

Lisbet Berg og Bjørn Stensaker

Studenter i utlandet

Innblikk i eksisterende teori og empiri

NIFU skriftserie nr. 20/97

NIFU - Norsk institutt for studier av
forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet initierte i 1996 en studie av norske studenter i utlandet: Norsk videregående utdanning i et internasjonalt perspektiv. Hensikten med prosjektet er å øke kunnskapen om de norske studentenes faglige forutsetninger for utenlandsstudiet, hvordan norske studenter mestrer andre lands studieforhold og faglige nivå, samt hvilket personlig utbytte et utenlandsopphold eventuelt gir den enkelte student. Prosjektet baserer seg på en kombinasjon av intervjuer med norske utenlandsstudenter i Glasgow, Stockholm, København og Berlin, samt en større surveyundersøkelse som skal gjennomføres høsten 1997. De endelige resultater fra studien vil foreligge i 1998/99.

Å studere i utlandet er ikke noe særnorsk fenomen. Bare i europeisk målestokk er studentutveksling i ferd med å anta enorme dimensjoner hvor flere hundre tusen studenter tar et kortere eller lengre utenlandsopphold, alternativt hele studiet utenfor hjemlandet. Dette notatet tar sikte på å først gi et overblikk over de kunnskaper og erfaringer som nettopp er gjort internasjonalt når det gjelder studentutveksling og utenlandsstudier, men som kan ha relevans også i en norsk sammenheng. Dernest vil vi ta for oss norske utenlandsstudenter i et historisk perspektiv, før noen resultater fra en tidligere studie blir presentert. Her er det mulig å sammenligne studenter som studerer i utlandet i sitt femte semester etter studiestart ved Universitetet i Oslo, med studentene som fortsatt studerer i Norge. Hensikten med notatet er først og fremst å gi en introduksjon til temaet, samt etablere et sammenligningsgrunnlag for de data som senere skal samles inn om de norske utenlandsstudentene.

Notatet er utarbeidet av Lisbet Berg og Bjørn Stensaker. En takk til Per O. Aamodt, Ole-Johan Eikeland og Heidi Christophersen for kommentarer og innspill til rapporten.

Oslo, juni 1997

Berit Mørland
Instituttssjef

Per Olaf Aamodt
Seksjonsleder

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
	<i>Av Bjørn Stensaker</i>	
1.1	Internasjonale studentstrømmer.	7
1.2	Studielengder og organiseringsformer.	8
1.3	Utviklingen fremover.	9
2	Utenlandsstudenter - En oversikt over internasjonale studier	12
	<i>Av Bjørn Stensaker</i>	
2.1	Kjennetegn ved andre lands utenlandsstudenter	13
2.2	Skiller utenlandsstudenter seg fra studenter i sine hjemland?	15
2.3	Om motiver for å reise ut.	16
2.4	Utenlandsstudentenes personlige vurderinger av oppholdet.	17
2.5	Akademisk og språklig utbytte.	20
2.6	Betydning av utenlandsopphold for arbeid og karriere.	21
3	Norske studenter i utlandet i et historisk og internasjonalt perspektiv	25
	<i>Av Lisbet Berg</i>	
3.1	Tidligere norske studier.	25
3.2	De første norske utenlandsstudentene.	27
3.3	Utenlandsstudentene i etterkrigstiden.	29
3.3.1	“Free movers” og “program-studenter”	31
3.3.2	Internasjonalisering av det faglige studieinnholdet.	32
3.4	Antall og andeler av norske studenter som studerer i utlandet.	33
3.5	Fenomenet utenlandsstudenter i et internasjonalt perspektiv.	36
4	En gruppe norske studenter i utlandet høsten 1995	38
	<i>Av Lisbet Berg</i>	
4.1	Metode.	38
4.2	Problemstillinger.	40
4.3	Har utenlandsstudentene andre kjennetegn enn hjemmestudentene?	41
4.4	Er utenlandsstudentene mer studiemotiverte?	44
4.5	Hvordan har de det i utlandet?	47
4.6	Hvor mye tid brukes til studier?	49
4.7	Studiestruktur.	54
4.8	Faglige utfordringer.	56
5	Oppsummering	58
	<i>Av Bjørn Stensaker og Lisbet Berg</i>	
	Litteratur	64

1 Innledning

Av Bjørn Stensaker

1.1 Internasjonale studentstrømmer

Å studere i utlandet er en del av en lang tradisjon både i Vesten som i Østen, og hvor mobilitetsmønstrene i stor grad har reflektert eksisterende politiske, men i økende grad også økonomiske maktforhold (Barnett & Wu 1995, Jallade 1996)¹. Geografisk eksisterer det derfor store variasjoner både med hensyn til hvilket land studentene reiser fra, som hvilket land de reiser til. Samtidig kan man også finne variasjoner over tid. Mens Tyskland var stor “importør” av studenter før den andre verdenskrigen, har andelen utenlandsstudenter stagnert i etterkrigstiden (Fry 1984).

Mens USA og delvis Canada var “eksportører” av studenter til Europa før den andre verdenskrig, er f.eks USA i dag verdens største “importør” av studenter fra andre land. I de siste beregninger er det antydnet at USA hvert år tar imot rundt en halv million utenlandske studenter. Av disse kommer igjen rundt halvparten fra Asia (Haug 1996).

I europeisk sammenheng er de store “netto-importører” av utenlandske studenter England, Frankrike og til dels Tyskland, en tendens som ikke minst kan forklares med at disse landene representerer store og attraktive språkgrupper, men også at f.eks England tilhører de land hvor studenter kan få sin første grad allerede etter tre års høyere studier (Gordon & Jallade 1996). Throsby (OECD 1996) viser f.eks til at England i 1991 mottok grovt regnet fire ganger så mange studenter fra andre land som de selv sendte ut, og at Australia mottok nesten syv ganger flere studenter.

Store “netto-eksportører” er land hvor utdanningssystemet tradisjonelt har vært lite utbygd (Hellas, men også Norge kan historisk sett sies å tilhøre disse), hvor språkproblemer gjør importen av utenlandske studenter mindre (Finland, Island, Danmark, Portugal, Norge), eller hvor lengden og organiseringen av studiene synes

¹ Breitenbach (1970) viser til at de første nedtegnelser om “studier i utlandet” allerede ble gjort 400 år før Kristus, der det vises til grupper av studenter fra ulike folkeslag som kom til gamle Hellas for å lære filosofi og retorikk. En kinesisk tekst fra år 639 etter Kristus beskriver hvordan keiser T'ai Tsung etablerte et eget lærested for “barbariske folkeslag” som etter hvert talte over 8000 studenter. Allerede på dette tidspunkt ser man altså at studenter synes å bli tiltrukket av det økonomiske og politiske “sentrum”.

å gjøre utenlandske studenter mindre interessert i et studieopphold (Spania, Norge) (Gordon & Jallade 1996).

Ser man kun på studentutvekslingsforholdet mellom USA og Europa, viser det seg at mens bare en av syv utenlandske studenter i USA kommer fra Europa, er Europa destinasjonen for hele to av tre amerikanske utenlandsstudenter (Haug 1996). Samtidig øker det totale antallet europeiske studenter i USA, mens det totale antallet amerikanske studenter i Europa synes å bli redusert.

Bildet som tegner seg er altså at utenlandsstudenter reiser fra små og språklig perifere land til store og språklig sentrale land. Norge hører utvilsomt til gruppen av netto “eksportører” av studenter, hvor destinasjonen tradisjonelt har vært engelskspråklige og andre skandinaviske land (Nyborg 1996).

Studerer man utviklingen av studentutvekslingen i en global målestokk i perioden 1970 - 1989 viser det seg at Afrika synes å tape andeler utenlandsstuderende i forhold til Asia, mens Russland og Australia øker sin betydning. I hele perioden er det imidlertid USA, Canada, England, Frankrike og Tyskland som er de store mottakere av utenlandsstudenter fra alle verdensdeler (Barnett & Wu 1995).

1.2 Studielengder og organiseringsformer

Samtidig er “studier i utlandet” et begrep som både omfatter ulike studielengder som organiseringsformer. Mens noen reiser til et annet land kun for noen måneder, tar andre hele sin utdanning utenfor hjemlandet. Mens enkelte studenter er deltakere på organiserte programmer tilrettelagt av statlige myndigheter og utdanningsinstitusjonene i det landet de kommer fra, har andre funnet frem til både land, studiested og fag på egen hånd. Organiserte opplegg vil igjen ofte bety at studenter fra to land har gjensidige muligheter til å studere i det andre landet (studentutveksling), mens uorganiserte opplegg som regel bare betyr at studenter fra land X reiser til land Y for å studere uten at det motsatte er tilfelle. Man kan derfor identifisere ulike typer av utenlandsstudier:

Figur 1 Studier i utlandet - en typologi

		Studielengde	
		Kortere	Lengre
Utvekslings- opplegg	Uorganisert	A	B
	Organisert	C	D

Omfanget av utenlandsstudier av kategori A er ikke veldig stort verken i norsk eller internasjonal målestokk. En doktorgradsstudent som via kontakter i eget fagmiljø reiser til et utenlandsk universitet for noen måneder er vel kanskje en typisk

representant for de korte og forholdsvis uorganiserte utenlandsstudiene. Det store omfanget av utenlandsstudenter, både i norsk som i internasjonal sammenheng, kan heller assosieres med kategori B - dvs. et lengre studieopphold i utlandet, men hvor studenten ikke har vært en del av et organisert utvekslingsopplegg ("free movers"). Et unntak her er riktignok USA hvor utdanningsinstitusjonene har lang tradisjon for å etablere egne utvekslingsavtaler med læresteder i andre land (kategori D). Trenden i europeisk sammenheng har det siste tiår vært en forskyvning av studenter fra kategori B til kategori C (formelle gjensidige utvekslingsprogrammer og såkalte "programstudenter"). Etableringen av Erasmus og Sokratesprogrammene i regi av EU kan begge sies å være typiske representanter for slike kortere og organiserte utvekslingsprogrammer (Maiworm & Teichler 1996)².

1.3 Utviklingen fremover

Hva er det så som får de fleste nasjoner til å oppfordre til økt internasjonalisering gjennom bl.a. å sende studenter til andre land? Et sentralt motiv synes ofte å være at studentene på denne måten skal oppnå det som kalles en generell internasjonal kompetanse, et ønske knyttet både til et håp om økte ferdigheter i fremmedspråk, og til at det å bli kjent med nye kulturer vil åpne for større toleranse overfor andres verdier og synsmåter. Det å oppholde seg i utlandet bidrar ikke minst til at studentene får utvidet sin horisont. Kauffmann m.fl. (1992) vektlegger nettopp at et studieopphold i utlandet ikke bare gir kunnskap om, og innsikt i, en ny kultur. Når vi "utsettes" for en fremmed kultur og nye måter å se ting på, vil vi etter hvert også se vår egen kultur på en ny måte. Vi vil kunne stille spørsmål ved forhold som vi tidligere så som selvfølgelige. Et utenlandsopphold vil med andre ord kunne trene studentene i selvstendig kritisk tenkning. Kauffmann m.fl. (1992) hevder også å ha belegg for at kognitiv vekst har sammenheng med personlig utvikling. Slik sett vil det å sende studenter til utlandet for en tid kanskje stimulere til både modenhet og faglig utvikling ved siden av at studentene lærer språk og får innsikt i andre kulturer.

Internasjonal utveksling av studenter kan også være et virkemiddel for økt forståelse nasjonene mellom. Senator William Fulbright, som selv fikk kultursjokk da han som 21-åring kom fra USA til Oxford i England, tok etter siste verdenskrig initiativet til et studentutvekslingsprogram som har fått stor betydning, også for mange nordmenn. Fulbright var overbevist om at eneste måten å sikre fred i verden var at folk lærte og fikk respekt for hverandres kulturer og verdier. "Fulbright"-

² Sokratesprogrammet viderefører de tidligere Erasmus og Linguaprogrammene men legger i tillegg opp til innsats på nye områder innen utdanningsfeltet. Sokratesprogrammet gjelder for perioden 1995-99, og Norge deltar i programmet innen rammen av EØS-avtalen (EUs handlingsprogram for utdanning).

stipendet, som er blitt utdelt siden 1946, og i Norge siden 1948, skulle fremme muligheten for global fredelig sameksistens (Aftenposten 1989)³.

I USA er det da også “generell internasjonal kompetanse” som har vært det dominerende motiv for å sende studenter til utlandet, og da helst for kortere perioder fra noen måneder opp til ett år. Allerede på 50-tallet ble dette begrepsfestet gjennom at det ble stadig mer populært med et “junior year abroad”. Teichler (1991), som har vært sentral i flere omfattende studier av utenlandsstudenter, påpeker også at det fremdeles er det kulturelle utbyttet som står sentralt i amerikanske utvekslingsprogrammer.

I Norge synes imidlertid de mer anvendte aspektene ved en utdanning i utlandet å ha vært en viktig motivasjon. “Import av kunnskap” synes her å være sentralt. At vi primært har vært, og er, opptatt av kunnskapsimport, underbygges ved å studere gjeldende stønadsordninger for støtte til studier i utlandet. Gjennom i varierende grad å dekke omkostningene, altså studieavgiftene ved ulike studier i utlandet, styres utenlandsstudentene til studier som gir den ønskede faglige internasjonale kompetansen. I Norge synes anvendte utdanninger, spesielt innen økonomi og teknologiske fag, å være høyt prioritert med hensyn til økonomisk støtte. Mindre anvendte fag har i liten grad mottatt samme støtte.

I St.meld. Nr. 19 (1996-97) *Om studier i utlandet* finner vi i tillegg et ønske om å få flere norske studenter bort fra lange og uorganiserte utenlandsopphold til kortere og mer organiserte opphold. Mens hovedvekten av dagens norske utenlandsstudenter tar hele utdanningen i utlandet, er signalene fra stortingsmeldingen at det fremover er viktig at flere tar *deler* av utdanningen ute, på *høyere nivå*, og at flere drar til land *utenfor* Vest-Europa og Nord-Amerika (St.meld. Nr. 19 (1996-97:16-17). Det tas videre til orde for at myndighetene og utdanningsinstitusjonene i større grad bør drive målrettet og aktiv tilrettelegging for utenlandsstudier. Det legges med andre ord opp til at andelen *organiserte utvekslingsprogrammer og avtaler også skal økes* i forhold til dagens mer uorganiserte opplegg hvor valg av studieland, studiested og fag i langt større grad er overlatt til studentene selv.

Et spørsmål som vil bli viet oppmerksomhet i denne rapporten er imidlertid om et slikt skifte i lengde og organiseringsform på utenlandsoppholdet kan tenkes å ha noen betydning for den enkelte utenlandsstudents faglige og personlige utbytte? I

³ I en rapport utarbeidet av National Science Foundation (1993) antydes det at den amerikanske satsingen på studentutvekslingsprogrammer, særlig under “den kalde krigen”, også har vært politisk motivert, der hensikten var å forhindre spredning av kommunismen.

gjennomgangen av litteraturen vil derfor spesiell oppmerksomhet bli gitt til eventuelle forskjeller i utbytte mellom korte/organiserte og lange/uorganiserte utenlandsopphold. Samtidig tar rapporten sikte på å gi en generell oversikt over det utbytte et utenlandsopphold uansett lengde og organisering måtte gi den enkelte student. Selvfølgelig vil utenlandsstudenters personlige erfaringer variere etter både nasjonale, kulturelle og utdanningsstrukturelle trekk. Men når utenlandsstudier er et internasjonalt fenomen, kan kanskje gjennomgangen også avdekke noen fellesnevnerer uavhengig av slike bakenforliggende faktorer?

2 Utenlandsstudenter - En oversikt over internasjonale studier

Av Bjørn Stensaker

Det eksisterer en stor og omfattende litteratur på emnet utenlandsstudenter⁴. Mange av studiene på området er imidlertid av mindre omfang og av kvalitativ karakter, slik at muligheten til å kunne generalisere reduseres. I tillegg synes mye litteratur på feltet å omhandle enten i) de kulturelle problemer som kan oppstå når studenter fra land i den tredje verden kommer til industrialiserte land for å studere, eller ii) mulige effekter av såkalt “brain-drain” som følge av at studieinteressert ungdom forlater hjemlandet til fordel for studier og kanskje også arbeid i en annet land (Fry 1984). Siden denne rapporten mer er interessert i det individuelle utbytte en student får av sitt utenlandsopphold reduseres utvalget av studier dermed kraftig.

Av de få større kvantitative studiene som er utført er det spesielt effektene av og erfaringer med organiserte utvekslingsprogrammer, altså formelle avtaler som er gjort mellom to eller flere land eller institusjoner, og hvor det eksisterer en viss grad av tilrettelegging for de som reiser ut, som har dominert (“programstudenter”). Og av disse igjen er det spesielt erfaringer fra Erasmus programmet som peker seg ut (Maiworm & Teichler 1996, Teichler 1996, Teichler 1994, Teichler & Maiworm 1994), samt en større sammenlignende studie av organiserte utvekslingsprogrammer i England, Tyskland, Frankrike, USA og Sverige (Oppper, Teichler & Carlson 1990). Erasmusprogrammet er imidlertid i en særklasse i omfang. Dette var et program som ble initiert i 1987 av EU, og der formålet var å øke mobiliteten blant universitetsstudenter i Europa. I en periode på 7 år frem til 1994 finansierte programmet over 200.000 studenter utenlandsopphold i både EU og EFTA (EØS)-land. Utvekslingsperioden varierte stort sett mellom tre måneder og ett år. Norge var også en aktiv deltaker i programmet, og i perioden 1992-95 deltok rundt 3500 norske studenter i programmet.

En av de få kvantitative studier som er gjort av utenlandsstudenter utenom slike organiserte utvekslingsprogrammer (“free movers”) fant sted i Sverige i 1995, og omfattet 4700 svenske studenter og deres vurderinger av sitt utenlandsopphold i

⁴ For en oppdatert bibliografi om emnet - se Blumenthal, Goodwin, Smith & Teichler (1996).

årene 1991-92 (CSN 1995). Hovedvekten i den videre gjennomgangen vil ta utgangspunkt i de overnevnte tre studiene, men hvor mindre studier av både kvantitativ og kvalitativ karakter forhåpentligvis vil bidra til å utfylle bildet.

I de tilfeller der man har tallmateriale om norske utenlandsstudenter vil dette bli kommentert. En svakhet med den norske statistikken er imidlertid at den ikke omfatter Erasmus og Sokratesstudenter. Alle “norske” tall henviser altså til såkalte “free movers”.

2.1 Kjennetegn ved andre lands utenlandsstudenter

Opper, Teichler & Carlson (1990) foretok en studie av en rekke organiserte utvekslingsprogrammer i Tyskland, England, Frankrike, USA og Sverige i perioden 1985 - 1990. I studien vektla de spesielt utenlandsstudentene sine opplevelser og erfaringer fra utenlandssoppholdet, både når det gjaldt personlige opplevelser, det faglige utbyttet, kulturell påvirkning og fremtidig karriere.

Hvis man tar utgangspunkt i hvilke fagområder studentene fra de fem landene studerte, fremkommer det at merkantile fag var de mest populære. Gjennomsnittlig for de fem landene studerte 25 prosent økonomi eller administrasjon, elleve prosent jus, ti prosent naturfag, seks prosent ingeniørutdanning og fem prosent språk (Opper, Teichler & Carlson 1990: 24). Resten studerte fag som ikke kan kategoriseres langs disse dimensjonene. En oversikt over norske “free movers” viser imidlertid store likhetstrekk i forhold til overnevnte studie. I perioden fra 1985 til 1996 er det merkantile fag som er det mest dominerende fagområde også blant norske utenlandsstudenter (rundt 16 prosent) (St.meld. Nr. 19 1996-97:12). At merkantile fag er de mest populære synes altså å være en fellesnevner mellom norske “free movers” og andre lands utenlandsstudenter. Samtidig synes andelen av studenter som studerer teknologiske fag å være høyere blant norske studenter enn blant utenlandske. Tradisjonelt har også medisin, grunnet begrensede antall plasser i Norge, vært populært å studere ute.

En sammenligning mellom svenske og norske “free movers” viser imidlertid flere interessante forskjeller i forhold til fagprioriteringer. Hos svenske studenter tar nemlig en stor andel kunstfag eller humanistiske fag (rundt 50 prosent). Økonomi og teknisk-naturvitenskapelige studier utgjorde til sammen bare rundt en fjerdedel av det totale antall studenter (CSN 1995: 11). Denne studien viste også en interessant sammenheng mellom studieretning og studieland. Kunstfag og naturvitenskap/teknikk var langt vanligere fag å studere for de som reiste til et annet nordisk land, mens økonomi- og administrasjon var det vanlige faget å studere hvis man reiste til USA. At en økende andel norske studenter reiser ut for å

ta kunst- og kunsthåndverksutdanning kan imidlertid tyde på at norske og svenske fagprioriteringer kan bli mer like i årene som kommer (St.meld. Nr 19 1996-97:12).

Gjennomsnittsalderen på de svenske “free movers” var 24 år (CSN 1995: 68), mens gjennomsnittsalderen på studentene på organiserte utvekslingsprogrammer synes i sentrale land å ligge på mellom 20 og 22 år (Opper, Teichler & Carlson 1990). Fordelt på disiplin synes ingeniør- og naturfagstudentene å være noe eldre enn studenter fra de andre fagfeltene (Opper, Teichler & Carlson 1990: 25).

Kjønnsfordelingen mellom landene varierer noe, med høyest andel kvinnelige studenter fra England (60 prosent) og USA (72 prosent), og lavest andel kvinnelige studenter fra Sverige (37 prosent) og Tyskland (33 prosent). Sammenligner vi Sverige med Norge på det tidspunkt undersøkelsen ble foretatt (1985-1990), så synes andelen kvinnelige studenter å ha vært forholdsvis identisk mellom de to land. I perioden 1985 - 1990 var gjennomsnittlig 37,5 prosent av norske utenlandsstudenter kvinner. En andel som i 1995/96 har økt til 51,5 prosent for Norges del, mens kvinneandelen for svenske utenlandsstudenter i tidsrommet 1991-92 var økt til 60 prosent (CSN 1995: 12).

Studentenes sosiale bakgrunn synes også å variere mellom landene. Eksempelvis har USA (83 prosent) og Frankrike (46 prosent) de høyeste andelen utenlandsstudenter hvor fedrene også har høy utdanning. England (28 prosent) og Sverige (32 prosent) hadde de laveste andelen utenlandsstudenter hvor fedrene har høy utdanning (Opper, Teichler & Carlson 1990:30). Studien av svenske “free movers” viser imidlertid at studenter på uorganiserte utenlandsopphold tenderer til å komme fra grupper med noe høyere sosial status (37 prosent), og at denne tendensen har vært konstant over tid (Johansson & Ricknell 1983, CSN 1995:13). Direkte sammenligninger mellom landene er imidlertid problematisk fordi andelen som har fedre med høyere utdanning naturligvis har en sammenheng med foreldregenerasjonens generelle utdanningsnivå, som varierer mellom landene.

I en annen studie har Maiworm & Teichler (1996: 8-12) oppsummert sentrale kjennetegn for Erasmus-studenter fra 11 Europeiske land med utenlandsopphold i perioden 1988/89. I hovedsak synes kjennetegnene her å være i overensstemmelse med Opper, Teichler & Carlson (1990). Erasmus-studentene studerte også her først og fremst økonomi- og administrasjonsfag (34 prosent), dernest språkstudier (16 prosent), jus (11 prosent), ingeniørfag (10 prosent). Noe over halvparten av studentene i Maiworm og Teichler`s undersøkelse var mellom 21 - 23 år på slutten av utenlandsoppholdet, og gjennomsnittlig var 51 prosent av utenlandsstudentene kvinner. Danske studenter var eldst under utenlandsoppholdet med en snittalder på 24,5 år. Gjennomsnittlig for samtlige land hadde 21 prosent av utenlandsstudentene

i utvalget fedre med høyere utdanning. For Danmark, England og Tyskland var tallene henholdvis 10, 17 og 23 prosent.

2.2 Skiller utenlandsstudenter seg fra studenter i sine hjemland?

Det er ikke gjort mange undersøkelser av dette forholdet. Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz (1990) har imidlertid forsøkt å gi et bilde av dette forholdet ved å sammenligne amerikanske lavere gradsstudenter som hadde kortere og lengre utenlandsopphold i andre land, med amerikanske lavere grads studenter som studerte i USA.

Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz (1990: 31) fant både likheter og ulikheter mellom de som reiste ut og de som ble hjemme. Av forholdsvis like trekk viste det seg at begge grupper hadde fedre med omtrent samme utdanningsnivå, samt at fedrene i begge grupper hadde en relativt høy sosial status definert gjennom yrkestittel. Gruppene var heller ikke spesielt ulike når det gjaldt den økonomiske støtten de mottok fra foreldrene før de reiste ut, selv om utenlandsstudentene i perioden før utreise synes å ha mottatt noe mindre økonomisk støtte fra foreldrene enn de som senere ble hjemme. De som senere reiste ut hadde en høyere andel av sin økonomi basert på eget arbeid, lån, stipend osv. Det synes å være en høyere andel av jenter blant de som reiste ut enn de som ble værende hjemme. Utenlandsstudentene synes også å være mer interessert i fremmede kulturer, og skåret høyt på variabelen "cultural interest".

Amerikanske utenlandsstudenter hadde en langt høyere orientering om utviklingen i andre land, hadde selv utenlandserfaring, f.eks gjennom lengre ferieopphold utenlands, hadde større ferdigheter i fremmede språk, og en høyere motivasjon for å oppleve fremmede kulturer, enn sine hjemlig studerende landsmenn. De hjemmestuderende skåret på sin side høyt på variabelen "domestic orientation", altså en orientering mot interne amerikanske forhold, og Carlson et al (1990: 34) antydte at disse to variablene til sammen utgjør en forholdsvis god forklaringsmodell for utreisesannsynlighet ($R^2 = .20$). På spørsmål om hvorfor de hjemmeværende ikke ønsket å reise til utlandet for å studere i kortere eller lengre tid, var de mest sentrale faktorene en antagelse om at utenlandsstudier ville forstyrre de akademiske målsettingene de hadde, eller en antagelse om at studietiden ville bli unødig forlenget.

Opper, Teichler & Carlson (1990) viste i sin studie at de engelske, tyske, franske, amerikanske og svenske studentene på organiserte utvekslingsprogrammer skilte seg aldersmessig lite fra studentene i sine respektive hjemland. Gjennomsnittlig var rundt 63 prosent av studentene i begge grupper mellom 20 og 22 år, selv om de tyske og svenske studentene synes noen år eldre. Dette kan imidlertid ha

sammenheng med utdanningsstrukturen i disse landene. Utdanningsstrukturen i Tyskland og Sverige er slik utformet at studentene i gjennomsnitt har en høyere snittalder enn i de anglo-amerikanske utdanningssystemene (Clark 1983).

Den svenske studien identifiserte to markante forskjeller mellom utenlandsstudentene og de som studerte hjemme i Sverige. For det første var studenter fra høyere sosiale lag overrepresentert blant svenske “free movers” sett i forhold til de som studerte hjemme (henholdsvis 28 og 37 prosent), og for det andre var andelen kvinner som reiste ut for å studere høyere enn andelen kvinner som studerte ved hjemlige læresteder (henholdsvis 61 prosent og 52 prosent) (CSN 1995:12-13).

2.3 Om motiver for å reise ut

En entydig tendens i Opper, Teichler & Carlsons (1990: 34) studie er at faglige interesser er det viktigste motivet for å velge et gitt studium. Det nest viktigste motivet er de yrkesmessige muligheter et gitt studium åpner opp for i etterkant. På tredjeplass kommer de karrieremuligheter som studiene åpner for. En interessant tendens i materialet er at lærestedets kvalitet innen det gitte studiefelt først rangeres på sjetteplass blant studentene. Disse tendensene gjelder også hvis man splitter utenlandsstudentene opp etter disiplin/fagfelt. Det synes altså som om utenlandsstudenter vurderer fag/disiplin som viktigere enn selve lærestedet.

Faglige interesser synes å være den viktigste faktoren for å reise ut også blant studenter i den svenske studien. At man var “interessert i faget” eller at det var “interessant å studere i et utenlandsk miljø” var de to absolutt viktigste årsakene til utreise blant svenske studenter (CSN 1995: 16).

Opper, Teichler & Carlson (1990) spurte imidlertid også de studentene som hadde høyere utdanning fra sitt hjemland om motivene for de valg de der hadde gjort. En viktig faktor i dette valget var at lærestedet kunne tilby utenlandsstudier som en del av det totale studieløpet. Dette kan antyde at utenlandsstudentene har bestemt seg for sitt utenlandsstudium forholdsvis tidlig. Man finner imidlertid noen variasjoner mellom de ulike land. Tyske og svenske studenter la mindre vekt på kvaliteten til moderinstitusjonen enn studenter fra de andre landene, og engelske og svenske studenter tilla også vertsinstitusjonen prestisje mindre vekt enn studentene fra andre land.

I den svenske studien av “free movers” synes det faktum at en del kunstfag-utdanninger ikke gis i Sverige å være en vesentlig årsak til å reise ut. Av de som reiste ut for å studere naturfag/teknikk oppgir mange at de rett og slett ikke kom inn på ønsket utdanning i Sverige (CSN 1995: 69).

Når Opper, Teichler & Carlson (1990: 38) spurte etter motivene for utreise generelt, viste det seg at språk var den viktigste faktoren både kontrollert for nasjonalitet og disiplin. Andre sentrale årsaker til utreise var lysten til å lære og kjenne et annet land og kultur, samt en antagelse om at et utenlandsopphold ville stimulere senere karriere. De minst viktigste årsakene til utreise var at venner og bekjente skulle reise ut, forventninger om bedre karakterer eller muligheter til å komme i tettere kontakt med familie. De sistnevnte årsaker synes heller ikke å være sentrale blant svenske "free movers" (CSN 1995: 15-16).

2.4 Utenlandsstudentenes personlige vurderinger av oppholdet

Hvordan oppsummerer så utenlandsstudentene sine erfaringer fra selve studiesituasjonen? En klar tendens er her at studenter fra vertslandet er den viktigste faktoren for å forklare utenlandsstudentenes følelse av sosial tilhørighet (Opper, Teichler & Carlson 1990: 46). Andre viktige faktorer for tilhørighet er andre personer fra vertslandet, eller studenter fra et tredjeland. Utenlandsstudentene rangerer medstudenter fra samme land som dem selv først på fjerdeplass på en slik rangering.

Når utenlandsstudenters tidsbruk sammenlignes med situasjonen i deres hjemland, viser studien at utenlandsstudentene har forholdsvis identisk adferd som i sitt hjemland, bortsett fra at de nesten ikke har inntektsgivende arbeid ved siden av studiene (Opper, Teichler & Carlson 1990: 49). Dette kan forklares ved at arbeidstillatelse kan være vanskelig oppnåelig for en utenlandsstudent. En studie blant Erasmusstudenter i årene 1991-92 viste imidlertid at antallet kurstimer (undervisning) var lavere under utenlandsoppholdet (16 timer i uken) enn ved normal studiesituasjon i hjemlandet (19 timer i uken) (Teichler 1996:163).

På spørsmål om hvordan utenlandsstudentene opplevde sine vertsinstitusjoners studiestruktur og programmer viste det seg ikke uventet en del nasjonale og utdanningsstrukturelle særtrekk (Opper, Teichler & Carlson 1990: 53-59): Utenlandsstudenter i England rapporterer om stor vekt på skriftlige arbeider og et forholdsvis stort krav om initiativ fra studentenes side. Muntlig eksaminasjon vektlegges forholdsvis lite.

Ikke uventet har engelske læresteder lavest andel fremmedspråklige publikasjoner på pensumlisten. Utenlandsstudenter i Tyskland rapporterer at lærestedene der i større grad vektlegger individuelle arbeider fra studentene og deres bruk av bibliotek. Skriftlige arbeider vektlegges i karaktersetning, og studentene opplever at stor vekt legges på teoriinnføring og forståelse. Forelesninger er viktige kilder for læring, og det legges lite vekt på å overvåke studentenes innlæring gjennom regelmessige tester. En sammenligning mellom landene synes å indikere at

utenlandsstudenter i Sverige mener at svenske læresteder fokuserer minst på aktiv deltakelse fra studentenes side, både når det gjelder muntlig kommunikasjon og innlevering av selvstendige og skriftlige arbeid. Heller ikke synes svenske læresteder å fokusere spesielt mye på overvåkning av studentenes innlæring. Fokuseringen på karakterer synes å være lav. Utenlandsstudenter i Sverige antyder imidlertid at lærestedene vektlegger lesning av fremmedspråklige publikasjoner.

Når det gjelder hva utenlandsstudentenes synes er vanskelig med utenlandssoppholdet, peker enkelte faktorer seg spesielt ut (Opper, Teichler & Carlson 1990: 73). Ikke minst synes for mye sosial omgang å være problematisk. For mye sosial kontakt synes altså å stjele tid fra studiene. Videre opplever utenlandsstudentene at tilpasningen til vertslandets lærings- og formidlingsmetoder er vanskelig, og at administrative saker i forhold til lærestedet eller vertslandet er komplisert å håndtere. At studenter som er forholdsvis kort tid ute opplever dette som et problem er likevel ikke spesielt overraskende. Forhold som oppleves som nærmest uproblematiske er tilpasning til vertslandets språk, både akademisk og sosialt, samt tilpasning til vertslandets kultur.

I en studie utført av Teichler (1996: 164) blant Erasmusstudenter er det fem typer problemer som peker seg ut: Problemer med å finne seg et sted å bo, økonomiske problemer, for mye kontakt med studenter fra hjemlandet, administrative problemer knyttet til utenlandssoppholdet (trygd, forsikring etc.), samt problemer knyttet til å få anerkjent den utenlandske utdanningen i hjemlandet, nevnes som de mest sentrale. I en mindre studie blant høyere grads utenlandsstudenter i England fremheves noen av de samme problemene: Problemer knyttet til å finne bosted nevnes generelt, mens sosiale, kulturelle og religiøse problemer nevnes spesielt blant studenter fra ikke-vestlige kulturer (Henderson 1996).

I den svenske studien av "free movers" viser det seg at økonomiske forhold angis som det største problemet blant utenlandsstudentene (CSN 1995: 53). Dette kan imidlertid forventes siden studenter utenom organiserte utvekslingsprogrammer som regel har lengre studieopphold ute, og derav større mulighet for å pådra seg økonomiske kostnader, samt at disse antageligvis påtar seg en del kostnader som studenter på strukturerte utvekslingsprogrammer slipper. Blant de svenske "free movers" er det også meget få som angir problemer av kulturell, språklig eller studiemessig art. At "free movers" har lengre utenlandssopphold bak seg, og dermed bedre anledning til å bli kjent med vertslandets kultur, språk og studieforhold kan være en forklaring på dette.

Når studentene, på en skala fra en til fem (fem best), skal angi hvorvidt de personlig har hatt nytte av utenlandssoppholdet, er gjennomsnittsskåren blant de svenske studentene svært nær maksimumsverdi (fem). Utenlandssoppholdet synes nærmest

uten unntak å bli vurdert som ekstremt nyttig for den personlige utviklingen (CSN 1995: 72).

Lignende tall kan man også finne blant studenter på strukturerte utvekslingsprogrammer. I en studie hvor man spurte Erasmus-studenter fra elleve land om deres helhetsinntrykk av utenlandsoppholdet etter fem år, var gjennomsnittlig 69 prosent svært godt fornøyd med utbyttet (Maiworm & Teichler 1996: 92). Noen forskjeller mellom land kan riktignok identifiseres. Danske utenlandsstudenter synes eksempelvis ikke å være fullt så godt fornøyde (57 prosent) som de tyske og engelske utenlandsstudentene (henholdsvis 77 og 71 prosent). En annen klar tendens i materialet er at graden av fornøydhet øker med lengden på utenlandsoppholdet.

En mindre studie av amerikanske lavere grads studenter i Mexico (Armstrong 1984:3) fremhever spesielt den betydning et utenlandsopphold kan ha for studentenes personlighetsutvikling og selvoppfatning, samt når det gjelder oppfatning av andre mennesker og kulturer. I studien fremhevet majoriteten av de 180 respondentene at utenlandsoppholdet hadde redusert fordommer om Mexico og mexicanere, og at de selv hadde hatt stort personlig utbytte av møtet med en annen kultur.

2.5 Akademisk og språklig utbytte

Opper, Teichler & Carlson (1990) spurte utenlandsstudentene både før og etter deres utenlandsopphold om vurderinger av det akademiske utbytte. Resultatene viser at utenlandsstudentene også før avreise betrakter sine akademiske ferdigheter i et forholdsvis positivt lys, men at utenlandsoppholdet vurderes som ytterligere stimulerende til disse ferdighetene. Studentene er i etterkant av oppholdet svært eksplisitte på at de føler seg oppdatert når det gjelder forskningsfronten i det fag de studerer, og at de er mer oppmerksomme på de muligheter ulike teorier og metoder kan innebære. Når det gjelder utbytte i form av karakterer, er tendensen enda mer entydig. Over halvparten av utenlandsstudentene rapporterte om høyere karakternivå enn hva de trodde de kunne ha oppnådd ved lærestedet i hjemlandet. Hele 23 prosent mente de hadde forbedret seg svært mye. I andre enden av skalaen opplevde kun syv prosent at det akademiske resultatet av utenlandsoppholdet var svært mye dårligere enn det de kunne ha oppnådd ved lærestedet i hjemlandet.

Som ved akademisk utbytte vurderte også utenlandsstudentene sine språkkunnskaper som forholdsvis gode før utreise. Blant annet mente 72 prosent av studentene før utreise at de kunne følge en forelesning på vertslandets språk (Opper, Teichler & Carlson 1990). Dette indikerer at studenter som er interessert i å studere ute ofte har de språklige forutsetninger for dette. Selv med dette gode

utgangspunktet viste det seg at utenlandsoppholdet stimulerte utenlandsstudentenes språkferdigheter ytterligere. I etterkant av oppholdet vurderte kun fire prosent av utenlandsstudentene at de fremdeles ikke kunne følge en forelesning i det land hvor utenlandsoppholdet hadde funnet sted. Fremgangen i språkferdigheter gjelder både muntlig og skriftlig fremstilling som muntlig og skriftlig forståelse. Svenske studenter vurderte sine språkferdigheter både før og etter utenlandsoppholdet som høyere enn andre lands utenlandsstudenter.

I en studie av utenlandske studenter (både fra andre europeiske land som fra Asia, Afrika og Amerika) med studieopphold i England oppsummerte Elsey (1990: 53) de faglige hovedproblemer studentene mente de hadde under oppholdet. Studien viste at frykt for ikke å beherske språket og frykt for ikke å ha et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag ble oppfattet som vesentlige problemer. I noe mindre grad var også frykt for ikke å kunne tilpasse seg de nye undervisningsformene og kursarbeidet, samt eksamensfrykt, sentrale problemområder. Studien var imidlertid basert på et forholdsvis lite antall personlige intervjuer, og funnene behøver ikke være representative for utenlandsstudenter i England.

En nylig utført nederlandsk studie konkluderer med at fullføringsraten blant utenlandsstudenter ved Universitetet i Delft er omtrent den samme som hos de nederlandske studentene, men at gjennomsnittskarakterene blant utenlandsstudentene var noe lavere enn hos vertslandets studenter, og at utenlandsstudentene måtte ha flere forsøk enn de nederlandske studentene for å komme gjennom studiene (Snippe & Jochems 1995, Jochems, Snippe, Smid & Verweij 1996). Forfatterne forklarer de noe negative resultatene med at de akademiske forkunnskapene hos mange av utenlandsstudentene var mangelfulle, i tillegg til at flere opplevde språkproblemer under studiet. Det antydes videre at positive effekter av tilstedeværelsen av utenlandske studenter for vertslandets studenter avhenger i høy grad av interaksjonen mellom utenlandsstudentene og de nederlandske studentene (Snippe & Jochems 1995).

2.6 Betydning av utenlandsopphold for arbeid og karriere

Den svenske studien av "free movers" har i liten grad studert arbeidsmarkedstilpasningen til studentene etter utenlandsoppholdet. Forhåpningene til fremtidig arbeid var imidlertid svært store blant de svenske studentene, og nesten samtlige forespurte trodde at utenlandsstudiene ville ha veldig stor betydning for å få den jobb og det arbeid de ønsket (CSN 1995: 72).

I sin studie foretok Opper, Teichler & Carlson (1990) en egen survey av uteksaminerte studenter fra kullene 1980 - 1984 der de ble bedt om å vurdere hvorvidt utenlandsoppholdet hadde spilt inn på arbeids- og karrieremuligheter. I

følge studentenes vurderinger synes utenlandsoppholdet å ha hatt en gunstig effekt: 43 prosent rapporterer at utenlandsstudiet hadde betydd mye, og 23 prosent rapporterte at utenlandsstudiet hadde betydd svært mye i forbindelse med utenlandsstudentenes første jobb. Kandidatene hevder også at studiene utenlands økte mobiliteten i arbeidssituasjonen i den forstand at mange kandidater rapporterte at de hadde blitt ansatt i posisjoner med større internasjonal kontaktflate. Det siste understrekes også av det faktum at over halvparten av de virksomheter kandidatene arbeider i, har internasjonale kontakter med det land hvor kandidatene hadde sitt utenlandsopphold. Disse funnene gjelder uavhengig av disiplintilhørighet/fagområde og kjønn. Videre hevder 39 prosent av kandidatene at de bruker den spesialiserte kunnskap de tilegnet seg gjennom utenlandsoppholdet i sitt yrkesliv. Dette gjelder spesielt for kandidater innen økonomi- og administrasjonsfag og ingeniørfag.

Ikke alle kandidater har funnet relevant arbeid etter utdanningen. Spesielt innen jus og språkfag, men også i mindre grad innen økonomifag, ingeniørfag og naturfag rapporterer flere studenter at de ikke er i et yrke med en konkret internasjonal orientering (Opper, Teichler & Carlson 1990: 212). Likevel vurderer også disse kandidatene sitt utenlandsopphold som en positiv opplevelse.

Helt uavhengig om man er tilfreds med nåværende jobbposisjon, hevder kandidatene at utenlandsstudiet har hatt positive effekter også utenom de spesifikke jobbrelaterte ferdighetene. Alle kandidater mener de har tilegnet seg gode evner til å håndtere "uventede" situasjoner, til å omgås ulike typer mennesker, til å tilpasse seg nye arbeidsoppgaver og fagområder, samt til å mestre nye arbeidsbetingelser (Opper, Teichler & Carlson 1990: 213).

En konklusjon som Opper, Teichler & Carlson (1990: 214) trekker er at utenlandsopphold- og studier har en signifikant positiv effekt på senere arbeids- og karrieremuligheter, men at det samtidig er få sammenhenger mellom studentenes individuelle ferdigheter, studieprogram og generelle erfaringer fra utenlandsoppholdet på den ene siden, og akademiske, språklige og karrieremessige resultater på den andre. Det er med andre ord vanskelig å identifisere spesifikke uavhengige variabler som leder til bestemte resultater, enten akademisk, språklig eller karrieremessig. Eksempelvis er det ikke mulig å antyde spesielle sammenhenger mellom sosial bakgrunn, akademiske forkunnskaper og nivå før utreise eller lengden på utenlandsoppholdet og de resultater utenlandsstudentene oppnår akademisk, språklig eller karrieremessig. Det er altså et komplekst samspill av faktorer som leder til positive resultater for den enkelte, og flere veier som leder til suksess (Opper, Teichler & Carlson 1990: 215).

Maiworm & Teichlers (1996) studie samsvarer i stor grad med funnene til Opper, Teichler & Carlson (1990), men utfyller bildet av utenlandsstudentenes arbeidstilpasninger i etterkant av sitt studie. Studien til Maiworm & Teichler (1996: 49-50) viser at interessen blant utenlandsstudentene for å søke arbeid i andre land enn hjemlandet er stor. Rundt 40 prosent av utenlandsstudentene ønsket å ha arbeid utenom hjemlandet under jobbsøknadsprosessen, og 27 prosent fikk da også tilbud om arbeid utenlands.

En interessant tendens i materialet er at 15 prosent av utenlandsstudentene fikk seg arbeid i utlandet uten å ha innlevert formell søknad. Det eksisterer imidlertid en del variasjoner. Av utenlandsstudenter fra Tyskland og England fikk henholdsvis 26 og 34 prosent tilbud om jobb utenom hjemlandet, mens det tilsvarende tallet for Danmark var hele 70 prosent. Når det gjelder de internasjonale kontaktene til virksomheten utenlandsstudentene arbeidet i, viste undersøkelsen at 71 prosent av kandidatene i sitt arbeid hadde kontakt med virksomheter i andre land, og at 49 prosent rapporterte regelmessig kontakt med det landet hvor de hadde hatt sitt utenlandsopphold.

På spørsmål om fremtidige karrieremuligheter 5 år etter uteksaminering var tendensen at de fleste utenlandsstudenter så forholdsvis lyst på dette (Maiworm & Teichler 1996: 80). Hele 75 prosent av de danske utenlandsstudentene mente at mulighetene til forfremmelse var gode eller svært gode, mens tilsvarende tall for Tyskland og England var henholdsvis 52 og 57 prosent. Noen disiplinære forskjeller kommer også til syne på dette spørsmålet. Mest håpefulle til egne forfremmelsesmuligheter var kandidater innen informasjonsteknologi (83 prosent), økonomifag (61 prosent), medisin og matematikk (begge 58 prosent) og i ingeniørfag (57 prosent). Minst håpefulle til forfremmelse var kandidater innen geografi/geologi (11 prosent), pedagogikk og lærerutdanning (18 prosent) og språk (36 prosent).

I forlengelsen av dette ble det også spurt om kandidatene var fornøyde med sin profesjonelle karriere hittil. Danskene synes her å være mest svært fornøyde (50 prosent), mens tyske og engelske studenter ikke var så fornøyde (henholdsvis 19 og 14 prosent). Det kan også identifiseres en viss kjønnsforskjell i forhold til dette spørsmålet. Mens 58 prosent av mennene var svært godt eller godt fornøyde, var tilsvarende tall for kvinner 46 prosent. En viss forskjell gjør seg også gjeldende etter om utenlandsstudentene reiste til spesifikke land (Maiworm & Teichler 1996: 89). Det synes som om studenter som reiste til store land som Tyskland, England, Frankrike, Italia og Spania er gjennomsnittlig mer fornøyde med oppholdet enn studenter som reiste til mindre land. Et funn som til en viss grad også kan ha sammenheng med at arbeids- og karrieremulighetene sannsynligvis er bedre i store enn i små land. Det synes altså ikke å være likegyldig hvor man studerer.

Som en konklusjon på sin studie antyder Maiworm & Teichler (1996: 97) at Erasmus-studenter gjennom sitt utenlandsopphold ikke øker sannsynligheten for å få stillinger på høyere nivå, men at utenlandsoppholdet øker sannsynligheten for at man kan få en internasjonal karriere. De siste to poengene understøttes også av en annen tysk studie fra 1980, der konklusjonen er at det for tyske studenter (inkludert "free movers") ikke er noen karrierefordel forbundet med å ha studert utenlands, og at mange tyske studenter mente at utenlandsoppholdet deres ikke ble verdsatt av tyske arbeidsgivere (Volle 1980, Roeloffs 1982). En nederlandsk studie bekrefter også denne tendensen. I en undersøkelse blant 869 firmaer i Nederland ble utenlandsstudier, som en av 27 seleksjonskriterier ved ansettelse, rangert nest sist av arbeidsgiverne (Van der Wende 1996A:235). Som mulige forklaringer på dette resultatet ble det anført at utenlandsstudier ikke lenger var noe uvanlig fenomen blant arbeidssøkere og at eksistensen av mange korte og organiserte programmer gjør at arbeidsgivere ikke lenger anser at utenlandsopphold er en indikasjon på personlig initiativ.

3 Norske studenter i utlandet i et historisk og internasjonalt perspektiv

Av Lisbet Berg

Det som kanskje mest har preget høyere utdanning i Europa siste tiåret er økt internasjonalisering, der studentmobilitet har blitt et uttalt utdanningspolitisk mål i nær sagt alle land (OECD 1996). For å danne seg et bilde av dagens norske utenlandsstudent, kan det være nyttig å se på fenomenet i et historisk perspektiv. Hvilke tradisjoner har Norge hatt med å sende studenter til utlandet? Og skiller vi oss i så måte fra andre land det er naturlig å sammenligne seg med?

3.1 Tidligere norske studier

Kunnskapen om de norske studentene som pr. i dag studerer i utlandet, er begrenset. Det vi vet om de norske utenlandsstudentene, er stort sett begrenset til hvor de er, hva de studerer, hva de får i lån og stipend og tilnærmet hvor mange de er. Det er Lånekassen som fører statistikk over utenlandsstudentene. Men fordi ikke alle studenter i utlandet får stipender knyttet til utenlandsstudier, f.eks. studenter som har kortere studieopphold i utlandet og studenter som deltar i utvekslingsprogrammer, faller noen utenfor statistikken. I følge Lånekassens statistikk var det i studieåret 1995 omtrent 10.000 norske studenter i utlandet (Lånekassen 1996). I tillegg anslår stortingsmeldingen *“Om studier i utlandet”* (St.meld. nr. 19: 1996-97) at ca 2.600 studenter tar deler av sitt norske studium i utlandet på et av EUs programmer, på NORDPLUS-program, eller uten å være tilknyttet noe program.

Av tidligere studier er den mest omfattende undersøkelsen av norske utenlandsstudenter foretatt av Karen Nossun Bie (1974). Hun finner blant annet at de norske studentene som studerte i utlandet ved overgangen til 1970-tallet som regel gjorde det bra faglig, selv om mange ikke ville kommet inn på tilsvarende studium i Norge på grunn av strenge opptakskrav.

Sanderson (1988) har gjennomført en undersøkelse blant ingeniører (NIF-medlemmer) som tok sin utdanning i Skottland i perioden etter krigen og fram til 1980. Hennes data kan tyde på at bakgrunnen for å studere til ingeniør i utlandet i perioden endret seg fra hovedsakelig å skyldes kapasitetsproblemer hjemme, til at studentene (også) søker seg til utlandet for å tilegne seg bedre, eller ekstra, kompetanse. Som følge av veksten i utdanningskapasiteten ved overgangen til 70-tallet, minker betydningen av det hun kaller *“push-”* motiver, mens betydningen av

“pull-” motiver øker (Sanderson 1988:65-66). Et tilleggsmoment er at den gryende oljeindustrien på 1970-tallet førte til en økt internasjonalisering som gjorde “extra-curricular” kompetanse i form av språkferdigheter attraktivt på ingeniørenes arbeidsmarked (Sanderson 1988:101).

Rasmussen & Wold (1992) har sett på årsakene til hvorfor norske studenter reiser til utlandet for å studere økonomisk-administrative fag, og om årsakene har endret seg over tid. De fant at andelen som oppga at det var viktig at en utdanning i utlandet ga “bedre utgangspunkt for fremtidig karriere” har økt over tid, mens andelen som oppga at “for høye opptakskrav ved høyskoler i Norge” har fått redusert betydning. Videre har det vært en svak, men jevn økning i de som har tillagt studiestedets faglige kvalitet betydning ved valg av studiested. De fant også at mulighetene for å oppnå siviløkonom-tittelen i seg selv har fått redusert betydning for valg av studiested i utlandet. I fremtiden kan hvilket universitet man har studert ved være viktigere enn hvilken tittel utdanningen gir⁵. Rasmussen & Wold (1992) konkluderer med at studentenes endrede motiver for å studere i utlandet avspeiler økt internasjonalisering og at behovet for personer med internasjonal erfaring øker (Rasmussen & Wold 1992:166-169).

Mens det å studere i utlandet kan bidra til større internasjonal kontaktflate for norske miljøer, er det reist spørsmål ved om utenlandsstudier på den annen side kan føre til “brain-drain”. Larsen & Røed (1992) finner at ønsker og planer om å ta arbeid i utlandet er høyere blant utenlandsstudentene enn de som studerer i Norge⁶. De skiller mellom fire faktorer som har betydning for hvor man bosetter seg: En tilhørighets-faktor (nærhet til venner og familie), en nytelses-faktor (inntekt & klima), en barriere-faktor (problemer med arbeidstillatelse for seg/ektefelle), samt en lærelyst-faktor (nyttig yrkespraksis og opplevelser). De påpeker imidlertid at ønsker/planer og faktisk valg av bostedsland varierer noe. Det ser ut til at langt flere enn de som faktisk bosetter seg i utlandet kunne tenkt seg å gjøre det.

Som vist i forrige kapittel, finnes det en rekke utenlandske studier av utenlandsstudenter, men resultatene er sjelden direkte overførbare til norske

⁵ I en uttalelse til *Inside* hevdet bl.a. BI's rektor P. Lorange tidlig på 90-tallet at “Det eneste som kommer til å telle for fremtiden er ikke *om* du er siviløkonom, men *hvorfra*” (Myhrstad 1992).

⁶ Blant medisin, siv.øk.- og siv.ing. studenter som har hatt lån i Lånekassen i minst ett år oktober 1990. Av studentpopulasjonen studerte den gang hele 50 prosent av siv.øk.-studentene i utlandet, 14 prosent av siv.ing.-studentene og 13 prosent av cand.med.-studentene.

forhold, fordi bakgrunnen til hvorfor studenter drar til utlandet, hvor de drar og hvor lange studieopphold de har i utlandet, varierer mellom land. Mens noen studier fokuserer på hvordan egne studenter har det, og gjør det, i utlandet, er det i andre studier vertslandet som fokuserer på hvordan utenlandske studenter fra forskjellige land tilpasser seg deres kultur og utdanningssystem.

Studier fra USA, der de tar imot svært mange studenter fra andre land, har blant annet sett på hvordan studenter fra fjerne kulturer klarer tilpasse seg studiesituasjonen i USA. I noen grad kan slike studier være relevante også for vårt formål, men det er likevel innlysende at situasjonen til en afrikansk, kinesisk eller russisk student i USA vil innebærer større kulturelle omveltinger og tilpasningsutfordringer enn det vil gjøre for en norsk student som i stor grad mestrer språket og kommer fra et land som ligger nærmere USA kulturelt sett. Selv om Lånekassens støtteordninger fra og med studieåret 1993/94 ble utvidet til å gjelde for alle land, er det bare et fåtall norske studenter som søker seg til kulturelt sett fjerntliggende land. De fleste norske studentene drar til Storbritannia, USA, Tyskland, Sverige og Danmark. Og noen hundre drar til Frankrike. Valg av studiested i utlandet har sannsynligvis stor sammenheng med studentenes tidligere språkkunnskaper, samt ønske om å øke ferdigheter i spesielle språk.

På 1970 tallet var det medisinstudiet som trakk flest norske studenter til utlandet. I 1972 var så mange som halvparten av de nye legene utdannet i utlandet (Brandt 1986:Tab 3.9). På 1980 tallet dominerte økonomisk-administrative utdanninger etterfulgt av sivilingeniør-studiet. Ved overgangen til 1990-tallet tok omtrent halvparten av utenlandsstudentene økonomisk-administrative fag eller sivilingeniør-studiet. Gjennom første halvdel av 1990 sank antallet som valgte økonomisk-administrative fag, og studieåret 1995/96 er disse faggruppene redusert til å omfatte til sammen 30 prosent av utenlandsstudentene. De mest populære utenlandsstudiene toppes likevel fremdeles av økonomisk-administrative fag og tekniske fag, fulgt av kunsthøgskole og medisin (Lånekassen 1995/96:25).

3.2 De første norske utenlandsstudentene

Den første norske utenlandsstudenten dro ut i verden en gang i det 12. århundre (Kolsrud 1962, Bagge 1984). Det er flere århundrer før vi fikk universitet i det som i dag heter Norge. Utenlandsstudenten har med andre ord langt eldre tradisjoner enn "hjemmestudenten".

I middelalderen var det først og fremst særlig kirkens, men også kongens, menn som søkte til universitetene. Etter at Norge ble kristnet i begynnelsen av det ellefte århundre, ble det etter hvert behov for boklærde menn til høyere posisjoner innen kirken. Kilder tyder på at Øystein Erlandsson, ærkebiskop i Nidaros (1161-1188),

hadde vært student ved St. Victor i Paris. Han skal også ha vært en pådriver i utviklingen av utdanning for kirkens embedsmenn. Siste halvdel av det tolvte århundre ser det ut til å ha vært jevnlig kontakt mellom datidens fremste utdanningssteder, som lå i Nord-Frankrike, og Norge. I perioden 1200 til 1350 skal det ha vært 81 nordmenn som hadde studert i utlandet (Bagge 1984).

På bakgrunn av en rekke ulike kilder stiller Bie (1974) opp en oversikt over norske utenlandsstudenter i perioden 13. til 18. århundre. Norske studenter dro til Tyskland, Storbritannia, Frankrike, Holland og Italia (Kolsrud 1962, Bie 1974:16-17,20-23). Selv om de fleste etter hvert dro til Universitetet i København (opprettet i 1479), var det “mange” som dro lenger. Særlig populært var universitetet i Rostock (opprettet i 1419). Gjennom det 15, 16, og 17 århundre hadde til og med norske studenter ved universitetet i Rostock eget studenthjem; “Collegium Norwegianorum” (Bie 1974). Ved slutten av 17 hundretallet, fremstår Tyskland, som da fremdeles består av en rekke småstater, som et vitalt kulturelt sentrum gjennom framveksten av et sterkt “bildungsborgerskap”. Mens Frankrike kunne vise til to universiteter, kunne de Tyske småstater vise til førti (Waage 1993:187).

Dette var før offentlige transportmidler var utbygd⁷. “Den vandrende student” var dermed ikke bare et begrep. “Den vandrende student” var i høy grad en realitet. På tross av store avstander var det vanlig at studentene som dro utenlands besøkte flere universiteter, i forskjellige land. De oppsøkte på sett og vis den kompetanse eller den professor de ønsket. Besøkslandets språk var den gang mindre problematisk. Undervisningen ved universitetene foregikk overalt hovedsakelig på latin (Bie 1974).

Grunnen til at “mange” norske studenter dro lenger enn til København, knyttet til universitetenes kvalitet og reputasjon. Thormodsæter (1912:171) hevder at det var velkjent innen akademiske kretser i Skandinavia at enkelte universiteter hadde høy akademisk standard, mens andre rangerte lavt. Det foregikk altså en slags uformell evaluering og rangering av utdanningsinstitusjoner allerede den gangen. Det var også kjent at den akademiske kompetansen var spredd på forskjellige universiteter i forskjellige land, ulike universiteter hadde, som i dag, sine svakheter og styrker.

Først i 1813 ble de første studenter innskrevet ved Det Kongelige Fredriks Universitet i Kristiania. Før dette måtte norske studenter, enten drevet av ønske om høye embedsstillinger innen kirke og stat, eller av en genuin søken etter faglig

⁷ Jernbanen ble først utbygd i det 19. århundre. Første jernbanestrekning i Norge, Kongsvingerbanen, ble ferdigstilt i 1865 (Aschehoug og Gyldendals *Store norske leksikon* 1985).

kunnskap, reise til Universitetet i København eller enda lengre. Fra og med 1629 måtte kirkens embedsmenn ha en teologisk grad, og fram til 1813 var Universitetet i København det viktigste studiested for kirkens embedsmenn (Bie 1974).

Fra og med 1813 ble naturligvis universitetet i Kristiania det viktigste lærestedet for nordmenn. Men gjennom hele 18-hundretallet måtte man fremdeles utenlands for å studere fag som arkitektur og ingeniørfag. NTH ble først opprettet i 1910.

Det var ikke bare akademikere som dro utenlands. Mange dro også til utlandet for å lære håndverksfag. I Fredrik Nielsens “Reisehaandbog for unge haandværkere” fra 1888, presenteres resultater fra en spørreskjemaundersøkelse blant 250 bereiste håndverkere. Her er oversikter over hvor ulike håndverksfag står høyt, og best kan læres. Og det gis råd om reisemåte. Her prises jernbanen, som i løpet av 18-hundretallet sakte men sikkert gjorde det så mye enklere å følge tradisjonen om å søke ut i verden for å tilegne seg fagkunnskap av høy kvalitet. Jernbanen bidro naturligvis også til at det var lettere for akademikere å dra ut i verden.

3.3 Utenlandsstudentene i etterkrigstiden

I etterkrigstiden har det vært en, ikke jevn, men betydelig vekst i utdanningstilbudet her hjemme. Norge har, som Aamodt (1994) skriver, utviklet seg fra å være en “utdanningsfattig” til å bli en “utdanningsrik” nasjon på svært kort tid. Men på tross av at høyere utdanningsinstitusjoner i Norge i løpet av det 20. århundre etter hvert har tilbudt utdanninger innen de fleste områder, fortsatte studentene å dra utenlands. Utenlandsstudentene studerte først og fremst profesjonsfagene arkitektur, økonomi, odontologi, medisin og ingeniørfag (Bie 1974:24).

Antallet som dro utenlands for å studere økte kraftig etter freden i 1945. Ti år senere, studieåret 1955/56 studerte hele 30 prosent av de norske studentene i utlandet (Bie 1974:4). Da ANSA (utenlandsstudentenes interesseorganisasjon) ble opprettet i nettopp 1956, var deres langsiktige mål å gjøre seg selv overflødige, altså at det ble utbygd tilstrekkelig med studieplasser i Norge til å dekke søkerbehovet og kompetansebehovet (Evensen i Studiosi Vagentes 1966, Sanderson 1988:4).

Et par år senere, i 1959 offentliggjør utenlandsstudentene i Storbritannia et åpent brev til statsminister Gerhardsen i ANSA-nytt (ANSA-nytt, 4 årg., Nr.1), der utenlandsstudentene påpeker at omtrent 30 prosent av norske studenter studerer i utlandet, og at dette for de fleste ikke skyldtes at de ønsket å studere i utlandet, men tvert imot at de tvinges til utlandet fordi det ikke er tilstrekkelig med studieplasser hjemme.

Brevet og debatten som fulgte er beskrevet nærmere i Sandersons hovedoppgave i historie fra 1988, hvor hun tar for seg norske ingeniører utdannet i Storbritannia i etterkrigstiden. At Norge har så mange studenter i utlandet, skriver utenlandsstudentene, “er en stor skam for Norge, i det deres eksistens stempler Norge som et kulturelt underutviklet land”. Studentene i Storbritannia forslår videre en “hurtig utbygging av de norske akademiske læresteder slik at utdanningskapasiteten blir så stor at vårt eget behov for akademisk arbeidskraft kan dekkes”. ANSA-brevet fra 1959 siteres og vekker oppsikt både i norsk og internasjonal presse.

Som vi vet skjedde det en sterk utbygging av studieplasser i Norge noen år senere, utover 1960 tallet, og på begynnelsen av 1970 tallet ble høyskolesektoren opprettet. Perioden kan kalles den første studenteksplosjonen.

Som følge av veksten i studieplasser hjemme, sank andelen utenlandsstudenter. I 1974 var det mindre enn fire prosent av studentene som studerte i utlandet. Men på enkelte studier var det fremdeles svært mange som tok sin utdanning i utlandet, først og fremst på grunn av at det fremdeles var for lav kapasitet på enkelte profesjonsutdanninger hjemme.

Brandt (1986) har beregnet utenlandskandidatenes andel av det totale antall norske kandidater ved de mest populære utenlandsstudiene på 1960 og 1970-tallet. Hun viser f.eks. at gjennom 1960 tallet ble 44 prosent av sivilingeniørene utdannet i utlandet. Tiåret etter hadde andelen riktignok sunket, men den var fremdeles på 23 prosent. Larsen & Røed viser at det totale antall norske ingeniørstudenter i utlandet utover 1970-tallet sank fra over tusen til under fem hundre (Larsen & Røed 1992).

Ut over 1970-tallet, omtrent samtidig som antall studenter som drar til utlandet går ned, er det en økende internasjonalisering i Norge, kanskje først og fremst på grunn av norsk oljeproduksjon. Noe uventet blir kompetansen fra utlandet svært attraktiv. Sanderson påpeker at den tidligere norske utdanningspolitiske tilbakeholdenhet med å utbygge kapasiteten hjemme, ofte begrunnet ut fra at vi utdannet nok leger og ingeniører og at kapasitetsutbygging bare ville føre til “brain-drain”, ga et ikke-intendert utbytte i form av at en stor andel av våre ingeniører allerede hadde internasjonal erfaring da vi trengte det (Sanderson 1988).

Men samtidig som det blir mer attraktivt å satse på studieplasser i utlandet hadde som nevnt også studiekapasiteten i Norge økt. I tillegg så rimelig nok de mest benyttede utenlandske studieinstitusjonene (ikke minst i Storbritannia) at det kunne ligge økonomisk gevinst i å utdanne studenter fra andre land, og økte studieavgiftene for utenlandske studenter drastisk. For å oppveie de økte individuelle omkostningene ved å studere ingeniørfag i utlandet, og dermed

stimulere til utenlandsstudier, opprettes “tilleggsstipendet” av Norsk næringslivs stiftelse for utdanning i utlandet (Stiftelsen). “Tilleggsstipendet” gis i dag til studenter ved utvalgte ingeniør- og økonomi-studier i utlandet.

Verdien av internasjonal kompetanse fortsetter å øke utover 1980-tallet. I likhet med i mange andre land blir det også i Norge en eksplisitt utdanningspolitisk målsetning å øke antall studenter i utlandet (NOU 1989:13, St.meld. nr 19, 1996-97). Utenlandsstudentene blir i økende grad sett på som et strategisk ledd i en faglig kunnskapsimport, både som nyutdannede med nye faglige perspektiver og senere gjennom de kontakter de har opprettet i studietiden i utenlandske miljøer. Økt internasjonalisering i industri og næringsliv innebærer også at erfaringer fra utlandet i økende grad får direkte faglig relevans. Verdien av generell internasjonal kompetanse, som språk og innsikt i fremmede kulturer har også fått økt betydning.

3.3.1 “Free movers” og “program-studenter”

Utenlandsstudentenes tilknytning til studiested i utlandet varierer. Såkalte “free movers” eller “individuell mobile studenter” finner selv fram til utdanningsinstitusjon og studium. Denne gruppen tar noen ganger hele sin utdanning i utlandet, for eksempel hele medisinstudiet. Andre ganger tar denne gruppen bare deler av utdanningen i utlandet, for eksempel siste del av en sivilingeniør-utdanning der det bygges på en norsk ingeniørutdanning. De “individuell mobile” må selv finne fram til informasjon og søke opptak ved institusjonene på individuell grunnlag. Friheten begrenses imidlertid av høye studieavgifter i utlandet og Lånkassens regler knyttet til hvilke studier som gir rett til stipender. ANSA kan i noen grad bistå med opplysninger knyttet til søknadsprosessen, men hovedsakelig baseres informasjonsinnhenting og søknadsprosessen på direkte kontakt mellom student og potensiell institusjon.

På 1980-tallet kom som nevnt internasjonaliseringsbølgen for fullt, med blant annet ERASMUS-programmene, bestående av kortere utvekslingsprogrammer som del av en utdanning i hjemlandet. “Program-”, eller “pakke-studenten”, følger gjerne et organisert opplegg med begrensede valgmuligheter, der utenlandsoppholdet kan være en eksplisitt del av et norsk studieløp. Studentene følger kurs ved gjensidig utvalgte læresteder i utlandet. Det finnes også spesialsydde kurs i utlandet som inngår som obligatorisk del av et norsk studium. For eksempel omfatter diplomeksportøkonom-studiet ved NMH nå et obligatorisk opphold i utlandet på tre semestre (Spania, Frankrike, England eller Tyskland). I Norge er slike programmer, der kursene i utlandet inngår som en formell, ofte obligatorisk, del av et utdanningsløp, av relativ ny dato.

Programmer, eller ferdig organiserte kursopplegg i utlandet viser imidlertid stor variasjon. “The Study Abroad Evaluation Project” (Teichler & Steube 1991) viser at

studieprogrammer i utlandet kan variere svært mye både i innhold og form: De kan være organisert på universitetsnivå eller instituttnivå, de kan være knyttet til en enkelt disiplin eller være felles for flere studieretninger, deltakelse kan være en valgfri eller obligatorisk del av et studium. Videre kan utvekslingen være enveis eller gjensidig, lengden på utenlandsoppholdet og hvor i studiet utenlandsoppholdet plasseres kan variere, studentene kan følge egne kurs for utenlandske studenter eller samme kurs som vertslandets studenter. Noen steder kan studentene fritt velge pensum og kurs, andre steder er opplegget helt fastlagt. Programmene kan være rent akademiske, eller ha en videre målsetning, der besøkslandets språk og kultur, samt individuell utvikling er viktig. Noen programmer omfatter i tillegg til studier også praksis fra arbeidslivet.

3.3.2 Internasjonalisering av det faglige studieinnholdet

Van der Wende (1996B) påpeker at en pågående internasjonalisering av studieinnholdet (curriculum) også får betydning for studentene som ikke har studieopphold i andre land. Det vises f.eks. til Nederland, der 30 prosent av de som følger oppsatte internasjonale kurs, er nederlandske (Van der Wende 1996B:61).

For å trekke utenlandske program-studenter til Norge må undervisningen tilpasses faglig og språklig. Våren 1997 gjennomføres f.eks. et eget kurs tilpasset ERASMUS/SOCRATES og NORDPLUS-studenter ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Universitetet i Oslo med tittelen: "The Scandinavian Welfare State Model: Family, childhood and gender equality". Norske hovedfagsstudenter kan delta på kurset, men eksamen er forbeholdt de utenlandske studentene (Bulletin 1-97:18). Flere norske læresteder har også utviklet, eller er i ferd med å utvikle, såkalte "Mastergrader" hvor hele/deler av utdanningen gis på engelsk.

Internasjonaliseringsbølgen og økt studentmobilitet kan med andre ord få direkte effekt på innholdet i norske utdanninger, både gjennom at institusjonene oppfordres til å innpasse studieerfaringer fra utlandet i norske grader, og gjennom at det opprettes egne kurs rettet mot besøksstudenter fra andre land.

3.4 Antall og andeler av norske studenter som studerer i utlandet

I "Grenseløs læring" (NOU 1989:192) er det et eksplisitt mål at antall studenter i utlandet bør søkes økt til ti prosent av det totale antall studenter i Norge innen år 2000. Sammenligner man dette med målet for EU om at ti prosent av alle studenter i løpet av studietiden skal ha hatt et studieopphold i utlandet, ser man at de norske målsettingene synes mer ambisiøse.

Hvordan ligger vi så an i forhold til det ambisiøse utdanningspolitiske målet om å ha ti prosent av studentene våre i utlandet? Og hvordan har denne andelen utviklet seg over tid?

Figur 1 viser både antall studenter i utlandet målt i tusen (med grått), og andelen utenlandsstudenter av totalt antall studenter i prosent (i sort) i perioden 1970 til 1995.

Utover 70-tallet sank antallet utenlandsstudenter noe, antageligvis både som en følge av økt kapasitet hjemme, samtidig som mange land, særlig anglosaksiske, begynte å øke studieavgiftene for utenlandske studenter.

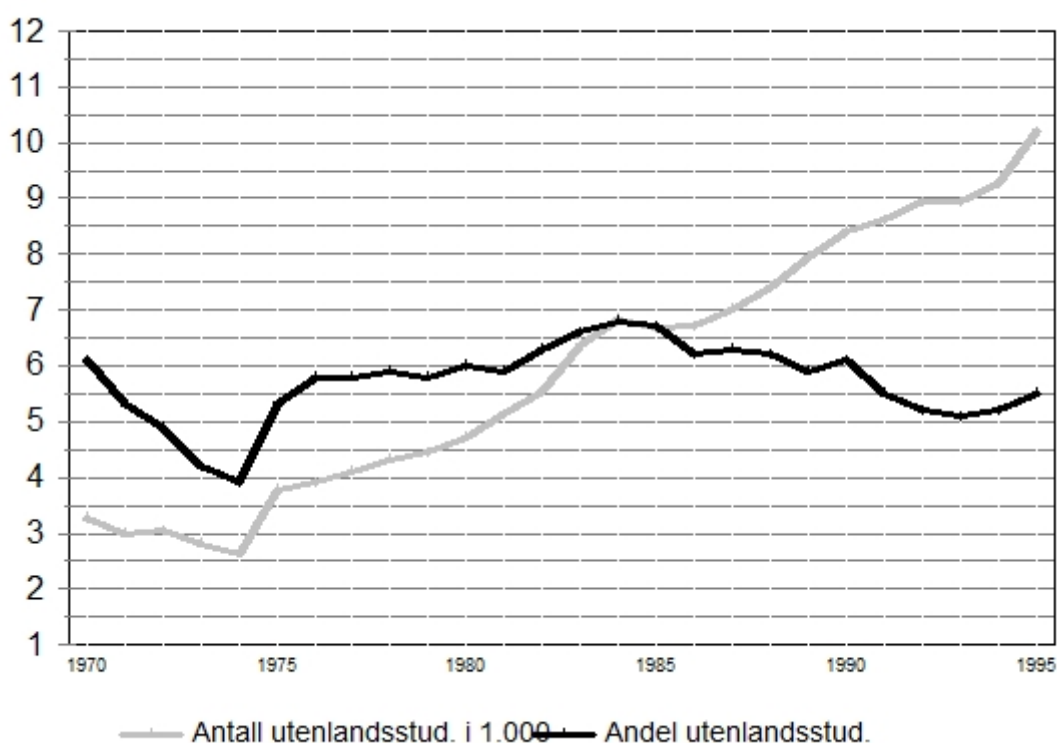


Figure 1: Antall norske studenter i utlandet og andelen av studentene som studerer i utlandet mellom 1970 og 1995.

Deretter øker antallet kraftig, ut fra Lånkassens statistikk fra rundt to og et halvt tusen til rundt ti tusen studenter i 1995. Lånkassens statistikk er imidlertid basert på studenter som tar en avsluttet utdanning av minst et års varighet i utlandet. Utvekslingsstudenter som deltar i organiserte, kortere tilbud faller altså utenfor statistikken. Språkstudenter som tar kortere studieopphold i utlandet er for eksempel ikke med. Heller ikke første års studenter ved amerikanske college er med, da dette har vært sidestilt med siste året på videregående skole og dermed ikke

gitt grunnlag for støtte til studier i utlandet. ERASMUS-studenter og studenter som er med i andre utvekslingsprogrammer teller heller ikke med i statistikken.

I siste stortingsmelding om utenlandsstudentene (St.meld. nr 19, 1996-97) anslås som nevnt antallet på det vi kan kalle program-studenter å ligge på rundt 2.600 studenter. Vi kan da anta at antallet studenter i utlandet i 1997 ligger på rundt 13.000.

Andelen norske studenter i utlandet av det totale antall norske studenter har ifølge Figur 1 grovt sett svingt rundt seks prosent. Tar vi hensyn til program-studentene og andre som ikke telles i statistikken, vil andelen pr. 1995 tilsvare syv prosent. På tross av økningen i antall ser det uansett ut som om andelene har ligget noenlunde jevnt. Dette skyldes naturligvis at antall studieplasser i Norge også har økt i perioden.

Fra 1970 økte antall studieplasser i Norge fra omtrent 55.000 til 120.000 i 1988. Ved overgangen til 1990-årene inntreer den andre studenteksplosjonen, og i løpet av få år øker antallet studenter i Norge til i underkant av 177.000 (1995). Dette er grunnen til at andelen utenlandsstudenter synker noe fra og med studieåret 1988/89, på tross av økning i antall⁸.

Andelen eller antall studenter som til en hver tid studerer i utlandet sier lite om hvor store andeler som i løpet av studietiden har et studieopphold i utlandet. Figur 1, som er basert på Lånekassens statistikk, viser at i 1990 studerte omtrent seks prosent av de norske studentene i utlandet. I tillegg kommer som nevnt de som har kortere studieopphold og som derfor faller utenfor Lånekassens statistikk over utenlandsstudentene. Selv om mye tyder på at norske studenter i utlandet gjerne tar hele utdanninger eller grader i utlandet, kan andelen av studentene som i løpet av studiet har et opphold i utlandet være langt høyere.

⁸ Dersom veksten i antall tilgjengelige studieplasser i Norge *etter* 1988 hadde fulgt samme kurve som *fram* til 1988, ville vi hatt omtrent 150.000 studenter i Norge i 1995 og ikke i underkant av 177.000. Hvis dette var tilfelle, ville utenlandsstudentenes andel utgjort, ikke bare syv, men omtrent ni prosent. Dersom vi videre tenker oss at halvparten av studentene som ifølge dette regnestykket ikke ville fått studieplass i Norge hadde reist til utlandet for å studere, ville andelen utenlandsstudenter ligget på rundt 15 prosent. Poenget med et slikt kontrafaktisk regnestykke er å illustrere at det "å lykkes" med målsetningen om å ha mange studenter i utlandet kan være tosidig. Det å ha mange studenter i utlandet er neppe alltid den mest optimale løsningen.

Fra prosjektet "Studieløpet" (Berg 1997) har vi data som viser hvor mange av universitetskandidatene fra 1990 som i løpet av studietiden hadde hatt et studieopphold i utlandet. Studerer vi denne kohorten i forhold til ERASMUS-målet om at ti prosent skal ha hatt et utenlandsopphold i løpet av studietiden, ser vi at blant kandidatene fra studieløp-prosjektet var det faktisk hele 17 prosent som oppga at de hadde hatt et studieopphold i utlandet av minst ett semesters varighet (tolv prosent hadde vært ved et utenlandsk universitet, tre prosent ved annen type utdanningsinstitusjon og to prosent hadde vært i utlandet uten tilknytning til utdanningsinstitusjon)⁹. I tillegg kommer alle de som avlegger sin høyere grad i utlandet. Internasjonaliseringsbølgen kom i etterkant av dette kandidatullet. Alt skulle derfor tyde på at andelen pr. i dag er enda høyere.

Ikke uventet har kvinneandelen blant utenlandsstudentene økt gjennom perioden. I 1975 var tolv prosent av utenlandsstudentene kvinner, i 1980 var det 35 prosent kvinner og i 1996 var det for første gang flere kvinner (51%) enn menn blant utenlandsstudentene (Lånkassen 1975, St.meld. nr. 19, 1996-97). Andelene kvinner av norske universitetsstudenter som tar en høyere universitetsgrad har vist en lignende utvikling (Berg 1990).

3.5 Fenomenet utenlandsstudenter i et internasjonalt perspektiv

Selv om internasjonale sammenligninger er problematisk, særlig fordi statistikken fremdeles er mangelfull både i Norge og i andre land, behøver man ikke se lenge på fenomenet utenlandsstudenter før man blir klar over at Norge er skiller seg ut. Vi markerer oss ikke minst ved at vi har svært lange tradisjoner med å sende svært mange studenter til utlandet. I så måte skiller vi oss også fra Sverige og Danmark¹⁰: Hvis vi f.eks. ser på veksten i antall studenter som har studert i utlandet, har det i Norge, som vi har sett, vært en ganske jevn vekst helt siden 1970-tallet. I både Sverige og Danmark var det til forskjell relativt få studenter i utlandet fram til 1987, som kan regnes som starten på internasjonaliseringstiåret i høyere utdanning, med blant annet opprettelsen av ERASMUS-programmene (OECD 1996, CSN nr. 1, 1995). Det var altså først etter 1987, at svenske og danske studenter dro til utlandet i stor skala.

⁹ Avlagt en høyere universitetseksamen i løpet av 1990 ved et av de fire norske universitetene. Daværende NTH er ikke med.

¹⁰ I middelalderen hadde imidlertid både Sverige og Danmark flere studenter i utlandet enn Norge. Opprettelsen av egne universiteter skjedde også flere århundrer tidligere i disse landene: Universitetet i Uppsala ble opprettet i 1477, Universitetet i København i 1479, mot Universitetet i Kristiania i 1813.

Internasjonalisering av høyere utdanning, og særlig de bi- og multilaterale utvekslingsavtalene og programmene, innebærer at man sender studenter ut, samtidig som man mottar studenter fra andre land. Noen land tar imot flere studenter enn de sender ut, mens andre sender flest ut, som Norge. Throsby (OECD 1996:98) viser f.eks. at Storbritannia i 1991 mottok grovt regnet rundt fire ganger så mange studenter fra andre land enn briter som dro ut, og Australia mottok nesten syv ganger flere utenlandske studenter enn de sendte ut. Nederland balanserte, mens tallene fra Sverige tyder på at de faktisk tok i mot flere studenter enn de sendte ut (særlig finske, men også norske studenter har tradisjon for å studere i Sverige (Throsby 1996:100). Norge er ikke med i sammenligningen, men tall fra SSB viser at vi foreløpig i hvert fall tar imot færre enn vi sender ut. Hvor mye færre er foreløpig uklart pga vide kategorier, det skilles f.eks. ikke mellom utenlendinger som bor fast i Norge og besøksstudenter fra utlandet.

Det er flere grunner til variasjoner i forholdstallet mellom studenter som sendes ut og studenter som mottas. Landenes språk betyr mye. Det er lettere for en nordmann å dra til et engelsktalende land, enn for en brite å dra til Norge. For de fleste er det høyst sannsynlig også langt mer attraktivt å tilegne seg engelsk som et "ekstra studieutbytte", enn det mer perifere norske språket. Leveomkostningene spiller sannsynligvis også inn. Det er billigere for en norsk student å leve i Skottland enn for en skotte å leve i Norge.

Noe som antagelig har spesielt stor betydning for at noen land tar imot så mange utenlandsstudenter, er at høyere utdanning, særlig i engelsktalende land, i økende grad også har blitt en eksportartikkel der utenlandsstudentene regnes som en inntektskilde. Det forekommer for eksempel aktiv rekruttering av norske studenter til enkelte studier i Storbritannia. På OECD seminaret i Haag 1995 om internasjonalisering av høyere utdanning, advarte Deetman (OECD 1996) nettopp mot en for sterk markedstilpasning og skifte i fokus fra AID til TRADE i synet på utenlandsstudenter. I dag har europeiske land ulik praksis knyttet til opptakskrav og studieavgifter for utenlandsstudenter. I forlengelsen av den nordiske utdanningsavtalen som trer i kraft fra høstterminen 1997, kan f.eks. norske studenter søke plass på medisinstudiet i Danmark på lik linje med danske studenter. Ikke uventet reises det spørsmål ved rimeligheten av at "oljenasjonen" Norge skal legge stort beslag på kostbare studieplasser i Danmark (Aftenposten 1997).

Oppsummert kan vi si at Norge skiller seg fra andre land gjennom at vi har lange tradisjoner med å sende studenter til utlandet, vi har svært mange studenter i utlandet, de er fortsatt gjerne "free movers" og tar hele utdanninger eller grader i utlandet.

4 En gruppe norske studenter i utlandet høsten 1995

Av Lisbet Berg

Samtidig som det har vært en klar økning i antall studenter som studerer i utlandet, har det skjedd en betydelig dreining i rammevilkårene; fra at studentene dro til utlandet pga kapasitetsknapphet, særlig på enkelte studier, til at internasjonal kompetanse nå framstår som attraktivt. Økt internasjonal kompetanse gjennom utdanning i utlandet er som nevnt blitt et uttalt utdanningspolitiske mål. Det er rimelig å anta at dette vil påvirke de individuelle motivene for å studere i utlandet. Det er stor forskjell på å dra til utlandet fordi det ikke finnes nok studieplasser i Norge, og til å dra til utlandet fordi internasjonal kompetanse er etterspurt (Sanderson 1988, Rasmussen & Wold 1992).

Som et første trinn mot større innsikt i hva som kjennetegner dagens norske studenter i utlandet, deres studieinnsats og studieforhold, skal vi i det følgende presentere resultater fra et eksisterende datamateriale fra 1995, der en gruppe utenlandsstudenter sammenlignes med studenter som studerer i Norge. Skiller utenlandsstudenten seg ut på sentrale kjennetegn som kjønn, alder, sosial bakgrunn og evner? Er de mer eller mindre motiverte, og bruker de mer eller mindre tid til studiene enn "hjemmestudentene"?

4.1 Metode

Høsten 1993 fikk et representativt utvalg av begynnerstudenter meldt til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo tilsendt et spørreskjema (Berg 1995). Høsten 1995, da studentene ifølge normert studietid skulle vært i sitt femte semester, fikk samme utvalg tilsendt et nytt spørreskjema i forbindelse med undersøkelsen "Studieavbrudd og studiemobilitet". Av de 1.873 som besvarte spørreskjemaet høsten 1995 (69%), var nær halvparten fortsatt ved Universitetet i Oslo (47 prosent), noen studerte ved et annet universitet i Norge (17 prosent), noen ved høyskoler (12 prosent), noen studerte ikke (20 prosent) og noen studerte i utlandet (3 prosent). Selv om gruppen utenlandsstudenter er liten, kun 62 studenter, har vi mulighet til å sammenligne denne gruppen med de som fortsatt studerer i Norge og de som har studieavbrudd.

I og med at utvalget er basert på studenter som påbegynte sine studier ved Universitetet i Oslo, hefter det en del begrensninger ved utvalgets representativitet. Det er mulig, og sannsynlig, at denne gruppen av utenlandsstudenter ikke er

representative for alle utenlandsstudentene. Dette avhenger for det første av hvor vanlig det er for studenter i utlandet å påbegynne sitt studium i Norge, og om denne gruppen eventuelt skiller seg fra de som begynner direkte i utlandet. For det andre avhenger dette av om femte semester etter studiestart er et godt valgt semester: Som Stensaker påpeker i kapittel 2.4 tyder studier fra utlandet på at studenter med korte studieopphold i utlandet er mindre positive i sine vurderinger av oppholdet enn de som har lengre studieopphold. Det er derfor rimelig å tenke seg at studentenes individuelle vurderinger avhenger av om de er i sitt første semester i utlandet eller senere. Studentene i utvalget kan maksimalt være i sitt fjerde semester i utlandet. Vi antar at de fleste er forbi begynnerfasen og at deres svar derfor i liten grad preges av startproblemer knyttet til språkproblemer, det å finne bolig, og det å tilpasse seg besøkslandets studieordninger. En fordel med dette utvalget er at vi sammenligner studenter som var begynnerstudenter på samme tidspunkt, og at studentene i utlandet også har noe erfaring fra en norsk utdanningsinstitusjon.

Vi vet heller ikke hvor eller hva våre utenlandsstudenter studerer.

Utenlandsstudentene kan ha ulik tilknytning til sitt studiested i utlandet. Noen kan ta sikte på å ta et års studium, andre kan ta sikte på å ta hele utdanningen i utlandet. I vårt responderende utvalg var det 64 prosent av de som studerte i utlandet som regnet med å ta en høyere grad i utlandet. Utvalget av utenlandsstudenter er så vidt lite, at det har liten hensikt å skille etter forventet studielengde, fag eller studieland.

For studenter som har skiftet studiested i Norge og som nå studerer ved "andre" universiteter og høyskoler kan vi for det andre ikke generalisere og si at de er representative for studentene ved sine nye utdanningsinstitusjoner. De som skifter studiested kan ha andre kjennetegn enn de som f.eks. påbegynte sin høyskoleutdanning direkte. Som vi skal se tyder resultatene fra denne undersøkelsen på at studentene som fortsatt studerer ved Universitetet i Oslo skiller seg fra studentene som har skiftet studiested på en rekke områder. Dette styrker antagelsen om at de som har skiftet institusjon ikke behøver være representative for studentene ved den nye institusjonen.

Enoksen (1997) har drøftet hvorvidt utvalget er representativt for studentene som påbegynte sine studier ved Universitetet i Oslo høsten 1993. Han finner at kvinnene har en litt større tendens til å besvare skjemaet enn mennene (69%/63%), studentene som hadde fakultetsplass høsten 1993 har besvart skjemaet oftere enn de andre (71%/62%), og svarprosenten varierer etter resultat oppnådd til examen

philosophicum (laud 79%, haud 72%, stryk 60% og de som trakk seg 49%¹¹). Sannsynligheten for å besvare skjemaet avhenger altså særlig av studentenes oppnådde studieprestasjoner. Særlig gruppen som har avbrutt utdanning står i fare for å ha lav representativitet.

Med de forbehold som knytter seg til utvalgskriteriene og representativiteten til ulike grupper, er det likevel mulig å si noe om utenlandsstudentene og deres studiesituasjon på bakgrunn av dette materialet. Men resultatene kan ikke generaliseres til å gjelde alle utenlandsstudenter, og resultatene knyttet til “andre” universiteter og høyskoler i Norge gjelder kun i prinsippet for de studentene som påbegynte studiet ved Universitetet i Oslo.

I den følgende analysen er det foretatt signifikanstesting av resultatene for gruppen utenlandsstudenter i forhold til gruppen som fortsatt studerer i Norge, og for gruppen som studerer i forhold til de som er i avbrudd. I og med utvalget av utenlandsstudenter er så vidt lite, skal det relativt store forskjeller til, før resultatene tilfredsstillende vanlige statistiske signifikanskrav (5%-nivå). Merton (1957:301) advarer mot for strenge signifikanskrav. Ikke-signifikante forskjeller kan være reelle. Særlig dersom resultatene viser forskjeller som danner et spesielt mønster, er det grunn til å vie disse oppmerksomhet på tross av at de hver for seg ikke framstår som signifikante.

Følgende analyse må primært sees som en forstudie, der resultatene først og fremst skal hjelpe oss til å formulere hypoteser, som senere kan videreføres og testes i den planlagte hovedundersøkelsen der utvalget av utenlandsstudenter skal være representativt.

4.2 Problemstillinger

På tross av representativitetsproblemer kan det være interessant å se om gruppen utenlandsstudenter skiller seg fra de som fortsatt studerer i Norge. Tyder resultatene på at dette er såkalte “annensorterings” studenter med dårlige karakterer og spesielt rike foreldre, eller er dette spesielt motiverte og studiekompetente studenter, som søker seg til utlandet for å oppnå mer enn de ville gjort ved å fortsette studiene hjemme?

¹¹ I begynnersemesteret besvarte 84 prosent av de som besto examen philosophicum, 73 prosent av de som strøk og 55 prosent av de som trakk seg (Berg 1995:140).

En rimelig hypotese er at utenlandsstudentene har andre kjennetegn enn det vi kan kalle "hjemmestudentene". Det er mer drastisk å reise til utlandet for å studere, enn å fortsette ved en norsk utdanningsinstitusjon.

For det første betyr utenlandsstudier økte studieomkostninger for de fleste (CSN-rapport 1 1995, Berg 1997b). Å ta veterinærstudiet i Skottland innebærer for eksempel at studentene må låne opp mot NoK 150.000 ekstra for å dekke de høye studieavgiftene de to siste årene. For det andre må utenlandsstudentene flytte fra familie og venner. I tillegg vil undervisningen foregå på et fremmedspråk.

For såkalte "free movers", som i motsetning til program-studenter selv må finne fram til studiested, innebærer for det tredje også søknadsprosessen langt større utfordringer enn det å søke seg til en norsk institusjon, der tilbudet tross alt er mer oversiktlig og begrenset. Samlet vil dette føre til en sterk selvseleksjon. Det er derfor rimelig å tenke seg at en utenlandsstudent er "sikrere" på å klare utdanningen enn hva studenter vanligvis er. De har følgelig antageligvis gode resultater fra videregående skole.

Vi kan imidlertid ikke se bort fra den siste "studenteksplosjonen" ved overgangen til 1990-tallet. Den førte til at mange studenter ikke fikk studieplass på ønsket studium i Norge, slik at kapasitetsbegrensninger hjemme fremdeles kan være et viktig motiv for norske studenter til å ta utdanning i utlandet. Altså at de med best karakterer studerer (f.eks. medisin) ved et norsk universitet.

Spørsmålene som stilles i det følgende avledes fra hovedspørsmålene: Hva kjennetegner utenlandsstudentene? Og hvordan oppfatter de sin studiesituasjon i forhold til "hjemmestudentene"?

4.3 Har utenlandsstudentene andre kjennetegn enn hjemmestudentene?

Innledningsvis er vi interessert i om studentene som drar til utlandet er mer eller mindre studiekompetente enn studentene som fortsetter studiene i Norge. Er det de "flinkeste" som forlater Universitetet i Oslo (UiO), eller er det de som ikke kommer inn på ønsket studium?

Det er rimelig å tenke seg at de økte kostnadene ved å studere i utlandet får større betydning for studenter fra familier med svak økonomi, enn studenter som kan vente seg økonomisk støtte fra sine familier. Vi har her kun mulighet til å skille etter foreldrenes utdanningsnivå, som neppe gir et helt korrekt bilde av familieøkonomien. Alder kan i seg selv få betydning gjennom for eksempel at eldre studenter oftere har etablert seg med bolig og familie, noe som gjør flytting til

utlandet vanskelig. Både Bies studie og CSN- studien viser at utenlandsstudentene er yngre enn "hjemmestudentene".

I Tabell 1, og i de følgende tabellene, er det skilt etter om studentene i sitt femte semester etter studiestart ved Universitetet i Oslo nå studerer i utlandet, i Norge eller om de har avbrutt utdanningen. Tabellen viser også variasjoner mellom ulike utdanningsinstitusjoner i Norge.

Tabell 1: Studentenes kjennetegn etter om de studerer i utlandet, i Norge eller har avbrutt studiet. Gjennomsnitt og prosent.

	Utland	Norge	Fortsatt UiO	Flyttet annet univ.	Flyttet høg- skole	Avbrudd
Max. N = 1.870	62	1426	881	318	227	382
Antall skolepoeng	46,2	46,2	47,3	45,4	42,9	42,0*
Ex.phil.93 (stryk,trekk ¹² = 4.1)	3,0	3,0	2,9	3,2	3,4	3,5*
Andel kvinner	69	63	60	65	70	56*
Andel Før Høyere utd.	66	61	63	64	48	48*
Andel Mor Høyere utd.	56	47	51	45	36	37*
Alder	22,0	22,4	22,3	22,4	22,6	24,6*
Planlegger høyere grad**	58	55	69	48	14	19*
Helt klare yrkesplaner	49*	26*	21	32	40	29
Planlegger høyere grad i utlandet***	64*	8*	8	10	5	11

* Sign. 5% -nivå

** Av alle

*** De som verken har fullført eller har planer om å fullføre noen utdanning er ekskludert.

¹² I det responderende utvalget var det 28 prosent som strøk eller trakk seg fra ex.phil. høsten 1993.

Tabell 1 viser at utenlandsstudentene i gjennomsnitt har samme karakternivå fra videregående skole og examen philosophicum som studentene som fortsatt studerer i Norge. De som mer eller mindre midlertidig har avbrutt sin utdanning har i gjennomsnitt noe dårligere karakterer. Når vi skiller på utdanningsinstitusjon i Norge, har studentene som fortsatt studerer ved Universitetet i Oslo noe bedre gjennomsnittskarakterer enn utenlandsstudentene (skolepoeng og ex.phil), mens studentene som har skiftet utdanningsinstitusjon i Norge siden de tok examen philosophicum har lavere karaktersnitt fra videregående og dårligere examen philosophicumkarakter enn de som har flyttet til utlandet. Dette kan kanskje indikere at utenlandsstudentene er “gode” men ikke alltid “gode nok” til å komme inn på ønsket studium i Norge?

Kvinnene er ikke bare overrepresentert i høyere utdanning generelt, resultatene kan tyde på at de faktisk er enda mer overrepresentert blant utenlandsstudentene. Dette er i overensstemmelse med Teichlers studie blant ERASMUS-studenter og CSN-rapporten fra Sverige som også viser at kvinnene er noe overrepresentert blant utenlandsstudentene.

Selv om foreldrenes utdanningsnivå først og fremst sier noe om familienes “kulturelle kapital” og mindre om familienes “økonomiske kapital”, viser oversikten at studenter som har foreldre med høyere utdanning kan være svakt overrepresentert blant studentene i utlandet i forhold til de som har fortsatt studiene i Norge. Forskjellene tilfredsstillende imidlertid ikke statistiske signifikanskrav, og behøver ikke være reelle. Det mest overraskende er kanskje at forskjellene ser ut til å være så vidt små. Vi vil kunne si mer om betydningen av sosial bakgrunn etter den planlagte hovedundersøkelsen. Forskjeller i foreldrenes utdanningsnivå er mest påfallende når vi sammenligner de som studerer ved et norsk universitet med studentene som har avbrudd eller som har sluttet ved Universitetet i Oslo for å påbegynne et høyskolestudium. Møter “førstegenerasjons akademikere” større barrierer ved universitetene enn andre?

Vi ser også at utenlandsstudentene, som ventet etter internasjonale studier, er litt yngre enn studentene som har fortsatt studiene i Norge, men at det først og fremst er de som ikke studerte høsten 1995 som skiller seg ut med høyere gjennomsnittsalder.

En omtrent like stor andel av utenlandsstudentene som av “hjemmestudentene” planlegger å ta en høyere universitetsgrad. Når vi skiller på institusjon i Norge, er imidlertid denne andelen klart høyere blant de som har fortsatt ved Universitetet i Oslo enn blant utenlandsstudentene. Resultatene kan tyde på at Universitetet i Oslo klarer å beholde de mest studiekompetente studentene målt etter både antall skolepoeng, ex.phil-karakter og studieambisjoner.

Utenlandsstudentene skiller seg kraftig ut gjennom at de, i sitt femte semester etter studiestart, langt oftere enn “hjemmestudentene” oppgir å ha helt klare yrkesplaner. Faktisk også oftere enn høyskolestudentene, der studium og yrke oftere enn ved universitetene er sammenfallende.

Siste linje i tabellen viser som nevnt innledningsvis at majoriteten av utenlandsstudentene, 64 prosent, planlegger å fullføre en høyere grad i utlandet¹³, videre at åtte prosent av “hjemmestudenter” har planer om å fullføre sine studier i utlandet. At en så stor andel av denne gruppen utenlandsstudenter tar sikte på en høyere grad i utlandet, tyder på at majoriteten er såkalte “free movers”, som selv har funnet fram til studiested i utlandet.

4.4 Er utenlandsstudentene mer studiemotiverte?

Det er vanlig å knytte studiekompetanse til karakternivået fra videregående skole. Selv om flere studier viser en sammenheng mellom skolepoeng fra videregående og resultater ved universitetet (Eikeland 1988, Berg 1992), er det viktig å merke seg at sammenhengene er langt fra totale. Andre forhold, som motivasjon, har naturligvis stor betydning for studentenes studieinnsats og prestasjoner.

Det er rimelig å tenke seg at særlig de utenlandsstudentene som av ulike grunner ikke får studert det de aller helst ønsker å studere i Norge, men likevel holder fast ved sitt studiemål gjennom å søke opptak ved en utenlandsk studieinstitusjon, er spesielt godt motiverte for sine studier. Studier fra Norge viser også at studentene som må flytte hjemmefra for å studere (i Norge) er mer aktive innen semesteret målt gjennom antall timer brukt på studiet pr. uke, og de følger oftere normal progresjon enn studentene som bor nær studiestedet (Berg 1997). I Tabell 2 skal vi derfor se hva som har vært viktige motivasjonsgrunner for studenter innen de ulike kategoriene:

¹³ Det er litt forvirrende at 64 prosent (38 studenter av 59) av utenlandsstudentene oppgir at de planlegger å ta en høyere grad i utlandet, mens bare 58 prosent (36 studenter av 61) oppgir at de tar sikte på en høyere grad tilsvarende fem til syv års studier. Dette kan skyldes at ingeniører kan oppnå siv.ing.-graden etter fire år i utlandet. Små variasjoner gir store utslag i andelene pga. at det er få utenlandsstudenter.

Tabell 2: Motivasjon: Andeler som mener følgende har hatt “stor betydning” i valget om å ta en høyere utdanning:

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole	Avbrudd
Max. N=1817	61	1419	877	317	225	337
Interessant yrke	97*	80*	79	84	82	74*
Høy inntekt	30	21	20	26	15	23
Interesse for faget	78*	63*	65	61	56	65
Kunnskapens egenverdi	42	37	40	34	28	34
Selvtutvikling	62	52	52	55	45	50
Samlet andelspoeng	309	253	256	260	226	246

*= sign. 5%-nivå.

Å måle motivasjon er komplisert. Det skilles gjerne mellom ytre og indre motivasjon. Mens ytre motivasjon (de to første motivene) gjerne fremmer progresjonen, er det antatt at indre motivasjon (de tre neste motivene) gjerne fremmer kvaliteten på læringsutbyttet. For å gjennomføre en høyere grad er det sannsynligvis viktig både å være ytre og indre motivert (Berg 1997). Vi ser at utenlandsstudentene har skåret høyest av gruppene på alle motivene. Størst er differansen mellom utenlandsstudentene og hjemmestudentene på motivene “interessant yrke” (17%) og “interesse for faget” (15%). Vi kan også merke oss at forskjellen mellom utenlandsstudentene og “hjemmestudentene” er langt større enn forskjellene mellom “hjemmestudentene” og studentene som er i avbrudd. Som et mål på motivasjonsstyrken til de ulike gruppene, har jeg i siste linje av tabellen summert andelene som har krysset av for at de ulike grunnene for å ta utdanning har hatt “stor betydning”. Vi ser da, som forventet, at utenlandsstudentene skårer langt høyere enn studentene i Norge, også langt høyere enn studentene ved Universitetet i Oslo som hadde bedre gjennomsnittlig karakternivå fra videregående skole.

Den daglige motivasjonen har også sammenheng med institusjonelle faktorer. For eksempel om det faglige tilbudet oppleves som interessant og meningsfylt og om studiet tilfredsstillende studentenes forventninger til yrkesrelevans.

Tabell 3: Motivasjon knyttet til studietilbudet. Prosent.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
Max N = 1817	61	1419	317	225	337
Studiet er: Svært faglig meningsfylt	68*	49*	43	58	60
Svært nyttig og relevant for framtidig yrke	73*	52*	40	67	78
Svært personlig utviklende	67*	33*	25	44	47
Dekker mine faglige interesser**	67*	55*	53	58	62
Ex.phil. relevant for studiet**	29	20	22	20	13

* = sign. 5% -nivå.

** Stemmer "bra" eller "svært bra".

Tabell 3 viser at utenlandsstudentene i langt større grad vurderer studiet som svært faglig meningsfullt og svært nyttig og relevant for framtidig yrke. I tillegg ser vi at to tredjedeler av utenlandsstudentene mener at studiet er "svært personlig utviklende", mens dette bare gjelder for hver tredje "hjemmestudent".

Siste linje i tabellen viser hvordan ulike studentgrupper vurderer faginnholdet på examen philosophicum i forhold til sitt studium. Det er i utgangspunktet rimelig å forvente at en slik vurdering vil avhenge av hvor stort "slektskap" det er mellom studentens hovedstudium og examen philosophicum. Som forventet er det høyskolestudentene som skårer lavest. I og med at mange utenlandsstudenter er knyttet til profesjonsstudier, kunne vi anta at de ville skåre lavere på dette utsagnet enn studentene ved universitetene i Norge. Slik er det ikke, selv om forskjellene imidlertid ikke er store.

Resultatene i Tabell 3 tyder på at utenlandsstudentene oftere er fornøyde med studienes faglige innhold. Dette behøver imidlertid ikke bety at studiekvaliteten i utlandet er bedre enn i Norge. Snarere er dette sannsynligvis en avspeiling av at utenlandsstudentene går på studier som oftere sammenfaller med både faglige interesser og prioritert framtidssyrke. Det er også sannsynlig at godt motiverte studenter (Tabell 2) vil vurdere studiekvaliteten høyere enn dårlig motiverte studenter. Videre kan det være vanskeligere å si seg misfornøyd med noe som er resultat av et avgjørende og forpliktende valg, som det å velge å studere i utlandet.

4.5 Hvordan har de det i utlandet?

Både Tinto (1986) og Astin (1985) påpeker viktigheten av integrasjonsprosessen. Tinto peker bl.a på sammenhengen mellom sosial og akademisk integrering. Astin

(1985:143) hevder at en utdanningsinstitusjons effektivitet henger direkte sammen med i hvor stor grad den lykkes i å involvere og aktivisere studentene, og at studentenes læring er en direkte funksjon av den tiden og anstrengelse de legger i studiet.

Ved siden av institusjonelle forhold, avhenger naturligvis den sosiale og akademiske integrasjonsprosessen også av individuelle forhold, som studentenes bakgrunnskunnskaper og motivasjon. Flere har vært opptatt av hvordan utenlandsstudenter mestrer tilpasningen til studiesituasjonen i et fremmed land sosialt og faglig, som kan innebære både språk- og kulturelle tilpasningsproblemer. Morgan (1963:210) påpeker at “time to adjust takes longer the wider gap between home culture and host culture”. Sewell & Davidsen (1956:13,25) har sett på blant annet skandinaviske studenter i USA (studieåret 1952/53) og de fant at skandinaviske studenter hadde relativt små tilpasningsproblemer og at de faktisk i snitt fikk noe bedre karakterer enn sine medstudenter. I Tabell 4 er det tatt utgangspunkt i en del forhold som sier noe om hvor godt utenlands-studentene er integrert i forhold til studentene som fortsatt studerer i Norge:

Tabell 4: Ulike mål på integrering. Prosentandeler.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
Max. N=1488	62	1426	881	318	227
Andel stort sett til stede hver dag	93*	77*	71	82	92
Andel heltidsstudenter	100*	92*	90	92	95
Andel som trives “svært bra”	63*	43*	33	58	64
Andel med “svært bra” faglig utbytte av kontakt med medstud.	17	14	10	21	17
Fortrolig med to eller flere medstudenter	90*	75*	72	78	86
Minst én lærer kjenner meg ved navn	85*	46*	36	56	74
Har stilt spørsmål under forelesn/sem. høst95	76	68	62	75	80
Fått individuell faglig tilbakemeld. høst95	73*	51*	46	57	59

*= sign. 5% -nivå

Hovedtendensen i Tabell 4 er at utenlandsstudentene gir uttrykk for å være langt bedre integrert enn “hjemmestudentene”. På alle variablene skårer utenlandsstudentene høyere enn “hjemmestudentene”.

Nesten alle utenlandsstudentene (93%) oppgir at de stort sett er til stede ved utdanningsinstitusjonen hver dag, nesten like mange av høgskolestudentene er til stede ved institusjonen hver dag (92%), deretter følger studentene som har skiftet universitet i Norge (82%), og til slutt studentene som fortsatt studerer ved

Universitetet i Oslo (71%). Uansett studiested opplyser majoriteten av femte-semesterens studentene at de ser på seg selv som heltidsstudenter. Det er mulig at variasjonene i andelene som oppgir å være til stede ved studiestedet stort sett hver dag, avspeiler ulike studiestrukturer, med ulik vekt på selvstendig lesing og oppgaveløsning.

Trivsel er en viktig indikator på vellykket sosial og akademisk integrasjon. Tabell 4 viser at betydelig flere av utenlandsstudentene (63%) enn av "hjemmestudentene" (43%) oppgir at de trives "svært bra". Skiller vi på lærested i Norge, viser tabellen imidlertid at høyskolestudentene (minst) like ofte som utenlandsstudentene trives "svært bra". De oppgir også oftest at de har stilt spørsmål under forelesningene. Det er studentene som har skiftet studiested fra Universitetet i Oslo til et annet universitet i Norge som oftest oppgir at de har "svært bra" faglig utbytte av kontakt med andre medstudenter. Ellers skårer utenlandsstudentene best.

Vi ser at ni av ti utenlandsstudenter er fortrolig med minst to medstudenter, mens dette gjelder for tre av fire "hjemmestudenter". Enda større er forskjellen på spørsmålene som har til hensikt å si noe om kontakten mellom student og lærer: Mens majoriteten (85%) av utenlandsstudentene oppgir at minst én lærer kjenner dem ved navn, er det mindre enn halvparten av "hjemmestudentene" som antar at lærerne vet hva de heter. Særlig lav er denne andelen ved vårt største universitet (36%), mens majoriteten av de som nå studerer ved en høyskole (74%) svarer bekreftende på at minst én lærer kjenner dem ved navn. Tabellen viser videre at nesten tre av fire utenlandsstudenter har mottatt individuell faglig tilbakemelding inneværende semester, mens dette bare var tilfellet for hver annen "hjemmestudent". Mer enn halvparten av studentene ved Universitetet i Oslo oppgir at de ikke har fått faglig tilbakemelding inneværende semester¹⁴.

Av "hjemmestudentene" er det høyskolestudentene som i størst grad gir uttrykk for god integrering. Det er mulig at utenlandsstudentenes studiesituasjon ligner mer på studiesituasjonen til høyskolestudentene enn på studiesituasjonen til universitetsstudentene. Med andre ord at studiestrukturen er mer fastlagt ved utenlandske læresteder enn ved universitetene i Norge.

4.6 Hvor mye tid brukes til studier?

Resultater fra prosjektet Studieløpet (Berg 1997) tyder på at studentenes tidsbruk har en viss sammenheng med studiestrukturen. Fast studiestruktur, med obligatoriske oppgaver og fast undervisning overlater mindre til studentenes

¹⁴ Til sammenligning kan det nevnes at etter en undersøkelse av arbeidsmiljøet i Justisdepartementet bekymres man over av at 36 prosent oppgir at de sjelden eller aldri får tilbakemelding om sitt arbeid (Aftenposten 6/5-1997:3).

selvdisiplin. Selv om hensikten med få faste studieaktiviteter er at studentene skal drive selvstudier, ser det altså ut som om innslaget av fastlagte studieaktiviteter øker studieintensiteten. I neste tabell skal vi derfor se på studentenes tidsbruk, der vi også skiller på ulike studieaktiviteter.

Tabell 5: Tid brukt på ulike studieaktiviteter og jobb pr. uke høsten 1995 for studenter som var begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo høsten 1993, og som nå studerer ved ulike institusjoner. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
Max N = 1443	59	1384	872	301	211
Obligatorisk undervisning	14,1*	6,6*	4,5	9,3	11,4
Frivillig undervisning	4,4	6,1	5,9	6,2	6,6
Selvstendig lesing og oppgaveløsning	21,9*	17,6*	19,5	16,9	11,0
Kollokveigrupper	2,3	2,7	2,4	3,6	3,0
Sum studiearbeid	42,7*	33,0*	32,2	35,9	32,1
Yrkesaktivitet	0,5*	6,3*	6,8	5,6	5,0
Jobb + studier	43,2	39,3	39,0	41,5	37,1

*= sign. 5%-nivå.

Utenlandsstudentene brukte i gjennomsnitt nesten ti timer mer til studier pr. uke enn “hjemmestudentene”, selv om de fleste ser på seg selv som heltidsstudenter også i Norge (Tabell 4). Utenlandsstudentene bruker faktisk mer tid til studier pr. uke enn den norske normalarbeidsdagen. Dette er svært mye, i og med at studieaktiviteter, antageligvis, er både mer intensive og konsentrasjonskrevende enn yrkesarbeid.

På bakgrunn av utenlandsstudentenes høye tidsbruk, ville en rimelig hypotese være at utenlandsstudentenes studiedag er mer fastlagt enn “hjemmestudentenes”. Når vi skiller på ulike aktiviteter, ser vi ganske riktig at utenlandsstudentene oppgir at de i gjennomsnitt følger obligatorisk undervisning i 14,1 timer pr. uke og i tillegg følger de 4,4 timer frivillig undervisning. Samlet bruker de 18,5 timer pr. uke på undervisning. “Hjemmestudentene” følger i gjennomsnitt langt mindre obligatorisk undervisning, 6,6 timer pr. uke, og i tillegg følger de omtrent like mye frivillig undervisning, samlet følger de i gjennomsnitt 12,7 timer undervisning pr. uke. Dette er omtrent fem timer mindre enn utenlandsstudentene. Selv om utenlandsstudentene følger mer undervisning enn “hjemmestudentene”, bruker de i tillegg mer tid på selvstendig oppgaveløsning og lesing. Dette kan tyde på at forventningene til hva studentene skal gjøre av studieforberedelser ved siden av

undervisningen er større i utlandet enn i Norge, at det å studere i utlandet krever større forberedelser for å klare å følge med i undervisningen, eller at utenlandsstudentene er spesielt motiverte (Tabell 2 & 3) og innsatsvillige.

En innvending vil være at utenlandsstudentene kanskje tar profesjonsstudier, der studieinnsatsen er høy også i Norge. For studentene som fortsatt studerer ved Universitetet i Oslo har vi mulighet til å skille etter fakultet. Det viser seg da at ingen av fakultetene hadde studenter som brukte tilnærmedelsesvis så mye tid på studiene i gjennomsnitt som utenlandsstudentene¹⁵.

På ett felt skiller “hjemmestudentene” seg ut positivt. De bruker mer tid på kollokviearbeid enn utenlandsstudentene. Dette er en læringsform som sannsynligvis fremmer samarbeidsevne, samtidig som kollokviearbeid gir mulighet for faglige diskusjoner og fordypning. Høyest skårer studentene ved “andre universiteter”, de bruker 3,6 timer pr. uke i kollokvier. Dette kan være grunnen til at denne gruppen oftere enn andre oppga at de hadde “svært bra” faglig utbytte av kontakt med andre medstudenter (Tabell 4).

Høgskolestudentene følger nesten like mye undervisning som utenlandsstudentene, til sammen 17,6 timer. Men de skiller seg fra utenlandsstudentene ved at de bruker langt mindre tid, bare halvparten så mye, på selvstendig lesing og løsning av oppgaver. Sammenlignet med de andre gruppene er det i vårt utvalg studentene som sluttet ved Universitetet i Oslo for deretter å begynne ved en høyskole, som brukte minst tid til studier pr. uke høsten 1995¹⁶.

Tabellen viser også at utenlandsstudentene, som ventet, har lite inntektsgivende arbeid ved siden av studiene, mens “hjemmestudentene” i gjennomsnitt brukte 6,3

¹⁵	Studier pr. uke	Jobb pr. uke
MN (N=197)	34,3	5,2
SV (N=206)	29,6	7,2
HF (N=200)	30,7	6,8
Odont (N=17)	39,2	4,0
Med (N=50)	34,9	6,7
Jur (N=136)	36,6	7,0

¹⁶ Teigen (1997) har sett på tidsbruken til lærerskolestudenter og ingeniørhøgskolestudenter i Norge. Hun finner store tidsbrukforskjeller: Mens lærerskolestudentene oppga at de i gjennomsnitt brukte 29 timer på studiet i uken og 4,9 timer på jobb, brukte ingeniørhøgskolestudentene 38 timer på studiet og 3,9 timer på jobb i uken.

timer pr. uke på inntektsgivende arbeid. Summerer vi tid brukt på studier og tid brukt på arbeid, tyder likevel resultatene på at det er utenlandsstudentene som viser høyest innsats.

Samlet tyder Tabell 5 på at utenlandsstudentene i gjennomsnitt investerer langt mer tid i studiet enn "hjemmestudentene". Skyldes dette at utenlandske læresteder krever mer av studentene? Og er utenlandsstudentenes innsats tilstrekkelig for å prestere bra til eksamen sammenlignet med deres medstudenter i utlandet? I neste tabell skal vi se på hvordan de ulike studentgruppene vurderer kvalitative sider ved sin studieinnsats og hvordan deres studieresultat var til siste eksamen.

Tabell 6: Eksamensforberedelser og resultat til siste eksamen. Prosent.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
Max N = 1426	54/59	1372/1390	872/875	291/299	209/216
Hvor mye av pensum leste du ¹⁷ :					
Godt	66	60	61	59	56
Mindre godt	22	28	28	28	28
Ikke lest	13	12	12	12	15
Har en fast rytme i lesingen fra dag til dag**	38*	24*	27	24	14
Studerer helst i form av skippertak**	20	27	25	27	37
Har alltid prestasjonsangst før eksamen**	40	46	48	44	42
Andeler som følte seg "svært godt forberedt" til siste eksamen	29*	17*	18	16	16
Andeler som fikk et resultat til eksamen "langt over gjennomsnittet"	25	19	20	21	12

* = sign. 5% -nivå.

**Andeler som har svart at dette stemmer "bra" eller "svært bra"

De tre første linjene i Tabell 6 viser hvor stor andel av pensum de ulike gruppene i gjennomsnitt hadde lest henholdsvis "godt", "mindre godt" eller "ikke lest" før siste eksamen (summerer seg til 100 vertikalt). Litt uventet etter tidsbruken i Tabell 5, er det små forskjeller i hvor mye av pensum studentene i utlandet og "hjemmestudentene" oppgir å ha lest godt og mindre godt. På tross av sin høye studieinnsats oppgir utenlandsstudentene at de slett ikke har fått lest 13 prosent av pensum, som er like mye som "hjemmestudentene". Samlet er forskjellene mindre enn man skulle forventet ut fra tidsbrukforskjellene, dersom kravene og pensummengden var like stor. Skyldes dette at kravene og pensum er større i

¹⁷ Studentene skulle fordele 100% på "lest godt", "mindre godt" og "ikke lest". Det var en god del (ca 200) som bare hadde fylt ut et eller to av alternativene. Dette er korrigerert på følgende måte: De som kun sier de har lest x% godt, får 100%-x% likt fordelt på "lest mindre godt" og "ikke lest". De som kun sier de har lest x% "mindre godt", får tildelt 100% - x% på "ikke lest". De som kun sier de "ikke har lest" x%, får 100% - x% likt fordelt på "lest godt" og "lest mindre godt".

utlandet? Eller at det er mer tidkrevende å tilegne seg samme pensummengde i utlandet enn i Norge?

De to neste linjene i Tabell 6 viser at en noe større andel av utenlandsstudentene oppgir at de har en fast rytme i lesingen fra dag til dag, og at en noe større andel av "hjemmestudentene" oppgir at de helst studerer i form av "skippertak". "Skippertakmetoden" er faktisk mest utbredt blant gruppen høyskolestudenter, som ifølge Tabell 5 hadde den mest strukturerte studiedagen (målt gjennom timer brukt til undervisning) av "hjemmestudentene".

Det er ikke store forskjeller i andelene som svarer at de alltid har prestasjonsangst før en eksamen. I underkant av halvparten av studentene, både blant "hjemmestudentene" og utenlandsstudentene, sliter med prestasjonsangst før eksamen. Tabellen viser videre at selv om utenlandsstudentene nesten like ofte som "hjemmestudentene" hadde eksamensangst, var likevel andelen som følte seg "svært godt" forberedt til siste eksamen betydelig høyere blant utenlandsstudentene (29% mot 17%).

Siste linje i Tabell 6 viser studentenes vurdering av eget eksamensresultat fra siste eksamen i forhold til sine medstudenter. Vi har altså her et noe omtrentlig mål på hvordan de norske utenlandsstudentene gjør det i forhold til sine medstudenter i utlandet. Hver fjerde utenlandsstudent oppgir at de fikk et resultat til siste eksamen som lå "langt over gjennomsnittet", mens dette ble rapportert av hver femte "hjemmestudent". Mens syv prosent av "hjemmestudentene" oppga at de fikk et resultat "langt under gjennomsnittet", var det ingen av utenlandsstudentene som hadde krysset av for dette alternativet (ikke vist i tabellen).

Sammenlignet med hvordan "hjemmestudentene" vurderer sitt eksamensresultat, vurderer altså utenlandsstudentene noe oftere at de gjør det godt til eksamen i forhold til sine medstudenter, selv om de studerer i utlandet og må følge undervisning og levere eksamen på et fremmedspråk. Dette kan igjen tyde på at utenlandsstudentenes høye studieinnsats ikke bare er langt høyere enn "hjemmestudentenes", den er kanskje også høyere enn deres medstudenters. Altså at utenlandsstudentens høye studieinnsats ikke bare skyldes en stram studiestruktur og større krav, men at dette er en gruppe høyt motiverte og svært studiekompetente og innsatsvillige studenter.

4.7 Studiestruktur

Studiene strukturerer sier først og fremst noe om hvorvidt studentene “loses” gjennom studiet eller om det overlates til studentene selv å organisere sitt eget studium. Ved siden av innslaget av faste studieaktiviteter (Tabell 5), sier både den faglige valgfriheten og eksamensstrukturen mye om studienes frihetsgrader. Ut fra det foregående er det å forvente at utenlandsstudiene er strammere strukturert enn studiene i Norge. Skyldes utenlandsstudentenes høye studieinnsats stram struktur?

Tabell 7: Studentenes beskrivelse og vurdering av studiestrukturen. Prosentandel som har svart bekreftende.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
N = max:1426	54	1372	872	291	209
Studiet innebærer eksamen hvert sem.	78*	49*	42	62	57
Burde vært mer forpliktende å levere oppgaver**	14*	35*	38	33	27
Hele pensum er fastlagt	73	72	69	76	77
Mer av pensum bør være valgfritt**	8*	20*	22	18	23
Leser ofte fagstoff som ikke er innlemmet i pensum**	35*	19*	21	16	14

*= sign. 5%-nivå.

** Stemmer “bra” eller “svært bra”.

Vi så i Tabell 5 at utenlandsstudentene, ved siden av å bruke mest tid på undervisning, i tillegg også brukte mest tid til selvstendig lesing og løsning av oppgaver. Som nevnt kunne dette skyldes at kravene og forventningene om selvstendig studieforberedende aktiviteter er større i utlandet enn i Norge. Altså at utenlandsstudentene brukte så mye tid på selvstendige aktiviteter fordi de var nødt til det for å klare å henge med på undervisningen.

En tidligere studie tyder på at studieintensiteten øker i eksamenssemester (Berg 1997). I spørreskjemaet oppga studentene om studiet innebar eksamen hvert semester eller ikke. Første linje i Tabell 7 viser at hele 78 prosent av utenlandsstudentene oppga at studiet innebar eksamen hvert semester, mot 49 prosent av hjemmestudentene. Studieintensiteten (Tabell 5) kan ved siden av obligatorisk undervisning og oppgaver også stimuleres gjennom eksamen. Det er

derfor sannsynlig, og dataene viser, at flere av utenlandsstudentene hadde eksamenssemester enn “hjemmestudentene” høsten 1995, som tidsbruken refererer til¹⁸.

Andre linje i Tabell 7 viser at “hjemmestudentene” oftere enn utenlandsstudentene mener det burde vært mer forpliktende å levere skriftlige oppgaver. Dette kan tyde på at forventninger og krav om å levere obligatoriske oppgaver er noe høyere i utlandet. I Tabell 4 så vi også at utenlandsstudentene langt oftere oppga at de hadde mottatt individuell faglig tilbakemelding høsten 1995.

Tredje linje i Tabell 7 viser noe overraskende at det er små forskjeller i andeler som oppgir at hele pensum er fastlagt. Men mens relativt få, under ti prosent, av utenlandsstudentene mener mer av pensum burde vært fritt, er denne andelen høyere blant “hjemmestudentene”, og også blant høyskolestudentene som forventelig oftere går på yrkesrettede studier.

Resultatene i de to første linjene kan tyde på at studentene i utlandet oftere har eksamener og at de møter større krav om å levere faglige bidrag. De neste linjene tyder imidlertid på at pensum, både i Norge og i utlandet, for en stor del er helt fastlagt på dette trinnet i studiekarrieren. Og studentene i Norge oppgir oftere at de ønsker mer faglig frihet enn studentene i utlandet.

Studentene i undersøkelsen har imidlertid også oppgitt hvorvidt de “ofte leser fagstoff som ikke er innlemmet i pensum”. Vi kan dermed undersøke om studentenes selvstendige aktivitet (som vist i Tabell 5) hovedsakelig er drevet av ytre krav og forventninger knyttet til nødvendige forberedelser, eksamener og prøver, eller om studentene også av egeninteresse leser stoff som ikke er obligatorisk pensum, altså om de gir seg tid til å følge sin indre motivasjon. I og med at utenlandsstudentenes studiesituasjon ser ut til å være mer styrt og fastlagt enn den er for studentene i Norge, samt at en større andel av “hjemmestudentene” ønsker “mer pensumfrihet”, er det å forvente at “hjemmestudentene” oftere leser fagstoff som ikke er innlemmet i pensum. Siste linje i Tabell 7 tyder faktisk på det motsatte. Mens 35 prosent av utenlandsstudentene oppgir at de ofte leser fagstoff som ikke er innlemmet i pensum, gjelder dette bare for 19 prosent av studentene i Norge. Sjeldnest leser høyskolestudentene frivillig tilleggsstoff.

At mer enn hver tredje utenlandsstudent oppgir at de ofte leser fagstoff som ikke er innlemmet i pensum, betyr at en (stor) del av deres samlede studieinnsats (Tabell 5)

¹⁸ 80 prosent av utenlandsstudentene hadde eksamen høsten 95, mot 73 prosent av studentene ved Universitetet i Oslo, 79 prosent av studentene ved andre universiteter i Norge og 65 prosent av høyskolestudentene (som kanskje oftest har eksamen i vårsemesteret).

likevel ikke alene skyldes eksamenssemester, større pensum og større krav til selvstendige studieforberedelser. Dette resultatet kan tyde på at den høye studieinnsatsen blant utenlandsstudentene (også) skyldes at de er svært faglig motiverte og interesserte i det faget de studerer (Tabell 2 & 3).

4.8 Faglige utfordringer

I spørreskjemaet har studentene vurdert hvordan de takler ulike faglige utfordringer knyttet til studiet. Tidligere studier kan tyde på at tilpasningsproblemene knyttet til fremmed språk og en ukjent kultur overvinnes relativt raskt (Bie 1974). Høsten 1995 kan utenlandsstudentene allerede være i sitt fjerde semester i utlandet. Selv om noen kan ha studert kortere i utlandet, er sannsynligvis start- og språkproblemer for de fleste et tilbakelagt stadium. Resultatene i Tabell 8 sier derfor antageligvis mest om studentenes studiekompetanse. Ut fra det foregående kan vi forvente at utenlandsstudentene skårer bedre enn “hjemmestudentene”.

Tabell 8: Hvordan studentene takler ulike faglige utfordringer. Andeler som har svart “ingen problemer”.

	Utland	Norge	UiO	Annet univ.	Høgskole
N = max:1426	54	1372	872	291	209
Forstå alt jeg leser	24	20	20	23	19
Huske det jeg leser	12	8	9	8	6
Konsentrere meg	24*	14*	14	16	11
Vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser	36*	25*	24	28	21
Vite hva som forventes faglig til eksamen	31*	19*	18	24	16
Holde motivasjonen oppe	40*	25*	24	25	26
Organisere studiearbeidet	25*	15*	15	18	12

*= sign. 5% -nivå.

Tabell 8 styrker inntrykket av at studentene som har sluttet ved Universitetet i Oslo for å studere i utlandet skiller seg positivt ut. På alle områdene er det en større andel av utenlandsstudentene enn av “hjemmestudentene” som svarer at de ikke har problemer. Spesielt stor er forskjellen i andelene som svarer at de ikke har problemer med å holde motivasjonen oppe. Dette resultatet er sammenfallende med resultatene i Tabell 2 og 3. Å holde motivasjonen oppe avhenger som nevnt både av den enkelte student og av hvordan institusjonen stimulerer studentene faglig. Av særlig betydning er sannsynlig også om studiet møter og ivaretar

studentenes faglige interesser (indre motivasjon) og om studiet er relevant for framtidig karriere (ytre motivasjon). Inntrykket fra analysen er at utenlandsstudentene gjør det bra i utlandet nettopp fordi de er sterkt motivert. At de har reist til utlandet for å studere er i seg selv en indikator på sterk motivasjon og vilje til studieinnsats.

5 Oppsummering

Av Bjørn Stensaker og Lisbet Berg

I innledningen til dette notatet tok vi sikte på å identifisere mulige fellesnevner angående fenomenet utenlandsstudier. Selv om det eksisterer stor variasjon i materialet kan følgende tendenser, spesielt ut fra kapittel to og fire, spesifiseres nærmere.

I forhold til *kjennetegnene ved utenlandsstudenter og deres fagpreferanser* synes det som om merkantile fag skiller seg ut som ett av de mest populære i norsk sammenheng. Samtidig kan utviklingen tyde på at det både i norsk som i internasjonal sammenheng blir mer og mer vanlig å ta humanistiske eller andre mer spesielle fag. At St.meld. Nr. 19 (1996-97) også ønsker å få flere studenter over på mer utradisjonelle fag og i mer utradisjonelle studieland kan tyde på at spredningen i fagområder og disipliner vil fortsette å øke i årene som kommer. Aldersmessig er utenlandsstudenter internasjonalt forholdsvis unge mennesker (20-22 år), selv om nasjonale studiestrukturer her kan bidra til mindre forskjeller. Studenter på korte og organiserte utvekslingsprogrammer synes å være yngre enn såkalte “free movers”. Skandinaviske utenlandsstudenter synes generelt å være noe eldre enn sine europeiske medstudenter.

I spørsmålet om *utenlandsstudenter skiller seg fra studentene i hjemlandet* er det aldersmessig små forskjeller, men tendensen går i retning av at utenlandsstudentene er litt yngre. I vårt utvalg var studentene i utlandet litt yngre enn de andre. Dette skyldes hovedsakelig at ingen av studentene i utlandet var eldre enn 26 år, mens den eldste “hjemmestudenten” var 59 år gammel. Bare fire prosent i vårt utvalg var imidlertid over 30 år gamle. Når det gjelder kjønnsfordeling finner man i Sverige, Norge, England og i USA at det er flere jenter enn gutter som reiser ut. Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz (1990) finner at blant amerikansk ungdom var interesse for fremmede kulturer en svært viktig faktor som skilte de som reiste ut fra de hjemmевærende studentene. Dette kan tyde på en viss sammenheng mellom kjønn og interesse for å oppleve fremmede land og kulturer.

En interessant tendens i den svenske studien av “free movers” er at flere av disse studentene kommer fra høyere sosiale lag enn de hjemmевærende. De norske studentene som dro til utlandet hadde også litt oftere foreldre som selv hadde høyere utdanning enn studentene som fortsatt var ved UiO eller et annet universitet i Norge. Forskjellene er imidlertid svært små og gir ikke signifikante utslag i vårt lille materiale. Men i forhold til studentene som ikke lenger studerte og studenter som hadde begynt ved en høgskole, var det klare forskjeller i sosial bakgrunn.

Ellers synes de norske studentene evnemessig å skille seg lite fra “hjemmestudentene” målt etter antall skolepoeng fra videregående skole eller ex.phil. karakter. Studentene som fortsatt var ved Universitetet i Oslo i sitt femte semester, hadde likevel litt bedre karakterer enn utenlandsstudentene. Kan dette tyde på at utenlandsstudentene er gode, men kanskje ikke alltid gode nok til å komme inn på det studiet de helst ønsker i Norge?

Utenlandsstudentene skiller seg imidlertid sterkt fra de som har fortsatt sine studier i Norge gjennom at langt flere har klare yrkesplaner. Dette kan ha sammenheng med at det å studere i utlandet ofte er en kostbar investering både økonomisk og på andre måter, og at mange vil kvie seg for å dra til utlandet dersom avkastningen i form av framtidig yrke er usikkert. Imidlertid kan dette også ha sammenheng med hva slags type studium det er vanlig å ta i utlandet.

Det som imidlertid i størst grad ser ut til å kjennetegne utenlandsstudentene, er studiemotivasjonen. Studentene som dro til utlandet skåret høyere enn studentene som ble igjen i Norge på alle de fem indikatorene vi brukte for å måle motivasjon. En annen interessant forskjell i dette lille materialet, var at utenlandsstudentene i gjennomsnitt brukte langt mer tid til studiene enn “hjemmestudentene”, faktisk hele ti timer i uken.

Utenlandsstudentene ser også ut til å være langt mer fornøyde med studietilbudet. For eksempel mente halvparten av “hjemmestudentene” at studiet var “svært faglig meningsfullt”, mens hele to tredjedeler av utenlandsstudentene hadde krysset av for dette. Dette har sannsynligvis sammenheng med at utenlandsstudentene oftere studerer det de helst vil studere. Studentenes svar synes å støtte Kaufmanns (1992) påstand om at utenlandsstudier gir ekstra utbytte i form av personlig utvikling. Mens en tredjedel av hjemmestudentene mente at studiet var “svært personlig utviklende”, var det dobbelt så mange, to tredjedeler, av utenlandsstudentene som mente dette.

Internasjonale studier tyder på at faglige interesser er *det viktigste motivet for å reise ut* både blant studenter på korte og organiserte utvekslingsopplegg som blant “free movers”. Ikke overraskende er forhåpninger om å bedre yrkes- og karrieremulighetene, og ønsket om å bedre sine språkkunnskaper også viktige årsaker til utreise blant begge grupper utenlandsstudenter. I mindre land hvor utdanningsmuligheter mangler, er i tillegg et vanlig utreisemotiv at studiet ikke finnes i hjemlandet, eller at kapasiteten er lav i forhold til antall søkere. Dette har vært en vesentlig årsak til at så mange norske studenter har reist ut.

På spørsmål om deres *personlige vurderinger av utenlandsoppholdet* viser internasjonale studier at tett kontakt med studenter fra vertslandet oppleves som sentralt for et positivt

utbytte av oppholdet både for studenter på korte og organiserte opplegg som blant “free movers”. Samtidig antydes det at lengre utenlandsopphold vurderes i et mer positivt lys enn kortere, noe som i forhold til det første poenget kan forklares med at det rett og slett tar tid å bli kjent med og etablere gode kontakter med studenter fra vertslandet. Av vansker som blir nevnt blant “free movers” fremheves spesielt økonomiske problemer. Blant studenter på kortere og mer strukturerte utvekslingsprogrammer nevnes vansker med å skaffe ordnede boforhold, økonomi og administrasjonsproblemer, samt tilpasning til vertslandets studiestruktur og innlæringstradisjoner hyppig. Igjen kan man imidlertid se betydningen av kortere og lengre studieopphold: Økonomiske problemer kan nok være større for studenter utenom institusjonelle utvekslingsordninger, mens boligproblemer og tilpasning til nye studieordninger er startproblemer som i større grad vil prege vurderingen av studieoppholdet for studenter med kortere studieopphold. For begge grupper av studenter vurderes imidlertid språk og kulturelle tilpasningsproblemer som små. Generelt synes det som at studentene opplever sitt utenlandsopphold som en personlig berikelse.

En entydig tendens i materialet, både i kapittel to og fire, er også at studentene har hatt et positivt *akademisk og språklig utbytte* av sitt utenlandsopphold. Akademiske resultater ansees som forbedrede i forhold til om man hadde fortsatt å studert i hjemlandet, og utenlandsoppholdet har, ikke overraskende, stimulert språkferdighetene ytterligere. Til et slikt resultat bør det også bemerkes at en slik forbedring av akademiske resultater *ikke* var en forventning mange av studentene hadde før sitt utenlandsopphold. En nederlandsk studie antyder imidlertid at gode akademiske resultater er avhengig av hvordan utenlandsstudentene er selektert - gode forkunnskaper gir gode resultater (Van der Wende 1996A). Sammenligningen av de norske studentene i utlandet med studentene som fortsatt studerte i Norge viste imidlertid at utenlandsstudentene ikke kunne vise til bedre tidligere karakterer, men at de utmerket seg ved at de var svært studiemotiverte.

Studier av bl.a. ERASMUS-studenter i flere europeiske land viser at det er få indikasjoner på at (i allfall kortere) utenlandsopphold i seg selv har spesielle effekter for *arbeid og karrieren* til den enkelte. De høye forventningene som den enkelte student har til karrieremulighetene i form av toppstillinger i forkant av utenlandsoppholdet synes altså ikke å bli oppfylt i etterkant. Forhold som manglende akademisk og profesjonell anerkjennelse av utdanningen i hjemlandet og en tøffere konkurranse på arbeidsmarkedet kan være mulige forklaringer på dette resultatet. At utenlandsstudenter synes å ha en bedre arbeidsmarkedstilpasning i Opper, Teichler & Carlsons studie fra 1990, enn i Maiworm & Teichers studie fra 1996, støtter opp under det sistnevnte poenget. Fra Nederland er det i tillegg kommet antydninger om at korte og organiserte utvekslingsprogrammer av enkelte arbeidsgivere blir sett på som “organiserte pakkerturer”, og at arbeidsgivere derfor har fått fornyet

interesse for studenter som er “free movers” (Van der Wende 1996A). Samtidig kan dette også ha institusjonelle forklaringer. Hvis f.eks ERASMUS-kurs ikke er tilstrekkelig integrert i de utdanningsopplegg som vertsinstitusjonen har, kan dette tenkes å gå utover utbyttet hos de gjestende studentene. Det bør likevel understrekes at utenlandsstudenter slett ikke er “tapere” på arbeidsmarkedet (Maiworm & Teichler 1996). Spesielt i jobber som har et visst internasjonalt tilsnitt rekrutteres det ofte studenter med utenlandsopphold bak seg (Teichler 1996). Mange tidligere utenlandsstudenter rapporterer også om at de gjennom sitt utenlandsopphold har tilegnet seg kunnskaper som de drar nytte av i sitt nåværende arbeid. Det bør også nevnes at de fleste studier angående arbeidsmarkedstilpasning hos utenlandsstudenter er gjort kort tid etter uteksaminasjon, og at det synes å mangle studier som følger studentenes arbeidsmarkedstilpasning over en lengre periode. Det kan f.eks tenkes at internasjonal erfaring kan telle mer senere i karrieren enn ved starten av yrkesløpet. Uansett er det imidlertid lite som tyder på at utenlandsstudier i seg selv er den enkle veien til toppjobber (Opper, Teichler & Carlson 1990, Teichler 1996).

Hvis man sammenligner hvordan utenlandsopphold har vært organisert i Europa og USA fremkommer klare forskjeller (Opper et.al 1990, Teichler & Steube 1991, Teichler 1996). Mens man i USA i langt større grad organiserer og formaliserer samarbeid og studentutveksling på institusjonelt toppnivå, og hvor det er antydning at rundt 75 prosent av alle amerikanske utenlandsstudenter befinner seg på et utvekslingsprogram organisert fra deres egen utdanningsinstitusjon (Haug 1996: 183), er studentutveksling i Europa i langt større grad basert på nettverk mellom basisenheter (institutter o.l.) på universiteter og høyskoler. En konsekvens av denne organiseringen er bl.a at basisenheter kan skreddersy det faglige opplegget i større grad enn hva som er mulig å gjøre på institusjonelt nivå.

Dette synes igjen å ha ført til at amerikanske studenter først og fremst sitter igjen med et “kulturelt utbytte” som det vesentligste ved utenlandsopphold, mens europeiske studenter i større grad synes å få et bedre “akademisk og profesjonelt” utbytte av sitt utenlandsopphold. Dette gir klare indikasjoner på at hvordan utenlandsstudier er organisert har stor betydning for hvilke effekter studentene opplever at oppholdet gir dem. At SOKRATES-programmet ønsker å redusere andelen store og mer formelle utvekslingsnettverk med tettere og mer tilpassede bilaterale avtaler utdanningsinstitusjonene imellom kan sees på som et virkemiddel for å opprettholde og øke det akademiske og profesjonelle utbytte den enkelte student har av sitt utenlandsopphold.

I forlengelsen av dette synes det også som om det eksisterer forskjeller i utbytte mellom studenter på kortere og mer organiserte utvekslingsprogrammer, og såkalte “free movers”. De internasjonale studier som er gjennomgått tyder på at jo lengre

utenlandsoppholdet er, jo mer utbytterikt synes det også å være for den enkelte student. At “free movers” i Nederland også synes mer attraktive på arbeidsmarkedet enn studenter fra kortere og mer organiserte utvekslingsprogrammer er en tendens i samme retning. Her bør det imidlertid nevnes at utenlandsopphold ikke nødvendigvis bare er en individuell investering, og at man på nasjonalstatsnivå også har interesser i å hente hjem internasjonal kunnskap og erfaringer. Forskning viser at studenters utenlandsopphold kan ha svært gunstige økonomiske effekter på nasjonalt (makro) nivå i vertslandet (Fry 1984)¹⁹.

Kortere og mer organiserte utvekslingsprogrammer kan imidlertid også sees på som en slags sosial utjevningstrategi i hjemlandet: Når det blant de svenske “free movers” viser seg å være en svært høy andel studenter fra høyere sosiale lag, kan kortere og mer organiserte programmer kanskje være et virkemiddel for å få økt andelen utenlandsstudenter med annen sosial bakgrunn. Det sistnevnte synes ikke minst å være et vesentlig mål i den seneste norske stortingsmeldingen (St.meld. Nr. 19 1996-97)²⁰. Selv om den økonomiske gevinsten av et utenlandsopphold for den enkelte student ikke trenger å være så stor, kan altså den økonomiske og eventuelt sosiale gevinsten på makronivå være betydelig.

Når det gjelder de norske studentene, gir resultatene fra det gjennomgåtte materialet grunnlag for en antagelse, eller begrunnet hypotese, om at norske studenter i utlandet er sterkt motiverte, arbeidssomme og fornøyde med sin studiesituasjon i utlandet. I den kommende spørreskjemaundersøkelsen til norske studenter i utlandet vil det også være interessant å undersøke om studienes ulike kostnader og stipendordninger gir ulik sosial rekruttering til forskjellige studier. Videre om ulik begrunnelse for å dra til utlandet, dvs. henholdsvis mangel på studieplasser hjemme eller et eksplisitt ønske om å skaffe seg internasjonal kompetanse, har betydning for motivasjon, tilpasning og studieinnsatsen i utlandet.

¹⁹ I oppbygningen av utdannings- og forskningsinstitusjoner i Korea og i ASEAN-landene har asiatiske studenter uteksaminert fra amerikanske læresteder spilt en helt avgjørende rolle, og således lagt grunnlag for økonomisk verdiskaping i hjemlandene (Abe 1996).

²⁰ St.meld. Nr. 19 (1996-97) gjengir tall som viser at f.eks Oslo og Akershus som har 21 prosent av befolkningen mellom 15-29 år har hele 43 prosent av utenlandsstudentene. Det er ikke utenkelig at denne tendensen har en sammenheng med faktorer som foreldrenes utdannings- og inntektsnivå.

Et viktig tankekors til slutt, er om det positive inntrykket den refererte norske undersøkelsen gir av de norske studentene i utlandet primært skyldes at de er svært studiekompetente og motiverte, eller om resultatene også avspeiler en høyere studiekvalitet ved utenlandske læresteder.

Litteratur

- Abe, Y. (1996) Japan and International Academic Mobility in Asia and the Pacific. I Blumenthal, P., C. Goodwin, C. Smith & U. Teichler eds., *Academic Mobility in a Changing World*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Aftenposten (1989) *Stipendet med stor S*. 1. desember 1989.
- Aftenposten (1990) *Storimport av kunnskap*. 17. august 1990.
- Aftenposten (1997) *Danske tak for norske studenter*. 16. mai 1997.
- Armstrong, G.K. (1984) Life After Study Abroad: A Survey of Undergraduate Academic and Career Choices. *The Modern Language Journal* (68) pp 1-6.
- Bagge, S. (1984): Nordic Students at Foreign Universities until 1660. *Scandinavian Journal of History* (9) pp 1-29.
- Barnett, G.A. & R.Y. Wu (1995) The International Student Exchange Network: 1970 & 1989. *Higher Education*, vol. 30 (December) pp 353-368.
- Berg, L. (1990) *Studieløpet - Forprosjektrapport*. Rapport 11/90, NAVFs utredningsinstitutt, Oslo.
- Berg, L. (1992) Hva påvirker eksamensresultatet til examen philosophicum? I L. Berg (red.) *Begynnerstudenten*. Rapport 8/92. NAVFs utredningsinstitutt, Oslo.
- Berg, L. (1995) *Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Rapport 2/95. Utredningsinstituttet, Oslo.
- Berg, L. (1997A) *Studieløpet. Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Rapport 3/97. NIFU, Oslo.
- Berg, L. (1997B) *Om studiefinansiering*, (publiseres NIFU høsten 1997).

- Bie, K. N. (1974) *Students Abroad*. Institute for Educational Research, University of Oslo, Oslo.
- Blumenthal, P., C. Goodwin, C. Smith & U. Teichler eds. (1996) *Academic Mobility in a Changing World*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Brandt, E. (1986): *Minervas sønner og døtre*; kandidater fra universiteter og høyskoler 1890 til 1979. Notat 5/86, NAVFs utredningsinstitutt, Oslo.
- Breitenbach, D. (1970) The Evaluation of Study Abroad. In Eide ed. *Students as Links Between Cultures*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Bulletine (1997) Senter for kvinneforskning, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Carlson, J., B. Burns, J. Ustee & D. Yachimowicz (1990) *Study Abroad - The Experience of American Undergraduates*. Greenwood Press, New York.
- Clark, B. (1983) *The Higher Educational System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California, Berkeley.
- CSN - Centrala Studiestödsnämnden (1995) *Att studera utomlands med studiemedel - En undersökning om hur utlandsstuderande upplever sina studier och vad som händer efteråt*. CSN - Rapport nr. 1 1995, Sundsvall.
- Deetman, W.J. (1996) Opening Adress at OECD/CERI Conference on Internationalisation of Higher Education i Haag 30 Nov.- 1. Dec. 1995 i *Internationalisation of Higher Education*. OECD Document 1996, (31-33), Paris.
- Eide, I. (1970) ed; *Students as Links Between Cultures*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Eikeland, O.J. (1988) *Dei to første åra ved universitetet: Studiefrembald - vilkår - resultat*. Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanning sinstitusjon (UNIBUT),

6/1988,
Bergen.

Enoksen, J.A. (1997) *To år etter studiestart*. U-notat, NIFU, Oslo.

EUs handlingsprogram for utdanning 1995-99 (1995) SIU - Senter for internasjonalt universitetssamarbeid, Bergen.

Fry, G.W. (1984) The Economic and Political Impact of Study Abroad. In *Comparative Education Review*, 28(2) pp 203-220.

Gordon, J. & J.P. Jallade (1996) "Spontaneous" Student Mobility in the European Union: A Statistical Survey. In *European Journal of Education*, 31(2) pp 133-152.

Henderson, M.W. (1996) Support Provision in Higher Education Institutions for Non UK Postgraduate Students. In *Journal of Further and Higher Education in Scotland*, 20 (1) pp 18-22.

Haug, G. (1996) Student Mobility Between Europe and the US. In *European Journal of Education*, 31(2) pp 181-192.

Jallade, J.P. (1996) Editorial. In *European Journal of Education*, 31(2) pp 131-132.

Jochems, W., J. Snippe, H.J. Smid & A. Verweij (1996) The Academic Progress of Foreign Students: Study Achievement and Study Behavior. In *Higher Education*, 31(3), pp 325-340.

Johansson, O. & L. Ricknell (1983) *Studiestöd för utlandsstudier*. CSN-rapport nr. 1, Sundsvall.

Kameoka, Y. (1996) Issues Surrounding Mobility with Particular Reference to Japan. In *European Journal of Education*, 31(2) pp 243-249.

Kauffman, N. L., J.N. Martin & H. D. Weaver (1992): *Students Abroad, Strangers at Home*. Education for a Global Society. Intercultural Press, Yarmouth, ME.

Kinnell, M., ed. (1990) *The Learning Experiences of Overseas Students*. SHRE & Open

University Press, Buckingham.

Kolsrud, O. (1962) *Presteutdanning i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo.

Larsen, K. A & M. Røed (1992): Norske profesjoner på et fritt europeisk arbeidsmarked. Rapport 92:3. Institutt for samfunnsforskning, Oslo.

- Lånekassen (1989) *Norske elever og studenter i utlandet 1988-89*. Statens lånekasse for utdanning, Oslo.
- Lånekassen (1996) *Norske studenter og elever i utlandet 1995 - 1996. Notater om studiefinansiering*. Nr. 1/96. Statens lånekasse for utdanning, Oslo.
- Maiworm, F., F. Steube & U. Teichler (1993) *Experiences of Erasmus Students 1990/1991*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, Kassel.
- Maiworm, F. & U. Teichler (1996) *Experiences of former Erasmus Students*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Merton, R. K. (1957): Some preliminaries to a sociology of medical education. I R.K. Merton, G.G. Reader & P.L. Kendall eds: *The Student Physician*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- National Science Foundation (1993) *Foreign Participation i U.S. Academic Science and Engineering: 1991*. Surveys of Science Resources Series, Special Report NSF 93-302.
- Nielsen, F. (1888) *Reisehaandbog for unge haandværkere*. Udgivet og forlagt av "Foreningen for berejste Haandværkere", København.
- NOU (1989) *Grenseløs læring*. NOU 1989: 13, Oslo.
- Nyborg, P. (1996) International Student Mobility: The Nordic Experience. In *European Journal of Education*, 31(2) pp 193-204.
- OECD (1996) *Internationalisation of Higher Education*. OECD Document 1996, (31-33), Paris.
- Opper, S., U. Teichler & J. Carlson (1990) *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Rasmussen, L. & A. Wold (1992) *Utenlandsstudenter, hvorfor finnes de? En undersøkelse av årsakene til at norske studenter reiser til utlandet for å studere økonomi/ administrasjon*. Diplomoppgave, Handelshøyskolen BI, Oslo.
- Roeloffs, K. (1982) The International Mobility in Higher Education: The Experience of an Academic Exchange Agency in the Federal Republic of Germany. In *European Journal of Education*, 17(1) pp 37-48.

- Sanderson, J. (1988) *More than an Education? An Investigation into the Experience of 355 Norwegian Engineers who Studied in Scotland in the Period 1945-1980*. Cand.Philol. Thesis, Department of History, University of Oslo, Oslo.
- Sewell, H.W. & O.M.Davidsen (1961) *Scandinavian Students on an American Campus*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Snippe, J. & W. Jochems (1995) Foreign Students in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 20 (4), pp 439-445.
- Statistisk sentralbyrå (1994) *Historisk statistikk*. Oslo
- Statistisk sentralbyrå (diverse årganger) *Utdanningsstatistikk*. Oslo.
- St.Meld. Nr. 19 (1996-97) *Om studier i utlandet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Teichler, U. & W. Steube (1991) The Logics of Study Abroad Programmes and Their Impacts. *Higher Education* 21, pp 325-349.
- Teichler, U. (1994) *Study Abroad and Subsequent Employment - Experiences from the Erasmus programme*. Industry & Higher Education, December 1994.
- Teichler, U. & F. Maiworm (1994) *Transition to Work - The Experience of Former Erasmus Students*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Teichler, U. (1996) Student Mobility in the Framework of Erasmus: Findings of an Evaluation Study. *European Journal of Education*, 31(2) pp 153-180.
- Teigen, K. (1997): Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter. NIFU, Oslo.

- Throsby, D. (1996) Progress Report on Financing and Effects of Internationalised Teaching and Learning. I *Internationalisation of Higher Education*. OECD Document 1996, (91-111), Paris.
- Thormodsæter, S. (1912) Nordmænd ved Wittenbergs Universitet i Reformationsaarhundredet. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 3, 171-193.
- Van der Wende, M. (1996A) Mobility Reviewed: Trends and Themes in the Netherlands. *European Journal of Education*, 31(2) pp 223-242.
- Van der Wende, M. (1996B) Internationalising the Curriculum in Higher Education. *Internationalisation of Higher Education*. OECD Document 1996, Paris. (35-90)
- Volle, A. (1980) *Aus- und Fortbildung Für internationale Tätigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland*. Publication Series of the Research Institute of the German Society for Foreign Policy, Europa Union Verlag, Bonn.
- Waage, P.N. (1993): *Jeg, vi og de andre*. Om nasjoner og nasjonalisme i Europa. Cappelen Forlag a.s, Oslo.
- Aamodt, P.O. (1994): Valg og gjennomstrømning i utdanningssystemet, i J. Lauglo (red.): *Norsk forskning om utdanning: perspektiver og veivalg*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

