere nevnt, vil det som følge av den lille populasjonen og de store feilmarginene kun påpekes større tendenser i materialet. Og som forventet, viser fordelingen av de fleste skårene en klar skjevhet mot *enig*-siden av skalaen for de aller fleste spørsmålene.

4.1 RESPONS OG FRAFALLSVURDERING

Av 131 spørreskjema som ble sendt ut, ble altså 71 returnert, og 70 av disse var besvart. Den totale svarprosenten var dermed på 53 %. At halvparten av utvalget ikke svarer, er et normalt frafall i spørreundersøkelser (Ringdal, 2007). Det ser videre ut til at det *ikke* er noen systematiske skjevheter i utvalget når det gjelder de viktige demografiske variable som kull, kjønn eller bosted. Frafallet vurderes derfor som ikke-selektivt.



Figur 2. Oversikt over frafall per demografisk variabel.

Dette innebærer likevel ikke at utvalget kan betegnes som representativt for populasjonen. Et lite utvalg innebærer nemlig at ”liten tue kan velte stort lass”, altså at noen få ekstreme svar

kan føre til at hele svarprofilen endres. Dette svekker undersøkelsens validitet.

4.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1

Forskningsspørsmål 1 lyder ”Hva er det særegne læringsutbyttet som kandidatene sitter igjen med etter endt masterutdanning i endringsledelse?”. Hensikten var her å måle masterstudiets effektivitet i faglig måloppnåelse, ved å se på overensstemmelse mellom læringsmål og læringsresultat. I og med at forskningsspørsmålet er et hva-spørsmål, ble det besvart gjennom en induktiv forskningsstrategi. Dette innebar å ta utgangspunkt i de utviklede teoretiske og operasjonelle definisjonene på *læringsmål*, og å spørre kandidatene i hvilken grad disse målene var oppnådd. På denne måten kunne regelmessigheter i hvordan informantene selv beskriver sitt eget *læringsresultat* tre frem.

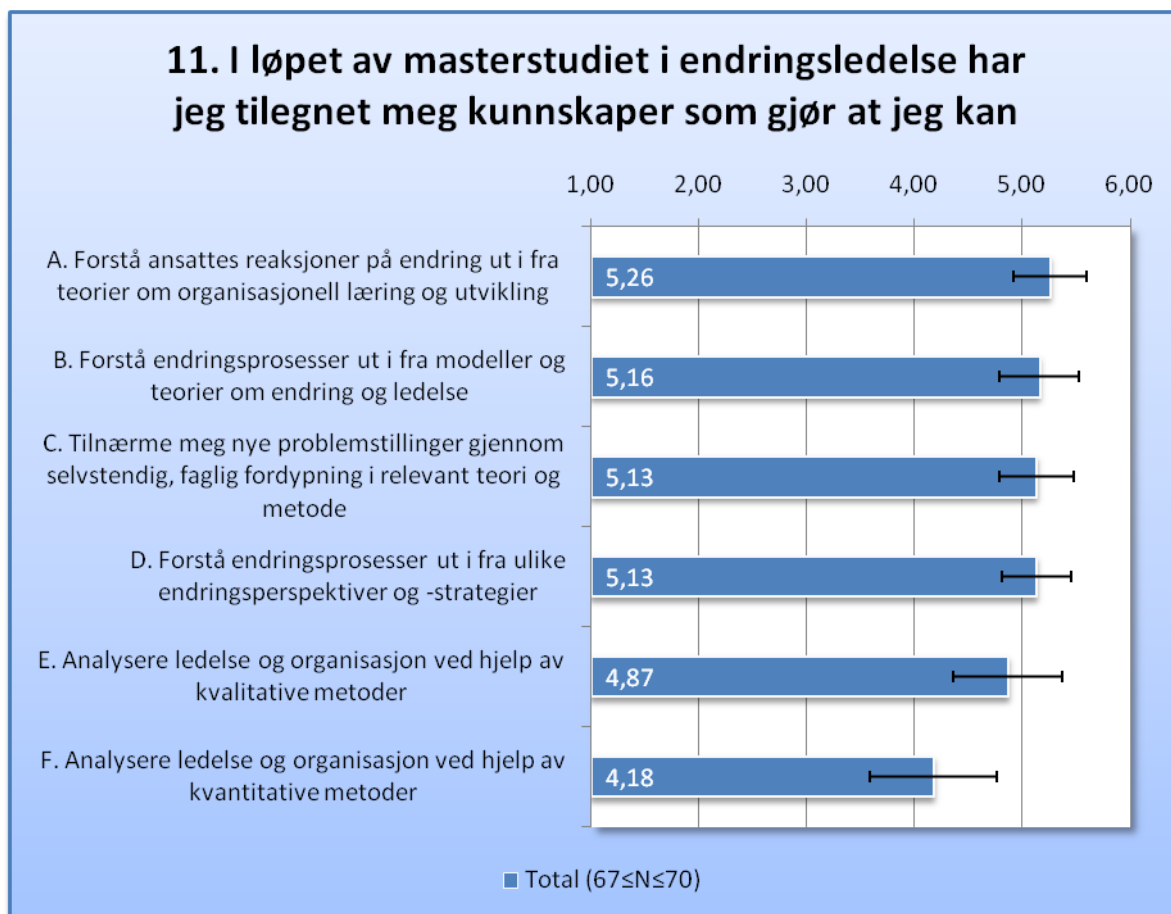
I dette kapittelet vil kandidatenes svar først presenteres inn i tråd med de teoretiske definisjonene på læringsutbytte. Dette innebærer et skille mellom fagspesifikt og generelt læringsresultat. Det fagspesifikke vil videre deles inn i spørsmålskategoriene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*, mens det generelle differensieres i *totalt* og *kun for masteroppgaven*. For å kunne se kandidatens selvrapporterte læringsresultat opp i mot hvordan UiS vurderer resultatet, presenteres også det formelle læringsresultatet i form av *karakterer*. Etter at svarene på alle disse enkeltspørsmålene har blitt presentert, vil det deretter foretas en faktoranalyse på alle de relevante indikatorene for å se om de teoretiserte skillene stemmer overens med de empiriske resultatene. Om dette er tilfelle, styrkes undersøkelsens begrepsvaliditet. Hvis indikatorene derimot grupperes annerledes, må den teoretiske modellen revideres. Uansett utfall, vil samlemål for spørsmålsgrupperingene konstrueres og presenteres.

I og med at undersøkelsen også har et *hvordan*-spørsmål i forhold til hvordan bruksgraden skal økes, vil alle spørsmålskategoriene vil det undersøkes etter forskjeller i *påvirkbare* demografiske variable. For effektivitetsprosessen gjelder dette spørsmålet om inntakskvalitet og programkvalitet, som vil måles i henholdsvis arbeidserfaring og uteksamineringsår.

Presentasjonen av det fagspesifikke læringsresultatet, bestående av målområdene kunnskap, ferdigheter og holdninger, gjennomgås først.

4.2.1 FAGSPESIFIKT LÆRINGSRESULTAT

Spørsmålskategorien for variabelen kunnskap var plassert som nummer 11 i spørreskjemaet, og besto av 6 indikatorer. Figuren under presenterer gjennomsnittlig resultat for enkeltspørsmålene, og rangerer dem etter gjennomsnittsverdi.



Figur 3. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, kunnskaper.

Standardavvik på stolpetopp.

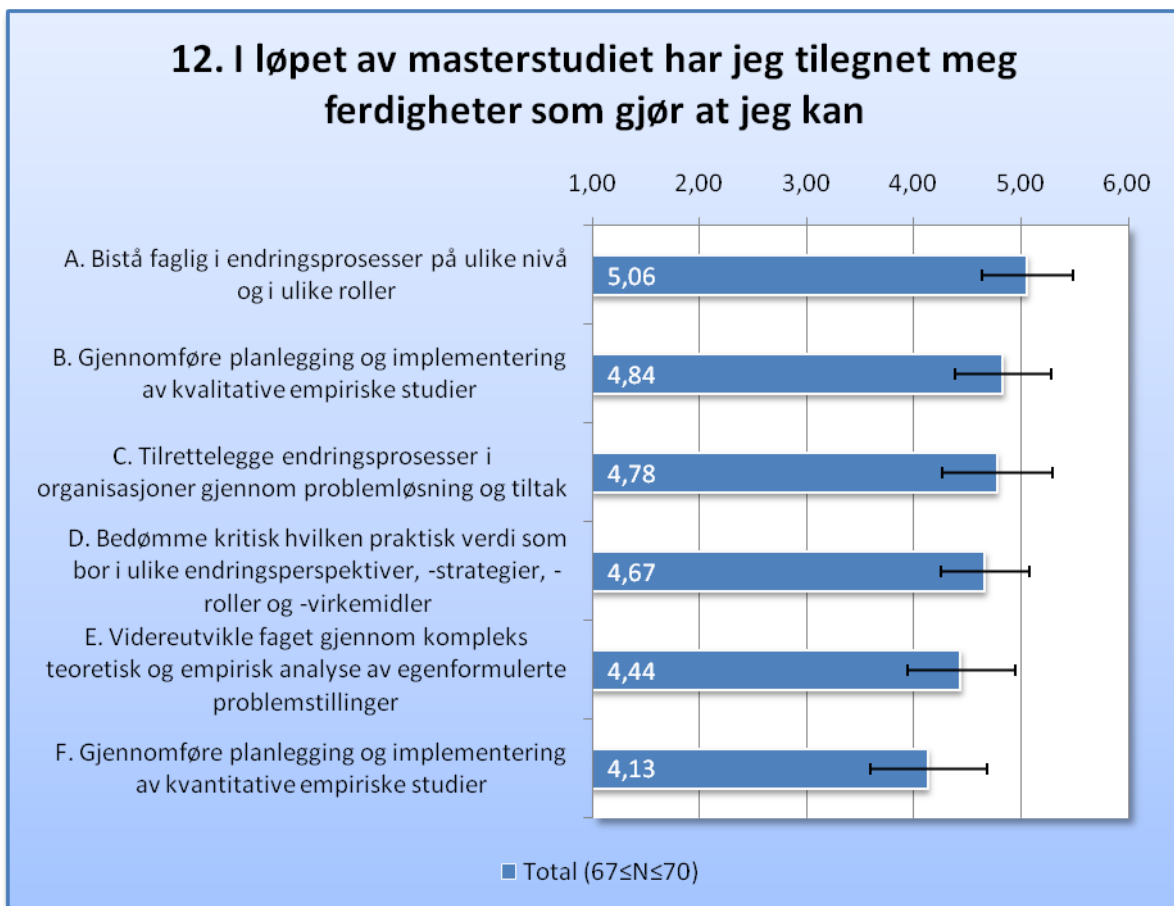
Kandidatene oppgir at de har fått et størst læringsutbytte i forhold til kunnskapsdimensjonene som går direkte på det *endringslederfaget*, og minst i forhold til aspektene som handler om *forskningsmetode*.

Dette innebærer at kandidatene i større grad mener å befinne seg på Blooms kunnskapsnivå 4-6 i fag enn i metode. De faglige spørsmålene (A-D) har alle et gjennomsnitt på 5,1 eller mer, og ingen har svart ”Uenig” eller ”Svært uenig” på noen av indikatorene. Denne begrensede spredningen vises i det relativt lave standardavviket på 0,6–0,7. Metodespørsmålene (E-F) har de laveste gjennomsnittene på henholdsvis 4,9 og 4,2. Disse viser imidlertid større spredning enn fagspørsmålene, med standardavvik på 1,0–1,2.

I forhold til korrelasjon med påvirkbare demografiske variable, reduseres læringsresultatet for

kunnskapsdimensjonen *metakunnskap* (Blooms nivå 6) med lengden på kandidatens yrkeserfaring. Dette vises gjennom en svak negativ korrelasjon på -0,25 mellom år i arbeidslivet og spørsmålet ”*Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom [...] relevant teori og metode*”, som er signifikant på 0,05-nivå. Denne indikatoren måler læringsresultatet fra emnet *Masteroppgave i endringsledelse* (MENMAS). Funnet kan tolkes som at en i løpet av en tid i arbeidslivet møter utfordringer på en mer praktisk og konkret måte, og at teori og forskningsmetode dermed blir mindre relevant.

Tendensen som kom frem under kunnskaper, kan også sees for ferdighetsdimensjonene. Aspektene som går *direkte* på faget kommer nemlig ut med høyest læringsresultat, mens de fleste av indikatorene som måler ferdigheter *sideordnet* i forhold til faget, får laveste skår.



Figur 4. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, ferdigheter.

Standardavvik på stolpetopp.

Dette vises i spørsmål 12 i spørreskjemaet, spørsmålskategorien for ferdigheter, som besto av 6 indikatorer. Spørsmål A, B og D handler alle om *endringsledelse* som fag, og kommer høyest ut med gjennomsnittsverdier på 4,7 eller høyere. Disse indikerer Blooms ferdighetsnivå 4-5. Av disse har indikatoren ”*Bistå faglig i endringsprosesser [...]*” det høyeste gjennomsnittet med 5,1. 78 % av kandidatene svart enten ”*Enig*” og ”*Svært enig*” på dette

spørsmålet, og standardavviket er av de laveste i spørsmålskategorien. Spørsmålet er ment å tappe *hovedmålet* i studieprogrammet Master i endringsledelse, og handler derfor om å ha tilegnet seg en *verktøykasse av ferdigheter*.

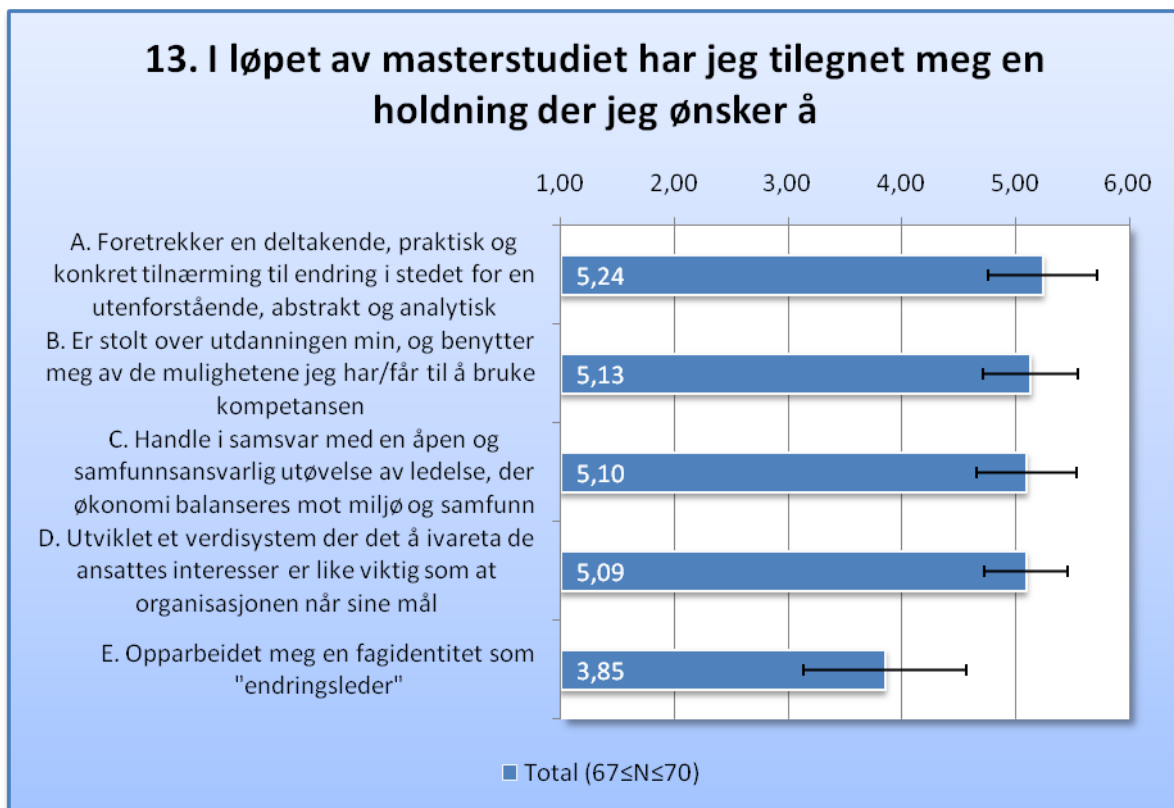
Spørsmål E-F har derimot et gjennomsnitt på 4,4 eller mindre, og representerer variabeldimensjoner som er mer generelt anvendbare i *akademia*. Førstnevnte tapper den generelle akademiske ferdigheten på Blooms *øverste* nivå, og må slik regnes som det vanskeligst tilgjengelige læringsresultatet. Sistnevnte, "[...] *kvantitative empiriske studier*" har imidlertid det laveste gjennomsnittet på 4,1. Her har over en fjerdedel (27 %) brukt ett av uenig-alternativene for å betegne læringsutbyttet. Dette er også det eneste spørsmålet der kandidatene har krysset av for "*Svært uenig*" (2 %), noe som gjør standardavviket på 1,1 til det største i spørsmålskategorien.

Yrkeserfaring korrelerer nemlig positivt ($\rho = 0,24$) med spørsmålet "*Bistå faglig i endringsprosesser [...]*", og er signifikant på 0,05-nivå. Dette innebærer at de som har yrkeserfaring i større grad når hovedmålet for studiet, og at utdanningen er best tilrettelagt for de med arbeidserfaring. Men lengden på yrkeserfaringen er samtidig negativt korrelert -0,25 med spørsmålet "*Gjennomføre [...] kvalitative empiriske studier*", også denne signifikant på 0,05-nivå. Dette kan tolkes på samme måte som under kunnskap, altså at de med lang praktisk erfaring foretrekker konkrete og praktiske løsninger i stedet for å gå i gjennom et større metodisk opplegg for problemløsning.

Når det gjelder holdninger, kan dette imidlertid ikke deles i et faglig og et sideordnet område. Her trer i stedet Blooms skille mellom nivå 5 og nivå 6 klart frem. Dette viser seg i resultatene på spørsmål 13, som målte dette området. Spørsmålskategorien besto her av 5 indikatorer. Kandidatene oppga høyest læringsresultat i forhold til nivået *organisering*, altså personlig å ha tilegnet seg fagets verdier og å prioritere dem høyt under handlingsvalg. Her er modus "*Svært enig*" eller "*Enig*", og gjennomsnittene er 4,5 eller større. Imidlertid mener de at målet *karakterisering* i mindre grad er nådd, altså det å være med i et faglig fellesskap med en tilknyttet fagidentitet.

Spørsmålet E om fagidentitet skiller seg nemlig tydelig fra verdispørsmålene A-D. Både gjennomsnitt og modus er lavere enn alle de andre indikatorene, standardavviket er høyere ($\sigma = 1,4$), og skjevhetsverdien er nærmere 0. Normalitetstester viser at denne variabelen kan betegnes som normalt fordelt, og derfor ble også feilmargenene beregnet. Dette kom ut med et intervall på mellom 3,5 og 4,2. Overfører en denne til de øvrige indikatorene, der det er svært

små forskjeller i gjennomsnitt (0,1 til 0,2), kan resultatet for holdningsdimensjonene knyttet nivået organisering betegnes som noenlunde like.



Figur 5. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: fagspesifikt læringsresultat, holdninger.

Standardavvik på stolpetopp

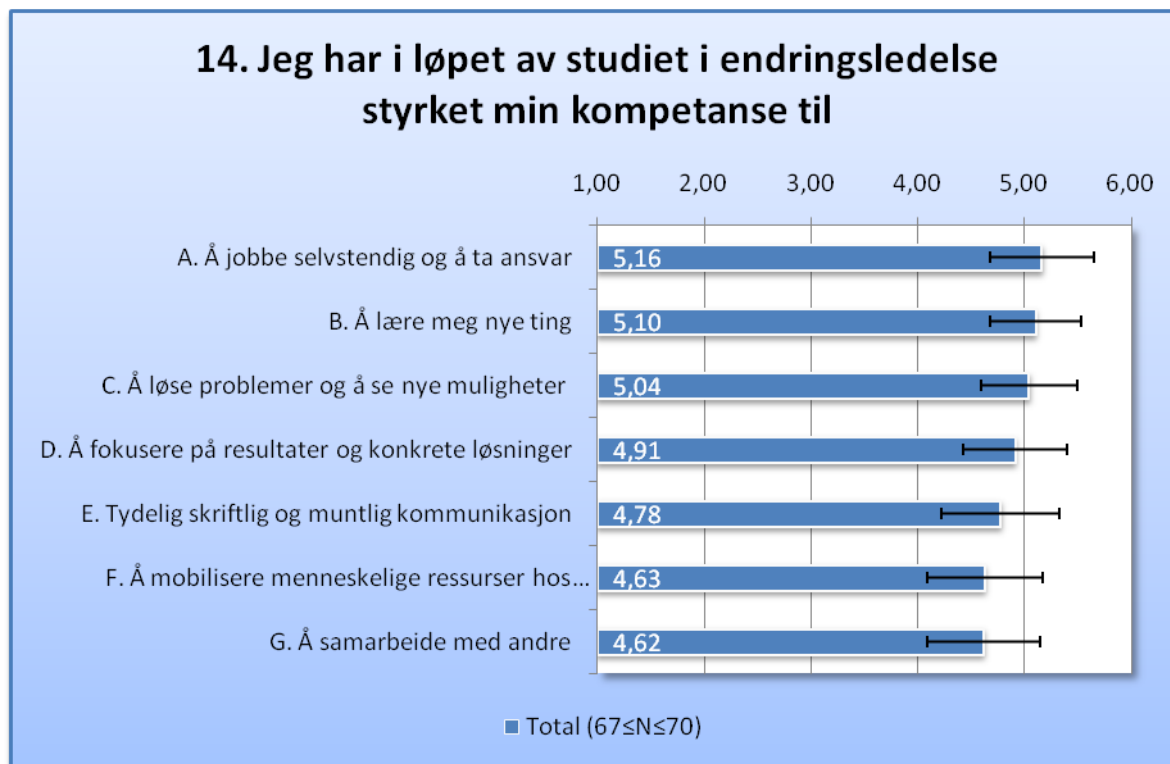
Yrkespraksis korrelerer med fagidentitet ($\rho = 0,26$), og er signifikant på 0,05-nivå. En mulig tolkning er her at det å gå tilbake til skolebenken etter å ha vært i arbeidslivet en stund, er et gjennomtenkt valg og innebære en høy grad av motivasjonen. Denne oppfatningen av "dette er noe som virkelig *passer for meg*" kan dermed tenkes å smitte over på "dette er noe som jeg virkelig *er*".

Oppsummert oppgir altså kandidatene et fagspesifikt læringsresultat der den personlige identifikasjonen med fagets verdier, og ervervelsen av direkte fagtilknyttede kunnskaper og ferdigheter, kommer best ut. Tilegnede kunnskaper og ferdigheter knyttet til kvantitativ metode, samt vurderingen av endringsledelsefellesskapet og fagidentiteten, kommer derimot dårligere ut.

Men Masterstudiet i endringsledelse gir ikke bare et fagspesifikt læringsresultat. I løpet av studiet tilegner også studentene seg et mer kontekstuavhengig læringsutbytte.

4.2.2 GENERELT LÆRINGSRESULTAT

Det generelle læringsresultatet for studiet ble målt gjennom spørsmål 14 i spørreskjemaet, en spørsmålskategori bestående av 7 spørsmål.



Figur 6. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: generelt læringsresultat totalt.

Standardavvik på stolpetopp.

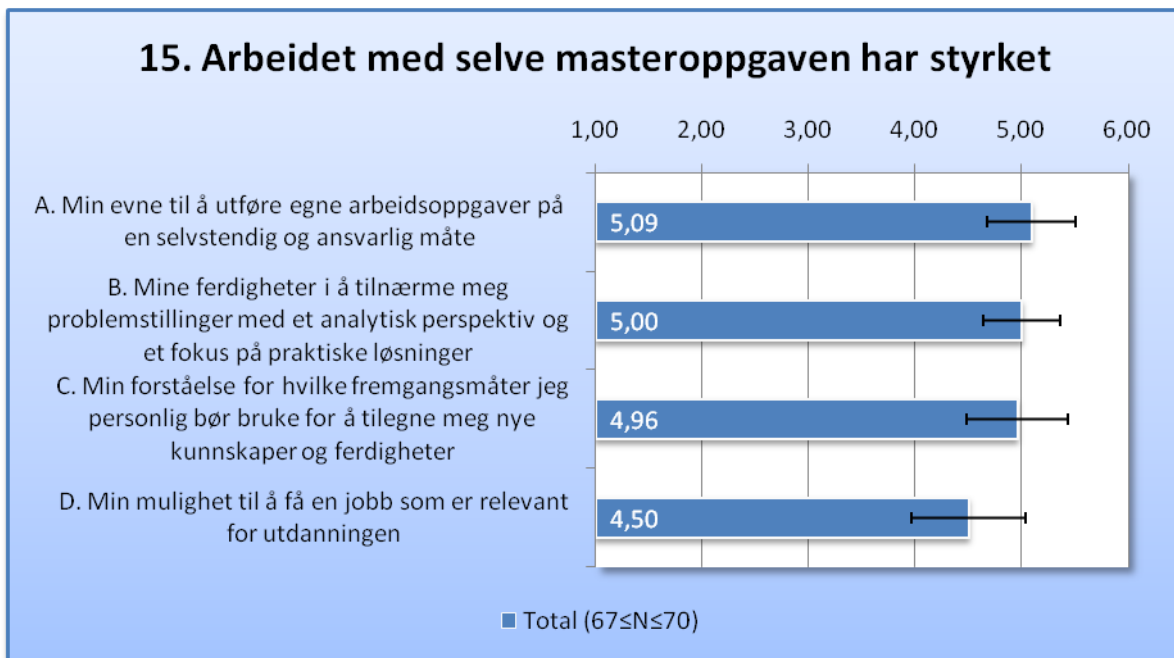
Alle indikatorene har et gjennomsnitt på 4,6 eller høyere, har modus ”Enig” eller høyere, og standardavvikene er relativt like (0,9-1,1). Kandidatene oppgir imidlertid at de har lært mest i forhold til det å tilegne seg strategier for *individuell* og effektivt arbeid. Lengst nede kommer *sosiale* ferdigheter.

De individuelle strategiene måles gjennom spørsmål A-E, som har et gjennomsnitt på 4,8 eller høyere. Av disse mener kandidatene at ”Å jobbe selvstendig og å ta ansvar” er den generelle ferdigheten de har lært best i løpet av studiet. Dette spørsmålet har fått det høyeste gjennomsnittet (5,2), og er den eneste indikatoren i spørsmålskategorien med modus ”Svært enig”. De sosiale ferdighetene måles gjennom ”Å mobilisere menneskelige ressurser hos andre” og ”Å samarbeide med andre”, som begge har fått den laveste skåren med et gjennomsnitt på 4,6.

Det må også bemerkes at strategiene for metakognisjon og problemløsning skiller seg ut ved å ha svært liten spredning i svarene. Spørsmålene ”Å lære meg nye ting” og ”Å løse problemer og se nye muligheter” har fått et gjennomsnitt på over 5,0, og at 82-83 % av kandidatene har

her krysset av for enten ”Enig” eller ”Svært enig”. Disse har derfor det laveste standardavviket i spørsmålskategorien, på 0,9.

Disse 7 spørsmålene målte det generelle læringsresultatet for *hele* studiet. Det er imidlertid rimelig å anta at masteroppgaven, som et selvstendig arbeid med en ramme på 30 studiepoeng, vil stå for en stor del av det kontekstuavhengige læringsresultatet fra masterstudiet. Det ble derfor laget en egen spørsmålskategori som tappet dette forholdet. I spørreskjemaet var dette spørsmål 15, som besto av 4 underspørsmål.



Figur 7. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: generelt læringsresultat for masteroppgaven.

Standardavvik på stolpetopp.

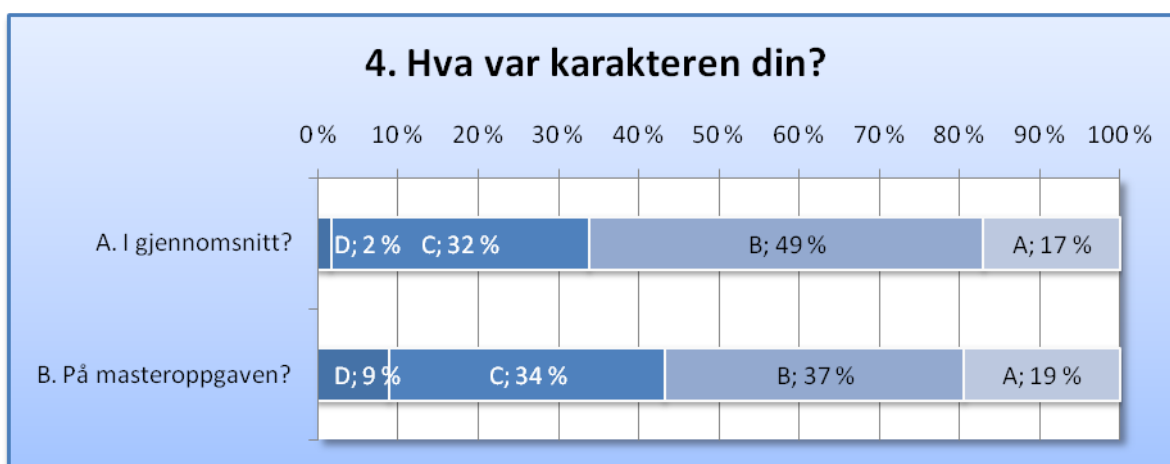
Modus for alle indikatorene var her ”Enig”, og gjennomsnittet for spørsmålene ligger på 4,5 eller høyere. Resultatene viser her et brudd mellom spørsmålene som måler selve *læringsresultatet* fra masteroppgaven, og spørsmålet der kandidatene blir oppfordret til å *vurdere dens yrkesrelevans*.

Spørsmål A-C måler *læringsresultatet*, og har fått de høyeste skårene i spørsmålskategorien gjennom et gjennomsnitt på 5,0 eller høyere. Her har 77 % enten svart ”Enig” eller ”Svært enig”. På spørsmål D bes imidlertid kandidaten om å vurdere om masteroppgaven har gitt større *mulighet til å få en relevant jobb*. Her kan andre erfaringer enn læringsutbytte, som å ha hentet empiri fra en bestemt virksomhet eller bransje, være relevant. Gjennomsnittet er her det laveste i kategorien, på 4,5. Spørsmålet har også det høyeste standardavviket blant indikatorene i spørsmålskategorien ($\sigma = 1,1$).

Så langt har kandidatenes *opplevde* læringsresultat blitt målt, gjennom å se på hvordan kandidatene selv rapporterer å stå i forhold til læringsmål i studieplanen. Eksamen og obligatoriske oppgaver er imidlertid måten *UiS* måler læringsresultatet på.

4.2.3 FORMELT LÆRINGSRESULTAT

Spørsmålskategorien for måling av det formelle læringsresultatet besto av to spørsmål. Ett der kandidatene ble bedt om å oppgi gjennomsnittskarakter, og et der de skulle krysse av for karakter for masteroppgaven. Figuren under gir en frekvensfordeling over karakterene.



Figur 8. Frekvenser for enkeltspørsmål: formelt læringsresultat..

De fleste kandidatene oppgir at de har fått karakteren A og B, mens et mindretall har fått C og D. Ingen har fått karakteren E.

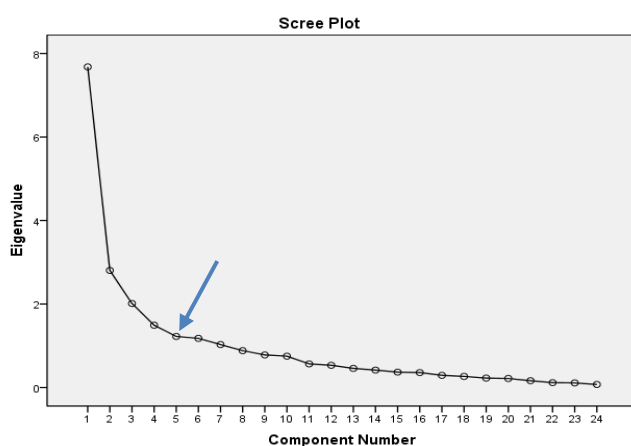
Senere kull har fått høyere karakter på masteroppgaven enn tidligere kull, noe som vises i en korrelasjon på 0,3 mellom kull og karakter på masteroppgaven. Denne er signifikant på 0,05-nivå. Resultatene fra spørsmålskategorier rundt det *opplevde* læringsutbyttet har imidlertid ikke vist noen endring over kull. Da masteroppgaver krever at en ekstern sensor, altså en uavhengig part, vurderer oppgaven. Dette kan tolkes som at det har skjedd en utvikling av det faglige innholdet i studiet over tid.

Med dette har alle resultater fra enkeltindikatorer for læringsresultat gjennomgått, presentert i tråd med teoretiske skiller. Men den empiriske virkeligheten trenger ikke nødvendigvis å passe overens med dette kartet. Dette gjelder spesielt når terrenget er relativt ukjent, som det er i eksplorerende forskning.

4.2.4 SAMLEMÅL OG BEGREPSVALIDITET

For å gjøre en statistisk overprøving av den teoretiske modellen, ble det derfor utført en faktoranalyse på indikatorene for det fagspesifikke og generelle læringsresultatet, for å se om spørsmålene grupper seg etter de teoretiske variablene. Dersom de gjør det, styrkes undersøkelsens begrepsvaliditet.

Før analysen ble kjørt, ble det avklart at alle forutsetninger var tilfredsstillende. Dette gjaldt imidlertid ikke kravet om tilstrekkelig utvalgsstørrelse, noe som gir en spesifikasjonsfeil og dermed svekker konklusjonsvaliditeten. Faktoranalysen kom ut med følgende egenverdier og screeplott:



C Extraction Sums of Squared Loadings			
	Eigenverdi	% of Varians	Kumulativ %
1	7,680	32,001	32,001
2	2,805	11,689	43,690
3	2,012	8,382	52,073
4	1,492	6,217	58,290
5	1,224	5,100	63,390

Tabell 6. Faktoranalyse av indikatorer for læringsresultat: screeplott og egenverdier.

I utgangspunktet ble 7 faktorer inkludert ved å ha en egenverdi på over 1. Imidlertid viser screeplottet en klar knekk ved komponent nummer 5, slik at påfølgende faktorer i liten grad tilfører økt forklaring av variansen. Disse komponentene ble derfor ekskludert, og det ble kjørt tvungen innføring i 5 faktorer. Dette ga en totalt forklart varians på 63 %. Bruk av Obliminrotasjon viste lave korrelasjoner, så det ble brukt Varimax for å tolke faktorene lettest mulig.

Alle spørsmål som skulle tappe det teoretiske begrepet *generelt læringsresultat*, kom ut som faktor 1 i den empiriske analysen. Denne ble derfor kalt *generell kompetanse*. Undersøkelse av intern konsistens mellom spørsmålene ga en Cronbachs alfa på 0,87, noe som antyder høy intern konsistens. Inter-item-korrelasjon viste videre at de fleste korrelasjonene er av middels styrke, 0,36-0,61. Dette gjaldt ikke ”Å fokusere på resultater [...]” og ”Å løse problemer [...]” som korrelerer 0,78. Disse to måler derfor i stor grad samme aspekt av generell kompetanse.

FAKTORANALYSE: LÆRINGSRESULTAT					
Generell kompetanse ($\alpha = ,873$)	1				
[Styrket kompetanse til] Tydelig skriftlig og muntlig kommunikasjon	,828	,013	,138	-,007	,146
[Styrket kompetanse til] Å lære meg nye ting	,765	-,016	,245	,057	-,080
[Styrket kompetanse til] Å fokusere på resultater og konkrete løsninger	,749	,280	,133	,120	,214
[Styrket kompetanse til] Å løse problemer og å se nye muligheter	,725	,096	,186	,269	,276
[Styrket kompetanse til] Å mobilisere menneskelige ressurser hos andre	,662	,300	-,016	,163	-,084
[Styrket kompetanse til] Å samarbeide med andre	,576	,168	-,169	,232	,126
Endringslederkompetanse ($\alpha = ,812$)	2				
[Kunnskap til å] Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	,047	,834	,069	,107	,034
[Kunnskap til å] Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	,128	,810	,231	,095	,042
[Kunnskap til å] Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier	,058	,782	,157	,209	,097
[Ferdigheter til å] Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak ---	,217	,564	,348	,339	,244
[Holdning der jeg] Er stolt over utdanningen min, og benytter meg av de mulighetene jeg har/får til å bruke kompetansen	,381	,523	-,186	,010	,247
[Ferdigheter til å] Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	,270	,457	,381	,298	,245
Praktisk-metodiske ferdigheter ($\alpha = ,722$)		3			
[Ferdigheter til å] Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	,013	,014	,822	,099	-,198
[Ferdigheter til å] Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	,319	,088	,747	-,055	,159
[Ferdigheter til å] Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	-,015	,237	,633	,380	,145
[Kunnskap til å] Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	,068	,362	,464	,119	,123
Metodekunnskap ($\alpha = ,605$)			4		
[Kunnskap til å] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	,047	,162	,392	,661	,045
[Kunnskap til å] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	,211	,266	,354	,651	-,130
Endringslederholdning ($\alpha = ,538$)				5	
[Holdning der jeg] Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	-,082	,025	-,013	,331	,754
[Holdning der jeg] Utviklet et verdisystem der det å ivareta de ansattes interesser er like viktig som at organisasjonen når sine mål	,205	,146	,020	,000	,752
[Holdning der jeg] Foretrekker en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring i stedet for en utenforstående, abstrakt og analytisk	,110	,154	,123	-,171	,631
U plassert (utelatt)					
[Styrket kompetanse til] Å jobbe selvstendig og å ta ansvar	,685	,018	,153	-,434	-,069
[Ferdigheter til å] Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler	,190	,493	,504	,161	,158
[Holdning der jeg] Opparbeidet meg en fagidentitet som ”endringsleder	,295	,407	-,063	,652	,110

Tabell 7. Faktoranalyse over indikatorer for læringsresultat: faktorer.

$\alpha =$ Cronbachs alfa

Kunnskaps- og ferdighetsindikatorer som *ikke* omhandlet metode og utforskning av problemstillinger, kom ut som faktor 2. Denne faktoren slår sammen dimensjoner av de teoretiske variablene *kunnskap* og *ferdigheter*, og ble derfor kalt *endringslederkompetanse*. Cronbachs alfa ga denne en god intern konsistens, på 0,81. Inter-item-korrelasjon viser også

her at de fleste korrelasjoner er på middels styrke, i intervallet 0,27 til 0,61. Forholdet mellom ”Tilrettelegge endringsprosesser [...]” og ”Bistå faglig i endringsprosesser [...]” viste imidlertid en korrelasjon på 0,80. Disse spørsmålene antas derfor å måle det samme underliggende aspektet av endringslederkompetanse.

Holdningsmål knyttet til verdier som formidles i faget endringsledelse kom ut som faktor 3. Denne faktoren stemmer godt overens med den teoretiske variabelen *holdning*, og ble derfor kalt *endringslederholdning*. Den interne konsistensen kom her på 0,54, noe som er lavt. Cronbachs alfa kan imidlertid slå negativt ut på skalaer med få elementer, så det ble her nødvendig å se ekstra nøye på inter-item-korrelasjonsmatrisen. Korrelasjonen mellom indikatorene lå her i intervallet 0,18 til 0,38, og kan betegnes som svakt. Spørsmålene ble derfor vurdert som å ha *lav* intern konsistens, altså at de i liten grad det samme fenomenet.

Ferdighetsdimensjoner knyttet til metode, og kunnskaps- og ferdighetsdimensjoner i forhold til utforskning av problemstillinger, ladet på faktor 4. Denne faktoren ble derfor kalt *praktisk-metodiske ferdigheter*. Undersøkelse av intern konsistens kom her godt ut, med en alfa på 0,72. Dette ble støttet av en inter-item-korrelasjon i intervallet 0,29 til 0,47.

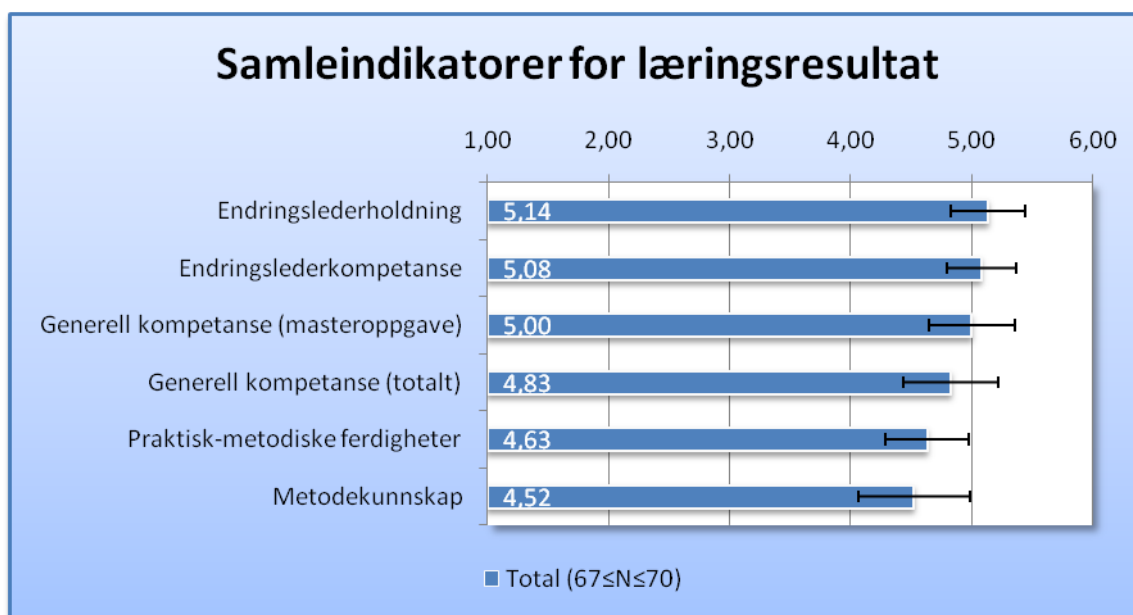
Kunnskapsindikatorer knyttet til metode ladet på faktor 5, noe som førte til at denne komponenten fikk navnet *metodekunnskap*. Undersøkelse av internt konsistens kom ut med en Cronbachs alfa på 0,61, noe som er lavt. Inter-item-korrelasjonen kom imidlertid ut på middels nivå, 0,44, så indikatorene ble dermed likevel vurdert til å ha *god* intern konsistens.

Oppsummert innebærer dette at faktoranalysen *støtter* det teoretiske skillet mellom fagspesifikt og generelt læringsutbytte. Imidlertid er skillet mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger *ikke* valid. Den teoretiske begrepsmodellen må derfor revideres. Alt som er direkte knyttet til faget endringsledelse i forhold til de teoretiske begrepene kunnskap og ferdigheter, lader på en empirisk variabel, nemlig endringslederkompetanse. Deretter skilles metode ut, i én teoretisk og én praktisk komponent. Til slutt oppføres holdninger som en egen latent variabel, når indikatorene knyttet til identitet og stolthet tas vekk. Holdningsskalaen har imidlertid lav intern konsistens.

På bakgrunn av det valide begrepet *generelt læringsutbytte*, ble det besluttet å undersøke den interne konsistensen til spørsmålene som måler læringsresultatet for *masteroppgaven*. Denne kom ut med en alfa på 0,69. Dersom spørsmålet ”[...] har styrket min mulighet til å få en jobb som er relevant for utdanningen” ble utelatt, økte imidlertid alfa til 0,80. Dette er naturlig,

siden indikatoren tidligere i analysen har blitt vurdert til å ha et annet innhold enn de øvrige spørsmålene. Inter-item-korrelasjonen lå i intervallet 0,53 til 0,63, noe som er moderat. Indikatorene anses derfor som å ha god intern konsistens.

På bakgrunn av denne analysen av intern konsistens mellom indikatorene for læringsresultat, ble det laget samlemål for de ulike begrepene.



Figur 9. Gjennomsnittlige resultater fra samlemål for læringsresultat.

Standardavvik på stolpetopp.

Alle samlemålene viser for et gjennomsnitt på 4,5 eller høyere, som i kapittel 3.4.1 ble ansett som en norm for middelverdi. Dette innebærer at over 50 % av kandidatene er ”Enig” eller mer i å ha oppnådd læringsmålene.

I tråd med funnene i gjennomgangen av enkeltspørsmål, mener kandidatene at det læringsresultatet knyttet til *faget* endringsledelse er størst. Samlemålene *endringslederholdning* og *endringslederkompetanse* får begge høyest skår med et gjennomsnitt på 5,1. Samlemålet for *endringslederholdning* har imidlertid lav intern konsistens. Det metodiske læringsresultat, både praktisk og teoretisk, er det laveste. *Praktisk-metodiske ferdigheter* får et gjennomsnitt på 4,6, mens *metodekunnskap* får verdien 4,5. Det generelle læringsutbyttet for masteroppgaven (5,0) ser ut til å være noe større enn det generelle læringsutbyttet totalt (4,8). Det ser ut til at masteroppgaven gir det største bidraget til det generelle læringsresultatet, da gjennomsnittet er 0,2 poeng høyere. Forskjellen mellom disse er imidlertid minimal, og vil bli spist opp av de store feilmarginene.

Kandidatenes karakter kan brukes som et kriterium for å teste hvorvidt kandidatens *opplevde*

læringsresultat samsvarer med læringsresultatet som måles gjennom *formelle* prøver. Av korrelasjonstabellen under følger det imidlertid at disse forholdene i liten grad stemmer overens. Kun når det gjelder generell kompetanse i forbindelse med masteroppgaven, ser det ut til være en viss sammenheng mellom formelt og opplevd læringsutbytte.

KORRELASJON: OPPLEVD OG FORMELT LÆRINGSRESULTAT		
	Hva var karakteren din ?	
	I gjennomsnitt?	På masteroppgaven?
Endringslederholdning	-,066	,118
Endringslederkompetanse	-,130	,045
Generell kompetanse (masteroppgave)	,160	.333**
Generell kompetanse (totalt)	-,195	,028
Praktisk-metodiske ferdigheter	,053	,173
Metodekunnskap	-,057	,110

Tabell 8. Korrelasjon mellom opplevd og formelt læringsresultat

4.2.5 OPPSUMMERING: FORSKNINGSSPØRSMÅL 1

I dette kapittelet har det særegne læringsutbyttet som kandidatene sitter igjen med etter endt utdanning blitt presentert, både det fagspesifikke, generelle og formelle. Den teoretiske begrepsmodellen har imidlertid måttet revideres. Generell kompetanse og endringslederholdning ble beholdt som begrep, men kunnskaper og ferdigheter delte seg inn i endringslederkompetanse, praktisk-metodiske ferdigheter og metodekunnskap.

Gjennomgangen viser at kandidatene opplever å ha fått et høyest læringsresultat i forhold til kunnskaper og ferdigheter som er direkte knyttet til faget, altså den faktoren som kalles *endringslederkompetanse*. Yrkespraksis er negativt korrelert med flere indikatorer, noe som tolkes som at kandidater med lang fartstid i arbeidslivet utvikler en mer praktisk holdning til oppgavene sine. Det laveste læringsresultatet viser seg i forhold til mer generelt akademiske ferdigheter som metode og analyse av problemstillinger.

4.3 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2

Forskningsspørsmål 2 lyder "*Hva kjenner kandidatenes yrkesaktivitet med hensyn til arbeidsforhold og bruk av endringslederkompetansen?*". Som forskningsspørsmål 1, er dette et hva-spørsmål som blir besvart med en induktiv forskningsstrategi. Forskjellen er imidlertid at spørsmålet er todelt. For det første må regelmessigheter i kandidatenes nåværende arbeidsforhold presenteres. Dette skjer ved å ta utgangspunkt i kjente yrkesmessige variable

som for eksempel heltid/deltid, sektor og stillingsnivå. For det andre må mønsteret i hvordan kandidatene bruker endringslederkompetansen tydeliggjøres. Dette vil skje ved å ta utgangspunkt i de samme teoretiske og operasjonelle definisjonene på fagspesifikke læringsmål som ble benyttet i forskningsspørsmål 1, men *stille spørsmål i forhold til en yrkesmessig kontekst*. På denne måten vil en kunne måle hvorvidt det foreskrevne læringsutbyttet brukes i nåværende yrke, og dermed vurdere yrkesrelevans og legitimitet.

Som for læringsresultat, vil alle enkeltspørsmål undersøkes i forhold til forskjeller i *påvirkbare* demografiske variable. For legitimitetsprosessen gjelder dette kun spørsmålet om formell myndighet, altså *stillingsnivå*. For å koble seg opp mot effektivitetsprosessen og inntakskvalitet vil imidlertid yrkesrelevans være aktuelt. I arbeidslivet er det imidlertid ofte slik at stillingsnivå øker med lengden på arbeidserfaring. En analyse av dette forholdet i denne undersøkelsens utvalg, viser at disse er korrelert 0,31, signifikant på 0,05-nivå. Disse demografiske variablene vil derfor tolkes som samme fenomen i dette kapittelet.

I tråd med det todelte spørsmålet vil kapittelet deles i to deler. I første del vil frekvenser over variable for nåværende arbeidsforhold bli presentert. I del to vil svarene på enkeltspørsmål for målområdene kunnskaper, ferdigheter og holdninger presenteres etter tur. Deretter vil det gjøres en faktoranalyse på disse indikatorene, for dermed å statistisk overprøve den teoretiske modellen. Til slutt vil samlemålene for yrkesrelevans presenteres.

4.3.1 YRKESAKTIVITET

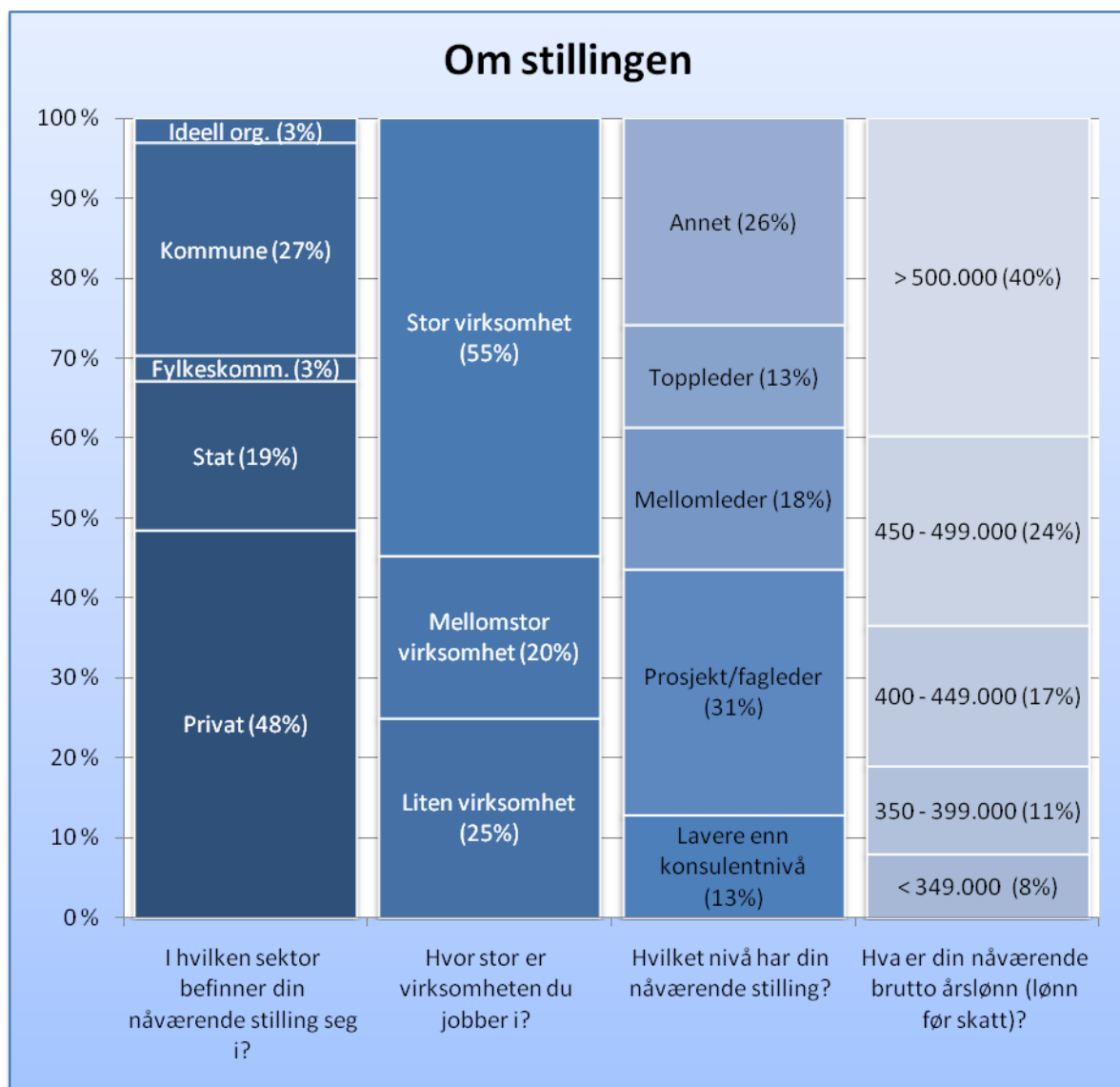
Etter endt utdanning, antas det at kandidatene både har vært igjennom en *jobbervervelsesprosess*, og har fått arbeid med visse *stillingskarakteristika*. Å erverve seg en jobb innebærer at man søker, og kanskje får, en ny heltids- eller deltidsjobb. Etter at denne prosessen er gjennomført, har man fått en stilling som kan beskrives gjennom variablene sektor, virksomhetsstørrelse, stillingsnivå og lønn.

Undersøkelse av jobbervervelsesprosessen viser at 80 % har søkt ny stilling, men at 1/3 fortsatt har samme jobb som før utdannelsen. 63 % har skiftet stilling eller arbeidsgiver etter utdanning, og 9 av 10 kandidater er nå i heltids- eller deltidsjobb.

Når det gjelder egenskaper ved kandidatenes stilling, oppgir de fleste kandidatene at de har jobb på ledernivå i større virksomheter, med en lønn på 450.000 eller mer. Ser en bort i fra ideelle organisasjoner, fordeler kandidatene fra endringsledelse seg ca 50/50 i det offentlige

og det private. I offentlig sektor jobber de fleste i kommunen (27 %).

Spørsmålet om stillingsnivå har imidlertid lav begrepsvaliditet. Det fanger ikke opp det teoretiske skillet mellom ”organisasjonsendrerere” og ”organisasjonsledere” antydnet i kapittel 2.2. Slik alternativene er formulert i spørreskjemaet, ser det ut til at konsulentene kan ha krysset av på enten ”prosjektleder” eller ”Annet”, altså der som også andre typer ansatte kan tenkes å ha krysset av. Spørsmålet er imidlertid egnet til å skille mellom kandidater som arbeider på ledernivå og andre. Dette ved å rekode den til ordinalt målenivå, økende med stillingsnivå, ved at ”*annet*”-kategorien utelates. Det ble derfor beholdt som demografisk variabel i den videre analysen av yrkesrelevans.



Figur 10. Frekvenser: nåværende arbeidsforhold, stillingskarakteristika.

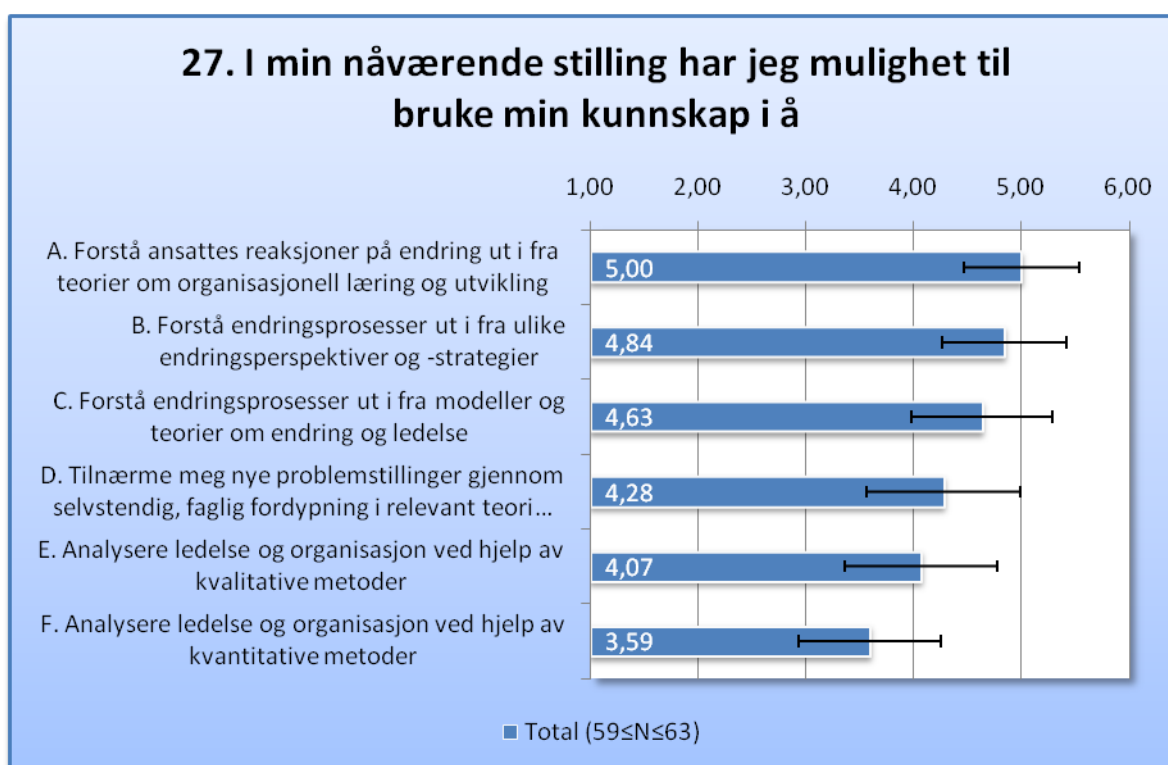
Etter å ha sett på hvordan de *formelle rammene* for yrkesaktiviteten ser ut, blir det nødvendig

å ta en nærmere titt på *arbeidsinnholdet*. Spørsmålet blir om de oppgavene kandidatene utfører i sin nåværende jobb, er relevante i forhold til masterstudiets læringsmål.

4.3.2 YRKESRELEVANS

På samme måte som for læringsresultat, vil spørsmålene for yrkesrelevans presenteres gjennom kategoriene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette suppleres av et generelt spørsmål om relevansen til utdanning og erfaring.

Den første spørsmålskategorien er altså kunnskap. Denne besto av 6 indikatorer, og figuren under presenterer kandidatenes gjennomsnittlige skår, rangert etter verdi.



Figur 11. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, kunnskaper.

Standardavvik på stolpetopp.

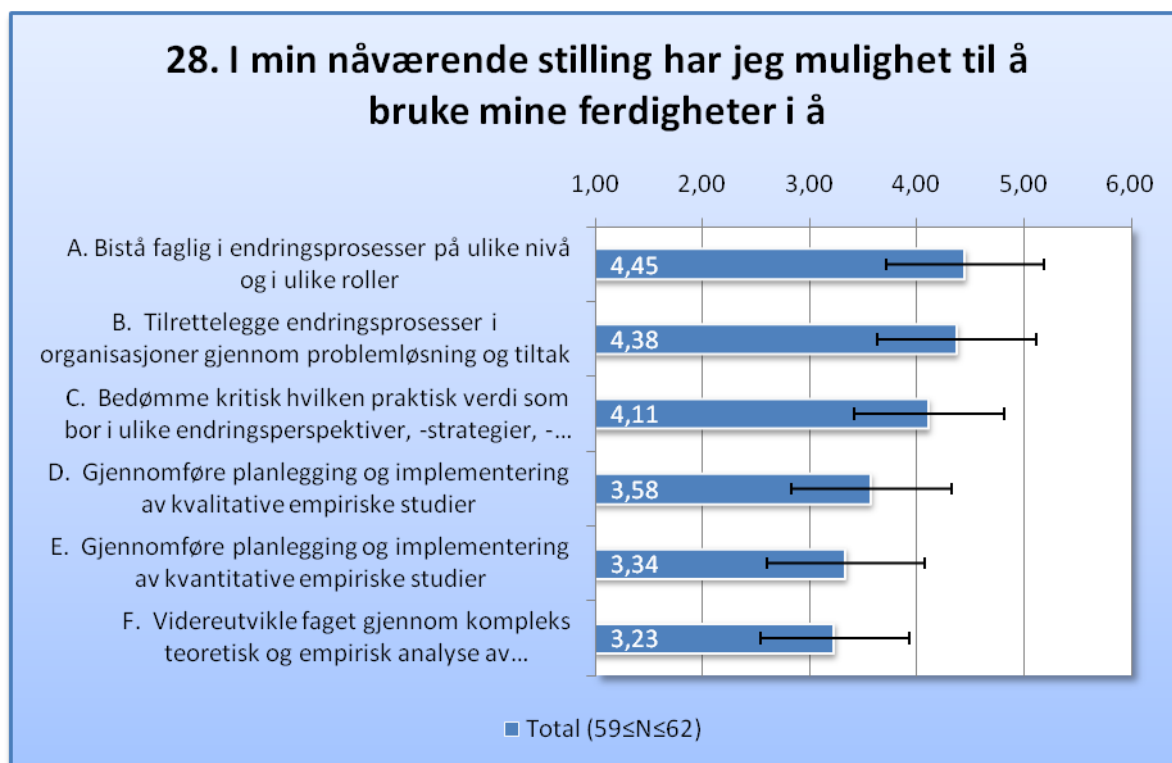
Indikatorerne deler seg her inn i en øvre og nedre del. Den fagspesifikke kunnskapen som formidles i studiet master i endringsledelse, anses av kandidatene som mer relevant i yrkeslivet enn den mer generelt anvendbare og metodiske kunnskapen. Dette tilsvarer funnet i analysen av læringsresultat.

Spørsmål A-C har direkte faglig relevans, og har gjennomsnitt på 4,6 eller høyere. Indikatoren ”Forstå ansattes reaksjoner på endring [...]” har her det høyeste gjennomsnittet på 5,0, og det laveste standardavviket i spørsmålskategorien på 1,1. Spørsmål D-F handler om mer generell

akademisk kunnskap, i form av metakunnskap og metode. Disse har fått de laveste gjennomsnittene med verdier på 4,3 eller mindre. Spørsmålet om *kvantitative* metoder kom ut med laveste skår på 3,6. Dette er også den eneste indikatoren i batteriet som har modus ”*Noe enig*” (31 %) i stedet for ”*Enig*”. Tester viser at skårene på dette spørsmålet er tilnærmet normal fordelt, og dermed ble konfidensintervallet regnet ut til å være mellom 3,3 og 3,9.

Det er signifikante korrelasjoner, fra 0,26 til 0,61, mellom flere indikatorer og både yrkeserfaring og stillingsnivå, signifikante på både 0,05 og 0,01-nivå. Den største av disse korrelasjonene er i mot spørsmålet ”*Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse*”, som tapper kunnskapsdimensjonen *bredde*. Dette kan tolkes som at det er nødvendig for ledere å ha oversikt over modeller og teorier om endring og ledelse, noe som er naturlig.

Nøyaktig den samme differensieringen mellom fagspesifikk og generell akademisk kompetanse ble funnet i variabelen ferdigheter. Denne ble målt gjennom 6 indikatorer.



Figur 12. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, ferdigheter.

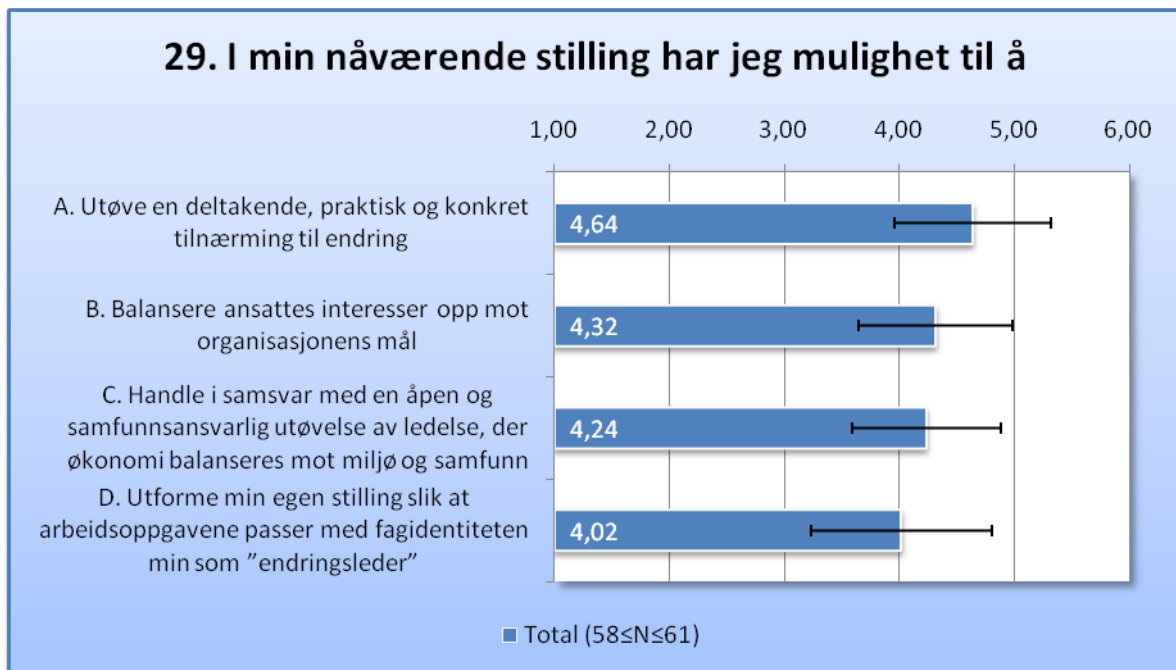
Standardavvik på stolpetopp.

De fagspesifikke ferdighetene (A-C) kommer ut med den høyeste relevansen ved å ha et gjennomsnitt på 4,1 eller høyere, og en modus på ”*enig*”. Spørsmål D-F er imidlertid knyttet til den mer generelt anvendbare ferdigheten ”*[...] kompleks teoretisk og empirisk analyse [...]*” og metode, og har et gjennomsnitt på 3,6 eller lavere. Disse spørsmålene er tilnærmet

normalfordelte, og t-tester viser at feilmarginene ligger i et intervall på 0,3-0,4 på hver side av gjennomsnittsverdien.

Det er signifikante sammenhenger både på 0,05 og 0,01-nivå mellom både yrkeserfaring og stillingsnivå, og de fleste ferdighetsindikatorerne. Den høyeste av korrelasjonene er mellom ”Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak” og stillingsnivå, som er på 0,57 og signifikant på 0,01-nivå. Dette tapper dimensjonen *faglig metodebruk*, og således praktisk orientert. Samsvaret mellom lang arbeidserfaring og preferanse for konkrete arbeidsverktøy har blitt fremhevet i drøftingen av resultater for læringsresultat, og kommer da også frem her.

Den siste i trekløveret av målområder for yrkesrelevans, er holdninger. Denne spørsmålskategorien besto av 4 spørsmål.



Figur 13. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: brukt kompetanse, holdninger.

Standardavvik på stolpetopp.

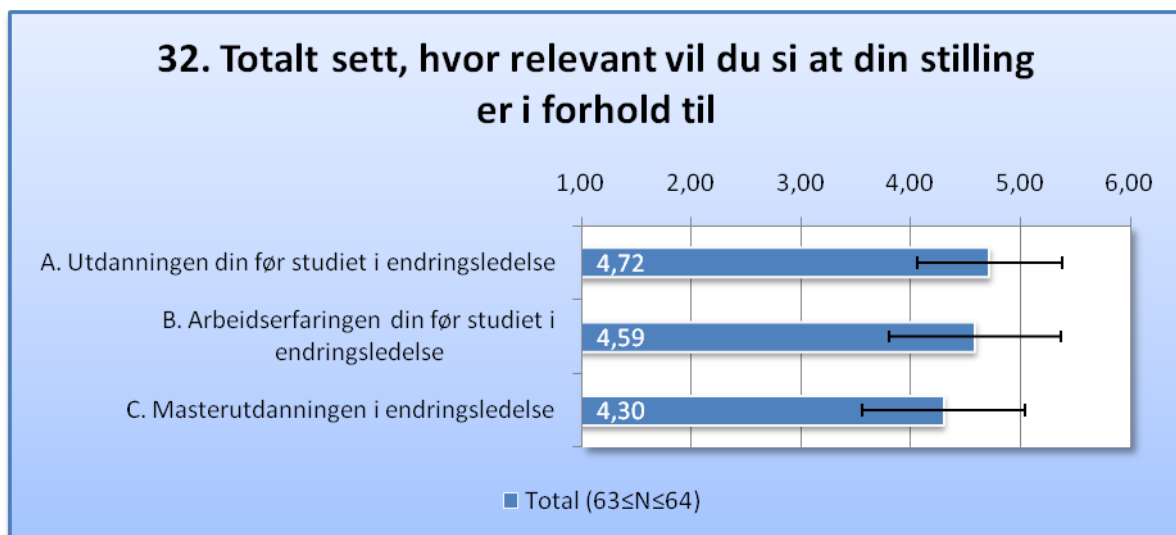
Som for læringsresultat, trer det frem et skille mellom Blooms 5. og 6. nivå. Spørsmål A-C omhandler *organisering*, mens spørsmål D berører *karakterisering*. Det er altså lettere å utøve endringslederfagets *verdier i enkelthandlinger*, enn det er å *forme hele stillingen over tid* slik at den passer til en yrkesgruppe kalt ”endringsleder”.

Kandidatene mener at den praktiske holdningen ”*Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring*” er den mest relevante i arbeidslivet. Denne har et gjennomsnitt på 4,6, og her oppgir 67 % at de er ”Enig” eller høyere. Og respondentene oppgir altså at

fagidentitets-indikatoren ”Utforme min egen stilling slik at arbeidsoppgavene passer med fagidentiteten [...]” har den laveste relevansen i yrkeslivet. Gjennomsnittet er her på 4,0, og over en fjerdedel (28 %) av kandidatene benyttet seg av ”uenig”-kategorier. Men 17 % har også krysset av for ”Svært enig”. Spredningen for spørsmålet er altså relativt stor, noe som vises i standardavviket på 1,6, som er det høyeste i spørsmålskategorien.

Det er en signifikant korrelasjon på 0,01-nivået mellom alle holdningsindikatorne og stillingsnivå. Den høyeste korrelasjonen får ”Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring” (0,59). Dette samsvarer med tidligere tolkninger om at den praktiske holdning råder blant de med lengst yrkeserfaring.

Innholdet i endringsledelse som fag, har i denne undersøkelsen blitt operasjonalisert ut i fra læringsmål i studieplanene. Det kan imidlertid være slik at kandidatene har opplevd å få et annet læringsutbytte enn det som de *formelle* planene tilsier, og at dette læringsresultatet er mer eller mindre relevant enn det formelle. For å sette opp et kriterium som relevansbegrepet kan testes mot i analysen av begrepsvaliditet, var det derfor nødvendig å spørre direkte om hvordan kandidaten *opplever* studiets relevans. I tillegg var det interessant å sette dette opp i mot andre relevante bakgrunnsforhold, som tidligere utdanning og erfaring.



Figur 14. Gjennomsnitt fra totalrelevans: masterstudiet, arbeidserfaring, tidl. utdanning.

Standardavvik på stolpetopp.

Masterstudiet i endringsledelse kommer svakest ut, med et gjennomsnitt på 4,3. Kandidatene oppgir at tidligere utdanning og arbeidserfaring er mest relevant i stillingen de har i dag. Av disse er *utdanningen* før masterstudiet i endringsledelse viktigst, og gjennomsnittet er her på 4,7. Denne indikatoren har for øvrig den minste spredningen i spørsmålskategorien med et standardavvik på 1,3.

Tidligere arbeidserfarings relevans øker selvfølgelig med yrkespraksis og stillingsnivå. Men også relevansen til masterstudiet i endringsledelse øker med stillingsnivå. Dette samsvarer med korrelasjonene funnet under målområdene kunnskap, ferdigheter og holdninger.

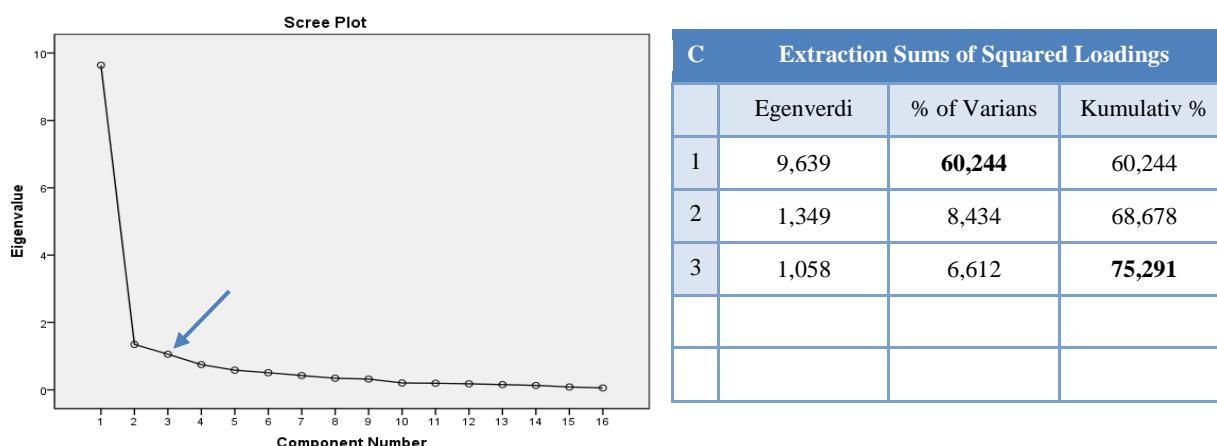
Det dette er målområdene for yrkesrelevans gjennomgått. Men også her må de teoretiske begrepene også undersøkes statistisk i forhold til begrepsvaliditet, gjennom faktoranalyse.

4.3.3 SAMLEMÅL OG BEGREPSVALIDITET

For å sikre valide begreper under forskningsspørsmål 2, måtte faktoranalysen for yrkesrelevans gjennomføres i to trinn. Det var først nødvendig å avklare hvorvidt skillet mellom de teoretiske begrepene læringsresultat og yrkesrelevans valide. Dersom dette var tilfelle, kunne det kjøres en egen faktoranalyse for indikatorene for yrkesrelevans. I begge analysene var for øvrig alle forutsetninger oppfylt, bortsett fra utvalgsstørrelse.

Den første faktoranalysen vil bare bli gjennomgått i korte trekk. For interesserte henvises det til faktormatrisen i vedlegg 10. I analysen inngikk alle indikatorer på fagspesifikt og generelt læringsutbytte, samt yrkesrelevans. Resultatet var at alle spørsmål rundt relevans kom ut på én faktor. At begrepsvaliditeten for *yrkesrelevans* ble styrket, gjør at det er rimelig å kjøre en egen faktoranalyse der kun indikatorene for yrkesrelevans inngår. Dermed kan underliggende teoretiske dimensjoner kvalitetssikres også her.

Denne faktoranalysen kom ut med 3 faktorer, som forklarte totalt 75 % av variansen. Disse hadde følgende screeplott og egenverdier:



Tabell 9. Faktoranalyse over indikatorer for læringsresultat: screeplott og egenverdier.

Alle 3 faktorer med egenverdi over 3 ble beholdt, selv om screeplottet viser en knekk på faktor 2. Dette skyldes at tabellen over kumulativ varians viser at inkludering av faktor 2 og 3

økte den forklarte varians med hele 15 %. Faktormatrisen ble deretter forsøkt rotert gjennom Obliminrotasjon. Denne kom ut med høye korrelasjoner, så det var ikke mulig å bytte til Varimax for å gjøre tolkningsmulighetene lettere.

De samme ferdighetsdimensjoner som under læringsutbytte ble plassert under faktoren ”praktisk-metodiske ferdigheter”, kom her ut som faktor 1. Under læringsutbytte ble det imidlertid ikke plassert endringsledelseholdninger under denne faktoren, og de praktisk-metodiske ferdighetene var derfor mer generelle og ikke direkte knyttet til et normativt perspektiv. Her lader imidlertid verdiene ”[...] åpen og samfunnsansvarlig utøvelse [...]” og ”Balansere ansattes interesser [...]” også på faktor 1. Faktoren fikk derfor navnet ”Praktisk-metodiske ferdigheter”, her supplert med ”anvendt med endringslederholdning”. Undersøkelse av intern konsistens ga faktoren en Cronbachs alfa på 0,89. Inter-item-korrelasjonsmatrisen viser at de fleste korrelasjonene er av middels styrke (0,54-0,59), men at korrelasjonen mellom ”Balansere ansattes interesser [...]” og ”Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse [...]” er på 0,83. Sistnevnte to spørsmål måler dermed i stor grad samme dimensjon.

Kunnskaps- og ferdighetsdimensjoner som under læringsutbytte ladet på faktoren endringslederkompetanse, kom her ut som faktor 2. Også her får faktoren et normativt tillegg, ved at holdningen ”[...] deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring” ladet på komponenten. Faktoren fikk derfor navnet ”Endringslederkompetanse anvendt med endringslederholdning”. En titt på Cronbachs alfa viser at denne får en verdi på 0,94, noe som er svært høyt. Dette synes også tydelig i inter-item-korrelasjonsmatrisen, der korrelasjonene ligger i intervallet 0,65 til 0,85, med flere korrelasjoner over 0,7. Alle indikatorene måler altså i stor grad samme dimensjon.

Kunnskapsdimensjoner knyttet til metode, som under læringsresultat ble plassert på faktoren ”Metodekunnskap”, kom her ut som faktor 3. I tillegg ladet kunnskapsdimensjonen ”Tilnærme meg nye problemstillinger [...]” på denne komponenten. Faktoren fikk dermed navnet ”Metodekunnskap i forhold til relevante, faglige problemstillinger”. Cronbachs alfa kom her ut med en verdi på 0,90. Inter-item-korrelasjonsmatrisen viser også her høye verdier, alle i intervallet 0,68 til 0,81, slik at indikatorene også her i stor grad måler samme dimensjon.

Sett over ett, betyr det at faktoranalysen ikke støtter det teoretiske skillet mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Den teoretiske modellen må derfor revideres også her.

Den statistiske overprøvingen av den teoretiske begrepsmodellen viser at de faktiske variablene deles inn i faglige kompetanse (kunnskaper og ferdigheter), samt praktisk og teoretisk metode. Og i motsetning til læringsresultat, kommer ikke holdninger ut som noen egen variabel, men som en integrert del av den faglige og metodiske ferdighetsutøvelsen.

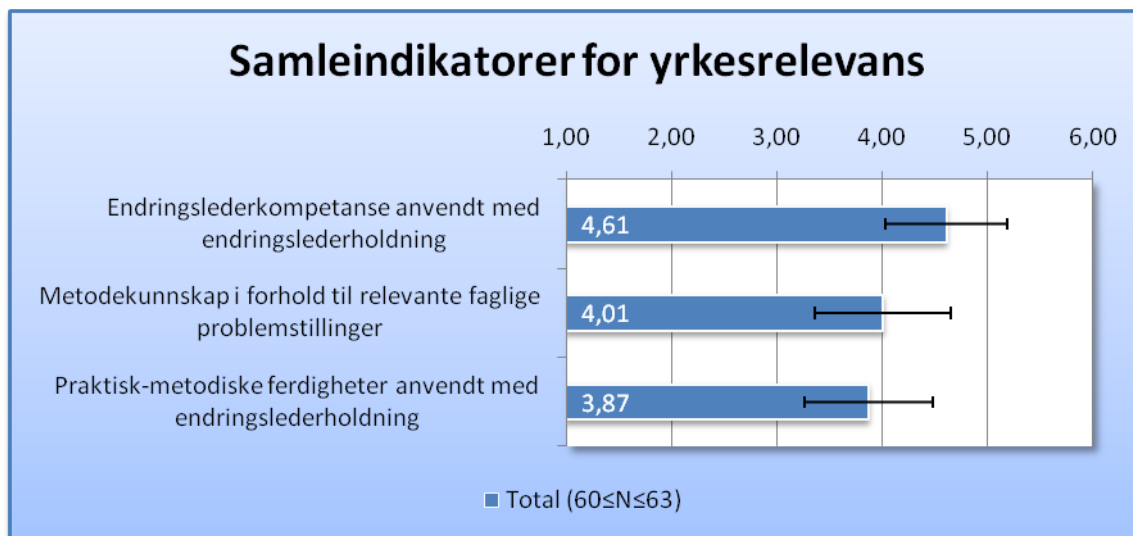
FAKTORANALYSE: YRKESRELEVANS				
Praktisk-metodiske ferdigheter <i>anvendt med endringslederholdning</i>	1.	$\alpha = ,888$		Læringsresultat
[Holdning] Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	,893	-,041	-,011	3
[Ferdighet] Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	,739	,010	,254	4
[Holdning] Balansere ansattes interesser opp mot organisasjonens mål	,702	,231	-,072	3
[Ferdighet] Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	,613	,106	,320	4
Endringslederkompetanse <i>anvendt med endringslederholdning</i>	2.	$\alpha = ,935$		Læringsresultat
[Kunnskap] Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	-,072	,937	,025	2
[Kunnskap] Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og –strategier	-,140	,865	,137	2
[Kunnskap] Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	,050	,735	,148	2
[Holdning] Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring	,179	,684	,075	3
[Holdning] Utforme min egen stilling slik at arbeidsoppgavene passer med fagidentiteten min som ”endringsleder”	,398	,626	-,109	-
[Ferdighet] Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	,324	,531	,124	2
Metodekunnskap <i>i forhold til relevante faglige problemstillinger</i>	3.	$\alpha = ,901$		Læringsresultat
[Kunnskap] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	-,071	,190	,832	5
[Kunnskap] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	,294	-,090	,747	5
[Kunnskap]Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	-,028	,273	,729	4
U plassert	-			Læringsresultat
[Ferdighet] Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	,660	-,081	,456	4
[Ferdighet] Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og –virkemidler	,548	,442	-,010	-
[Ferdighet] Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak	,483	,490	,014	2

Tabell 10. Faktoranalyse over indikatorer for yrkesrelevans: faktorer.

$\alpha =$ Cronbachs alfa.

På bakgrunn av faktorene som kom frem i analysen, ble det laget samlemål i forhold til den nye, reviderte teoretiske modellen. Bare ett av samlemålene viser et gjennomsnitt som er over den normative middelveiden på 4,5 som ble presentert i kapittel 3.4.1. Det er altså endringslederkompetanse som kan påberope seg å ha en ”litt over middels god” yrkesrelevans, ved at over 50 % av kandidatene er ”Enig” eller høyere i at kompetansen er

relevant i yrkeslivet. Praktisk og teoretisk metode kan på den motsatte siden betegnes som å ha ”under middels dårlig” relevans i arbeidslivet.



Figur 15. Samleindikatorer for yrkesrelevans.

Standardavvik på stolpetopp.

Når samlemålene er satt opp, kan det testes hvorvidt formell yrkesrelevans henger sammen med kandidatens opplevelse av yrkesrelevans. En korrelasjonstest viser middels til høye korrelasjoner mellom disse indikatorene. Denne kriterietesten styrker begrepsvaliditeten til *relevans* slik det er operasjonalisert i denne undersøkelsen.

YRKESRELEVANS: KRITERIEVALIDITET	
	Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til Masterutdanningen i endringsledelse
Praktisk-metodiske ferdigheter <i>anvendt med endringslederholdning</i>	.549**
Endringslederkompetanse <i>anvendt med endringslederholdning</i>	.662**
Metodekunnskap <i>i forhold til relevante faglige problemstillinger</i>	.476**

Tabell 11. Vurdering av kriterievaliditet for begrepet yrkesrelevans.

4.3.4 OPPSUMMERING: FORSKNINGSSPØRSMÅL 2

I dette kapittelet har kandidatenes status på arbeidsmarkedet, samt deres bruk av endringslederkompetansen i nåværende stilling, blitt gjennomgått. 90 % av kandidatene har heltids- eller deltidsjobb, og at de fleste kandidatene har lederstillinger i større virksomheter.

Den teoretiske delingen mellom kunnskaper, ferdigheter og holdninger har måttet revideres, og et skille mellom endringslederkompetanse, metodekunnskap og praktisk-metodiske ferdigheter har blitt tegnet opp. Av disse oppgir kandidatene *endringslederkompetansen* som den mest relevante i yrkeslivet. Dette samsvarer med resultatene på enkeltspørsmål, der

respondentene oppgir den faglige delen av kompetansen brukes mer enn den metodiske eller generelt-akademiske. Standardavvikene er imidlertid jevnt over større enn for analysen av læringsresultat, og dersom en sammenligner indikator mot indikator, er skårene jevnt over lavere. Kandidatene oppgir også at tidligere utdanning og arbeidserfaring er mer relevant i nåværende stilling, enn selve masterutdanningen i endringsledelse. Videre er det slik at jo lengre yrkespraksis en har, jo mer tar i bruk *bredden og den praktiske delen* av faget.

4.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL 3

Forskningsspørsmål 3 lyder ”*Hvorfor bruker noen kandidater endringsledelsekompetansen i yrkesutøvelsen i større grad enn andre kandidater?*”. Dette hvorfor-spørsmålet har til hensikt å avdekke årsaksfaktorene bak læringsresultatene presentert i forskningsspørsmål 1, og bak bruken av kompetanse som ble vist i forskningsspørsmål 2. Målet er å kunne forklare mekanismene bak effektivitets- og legitimitetsprosessene, for på denne måten å kunne legge et grunnlag for å besvare hvordan-spørsmålet i forskningsspørsmål 4.

Hvorfor-spørsmålet vil besvares gjennom en deduktiv forskningsstrategi. Teorien og de deduserte hypotesene som skal undersøkes, har allerede blitt satt frem i teorikapittelet.

HYPOTESER	
Effektivitetsprosessen	Legitimitetsprosessen
<p>A. Inntakskvalitet. Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres.</p> <p>B. Programkvalitet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Læringsresultatet svekkes <i>generelt</i> fordi studieemnene ikke henger logisk sammen. 2. Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen <p>C. Innsats. Læringsresultat styrkes med innsats</p> <p>D. Undervisningskvalitet. Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen.</p>	<p>E. Formell myndighet.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kompetansebruk er <i>generelt</i> lav pga liten kjennskap til studiet i markedet 2. Kompetansebruk er større i leder/prosjektlederstillinger enn andre typer <p>F. Kvalifikasjon.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Kompetansebruk styrkes med økt læringsresultat 4. Kompetansebruk styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring <p>G. Uformelt handlingsrom. Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen.</p> <p>H. Praktisk orientering. Kompetansebruken svekkes generelt fordi læringsresultatet mangler tilknytning til praksis.</p>

Tabell 12. Hypoteseoversikt.

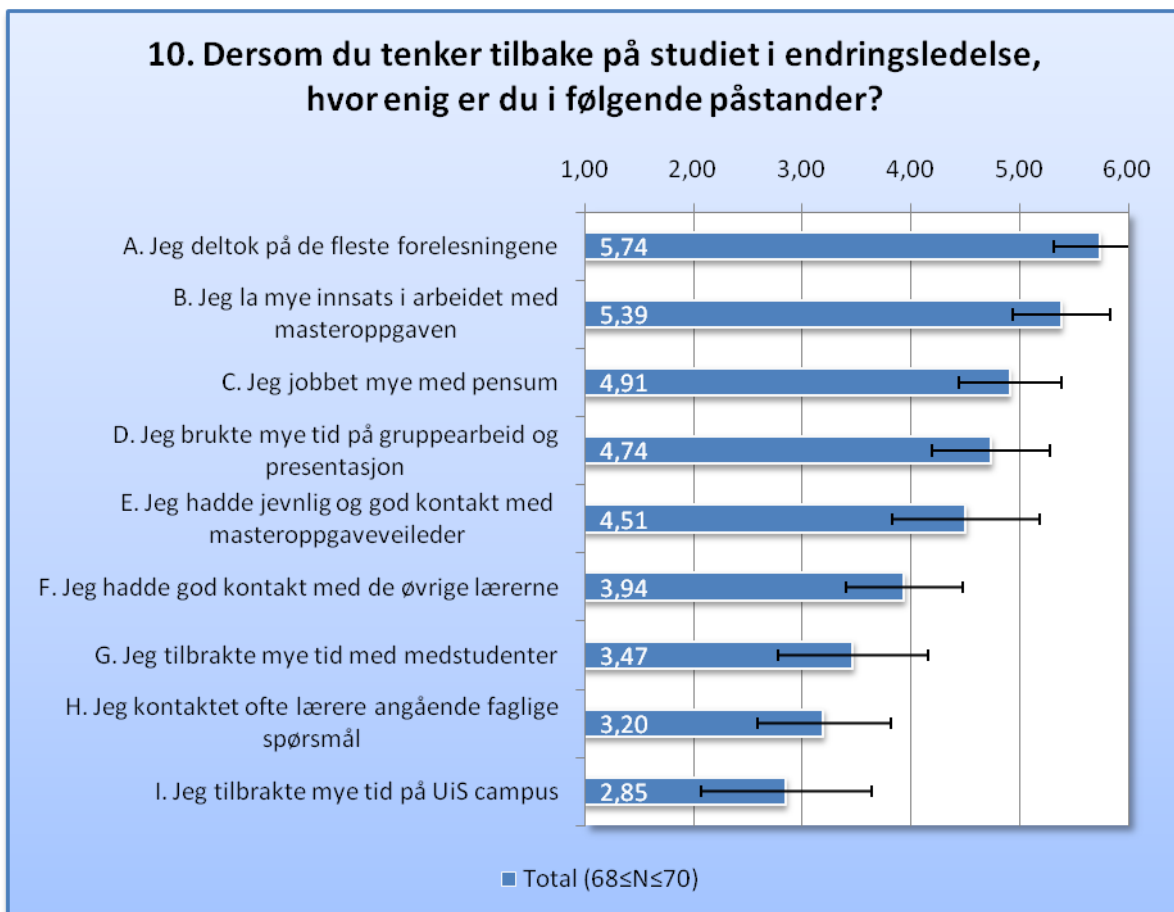
Hypotesene som kan testes på individnivå (de som ikke inneholder ordet ”generelt”) vil testes mot data fra undersøkelsen, som vil støtte eller svekke dem. Kapittelet vil slik deles inn i to deler. Den første delen vil ta utgangspunkt i mulige årsaksfaktorer bak effektivitetsprosessen. Her vil forhold som berører inntakskvalitet, programkvalitet, innsats og undervisningskvalitet

presenteres og analyseres. Deretter kommer del to, som fokuserer på legitimitetsprosessen. Her vil formell myndighet, kvalifikasjon og uformelt handlingsrom tas opp. Hver del vil ende opp i en regresjonsanalyse som undersøker hvilke variable som bidrar til effektivitet eller legitimitet, og dermed vil hypotesene over bidragsytende faktorer støttes eller svekkes.

4.4.1 EFFEKTIVITETSPROSESSEN: FAKTORER

Hos kandidaten er *grad av studieinnsats* i atferdssystemet en sannsynlig årsak til økt effektivitet, og dermed styrket læringsresultat. Dette ligger i hypotese A, "*Læringsresultat styrkes med innsats*".

I spørreskjemaet ble dette fenomenet først og fremst målt i spørsmål 10, gjennom 9 indikatorer. Nedenfor presenteres gjennomsnitt for disse, rangert etter verdi.



Figur 16. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: innsats.

Standardavvik på stolpetopp.

Indikatorene deler seg tydelig inn i en *faglig* og en *sosial* del. Spørsmål A-D har fått det høyeste resultatet, og går på faglig innsats i forhold til forelesninger, pensum og oppgaver.

Spørsmålet ”Jeg deltok på de fleste forelesningene” har det klart beste gjennomsnittet, har en kurtosis på hele 14,4, ved at 87 % har her svart ”Svært enig”. Spørsmål E-I er alle knyttet til kontakt med veileder, lærere, medstudenter og studieplass. Helt dårligst ut kommer tid på UiS Campus (2,9). Her er modus ”Uenig”, og 63 % har brukt uenig-kategorier. Kandidatene oppgir altså at de gjør en mindre sosial innsats enn faglig innsats i løpet av masterstudiet, og at den sosiale innsatsen er konsentrert rundt forelesningene.

Andre indikatorer målte andre aspekter av innsats. Det ble antatt at høy *motivasjon* resulterer i at kandidaten prioriterer å få studiet ferdig på normert tid. Videre ble det antatt at de som måtte flytte til Stavanger for å gjennomføre studiet, viser en større grad av *forpliktelse* i forhold til det å gjennomføre et godt studium, enn de som ikke har måttet flytte. Resultatene viste her at de fleste kandidatene har høy motivasjon gjennom å gjennomføre studiet på normert tid, mens 30 % av ulike grunner måtte ha ekstra tid for å få fullført alle emnene. 9 % viste høy forpliktelse ved å flytte til Stavanger for å gjennomføre studiet.

For å redusere disse ulike innsatsindikatorer til et mindre sett dimensjoner, ble det brukt faktoranalyse. Alle forutsetninger var her oppfylt, bortsett fra kravet om utvalgsstørrelse.

Analysen kom ut med 3 faktorer, og en total forklart varians på 57 %. Obliminrotasjon viste en klar fordeling av indikatorer, så det var ikke nødvendig å bruke Varimax.

FAKTORANALYSE INNSATS			
Sosial innsats (deltakelse i endringsledelsemiljøet) $\alpha = ,765$	1		
Jeg kontaktet ofte lærere angående faglige spørsmål	,796	,086	,130
Jeg tilbrakte mye tid på UiS campus	,751	,021	-,088
Jeg hadde god kontakt med de øvrige lærerne	,694	-,094	-,129
Jeg tilbrakte mye tid med medstudenter	,683	,282	-,224
Brukte du mer enn normert tid på å fullføre studiet?	,487	-,076	,155
Jeg hadde jevnlig og god kontakt med masteroppgaveveileder	,443	-,033	,354
Faglig innsats $\alpha = ,748$		2	
Jeg brukte mye tid på gruppearbeid og presentasjon	,111	,858	,042
Jeg jobbet mye med pensum	,226	,767	,124
Jeg deltok på de fleste forelesningene	-,226	,616	-,053
Forpliktelse i forhold til studiet $\alpha = ,357$ ($II = ,232$)			3
Måtte du flytte til Stavangerområdet for å gjennomføre masterstudiet i endringsledelse?	-,166	-,037	,804
Jeg la mye innsats i arbeidet med masteroppgaven	,217	,388	,648

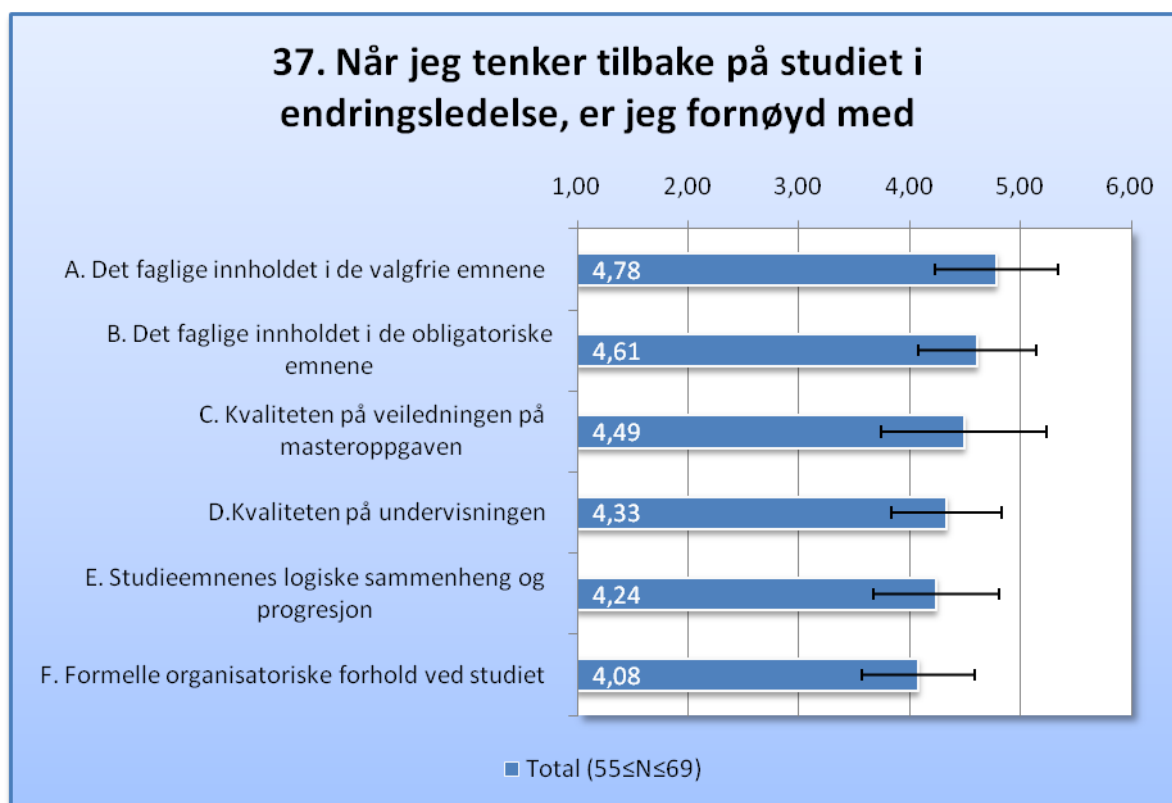
Tabell 13. Faktoranalyse over indikatorer for innsats: faktorer.

$\alpha =$ Cronbachs alfa.

Alle indikatorer knyttet til sosiale delen av innsats kom ut som faktor 1, og fikk dermed

navnet ”*sosial innsats*”. Komponentens Cronbachs alfa var på 0,77. Inter-item-korrelasjonsmatrisen viste enkelte lave korrelasjoner (< 0,3), men alfa økte ikke ved å ta vekk noen indikatorer. Spørsmål som handlet om faget ladet på faktor 2, og ble kalt ”*faglig innsats*”. Den interne konsistensen var på 0,75 og tilfredsstillende, men inter-item-korrelasjonen viste høy korrelasjon (0,66) mellom pensumarbeid og gruppearbeid. Den siste faktoren ble kalt ”*forpliktelse i forhold til studiet*”, siden flytting ladet sterkt på denne komponenten. Her var imidlertid både alfa og inter-item-korrelasjonen lav, så denne skalaen ble vurdert til å ha lav intern konsistens.

I tillegg til kandidatens innsats, har også UiS sin formelle og uformelle struktur en sannsynlig innvirkning på kandidatens læringsresultat. Dette handler om hvorvidt studieprogrammet og undervisningen som UiS tilbyr passer godt nok til målgruppen, altså om programkvalitet og undervisningskvalitet. Her handler det om å teste hypotesene B2 ”*Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen*” og D ”*Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen.*” Kandidaten ble derfor bedt om å vurdere forhold ved programkvalitet og undervisningskvalitet i spørsmål 37, som besto av 6 indikatorer.



Figur 17. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: kandidatens vurdering av studiet.

Standardavvik på stolpetopp.

Kandidatens svar deler seg her i 2 grupper. Det faglige innholdet får høyest skår, mens

forhold knyttet til formell struktur får de laveste gjennomsnittene. Av disse havner de valgfrie emnene øverst med et gjennomsnitt på 4,8, og modus ”Enig”. Formelle organisatoriske forhold ved studiet får lavest skår (4,1), og her benytter 23 % benytter seg av uenig-kategorier.

FAKTORANALYSE STUDIEVURDERING		
Undervisningskvalitet $\alpha = ,862$	1	
Studieemnenes logiske sammenheng og progresjon	,843	,205
Det faglige innholdet i de obligatoriske emnene	,811	-,146
Formelle organisatoriske forhold ved studiet	,741	,170
Kvaliteten på undervisningen	,703	-,117
Det faglige innholdet i de valgfrie emnene	,580	-,306
Veiledningskvalitet		2
Kvaliteten på veiledningen på masteroppgaven	,008	,944

Tabell 14. Faktoranalyse over indikatorer for studievurdering:

$\alpha =$ Cronbachs alfa.

Det ble kjørt faktoranalyse også på disse indikatorene, i et forsøk på å redusere antall dimensjoner. Alle forutsetninger var oppfylt, bortsett fra kravet om utvalgsstørrelse. Faktoranalysen kom ut med 2 faktorer, som til sammen forklarte en varians på 61 %. Lave korrelasjoner ved Obliminrotasjon førte til at tolkningen ble gjort ved hjelp av Varimax.

Det viste seg at de fleste faktorene som går på *både* program- og undervisningskvalitet lader på samme faktor, nemlig faktor 1. Denne fikk derfor navnet ”*Studieprogramkvalitet*”. Undersøkelse av intern konsistens ga denne en Cronbachs alfa på 0,86. Inter-item-korrelasjonsmatrisen viser moderate til høye korrelasjoner i intervallet 0,502 til 0,650. Dette tyder på at indikatorene i stor grad måler det samme.

At den statistiske overprøvingen av modellen ikke resultater i en klar gruppering rundt de teoretiske variablene, innebærer imidlertid likevel ikke at begrepene programkvalitet og undervisningskvalitet har sin berettigelse. Kandidaten møter nemlig primært UiS sin programkvalitet *gjennom* undervisningskvalitet, og dermed kan formelle og uformelle organisatoriske forhold oppleves som *det samme*. Det er altså ikke mulig å teste hypotese B2 og D hver for seg gjennom spørreskjemaet.

For å se hvordan de ulike uavhengige variablene virker inn på læringsresultat, vil de nå settes inn i en regresjonsmodell.

4.4.2 EFFEKTIVITETSPROSESSEN: KAUSAL ANALYSE

I kapittel 4.2.4 kom faktoranalysen for læringsresultat ut med 5 faktorer. Regresjonsanalyse kan imidlertid kun ha én avhengig variabel. Ved å ta utgangspunkt i skillet mellom fagspesifikt og generelt læringsresultat, samt de opprinnelige begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger, ble det valgt ut 3 av 5 faktorer. Dette ble *endringslederkompetanse* (fagspesifikt læringsutbytte i form av kunnskaper og ferdigheter), *endringslederholdning* (fagspesifikt læringsutbytte i form av holdninger) og *generell kompetanse* (generelt læringsutbytte). Variablene som berører metode ble dermed ikke analysert.

Tommelfingerregelen for utvalgsstørrelse i regresjonsanalyse tilsier at det er minst 10 enheter per uavhengig variabel. I utvalget på 71 respondenter vil det derfor kun være mulig å innføre 7. Av gjennomgangen av mulige påvirkningsfaktorer på effektivitetsprosessen, ser en at de potensielle uavhengige variablene kan deles inn i kandidatens innsats og UiS sitt studieopplegg (program- og undervisningskvalitet). I og med at faktoranalysen delte *innsats* i tre samlemål og *studievurdering* i to, er det innenfor rammen på 7 uavhengige variable kun plass til ytterligere to. I modell 1 ble derfor bakgrunnsfaktoren *yrkespraksis* (inntakskvalitet) tatt med, slik at hypotese A kan testes, nemlig ”*Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres*”. I tillegg ble *kjønn* tatt med, da kvinner er overrepresentert både i søkertall (86,4 % i 2009 (Universitetet i Stavanger, 2009)) og utvalg (71 %).

Regresjonsanalysen ble utført sekvensielt i tre trinn, på hver av de tre forskjellige avhengige variable: demografiske variable, deretter studievurdering, og til slutt innsats.

TESTEDE HYPOTESER: LÆRINGSRESULTAT			
	Kausal faktor	Hypotese	Modell
A	Inntakskvalitet	<i>Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres</i>	1
B2	Programkvalitet	<i>Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen</i>	2
D	Undervisningskvalitet	<i>Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen</i>	
C	Innsats	<i>Læringsresultat styrkes med innsats</i>	3

Tabell 15. Testede hypoteser: læringsresultat.

B2 og D testes under ett.

Den første regresjonsanalysen har *endringslederkompetanse* som avhengig variabel. Her var alle forutsetninger for regresjonsanalysen tilfredsstillt, bortsett fra kravet om homoskedasitet. Av tre modeller er modell 2 den eneste som i seg selv er signifikant. Det eneste signifikante og unike bidraget til varians i *læringsresultatet*, kommer her fra variabelen *studieprogramkvalitet*. Adjusted R^2 viser imidlertid at forklart varians i modellen er liten (11 %), noe som også vises i korrelasjonskoeffisienten til studieprogramkvalitet. *Læringsresultatet* øker kun med 0,27 når studieprogramkvalitet øker med 1.

I den andre regresjonsanalysen undersøkes generell kompetanse. Også denne møter alle forutsetninger bortsett fra kravet om homoskedasitet. Modell 2 og 3 er her signifikante. Modell 2 viser et signifikant, unikt bidrag fra *studieprogramkvalitet* på den avhengige variabelen læringsresultat. Modell 3 viser seg å være signifikant bedre enn modell 2, og viderefører bidraget fra *studieprogramkvalitet* samtidig som den legger til *forpliktelse* som ny, signifikant påvirkningsvariabel. Korrelasjonskoeffisientene er på henholdsvis 0,51 og 0,58, og Adjusted R² viser en forklart varians i *læringsresultat* på 37 %.

REGRESJONSANALYSE: LÆRINGSRESULTAT													
N	Modell	Endringslederkompetanse				Generell kompetanse				Endringslederholdning			
	Variabel	R ²	Ad. R ²	SFC	Sig.	R ²	Ad. R ²	SFC	Sig.	R ²	Ad. R ²	SFC	Sig.
1	Sum/ANOVA	,021	-,008	,493	,493	,006	-,025	,836	,836	,026	-,005	,437	,437
	<i>Coeffisients</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	4,603		10,954	,000	4,767		8,290	,000	5,262		11,491	,000
I	Yrkespraksis	,087	,132	1,079	,285	,049	,055	,441	,661	-,092	-,131	-1,040	,303
	Kjønn	,059	,047	,383	,703	-,096	-,057	-,455	,651	,156	,114	,909	,367
2	Sum/ANOVA	,166	,114	,006	,019	,238	,190	,002	,002	,091	,031	,122	,206
	<i>Coeffisients</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	3,462		6,424	,000	2,911		4,175	,000	4,648		7,453	,000
I	Yrkespraksis	,098	,149	1,289	,202	,062	,070	,626	,534	-,098	-,139	-1,117	,268
	Kjønn	-,018	-,014	-,124	,902	-,224	-,132	-1,176	,244	,123	,090	,720	,474
L	Studieprg.kval	,267	,377	3,219	,002	,464	,488	4,323	,000	,198	,254	2,043	,045
L	Veil. Kvalitet	,013	,035	,297	,768	-,001	-,002	-,017	,986	-,038	-,091	-,730	,468
3	Sum/ANOVA	,192	,099	,581	,060	,450	,386	,000	,000	,259	,170	,007	,011
	<i>Coeffisients</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	2,859		3,987	,000	1,036		1,293	,201	2,572		3,165	,002
I	Yrkespraksis	,118	,180	1,508	,137	,092	,104	1,045	,300	-,060	-,086	-,734	,466
	Kjønn	-,017	-,013	-,108	,915	,023	,013	,129	,898	,155	,113	,941	,351
L	Studieprg.kval	,238	,336	2,641	,010	,507	,533	5,042	,000	,146	,188	1,541	,129
L	Veil. Kvalitet	,001	,003	,022	,982	-,110	-,204	-1,841	,071	-,062	-,148	-1,168	,248
K	Sosial innsats	,065	,095	,683	,497	,193	,208	1,790	,079	,103	,132	1,014	,315
K	Faglig innsats	,076	,103	,720	,474	-,187	-,189	-1,582	,119	,227	,249	1,841	,071
K	Forpliktelse	,025	,027	,202	,840	,577	,457	4,093	,000	,196	,186	1,411	,164

Tabell 16. Regresjonsanalyse for læringsresultat.

Ad. R² = Adjusted R², SFC = Sig. F Change.

I regresjonsanalysen for endringslederholdning er alle forutsetninger oppfylt, bortsett fra kravet til homoskedasitet og linearitet. Her viser kun modell 3 signifikans, men her er det ingen variable med et signifikant, unikt bidrag. Endringslederholdning blir dermed stående uten forklaringsvariable.

For alle avhengige variable svekker funnet hypotese A. *Arbeidserfaring* ser ikke ut til å virke inn på læringsresultatet. Dette tyder på at studiet har klart å tilpasse seg de mange endringene som har skjedd i forhold til opptakskrav underveis i studiets historie.

I forhold til *endringslederkompetanse*, styrkes hypotese B2/D, mens C svekkes. En positiv vurdering av studieprogramkvalitet gir godt læringsresultat, mens en negativ vurdering gir et dårlig læringsresultat, uavhengig av studentenes egeninnsats. Det kan imidlertid stilles

spørsmålstegn ved dette funnets *interne validitet*. Dette skyldes at undersøkelsen måler forholdene på ett tidspunkt, og i ettertid. I stedet for at høy program- og undervisningskvalitet har gitt et godt læringsresultat, kan kandidater som har fått et godt læringsresultat, ha vurdert program- og undervisningskvaliteten høyt.

Når det gjelder *generell kompetanse*, er både program/undervisningskvalitet og innsats bidragsytende faktorer. Her støttes hypotese B2/D og C. Innsatsvariabelen *forpliktelse* trer frem som den viktigste bidragsyteren. Dette kan forklares med at *innsats på masteroppgaven* er en av indikatorene på dette samlemålet, og at masteroppgaven er en av de antatt største kildene til et godt generelt læringsresultat.

En analyse av effektivitetsprosessen viser altså at programkvalitet, undervisningskvalitet og innsats er viktige forklarende variable. Legitimitetsprosessen har imidlertid helt andre mekanismer.

4.4.3 LEGITIMITETSPROSESSEN: FAKTORER

Hvorvidt læringsresultatet som formidles i masterstudiet i endringsledelse har yrkesrelevans, er avhengig av 3 viktige faktorer. Noen av disse er allerede berørt i ulike kapitler av undersøkelsen.

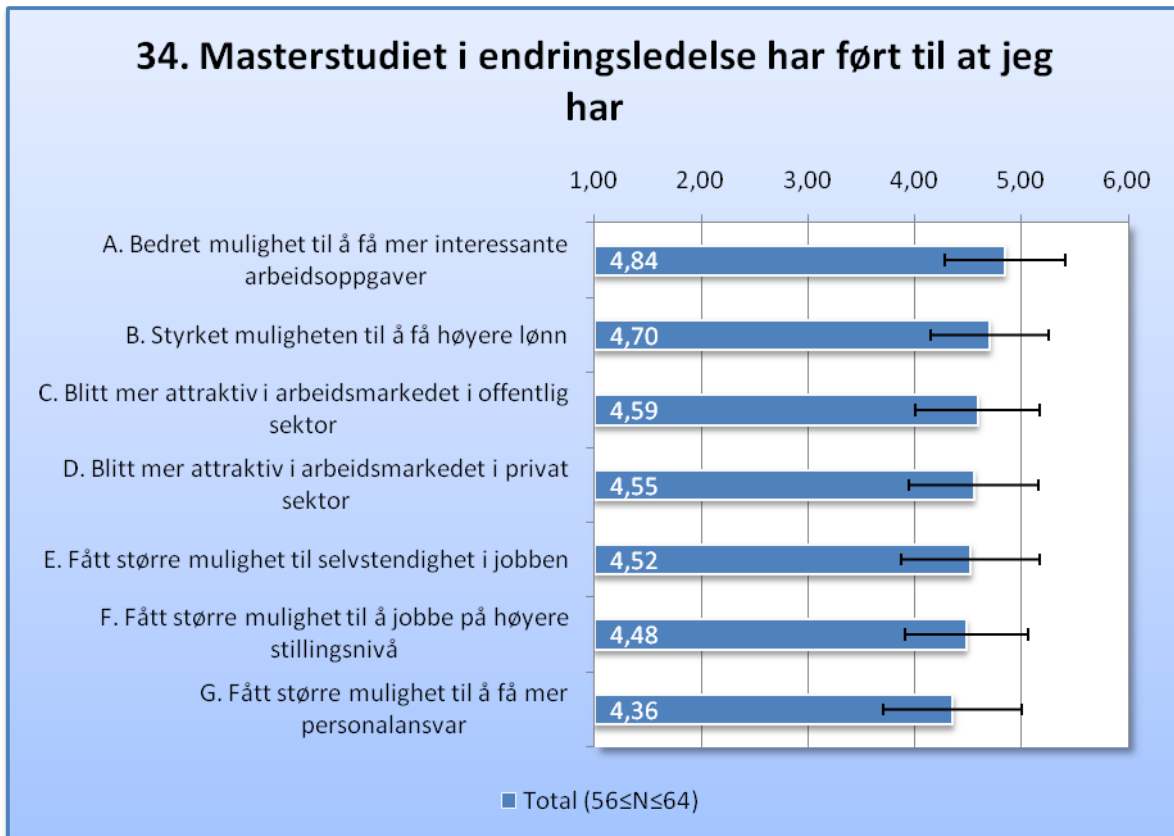
Den første faktoren handler om kandidatens formelle kvalifikasjoner, altså kriteriene han eller hun trer inn i arbeidsgivers transaksjonssystem med. Her må tre viktige forhold inkluderes: nivået på læringsresultatet fra endringsledelse, tidligere utdanning, tidligere arbeidserfaring.

Den andre faktoren handler om hvilken stilling kandidaten har hos arbeidsgiver, altså den formelle myndigheten han eller hun har i forhold til å utøve sin kompetanse.

Den tredje faktoren handler om hvordan kandidaten benytter det uformelle handlingsrommet han eller hun har. Dette ligger i hypotese G, ”*Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen*”. I spørreskjemaet ble spørsmålet om selvstendighet lagt under et generelt spørsmål om endrede muligheter på arbeidsmarkedet. Dette ble lagt til spørsmål 34, som besto av 7 indikatorer.

Indikatoren for selvstendighet kom ut med et gjennomsnitt på 4,5 og et standardavvik på 1,3. I og med at det tidligere er hypotetisert en nær sammenheng mellom kandidatens fagutøvelse,

identitet, kultur og image, var det nærliggende å hente fram også andre indikatorer på attraktivitet i markedet for å lage et samlemaal for *uformelt handlingsrom*. Alle spørsmål som berørte *image* ble derfor tatt med i en faktoranalyse.



Figur 18. Gjennomsnitt fra enkeltspørsmål: endrede muligheter på arbeidsmarkedet.

Standardavvik på stolpetopp

Denne analysen oppfylte alle statistiske forutsetninger, bortsett fra kravet om utvalgsstørrelse. Analysen kom ut med 4 faktorer som hadde en egenverdi over 1, med en total forklart varians på 89 %. Faktoranalysen ble først kjørt med Obliminrotasjon for å se om det var korrelasjoner tilstede mellom faktorer. Da det her ble funnet flere korrelasjoner over 0,3, ble det ikke byttet til Varimax.

Den interessante faktoren i denne sammenhengen er faktor 4, altså ”Utdanningens åpning av uformelt handlingrom”. Undersøkelse av intern konsistens ga en Cronbachs alfa på 0,83. Inter-item-korrelasjonen viser korrelasjoner i intervallet 0,47 til 0,84, der den største korrelasjonen er mellom ”*selvstendighet i jobben*” og ”*mer interessante arbeidsoppgaver*”. Disse spørsmålene måler altså samme underliggende dimensjon.

Disse faktorene antas altså å ha en kausal effekt på graden av bruk endringslederkompetanse.

For å være sikre på dette, må en kjøre en regresjonsanalyse.

FAKTORANALYSE ATTRAKTIVITET				
Utdanningens attraktivitet i forhold til tilsetning i lederstillinger ($\alpha = ,911$)	1			
Fått større mulighet til å få mer personalansvar	,905	,023	-,230	,179
Fått større mulighet til å jobbe på høyere stillingsnivå	,877	,148	-,015	,237
Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i privat sektor	,684	,166	,252	,187
Utdanningens attraktivitet i forhold til annen utdanning ($\alpha = ,942$, valid N = 28)	2			
[...] mer attraktiv [...] enn [...] Masterutdanninger fra andre høyskoler/universiteter	,113	,972	,093	-,072
[...] mer attraktiv [...] enn [...] Masterutdanninger fra UiS	,193	,882	,061	-,173
Kompetansens attraktivitet på arbeidsplassen ($\alpha = ,793$)		3		
Jobbinnholdet i denne stillingen etter nivået på utdanningen i endringsledelse	,135	,072	,935	-,021
Ledelsen er interessert i å anvende min kompetanse	-,129	,158	,852	,227
<i>Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til Masterutdanningen</i>	<i>øker α fra ,555 til ,793</i>			
Utdanningens åpning av uformelt handlingsrom ($\alpha = ,897$)				4
Fått større mulighet til selvstendighet i jobben	,139	-,127	,041	,879
Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i offentlig sektor	-,026	,105	,228	,877
Bedret mulighet til å få mer interessante arbeidsoppgaver	,136	-,263	,011	,859
Uplassert/fjernet				
Ledelsen kjenner til min kompetanse [<i>slettet for å øke α til faktor 1</i>]	,854	-,024	,244	-,169
Var utdanning på masternivå et formelt krav for tilsetning i stillingen din?	,439	-,642	,322	-,166
Arbeidsgiveren min hadde god kjennskap til studiet [...] når jeg søkte stillingen	,079	-,402	,795	,038
Styrket muligheten til å få høyere lønn	,578	-,035	-,059	,601

Tabell 17. Faktoranalyse: attraktivitet

$\alpha =$ Cronbachs alfa

4.4.4 LEGITIMITETSPROSESSEN: KAUSAL ANALYSE

I og med at regresjonsanalysen fokuserer på *faglig* relevans, vil den komponenten fra faktoranalysen av yrkesrelevans som berører selve *faget* endringsledelse anvendes som avhengig variabel. Dette er *endringslederkompetanse anvendt med endringslederholdning*. I gjennomgangen av mulige påvirkningsvariable, ble det fokusert på *tidligere utdanning og erfaring, faktisk læringsresultat* fra endringslederstudiet, *formell stilling*, og *”utdanningens åpning av uformelt handlingsrom”*. Regresjonsanalysen vil også her gjøres sekvensielt, med et maksimalt antall uavhengige variable på 7.

Første modell vil inkludere *tidligere kvalifikasjoner*, i form av arbeidserfaring og tidligere utdanning. I stedet for å bruke den demografiske variabelen yrkespraksisens *lengde*, slik som under regresjonsanalysen av læringsresultat, vil det her fokuseres på yrkespraksisens *relevans*.

Dette innebærer at indikatorene ”Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til arbeidserfaringen din før studiet i endringsledelse”, og ”Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til utdanningen din før studiet i endringsledelse” vil inkluderes. Presentasjon av resultater for disse spørsmålene er gjennomgått i kapittel 4.3.2.

I andre modell legges den *nyervervede kvalifikasjonen* inn, nemlig læringsresultatet fra masterstudiet i endringsledelse. I og med at det er fagets *yrkesrelevans* som det spørres om her, vil generell kompetanse og metodisk kompetanse utelates. Dette gjør at kun endringslederkompetanse og endringslederholdning står igjen.

Deretter legges formell myndighet inn i tredje modell. Den *formelle stillingen* som kandidaten besitter, vil man kunne anta at setter rammer for hvilken grad den latente kompetansen faktisk kan brukes. I spørreundersøkelsen måles imidlertid denne på nominalt nivå, noe som gjør det nødvendig å innføre dummyvariable i regresjonsligningen. Begrensningen på 7 variable medfører da at kun noen få av disse vil kunne inkluderes i regresjonsanalysen. Valget falt her på toppledernivå og konsulentnivå (prosjektleder), og ”lavere enn konsulentnivå” ble brukt som referansekategori. Det bemerkes samtidig, som tidligere nevnt, at dette spørsmålet har lav validitet, i og med at konsulenter også kan tenkes å ha krysset av for ”annet”.

Fjerde modell legger til den syvende uavhengige variabelen, nemlig ”*utdanningens åpning av uformelt handlingsrom*” Til sammen gjør dette at følgende hypoteser testes:

TESTEDE HYPOTESER: YRKESRELEVANS			
	Kausal faktor	Hypotese	Modell
F2	Kvalifikasjon	Kompetansebruk styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring	1
F1	Kvalifikasjon	Kompetansebruk styrkes med økt læringsresultat	2
E2	Formell myndighet	Kompetansebruk er større i leder/prosjektlederstillinger i enn andre typer stillinger	3
G	Uformelt handlingsrom	Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen	4

Tabell 18. Testede hypoteser: yrkesrelevans.

Regresjonsanalysen oppfyller alle forutsetninger, bortsett fra kravet om homoskedasitet. Modell 1 inkluderer, som tidligere nevnt, kandidatens historie i form av *tidligere arbeidserfaring og utdanning*. Konstanten er relativt høy (3,98), noe som tilsier at dersom ikke historien legges til, vil kandidatene være ”Noe enig” i at stillingen er relevant i forhold til den faglige kompetansen. Imidlertid er det kun sammenhengen med *tidligere arbeidserfaring* som er signifikant på 0,05-nivå, og som man derfor kan konkludere med at gir et eget, unikt bidrag. B-verdien tilsier her at en økning på 1 i skår på tidligere arbeidserfaring vil øke yrkesrelevansen med 0,31. Adjusted R Square forteller oss at modell 1 forklarer 9,0 % av variasjonen i yrkesrelevans, og en F-test sier at modellen er signifikant på 0,05-nivå.

I modell 2 føyes kandidatens læringsutbytte i form av *endringslederkompetanse* og *endringslederholdning* til. En ser her hvor mye disse variablene bidrar til yrkesrelevans når de historiske indikatorene holdes konstant. Selve konstanten synker her kraftig fra 3,98 til 1,54, noe som antyder at indikatorene som er lagt til øker forklaringskraften betydelig. Dette sees også i Adjusted R², som forteller oss at modell 2 har forklarer 24,6 % av variansen i yrkesrelevans. Det unike bidraget fra tidligere arbeidserfaring synker noe, og nå er ingen av de historiske variablene signifikante lenger. Læringsutbyttet endringslederkompetanse seiler opp som den viktigste påvirkningsvariabelen i forhold til yrkesrelevans. Ser vi på B-verdien vil yrkesrelevansen øke med 0,9 når endringslederkompetansen øker med 1. Modellen totalt er i seg selv signifikant på 0,001-nivå, og er signifikant bedre enn modell 1 på 0,05-nivå.

REGRESJONSANALYSE YRKESRELEVANS		R ²	Adj. R ²	F	Sig. F C	Sig.
1	ANOVA/Summary	,122	,090	3,812	,028	,028
	<i>Coefficients</i>	<i>B</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	3,979	,543		7,334	,000
	Tidl. Arbeidserfaring	,306	,116	,438	2,636	,011
	Tidl. Utdanning	-,158	,145	-,180	-1,085	,283
2	ANOVA/Summary	,299	,246	5,658	,003	,001
	<i>Coefficients</i>	<i>B</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	1,537	1,319		1,165	,249
	Tidl. Arbeidserfaring	,201	,110	,287	1,831	,073
	Tidl. Utdanning	-,218	,135	-,249	-1,616	,112
	Endringslederkompetanse	,911	,250	,484	3,641	,001
Endringslederholdning	-,284	,202	-,170	-1,405	,166	
3	ANOVA/Summary	,336	,258	4,295	,256	,001
	<i>Coefficients</i>	<i>B</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	1,127	1,376		,819	,416
	Tidl. Arbeidserfaring	,164	,112	,235	1,466	,149
	Tidl. Utdanning	-,154	,139	-,176	-1,103	,275
	Endringslederkompetanse	,872	,254	,463	3,427	,001
	Endringslederholdning	-,228	,203	-,137	-1,122	,267
	Konsulentstilling	,426	,290	,184	1,470	,148
Topplerstilling	,458	,393	,147	1,166	,249	
4	ANOVA/Summary	,493	,422	6,954	,000	,000
	<i>Coefficients</i>	<i>B</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
	(Constant)	,226	1,235		,183	,856
	Tidl. Arbeidserfaring	,249	,101	,356	2,464	,017
	Tidl. Utdanning	-,195	,123	-,222	-1,577	,121
	Endringslederkompetanse	,612	,234	,325	2,618	,012
	Endringslederholdning	-,232	,179	-,139	-1,293	,202
	Konsulentstilling	,244	,260	,105	,939	,352
	Topplerstilling	,450	,346	,145	1,298	,200
Utdanningens åpning av uformelt handlingsrom	,452	,115	,425	3,944	,000	

Tabell 19. Regresjonsanalyse for yrkesrelevans.

Adj. R² = Adjusted R², Sig. FC = Sig. F Change.

I modell 3 inkluderes kandidatens *formelle stilling*. Konstanten reduseres også her noe, men den totale forklaringskraften øker bare minimalt til 25,8 %. Så selv om modellen i seg selv er signifikant på 0,001-nivå, så viser Sig. F Change at modellen ikke er signifikant bedre enn

modell 2. Heller ikke noen av de tidligere indikatorene viser noen større endring i denne modellen, og de nye som er lagt til viser ikke et signifikant eget bidrag.

I modell 4 legges uformelt handlingsrom til. Nok en gang synker konstanten betydelig, til 0,23. Dette innebærer at kandidaten vil ha en yrkesrelevans på 0,23 dersom ingen andre forklaringsvariable legges til. Forklaringskraften øker derfor til 42,2 %, og modellen totalt er signifikant på 0,001-nivå, og modellen er også signifikant bedre enn modell 3 på 0,001-nivå. Her er det 3 indikatorer som kommer ut med et signifikant, unikt bidrag til variansen i yrkesrelevans. Det er tidligere arbeidserfaring ($\beta = 0,36$) og endringslederkompetanse ($\beta = 0,33$) med en signifikans på 0,05-nivå, og den nye variabelen ”*utdanningens åpning av uformelt handlingsrom*” ($\beta = 0,43$) med en signifikans på 0,001-nivå.

Regresjonsanalysen støtter altså hypotesene rundt kvalifikasjon, altså at tidligere arbeidserfaring (hypotese F2) og læringsresultat på endringsledelsesstudiet (hypotese F1) virker inn på graden av brukt endringslederkompetanse. Men videre så øker brukt kompetanse *ikke* med stillingsnivå og stillingstype, mens den *øker* med grad av selvstendighet i stillingen. Dermed svekkes hypotesene rundt formell myndighet (hypotese E2) og uformelt handlingsrom (hypotese G).

4.4.5 OPPSUMMERING: FORSKNINGSSPØRSMÅL 3

Av faktorer som bidrar til et økt læringsresultat for *endringslederkompetanse*, så ser studieprogrammets og undervisningens tilpasning til studentgruppens behov ut til å være den viktigste. Yrkesrelevansen ser på sin side ut til å øke med størrelsen på læringsresultatet fra masterstudiet i endringsledelse, samt tidligere arbeidserfarings relevans i nåværende jobb. Status for hypotesetestingen er altså slik:

TESTEDE HYPOTESER: LÆRINGSRESULTAT			
	Kausal faktor	Hypotese	Status
A	Inntakskvalitet	Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres	Svekket
B2	Programkvalitet	Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet er tilpasset studentgruppen	Styrket
D	Undervisningskvalitet	Læringsresultatet styrkes når undervisningen er tilpasset studentgruppen	
C	Innsats	Læringsresultat styrkes med innsats	Svekket
TESTEDE HYPOTESER: YRKESRELEVANS			
	Kausal faktor	Hypotese	Modell
F2	Kvalifikasjon	Kompetansebruk styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring	Styrket
F1	Kvalifikasjon	Kompetansebruk styrkes med økt læringsresultat	Styrket
E2	Formell myndighet	Kompetansebruk er større i leder/prosjektlederstillinger i enn andre typer	Svekket
G	Uformelt handlingsrom	Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen	Svekket

Tabell 20. Status for hypoteser etter forskningsspørsmål 3

4.5 FORSKNINGSSPØRSMÅL 4

Forskningsspørsmål 4 har følgende ordlyd: ”*Hvordan kan masterstudiet i endringsledelse endres slik at endringslederkompetansen kandidatene besitter i større grad brukes i yrkesutøvelsen?*”. Dette er altså et hvordan-spørsmål, og tar sikte på å *skape endring*. Dette gjøres ved å bruke en delt deduktiv og abduktiv forskningsstrategi. Den deduktive tar i bruk hypotesene som ble utledet i teorikapittelet, samt de empiriske testene av deres bidrag i effektivitets- og legitimitetsprosessene. For å supplere forskerens perspektiv med et aktørbidrag, innføres det imidlertid et kvalitativt element i undersøkelsen. Dette innebærer å bruke en abduktiv forskningsstrategi, der kandidatenes egne skriftlige utsagn om studiet vurderes i forhold til meningsinnhold.

Kapittelet vil deles i to. I første del presenteres resultatene fra de åpne spørsmålene i spørreskjemaet, og samt rubrikken der kandidatene kunne skrive egne kommentarer. Spørsmålene handlet om hvordan studiets attraktivitet kunne bedres, og hva som er utdanningens styrker og svakheter. Dette vil lede over i et nytt kapittel, der resultatene fra forskningsspørsmål 1, 2 og 3 drøftes opp mot svarene på de åpne spørsmålene, og der det settes opp konkrete endringsforslag til studiet.

4.5.1 RESULTATER FRA ÅPNE SPØRSMÅL

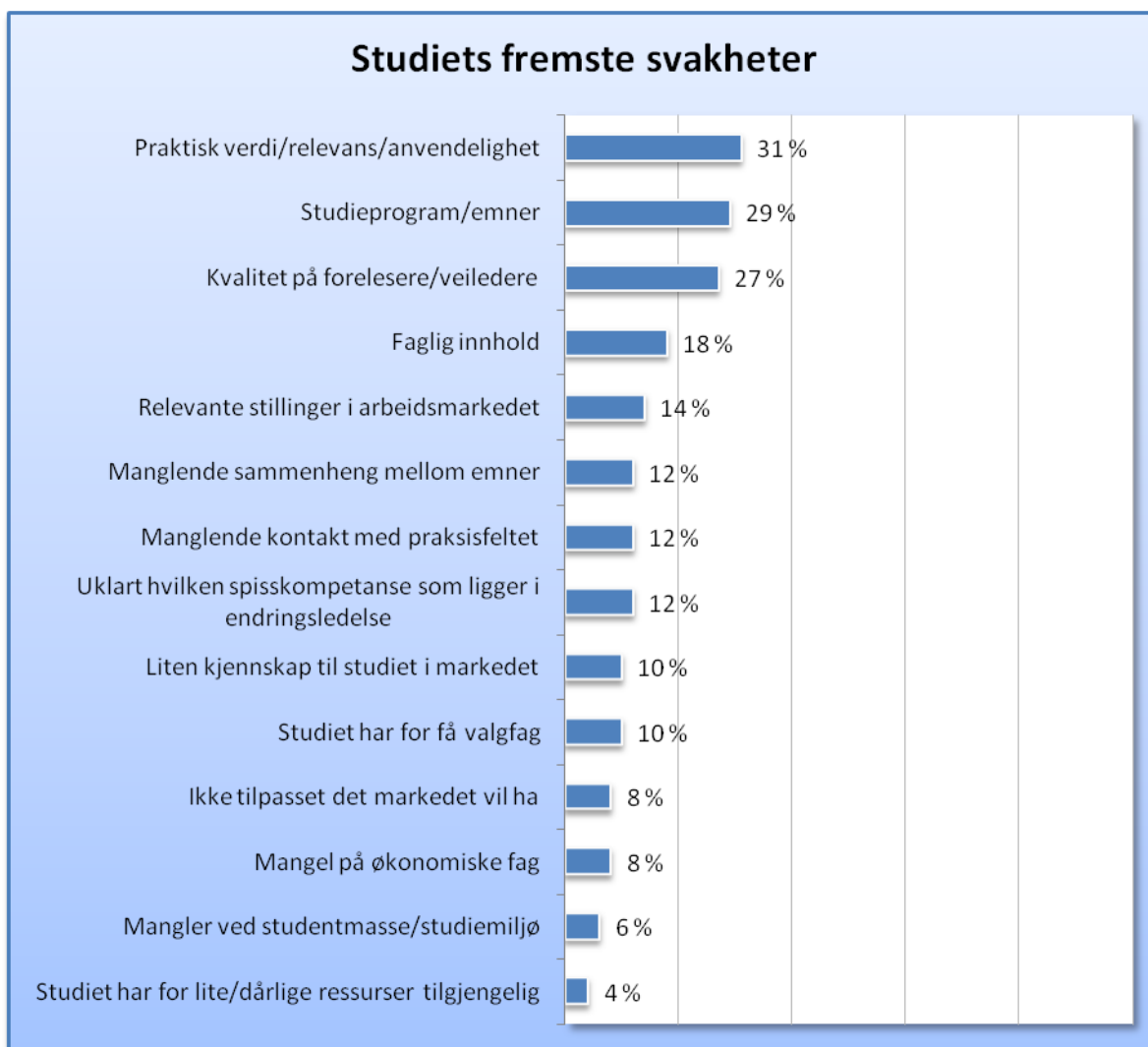
I spørsmål 36 ble kandidatene spurt om hva henholdsvis UiS og studentene kunne gjøre for at studiet skulle kunne bli mer attraktivt på arbeidsmarkedet. Dette var et åpent spørsmål, så setningene kandidatene skrev, ble analysert, kategorisert og kodet (se vedlegg 11).

Kategoriene som fikk flest skårer, gikk igjen under både *UiS* og *studentene*. Det viktigste elementene var her å bedre markedsføringen av studiet, og å øke nettverksbyggingen i forhold til arbeidsgivere og studenter.

Kandidatene mente at UiS, kunne øke attraktiviteten til studiet ved å endre deler av studieprogrammet (24 %), knytte undervisningen mer mot praktiske problemstillinger (22 %), og endre deler av det faglige innholdet (20 %). Endringen av *studieprogrammet* går primært på å sette et absolutt krav om at studiet skal være erfaringsbasert, og at emnene bør samkjøres til å være mer helhetlig. Økt *praktisk tilnærming* handler om å relatere teorien mer til

praktiske oppgaver og problemstillinger, og å tilby flere metodiske verktøy som kan benyttes i yrkeslivet. Ønsker om endringen av *det faglige innholdet* var svært differensiert, som prosjektledelse og HMS. Alle de tre kategoriene kan oppsummeres imidlertid oppsummeres under to ord: et mer *praktisk* orientert studium, med et mer *samkjørt* innhold.

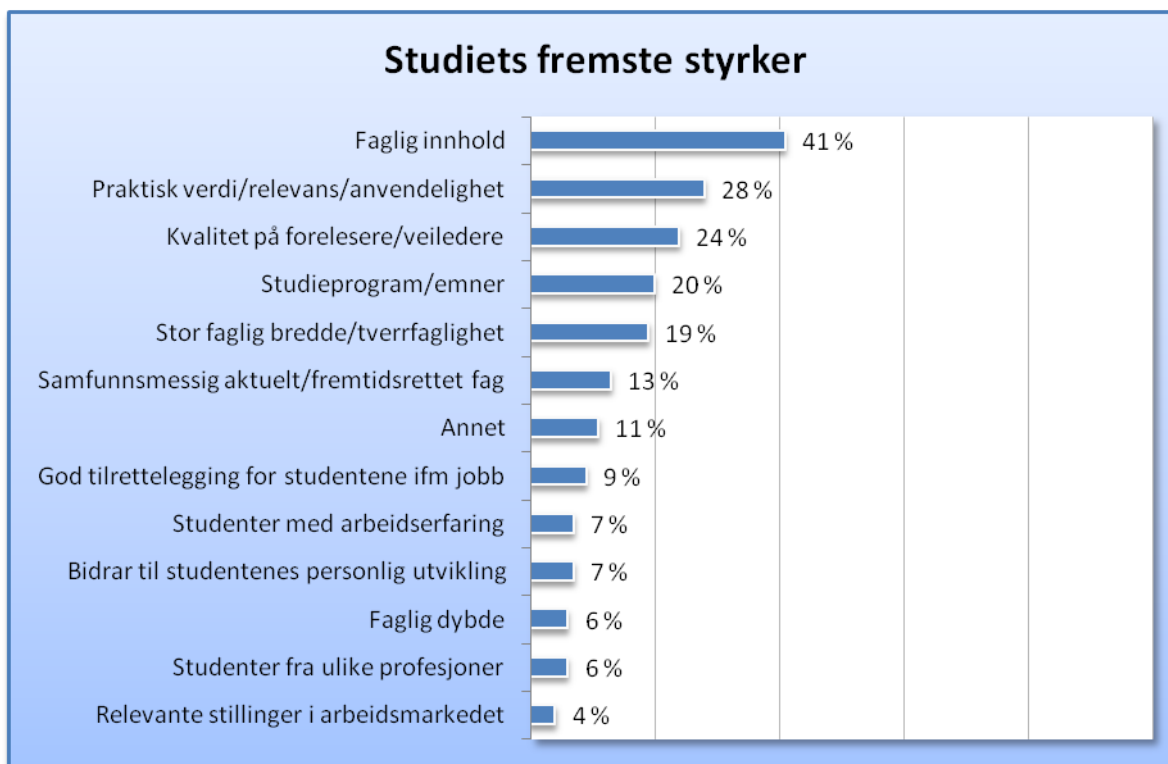
Når det gjelder studentene, mente kandidatene at disse kunne øke studiets attraktivitet gjennom å jobbe godt under studiet (12 %), stille krav til studiets faglige innhold (12 %), og bruke kompetansen aktivt og selvsikkert i arbeidslivet (9 %). Bak alle disse tre kategoriene ligger det utsagn som kan tolkes som et ønske om at kandidatene i endringsledelse har en *solid faglig forankring* når de går ut i arbeidslivet, og at en har et *faglig selvbilde der kompetansen en besitter er verdifull og ettertraktet*.



Figur 19. Frekvenser fra åpent spørsmål: studiets fremste svakheter

I det andre åpne spørsmålet i undersøkelsen, spørsmål 39, ble kandidatene bedt om å nevnte de 3 største styrkene og svakhetene ved studiet. På samme måte som for spørsmål 36, ble

setningene ble her analysert, kategorisert og kodet. Det viste seg imidlertid å være stor uenighet blant kandidatene rundt utdanningens fordeler og ulemper. De 4 øverste kategoriene på styrker var nemlig *identiske* med de 4 øverste kategorier på svakheter. Dette var *faglig innhold, praktisk verdi, kvalitet på forelesere/veiledere og studieprogram/emner*.



Figur 20. Frekvenser fra åpent spørsmål: studiets fremste styrker.

Av kategorier med en frekvens på over 5 som kun er nevnt som styrker, er *faglig bredde* (19 %), *aktuelt fag* (13 %), og *god tilrettelegging for studentene i forbindelse med jobb* (9 %). Faglig bredde kom ut som beste kunnskapsdimensjon både under læringsresultat og yrkesrelevans, så det er ikke overraskende at den er nevnt som en styrke. Og da endring et begrep som er ”i tiden” i det globaliserte samfunn, bør *endringsledelse* i høy grad være aktuelt. At tilretteleggingen for studenter i forbindelse med jobb er god, vises klart i at endringslederidentiteten for deltidsstudenter overraskende nok er signifikant høyere enn for heltidsstudenter.

De kategoriene som har et svarantall over 5 som kun er nevnt som svakheter, er *manglende sammenheng mellom emner* (12 %), *manglende kontakt med praksisfeltet* (12 %), *uklart hvilken spisskompetanse som ligger i endringsledelse* (12 %), *liten kjennskap til studiet i markedet* (10 %), og *at studiet har for få valgfag* (10 %). Mange av disse svakheterne ble nevnt allerede i teorikapittelet, og er således grunnlaget for en rekke hypoteser. Det blir derfor

nødvendig å ta en nærmere titt på disse.

4.5.2 DRØFTING AV RESULTATER: ENDRINGSSTRATEGIER

Ved å koble resultatene fra de åpne spørsmålene til de eksisterende hypotesene, blir det mulig å sette opp forslag til endringsstrategier.

I teorikapittelet ble det nevnt at ulike delsystemer i den konseptuelle modellen for endringsledelse krever ulike endringsstrategier. *Effektivitetsprosessen* påvirkes i denne forbindelse av programkvalitet og inntakskvalitet i transformasjonssystemet, samt innsats og undervisningskvalitet i atferdssystemet. For å foreta endringer i transformasjonssystemet kreves det *teknisk-rasjonelle endringsstrategier*, altså endringer i formell struktur og teknologi. Endringer i atferdssystemet krever derimot at en forsøker å endre beslutningsgrunnlaget til aktørene, gjennom *humanistiske og kulturelle endringsstrategier*. *Legitimitetsprosessen* derimot, ble antatt påvirket av formell myndighet og kvalifikasjon, samt uformelt handlingrom og praktisk orientering. Endring i disse dimensjonene krever at UiS forhandler nærmere med sine koalisjonspartnere, i form av *politiske endringsstrategier*.

Hypotese A, ”*Læringsresultatet styrkes når lengden på arbeidserfaringen reduseres*”, ble svekket fordi regresjonsanalysen i forskningsspørsmål 3 viste at yrkeserfaring ikke virket inn på læringsresultatet. Presentasjonen av yrkesrelevans i forskningsspørsmål 2 viste derimot at de fleste indikatorer var positivt korrelert med arbeidspraksis. I tillegg kom det frem i flere enkeltutsagn i forskningsspørsmål 4 at det var ønskelig med medstudenter som hadde mer arbeidserfaring. Det kan derfor være verdt å se på muligheten for å sette arbeidserfaring som formelt opptakskriterium.

Hypotese B2 og D om henholdsvis program- og undervisningskvalitet kan nå slås sammen til ”*Læringsresultatet styrkes når det faglige innholdet/undervisningen er tilpasset studentgruppen*”. Denne hypotesen ble styrket i forskningsspørsmål 3 ved at økt vurdert studieprogramkvalitet ga økt læringsresultat. At studiets fire fremste svakheter også vurderes som studiets fire fremste styrker i forskningsspørsmål 4, kan på samme måte tas til inntekt for at vurderingen av studieprogrammet vil variere med forutsetningene en trer inn i studiet med. Dette er ytterligere et argument for å strupe inn opptakskriteriene til utdanningen. Det kan imidlertid argumenteres for at studieprogrammet i seg selv tilbyr et solid faglig innhold, da læringsresultatet for endringslederholdning og endringslederkompetanse er de høyeste fra

forskningsspørsmål 1. Men selv om faget i seg selv er spennende og engasjerende nok til at individet tilegner seg det og dets verdier, betyr ikke det at studieprogrammet henger sammen som en helhet. Hypotese B1, ”*Læringsresultatet svekkes generelt fordi studieemnene ikke henger logisk sammen*”, er nemlig styrket. I forskningsspørsmål 3 viste vurderingen av studieprogrammet at studieemnenes indre sammenheng skåret dårlig. Og i forskningsspørsmål 4 har kandidatene oppgitt manglende sammenheng mellom emner og uklar spisskompetanse som en svakhet. Når studieplanene skal endres i forbindelse med tilpasning til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, bør en altså samtidig gå igjennom de formelle emneplanene og sørge for at de har en rød tråd.

Hypotese C, ”*Læringsresultat styrkes med innsats*”, ble imidlertid svekket i regresjonsanalysen for læringsresultat, da den ikke virket inn på læringsutbyttet for *endringslederkompetanse*. Gjennomgangen av enkeltindikatorer viste også at den *faglige innsatsen* var generelt høy. Det vil derfor ikke være behov for å iverksette endringsstrategier rettet mot atferdssystemet i forhold til dette.

Hypotese G, ”*Kompetansebruk styrkes ikke med økt selvstendighet i stillingen*”, ble formulert med utgangspunkt i at endringsledelseidentiteten var lav. Dette viste seg i klart i gjennomgangen av forskningsspørsmål 1, der fagidentitet fikk klare dårlig resultat innen holdninger. Denne mangelen på fellesskap underbygges av gjennomgangen av enkeltindikatorer i forskningsspørsmål 3, der den *sosiale innsatsen* var svært lav. Selve hypotesen ble imidlertid svekket i forskningsspørsmål 3, da økt selvstendighet viste seg å ikke gi økt kompetansebruk. Kandidatene oppgir likevel i forskningsspørsmål 4 at studiets attraktivitet kan øke ved at studentene selv har et godt faglig selvbylde. Det vurderes derfor slik at studiet kan profitere på at det iverksettes kulturelle endringsstrategier ovenfor atferdssystemet. Teknikker fra organisasjonsutvikling, som for eksempel teambuilding, kan benyttes for å sikre et økt samhold mellom både studenter og lærere. Videre kan det gjøres endringer med den formelle strukturen i forhold til å bedre mulighetene for gode sosiale settinger. I stedet for å la studentene møtes konsentrert i få samlinger i løpet av året, kan det heller legges opp til et mer kontinuerlig løp.

Hypotese H er ”*Kompetansebruken svekkes generelt fordi læringsresultatet mangler tilknytning til praksis*”. Denne styrkes ved at kandidatene i forskningsspørsmål 4 oppgir at attraktiviteten til studiet kan økes ved at studieprogram, undervisning og faglig innhold får et mer erfaringsbasert og praktisk innhold, samt at UiS innleder et praktisk samarbeid med

næringslivet i forbindelse med arbeidskrav. Videre styrkes hypotesen ved at de sosiale ferdighetene skårer dårligst innenfor generelt læringsutbytte. *Å mobilisere ressurser hos andre* og *å samarbeide* er nemlig viktig for å kunne utøve endringsledelse i praksis. Endring av disse forholdene dreier seg primært om et formelt-organisatorisk forhold, altså å endre studieplanene. Men samtidig handler det om å bruke politiske endringsstrategier for å forbedre UiS sin posisjon blant koalisjonspartnerne. Representanter fra UiS må selge inn studenter fra endringsledelse som gode praksiskandidater for bedrifter, slik at de får prøvd sine teorier i det virkelige liv. Dermed får både studenter og lærere økt erfaring med næringslivet, og både forholdene i koalisjonssystemet og atferdssystemet vil bedres.

Hypotese E1, *”Kompetansebruk er generelt lav pga liten kjennskap til studiet i markedet”*, kan knyttes direkte til drøftingen av hypotese G og H. I og med at den nåværende fagidentiteten vurderes som lav, og at studiet ikke har tilknytning til praksis, vil ikke studiet blir markedsført ovenfor næringslivet. Dette viser seg klart i kandidatenes utsagn i forskningsspørsmål 4 om at studiets attraktivitet vil øke med markedsføring. Men ved å bruke de teknisk-rasjonelle og politiske endringsstrategiene som er nevnt under drøftingen av hypotese G og H, vil studiet bli markedsført både ovenfor ledelse (gjennom koalisjonssystemet) og ovenfor ansatte (gjennom andre kanaler som følge av en sterk endringslederidentitet).

Hypotese F2, *”Kompetansebruk styrkes med relevansen til tidligere utdanning og arbeidserfaring”*, ble støttet i regresjonsanalysen i forskningsspørsmål 3. Bruken av endringslederkompetansen øker altså dersom man er innehaver av en viss *tilleggskompetanse*, *ikke* vil man er innehaver av en viss stillingstype (hypotese E2 påstår dette, men ble svekket). Studiet er nemlig i utgangspunktet er en sideordnet master. Dette medfører imidlertid at *valgfagene* blir viktige emner i studiet. At kandidatene i forskningsspørsmål 4 oppgir at *”studiet har for få valgfag”*, kan dermed støtte denne hypotesen. Å innføre spesialiseringsretninger, slik studieprogrammet opprinnelig var tenkt, vil imidlertid bøte på dette. En vil da fristille seg fra generalistutdanningen og bevege seg over i mer konkrete yrkesbetegnelser, som *”endringsleder i IT-bransjen”*. Det må imidlertid påpekes at også hypotese F1 er styrket, nemlig *”Kompetansebruk øker med økt læringsresultat”*. Det vil si at selv om en mangler en relevant og lang bakgrunn, så vil det å gjøre en god innsats under studiet øke sjansen for å bruke kompetansen en erverver seg i sitt senere yrkesliv.

Oppsummert gir dette en rekke muligheter for UiS til å gjøre grep for at læringsresultatet og

yrkesrelevansen øker.

4.5.3 OPPSUMMERING

I dette kapitlet har alle hypoteser satt opp i teorikapitlet blitt gjennomgått og drøftet, og hvordan-spørsmålet har blitt besvart ved å sette opp en rekke endringsforslag. Forslagene tar utgangspunkt i endringsstrategier presentert i teorikapitlet, og er rettet mot mekanismene som er sannsynliggjort gjennom den empiriske gjennomgangen i kapittel 4.

ENDRINGSSTRATEGIER OG TILTAK		
Strategi	Målområde	Tiltak
Teknisk-rasjonell	Inntaks kvalitet	<i>Arbeidserfaring som opptakskriterium bør vurderes</i>
	Programkvalitet	<i>En rød tråd i studie- og emneplaner bør sikres Yrkesrelevante spesialiseringsløp bør utvikles</i>
Kulturell	Studentene	<i>Sosial innsats bør økes</i>
	Lærerne	<i>Undervisningskvalitet. Praksisnær undervisning bør prioriteres Teambuilding. Bør verksette miljøbyggende tiltak for lærere/student</i>
Politisk		<i>UiS bør etablere nærmere kontakt med næringslivet</i>

Tabell 21. Endringsstrategier og tiltak

5. AVSLUTNING

Denne presentasjonen er nå ved veis ende. Som en avsluttende betraktning, så vil det dersom dette temaet skal undersøkes ytterligere, være nødvendig å se på to forhold. For det første hadde det vært interessant å se på utviklingen av læringsresultat og kompetansebruk *over tid*. Dersom endringer blir iverksatt ved studiet som følge av denne undersøkelsen, vil flere studier kunne se hvordan disse strategiene vil slå ut i effektivitets- og legitimitetsprosessene. For det andre kunne undersøkelsen vært supplert av en dyptpløyende kvalitativ tilnærming, der intervjuer med kandidatene ville gi verdifull informasjon om hvordan deres læringssituasjon har vært, og hvordan deres yrkessituasjon er.

Oppsummert har det i denne undersøkelsen blitt gjort et forsøk på å besvare hva som er status for faget endringsledelse, og hvordan faget blir brukt i yrkeslivet. Videre har det vært et mål å avdekke mekanismer som ligger bak et godt læringsresultat og en høy bruk av endringslederkompetansen, og å bruke denne kunnskapen for å sette opp forslag til hvordan studiet kan endres i fremtiden for å øke endringslederkompetansens bruksgrad.

LITTERATURLISTE

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture: cultural change work in progress*. London: Routledge.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Busch, T., Johnsen, E., Vanebo, J. O., & Valstad, S. J. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Eikemo, T. A., Clausen T. H. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Trondheim : Tapir akademisk forl.
- Frick, J. (1997). Notat 27.10.1997. "Ang. utredning om hovedfag/Mastergrad i endringsledelse". Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for økonomi-, kultur- og samfunnsfag.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (2002). The Dynamics of Organisational Identity. *Human Relation*, 55(8), 989-1018.
- Holm-Petersen, C., Asmussen, M., & Willemann, M. (2006). *Sygeplejerskers fagidentitet og arbeidsoppgaver på medisinske afdelinger* (Vol. 2006.08). København: Dansk Sygehus Institut.
- Høgskolen i Stavanger. (1997a). Sak 99/97 05.11.1997. "Hovedfag (mastergrad) i endringsledelse". Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for økonomi-, kultur- og samfunnsfag.
- Høgskolen i Stavanger. (1997b). Sak 121/97 30.11.1997. "Utredning av Hovedfags-/masterstudium i endringsledelse". Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Styret.
- Høgskolen i Stavanger. (1998). Notat 12.02.1998, referanse 12.02.1998/hm. "Studium i endringsledelse". Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for økonomi-, kultur- og samfunnsfag.
- Høgskolen i Stavanger. (2000a). Sak 123/00 08.10.2000. "Etablering av masterstudium i endringsledelse". Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Styret.

- Høgskolen i Stavanger. (2000b). Studieplan for Mastergradstudium i Endringsledelse, d. 10.05.2000. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Avdeling for økonomi- kultur- og samfunnsfag.
- Institutt for medie- kultur- og samfunnsfag. (2003). Studieprogram: Endringsledelse - masterprogram. Hentet 22.01, 2010, fra <http://www5.uis.no/studiebok04/Studieprogram.aspx?id=M-ENDLED&lang=BOKM%c3%85L&year=2004&term=H%c3%98ST>
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*. Hentet fra http://www.uib.no/filearchive/Nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_forslag.pdf
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mintzberg, H., Lampel, J., Quinn, G. B., & Ghoshal, J. B. (2003). *The Strategy Process: Concepts, Context, Cases*. (4 ed.): Prentice Hall, Global
- NIFU STEP 40/2007. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning. En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*: NIFU STEP.
- NIFU STEP. (2007). Kandidatundersøkelsen 2007 fra <http://www.nifustep.no/Norway/Sider/STATISTIKK/Kandidatundersøkelsen/Halvtaarsundersokelser/Kandidat2007/Kandidat2007.aspx>
- Norgesnettrådet 2/99. (1999). *Basert på det fremste ...? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning*. Oslo: Norgesnettrådet.
- NOU 2000:14. (2000). *Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead : Open University Press.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rollheim, J. (2005). *Etter formulering og realisering: om forholdet mellom utdanningen i samfunnssikkerhet og kandidatenes senere yrkespraksis*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Sannes, R. (2004). *Dataanalyse og statistikk - kvantitativ tilnærming*. Oslo: Handelshøgskolen BI.
- Selnes, F. (1993). *Markedsundersøkelser*. [Oslo]: TANO.
- Store Norske Leksikon. (Ed.).
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2008). *Kandidatundersøkelsen 2008. Arbeidslivstilknytning og tilfredshet med egen utdanning blant kandidater utdannet i perioden 2005-2007*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Universitetet i Stavanger. (2009). *Opptaksrapport 2009 - SV-fakultetet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002a). Brev til Høgskolen i Stavanger 02.07.2002, referanse 02/1001. "Forskrift om krav til mastergrad".
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002b). Brev til Høgskolen i Stavanger 13.09.2002, referanse 00/8875. "Godkjenning av mastergradsstudium i endringsledelse".

1. Godkjenning av prosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
2. Spørreskjema og infoskriv
3. Intervjuguide for lærerne i endringsledelse
4. Prosedyre for utsendelse og mottak av spørreskjema
5. Purrebrev 1
6. Purrebrev 2
7. Operasjonalisering av læringsutbytte
8. Kodebok
9. Variable og indikatorer
10. Faktoranalyse av læringsresultat og læringsrelevans
11. Analyse av åpne spørsmål – kategorier og tabeller



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Øystein Hatteland
Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag
Universitetet i Stavanger
Postboks 8002 Postterminalen
4068 STAVANGER

Vår dato: 16.12.2009

Vår ref: 23097 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23097	<i>Kandidatene i endringsledelse - hvilket yrke velger de etter endt utdanning?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øystein Hatteland</i>
<i>Student</i>	<i>Terje Vestskogen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

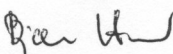
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

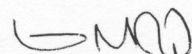
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 HUNDVÅG



Prosjektvurdering - Kommentar

23097

Utvalget består av ca. 117 uteksaminerte kandidater fra masterstudiet i endringsledelse. Data samles inn via spørreskjema.

Førstegangskontakt skjer via informasjonsskriv som sendes ut fra universitetet. Det innhentes samtykke ved at spørreskjema leveres inn. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 13.12.2009, tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at det er avklart med behandlingsansvarlig institusjon (UiS), at data kan lagres på privat PC.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2010 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.

Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse



Universitetet
i Stavanger

*Ønsker du å være med på å videreutvikle endringsledelse som fag?
Ønsker du å styrke jobbmarkedet for kandidater med master i endringsledelse?*

Mitt navn er Terje Vestskogen. Jeg er student på siste semesteret i endringsledelse, og er nå i ferd med å skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet er endringsledelsekompetansens relevans i yrkeslivet. I den forbindelse trenger jeg å hente inn informasjon fra dere som har tatt studiet før meg. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag, som er svært interessert i resultatene, og vil benytte tilbakemeldingen til å styrke fagets posisjon. På grunn av manglende opplysninger om den enkeltes e-postadresser og andre utfordringer med å benytte en webløsning, må jeg stole på den gamle metoden med papirskjema, og det bryderiet det medfører med hensyn til å få svaret lagt i en postkasse. Håper dere har forståelse for det!

UiS sender og mottar spørreskjemaene, som går ut til ca 115 kandidater som har tatt master i faget. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. De fleste spørsmålene går på ditt utbytte av studiet med hensyn til kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og din oppfatning av hvordan det du har tilegnet deg i faget kan nyttes i jobben din og hvordan det blir verdsatt av arbeidsgiver. Jeg har også behov for å få noen bakgrunnsopplysninger med hensyn til yrkeskarriere før og etter studiet, og de "obligatoriske" opplysningene om kjønn og alder. Siste side i spørreskjemaet kan brukes til å gi utfyllende kommentarer til svarene dine. **Det ferdig utfylte skjemaet legges i spørreskjemakonvolutten merket "Endringsledelse – fag og praksis. Spørreskjema til Terje Vestskogen", som deretter legges i returkonvolutten adressert til UiS.**

Returkonvolutten er merket med et tall som refererer til listen over tidligere kandidater i endringsledelse. Dette gjør det mulig å registrere hvem som har levert, og å purre på de som ikke har levert. Spørreskjemaene er merket med det samme unike tallet, slik at alle data om deg som informant kan slettes dersom du skulle velge å trekke deg fra undersøkelsen. For å sikre at verken UiS eller jeg kan knytte innkomne svar til navn i navnelisten, legges spørreskjemaet i en forseglet spørreskjemakonvolutt. Denne åpnes kun av meg, som *ikke* har tilgang til navnelisten. Opplysningene du oppgir vil brukes i statistisk analyse, og skal ikke på noen måte knyttes til enkeltpersoner. Ved oppgavelevering ultimo juni 2010, er alt datamaterialet anonymisert.

Svarfrist er **fredag 26. februar**. Jeg vil 19. februar og 26. februar sende ut purring til de som ikke har svart. Hver og ens tilbakemelding er viktig for arbeidet mitt! Som personer som selv har jobbet med masteroppgaven, tror jeg dere har forståelse for at jo flere svar jeg får og jo raskere jeg får dem, jo mer tid kan jeg bruke på å analysere dataene skikkelig. Som en ekstra oppmuntring vil det trekkes ut 3 respondenter som får hvert sitt gavekort på bøker i Gnist bokhandel.

Kartleggingen utføres av meg, Terje Vestskogen. Einar Brandsdal er faglig veileder. Opplegget samsvarer med Datatilsynets krav, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette betyr at alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt, og at jeg har taushetsplikt.

På forhånd takk for ditt bidrag! Bare ta kontakt dersom du lurer på noe.

Med vennlig hilsen Terje Vestskogen

*Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 Hundvåg. Tlf 99 58 05 10. terjegutt@gmail.com.
Veileder Einar Brandsdal kan nås på tlf. 977 51 539 eller på e-post ebrandsd@online.no.*

Skjema nr.

1. Når fullførte du mastergradsutdanningen i endringsledelse?

2005 2006 2007 2008 2009

2. Tok du heltids- eller deltidsstudiet?

Heltid Deltid

3. Hvilke valgfrie emner tok du?

Emner: 1. _____ 2. _____ 3. _____

4. Hva var karakteren din

	A	B	C	D	E	Usikker/Vet ikke
I gjennomsnitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På masteroppgaven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Brukte du mer enn normert tid på å fullføre studiet?

Normert tid for heltidsstudiet er 2 år, og for deltidsstudiet er det 4 år.

Ja, jeg hadde permisjon i en periode under studiet Ja, jeg trengte mer tid for å få fullført alle emnene
 Nei, jeg brukte normert tid eller kortere

6. Hvor lang yrkespraksis hadde du før du begynte på masterstudiet i endringsledelse?

Regn ikke med feriejobber og/eller jobber som varte mindre enn 3 måneder i sammenheng.

Ingen praksis Under 1 år 1-5 år 5-10 år Over 10 år

7. Hvordan fikk du første gang kjennskap til masterstudiet i endringsledelse?

Sett ett kryss.

Gjennom skriftlig/webbasert informasjon fra UiS I aviser/tidsskrift
 Gjennom annen utdanningsinstitusjon Snakket med noen som har tatt studiet tidligere
 Gjennom tidligere/potensiell arbeidsgiver Usikker/Vet ikke
 Gjennom personer ansatt på UiS Annet

8. Måtte du flytte til Stavangerområdet for å gjennomføre masterstudiet i endringsledelse?

Ja Nei, jeg var allerede bosatt i Stavangerområdet
 Nei, jeg kunne gjennomføre studiet fra mitt bosted utenfor Stavangerområdet

9. Hva er de viktigste grunnen(e) til at du tok mastergradsstudiet i endringsledelse?

Sett så mange kryss du ønsker.

Ønsket å videreutdanne meg innen daværende jobb Studiets gode rykte
 Ville styrke karrieremulighetene på arbeidsmarkedet Trengte ikke flytte for å studere
 Vansker med å finne relevant jobb etter lavere studier Ønsket å studere annen master, men kom ikke inn
 Opptakskravene passet mine karakterer/kvalifikasjon Interesse for faget ledelse/endringsledelse
 Annet: _____

10. Dersom du tenker tilbake på studiet i endringsledelse, hvor enig er du i følgende påstander?

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Jeg deltok på de fleste forelesningene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg la mye innsats i arbeidet med masteroppgaven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg brukte mye tid på gruppearbeid og presentasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg jobbet mye med pensum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kontaktet ofte lærere angående faglige spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbrakte mye tid med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tilbrakte mye tid på UiS campus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hadde jevnlig og god kontakt med masteroppgaveveileder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hadde god kontakt med de øvrige lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. I løpet av masterstudiet i endringsledelse har jeg tilegnet meg kunnskaper som gjør at jeg kan

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse <i>F.eks. Buschs integrerte organisasjonsmodell</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling <i>F.eks. sosioteknisk teori</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier <i>F.eks. teknisk-rasjonelle eller humanistisk-kulturelle endringsstrategier</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. I løpet av masterstudiet har jeg tilegnet meg ferdigheter som gjør at jeg kan

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller <i>F.eks. i rollene som bestiller, tilrettelegger, rådgiver eller leder</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak <i>F.eks. generell endringsstrategi eller OU-teknikk</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger <i>F.eks. masteroppgave</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. I løpet av masterstudiet har jeg tilegnet meg en holdning der jeg ønsker å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utviklet et verdisystem der det å ivareta de ansattes interesser er like viktig som at organisasjonen når sine mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foretrekker en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring i stedet for en utenforstående, abstrakt og analytisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er stolt over utdanningen min, og benytter meg av de mulighetene jeg har/får til å bruke kompetansen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opparbeidet meg en fagidentitet som "endringsleder"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jeg har i løpet av studiet i endringsledelse styrket min kompetanse til

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Å samarbeide med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å løse problemer og å se nye muligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å fokusere på resultater og konkrete løsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tydlig skriftlig og muntlig kommunikasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å lære meg nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å mobilisere menneskelige ressurser hos andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å jobbe selvstendig og å ta ansvar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Arbeidet med selve masteroppgaven har styrket

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Min forståelse for hvilke fremgangsmåter jeg personlig bør bruke for å tilegne meg nye kunnskaper og ferdigheter <i>F.eks hva må jeg vite, hvor finner jeg dette, hvilken strategi bør jeg bruke for å lære</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine ferdigheter i å tilnærme meg problemstillinger med et analytisk perspektiv og et fokus på praktiske løsninger <i>F.eks problemanalyse, målformulering, mål-middelkjeder</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min evne til å utføre egne arbeidsoppgaver på en selvstendig og ansvarlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min mulighet til å få en jobb som er relevant for utdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Når fikk du din første jobb i forbindelse med fullført grad?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fikk jobb under utdannelsen | <input type="checkbox"/> 3-4 mnd etter fullført grad | <input type="checkbox"/> 6-12 mnd etter fullført grad |
| <input type="checkbox"/> 0-2 mnd etter fullført grad | <input type="checkbox"/> 5-6 mnd etter fullført grad | <input type="checkbox"/> Mer enn 1 år etter fullført grad |
| <input type="checkbox"/> Har ikke fått jobb | <input type="checkbox"/> Fortsatte i den jobben jeg hadde før jeg begynte på studiet | |

17. Hvordan vil du beskrive din nåværende yrkesaktivitet etter fullført mastergrad i endringsledelse?

- | | | |
|---|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Yrkesaktiv – heltid | <input type="checkbox"/> Yrkesaktiv – deltid | } → Hopp til spørsmål 34 |
| <input type="checkbox"/> Selvvalgt friperiode/permisjon | <input type="checkbox"/> Ufrivillig arbeidsledig | |
| <input type="checkbox"/> Hjemmearbeidende uten lønn | <input type="checkbox"/> I videre utdanning | |
| <input type="checkbox"/> Sykemeldt/arbeidsmarkedstiltak | <input type="checkbox"/> Annet | |
| | | |

18. Har du i perioden etter fullført grad selv søkt arbeid? Ja Nei → Hopp til spørsmål 20**19. Hvilken av følgende søkemåter bidro mest til å få arbeid***Sett maks 3 kryss.*

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Svarte på arbeidsgivers annonse | <input type="checkbox"/> Søkte aktivt i Navs database på internett |
| <input type="checkbox"/> Bruk av karrieresenter/lærestedets jobbmarked | <input type="checkbox"/> Søkte aktivt i andre databaser på internett |
| <input type="checkbox"/> Kontaktet Nav (tidligere Aetat) | <input type="checkbox"/> Gjennom familie/slekt |
| <input type="checkbox"/> Ble kontaktet av arbeidsgiver | <input type="checkbox"/> Gjennom venner |
| <input type="checkbox"/> Kontaktet vikarbyrå eller private arbeidsformidlere | <input type="checkbox"/> Gjennom perifere bekjenskaper |
| <input type="checkbox"/> Etablerte kontakt gjennom arbeid under studiene | <input type="checkbox"/> Gjennom lærerstaben på UiS |
| <input type="checkbox"/> Kontaktet arbeidsgiver uten å vite om ledig stilling | <input type="checkbox"/> Fant mulig arbeidsgiver gjennom studiet |
| <input type="checkbox"/> Mulig arbeidsgiver hadde bedriftsbesøk på UiS | <input type="checkbox"/> Ble kjent med arbeidsgiver ved at jeg hentet empiri fra/studerte denne virksomheten i masteroppgaven |
| <input type="checkbox"/> Annet: _____ | |

20. Har du skiftet stilling og/eller arbeidsgiver etter endt utdanning?*Sett gjerne flere kryss.*

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ja, har skiftet arbeidsgiver _____ ganger | <input type="checkbox"/> Ja, har skiftet stilling, men hos samme arbeidsgiver |
| <input type="checkbox"/> Nei, har samme arbeidsgiver og stilling | |

21. I hvilken sektor befinner din nåværende stilling seg i?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Privat sektor | <input type="checkbox"/> Kommunal sektor |
| <input type="checkbox"/> Statsforvaltningen og underliggende etater | <input type="checkbox"/> Ideell organisasjon/Interesseorganisasjon |
| <input type="checkbox"/> Fylkeskommunal sektor | |

22. Hvor stor er virksomheten du jobber i?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Liten virksomhet (under 50 ansatte) | <input type="checkbox"/> Stor virksomhet/Konsern (250 ansatte eller flere) |
| <input type="checkbox"/> Mellomstor virksomhet (50-249 ansatte) | <input type="checkbox"/> Jobbet/jobber ikke |

23. Hvilket nivå har din nåværende stilling?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lavere enn konsulentnivå | <input type="checkbox"/> Toppleder |
| <input type="checkbox"/> Prosjekt/faglederansvar uten personalansvar | <input type="checkbox"/> Avdelings-/mellomleder med personalansvar |
| <input type="checkbox"/> Annet | <input type="checkbox"/> Jobbet/jobber ikke |

24. Hva er din nåværende brutto årslønn (lønn før skatt)?

- | | | | |
|---|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> 349 000 eller mindre | <input type="checkbox"/> 350 000 - 399 000 | <input type="checkbox"/> 400 000 - 449 000 | <input type="checkbox"/> 450 000 - 499 000 |
| <input type="checkbox"/> 500 000 eller mer | <input type="checkbox"/> Jobbet/jobber ikke | <input type="checkbox"/> Usikker/ Vet ikke | |

25. Var utdanning på masternivå et formelt krav for tilsetning i stillingen din?

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nei | <input type="checkbox"/> Usikker/ Vet ikke |
|-----------------------------|------------------------------|--|

26. Arbeidsgiveren min hadde god kjennskap til masterstudiet i endringsledelse når jeg søkte stillingen

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Svært uenig | <input type="checkbox"/> Uenig | <input type="checkbox"/> Noe uenig | <input type="checkbox"/> Noe enig | <input type="checkbox"/> Enig | <input type="checkbox"/> Svært enig | <input type="checkbox"/> Ikke relevant/vet ikke |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|

27. I min nåværende stilling har jeg mulighet til bruke min kunnskap i å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. I min nåværende stilling har jeg mulighet til å bruke mine ferdigheter i å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. I min nåværende stilling har jeg mulighet til å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balansere ansattes interesser opp mot organisasjonens mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utforme min egen stilling slik at arbeidsoppgavene passer med fagidentiteten min som "endringsleder"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Hvilket forhold har ledelsen på din arbeidsplass til din kompetanse i endringsledelse?

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
Ledelsen kjenner til min kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ledelsen er interessert i å anvende min kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Hvordan vil du karakterisere jobbinholdet i denne stillingen etter nivået på utdanningen i endringsledelse?

Jeg får utnyttet min endringslederkompetanse Jeg er overkvalifisert Jeg er underkvalifisert

32. Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til

	<i>Svært lite relevant</i>	<i>Lite relevant</i>	<i>En del er ikke relevant</i>	<i>En del er relevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Svært relevant</i>	<i>Ikke relevant/vet ikke</i>
Masterutdanningen i endringsledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningen din før studiet i endringsledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidserfaringen din før studiet i endringsledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Jeg er tilfreds med min nåværende stilling

Svært uenig | Uenig | Noe uenig | Noe enig | Enig | Svært enig | Ikke relevant/vet ikke

34. Masterstudiet i endringsledelse har ført til at jeg har

	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Noe uenig</i>	<i>Noe enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>	<i>Ikke relevant/vet ikke</i>
Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i offentlig sektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i privat sektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått større mulighet til å jobbe på høyere stillingsnivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått større mulighet til å få mer personalansvar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrket muligheten til å få høyere lønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedret mulighet til å få mer interessante arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fått større mulighet til selvstendighet i jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Utdanningen i endringsledelse fra UiS er mer attraktiv på arbeidsmarkedet enn sammenlignbare

	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Noe uenig</i>	<i>Noe enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>	<i>Ikke relevant/vet ikke</i>
Masterutdanninger fra andre høyskoler/universiteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Masterutdanninger fra UiS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Hva mener du kan gjøres for å gjøre utdanningen mer attraktiv på arbeidsmarkedet?Hva kan UiS gjøre:

1. _____
2. _____
3. _____

Hva kan studentene gjøre:

1. _____
2. _____
3. _____

37. Når jeg tenker tilbake på studiet i endringsledelse, er jeg fornøyd med

	<i>Svært uenig</i>	<i>Uenig</i>	<i>Noe uenig</i>	<i>Noe enig</i>	<i>Enig</i>	<i>Svært enig</i>	<i>Ikke relevant/vet ikke</i>
Det faglige innholdet i de obligatoriske emnene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det faglige innholdet i de valgfrie emnene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studieemnenes logiske sammenheng og progresjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvaliteten på veiledningen på masteroppgaven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formelle organisatoriske forhold ved studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Hvis du skulle valgt utdanning om igjen, ville du da valgt den samme utdanningen?

- Ja | Nei, jeg ville valgt annen masterutdanning ved UiS
 Ja, men ville valgt andre valgfrie emner | Nei, jeg ville valgt å studere ved annen institusjon
 Ja, men ville valgt annet tema for masteroppgaven | Usikker/ Vet ikke

39. Hva mener du er de 3 fremste styrker og svakheter ved studiet?

Studiets fremste styrker:

1. _____
2. _____
3. _____

Studiets fremste svakheter:

1. _____
2. _____
3. _____

40. Hvilken kontakt har du i dag med endringsledelsemiljøet?

Sett så mange kryss du ønsker.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jeg har mye kontakt med lærerne på UiS | <input type="checkbox"/> Har kontakt gjennom UiS Alumni |
| <input type="checkbox"/> Jeg har mye kontakt med kandidater i endringsledelse | <input type="checkbox"/> Har liten kontakt, og har ikke behov for mer |
| <input type="checkbox"/> Jeg bruker mye tid på å holde meg oppdatert på fagstoff | <input type="checkbox"/> Har liten kontakt, men ønsker mer |
| <input type="checkbox"/> Annen kontakt: _____ | <input type="checkbox"/> Vet ikke |

41. Bor du i Stavangerområdet nå?

- Ja Nei

42. Hvor gammel er du?

- | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Yngre enn 25 år | <input type="checkbox"/> 30-34 år | <input type="checkbox"/> 40-44 år | <input type="checkbox"/> 50-54 år |
| <input type="checkbox"/> 25-29 år | <input type="checkbox"/> 35-39 år | <input type="checkbox"/> 45-49 år | <input type="checkbox"/> 55 år eller mer |

43. Kryss av for kjønn

- Mann Kvinne

Kommentarer

Dette feltet kan du bruke til å skrive utfyllende kommentarer til svarene på spørsmålene over.

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE!

UiS Alumni

Lurer du på hvor kullkameratene dine og kjente fra studietiden er blitt av?
Meld deg inn i UiS Alumni på <http://alumni.uis.no> for å finne dem igjen og knytte ny kontakt.

Intervjuguide – lærere i endringsledelse

Hva er det du fremst av alt ønsker/ønsket at studentene skal ha av lært etter å ha tatt emnet?

Hva anser du som den viktigste teorien/pensumboken, metoden og verdien i emnet?

Kunnskap (informasjonsbase), ferdigheter (beherske metoder), holdninger (verdier) og generell kompetanse (overførbart)

Hva skiller ditt emne fra de andre emnene i endringsledelse (Endringsledelse I og II, organisasjonsutvikling, metode, master)

Hva er det som særegne med faget endringsledelse i forhold til andre fag?

Profesjonsfag vs akademisk fag, finnes det egen identitet, hva er konkurrerende mastere/fag

Hvor på arbeidsmarkedet mener du at faget vil være spesielt relevant?

Hvilke funksjoner og arbeidsoppgaver er selvsikre, hvor er i arbeidslivet er faget ikke relevant

Dekker undervisningen alle delene i emnebeskrivelsen i like stor grad, eller er det enkelte fagområder det fokuseres mer/mindre på?

Har du foretatt noen endringer av studieplanen/undervisningen etter at du overtok?

Hva er din oppfatning av styrker og svakheter ved faget, studentene og organiseringen?

Styrke, svakhet, muligheter og trusler

Prosedyre for kandidatundersøkelse i endringsledelse

Sist oppdatert torsdag, 28. januar 2010 kl 23:00.

Hei igjen,

Det nærmer seg nå utsending av spørreskjemaet i forbindelse med kandidatundersøkelsen i endringsledelse. Følgende prosedyre må brukes (jf. prosedyre i mail av 26.11.09). **Datoer for tidsfrister står nederst i dokumentet.**

Saksbehandleren ved instituttet/fakultetet som skal håndtere registrering, mottak og purring, heretter kalt *saksbehandleren*, er av Aud Ellingsen 27.01.10 oppgitt til å være konsulent Meliha Kazacic ved SV-fakultetet/IMKS, og har telefon 51831505 og epostadresse meliha.kazacic@uis.no.

Ved spørsmål eller endring av prosedyren, kontaktes Terje Vestskogen på tlf 99 58 05 10 eller på terjegutt@gmail.com.

1. Uthenting av navnelister og nummerering, samt opptrykk av adresselapper

I samtale med Aud i desember ble vi enige om at respondentene avgrenses til alle studenter som har fullført graden Master i Endringsledelse (altså både heltid og deltid) fra studiets oppstart i 2003 til og med høsten 2009.

Det er SV-fakultetets/instituttets ansvar å hente ut lister med navn og adresse på denne studentgruppen. For å gjøre det lettere å finne ny adresse på kandidater som er flyttet, bør *alder* også være med på denne listen (da kan det gjøres søk på kommune i skattelister.no). Når listen er hentet ut, fakultetet/instituttet gjøre følgende:

1. På listen må hver respondent merkes med et unikt nummer. Dette forutsetter egne lister, som nummeres fortløpende.
2. Det må trykkes opp adresselapper til utsendelseskonvolutt. Her skal det stå navn og siste registrerte adresse og postadresse til studenten.
3. Det må trykkes opp adresselapper til returkonvolutt. Her skal det stå navn og adresse til saksbehandleren.

2. Innhold og merking av konvolutter

Terje Vestskogen overleverer de ferdig trykte skjemaene, 150 stykk, til instituttadministrasjonen ved Aud Ellingsen. Spørreskjema og informasjonsskriv vil trykkes opp og stiftes sammen, slik at kun ett dokument skal sendes ut til hver respondent.

Ha listen klar, og ta for deg ett og ett navn.

På spørreskjemaet står følgende beskjed til informantene: *"Det ferdig utfylte skjemaet legges i spørreskjemakonvolutten merket "Endringsledelse – fag og praksis. Spørreskjema til Terje Vestskogen", som deretter legges i returkonvolutten adressert til UiS."*

Dette gjør at vi opererer med 3 typer konvolutter: **utsendelseskonvolutt** (størrelse A4), **spørreskjemakonvolutt** (størrelse A5) og **returkonvolutt** (størrelse A4).

Hver **utsendelseskonvolutt** skal ha følgende *innhold*:

- Ett skjema. Skjemaene er ikke forhåndsnummert. Finn frem ett spørreskjema, og skriv det unike nummeret til kandidaten nederst på første side i det grå feltet merket "Skjema nr", med svart kulepenn.
- En ferdig frankert **returkonvolutt** (brettes på midten).
- En **spørreskjemakonvolutt** med UiS-logo til å ha skjemaet i (størrelse A5, legges rett i). Denne merkes med teksten "*Endringsledelse – fag og praksis. Spørreskjema til Terje Vestskogen*".

Utenpå **returkonvolutten** må det stå følgende

- Ferdig trykt lapp med navn og adresse til saksbehandleren
- En merknad med det unike tallet til respondenten

Utenpå hver **utsendelseskonvolutt** skal det stå følgende:

1. En ferdig trykt lapp med navn og siste kjente adresse på informanten
2. Navn og adresse som brevet skal sendes tilbake til dersom adressaten er ukjent (dette navnet/adressen er den samme som på returkonvolutten, altså navn og adresse til saksbehandleren)

Saksbehandler har avtale om egen postgang knyttet til dette prosjektet, som går om Oslo.

3. Utsending, mottak, puring og overlevering

Utsending

I samtale med Aud i desember satte vi en frist på 1-2 uker fra dere mottar de ferdig trykte skjemaene til alle utsendelseskonvoluttene er ferdig sendt ut til respondentene. Svarfristen vil settes til 3 uker, fredag den 26. februar. **Dersom utsending blir seinere enn torsdag 4. februar, må dette kontrolleres/drøftes med Terje.**

Mottak

Etter hvert som returkonvoluttene kommer inn til saksbehandleren, sjekkes det unike nummeret på returkonvolutten opp i mot det unike nummeret på navnelisten, og de som har levert krysses dermed av på listen. Deretter åpnes **returkonvolutten**, og innholdet, altså den forseglede **spørreskjemakonvolutten** merket "*Endringsledelse – fag og praksis. Spørreskjema til Terje Vestskogen*", legges på et separat og dedikert sted for spørreskjemakonvolutter til denne undersøkelsen. **MERK: Spørreskjemakonvoluttene skal ikke åpnes av UiS.**

Ukjent adressat

Dersom det kommer tilbake **utsendelseskonvolutter** der adressaten er ukjent, gjøres følgende:

1. Det noteres i navnelisten at kandidaten ikke finnes på siste kjente adresse, for eksempel med koden "F" for "flyttet".
2. Saksbehandleren sjekker opp navnet på internett. Dette gjøres ved en kombinasjon av telefonkatalogen.no og skattelister.no.
 - a. Det sjekkes først etter navn på telefonkatalogen. Dersom det kun er én person som har navnet, sendes konvolutten ut på nytt til denne adressen.
 - b. Dersom det er flere som heter det samme, og det er vanskelig å skille dem, benytte en seg av skattelister.no, der man kan se *postnr og sted* ut i fra navn og alder. Dette sammenlignes med telefonkatalogen for å hente ut *adresse*.
3. **Utsendelseskonvolutten** sendes ut på nytt til den nye adressen.

Purring

Purring vil skje 2 ganger, første gang *én uke før* fristen, og annen gang *samme dag* som fristen (i purrebrevet forlenges da svarfristen én uke). Første gang sendes "Purrebrev 1", og andre gang sendes "Purrebrev 2".

Purring skjer ved at saksbehandleren går igjennom listen over mottatte **returkonvolutter**, og sender ut purring til de som ennå ikke har svart. Ved siden av navnet i listen over tidligere studenter settes det en merknad over at svaret har blitt purret. Dette kan for eksempel gjøres gjennom kodene "P1" ved første purring og "P2" ved andre purring.

Nytt skjema

Saksbehandleren er oppgitt med navn og telefonnummer på purrebrevet i tilfelle noen har forlagt skjemaet og trenger et nytt. Skjemaet påføres det unike nummeret til kandidaten, men det må markeres i listen at kandidaten har fått tilsendt 2 skjema. Dette kan for eksempel gjøres gjennom koden "NS" (=Nytt Skjema).

Overlevering

Overlevering av **spørreskjemakonvoluttene** til Terje Vestskogen skjer ved at Terje henter skjemaene på instituttet onsdagen etter uken fristen går ut. Dermed får en med den siste postgangen.

Sammen med konvoluttene overleveres det en oversikt over statistikk rundt sending/mottak:

- Antallet returkonvolutter som er mottatt (antall avkryssede navn i listen)
- Antall utsendelseskonvolutter som har kommet i retur pga ukjent adresse (antall "F")
- Antall førstegangspurringer (antall "P1")
- Antall andregangspurringer (antall "P2")
- Antall nyutsendte skjema (antall "NS")

I tillegg overleveres det aggregerte tall rundt populasjonen (kandidatene i endringsledelse), uavhengig av spørreundersøkelsen, hentet ut i fra FS. Dette er nødvendig for å kunne vurdere systematisk frafall. Informasjon som bør være med her er adresse (kategorisert på fylke), fødselsår (kategorisert på årstrinn på 5 år; altså 20-24, 25-29 osv), kjønn, heltid/deltid, opptaksår/semester, uteksamineringsår/semester.

Spørreskjemakonvolutter som kommer inn etter dette oversendes fortløpende til Terje pr post til adresse *Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 Hundvåg.*

Trekking av gavekort

Når den forlengede fristen har gått ut, og det er forventet at Posten har brakt frem **returkonvoluttene** som er postlagt innen denne fristen, skal det trekkes gavekort. Dette gjøres på følgende måte:

- Returnerte skjema nummeres med en kontinuerlig tallrekke fra og med 1
- Antall returnerte skjema oversendes terje på terjegutt@gmail.com
- Terje trekker ut 3 tall i dette intervallet og sender til saksbehandleren
- Saksbehandler sender ut gavekort til hver av disse i Gnist bokhandel pålydende kr. 350,-. Disse ble overlevert Aud 28.02.10. Brevet "Gavekort" sendes ut til disse respondentene.

Tidsfrister

Dette betyr at tidsfristene vil være følgende:

Dato	Aktivitet
Senest fredag 29. januar	Universitetet mottar skjema og gavekort fra Terje Vestskogen
Fredag 5. februar	Alle konvoluttene er sendt ut fra Universitetet i Stavanger
Fra og med mandag 8. februar	Saksbehandler ved UiS <ul style="list-style-type: none"> • Registrerer mottak av skjemaer • Sender ut skjema på nytt til respondenter som kommer i retur med "ukjent adressat" ved å bruke telefonkatalogen/skattelister.no
Fredag 19. februar	Første purring sendes ut (Purrebrev 1, datert 19. februar)
Fredag 26. februar	Ordinær svarfrist går ut.
Fredag 26. februar	Andre purring sendes ut (Purrebrev 2, datert 26. februar), og svarfristen forlenges her til 5. mars
Fredag 5. mars	Forlenget svarfrist går ut.
Onsdag 10. mars	Det forventes at postgang etter forlenget svarfrist har kommet igjennom. <ul style="list-style-type: none"> • Terje Vestskogen henter de mottatte skjemaene på instituttet, samt statistikk rundt sending/mottak. • Saksbehandler ved UiS trekker ut hvilke respondenter som skal få tilsendt gavekort
Fra og med torsdag 11. mars	Eventuelle skjema som kommer inn videresendes pr post til Terje V

PÅMINNELSE om spørreundersøkelse



*Ønsker du å være med på å videreutvikle endringsledelse som fag?
Ønsker du å styrke jobbmarkedet for kandidater med master i endringsledelse?*

I uke 5 sendte jeg via Universitetet i Stavanger ut spørreskjema til alle tidligere studenter i endringsledelse, som en del av arbeidet med min masteroppgave. Hensikten er å kartlegge endringsledelsekompetansens relevans i yrkeslivet. UiS kan ennå ikke se å ha mottatt utfylt spørreskjema fra deg. Dette er en vennligsinnet påminnelse om å svare og oppfordring til å returnere dette snarest mulig. Svarfristen er **fredag 26. februar**.

**Ditt svar er viktig –
både for deg og for meg!**

Undersøkelsen har som siktemål å være et bidrag til å utvikle endringsledelse som fag, og gjennom spørreundersøkelsen vil du være med på å legge et grunnlag for at master i endringsledelse får en høyere faglig anseelse og en bedre posisjon i arbeidsmarkedet. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag, som er svært interessert i resultatene.

Dersom du skulle ha behov for et nytt skjema, kan du få dette ved å kontakte konsulent Meliha Kazazic ved SV-fakultetet/IMKS på UiS, på telefonnummer 51 83 15 05 eller på mail meliha.kazazic@uis.no.

Jeg vil minne om at opplegget samsvarer med Datatilsynets krav, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette betyr at alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt, og at jeg har taushetsplikt.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Dersom du skulle ha spørsmål om undersøkelsen, så bare ta kontakt.

Stavanger, 19. februar 2009

Med vennlig hilsen UiS, for Terje Vestskogen

*Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 Hundvåg. Tlf 99 58 05 10. terjegutt@gmail.com.
Veileder Einar Brandsdal kan nås på tlf. 977 51 539 eller på e-post ebrandsd@online.no.*

PÅMINNELSE om spørreundersøkelse



*Ønsker du å være med på å videreutvikle endringsledelse som fag?
Ønsker du å styrke jobbmarkedet for kandidater med master i endringsledelse?*

I uke 5 sendte jeg via Universitetet i Stavanger ut spørreskjema til alle tidligere studenter i endringsledelse, som en del av arbeidet med min masteroppgave. Hensikten er å kartlegge endringsledelsekompetansens relevans i yrkeslivet. UiS kan ennå ikke se å ha mottatt utfylt spørreskjema fra deg, og dette er en vennligsinnet påminnelse, og oppfordring, til å returnere dette snarest mulig.

Den opprinnelige svarfristen var fredag 26. februar, men siden hvert enkelt svar, inkludert ditt, er svært viktig for meg, **utvides svarfristen til fredag 5. mars.**

**Ditt svar er viktig –
både for deg og for meg!**

Ved å svare på spørreundersøkelsen vil du kunne legge grunnlaget for at master i endringsledelse får en høyere faglig anseelse, og en bedre posisjon i arbeidsmarkedet. Dette fordi undersøkelsen har som siktemål å utvikle endringsledelse som fag. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag, som er svært interessert i resultatene. Tilbakemeldingen fra deg vil derfor benyttes til å styrke fagets posisjon, som videre vil få konsekvenser for hvilke muligheter endringsledere, både tidligere og nyutdannede, har på jobbmarkedet.

Dersom du skulle ha behov for et nytt skjema, kan du få dette ved å kontakte konsulent Meliha Kazazic ved SV-fakultetet/IMKS på UiS, på telefonnummer 51 83 15 05 eller på mail meliha.kazazic@uis.no.

Jeg vil minne om at opplegget samsvarer med Datatilsynets krav, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette betyr at alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt, og at jeg har taushetsplikt.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Dersom du skulle ha spørsmål om undersøkelsen, så bare ta kontakt.

Stavanger, 26. februar 2009

Med vennlig hilsen UiS, for Terje Vestskogen

*Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 Hundvåg. Tlf 99 58 05 10. terjegutt@gmail.com.
Veileder Einar Brandsdal kan nås på tlf. 977 51 539 eller på e-post ebrandsd@online.no.*

OPERASJONALISERING: MÅLOMRÅDE: KUNNSKAP

Deskriptor	Målnivå, dimensjon, fagområde	Eksempel fra studieplan	Operasjonalisering
<p>Ha bred generell kunnskap innenfor faget/disiplinen.</p> <p>Ha grunnleggende kunnskap om vitenskapelig eller kunstfaglig teori.</p>	<p>Nivå. Blooms nivå 4, altså analyse.</p> <p>Dimensjon. Breddekunnskap ift fag.</p> <p>Faget endringsledelse. Innebærer å kjenne til mange sentrale teorier innen faget, altså <i>generelle teorier om endring og ledelse</i>. Berører først og fremst emnet Endringsledelse I.</p>	<p><i>MEN 105 Endringsledelse I 2007-09: "Emnet skal gi studentene forståelse for endringsprosesser i et ledelsesmessig og strategisk perspektiv"</i></p>	<p><i>Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse.</i></p> <p><i>F.eks. Buschs integrerte organisasjonsmodell</i></p>
<p>Ha dybdekunnskaper innenfor et avgrenset område</p>	<p>Nivå. Blooms nivå 5, altså syntese.</p> <p>Dimensjon. Dybdekunnskap.</p> <p>Faget endringsledelse. Handler om inngående kjennskap til få og sentrale teorier innen faget, altså <i>spesifikke teorier rundt læring og utvikling</i>. Berører først og fremst emnene endringsledelse II og organisasjonsutvikling.</p>	<p><i>MEN135 Endringsledelse II 2007-09 "[...] hvorfor og hvordan endringen kan oppleves som negativ eller positiv [...]".</i></p> <p><i>MEN 125 Organisasjonsutvikling 07-09: "[...] organisasjons-utvikling som studiet av hvordan planlagte endrings-prosesser kan brukes til å skape selvfornyende og lærende organisasjoner."</i></p>	<p><i>Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling.</i></p> <p><i>F.eks. sosioteknisk teori</i></p>
<p>Kjenne til fagets/fagområdets vitenskapelige/kunstfaglige problemstillinger og den aktuelle internasjonale debatt om disse.</p> <p>Kunne granske kritisk eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet</p>	<p>Nivå. Blooms nivå 5, altså syntese.</p> <p>Dimensjon. Kunnskapskritikk.</p> <p>Faget endringsledelse. Dreier seg om å kjenne til ulike og konkurrerende endringsperspektiver og strategier. Berører først og fremst endringsledelse I, og eventuelt utdyping av disse perspektivene innen andre emner.</p>	<p><i>MEN105 Endringsledelse I 2007-09: "[...] endringer kan forstås i både et ledelsesmessig og et strategisk perspektiv. Hovedtilnærmingen [...] tar utgangspunkt i fire prinsipielle endringsstrategier"</i></p>	<p><i>Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier</i></p> <p><i>F.eks. teknisk-rasjonelle eller humanistisk-kulturelle endringsstrategier</i></p>
<p>Ha grunnleggende kunnskap om vitenskapelig eller kunstfaglig metode, inklusive forskningsetikk</p>	<p>Nivå. Blooms nivå 4, altså analyse.</p> <p>Dimensjon. Kunnskapsbredde ift forskning.</p> <p>Faget endringsledelse. Knyttet til det å kjenne til kvalitativ og kvantitativ metode, samt forskningsetikk. Berører emnene kvalitativ og kvantitativ metode.</p>	<p><i>MEN115 Kvalitative metoder 07-09: "[...] metodologiske forutsetningene for ulike forskningstradisjoner og analysemåter med hovedvekt på kvalitative forskningsmetoder."</i></p> <p><i>MEN215 Kvantitative metoder 2007-09: "ulike [kvantitative] forskningstradisjoner og analysemåter."</i></p>	<p><i>Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder</i></p> <p><i>Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder</i></p>
<p>Kunne tilegne seg og anvende kunnskap på nye områder innenfor faget/fagområdet</p>	<p>Nivå- Blooms nivå 6, vurdering.</p> <p>Dimensjon. Metakunnskap.</p> <p>Faget endringsledelse. Primært knyttet til arbeid med masteroppgaven.</p>	<p><i>MENMAS Masteroppgave i endringsledelse 07-09: "Studentene skal gjennomføre et selvstendig forskningsarbeid", "formulere en avgrenset problemstilling". "innsikt i de valgte teorier". "fastlegge en konkret metode for å besvare de angitte problemer"</i></p>	<p><i>Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode</i></p>

OPERASJONALISERING: MÅLOMRÅDE: FERDIGHETER

Deskriptor	Målnivå, dimensjon, fagområde	Eksempel fra studieplan	Operasjonalisering
Kunne arbeide selvstendig med problemløsning på grunnlag av faglige kunnskaper	<p>Nivå. Blooms nivå 5, komplekse ferdigheter.</p> <p>Dimensjon. Selvstendig problemløsning.</p> <p>Fagområde. Innebærer at kandidaten selv kan arbeide mot målet i faget endringsledelse; å aktivt gjennomføre endringsprosesser. Primært knyttet til hovedmålet i studieprogrammet.</p>	<p><i>Studieprogram: endringsledelse – masterstudium 2003-05: ”å initiere og lede forandringsprosesser på ulike nivåer i en organisasjon”, ”som leder av, tilrettelegger for eller deltaker i endringsprosesser”</i></p>	<p><i>Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller</i></p> <p><i>F.eks i rollene som bestiller, tilrettelegger, rådgiver eller leder</i></p>
Kjenne til og kunne bruke relevante metoder for faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte	<p>Nivå. Blooms nivå 4, altså vanemessig handling.</p> <p>Dimensjon. Metodebruk ift fag.</p> <p>Faget endringsledelse. At kandidaten kjenner til fagets metoder for endring. Dette berører først og fremst emnet organisasjonsutvikling.</p>	<p><i>MEN125 Organisasjonsutvikling 2007-09: ”De vanligste virkemidlene som benyttes ved gjennomføring av OU-prosjekter.”, ”Disse vil bli gjennomgått både på et teoretisk og praktisk plan.”</i></p>	<p><i>Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak</i></p> <p><i>F.eks. generell endringsstrategi eller OU-teknikk</i></p>
Kunne anvende sine faglige kunnskaper kritisk og reflektere over egen faglig praksis	<p>Nivå. Blooms nivå 5, komplekse ferdigheter.</p> <p>Dimensjon. Kritisk bruk.</p> <p>Faget endringsledelse. Knyttet til hele batteriet av emner som inngår i faget, ved å se kunnskap og ferdigheter opp mot hverandre.</p>	<p><i>Jf. kunnskap: kritisk granskning, samt ferdigheter: selvstendig arbeid med problemløsning.</i></p>	<p><i>Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler</i></p>
Kjenne til og kunne bruke relevante metoder for forskning på en selvstendig måte	<p>Nivå. Blooms nivå 4, altså vanemessig handling.</p> <p>Dimensjon. Metodebruk ift forskning.</p> <p>Faget endringsledelse. Knyttet til selvstendig bruk av kvalitativ og kvantitativ metode i forskning.</p>	<p><i>MEN115 Kvalitative metoder 2007-09: ”å planlegge, vurdere, tilrettelegge og gjennomføre [...] empiriske studier basert på ulike kvalitative metoder.”</i></p> <p><i>MEN 215 Kvantitative metoder 2007-09: “[...] gjennomføre empiriske studier [basert på kvantitative metoder]”</i></p>	<p><i>Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier</i></p> <p><i>Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier</i></p>
<p>Kunne anvende sine kunnskaper på nye områder</p> <p>Kunne strukturere og formulere komplekse faglige resonnementer</p> <p>Kunne gjennomføre et avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer</p> <p>Beherske IKT-verktøy som er nødvendige for å gjennomføre et selvstendig arbeid innenfor fagområdet</p>	<p>Nivå. Blooms nivå 6, utviklede ferdigheter.</p> <p>Dimensjon. Metodeutvikling.</p> <p>Faget endringsledelse. Knyttet til det selvstendige arbeidet med empiriske problemstillinger i masteroppgaven.</p>	<p><i>MENMAS Masteroppgave i endringsledelse 2007-09: ”Hovedmålet med masteroppgaven er at studentene skal gjennomføre et selvstendig forskningsarbeid. Studenten skal vise evne til systematisk tenkning, faglig fordypning og saklig vurdering.”</i></p>	<p><i>Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger</i></p> <p><i>F.eks. masteroppgave</i></p>

OPERASJONALISERING: MÅLOMRÅDE: HOLDNINGER

[ikke i rammeverket]	Målnivå, dimensjon, fagområde	Eksempel fra studieplan	Operasjonalisering
Stolthet og selvbylde	<p>Nivå. Blooms nivå 5, altså organisering.</p> <p>Dimensjon. Presentasjon.</p> <p>Faget endringsledelse. Er knyttet til den <i>individuelle</i> vurderingen av egen kompetanse.</p>	-	<i>Er stolt over utdanningen min, og benytter meg av de mulighetene jeg har/får til å bruke kompetansen</i>
Ha innsikt i fagets og utdanningens plass i / relevans for samfunnet	<p>Nivå. Blooms nivå 5, altså organisering.</p> <p>Dimensjon. Verdiprioritering.</p> <p>Faget endringsledelse. Er knyttet til <i>prioritert</i> arbeidsmetode: en praktisk holdning med fokus på samfunnsansvar og humankapital.</p>	<p><i>MEN125 Organisasjonsutvikling 2007-09: ”Medvirkning og deltakelse kan både gi økt trivsel for de ansatte [ansattes behov], samtidig som organisasjonen settes bedre i stand til å nå sine mål.”</i></p> <p><i>Studieprogram: endringsledelse masterstudium (2007-09): ” det er behov for en åpen og samfunnsansvarlig ledelse, der økonomiske mål balanseres mot miljø og virkninger på samfunnet”</i></p> <p><i>Hentet fra intervju med lærerne.</i></p>	<p><i>Utviklet et verdisystem der det å ivareta de ansattes interesser er like viktig som at organisasjonen når sine mål</i></p> <p><i>Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn</i></p> <p><i>Foretrekker en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring i stedet for en utenforstående, abstrakt og analytisk</i></p>
Fagidentitet og fagfellesskap	<p>Nivå. Blooms nivå 6, altså karakterisering</p> <p>Dimensjon. Identitet.</p> <p>Faget endringsledelse. Er knyttet til <i>identifisering</i> med faget endringsledelse, og <i>fellesskapet</i> med studenter, kandidater, lærere og organisasjon.</p>	-	<i>Opparbeidet meg en fagidentitet som ”endringsleder”</i>

Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse



Universitetet
i Stavanger

*Ønsker du å være med på å videreutvikle endringsledelse som fag?
Ønsker du å styrke jobbmarkedet for kandidater med master i endringsledelse?*

Mitt navn er Terje Vestskogen. Jeg er student på siste semesteret i endringsledelse, og er nå i ferd med å skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet er endringsledelsekompetansens relevans i yrkeslivet. I den forbindelse trenger jeg å hente inn informasjon fra dere som har tatt studiet før meg. Undersøkelsen gjennomføres i samarbeid med Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag, som er svært interessert i resultatene, og vil benytte tilbakemeldingen til å styrke fagets posisjon. På grunn av manglende opplysninger om den enkeltes e-postadresser og andre utfordringer med å benytte en webløsning, må jeg stole på den gamle metoden med papirskjema, og det bryderiet det medfører med hensyn til å få svaret lagt i en postkasse. Håper dere har forståelse for det!

UiS sender og mottar spørreskjemaene, som går ut til ca 115 kandidater som har tatt master i faget. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi noen grunn. De fleste spørsmålene går på ditt utbytte av studiet med hensyn til kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og din oppfatning av hvordan det du har tilegnet deg i faget kan nyttes i jobben din og hvordan det blir verdsatt av arbeidsgiver. Jeg har også behov for å få noen bakgrunnsopplysninger med hensyn til yrkeskarriere før og etter studiet, og de "obligatoriske" opplysningene om kjønn og alder. Siste side i spørreskjemaet kan brukes til å gi utfyllende kommentarer til svarene dine. **Det ferdig utfylte skjemaet legges i spørreskjemakonvolutten merket "Endringsledelse – fag og praksis. Spørreskjema til Terje Vestskogen", som deretter legges i returkonvolutten adressert til UiS.**

Returkonvolutten er merket med et tall som refererer til listen over tidligere kandidater i endringsledelse. Dette gjør det mulig å registrere hvem som har levert, og å purre på de som ikke har levert. Spørreskjemaene er merket med det samme unike tallet, slik at alle data om deg som informant kan slettes dersom du skulle velge å trekke deg fra undersøkelsen. For å sikre at verken UiS eller jeg kan knytte innkomne svar til navn i navnelisten, legges spørreskjemaet i en forseglett spørreskjemakonvolutt. Denne åpnes kun av meg, som *ikke* har tilgang til navnelisten. Opplysningene du oppgir vil brukes i statistisk analyse, og skal ikke på noen måte knyttes til enkeltpersoner. Ved oppgavelevering ultimo juni 2010, er alt datamaterialet anonymisert.

Svarfrist er **fredag 26. februar**. Jeg vil 19. februar og 26. februar sende ut purring til de som ikke har svart. Hver og ens tilbakemelding er viktig for arbeidet mitt! Som personer som selv har jobbet med masteroppgaven, tror jeg dere har forståelse for at jo flere svar jeg får og jo raskere jeg får dem, jo mer tid kan jeg bruke på å analysere dataene skikkelig. Som en ekstra oppmuntring vil det trekkes ut 3 respondenter som får hvert sitt gavekort på bøker i Gnist bokhandel.

Kartleggingen utføres av meg, Terje Vestskogen. Einar Brandsdal er faglig veileder. Opplegget samsvarer med Datatilsynets krav, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dette betyr at alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt, og at jeg har taushetsplikt.

På forhånd takk for ditt bidrag! Bare ta kontakt dersom du lurer på noe.

Med vennlig hilsen Terje Vestskogen

*Terje Vestskogen, Djubingen 23, 4085 Hundvåg. Tlf 99 58 05 10. terjegutt@gmail.com.
Veileder Einar Brandsdal kan nås på tlf. 977 51 539 eller på e-post ebrandsd@online.no.*

Skjema nr.

1. Når fullførte du mastergradsutdanningen i endringsledelse?

O [1] 2005 [2] 2006 [3] 2007 [4] 2008 [5] 2009 [7M]

Rollheim (2005:1), spm. 1. Endret mastergradstittel og årstall.

2. Tok du heltids- eller deltidsstudiet?

O [2] Heltid [1] Deltid [7M]

3. Hvilke valgfrie emner tok du?

N Emner: 1. _____ 2. _____ 3. _____ [99M]

4. Hva var karakteren din

	A	B	C	D	E	Usikker/Vet ikke
O A. I gjennomsnitt	[5]	[4]	[3]	[2]	[1]	[7M]
O B. På masteroppgaven	[5]	[4]	[3]	[2]	[1]	[7M]

NIFU STEP:1, spm. 4. Endret formulering og lagt til nytt alternativ, samt kategorier. Indikerer fagspesifikt lærerutbytte individuelt.

5. Brukte du mer enn normert tid på å fullføre studiet?

Normert tid for heltidsstudiet er 2 år, og for deltidsstudiet er det 4 år.

O [2] Ja, jeg hadde permisjon i en periode under studiet [1] Ja, jeg trengte mer tid for å få fullført alle emnene
 [3] Nei, jeg brukte normert tid eller kortere [7M]

6. Hvor lang yrkespraksis hadde du før du begynte på masterstudiet i endringsledelse?

Regn ikke med feriejobber og/eller jobber som varte mindre enn 3 måneder i sammenheng.

O [1] Ingen praksis [2] Under 1 år [3] 1-5 år [4] 5-10 år [5] Over 10 år [7M]

7. Hvordan fikk du første gang kjennskap til masterstudiet i endringsledelse?

Sett ett kryss.

N [1] Gjennom skriftlig/webbasert informasjon fra UiS [5] I aviser/tidsskrift
 [2] Gjennom annen utdanningsinstitusjon [6] Snakket med noen som har tatt studiet tidligere
 [3] Gjennom tidligere/potensiell arbeidsgiver [99M] Usikker/Vet ikke
 [4] Gjennom personer ansatt på UiS [8] Annet

8. Måtte du flytte til Stavangerområdet for å gjennomføre masterstudiet i endringsledelse?

O [3] Ja [1] Nei, jeg var allerede bosatt i Stavangerområdet
 [7M] [2] Nei, jeg kunne gjennomføre studiet fra mitt bosted utenfor Stavangerområdet

9. Hva er de viktigste grunnen(e) til at du tok mastergradsstudiet i endringsledelse?

Sett så mange kryss du ønsker.

O [1] Ønsket å videreutdanne meg innen daværende jobb [5] Studiets gode rykte
 [2] Ville styrke karrieremulighetene på arbeidsmarkedet [6] Trengte ikke flytte for å studere
 [3] Vansker med å finne relevant jobb etter lavere studier [7] Ønsket å studere annen master, men kom ikke inn
 [4] Opptakskravene passet mine karakterer/kvalifikasjon [8] Interesse for faget ledelse/endringsledelse
 [9] Annet: _____ [7M]

10. Dersom du tenker tilbake på studiet i endringsledelse, hvor enig er du i følgende påstander?

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Jeg deltok på de fleste forelesningene	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Jeg la mye innsats i arbeidet med masteroppgaven	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Jeg brukte mye tid på gruppearbeid og presentasjon	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Jeg jobbet mye med pensum	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Jeg kontaktet ofte lærere angående faglige spørsmål	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Jeg tilbrakte mye tid med medstudenter	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> G. Jeg tilbrakte mye tid på UiS campus	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> H. Jeg hadde jevnlig og god kontakt med masteroppgaveveileder	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> I. Jeg hadde god kontakt med de øvrige lærerne	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

11. I løpet av masterstudiet i endringsledelse har jeg tilegnet meg kunnskaper som gjør at jeg kan

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse <i>F.eks. Buschs integrerte organisasjonsmodell</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling <i>F.eks. sosioteknisk teori</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier <i>F.eks. teknisk-rasjonelle eller humanistisk-kulturelle endringsstrategier</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

12. I løpet av masterstudiet har jeg tilegnet meg ferdigheter som gjør at jeg kan

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller <i>F.eks. i rollene som bestiller, tilrettelegger, rådgiver eller leder</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak <i>F.eks. generell endringsstrategi eller OU-teknikk</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger <i>F.eks. masteroppgave</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

13. I løpet av masterstudiet har jeg tilegnet meg en holdning der jeg ønsker å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Utviklet et verdisystem der det å ivareta de ansattes interesser er like viktig som at organisasjonen når sine mål	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Foretrekker en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring i stedet for en utenforstående, abstrakt og analytisk	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Er stolt over utdanningen min, og benytter meg av de mulighetene jeg har/får til å bruke kompetansen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Opparbeidet meg en fagidentitet som "endringsleder"	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

14. Jeg har i løpet av studiet i endringsledelse styrket min kompetanse til

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Å samarbeide med andre	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Å løse problemer og å se nye muligheter	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Å fokusere på resultater og konkrete løsninger	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Tydelig skriftlig og muntlig kommunikasjon	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Å lære meg nye ting	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Å mobilisere menneskelige ressurser hos andre	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> G. Å jobbe selvstendig og å ta ansvar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

B:UiO:128, spm. 40 omformulert, C:UiO:129, spm. 43 omformulert, D:UiO:129-130, spm. 45+46, F:UiO:132, spm. 56. Indikerer generisk læringsutbytte.

15. Arbeidet med selve masteroppgaven har styrket

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Min forståelse for hvilke fremgangsmåter jeg personlig bør bruke for å tilegne meg nye kunnskaper og ferdigheter <i>F.eks hva må jeg vite, hvor finner jeg dette, hvilken strategi bør jeg bruke for å lære</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Mine ferdigheter i å tilnærme meg problemstillinger med et analytisk perspektiv og et fokus på praktiske løsninger <i>F.eks problemanalyse, målformulering, mål-middelkjeder</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Min evne til å utføre egne arbeidsoppgaver på en selvstendig og ansvarlig måte	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Min mulighet til å få en jobb som er relevant for utdanningen <i>UiO:210, 61 (+ spm over)</i>	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

16. Når fikk du din første jobb i forbindelse med fullført grad?

<input type="radio"/> [7] Fikk jobb under utdannelsen	<input type="radio"/> [5] 3-4 mnd etter fullført grad	<input type="radio"/> [3] 6-12 mnd etter fullført grad
<input type="radio"/> [6] 0-2 mnd etter fullført grad	<input type="radio"/> [4] 5-6 mnd etter fullført grad	<input type="radio"/> [2] Mer enn 1 år etter fullført grad
<input type="radio"/> [1] Har ikke fått jobb	<input type="radio"/> [8] Fortsatte i den jobben jeg hadde før jeg begynte på studiet	[99M]

17. Hvordan vil du beskrive din nåværende yrkesaktivitet etter fullført mastergrad i endringsledelse?

<input type="radio"/> N [1] Yrkesaktiv – heltid	<input type="radio"/> [2] Yrkesaktiv – deltid	[99M]
<input type="radio"/> [7] Selvalgt friperiode/permisjon	<input type="radio"/> [5] Ufrivillig arbeidsledig	} → Hopp til spørsmål 34
<input type="radio"/> [3] Hjemmearbeidende uten lønn	<input type="radio"/> [4] I videre utdanning	
<input type="radio"/> [6] Sykemeldt/arbeidsmarkedstiltak	<input type="radio"/> [8+] Annet	

18. Har du i perioden etter fullført grad selv søkt arbeid?

- N [1] Ja [7M]
 [2] Nei → Hopp til spørsmål 20

19. Hvilken av følgende søkemåter bidro mest til å få arbeid

Sett maks 3 kryss.

[99M]

- | | |
|--|---|
| N [1] Svarte på arbeidsgivers annonse | [9] Søkte aktivt i Navs database på internett |
| [2] Bruk av karrieresenter/lærestedets jobbmarked | [10] Søkte aktivt i andre databaser på internett |
| [3] Kontaktet Nav (tidligere Aetat) | [11] Gjennom familie/slekt |
| [4] Ble kontaktet av arbeidsgiver | [12] Gjennom venner |
| [5] Kontaktet vikarbyrå eller private arbeidsformidlere | [13] Gjennom perifere bekjentskaper |
| [6] Etablerte kontakt gjennom arbeid under studiene | [14] Gjennom lærerstaben på UiS |
| [7] Kontaktet arbeidsgiver uten å vite om ledig stilling | [15] Fant mulig arbeidsgiver gjennom studiet |
| [8] Mulig arbeidsgiver hadde bedriftsbesøk på UiS | [16] Ble kjent med arbeidsgiver ved at jeg hentet empiri fra/studerte denne virksomheten i masteroppgaven |
| [17+] Annet: _____ | |

NIFU STEP:5, spm 33 og 34. Slått sammen og endret formuleringer.

20. Har du skiftet stilling og/eller arbeidsgiver etter endt utdanning?

Sett gjerne flere kryss.

- | | |
|---|--|
| O [3+] Ja, har skiftet arbeidsgiver ____ ganger | [2] Ja, har skiftet stilling, men hos samme arbeidsgiver |
| [1] Nei, har samme arbeidsgiver og stilling | [99M] |

UiO:122, spm. 18. Endret én kategori

21. I hvilken sektor befinner din nåværende stilling seg i?

- | | |
|--|---|
| N [1] Privat sektor | [4] Kommunal sektor |
| [2] Statsforvaltningen og underliggende etater | [5] Ideell organisasjon/Interesseorganisasjon |
| [3] Fylkeskommunal sektor | [7M] |

UiO:116, spm. 3. Endret formulering og tatt vekk en kategori.

22. Hvor stor er virksomheten du jobber i?

- | | |
|--|---|
| O [1] Liten virksomhet (under 50 ansatte) | [3] Stor virksomhet/Konsern (250 ansatte eller flere) |
| [2] Mellomstor virksomhet (50-249 ansatte) | [-] Jobbet/jobber ikke [7M] |

23. Hvilket nivå har din nåværende stilling?

- | | |
|---|---|
| O [1] Lavere enn konsulentnivå | [4] Toppleder |
| [2] Prosjekt/faglederansvar uten personalansvar | [3] Avdelings-/mellomleder med personalansvar |
| [99M] Annet | [-] Jobbet/jobber ikke |

24. Hva er din nåværende brutto årslønn (lønn før skatt)?

- | | | | |
|----------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| O [1] 349 000 eller mindre | [2] 350 000 - 399 000 | [3] 400 000 - 449 000 | [4] 450 000 - 499 000 |
| [5] 500 000 eller mer | [-] Jobbet/jobber ikke | [7M] Usikker/ Vet ikke | |

UiO:120, spm. 10. Lagt til kategorier og lagt til forklaring på brutto.

25. Var utdanning på masternivå et formelt krav for tilsetning i stillingen din?

- | | | |
|----------|---------|------------------------|
| O [2] Ja | [1] Nei | [7M] Usikker/ Vet ikke |
|----------|---------|------------------------|

UiO:137, spm. 77. Endret formulering.

26. Arbeidsgiveren min hadde god kjennskap til masterstudiet i endringsledelse når jeg søkte stillingen

- | | | | | | | |
|-------------------|-----------|---------------|--------------|----------|----------------|-----------------------------|
| O [1] Svært uenig | [2] Uenig | [3] Noe uenig | [4] Noe enig | [5] Enig | [6] Svært enig | [7M] Ikke relevant/vet ikke |
|-------------------|-----------|---------------|--------------|----------|----------------|-----------------------------|

27. I min nåværende stilling har jeg mulighet til bruke min kunnskap i å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

28. I min nåværende stilling har jeg mulighet til å bruke mine ferdigheter i å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -virkemidler	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

29. I min nåværende stilling har jeg mulighet til å

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Balansere ansattes interesser opp mot organisasjonens mål	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Utforme min egen stilling slik at arbeidsoppgavene passer med fagidentiteten min som "endringsleder"	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

30. Hvilket forhold har ledelsen på din arbeidsplass til din kompetanse i endringsledelse?

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/ vet ikke
<input type="radio"/> A. Ledelsen kjenner til min kompetanse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Ledelsen er interessert i å anvende min kompetanse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

31. Hvordan vil du karakterisere jobbinnholdet i denne stillingen etter nivået på utdanningen i endringsledelse?

<input type="radio"/> [2] Jeg får utnyttet min endringslederkompetanse	[1] Jeg er overkvalifisert	[3] Jeg er underkvalifisert	[7M]
--	----------------------------	-----------------------------	------

32. Totalt sett, hvor relevant vil du si at din stilling er i forhold til

	Svært lite relevant	Lite relevant	En del er ikke relevant	En del er relevant	Relevant	Svært relevant	Ikke relevant/vet ikke
<input type="radio"/> A. Masterutdanningen i endringsledelse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Utdanningen din før studiet i endringsledelse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Arbeidserfaringen din før studiet i endringsledelse	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

UiO:119, spm 9. Lagt til 2 spørsmål.

33. Jeg er tilfreds med min nåværende stilling

[1] Svært uenig | [2] Uenig | [3] Noe uenig | [4] Noe enig | [5] Enig | [6] Svært enig | [7M] Ikke relevant/vet ikke

34. Masterstudiet i endringsledelse har ført til at jeg har

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/vet ikke
<input type="radio"/> A. Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i offentlig sektor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Blitt mer attraktiv i arbeidsmarkedet i privat sektor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Fått større mulighet til å jobbe på høyere stillingsnivå	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Fått større mulighet til å få mer personalansvar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Styrket muligheten til å få høyere lønn	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Bedret mulighet til å få mer interessante arbeidsoppgaver	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> G. Fått større mulighet til selvstendighet i jobben	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

35. Utdanningen i endringsledelse fra UiS er mer attraktiv på arbeidsmarkedet enn sammenlignbare

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/vet ikke
<input type="radio"/> A. Masterutdanninger fra andre høgskoler/universiteter	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Masterutdanninger fra UiS	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

UiO:141, spm. 86. Umformulert og lagt til nye kategorier.

36. Hva mener du kan gjøres for å gjøre utdanningen mer attraktiv på arbeidsmarkedet?

A. Hva kan UiS gjøre: B. Hva kan studentene gjøre: [99M]

N 1. [1] 1. [1]

2. [2] 2. [2]

3. [3+] 3. [3+]

37. Når jeg tenker tilbake på studiet i endringsledelse, er jeg fornøyd med

	Svært uenig	Uenig	Noe uenig	Noe enig	Enig	Svært enig	Ikke relevant/vet ikke
<input type="radio"/> A. Det faglige innholdet i de obligatoriske emnene	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> B. Det faglige innholdet i de valgfrie emnene	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> C. Studieemnenes logiske sammenheng og progresjon	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> D. Kvaliteten på undervisningen	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> E. Kvaliteten på veiledningen på masteroppgaven	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]
<input type="radio"/> F. Formelle organisatoriske forhold ved studiet	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7M]

38. Hvis du skulle valgt utdanning om igjen, ville du da valgt den samme utdanningen?

[5] Ja [2] Nei, jeg ville valgt annen masterutdanning ved UiS

[4] Ja, men ville valgt andre valgfrie emner [1] Nei, jeg ville valgt å studere ved annen institusjon

[3] Ja, men ville valgt annet tema for masteroppgaven [7M] Usikker/ Vet ikke

39. Hva mener du er de 3 fremste styrker og svakheter ved studiet?

	A. Studiets fremste <u>styrker</u> :	B. Studiets fremste <u>svakheter</u> :	[99M]
N	1. [1] _____	1. [1] _____	
	2. [2] _____	2. [2] _____	
	3. [3+] _____	3. [3+] _____	

40. Hvilken kontakt har du i dag med endringsledelsemiljøet?

Sett så mange kryss du ønsker.

N	[1] Jeg har mye kontakt med lærerne på UiS	[4] Har kontakt gjennom UiS Alumni
	[2] Jeg har mye kontakt med kandidater i endringsledelse	[5] Har liten kontakt, og har ikke behov for mer
	[3] Jeg bruker mye tid på å holde meg oppdatert på fagstoff	[6] Har liten kontakt, men ønsker mer
	[7+] Annen kontakt: _____	[99M] Vet ikke

41. Bor du i Stavangerområdet nå?

N [1] Ja [2] Nei [7M]

42. Hvor gammel er du?

O [1] Yngre enn 25 år [3] 30-34 år [5] 40-44 år [7] 50-54 år [99M]
[2] 25-29 år [4] 35-39 år [6] 45-49 år [8] 55 år eller mer

43. Kryss av for kjønn

N [1] Mann [2] Kvinne [7M]

Kommentarer

Dette feltet kan du bruke til å skrive utfyllende kommentarer til svarene på spørsmålene over.

TUSEN TAKK FOR AT DU TOK DEG TID TIL Å SVARE!

UiS Alumni

Lurer du på hvor kullkameratene dine og kjente fra studietiden er blitt av?
Meld deg inn i UiS Alumni på <http://alumni.uis.no> for å finne dem igjen og knytte ny kontakt.

Komplett oversikt over variable og indikatorer

Endringsledelse				
MIKRO (STRUKTUR)	Demografi	Kandidat		
		Bosted, alder, kjønn [41-43]		
MESO (PROSESS)	Før	Fag	Yrke	Attraktivitet (OMVERDEN)
		Kull, studieintensitet, valgfrie emner [1-3]		
		Yrkespraksis [6]		
MESO (PROSESS)	Under	<i>Kandidatens</i>	<i>Arbeidsgivers</i>	Attraktivitet (OMVERDEN)
		Innsats [10] Forpliktelse [5,8]	Studiestedets Rammekvalitet [37]	
	Etter	Studietilfredshet [38-39] Miljøkontakt [40]	Jobbtilfredshet [33]	
		Resultatkvalitet [4, 11-15]	Relevanskvalitet [27-29,31-32]	

Faktoranalyse: læringsresultat - yrkesrelevans

FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Stilling/Kunnskap:] Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	,780	,130	,091	,026	,199	-,160	-,170	-,158	,120
[Stilling/Kunnskap:] Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	,772	,211	-,011	-,039	,114	-,115	-,302	,033	,238
[Stilling/Kunnskap:] Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier	,740	,145	-,060	-,030	,199	,027	-,295	,029	,308
[Stilling/Kunnskap:] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	,656	-,030	,388	,134	,087	,076	,297	-,258	,196
[Stilling/Kunnskap:] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	,694	,005	,176	,234	,004	,113	,053	-,291	,399
[Stilling/Kunnskap:] Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	,722	,218	,088	,185	-,078	-,013	,147	-,320	,182
[Stilling/Ferdighet:] Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	,884	,146	,181	-,012	-,034	,089	-,009	,041	-,049
[Stilling/Ferdighet:] Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak	,886	,010	,158	-,035	,097	,088	,002	,085	,097
[Stilling/Ferdighet:] Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -	,831	,234	,150	-,021	,096	-,095	,042	,011	-,127
[Stilling/Ferdighet:] Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	,856	,026	,098	,003	,145	-,128	,192	-,122	-,167
[Stilling/Ferdighet:] Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	,780	,040	,153	,038	,238	-,153	,268	-,098	-,202
[Stilling/Ferdighet:] Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	,770	,145	,234	,045	,189	-,033	,380	-,183	-,078
[Stilling/Holdning:] Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	,815	-,140	-,002	,178	,166	,098	,101	,209	,027
[Stilling/Holdning:] Balansere ansattes interesser opp mot organisasjonens mål	,848	-,088	-,086	,090	,049	,173	-,085	,201	,155
[Stilling/Holdning:] Utøve en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring	,866	,149	-,072	,038	,023	,037	-,260	,047	,053
[Stilling/Holdning:] Utforme min egen stilling slik at arbeidsoppgavene passer med fagidentiteten min som ”endringsleder”	,843	-,024	-,062	-,104	-,021	-,125	,088	,302	-,009

FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Kunnskap:] Tilnærme meg nye problemstillinger gjennom selvstendig, faglig fordypning i relevant teori og metode	,050	,490	,414	-,129	,203	-,197	-,269	,338	,072
[Studium/Ferdighet:] Bistå faglig i endringsprosesser på ulike nivå og i ulike roller	,196	,695	,299	,053	,178	,101	-,028	-,014	,076
[Studium/Ferdighet:] Tilrettelegge endringsprosesser i organisasjoner gjennom problemløsning og tiltak	,273	,779	,183	-,032	,284	,127	,051	-,159	,169
[Studium/Generell:] Å løse problemer og å se nye muligheter	,014	,737	-,036	,353	-,045	,178	,106	,274	,107
[Studium/Generell:] Å fokusere på resultater og konkrete løsninger	,066	,680	,041	,402	,147	,099	,100	,310	-,157
FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Kunnskap:] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvantitative metoder	-,070	,190	,585	-,062	,273	,075	,302	,124	,430
[Studium/Ferdighet:] Bedømme kritisk hvilken praktisk verdi som bor i ulike endringsperspektiver, -strategier, -roller og -	,179	,578	,401	,031	,240	,109	,072	-,043	,084
[Studium/Ferdighet:] Gjennomføre planlegging og implementering av kvalitative empiriske studier	,241	,239	,659	,060	,037	-,014	-,291	-,159	,296
[Studium/Ferdighet:] Gjennomføre planlegging og implementering av kvantitative empiriske studier	,135	,059	,855	-,027	,230	,101	,186	,014	,023
FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Generell:] Tydelig skriftlig og muntlig kommunikasjon	,070	,160	,131	,759	,144	,112	,163	,183	-,121
[Studium/Generell:] Å lære meg nye ting	,011	,101	,092	,825	,036	,080	,061	-,016	,189
[Studium/Generell:] Å jobbe selvstendig og å ta ansvar	,085	,048	-,066	,818	-,068	-,097	-,254	,069	-,063
FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Kunnskap:] Forstå endringsprosesser ut i fra modeller og teorier om endring og ledelse	,263	,080	,017	,053	,801	,198	,112	-,045	,061
[Studium/Kunnskap:] Forstå ansattes reaksjoner på endring ut i fra teorier om organisasjonell læring og utvikling	,224	,313	,173	,108	,781	-,048	-,018	,066	,059
[Studium/Kunnskap:] Forstå endringsprosesser ut i fra ulike endringsperspektiver og -strategier	,096	,232	,230	-,040	,818	,019	,107	,183	-,008

FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Holdning:] Handle i samsvar med en åpen og samfunnsansvarlig utøvelse av ledelse, der økonomi balanseres mot miljø og samfunn	-,093	,380	,003	-,129	-,079	,747	,104	,047	,023
[Studium/Holdning:] Foretrekker en deltakende, praktisk og konkret tilnærming til endring i stedet for en utenforstående, abstrakt og analytisk	,046	-,103	,103	,270	,296	,689	-,080	,023	,010
[Studium/Holdning:] Opparbeidet meg en fagidentitet som ”endringsleder	,134	,381	,157	-,041	,238	,095	,682	,189	,206
FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Holdning:] Er stolt over utdanningen min, og benytter meg av de mulighetene jeg har/får til å bruke kompetansen	,242	,187	-,179	,182	,373	,126	-,095	,550	,138
[Studium/Generell:] Å samarbeide med andre	-,069	,173	,031	,390	,040	,140	,256	,621	-,051
FAKTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9
[Studium/Kunnskap:] Analysere ledelse og organisasjon ved hjelp av kvalitative metoder	,288	,342	,276	-,008	,128	-,137	,152	,070	,707
UPLASSERT									
[Studium/Holdning:] Utviklet et verdisystem der det å ivareta de ansattes interesser er like viktig som at organisasjonen når sine mål	-,098	,437	,071	,019	,074	,583	,082	,220	-,406
[Studium/Ferdighet:] Videreutvikle faget gjennom kompleks teoretisk og empirisk analyse av egenformulerte problemstillinger	,192	,238	,697	,421	-,073	,005	-,023	-,081	-,165
[Studium/Generell:] Å mobilisere menneskelige ressurser hos andre	-,043	,561	-,191	,397	,226	-,174	,401	-,008	,074

Varimax

Kategorier – åpne spørsmål

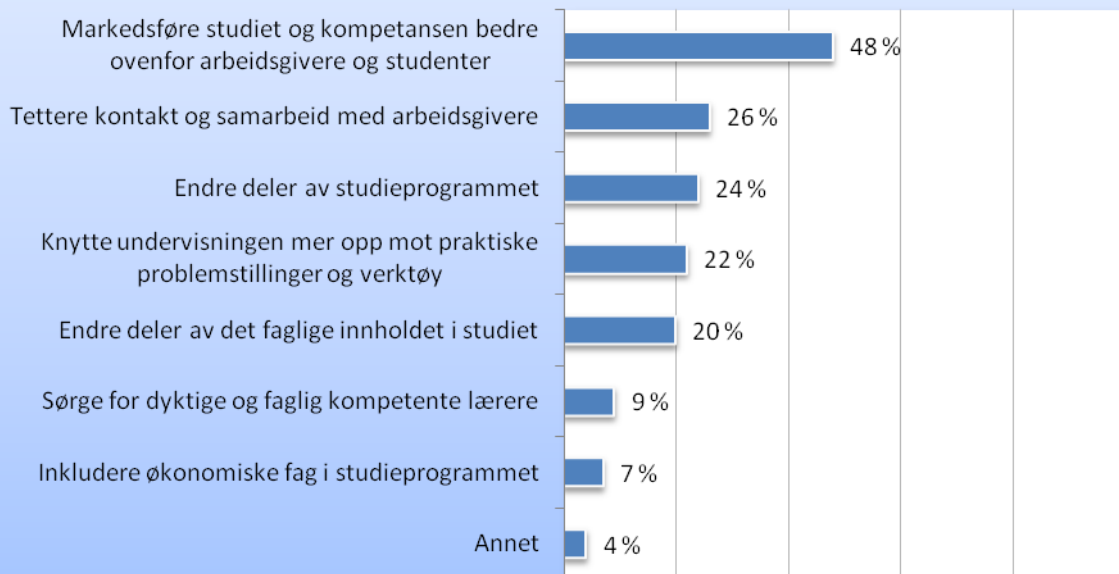
Hva mener du kan gjøres for å gjøre utdanningen mer attraktiv på arbeidsmarkedet?	
Hva kan UiS gjøre?	
Kategori	Eksempler – sitater
Tettere kontakt og samarbeid med arbeidsgivere	”Kontakt med næringslivet ifm masteroppgaven”, ”Praksis ute i bedrifter”, ”Praktisk samarbeid med bedrifter”, ”Tilby trainees”
Sørge for dyktige og faglig kompetente lærere	”Få dyktige forelesere internt”, ”Få DYKTIGE forelesere også fra næringslivet”, ”Sørge for dyktige og faglig kompetente lærere”
Markedsføre studiet og kompetansen bedre ovenfor arbeidsgivere og studenter	”Gjør studiet mer kjent i både privat og offentlig sektor”, ”Markedsføre utdanningen bedre”, ”Synliggjøre kompetansen”
Knytte undervisningen mer opp mot praktiske problemstillinger og verktøy	”Mer praktisk tilnærming”, ”Mer relatert til problemstillinger i praksis”, ”Noe mer verktøyfag”, ”Flere praktiske oppgaver”
Inkludere økonomiske fag i studieprogrammet	”Gitt mulighet for valgfrie emner innen ulike økonomiske fag”, ”Inkludere litt økonomi”, ”Noe økonomi kunne vært i studiet”,
Endre deler av studieprogrammet	”Den MÅ være erfaringsbasert”, ”Mer skoleundervisning”, ”Samkjøre emnene til et mer helhetlig endringsledelsestudie”
Endre deler av det faglige innholdet i studiet	”Ha HMS som fag”, ”Ha kvalitetsstyring som fag”, ”Mer OU”, ”Pensum på internasjonalt nivå”, ”Tillegge faget prosjektledelse”
Annet	”Anvendbar forskning”, ”Flere PhDer i endringsledelse”
Hva kan studentene gjøre?	
Kategori	Eksempler – sitater
Markedsføre studiet og "selge" sin egen kompetanse	”Markedsføre”, ”Promotere egen utdanning v/å velge relevante jobber”, ”Rose studiet”, ”Være flinke til å "selge" kompetansen”
Bruke kompetansen aktivt og selvsikkert i arbeidslivet	”Være mer selvsikker på kompetanse”, ”Bidra med kompetanse”, ”Skjønne at utdanningen er ettertraktet i arbeidslivet”
Jobbe systematisk og godt under studiet	”Flinke studenter tiltrekker seg arbeidsgivere”, ”Jobbe mer med pensum”, ”Ta studiet på alvor - sørge for å få en god master”
Stille krav til studiets faglige innhold	”Stille krav til nivå på studieinnhold”, ”Stille krav til UiS”, ”Fagkritikk”, ”Gi tilbakemelding til UiS om å gjøre fagendringer”
Samarbeide og holde kontakt med studenter/kandidater	”Holde aktiv nettverkskontakt”, ”Videreutvikle Alumni”, ”Dele erfaring med hverandre”, ”Mer felles faglige og sosiale aktiviteter”
Skrive en masteroppgave der en anvender faget i arbeidslivet	”Kontakte off/privat sektor ifm oppgaver/master”, ”Skrive masteroppgaven i en bedrift”
Annet	”Jobbe mest mulig i små grupper ift case”, ”PhD-arbeid”, ”Stille mer krav til arbeidsgivere”, ”Holde seg faglig oppdatert”

Tabell 1. Kategorier fra åpent spørsmål: attraktivitet.

Hva mener du er de fremste styrker/svakheter ved studiet?	
Styrker	
Kategori	Eksempler – sitater
Samfunnsmessig aktuelt/fremtidsrettet fag	”Aktualitet ift samfunnet”, ”Aktuelt tema”, ”Endringsledelse er alltid aktuelt”, ”Oppdatert iht samfunnet”, ”Fremtidsrettet”
Praktisk verdi/relevans/anvendelighet	”Anvendelig både i privat/offentlig sektor”, ”Nyttig”, ”Praktisk rettet”, ”Relevans uansett sektor/bransje”, ”Relevant teoretisk”
Kvalitet på forelesere/veiledere	”Gode forelesere/veiledere”, ”Engasjerte forelesere”, ”Min veileder i masteroppgaven”, ”Noen dyktige forelesere”
Studenter fra ulike profesjoner	”På tvers av profesjoner”, ”Opplevdes svært nyttig at mange ulike profesjoner og yrkesgrupper møttes”, ”Variert studentmasse”
Faglig innhold	”Spennende fag”, ”Spennende litteratur”, ”Bra faglig nivå”, ”Fokus på medarbeidere sin ressurs”, ”Henter fag utenfor øk/adm”
Stor faglig bredde/tverrfaglighet	”Bred tilnærming til emnet”, ”Tverrfaglig fokus”, ”Variert pensum”, ”Vidt område å skrive master innenfor”, ”Allsidighet”
Faglig dybde	”Dypere forståelse - forhold mellom mennesker i en organisasjon”, ”Dypt fokus på samspill mellom individ, gruppe og organisasjon”
God tilrettelegging for studentene ifm jobb	”Deltidsmulighet”, ”Kombinasjonsmulighet med jobb”, ”God tilrettelegging for studentene”
Studenter med arbeidserfaring	”Positivt at alle måtte ha minimum 2 års praksis”, ”Studentene har alder + arbeidserfaring”, ”Studenter med arbeidserfaring”
Studieprogram/emner	”Godt pedagogisk lagt opp”, ”Bra timeplan”, ”Underveiskrav”, ”Gjennomføring”, ”Tilbyr et studie få andre tilbyr”,
Bidrar til studentenes personlig utvikling	”Utvikle studentens ansvar og selvstendighet”, ”Skaper bevisstgjøring”, ”Gir studentene evne til å se ting i perspektiv”
Relevante stillinger i arbeidsmarkedet	”Mulighet til å utvikle meg og bytte stilling internt”, ”Bra utdanning; ulike jobbmuligheter”
Annet	”Godt samhold”, ”Små klasser/god diskusjon – erfaringsutveksling”, ”Vilje til utvikling/forbedring av studiet”
Svakheter	
Kategori	Eksempler – sitater
Faglig innhold	”Dårlig faglig innhold”, ”Engelsk fagstoff”, ”Teoretisk for nært bachelor”, ”Teoretisk svak forankring”, ”For snevert teorifokus”
Ikke tilpasset det markedet vil ha	”Ikke tilpasset hva markedet vil ha”, ”Lav legitimitet”, ”Tyngde i marked”, ”Tyngde ift internasjonale inst/trender”
Kvalitet på forelesere/veiledere	”Dårlig veileder på masteroppgaven”, ”Dårlige/umotiverte lærere”, ”Meget variert kvalitet på forelesere”, ”Veileder”
Liten kjennskap til studiet i markedet	”Manglende/dårlig kunnskap i arbeidslivet”, ”Vanskelig å bruke fordi ingen vet hva det er”, ”Veldig lite markedsført”
Mangel på økonomiske fag	”Ingen økonomiske perspektiver”, ”Mangel på et mer økonomisk perspektiv”, ”Savnet økonomifag/emner”
Manglende kontakt med praksisfeltet	”Dårlig kontakt med arbeidsmarked”, ”Forelesere uten praktisk lederkompetanse”, ”Ikke tett samarbeid med praksisfeltet”
Manglende sammenheng mellom emner	”Emnene hang dårlig sammen”, ”Lite samarbeid mellom forelesere på de ulike fagretningene”, ”Mangla litt en rød tråd”
Mangler ved studentmasse/studiemiljø	”Medstudenter uten ledererfaring”, ”Mye syting og klaging fra studentene”
Praktisk verdi/relevans/anvendelighet	”For lite praksis”, ”Ikke praktiske fag som prosjektledelse”, ”Lite anvendelig”, ”Studie OM, ikke I ledelse”
Relevante stillinger i arbeidsmarkedet	”Få direkte relevante jobber”, ”Mangel på relevans til dagens situasjon”, ”Ingen som søker etter endringsledere”
Studieprogram/emner	”For lite krav til student”, ”Rot i studieorganisasjonen”, ”Undervisning i bolker skapte ikke tette bånd mellom studentene”
Studiet har for få valgfag	”Begrenset med spesialiseringsfag”, ”Bør være flere valgfag”, ”For få valgfrie tema”, ”Få valgfag med 20 stp”
Studiet har for lite/dårlige ressurser tilgjengelig	”Lån av litteratur - alt for lang ventetid”, ”Mye flytting mellom auditorier”, ”Studierommene”
Uklar spisskompetanse	”En generalistutdanning: blir utydelig”, ”Fagområdet er relativt vagt”, ”Usikkerhet rundt kompetansen en har etter endt utdanning”

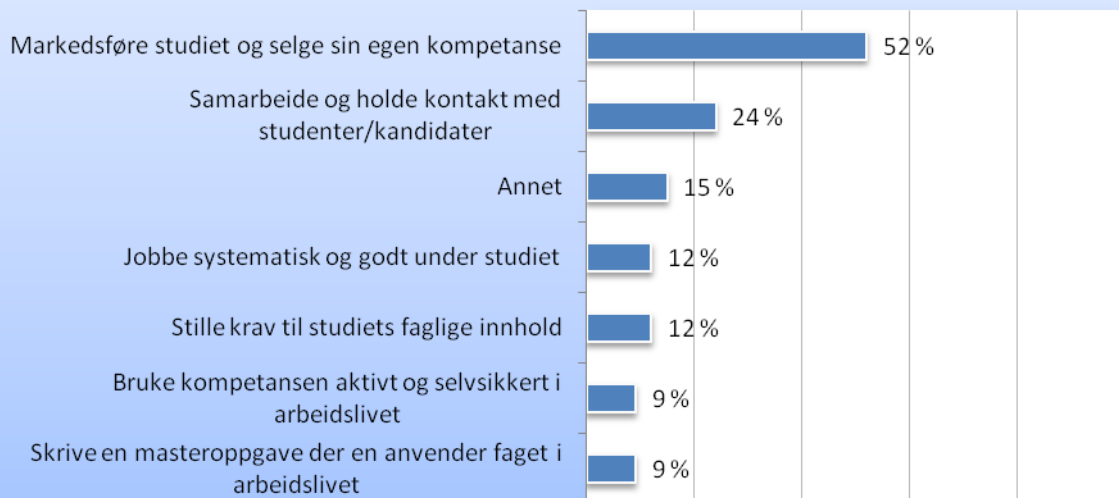
Tabell 2. Kategorier fra åpent spørsmål: styrker og svakheter.

Hva kan UiS gjøre for å øke studiets attraktivitet på arbeidsmarkedet?



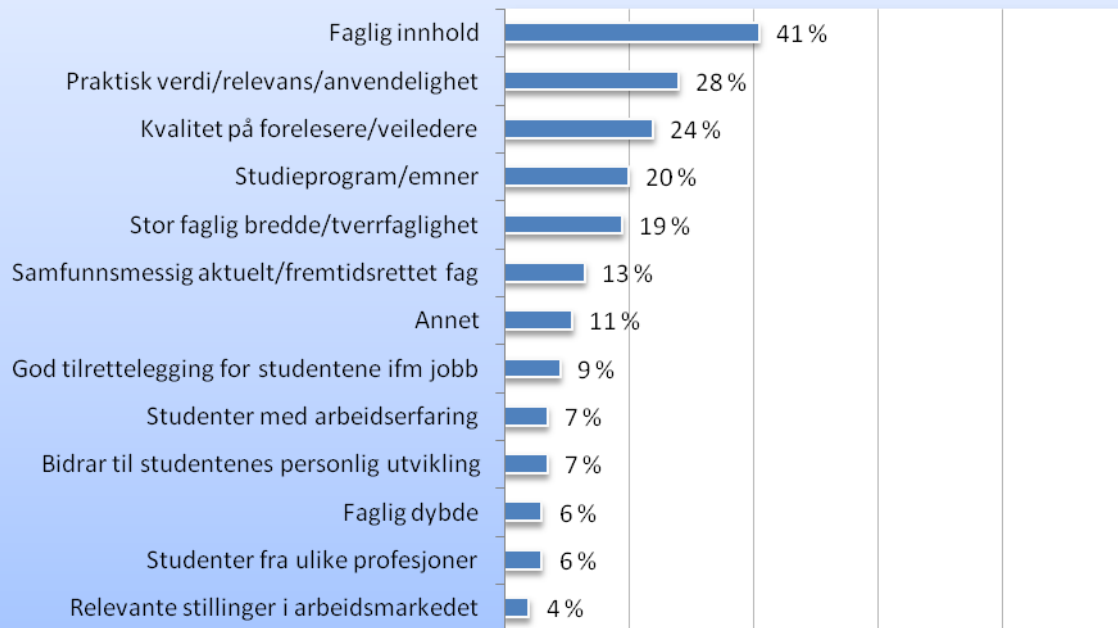
Figur 1. Frekvenser fra åpent spørsmål: attraktivitet, hva UiS kan gjøre

Hva kan studentene gjøre for å øke studiets attraktivitet på arbeidsmarkedet?



Figur 1. Frekvenser fra åpent spørsmål: attraktivitet, hva studentene kan gjøre

Studiets fremste styrker



Figur 3. Frekvenser fra åpent spørsmål: studiets fremste styrker