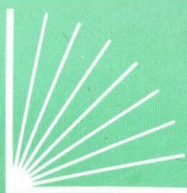


Rapport 11/90

Studieløpet

Forprosjektrapport

Lisbet Berg



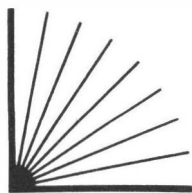
Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitut
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Rapport 11/90

Studieløpet

Forprosjektrapport

Lisbet Berg



Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

ISBN 82-7218-247-5
ISSN 0802-9342

GCS A/S - OSLO

Forord

Prosjektet "Studieløpet" er et treårig prosjekt som finansieres over Program for utdanningsforskning ved NAVF og Universitetet i Oslo.

Hensikten med forprosjektet har vært å utvikle problemstillinger som senere skal belyses i hovedundersøkelsen, en spørreskjemaundersøkelse blant kandidater som avla en høyere grads eksamen ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø i løpet av 1990.

I denne forprosjektrapporten drøftes hva som har betydning for gjennomføring av et studieløp. Rapporten er basert på:

- litteraturstudier
- resultater fra tidligere undersøkelser, særlig fra prosjektet "Tidsbruk og studieforhold" (NAVFs utredningsinstitutt)
- analyse av data fra "Akademikerregisteret" (register ved NAVFs utredningsinstitutt over kandidater med høyere utdanning)
- sitater fra intervjuer med åtte studenter som er i slutfasen av sine studieløp.

Vi avslutter hvert kapittel med å reise spørsmål som vi vil forfølge i hovedundersøkelsen.

En rådgivende gruppe ved NAVFs utredningsinstitutt bestående av Per Olaf Aamodt, Ellen Brandt, Rolf Edvardsen, Karl Øyvind Jordell og Jens-Christian Smeby har bidratt med nyttige kommentarer til rapporten. Hanne Alnes og Tor Arne Dahl har bidratt med teknisk innsikt og hjelp i utformingen av rapporten.

Til slutt vil vi rette en spesiell takk til studentene som stilte opp i pilotundersøkelsen. Deres refleksjoner rundt sine egne studieløp vil få betydning for resten av prosjektet.

Oslo, desember 1990

Sigmund Vangsnes

Per Olaf Aamodt

Innhold

1	PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN FOR PROSJEKTET . . .	9
	1.1 Ekspansjon i utdanningssystemet	9
	1.2 Studenters tidsbruk og studieforhold.	11
	1.3 Problemstilling	14
	1.4 Hva er et vellykket studieløp?	14
	1.5 Prosjekt design	15
2	FORSKJELLIGE MÅL PÅ STUDIELØPET	17
	2.1 Studieløpet i andre land	17
	2.2 Kvantitativ sammenligning av studielengder i forskjellige land	21
	2.3 Kandidatenes alder i Norge	26
	2.3.1 Kjønnforskjeller	29
	2.3.2 Aldersstruktur	35
3	FORSKJELLIGE FASER I STUDIELØPET	38
	3.1 Begynnerstudenten	38
	3.2 Valg av studium og fag	44
	3.3 Egevaluering av utdanningsvalg og studieløp	52
	3.4 Hovedoppgaven	57
	3.5 Stryk	64
	3.6 Avbrudd og frafall	66
4	FORHOLD SOM VIRKER INN PÅ EN GITT DEL AV STUDIELØPET	71
	4.1 Fagets egenart og institusjonelle utforming	73
	4.1.1 Fagenes egenart	73
	4.1.2 Forskjellige kunnskapsnivåer	75
	4.1.3 Studiestruktur	84
	4.1.4 Studietilbudet	90
	4.1.5 Studiemiljø	94
	4.2 Studieforutsetninger	100
	4.2.1 Studentenes forkunnskaper	100

4.2.2 Studiemotivasjon og studiestrategier	103
4.2.3 Forpliktelser	113
5.2.4 Studentenes levekår	118
4.2.5 Kjønn og sosial bakgrunn	120
4.3 Arbeidsmarkedet	122
 LITTERATURLISTE	 125

FIGUR- OG TABELLOVERSIKT:

Figur 1: Studenter som er yngre enn 27 år, jobber mindre enn 7 timer pr. uke, har ikke barn og lever av studielån. Prosentandeler på forskjellige fakultet.	12
Figur 2: Studenter som sier de har fulgt normal studieprogresjon hittil i studiet. Prosentandeler forskjellige fakultet	13
Figur 3: Studieløpet til tyske universitetsstudenter i 1977, 1981 og 1986 Gj.sn. antall år; fra registrert første gang; totalt antall år registrert; totalt antall relevante år registrert	19
Tabell 1: forskjellige data fra studier på universitetsnivå fra utvalgte land. Kilde: Teichler og Steube 1989	22
Tabell 2: Normerte studielengder for utvalgte universitetsgrader som kan utstedes fra universitetet i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø. Antall år	24
Figur 4: Gjennomsnittalder kandidater høyere grad. Menn, kvinner og totalt; 1970 - 1987	26
Figur 5: Gjennomsnittalder kandidater høyere grad 1970 - 1987. forskjellige fakultet	27

Figur 6: Antall uteksaminerte kandidater 1970, 1975, 1980, 1985 og 1987. Forskjellige fakultet	29
Tabell 3: Gjennomsnittalder for kvinnelige og mannlige kandidater på forskjellige fag 1970 - 1987. År	31
Tabell 4: Kandidatenes reelle gj.sn.alder i 1970 og 1987, vektet gj.sn.alder 1987 der kjønnsfordelingen fra 1970 holdes konstant. Beregnet reell økning i gj.sn.alder fra 1970 til 1987 og hvor mye av denne økningen som kan forklares av økte kvinneandeler. År	33
Tabell 5: Kandidatenes alder inndelt i kvartiler og standardavviket. For forskjellige fag-grupper i 1970 og 1987. År	35
Figur 7: Gjennomsnittlig tid brukt til lesing for juss-studenter med forskjellig eksamensresultat. Timer pr. uke	65
Figur 8: Studiemiljø - Akkumulerte andeler som sier: Miljøet er aktivt; Diskuterer ofte fag; Snakker ofte med medstudenter	97
Figur 9: Studieprogresjon for Yrkesorienterte, Fagorienterte, Avansementsøkere og Retningsløse på forskjellige fakultet	108
Figur 10: Andel faglig sikre blant Yrkesorienterte, Fagorienterte, Avansementsøkere og Retningsløse på forskjellige fakultet	109
Figur 11: Tid brukt til studier, arbeid og barn ved forskjellige fag	114

1 Problemstilling og bakgrunn for prosjektet

1.1 Ekspansjon i utdanningssystemet

Utdanningsnivået i samfunnet har økt sterkt i etterkrigstiden. Stadig flere tar høyere utdanning. Ved universitetene var økningen spesielt kraftig fra begynnelsen av 60-tallet fram til midten av 70-tallet. Bare i løpet av 15 år økte antallet fra i underkant av ti tusen studenter til mer enn førti tusen studenter i Norge. Videre fram til 1988 har økningen vært beskjeden, men nå opplever universitetene igjen en sterk vekst i studenttilstrømningen. Høstsemesteret 1989 var det registrert mer enn 57.000 studenter ved norske universiteter. Høsten 1990 innføres adgangsbegrensning ved de fleste universitetsstudier. En antar at rundt 20 - 30 prosent av ungdomskullene idag tar utdanning ved universiteter og høgskoler i Norge.

Martin Trow (1974) har beskrevet ekspansjonen i utdanningssystemet ved hjelp av begrepene elite-, masse- og universell høyere utdanning. Hver og en av disse, i Webers forstand idealtypiske stadier, har spesielle kjennetegn. I *eliteinstitusjonene* er det et nært forhold mellom professor og student, der studenten nærmest inngår i et disippelforhold til professoren, som på sin side har stor frihet i hva slags kunnskap han vil formidle. Når andelene av ungdomskullene som tar høyere utdanning overstiger rundt 15 prosent, blir det vanskelig å opprettholde et slikt studietilbud. I *masseinstitusjonene* foregår undervisningen i store forelesningssaler, samt i seminarer som ofte ledes av hjelpelærere. Kunnskapen som skal formidles er mer standardisert og oppsplittet i mindre enheter, slik at studentene selv kan sette sammen fagkombinasjoner. Fleksibiliteten både innen og mellom utdanningsinstitusjonene er stor. Når andelene av årskullene som tar høyere utdanning overstiger 50 prosent får vi "*universelle*" institusjoner med økt bruk av korrespondanse, video, TV og datamaskiner i undervisningen. Forholdet mellom student og lærer blir fjernt.

Det norske høyere utdanningssystemet vil falle inn under begrepet masse-utdanning. Å opprettholde den akademiske kvaliteten som kjennetegnet eliteinstitusjonene kan være vanskelig for masseinstitusjonene: På den ene side mener Trow ekspansjon fører til at de vitenskapelig ansattes status synker samtidig som at arbeidsforholdene blir dårligere. Dette vil etterhvert føre til lavere kompetanse blant de ansatte. På den annen side vil en bredere rekruttering føre til lavere kompetanse og dårligere studiemotivasjon blant studentene. Å utsette studiestart blir mer vanlig og mange studenter identifiserer seg med både yrkesrollen og studentrollen. Studentrollen blir mer utydlig etterhvert som studentmassen blir mer og mer heterogen. Forholdet mellom lærer og student endrer seg. Grensene mellom academia og resten av samfunnet blir svakere.

Som følge av ekspansjonen, endrer høyere utdanning status, fra å bli sett på som et privilegium, til å bli en rettighet og tilslutt en nødvendighet. (Trow 1974)

En stadig mer kompleks virkelighet stiller økte krav til utdanningsnivået i samfunnet. Satsing på kompetanse blir forstått som en viktig innsatsfaktor for økonomisk vekst og antas å skulle styrke konkurranseevnen. For at Norge skal hevde seg på det internasjonale marked, blir investering i utdanning sett på som en viktig innsatsfaktor. Økt kompetanse i befolkningen oppfattes som samfunnsøkonomisk lønnsomt på den ene side, men på den annen side øker samfunnets utdanningskostnader. Når stadig flere tar stadig mer utdanning, blir det særdeles viktig at utdanningssystemet fungerer effektivt.

Er norske universiteter effektive? Effektivitet forstås ofte som "mest og best mulig kunnskap på kortest mulig tid". Et problem er at det er langt lettere å måle studentenes tidsbruk enn deres kunnskapstilegnelse. I prosjektet "Studieløpet" vil vi være opptatt av både det faglige studieutbyttet og tidsperspektivet.

I denne rapporten retter vi søkelyset mot studentenes alder når de avslutter en høyere grad. Det viser seg at gjennomsnittsalderen har økt over tid, og at våre kandidater sammenlignet med kandidater fra andre land er relativt gamle. Videre presenterer vi sitater fra intervjuer med kandidater

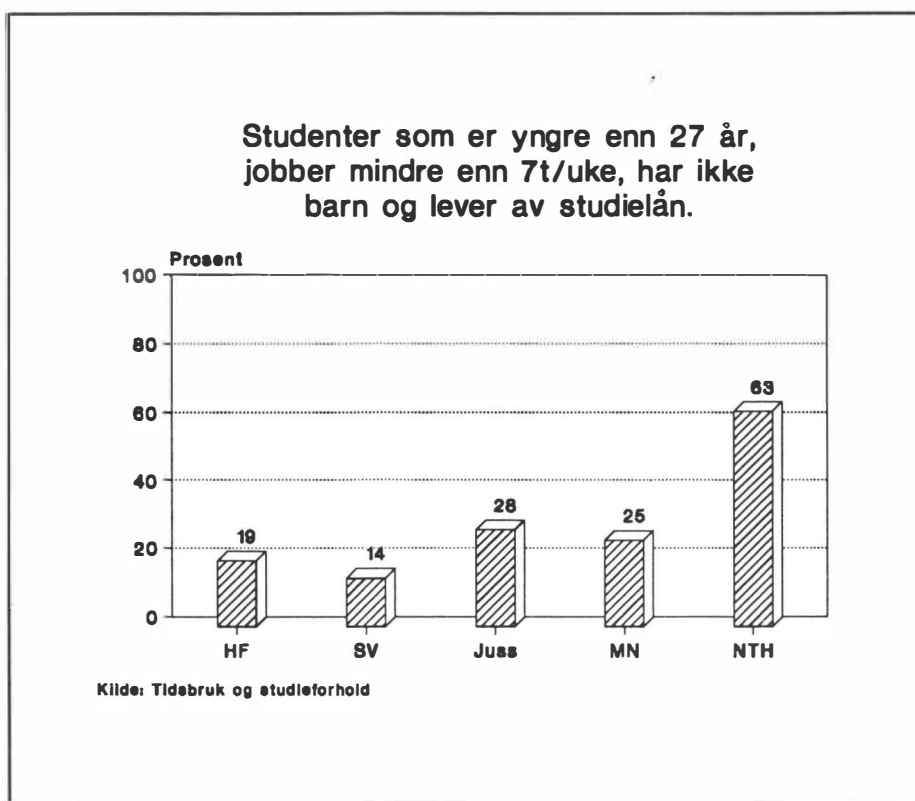
som er i ferd med å ta, eller nylig har avsluttet, en høyere grad. Hvordan vurderer de sitt eget studieløp?

1.2 Studenters tidsbruk og studieforhold.

Studieløp-prosjektet bygger i stor grad på prosjektet "Studenters tidsbruk og studieforhold"¹ som er gjennomført ved NAVFs utredningsinstitutt. I det følgende presenteres noen hovedinntrykk og spørsmål som reiste seg i forlengelsen av dette prosjektet.

Dagens studenter utgjør ikke en homogen gruppe. Det er store aldersvariasjoner og store forskjeller i studentenes forpliktelser utover studiet. Svært mange studenter jobber ved siden av studiene, noen litt og noen mye. Vi kan si at noen jobber ved siden av studiene, mens andre studerer ved siden av jobben. Dette betyr at hensikten med studiet varierer, studiemålene varierer og det er store forskjeller i tid som avsettes til studier.

¹ Prosjektet "Studenters tidsbruk og studieforhold" baserer seg på en spørreskjemaundersøkelse blant 2.600 studenter ved Det historisk filosofiske-, Det samfunnsvitenskapelige-, Det juridiske- og Det matematisk naturvitenskapelige fakultet i Oslo, Norges tekniske høyskole i Trondheim og Det historisk filosofiske fakultet i Bergen, samt en tidsnyttingsundersøkelse blant 600 studenter på fagene sosiologi, nordisk (norsk), juss, sosialøkonomi og realfag ved universitetet i Oslo. Undersøkelsene ble gjort i oktober 1984 og mars 1985. Fra prosjektet foreligger fire rapporter: "Trengsel eller trivsel?", "Belastning eller berikelse?", "Tid til studier?" og "Studiemotivasjon".



Figur 1

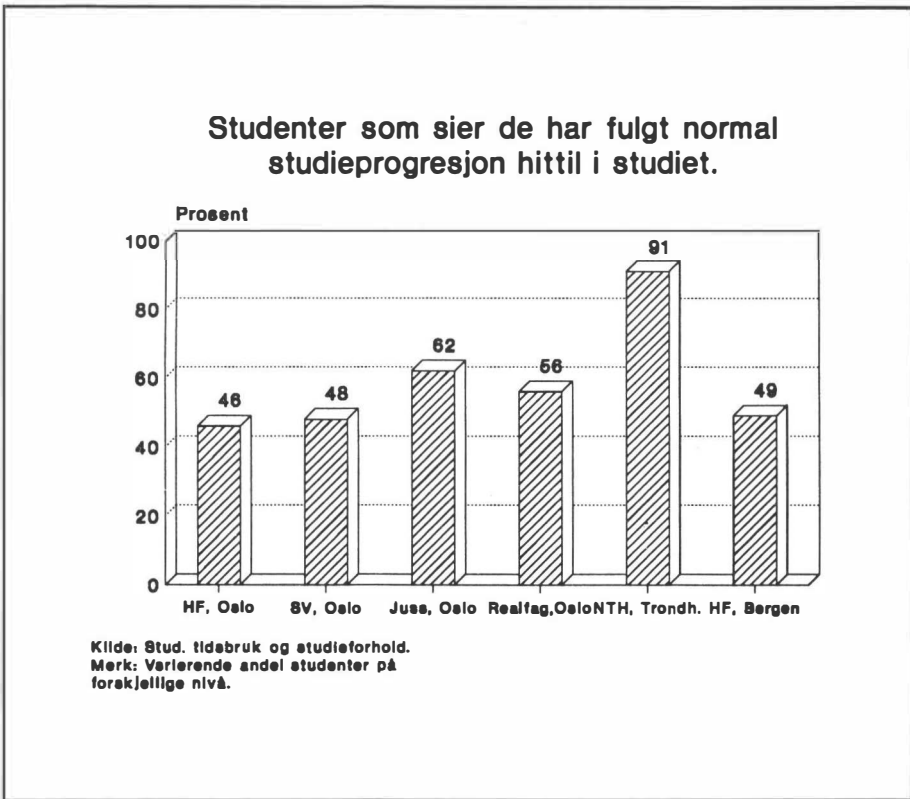
Hvordan skal vi beskrive en "typisk student"? Mange vil si at en typisk student er relativt ung (yngre enn 27 år), har ikke barn, har lite inntektsgivende arbeid (mindre enn syv timer pr. uke) og har studielån som viktigste inntektskilde. Det viser seg imidlertid at denne beskrivelsen bare passer på 28 prosent av studentene. "Den typiske studenten" er ikke så typisk som vi hadde forestilt oss.

Det er store variasjoner mellom fagene i andelen "typiske studenter". Studentenes forpliktelser utover studiene varierer betydelig fra fag til fag. Av figur 1 ser vi at bare 14 prosent av SV studentene mot 63 prosent av NTH studentene oppfyller kriteriene for å bli betegnet som "typisk student".

Hvor mye tid studentene på hvert fag gjennomsnittlig setter av til studier og hvordan denne tiden disponeres på forskjellige studieaktiviteter, varierer også relativt mye mellom fagene. På realfag brukte gjennomsnittstudenten

31 timer pr. uke til studier, mens gjennomsnittstudenten på sosiologi bare brukte 21 timer pr. uke.

I dette prosjektet ønsker vi å få et bilde av hele studieløpet, ikke bare av situasjonen ved et gitt tidspunkt. Det nærmeste vi kom et studieløp-perspektiv i "Tidsbruk og studieforhold" var data om studentenes forståelse av egen studieprogresjon.



Figur 2

Av figur 2 går det fram at svært mange studenter oppgir at de ikke følger normal studieprogresjon. Ved Det historisk filosofiske fakultet (HF) og ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV) var det under halvparten av studentene som oppga at de hadde fulgt "normal studieprogresjon" så langt i studiet. Og da var studenter fra alle nivåer i studiet representert. Andelen som ved slutten av studiet kan si at de har fulgt normal studieprogresjon, vil

dermed antageligvis være enda lavere. NTH-studentene skiller seg ut ved at det faktisk er "normalt" å følge "normal studieprogresjon".

På SV-fakultetet varierer også andelene som følger normal studieprogresjon mellom fagene. På sosiologi oppga bare 40 prosent at de fulgte normal studieprogresjon inneværende semester, mot 82 prosent på sosialøkonomi.

Hva kan disse store forskjellene komme av? Og hvorfor er det så mange som følger en sen studieprogresjon? Er dette noe vi må akseptere eller skal dette bekjempes?

1.3 Problemstilling

Hovedproblemstillingen for prosjektet er: *Hva hemmer og hva fremmer et vellykket studieløp?*

Det finnes neppe en entydig definisjon på hva som er et vellykket studieløp. Lav studieprogresjon, høy strykprosent og stort frafall er uheldig både på individnivå, på institusjonsnivå og på samfunnsnivå. På den annen side må økt og raskere gjennomstrømning ikke gå på bekostning av de ferdige kandidatenes kompetanse. Det kan ligge et dilemma i målsetningen om raske studieprogresjoner på den ene side og f.eks. ønske om internasjonalisering og kombinerte kompetanser på den annen side. Såkalte "omveier" kan også bety kvalitetsøkning.

I vår forståelse av et "vellykket studieløp" må vi trekke med oss dilemmaet mellom *tid og kvalitet*, mellom *institusjon og individ*. Hvordan vurderer studentene selv forskjellige sider ved studieløpet? Hvordan kan utdanningsinstitusjonene bidra til økt kvalitet på studieløpet? Og ikke minst: Hva oppfattes som vellykkede studieløp av studenter på forskjellige fag, og av studenter med forskjellige rammebetingelser?

1.4 Hva er et vellykket studieløp?

Fra institusjonens side vil et "vellykket studieløp" helst være identisk med "normal studieprogresjon", uten avbrytelser. På individnivå kan derimot en senere studieprogresjon oppleves som svært vellykket i et livsløpsperspektiv. Livssituasjonen til en student farges av flere ting enn bare studenttilværelsen.

Med bakgrunn i data fra "Tidsbruk og studieforhold" (Vibe og Aamodt 1985, Aamodt 1986, Berg og Aamodt 1987, Berg 1988) vet vi at studentene har svært forskjellige mål med studiet. Noen ønsker å prioritere studiet i en viss livsperiode og går direkte mot en høyere grad. Andre kan derimot styre mot flere mål samtidig; ta høyere utdanning, få familie og barn, etablere seg på boligmarkedet. For noen kan enkelte av målene ha vekslende prioritet i løpet av studiet. På individnivå kan studieløp- og livsløpstrategiene være uant mange. Frafall, stryk og sene studieprogresjoner er likevel ofte et problem på både institusjons- og individnivå.

1.5 Prosjekt design

Prosjektet vil bestå av tre faser: En forberedende fase, hovedundersøkelsen og til slutt analysen. I den første fasen, som presenteres i denne rapporten, legges grunnen for hovedundersøkelsen som skal være basis i prosjektet; en spørreskjemaundersøkelse til kandidater som avla en høyere grads universitetseksamen i løpet av 1990.

For å finne relevante spørsmål og problemstillinger til hovedundersøkelsen, har vi i denne rapporten for det første tatt for oss *eksterne mål på studieløpet*. Vi har sett på studieløpene i forskjellige land og dessuten presenteres statistisk materiale fra Akademikerregisteret². For det andre har vi bearbeidet eksisterende teori og resultater fra andre undersøkelser som tar for seg forhold som antas å ha betydning for *innholdet i studieløpet*. Vi har også gjennomført en pilotundersøkelse med intensive intervjuer av nylig uteksaminerte kandidater og studenter i slutfasen. Utvalget i pilotundersøkelsen er svært lite (tilsammen 8 kandidater fra forskjellige fag), og behøver slett ikke være representativt. Ikke dessto mindre gir de et sant bilde av hvordan enkeltstudenter har opplevd sin studiesituasjon.

I prosjektet "Studieløpet" har vi valgt å konsentrere oppmerksomheten rundt de studentene som har gjennomført et universitetsstudium av høyere grad. Det betyr at vi mister de som har falt fra, de som kanskje har møtt de

² Akademikerregisteret inneholder opplysninger om fagområde, eksamensgrad, eksamensår, kjønn og fødselsår for alle personer med høyere utdanning. Registeret opereres ved NAVFs utredningsinstitutt.

største hindringene og hatt de største problemene med å gjennomføre. Studenter som har gjennomført studiet vil imidlertid også ha møtt problemer og hindringer underveis.

2 Forskjellige mål på studieløpet

Et dilemma for høyere utdanning er ønsket om fordypning og utvikling av en vitenskapelig tenkemåte på den ene side og ønsket om rask gjennomstrømning på den annen side. Det vil alltid være et forhold mellom det kvalitative kunnskapsinnhold av en utdanning og den kvantitative lengden på en utdanning. Det er grenser for hvor mye kunnskap man kan presse inn i en avgrenset tidsperiode. Når kunnskapen innen et fagfelt vokser, er det et uttalt problem å velge bort emner som har inngått i et studium. Pensum har en tendens til å ekspandere (Berg 1989). Selv om et høyt utdanningsnivå og økt kompetanse i den yrkesaktive befolkningen er honnørord i debatten om økt konkurranseevne, sier det seg selv at det er grenser for hvor høyt kompetansenivå som er tjenlig; utdanningene kan bli uforholdsmessig lange både sett ut fra samfunn og individ. (Larsen 1990)

Internasjonalisering og tilpassing til EFs indre marked, med forventet økt yrkesmobilitet særlig innen EF, har satt ekvivalering av utdanninger fra forskjellige land på dagsorden. Både utdanningenes innhold og lengder er gjenstand for oppmerksomhet.

Det er uhyre komplisert å sammenligne innhold og kvalitet på utdanninger. I dette kapitlet tar vi kun for oss de kvantitative sider ved studieløpene, målt i tid og alder, selv om dette er en klar reduksjonisme. Sammenlignet med andre land har Norge lange universitets-studieløp, forhåpentligvis avspeiler også dette at kvaliteten er god.

2.1 Studieløpet i andre land

Bekymring over at studiene tar for lang tid er ikke bare et norsk fenomen. Under debatten på EAIR konferansen (European Association for Institutional Research), som ble avholdt i Trier i Tyskland sommeren 1989, tok forskere og utdanningsplanleggere fra flere forskjellige land opp tendensen til at studieløpene stadig tar lengre tid, noe som ble oppfattet som et problem.

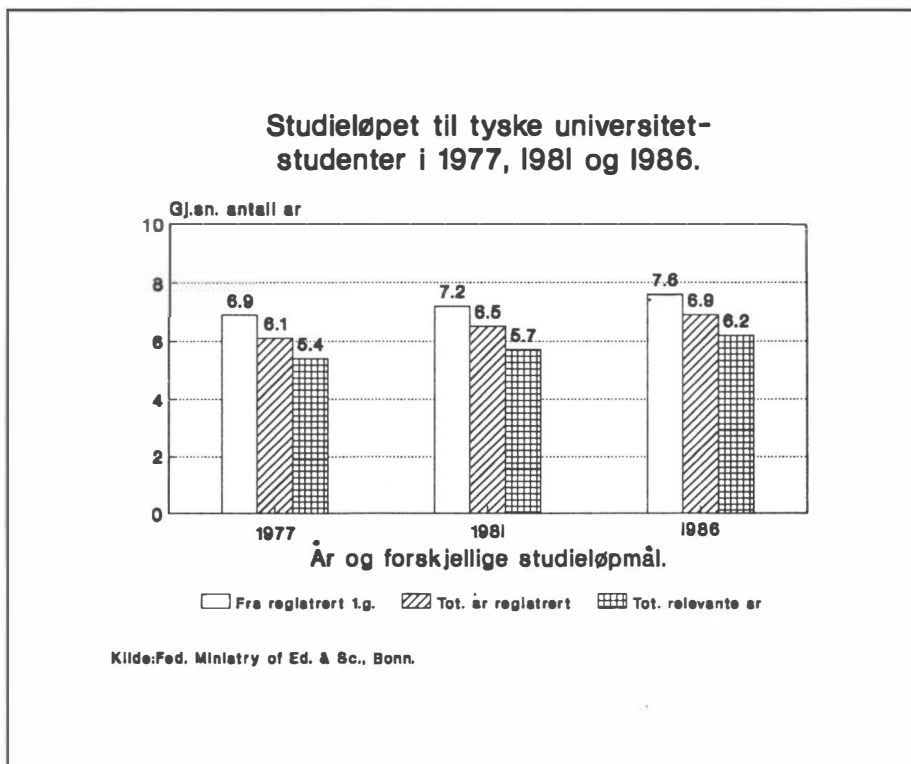
I *Nederland* har de gjennomført drastiske tiltak for å få ned studietiden. Myndighetenes ønsker om å effektivisere studiene og redusere utgiftene ga seg uttrykk i en omstrukturering av universitetssystemet på begynnelsen av

80-tallet. Det ble innført en tofasemodell med to universitetsgrader istedet for en. Fase en skal i prinsippet erstatte de gamle studiene, og skal være åpen for alle. I loven av 1981 het det at normert studietid skulle kortes ned til fire år, med dispensasjonsrett i enkelte tilfeller til fem år. Resultatet ble at alle fakulteter søkte dispensasjon. En ny lov ble innført der det ikke lenger ble gitt dispensasjonsrett. Studentene får lån i inntil seks år. De som ikke er ferdige innen den tid får ikke lån, og de må betale store (straffe) semesteravgifter. Universitetene på sin side, må (be)vise at de gjør alt de kan for å korte ned den reelle studietiden til fem år. Det erkjennes at de nye studierammene har betydning for det kvalitative innholdet i studiet, uansett hvor godt strukturert de nye studiene er. Som en følge av dette er det innført en fase to, med en høyere universitetsgrad. Ca. 30 prosent av studentene som har fullført fase en får studierett på fase to, som har fire ulike former for studietilbud: Ettårig lærerutdanning, toårige profesjonsrettede kurs, andre avdeling medisin og fireårig forskerutdanning. (Foredrag av Acherman ved NAVFs utredningsinstitutt, november 1989)

I *Tyskland* er enkelte bekymret for at tyske sivilingeniører vil komme til kort i konkurransen med sivilingeniører fra andre land, fordi de er for gamle når de er ferdige med studiene og man tror arbeidsgivere foretrekker yngre arbeidstakere. Det pekes også på det uheldige ved at eldre kandidater viser lavere geografisk mobilitet. Andre tror at arbeidsgivere vil foretrekke kvaliteten på de tyske ingeniørene framfor ingeniører med kortere studieløp fra andre land. Eksempelet fra Tyskland illustrerer dilemmaet mellom det kvalitative innholdet i et studium og den kvantitative lengden. (Studiebesøk aug. 1989 Hochschul Informations System, Hannover)

De tyske kandidatene har blitt stadig eldre. I 1986 var gjennomsnittsalderen for de som avsluttet en universitetsutdanning 28,4 år. To forhold gjør seg gjeldende: 1) Siden slutten av 70-tallet har begynnerstudentenes gjennomsnittsalder økt med ca. 0.1 år årlig. I tillegg har den gjennomsnittlige lengden på studieløpet årlig trukket ut. Teichler og Steube (1989) har nyttet forskjellige mål på studieløpenes lengder. I figur 3 er det skilt mellom:

- i) Gjennomsnittlig antall år fra studenten var registrert første gang fram til endelig eksamen.
- ii) Totale antall år studentene har vært registrert (fratrasket avbrudd).
- iii) Totale antall år studenten har brukt på sitt endelige fagvalg (fratrasket avbrudd og påbegynte urelevante fag).



Figur 3

I løpet av niårsperioden har gjennomsnittlige antall år ved universitet fra studenten ble registrert første gang økt med 0.7 år. Differansen mellom de forskjellige målene viser hvor lange avbrudd studentene gjennomsnittlig har, og hvor lang tid studentene gjennomsnittlig mister på at de skifter studiemål

underveis eller har tilleggsfag.³ Ved å sammenligne disse differansene over tid finner vi at den gjennomsnittlige forlengelse som skyldes avbrudd og skifte av studium ligger temmelig konstant. I 1977 utgjør avbruddene gjennomsnittlig 0.8 år og i 1981 og 1986 0.7 år. Det tyder på at økte studieløpslengder neppe skyldes at studentene har flere avbrudd underveis. Ser vi på differansen mellom antall registrerte år og antall år registrert på studentenes endelige fag over tid, finner vi heller ingen indikasjon på at økt lengde på studiet skyldes økt tendens til å ta ekstrarfag eller skifte studiemål underveis (0.7, 0.8 og 0.7 år). Utifra disse tallene ser det ut til at man må lete etter årsaker til økte studieløpslengder i selve hovedstudiet. På den annen side vil færre avbrudd og mindre feilvalg underveis føre til yngre kandidater og kortere studieløp.

Den federale tyske lånekasse for utdanning (BAFöG) opererer med maksimum studieløpslengder for tildeling av stipender. I psykologi og økonomi var det bare 21 prosent som ble ferdige innen disse rammene, i matematikk og statsvitenskap bare 15 prosent og i juss bare 11 prosent. (Frackmann & Griesbach 1987)

Frackmann og Griesbach (1987) gir forskjellige forklaringer til de lange studieløpene: *For det første* arbeider studentene ved siden av studiene. *For det andre* har ekspansjonen i utdanningssystemet ført til en rekke spesialiserte professorater, og det er en tendens til at alle spesialfelt blir innlemmet i pensum. *For det tredje* har kunnskapseksplosjonen ført til en utvidelse av kunnskapen som må inngå i en universitetsgrad. *For det fjerde* gjør dårlige arbeidsmarkedsutsikter at det ikke haster like mye for studentene å gjøre seg ferdige. Teichler og Steube (1989) ser også den relative forverringen i studiefinansieringen og det økte forholdstallet mellom lærer og student som årsaker til lengre studieløp.

Det tyske "Wissenschaftsrat" (Et råd bestående av medlemmer fra stat og høyere utdanningsinstitusjoner) har foreslått den mest drastiske løsningen for å korte ned studieløpene. De vil innføre reformer kalt "4 pluss" som kan minne om det nederlandske systemet. Forslaget går ut på å begrense

³ Mao. fanges ikke avbrudd opp dersom studenten fortsatt registrerer seg som student.

universitetsstudier til fire år, med mulighet for tre ekstra måneder i tilknytning til endelig eksamen. Den nye strukturen vil bety mindre forsker-trening. Frackmann og Griesbach (1987) peker på at det er uheldig å la ønsket lengde på studieløpet bestemme kunnskapsinnholdet i stedet for å la ønsket kunnskapsmengde bestemme studieløpets lengde. De ser kunnskaps-eksplosjonen som dagens store utfordringen innen høyere utdanning. Den eneste forsvarlige måten å begrense studieløpet på er å "lære mer på kortere tid":

"We assume that the underlying problem of higher education to be solved is the growth or even explosion of knowledge. In fact, some thirty years ago, a student had to handle far less knowledge (e.g. in terms of textbooks to be read) than he/she has to today. The solution should not be seen as getting "garbage out" of the curriculum, or as "more education for a few and less education for the majority" of higher education graduates. The solution is more likely to be found by developing: "learn more in the same amount of time", enhance the effectiveness and efficiency of learning and teaching strategies; and, structure and select knowledge." (Frackmann & Griesbach 1987).

Forslaget "4 pluss" innebærer også innføring av to nivåer på universitets-grader, slik det ble gjort i Nederland. Foreløpig er det bare ett nivå, og mange går inn for å beholde den gamle ordningen.

2.2 Kvantitativ sammenligning av studielengder i forskjellige land

Det er svært vanskelig å sammenligne studieløpenes lengder i forskjellige land, fordi målingsmetoder varierer, dataene kan være mer eller mindre presise og spesielt fordi faginnhold og nivå varierer. Teichler og Steube (1989) har likevel funnet fram statistikk fra forskjellige land i en komparativ studie og presenterer noen tall som kan gi en omtrentlig oversikt.

Med alle forbehold som nevnt over, viser denne oversikten at England, Japan og USA kommer rimelig bra ut. I Frankrike, Italia og Tyskland er det store forskjeller på normert studietid og reell studietid. I Sverige og

Tabell 1: Forskjellige data fra studier på universitetsnivå fra utvalgte land. England og USA; Bachelor's degree (Polytechnics, universiteter og colleges med høyere grader i England. Ikke "associate degrees" i USA.) Japan; første universitetsgrad (ikke "tanki daigaku" og "koto senmon gakko"). Nederland; første universitetsgrad (ikke HBO-sektoren) Frankrike; Universitetsutdanninger av minst fire års varighet (Ikke IUTs, Grandes Ecoles) Italia; universitetsstudier av minst fire års varighet. Sverige; studier som krever minst 120 poeng, dvs.: minst 3 års varighet. Kilde: Teichler og Steube 1989.

	Alder ved skoleslutt	Antall år fra skoleslutt til studiestart	Alder ved studiestart	Normert studieløp	Reelle studieløp	Alder ved første universitetsgrad
England	ca 18 år etter 13 skoleår	under 1 år	ca 19 år	Gj.sn. 3,5 år	under 4 år	22,8 år
Japan	ca 18,5 år etter 12	0,5 år	ca 19 år	Gj.sn. 4,1 år	4,3 år	over 23 år
USA	ca 18 år etter 12 skoleår	ca 1 år	<20 år Heltids-	Gj.sn. 4,15 år	over 5 år	ca 26 år
Frankrike	ca 17,5 år etter 12 skoleår	under 1 år	ca 19 år	over 4 år	ca 7 år	ca 26,2 år
Sverige	18,1 år etter 11-13 skoleår	3 år	22,1 år	ca 4 år (3-5,5)	nesten 5,5 år	27,5 år
Nederland	18,5 år etter 12 skoleår	3 år	22,5 år	Gj.sn. 4,1 år	ca 5,9 år	ca 27,5 år
Italia	ca 19 år etter 13 skoleår	nesten 2 år	over 20 år	ca 4,5 år	ca 7,5 år	ca 27,2 år
Tyskland	ca 20 år etter 13 skoleår	over 1 år	21,3 år	ca 4-5 år	7,0 år	27,9 år

Nederland (nå er systemet i Nederland endret) venter studentene svært lenge før de påbegynner høyere utdanning. Forsøksvis vil vi i det følgende prøve å anslå de samme størrelsene som er vist i tabell 1 for Norge.

Elevenes alder ved avgang fra skole som gir rett til å studere ved universitet, er i Norge ca. 19 år etter 12 års skolegang. Eleven vil være 19 år dersom han eller hun ikke har "gått om igjen", hatt avbrudd, tatt tilleggsutdanninger som folkehøyskoler, begynt for tidlig eller for sent i 1. klasse. I sammenligningen med de andre landene vil våre avgangselever være blant de eldste.

Gjennomsnittsalderen for nybegynnerstudentene var i 1986 ved Universitetet i Bergen 23,1 år. Omtrent en tredjedel av disse studentene hadde imidlertid studieerfaring fra andre universitet og høyskoler før de registrerte seg ved universitetet i Bergen (Eikeland og Ogden 1988). Likevel vil vi anta at de norske begynnerstudentene er relativt "gamle" sett i forhold til studenter i andre land. Ventetiden fra skoleslutt til studiestart ligger anslagsvis på mellom to og tre år gjennomsnittlig. Dette behøver ikke være negativt dersom det er noen som trekker gjennomsnittet opp, jvnf. livslang læring.

Intuitivt kan det virke som om universitetsgradene fra landene i oversikten befinner seg på et nivå mellom den norske lavere universitetsgraden cand.mag og de høyere universitetsgradene cand.philol, cand.polit, cand.scient etc. Jeg vil tro at vår cand.mag, som krever tre og et halvt til fire års normert studietid (f.eks. Ex.phil, tre grunnfag, ett mellomfagstillegg) ofte har en større faglig bredde enn studier normert til fire år i andre land. Våre høyere universitetsgrader innebærer trolig på den annen side en større spesialisering enn tilfellet er mange andre steder. Uformelt har våre høyere universitetsgrader som cand.philol, cand.polit etc. vært sammenlignet med Ph.D-graden, på grunn av den store vekten som legges på arbeid med avhandling.

Teichler og Steubes oversikt er svært generell med vide, aggregerte kategorier. Innen de enkelte land kan det eksempelvis være store variasjoner i normerte studielengder for forskjellige fag. På forrige side har vi listet opp normerte studielengder for forskjellige universitetsgrader i Norge.

Tabell 2: Normerte studielengder for utvalgte universitetsgrader som kan utstedes ved universitetene i Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø. Antall år.

Universitetsgrader:	Univ. i Oslo	Univ. i Bergen	Univ. i Trondheim	Univ. i Tromsø
Cand.mag. (HF, SV)	4	4	4	4
Cand.mag. (MN)	3,5	3,5	3,5	3,5
Cand.med.	6 - 6,5	6 - 6,5	6,5	6,5
Cand.odont.	5	5	-	-
Cand.jur.	6 - 6,5	6	-	6
Cand.theol.	6	-	-	-
Cand.philol.	6	6	6	6
Cand.scient.	5	5	5	5
Siv.ing	5	5	4,5	4,5
Cand.pharm.	5	-	-	-
Cand.polit	6	6	6	6
Cand.paed.	7	-	-	-
Cand.sociol.	6	-	-	-
Cand.psychol.	7	6,5	-	-
Cand.oecon.	5,5	-	-	-
Mag.art.	6,5 - 7	6,5 - 7	6,5 - 7	6,5 - 7
Dr.polit.	+2,5	+2,5	+2,5	+2,5
Dr.scient	+2	+2	+2	+2 - 2,5

Kilde: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Tabell 2 viser at gjennomsnittlig normert studietid ved universiteter i Norge er avhengig av om vi tar med Cand.mag.-graden eller ikke. I tabell 1 tar USA og England utgangspunkt i "bachelor degree" og ikke "master degree". Dersom vi likevel velger ikke å ta med Cand.mag.-graden, vil gjennomsnittlig normert studietid i Norge ligge høyt sett i forhold til de landene som er skissert i tabell 1; på mellom fem og seks år, trolig oppunder seks år.

Med data fra prosjektet "Tidsbruk og studieforhold" har Vibe (1986) prøvd å beregne den reelle studietiden studentene bruker på å ta en høyere grad. Resultatene baserer seg på hovedfagsstudenters forventninger til sitt

studieløps totale lengde. Han fant at jo lenger studentene var kommet i studiet, jo lengre var de forventede forsinkelsene: Gjennomsnittstudenten starter med å forvente å klare hovedfaget på normert tid, eller kanskje med en liten forsinkelse. Omtrent halvveis i studiet er gjennomsnittlig forventet forsinkelse økt til drøyt ett semester. Studenter som har brukt minst fire semestre på hovedfag, som vel må regnes å ha de mest realistiske forventninger til studieløpets lengde, regner gjennomsnittlig med en forsinkelse på 3,5 semestre. Utifra Vibes beregninger kan vi anta at det gjennomsnittlige reelle studieløpets lengde i Norge vil ligge på mellom syv og åtte år. Sammenlignet med de andre landene fra oversikten i tabell 1, har vi i Norge trolig minst like lange reelle studieløp som i Frankrike, Italia og Tyskland. Igjen vil vi minne om at de reelle studieløpenes lengder baserer seg på grader av forskjellige nivå i forskjellige land.

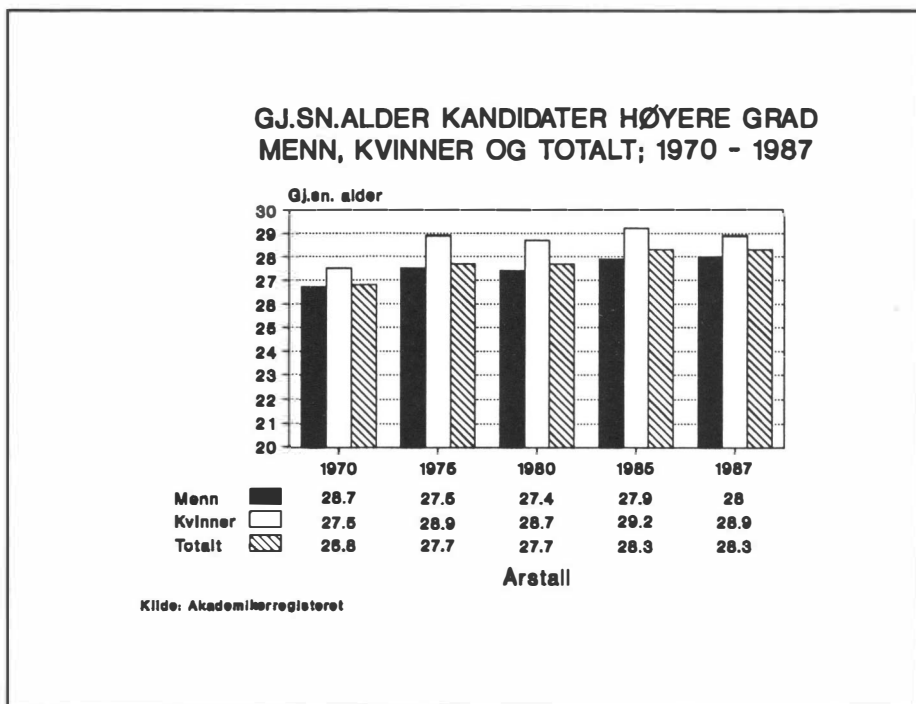
Kategorien "alder ved første universitetsgrad" refererer til universitetsgrader under doktorgradsnivå. I Norge var gjennomsnittsalderen til studenter som tok en høyere grads eksamen i 1987 lik 28,3 år. Størrelsene i tabell 1 baserer seg på data fra noe forskjellige år på 1980-tallet. Avgrensning av hvilke utdanningsinstitusjoner som skal være med i oversikten er nødvendigvis heller ikke lik for de forskjellige land. Likevel tyder mye på at våre kandidater er eldst⁴.

I surveyundersøkelsen vil vi beregne forskjellige kvantitative mål på studieløpet for 1990-kandidatene. Hvor mange år var det siden studenten påbegynte sin høyere utdanning, hvor lange avbrudd har studenten hatt, hvor mye tid har gått med til "ekstrafag", påbegynte fag, stryk og forbedring av eksamensresultater, for ikke å glemme yrkesaktivitet ved siden av studiet?

⁴ Hvor problematisk det er å avgrense kategoriene kan illustreres ved at Teichler og Steube i samme artikkel (1989) opererer med forskjellige gjennomsnittsalderer for tyske kandidater fra samme år avhengig av hvilken utdanningsinstitusjon som regnes med i kategorien "universitet"/"universitetsnivå" (De bygger på andres data). I en strengere avgrensning av universitetskandidater opereres det med en gjennomsnittsalder for 1986 lik 28,4 år.

2.3 Kandidatenes alder i Norge

Et forenklet, men ufullstendig, mål på studieløpets lengde er kandidatenes alder. I Akademikerregisteret har vi registrert alle som avlegger en høyere grad ved et norsk universitet eller en vitenskapelig høyskole.



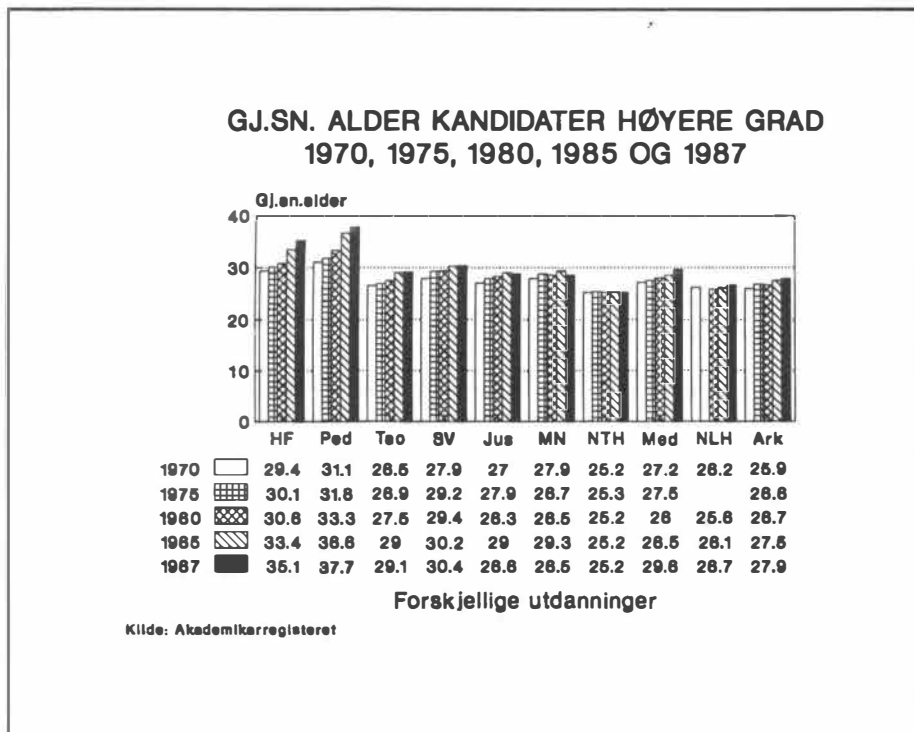
Figur 4

Fra 1970 til 1987 er det en klar tendens til at kandidatene har blitt eldre. I dette tidsrommet økte gjennomsnittsalderen med et og et halvt år, fra 26,8 år til 28,3 år.

Økningen i kandidatenes gjennomsnittsalder skjedde til tross for at normert studietid til cand.mag. ble redusert på begynnelsen av 80-tallet (et mellomfagstillegg mindre). Heller ikke reduksjonen i normert studietid ved overgang fra cand.real til cand.scient skulle føre til lengre studieløp. Innføring av fem avdelinger ved juridisk fakultet i Oslo i 1984/85 skulle også snarere bidra til kortere studieløp. Mye tyder også på at en tendens i 80-

årene har vært økt strukturering av studiene for blant annet å korte ned den reelle tiden studentene bruker på å gjennomføre et studieløp. (Berg 1989)

Figur 4 viser også at kvinnene gjennomsnittlig er eldre enn mennene når de avlegger høyere grads eksamen ved universitet eller vitenskapelig høgskole. Her har vi ikke skilt på studier, og kvinner tar oftere eksamener ved fag der den gjennomsnittlige alderen er høy og den normerte studietid lang.



Figur 5

I figur 5 ser vi også at det er store forskjeller i kandidatenes gjennomsnittsalder på forskjellige fakultet. Noe av forskjellene kan forklares av forskjellige normerte studielengder (f.eks. siv.ing. 4,5 - 5 år og cand.paed. 7 år). Det er videre en klar tendens til at kandidatenes gjennomsnittsalder har økt i perioden fra 1970 til 1987 ved alle fakulteter, bortsett fra ved NTH og NLH. Kandidatene fra matematisk naturvitenskapelige fakultet har heller ikke blitt så veldig mye eldre (0,5 år), men i løpet av perioden har studie-

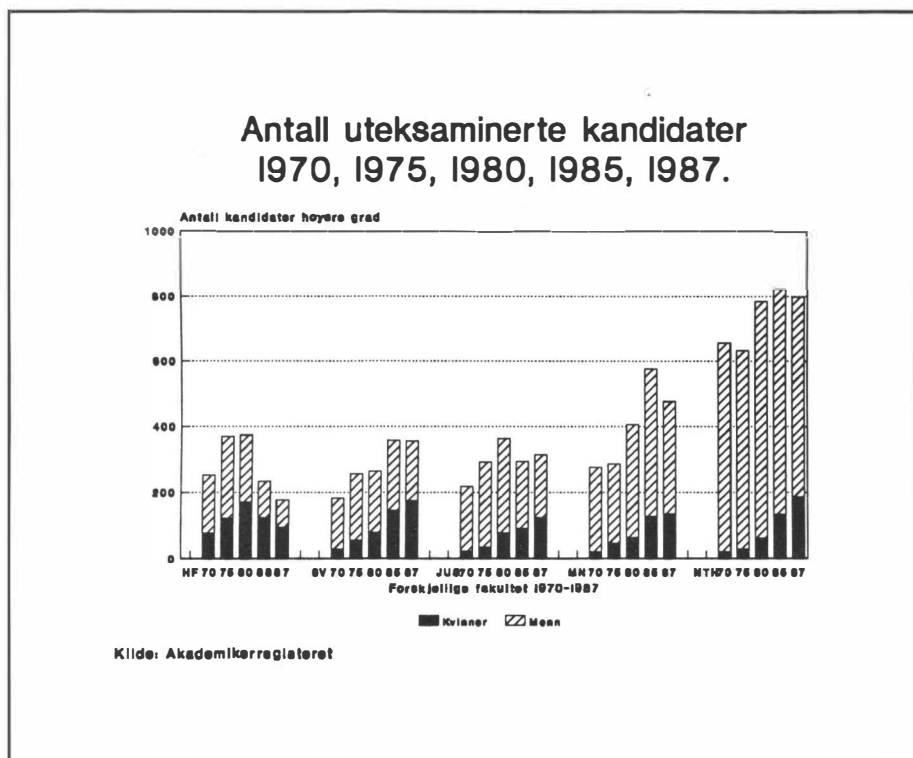
løpet her vært forsøkt redusert noe i tid ved overgangen fra cand.real til cand.scient-graden. Økningen i gjennomsnittsalder fra 1970 til 1987 for de andre studiene har vært henholdsvis 5,7 år for filologer, 2,6 år for teologer, 2,5 år for samfunnsvitere (herunder psykologer), 1,8 år for jurister, 2,4 år for medisinerere og 2 år for arkitekter.

Forskjeller i gjennomsnittsalder behøver ikke bety at studenter på f.eks HF bruker så mye lengre tid på selve studiet enn studenter på f.eks. MN eller juss. Aldersforskjellene avspeiler også forskjellige studieløpstrategier mellom fagene. På noen fag er det sannsynligvis mer vanlig å ta direkte sikte på en høyere grad, uten særlige avbrudd, mens det på andre fag er mer vanlig å kombinere studieløpet med en karriere i yrkeslivet. Når det var svært få filologer, 1,5 prosent, som var arbeidsløse et halvt år etter eksamen våren 1989, skyldes dette trolig ikke bare at det har blitt færre kandidater, men også at svært mange allerede var etablert i yrkeslivet. Til sammenligning var det f.eks. 9,4 prosent av sivilingeniørene som var registrert ledige et halvt år etter eksamen. (Næss 1990)

At gjennomsnittsalderen har økt på de fleste fagene kan bety en endring i studieløpstrategier generelt, f.eks. ved at flere har inntektsgivende arbeid ved siden av studiet og at flere påbegynner studiet senere. Beregninger av studieløpens lengder i Tyskland (figur 3) tydet på at de økte studieløpslengdene ikke skyldtes lengre studieavbrudd og større tendens til bytte av fag. Aldersøkningen i Tyskland skyldtes foruten lengre studieløp også økte gjennomsnittsaldrer for begynnerstudentene. Våre egne data tyder på at det er store forskjeller mellom fagene. Endrede studieløpstrategier ser ut til å ha en større betydning på enkelte fag enn andre, når vi ser på økningen i gjennomsnittsalder.

Det er nærliggende å spørre om kandidatenes økte alder kan skyldes at sammensetningen av studenter har endret seg. I figur 6 ser vi at antall kandidater har økt på SV, Juss, MN og NTH, mens det er blitt færre HF-kandidater. For alle fakultetene gjelder at det har blitt en større andel kvinnelige kandidater. Data fra akademikerregisteret kan ikke belyse de reelle lengdene på studieløpene, men vi kan undersøke om økningen av antall kandidater faller sammen med en større spredning i aldersfordelingen

blant kandidatene og/eller om det er de økte kvinneandeler som trekker aldersgjennomsnittet opp.



Figur 6

2.3.1 Kjønnforskjeller

Vi vil først se om endringer i kjønnssammensetningen har hatt betydning for økte gjennomsnittsaldrer. Fra prosjektet "Tidsbruk og studieforhold" vet vi at kvinnelige studenter oftere får sin tid brukt til studier påvirket av det å ha barn. Vi fant at rundt 20 prosent av studentene hadde barn, og at tre av fire studenter med barn var kvinner. (Berg og Aamodt 1987) "Tidsbruk og studieforhold" var en tverrsnittsundersøkelse av studenter på alle nivåer. Andeler som har fått barn i løpet av hele studieløpet vil dermed antageligvis være langt høyere enn 20 prosent, dersom ikke mange av studentene som får barn unnlater å ta høyere grads eksamen. I og med at kvinner oftere enn

menn får forsinkelser i sitt studieløp på grunn av barnefødsler og omsorgsarbeide, er det en mulighet for at de økte gjennomsnittsaldrerne kan skyldes at kvinneandelen ved universitetene har økt i observasjonsperioden.

Tabell 3:

Gjennomsnittsalder for kvinnelige og mannlige kandidater på forskjellige fag i 1970, 1975, 1980, 1985 og 1987. Alder uthevet der kategorien er minst et halvt år eldre enn motsatt kjønn. Understreket der kategorien er minst to år eldre. Gjennomsnittsberegninger foretatt på mindre enn 20 personer i parentes. År.

Fag \ År kjønn	1970		1975		1980		1985		1987	
	Kvinn	Menn	Kvinn	Menn	Kvinn	Menn	Kvinn	Menn	Kvinn	Menn
Teologer	(29,4)	26,2	(26,8)	26,9	(28,9)	27,2	<u>33,4</u>	27,6	<u>31,5</u>	27,9
Filologer	29,7	29,2	31,0	29,7	31,4	30,3	34,3	32,5	<u>36,4</u>	33,6
Pedagoger	(29,2)	<u>31,5</u>	32,0	31,7	<u>34,8</u>	32,4	<u>37,3</u>	35,3	37,0	38,8
Jurister	26,9	27,0	28,1	27,8	29,1	28,1	30,1	28,5	29,5	28,4
Samf.vitere	29,7	27,5	30,6	28,8	30,5	29,0	31,1	29,7	30,9	29,9
Realister	27,8	27,9	29,8	28,6	29,0	28,4	28,8	29,4	28,5	28,5
Arkitekter	(25,2)	26,0	(27,2)	26,7	26,3	26,9	26,8	28,0	27,5	28,4
Sivilingeniører	24,4	25,2	23,7	25,4	24,1	25,3	24,1	25,4	24,2	25,4
Medisinere	27,6	27,1	27,3	27,5	28,5	27,8	28,5	28,5	28,8	30,1
Landbruks- kand.	(25,0)	26,2	-	-	25,0	26,0	25,7	26,2	26,3	27,1

Kilde: Akademikerregisteret

Alle enkeltkategorier, bortsett fra sivilingeniørene, hadde betydelig høyere gjennomsnittsalder i 1987 enn i 1970. Både de kvinnelige og mannlige kandidatene har blitt eldre i løpet av perioden. Det betyr at kandidatenes økte gjennomsnittsalder ikke bare skyldes flere kvinnelige studenter. Vi ser også at aldersmønsteret ikke er likt for de forskjellige faggrupper. For å lette oversikten i tabellen, har vi brukt uthevet skrift der det ene kjønnnet har minst et halvt år høyere gjennomsnittsalder enn det andre kjønnnet innen samme faggruppe. Hovedtendensen er at kvinnene er eldst på studier med lang normert studietid. På de kortere studiene, som utgjøres av arkitektstudiet, sivilingeniørstudiet og NLH-studiet, er det derimot mennene som er eldst. En tolkning av resultatene kan være at på de kortere, strukturerte studiene slår mennenes militærtjeneste ut i større forsinkelser enn kvinnenes barnefødsler og omsorgsarbeid. På medisinerstudiet, som er et langt studium, var mennene likevel eldst i 1987. Det kan muligens skyldes at studiet er svært strukturert med mange faste, obligatoriske studieaktiviteter, som gjør det vanskelig å kombinere medisinerstudiet med det å ha barn. De kvinnelige studentene kan dermed i større grad enn studenter på mer fleksible studier velge å utsette barnefødsler til etter studiet. I neste tabell har vi prøvd å isolere effekten av at det har blitt flere kvinnelige studenter fra 1970 til 1987, for å se hvor mye av aldersøkningen som eventuelt kan tilskrives større kvinneandeler.

Tabell 4: Kandidatenes reelle gjennomsnittsalder i 1970 og 1987, samt vektet gjennomsnittsalder 1987 der kjønnsfordelingen fra 1970 holdes konstant⁵. Beregnet reell økning i gjennomsnittsalder fra 1970 til 1987 og hvor mye av denne økningen som kan forklares av økte kvinneandeler (Differanse vektet og ikke-vektet gjennomsnitt). År. Andel kvinner av kandidatene i parentes.

Fag	Gj.sn.alder 1970 (%kvinn)		Gj.sn.alder 1987 (%kvinn)		Gj.sn.alder 1987 vektet	Reell økning 1970-1987	Differanse vektet/ikkev.
Teologer	-		-		-	-	-
Filologer	29,7	(30,3)	35,1	(54,0)	34,4	5,7	0,7
Pedagoger	-		-		-	-	-
Jurister	27,8	(10,2)	28,8	(39,6)	28,5	1,8	0,3
Samf.vitere	27,9	(15,9)	30,4	(48,8)	30,1	2,5	0,3
Realister	27,9	(07,3)	28,5	(28,6)	28,5	0,6	0
Arkitekter	-		-		-	-	-
Sivilingeniører	25,2	(03,1)	25,2	(23,3)	25,4	0	-0,2
Medisinere	27,2	(17,9)	29,6	(41,2)	29,9	2,4	-0,3
Landbruks- kand.	-		-		-	-	-
TOTALT	26,8	(12,6)	28,3	(36,5)	28,1	1,5	0,2

Kilde: Akademikerregisteret

⁵ I de vektete resultatene holdes forholdstallet mellom kjønnene konstant, slik at økte kvinneandeler i seg selv ikke påvirker gjennomsnittsalderen.

Vi har ikke gjort beregninger for de faggrupper som hadde færre enn 20 kvinnelige kandidater i 1970. En bør også være oppmerksom på at samfunnsviterne omfatter svært ulike fag med ulike normerte studielengder (endring av forholdstall mellom fag vil virke inn). Tabellen viser at en svært liten del av aldersøkningen blant kandidatene kan tilskrives flere kvinnelige studenter. For alle kandidatene sett under ett, økte den gjennomsnittlige alderen for kandidater med et og et halvt år fra 1970 til 1987. Av dette kan bare 0,2 år tilskrives at kvinneandelen har økt fra 12,6 prosent til 36,5 prosent i perioden.

Det er videre verdt å merke seg at for sivilingeniørstudiet og medisin bidrar økte kvinneandeler til å *senke* gjennomsnittsalderen. Sivilingeniørstudentene, som ikke har hatt noen reell økning i gjennomsnittsalder i løpet av perioden, ville hatt en gjennomsnittlig aldersøkning på 0,2 år dersom ikke kvinneandelen hadde økt. Medisinerne, som hadde en reell økning på 2,4 år, ville hatt en økning på 2,7 år dersom ikke kvinneandelen blant nyuteksaminerte medisinere hadde økt fra 17,9 til 41,2 prosent i perioden. Realistkandidatene var et halvt år eldre i 1987 enn i 1970. Ikke noe av denne økningen kan tilskrives flere kvinnelige studenter.

Blant samfunnsvitere, jurister og filologer har på den annen side økte kvinneandeler bidratt til økte gjennomsnittsaldrer. For juristene kan 0,3 år av den reelle økningen på 1,8 år tilskrives økte kvinneandeler blant kandidatene. Filologene er de som har hatt den høyeste aldersøkningen, hele 5,7 år, eller nesten like lenge som et helt studieløp. Det er imidlertid bare 0,7 år av økningen som skyldes økte kvinneandeler.

For alle faggruppene, bortsett fra for filologene har antall kandidater økt i perioden. Filologene har ikke bare blitt eldre, de er også blitt færre. Resultatene tyder på at det var de yngre studentene som forlot, eller unnlot å begynne, på et hovedfag på HF da signaler om dårlige arbeidsmarkedsutsikter for filologer kom tidlig på 80-tallet. Studenter som kommer tilbake for å avlegge en høyere grad etter å ha arbeidet som f.eks. lærere eller adjunkter en tid, ser derimot ikke ut til å ha sviktet HF-fakultetet i like stor grad. Den høye gjennomsnittsalderen på filologkandidatene i 1987, gjør det nå fristende å betegne situasjonen som en "forgubbing" av studenter.

2.3.2 Aldersstruktur

Tabell 4 viser at økning i gjennomsnittsalder blant kandidatene i liten grad kan tilskrives økte kvinneandeler. Neste spørsmål blir da om økningen skyldes at alle studentene har blitt eldre, eller om det er noen av studentene som trekker gjennomsnittet opp. Består økningen i antall kandidater av en ny gruppe studenter som er eldre enn det som var vanlig for tidligere kandidatkull? Har de yngste kandidatene blitt eldre? Har de eldste kandidatene blitt eldre? Har alle kandidatene blitt eldre? En måte å se på variasjoner i aldersspredningen er å sammenligne kvartilene:

Tabell 5: Kandidatenes alder inndelt i kvartiler og standardavviket. Differanse aldersverdi 1987-1970 i parentes. For forskjellige faggrupper i 1970 og 1987. År.

Fag/eksamensår	Min	1.kvart (diff.)	Median	3.kvart (diff.)	Maks	St.avvik (antall)
Teologer		(0,7)		(1,9)		
1970	23,0	25,1	26,3	27,4	36,0	2,1 (79)
1987	24,0	25,8	27,0	29,3	68,0	7,2 (59)
Filologer		(1,8)		(10,5)		
1970	22,0	27,0	28,2	30,0	52,0	4,6 (251)
1987	21,0	28,8	32,5	40,5	61,0	8,3 (176)
Pedagoger		(5,5)		(9,3)		
1970	24,0	26,5	29,5	34,5	56,0	7,2 (34)
1987	26,0	32,0	37,0	43,8	54,0	7,3 (37)
Jurister		(0,7)		(2,1)		
1970	23,0	25,3	26,5	27,8	50,0	3,2 (216)
1987	23,0	26,0	27,3	29,9	51,0	4,6 (316)
Samf.vit.		(1,3)		(3,1)		
1970	24,0	25,9	27,3	28,8	49,0	3,3 (182)
1987	23,0	27,2	29,2	31,9	54,0	4,8 (354)
Realister		(0,2)		(0,7)		
1970	23,0	25,9	27,1	28,9	56,0	3,7 (275)
1987	23,0	26,2	27,5	29,6	52,0	4,0 (476)
Arkitekter		(1,3)		(2,5)		
1970	23,0	24,9	25,7	26,8	36,0	1,8 (88)
1987	24,0	26,2	27,7	29,3	35,0	2,3 (66)
Siv.ing		(-0,1)		(-0,2)		
1970	22,0	23,9	24,8	26,0	44,0	2,0 (655)
1987	22,0	23,8	24,8	25,8	42,0	2,1 (798)
Medisin		(1,1)		(2,7)		
1970	24,0	25,4	26,3	27,9	52,0	3,1 (312)
1987	24,0	26,5	28,1	30,6	55,0	5,2 (431)
Landbruk		(0,6)		(0,5)		
1970	23,0	24,7	25,8	26,9	41,0	2,7 (130)
1987	23,0	25,3	26,1	27,4	41,0	2,4 (224)

Kilde: Akademikerregisteret

Gjennomsnittsalderen for alle faggrupper bortsett fra sivilingeniørene har økt i perioden fra 1970 til 1987 (figur 5). I siste kolonne tabell 5 har vi ført opp standardavviket, som viser at også aldersspredningen har blitt større for nær sagt alle faggrupper (unntatt landbrukskandidater). Standardavviket er et mål for den gjennomsnittlige spredning rundt gjennomsnittet. Vi ser f.eks. at den gjennomsnittlige spredningen for filologer har økt fra 4,6 til 8,3 år, for jurister fra 3,2 til 4,6 år, for realister fra 3,7 til 4,0 år, for medisinerere fra 3,1 til 5,2 år. For sivilingeniørene er økningen i spredningen liten. Totalt sett har aldersforskjellene blandt studentene blitt langt større i løpet av perioden. Standardavviket sier imidlertid ingenting om spredningen i alder er størst blant gruppene over eller under gjennomsnittet.

Kvartilverdiene gir et mer utfyllende bilde av spredningen. Medianverdien viser den alderen som deler utvalgene i to. Første kvartil viser maksimumsalderen til de yngste 25 prosent av kandidatene. Tredje kvartil viser minimumsalderen til de eldste 25 prosent av kandidatene.

Bortsett fra for sivilingeniørene, har de yngste 25 prosent og de eldste 25 prosent blitt eldre i løpet av perioden. For filologene var eksempelvis de yngste kandidatene 27 år eller yngre i 1970, mens de var 28,8 år eller yngre i 1987. De eldste filologkandidatene var 30 år eller eldre i 1970, mens de var hele 40,5 år eller eldre i 1987. For å bli regnet blant den eldste fjerdedelen av filologkandidatene måtte man være hele 10,5 år eldre i 1987 enn i 1970!

I parentes står oppført differansen eller økningen i kvartilverdien fra 1970 til 1987 for alle faggruppene. Sammenligner vi økning i aldersgrenseverdi for de eldste 25 prosent med de yngste 25 prosent, finner vi hovedmønsteret: "De gamle har blitt eldst". Unntaket er igjen sivilingeniørene som i utgangspunktet ikke har blitt eldre. Landbrukskandidatene har vist en jevn og liten økning i sine aldersgrenseverdier.

Man kan også se på avstanden mellom henholdsvis første kvartil og medianverdien og tredje kvartil og medianverdien for å få et inntrykk av endring i aldersstrukturen til studentene. I et Box-whiskers diagram får man et greit visuelt bilde av dette (av tekniske årsaker har vi ikke fått dette med her). Hovedinntrykket er som ventet: Den yngste halvparten

av kandidatene har en likere aldersfordeling enn den eldste halvparten og dette har forsterket seg i perioden.

Som en oppsummering kan vi si at de økte gjennomsnittsaldrerne skyldes at både de yngste og de eldste kandidatene har blitt eldre, men at det først og fremst er de eldste kandidatene som har trukket gjennomsnittet opp. Aldersspredningen blant de eldste har blitt større. Både de kvinnelige og de mannlige kandidatene har blitt eldre. De økte gjennomsnittsaldrerne skyldes i liten grad flere kvinnelige kandidater. Bare 0,2 år av den totale økningen på 1,5 år kan tilskrives at kvinneandelen blant kandidatene har økt fra 12,6 prosent i 1970 til 36,5 prosent i 1987. På sivilingeniør- og medisinerstudiet har økte kvinneandeler faktisk bidratt til lavere gjennomsnittsaldrer. Økningen i gjennomsnittsaldrer har ikke vært like stor på alle fag. Den største økningen har vi blant filologene. Blant sivilingeniører og realister har det vært ingen eller liten økning i kandidatens gjennomsnittsalder i perioden 1970 til 1987.

I surveyundersøkelsen vil vi samle data om hvordan alder ved studiestart, avbrudd, stryk, skifte av studiemål, ekstra eksamener, yrkesaktivitet og omsorgsarbeide påvirker kandidatens alder på forskjellige fag. Vi vil benytte forskjellige mål på studieløpet som resultatvariable i den endelige analysen av hva som fremmer og hva som hemmer et vellykket studieløp.

3 Forskjellige faser i studieløpet

Studenten møter ulike utfordringer i løpet av et studium. Det skal for eksempel tas en rekke valg som får betydning for den samlede kompetansen studiet gir. Et studium innebærer en utvikling og begynnerstudenten sliter gjerne med andre problemer enn hovedfagsstudenten.

3.1 Begynnerstudenten

Å studere ved et universitet er en helt annen situasjon enn å være elev ved videregående skole. Begynnerstudentene har ofte ufullstendige eller gale forventninger til hvordan studenttilværelsen vil fortone seg:

Faglig sett overvurderer ofte begynnerstudenten seg selv. Mange er vant til å være blant de beste elevene. På universitetet erfarer de derimot at de ikke lenger utmerker seg faglig slik de er vant til. En undersøkelse ved Louisiana State University viste at begynnerstudentene sterkt overvurderte hvordan de ville gjøre det faglig ved universitetet. (Lemoine 1988) Vi har tilsvarende resultater fra Universitetet i Oslo: Blant 1. avdeling juss-studenter var det dobbelt så mange som trodde de skulle få "laud" til eksamen som de som faktisk fikk det. (Berg 1986)

Utover eksamen er tilbakemeldingen fra faglige autoriteter beskjeden sett i forhold til hva begynnerstudenten er vant med fra tidligere skolegang. Dette gjør at begynnerstudentene ofte føler seg usikre på hva som forventes av dem faglig. En undersøkelse blant begynnerstudenter ved Universitetet i Bergen viste at halvparten var usikre på om de var kommet så langt som de burde med studiene. (Eikeland 1988) Veien fra å være en selvsikker skoleelev til å bli en forvirret og usikker begynnerstudent kan være kort og ubehagelig.

Studentene har ofte store og urealistiske forventninger til studiestart. Både studentlivet og det å kunne fordype seg i nye, spennende fag virker forlokkende og spennende. Men møtet med universitetet kan være tøffere enn forventet. Studentkulturen med sine uskrevne lover og regler er fremmed. Det tar ofte tid å skaffe seg nye venner. Den første tiden går

mang en begynnerstudent rundt og føler seg ensom, usikker og forvirret i sin nye tilværelse.

Frafallet ved amerikanske universiteter er stort. Ved Louisiana State University sluttet hver tredje student. Frafallet blant studentene skyldtes imidlertid ikke først og fremst mangel på intellektuelle resurser. Også intelligente og flinke studenter var usikre på studievalg og egen framtid. Et kjennetegn ved studenter som falt fra var at de sjeldnere enn andre studenter kunne oppgi navn på en voksen person ved institusjonen som kjente dem ved navn. Sosial mistilpassing kan være en langt viktigere årsak til at studentene faller fra, enn vi tidligere har trodd. (Lemoine 1988)

Som regel medfører studiestart store endringer i studentenes totale livssituasjon, ikke bare faglig, men også sosialt og på det personlige plan. For mange faller studiestart sammen med det å flytte hjemmefra, økt eget ansvar, ny og ofte vanskelig bosituasjon, svak eller krisepreget økonomi og sist men ikke minst av det å finne nye omgangsvener.

Vincent Tinto (1986) gjør bruk av antropologen Van Genneps studie om stammesamfunns overgangsriter "The Rites of Passage" for å beskrive begynnerstudentenes situasjon. Å begynne på college betyr også å bli innlemmet i et nytt samfunn. Ifølge Van Gennep innebærer overgangen til voksenlivet for stammemedlemmene tre stadier; separasjon, transmisjon og inkorporasjon. Det første stadiet, *separasjonen*, er karakterisert ved sterk nedgang i interaksjon med gruppen individet kommer fra. Individet må ta avstand fra tidligere normer og handlingsmønstre. Den neste fasen, *transmisjonen*, er en periode hvor individet begynner å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som er forventet i den nye gruppen individet vil bli medlem av. Den tredje fasen, *inkorporasjonen*, innebærer at medlemmet oppretter nye interaksjonsmønstre med den nye gruppen, opptar gruppens normer og verdier og blir et fullverdig medlem.

Tinto benytter også Durkheims anomi-begrep for å beskrive begynnerstudentens situasjon. Adskillelse fra gamle venner og familie innebærer for de fleste et savn. Før inkorporasjonsfasen, eller før studenten blir itegret i studentsamfunnet, befinner studenten seg i en, om enn tidsbegrenset, normløs situasjon. I denne "anomiske" fasen, er det mange studenter som avbryter sine studier. Tinto peker også på at for studenter som blir boende

hjemme og har omgang med sitt gamle miljø, vil perioden som begynnerstudent fortone seg mindre drastisk og vanskelig. På den annen side vil disse studentene sannsynligvis oppleve mindre "belønning" i form av aksept fra studentsamfunnet. På kort sikt har disse studentene det bedre, men på lang sikt verre, fordi de bruker lengre tid på å bli integrert.

I pilotundersøkelsen spurte jeg studentene om hvordan de hadde opplevd det å være fersk student. Disse studentene er iferd med, eller har fullført, et langt universitetsstudium og var neppe blant de mest mistilpassede studentene. Likevel var det påfallende hvor problematisk flere av studentene hadde opplevd studiestarten. For enkelte strakte den vanskelige perioden seg over flere semestre. Både det å komme i kontakt med medstudenter og det å få overblikk over hvordan man i bunn og grunn skulle utnytte studietilbudet, ble ansett som vanskelig. En mannlig juss-student beskriver hvordan det var å være begynnerstudent slik:

"Jeg synes det var det mest jævlige jeg har vært med på, sånn i skole-sammenheng. Jeg kjente **ingen**, og det var ingen som prøvde å bli kjent med **meg**. På en måte satt jeg igjen med følelsen av at det var ingen, **ingen**, som gad bry seg om jeg begynte på juss eller ikke. Det er ingen som gidder bry seg om du møter opp, om du er her, om du blir en del av dette her. Du må gjøre alt selv. Etterhvert liker du det. Sånn som nå, nå liker jeg at jeg får bestemme selv. Men denne valgfriheten synes jeg var veldig hard til å begynne med.På første og annen avdeling var jeg veldig i tvil om jeg skulle fortsette."

En kvinnelig juss-student legger vekt på den faglige usikkerheten:

"Det var å begynne helt på egenhånd med alt. Vi følte oss veldig bortkomne; store forelesninger der nesten ingen kjente hverandre. Man følte seg ganske forkommen og visste ikke hvordan man skulle gripe problemene an, det ble veldig mye fomling og lesing på måfå. Det faglige var veldig vanskelig til å begynne med, fordi vi egentlig ikke visste hva vi skulle gjøre. Vi fikk veldig lite veiledning. Vi hadde vel noen

kurs etterhvert, men ikke i små grupper der vi kunne ha deltatt mer og stilt spørsmål."⁶

En mannlig filologstudent legger vekt på hvor stor Blindern virket i begynnelsen:

"Jeg synes det var forferdelig svært. Jeg synes det virket som en sånn kald koloss, man følte seg liksom litt engstelig når man kom gående over plassen her. Det må jeg nok si, men med en gang du begynner å studere her på heltid og kommer inn i et miljø, så virker plutselig Blindern ganske liten. Så det snur ganske fort. Med en gang synes jeg det var veldig uoversiktlig. De fleste har neppe gått på skoler som har mer enn 5-600 elever, og plutselig kommer de til et sted der det er 20.000. Det er ganske voldsomt."

For å bli en del av miljøet er det en fordel å være sosialt oppsøkende. Vår mannlige filologstudent gikk aktivt inn for å skape et miljø:

"Jeg hadde lyst til å studere heltid, og jeg hadde lyst til å være med. Så jeg tror jeg allerede etter første timen bare spurte noen som hadde begynt sammen med meg, om vi skulle gå ned å spise lunsj sammen. For jeg visste at hvis jeg sitter her med henda i fanget, så skjer det ihvertfall ingenting. I stedet for å gå lenge og vente på at det liksom skulle utvikle seg et kreativt miljø, så tenkte jeg heller; vel la oss bli kjent. Og det fungerte veldig bra. Vi starta opp festkommite og alt mulig, så det ble litt livat!"

Andre er mer tilbakeholdene, og trekker seg vekk fra Blindern. En kvinnelig filologstudent opplevde møtet med universitetet slik:

⁶ Situasjonen for l.avd. studentene er idag endret, mer i retning klasseromsundervisning og mindre grupper.

"Det var fælt! Det var stort, uvennlig og skremmende. Jeg hadde gått på en folkehøyskole her i Oslo, og heldigvis var mange av elevene derfra fremdeles i Oslo, så jeg hadde et miljø utenfor Blindern. Første året bodde og levde jeg utenfor Blindern, og studerte på si. Egentlig flyktet jeg litt fra Blindernmiljøet. Jeg syntes det var vanskelig med stilen og språket - det skulle være så riktig på alle måter og jeg var yngre enn de fleste jeg gikk sammen med. Jeg følte meg veldig liten og dum."

En mannlig realfagsstudent, som hadde ingeniørutdanning fra før, opplevde det som langt vanskeligere å komme inn i et miljø på Blindern, enn det hadde vært på ingeniørstudiet der forholdene var mindre:

"Jeg trivdes ikke. Jeg kom fra et mye mindre miljø, hvor man gikk i en klasse og alle hadde akkurat de samme fagene, bortsett fra noen få valgfag. På ingeniørskolen var miljøet veldig intimt, det var veldig god kontakt mellom elever og lærere og ansatte der oppe. Når jeg kom hit til Blindern og steinørkenen her, så var jeg liksom helt alene igjen. Det var på en måte å begynne på nytt igjen. Finne seg nye venner. Og det synes jeg var vanskelig. All ting var så stort."

Den vanskelige perioden varte i tre semestre:

"For min del strakk den vanskelige tiden seg faktisk over hele den perioden hvor jeg la meg opp vekttall til cand.mag. Det å begynne på hovedfag for meg, det var en befrielse. Der kom jeg inn i en forskningsgruppe og det var enklere å få kontakt med andre. Det som hjalp meg i den første tiden, var at jeg hadde kompisser i Oslo fra før av, så jeg var mye i et miljø jeg kjente fra før."

En kvinnelig realfagsstudent, også tidligere ingeniør og med flere år i yrkeslivet, savnet ikke noe studiemiljø i begynnelsen:

"Jeg var ikke med på typiske studentaktiviteter. Jeg hadde jo vennekrets og familie og sånne ting. Så jeg var heller ikke noe aktiv søkende. Men

jeg vil kanskje tro at det kan være litt vanskelig i begynnelsen, for du er ikke i en enhetlig gruppe. Du skifter stadig kurs og det varierer veldig hvem du går sammen med."

En kvinnelig samfunnsviter husker begynnerfasen som overveiende positiv. Hun tror bosituasjonen og miljøet der gjorde overgangen til universitetet lettere:

"Første året bodde jeg på et studenthjem for unge piker. Det var veldig "allright" å bo sammen med andre. En fin bosituasjon når du kommer utenbysfra og ikke kjenner noen. De som flytter rett på en hybel og bor alene, har langt større problemer, tror jeg. Det er ikke sånn at du får kontakt med medstudenter første måneden. Det tar litt tid.Grunnfag var veldig fint på den måten at vi ble delt inn i seminargrupper. Det var en veldig fin måte å bli kjent med andre på. Ellers tror jeg du lett blir gående alene, særlig på store studier."

En annen kvinnelig samfunnsviter, som tok sitt første fag på HF, var nær ved å slutte. Inntil hun fikk respons i form av eksamenskarakter hadde hun store problemer med lav faglig selvsikkerhet:

"Jeg mistrivdes forferdelig. Synes det var grusomt. Forberedende var liksom så anderledes. Jeg var lite forbedt på hva et studium innebar. Jeg skjønnte ingen ting av hva som foregikk, jeg trodde jeg var så usannsynlig dum i forhold til alle andre. Og jeg la på meg syv kilo! Skikkelig fysisk tegn på mistrivsel. Da sa jeg til meg selv: "Nå gir jeg meg selv frist fram til jul på å fikse dette, og hvis det ikke forbedrer seg til over jul, så kutter jeg ut hele greia". Første semester er det veldig mange som begynner, men så faller de fra, den ene etter den andre. På en måte ble det en veldig usikker situasjon. Du var sammen med noen en uke, og neste uke hadde de kuttet ut. Det andre semesteret var det en gjeng som hadde innstilt seg på å ta eksamen. Da ble det noe fast ved det."

Den kvinnelige juss-studenten hadde et avbrudd på tretten år midt i studiet. Å komme tilbake etter så lang tid er heller ikke bare enkelt:

"Det var ganske tøft. De andre "gamle damene" der var så veldig forskjellige fra meg. I begynnelsen kjente jeg ingen. Da tenkte jeg: "Ja vel, da får jeg godta det, og så får jeg kanskje lest noe i stedet for bare å skravle med andre." Men etterhvert savnet jeg jo det. Jeg husker sånn helt i begynnelsen; det er ikke noe gøy å sitte og spise matpakken sin alene, det er ikke noe koselig. Det ble ofte en tur i byen istedet. Handle litt, rusle litt rundt. Du orker jo ikke å sitte og lese hele dagen heller. Man følte seg kanskje litt fremmedgjort ved bare å komme rett inn fra sidelinjen."

Sentralt for vår surveyundersøkelse er å finne ut hvor mange som har hatt problemer i begynnerfasen, både faglig og sosialt. Er det forskjeller i hvordan studentene tilpasser seg universitetsmiljøet for studenter fra forskjellige sosiale lag? Betyr alder og kjønn noe for hvor raskt man tilpasser seg? Er det store trivselforskjeller mellom fag med forskjellig studenttall og struktur?

3.2 Valg av studium og fag

Et universitetsstudium kan bestå av flere avdelinger (Cand.jur, Cand.psychol, Cand.med) eller flere fagenheter (Cand.polit, Cand.scient, Cand.philol). Noen studieløp forutsetter relativt avgjørende fagvalg underveis (f.eks. Cand.philol), mens andre studieløp kun forutsetter valg om å fortsette til neste avdeling eller ikke (f.eks. juss). Forenklet kan vi se hele studieløpet som en rekke delløp med mellomliggende valgsituasjoner.

Hvor bevisste er disse valgene? Og hva legger studentene vekt på når de velger fag og studium? I en undersøkelse av studenters studiemotivasjon (Berg 1988) vektla studentene forskjellige årsaker til at de hadde valgt sitt studium. Den relative vektlegging på henholdsvis "interesse for faget" og "ønsket om å få et interessant og godt betalt yrke", varierte ikke bare fra person til person, det viste seg også at på NTH og profesjonsstudiene la

studentene større vekt på framtidig yrke enn studentene på de såkalte frie, akademiske studiene (HF, MN og deler av SV).

I pilotundersøkelsen gikk det fram at studentene ofte så på valg av studium og fag som *problematiske* og ofte *litt tilfeldig*. Særlig i begynnelsen av studiekarrieren er det vanskelig å velge fag. I de åpne, kvalitative intervjuene trakk studenten fram forskjellige ting som hadde hatt betydning for valg av fag. *Lystprinsippet* (interessant fag) og *lønnsomhetsprinsippet* (god jobb) kan stå i konflikt, og de kan ha vekslende betydning gjennom studiet. I det profesjonsrettede juss-studiet la mine informanter noe overraskende vekt på at juss-studiet var en generell utdanning, som ga mulighet til veldig forskjellige jobber etter endt studium. Det ble også sagt at dette var en måte å utsette yrkesvalget. Den kvinnelige juss-studenten vurderer i ettertid valg av studium slik:

"Det var en tilfeldighet. Og jeg hadde lyst. Jeg syntes jussen virket spennende og allsidig. Jussen har alltid vært regnet som en forlenget allmennutdanning. Det viser seg i arbeidssammenheng at jurister kan jobbe med veldig mye rart. På en måte var jussen en måte å utsette yrkesvalget, for man har veldig mange veier å gå etterpå."

Den mannlige juss-studenten hadde egentlig lyst til å studere noe annet. Han understreket at valget likevel ikke hadde noe med at han hadde jurister i familien:

"Det var i mangel av noe annet. Jeg hadde lyst til å studere historie. Det likte jeg veldig godt. Men så tenkte jeg at da ville jeg få få jobber å velge mellom. Jeg gikk og prata med rådgiveren min på gymnasen, en veldig "allright" fyr, og han sa; "hvis du ikke vet hva du vil, og du skal ha mest mulig frihet når du er ferdig med å studere, da burde du velge juss." En i familien min er høyesterettsdommer, og alle tror jeg valgte jussen på grunn av det, men det var ikke derfor. Grunnen til at jeg valgte juss, var at da følte jeg at jeg fikk velge mest mulig etterpå. Jeg hadde ikke spesielt lyst på juss, men jeg synes det ble interessant etterhvert."

I andre studier setter man sammen fagkombinasjonen etterhvert. Den mannlige filologstudenten tok sosialøkonomi som sitt første fag, utifra ønske om å kombinere sine matematikk-kunnskaper fra videregående skole med samfunnskunnskap, som han syntes var interessant. Sosialøkonomien svarte ikke til forventningene, men han fullførte med svak karakter og gikk deretter over til filologstudier:

"Valget av norsk var først og fremst lyst og interessebetont. Ellers kunne jeg forsåvidt ha fortsatt med sosialøkonomi. Da ville jeg vært helt garantert jobb. Men jeg synes det var ulidelig kjedelig. Også så jeg hva slags jobber noen av dem fikk, og da fristet det enda mindre. La oss si jeg er ferdig før jeg er tredve, så skal jeg holde på med dette ihvertfall til jeg er seksti. Det er ganske lenge. Derfor er det viktig at jeg har en utdanning som gjør at jeg synes det jeg holder på med er spennende."

Denne studenten trakk også fram at det er vanskelig å velge fordi man har for liten kjennskap til hva de forskjellige studier innebærer. Han kontaktet en studieveileder, med heller magert utbytte:

"Du aner ikke hva de forskjellige fagene står for. Du aner ikke hva fagene representerer. Jeg tror nok at de fleste valgene som foretas er ganske tilfeldige. Jeg gikk og snakka med en studieveileder, men det var jo så vagt det han sa, det sa meg ingen ting. Så valgte jeg norsk, for det synes jeg var gøy på gymnaset. Det har jeg forsåvidt ikke angret på."

Den kvinnelig filologstudenten hadde også et samfunnsvitenskapelig fag som første fag. I ettertid ser hun valgene som ganske tilfeldige, men valgene blir mer strategiske etterhvert:

"At jeg tok sosiologi hadde nok noe med miljøet å gjøre. Jeg kjente noen som hadde tatt det, jeg vet ikke. Jeg ønsket egentlig å studere språk, men det var ikke så akseptert, det var litt for "jentete". Etterpå hadde jeg tenkt å ta engelsk. Det var litt tilfeldig at det istedet ble spansk. Jeg bodde sammen med en jente som var halvt spansk og folk

snakket spansk rundt meg. Synes det var spennende. Etter spansk'en hadde jeg nok mer lyst på linguistikk enn norsk, men norsk var mer matnyttig. I begynnelsen av studiet valgte jeg etter hva jeg hadde lyst til, men da jeg skulle velge mellom norsk og fonetikk, tenkte jeg klart at norsk var mer matnyttig."

Vår mannlige realfagskandidat var kjemi-ingeniør før han begynte på Blindern. Selv om man vet i hvilken retning man ønsker å utdanne seg, er det mange emnevalg som må tas, valgene er ikke alltid like veloverveide:

"Disse valgsituasjonene er vanskelige. For min del var de vanskelige. Jeg skulle bygge på ingeniørutdanningen i kjemi, likevel var det vanskelig å finne fram i virvaret av kurs. Jeg hev meg på noen kurs som jeg absolutt ikke hadde forutsetninger for å ta. Og det gikk jo deretter og. Jeg kom jo gjennom, men jeg ville hatt større utbytte hvis jeg hadde hatt HJ130 som det heter, hvis jeg hadde hatt det først. Valgene har vært litt tilfeldige - ja, nei, altså - Jeg vet ikke om jeg kan si det var helt tilfeldig heller, for jeg valgte jo kjemikurs! Men jeg husker en gang jeg satt her i kantina og tellet på knappene og lurte på hva jeg i allverden skulle ta for noe. Jeg hadde vært hos studieveileder, og hadde liksom ikke fått høre noe særlig mer nytt der heller. Så bare fant jeg et kurs som gikk, ja, som skulle begynne om fem minutter. "Det går jeg på", tenkte jeg, "det hørtes jo interessant ut". Joda, så tok jeg det. Og jeg fikk jo nytte av det. Men det har nok vært endel tilfeldige valg, ja."

Den kvinnelige realfagskandidaten kontaktet også veileder. I motsetning til den mannlige realfagsstudenten var hun ikke sikker på hvor langt hun skulle studere:

"Jeg kontaktet en studieveileder, pr. telefon, og begynte å orientere meg utifra det han sa og det jeg fikk tilsendt. Jeg visste jeg ville ta noe kjemi, men ikke hvorvidt jeg skulle tenke biokjemi eller bare kjemi. Jeg visste egentlig ikke i begynnelsen om jeg skulle gå helt ut heller. For i

den situasjonen jeg var i; vi hadde kjøpt hus, og jeg var gravid med unge nr. tre, planlegger man ikke akkurat fem års studium sånn på rappen."

I likhet med den mannlige realfagskandidaten, vurderer hun valg av spesialfelt som mer tilfeldig enn valg av hovedretning:

"Valgene var litt tilfeldige. Analytisk kjemi var vel bevisst, jeg vaklet mellom analytisk kjemi og biokjemi når det gjaldt hovedfag og endte på analytisk. Men akkurat den delen av analytisk kjemi som jeg havnet på, var vel litt mer tilfeldig. Jeg gikk først å snakket med veilederne på begge retningene, og hos den ene kunne jeg begynne med en gang, og hos den andre måtte jeg vente til jeg hadde tatt et trevektalls kurs."

Jo lenger opp i studiet man kommer, jo bedre forutsetning har man for å velge:

"Valgene var mye vanskeligere i begynnelsen, antagelig fordi du da er lite kjent i systemet. Når du kommer på hovedfagsnivå har du mye større tilhørighet til en avdeling, til en gruppe. Da er det mye lettere, man kjenner folk, det er lettere å høre rundt og finne ut hvordan kursene er, hvilke som vil lønne seg for ditt hovedfag. I tillegg har du veileder som du kan spørre. Så valgene var vanskeligere før jeg kom på hovedfagsnivå."

Begge de kvinnelige kandidatene i samfunnsvitenskap har språkfag som støttefag. Reiselysten var stor, og begge har utenlandsopphold bak seg. Særlig den ene legger vekt på lystprinsippet i valg av fag:

"Jeg syntes fagene var morsomme. Jeg så ikke for meg noen endelig eksamen, hvis du skjønner hva jeg mener. Jeg så ikke for meg noen karriere..... Etter at jeg hadde tatt det første språkfaget, tenkte jeg; "hva skal jeg gjøre nå? Hva har jeg lyst til nå?" Det var spørsmål om hva jeg hadde lyst til, ikke hva som var fornuftig. Samtidig kom vel fornuften litt inn, tror jeg, for jeg tenkte at når jeg kan et latinsk språk, vel så kan

jeg ta et til. Valgte ut fra en sånn litt merkelig logikk der. Jeg hatet jo det faget i gymnaset! Jeg tittet mye i studiekatalogen, for å se hva som så morsomt ut der. Veldig lite plikt og veldig mye lyst. Og det bar studiet preg av også. Jeg leste veldig lite de første fem årene og hadde veldig mye moro. Kjempehyggelige miljøer!"

Den andre kandidaten mener valgene var temmelig tilfeldige:

"Det var ganske tilfeldig. Når jeg hadde tatt forberedende og dro utenlands, ante jeg ikke hva jeg skulle gjøre når jeg kom tilbake. Så begynte jeg på et språkfag. Det var mer ut fra at det hadde jeg fiksa på gymnaset, eller noe sånt. Det var ganske tilfeldig. Men så likte jeg veldig godt å studere språk, og da passet det jo bra med å få et nytt lite utenlandsopphold! Så dro jeg til Frankrike og det ble fransk. Men så fikk vi høre denne propagandaen på HF om at; "dere blir bare lærere av å gå her", så da gikk jeg over plassen til SV. Jeg valgte ikke strategisk, heller rådvillhet over hva jeg skulle gjøre. Med den utdanningen jeg tok, trengte jeg ikke bestemme meg for hva jeg ville bli før jeg var ferdig!"

For ingen av kandidatene i samfunnsvitenskap var valg av hovedfag en selvfølge. Den ene statsvitenskapskandidaten hadde tenkt å ta et helt annet hovedfag, men der var det bare mulighet for å ta magistergrad og hun hadde ikke laud:

"Da tenkte jeg som så; "hva gjør jeg nå?" Jeg måtte velge et annet fag. Jeg begynte med å lese i forelesningskatalogen. Først tenkte jeg på sosialøkonomi, men fant ut at det ikke så særlig morsomt ut. Statsvitenskap så derimot ganske morsomt ut, så jeg tok det i stedet. Det var ganske tilfeldig. Men jeg likte statsvitenskap veldig godt, det var det som var litt merkelig? Det var der jeg gjorde det best."

Hun savnet bedre veiledning i valgsituasjonene helt fra starten. På den annen side er hun ikke sikker på om hun ville fulgt de rådene hun eventuelt hadde fått:

"Det var veldig lite rådgivning. Jeg tror man burde fått tilbud om rådgivning med en gang, når man kommer inn på de forskjellige institutter. På den annen side vet jeg ikke om jeg hadde hørt så mye på det. Eller om jeg hadde vært moden for det. Jeg var 20 eller 21 år gammel. For meg var livet veldig ukomplisert. Jeg tok opp et lån og begynte å studere, og syntes det var en aldeles nydelig tilværelse. Jeg mener, hvis noen hadde sagt til meg; "du har ikke lyst på juss da? eller sosialøkonomi? noe du kan bruke senere?" Så hadde jeg svart; "nei, blås..." Jeg tror ikke jeg hadde hørt på det. Det er først når du kommer oppover i tyveårene at du oppdager at planlegging hadde vært gunstig."

Den andre kandidaten tok kontakt med veileder for å få hjelp til å velge et samfunnsvitenskapelig fag som kunne kombineres med spåkfagene:

"Jeg veide mellom sosiologi og statsvitenskap. Så hørte jeg noen si at det var mye bedre med statsvitenskap. Mer håndfast. Jeg forsøkte også studieveiledning. Men det var ikke helt... Jeg ringte ned og spurte hvordan det var med kombinasjonen statsvitenskap og språk? "Det går veldig bra", og klask på med røret! "Ja, ja", tenkte jeg. Det der kaller ikke jeg særlig god veiledning."

Etter sitatene å dømme, kan man stille spørsmål ved om veiledningstjenesten ved universitetet fungerer tilfredsstillende. Mange hadde følt behov for veiledning i valg av fagkombinasjoner, uten at besøk hos studieveileder hadde hjulpet stort.

Tidligere undersøkelser har vist at det ikke er tilfeldig hvem som velger hvilke fag. Kjønn har betydning; enkelte utdanninger er kvinnedominerte, mens andre er mannsdominerte. Sannsynligheten for om en person i det hele tatt velger å ta høyere utdanning, og også for hvilket studium som velges, er påvirket av både sosial bakgrunn og av hvilket felt foreldrene har hatt sin virksomhet. Barn av jurister studerer f.eks. svært ofte juss. (Aamodt 1982) Kirsti Huserbråten (1987) påpeker at for barn av akademikere blir det ofte først et aktivt valg dersom de velger *ikke* å ta høyere utdanning.

Donald Broady og Michael Palme arbeider med prosjektet "Høgskolefältet i Sverige". De baserer seg mye på Bordieus utdannings sosiologi (Broady 1989), samt korrespondanseanalyse for å beskrive feltet høyere utdanning. Utdanningene blir plassert i et kart utifra hva som profilerer utdanningen (kjennetegnet ved studentene, lærerstaben, studentkultur, studiene, eksamens verdi). De finner at kjønn, sosial status, foreldres virksomhet i privat eller offentlig sektor er faktorer som polariserer det grafiske bildet av høyere utdanning. Eksempelvis tar sivilingeniørstudiet imot svært mange barn av sivilingeniører og teknikere. Dette gjelder i særdeleshet de kvinner som går der. Videre kjennetegnes de prestisjefylte kulturelle utdanningene (kunst- og teaterhøgskoler) av at de tar imot svært mange med foreldre som er kunstprodusenter (kunstnere, skuespillere, musikere, forfattere etc.) Det er heller ikke tilfeldig hvem som går på de prestisjefylte utdanningene:

"De högre sociala skikten - med starkare kulturella och ekonomiska resurser - dominerar utbildningar som möjliggör inträde till sociala elitfält (Handelshögskolan, civilingenjörsutbildningar, Journalisthögskolan samt överhuvud taget utbildningar vid de traditionella universiteten och mer prestigeladdade fackhögskolorna.) De lägre sociala grupperna, fattigare på erkända tillgångar, är i ingen liten utsträckning utestängda från elitutbildningarna och hänvisade till utbildningar inriktade mot socialt, beteendevetenskapligt och pedagogiskt arbete. De dominerar bara på regionala högskolor och på de minst prestigefyllda fackhögskolorna." (Palme 1989)

Selv om så og si alle studentene i pilotundersøkelsen sier at valgene har vært noe tilfeldige, kan valgene være styrt av, i Bordieus termer, ubevisste disposisjoner. Hovedinntrykket fra pilotundersøkelsen er likevel at studentene, særlig i de første årene, savnet mer informasjon som bakgrunn for de valgene som ble tatt.

I surveyundersøkelsen vil vi gå nærmere inn på valgsituasjonene. Hva legger studentene vekt på når de velger fag? Hvor mange anser valgene som tilfeldige? Er det behov for bedre studieveiledning?

3.3 Egevaluering av utdanningsvalg og studieløp

Problemet er at man først etter en tid på et studium vet hva det innebærer. Ingen av respondentene i pilotundersøkelsen hadde hoppet av et fag, fordi de oppdaget at de hadde valgt feil. En av respondentene oppdaget riktig nok at sosialøkonomi ikke var noe for ham, men han fullførte og avla første eksamen. En av juss-studentene var også en tidligere frafallen, men hun kom tilbake etter tretten år og fullfører nå studiet.

I forhold til de andre studiene innebærer juss-studiet få valgsituasjoner. Man går fra avdeling til avdeling, mesteparten av av kursene er faste (ett emnevalg på tredje og ett på femte avdeling), pensum er fast, og man behøver ikke skrive en avhandling. På tross av at hun falt fra etter tre og et halvt års studier (fulgte normert studietid), er den kvinnelige juss-studenten fornøyd med valg av studium. Hun vurderte aldri å studere et annet fag. Begrunnelsen for at hun falt fra var at hun var studielei etter fullført gammel annen avdeling og at jobbing ved siden av studiet sakte men sikkert dominerte mer og mer. På spørsmål om hun oppfatter sitt studieløp som vellykket, svarer hun:

"Personlig synes jeg jo det. Andre vil nok se det som veldig lite vellykket å ha et avbrekk på tretten år, men for meg har det fungert greit. Jeg kuttet ut den gangen jeg ikke ville mer, men begynte igjen, og gjør meg ferdig - kanskje - ser det ut til - håper jeg! Jeg har tapt en del år på det, det er greit nok; du taper kanskje masse anseelse på det, du begynner veldig sent i arbeidslivet, du får ikke noen kontinuitet i jobb osv., men pytt, pytt. Jeg har hatt en del annet underveis også. Som har vært viktig for meg.Selvfølgelig var det veldig tøft å komme tilbake til studiene etter så lang tid, og på grunn av det kunne jeg kanskje ønsket at jeg hadde greid å fortsette den gangen, og blitt ferdig."

Den mannlige juss-studenten, som har fulgt en relativt rask studieprogresjon, har et litt dobbelt forhold til hva han har fått ut av studiet rent faglig, når han i ettertid evaluerer sitt studieløp:

"Jeg følte liksom at uansett hvor mye jeg jobbet, så fikk jeg ikke noe igjen for det. Eller jeg fikk litt igjen da, for jeg kom jo igjennom. Men jeg hadde ikke skjønt ting godt nok. Annen og tredje avdeling, de skjønner jeg ikke helt enda, selv om jeg kan juridisk metode. De kom jeg gjennom på *pugg*. Pugg uten forståelse. Og det syntes jeg er litt bittert.... Men jeg har lært meg noe, virkelig *lært* meg noe. Det føler jeg. Jeg er glad for at jeg har tatt jussen. Og jeg har fått igjen veldig mye i vennskap og sånne ting."

Begge juss-studentene peker på faglige problemer i det som var tidligere andre avdeling og det som nå er delt i andre og tredje avdeling. Den første studenten slet seg ut på gamle andre avdeling som var lang og tung, den andre klager på manglende forståelse fordi han kom gjennom på *pugg*. Dette illustrer godt dilemmaet mellom struktur og faglig innhold. Kortere kurs letter gjennomføringen, men kan gå på bekostning av en mer helhetlig forståelse. Lengre kurs, som skal sikre forståelsen, kan bli tunge og krevende.

Filologstudiet innebærer valg av tre fag, i tillegg til valg innen fagene. Den mannlige filologstudenten, som avbrøt sosialøkonomi studiet etter grunnfag, ville valgt noe anderledes hvis han hadde vært bedre forberedt til valgene. Han er fornøyd med valg av hovedfag, men ønsker at han hadde brukt mer tid på forberedende:

"Hvis jeg, allerede på gymnasplan, hadde visst litt mer om hva de ulike fagene innebar, pluss at jeg hadde visst litt mer om hva slags typer jobber man fikk, hva slags problemstillinger, hva man gjorde, så tror jeg kanskje jeg hadde valgt litt anderledes på et tidlig tidspunkt. Pluss alle disse formaningene som man har fått fra utsida, f.eks. faren min som sier; "dette med forberedende, det er bare noe du trenger, så da må du ihvertfall ta en halv jobb ved siden av." Jeg syntes forberedende var morsomt jeg, men jeg hadde ikke tid til å gå ordentlig grundig inn i det. Det er en del sentrale problemstillinger jeg skulle ønske jeg hadde kunnet jobbe mer med. Som jeg har prøvd å ta litt opp igjen senere. Det er klart at hvis jeg hadde studert på full tid og tatt opp lån på forberedende

og brukt mer tid, så tror jeg at jeg ville fått veldig mye fin kunnskap som man trenger hele veien oppover.... Også skulle jeg ønske jeg hadde hatt filosofi eller idehistorie. Der er det mye spennende. Også kunne jeg tenke meg et språkfag til, tysk eller fransk. Kanskje fransk for det kan jeg ikke i det hele tatt."

Begge realfagskandidatene er stort sett fornøyde med sine studieløp og valg av fag, men de skulle gjerne kunnet enda mer. Særlig fysikk. Den kvinnelige realfagsstudenten sier:

"Du vil alltid føle at du burde kunne mer, om veldig mye. Det jeg har funnet ut i løpet av disse årene, er at dessto mer du lærer, dessto mindre har du følelsen av at du kan. Fordi du kommer inn på så veldig mange områder, og på veldig mange av dem skrapper du bare i overflaten. Man vil alltid ha følelsen av at "jeg burde ha lært mer", f.eks. i fysikk. Men jeg tror vel at slik vil det alltid være. Du kan umulig greie å lære alt, det går ikke an."

Den mannlige realfagskandidaten er fornøyd med de kursene han har valgt, men påpeker også at han gjerne skulle ha lært mer, særlig fysikk. Han mener at hullene i fysikk-kunnskaper går helt tilbake til gymnaset:

"Som sagt, hadde jeg hatt litt mer fysikk, ville jeg vært litt mer fornøyd med det jeg holdt på med under hovedfag. Og jeg skulle kanskje tatt litt flere vekttall utover de 65 før jeg begynte. Det er noen som gjør det. Og det tror jeg er lurt. ...Problemet med fysikk-kunnskapene er at de hullene faktisk går helt tilbake til gymnaset. Jeg har snakket med flere som har hatt problemer med at de ikke har tatt fysikk-fag fullt ut på gymnaset, og det har vi fått igjen for på universitetsnivå. Du kan jo sette deg ned med andre og tredje klasses fysikk pensum, mens du følger fysikk-kurs her. Men det blir forferdelig mye arbeid. Forferdelig mye frustrasjoner. Jeg må si jeg skulle ønske jeg hadde hatt mer fysikk. Men det pussige er, at det gjelder ikke bare studenter som var i samme situasjon som jeg, det gjelder også folk på doktorgradsnivå. Til og med

noen svensker jeg har vært borte i, klager over det. En jeg samarbeidet med mente at det ikke var noen analytisk kjemiker som hadde gode nok fysikk-kunnskaper. Det var huller hos alle. Det problemet var nærmest universelt."

Den kvinnelige realfagskandidaten hadde et opphold på åtte år, med hovedaktiviteter barn og jobb, fra hun avsluttet ingeniørutdanningen og til hun påbegynte universitetsstudiene. Hun er i ettertid svært fornøyd med at hun valgte å ta en universitetsutdanning:

"Det er klart man kan diskutere hvor lurt det er karrieremessig. Men det var ikke slik jeg tenkte. Jeg hadde lyst til å studere. Jeg hadde lyst til å lære mer.Jeg angrer ikke et øyeblikk. Jeg synes jeg har fått utrolig mye ut av det rent personlig også. Jeg har møtt utfordringer som jeg har greid, og det betyr mye. Framfor å føle at man står stille, som man lett gjør. Jeg var jo ikke sikker på om jeg ville greie å lære meg noe som helst. Så merker du at du får det til og det går. Det har vært veldig fint. Jeg angrer ikke et øyeblikk på at jeg har gjort det."

Begge statsviterne har tatt flere vektall enn nødvendig. I ettertid ville de sløffet det:

"Jeg ville ikke tatt de to mellomfagstilleggene. Bare to grunnfag. Jeg skulle nok ha planlagt studiet bedre, selv om jeg ikke angrer på de fagene jeg har tatt. Men jeg angrer på *måten* jeg gjorde det på. Jeg skulle planlagt i langt større grad enn hva jeg gjorde. Selv om jeg synes jeg har fått veldig mye ut av det. Det var jo mellomfagene som var morsomme. Ikke grunnfagene. Grunnfagene er så brede og vide, mye standardstoff. Mellomfagene var morsomme, men likevel tror jeg jeg hadde valgt anderledes. Jeg tenkte ikke i det hele tatt. Jeg visste ikke om jeg ville ta hovedfag engang. Jeg ante ikke hva jeg ville.Idag ville jeg kanskje ha studert juss? Det er jeg veldig interessert i. Jeg ser godt at jeg kunne studert juss idag, kuttet ut alt det andre."

Den andre statsviteren ville også planlagt studiet bedre:

"Jeg skulle ikke tatt fransk mellomfag. Jeg lærte mye, det var liksom da fransken "satte seg", men jeg synes kanskje jeg brukte litt for mye tid på å lære meg fransk. Jeg skulle lagt det opp anderledes. Lagt inn utenlandsoppholdet i selve studiet, så jeg kjente pensumet til fransk grunnfag. Skulle begynt litt på studiet, og så reist."

På statsvitenskap velger hovedfagsstudentene fem kurs, der pensum ligger fast. Den ene kandidaten mente hun godt kunne unnvært noen av kursene og istedet valgt pensum fritt:

"De to siste kursene kunne jeg gjerne vært foruten. Det ble altfor mye. Man ble tvunget til å lese ting som man egentlig ikke trengte. Du blir tvunget til å lese stoff som du egentlig ikke synes er så relevant. Det var rett og slett for mange kurs. Det er OK med kursordningen, men det var for mange kurs der pensum ikke passet til det du drev med. Det gikk så mye tid bort til å lese ting som du egentlig ikke synes var så viktig, lese fordi man skulle reprodusere det på eksamensdagen. Hadde det vært kurs der det ikke var skoleeksamen, så hadde det kanskje vært greit. For da kunne man "skumme" og finne ut hva som interesserte og hva som ikke interesserte."

Den andre statsviteren er fornøyd med valg av kurs:

"Jeg var heldig. Jeg tok de fleste kursene, et kurs ekstra også, fordi jeg syntes det var moro. I ettertid tror jeg nok at jeg kan si at de var veldig relevante for hovedoppgaven min. Ihvertfall tre av de fem kursene."

De fleste respondentene gir inntrykk av at de er rimelig fornøyde med sine valg, selv om mange like gjerne kunne tenke seg andre fagkombinasjoner. Et hovedinntrykk er at studentene oppfatter mange av valgene som ganske tilfeldige. På den annen side er de ikke i ettertid skråsikre på hvordan de burde ha valgt. Likevel er det tydelig at på de frie studiene, med mange

valgssituasjoner, ville flere vært tjent med en bedre planlegging av studiet fra starten. Respondentene legger vekt på forskjellige ting når de evaluerer sitt studieløp. Både faglig utbytte og tidsbruken er viktig. Noen skulle ønske de hadde tatt flere vekttall utover det som kreves, andre som har tatt ekstra vekttall, kunne i ettertid unnvært det. Mange er fornøyde med den personlige utviklingen som et studium gjerne innebærer.

Når vi skal be studentene evaluere sitt eget studieløp i surveyundersøkelsen, vil vi be dem ta stilling til både faglig utbytte, tidsdisponeringen og valg av fag. Er det mange studenter som i ettertid ville disponert sitt studieløp på en annen måte? Er det mange som oppdager underveis at de har valgt feil fag? Angrer studenter som har vært yrkesaktive underveis at de ikke har intensivert studiet? Hvordan har det vært å innpasse studieløpet i livsløpet? Er det å ha barn i studietiden en god livsløpstilpasning? Kan det å få barn, slik informantene forteller, være en motiverende faktor til å ta mer utdanning fordi det å ha barn lettere lar seg kombinere med studier enn med arbeid (dersom økonomien tillater det)?

3.4 Hovedoppgaven

Studier som avsluttes med skriving av en avhandling, en hovedoppgave, stiller nye krav til studenten. Å skrive en hovedoppgave krever faglig modenhet, selvstendighet og selvdisiplin.

"Jeg tror man trenger en hovedoppgave for å bli... voksen. Gjøre noe helt på egenhånd."

I hovedoppgavefasen er det ikke lenger tilstrekkelig å tilegne seg kunnskap andre steder på forelesninger, i bøker og artikler. Nå må studentene i større grad selv ta initiativ og være *faglig produktive*. Ogden (1988) beskriver overgangen til hovedoppgavearbeidet som et situasjonsskifte fra reseptiv til produktiv kunnskapsgenerering. Dette skiftet er vanskelig for mange studenter.

Selv om det kan være interessant og morsomt å skrive en hovedoppgave, er prosessen vanligvis forbundet med mange frustrasjoner underveis. Det å

komme igang med skriveingen ble ansett som vanskelig både av HF-, SV-, og MN-studentene:

"Det var vanskelig å komme igang. Å komme igang med skriveingen. Det var litt ekkelt på en måte. Du visste at disse ordene som du formulerte, det du skrev ned på papiret, det skulle veileder til slutt bedømme og også en sensor. Kanskje andre skulle lese det også.... Det var litt skummelt. Jeg hadde litt vondt i magan av og til! Når du skrev ned ting som du kanskje ikke helt kunne stå inne for... Ting du ikke visste helt sikkert, som du kanskje ikke helt kunne forsvare. Men det viste seg at rammene for det man kunne skrive var veldig romslige. Det var ikke så ille som man hadde trodd på forhånd."

"Jeg syntes det var vanskelig å lage en så klar beskrivelse at jeg kunne gå til noen med det. Det har vært vanskelig å ikke ha noen å diskutere det med på forhånd, problemstillinger."

"Det å skrive er en prosess som er uvant og tar mye tid. Det syntes jeg var vanskelig, for man har så lite skrivetrening. Det å kunne formulere seg forståelig og greit; at det virkelig står det på skjermen som du prøver å få sagt, det syntes jeg var vanskelig i begynnelsen. Men det er en treningssak, selvfølgelig."

"Bøygen var å komme igang med å skrive. Du kan sitte og rote i papirer til "krampa tar deg". Det første semesteret med hovedoppgaven, det skulle jeg gjort helt anderledes. Da skulle jeg begynt å skrive med en gang. Men det er sånn dum etterpåkløskap. Jeg vet ikke, kanskje det var en mental sperre.... Når man begynner å skrive virker det liksom så definitivt. Det er mer alvorlig å skrive enn å forberede seg...."

Underveis i prosessen møter man også mange frustrasjoner. Den faglige sikkerheten er ikke alltid på topp:

"Man møter ganske mange grenser ved å skrive en hovedoppgave, synes jeg. Noen ganger er du usikker på om det i det hele tatt er noe "vettugt" i det du gjør. Du synes kanskje du er den største tulling på jord, som går rundt og har store tanker om seg selv. I neste øyeblikk tror du at du er et geni. Det svirrer litt!"

"Prosesen er nok veldig forskjellig fra person til person. Det er forskjell på hovedoppgavene. En jeg omgås mye med, han jobber målbevisst i forhold til noen språklige fenomener, rent grammatiske. Jeg driver å funderer på "hva er virkelighet? hva er fiksjon? hva er sannhet?" Da sier han: "Herre Gud, hva er det for no' tull det der? Jeg skriver om norrøne infinitiv jeg!"

"Spørsmålet om man klarer å gjennomføre dette her, det meldte seg mange ganger. Liksom: "Å ja! Det er her problemet ligger!" Også var det ikke det likevel.... Du må ta en dag om gangen. Vanskelig å planlegge nogenlunde lang tid framover; når du vil bli ferdig; hva du har tenkt å gjøre. Alt avhenger av hvordan eksperimentene går. Grunnen til at jeg holdt på et år lenger er veldig enkel: Jeg fikk ikke til det jeg holdt på med. Det var eksperimentelt vanskelig. Og det gjelder de fleste her."

"I perioder var det vanskelig. Du blir frustrert og lei når tingene ikke går. Men som regel løser det seg. Du er "møkka lei" innimellom, særlig når ting skjærer seg og du ikke får til noen ting. Det du har gjort de siste ukene, er bortkasta. Ting fungerer ikke sånn som de skal, instrumentene fungerer ikke, det kan skje gale ting. Men så er det noe som fungerer og du går videre."

"Jeg har aldri hatt lyst til å avbryte studiene. Men jeg har selvfølgelig vært lei. Særlig når jeg sto fast med hovedoppgaven. Da blir man "innmari" lei. Da får man sånne kriser og man føler at man aldri kommer til å gjennomføre. Det skjer med alle. Når du har drevet med hovedoppgaven i et halvt til ett år, så oppdager du hvor tidkrevende det er. Så ser du avslutningen langt i det fjerne, oppe i skyene. Da tror jeg

nok veldig mange får en sånn "down-periode": "Herre Gud, hvordan skal dette her gå bra?" Sånne perioder får alle, ihvertfall alle jeg har snakket med. Men så finner man en ny setning, en bok, eller en fordeling av kapitlene som gir ny giv. Inntil neste "down-periode" kommer. Men da har man stort sett kommet litt lenger. Sånn går hovedopp gavetiden. Opp og ned."

"Jeg har vanskelig for å se at man kan gjøre hovedfaget så veldig raskt. For det er snakk om en modningsprosess, ihvertfall følte jeg at det var det. Du bruker gjerne noen måneder bare på å surre rundt og tulle. Jeg tror man trenger det. Man trenger å rote litt før man kommer igang med noe fornuftig."

Mange av respondentene påpekte at det å skrive hovedoppgave var en svært ensom prosess:

"Jeg har funnet et felt det var skrevet veldig lite om. Det er veldig morsomt, men det er også frustrerende, for det er ingen andre som holder på med det. Vi jobber så mye med veldig ulike problemstillinger, det er det som er problemet."

"Ingen andre driver med dette. Mange driver med ting som er så spesielt at det ikke kan diskuteres med andre. Noe mange savner her, er at det skulle vært et større samarbeide både mellom studenter og lærere om større prosjekter, istedet for at alle sitter helt isolert med sine spesielle ting."

"Det jeg kanskje har savnet littegranne fra veileder sin side, det er at han kanskje kunne vist litt større interesse for problemene mine her nede på "labben" i de fasene det var mye problemer. Jeg snakker kanskje ikke om faglig støtte, kanskje heller litt mer sånn psykisk støtte. For i harde perioder følte en seg ofte forlatt."

"Jeg følte meg ganske hjelpeløs i begynnelsen. Jeg begynte å jobbe med et instrument som var helt nytt, så det var ingen som kunne det. Det gjorde at jeg ikke hadde noen å spørre, selv om veileder stilte opp. Men han kunne ikke kjøre det praktisk, selv om han kunne teorien."

"Hovedoppgaveskriving er en ensom affære. Uansett hvor mange lunsjer du har med folk. Selve hovedoppgaven er noe du må løse selv. Jeg tror at de som hadde et tema som grenset inn på ting som andre også holdt på med, hadde det lettere."

I UNIBUT-prosjektet ble det foretatt en egen undersøkelse blant hovedfagsstudenter. Gjennomsnittlig tid studentene regner med å bruke på hovedfagsarbeidet, tid før de kommer igang og hvordan veileder oppnevnes varierer mellom studiene. Nesten 90 prosent av psykologistudentene fant selv fram til veileder; rundt 50 prosent av filologene og samfunnsviterne (cand.polit) skaffet selv veileder; mens ca. en fjerdedel av realistene selv fant fram til veileder. (Ogden 1988)

Innen man bestemmer seg for hva en vil arbeide med i hovedoppgaven, forbereder studentene seg i metode og teori. Filologene ventet lengst før de kom igang med hovedfagsarbeidet, gjennomsnittlig gikk de 2,0 semester på hovedfag før de kom igang med avhandlingsarbeidet. Samfunnsviterne (cand.polit), psykologene og realistene hadde gått gjennomsnittlig 1,6 semestre på hovedfag før de kom igang. Det er også forskjeller i når studentene fikk oppnevnt veileder. Gjennomsnittstallene tyder på at filologene og samfunnsviterne (cand.polit) som oftest får oppnevnt veileder *etter* at de har kommet så smått igang med hovedoppgaven, mens realistene og psykologene som oftest får oppnevnt veileder *før* de påbegynner hovedfagsarbeidet.⁷ Realistene utmerker seg også ved at de oftest (54%) fikk forslag til tema av veileder. Samfunnsviterne (cand.polit) fikk sjeldnest forslag til tema (12%). Psykologene var den gruppen som oftest hadde en

⁷ Forutsatt at ikke gjennomsnittstallene preges av at noen studenter får veileder ekstremt tidlig eller sent.

klar problemstilling når veiledningen begynte (37% mot realistene 11%). (Ogden 1988)

Begge våre samfunnsvitere ble oppsøkt av veileder og fikk forslag til tema (noe som skjer sjeldent blant samfunnsvitere i følge UNIBUT-prosjektet). Begge så på dette som positivt for studieløpet. De kom dermed tidlig igang med hovedfagsarbeidet. Den ene sier: .

"Veilederen skjønnte at jeg var interessert i den fagdelen. Han hadde noen data og spurte om jeg var interessert i å skrive om det temaet. Derfor begynte jeg veldig tidlig med hovedoppgaven. Jeg begynte allerede andre semesteret. Hvis ikke jeg var blitt fanget opp, ville jeg som alle andre begynt å tenke litt på hovedoppgaven det siste kurs-semesteret. Det er begrenset hvor mye du får gjort i begynnelsen, når du driver med kurs samtidig. Men du får ihvertfall modnet tankene litt. Du får prøvd deg litt på problemstillinger, og du kan skrive seminaroppgaver innenfor hovedfagskursene som er relevante for hovedoppgaven, som du senere kan bruke som et kapittel. Det er klart at jo tidligere du begynner med hovedoppgaven, ihvertfall tenker på den og begynner å utforme første kapittel og sånn, jo større fordeler har du når du skal sette deg ned å jobbe med den etter ferdige kurseksamener. Alle blir oppfordret til å begynne å tenke på hovedoppgaven så raskt som mulig. Men jeg tror mange likevel har en tendens til å utsette den."

Studentenes evaluering av veiledningen tydet på at ikke alle var like fornøyde. (Ogden 1988) Men det er grunn til å tro at studentenes evaluering av veiledningen lett kan la seg farge av studentenes egne prestasjoner og frustrasjoner på det aktuelle tidspunkt spørsmålet blir stillt. Sitatene fra pilotundersøkelsen tyder på at mange studenter opplever frustrasjoner underveis, og det kan være behagelig å legge skylden på veileder. På den annen side kan studenter som har gjennomført hovedfagsoppgaven føle at de står i et slags takknemmelighetsforhold til veileder, og problemene underveis kan minimaliseres. Uansett viser neste sitat fra pilotundersøkelsen at evaluering av veileder vil kunne endre seg iløpet av hovedoppgavefasen:

"I begynnelsen syntes jeg veiledningen var ganske mangelfull, det gjør de fleste. Men etterhvert erkjenner man at det ikke er sånn at man kan springe til veilederen og få svaret hvis du har et problem. Fordi det er *du* som skal sette i verk *dine* ideer. Det er du som skal undersøke litteraturen og komme med ideer om hvordan du har tenkt å løse ting. Veilederen din kan ikke fortelle deg dette. Man *skal* slite. Det ligger læring i det og. Veilederen skal ikke gi deg svaret opp i hendene. Det kan han ikke."

"Dårlig" veiledning kan skyldes for stor belastning på enkelte veiledere:

"Kvaliteten på veiledning tror jeg kan være så ymse. Noen veiledere er kjent for å være veldig gode. Andre for ikke å være så gode. Noen blir mer brukt enn andre fordi de er på et område som er populært. Kanskje de har tolv til femten studenter å veilede. Da sier det seg at kvaliteten på deres veiledning må gå noe ned, for de har ikke nok tid."

Respondentene gir uttrykk for at det å skrive hovedoppgave har innebåret en rekke utfordringer. Vi vet at forsinkelser gjerne oppstår i hovedoppgavefasen. Selv om det å skrive hovedoppgave *skal* være en utfordring, er det godt mulig at organiseringen rundt hovedoppgavearbeidet kunne vært bedre og at noen forsinkelser kunne vært unngått. Hovedoppgaveskriving "er en ensom affære", sier en kandidat. I surveyundersøkelsen vil vi spørre om hvor mange som jobber med isolerte temaer, med små muligheter for samarbeide. Savner studentene et bedre fagmiljø rundt hovedoppgaveskrivingen? Har studenter som inngår i et team bedre erfaringer med hovedoppgaveprosessen enn andre? Hvordan vurderer studentene i ettertid den veiledningen de har mottatt? Har de fått hjelp til valg av tema og problemstilling? Hvordan og når oppsto veiledningsforholdet? Hvordan vurderer studentene det faglige utbyttet etter arbeidet hovedoppgaven?

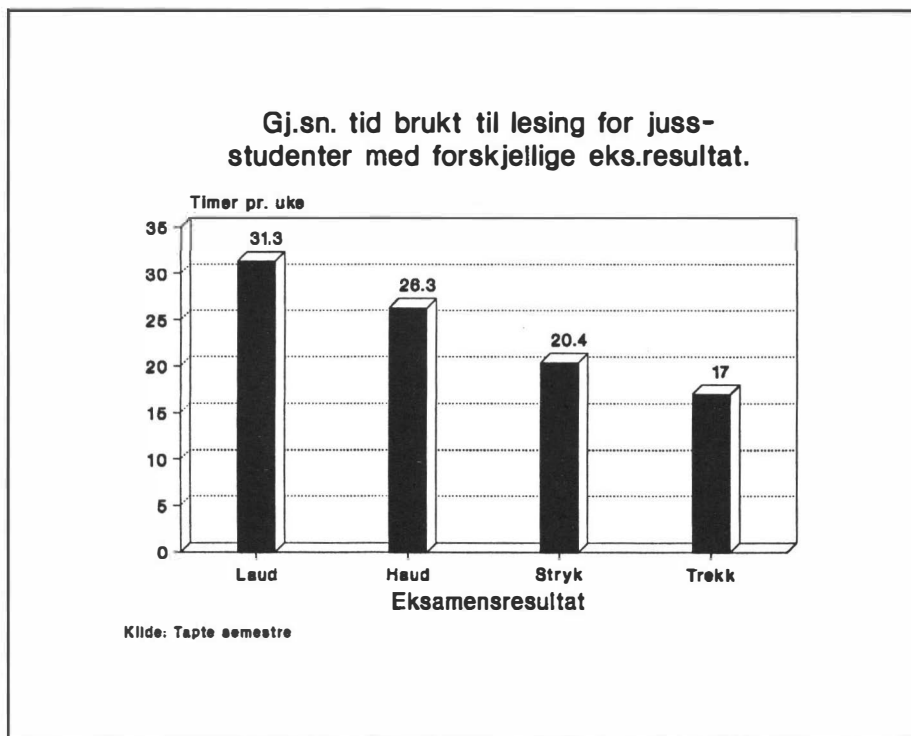
3.5 Stryk

Særlig på enkelte fag har strykprosenten økt drastisk i 80-årene. På juss ble det av denne grunn foretatt en undersøkelse blant 423 studenter som hadde vært oppe til 1.avdeling høsten 1986. (Berg 1987) Halvparten hadde enten trukket seg eller strøket.⁸ Tilsammen fikk 40 prosent av studentene den karakteren de hadde forventet å få (på nivå laud/haud/stryk), åtte prosent fikk bedre karakter enn forventet, mens hele 49 prosent fikk dårligere karakter enn de hadde trodd på forhånd. Et nærliggende spørsmål er om studentene overvurderer seg selv, eller har for lave forventninger til de faglige krav som stilles?

En av hovedårsakene til dårlige eksamensresultater ser ut til å være at studentene hadde for mange eksterne forpliktelser ved siden av studiet. Juss "egner seg godt" til å kombinere med andre aktiviteter fordi det, relativt til andre studier, har få faste studieaktiviteter. Hele 70 prosent av eksamenskandidatene jobbet ved siden av studiet. I tillegg hadde 18 prosent av studentene omsorgsansvar for barn som gikk "mye" eller "noe" ut over studiet. Sammenlagt hadde 78 prosent av studentene tidkrevende eksterne forpliktelser (jobb og/eller omsorg for barn). Av de som hadde eksterne forpliktelser i fra 0 til 7 timer pr. uke, fikk 19 prosent laud. Blant de resterende studentene fikk fem prosent laud. Strykprosenten var 35 prosent for de som hadde 0 til 7 timer eksterne forpliktelser pr. uke, 63 prosent for de som brukte mellom 8 og 30 timer på eksterne forpliktelser og 57 prosent for de som brukte mer enn 30 timer på eksterne forpliktelser pr. uke.

Sett i relasjon til studentenes jobb-mønster er det ikke rart at svært mange mente de hadde lest for lite. Tilsammen oppga nesten to av tre studenter at deres dårlige karakter helt eller delvis skyldtes at de hadde lest for lite. Jo dårligere karakter, jo flere var det som mente at det dårlige eksamensutfallet skyldtes for lite lesing. I figur 7 ser vi også at tid avsatt til lesing i eksamenssemesteret har sammenheng med den endelige eksamenskarakteren.

⁸ Siden undersøkelsen ble gjennomført, har det blitt innført en rekke nye tiltak for å bedre studieforholdene for å minke strykprosenten på juss. Studiet ble gradvis lukket (1986 fikk lukkingen en reell betydning, i 1987 fikk den stor betydning). Fra og med 1988 ble det satset sterkt på begynnerstudentene med undervisning i mindre grupper og faste faglærere. Strykprosentene har nå sunket drastisk.



Figur 7

Sammenligner vi lesetiden til de som forventet å få laud med lesetiden til de som virkelig fikk laud, ser vi nok en indikasjon på at en del studenter hadde for lave forventninger til hva som krevdes til eksamen: De som trodde de skulle få laud hadde gjennomsnittlig lest i 30,1 timer i uken. Dette var litt for lite: Studentene som fikk laud hadde lest gjennomsnittlig i 31,3 timer. De som trodde de skulle få haud hadde gjennomsnittlig lest i 22,8 timer. Dette var også for lite: De som fikk haud hadde lest i gjennomsittlig 26,3 timer.

Er stryk et problem for alle studenter, eller er det særlig studenter som er inne for å ta et enkeltfag som trekker strykprosenten opp? I studieløp-prosjektet vil vi se på strykmønsteret til de som har gjennomført en høyere grad. Er det de samme studentene som stryker gang på gang, eller er det å stryke jevnt fordelt blant studentene?

3.6 Avbrudd og frafall

I vanlig studentstatistikk er det ofte umulig å skille mellom hva som er frafall og hva som er tidsbegrensede avbrudd eller overganger til andre utdanningsinstitusjoner. En del avbrudd oppleves antageligvis heller ikke som "avbrudd" av studenten, da hensikten med studiet kan ha vært bare å ta f.eks. et enkeltfag.

Studenter som forsvinner ut av en institusjon, kan ha fortsatt sin utdanning et annet sted. Fra UNIBUT undersøkelsen vet vi at mer enn hver tredje nybegynnerstudent ved universitetet i Bergen hadde erfaring fra en annen høyere utdanningsinstitusjon. (Eikeland 1987)

Andre kan ha velbegrunnede avbrudd fra studiene i et ukjent antall semestre. I "Tidsbruk og studieforhold" undersøkelsen oppga 58 prosent av studentene på hovedfagsnivå at de hadde hatt et avbrudd fra studiene på minst ett semester (upublisert tabell). En annen undersøkelse viste at så mange som hver femte student som var oppe til 1. avdeling juss, med normert studietid på to semestre, allerede hadde hatt et studieavbrudd av minst ett semesters varighet. (Berg 1987)

Å beregne gjennomføringsprosenten i løpet av et visst antall år, er heller ikke uproblematisk. Jeg har likevel gjort et forsøk på å beregne hvor store andeler av begynnerstudentene som er ferdige med en høyere grads eksamen etter seks, syv og åtte år. Jeg tok utgangspunkt i 1980-kullet fra videregående skole, allmennfaglig linje, og gjorde beregningene utifra de som påbegynte en universitetsutdanning etter 0, 1, 2, 3 og 4 år. Det er altså tatt hensyn til at noen studenter kan ha erfaringer fra yrkesliv og andre utdanningsinstitusjoner enn universitetene når de begynner på universitetet. Et grovt overslag viste at etter seks år var det omtrent 1/5 av begynnerstudentene som hadde avlagt en høyere universitetsgrad. Etter syv år økte andelen til omtrent 1/4 og etter åtte år til 1/3⁹. Hva sier dette om avbrudd? Svært lite. En god del av de gjenværende 2/3 har tatt cand.mag.-graden og har dermed gjennomført en universitetsutdanning. Det er vanskelig å si hvor mange dette kan dreie seg om i tillegg til de som har tatt en høyere univer-

⁹ Bestilt materiale fra Statistisk sentralbyrås utdanningsstatistikk.

sitetsgrad, fordi noen høyere grader inneholder cand.mag.-graden, andre gjør det ikke, og noen studenter tar en cand.mag.-grad selv om det ikke er nødvendig for deres høyere grad. Videre vil en del av de 2/3 som ikke har avlagt en høyere grad innen åtte år, gjøre det senere.

I pilotundersøkelsen hadde to av studentene hatt henholdsvis åtte og tretten års avbrudd fra sine studier. Den første hadde tatt en ingeniørutdanning og jobbet som ingeniør i åtte år før hun fortsatte og videreutdannet seg til cand.scient. Da denne studenten sluttet etter fullført ingeniørutdanning, så hun ikke på dette som et avbrudd i sin utdanningskarriere. I ettertid derimot, fremstår de åtte årene som et avbrudd i hennes totale studieløp. Den andre studenten, brøt av midt i juss-studiet, uten å ha tatt en endelig grad. I mange år regnet hun ikke med at hun kom til å fullføre. I ettertid framstår likevel de tretten årene for henne som et avbrudd og ikke frafall.

Tinto (1986) tar for seg forskjellige teorier som har hatt til hensikt å forklare studieavbrudd. Han deler inn i psykologiske, sosiale, økonomiske, organisatoriske og interaksjonelle forklaringer. *I de psykologiske forklaringene* antas personlighet, evner, motivasjon og disposisjoner å være avgjørende for studentenes sannsynlighet for, og ønsker om, å fullføre et studium. Individet selv bærer hovedansvaret for et eventuelt avbrudd. *I de sosiale forklaringene* legger man vekt på hvordan sosiale forhold påvirker individets handling. Bowles & Gintis (1977) tar f.eks. utgangspunkt i at utdanningsinstitusjonene tjener samfunnets elite. Studieavbrudd blir ikke forstått som isolerte individuelle forhold, men som del av en større prosess der utdanningssystemet opprettholder den sosiale lagdeling. I andre sosiale forklaringer betraktes utdanningssystemet som et middel til sosial mobilitet i et meritokratisk samfunn. Det er individuelle evner og ikke sosial status som påvirker avbruddsmønsteret i et meritokratisk samfunn. *I økonomiske forklaringer* betraktes individet som en rasjonell aktør som veier kostnader og goder ved alternative måter å investere sin tid og sine knappe økonomiske ressurser. Hovedvekten legges gjerne på økonomiske faktorer, som for eksempel studielånsordninger. *I organisatoriske forklaringer* ser man avbruddsmønstre som svar på institusjonelle forhold som f.eks. studiestrukturer og studietilbud. På samme måten som i arbeidsorganisasjoner regner man med at studentenes "turnover" har sammenheng med institusjonelle

faktorer som påvirker trivsel og studentdeltakelse. *I interaksjonelle forklaringer* ser man på studieadferd som resultat av både individuelle og institusjonelle faktorer. I forhold til organisatoriske forklaringer, som legger vekt på formelle sider ved institusjonen, er man her mer opptatt av hvordan uformelle sider, som f.eks. studiemiljøet, kan påvirke avbruddsmønstre. Denne retningen, som stammer fra sosialantropologien, vektlegger samspillet mellom individ og omgivelser. Hvordan individet klarer å tilpasse seg studentrollen er viktig for om studenten fullfører eller ikke. (Tinto 1986)

Når studentene i pilotundersøkelsen beskrev sitt første møte med universitetet, var det flere som ga uttrykk for at de hadde hatt problemer med å tilpasse seg studentrollen. Enkelte var også inne på tanken om å slutte. (Se kapittelet om begynnerstudenten) Psykologiske forklaringer som fokuserer på individets evner, overser at studentens oppfatning av egne evner har sammenheng med den respons de mottar fra omgivelsene. Generell mistriivsel kan også få en student til å slutte på tross av gode intellektuelle evner.

To av studentene i pilotundersøkelsen kunne fortelle om "jobbglidning". Manglende studiemotivasjon førte sakte, men sikkert, til at jobben ble hovedaktiviteten. Studiemotivasjon er ikke bare avhengig av studenten selv. Studiets organisering kan være medvirkende til at studenten mister motivasjonen. Den første studenten klaget over forholdene ved gamle andre avdeling juss, som var lang og slitsom. Den andre studenten klaget over manglende struktur på hovedfaget, der studentene ble overlatt for mye til seg selv. Det er også tydelig at økonomien spiller en rolle. Det er dyrt å studere, og når studieutbyttet er magert, er det mer hensiktsmessig å ta en jobb og tjene penger:

"Jeg var studielei. Dessuten tok den siste eksamen (gammel annen avdeling juss) helt piffen fra meg. Den var lang og stor og slitsom. Jeg var rett og slett lei hele greia. Jeg var lei av å være student, lei av å sitte og lese, lei av faget og lei av alt. Det jeg hadde lyst til var å tjene penger.... Jeg begynte å kjøre drosje som en bi-jobb. Så tjente jeg jo penger og syntes det var litt morsomt. Etterhvert jobbet jeg ganske mye mer enn jeg leste. Det ble mer og mer jobbing og mindre og mindre

lesing. Til slutt jobbet jeg fulltid. I begynnelsen tenkte jeg at jeg må tilbake og fullføre studiet, men etterhvert ga det seg...."

"Jeg var heltidsstudent fram til rett etter at jeg begynte på hovedfag. Da studerte jeg lite, det var lite kontinuitet i det jeg gjorde. Jeg studerte nærmest for å late som om jeg gjorde noe. Jeg synes ikke selv jeg hadde noen progresjon. Etter at jeg begynte å jobbe, kuttet jeg etterhvert ut studiet. Hadde ikke egentlig tenkt det, det bare ble sånn...."

Tinto (1986) bygger sitt arbeid i hovedsak på interaksjonelle forklaringer, men han ser ikke bort fra at sosiale, økonomiske og organisatoriske forhold har betydning. Han mener også at man må se på studieadferd i et longitudinelt perspektiv. Studiefrafallets årsaker kan være vidt forskjellige for en nybegynner og en viderekommende student.

I studieløpprosjektet vil vi bare kunne se på studieavbrudd blant studenter som senere har fullført en høyere grad. Det blir dermed også mulig å se på hva som får studentene til å fortsette sitt studium etter et brudd. Det er ikke overraskende at kvinnelige studenter som får barn i løpet av studietiden har et kortere eller lengre avbrudd i forbindelse med fødsel. At det å ha små barn i seg selv også kan være medvirkende til at studenter vender *tilbake* til studiene, viser de neste sitatene. Blant respondentene i pilotundersøkelsen var det tre studenter som hadde barn. Alle tre påbegynte andre del av studiet etter at de hadde fått barn. Alle nevner tilpasningsfordeler som en av grunnene til at de gikk tilbake til studiene. Den kvinnelige juss-studenten som gikk tilbake til studiene etter 13 år sier:

"Det er ikke så lett å si akkurat hva som motiverte meg til å ta fatt igjen etter alle de årene. Men det ble en litt håpløs situasjon her pga. barnet mitt i forhold til det å ha full jobb. Da tenkte jeg at det kanskje var ideelt å begynne og pusle littegranne med studier igjen. Det å studere var en bedre tilpasning til det å ha barn. For da er du tross alt bare forpliktet overfor deg selv og ingen andre. Det er mer fleksibelt. Så på den måten er det ganske ideelt å være student og ha barn - bortsett fra at man egentlig trenger litt mer tid."

Den kvinnelig norskstudenten mistet motivasjonen i begynnelsen av hovedfaget, begynte å jobbe og fikk deretter barn:

Når jeg fikk barn ble det et skille i alt, også i økonomien. Jeg gikk hjemme i trekvart år før jeg gikk tilbake til studiene. Nå har jeg henne i kommunal barnehage. Det fungerer bra, men det blir korte studiedager. Så jeg regner med at det vil ta litt lengre tid."

Den kvinnelige realfagskandidaten var utdannet ingeniør og hadde åtte år bak seg i yrkeslivet. På en indirekte måte legitimerte barna at hun kunne ta videre utdanning:

"Kanskje var det egentlig takket være at jeg ble gravid med nummer tre, samtidig som vi flyttet hit. For da var det vanskelig å begynne i en ny jobb. Da hadde jeg en unnskyldning. For det skal noe til å bare kutte ut en jobb og begynne å studere. Økonomien er jo den første bekymringen."

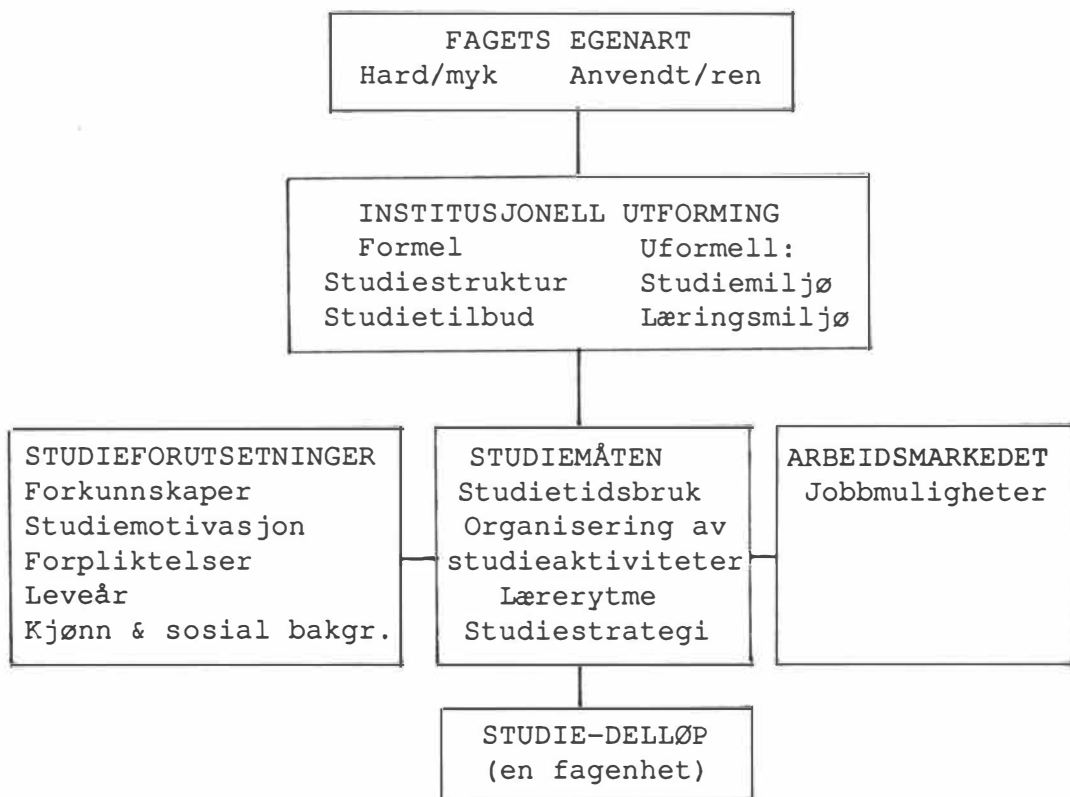
I studieløpprosjektet vil vi se på hva studentene oppgir som grunner både for å bryte av og for å gå tilbake og fullføre utdanningen. Gir studentene interaksjonelle, organisatoriske eller økonomiske forklaringer på sine avbrudd? Har studentenes sosiale bakgrunn betydning for sannsynligheten for avbrudd? Faller avbruddene sammen med andre sider ved studentenes livsløp, som samlivshistorien og det å få barn? Betyr avbruddene noe for studentenes vurdering av sitt totale studieløp?

4 Forhold som virker inn på en gitt del av studieløpet

Et studieløp er sammensatt av mange del-løp avgrenset til semestre, avdelinger eller fagenheter. Selv om vi primært er opptatt av hele studieløpet, er det nødvendig å dykke ned og se på forhold som påvirker studiet på gitte tidspunkt. Forhold som påvirker et studium på et gitt tidspunkt påvirker i sin tur hele studieløpet. Både individavhengige forhold som sivilstatus, forsørgeransvar, økonomi, yrkesaktivitet, etc., samt institusjonsavhengige forhold som fagets egenart, studiestruktur og studietilbud kan endre seg i løpet av studieløpet for den enkelte student. Bildet av studieløpet til den enkelte student er svært komplekst, og i hovedundersøkelsen blir det nødvendig å forenkle. For det første ville variabelmengden bli uhåndterlig stor, for det andre kan ikke respondentene forventes å ha korrekt oversikt over alle slike forhold mange år tilbake i tid.

Uansett er det nødvendig å se på forhold knyttet til gitte deler av studiet for å forstå hele studieløpet. I det følgende skal vi derfor beskrive feltet gjennom å ta utgangspunkt i en modell som skal vise hvilke forhold som har betydning for hvordan studenten gjennomfører studiet på et gitt tidspunkt. I beskrivelsen av modellen baserer vi oss på eksisterende teori og resultater fra andre undersøkelser, samt sitater fra informantene i pilotundersøkelsen.

Modell 1: Forhold som virker inn på en gitt del av studieløpet.



Modellen gir et forenklet bilde av hva som har betydning for hvordan man gjennomfører en avgrenset del av studieløpet. Det er studiemåten, eller hvor mye og hvordan man studerer, som bestemmer utfallet av studie-delløpet. Studiemåten kan påvirkes av; for det første forhold knyttet til institusjonelt avhengige variable som fagets egenart, studiestruktur og studiemiljø, for det andre individavhengige variable som forkunnskaper, studiemotivasjon, eksterne forpliktelser utover studiet, levekår, kjønn og sosial bakgrunn, for

det tredje av forhold knyttet til muligheter på arbeidsmarkedet. Feltet er svært komplekst, og sammenhengene både innen og mellom hovedgruppene er langt mer komplisert enn figuren gir inntrykk av.

4.1 Fagets egenart og institusjonelle utforming

Vi tror det er en sammenheng mellom fagenes egenart - hva slags kunnskap som skal formidles - og hvilke studieaktiviteter som bør inngå i den formelle studiestrukturen. Det er dermed begrenset i hvilken grad erfaringer med ulike studiestrukturer kan overføres til andre fag. Kunnskapsoppbyggingen er forskjellig, forhold til yrkesliv og samfunn er forskjellig, forhold til vitenskapelige tradisjoner varierer, dannelsingsaspektet og utdanningsaspektet tillegges forskjellig vekt på forskjellige studier. Videre varierer paradigme-fasthet og andelen absolutt kunnskap og relativistisk kunnskap mellom fag (Perry 1970, Ritzer 1977, Marton 1977, Becher 1987, Dahlgren 1985, Aittola 1988). Betyr dette f.eks. at enkelte fag stiller større krav til tidkrevende modning og evne til å arbeide selvstendig enn andre fag?

4.1.1 Fagenes egenart

Tony Becher (1987) kategoriserer universitetsfag etter om det er *rene* eller *anvendte* vitenskaper og etter om de er *harde* eller *myke*. Tilsammen opererer han med fire kategorier:

De *harde* og *rene* vitenskaper; der fagenes egenart kjennetegnes av at kunnskapen er kumulativ, atomistisk, universal og kvantitativ. Siktemål er oppdagelser og forklaringer. (realfagene)

De *myke* og *rene* vitenskaper; der fagenes egenart kjennetegnes av at kunnskapen er iterativ (utvikles gjennom gjentakelser), holistisk, partikulær og kvalitativ. Siktemål er forståelse og fortolkning. (sosial-antropologi og deler av sosiologien)

De *harde* og *anvendte* vitenskaper; der fagenes egenart kjennetegnes av at kunnskapen er hensiktsmessig, pragmatisk (know-how gjennom hard

kunnskap). Siktemål er å beherske de fysiske omgivelser gjennom tekniske produkter. (ingeniørfag)

De *myke og anvendte* vitenskaper; der fagenes egenart kjennetegnes av at kunnskapen er funksjonell, nyttig (know-how gjennom myk kunnskap). Siktemål er økt profesjonalitet ved hjelp av protokoller og prosedyrer. (juss)

Jeg finner Bechers relativt generelle kategorisering fruktbar for å få fram forskjellige egenskaper ved fagene. Han bestemmer studienes egenart utifra hvordan kunnskapen er bygget opp og hva som kjennetegner kunnskapen. Dessuten vektlegger han fagenes forhold til yrkeslivet. I et senere verk av Becher (1989) presenteres en grundig og kritisk gjennomgang av forskjellige måter å kategorisere kunnskap på. Han peker på at enkelte fag har kunnskapsinnhold som passer inn i flere av kategoriene som er skissert over. Sosialøkonomi kan for eksempel klassifiseres som både hard, myk, ren og anvendt. Medisin som både hard, ren og anvendt. En kvalitativ studie av endringer i noen norske universitetsstudiers innhold i 80-årene (Berg 1989) viste at det er relativt store forskjeller i fagenes egenart også innen real-fagene. Dette skyldtes blant annet variasjoner i hvor langt fra anvendelse fagene ligger og deres paradigmatisk utvikling¹⁰. Det var forskjeller i hvordan "fagets emne" hadde utviklet seg i løpet av siste tiårsperiode. Matematikk, som er en gammel vitenskap med høy grad av paradigmatisk utvikling, hadde endret det faglige innhold lite i forhold til geologi, som er en nyere vitenskap. Begge fagene hadde fått flere anvendte emner, men kvalitativt var endringene innen geologi langt mer drastiske enn innen

¹⁰ Et paradigme er de rådende oppfatninger om hva som skal være et fags emne, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvordan de innhentede svar skal tolkes. Kuhn bestrider antakelsen om en kumulativ kunnskapsutvikling og beskriver den vitenskapelige utviklingen gjennom stadiene "normalvitenskap" (periode med undersøkelser der paradigmet er allment godtatt), "kriser" (ikke forventede uregelmessigheter i forskningsresultater fører til konkurrerende åndsretninger), "revolusjon" (store framskritt; det gamle paradigmet forkastes og erstattes av et nytt). Ritzer beskriver f.eks. sosiologi som en førparadigmatisk vitenskap og fysikk som en mangfoldigparadigmatisk vitenskap. Om Kuhns paradigmebegrep se f.eks. Ritzer 1977.

matematikk. Endringene på geologi kan tilskrives både faglig-akademisk utvikling; nye grunnleggende teorier var kommet til og faget hadde endret seg fra å være en "kartleggende" vitenskap til å bli mer "problemorientert". Endringene skyldtes også forhold knyttet til arbeidsmarkedet gjennom oljesektorens behov for ny kompetanse. I "Tidsbruk og studieforhold" så vi også at det var store forskjeller mellom fagene innen Det samfunnsvitenskapelige fakultet (sosiologi og sosialøkonomi). I det tidligere nevnte verk "Academic Tribes and Territories" (Becher 1989) går det fram at problemene med å kategorisere vitenskaper heller ikke løses ved å gå ned på disiplin- eller faglig instituttnivå fordi grensene mellom disiplinene kan være utydelige og overlappende, og fordi det foregår en konstant utvikling der faglig innhold stadig endres, og kan variere fra land til land.

4.1.2 Forskjellige kunnskapsnivåer

Det som skal læres er forskjellig i sitt vesen, og lærerytmen kan avhenge av dette. William Perry (1970) beskriver hvordan studentenes tenkemåte og oppfatning av kunnskap utvikler seg i løpet av et studium. Hans teori bygger på langvarig kontakt med studenter ved Harvard University, hvor han arbeidet som studieveileder. Gjennom å studere studentenes måte å forholde seg til undervisningen på, fant han at studentene passerte tre *kunnskapsnivåer* i løpet av et studium:

I en første fase har studentene gjerne en *dualistisk* oppfatning av kunnskap. De ønsker å få presentert kunnskap i form av hva som er "riktig" og hva som er "galt". Kunnskapstilegnelsen er kvantitativ og reproduktiv.

Denne fasen avløses av en *relativistisk* oppfatning av kunnskap. Studentene godtar at det er rivaliserende teorier og at kunnskapen er kontekststøttet. Det er forskjellige måter å forklare fenomener på. Et mangfold av perspektiver aksepteres.

Det mest utviklede kunnskapnivå innebærer et "commitment". Studenten tar stilling til forskjellige teorier og velger et perspektiv som hun/han gjør til sitt eget.

Med tre ord kan vi si at studentene gjennom de tre nivåene beveger seg fra å reprodusere, til å tolerere og til slutt også å vurdere. Man kan også si at studentene utvikler seg fra å ha et forenklet syn på faget, gjennom et mer kaotisk, fram til en forståelse av faget der kunnskapen er ordnet.

Når vi sammenligner Perrys kunnskapsnivåer med Bechers kategorisering av vitenskaper, er det nærliggende å stille spørsmål ved om studentene ved alle fag beveger seg på samme måte gjennom de forskjellige nivåene. De myke vitenskapene stiller større krav til en relativistisk kunnskapsoppfatning og "commitment" tidlig i studiet. På sosiologi blir for eksempel studentene presentert for forskjellige virkelighetsoppfatninger og teorier allerede på grunnfag. En fortolkning av virkeligheten kan ikke kategoriseres som "riktig" eller "gal". Matematikkstudiet innebærer på den annen side mer kumulativ kunnskapstilegnelse av absolutt kunnskap. Langt flere svar kan kategoriseres som "riktige" eller "gale".

Med utgangspunkt i Becher og Perry vil den "kaotiske" relativistiske fasen kunne oppleves som mer problematisk og smertefull ved fag som faller inn under de myke vitenskaper enn ved fag som faller inn under de harde vitenskaper.

Likeledes kan man tenke seg at de anvendte vitenskaper, der mye av kunnskapen som skal tilegnes er teknikker og "know-how", har et større innslag av reproduksjon, enn de rene vitenskaper.

Med bakgrunn i Becher og Perry kan vi stille følgende hypotese: På studier der det er mange konkurrerende perspektiver vil modning og bearbeiding av stoff for å nå det øverste kunnskapsnivået kreve mer tid enn på studier som domineres mer av absolutt kunnskap og studier som domineres av reproduksjon.

En kan godt tenke seg at lærerytmen vil avhenge av om et studium stiller små eller store krav til å nå et "commitment"-nivå. Fra "Studenters tidsbruk og studieforhold", vet vi at studentene på realfag (harde og rene) bruker mer tid på studier pr. uke, enn studenter på sosiologi (myk og ren/anvendt). På

den annen side tyder studieprogresjonen på at studenter på sosiologi bruker flere år på hele studiet, enn realfagsstudentene. Skyldes dette at sosiologistudiet krever mer tid til modning enn realfagsstudiet? Eller er det rett og slett forskjeller i studiestrukturer som gjør at sosiologistudiet lettere kan kombineres med andre aktiviteter på bekostning av studieprogresjonen?

Aittola (1988) har studert utvikling av den vitenskapelige tenkemåten blant studenter ved universitetet i Jyväskylä. Han finner at ikke alle studenter når "commitment"-nivået. Lærskolestudenter og studenter som studerte EDB, økonomi og språk var ofte tilfreds med å tilegne seg de tekniske ferdigheter som de ville trenge i sine framtidige jobber. Det var psykologi-, sosiologi-, og pedagogikk-studentene som kom lengst når det gjaldt å utvikle en vitenskapelig tenkemåte.

Jeg spurte den ene realfagskandidaten om hennes oppfatning var at realfagene krevde mindre modning og mer tilegning av teknikker enn f.eks. samfunnsvitenskapene?

"Det er vel noe riktig i det. Men jeg mener at det er snakk om litt modning når det gjelder en del av realfagene også. Du trenger tid. Selv om du leser en ting, så går det liksom ikke inn, da. Jeg mener det er spørsmål om en forståelse som må bygge seg opp. Jeg føler ihvertfall at det krever litt tid.... Jeg forsto ingen ting de første forelesningene. Men det er bare et spørsmål om å finne fram mattepensum fra gymnaset og gjøre deg kjent med ord du ikke husker. Jeg tok ti vektall matte i begynnelsen og det gikk helt greit. Det er egentlig bare et spørsmål om at du begynner selv om du ikke skjønner det. Matte er veldig mye teknikk. Det er at du har *prøvd* og *gjort*. Du har slitt med det. Det må modnes og du må jobbe med det.... I begynnelsen av noen av kursene har jeg følt at dette er platt umulig å begripe. Men det har alltid løst seg på veien. Det gjør som regel det når man går på og gjør noe med det. Prøver å ikke se alt for mye på en gang. Jeg tror det er da man gir opp. Jeg mener, hvis man prøver å se hele greia på en gang, føler man at dette går aldri, men hvis man istedet ser på en bitte liten ting om gangen, går det greit. "Nå skal jeg konsentrere meg om å få inn dette, og så gå videre." Når du har gjort det, og begynner å nærme deg slutten på

semesteret og eksamen, begynner du å samle tingene og oppdager at du har fått med deg helheten."

Den andre realfagskandidaten mener studiet krever et skikkelig engasjement og hard jobbing:

"Det virker som om alt fungerer på den måten; at skal du oppnå noe, så kan du jobbe og du kommer til et punkt, men skal du videre fra det punktet, da må det ekstra hard innsats til, hard jobbing, det sier alle. Alle kan lære litt kjemi, kan du si, men det å komme videre, få innsikt, det krever hardt slit. Sånn tror jeg det er med mye i livet."

Disse sitatene tyder på at det å forstå og få innsikt i absolutt kunnskap også kan være vanskelig. Realfagene krever også modning. Perrys kunnskapsnivåer baseres på hvordan studentene evner å tilegne seg relativistisk kunnskap. Det synes innlysende at i fag der kunnskapsinnholdet for en stor del er relativistisk, vil studentene utvikle denne evnen mer enn på fag som bygger mest på absolutt kunnskap. Mitt poeng er at relativistisk kunnskap er vesensforskjellig fra absolutt kunnskap og at en plassering av fag etter Perrys kunnskapsnivåer lett kan tolkes i retning av at "harde og rene" vitenskaper er enklere å tilegne seg en "myke og rene" vitenskaper (Bechers kategorisering). Dette behøver ikke være tilfelle. Det kan derfor være uheldig å benytte en kategorisering for utvikling av en vitenskapelig tenkemåte som bare bygger på tilegning av relativistisk kunnskap og som ser bort fra tilegning av absolutt kunnskap. Perrys kunnskapsnivåer kan vise seg dårlig egnet for å beskrive kunnskapsutviklingen innen fag dominert av absolutt kunnskap.

Juss representerer de "myke og anvendte fagene". Innebærer juss-studiet en modning, eller er det stort sett basert på "know-how" gjennom reproduksjon? Den ene juss-studentene ga uttrykk for at det i studiet ble lagt vekt på forståelse og analytisk tenkeevne, den andre mente at måten studiet var lagt opp på, dessverre, først og fremst krevde "pugg":

"Analytisk tenkeevne, se sammenhenger, selvstendig tenkning - det er viktig. Ikke pugging. Å forstå er det viktigste. Forstå og trekke relasjoner, se sammenhenger mellom faget og situasjoner. Studiet går mye ut på å lære og finne fram og lese selv når du kommer ut i jobb.... En innarbeider en spesiell tenkemåte, kanskje det å plukke fra hverandre ting på en spesiell måte og litt selvstendig tenkeevne. Ofte korresponderer juridiske problemer godt med andre hverdagsproblemer, slik at det koker ned til, til syvende og sist, å basere seg på sunn fornuft. Selv om du ikke kan basere en juridisk avgjørelse på sunn fornuft, så korresponderer det der veldig ofte med hverandre."

Du har fått utviklet din sunne fornuft altså?

"Ja, kanskje det! En føler etterhvert at man får den forlengede allmennutdannelsen som jeg har trodd jussen var hele tiden."

Den andre juss-studenten, som har et raskt studieløp, mener studiet i alt for liten grad legger opp til forståelse:

"Terping, terping, terping, det er jussen. Vel, hvis en lærer hadde hørt dette, ville han blitt sint. For du skal jo ikke kunne noe "pugg" her. Men når vi ser sensorveiledninger; når de kommenterer en oppgave så kan det stå: "Kandidaten kan dette ordrett!!!" Også får du sånne utropstegn og pluss. Da mener jeg at de legger vekt på at du kan dette ordrett, at du har pugga. Men ingen skal komme her å fortelle meg; jeg har skrevet oppgaver til eksamen på andre og tredje avdeling som jeg bare har pugga, har ikke skjönt *noe* av det jeg har skrevet. Jeg fikk ikke noen stor karakter, men jeg har kommet meg gjennom, på rent pugg! De har ikke forstått at jeg ikke har forstått noe. Jeg mener det skulle vært lagt mye større vekt på forståelse."

Det er liten valgfrihet på juss. På spørsmål om hun ville foretrukket større valgfrihet og mulighet til fordypning, svarer den kvinnelige juss-studenten:

"Det kunne kanskje vært bra, men på den annen side fordrer selve jussen at man får en relativt ensrettet utdanning. På en måte tar studiet for seg de mest sentrale delene av rettsvesenet. Det de gjør er å ta et utvalg fra forskjellige felter som du bør ha vært innom. De har på en måte kanskje truffet ganske bra der. Noe antikvert er det, men det er det kanskje på de fleste studier."

På juss er det mer utbredt enn ønskelig at studenter på høyere avdelinger går ned og tar eksamen i lavere avdelinger for å forbedre karakter (belaster eksamenssystemet). Den mannlige juss-studenten hadde gjort dette med godt resultat. Avgjørende for å få en god karakter er at man har forstått den juridiske metode, noe som ble oppfattet som en modningsprosess. Den mannlige juss-studentens beskrivelse av andre og tredjeavdeling, tyder på at reproduksjon uten forståelse ikke er tilfredsstillende og at forståelse krever modning. At det er mulig å komme seg gjennom på "pugg", om enn med dårlig karakter, oppleves også av ham som uheldig. Den kvinnelige juss-studenten vektlegger i sitatet at utvikling av en analytisk tenkeevne er viktig. Juss som profesjon fordrer at kandidatene har en relativt ensrettet utdanning, noe som nødvendigvis går på bekostning av fordypning i spesialfelt.

Jeg fant det vanskelig i pilotundersøkelsen å stille gode spørsmål som kunne belyse fagenes egenart. I en kategorisering av fagene er man ute etter relative forskjeller mellom fag: Hvordan skiller fagene seg fra hverandre? Det er vanskelig for studentene å gi gode karakteristika når de bare kjenner sitt eget fag. Begreper som "metode" og "teori" kan ha noe forskjellig betydning. I jussen, der de anser det å lære seg den juridiske metoden for å være svært sentral, viste det seg vanskelig å definere hva denne metoden var. En professor ved juridisk fakultet definerte en god juridisk metode som "den metoden flinke jurister følger". Metoden er en måte å tenke på, en måte å analysere juridiske problemer, som er vanskelig å nedfelle i regler. I samfunnsvitenskapen er på den annen side metoden mer konkret; det er bestemte, regelbundne teknikker som nyttes som analyseredskap. Begrepet "teori" kan også ha ulikt innhold for forskjellige fag. I sosialøkonomien kan teori sidestilles med økonomiske modeller, mens i sosiologien trenger man teori for å lage modeller. I jussen vil teorien være lovsamlingen og

dommer. I lys av dette tror jeg det er lite hensiktsmessig med spørsmål i surveyundersøkelsen knyttet til f.eks. vektlegging på teori og metode i et studium.

Den ene norskstudenten har også sosialøkonomi som fag. Jeg ba ham sammenligne de to fagene. Han la vekt på at kunnskapen i sosialøkonomi er hierarkisk bygget opp og at begynnelsen på studiet derfor er basert på tilegning av kunnskap uten at studenten umiddelbart kan delta faglig aktivt. Norsk er et mer åpent fag, der generell menneskelig erfaring også gir kompetanse. Studentene kan derfor delta faglig aktivt tidlig i studiet:

"Jeg synes på en måte ikke det er sammenlignbart, for jeg syntes sosialøkonomi var kjedelig. Det var et typisk, rent lærefag. Du skal lære de og de modellene, så skal du skrive om det til eksamen. Hvis du stilte spørsmål, så måtte du stille spørsmål innenfor de bestemte modellene, for ellers medførte spørsmålene mer kompliserte modeller, som vi ikke hadde lært, og derfor kunne de heller ikke svare på det for deg. Dermed ble det sånn at du ikke kunne stille interessante, avanserte spørsmål. Det ble å sitte passivt å motta. Det var nok noe jeg mislikte veldig sterkt ved det faget. Mens på norsk har du faktisk sjansen til å delta med en gang. Selv om du kanskje ikke har det helt riktige begrepsapparatet, så kan du delta, for det går mye på menneskelige erfaringer og slike ting. Så jeg synes jeg kunne være mye mer aktiv i forhold til faget, enn jeg kunne være på sosialøkonomi. Det var en fordel."

På spørsmål om hva han har fått ut av studiet, svarer han:

"En høyere bevissthet tror jeg. Setter spørsmålstegn ved en del flere ting, som jeg kanskje tok for gitt før. Ser at hvordan mennesker lever, det er ganske tilfeldig. Det er ikke gitt hvordan menneskelig samkvem skal utarte seg. Og til en viss grad lærer jeg jo meg selv å kjenne også."

Aittola (1988) fant at det var samfunnsvitere, representert ved psykologer, sosiologer og pedagoger, som oftest nådde Perrys øverste kunnskapsnivå. Statsvitenskap har kanskje et noe større innslag av absolutt kunnskap enn de

nevnte fagene. Følgende sitat kan likevel tyde på at Perrys kunnskapsnivåer er gode for å beskrive kunnskapsutviklingen for studenter på myke fag dominerte av relativistisk kunnskap:

"Det at man ikke med en gang ser helheten, er kanskje noe man må igjennom. Statsvitenskap mellomfag er kanskje et typisk eksempel på det, med et veldig teoretisk pensum. Veldig vanskelig. Jeg skjønnte ingenting i begynnelsen. Det å ikke se sammenhengen var grusomt, helt forferdelig. I begynnelsen når man følte at "jeg skjønner jo bare ikke hva mannen snakker om" eller "jeg har lest hundre sider og jeg skjønner ikke hva jeg har lest". Pensum var veldig teoretisk krevende. Men på en måte var mellomfaget det morsomste også. Der var det ikke tall og detaljer som skulle pugges. Hvordan en lov blir behandlet i Stortinget og sånt som jeg synes er veldig kjedelig. Mellomfaget var utfordrende og veldig vanskelig. Men når du først får forståelsen, er det veldig gøy. Man ser ikke sammenhengene i begynnelsen. Men etterhvert, fordi man lærte rett og slett, så man sammenhengene. Kanskje et par dager før eksamen."

"Jeg har lært å være mer analytisk. Drive med en forskningsprosess, kunne skrive. Jo mer du leser, jo mer lærer du å trekke hovedkonklusjoner ut av bøker. I begynnelsen så du ikke hva som var hovedpoenget og hva som ikke var det. Etterhvert kunne du se at; her, her kom poenget i det kapittelet. Både dette og å gjennomgå en forskningsprosess må man lære på egenhånd, gjennom egen erfaring. Og også dette med å være mer strategisk, bli mer målrettet. Det er også en læringsprosess, var det for meg ihvertfall. Det hadde ikke hjulpet hvis noen sa til meg at jeg burde gjøre sånn og slik. Da hadde jeg sagt "jaha", og "morna", også hadde jeg gjort som jeg ville likevel. Evnen til å ta imot råd blir også langt større etterhvert."

En ting som går igjen på alle fagene, er følelsen av at man aldri kan nok. Det er heller ikke bare de myke fagene som oppleves som selvutviklende; realfagskandidatene sier:

"Jeg har selvfølgelig lært en masse faglig. Men det er litt sånn at "jo mer du lærer, dess mindre har du følelsen av at du kan". Det har selvfølgelig sammenheng med at du finner ut at det er så mye en burde kunne. Foruten det, har jeg rent utviklingsmessig følt det veldig tilfredsstillende."

"Jeg har jo lært masse kjemi. Samtidig har det vært personlighetsutviklende å kunne få studere så lenge. For selv om det har vært mye jobb og mange bøker å lese, har det også vært en periode jeg egentlig har hatt god tid. Jeg har fått god tid til å tenke over ting i livet. Liksom ikke bare det rent faglige"

Chris Boys og John Kirkland (1988) har sett på på kjennetegn ved forskjellige fag i en surveyundersøkelse blant studenter ved seks forskjellige disipliner eller fag ved engelske universiteter. Studentene svarte blant annet på spørsmål om hva slags kompetanse de mente å ha tilegnet seg gjennom studiet. Boys og Kirkland mener at studentenes vurderinger i stor grad stemmer overens med resultater fra en annen undersøkelse, der man så på arbeidsgiveres forventning til kompetanse hos kandidater med ulik fagbakgrunn (Gordon 1983). Gordon fant at arbeidsgiverne verdsatte kandidater fra "de frie studier" for deres evne til kritisk tenkning, samt originalitet. Samfunnsvitere ble verdsatt for sine kommunikative evner, evne til kritisk tenkning, samt evne til å ta opp informasjon. Realfagskandidater ble verdsatt for besittelse av relevante kunnskap, flinke med tall, evne til å ta opp informasjon, samt kritisk sans. Ingeniører og teknologer verdsettes også for sin relevante kunnskap, flinke med tall, samt en "stå på"-holdning (drive and ambition).

Respondentene i Boys og Kirklands undersøkelse (1988) er på et lavere studienivå (undergraduate students; første til tredje år) enn i vår egen studie. Forskjellene i hvordan de vurderer å ha utviklet sin egen kompetanse kan derfor muligens være mindre enn hva vi ville finne blant ferdig uteksaminerte kandidater. Studentene tok stilling til elleve forhold knyttet til akademisk utvikling, syv forhold knyttet til ferdigheter og tre forhold knyttet til yrkesliv. De krysset av på en skala fra -1 for tilbakegang, 0 for stillstand,

+1 for marginal forbedring, +2 for ganske bra forbedring og +3 for stor forbedring. I utvikling av akademiske egenskaper var det størst forskjeller mellom de syv fagene i "samfunnsforståelse" (historie skårer 1.82 mot fysikk 0.93) og "kritisk tenkning" (engelsk skårer 2.25 mot ingeniørfag 1.47). Det var små forskjeller målt i studentenes vurdering av blant annet sin utvikling av "evne til å oppta informasjon" (historie 1.47 mot fysikk 1.26).

I forbedring av generelle ferdigheter, viste resultatene størst forskjeller i "evne til tallbehandling" (fysikk 1.18 mot engelsk -0.23) og i "evne til skriftlig kommunikasjon" (engelsk 1.93 mot ingeniørfag 0.90).

Boys and Kirkland (1988) lar også studentene beskrive faginnholdet gjennom spørsmål knyttet til fagenes åpenhet, dybdeorientering, breddeorientering, vektlegging på fakta, vektlegging på teori, samt studiets arbeidsmengde. Jeg anser disse kategoriene for å være relevante for å beskrive et fags innhold, men i denne undersøkelsen blandes beskrivende og vurderende utsagn. Eksempelvis: I et studium der det f.eks. legges stor vekt på fakta-læring, vil studentene kunne svare forskjellig på spørsmålene; "Studiet består av mye fakta-læring" (beskrivende) og "Studenter må lære for mange fakta" (vurderende).

Til spørreskjemaundersøkelsen vil jeg lage spørsmål basert på det overstående, for på den ene side å kunne tegne kompetanseprofiler av fagene, og på den annen side kan resultatene fungere som resultatvariable for hva studentene har fått ut av studiet.

4.1.3 Studiestruktur

Med "studiestruktur" mener vi både strukturen innen semesteret og mellom semestrene. Med "løs" struktur mener vi lavt innslag av faste studieaktiviteter innen semesteret og at studentene har stor valgfrihet mht. hvordan hele studiet legges opp. Jo flere faste tids- og steds-bestemte studieaktiviteter innen semestrene og jo kortere mellomrom mellom eksamenene og jo mindre frihet til selv å velge kurs, dessto "fastere" er studiestrukturen.

Andelen av tiden som går med til selvstendige studieaktiviteter (lesing og oppgaveskriving), som studentene fritt kan velge tid og sted for, varierer mellom fagene. Av de fagene vi så på i tidsnyttingsundersøkelsen (Berg og Aamodt 1987), hadde realfagsstudentene flest tids- og steds-bundne

studieaktiviteter (NTH var ikke med). Særlig på juss og sosiologi overlates mye av tidsdisponeringen av studieaktiviteter til studentene selv. Dette gir på den ene side studentene en stor grad av frihet og mulighet til fordypning, men på den annen side setter det krav til studentenes selvdisiplin og evne til å organisere sin egen dag.

Det er de løst strukturerte fagene, som har det største innslaget av både eldre studenter og av kvinnelige studenter. På disse fagene er yrkesaktiviteten høy og mange av studentene har barn.

Studentenes forpliktelser utover studiet ser ut til å ha sammenheng med de forskjellige studienes oppbygning og struktur, eller hvordan de forskjellige studieaktivitetene er organisert. De fast strukturerte studiene, som sivilingeniørstudiet ved NTH, vil passe dårlig for deltidsstudenter og andre med tyngende forpliktelser utover studiene. Ved slike studier er undervisningen i stor grad obligatorisk og vil kreve innsats på heltid. De løse strukturerte studiene innen humaniora og samfunnsfag vil derimot lettere kunne la seg kobinere med deltidsjobb og/eller familieforpliktelser.

På den ene side tror vi de løst strukturerte studiene trekker til seg studenter som har mange ekstra forpliktelser. For mange er det rett og slett nødvendig med en løs studiestruktur for i det hele tatt å kunne gjennomføre studiet ved siden av omsorgsforpliktelser og/eller jobb. På den annen side tror vi at studenter på løst strukturerte studier ofte utnytter tidsfriheten dette gir og lettere tar seg arbeid ved siden av studiene.

Både i Norge og internasjonalt er det studentene på fagene med løs studiestruktur (innen semesteret og mellom semestrene), som bruker lengst tid på studiegjennomføringen. (UKAS 1968, Berg og Aamodt 1987, Schnitzer m.fl. 1986)

Studentene på de løst strukturerte fagene bruker i gjennomsnitt minst tid pr. uke på studiene, uansett grad av yrkesaktivitet. På den annen side er det ikke sikkert at tidsmålinger fanger opp hvor mye effektiv læring som har funnet sted i løpet av en viss tid brukt til studier. Gir f.eks. laboratorievirksomhet, kanskje med mye ventetid, like mye effektiv læring pr. minutt som det å følge en god forelesning? Det er neppe tilstrekkelig å måle effektiv læring i timer og minutter. Men vi regner likevel med at det er en nær sammenheng mellom hvor mye tid som settes av til studier og hvor mye

som læres.¹¹ Sammenligninger og rangering mellom fag som domineres av forskjellige typer studieaktiviteter, er derimot mer tvilsomt. Studiestrukturene er vidt forskjellig på NTH og sosiologi, og slik bør det antageligvis også være, fordi fagene, eller kunnskapen som skal tilegnes, er av forskjellig art.

I løpet av 1980-tallet ble juss-studiet omstrukturert fra tre til fem avdelinger. Den ene juss-studenten i pilotundersøkelsen hadde fulgt gammel ordning, mens den andre hadde fulgt ny ordning. I den nye ordningen er gamle andre avdeling erstattet med to avdelinger. Begge studentene påpekte at nettopp denne delen av studiet var problematisk. Den første falt fra etter å ha gått studielei etter den lange, krevende gamle andre avdelingen. Den andre kom igjennom, men klager over at han kom igjennom på "pugg" og at han manglet forståelsen. Ingen av situasjonene er ønsket. Eksemplet illustrerer godt dilemmaet mellom vektlegging på mulighet til fordypning og å sikre forståelsen på den ene side og vektlegging på det å få studentene gjennom på rimelig tid på den andre siden.

Eksamen som motiverende faktor, eller kanskje snarere en pressfaktor, ble av mange oppfattet som ubehagelig, men nyttig for studieprogresjonen.

"I tiden før eksamen leser man mer enn noensinne, for da begynner man å få jernkloen over seg! Det er da man gjør den store innsatsen, like før."

På den annen side kan det å rette seg etter eksamen stiumulere til uheldige studiemåter:

"Du retter deg inn mot eksamen, men *hvordan* man skal rette seg inn mot eksamen, det vet man aldri. Derfor blir det sånn at du må gape over *alt*, du skal kunne hvert ord som står i boka. Det mener jeg er veldig uheldig."

¹¹ I en undersøkelse av justudentenes eksamensprestasjoner gikk det fram at jo bedre karakter, jo flere timer gjennomsnittlig pr. uke var brukt til studier i eksamenssemesteret. (Berg 1986)

Begge realfagskandidatene var stort sett fornøyde med ordningen med korte vekttallskurs og hyppige eksamener:

"Det at du har eksamen hvert semester, behøver ikke bety at du har avsluttet faget. Du kan godt ha fag som går over flere semestre. Jeg synes det var veldig behagelig å ha disse eksamenene hvert semester, for da kunne jeg slappe av i juleferien og sommerferien og vite at jeg hadde gjort en innsats, at jeg var ferdig med eksamen.Du kan selvfølgelig si at du leser mye for eksamen, det gjør du nok, men du får det jo inn også."

Det man vinner ved deleksamener har også en nedre grense:

"På en måte er det bra at ta kurs som varer et semester. Vanligvis tar man ti vekttall pr. semester. Du kan velge to femvekttskurs eller et to vekttalls-, et trevektts- og et femvekttskurs. Problemet er at når det blir flere kurs, så blir den samlede arbeidsbelastning større. Det er mer jobb å ta tre eksamener enn to eksamener. Forholdet mellom arbeidsbelastning og vekttall henger ikke helt sammen."

For lange mellomrom mellom eksamener kan være vanskelig å takle spesielt for yngre og nye studenter:

"Hvis du f.eks. går rett på et mellomfag i fransk, så går du fire semestre før du tar eksamen. Det er en stor ulempe. Studenter som er tyve år og begynner med sitt første fag, har ikke vett på å lese mye de første semestrene. De tar skippertak det siste semesteret. Det gjorde jeg, og det gjaldt veldig mange, særlig de yngre studentene. Så skal de plutselig opp i to ti-timers eksamener, som de aldri har hatt før. Det er en vanvittig ordning. Det skulle absolutt vært semestereksamener. Da i grammatikk, da i litteratur, så kanskje i mer avansert grammatikk, så i realia, og hva det nå måtte være, ihvertfall langt oftere eksamener. Sånn som på statsvitenskap. Jeg likte den ordningen, fordi da måtte jeg lese. Jeg synes fagene er morsomme, men det er alltid en viss plikt inne i et

fag. Det er ikke alt som er like morsomt å lese. Og lese må du hvis du skal ta en eksamen, hvis ikke sitter du der med huller eksamensdagen og er kjempenervøs. Jeg synes hyppige eksamener er en mye bedre ordning."

Denne studenten beskriver hvordan hun i løpet av studiet har lært seg å jobbe mer jevnt med stoffet, samtidig som også kvantiteten øker. Eksamen som pressmiddel er kanskje mer nyttig for begynnerstudenter enn for viderekomne studenter:

"I begynnelsen leste jeg lite i semestrene uten eksamen. Så oppdaget jeg etterhvert at det var noe som het eksamen og det ble voldsomme skippertak. Skippertakene tror jeg henger *veldig* mye sammen med strukturen. Skippertakene er avhengige av eksamen. Det er klart at hadde jeg vært den ansvarsbevisste studenten som jeg kanskje burde ha vært - som de færreste andre også var! - så ville jeg kanskje ha lest jevnt over hele semesteret og hatt det jeg skulle ha i hodet når eksamen kom. Men sånn er det ikke. Det var ikke sånn ihvertfall. Det ble skippertak i eksamenssemesteret. Og det sier seg selv at hull måtte du få. De blir avdekket på muntlig da, hvis du er uheldig. Kvoten av det du leser vil alltid gå opp før eksamen, det vil den alltid gjøre fordi du er nervøs. Men jo lenger opp i studiet jeg kom, jo jevnere leste jeg. De to siste årene jeg studerte jobbet jeg veldig, veldig jevnt."

Strukturen bør også stå i forhold til hvor langt i studiet man har kommet:

"Etterhvert lærer du å finne ut hva som er viktig og hva som ikke er det. Hva som er ren opplysning, som du kan finne i læreboka, og hva som er de viktige poengene. Det lærer man seg mer og mer jo lengre opp i studiet man kommer. Derfor ønsker man seg en mer og mer selvstendig studiesituasjon dess lengre du kommer ut i studiet."

Den kvinnelige filologstudenten savner i ettertid mer struktur på hovedfaget, selv om det nødvendigvis ikke behøver innebære flere eksamener:

"Jeg hadde ikke hoppet av hovedfaget hvis det hadde vært bedre organisert, eller nesten; hvis det hadde vært noe organisert i det hele tatt. Når jeg begynte på hovedfag var det ingen organisering. Ingen organisert forskning. Jeg visste ikke hva jeg skulle skrive hovedoppgave om, men det var ingen hjelp å få. Det var ikke mulig å gå til en lærer før du hadde bestemt deg og hadde laget en prosjektbeskrivelse. Nå er det på gang et nytt opplegg, med eksamen i fellespensum underveis i hovedfaget. Og det tror jeg kommer til å hjelpe, selv om jeg har vært prinsipiell motstander av det tidligere. Vi var livredde for at det skulle bli vektallssystem her oppe også. Men litt mer struktur er nok greit. Men det går ikke bare på å ha eksamener, det går også på å organisere undervisningen og veiledningen og forskningen. Det behøver ikke dreie seg om eksamener."

Det er ikke bare tilbudet på faste studieaktiviteter som virker strukturerende. Pensumlister, studieplaner som viser studentene en vei gjennom faglitteraturen og personlig faglig veiledning virker også strukturerende. I tillegg danner fagets egenart eller kunnskapsoppbygging en egen kognitiv struktur som trolig også legger føringer på studiemåten. I noen fag er det ikke så avgjørende hvor i pensum man begynner å lese, mens i andre fag forutsettes det at pensum leses i en bestemt rekkefølge fordi kunnskapen er kumulativ.

Etter prosjektet "Studenters tidsbruk og studieforhold" ser vi et klart behov av å studere nærmere nettopp hvordan kunnskapsoppbyggingen og studiestrukturen virker inn på studieatferden. I prosjektet "Studieløpet" vil vi be studentene vurdere hvordan forskjellige sider ved studietilbudet har bidratt til deres faglige framgang. Det vil bli skilt mellom begynnelsen av studiet og slutten av studiet, fordi det er tenkelig at studentenes faglige utvikling gjør at behovet for struktur endrer seg i løpet av studiet. En av målsetningene for prosjektet "Studieløpet" vil likevel være å avdekke andre forhold enn de rent strukturelle som har betydning for studieprosess og studieløp. Det ligger en utfordring i å finne andre delforklaringer til forskjeller mellom fag i studieløpenes lengder, enn de som knyttes til den formelle studiestrukturen.

4.1.4 Studietilbudet

I "studietilbudet" inngår tilbudet på studieaktiviteter, tilbudet på veiledning og andre fasiliteter, samt det faglige innholdet i studiet. Tilbud på studieaktiviteter er en del av studiestrukturen som setter rammer for studiemåten - eller hvordan studenten disponerer tid på forskjellige studieaktiviteter. I "Tidsbruk og studieforhold" fant vi store variasjoner mellom fagene i studentenes bruk av tid på forskjellige studieaktiviteter. Lett popularisert kan vi si at juss er et lesefag, realfag er et øvingsfag, sosiologi er et skrivefag, mens norsk og sosialøkonomi er lyttefag.

I pilotundersøkelsen gikk jeg lite inn på kvaliteten av undervisningen, da denne naturligvis varierer, og det er vanskelig å si noe generelt. Den mannlige juss-studenten uttrykte imidlertid misnøye med lærernes evne til endre undervisningsmetode:

"Det viser seg, hvis du ber dem undervise litt anderledes, så svarer de: "Nei, jeg kan ikke undervise i annet enn det som er gjeldende rett". Da mener jeg de har misforstått noe vesentlig. Det går an å undervise på en annen *måde*, men om det samme. De er ikke villige til å tenke nytt i måte å undervise på. Det er foresten blitt bedre på første avdeling nå. Der har det blitt et nytt system. Og det er kjempefint, synes jeg da.Det jeg mener har sviktet er at man skulle fått mer hjelp. Flere lærere ville nok hjulpet. Nå blir det ikke noen kommunikasjon mellom lærer og elev her, bortsett fra på noen seminarer. Men stort sett er de for fulle, nesten femti på hvert seminar. Jeg har også hatt undervisning i Klingenberg kino. Det blir liten toveiskommunikasjon mellom lærer og elev."

Flere av studentene ønsket undervisning i mindre grupper, den ene realfagskandidaten sier:

"Det man kanskje kunne forandret på, det er at undervisningen skulle foregått i mindre grupper. Alt er så stort liksom. Det er vanskeligere å ta ordet i en stor forsamling enn i en liten forsamling. Avstanden mellom student og professor er veldig stor her. Jeg tror det har noe med at hele miljøet er stort. Jeg tror de ansatte her er litt mer alvorlige enn

de var på distriktshøyskolen, de tar seg selv mer høytidelig her nede. Men å forandre på disse tingene, det tror jeg er vanskelig."

En annen student, fra samfunnsvitenskap, har positive erfaringer fra undervisning i mindre gruppe:

"Vi hadde seminargrupper som fungerte bra. Hovedfagsstudenter var seminarledere. Da ble det mindre grupper og en sjanse til selv å komme frem og si noe. Jeg rekker ikke opp hånden på en forelesning med to hundre studenter. Delvis hadde disse seminargruppene sosiale fordeler også."

Studentene oppfordres til å danne kollokviegrupper, men alle studentene i pilotundersøkelsen kom inn på hvor problematisk det kunne være å finne rom. Universitetsbygningene er dårlig tilpasset behovet for undervisning i smågrupper og møteplasser for kollokviegrupper. Den ene juss-studenten sier:

"Det er ikke rom her til at man kan drive med smågruppeundervisning. Bygningen er feil. Det er vanskelig å gjøre noe med det. Det er heller ingen naturlige møteplasser. Utenfor lesesalen er det bare en gang og man kan sitte i vinduskarmen, men man kunne godt sette opp noen sofaer eller benker og sånne ting. Det ville hjulpet godt."

Filologi:

"Det fysiske miljøet kunne vært bedre. For eksempel mangler vi skikkelige kollokvierom. Man kan ta et seminarrom hvis det er ledig, men det er ikke særlig trivelig som kollokvierom. Et kollokvierom kan være mye mindre."

Realfag:

"Det er liksom ikke noe sted, et avisrom eller noe, hvor studentene kan samles. Det finnes kollokvierom, men de er som regel opptatt av kollokvier med ledelse. Sitter man i kantina og forsøker å løse kollokvie-

oppgaver, så blir man kasta ut. Det er høye priser i kantina, man blir kasta ut fordi man opptar plass for folk som skal kjøpe kaffe og sånn. Her på huset tror jeg bedre møteplasser vil kunne gjøre mye for å bedre det sosiale miljøet."

Samfunnsviter:

"Romproblemet er verst. Rommene er veldig dårlig tilpasset kollokvievirksomhet. Vi gikk Canossagang rundt omkring på SV-bygget. Som regel klarte vi å finne et sted. Vi satt også hjemme hos hverandre, særlig på slutten når det nærmet seg eksamen."

Det er ikke bare mangel på kollokvierom som kan oppfattes som et problem:

"Her på jussen gjelder kø-prinsippet. Du må stå i kø for allting her nede. Kø i kantina, kø for å få plass på lesesal, kø for å få plass på forelesninger. Veldig mange står på forelesningene fordi det ikke er plass, og mange kommer rett og slett ikke inn fordi det er fullt. Det er nesten som å være i militæret. Du må stå i kø for alt, og det frustrerte meg veldig. Du må kjempe for alt. Det er selvfølgelig ikke noe den enkelte lærer kan noe for. Men det skulle vært mye færre folk her. De har sluppet inn for mange. Men på den annen side skal jo alle ha rett til å utdanne seg. Det blir et tve-egget sverd."

Det finnes andre måter å få tilbakemelding på enn eksamener. På juss kan de levere fakultetsoppgaver. Respondenten mener det er et problem at det kan ta svært lang tid før man får de rettede oppgavene tilbake og at kommentarene kan være mangelfulle:

"Du får igjen oppgavene veldig lenge etter at du har skrevet dem. Tidligst etter en måned, senest neste semester, etter at du har tatt eksamen. Fakultetet får ikke nok oppgaverettere, så jeg skal ikke si hvem som har skylda for det. Hvis du har skrevet nogenlunde bra, får du "haker". Haker på at det er riktig, ingen kommentarer i det hele tatt. Hvis du for eksempel er på laud, får du ingen kommentarer på hvordan

du skal komme lenger ned på lauden. Hvis du har gjort det dårlig, selv da får du lite veiledning. Da får du bare vite at "dette er høyl i hue" og "dette er feil". Du får ikke vite hvordan du *egentlig* skulle gjort det. Selvfølgelig er det unntak, mange oppgaverettere er invari flinke."

Det neste sitatet går også på studentenes behov for tilbakemelding, og man kan spørre om lærerne er for lite flinke til å gi tilbakemelding til studentene?

"På språkfagene hadde lærerne mulighet til å gi tilbakemelding i timen, der og da. Men det gjorde de ikke. Det er kanskje fordi man ikke skal gi ros og ris i plenum. Men jeg vil *vite* hva jeg gjør *godt* og hva jeg gjør *dårlig*. Selv om det er fryktelig vanskelig å ta sure meldinger.Jeg tror man må lære seg å tolke signaler. Tilbakemeldingene er så pass dulgte. Hvis veileder sier: "dette kan du bare gå videre med", så må man tolke det som "ja, dette er bra". Det tar lang tid det, før man skjønner signalene. Jeg husker spesielt en episode på det første språkfaget mitt, da jeg følte meg så idiotisk: Når sensuren hadde falt, var det en av seminarlærerne som kom bort og sa: "Gratulerer med eksamen. Ja, jeg hadde jo ikke ventet noe annet fra deg." Da tenkte jeg: "Hvorfor i all verden kunne du ikke sagt det litt før da?" Tenk hvilke kvaler jeg hadde hatt hele semesteret."

I all læring er tilbakemelding viktig. Selv når det gjelder fordypning og utvikling av forståelse er det nyttig med andres synspunkter og vurderinger. Som det framgår av sitatene, er det mange former for tilbakemelding. Eksamen som tilbakemelding kan ha både positive og negative sider. I surveyundersøkelsen vil vi prøve å belyse hvordan studentene vurderer eksamensstrukturen. Det klages over liten kontakt med lærere, flere respondenter trekker fram at undervisning i mindre grupper hadde vært ønskelig. Studentene kan også være en ressurs for hverandre i kollokviegrupper. Hvilke undervisningstilbud vurderer studenten i ettertid har vært mest nyttige; kollokvier, seminarer, forelesninger eller gruppeundervisning med hjelpelærer? Å arbeide med isolerte emner på hovedfag kan også gjøre

avhandlings-samarbeid mellom studenter vanskelig. Ville flere vært tjent med et bedre organisert forskningssamarbeid?

4.1.5 Studiemiljø

Studiemiljø og studentkollektivets normer og vaner kan også virke styrende på studieatferden. I dette kapittelet skal vi ta for oss studiemiljøet generelt, med vekt på hva det betyr for faglig utvikling og progresjon.

I kapittelet om begynnerstudenten, ga respondentene fra pilotundersøkelsen inntrykk av at det kan være problematisk å komme inn i studiemiljøet. Enkelte hadde til og med overveid å slutte. 'Undersøkelser fra USA tyder på at det store frafallet de har blant begynnerstudenter ofte skyldes sosial mistilpasning. (Tinto 1986, Lemoine 1988) I UNIBUT-prosjektet fant de på den annen side at trivsel bare i liten grad samvarierte med eksamensresultatene. (Ogden 1988) Selv om det kan være vanskelig å komme inn i studiemiljøet til å begynne med, retter det seg for mange etterhvert. I UNIBUT-undersøkelsen ble studentene spurt om de hadde likt seg best i første eller siste del av studiet eller om de hadde likt seg like bra/dårlig gjennom hele studiet. Over 70 prosent av medisinerne, tannlegene og psykologene hadde likt seg best i siste del av studiet. Blant filologene var det en større andel enn i de andre faggruppene som likte seg best i første del av studiet (23 %). Til sammen var det 14 prosent av studentene som likte seg best i første del av studiet, 51 prosent likte seg best i siste del av studiet og 36 prosent likte seg like bra/dårlig gjennom hele studiet (Ogden 1988).

På spørsmål om hun hadde opplevd et godt studiemiljø, svarer den ene samfunnsviteren:

"Å ja, jeg elsker Blindern jeg. Jeg savner Blindern. Likte meg veldig godt der oppe. Men jeg ser at det er tragedier der oppe også. Det ser man hele veien. Jeg tror at hvis man stimulerer til sosial kontakt innenfor studiet, kan man unngå endel sånne tragiske tilfeller, altså ensomheten. Den kan være veldig stor for enkelte der oppe. Seminar-grupper er veldig viktig, en uhyre god ting for det sosiale miljøet. Man bør dele opp, eller oppfordre folk på seminarene til at de deler seg opp

i mindre enheter, altså i kollokviegrupper på tre til fire personer. Man burde tvinge folk til det, ikke bare oppfordre: "OK, neste gang skal dere være inndelt i tre mindre grupper." Kanskje være litt autoritær der, slik at studentene tvinges til å være sammen i små enheter. Fordi mindre enheter vil finne seg til rette i de litt større enhetene, og da får man et godt miljø."

Den ene juss-studenten hadde problemer med å komme inn i miljøet til å begynne med, men etterhvert trivdes han bedre og bedre:

"Jeg husker jeg syntes det var hyggelig på tredje avdeling, men det har blitt enda mye hyggeligere nå. Det blir hyggeligere og hyggeligere. Man blir kjent med flere mennesker og kan spille på et større speker. Nå avtaler vi faste pauser. Klokken elleve går vi ned, og klokken tre går vi ned. Selvfølgelig kommer ikke alle hver gang, men man vet at man alltid treffer noen. Men det er ganske mange, synes jeg, som havner mellom to stoler. Jeg tror veldig mange opplever det som tøfft her nede. Jeg ser det er veldig mange på lesesalen vår, som sitter alene, år etter år. De kommer ikke i kontakt med folk. De driver med det samme, alene... Jeg tror det nye første avdelings opplegget kan bedre dette, med mer klasseromsundervisning."

Den kvinnelige juss-studenten mener studiemiljøet er veldig viktig for studieframgangen, både faglig og tidsmessig:

"Jeg hadde tenkt å bruke litt lenger tid på studiet, fordi jeg har barn. Men det er rart med det, når du først er igang og kommer inn i et miljø og alle de andre går opp til eksamen, så henger du deg på og går opp du også. Det gjorde jeg. Og det gikk - såvidt!Et godt studiemiljø har veldig mye å si rent faglig. Hver gang noen har et problem, blir det automatisk tatt opp. Man får ofte belyst et problem fra flere sider - enten ved hjelp av folk som er kommet litt lenger enn deg, eller folk som har kommet like langt. Det er tross alt flere øyne som ser, alle bidrar med noe til å løse problemet. På den måten er miljøet veldig viktig. Der kan

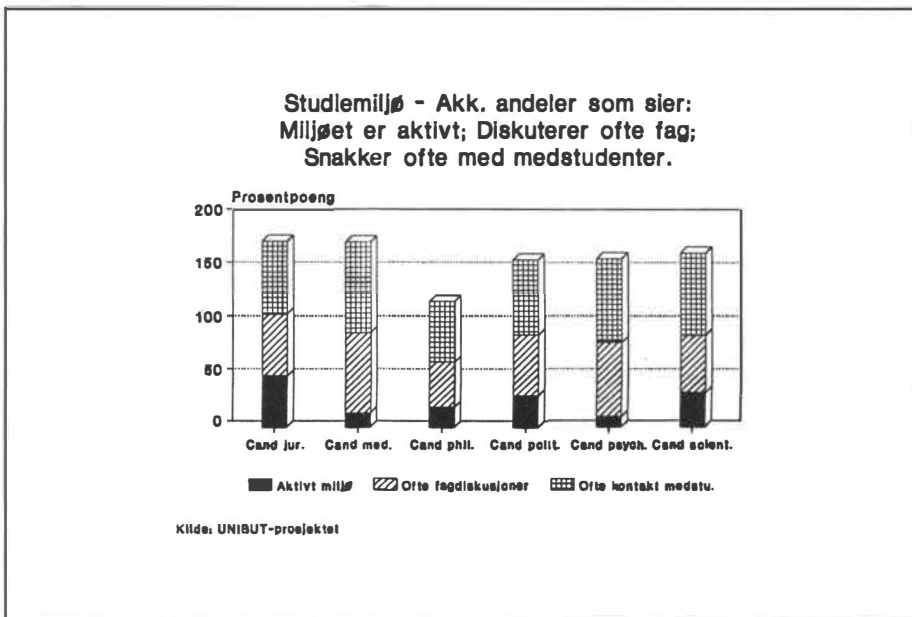
du ta opp problemer litt mer på sparket. Det er like viktig som en kollokvie-gruppe."

Filologstudentene var mindre positive i sin vurdering av studiemiljøets betydning for faglig framgang:

"Faglig vet jeg ikke om det hjelper. Jeg kan ikke gå ut og få konkret hjelp. Men det er klart at jeg kan gå ut og få ut frustrasjoner, det hjelper det også. Noe mange savner her, er at det skulle vært et større samarbeide både mellom studenter og lærere om større prosjekter, istedet for at alle sitter isolert med sine spesielle ting."

Den andre filologstudenten ønsker også mer gruppearbeid som kan fremme et bedre faglig miljø:

"Det mange savner, tror jeg, er et litt samlende fagmiljø, med både studenter og lærere. Et miljø som kan hjelpe og inspirere. Så du kan gjøre mindre feil. Et slags kollokvium, kanskje i forbindelse med nyere teoretiske retninger eller hva som helst. Ikke at lærerne skal styre en emnekrets, det måtte være mer på frivillig basis. Hvis gruppen er fullstendig studentstyrt, så er man så veldig prisgitt å lære av sine egne feil. En lærer har jobbet lengre med faget, har lest mer og vet mer. En lærer kan kanskje luke bort de delene som er uinteressante eller knytte forbindelseslinjer som kanskje ikke vi ser.Jeg tror man kan finne tettere studiemiljøer rundt omkring, hvor det er mer gruppearbeid. Det var bedre på grunnfag for da hadde vi felles pensum. Da kan du ta opp en problemstilling i forhold til det du har lært og alle har lært. Men nå på hovedfag for eksempel, var det elleve kandidater oppe på tirsdag, og de hadde åtte ulike eksamensoppgaver. Hvis lærerne hadde kunnet, ville de laget samme eksamensoppgave, men de har helt forskjellige pensum. Det gjør det vanskelig med gruppearbeid.Hvis man hadde hatt et seminar tilknyttet et eller annet forskningsfelt som var prioritert, så kunne man kanskje gjort delundersøkelser innenfor det feltet. Da kunne man til og med følt at man hadde gjort noe nyttig i samme slengen."



Figur 8

I hovedfagsundersøkelsen fra UNIBUT-prosjektet ble det stilt spørsmål som skulle belyse studiemiljøet. (Ogden 1988) I figur 8 har vi akkumulert prosentandelene av studentene som har svart positivt på tre faktorer som kan ha betydning for studiemiljøet. Resultatene tyder på at det blant filologistudentene er flest som faller utenfor studiemiljøet. Dette har antagelig også sammenheng med en stor andel deltidsstudenter. Medisin- og psykologistudentene er de som oftest diskuterer fag. Foruten filologene utmerker realistene seg ved at de noe sjeldnere enn de andre drøfter faglige spørsmål.

Ved NAVFs utredningsinstitutt har vi gjort en kvalitativ undersøkelse av hvordan forskjellige studier har utviklet seg gjennom 80-årene (Berg 1989). Informantintervjuene med seksten sentrale fagpersoner ved universitetet i Oslo tyder på at ønsket om en mer effektiv studentgjennomstrømming har ført til en økt strukturering, både gjennom et økt undervisningstilbud og gjennom en fastere faglige oppbygning. På sosiologi hovedfag er det for eksempel innført flere faste studieaktiviteter og pensumvalgfriheten er redusert. En informant mente at større vekt på undervisningsdelen hadde fått en utilsiktet positiv bivirkning; et bedre studiemiljø spesielt for nye hovedfagsstudenter. Gjennom mer, nærmest obligatorisk, undervisning, gruppe-

arbeid og krav om skriftlige arbeider, ble studentene kjent med hverandre og kollokvier og diskusjonsgrupper oppsto. En forutsetning for et godt studiemiljø er at studentene er tilstede.

Parjanen (1979) har forsket på studieavbrudd i Finland, og konkluderer blant annet med at studier med fast struktur knytter studentene sterkere til det akademiske system og øker studentenes akademiske integrasjon.

Det er stor forskjell i hvor lenge, og hvor stor andel av sin totale studietid studenter på forskjellige fag gjennomsnittlig er tilstede på universitetsområdet. (Berg og Aamodt 1987) Ole-Jørgen Johannesen (Det historisk filosofiske fakultet, UiB) har reist spørsmål ved om universitetene i for stor grad tilpasser seg deltidsstudentene, med det resultat at majoriteten blir deltidsstudenter og studie- og læringsmiljøer utarmes¹².

Vår mannlige filologstudent vurderer situasjonen og studiemiljøet slik:

"Vi har det hyggelig sammen, diskuterer og krangler og i det hele tatt... Men en god del har jobb eller stor familie og det er veldig mange jenter her, og en god del jenter har barn. De forsvinner klokken tre for å hente ungen som er i barnehagen, også kommer de ikke før rundt nærmere ni neste morgen, for de skal levere ungen også. Ikke kan de gjøre noe på kveldstid, for da har de ingen til å passe ungen. Også har vi de som jobber på si, ofte synes de ikke de har tid til noe annet. Det er mange forutsetninger som gjør at folk ikke kan bli med en tur på puben eller finne på et eller annet. Alt må liksom avtales en uke eller to i forveien; at man drar på teater eller noe sånt. Veldig mye av det spontane blir borte. Og du får jo ingen av dem til å stille opp i noen av studentorganene, fagutvalg og diverse komiteer som skal gå sin gang for at vi i det hele tatt skal bli hørt. Det blir veldig få igjen som gidder å ta seg av den belastningen - og samtidig den moroa som det er da. Det er en relativt liten gruppe som er aktiv på alle felter. Noen er aktive studenter, men ikke mer, andre er halvaktive studenter og alt mulig annet. Vi som

¹² Fra konferansen "Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon", Bergen 12 - 14 september 1989.

er aktive får et relativt tett studiemiljø, men vi går også trett til tider, vi går lei. Noe av det spontane kan bli litt borte, det synes jeg nok."

Men hva skjer når det blir for mange studenter tilstede? Den store tilstrømningen av studenter som startet høsten 1989, kan også skape miljøproblemer. Det rapporteres om lange køer og trengsel på lesesaler og i auditorier. Utbetaling av studielån forsinkes. (Aftenposten 25/8-89) Det går en grense for når materiellstrukturen (tilgang kollokvierom, PC'er, lesesal-plass, auditorieplass, kantineplass oa.) blir overbelastet. Det blir kamp om ressursene, tilbudet til den enkelte student blir dårligere. En grunnfagsstudent vurderte situasjonen høsten 1989 som så ille at den kunne gå ut over studentenes selvfølelse:

"Man føler seg slett ikke velkommen, hver og en må klare seg som best man kan. Ingen vil savne en som ikke kommer, snarere tvert imot, for da blir det bedre plass for de som er igjen. Studentenes følelse av tilknytning til institusjonen blir svak. For egen selvfølelses skyld, er det viktig å ha et sted man føler man hører til. En løsning er å ta seg arbeid ved siden av studiet. Der legger de ihvertfall merke til om du kommer og hva du gjør." (samtale med grunnfagsstudent i psykologi)

Mye tyder på at både for få, og for mange, studenter virker negativt på studiemiljøet. I begge tilfeller kan tendensen til å ta deltidsarbeid ved siden av studiet øke.

Studentkulturen, med sine uskrevne normer og verdier, kan på den enkelte student virke enten inkluderende eller ekskluderende. Vi vet at studentene langt fra er homogene når det gjelder ytre kjennetegn som alder, sivilstatus og yrkesaktivitet. Men vi vet at studentene på noen fag er "likere" enn på andre fag. Det er et åpent spørsmål om dette vil ha betydning for studiemiljø og studentkulturen.

Flere av studentene i pilotundersøkelsen ga uttrykk for at trivselen økte jo lenger opp i studiet de kom. Dette bekreftes av data fra UNIBUT-undersøkelsen. Betyr dette at studentenes faglige utbytte gjennom kontakt

med medstudenter også øker gjennom av studieløpet? Vil det å stimulere studiemiljøet kanskje gi stort faglig utbytte?

De mest spennende spørsmålene er knyttet til hvorvidt forskjeller i struktur, og/eller forskjeller i faglig innhold, har betydning for studiemiljø, trivsel og faglig studieutbytte.

Er studentene mer fornøyd med studiemiljøet på de mer strukturerte fagene? Betyr det noe for studiemiljøet om studentene arbeider med de samme faglige problemene? Vi kan stille følgende hypotese: På studier der studentene langt på vei har samme pensum, eller arbeider på tilgrensende områder, vil studiemiljøet lettere gi faglig utbytte. Mens det på studier der spesialiseringen i forskjellige retninger innen faget er stor, vil studiemiljøet i større grad bare dekke studentenes sosiale behov. Vi kan også tenke oss at på studier med et integrerende fagmiljø, vil også de sosiale sidene ved studiemiljøet bli styrket.

4.2 Studiefurutsetninger

Det er flere forhold som virker inn på studentenes individuelle studiefurutsetninger; studentenes forkunnskaper, studiemotivasjon, studiestrategi, forpliktelser utover studiene og studentenes levekår. Kjønn og sosial bakgrunn kan ha betydning for studiefurutsetningene gjennom forskjellige disposisjoner som slår ut i de nevnte faktorene.

4.2.1 Studentenes forkunnskaper

Mange studenter kommer ikke direkte fra videregående skole. Blant begynnerstudentene i Bergen høsten 1986 hadde 35 prosent studieerfaring fra andre høyere utdanningsinstitusjoner. (Eikeland og Ogden 1988) I tillegg har mange yrkeserfaring eller har avtjent militærtjeneste før de begynner å studere.

Ulike forkunnskaper har sannsynligvis forskjellig betydning for forskjellige fag. På samfunnsfag vil det være en fordel med generell samfunns- eller livserfaring, på et språkfag vil det være en fordel med språkkunnskaper og kjennskap til landets litteratur, på matematiske og teknisk orientert fag vil det være en fordel med matematikkunnskaper. Studentenes forkunn-

skaper varierer med alder. Jo eldre man blir, jo mer glemmer man av det man har lært tidligere i utdanningssystemet. På den annen side skaffer man seg stadig mer erfaring og annen kunnskap. Fagene kan være mer eller mindre knyttet til forkunnskaper ervervet i den videregående skolen. Gjennom personens forkunnskaper vil alder derfor kunne ha betydning for valg av fag. Det er kanskje ikke bare den frie strukturen som gjør at eldre studenter med forpliktelser utover studiene gjerne velger spesielle fag?

Den kvinnelige juss-studenten så klare faglige fordeler ved å være eldre, ulempen var på den annen side at det å bli eldre medfører tidkrevende forpliktelser:

"Jeg tror absolutt det er en stor fordel å være litt eldre. Jeg tror man lettere ser reglenes funksjon i relasjon til selve samfunnet, hvordan tingene egentlig fungerer - og det tror jeg ikke man er i stand til når man kommer rett fra gymnaset. På den annen side er det ulemper, man har ikke like mye tid. Man er bare nødt til å prioritere andre ting også. Dermed får man ikke nok tid til å sitte og lese. Og jussen fordrer at man sitter og leser og jobber ganske mye."

Den kvinnelige realfagsstudenten slet litt med å komme inn i matematikken til å begynne med, og også mot enkeltes fordommer mot at hun som var godt etablert, og allerede hadde en utdanning som ingeniør, skulle begynne å studere:

"Da jeg begynte å studere, møtte jeg den innstillingen at det var litt "høl i hue", for jeg hadde jo en utdannelse, og jeg var liksom for gammel til å begynne å studere. Jeg ville komme til å føle meg veldig gammel når jeg begynte her. Men det var mest fra min foreldregenerasjon. De som var vant til å gjøre unna studiet først, og så skulle man gifte seg og få barn. Jeg gjorde jo tingene helt på hodet. Men jeg har ikke hatt noen problemer med det. For selv på mat.nat, hvor de kanskje har de yngste studentene, så er det veldig mange som gjør lignende ting som meg. Særlig kvinner. Og vi fant jo hverandre fort.Forberedende var ikke noe problem. For da brukte jeg de kveldsforelesningene som gikk nede

i byen, og der var det veldig mange på min alder og eldre også. Men å begynne på matten grudde jeg meg til. Det var bøygen: "Greier jeg å skjønne noe som helst av dette etter så mange år?" Og jeg skjønnte jo ingen ting de første forelesningstimene. Jeg tenkte at nå har jeg rota meg uti noe som jeg ikke kommer meg velberga ut av. Men det var igrunnen bare et spørsmål om å begynne å jobbe med stoffet."

Ved Hochschul-Informationssystem (HIS) i Hannover er det gjennomført en omfattende studie av overgangen fra videregående skole til universitet. Det pekes på at de videregående skolene idag er mindre universitetsrettede enn tidligere. Både lærere ved videregående skoler og ved universitetene er bekymret over kunnskapsnivået til elevene i videregående skole. Rundt 50 prosent av universitetslærerne mente at det idag skjer en svekking av de unges faglige forutsetninger for å studere ved universitetene. En tredjedel av lærerne ved den videregående skolen og bare fire prosent av universitetslærerne mener nivået blant elevene er økende. (Kazemsadeh 1987)

I UNIBUT prosjektet fant de sammenheng mellom hovedkarakter fra videregående skole og hvordan studentene gjorde det karaktermessig på universitetet. Gjennom regresjonsanalyse gikk det fram at dersom hovedkarakteren fra videregående skole økte med én, f.eks. fra fire til fem, sank universitetskarakteren med fem tideler, f.eks. fra 3,0 til 2,5. Imidlertid forklarer modellen som ble benyttet bare rundt en fjerdedel av variasjonen i oppnådde karakterer. (Eikeland 1987) Slike statistiske resultater kan lett bli tillagt større vekt enn de empirisk gir grunnlag for. At forklaringskraften til modellen var såvidt lav, betyr at det er andre faktorer enn resultater fra videregående skole som har stor betydning for karakterutfall ved universitetet.

Eikeland & Ogden (1988) fant også at studenter som hadde "organiserte studievaner" fikk bedre karakterer og strøk sjeldnere enn andre studenter. De fant mindre samvariasjon mellom "meningsorientert studiemåte" og karakterer, og ingen samvariasjon mellom en slik studiestrategi og stryk.

Manger (1990) har intervjuet 21 av studentene som var med i UNIBUT-prosjektet for å utdype de kvantitative resultatene gjennom en kvalitativ tilnærming. Han har fokusert på studiestrategien til studenter som gjør det

langt bedre, eller langt dårligere, enn forventet utifra eksamenskarakter fra videregående skole. Han finner at både høy studiemotivasjon og en systematisk tilnærming til studiet kan oppveie for dårlige karakterer fra gymnaset. Manger viser også at studentene ikke alltid vurderer seg selv i tråd med forskerens skala: Når studenten skal krysse av for om han "har problem med å organisere studiearbeidet" ligger det en personlig vurdering bak, som ikke behøver være lik fra student til student.

I studieløp-prosjektet vil vi ikke be om eksakte eksamenskarakterer. For det første fordi en rundspørring avslørte at mange var usikre på sin hovedkarakter til eksamen artium/videregående skole. Dessuten har fremdeles noen tallkarakterer, mens andre har bokstavkarakterer. For det andre er det vanskelig å sammenligne karakterer fra universitetet fordi samme tallkarakter kan bety forskjellig nivå på forskjellige fag. Vi velger derfor å benytte et vidt karaktermål, der kandidaten vurderer seg selv utifra et gjennomsnitt, selv om heller ikke dette er uproblematisk.

Noen av studentene i pilotundersøkelsen ga uttrykk for at alder og livserfaring hadde vært en fordel i studiet. Er det slik at det på enkelte fag er en fordel å ha generell livserfaring, mens det på andre fag er viktigere med kunnskap fra videregående skole? Noen studenter har yrkeserfaring før de begynner å studere, andre har andre utdanninger. Har dette betydning for studieløpet som helhet? Gir forskjeller i bakgrunnskunnskaper seg uttrykk i forskjellig faglig sikkerhet i begynnelsen av studiet?

4.2.2 Studiemotivasjon og studiestrategier

Noen og enhver har vel opplevd hvor tungt det kan være å utføre oppgaver når motivasjonen svikter, og likeledes hvor lett arbeidet går når motivasjonen er på topp. I studiearbeid og læringssituasjoner generelt er motivasjonen selvsagt viktig. Kanskje spesielt i studier som innebærer mye selvstendig arbeid, der studenten selv må stille krav til hvor mye og hva han skal gjøre den dagen, den uken, det semesteret. Stor frihet i studiet stiller store krav til selvdisiplin. Det er klart lettere å disiplinere seg selv til å gjøre noe en er godt motivert for, enn noe en stiller seg likegyldig til eller kanskje til og med føler motstand overfor. I studier med fast struktur og der det stilles klare krav til studentene, kan en si at strukturen fungerer disiplinerende.

Men kunnskapen som tilegnes vil kanskje likevel være betinget av motivasjonen?

Marton (m.fl. 1977) har studert hvordan forskjellig innlæringsstrategi eller innstilling til stoffet gjør at kunnskapen man tilegner seg blir av forskjellig art (egentlig verdi). Hans observasjoner baserer seg på pedagogikk-, statskunnskap,- og nasjonaløkonomistudenter ved universitetet i Gøteborg. Han kategoriserer studiemåten etter om studentene er dybdeorienterte (djupinnriktade) eller utvendigorienterte (ytinnriktade). De dybdeorienterte studentene har en holistisk tilnærming til stoffet. Når de studerer, leser de for å forstå helheten og strukturen i en tekst. De utvendigorienterte studentene har en atomistisk tilnærming til stoffet. Når de leser oppfatter de innholdet som et antall deler som de forstår hver for seg. De utvendigorienterte studentene gjorde det dårligst på Martongruppens tester. De mistet raskere interessen for studiet og de ga fortere opp. Ved siden av at utvendigorientert versus dybdeorientert tilnærming var av betydning for resultatene, fant gruppen at også tid avsatt til studier virket inn på resultatet. (Martongruppen referert i Mägi 1983, 24 - 28)

Det har vært hevdet at studiestrategien, eller hvordan studenten tilnærmer seg stoffet, har sammenheng med studiemotivasjonen. Fransson (referert i Mägi 1983, 32 - 35) mener at det er umulig å få studentene til å endre studiestrategi - fremme en holistisk dybdeorientering - uten samtidig å endre studiemotivasjonen. Han skiller mellom en indre og en ytre motivasjon. Med indre motivasjon mener Fransson at studenten motiveres av at stoffet er interessant i seg selv for studentene. ("ett tilstånd där innehållets omedelbara relevans för individen är anledningen till att han tar del av en viss text") Med en ytre motivasjon motiveres studenten av å skulle prestere tilstrekkelig til en eksamen eller bedømming. Fransson tilfører en tredje studiedimensjon; "studieintensitet" i tillegg til Martongruppens dybdeorientering versus utvendigorientering. Han påpeker at det ikke er tilstrekkelig med en holistisk dybdeorientering dersom den er for spredt. Lesingen må også være intensiv.

Månsson og Hamrin (1976, 15) lanserer begrepet "det lönsamma läsandet". De hevder at elever i gymnaset som legger seg til en studieteknikk som gir gode eksamensresultater, samtidig hemmer kunnskapsleden og

evnen til å få overblikk over helheten. De samarbeider også dårlig med kameratene. De lønnsomme leserne finnes først og fremst blant de med de beste karakterene.

For vårt formål er den innsikt disse svenske forskerne har kommet fram til en påminnelse om at rask studieprogresjon, for enhver pris, kan vise seg lite hensiktsmessig, rent faglig. Ved å stille mindre krav til en holistisk tilnærming vil man kanskje øke gjennomstrømningen av studenter, men det vil også kunne gå på bekostning av de ferdige kandidatenes akademiske kompetanse.

Begge juss-studentene ga uttrykk for at de burde hatt mer tid til å fordype seg i faget. Den mannlige juss-studenten mente han fremdeles ikke forsto helt andre og tredjeavdeling. Den kvinnelige juss-studenten savnet også en dypere forståelse:

"Jeg leser fort igjennom nytt stoff for å få en oversikt, hva faget dreier seg. Hvis det er forelesninger, går jeg gjerne på forelesningene etter å ha pløyd veldig fort igjennom stoffet. Så prøver jeg å utdype, sette meg dypere inn i stoffet. Etter fjerde avdeling hadde jeg egentlig på følelsen at jeg absolutt skulle hatt ett semester til. Jeg greide å lære meg en del av tingene, forstå en del av tingene, men jeg kom meg aldri dypere ned i stoffet - hvilket man egentlig burde gjøre."

Den ene samfunnsviteren savnet innslag som ville bidratt til at studentene så helheten i studiet:

"Studiet kunne vært mye bedre hvis man hadde lagt til mer grunnlagsproblematikk. Mer vitenskapsfilosofi, som jeg føler har vært behandlet med harelabb på hovedfaget. Jeg kan alle disse småtingene, men savnet å få satt det inn i en større, generell ramme. Hva statsvitenskap er, hva forskning er, mer grunnlagsproblemer. Noe som kunne bidratt til å samle alle disse kursene."

Den ene realisten har også til tider savnet tid til fordypning. Det burde vært bedre tid til å ta opp igjen ting man ikke har forstått godt nok tidligere:

"Det har kanskje vært sånn noen ganger at dette her, det skulle jeg hatt lengre tid på. På den annen side, holder du på for lenge, går du gjerne trett av det. Selv om man sitter å "knøler" med ting som er vanskelige å forstå aldri så lenge, innenfor et semester og gjerne skulle hatt lengre tid på det, så får man liksom ikke noe mer ut av det heller. Man skulle heller kanskje lagt det tilside og tatt det fram igjen senere, men det er det ikke tid til."

I Bechers kategorisering av vitenskaper gikk det fram at kunnskapens egenart er forskjellig. De studentene Martongruppen har studert, tilhører samfunnsvitenskaper kjennetegnet ved en holistisk kunnskap der utvikling av en vitenskapelig tenkemåte står sentralt. Det er derfor usikkert om holistiske og dybdeorienterte studenter fra studier som er av en annen faglig karakter, vil skille seg like positivt ut som de gjorde i deres undersøkelser.

Motivene for å studere er selvsagt blandede, og i rapporten "Studiemotivasjon" (Berg 88) ble det gjort forsøk på å kategorisere studentene etter om de først og fremst var fagorienterte eller yrkesorienterte, utifra deres svarmønstre på elleve motivasjonsutsagn. De fagorienterte studentene legger mest vekt på "interesse for faget" og "ønske om å gjøre en samfunnsinnsats" når de skal begrunne studievalg. De yrkesorienterte studentene legger mest vekt på "framtidig interessant yrke" og "gode inntekter". For de fagorienterte studentene er studiet i stor grad også et mål i seg selv, mens det for de yrkesorienterte er mer et middel for å oppnå målet som er et interessant yrke og høy lønn. Høyere utdanning kan ikke bare sees som en investering i kunnskap som skal gi uttelling på et arbeidsmarked. Faglig egenutvikling kan også være et viktig motiv for å ta et universitetsfag. I den nevnte undersøkelsen viste det seg at studentenes motivasjonsmønstre var forskjellige fra fakultet til fakultet. Flest fagorienterte studenter fant vi på HF og på SV. På NTH var det knapt noen studenter som ble kategorisert som fagorienterte. NTH og juss hadde størst andel av yrkesorienterte studenter.

Aittola (1988) finner også forskjeller i studentenes studiestrategier. Ved de profesjonsrettede fagene finner han at studentene er opptatt av å bli raskest mulig ferdig, og de har ofte en "superficial" tilnærming til fagstoffet. Ved de teoretiske, frie studiene setter studentene på den annen side pris på

det akademiske liv og studentkulturen ved siden av at de ønsker å få en utdanning. Dette bildet er forenelig med de variasjoner i studiemotivasjon vi fant i "Tidsbruk og studieforhold".

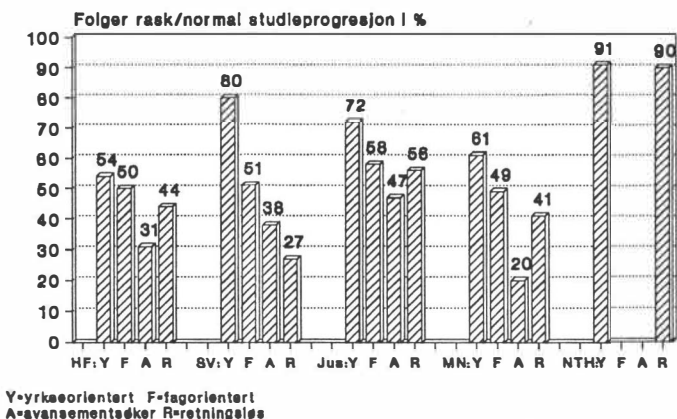
Begrepsparet fagorientert versus yrkesorientert, som vi benyttet i vår egen analyse av studiemotivasjon, er beslektet med Franssons begrepspar indre og ytre motivasjon og Martongruppens begrepspar dybdeorientering versus utvendigorientering. I utgangspunktet forventet vi derfor at de fagorienterte studentene ville skåre høyere både på studieprogresjon og faglig sikkerhet. For studieprogresjonen viste ikke dette seg å være tilfelle, snarere tvert imot. De yrkesorienterte studentene (uansett fakultet) fulgte oftere en rask eller *normal studieprogresjon enn de fagorienterte. En forklaring på dette kan* være det faktum at de fagorienterte har mer inntektsgivende arbeid ved siden av studiet, mens de yrkesorienterte studentene i større grad tar studielån og prøver å intensivere studiet for fortest mulig å komme ut på arbeidsmarkedet for å innkassere belønningen i form av yrke og lønn. Ved alle fakultetene var det blant (yrkesaktive) studenter som ser på studiet som en bibe-skjeftigelse og blant studenter som bare ønsker å ta et enkeltfag, at vi fant flest fagorienterte studenter (Dette forekom ikke på NTH). Disse er overrepresentert på enkelte fag, og de følger oftere en senere studieprogresjon enn de andre studentene, først og fremst fordi de har andre krevende forpliktelser ved siden av studiet.

I rapporten "Studiemotivasjon" gjorde vi også en faktoranalyse av de elleve motivasjonsutsagnene studentene hadde tatt stilling til.¹³ Det skilte seg da ut fire faktorer, eller fire motivasjonsdimensjoner. Foruten de fagorienterte og yrkesorienterte, skilte det seg ut to nye grupper som vi ga navnet avansement-søkere og retningsløse.

Avansemmentsøkerne kjennetegnes ved at de er, eller har vært, i arbeidslivet og motiveres av å forbedre jobbmulighetene og lønnen. Disse studentene er forankret i arbeidslivet, og studerer ved siden av at de ofte har høy yrkesaktivitet. Ikke uventet er det svært mange av disse studentene som

¹³ I en faktoranalyse tar man et større sett av variable og prøver å redusere dem til et mindre sett av teoretiske variable (faktorer). Faktorene gis navn etter de variablene som dominerer eller viser høyest korrelasjon med faktoren.

Studieprogresjon for Yrkesorienterte, Fagorienterte, Avansementsøkere og Retningsløse på forskjellige fakultet.



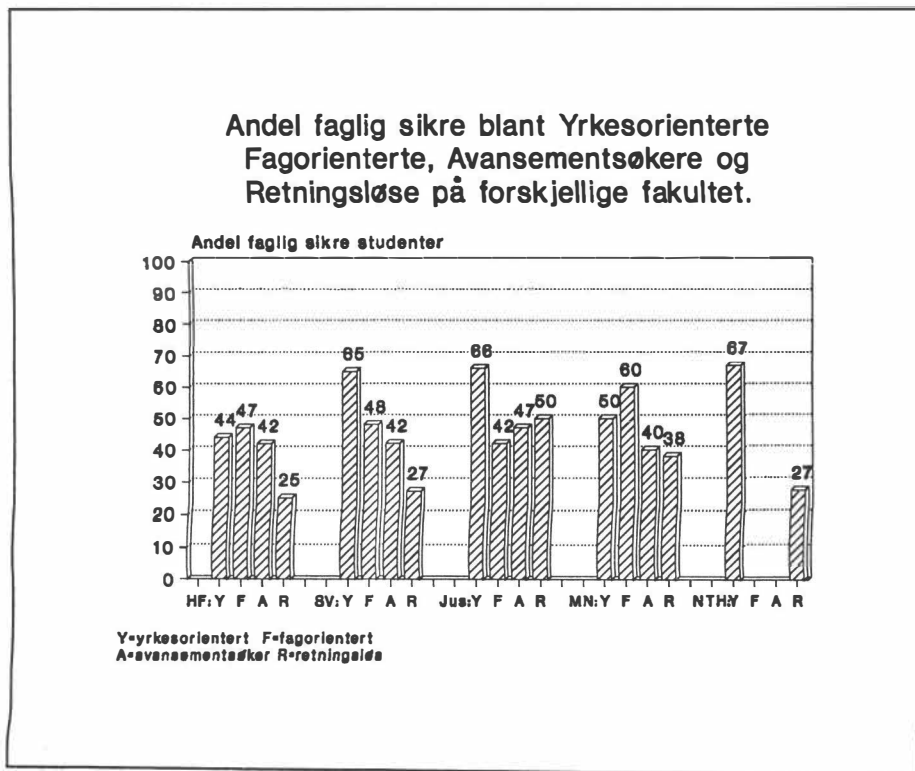
Figur 9

ikke følger normal studieprogresjon. Dette behøver ikke bety at de opplever studieløpet som mislykket, høyst sannsynlig tar de bevisst sikte på en senere studieprogresjon.

De retningsløse studentene kjennetegnes ved sin *mangel* på studiemotivasjon. De begrunner studiet med at de ikke har funnet relevant arbeid og av mangel på noe bedre å ta seg til. Bortsett fra på NTH følger de retningsløse studentene oftere en senere studieprogresjon enn de fagorienterte og yrkesorienterte studentene. På SV følger de også en senere studieprogresjon enn avansementsøkerne, selv om de retningsløse studentene, utenfra sett, viser høy studieaktivitet.

Men hva med det faglige utbyttet av studiet? I utgangspunktet trodde vi at de fagorienterte langt oftere ville være faglig sikre enn de yrkesorienterte, noe som ikke viste seg å være tilfelle. "Faglig sikkerhet" er målt gjennom studentenes egenevaluering og er en usikker størrelse. Kan det være slik at de fagorienterte har en annen tilnærming til stoffet enn de yrkesorienterte?

Tar de yrkesorienterte det faglige innholdet mer for gitt, mens de fagorienterte har en mer spørrende og problematiserende tilnæringsmåte til faget sitt?



Figur 10

De yrkesorienterte studentene på SV og Jus oppga oftere at de hadde faglig oversikt enn de fagorienterte. På HF og på MN var det omvendt; der var det flest faglig sikre blant de fagorienterte. (En sammenligning blant NTH studentene var umulig da gruppen fagorienterte her var forsvinnende liten.) Disse resultatene baserer seg på studentenes selvevaluering, og det er godt tenkelig - og også forenelig med Martongrubbens teori - at fagorienterte studenter setter større, eller anderledes, krav til sin faglige oversikt enn de yrkesorienterte studenter gjør. Det er også verdt å merke seg at det var på de anvendte studiene at de yrkesorienterte studentene utmerket seg positivt.

Innledningsvis var vi inne på at studiemotivasjon kanskje er særdeles viktig på fag med løs studiestruktur. I første omgang kan det se ut som om den faste studiestrukturen på NTH fører til at også retningsløse studenter går greit igjennom studiet. Her følger 90 prosent av både retningsløse og yrkesorienterte studenter en normal studieprogresjon. Ser vi derimot på den faglige sikkerheten til NTH-studentene, viser det seg at de retningsløse langt sjeldnere enn de yrkesorienterte oppgir at de er faglig sikre. Rask studieprogresjon er med andre ord ingen garanti for faglig sikkerhet.

Enkelte studenter klaget også over konsentrasjonsproblemer fordi de opplevde faget som lite interessant. Dette gjaldt så mange som tyve prosent av de retningsløse studentene, åtte prosent av de yrkesorienterte studentene, syv prosent av de fagorienterte og bare fire prosent av avansementsøkerne.

Det generelle inntrykket både når det gjelder studieprogresjon og faglig sikkerhet, er likevel at sen studieprogresjon og faglig usikkerhet er utbredt for alle grupper av studenter. Det er bekymringsverdig at bare 60 prosent oppgir å følge normal eller rask studieprogresjon og bare halvparten oppgir at de har en brukbar faglig oversikt. Resultatene fra "Tidsbruk og studieforhold kan tolkes dit hen at studieutbytte ikke først og fremst er avhengig av *hva slags* studiemotivasjon studenten har, men av at studenten overhodet *har* studiemotivasjon.

I UNIBUT-undersøkelsen (Eikeland og Ogden 1988) ble det tatt inn spørsmål basert på Entwistles forskning om studiemåter. (Entwistles og Ramsden 1983) Spørsmålene gjaldt "organisering av studiearbeidet" og "meningsorientering". Gjennom faktoranalyse skilte det seg ut to dimensjoner; "meningsorientert studietilnærming" og "organiserte studievaner" Resultatene tydet på at studenter som har en meningsorientert og kritisk holdning til det de leser, ikke er kjennetegnet av organiserte studievaner og vice versa. Eikeland og Ogden fant på den annen side ikke noen sammenheng mellom eksamensprestasjoner og studietilnærming. I denne analysen ble det ikke skilt mellom fakulteter.

Studentene i pilotundersøkelsen ga inntrykk av at både måten man tilnærmer seg stoffet og studieintensiteten endrer seg etterhvert som man kommer lenger i studiet:

"På første avdeling tror jeg bare jeg leste og leste uten å greie og jobbe noe særlig med stoffet. Det ble bare lesing på lykke og fromme og måfa. Jeg greide kanskje ikke dra ut de riktige tingene like godt. Nå er det mer sånn at jeg hopper litt rundt i stoffet, går tilbake og plukker. Jeg tror nok jeg leser på en mye bedre måte nå, selv om resultatene blir dårligere. Men det har veldig mye med tid å gjøre."

"Jeg er ikke så flink til å finne de juridiske problemene med én gang. Jeg må lese for å få det inn. Og jeg må lese det mange ganger. Jeg trenger litt tid. Selvdisiplinen har økt etterhvert. Jeg har lest mer og mer og samtidig mer og mer strukturert."

Gjennom prosjektet "Tidsbruk og studieforhold" fant vi at studentene gjennomsnittlig brukte 26,5 timer på studier i uken. (Berg og Aamodt 1987) Studentene i pilotundersøkelsen rapporterer om en langt høyere studieintensitet, særlig mot slutten av studiet:

"For meg har det vært et "race" fra andre avdeling og opp. Jeg møter opp her syv - halv åtte, og så er jeg her til ihverfall seks om kvelden. Ofte til halv åtte. Fem dager i uka. Eksamenssemesteret er jeg her på lørdager også. Dette semesteret har jeg lest absolutt hver dag."

"Jeg har lest mer og mer med årene. Det tror jeg nok. Dette semesteret studerer jeg hver eneste dag, og prøver å være her tidlig, mellom åtte og ni en gang, og sitter ihvertfall til seks, ofte til sju, åtte, noen ganger til ni og ti også. Men du kan si at hvis jeg en dag får lyst til å gå på byen, så er ikke det noen krise heller. I og med jeg synes jeg leser såpass mye."

"Jeg jobbet mer i slutten av studiet enn jeg gjorde i begynnelsen. Det er en sånn prosess alle må igjennom tror jeg. Når man kommer hit, er man egentlig ikke klar over hvor mye jobb som kreves for å få et skikkelig resultat. De fleste hovedfagsstudenter begynner ganske pent det første halvåret, det gjorde jeg også, det gjør de fleste. Så skjønner de, at dette

her, det er ikke noen ni til fire jobb. Det vanlige er at folk kommer mellom åtte-, halv ni-tiden og holder på til seks, syv om kvelden, kanskje ikke hele uka, men ihvertfall tre dager i uka. Ofte jobber folk på lørdagen og. Søndagen og. På slutten for meg, var det sånn at kamerater sluttet å ringe og sånn, jeg var jo aldri hjemme. Sosialt avskåret."

"I begynnelsen, da den minste var så liten, var jeg nødt til å lese når hun sov. Ellers fikk jeg ikke gjort noe. Da var det nok litt mer strukturert egentlig, for når hun sov, leste jeg, uansett. Men etterhvert, når ungene begynte å bli store, og jeg har kunnet lese når som helst, så er det blitt litt mer skippertak, tror jeg. Når man har hatt en eksamen for eksempel, så er man som regel ganske "down", da går det en periode før du begynner å gjøre noe fornuftig igjen."

"Jeg var en student som kom sent på Blindern, men satt sent også. Kunne godt komme ved elleve, tolv-tiden, og sitte til ti, elleve om kvelden. I Perioder. Det vanlige var vel at jeg kom rundt ti-tiden og satt til sånn rundt syv, åtte om kvelden. I perioder studerte jeg mye. De første årene på Blindern var jeg skippertaksstudent. Men de to siste årene jobbet jeg jevnt. De siste tre ukene jeg drev med hovedoppgaven jobbet jeg dag og natt. Siste året jobbet jeg også ofte på lørdager og søndager."

Den kvinnelige filologstudenten har et lite barn, og har begrenset med tid:

"Prøver å ha en fast arbeidsdag, selv om den blir kort. Jeg har blitt mye mer avslappet etterhvert, prøver ikke pugge allting. Prøver å se sammenhenger, litt større linjer og helheten. Jeg er ikke så detaljorientert mer."

I surveyundersøkelsen vil vi stille spørsmål om hvordan studentene opplevde sine studiestrategier i begynnelsen, i midten og i slutten av studiet. Det vil da være mulig å se på utvikling over studieløpet. Flere av sitatene tyder på at studieintensiteten målt i tid brukt til studier øker jo lenger opp i studiet

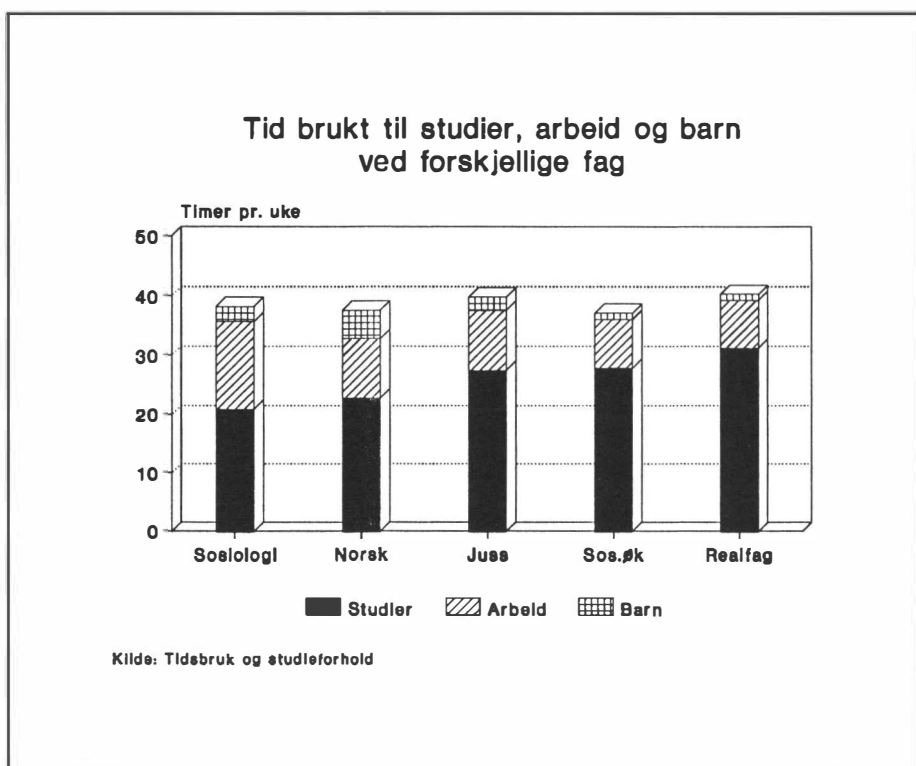
man kommer. Vil dataene fra surveyundersøkelsen underbygge dette? Resultatene fra "Tidsbruk og studieforhold" var noe forvirrende på dette punkt (upublisert materiale fra tidsnyttingsundersøkelsen), men det *kan* skyldes at studietidsbruken på endel fag farges av hovedfagsstudenter som ikke klarer å fullføre. Er deltidsarbeide på hovedfagsnivå en større trussel mot sannsynligheten til å gjennomføre enn vi har vært klar over?

4.2.3 Forpliktelser

Prosjektet "Tidsbruk og studieforhold" synliggjorde at en stor andel av studentene hadde relativt store og tidkrevende forpliktelser ved siden av studiet. Halvparten av studentene var yrkesaktive og 20 prosent hadde barn. Gjennomsnittlig brukte de yrkesaktive studentene 20 timer pr. uke til inntektsgivende arbeid. Yrkesaktivitet inntil en 7 - 10 timer så ikke ut til å ha særlig betydning for tid brukt til studier. Utover dette viste det seg at jo mer studentene jobbet, jo mindre tid brukte de til studier. Tid brukt til arbeid gikk ikke bare på bekostning av studietid, fritiden ble også beskåret. De yrkesaktive studentene har en mye lenger "arbeidsuke" enn de ikke-yrkesaktive studentene.

En student er ikke bare student. Han eller hun inngår i en rekke sosiale sammenhenger, som er mer eller mindre tidkrevende. Figur 11 viser hvordan gjennomsnittstudenten på forskjellige fag disponerer sin tid mellom studier, arbeid og barn¹⁴. F.eks. er sosiologistudentens hverdag i større grad enn realfagstudentens preget av tidkrevende aktiviteter utover studiet. Når vi sammenligner hele "arbeidsuken" (studier, inntektsgivende arbeid og omsorgsarbeid), er det relativt små gjennomsnittsforskjeller i tidsbruken mellom fagene.

¹⁴ Det er vanskelig å måle hvor mye tid man bruker på omsorgsarbeide tilknyttet det å ha barn. I "Tidsbruk og studieforhold" registrerte vi bare om studentene hadde barn. Men vi beregnet at studentene som hadde barn brukte ca. åtte timer mindre til studier pr. uke enn studentene som ikke hadde barn. Vi regner med at det å ha barn, på samme måte som det å være yrkesaktiv, både stjeler av fritiden og av studietiden. I figur har vi satt den gjennomsnittlige tiden studenter som har barn bruker på omsorgsarbeide til 12 timer pr. uke. Dette er sannsynligvis for lite.



Figur 11

Det viste seg når vi så på tidspunktet for yrkesaktiviteten, at den for det meste foregikk innen normal-arbeidsdagen og normalarbeidsuken. Andelen av studenter som jobbet var høyest mellom kl. 9.00 og kl. 17.00, samme tidsperiode som studieaktiviteten var høyest. Derfor kan vi si at yrkesaktivitet ofte blir en direkte tidskonkurrent til studieaktivitet. (Berg og Aamodt 1987) Men weekend-jobbing kan også gå utover studiene:

"Jeg har jobbet en del i perioder. I forrige semester jobbet jeg endel fordi jeg var blakk. Jeg hadde trodd jeg skulle klare meg på studielånet, men det gikk ikke, hadde ikke "sjans". Derfor jobber jeg ganske heftig i ferier, jeg har ikke særlig mye fri. Også jobber jeg i helger nå og da. Det er det som er en fordel med institusjonsjobbing, du kan jobbe i weekender og ikke i ukedagene. Men det går litt ut over studiene det også, for når man aldri får fri i weekender, så får man behov for å ta litt

fri innimellom ellers. Man merker at det går treigere med progresjonen, for man bruker tid på å hente seg inn igjen. Jeg hadde ikke noe ønske om å jobbe ved siden av."

Den neste studenten har jobbet relativt mye opp gjennom studiet. Hun påpeker også at det krever ekstra tid å skifte mellom jobb og studier. Man må hente seg inn både når det gjelder jobbinnhold og studieinnhold:

"Hadde jeg sluppet å jobbe, hadde jeg blitt tidligere ferdig. Hadde jeg bare jobbet om kveldene eller i helgene, spiller jobben mindre rolle, men når man jobber hele mandagen og kanskje en tirsdag innimellom, så er det klart at man ikke får studert sånn som man burde. For å skrive hovedoppgave må man jobbe kontinuerlig. Er man borte i fjorten dager, så tar det tid å komme inn i det du drev med når du sluttet. Det tar tid. Man kan kompensere jobbingen ved å studere i helgene, men det er det de færreste som gjør. De fleste jobber i ukedagene, helgejobbene er så dårlig betalt. Å være lærervikar hører ut som greie penger, men det er mye forberedelser hvis du skal gjøre det nogenlunde ansvarlig."

Som de neste respondentene påpeker, kan det å jobbe ved siden av studiet ha både positive og negative konsekvenser:

"Studiet blir så oppstykket. På den annen side synes jeg det er lærerikt også. Det å få yrkeserfaring ved siden av det å studere. Jeg tror det er litt sunt å være ute i den andre verdenen også."

"På hovedfag har nesten alle en form for jobb ved siden av, det er ihvertfall veldig vanlig, enten undervisning eller noe annet. Og det er klart at det nødvendigvis må gå utover tiden man bruker på hovedfag. Noen mener det dumt, fordi de mener folk skal være heltidsstudenter, forte seg å bli ferdig fordi det er dyrt å ha studenter gående her. På den annen side har veldig mye av jobbingen sammenheng med faget. For eksempel kan de undervise eller jobbe med faget et eller annet sted. Så jeg vet egentlig ikke hvor dumt det er. Problemet er hvis man har den

typen jobb som gjør at man stadig blir avbrutt og man ikke får studere sammenhengende. For eksempel at du må fly avgårde og ha undervisning en og to timer om dagen. Det tror jeg kan bli et problem."

Selv om yrkesaktivitet "stjeler" av tiden som ellers kunne vært avsatt til studier, har den ikke bare negative konsekvenser. Yrkesaktivitet har, ved siden av et positivt økonomisk aspekt, ofte også faglig relevans. I "Tidsbruk og studieforhold" oppga halvparten av de yrkesaktive studentene at arbeidet på en eller annen måte hadde relevans for studiet. Det er stor forskjell på studieutbyttet av f.eks. å "stå i butikk" og av å ha en hjelpelærerstilling eller vit.ass.-stilling ved universitetet. Den ene realfagskandidaten hadde hatt halv stilling på universitetet i slutfasen av hovedoppgaven. Han var tvilsom til om dette hadde virket negativt på studieprogresjonen:

"Det gikk ikke noe særlig ut over studiet, synes jeg. Det er litt vanskelig å si, for her nede må man ta én dag om gangen. Vanskelig å planlegge nogenlunde lengre tid framover; hva du har tenkt å gjøre, når du vil bli ferdig. Alt avhenger av hvordan eksperimentene går. Egentlig fløt mye av jobben og det jeg holdt på med i hovedfagsoppgaven litt over i hverandre. Så det er vanskelig å svare på det."

Den neste respondenten har stort sett vært heltidsstudent, selv om hun har jobbet noe ved siden av. Tilgangen på relevante jobber betyr kanskje også noe for hvor mye studentene jobber ved siden av studiet:

"Jeg tror at hvis jeg hadde fått jobb som hadde en tilknytning til det jeg gjorde, så hadde det vært enklere å ta en jobb. Jeg ble så lei av disse "surrejobbene" etterhvert; stå i butikk og sitte i kassa..."

Universitets- og høyskoleutvalget ser flere fordeler ved å gi langtkommende studenter betalte oppgaver ved universitetet:

"Utvalget anbefaler også at hovedfagsstudentene skal få adgang til inntektsgivende arbeid ved utdanningsinstitusjonen som et bidrag til

studiefinansieringen. Gjennom arbeid som vitenskapelige assistenter og/eller hjelpelærere vil studentene få både pedagogisk erfaring og et betydelig faglig utbytte av arbeidet, i tillegg til inntekten. De vil måtte oppholde seg i større grad ved institusjonen og dermed styrke det faglige miljøet." (NOU 1988:28, side 63)

I tillegg til de positive sider for studentene som får arbeid ved institusjonen, vil også studentene på lavere trinn nyte godt av et bedret studietilbud gjennom en slik ordning. Under "Studiemiljøseminaret" arrangert av Ingeniørutdanningsrådet, redegjorde avdelingsleder Sissel Norgård fra NTH om fordeler ved økt bruk av studentene i undervisningen. Et nytt opplegg med oppdeling av store enheter i grupper på 20 studenter med hver sin studieassistent ble beskrevet som et suksess, både for læring og miljø.

Mange studenter opplever å få barn i studietiden. Omsorg for små barn er tidkrevende og krever tilpasning. Ser man bort fra den økonomiske siden, kan det å ha barn ofte vise seg lettere å kombinere med studier enn med jobb:

"Helt supert. Jeg sier det til alle, jeg synes det er helt ideelt. Særlig på mat.nat., for her er du så fri. For eksempel når sønnen min begynte i første klasse: Jeg visste at han ikke likte å være alene den ene timen før storesøsteren hans kommer hjem, for det syntes han var skummelt. Da kunne jeg trene han opp. I begynnelsen sørget jeg for å dra hjem så han fikk være alene i ti minutter, og etterhvert økte jeg på. Det har du ikke mulighet til i en jobb. Jeg synes det har vært ideelt, men man må selvfølgelig venne seg til å lese på litt merkelige måter. Nå er jeg veldig heldig stilt, for mannen min jobber veldig uregelmessig, slik at han ofte er hjemme på dagtid. Det gjør alt mye enklere, min samvittighet er mye bedre når jeg vet at han er hjemme. Det er egentlig ikke ofte at barna har kommet hjem til tomt hus. Jeg tror egentlig ungene har godt av at også mamma tar eksamener, det tror jeg er positivt."

Å finne tilfredsstillende tilsynsordninger for barna, kan være et problem:

"Det med barnehageplasser, jeg ble så sint. Jeg ble "eitrende forbanna". Jeg tenkte at hvorfor i "svarteste" skal ikke jeg få lov til å kunne gjøre noe, uten å måtte slåss for å få til en ordning med ungen. Det var så irriterende! Jeg hadde en masse tilfeldige ordninger. I begynnelsen hadde jeg ikke barnehageplass. Jeg gikk på forelesninger når mannen min var hjemme, så jeg mistet omtrent halvparten av forelesningene. Og så måtte jeg sørge for å få kollokvier som gikk på kveldstid, for hvis mannen min var på jobb, så hadde jeg søsken i byen og moren min, som kunne steppe inn som barnevakt. Når jeg hadde obligatoriske lab-øvelser på dagtid, fikk jeg låne en praktikant av en venninne av meg. Forskjellige sånne ordninger. Det sliter noe veldig å ikke vite hva man skal gjøre med ungen. Når du havner i sånne situasjoner at du stadig må bytte ordninger. Du vet at dette har ikke ungen godt av. Man kommer i en veldig konfliktsituasjon mellom det en selv har lyst til å gjøre, om det nå er jobb eller studier, og hva som er bra for ungen. Etter to år fikk jeg barnehageplass. Etter det gikk det veldig greit. Det var så mye enklere å få tingene til å fungere når jeg visste at jeg hadde et sted for den minste. Det var en veldig lettelse."

I surveyundersøkelsen vil det bli for omfattende å registrere nøyaktig yrkesaktivitet opp gjennom studiet. I stedet vil vi spørre om jobbintensitet i begynnelsen, midten og slutten av studiet, samt studentenes erfaringer med å kombinere studier med jobb. Vi vil også se på "jobbglidning" i forbindelse med avbrudd i studiet. Kombinasjon barn og studier vil også stå sentralt i surveyundersøkelsen. Hvordan kandidatene evaluerer sin studieløpstrategi i etterhånd, med vekt på hvordan yrkesaktivitet og omsorgsarbeide har påvirket studieløpet, vil være et hovedtema.

5.2.4 Studentenes levekår

Velferdsgoder som studentboliger, studiefinansiering, helsetjeneste, barnehager og kantiner kan lette de praktiske bekymringer i livet, slik at studenten kan konsentrere seg om sine studier.

I "UNIBUT"-prosjektet (Ogden 1988, Eikeland og Ogden 1988) ble det stilt spørsmål som skulle belyse sider ved studentenes levekår. Resultatene

viste at ca. en tredjedel av studentene vurderte sin egen økonomi som "god", en tredjedel som "middels god" og ca. en tredjedel vurderte sin egen økonomi som "dårlig". Femten prosent av studentene vurderte sin egen bostandard som så dårlig at den påvirket studiet negativt. Studentenes gjennomsnittlige månedlige boutgifter var på kr.1.440,- (vår 1987; leien for hybler fremdeles på vei opp), mens Statens lånekasses botillegg var på kr.1.270,- pr. mnd. I Oslo lå gjennomsnittsleien på hybler høsten 1987 på kr.2.200,- (NOU 1988:28).

Vi har allerede pekt på at dagens studenter er en uensartet gruppe. Dette gjelder også i høyeste grad finansieringen av studiene. Noen studenter lever av lån fra Statens lånekasse for utdanning, mens andre har eget arbeid som hovedinntektskilde. Noen får bo og spise gratis hjemme hos foreldrene, noen lever på oppsparte midler og noen lever av ektefelles inntekt. I "Tidsbruk og studieforhold" (Aamodt 1986) oppga noe under halvparten av studentene at studielån var deres viktigste kilde til livsopphold.

Det er også store variasjoner mellom fagene mht. hvilke studiefinansieringsordninger som er mest utbredte. Studenter ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet skiller seg ut ved at svært mange, 40 prosent, har egen inntekt i semesteret som viktigste kilde til livsopphold. Til sammenligning gjaldt dette bare for to prosent av NTH-studentene, som på sin side er de studentene som i størst grad utnytter lånemulighetene ved Statens lånekasse for utdanning (80 prosent).

Ønsket om å unngå en for tyngende studiegjeld var klart den begrunnelsen som oftest ble gitt for å ha inntektsgivende arbeid. En skulle anta at de som bruker denne begrunnelsen også lar være å ta ut fullt studielån. Det er ikke tilfelle. Over halvparten av de som begrunner arbeidet med ønske om å redusere gjeld tar faktisk ut så mye lån som de er berettiget til.

I Universitets- og høyskoleutvalgets innstilling "Med viten og vilje" heter det:

"Med tiltakende deltidsarbeid, deltidsstudier og korte studieløp, er det nå nødvendig med bedre studiefinansiering, studieopplegg, studieinnsats og undervisning for å "gjenreise heltidsstudenten". (NOU 1988:28, side 21)

De fleste studentene i pilotundersøkelsen hadde opparbeidet seg solide lån. Den mannlige filologstudenten er meget skeptisk til dagens studiefinansieringstilbud:

"Man tar opp fullt studielån, så klarer man seg nesten på det, også jobber man littegranne ved siden av. Men det tar ikke så forferdelig mange år før det begynner å bli ganske mange penger ut av det. Man blir redd for at man ikke klarer å betale tilbake igjen etterpå. Dermed slutter man å ta opp lån og begynner å jobbe istedet. Det er en ting som splitter opp studiet. Jeg tror mye kunne vært gjort hvis stipendandelen hadde vært høyere og at det hadde gått an å leve på studielånet, at det ikke ble så himla..... Og selvfølgelig at renta var lavere, ihvertfall lavere enn inflasjonen. Man skulle hatt råd til å studere uten å bli fattig. Det er elementært. Du ser de som tok full utdanning på seksti- eller sytti-tallet. De tok fullt studielån og det ble ikke så mye å betale tilbake etterpå heller."

I surveyundersøkelsen vil vi kunne se hvordan forskjellig låneadfærd blant studentene har betydning for studieløpet. Hvordan ser kandidatene i ettertid på yrkesaktivitetens innvirkning på levekår og studieløpet? Har kandidater med forsinkelser i studieløpet pga. yrkesaktivitet mindre lån enn andre? Er studentene fornøyde med hvordan de har organisert studiet økonomisk? Hvordan vurderer de i ettertid sin økonomiske levestandard i løpet av studiet?

4.2.5 Kjønn og sosial bakgrunn

Kvinner og menn fordeler seg ikke jevnt på de forskjellige fagene. Noen fag er mannsdominerte, mens andre fag er kvinnedominerte. Et interessant spørsmål er om kjønn slår sterkere ut i studieløpfskjeller på enkelte fag enn andre. Finner vi størst forskjeller i studieløpstrategier mellom fag eller mellom kjønn?

I "Tidsbruk og studieforhold" (Vibe og Aamodt 1985, Aamodt 1986, Berg og Aamodt 1987) fant vi relativt små forskjeller mellom kvinnelige og mannlige studenter i utnytting og vurdering av studietilbudet. I tidsnyttings-

undersøkelsen viste det seg at kvinnelige og mannlige studenter *uten* barn brukte like mye tid pr. uke til studier og arbeid. Når studentene får barn endrer imidlertid tidsbruken seg, og her fant vi tydelige kjønnsforskjeller. Blant studentene *med* barn, viste det seg at de mannlige studentene brukte langt mere tid på yrkesaktivitet enn sine mannlige medstudentene uten barn, mens de kvinnelige studentene brukte noe mindre tid på yrkesaktivitet enn sine kvinnelige medstudentene uten barn. Både de kvinnelige og de mannlige studentene med barn brukte mindre tid på studier enn studentene uten barn, og det var faktisk mennene som "tapte" noe mer tid til studier enn kvinnene, selv om forskjellene var små. Det ser ut til at kjønn først slår tydelig ut i forskjeller når studentene får barn, gjennom at mennene får økte forsørgerforpliktelser, mens kvinnene får økte omsorgsforpliktelser. Som grupper betraktet, blir imidlertid kvinnene sterkere påvirket av det å bli foreldre enn menn: I den nevnte tverrsnittundersøkelsen var tre av fire studenter med barn kvinner. I tillegg fører foreldreskap for menn til at de samler seg erfaring og ansiennitet i yrkeslivet, mens det for kvinner fører til omsorgsarbeide i hjemmet.

Kvinnene hadde oftere hatt studieavbrudd enn menn. Kvinnenes avbrudd kom gjerne i forbindelse med fødsel og omsorgsarbeide, mens mennenes avbrudd kom i forbindelse med overgang til full yrkesaktivitet. Kvinnene hadde sine avbrudd tidligere i livsløpet enn mennene. Det kan tyde på at mennene har lengre tid på seg til å konsentrere seg om studiene før eksterne forpliktelser gjør seg gjeldende. (Aamodt 1986)

Sosial bakgrunn har betydning for sannsynligheten for å ta en høyere utdanning, og hvilken utdanning som velges. (Aamodt 1982) Å tilegne seg den akademiske kulturen er langt enklere for en som er født inn i den, enn for en som kommer utenfra. Studenter fra arbeiderklassen kan oppleve verdikonflikten mellom sin families arbeiderkultur og studielivets akademiske kultur som belastende. (Huserbråten 1987)

Studenter fra høyere sosiale lag har både høyest andel låneberettigete samtidig som de oftere utnytter lånemulighetene fullt ut. Dette kan ha sammenheng med at studentene fra lavere sosiale lag oftere er eldre, oftere har barn og at de har høyere yrkesaktivitet enn studenter fra høyere sosiale

lag. Det kan se ut som om studenter fra lavere sosiale lag har større gjeldsfrykt enn de andre studentene. (Aamodt 1986)

I Studieløp-prosjektet vil kjønn og sosial bakgrunn være sentrale bakgrunnsvariable når vi ser på hva som har betydning for gjennomføringen av studieløpet. Det er et åpent spørsmål om vi finner større forskjeller i studieløpene etter kjønn og sosial bakgrunn enn det vi fant i "Tidsbruk og studieforhold", der vi så på et gitt tidspunkt i studiekarrieren.

4.3 Arbeidsmarkedet

Siden 1951 har Deutsches Studentenwerk gjennomført store survey-undersøkelser med tre års intervaller blant studenter i Tyskland (Schnitzer m.fl. 1986). I deres siste rapport går det fram at studenter på studier der arbeidsmarkedets utsiktene er dårlige, oftere følger en senere studieprogresjon enn andre studenter. Dette forklares med at disse studentene oftere tar deltidsarbeid; det haster ikke med å komme ut på et usikkert arbeidsmarked.

I "Tidsbruk og studieforhold" (Vibe og Aamodt 1985) fant vi store variasjoner mellom fakultetene i låneadferd. Det ser ut til at studenter på fag der arbeidsmarkedets utsiktene var mer usikre, sjeldnere tok fullt lån i lånekassa (NTH; 74 prosent, HF; 34 prosent). Det viste seg også at utnyttingsgraden av lån blant de låneberettigede sank jo mer pessimistisk gruppen vurderte de framtidige arbeidsmarkedets utsiktene.

I den ovenfor omtalte tyske undersøkelsen, har de også sett på hvordan studentene eventuelt tilpasser seg det framtidige arbeidsmarkedet. Tilpassnings-strategiene varierer etter om studiet gir forventede gode eller dårlige muligheter for jobb. Humaniora og samfunnsfag-studentene reduserer sine forventninger til å finne arbeid som passer til utdanningen og fortsetter å følge sine faglige interesser i studiet, istedet for å velge emner taktisk. Et unntak er studenter som satser på læreryrket, de er gjerne karriereorienterte. Ofte enn andre studenter, utviser humaniora- og samfunnsfagstudentene en uvanlig kreativitet i å finne utradisjonelle yrker. Andre studenter, spesielt innen juss, økonomi og ingeniørfag, er mer prestasjonsorienterte og velger emner som kan bedre deres posisjon på arbeidsmarkedet. De forbedrer sine arbeidsmarkedsmuligheter gjennom kurs som kan gi dem ekstra kvalifikasjo-

ner og gjennom å holde kontakt med profesjonelle på arbeidsmarkedet. (Schnitzer m.fl. 1986)

Om disse motivasjonsmønstrene bare skyldes forhold på arbeidsmarkedet tror jeg er lite sannsynlig. Jeg tror at forskjellige studier i utgangspunktet trekker til seg folk med forskjellige motiver. På den annen side vil neppe karrierorienterte studenter velge økonomi dersom dette ga dårlige arbeidsmarkedsutsikter. Men at studenter som velger f.eks. et sivilingeniørstudium fordi arbeidsmarkedet er bra ved studiestart, skal bli mer fagorienterte hvis arbeidsmarkedet blir dårlig underveis i studiet, tror jeg er lite sannsynlig. Aittola (1988) finner tilsvarende motivasjonsmønstre blant studenter i Finland, men forklarer dette mer utifra fagenes egenart: Økonomi- og lærerskolestudenter har en mer instrumentell holdning til studiene enn samfunnsfag- og psykologistudentene, som på sin side ser på studiet som et middel til vitenskapelig selvutvikling.

Ved "Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung" i Kassel, leder professor Teichler en gruppe som gjennom longitudinelle undersøkelser følger studentene gjennom studiekarrieren og videre hvordan de senere tilpasser seg arbeidslivet. Ved NAVFs utredningsinstitutt er det en egen gruppe som ser på arbeidsmarkedet for akademikere.¹⁵ Tidligere har vi ikke koplet data mellom studier og arbeidsliv. I "Studieløp-prosjektet" vil vi åpne for muligheten til å kople data om studieløpet med en eventuelt senere undersøkelse om forholdene på arbeidsmarkedet for de samme kandidatene. Da kan vi få kunnskap om hvordan studieløpet eventuelt påvirker en senere yrkeskarriere. Følges f.eks. et "rotete" studieløp av en "rotete" yrkeskarriere? Har yrkeserfaringen fra studietiden gitt uttelling karrieremessig senere? Var det lettere for kandidatene med bred yrkeserfaring å få jobb, eller var det de som hadde et raskt studieløp som hadde minst vansker med å tilpasse seg arbeidslivet? Var det å få barn i studietiden en bedre livsløptilpasning enn det å få barn i begynnelsen av yrkeskarrieren?

¹⁵ Arbeidsmarkedsundersøkelsene tar for seg akademikeres forhold på arbeidsmarkedet et halvt år etter eksamen, tre år etter eksamen og ti år etter eksamen.

Det har vært reist spørsmål ved om vi vil klare å dekke forskerbehovet i årene som kommer. (Tvede 1988, Smeby 1989) Hvor mange kandidater har ønsker om å starte en forskerkarriere? Hvor mange har planer om å ta doktorgraden? Er det spesielle kjennetegn ved studieløpene til de kandidatene som er mulige forskerrekrutter?

Litteraturliste

- Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunns-økonomiske studier 51, Statistisk sentralbyrå, Oslo - Kongssvinger.
- Aamodt, P.O. (1986): *Belastning eller berikelse?* Notat 8/86, NAVFs utredningsinstitutt.
- Acherman, Hans A. (1989): *Quality Assessment by Peer Review*. Association of Cooperatin Universities in The Netherlands. Paper presented 11.th European AIR Forum.
- Aittola, Tapio (1988): *University studies as a life-cycle stage*. University of Jyväskylä, Finland.
- Bauer, Marianne (1989): *Hur går det? med utvärdering av universitet & högskoler*. Arbetsrapport 1989:1, Universitets og Högskoleämbetet. Stockholm.
- Becher, Tony (1987): *The Disciplinary Shaping of the Profession*. I Clark & Burton (red): *The Academic Profession*. University of California Press, Ltd. London.
- Becher, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories*. Edmundsbury Press, Great Britain.
- Berg, Lisbet (1986): *Tapte semestre*. En analyse av strykefrekvensen til 1. avdeling juss høsten 1986. Juridisk fakultet i Oslo.
- Berg, L. & Aamodt, P.O. (1987): *Tid til studier?* Notat 2/87, NAVFs utredningsinstitutt.
- Berg, Lisbet (1988): *Studemotivasjon*. Notat 8/1988 NAVFs utredningsinstitutt.
- Berg, Lisbet (1988): *Hovedresultater fra prosjektet "Studenters tidsbruk og studieforhold"*. Bestilt av Universitets- og høgskoleutvalget av 1987.
- Berg, Lisbet (1989): *Yrkesretting; retorikk eller realitet?* Melding 6/1989 NAVFs utredningsinstitutt.

- Boys, C. & Kirkland, J (1988): Student Perceptions. I Boys, Brennan, Henkel, Kirkland, Kogan & Youll: *Higher education and the Preparation for Work*. Higher Education Policy Series 4. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977): I.Q. in the U.S. Class Structure I Karabel & Halsey: *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press, New York.
- Broadly, Donald (1985): *Kultur och utbildning. Om Pierre Bordieus sociologi*. Skriftserie 1985:4. Universitets och Högskoleämbetet, Stockholm.
- Broadly, Donald (1989): *Kapital, habitus, fält. Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi*. Arbetsrapport 1989:2. Universitets och Högskoleämbetet, Stockholm.
- Broch-Due, A., Jerdal, E., Tornes, K. (1989): Livsløpsstudier. I *Sosiologi i dag* 2-3/89.
- Bruen Olsen, Terje (1988): *Doktorgrader i Norge*. En kvantitativ oversikt. Notat 9/88, NAVFs utredningsinstitutt.
- Bowles S. & Gintis H. (1977): I.Q. in the U.S. Class Structure. I Karbel J. & Halsey A.H.: *Power and Idelolgy in Education*. New York, Oxford University Press.
- Carradin, I. & Löfgren, A. (1986): *Tid, studier og tidsstudier*. Universitets- och högskoleämbetet, Prosjektrapport 1986:1.
- Dahlgren, L.O. (1984): Outcomes of Learning. I Marton m.fl (red) *The Experience of Learning*. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Dahlgren, L.O., Pramling, I. (1985): Conceptions of Knowledge, Professionalism and Contemporary Problems in some Professional Academic Subcultures. I *Studies in Higher Education*, Vol. 10, no. 2 1985.
- Dahlgren, L.O., Säljö, R. (1985): Inläring och undervisning i högskolan. I: Dahlgren & Säljö (red) *Didaktik i högskolan*. Universitets- och Högskoleämbetet. Skriftserie 1985:5, Stockholm.
- Eikeland, Ole Johan (1987): *Studentar og karakterar*. Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr 2/1987.

- Eikeland, Ole Johan (1988): *Studieframhald - vilkår - resultat*. Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 6/1988.
- Eikeland, O.J & Ogden, T. (1988): *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen*. Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 3/1988.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983): *Understanding Student Learning*. Croom Helm Ltd., London, Nichols Publishing Company, New York.
- Erasmus Programme *Annual Report 1988*. Commission of the European Communities, 1989, Brussels.
- Frackmann, E. & Griesbach, H. (1987): *Perspectives on European Developments in Higher Education. The Federal Republic of Germany*. Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover.
- Helberg, Christof (1989): *The time duration of studies in Western Germany: Reasons, problems and Remedies*. Technical University of Berlin. Paper presented 11th European AIR Forum.
- Huserbråten, Kirsti (1987): *Arbeiderstudenter - En studie om forutsetninger for og konsekvenser av sosial mobilitet*. Hovedfagsoppgave i Sosiologi 1987, Inst. for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kazemzadeh, Foad (1987): *Studyskills - An investigation of Transition from High School to University*. Paper presented at CEPES workshop Bucharest 1987.
- Kogan, Maurice (1989): *Evaluating Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Larsen, Knut Arild (1990): For mye utdanning? I *Søkelys på arbeidsmarkedet* 1990 nr. 1, 1990. Institutt for samfunnsforskning.
- Lemoine, Laura F. (1988): *Student perceptions and academic success at Louisiana State University*. Paper presentert ved den tredje internasjonale kongressen om "The First Year Experience", Cambridge, England 1988.
- Mägi, Anna (1983): *Examination i högskolan*. Universitets- och högskoleämbetet. UHÄ skriftserie 1983:3. Stockholm.

- Manger, Terje (1988): *Universitetslærarar og undervisning*. Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 4/1988.
- Manger, Terje (1990): *Meir enn ein veg til gode og dårlege studieresultat*. Rapportserie fra Universitetet i Bergen, Seksjon for pedagogisk psykologi. 1990, 4, Nr. 1.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977): *Inläring och omvärdsuppfatning*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Månsson, U. & Hamrin, B. (1976): *Det lönsamma läsandet*. Stockholm Wahlström & Widstrand.
- Næss, Terje (1990): *Arbeidsmarkedet et halvt år etter eksamen*. Arbeidsmarkedundersøkelsen 1989, NAVFs utredninginstitutt. NOU 1988:28: *Med viten og vilje*.
- Ogden, Terje (1988): *Læringsbetingelser og resultater i avsluttende del av studiet*. Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 5/1988.
- Palme, Mikael (1989): *Högskolefältet i Sverige*. En empirisk lägesrapport. Arbetsrapport 1989:4. Universitets och Högskoleämbetet, Stockholm.
- Parjanen, Matti (1979): *Learning, Earning and Withdrawing. On Social Factors Affecting Higher Education and Professional Career*. University of Tampere, Finland.
- Perry, William (1970): *Forms of Intellectual and Ethical development in College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ritzer, Georg (1977): *Fundamentale perspektiver på sosiologien*. Fremads samfundsvitenskabelige serie, Danmark.
- Robins Report (1963): *Higher Education*. Report of the Committee Appointed by the Prime Minister Under the Charimanship of Lord Robbins 1961/63.
- Rørslett, M. & Stiver Lie, S. (1984): *På solsiden*. Kvinners kamp for kunnskap, hvor førte den hen? Cammeyers forlag A/S, Oslo 1984.
- Schnitzer, K., Isserstedt, W. & Leszczensky, M. (1986): *Students in the Federal Republic of Germany - A Social Report*. Hochschul-Informationssystem GMBH (HIS), Hanover.

- Skrede, K. & Tornes, K. (red) (1983): *Studier i kvinners livsløp*. I serien "Kvinnerens levekår og livsløp". Universitetsforlaget.
- Smeby, Jens Chr. (1989): Forskningssektoren som arbeidsmarked i Smeby & Støren: *Utdanning og arbeidsmarked 1989*. Melding 1989:5, NAVFs utredningsinstitutt.
- Statens lånekasse for utdanning (1989): *Norske elever og studenter i utlandet*. 1988-89.
- Svebak, Sven: *Anstrengelse lønner seg*. Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 7/1988.
- Teichler, U. & Steube W. (1989): *Duration of studies and age at completion of studies*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel. Paper presented 11th European AIR Forum.
- Teichler, Ulrich (1989b): Pågående prosjekt om overgangen fra universitet til arbeidsliv. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Gesamthochschule Kassel.
- Thagaard Sem, Tove (1971): *Det ensporede system*. Universitetsforlaget.
- Tinto, Vincent (1986): Theories of Student Departure Revisited. I John C. Smart: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Volume II, Agathon Press, New York.
- Trow, Martin (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. I *Policies for Higher Education*, (from the General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education) OECD, Paris.
- Tvede, Olaf (1988): *Det er nå eller for sent!* NAVFs handlingsplan for forskerrekuttering 1989 - 1993. NAVF.
- Vibe, Nils (1986): Veien gjennom hovedfaget. i *Forskningspolitikk*, 2/86 NAVFs utredningsinstitutt.
- Vibe, N. & Aamodt, P.O. (1985): *Trengsel eller trivsel?* Notat 11/85 NAVFs utredningsinstitutt.

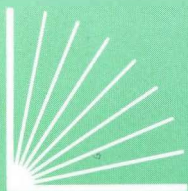
Studieløpet - Forprosjektrapport

Hovedproblemstillingen i prosjektet "Studieløpet" er: "Hva hemmer og hva fremmer et vellykket studieløp". Hensikten med forprosjektet har vært å belyse problemstillingen gjennom eksisterende data, teorier og resultater fra tidligere undersøkelser. Vi har også gjennomført en mindre intervjuundersøkelse.

I rapporten presenteres data fra "Akademiker-registeret". Vi ser på gjennomsnittsalderen til kvinnelige og mannlige kandidater med høyere grads eksamen fra perioden 1970 til 1987, på forskjellige fagområder.

Sitater fra åtte intensive intervjuer med studenter som snart skal avlegge sin høyere grads eksamen, gir et kvalitativt bilde av hvordan de har opplevd sine studieløp.

Rapporten danner grunnlag for utforming av et spørreskjema som skal besvares av kandidater som tok en høyere grads eksamen i 1990. Prosjektet ventes å avsluttes i 1993.



NAVFs utredningsinstitut
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2
Telefon (02) 55 67 00

Institute for Studies in Research and Higher Education
The Norwegian Research Council for Science and the Humanities
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2, Norway