

Rapport 1/2002

Trivsel og innsats

Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier
Resultater fra "Stud.mag." - undersøkelsene

Jannecke Wiers-Jenssen
Per O. Aamodt

ISBN 82-7218-456-7
ISSN 0807-3635

GCS AS – Oslo - 2002

© NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Forord

Denne rapporten presenterer resultater fra en landsomfattende undersøkelse blant studenter ved norske læresteder. Undersøkelsen er gjennomført i samarbeid mellom Norsk Gallup institutt og Norsk institutt for studier av forskning og høyere utdanning (NIFU) og er initiert og finansiert av fire norske aviser: Adresseavisen, Aftenposten, Bergens Tidende og Stavanger Aftenblad. Resultatene fra undersøkelsen danner grunnlag for avisbilaget "Stud.mag." som er myntet på studiesøkende. Denne rapporten er imidlertid finansiert med midler fra Utdannings- og forskningsdepartementet gjennom bevilgning over programmet "Rekruttering og gjennomstrømning", og presenterer andre typer analyser enn det som framkommer i "Stud.mag."-bilagene.

Rapporten er skrevet av Jannecke Wiers-Jenssen og Per O. Aamodt. Tallbehandlingen er foretatt av Wiers-Jenssen, mens begge forfattere har samarbeidet om analyse, tolkninger og diskusjon. Flere andre NIFU-medarbeidere har bidratt til rapporten. De logistiske regresjonsanalysene er gjort i samarbeid med Jens B. Grøgaard. Ida Hatlevik var involvert i prosjektets begynnerfase, og har bidratt med analyser av forskjeller mellom institusjoner og viktige innspill når det gjelder beskrivelsen av ulike former for studiekvalitet. Bjørn Stensaker og Sverre Try har kommentert manuskriptet i slutfasen, og kommet med konstruktive innspill.

Vi takker Nils Vibe på Norsk Gallup institutt for tilrettelegging av datafiler og gode ideer med hensyn til analysefokus. Vi vil også rette en takk til de ansatte ved lærestedene som har bidratt til å tilrettelegge for gjennomføringen av undersøkelsen. Sist, men ikke minst, vil vi takke alle studenter som har besvart skjemaet.

Oslo, februar 2002

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Seksjonsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og problemstillinger	11
1.2 Hva er studiekvalitet?.....	13
1.3 Studenttilfredshet – ulike tilnæringsmåter	15
1.4 Studentevalueringer og markedsorientering.....	17
1.5 Sammenhenger mellom studenttilfredshet, tidsbruk og andre variable	21
2 Data og metode	27
2.1 Datamateriale og -innsamling	27
2.2 Begrensninger	28
2.3 Spørreskjemaet.....	29
2.4 Resultatpresentasjon og analyse	29
3 Fordeling på sentrale indikatorer	30
3.1 Kjønn og alder	30
3.2 Sosial bakgrunn.....	30
3.3 Institusjonstype og studienivå.....	32
3.4 Trivsel og tilfredshet	32
3.5 Tilfredshet med undervisning og studieprogram	35
3.6 Tilfredshet med rammefaktorer	36
3.7 Oppsummering om tilfredshet.....	38
4 Tilfredshet på ulike typer læresteder og fag	39
4.1 Institusjonstype og -størrelse.....	40
4.2 variasjoner i tilfredshet mellom ulike typer læresteder	41
4.3 variasjoner i tilfredshet etter fag.....	46
4.4 Tilfredshet ved fag som tilbys på både universiteter og høyskoler.....	51
4.5 Multivariat analyse	55
5 Tid brukt til studieaktiviteter og lønnet arbeid	60
5.1 Tidligere undersøkelser om tidsbruk	60
5.2 Hva kan "Stud.mag."-dataene fortelle om tidsbruk?	63
5.3 Tid brukt på studieaktiviteter totalt	64
5.4 Tid brukt på organiserte og selvstendige studieaktiviteter	68
5.5 Deltidsarbeid	72
5.6 Demografiske forhold som kan tenkes å påvirke studieinnsatsen ..	75
5.7 Andre forhold som kan påvirke studieinnsatsen	77

5.8	Multivariat analyse.....	78
5.9	Utviklingstrekk	81
5.10	Diskusjon rundt tid brukt til studier	82
6	Avsluttende drøfting.....	85
6.1	Er kvaliteten i norsk høyere utdanning dårlig?	85
6.2	Hvordan kan studieeffektivitet og studiekvalitet forbedres?	88
6.3	Kvalitet, effektivitet, mangfold	94
6.4	Sluttkommentar	95
	Litteratur.....	96
	Tabelloversikt	102
	Figuroversikt.....	103
	Vedleggstabeller	105

Sammendrag

Rapporten analyserer datamateriale fra "Stud.mag."-undersøkelsene 1998, 1999 og 2000. Mer enn 12 000 studenter har deltatt i disse spørreskjemaundersøkelsene, som omhandler ulike sider ved studentenes trivsel og tilfredshet med lærestedet. Undersøkelsene er rettet mot studenter på lavere grad, og søker å fange opp deres førsteinntrykk. Datamaterialet er samlet inn på oppdrag fra fire norske aviser, som har brukt noen av resultatene i et avisbilag myntet på potensielle studenter. Denne rapporten foretar andre og grundigere analyser enn det avisbilaget har gitt rom for, og er finansiert gjennom midler fra Utdannings- og forskningsdepartementet. To hovedtema behandles: studentenes tilfredshet med lærestedet og studieinnsats i form av tid brukt til studier. Disse temaene blir i avslutningskapitlet knyttet opp mot en diskusjon om kvalitet i norsk høyere utdanning.

Tilfredshet med lærestedet

Resultatene viser at tre av fire studenter oppgir å være fornøyde i sin samlede vurdering av lærestedet. Omtrent like mange sier at det er sannsynlig at de vil anbefale det til andre. Få studenter er direkte misfornøyde, men mange oppfatter likevel at lærestedet er et godt stykke fra idealet. Undersøkelsen viser tydelig at det er rom for forbedringer på en rekke punkter.

Når det gjelder undervisningen, er studentene gjennomgående mer fornøyd med faglige enn pedagogiske aspekter. To av tre er fornøyd med den faglige kvaliteten på undervisningen, mens i underkant av halvparten sier seg fornøyd med den pedagogiske kvaliteten. Omfanget av veiledning og annen tilbakemelding fra undervisningspersonalet er det kun en tredel av studentene som er tilfredse med, noe som indikerer et behov for mer oppfølging av den enkelte student.

Service fra det administrative personalet er et rammekvalitetsaspekt som under halvparten av studentene er fornøyd med. Administrasjonens service har relativt stor betydning for studentenes totalvurdering av lærestedet, og bør kanskje i større grad tas på alvor. Lokaler og arkitektur har også relativt stor betydning for den totale trivselen, mens støttefunksjoner som bibliotek og kantine har mindre å si. Tilfredsheten med det sosiale miljøet ved lærestedene er gjennomgående høy, og dette synes å være den enkeltindikatoren som har størst betydning for den totale tilfredsheten med lærestedet.

Det er stor variasjon i tilfredshet mellom læresteder og fag. Det er en generell tendens til at studenter ved små institusjoner (både vitenskapelige

høgskoler, private høgskoler og små statlige høgskoler) er mer fornøyd enn studenter ved universiteter og store høgskoler. Det er verd å merke seg at dette ikke skyldes studentenes vurdering av den *faglige* kvaliteten på undervisningen, men forhold som sosialt miljø, pedagogisk kvalitet og administrativ service.

Forskjellene i trivsel mellom universitets- og høgskolestudenter må ses i sammenheng med fagtilbud. Blant de fag som er undersøkt, finner vi høyest andel studenter som i sin totalvurdering av lærestedet oppgir å være "svært fornøyd" på fag som idrett, drama, medisin, siviløkonomi, landbruk, kristendom og pedagogikk. Lavest andel "svært fornøyd" finnes på sykepleie-, ingeniør-, matematikk-, samfunnsfag-, jus-, journalistikk- og allmennlærerutdanning. På de fag som tilbys på *både* universiteter og høgskoler, er tilfredsheten gjennomgående noe høyere blant høgskolestudentene.

Det er store variasjoner i tilfredshet mellom studenter som tar samme fag på ulike læresteder. Ennå større forskjeller er det om man sammenligner både institusjoner og fag, andelen "svært fornøyd" varierer mellom 1 og 79 prosent. Forskjeller mellom enkeltinstitusjoner blir imidlertid i liten grad belyst i denne rapporten.

Tidsbruk

Studentene bruker gjennomsnittlig ca. 30 timer per uke til studierelaterte aktiviteter, men det er store variasjoner mellom fag. Det er også store fagvise variasjoner i tid brukt til henholdsvis organiserte studieaktiviteter og selvstudier. Tendensen går i retning av at studenter på strukturerte fag med mye undervisning også har høy total studieinnsats. Eksempler på dette er landbruks-, fysioterapi-, sivilingeniør- og ingeniørstudenter. Men det finnes også unntak fra denne trenden, og det klareste eksempelet er jusstudenter. De har lite undervisning, men er likevel blant dem som bruker flest timer til studier per uke. Dette må blant annet ses i sammenheng med det sterke karakterpresset på jus. Vi finner enkelte høgskoleutdanninger der den gjennomsnittlige totalinnsatsen er ned mot 25 timer, selv om det er relativt mye undervisning. Eksempler på dette er førskolelærer- og vernepleierstudentene. Disse bruker under ti timer per uke til selvstudier.

Halvparten av studentene har lønnet arbeid ved siden av studiene. Den halvdelen som har jobb ved siden av studiene, bruker i snitt 11 timer på deltidsarbeid. Det er særlig vernepleier- og førskolelærerstudenter, samt dem som studerer samfunnsfag og humaniora, som jobber mye ved siden av studiene. Deltidsarbeid synes i begrenset grad å bremse studieinnsatsen. Det er først når studentene bruker mer enn 20 timer per uke til lønnet arbeid at studieinnsatsen er vesentlig redusert.

Studiekvalitet

Rapportens drøftingsdel knytter resultatene opp mot en generell debatt om kvalitet i høyere utdanning. Blant annet stilles det spørsmål om hvordan studiekvaliteten kan forbedres i en tid der de fleste høyere utdanningsinstitusjoner for lengst har gått over fra å være eliteinstitusjoner til å være masseinstitusjoner. Resultatene fra "Stud.mag." tyder på at studenter på de fleste fag ønsker seg mer tilbakemelding og oppfølging fra lærestedene. Dette er i tråd med de intensjoner som framkommer i kvalitetsreformen for høyere utdanning som skal implementeres fra høsten 2002. Analysene av tidsbruk gir grunnlag for å trekke den konklusjon at det på mange fag bør være mulig øke studieinnsatsen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

De senere år har det vært rettet fokus mot kvaliteten i høyere utdanning. Forbedring av studiekvaliteten framsettes som en sentral målsetting av både utdanningsinstitusjoner og myndigheter, og studentenes vilkår og synspunkter har fått økende oppmerksomhet. Dette har blant annet kommet til uttrykk gjennom Mjøsutvalgets rapport (NOU 2000) og Stortingsmeldingen om høyere utdanning (St meld nr 27 2000-2001). Fokus på kvalitet i høyere utdanning har imidlertid en lengre historie, og oppsto spesielt i forlengelse av Hernesutvalgets innstilling fra 1988 (NOU 1988:28) og spesielt bidro studiekvalitetsutvalget (Studiekvalitetsutvalget 1990), eller Handalutvalget, fra 1990 til en slik fokusering. I Norge har studiekvalitet i stor grad vært koplet sammen med studieeffektivitet, at studentene skal kunne gjennomføre studiene til normert tid (Skodvin og Aamodt 2001), noe som igjen henger samme med den kraftige veksten i antall studenter tidlig på 1990-tallet. Siden 1990 har det pågått en rekke tiltak for å bedre studiekvaliteten, for eksempel tiltak for å bedre situasjonen for begynnerstudenter og økt vekt på veiledning av hovedfagsstudenter. Parallelt med dette har det også blitt utviklet ulike forsøk på å etablere evaluering innenfor høyere utdanning.

Denne rapporten pretenderer ikke å studere studiekvalitet i stor bredde, men inneholder ulike analyser som berører noen kvalitetsaspekter. Analysene faller i to litt atskilte deler: først tar vi utgangspunkt i hvordan studentene selv vurderer en del sider ved sine studier, deretter tar vi for oss studentenes bruk av tid på studiene. Studentenes tidsbruk har vært sentralt i en rekke tidligere studier, og i Kvalitetsreformen er økt intensitet i studiene satt som et sentralt mål (St.meld. 27, 2000-01).

Sammen med den økte fokuseringen på kvalitet har høyere utdanningsinstitusjoner i økende grad blitt oppfattet som serviceinstitusjoner overfor samfunnet, med studenten som en kunde eller konsument. Høyere utdanning betraktes delvis som en vare som omsettes på et marked. Det oppstår konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene, som igjen har begynt å annonsere sine tjenester. Dette er en utvikling som også må ses i sammenheng med at søkningen til høyere utdanning har avtatt, og at finansieringen av institusjonene i større grad gjøres avhengig av at de kan tiltrekke seg og holde på studentene. Dermed har media også sett at det er et marked for forbrukerveiledning overfor studenter eller søkere til høyere utdanning. Dette har blant annet gitt seg utslag i undersøkelsene som denne rapporten bygger på. Fire norske aviser

(Adresseavisen, Aftenposten, Bergens Tidende og Stavanger Aftenblad) har utviklet årlige avisbilag myntet på potensielle studenter, inspirert av den danske avisen Jyllandsposten. Det bærende element i disse avisbilagene, kalt "Stud.mag.", er en spørreskjemaundersøkelse blant ferske studenter. Norsk Gallup og NIFU har i samarbeid gjennomført disse undersøkelsene i 1998, 1999, 2000 og 2001, på oppdrag fra de nevnte norske avisene.

Det innsamlede datamaterialet har hittil først og fremst blitt brukt til å fokusere på *forskjeller mellom lærestedene*. Avisbilaget presenteres som en "guide" til norske læresteder, en form for forbrukerinformasjon som inneholder opplysninger om hvilke læresteder studentene gir best skussmål når det gjelder faktorer som kvalitet på forelesninger, bygninger, administrativ service og sosialt miljø. I denne rapporten vil vi benytte "Stud.mag."-dataene til å belyse studenters tilfredshet med norsk høyere utdanning mer generelt. Det vil i liten grad fokuseres på forskjeller mellom hvert enkelt lærested - derimot vil vi se på forskjeller mellom *ulike typer læresteder* og *grupper av fag* for å undersøke om det avtegner seg noen mønstre når det gjelder studentenes trivsel og tilfredshet. Vi har også viet et kapittel til studentenes tidsbruk, et tema vi har erfart det er knyttet stor interesse til. Hovedproblemstillingene som tas opp kan oppsummeres som følger:

- Hvilke forhold ved lærestedet og studiesituasjonen er studentene fornøyde og mindre fornøyde med?
- Hvilke forskjeller i tilfredshet finner vi mellom ulike utdanninger og grupper av institusjoner?
- Hvilke faktorer har størst betydning for studentenes totale tilfredshet?
- Hvor mye tid bruker studentene på studierelevante aktiviteter?
- Hvilke faktorer påvirker studentenes tidsbruk?

I tillegg til å forsøke å besvare disse problemstillingene ved hjelp av vårt empiriske datamateriale, vil vi knytte dem opp mot en mer generell diskusjon om studiekvalitet i norsk høyere utdanning. Vi vil blant annet drøfte mulige tiltak for å forbedre kvaliteten i høyere utdanning

Rapportens struktur

I dette første kapitlet vil vi sette studenttilfredshetsbegrepet inn i en kontekst. Tidligere forskning om studenttilfredshet vil bli kort oppsummert. Vi vil se på hvilke forhold som kan tenkes å påvirke studenttilfredshet og skissere mulige sammenhenger mellom studenttilfredshet og andre resultatvariable som gjennomføringsgrad og faglige resultater. Datamaterialet presenteres i kapittel 2. I kapittel 3 gjør vi rede for sentrale fordelinger i materialet. I kapittel 4 ser vi på forskjeller i tilfredshet mellom

ulike læresteder og fag og hvilke faktorer som påvirker studentenes samlede vurdering av lærestedet. Kapittel 5 er viet studentenes tidsbruk - hvor mye tid de bruker på studierelaterte aktiviteter og hvilke faktorer som påvirker tidsbruken. Kapittel 6 oppsummerer noen av hovedresultatene i en avsluttende diskusjon.

1.2 Hva er studiekvalitet?

Denne rapporten har som siktemål å belyse sider ved studiekvaliteten gjennom studentenes vurderinger og innsats målt i tidsbruk på studiene. Studiekvalitet er imidlertid et begrep som verken er enkelt å definere eller måle. Kvalitet vil til en viss grad variere med øynene som ser – undervisningspersonale, studenter og arbeidsgivere kan ha ulike oppfatninger om hva som er god kvalitet. De som underviser vil kanskje framheve den faglige eller akademiske dimensjonen som den viktigste indikator for studiekvalitet, studenter kan vektlegge pedagogiske eller miljømessige aspekter like sterkt, mens arbeidsgivere sannsynligvis vil legge mest vekt på utdanningens anvendbarhet. Den faglige kvaliteten på undervisningen står uansett sentralt, men studiekvalitetsbegrepet er langt videre enn dette. Begrepet knytter seg til alle de institusjonelle forhold som er av betydning for studentenes læringsprosess, og derigjennom utbyttet av studiet. Med andre ord kan en si at kvaliteten på et studium bestemmes av de faktorer som er med å påvirke utdanningen og studentenes studie- og læringssituasjon, direkte så vel som indirekte. For å klargjøre mer presist hva studiekvalitetsbegrepet innebærer kan studiekvalitet beskrives ved hjelp av følgende aspekter; *inntakskvalitet*, *styringskvalitet*, *programkvalitet*, *undervisningskvalitet*, *rammekvalitet*, *resultatkvalitet* og *relevans*. Dette er en inndeling utarbeidet av en arbeidsgruppe nedsatt av Norgesnettrådets (1999), som delvis er en overlapping med tidligere inndelinger gjort av Studiekvalitetsutvalget (1990) og Karlsen og Stensaker (1996), samtidig som den inneholder en ytterligere videreutvikling og nyansering av studiekvalitetsbegrepet. De ulike underkategoriene av studiekvalitetsbegrepet er ikke gjensidig utelukkende, men griper inn i og påvirker hverandre (Hatlevik 2001:11-12).

Inntakskvalitet er knyttet til de forkunnskaper og forutsetninger studenter bringer med seg når de begynner på et studium. *Rammekvalitet* omfatter det ressursgrunnlaget en utdanning rår over. Mer konkret innebærer dette institusjonens lokaler, strukturer, regler, utstyr og hjelpemidler, samt det sosiale og faglige miljøet utdanningen gjennomføres i. Rammekvalitet utgjøres derfor av alle de fysiske fasiliteter og ulike faglige og trivselsmessige faktorer som er viktig for å skape en god studie-situasjon. Ansvar for inntaks- og rammekvalitet ligger først og fremst hos de sentrale utdanningsmyndigheter og den øverste ledelse ved de enkelte

utdanningsinstitusjonene. Det er disse instansene som har ansvar for å regulere inntak av studenter, det vil si avgjøre hvilken formell kompetanse de enkelte studiene krever, og som setter de økonomiske rammebetingelser og avgjør hvilke rammer utdanningene må operere innenfor.

Styringskvalitet betegner institusjonenes evne til å styre kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av egen virksomhet. I NOU 2000:14 framheves det at "Store deler av det nødvendige grunnlaget for å kunne drive kvalitetsmessig godt læringsarbeid ligger i styringen og organiseringen av virksomhetene. Det er således viktig at styringsstrukturene er lagt til rette for en organisering av institusjonenes arbeid som ikke hindrer, men fremmer arbeidet med kvalitetsutvikling" (NOU 2000:14, side 141). Ansvaret for styringskvalitet ligger hos det enkelte lærested.

Programkvalitet refererer til kvaliteten i studieplanen og organiseringen av læringsarbeidet (programmet som plan). Studieprogrammet skal uttrykkes i en studieplan. Studieplanen skal fungere som en "arbeidskontrakt" mellom studenter og lærested. Den skal angi mål for og innhold i studiet, beskrive hvordan læringsarbeidet er organisert, si noe om arbeidsformer og arbeidskrav til studentene og beskrive eksamens- og vurderingsordninger.

Undervisningskvalitet omhandler kvaliteten på selve læringsarbeidet. Undervisningskvaliteten omfatter både formidlingskvaliteten og kvaliteten på studentenes egen innsats for tilegnelse av kunnskap. Formidlingskvaliteten er avhengig av det vitenskapelige personalets faglige og pedagogiske kompetanse, nærmere spesifisert som fagpersonalets evne til "å utføre undervisning og veiledning slik at studentenes læringsutbytte blir best mulig" (Norgesnettrådet 1999, side 35). Både det faglige personalet og institutt eller avdelingsledelsen har ansvar for program- og undervisningskvaliteten. Avdelingsledelsen har det overordnede ansvar for det faglige personalets arbeidsbetingelser. Det faglige personalet har ansvar for utformingen av studieplanene, valg av pensum og evalueringsformer, og gjennomføringen av undervisningen. Studentene har ansvar for å forberede seg til og å delta aktivt i undervisningen.

Resultatkvalitet er studentenes læringsutbytte, personlige utvikling og gjennomføring. Hovedansvaret for resultat kvalitet ligger hos studentene selv. Men også det faglige personalet har et visst ansvar for studentenes læring. Hvordan lærestedet har organisert og tilrettelagt for læring (studieplan og undervisning) er viktige faktorer som påvirker hva studentene faktisk lærer.

En utdannings *relevans* har å gjøre med om den har de "rette" kvaliteter i forhold til den virksomhet den utdanner til og de behov samfunnet har. Dette innebærer at studiet imøtekommer et mangfold av interesser og gir rimelige yrkesutsikter. I tillegg bør de gi kandidatene gode forutsetninger for å utføre framtidige yrkesoppgaver. Ansvaret for en ut-

dannings relevans vil i stor grad ligge hos mottakerne, det vil si arbeidsgiverne og profesjons- og interesseorganisasjonene. Utdanningens relevans vil være avhengig av hvor dyktige mottakerne er til å klargjøre sine behov og forventninger til kunnskap og ferdigheter hos nyutdannede kandidater. Men også de enkelte utdanningsinstitusjoner har et ansvar for å følge opp og kritisk vurdere de signaler som gis.

I denne rapporten anvender vi resultater fra ”Stud.mag”-undersøkelsen til å belyse noen aspekter ved studiekvaliteten. Studentenes vurderinger gir et grunnlag for å se på sider ved undervisnings- og programkvaliteten, men det er særlig rammekvaliteten undersøkelsen kan gi god informasjon om, blant annet fordi dette er kvalitetsindikatorer studentene har gode forutsetninger for å vurdere. Videre anvender vi undersøkelsens resultater om studentenes tidsbruk. Begrunnelsen for å studere studentenes tidsbruk er at læring også er avhengig av studentenes egen innsats. Som vi kommer tilbake til senere i kapitlet, er det ikke gitt at læringsutbytte er proporsjonalt med forbruket av timer, men at det må være en viss sammenheng mellom den arbeidsinnsats studentene setter inn og det utbyttet de får av studiene. Tidsbruk betyr ikke bare et mål på individnivå, også læringsmiljøet er avhengig av at studentene gjør en innsats. Studentenes tidsbruk avhenger ikke bare av den enkelte students vilje til å gjøre en innsats og av de forpliktelser og aktiviteter studenten har utenom studiene, men er også et resultat av studieopplegget og måten undervisningen er organisert på. Vi forutsetter med andre ord at studentenes studieinnsats avhenger av de stimuli og krav som formidles i studiesituasjonen og samtidig er en faktor som både influerer den enkelte studentenes utbytte og læringsmiljøet. Tidligere undersøkelser viser at tidsbruken på studiene varierer mer mellom studiene enn etter studentenes yrkesaktivitet (Berg 1997b, Teigen 1997). Hvis våre resultater viser noe tilsvarende peker dette i retning av at måten studiene er organisert på har stor innflytelse på studentenes innsats. Dette gir igjen støtte til at Stortingsmelding 27 (2000-01), Kvalitetsreformen, legger stor vekt på tiltak som fremmer større studieinnsats.

1.3 Studenttilfredshet – ulike tilnæringsmåter

Hva inneholder egentlig et begrep som studenttilfredshet? Ofte relateres det til tilfredshet med selve undervisningen, men det kan argumenteres for at også faktorer som sosialt og fysisk miljø og støttfunksjoner som administrativ service bør tas i betraktning når studenttilfredshet skal vurderes (Wiers-Jenssen, Grøgaard og Stensaker 2002). Pate (1993) deler litteraturen om studenttilfredshet inn i tre tradisjoner. Den ene tilnærmingen betrakter studenttilfredshet som analogt med jobbtildfredshet, og antar at de samme faktorene påvirker tilfredshet i studiesituasjon og

arbeidsliv. Pate mener imidlertid at en slik analogi ikke er særlig god, og begrunner dette blant annet med at man i arbeidslivet skal tjene andre, mens man som student primært er *forbruker* av (utdannings-) tjenester. Den andre tradisjonen fokuserer på psykologisk velvære. Innenfor denne tilnærmingen er hensikten ofte å identifisere misfornøyde studenter, som kan tenkes å trenge psykologisk rådgivning. Den tredje tradisjonen er forbrukerorientert. Høyere utdanning betraktes som en vare/tjeneste, og studenttilfredshet er følgelig studentenes tilfredshet med de tjenester utdanningsinstitusjoner tilbyr. Det er den sistnevnte tilnærmingen Pate betrakter som mest hensiktsmessig for å forstå den dominerende rollen studentene spiller i høyere utdanning i USA. Det kan utvilsomt hevdes at forbrukerperspektivet bør anvendes med forsiktighet hvis det overføres til høyere utdanning (Barnett 1992), men vi oppfatter likevel tilnærmingen som relevant for å studere studenttilfredshet også i en norsk kontekst. Selv om en ikke i snever forstand anser studentene som kunder, er det viktig å ta hensyn til de valgmuligheter studentene har. På tross av at det kan være sterk konkurranse om å komme inn på enkelte studier, står studentene i prinsippet fritt til å velge studium og lærested i Norge. Det finnes for eksempel ingen begrensninger i retning av å måtte velge et lærested innenfor samme fylke eller region som man bor. Videre spiller de utdanningssøkendes preferanser en viktig rolle for hvordan utdannings tilbudet totalt, og de enkelte studietilbudene, dimensjoneres. Prinsippet om at alle kvalifiserte skal kunne tilbys en studieplass står sterkt. Det kan derfor hevdes at vårt utdanningssystem i betydelig grad er tilpasset til, eller styrt ut fra, studentenes valg og preferanser. Et utdanningssystem utformes ikke bare ovenfra gjennom politiske beslutninger, det utformes i stor grad også nedenfra gjennom elevenes og studentenes valg og studieatferd. Utviklingen ser ut til å gå i retning av en sterkere vekt på studentenes valg. Ikke minst vil de nye formene for finansiering av institusjonene, der pengene i en viss grad "følger studentene", forsterke studentenes innflytelse.

Studenttilfredshetsbegrepet er uansett relativt, også i et kundeorientert perspektiv. Studenttilfredshet er relatert til forventninger og kan betraktes som et uttrykk for i hvilken grad forventninger innfris. Har man høye forventninger til et lærested, kan fallhøyden bli desto større dersom forventningene ikke innfris. Eksempelvis kan man tenke seg at læresteder som har godt renommé, hovedsakelig på grunnlag av akademisk kvalitet, kan være en skuffelse på områder som pedagogisk kvalitet, sosialt miljø eller fysisk utforming.

Tilsvarende kan studenttilfredshet også ses i et kostnads-/nytteperspektiv, der tilfredshet uttrykker forholdet mellom hva man investerer i utdanningen og hva man får igjen (Hatcher m.fl. 1992). I en norsk sammenheng, der få utdanninger krever studieavgifter, vil den økonomiske investeringen først og fremst være knyttet til avkall på

arbeidsinntekter i studieperioden. Men investeringer er også knyttet til *tidsbruk*, i form av arbeidsinnsats. Hvor mye tid det er nødvendig å bruke på studiene, for å henge med eller å få et bestemt karakternivå, kan tenkes å ha betydning for tilfredsheten. Det er for eksempel fullt mulig å tenke seg at studenter som bruker lite tid på studiene, men som likevel består eksamener med godt resultat, kan være godt fornøyde med situasjonen. Tilfredshet kan også knyttes til ulike former for motivasjon og en rekke andre psykologiske faktorer som generell tilfredshet med tilværelsen.

Oppsummeringsvis kan vi si at studenttilfredshet, på aggregert nivå, i hovedsak dreier seg om ulike aspekter ved studiesituasjonen (interne forhold), men at individuelle kjennetegn og bakenforliggende faktorer som kunnskapsgrunnlag, forventinger og økonomi (eksterne forhold) også spiller inn.

1.4 Studentevalueringer og markedsorientering

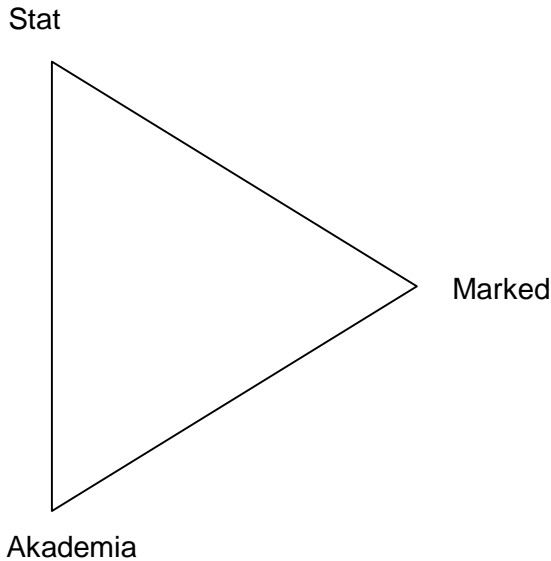
Fokuset på studenttilfredshet har røtter helt tilbake i studentopprøret på 60- og 70-tallet (Pike 1991). Men det er først det siste tiåret studentevalueringer er blitt særlig utbredt i Europa. Dette må ses i sammenheng med at *kvalitet* i økende grad har blitt satt på dagsordenen, og at studentevalueringer etter hvert blir betraktet som et nyttig redskap for å øke kvaliteten i høyere utdanning (Handal 1996).

Studentevalueringer fokuserer som oftest på kvaliteten på *undervisningen*, og spesielt på den enkelte lærer. Studentene blir bedt om å gi synspunkter på for eksempel en forelesningsrekke. Slike evalueringene blir som oftest foretatt av institusjonene selv, og resultatene er som regel beregnet til internt bruk. Større evalueringer som belyser studenttilfredshet på tvers av læresteder, har vært mindre vanlige, også internasjonalt. Imidlertid er det i USA etablert en årlig studentundersøkelse der mange læresteder deltar. Denne undersøkelsen inneholder spørsmål om tidsbruk og tilfredshet med lærestedet, men fokuserer særlig på studentenes egeninnsats og interaksjon med andre studenter og lærere (NSSE 2000). Lærestedene finner det åpenbart nyttig å delta i undersøkelsen. Selv om de må betale for å være med, har antall deltakende institusjoner økt sterkt. I Sverige har er det nylig gjennomført en landsdekkende undersøkelse om kvalitet i høyere utdanning, men resultatene fra denne undersøkelsen foreligger ikke ennå (<http://www.hsv.se/studentspegeln>). I Danmark har et konsulentfirma i flere år utført brukerundersøkelser blant studenter på oppdrag av utdanningsdepartementet og det danske senteret for kvalitetssikring og evaluering av høyere utdanning (Stensaker 1999).

Men økt fokus på studenttilfredshet kan også ses i lys av at markedskrefter har fått større innflytelse på høyere utdanning. Studentene be-

traktes i større grad enn tidligere som kunder, og det blir således viktigere for institusjonene å sikre at de tilbyr utdanning studentene er tilfredse med. En mye referert modell som illustrerer forholdet mellom høyere utdanningsinstitusjoner og omverdenen, er Burton Clarks *triangle of tension* (Clark 1983).

Figur 1.1 "Triangle of tension" (Clark 1983)



Modellen illustrerer spenningsforholdet mellom maktfaktorene stat, marked (kunder/studentene) og akademia. Hvor mye innflytelse disse maktfaktorene har, varierer mellom ulike land. Tradisjonelt har markedet hatt sterk innflytelse i USA, mens staten har hatt større innflytelse i det kontinentale Europa. Det synes imidlertid å ha skjedd en forskyvning i retning markedet i de fleste land (Williams 1995). Dette er noe vi også ser i Norge. Mjøsutvalgets rapport (St. meld. 27 2000-2001) og de reformer i høyere utdanning som er vedtatt i Stortinget, kan ses som en endring i triangelens balanse. Studenten, altså kunden, settes i høysetet, og markedet får større makt. På den annen side medfører de norske reformene at også institusjonene gis større frihet til å utvikle egne fagtilbud, ettersom nasjonale læreplaner nedtones. Intensjonene med denne økede friheten er at lærestedene skal utvikle sine tilbud ut fra sine sterke sider, og at dette kan føre til en større variasjon også innenfor ett og samme studium. Å velge lærested blir i så fall i større grad noe mer enn bare å velge geografisk lokalisering. Hittil har søkningen til høyere utdanning vært så stor at universiteter og høyskoler stort sett har kunnet ta det for gitt at studentene vil komme. I løpet av de siste åra har imidlertid søkningen sunket kraftig, og i en del studier har situasjonen snudd fra en knapphet på studieplasser til en knapphet på studenter. I overskuelig framtid vil søkningen sannsynligvis ligge nærmere dagens nivå enn det rekordartede

høye nivået midt på 1990-tallet¹. Dette vil i så fall være med på å gi studentene større innflytelse som "kunder". Lærestedene på sin side kan bli nødt til både å gjøre sine studietilbud mer attraktive og å markedsføre disse mer effektivt. Økt fokus på studietilbudet kan medvirke til bedre kvalitet. På den annen side kan det reises innvendinger mot å anvende et "kunden har alltid rett"-perspektiv på høyere utdanning. Kvaliteten på høyere utdanning må styres ut fra mange andre hensyn enn studentenes vurderinger. Hva som er god faglig kvalitet er i første rekke et ansvar for fagets lærere, dessuten må kravene i arbeidslivet reflekteres. Men samtidig er det helt urimelig dersom man *ikke* lytter til de signalene som kommer fra studentene.

I Norge har det tradisjonelt vært lite konkurranse mellom lærestedene, eller fokus på eventuelle kvalitetsforskjeller mellom disse. Det finnes ikke noen offisielle rankinglister av universiteter, slik det finnes for eksempel i USA og Storbritannia. En akademisk grad fra et norsk lærested er i prinsippet like god som tilsvarende grad fra andre norske læresteder (at dette kan være annerledes i praksis er en annen sak). Men studentevalueringer har funnet veien også til norske utdanningsinstitusjoner. De fleste læresteder foretar en eller annen form for egenevaluering, der det gjerne spørres detaljert om institusjonsspesifikke forhold. Dette kan dels oppfattes som respons på en internasjonal trend som fokuserer på kvalitet i høyere utdanning (Stensaker 1998), men kan også ses i sammenheng med økt markedsorientering. Lærestedene konkurrerer i økende grad om studenter, noe som igjen medfører at høy studiekvalitet og tilfredse studenter i større grad enn tidligere anses som et fortrinn.

Komparative studentevalueringer har det vært lite av i Norge før "Stud.mag."-undersøkelsene ble lansert. Undersøkelsen ble møtt med en viss skepsis blant lærestedene første året den ble gjennomført, men i dag synes det relativt lite kontroversielt å foreta en slik "forbrukerundersøkelse" som sammenligner læresteder. Mange læresteder har signalisert stor interesse for å delta, og flere bruker data fra "Stud.mag."-undersøkelsene som et ledd i sitt eget evalueringsarbeid (se for eksempel Universitetet i Oslo 2001).

Men selv om det ikke har vært tradisjoner for komparative studentevalueringer, har det selvsagt vært foretatt undersøkelser og forskning om studenter, der også trivsel og tilfredshet med studiesituasjonen har vært tema. Blant de ferskeste eksempler kan nevnes Steen-Olsens doktorgradsavhandling i pedagogikk fra NTNU (Steen-Olsen 2000) og en rapport fra Innsatsområdet for etikk ved Universitetet i Oslo (Jensen og Nygård 2000). Ett av de første større prosjektene om studentenes situasjon, var

¹ Søkningen til høyere utdanning må imidlertid ses i sammenheng med demografiske variasjoner. Fra ca. 2005 vil ungdomskullene igjen øke, noe

undersøkelsen om studentenes tidsbruk og studieforhold som ble gjennomført blant universitetsstudenter midt på 1980-tallet (Vibe og Aamodt 1985, Aamodt 1986 og Berg og Aamodt 1987). Dette prosjektet fokuserte på utnyttingsgraden av universitetenes tilbud, om tilbudene var for knappe i forhold til behovene, og på studentenes vurderinger og bruk av tid.

1.5 Sammenhenger mellom studenttilfredshet, tidsbruk og andre variable

Sammenhengen mellom studenttilfredshet og andre forhold, så som akademisk utbytte og gjennomstrømning/fracfall er komplisert. En rekke variable påvirker studenttilfredshet, og i mange tilfeller finnes det en gjensidig påvirkning mellom variable, der styrkeforholdet er vanskelig å beregne. Vi vil ikke gjøre noen uttømmende presentasjon av ulike påvirkningskilder, men kort skissere noen sentrale variable og mulige sammenhenger. Ulike land har ulike utdanningssystemer og -modeller, og kunnskap om utdanningsfeltet ervervet i ett land lar seg ikke uten videre overføre til et annet. Dette medfører at noe av den forskningen som refereres ikke nødvendigvis har gyldighet i en norsk kontekst².

som med sannsynlighet vil føre til økt etterspørsel etter høyere utdanning.

² Om man grovt skal dele inn vestlige lands utdanningssystemer, kan man skille mellom en angloamerikansk og en kontinental modell. Den førstnevnte karakteriseres ved at studentene får relativt tett oppfølging (for eksempel hyppige innleveringer, få studenter per lærer osv.) Den kontinentale modellen karakteriseres noe spissformulert ved at studentene i større grad er overlatt til seg selv. I noen tilfeller kan det være slik at mange studenter slipper inn på et studium, men at de siles ut etter hvert. Forskjellene mellom de to modellene kan også ses i lys av ulike finansieringssystemer. I den kontinentale tradisjonen kommer lærestedenes inntekter først og fremst gjennom statlige overføringer, mens det i den angloamerikanske modellen er vanlig at lærestedene får en betydelig del av inntektene gjennom at studentene betaler studieavgifter. Det er kanskje i land som praktiserer den sistnevnte modellen det har vært mest fokus på tema som studenttilfredshet og fracfall. Dette må ses i sammenheng med at lærestedene har en sterk økonomisk interesse av å tiltrekke seg og holde på studenter. Norske universiteter har tradisjonelt fulgt et opplegg som har mer til felles med den kontinentale enn den angloamerikanske modellen.

Bakgrunnsvariabler

Studenter med ulikt utgangspunkt, det være seg kjønn, alder, kognitive ferdigheter, motivasjon osv. kan ha ulikt utbytte av sosiale og akademiske erfaringer. Bakgrunnskjennetegn kan ha innvirkning på akademisk utbytte, både direkte og via mellomliggende variable. Nyere norsk forskning viser for eksempel sammenheng mellom sosial bakgrunn og oppnådde karakterer i høyere utdanning (Arnesen og Try 2001, Hansen 2000). Flere studier har også vist at det er sammenhenger mellom prestasjoner, i form av karakterer, oppnådd på ulike utdanningstrinn (Berg 1995, Grøgaard 1999). Gode karakterer på et lavere nivå er en god predikator for gode karakterer på høyere nivå.

Demografiske bakgrunnsvariable kan påvirke forhold som ferdigheter, kunnskapsnivå og motivasjon. Dette har igjen innvirkning på utbyttet av høyere utdanning. Eksempelvis hevdes det ofte at utdanningssystemer er preget av språklige og kulturelle koder som favoriserer studenter med foreldre med høy sosial bakgrunn (Bourdieu og Passeron 1992, Bernstein 1969, Hansen 1986, Hernes og Knudsen 1976).

Egenskaper som studentmassen hadde før de ble tatt opp på studiet, *inntakskvaliteten*, varierer både mellom fag og utdanningsinstitusjoner. På noen studier har studentene kjempet for å komme inn, som et resultat av strenge adgangreguleringer og ditto høye karakterkrav (for eksempel medisin eller journalistikk). Andre fagområder og læresteder har lave inntakskrav, og man kan forvente et større innslag av studenter med svakere karaktergrunnlag fra videregående skole, og kanskje også mindre klare utdanningsaspirasjoner.

Kvalitet, integrasjon, innsats og mestring

I denne rapporten baserer vi oss til en viss grad på et forbrukerperspektiv, og ut fra en slik synsvinkel kan man sterkt forenklet hevde at god kvalitet er det studentene er fornøyd med. Selvsagt kan det innvendes at studentenes forutsetninger for å vurdere ulike aspekter ved lærestedet vil variere, noe vi skal ta opp i punkt 2.2. At forhold som kvalitet på undervisning og sammensetningen av pensum har betydning for studentenes utbytte, synes ganske opplagt. Men det er i mindre grad forsket på i hvilken grad faktorer som servicetilbud, bygningsmasse og andre faktorer som går under betegnelsen *rammekvalitet* spiller inn. Om slike forhold ikke har en direkte effekt på akademisk utbytte, kan de tenkes å ha en indirekte effekt gjennom trivsel og tilfredshet.

Mange studier har vist at sosial og akademisk integrasjon har stor betydning for om studenter fullfører studiet. (Se for eksempel Astin 1984, Pascarella og Terenzini 1980, Tinto 1975 og Tinto 1987). Astin hevder blant annet at studentene lærer gjennom å involvere seg/engasjere seg i

studiene. Det er blitt hevdet at institusjonenes kapasitet til å holde på studenter er direkte relatert til dens evne til å skape kontakt med studentene og integrere dem i institusjonens sosiale og akademiske liv (Tinto 1987; 180, Light 2001). Sosialt miljø og interaksjon med medstudenter er vist å ha betydning for tilfredshet og akademisk utbytte (Pike 1991, Whitt m.fl. 1999). Amerikanske studier har lagt vekt på at også mer uformell kontakt mellom studenter og lærere har betydning for om studentene går videre i studiene (f.eks. Pascarella og Terenzini 1991, Astin 1977).

Det er også rimelig å anta at hvor mye tid studentene investerer i studierelaterte aktiviteter har betydning for resultatene. Sammenhengen mellom tidsbruk og resultater synes imidlertid mindre klar enn man kunne forvente. I et forskningsprosjekt utført ved Universitetet i Michigan, fant man liten eller ingen korrelasjon mellom timer brukt på studier og karakterer (Schumann m.fl. 1985). Det finnes imidlertid også studier som kommer til motsatt konklusjon (Michaels og Miete 1989). Uansett må man huske på at *kvalitet*, ikke bare *kvantitet*, bør tas i betraktning når man skal vurdere studieinnsats. Rau og Durand (2000) har framsatt en hypotese om at det finnes en "akademisk etikk", og finner empirisk belegg for at disiplinerte studenter med jevn studieinnsats får bedre karakterer enn andre. Det er mye som tyder på at hvor mye tid det er nødvendig å investere for å klare å bestå eksamener og oppnå bestemte resultater, varierer mellom fagområder, ikke bare med individer. Som det vil framgå av resultatdelen av denne rapporten, er det store variasjoner i gjennomsnittlig studieinnsats mellom ulike fagfelt. Light (2001) peker for øvrig på at det er studentenes egeninnsats – altså tid brukt på studier utenom organisert undervisning – som ofte utgjør hovedforskjellen i tidsbruk mellom ulike fag.

Mestring i form av karakterer i høyere utdanning har betydning for trivsel og gjennomføring. Tinto (1975) hevder at karakterer er den viktigste faktoren for avgjørelsen om å droppe ut av høyere utdanning. Karakterer og tilfredshet synes å være faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Pike (1991) hevder imidlertid at tilfredshet har en større innvirkning på karakterer enn omvendt. Vi kan slå fast at det er en sammenheng mellom resultatvariable som karakterer og tilfredshet, men i hvilken retning påvirkningen er størst er ikke entydig.

Fullføringsgrad kan også betraktes som en resultatvariabel. Som vi alt har vært inne på, påvirkes denne av forhold som sosial og akademisk integrasjon og mestring i form av karakterer. Mange studenter som fullfører utdanningen, har imidlertid avbrudd og andre forsinkelser underveis. Tempoet i gjennomføringen, eller *gjennomstrømmingen*, kan tenkes å være påvirket av de samme forhold som fullføringsgraden. Den norske debatten om studiegjennomføring har tradisjonelt fokusert mest på studentenes økonomi og deltidsjobbing, og særlig sett på sammenhengen med studiefinansieringen. Forskningen viser at selv om økonomi og studiefinansiering utvilsomt er viktig, så er det et langt mer komplisert

samspill av faktorer som påvirker studentenes gjennomføring av studier. Studentenes faglige forutsetninger slik de kan måles gjennom karakterer fra videregående opplæring spiller selvsagt en viktig rolle (Eikeland 1988, Berg 1995). Mange av de norske studiene har fokusert på at studentene bruker relativt lite tid på studiene, og dette har ofte blitt forklart som et resultat av at studentene trenger å jobbe ved siden av studiene. Men måten studiene er organisert på viser seg å være minst like viktige (Berg og Aamodt 1987, Berg 1997, Teigen 1997). Problemene med studiefrafall og forsinkelser er særlig tydelig i de løst organiserte studiene, der studentene må foreta mange valg underveis, og der de bundne aktivitetene er få.

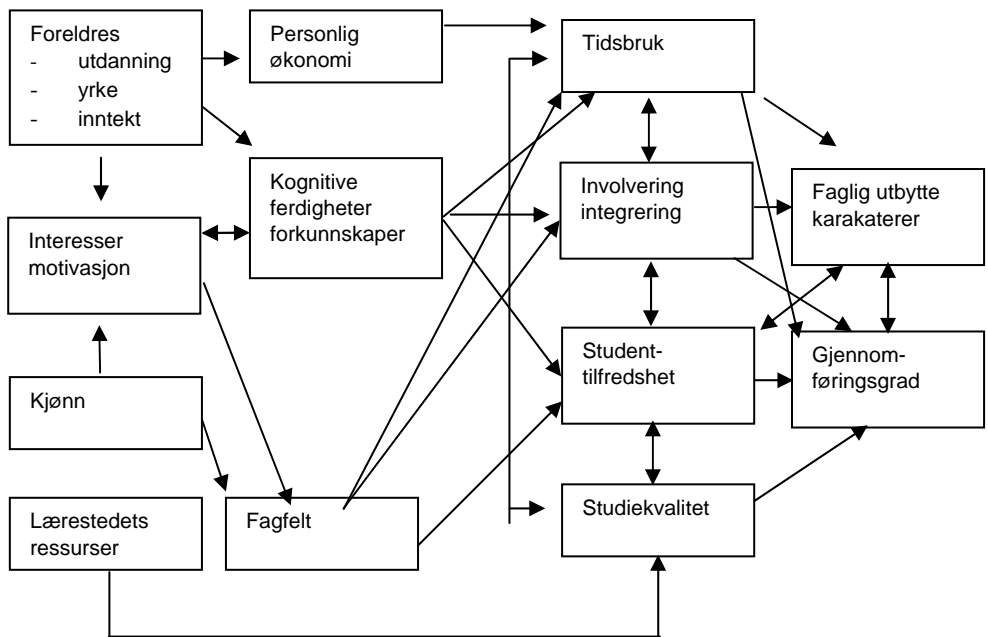
De fleste undersøkelsene av studiegjennomføring og studieforhold fokuserer på universitetsstudiene, men det foreligger relativt fersk statistikk som dekker hele feltet (Aamodt 2001). I denne framkommer det at norske studenter, spesielt de som begynner ved universitetene, har et temmelig uryddig studiemønster i den tidligste fasen av studiene, med både en betydelig avgang, midlertidige avbrudd og skifte av studiested. Nesten hver fjerde nye universitetsstudent er ikke lenger student året etter de startet studiene, og i tillegg har ti prosent av dem skiftet til en høyskole. En del av de som går ut kommer tilbake på et seinere tidspunkt. Blant de som begynte studiene ved et universitet høsten 1994 var det bare litt over halvparten som fortsatt studerte ved et universitet i 1998, mens mer enn hver femte student var student ved en høyskole. (Vi vet imidlertid ikke hvor mange av de gjenværende studentene som var i rute og hvor mange som var forsinket). Studiemønsteret blant høyskolestudentene er mer ryddig, under hver fjerde nye høyskolestudent er utenfor høyere utdanning året etter, og mindre enn seks prosent har forflyttet seg til et universitet. Noen av dem som ikke lenger er i høyere utdanning kan ha fullført en ettårig utdanning. Det er altså interessant å merke seg at tidlig i studieløpet er det en større mobilitet *fra* universitet *til* en høyskole en den motsatte veien. På et senere stadium, i forbindelse med at studentene fullfører høyskolestudiene etter vanligvis tre år, finner vi en viss mobilitet til et universitet (Roedele og Aamodt 2001).

Omfanget av avbrudd, frafall og mobilitet henger nøye sammen med studienes oppbygging, og varierer ikke bare etter personlige kjennetegn ved studentene. Resultatene underbygger tidligere forskning (bl.a. Berg 1997) om at løst organiserte studier fører til mer forsinkelser og avbrudd enn faste studier. Forskjellene mellom universiteter og høyskoler behøver derfor ikke nødvendigvis å være knyttet til forhold ved selve institusjonen, men like gjerne organiseringen av studiene. Et tegn på dette er at vi også finner betydelige forskjeller i gjennomføring mellom høyskolestudier (Aamodt 2001). Sykepleier- og førskolelærerstudiene har en tilfredsstillende gjennomføringsgrad, der henholdsvis 79 og 70 prosent har fullført på normert tid. Derimot har ingeniørstudiet en nesten oppsikts-

vekkende svak gjennomføring: nesten hver femte nye student hadde avbrudd etter ett år, og nesten 30 prosent var borte etter to år. Bare 37 prosent fullførte på normert tid, og selv ett år forsinket var det over halvparten som ikke hadde fullført av det opprinnelige kullet.

Studentenes faglige utbytte og gjennomføring av studiene avhenger av både individuelle og strukturelle forhold. Studentenes faglige forutsetninger og kognitive ferdigheter, sammen med motivasjon og innsats er kanskje viktigst, samtidig som studiekvaliteten i vid forstand (faglig tilrettelegging, undervisningsopplegg, administrativ og annen støtte, lokaler, utstyr etc. har betydning for om studentene kan få utnyttet sitt potensiale. Man må også huske på at læringsprosessen ikke bare er en individuell aktivitet, også studiemiljøet blant studenten er viktig. Sammenhengene vi har skissert ovenfor, er sammenfattet i figur 1.2.

Figur 1.2 Mulige sammenhengen mellom studenttilfredshet, tidsbruk og andre variable



Studenttilfredshet og tidsbruk er altså to av mange forhold som kan tenkes å påvirke suksess i høyere utdanning. Når vi i denne rapporten belyser disse to faktorene, kan vi ikke si noe sikkert om sammenhengen mellom

disse faktorene og andre viktige forhold som gjennomstrømning/fullføringsgrad eller resultater i form av karakterer.

2 Data og metode

2.1 Datamateriale og -innsamling

Datamaterialet er hentet fra undersøkelser av studentenes trivsel og tilfredshet med lærestedene, som NIFU har gjennomført i samarbeid med Norsk Gallup i 1998, 1999 og 2000³. Undersøkelsene er foretatt på oppdrag av fire norske aviser (Adresseavisen, Aftenposten, Stavanger Aftenblad og Bergens Tidende), som har brukt resultatene som grunnlag for et avisbilag om utdanning. Mer enn 12 000 studenter, fordelt på 32 utdanninger og 37 utdanningsinstitusjoner har deltatt i undersøkelsene i løpet av de tre årene vi har data fra i denne rapporten. Utvalget av studier og fag som undersøkelsene omfatter er gjort i samarbeid med oppdragsgiverne, som har hatt som utgangspunkt å fokusere på forskjeller mellom lærestedene. Det er i hovedsak valgt ut studier og fag som tilbys ved flere læresteder, og der antallet studenter ved hvert lærested er av en viss størrelse. De fleste store utdanninger ved universiteter og statlige høyskoler er inkludert, men også fem av de seks vitenskapelige høyskolene og fem private høyskoler er med (for oversikt over fagområder og læresteder, se vedleggstabell 1). En styrke ved undersøkelsene er at de samlet sett omfatter svært mange studenter. Undersøkelsene har vært rettet mot studenter som nylig har påbegynt sitt nåværende studium, og en klar majoritet av respondentene befinner seg derfor på første år av utdanningen. På noen læresteder, med få studenter på de fagområdene som er undersøkt, er utvalget supplert med studenter på 2. årstrinn⁴.

Datainnsamlingen er foretatt ved at en intervjuer fra Gallup har delt ut og samlet inn spørreskjemaer i forbindelse med en forelesning eller lignende. Vi har altså kun fanget opp *studenter som faktisk er til stede på lærestedet og følger undervisning*. Denne utvalgsmetoden medfører visse skjevheter, og studenter som har et mer sporadisk oppmøte på lærestedet har mindre sjanse for å bli inkludert. For undersøkelsen opprinnelige formål ble ikke dette oppfattet som noe problem, snarere tvert om; vi ønsket å fange lærestedets eller "kjernestudenter", de reelle brukerne av

³ Det er foretatt tilsvarende undersøkelse høsten 2001, som inngår i avisbilaget "Stud.mag." 2002, men resultater fra den undersøkelsen inngår ikke i denne rapportens tallgrunnlag.

⁴ En del studenter har tatt andre fag før nåværende utdanning, slik at de ikke nødvendigvis er nybegynnere i høyere utdanning, selv om de er nye på faget.

studietilbudet. Det er rimelig å anta at de som er til stede ved lærestedet, som følger undervisning og benytter seg av ulike fasiliteter, har bedre forutsetninger for å vurdere lærestedet enn studenter som sjeldnere er til stede. For øvrig kan det nevnes at når det gjelder et forhold som studentenes tidsbruk, så viser gjennomsnittlig tidsbruk relativt stort samsvar med en undersøkelse SSB foretok i 1998, basert på en annen utvalgsmetode (Lyngstad og Øyangen 1998).

2.2 Begrensninger

Undersøkelsen favner i hovedsak ferske studenter, med relativt kort fartstid på det faget de nå studerer. Viderekomne studenter vil kunne ha andre erfaringer⁵. Det kan også stilles spørsmål ved studentenes forutsetninger for å vurdere de ulike aspektene ved utdanningsinstitusjonen. Eksempelvis kan undervisningens faglige kvalitet være vanskelig for en fersk student å vurdere. Når det gjelder forhold som sosialt miljø, lokaler osv. er det imidlertid ikke tvil om at studentene selv er de som har best forutsetninger for å vurdere dette.

”Stud.mag”-undersøkelsene er ikke utvalgsundersøkelser basert på trekking fra registre, med en gitt sannsynlighet for fag og individer til å komme med. De kan derfor ikke hevdes å være representative. Utvalget gjenspeiler ikke det totale tilbudet ved norske læresteder, men et bredt spekter av utdanninger er inkludert, herav de fleste utdanninger med et høyt studenttall på landsbasis. Utdanninger med få studenter er underrepresentert. Dette gjelder både ”store” utdanninger ved små institusjoner, og ”små” utdanninger ved store institusjoner. Små høyskoler har ofte få studenter på hvert fag, selv på sentrale fag som sykepleie, lærer- eller ingeniørutdanning. En del private institusjoner har utdanningstilbud som ikke så lett lar seg sammenligne med andre, og er derfor ikke inkludert. Universitetene har også en rekke fag med få studenter⁶.

Datainnsamlingen er i utgangspunktet et oppdragsforskningsprosjekt, som har til formål å sammenligne ulike institusjoner langs et knippe

⁵ Eksempelvis finner vi i vårt materiale en tendens til at de studenter som har mer erfaring, er mindre positive enn andre.

⁶ Det kan tenkes at studentene på slike fag er mer fornøyde enn studenter på større universitetsfag. For det første er trivselen ofte høyere i små studiemiljøer enn i store, og for det andre kan man anta at studenter på små og ”sære” fag er spesielt interesserte/motiverte. Fag som kinesisk eller folkloristikk er neppe noe man tilfeldigvis dumper innom. Man kan derfor tenke seg at universitetene totalt sett kan komme dårligere ut i Stud.mag. enn de ville gjort i en utvalgsundersøkelse der de mindre fagene var sterkere representert.

dimensjoner som berører tilfredshet. Dette har satt rammer for hvilke spørsmål som er stilt.

2.3 Spørreskjemaet

Spørreskjemaet har gjennomgått noen endringer gjennom den perioden undersøkelsene har foregått. Revisjoner har i medført at enkelte spørsmål er fjernet eller lagt til, men spørsmålenes ordlyd er ikke endret. Skjemaet har om lag fem sider med spørsmål. Hoveddelen dreier seg om tilfredshet med ulike aspekter ved utdanningen (helhetsvurdering, undervisning, lokaler, lesesal, datautstyr, administrativ service, kantine, sosialt miljø m.m.). De fleste av disse har en femdelt skala (svært misfornøyd, litt misfornøyd, verken eller, litt fornøyd og svært fornøyd). Skjemaet inneholder også spørsmål om bakgrunnsvariable som kjønn, alder og foreldres utdanningsnivå. I tillegg har det vært stilt spørsmål om fritidsaktiviteter, samt om holdninger til utdanningspolitiske spørsmål.

2.4 Resultatpresentasjon og analyse

Resultatene presenteres i form av tabeller og figurer. For lesere som er kjent med "Stud.mag." – bilagene kan det være verd å merke seg at gjennomsnittsskårer i rapporten har en annen skala enn avisbilagene. I denne rapporten baserer vi oss på den originale femdelte skalaen (se forrige avsnitt), mens det i "Stud.mag." brukes en omregnet skala som er seksdelt⁷. I tillegg til enkle tabellanalyser har vi brukt multivariate analyser. Logistisk regresjon er brukt til å kartlegge hvilke faktorer som har størst betydning for tilfredshet, mens tidsbruk er belyst gjennom en lineær regresjonsmodell.

⁷ Den seksdelte skalaen er benyttet av pedagogiske og journalistiske hensyn. "Stud.mag."s målgruppe er i vesentlig grad ungdom i videregående opplæring, og man har tenkt at disse ville finne det enklere å forstå en skala som ligner karakterskalaen i videregående skole.

3 Fordeling på sentrale indikatorer

I dette kapitlet presenterer vi kort hvordan datamaterialet fordeler seg på bakgrunnsvariable som kjønn, alder, sosial bakgrunn, fagområde og institusjonstype, og på de sentrale indikatorene for studenttilfredshet.

3.1 Kjønn og alder

63 prosent av studentene er kvinner og 37 prosent er menn. Kvinneandelen i datamaterialet er noe høyere enn blant norske studenter totalt, noe som må ses i sammenheng med at flere tradisjonelt kvinnedominerte utdanninger er godt representert i materialet. Kvinner er i flertall på nesten alle utdanningene som er undersøkt. Det er imidlertid et flertall av mannlige studenter på ingeniør-, sivilingeniør-, informatikk-, siviløkonom- og matematikkstudiene.

Studentenes gjennomsnittsalder er 23,7 år. Vernepleier, sosionom- og norsk/nordiskstudentene har den høyeste gjennomsnittsalderen, mens matematikk-, kjemi, idrett- og veterinarstudentene har lavest gjennomsnittsalder. Kjønnfordeling og gjennomsnittsalder fordelt på fag framgår av tabell 3.1.

3.2 Sosial bakgrunn

Sosial bakgrunn defineres gjerne som foreldres utdanningsnivå – enten fars, mors eller en kombinasjon av disse. I denne rapporten har vi valgt å bruke fars utdanningsnivå som indikator for sosial bakgrunn. I tabell 3.1 har vi brukt en dikotomisert variabel, der vi skiller mellom dem som har far med en eller annen form for høyere utdanning, og dem som ikke har det. Tabellen viser at det er svært store variasjoner i studentenes sosiale bakgrunn. Høyest andel med far som har høyere utdanning finner vi blant arkitekt- og medisinstudenter, men også blant siviløkonomer og jurister har mer enn to tredeler far med høyere utdanning. Dette er fag som tradisjonelt rekrutterer fra høyere sosiale lag, og det har ikke skjedd noen sosial utjevning i rekrutteringen til disse fagene de senere år (Hansen 1999). Studenter ved universiteter og vitenskapelige høyskoler har generelt høyere sosial bakgrunn enn høyskolestudenter, et mønster som er godt kjent fra tidligere utdanningsforskning (se for eksempel Aamodt 1982, Knudsen m.fl. 1993, Hansen 1999). Helse- sosialfag- og lærerstudenter er blant dem som har lavest sosial bakgrunn i vårt materiale. Eksempelvis er det blant førskolelærerstudenter og vernepleierstudenter bare om lag en av fire studenter som har far med høyere utdanning.

Tabell 3.1 Antall respondenter, kvinneandel, gjennomsnittsalder og andel med far med høyere utdanning på ulike fag.

Fag	Antall respondenter	Andel kvinner (%)	Gjennomsnittsalder	Andel med far m/ høyere utd. (%)
Allmennlærer	1209	73	24,4	40
Barnevernspedagog	400	93	24,4	32
Drama	60	80	23,8	58
Engelsk	797	75	23,1	50
Fysioterapeut	112	76	22,0	50
Førskolelærer	1001	94	23,5	26
Historie	286	52	24,0	55
Idrett	264	54	21,3	49
Informatikk	627	33	23,2	52
Ingeniør	1087	18	23,1	46
Journalist	181	59	24,2	57
Jus	185	62	23,2	67
Kjemi	252	71	21,1	61
Kristendom	110	57	23,8	64
Landbruk	100	60	22,7	49
Matematikk	251	46	20,9	66
Medisin	246	56	22,4	76
Norsk/nordisk	156	78	26,1	56
Odontologi	70	77	21,4	60
Optometri	24	58	22,5	42
Pedagogikk	109	78	24,8	49
Psykologi	311	75	23,1	54
Sivilingeniør	360	29	21,8	63
Sivilarkitekt	119	58	22,8	79
Siviløkonom	186	36	22,1	69
Sosialantropologi	253	76	24,2	59
Sosiologi	289	63	22,9	51
Sosionom	591	85	25,8	36
Statsvitenskap/off.adm.	238	55	24,0	55
Sykepleier	346	92	24,9	35
Vernepleier	397	83	27,4	28
Veterinær	45	80	21,8	53
Øk.adm.	1650	54	24,1	38
Total	12312	63	23,7	46

3.3 Institusjonstype og studienivå

Opp mot to av tre respondenter studerer ved statlige høyskoler, nesten 30 prosent går på universiteter, mens resten fordeler seg på vitenskapelige og private høyskoler.

Tabell 3.2 Studentenes fordeling på institusjonstyper

Institusjonstype	Antall studenter	Prosent
Universiteter	3627	29,5
Statlig høyskoler	8018	65,1
Vitenskapelig høyskoler	354	2,9
Private høyskoler	313	2,5
Sum	12312	100

Det er en større andel høyskolestudenter i vårt materiale enn det er i høyere utdanning totalt, noe som dels skyldes at vi kun har undersøkt studenter på lavere grads nivå⁸. Kun fem private høyskoler er undersøkt, noe som ikke gir grunnlag for generalisering. Studier ved fem av seks vitenskapelige høyskoler er undersøkt, men disse utgjør også en liten gruppe av det totale studenttallet. I en del tilfeller vil vi likevel splitte opp analysene på en slik måte at resultater for private og vitenskapelige høyskoler kommer fram. Undersøkelsen er rettet mot ferske studenter, men i noen tilfeller der det er få studenter på første årstrinn, er utvalget supplert med studenter på annet årstrinn. Godt over halvparten er i sitt første semester, og over to tredeler har studert mindre enn ett år på nåværende studium.

3.4 Trivsel og tilfredshet

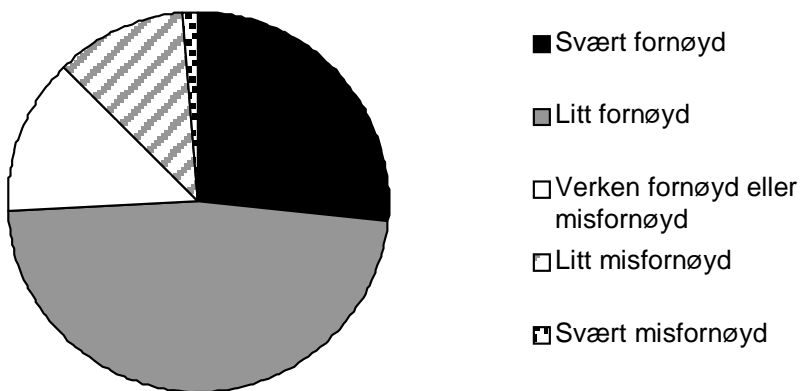
Vi vil nå gi en kort oversikt av studentenes tilfredshet på ulike områder, sett for hele datamaterialet under ett. Analyser fordelt på institusjonstype og fag følger i kapittel 4.

⁸ Av totalt antall registrerte studenter i høyere utdanning i 1999, var 42 prosent ved universitet, 43 prosent ved statlig høyskole, 4 prosent ved vitenskapelig høyskole og 10 prosent ved privat høyskole (Database for høyere utdanning).

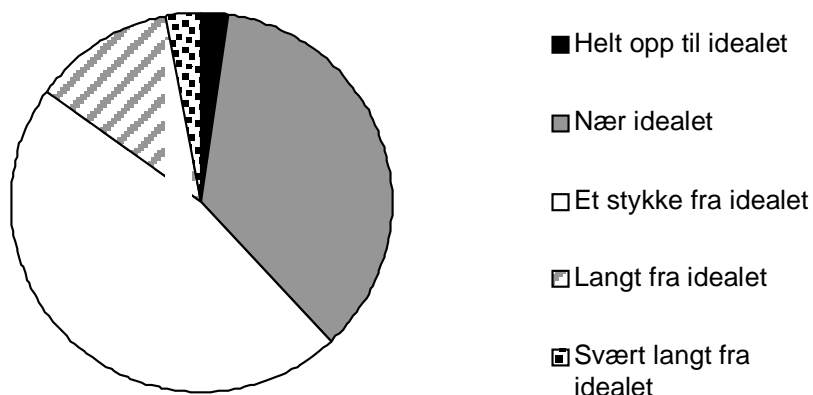
Generell tilfredshet

Studentene ble bedt om å besvare fire ulike spørsmål som kan anses som indikatorer på generell tilfredshet. Totalfordelingen på disse spørsmålene framgår av figurene 3.1-3.4.

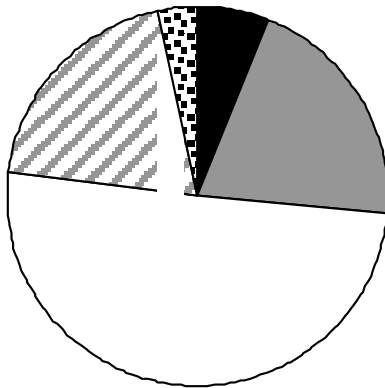
Figur 3.1 *Generell trivsel og tilfredshet med lærestedet*



Figur 3.2 *Lærestedet i forhold til ideelt lærested*

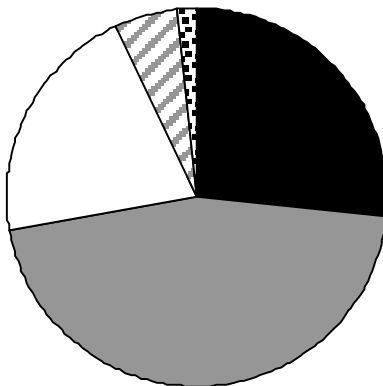


Figur 3.3 Lærestedet i forhold til forventninger



- Mye bedre enn forventet
- Litt bedre enn forventet
- Omtrent som forventet
- ▨ Litt dårligere enn forventet
- ▩ Mye dårligere enn forventet

Figur 3.4 Anbefale lærestedet ?



- Svært sannsynlig
- Ganske sannsynlig
- Usikker
- ▨ Lite sannsynlig
- ▩ Svært usannsynlig

Vi ser at svarfordelingen på spørsmålene om samlet vurdering av lærestedet (fig. 3.1) og hvorvidt man ville anbefale lærestedet (fig. 3.4) er ganske like. Omtrent én av fire er svært positive. Legger vi til dem som er litt positive, faller tre av fire studenter ned på en positiv vurdering. Omtrent halvparten av studenter synes lærestedet er omtrent som forventet. Andelene som synes det er henholdsvis bedre og dårligere enn forventet er omtrent like store. Når det gjelder spørsmålet om lærestedet i forhold til et ideelt lærested (fig. 3.2), ser vi at det er mange som mener lærestedet er et stykke fra eller langt fra idealet. Kort oppsummert kan vi si at studentmassen samlet sett er fornøyd, om enn ikke entusiastisk, i forhold til sitt lærested. Det er relativt få som oppgir å være direkte misfornøyd, men det finnes helt klart et forbedringspotensiale.

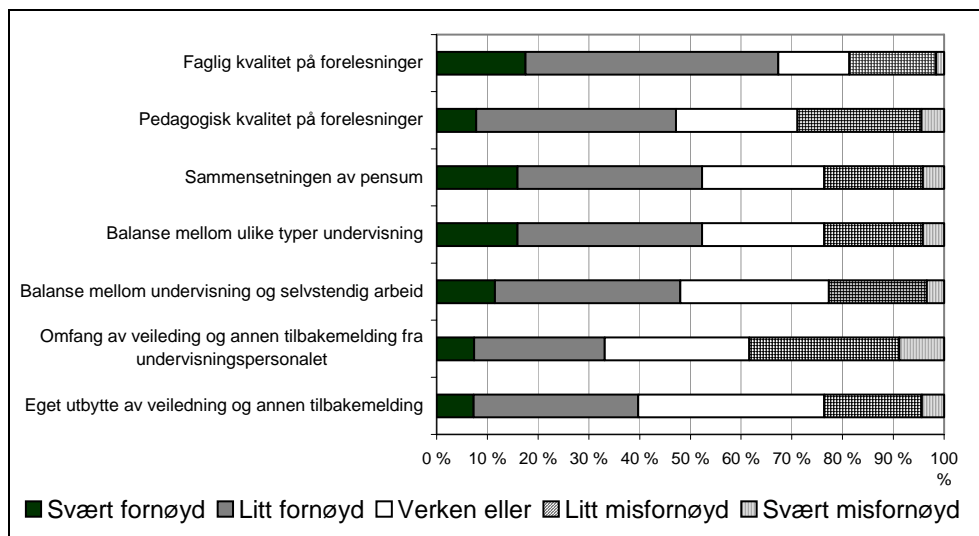
I de videre analysene i denne rapporten bruker vi hovedsakelig spørsmålet om samlet vurdering av lærestedet som indikator på studentenes helhetsvurdering av lærestedet. Det presiseres at dette målet *ikke* er identisk med variabelen *generell tilfredshet* i "Stud.mag."-bilaget, og at gjennomsnittsskårene derfor ikke kan sammenlignes. I avisbilaget "Stud.mag." er generell tilfredshet illustrert ved hjelp av en indeks bestående av tre indikatorer for tilfredshet⁹.

3.5 Tilfredshet med undervisning og studieprogram

Studentene er stilt i alt seks spørsmål som dreier seg om vurderinger av undervisningen og studieprogrammet. Figur 3.5 viser svarfordelingen på disse.

⁹ Indeksen er vektet, slik at "Samlet vurdering av lærestedet" veier 50 prosent og spørsmålene om lærestedet i forhold til ideelt lærested og lærestedet i forhold til forventningene veier 25 prosent hver. Indeksen (og andre tilfredshetsindikatorer) er i "Stud.mag." bilaget skalert fra 1-6, slik at den minner om karakterskalaen i videregående skole, og således kan være enklere å forstå for målgruppen.

Figur 3.5 Tilfredshet med undervisning og studieprogram

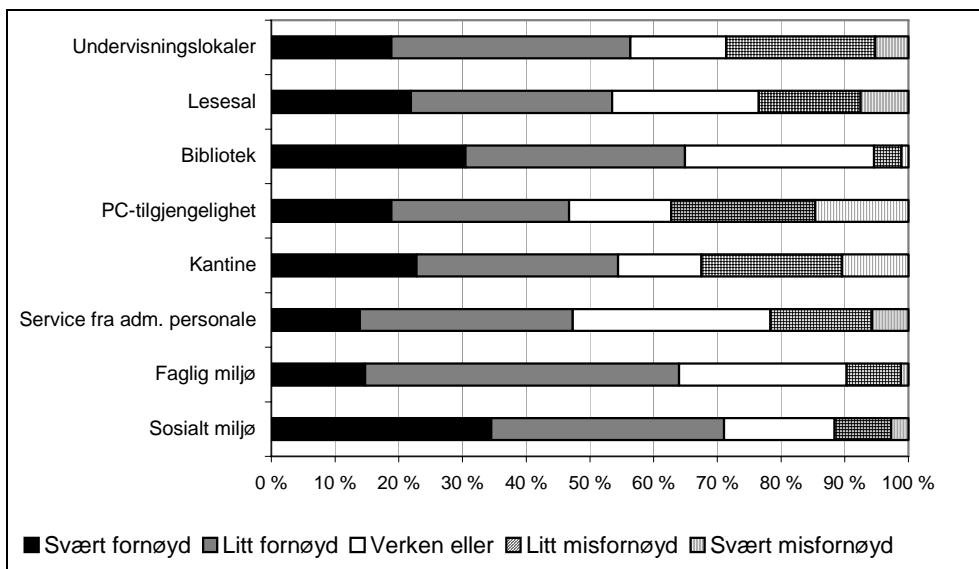


To tredeler sier seg fornøyd med den *faglige* kvaliteten på undervisningen, og det er dette aspektet ved undervisningen studentene er mest tilfredse med. Den *pedagogiske* kvaliteten er i underkant av halvparten av studentene fornøyd med. Omfanget av veiledning og annen tilbakemelding fra undervisningspersonalet er det færre som er fornøyd med enn som misfornøyd med. Det siste er rimelig å tolke som misnøye med oppfølgingen fra lærestedets side. På mange fag har ferske studenter lite eller ingen veiledning.

3.6 Tilfredshet med rammefaktorer

Rammene rundt studiet utgjøres av fysiske fasiliteter og ulike faglige, sosiale og trivselsmessige faktorer som påvirker studiesituasjonen. Kvaliteten på de rammene utdanningen foregår i bestemmes delvis av det ressursgrunnlaget et lærested råv over (det vil blant annet si institusjonens lokaler, utstyr og hjelpemidler) samt sosialt og faglig miljø. Studentene er bedt om å gi sin vurdering av ulike rammefaktorer ved lærestedet, og figur 3.6 viser fordelingen på noen av disse. Det sosiale miljøet ved lærestedene er den faktoren som vurderes mest positivt. Servicen fra det administrative personalet og PC-tilgjengelighet er de faktorene som vurderes minst positivt.

Figur 3.6 Tilfredshet med rammefaktorer



Studentene ble også bedt om å vurdere lærestedenes estetiske og funksjonelle arkitektur på en skala fra 1-6, der 6 var beste karakter. Gjennomsnittsskåren for funksjonalitet var 3,65 og for estetikk 3,38.

For å oppsummere resultatene så langt, er hovedinntrykket at studentene er relativt tilfreds med studiene, om enn ikke spesielt entusiastiske. Et klart flertall (om lag tre av fire) er svært fornøyd eller fornøyd i sin samlede vurdering av lærestedet. Omtrent samme andel sier at det er enten svært sannsynlig eller ganske sannsynlig at de vil anbefale lærestedet til andre. På den annen side er det forholdsvis få som synes lærestedet er bedre enn forventet. Det kanskje strengeste kriteriet er der studentene bes oppgi hvordan de mener lærestedet er i forhold til idealet. Nesten halvparten mener det er et stykke fra idealet, mens vel en tredel mener det er nær idealet. I alle disse spørsmålene var det bare en liten andel som falt ut på den negative siden i sine vurderinger, de aller fleste var enten nøytrale eller positive.

Når det gjelder vurderingen av undervisningen, er studentene noe mer forbeholdne. Et klart flertall mener den *faglige* kvaliteten på forelesningen er svært god eller god, mens noe under 20 prosent uttaler misnøye. Derimot er oppfatningen av pedagogisk kvalitet, sammensetningen av pensum, balansen i pensum og mellom ulike undervisningsformer atskillig mindre positiv. Spesielt er studentene kritiske til omfanget av veiledning og tilbakemelding.

3.7 Oppsummering om tilfredshet

Sammenfatningsvis kan man tolke studentene dit hen at de mener norske læresteder har et solid faglig fundament, men at dette faglige potensialet kanskje ikke utløses fullt ut gjennom måten stoffet tilrettelegges og formidles på. Mange oppfatter kanskje studiesituasjonen som preget for mye av enveisformidling og en viss anonymitet, og savner klar tilbakemelding om hvordan de står i forhold til kravene som stilles. Dette synes å være et gjennomgående bilde også i alle de tidligere undersøkelsene blant norske studenter (Vibe og Aamodt 1985, Berg 1997a). Om dette skyldes lærernes holdninger og kvalifikasjoner, tradisjoner innenfor høyere utdanning, at det er for mange studenter per lærere, eller at studentene selv ikke er trent til å ta initiativ, er et spørsmål vi skal la stå åpent.

4 Tilfredshet på ulike typer læresteder og fag

I forrige kapittel presenterte vi et overordnet bilde av studentenes tilfredshet med sine læresteder. Men det er selvsagt store variasjoner mellom både læresteder og fagområder. I dette kapitlet belyses forskjeller mellom ulike typer høyere utdanningsinstitusjoner når det gjelder studentenes tilfredshet med studietilbud og lærested. Det vil bli lagt særlig vekt på forskjeller mellom universitet og statlige høyskoler. Vi vil også se litt på forskjeller mellom studenter på ulike fagfelt. Mot slutten av kapitlet vil vi gå et steg videre og se på i hvilken grad andre faktorer enn fagområde og institusjonstype kan ha betydning for tilfredsheten med lærestedet. Ved hjelp av logistisk regresjonsanalyse vil vi undersøke hvilke forhold som har størst betydning for studentenes totalvurdering av lærestedet. Hovedspørsmålene vi stiller er:

- Hvilke forskjeller er det i studenttilfredshet mellom ulike institusjoner og fag?
- Hva kan eventuelle slike forskjeller skyldes?
- I hvilken grad har institusjonstype og fagfelt betydning for tilfredsheten når det også kontrolleres for andre variable?
- Hvilke faktorer har størst betydning for den samlede vurderingen av lærestedet?

I kjølvannet av offentliggjøringen av ”Stud.mag.”-undersøkelsene har det vært en del fokus på at høyskolestudenter er mer fornøyd enn universitetsstudenter. Denne forskjellen kan betraktes som en utgangshypotese, og temaet trenger nyansering og presisering. De som har lest avisbilagene ”Stud.mag.” har sett at fokuset har vært rettet mot forskjeller mellom de enkelte læresteder og fag. Avisenes intensjon har vært å gi potensielle søkere til høyere utdanning informasjon om hvordan studenter på ulike fag vurderer sitt lærested, ment som en type ”forbrukerinformasjon” som kan gi potensielle studenter bedre beslutningsgrunnlag når de skal velge studiested. I denne rapporten fokuserer vi i liten grad på forskjeller mellom de enkelte lærestedene, men vi ser på forskjeller mellom ulike *typer læresteder* og *grupper av fag* for å undersøke om det avtegner seg noen mønstre når det gjelder studentenes trivsel og tilfredshet.

4.1 Institusjonstype og -størrelse

I sin gjennomgang av en rekke studier av hvordan høyere utdanning påvirker (amerikanske) studenter, finner Pascarella og Terenzini (1991) sprikende resultater når det gjelder betydningen av institusjonens størrelse. Noen studier viser at store institusjoner påvirker gjennomføringsrate og tilbøyelighet til å studere videre i negativ retning, mens andre viser mindre frafall ved store institusjoner enn små. De viser imidlertid til studier som indikerer at institusjonens størrelse har en *indirekte* negativ effekt, gjennom at studentene ved store institusjoner er mindre sosialt involvert (Stoeker and Pascarella 1988, Stoeker m.fl. 1988).

I norsk sammenheng er institusjonens størrelse nært knyttet til *type* institusjon. De største institusjonene er universitetene¹⁰. Disse skiller seg fra høgskolene blant annet ved et fagtilbud preget av klassiske og teoretiske fag som kan bygges videre på, i kontrast til høgskolenes vektlegging av kortere og mer yrkesrettede utdanninger. Dette innebærer at det er et poeng å kontrollere for både type institusjon og type utdanning når man ser på sammenhengen mellom institusjonsstørrelse og studenttilfredshet.

De største norske høgskolene (høgskolene i Oslo, Bergen, Stavanger, Sør-Trøndelag og Agder) har om lag like mange studenter som vårt minste universitet. De store høgskolene er lokalisert i større byer og tilbyr et bredt fagspekter, og det er derfor rimelig å anta at de kan ha sammenfallende utfordringer som universitetene når det gjelder fragmentering av studiemiljø (grad av tilhørighet) og administrasjon (flere nivå, vanskeligere å få oversikt for studentene). Vi har valgt å dele inn de statlige høgskolene etter størrelse. Vitenskapelige og private høgskoler er skilt ut som egne kategorier, selv om det er relativt få studenter fra slike læresteder i vårt materiale. Dette gir til sammen seks grupper av institusjoner.

- *Universiteter* : Oslo, Bergen, NTNU, Tromsø.
- *Store statlige høgskoler*, ca 5-9000 studenter: Høgskolene i Oslo, Bergen, Sør-Trøndelag, Stavanger og Agder.
- *Mellomstore statlige høgskoler*, ca 3500-5000 studenter: Høgskolene i Bodø, Hedmark, Nord-Trøndelag, Telemark, Vestfold og Østfold.
- *Små statlige høgskoler* ca 1000-3500 studenter: Høgskolene i Tromsø, Lillehammer, Sogn og Fjordane, Volda, Finnmark, Gjøvik, Molde, Narvik, Nesna, Stord/Haugesund, Akershus, Harstad.

¹⁰ Dette kan komme til å endre seg i løpet av noen år, ettersom Stortinget har åpnet for at høgskoler som oppfyller visse krav kan søke om å kalle seg universiteter.

- *Vitenskapelige høyskoler:* (400-2500 studenter) Norges Handelshøyskole, Arkitekthøgskolen i Oslo, Norges Landbrukshøgskole, Norges idrettshøgskole, Norges veterinærhøgskole.
- *Private høyskoler:* BI, Menighetsfakultetet, Diakonhjemmets høyskolesenter, Lærerakademiet, Rogaland vernepleierhøgskole.

De vitenskapelige og private høyskolene har alle under 2500 studenter. Antall registrerte studenter per lærested er i stadig endring. Våre undersøkelser er foretatt gjennom en treårsperiode, og studenttallene har steget i denne perioden. Inndelingen av statlige høyskoler er basert på studenttall fra 2000 (Database for høyere utdanning) men det er utøvd et visst skjønn¹¹.

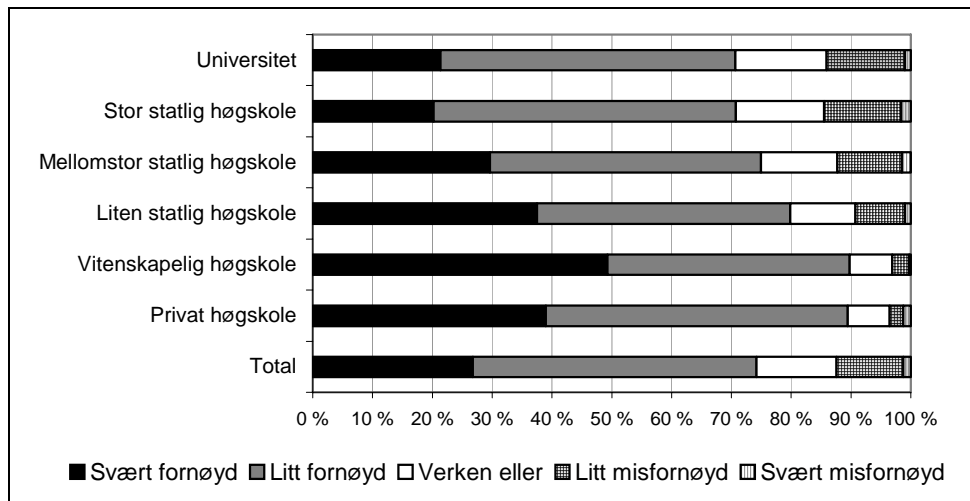
Vi har også forsøkt å se på om det norske statistiske materiale om studiegjennomføring og frafall (Aamodt 2001) kan gi noen antydninger om det er sammenheng mellom frafall og institusjonsstørrelse. Dette ser ikke ut til å være tilfelle. Riktignok har universitetene, som er store, et betydelig større frafall enn høyskolene, men dette henger først og fremst sammen med studietilbudet. Forskjellene er små mellom de fire universitetene (med unntak av NTNU, som på grunn av sivilingeniørstudiet har mindre frafall enn de andre tre universitetene), og vi fant ingen forskjell mellom store, mellomstore og små statlige høyskoler.

4.2 Variasjoner i tilfredshet mellom ulike typer læresteder

Figur 4.1 viser studentenes samlede vurdering av lærestedet etter institusjonstype. Vi ser at studenter ved vitenskapelige høyskoler er de som er mest positive i sin vurdering av eget lærested. Private høyskoler og små statlige høyskoler har også en høy andel fornøyde studenter. Minst fornøyd er studentene ved de store statlige høyskolene og ved universitetene.

¹¹ Høyskolen i Østfold hadde 5080 registrerte studenter høsten 2000 men er plassert i kategorien mellomstor høyskole. De øvrige høyskolene med over 5000 studenter er lokalisert i en (stor-) by.

Figur 4.1 Samlet vurdering av lærested etter institusjonstype



Det er også relativt store variasjoner mellom Universitetene. Oslo og Bergen trekker snittet ned, henholdsvis 12 og 17 prosent er svært fornøyd ved disse institusjonene. Ved NTNU er 30 prosent svært fornøyd og ved Universitetet i Tromsø 35 prosent. Tilfredsheten er altså størst ved det minste universitetet og minst ved det største. Men det er ikke bare størrelsen som teller. Eksempelvis Universitetet i Bergen og NTNU er omtrent jevnstore institusjoner, men det er langt flere fornøyde på NTNU. En mulig forklaring på dette kan være ulik fagsammensetning, noe vi skal kontrollere for i senere analyser. Generelt går imidlertid tendensen i retning "Smått er godt" – studenter på små institusjoner er mer fornøyde enn andre. Men også på de store institusjonene finner vi enkelte fagområder der studentene gjennomgående er fornøyde. Medisin er eksempel på et slikt fag. Det er generelt store variasjoner mellom ulike fag innenfor et og samme lærested. Et eksempel er Høgskolen i Stavanger. Over halvparten av de 77 spurte barnevernspedagogstudentene svarte at de var svært fornøyde med lærestedet, mens bare fem prosent av de 78 spurte allmennlærerstudentene svarte det samme¹². Enkelte andre institusjoner har en forbausende jevn grad av tilfredshet på tvers av fag, og Høgskolen i Lillehammer er et godt eksempel på dette. På samtlige fem fag som er undersøkt, svarer godt over halvparten av studentene at de er svært fornøyd og bare sju av i alt 312 intervjuede studenter er misfornøyde.

¹² Allmennlærerne ble spurt i 1998 og barnevernspedagogene i 2000, og det kan ha skjedd endringer på Høgskolen i mellomtiden.

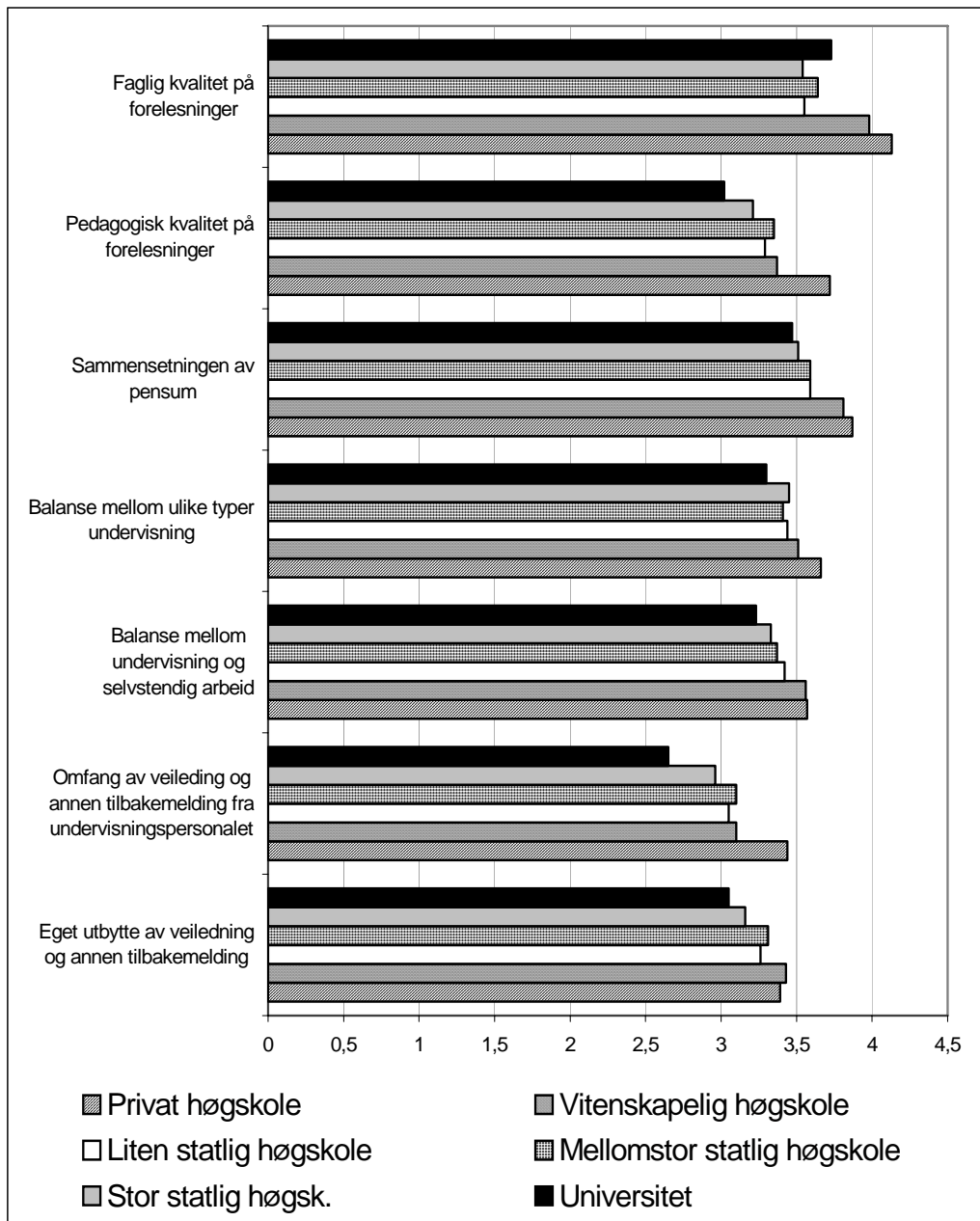
Høgskolen i Sogn og Fjordane har også jevnt høy grad av tilfredshet blant de fire fag og 293 studenter som er undersøkt.

Undervisning og rammefaktorer

Hvilke forhold er det så studentene er fornøyde og mindre fornøyde med på de ulike typer læresteder?. Figur 4.2 viser gjennomsnittsskåren for vurdering av ulike sider ved undervisningen ved ulike typer læresteder. Samlet sett viser studentenes vurderinger av de enkelte undervisningsfaktorene samme mønster som i figur 4.1; studenter ved private og vitenskapelige høgskoler er mest tilfredse og studenter ved universiteter og store statlige høgskoler er noe mindre tilfredse. Det er verdt å merke seg at når det gjelder den faglige kvaliteten på undervisningen, så vurderes universitetene mer positivt enn de statlige høgskolene. Men universitetene skiller seg negativt ut når det gjelder pedagogisk kvalitet på forelesninger. En mulig tolkning av dette er at ettersom universitetene i større grad enn høgskolene er forskningsorienterte, kan man tenke seg at undervisning har mindre prestisje og blir lavere prioritert. Forskningsbaserte institusjoner er ofte preget av såkalt akademisk drift (Dill 2001). Det er dessuten ikke gitt at forskningsbasert undervisning er det gunstigste for ferske studenter, både fordi undervisningen på lavere grad vesentlig innebærer formidling av basiskunnskap, og fordi ferske studenter har større behov for god pedagogisk tilrettelegging. Det er imidlertid ikke rimelig å anklage lærerne for forsømmelser: Smeby (1993) fant riktignok at universitetslærerne trives bedre med undervisning og veiledning på høyere grads nivå enn lavere, men at de likevel tar undervisningen alvorlig.

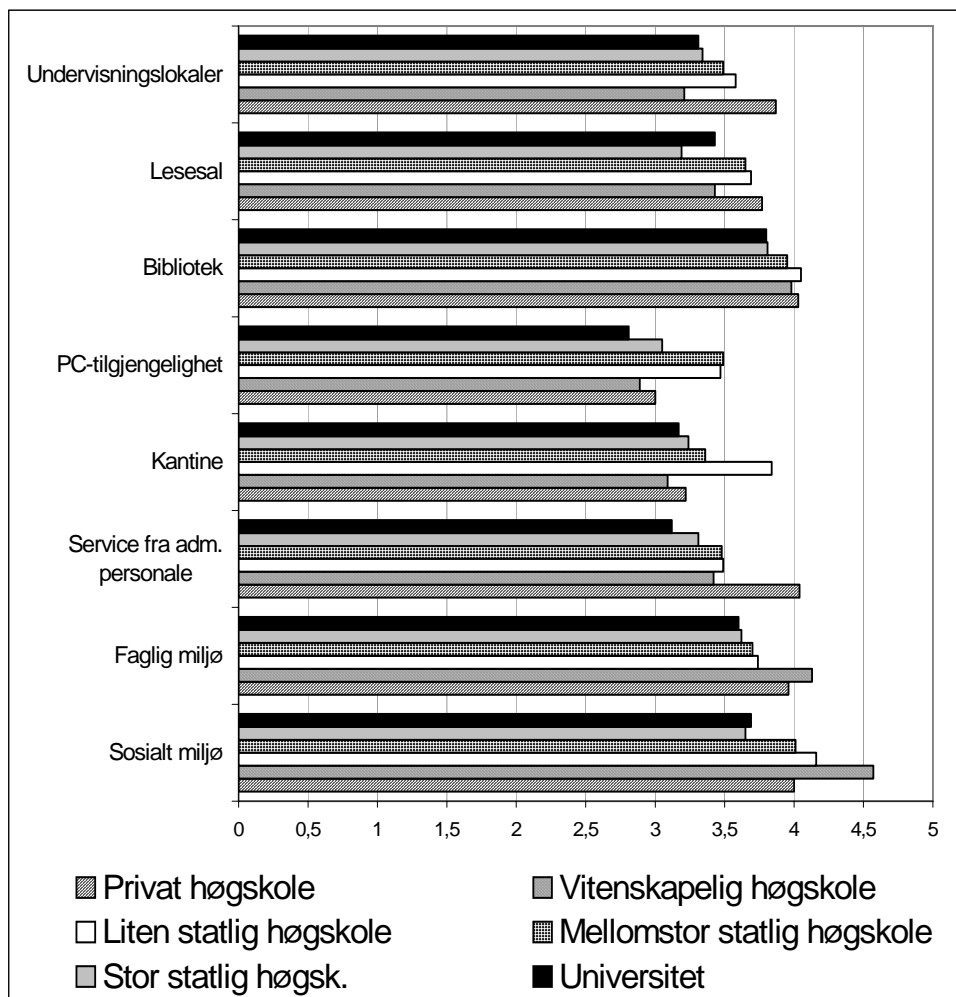
Figur 4.2 viser også at universitetene skiller seg negativt ut når det gjelder studentenes syn på omfanget av veiledning og annen tilbakemelding fra undervisningspersonalet. Dette er ikke spesielt overraskende, ettersom det i hovedsak er grunnfagsstudenter som er inkludert i undersøkelsen. Disse har knapt veiledning i det hele tatt – det er først på mellom- og hovedfagsnivå at veiledning blir en del av undervisningen på universitetene.

Figur 4.2 Tilfredshet med undervisningen ved ulike typer læresteder. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd)



Figur 4.3 viser vurdering av rammekvalitet på ulike typer læresteder. Forskjellene mellom institusjonstyper viser i hovedtrekk samme mønster som figur 4.1 og 4.2.

Figur 4.3 Tilfredshet med rammekvaliteten ved ulike typer læresteder. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd)



Vi ser at de store institusjonene kommer dårligere ut når det gjelder faktorer som sosialt miljø og service fra det administrative personalet. Noe av dette kan relateres til at store institusjoner fortøner seg som mindre oversiktlige. Administrasjonen har gjerne flere nivå, og studentene kan være usikre på hvor de skal henvende seg med ulike spørsmål. For øvrig kan det tilføyes at studentene er bedt om å gi en *belbetsvurdering* av servicen

fra det administrative personalet, noe som kan dekke over forskjeller i vurderingen av service på lokalt og sentralt nivå.

4.3 Variasjoner i tilfredshet etter fag

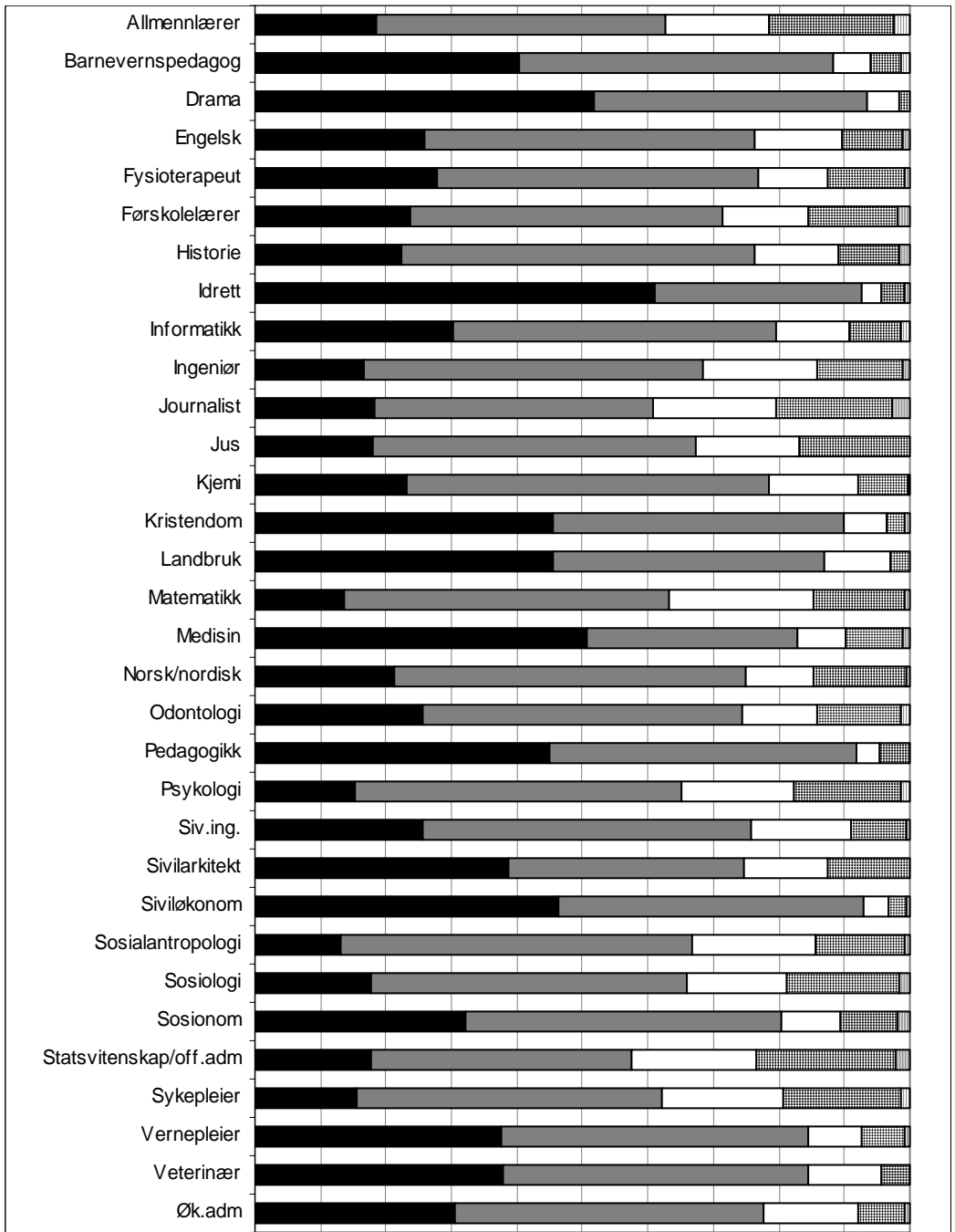
Det er flere årsaker til at man kan forvente variasjoner i tilfredshet etter type fag. Både trekk ved fagene og egenskaper ved studentene som går på dem kan tenkes å påvirke tilfredshet. Måten studiene er organisert på, *studiestrukturen*, er viktig. Noen fag er undervisningsintensive, og studentene blir fulgt opp relativt tett. Profesjonsstudier (både på universiteter og høyskoler) er gjerne lagt opp på denne måten. Andre studier har lite obligatorisk undervisning, og studentene har større frihet til å organisere sin egen tid. Mange universitetsfag har en slik struktur. Vår utgangshypotese er at tilfredsheten er større på fag med tett struktur enn på fag med løs struktur. Dette baserer vi bl.a. på Berg (1997a) som framhever at en studiesituasjoner som stiller studentene svært fritt er ganske krevende. I studier der det er mange faste organiserte aktiviteter (for eksempel laboratoriearbeid), skapes det lettere et fastere studiemiljø enn i studier som i større grad består av forelesninger og selvstudier. I de fastere studiene oppholder dessuten studentene seg mer på lærestedet, mens en del studenter i de løste studiene bare er innom for å følge undervisning mens de ellers arbeider hjemme. En skal imidlertid ikke overdrive disse forskjellene, også i de studiene vi oppfatter som "løse", foregår mye av undervisningen i mindre grupper.

En annen viktig forskjell mellom studier er om de er bygd opp som et fast løp eller om studentene selv kan velge hvilke fag de skal sette sammen. I studier med et fast løp vil studentene stort sett tilhøre et bestemt kull eller gruppe gjennom hele studiet, noe som skaper et tett og vedvarende studiemiljø. I studier med mye valgfrihet må studenten i større grad skifte sosialt miljø hvert år. Selv om faste studier har mindre frafall, er det ikke gitt at studentene her er mer fornøyd med alle sider av studier. I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" fant vi at sivilingeniørstudentene ved det daværende NTH hadde langt mindre avbrudd og forsinkelser, men de var likevel de studentene som stilte seg mest kritiske til mange sider ved studiet (Vibe og Aamodt 1985). Det er derfor ingen grunn til å sette likhetstegn mellom fast struktur og høy studiekvalitet, målt gjennom studentenes tilfredshet.

De forkunnskaper og forutsetninger studentene bringer med seg til et studium, *inntakskvaliteten* på studentmassen, kan også tenkes å ha betydning for trivsel og tilfredshet. På noen fag er det sterk konkurranse om studieplassene, og det er rimelig å anta at de studentene som kommer inn er både flinke og motiverte. Andre studier er åpne, og man kan anta at studentmassen er mer sammensatt både når det gjelder forkunnskaper og

motivasjon. Dersom man ikke mestrer kravene i studiet, er det sannsynlig at dette kan føre til at trivselen med lærestedet ikke er på topp. Spørsmålene i "Stud.mag." – undersøkelsen er som nevnt utformet for å se på forskjeller mellom læresteder. Men vurderingen av lærestedet har også med faget å gjøre. Figur 4.4. viser hvordan vurderingen av lærestedene varierer med fagområde.

Figur 4.4 Samlet vurdering av lærestedet etter fag



Figuren viser at det er relativt stor spredning i tilfredshet mellom fag. Særlig tydelig blir det hvis vi ser på andelen svært fornøyde. Flest tilfredse studenter finner vi på drama og idrett, men også på medisin og siviløkonomi er over halvparten av studentene svært fornøyde. Blant pedagogikk- og kristendomsstudenter er også andelen fornøyde høy. Allmennlærer- og sykepleierstudenter er blant dem som i snitt er minst fornøyde. På samfunnsfaglige studier er det få studenter som karakteriserer seg som svært fornøyde, det samme gjelder jus og matematikk. Også på ingeniør- og journaliststudier er færre enn 20 prosent som sier seg svært fornøyde. Tendensen er at åpne universitetsfag og store høyskoleutdanninger er de fagene som har lavest andel fornøyde studenter.

Som nevnt kan andelen fornøyde som nevnt kan gjenspeile reelle forskjeller i studiekvalitet (i vid forstand) og motivasjon. Graden av tilfredshet kan dessuten henge sammen med fagenes egenart. I enkelte studier kan kunnskapen oppfattes som mer eller mindre gitt, mens det i andre studier er viktig å lære studenten til en mer kritisk og vurderende holdning til kunnskapen (Berg 1997). Det er mulig at spesielt ferske studenter letter finner seg til rette i studier der kunnskapen framstår som sikker og ikke relativ.

Det er også store variasjoner mellom ulike læresteder innenfor samme type utdanning. Eksempelvis finner vi blant de 17 stedene som tilbyr allmennlærerutdanning som er undersøkt, at andelen som er svært fornøyde varierer mellom 1 og 45 prosent. Noe av dette kan tenkes å skyldes motivasjon og inntakskvalitet¹³, men variasjonsbredden er en klar indikasjon på at tilfredshet er påvirket av lokal kontekst, ikke bare pensum og studiestruktur. Ser vi på forskjeller mellom *både* læresteder og fag samtidig, varierer andelen "svært fornøyde" mellom 1 og 79 prosent.

Hva er det så studenter på ulike fag er fornøyd eller misfornøyd med? Vi kan ikke gå i detalj når det gjelder alle ulike fagområder, dels fordi materialet er komplekst, men også fordi lokale, institusjonsspesifikke forhold spiller en vesentlig rolle. Videre er antall institusjoner og respondenter lavt på noen fag. Vi har valgt ut et knippe tilfredshetsindikatorer, som presenteres i tabell 4.1. Tabellen viser vi hvor høy andel av studentene på ulike fag som er fornøyd med disse (svært fornøyd + litt fornøyd).

¹³ Dette er forhold vi ikke har informasjon om.

Tabell 4.1 Tilfredshet med tilfredshetsindikatorer. Andel studenter som er fornøyd (svært fornøyd + litt fornøyd)

	Faglig kvalitet på undervisning	Pedagogisk kvalitet på undervisning	Balanse mellom org. undervisn. og selvst. arb.	Omfang av veiledning og annen tilbakemeld.	Sosialt miljø	N
Allmennlærere	53	39	40	26	78	1199
Barnevernspedagog	73	66	60	46	84	299
Drama	95	85	67	65	92	60
Engelsk	81	58	44	39	62	792
Fysioterapeut	88	78	42	48	84	112
Førskolelærere	69	66	48	38	74	991
Historie	87	53	43	19	64	285
Idrett	77	62	51	55	94	261
Informatikk	68	42	50	33	69	624
Ingeniør	53	30	44	26	68	1075
Journalist	40	33	49	34	75	178
Jus	68	22	38	12	61	183
Kjemi	64	42	54	29	66	250
Kristendom	87	73	71	56	80	109
Landbruk	75	41	54	36	94	98
Matematikk	64	28	50	25	58	250
Medisin	73	50	71	41	84	243
Norsk/nordisk	84	63	55	44	57	156
Odontologi	79	53	50	31	87	70
Pedagogikk	83	66	52	50	73	108
Psykologi	69	44	33	13	55	308
Sivilingeniør	59	24	49	25	72	357
Sivilarkitekt	82	61	69	61	95	119
Siviløkonom	80	51	42	28	80	185
Sosialantropologi	72	39	24	11	58	243
Sosiologi	64	39	40	26	55	288
Sosionom	70	55	54	32	71	587
Statsvitenskap/off.adm	70	33	42	16	46	237
Sykepleier	64	49	51	43	68	343
Vernepleier	77	67	57	58	74	396
Veterinær	80	44	67	27	87	45
Øk.adm	63	41	50	33	72	1621
Total	67	47	48	33	71	12072

Ser vi på første tallkolonne i tabell 4.1, ser vi at andelen som er fornøyd med den faglige kvaliteten er høy på historisk-filosofiske fag. Men også fag som drama, pedagogikk, sivilarkitekt og siviløkonom er blant dem som har mer enn 80 prosent fornøyde studenter. Blant de fag med lavest andel som er fornøyd med den faglige kvaliteten på undervisningen finner vi journalist-, allmennlærer- og ingeniørstudenter.

Neste kolonne viser at studentenes vurderinger av den pedagogiske kvaliteten på undervisningen relativt sprikende. Best skussmål får drama og fysioterapi, mens ingeniør- og sivilingeniørutdanningene skårer lavt. Blant jusstudentene er bare 22 prosent fornøyde med den pedagogiske kvaliteten, og også samfunnsfagene, med unntak av pedagogikk, synes også å ha et klart forbedringspotensiale når det gjelder formidling.

Balansen mellom undervisning og selvstendig arbeid oppleves som særlig god av medisin- kristendom- arkitekt- og dramastudenter. Sosialantropologistudentene er den gruppen som er minst fornøyd med denne balansen, noe som er rimelig å relatere til at sosialantropologistudentene har svært lite undervisning (se kapittel 5). Når det gjelder omfang av veiledning og annen tilbakemelding fra undervisningspersonalet, er dette en indikator der kun en tredel av samtlige studenter er fornøyde. Dette må ses i sammenheng med at det på mange fag knapt gis noen veiledning eller annen tilbakemelding til studenter på lavere grads nivå. Særlig gjelder dette universitetsstudiene. Det er derfor ikke spesielt oppsiktsvekkende å finne at jus- og samfunnsfagstudenter er blant de minst fornøyde. På fag som drama- vernepleier- barnevernspedagog er studentene mer tilfredse med omfanget av tilbakemelding.

Siste kolonne viser at det sosiale miljøet vurderes jevnt over som positivt, men særlig godt blant arkitekt-, landbruk-, idretts- og dramastudenter. Generelt ser vi en tendens til at tilfredsheten med det sosiale er høyt på strukturerte fag, mens for eksempel samfunnsvitenskapelige studier skårer lavere. Resultatene er i tråd med forventningene og kan ses i sammenheng med at studiemiljøet på strukturerte fag gjerne er tettere, og at det således er lettere å bli integrert i studiemiljøet.

Ser vi på tilfredshetsprofilen til enkelte av de store utdanningsgruppene, finner vi for eksempel at allmennlærerstudentene er under gjennomsnittlig fornøyde på alle indikatorene, med unntak av sosialt miljø. Ingeniørstudenter er en annen stor gruppe som ligger under gjennomsnittet på de fleste tilfredshetsindikatorene. Sykepleierne ligger omtrent på gjennomsnittet, mens andre høgskolegrupper som barnevernspedagoger og vernepleiere er over gjennomsnittlig fornøyde med både undervisningskvalitet og –omfang. Studenter på jus og samfunnsfaglige studier er relativt fornøyde med den *faglige* kvaliteten på undervisningen, men er mindre tilfreds ved andre aspekter ved undervisningen (unntaket er pedagogikkstudenter). Eksempelvis er det på jus så mange som halvparten som er litt misfornøyd eller svært misfornøyd med den

pedagogiske kvaliteten på undervisningen og to tredeler er misfornøyd med omfanget av veiledning og tilbakemelding.

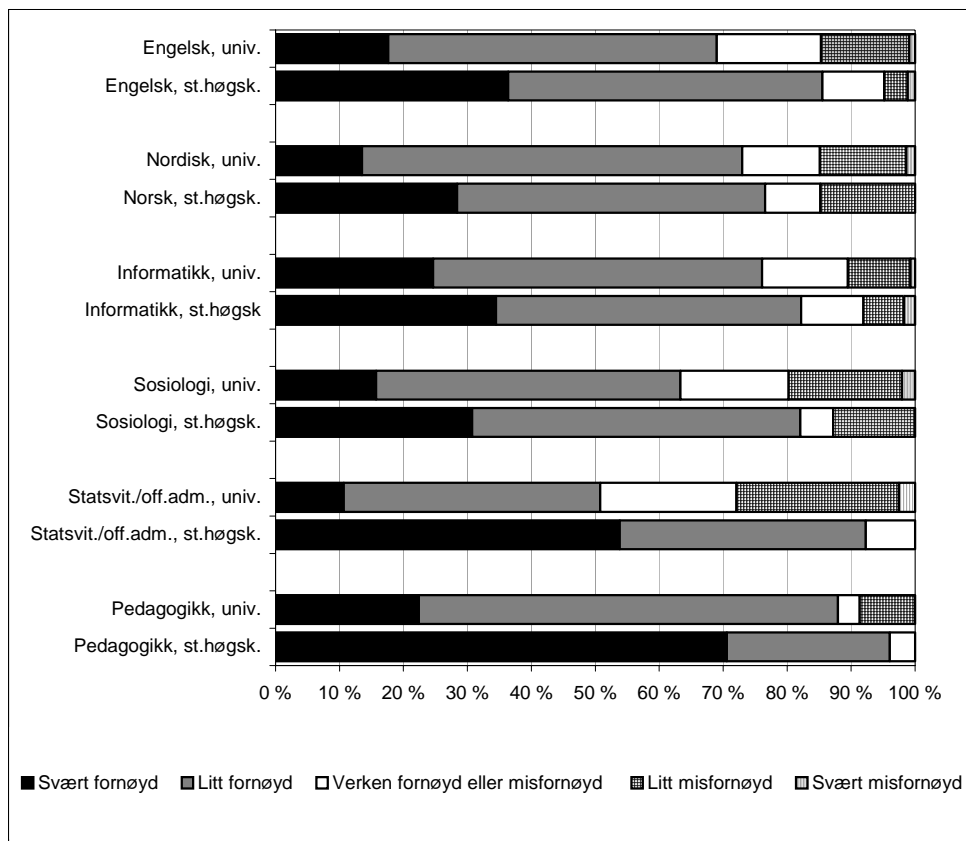
Vi har dokumentert at det er relativt store forskjeller i tilfredshet mellom ulike fagområder. Vår utgangshypotese om at tilfredsheten ville være større på fast strukturerte fag enn på fag med mer løse struktur synes å ha gyldighet for en del fag. Eksempelvis er studenter på medisin, siviløkonomi, landbruks- og arkitektfag mer fornøyde enn studenter på en del tradisjonelle universitetsfag som samfunnsfag, jus og matematikk. For de sistnevnte gruppene er det verd å merke seg at det i de sistnevnte grupper ikke er noen utbredt misnøye med den *faglige* kvaliteten på undervisningen, men at strukturelle forhold som balanse mellom ulike typer undervisning og omfang av veiledning og annen tilbakemelding blir vurdert som mindre tilfredsstillende. Vi har imidlertid sett at tilfredsheten ikke er høy ved alle strukturerte fag. Både ingeniør- og allmennlærerstudiet skårer lavt på flere tilfredshetsindikatorer.

4.4 Tilfredshet ved fag som tilbys på både universiteter og høyskoler

For å belyse nærmere i hvilken grad spesifikke institusjonelle forhold skaper forskjeller i studenttilfredshet, vil vi nå isolere den institusjonelle faktoren ved å skille ut studier som tilbys både ved universiteter og statlige høyskoler. I vårt datamateriale er det seks grunnfag som tilbys både ved universitet og høyskoler. Disse fagene er engelsk, norsk/nordisk, informatikk, pedagogikk, sosiologi og statsvitenskap¹⁴. Figur 4.5 viser studentenes samlede vurdering av lærestedet på samme fag på universiteter og høyskoler.

¹⁴ Engelsk er undersøkt ved 4 universiteter og 5 statlige høyskoler, norsk/nordisk ved 4 universiteter og 2 statlige høyskoler, informatikk ved 4 universiteter og 4 statlige høyskoler, sosiologi ved 4 universiteter og 4 statlige høyskoler, statsvitenskap/offentlig administrasjon ved 4 universiteter og 1 statlig høyskole og pedagogikk ved 1 universitet og 1 statlig høyskole.

Figur 4.5 Samlet vurdering av lærestedet på 6 fag som tilbys på både universitet og høgskole. N= 2205



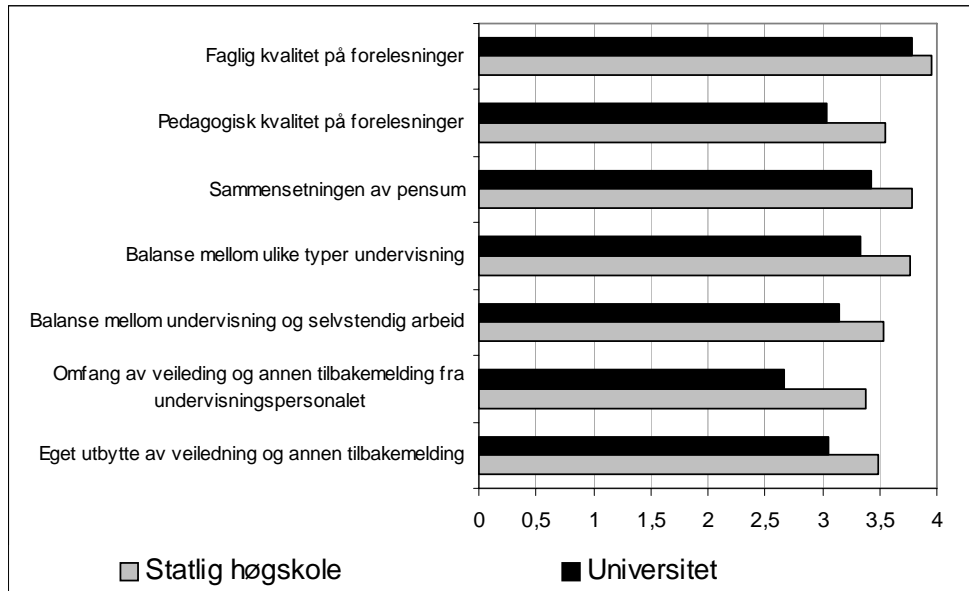
Figuren viser at tendensen går i samme retning på alle fagene: høgskolestudentene har en mer positiv helhetsvurdering av sitt lærested enn universitetsstudentene. Siden tendensen går i samme retning på alle fagene, har vi valgt å slå fagene sammen i de neste figurene. Detaljer for hvert enkelt fag finnes i vedlegg.

Tilfredshet med undervisning og studieprogram

Samtlige indikatorer for tilfredshet med undervisningen går i høgskolenes favør. Eksempelvis er høgskolestudentenes gjennomsnittskåre for vurdering av pedagogisk kvalitet 0,51 poeng høyere enn universitetsstudentenes. Størst forskjell finner vi i vurderingen av omfanget av veiledning og annen tilbakemelding fra undervisningspersonalet: 0,72 poeng. Det er verd å merke seg at forskjellen i vurdering av *faglig kvalitet* er

mindre enn for de andre indikatorene, men selv forskjellen på 0,18 er statistisk signifikant ($p < 0,001$).

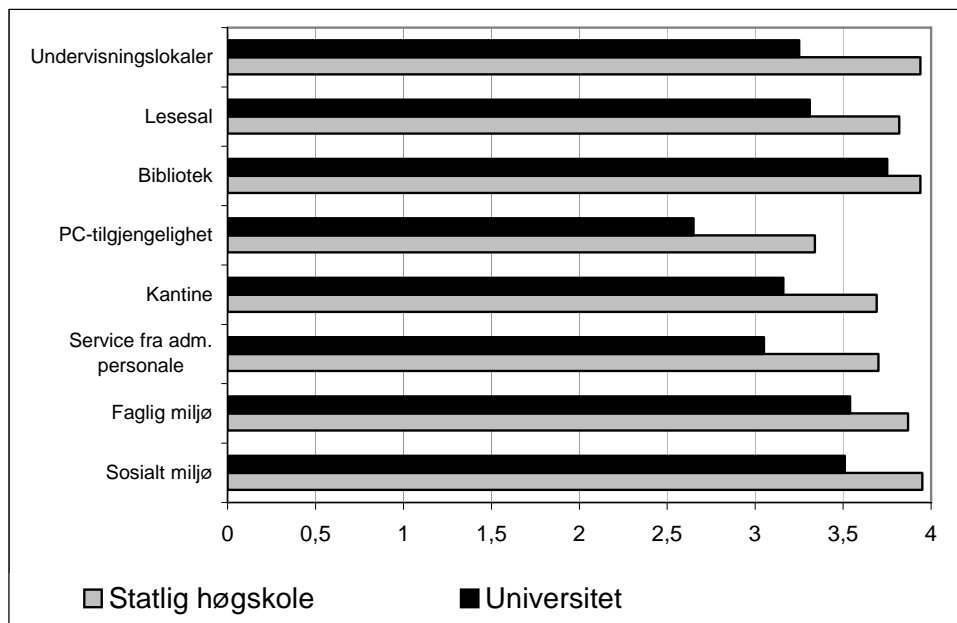
Figur 4.6 Tilfredshet med undervisningen på seks fag ved universiteter og statlige høyskoler. Gjennomsnittskåre. $N = 2188$



Tilfredshet med ramme faktorer

Også når det gjelder ramme faktorene kommer høyskolene mer positivt ut på alle indikatorer. Størst er forskjellene når det gjelder undervisningslokaler, PC-tilgjengelighet og service fra det administrative personalet. Lokaler og lesesal vurderes mer positivt, noe som kan ses i sammenheng med at høyskolene generelt har en nyere bygningsmasse enn universitetene. Men også når det gjelder sosialt miljø er forskjellen 0,44 poeng.

Figur 4.7 Tilfredshet med ramme faktorer på seks fag ved universiteter og statlige høyskoler. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd). N= 2188



Forskjellene mellom universiteter er som vi har sett temmelig gjennomgående, og faller ut til relativt klar fordel for høyskolene. Vi har allerede vært inne på at institusjonenes størrelse kan spille en rolle. Selv om enkelte av høyskolene er relativt store, er de gjennomgående mer oversiktlige institusjoner enn universitetene. Dette kan ha betydning for integrasjon i studiemiljøet, som igjen kan påvirke trivselen. Andre forklaringer kan være ressursinnsatsen per student, lokaliteter og fasiliteter, eller bestemte tradisjoner eller "studiekulturer". Hvor mye ressurser de ulike lærestedene har til disposisjon varierer. Antall studenter per vitenskapelig stilling har rimeligvis betydning, men sammenligninger på tvers av institusjoner er problematiske, ettersom man også må ta hensynt til hvor mye undervisningsplikt ulike grupper av ansatte har.

Videre kan det nevnes at mange høyskoler i Norge er etablert i relativt nye lokaler med hensiktsmessig utforming (varierer selvsagt), mens dette er mer uensartet ved universitetene. Høyskolestudentene er gjennomgående med tilfredse med lærestedets arkitektur enn universitetene, og som vi skal komme tilbake til i neste kapittel, kan dette ha betydning for totalvurderingen av lærestedet.

Men den kanskje mest nærliggende hypotesen om forskjellene er at høyskolene og universitetene har ulike tradisjoner og kulturer. Ved universitetene er forskningsvirksomheten langt viktigere enn ved høyskolene, og er den aktiviteten som gir lærerne meritering. Med det sterke presset i retning av forskning som finnes, kan dette føre til at undervisningen, spesielt på lavere nivå, blir nedprioritert. Og den kvaliteten som kan ligge i at undervisningen er forskningsbasert kommer bare i begrenset grad studentene på lavere grad til gode – i det minste er det grunn til å anta at de i liten grad har forutsetninger for å verdsette dette. Dermed kan den sterke forskningsorienteringen ved universitetene for lavere grads studenter oppleves mer som en svakhet enn som en styrke. Sammen med en tradisjon ved universitetene i Norge om at svært mye er overlatt til studentenes ansvar, kan disse kulturelle forskjellene forklare hvorfor universitetsstudenter gjennomgående er mindre tilfredse med studiekvaliteten enn høyskolestudentene. Man kan også tenke seg at forskjeller i fagtilbud gir grunnlag for ulik grad av tilfredshet. Mange av universitetsfagene er typiske ”modningsfag” som det kan være vanskelig å få grep om i begynnelsen av studiet. Vi har imidlertid vist at det også er systematiske forskjeller i tilfredshet mellom universitets- og høyskolestudenter som går på samme fag; høyskolestudentene er gjennomgående mer fornøyde.

4.5 Multivariat analyse

I analysene vi har gjort hittil, har vi undersøkt studentenes vurderinger av ulike sider ved lærestedet, men uten å skille mellom faktorer som er mer eller mindre viktige. Dersom studenter er utilfreds med visse sider ved lærestedet, kan dette ha avgjørende betydning for den totale tilfredsheten med studiet, mens andre forhold man er misfornøyd med spiller liten rolle for totalvurderingen. Nå skal vi gå et steg videre, og se på betydningen av flere faktorer samtidig ved bruk av logistisk regresjonsanalyse. Vi vil se på både institusjonstype, fag og ulike tilfredshetsindikatorer, undersøke betydningen av bakgrunnsvariable, og se på de ulike variabelenes relative betydning for den samlede vurderingen av lærestedet.

Variablene i analysene

”Samlet vurdering av lærestedet” er valgt som forklaringsvariabel. Variabelen er dikotomisert, og skiller mellom dem som er ”svært fornøyd” (27%) og andre. Vi skal undersøke hvordan denne variabelen påvirkes av et sett andre variable. Vi har valgt å vise tre ulike modeller. Modell 1 inkluderer kun tilfredshetsindikatorer (subjektive vurderinger). Modell 2 inkluderer i hovedsak mer objektive forhold som bakgrunnsvariable og

institusjonskarakteristika, mens modell 3 inkluderer samtlige variable fra modell 1 og 2.

Flere av tilfredshetsindikatorerne for undervisnings- og rammekvalitet som er benyttet i de foregående kapitlene inngår som uavhengige variable i analysen¹⁵. Ut fra en hypotese om at tilfredshet med utenomfaglige aktiviteter kan påvirke tilfredsheten med lærestedet, har vi også valgt å inkludere noen variable som indikerer tilfredshet med ulike fritidsaktiviteter. Disse variablene har samme skala som øvrige tilfredshetsindikatorer, altså en femdelt skala. Av bakgrunnsvariable har vi inkludert kjønn, alder, om man har barn, samt fars utdanningsnivå (skala 1-5, 1 = grunnskole, 5 =) høyere utdanning av minst fire års varighet¹⁶. Institusjonstype er inndelt etter samme mal som i tidligere kapitler, men fagene er slått sammen til ni grupper¹⁷. Denne sammenslåingen medfører et mindre nyansert bilde av forskjeller mellom fag, men er nødvendig for å skape en oversiktlig modell. Vi har også inkludert en variabel som indikerer om studenten har flyttet fra hjemstedet for å påbegynne nåværende utdanning. Videre har vi inkludert en variabel som indikerer selvurdert faglig dyktighet, hvor mange timer som brukes til studieaktiviteter og deltidsarbeid, og studieerfaring (hvorvidt man går første semester på nåværende studium eller ikke).

¹⁵ For å unngå for store problemer med multikolaritet, har vi valgt å begrense antall indikatorer på undervisningskvalitet.

¹⁶ Det ble også gjort analyser der fars utdanning var omkodet til to verdier (har ikke/har høyere utdanning, men heller ikke disse analysene ga signifikante utslag av fars utdanning.

¹⁷

1. Teknologi og realfag (informatikk, ingeniør, kjemi, matematikk landbruk, sivilingeniør, sivilarkitekt, optometri).
2. Humaniora og samfunnsfag (engelsk, historie, kristendom, norsk/nordisk, Pedagogikk, psykologi, sosialantropologi, sosiologi, statsvitenskap/offentlig administrasjon).
3. Jus
4. Medisinske fag (medisin, odontologi, veterinær).
5. Økonomiske fag (siviløkonom, øk.adm).
6. Andre helsefag (sykepleie, fysioterapeut).
7. Lærerutdanning (Allmennlærer, førskolelærer).
8. Sosialfag (Sosionom, barnevernspedagog, vernepleier).
9. Andre høgskoleutdanninger (journalist, idrett, drama).

Tabell 4.2 Samlet vurdering av lærestedet. Binær logistisk regresjon

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeff	Std.f	Koeff.	Std.f	Koeff.	Std.f.
Undervisning						
Faglig kvalitet på undervisning	.368 ***	.036			.360 ***	.039
Pedagogisk kvalitet på undervisning	.297 ***	.033			.316 ***	.036
Sammensetningen av pensum	.302 ***	.036			.276 ***	.038
Støttefunksjoner						
Administrative service	.258 ***	.027			.234 ***	.030
Bibliotek	.051	.030			.018	.033
Pc-tilgjengelighet	.075 ***	.021			.074 **	.023
Kantine	.056 **	.021			.081 **	.024
Fysisk miljø						
Lesesal	.090 ***	.025			.078 **	.027
Forelesningslokaler	.240 ***	.026			.263 ***	.029
Arkitektur (funksjonalitet)	.177 ***	.028			.169 ***	.031
Arkitektur (estetikk)	.153 ***	.023			.126 ***	.026
Sosialt miljø						
	.629 ***	.033			.599 ***	.036
Fritidsaktiviteter						
Mul. for å delta i org. forenings- og	.057	.036			.052	.039
Mul. for å drive aktiv idrett	.001	.036			.023	.040
Mul.for mosjon og friluftsliv	.108 **	.037			.070	.040
Bakgrunnsvariable						
Kjønn (mann)			-.271 ***	.052	-.093	.065
Alder lav (konstant = 21-24 år)			.192 ***	.056	.117	.069
Alder høy			.092	.070	.133	.086
Fars utdanningsnivå			.003	.016	-.021	.105
Barn			.140	.084	.177	.105
Flyttet fra hjemstedet			.214 ***	.053	.216 ***	.066
Institusjonelle karakteristika (konstant =univ.)						
Stor statlig høgskole			.070	.082	-.224 *	.102
Mellomstor statlig høgskole			.661 ***	.086	.041	.107
Liten statlig høgskole			.873 ***	.087	.219 *	.109
Vitenskapelig høgskole			1.184 ***	.131	.544 **	.158
Privat høgskole			1.020 ***	.145	.388 *	.183
Fagområde (Konstant = naturfag og teknologi)						
Humaniora og samfunnsfag			.008	.078	-.199 *	.096
Jus			-.015	.227	-.204	.267
Medisinske fag			1.016 ***	.132	.783 ***	.158
Andre helsefag			-.630 ***	.154	.067	.194
Økonomi og administrasjonsfag			-.011	.080	-.042	.099
Lærerutdanning			-.428 ***	.090	-.170	.114
Sosialfag			.335 ***	.092	.267 *	.116
Andre høgskolestudier			.597 ***	.113	.348 **	.145
Innsats/studieerfaring						
Egen faglig dyktighet			.232 ***	.037	.181 ***	.047
Timer brukt på studier			.002	.002	-.001	.003
Timer brukt på deltidsjobb			-.004	.003	-.004	.004
2. semester student (konstant= 1.sem.)			-.270 **	.083	-.047	.102
3. semester			-.356 ***	.065	-.145	.082
4. semester eller mer			-.248 **	.086	.066	.107
Konstant ¹	-3.118	.069	-1.441	.096	-3.211	.137
N	10464		10715		9374	
-2 log likelihood	9114		11732		8007	

*** p< 0,001 ** p< 0,01 * p<0,05

¹ Konstant = referanseperson: kvinne, 21-24 år, universitetsstudent, studerer naturfag/teknologi, fars høyeste utdanning grunnskole, ikke barn, ikke flyttet for å påbegynne nåværende utdanning, selvvalgt faglig dyktighet middels, antall timer brukt på studier gjennomsnittlig (30 timer), ingen timer brukt på deltidsjobb, skåre på tilfredshetsindeksene = 3 (verken/eller).

Tolkning av resultatene

Både undervisnings- og rammekvalitetsindikatorer har betydelig effekt på den samlede vurderingen av lærestedet både i modell 1 og 3. Størst betydning har sosialt miljø. Hvis vi tar utgangspunkt i at sannsynligheten for å være "svært fornøyd" er 25 prosent¹⁸, blir den estimerte sannsynligheten for å være "svært fornøyd" med lærestedet i modell 3 omtrent doblet, til 55 prosent, når tilfredsheten med sosialt miljø økes fra "verken/eller" til "svært fornøyd" (to enheter), alt annet likt. Men også undervisningskvalitet har stor effekt. Tilsvarende økning på variabelen faglig kvalitet på undervisningen gir en sannsynlighet for å være fornøyd med 44 prosent, og pedagogisk kvalitet gir en sannsynlighet for å være svært fornøyd på 42 prosent.

Noe mer overraskende er det kanskje å finne at betydningen av enkelte rammekvalitetsindikatorer er såpass sterk. Når verdien på variabelen administrativ service økes fra "verken/eller" til svært fornøyd øker sannsynligheten for å være tilfreds med lærestedet fra 25 prosent til 38 prosent. Kantine og PC-tilgjengelighet har vesentlig mindre betydning, men viser likevel statistisk signifikante effekter i både modell 1 og 3. Bibliotek gir ingen effekt, noe som muligens kan ha sammenheng med at ferske studenter ikke har kommet i gang med å benytte seg av bibliotektilbudet.

Fysisk miljø har også stor betydning for trivselen. Sterkest er effekten av gode undervisningslokaler. Når vurderingen av undervisningslokalene øker "verken/eller" til "svært fornøyd" (to enheter) i modell 3, øker sannsynligheten for å være tilfreds med lærestedet fra 25 prosent til 38 prosent. Men det er også verd å merke seg at arkitektur, både i form av funksjonalitet og estetikk, viser signifikante effekter i modellene.

Tilfredshet med fritidstilbud har liten betydning i våre modeller. Substantielle tolkninger av dette kan være at slike faktorer reelt sett betyr lite for tilfredsheten med lærestedet, eller at studentene i liten grad knytter fritidstilbud opp mot lærested. Men vi tar også høyde for at metodologiske forklaringer kan spille inn. Kanskje er ikke de variable som inngår i analysen tilstrekkelig relevante, og dersom vi hadde hatt andre indikatorer på fritidsaktiviteter kunne disse muligens gi et annet resultat. Det er også rimelig å anta at effekter av utenomfaglige aktiviteter fanges inn i vurderingen av sosialt miljø.

¹⁸ Om lag 25 prosent er svært fornøyd med lærestedet, jf. Figur 3.1, og dette får vi hvis vi for eksempel setter konstanten til -1.05.

Når det gjelder bakgrunnsvariable, så er både alder og kjønn signifikant i modell 2, men effektene forsvinner når det kontrolleres for tilfredshetsvariablene i modell 3. Effekten av å ha flyttet fra hjemstedet er signifikant i begge modeller. Dette er rimelig å se i sammenheng med motivasjon og seleksjon. Blant dem som har flyttet for å studere, er det kanskje flere som har tatt et bevisst utdanningsvalg.

Effekten av institusjonstype er mindre i modell 3 enn 2. Det er likevel verd å merke seg at institusjonstype/størrelse har effekt på tilfredshet også når det er kontrollert for variable som fagfelt og sosialt miljø. Selv når vi har kontrollert for alle disse forholdene synes studentene ved små læresteder å være mer fornøyd enn studentene ved de store lærestedene.

Fagfelteffektene er relativt sterke i modell 2, men mye av disse forsvinner når det kontrolleres for tilfredshet med undervisnings- og ramme-kvalitet, men effekten av å studere medisinske fag forblir imidlertid sterk, også når alt annet er kontrollert for.

Gjennom den multivariate analysen har vi identifisert noen faktorer som påvirker tilfredsheten med lærestedet, uavhengig av forhold som institusjonstype/størrelse og fagfelt. Kvaliteten på undervisningen står sentralt, det samme gjør sosialt miljø. Men også rammekvalitetsfaktorer som lokaler og administrativ service har vesentlig betydning for den samlede vurderingen av lærestedet. Men selv når vi har kontrollert for alle disse forholdene, synes studenter ved små læresteder å være mer fornøyd enn studentene ved de store lærestedene.

5 Tid brukt til studieaktiviteter og lønnet arbeid

Dette kapitlet omhandler studenters tidsbruk. Vi har erfart at dette er et tema det er betydelig interesse for, og det er et klart behov for både oppdaterte tall og analyser som ser tid brukt på studier i sammenheng med flere faktorer. Hovedspørsmål som vil bli belyst er disse:

- Hvor mye tid bruker studentene på ulike studierelaterte aktiviteter?
- I hvilken grad varierer tidsbruken mellom ulike fag?
- Hvilken betydning har deltidsarbeid for hvor mye tid som brukes til studier?
- I hvilken grad har tidsbruken sammenheng med faktorer som alder, kjønn, sosial bakgrunn og ansvar for barn?
- Hva kan variasjoner mellom ulike studentgruppers tidsbruk skyldes?

Før vi gjør rede for egne data og funn, vil vi presentere noen hovedfunn fra tidligere undersøkelser.

5.1 Tidligere undersøkelser om tidsbruk

Det er gjennomført en rekke undersøkelser siden midt på 1980-tallet der studenters tidsbruk er registrert. Metodene kan variere noe, slik at full sammenliknbarhet ikke alltid er mulig. Noen av undersøkelsene dekker kun enkelte læresteder eller enkelte fag, eventuelt også studenter på bestemte trinn i studiene. De gir likevel en pekepinn om hvor tidsbruknivået har ligget, og vi vil kort oppsummere noen av de hovedfunn som er gjort.

Den første større undersøkelsen ble gjennomført i 1985 som en del av det omfattende prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" (Berg og Aamodt 1987). I dette prosjektet ble data om tidsbruk innhentet ved at studentene førte dagbok over alle studierelevante aktiviteter samt inntektsgivende arbeid gjennom en hel uke i mars 1985. Undersøkelsen omfattet et utvalg av alle realfagstudenter samt fire enkeltfag ved Universitetet i Oslo: Sosiologi, norsk, sosialøkonomi og juss. Av et utvalg på 1227 studenter var det 663 (54 prosent) som besvarte spørreskjemaet. Dette er den eneste undersøkelsen vi kjenner til der dagbokmetoden, tilsvarende Statistisk sentralbyrås tidsnyttingsundersøkelser, er benyttet blant studenter. I alle andre undersøkelser er studentene bedt om å anslå sin gjennomsnittlige tidsbruk. Resultatene viste at gjennomsnittsstudenten brukte i alt 26,25 timer på studier i uka, fordelt på 6,25 til ulike undervisningsaktiviteter og 20 timer til selvstudier, og i tillegg 10 timer til

inntektsgivende arbeid. Ser vi spesielt på studenter som *ikke* hadde inntektsgivende arbeid, brukte de i gjennomsnitt mindre enn 31 timer på studiet. Sosiologistudentene brukte minst tid på studiene, 21 timer, til gjengjeld hadde de mest inntektsgivende arbeid; 15 timer i uka. Tidsbruken på de øvrige studiene var 23 på norsk, 27,5 på juss, 28 på sosialøkonomi og 31 på realfag. For disse studiene varierte tidsbruken til inntektsgivende arbeid fra 8 til 10 timer.

I 1991 og 1993 gjennomførte NIFU to undersøkelser blant nye studenter oppmeldt til ex.phil. ved Universitetet i Oslo (Berg 1992 og Berg 1995). Tidsbruken i de to undersøkelsene avvek ikke nevneverdig fra hverandre. Gjennomsnittlig brukte de nye studentene noe under 28 timer i uka på studiene, og vel 7 timer til inntektsgivende arbeid. Studenter som bare studerte ex.phil. brukte mindre enn 23 timer på studiet og 9 timer til jobb, mens studentene som var tatt opp på et fagstudium brukte mer enn 36 timer på studier og 3,5 timer på inntektsgivende arbeid. Undersøkelsen viste at det er en sammenheng mellom tidsbruk og integrering i studiemiljøet, så vel som mellom tidsbruk og resultater; det lønner seg å bruke tid på studiene. Det er en positiv sammenheng mellom tidsbruk og karakterer (Berg 1995, s. 120 – 121). Undersøkelsene tok også opp spørsmålet om hvorvidt studenter med dårlige karakterer fra videregående opplæring kompensere dette ved å bruke mer tid på studiene. Resultatet viser snarere det motsatte, men dette henger dels sammen med at de som har gode karakterer oftere var tatt opp på et fagstudium og derfor hadde mer enn ex.phil. å konsentrere seg om.

I 1995 gjennomførte NIFU en oppfølgingsundersøkelse blant dem som hadde startet på ex.phil. i 1993, dvs fem semestre etter. En av problemstillingene var om studenter som startet studiekarrieren med å bruke lite tid på studiene i første semester la seg til en slik "avslappet" studievane også seinere i studiet. Det viste seg imidlertid at et flertall av studentene vurderte seg selv som heltidsstudenter på undersøkelsestidspunktet. I gjennomsnitt brukte studentene i sitt femte semester 32 timer på studiene, de som vurderte seg som heltidsstudenter brukte 35 timer. Studenter som ikke tok fullt studielån, og dermed hadde mer inntektsgivende arbeid, brukte mindre tid på studiene enn andre. En times økning av inntektsgivende arbeid – alt annet likt – reduserte studietida med 0,39 timer per uke (Berg 1997b).

En undersøkelse blant hovedfagsstudenter¹⁹ ved Universitetet i Oslo, viser at disse brukte i gjennomsnitt 34 timer per uke til studieaktiviteter, men det er store fakultetsmessige variasjoner. Jusstudentene brukte mest tid (39 timer per uke) mens studenter ved historisk-filosofisk og

¹⁹ For de fag som ikke har hovedfag: tilsvarende nivå i profesjonsutdanningen.

utdanningsvitenskapelig fakultet brukte rundt 28 timer (Jensen og Nygard 2000).

De fleste undersøkelser av studenters tidsbruk har fokusert på studenter ved universitetene, mens en kanskje har antatt at de mer organiserte høgskolestudiene fører til høyere tidsbruk. En undersøkelse ved fire høyskoler i 1997 viste at mens allmennlærerstudentene brukte 29 timer i uke på studiene, brukte ingeniørstudentene 38 timer. På begge fag brukte de kvinnelige studenter mer tid på studiene enn de mannlige. Tidsbruken i ukene før eksamen økte markert, til 43,5 timer for allmennlærerne og 50 timer for ingeniørene. Som ventet var det særlig tid til lesing som økte, mens tid til undervisning og andre aktiviteter ble trappet noe ned. Tid til yrkesaktivitet betydde svært lite sammenliknet med forskjellene mellom studiene. Det ser dermed ut til at det er studienes egenart snarere enn inntektsgivende arbeid som forklarer forskjeller i tidsbruk (Teigen 1997). Dette er i tråd med Berg (1997a), som viser at studieforsinkelser er størst for de løst organiserte studiene.

Sammenliknet med studentene i Norge, bruker norske studenter i utlandet mye tid på studiene, i gjennomsnitt mellom 36 og 51 timer per uke, varierende med fag. Det er særlig studentene på medisinske fag og andre helsefagutdanninger som bruker mye tid. I ukene før eksamen øker tidsbruken med ytterligere 5 til 16 timer i snitt (Wiers-Jensen 1999). Dette kan skyldes mer intensive studieopplegg enn i Norge, men like gjerne at de norske studentene som reiser ut er særlig motivert og har investert mye i å klare studiene. Dessuten har de trolig færre "forstyrrende" aktiviteter enn studentene hjemme i Norge.

Av andre nyere undersøkelser fra 1990-tallet, der tidsbruk har vært registrert, kan vi nevne SSBs levekårsundersøkelse blant studenter i 1998 (Lyngstad og Øyangen 1999). Undersøkelsen omfatter studenter fra alle typer læresteder med unntak av private høyskoler og politihøgskolen. Heller ikke deltidsstudenter som oppgir at de bruker mindre enn halvparten av tida på studier er med i undersøkelsen. I gjennomsnitt bruker studentene i denne undersøkelsen 30 timer i uka på studier, men variasjoner mellom fag er ikke oppgitt. Resultater fra en undersøkelse blant i alt 654 studenter fordelt på 10 utdanninger ved NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag viser en gjennomsnittlig tidsbruk på studiene på litt over 31 timer (Steen-Olsen 2000). Det er betydelig variasjon mellom studiene, vi kan bl.a. nevne at lærerstudentene brukte 28 timer og ingeniørstudentene 37, det vil si ikke så langt unna det Teigen (1997) fant. Blant høyeregrads studenter høsten 1998 fant Jensen og Nygård (2000) at de brukte noe over 34 timer per uke på studierelevante aktiviteter.

En fersk studie fra Sverige (Högskoleverket 2001) viser at fulltids-studenter²⁰ bruker 35,7 timer per uke til studier. Dette er noe høyere enn gjennomsnittet i de fleste norske undersøkelser, men vi må ta høyde for at dette kan skyldes at deltidsstudentene er skilt ut som egen gruppe. Forskjellene i studieinnsats mellom faggrupper viser et liknende mønster som blant norske studenter, med unntak av at de svenske lærerstudentene synes å bruke mer tid.

5.2 Hva kan "Stud.mag."-dataene fortelle om tidsbruk?

Datamaterialet har den styrken at det inkluderer langt flere fagområder og studenter enn de fleste undersøkelsene referert i forrige avsnitt. Videre inneholder materialet en rekke bakgrunnsopplysninger som gjør at vi kan gå grundigere inn på hvilke faktorer som påvirker tidsbruken enn det som har vært vanlig i tidligere norske studier.

Stud.mag."-dataene er ikke i utgangspunktet samlet inn for å analysere tidsbruk i detalj, men vi har mulighet for å se på hvor mye tid studentene på ulike fagområder bruker på studieaktiviteter *totalt*, og fordelingen mellom *organiserte aktiviteter* og *selvstendig arbeid*. Videre vil vi undersøke hvor mye tid studentene bruker på inntektsgivende arbeid, og i hvilken grad dette påvirker studieinnsatsen. Vi vil også se på andre forhold som kan tenkes å påvirke studieinnsatsen, som for eksempel kjønn, alder, om man har barn osv. Til slutt vi foreta en multivariat analyse, der vi kontrollerer for flere variable som kan tenkes å påvirke studieinnsatsen samtidig.

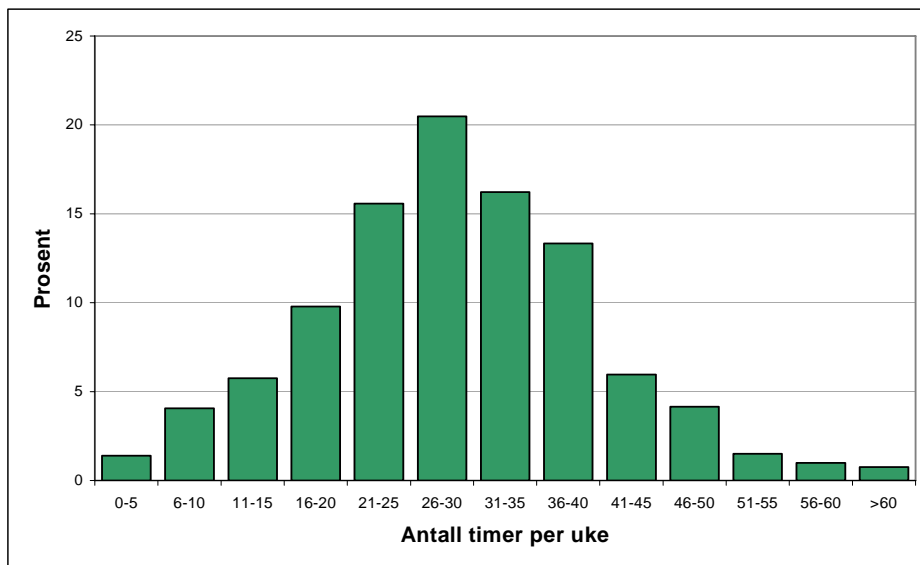
Når en skal tolke tallene, er det viktig å ha et par ting i mente. For det første er studentene spurt om antall timer de bruker til ulike aktiviteter i en vanlig uke (*utenom* eksamensperioder og praksisperioder). Gjennomsnittet for semesteret/studieåret kan derfor være høyere. Flere undersøkelser bekrefter at innsatsen er høyere i eksamensperioder (Teigen 1997, Wiers-Jenssen 1999). Lengden på undervisningssemesteret kan også variere noe, slik at ukentlig innsats ikke nødvendigvis er et presist uttrykk for total studieinnsats. For det andre vet vi ikke noe om *intensiteten* og *effektiviteten* i studentenes tidsbruk.

²⁰ D.v.s. de som oppgir at de tar 20 poeng eller mer per termin

5.3 Tid brukt på studieaktiviteter totalt

I gjennomsnitt brukte studentene i vårt utvalg 29,7 timer per uke på studiene, men spredningen er stor. Figur 5.1 viser fordelingen av studenter etter tidsbruk per uke. Både organiserte aktiviteter (forelesninger, grupper osv) og selvstendige studieaktiviteter (lesing oppgaveskriving osv.) inngår i tallene. Flest studenter finner vi i kategorien som bruker mellom 26 og 30 timer.

Figur 5.1 Gjennomsnittlig antall timer studenter bruker til studieaktiviteter per uke (utenom eksamens- og event. praksisperioder). Prosent. N=11706



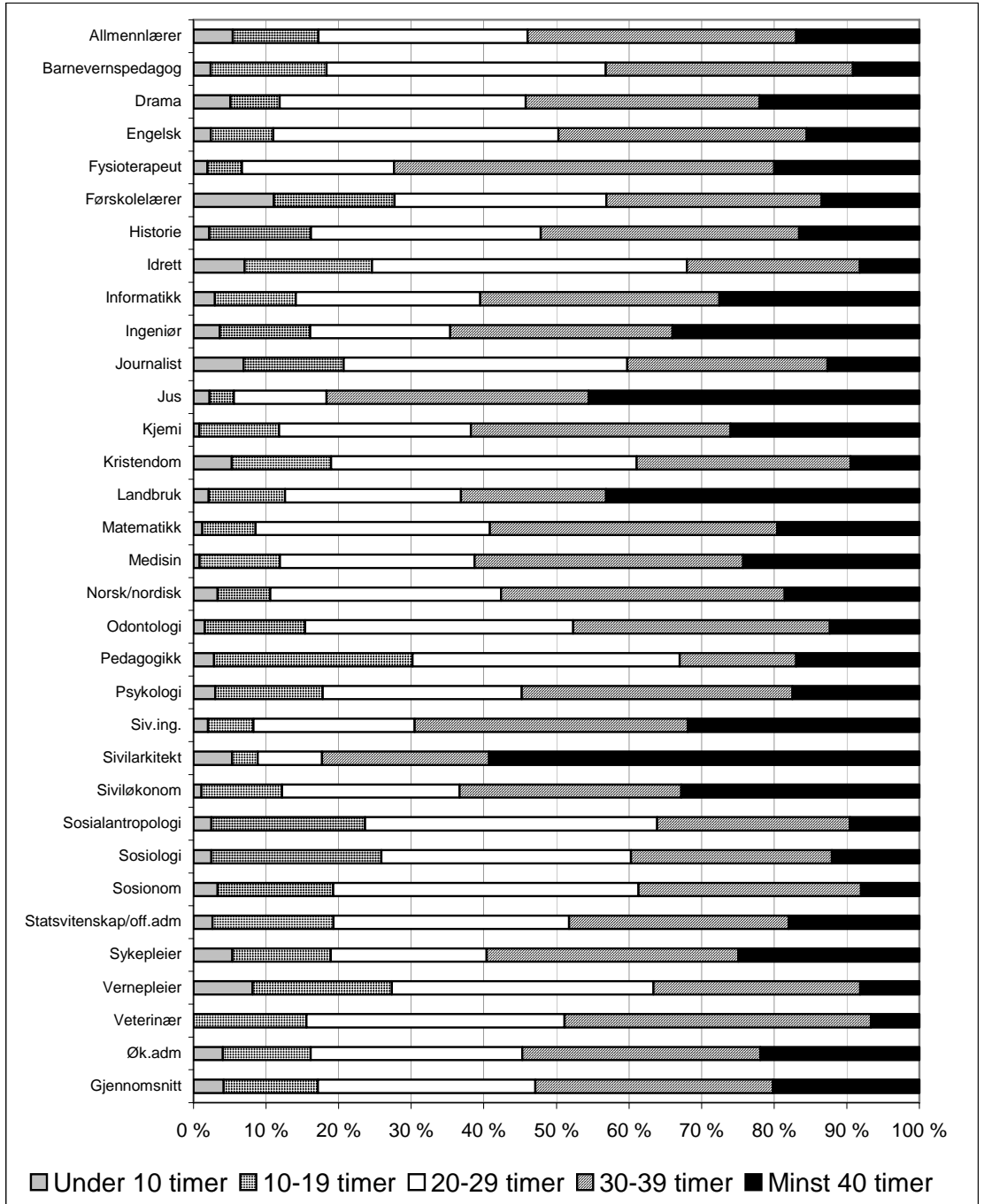
Gjennomsnittlig studieinnsats varierer betydelig med fag, noe som framgår av tabell 5.1. Jus- sivilarkitekt- og landbruksstudentene er de som oppgir å bruke flest timer per uke til studier, i gjennomsnitt mer enn 35 timer. Siviløkonom-, teknologi- og realfagstudenter bruker også mer tid enn gjennomsnittet, mellom 30 og 35 timer per uke. I den nedre enden av skalaen finner vi flere høyskoleutdanninger innen sosial- og helsefag, samt noen av universitetsfagene med "løs struktur", det vil si lite obligatorisk undervisning. Den andre kolonnen i tabell 5.1, standardavviket, forteller oss noe om spredningen innenfor fagene. Hvordan tidsbruken fordeler seg blant studenter på ulike fagområder, framgår av figur 5.2²¹.

²¹ Tallgrunnlaget for figur 5.2 finnes i vedlegg.

Tabell 5.1 Gjennomsnittlig antall timer per uke til studieaktiviteter blant studenter på ulike fag

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Allmennlærer	29,1	10,9	1160
Barnevernspedagog	27,2	9,2	382
Drama	30,0	11,9	60
Engelsk	29,5	9,6	755
Fysioterapeut	32,9	9,2	105
Førskolelærer	26,1	11,9	921
Historie	29,7	10,9	278
Idrett	25,0	10,4	257
Informatikk	32,2	12,6	610
Ingeniør	32,9	13,2	1029
Journalist	26,7	10,4	174
Jus	37,2	11,3	180
Kjemi	32,8	11,9	246
Kristendom	26,7	10,3	95
Landbruk	35,8	14,6	95
Matematikk	31,6	10,2	245
Medisin	31,2	10,1	235
Norsk/nordisk	30,3	10,2	151
Odontologi	28,2	9,0	65
Pedagogikk	26,6	12,1	106
Psykologi	30,2	11,7	303
Siv.ing.	33,5	10,9	351
Sivilarkitekt	38,4	12,8	113
Siviløkonom	33,5	12,9	180
Sosialantropologi	26,5	9,8	241
Sosiologi	27,2	10,9	282
Sosionom	26,4	9,4	572
Statsvitenskap/off.adm.	28,6	10,5	228
Sykepleier	30,2	11,6	317
Vernepleier	25,0	10,9	345
Veterinær	27,7	8,2	45
Øk.adm.	30,0	11,4	1580
Total	29,7	11,6	11706

Figur 5.2 Antall timer per uke (kategorisert) bruk til studieaktiviteter blant studenter på ulike fag. Prosent



Figur 5.2 viser at det er store variasjoner i studieinnsats mellom studenter på ulike fag. Jus- og arkitektstudenter utgjør et ytterpunkt, mer enn 80 prosent av studentene på disse fagene oppgir å bruke mer enn 30 timer per uke til studier. På samtlige fag er det få studenter som oppgir å bruke mindre enn ti timer per uke til studier. På enkelte fag er det imidlertid andeler opp mot 30 prosent som oppgir at de bruker under 20 timer på studiene. Dette gjelder særlig studenter på førskolelærerutdanningen, pedagogikk, vernepleie, sosiologi og sosialantropologi. Muligens kan dette skyldes at en del studenter på disse fagene oppfatter seg som deltidsstudenter. Hvis vi kun ser på dem som *ikke* har inntektsgivende arbeid ved siden av studiet, finner vi likevel en høy andel som bruker lite tid på studiene på disse fagene. Men det kan selvsagt være andre årsaker enn lønnet arbeid som gjør at noen studerer på deltid, for eksempel omsorgsforpliktelser eller sykdom.

5.4 Tid brukt på organiserte og selvstendige studieaktiviteter

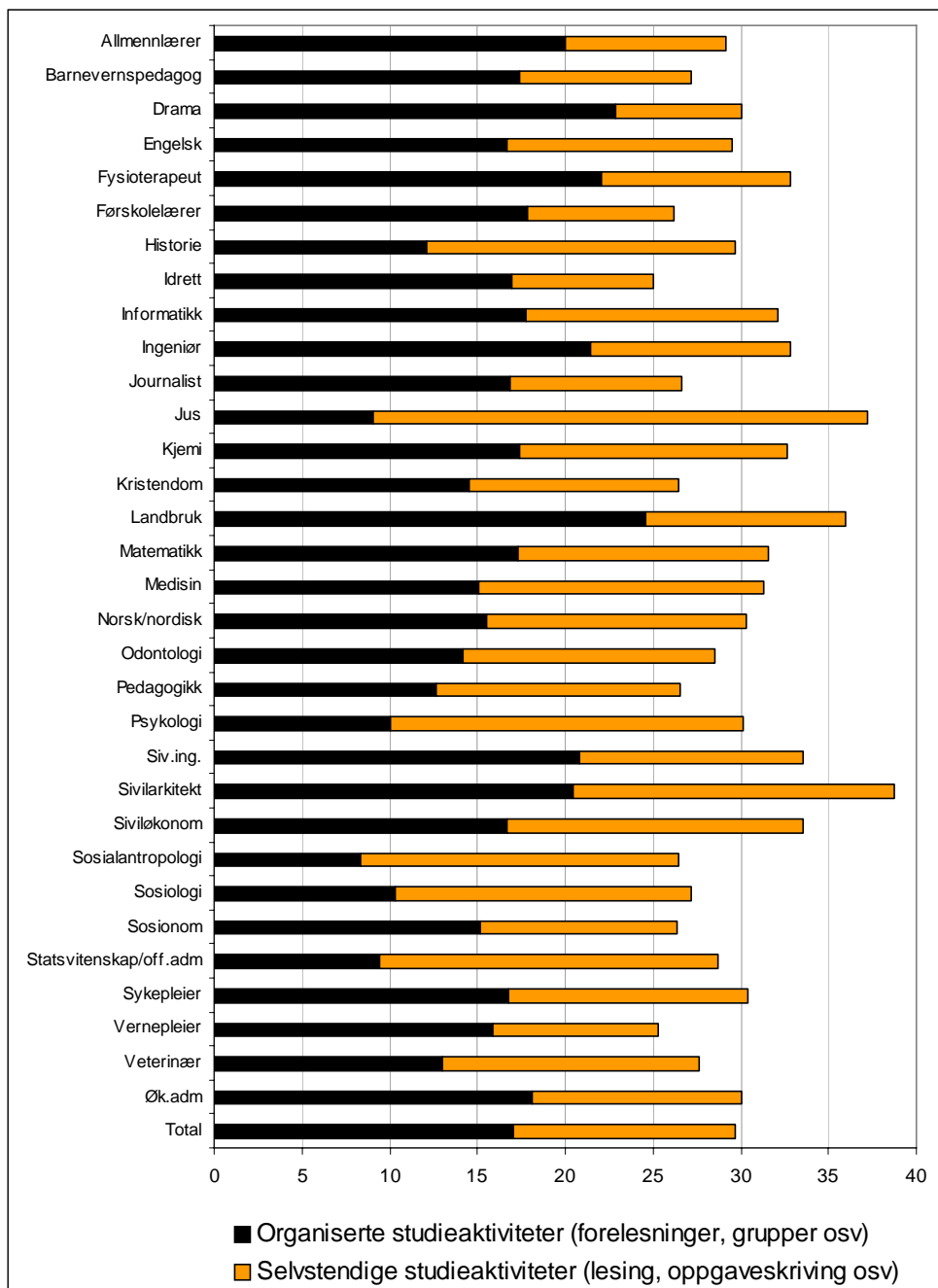
Ovenfor har vi vist hvor mange timer studentene bruker på studieaktiviteter totalt. Da har vi lagt sammen to kategorier i fra spørreskjemaet:

- Organiserte studieaktiviteter (forelesninger, grupper osv.)
- Selvstendige studieaktiviteter (lesing og oppgaveskriving osv.)

Vi skal nå se litt på hvordan studenter på ulike fag fordeler seg på disse to kategoriene. Omfanget av organiserte studieaktiviteter, i form av undervisningstilbud, er noe som varierer sterkt mellom ulike fag. Tradisjonelle universitetsstudier har (med noen unntak) gjerne lite undervisning, mens en del høgskoleutdanninger i større grad har et "skolepreg" med mye fastlagt undervisning. Det er derfor rimelig å forvente at tid brukt på henholdsvis organiserte og selvstendige aktiviteter varierer med fag. Dette bekreftes av resultatene i figur 5.3. Studentene på jus og samfunnsfaglige studier er de som bruker minst tid på organiserte studieaktiviteter - rundt ti timer per uke. Mest tid på organiserte studieaktiviteter bruker landbruk- drama og fysioterapistudentene, men også kommende ingeniører, sivilingeniører og arkitekter bruker mer enn 20 timer per uke til organiserte aktiviteter.

Jusstudentene er den gruppen som bruker klart flest timer på selvstendige aktiviteter per uke, i gjennomsnitt hele 28 timer, noe som utgjør mer enn tre firedeler av deres totale studietid. Studenter på de fleste andre universitetsfag driver selvstudium ca. 15 – 20 timer i uka. Blant dem som bruker relativt lite tid på selvstudium, under ti timer, finner vi høgskoleutdanninger som drama, idrett, allmennlærer, førskolelærer, vernepleie og barnevernspedagog. For nøyaktig oversikt over tidsbruk, samt *andeler* tid til selvstendige aktiviteter, se vedlegg.

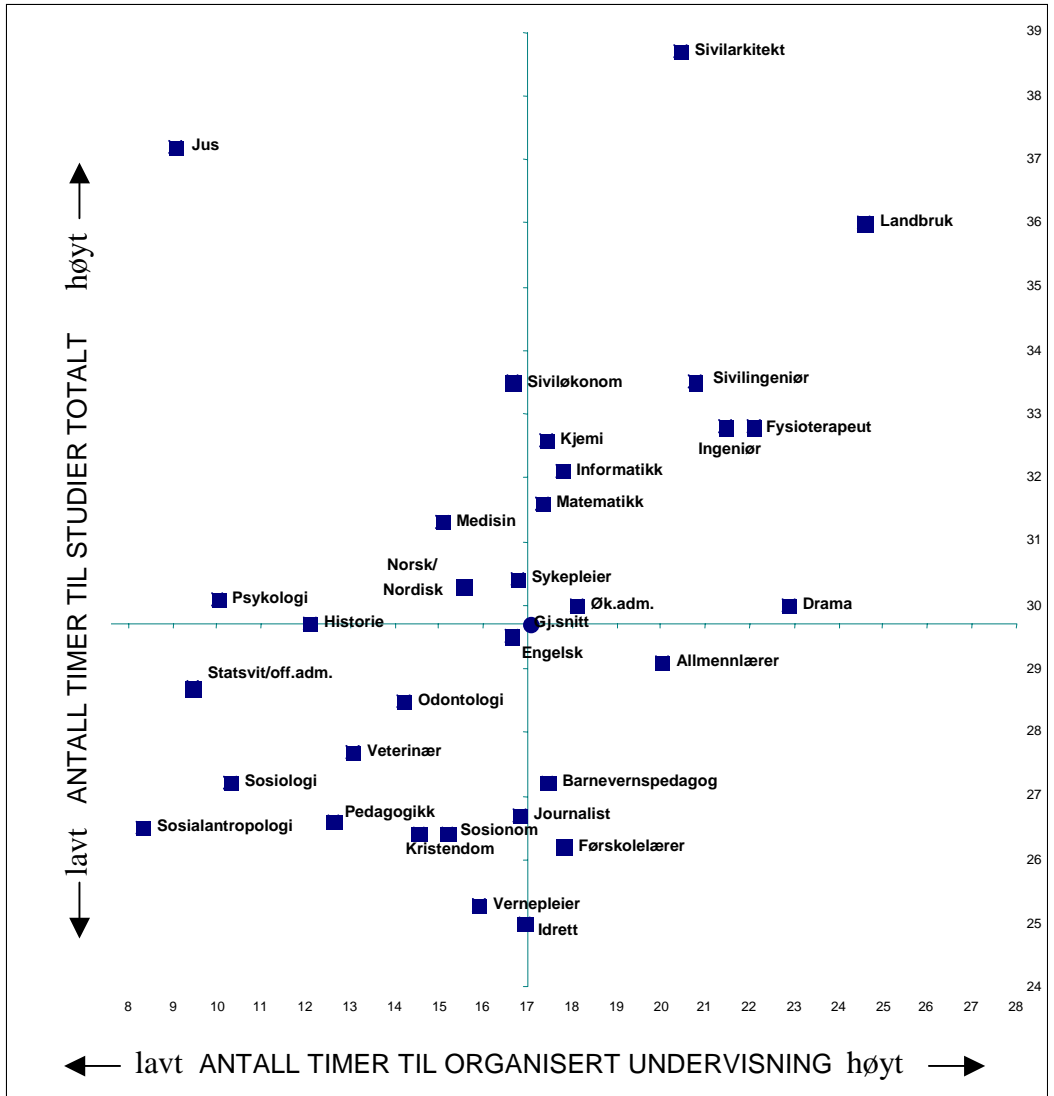
Figur 5.3 *Antall timer brukt på organiserte og selvstendige studieaktiviteter per uke blant studenter på ulike fag*



Generelt kan det synes som om tendensen går i retning av at studenter på fag med mye organiserte studieaktiviteter også har en høy total studieinnsats. Denne sammenhengen illustreres også i figur 5.4. Vi ser at for et flertall av de fagene der studentenes totale innsats er høy, er mye av innsatsen knyttet til organisert undervisning. Teknologi- og realfagene faller innenfor denne gruppen. Jusstudentene utgjør et klart unntak ved at deltar lite i organisert undervisning, men har høy totalinnsats. Figuren illustrerer også at det er store variasjoner i total studieinnsats mellom de utdanningene som befinner seg "midt på treet" når det gjelder organiserte studieaktiviteter. Tendensen går i retning av at universitetsstudentene i dette tilfellet bruker flere timer på selvstendige aktiviteter enn studenter på en del høgskoleutdanninger.

Det er ikke overraskende at det er store variasjoner mellom studiene med hensyn på balansen mellom organiserte og selvstendige studieaktiviteter. Hva som ligger i organiserte aktiviteter varierer fra forelesninger til mer aktiviserende studieformer, og med et varierende innslag av øvinger i for eksempel laboratorier. I tillegg til variasjoner mellom studiene, må vi også regne med individuelle forskjeller mellom studentene. Noen studenter foretrekker og får mye ut av undervisning, mens andre prioriterer selvstudier. En bør derfor være forsiktig med å sette noen faste normer for hvordan tid til studier bør fordeles. På den annen side kan man med referanse til Light (2001) hevde at det er studentenes egeninnsats som er viktigst for læringsutbyttet, ikke undervisningen. Derfor kan det være grunn til uro over at studenter i en del studier, spesielt ved høgskolene, bruker lite tid på selvstendige studieaktiviteter.

Figur 5.4 Antall timer til studier totalt, og antall timer til organisert undervisning

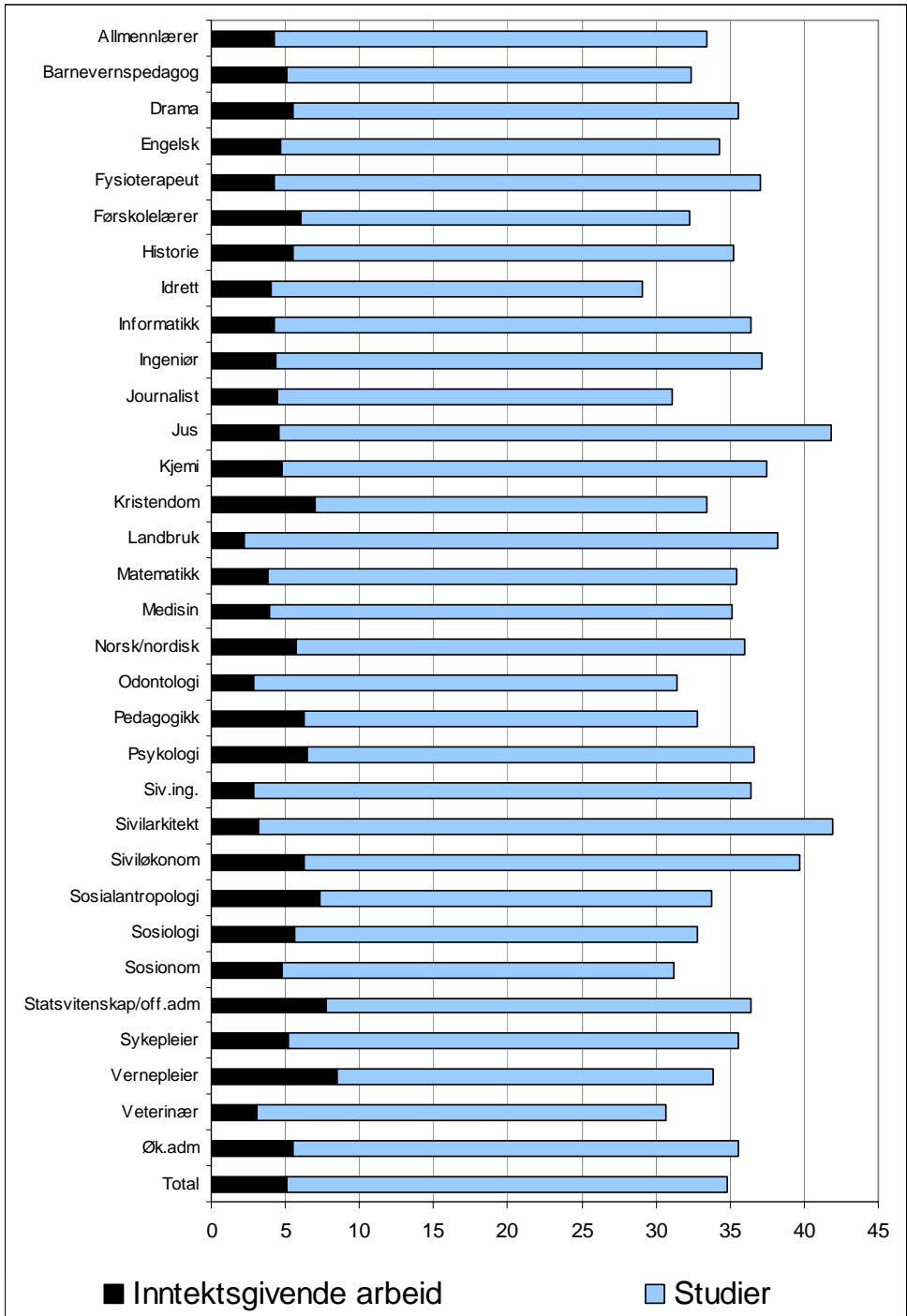


5.5 Deltidsarbeid

Halvparten av studentene har lønnet arbeid ved siden av studiene. Andelen som jobber ved siden av er høyest blant dem som studerer vernepleie (68 prosent), men også blant dem som studerer kristendom, drama, statsvitenskap, og norsk/nordisk er andelen over 60 prosent. Andelen er lavest blant landbruksstudenter (29 prosent) og sivilingeniører (30 prosent). Den halvdel av studentene som har jobb ved siden av studiene, arbeider i gjennomsnitt nærmere 11 timer per uke. Figur 5.5 viser gjennomsnittlig antall timer per uke brukt til studier pluss inntektsgivende arbeid. Det er særlig vernepleierstudenter, førskolelærerstudentene og studenter innenfor samfunnsfag/humaniora som bruker mye tid på deltidsarbeid.

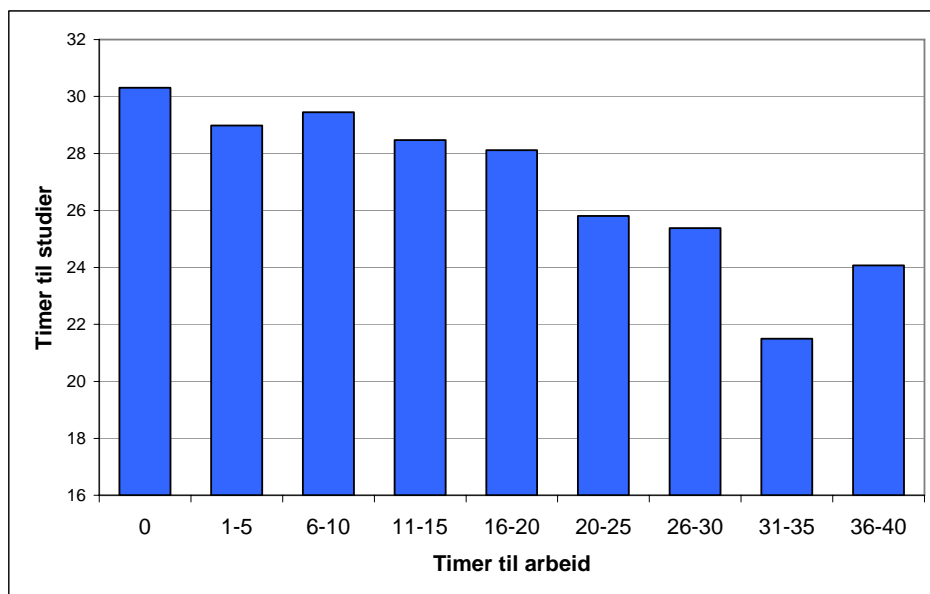
Samlet sett er tiden brukt på studier og arbeid gjennomsnittlig i underkant av 35 timer per uke, med andre ord nærmere "normalarbeidsuke" (37,5 timer) enn om man bare ser på tid brukt til studier. Jus- og arkitektstudenter har høyest gjennomsnittlig totalinnsats, over 40 timer per uke. De som studerer idrett, odontologi og veterinærfag er blant dem som bruker minst tid på studier og arbeid samlet, rundt 30 timer. Kommende sosionomer, journalister og barnevernspedagoger er også blant de faggruppene som har en total innsats under gjennomsnittet.

Figur 5.5 Antall timer brukt til inntektsgivende arbeid og til studier per uke



Et spørsmål som naturlig melder seg når vi er inne på deltidsarbeid, er i hvilken grad dette påvirker studieinnsatsen. Det er en utbredt antakelse at utstrakt deltidsarbeid bidrar til å redusere studieinnsatsen. Ser vi på den bivariate sammenhengen mellom inntektsgivende arbeid og studieinnsats, finner vi en relativt svak, men signifikant sammenheng. De som ikke har inntektsgivende arbeid, bruker i gjennomsnitt 30,3 timer per uke til studier, mens de som har deltidsarbeid i snitt bruker 29 timer. Det er rimelig å anta at studieinnsatsen har sammenheng med omfanget av deltidsarbeidet. Som vi ser av figur 5.6, er det imidlertid først når studentene har mer enn 20 timer inntektsgivende arbeid at studieinnsatsen reduseres vesentlig. De som bruker opp til 20 timer på inntektsgivende arbeid per uke, reduserer ikke den gjennomsnittlige studieinnsatsen med mer enn et par timer.

Figur 5.6 Gjennomsnittlig antall timer brukt til studier per uke blant studenter med ulikt omfang av inntektsgivende arbeid



Det kan synes overraskende at deltidsarbeid i såpass liten grad påvirker studieinnsatsen. En mulig forklaring kan ligge i utvalgsmetodens fare for skjevheter. Det er kun de som faktisk var til stede på lærestedet og fulgte undervisning som er inkludert i undersøkelsen. Det kan tenkes at de som arbeider mye ved siden av studiene, eller som mestrer kombinasjonen av studier og arbeid dårlig, i større grad var fraværende da undersøkelsen ble

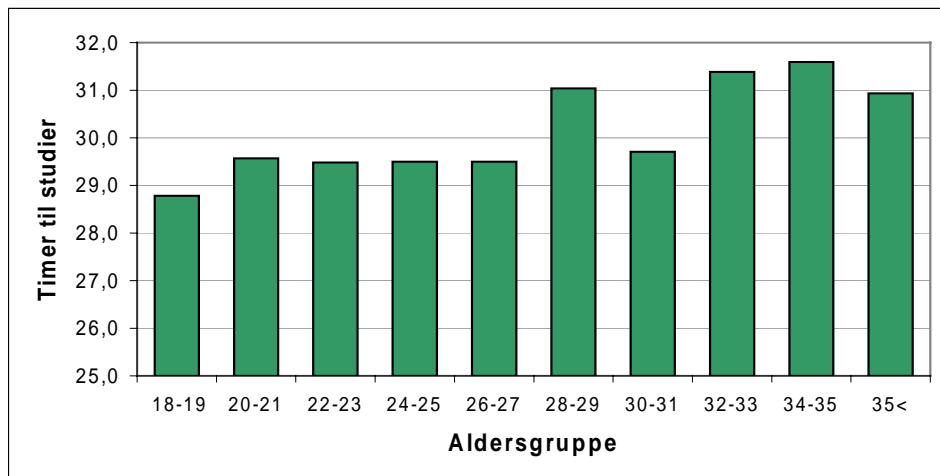
gjennomført. Mindre enn fem prosent av studentene i vårt materiale har mer enn 20 timer inntektsgivende arbeid. Ut fra våre resultater synes det imidlertid som om deltidsarbeid ved siden av studiene ikke skjer vesentlig på bekostning av studieinnsats. Det er først og fremst studentenes fritid deltidsarbeidet går ut over. Også tidligere studier peker i retning av at inntektsgivende arbeid har begrenset betydning for studieinnsatsen (Teigen 1997, Berg 1997b), om enn ikke så klart som i vår undersøkelse.

5.6 Demografiske forhold som kan tenkes å påvirke studieinnsatsen

Vi har sett at studieinnsatsen varierer med fag, og at den påvirkes noe av deltidsarbeid ved siden av studiene. Nå skal vi gå videre med å se på noen andre forhold som kan tenkes å påvirke hvor mye tid som brukes på studier. Først tar vi for oss noen demografiske variable, og ser på bi-variate sammenhenger.

Når vi ser på sammenhengen mellom kjønn og studieinnsats, uten å ta hensyn til fagområde eller andre variabler, finner vi at menn i gjennomsnitt bruker 36 minutter mer på studiene per uke enn kvinner. Dette må ses i sammenheng med fag – menn er i flertall på flere av de fagene der det brukes mye tid på studier. Innenfor enkelte fag bruker kvinnene mer tid på studiene enn sine mannlige medstudenter, eksempelvis bruker kvinnelige allmennlærerstudenter 4,5 timer mer på studier per uke enn de mannlige studentene. Når det gjelder alder, finner vi at de yngste studentene bruker noe mindre tid på studiene enn de eldre, slik det framgår av figur 5.7. Dette er et litt overraskende funn. I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" (Berg og Aamodt 1987, Aamodt 1986) ble det påpekt at eldre studenter gjennomgående hadde mer omsorgsforpliktelser og yrkesaktivitet, og at dette gikk ut over studiene.

Figur 5.7 Antall timer brukt til studier blant studenter i ulike aldersgrupper



Om man er gift/samboende eller har barn, har ingen signifikant effekt på studieinnsatsen i bivariate analyser. Sosial bakgrunn har imidlertid betydning; de som har fedre med høyere utdanning bruker ca. halvannen time mer til studier per uke enn dem som har fedre uten høyere utdanning. Også dette er rimelig å se i sammenheng med fag, ettersom den sosiale rekrutteringen til ulike fagområder varierer. Noen av de fagene der studentene bruker mye tid på studier, som for eksempel jus og sivilarkitekt, rekrutterer tradisjonelt studenter med høy sosial bakgrunn (Hansen 1999). Når det gjelder geografiske bakgrunn, så inneholder ikke datamaterialet informasjon om dette. Det er imidlertid spurt om hvorvidt man måtte flytte fra hjemkommunen for å begynne på utdanningen. De som svarer bekreftende på dette spørsmålet, bruker i gjennomsnitt tre kvarter mer tid på studiene enn dem som ikke har flyttet.

Som vi har vært inne på, er det sannsynlig at noen av de bivariate sammenhengene mellom bakgrunnsvariable og tidsbruk kan forsvinne når vi kontrollerer for flere variable samtidig. For eksempel kan man tenke seg at effekten av kjønn eller fars utdanningsnivå elimineres når det også kontrolleres for fagområde. Vi skal gjøre en multivariat analyse for å undersøke dette i avsnitt 5.8, men først skal vi se om faktorer som trivsel og tilfredshet med lærestedet påvirker studieinnsatsen.

5.7 Andre forhold som kan påvirke studieinnsatsen

Man kunne tenke seg at trivsel og tilfredshet med lærestedet påvirket studieinnsatsen, i retning av at fornøyde studenter jobbet mer med studiene. I vårt datamateriale finner få tegn som peker i denne retning. I den grad vi finner sammenheng mellom trivsel med ulike forhold ved lærestedet og studieinnsatsen, er det like ofte misfornøyde studentene som bruker mye tid på studiene. Tilfredsheten med det faglige og sosiale miljøet har imidlertid en viss betydning. De få som er *svært misfornøyde* med faglige miljøet, bruker om lag tre timer mindre på studiene i uka, mens de som er tilsvarende misfornøyde med det sosiale miljøet bruker halvannen time mindre på studiene enn andre.

Kunnskapsgrunnlag er en annen faktor som kan tenkes å påvirke studieinnsatsen. Studentenes karakterer kunne vært en mulig indikator på dette, men datamaterialet inneholder ikke slik informasjon. Det er imidlertid spurt om hvordan studentene vurderer sin egen faglige dyktighet i forhold til medstudentene. De som vurderer seg som bedre enn gjennomsnittet, bruker i snitt to timer mer på studiene enn de som regner seg som gjennomsnittlige, mens de som vurderer sine prestasjoner som under gjennomsnittlige, bruker halvannen time mindre. Med andre ord er det ikke slik at de faglig svake kompensere ved å lese mer, snarere finner vi en tendens til at det er de dyktige studentene som bruker mest tid på studiene. Her kan det selvsagt stilles spørsmål om årsak og virkning - trolig regner de seg som over gjennomsnittlig gode nettopp fordi de jobber mye med studiene.

Arbeidsmarkedssituasjonen og ulik grad av karakterpress kan også tenkes å spille inn. Vi vet for eksempel at gode karakterer er nødvendige for å gå videre på enkelte studier, som for eksempel psykologi. Videre har karakterer betydning for hvor fort man kommer i arbeid etter endt utdanning, og hva slags arbeid og lønnsbetingelser man får (Arnesen og Try 2001, Mastekaasa 2000). Særlig er dette avgjørende for jurister. Spørreskjemaet har inneholdt et spørsmål der studentene er bedt om å ta stilling til påstanden "På mitt studium legges det stor vekt på å oppnå gode karakterer". Forskjellen i ukentlig studieinnsats mellom studenter som er *belt uenige* i denne påstanden og studentene som er *belt enige* er fire timer – de som er enige i påstanden nedlegger større innsats.

5.8 Multivariat analyse

Vi skal i dette avsnittet foreta en multivariat analyse av studentenes tidsbruk der vi kontrollerer for flere variable samtidig. Vi har stort sett brukt de samme variable og kategoriseringer som i avsnittene ovenfor. Et viktig unntak er fag. For å forenkle bildet, har vi gruppert fagene i ni kategorier, på samme måte som i kapittel 4.

Tabell 5.2 Antall timer til studier per uke. Lineær regresjon. N=10359

	Koeffisient	Std. feil
Konstantledd ¹	28,13 ***	0,91
Kjønn: mann	-1,62 ***	0,25
Alder	0,21 ***	0,03
Barn	-1,02 *	0,45
Samboer/ektefelle	0,18	0,27
Far høyere utdanning	0,57 *	0,22
Inntektsgivende arbeid (ant. timer)	-0,11 ***	0,02
Flyttet fra hjemkommunen	0,52 *	0,25
Institusjonstype: høgskole	-1,04 **	0,34
Fagområde:		
Realfag og teknologi	5,03 ***	0,36
Jus	7,65 ***	0,93
Medisinske fag	0,63	0,68
Økonomifag	2,68 ***	0,45
Lærerutdanning	-0,45	0,44
Helsefag, høgskole	3,00 ***	0,68
Sosialfag	-2,29 ***	0,48
Andre høgskoleutdanninger	-2,53 ***	0,62
Fagmiljø (skala 1=svært fornøyd, 5=svært misfornøyd)	-0,94 ***	0,17
Sosialt miljø (skala 1=svært fornøyd, 5=svært misfornøyd)	-0,28 *	0,14
Egen faglige dyktighet:		
Over middels	1,87 ***	0,27
Under middels	-1,77 ***	0,35
R ²	7,7	

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

- 1 Konstantledd = kvinne under 20 år, uten samboer eller barn, ikke flyttet fra hjemkommunen, far uten høyere utdanning, universitetsstudent, studerer humaniora eller samfunnsfag, middels faglig dyktighet, fornøyd med sosialt og faglig miljø.

Konstantleddet er en referansekategori, og viser til antall timer en student med konstantleddets egenskaper bruker på studiene ukentlig. Tallene nedover i den første kolonnen viser endring i timetallet når verdien på en uavhengig variable stiger med én enhet, og alle andre variable holdes konstant.

Vi ser at menn studerer 1,62 timer mindre enn kvinner per uke, når det er kontrollert for andre faktorer. Studieinnsatsen øker med 0,21 timer for hvert år eldre studenten er. Å ha barn reduserer innsatsen med en time, mens det å ha far med høyere utdanning øker innsatsen med 0,57 timer. Hver time inntektsgivende arbeid reduserer studieinnsatsen med 0,11 timer, eller cirka sju minutter. Å ha flyttet fra hjemkommunen gir økt studieinnsats på en drøy halvtime.

Forskjellene mellom fagområder er fortsatt svært markante selv når vi har kontrollert for en rekke andre variable. Eksempelvis ser vi at jusstudenter bruker nærmere åtte timer mer enn en humaniora/-samfunnsfagstudent, mens sosialfagstudenter bruker et par timer mindre når alle andre forhold holdes konstant. Tabellen viser også at studieinnsatsen synker med grad av misnøye med det faglige miljøet. Svært misfornøyde studenter arbeider nærmere fem timer mindre enn de svært fornøyde, når alle andre forhold holdes konstant. Videre ser vi at studentenes vurdering av egen faglig dyktighet har betydning; de som tror de er over middels dyktige jobber mer med studiene, mens de som vurderer sin egen faglige dyktighet til under middels jobber mer. Å gå på høgskole i stedet for universitet, reduserer innsatsen med en drøy time. Dette er kanskje noe overraskende, all den tid høgskolestudiene antas å ha mer bundet undervisning og et strammere opplegg en mange universitetsstudier.

Den multivariate analysen viser at de fleste av de bivarierte sammenhengene vi har funnet i avsnittene ovenfor holder seg, selv om vi kontrollerer for flere variable. Analysen gir også tilleggsinformasjon i forhold til de bivarierte analysene; både kjønn og hvorvidt man har barn også har signifikant effekt på studieinnsatsen. I de bivarierte sammenhengene brukte menn mest tid på studiene, men denne sammenhengen snur i de multivariate analysene, da er det kvinner som bruker mest tid på studiene. Dette skyldes at det er relativt flere kvinner i studier der både menn og kvinner bruker forholdsvis lite tid på studiene. Dette er i tråd med hva Teigen (1997) fant i sin sammenlikning mellom allmennlærer- og ingeniørstudenter. Omsorgsansvar for barn har imidlertid relativt beskjeden innvirkning på innsatsen, og separate analyser for kvinner og menn viser at effekten er bare signifikant for kvinnelige studenter. Analysen bekrefter at inntektsgivende arbeid har begrenset innflytelse på studieinnsatsen. Det mest påfallende resultatet er kanskje at forskjellene i studieinnsats mellom ulike fag forblir sterke, selv når vi kontrollerer for en rekke andre variable. Det er på fagområder vi finner de desidert største

effektene. Dette indikerer at egenskaper ved fagene (struktur, egenart) er viktigere enn egenskaper ved studentene eller eksterne belastninger.

5.9 Utviklingstrekk

Siden det foreligger en del tidligere forskning om studenters tidsbruk, er det nærliggende å spørre om i hvilken retning tidsbruken på studiene har utviklet seg siden de første resultatene fra midt på 1980-tallet. Resultatene i undersøkelsen vi presenterer her er ikke helt sammenliknbare med tidligere undersøkelser, men det synes likevel å være en tendens i retning av at tidsbruken på universitetsstudier er noe høyere nå enn midt på 1980-tallet. Også Berg (1997b) fant tendenser til økt tidsbruk blant studentene. Andelen med jobb ved siden av studiene ser ikke ut til å være redusert, men gjennomsnittlig arbeidstid per uke har gått ned. Som nevnt er tallene i de ulike undersøkelsene ikke helt sammenliknbare, dels på grunn av selve spørsmålsformuleringene, men særlig fordi respondentene er trukket ut på forskjellige måter. Våre data er samlet inn i forbindelse med undervisningstimer på lærestedet, og dermed har deltidsstudenter som sjelden eller aldri oppholder seg på lærestedet liten sjanse for å bli inkludert. Noen tidligere undersøkelser baserer seg på utsending av skjema i posten, og disse vil dermed gi lavere gjennomsnittstall for tidsbruk enn om man spør studenter som følger undervisning. Andre problemer er at de ulike undersøkelsene omfatter ulike utvalg av fag, og å sammenlikne gjennomsnittlig tidsbruk blir dermed helt misvisende.

Undersøkelsen av tidsbruk og studieforhold 1985 (Berg og Aamodt 1987) omfattet en del av de samme fagene som vår undersøkelse (sosio- logi, norsk/nordisk og jus). Denne undersøkelsen omfatter studenter på alle nivåer, ikke bare begynnerstudenter. Dette var en undersøkelse ut- sendt per post, men dersom vi bare sammenlikner studenter i de to undersøkelsene som ikke har inntektsgivende arbeid ved siden av, skulle vi få noenlunde sammenliknbare tall:

Tabell 5.3 *Tidsbruk blant studenter som ikke har inntektsgivende arbeid*

Fag	1985	1998-2000
Jus	30,7	38,5
Sosiologi	26,2	26,6
Norsk/nordisk	26,3	30,3

Økningen i tidsbruk er markant for jusstudiet, og også betydelig i norsk/nordisk. For sosiologi er det derimot liten endring. En må selvsagt

være varsomme med å trekke klare konklusjoner basert på bare disse fagene, men de kan tyde på at studentene i dag bruker mer tid på studiene enn midt på 1980-tallet. Dersom en legger til grunn at viderekomne studenter bruker mer tid på studiene enn begynnerstudenter, forsterkes dette inntrykket. Hvis vi i tillegg lar være å skille ut de som har jobb ved siden av, blir økningen større. Dessuten ser det ut til at studentene bruker mindre tid på inntektsgivende arbeid. Dette er også i tråd med funnene til Berg (1997b).

5.10 Diskusjon rundt tid brukt til studier

Når søkelyset rettes mot studentenes tidsbruk, knytter man dette vanligvis til at inntektsgivende arbeid begrenser studieinnsatsen, og at dette igjen henger sammen med studiefinansieringen. Rent studentøkonomiske betraktninger er imidlertid langt fra tilstrekkelig forklaring på variasjoner i studieinnsats. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at forskjellene i tidsbruk i begrenset grad kan forklares ut fra deltidsarbeid, familie-situasjon eller andre bakgrunnsvariable. Resultatene viser i tråd med tidligere forskning (Berg 1997a, Teigen 1997) at studieopplegg og fagenes egenart har svært stor innvirkning på studieinnsats og studiegjennomføring.

Vi finner store variasjoner mellom studenter på ulike fag. Det ser ut til å gå et skille mellom studier som kan karakteriseres som løst organisert, og som ofte har lav grad av adgangsbegrensning (humaniora og samfunnsfag), og faste, lukkede studier som ingeniørfag. Men mønsteret er mindre entydig enn man kanskje kunne forvente. Jus utgjør et klart unntak, hvor omfanget av organisert undervisning er lavt, men total studieinnsats likevel høy, og overraskende nok høyere enn i for eksempel sivilingeniør-, medisins- og siviløkonomstudiet. Dette kan tenkes å ha sammenheng med sterkt karakterpress i studiet (Jensen og Nygård 2000), men kan også være resultat av omfang av oppgaveinnleveringer eller andre forhold. Det kan uansett være grunn til å se nærmere på dette studiet, som har gjennomført betydelig reformer i de siste årene.

Lav tidsbruk og vekttallsproduksjon, frafall og forsinkelser har som oftest vært ansett som et problem ved de løst organiserte universitetsstudiene. Det er derfor overraskende at tidsbruken ved høyskolene er lavere, en time når en kontrollerer for alle andre faktorer, enn for universitetene. Spesielt er det verd å merke seg at det brukes lite tid til selvstudier på en del høyskolestudier. Ikke minst er resultatet overraskende sett på bakgrunn av at høyskolene ellers skårer høyt på en rekke indikatorer på studiekvalitet og trivsel blant studentene. Dette bør være et utgangspunkt for å reise spørsmål om faglige krav og studiekulturer ved

mange høgskolestudier. Vi har ikke i denne rapporten tatt for oss forskjeller mellom de enkelte lærestedene, men disse er relativt store.

Det kan her være grunn til å peke på at sammenlikninger mellom tidsbruken på ulike studier må gjøres med forsiktighet. For det første kan det tenkes at selve målemetoden ikke fanger opp samlet studietid like presist på alle studier. For det andre kan det være gode grunner til at den reelle tidsbruken uansett vil variere. Sammensetningen av studieaktivitetene varierer sterkt fra studium til studium. Dersom studenter deltar i feltarbeid, laboratorieøvelser eller liknende praktisk orienterte og ofte tidkrevende oppgaver, er det fullt mulig å jobbe sammenhengende over lang tid, blant annet fordi dette er oppgaver som ikke krever like stor konsentrasjon hele tida. Når studenter leser en krevende teoretisk artikkel eller bok, uavhengig av hvilket fag det er, er det derimot grenser for hvor lenge konsentrasjonen kan opprettholdes, særlig dersom det dreier seg om første gangs gjennomlesing. Videre vil det på mange studier kunne være en del aktiviteter som kan betraktes som studierelevante, uten at studentene nødvendigvis teller med slike aktiviteter som studietid. Eksempelvis er mediekonsum en høyst relevant aktivitet for journaliststudenter, og fysisk aktivitet relevant for idrettsstudenter. Og som vi tidligere har vært inne på vil tidsbruken variere i løpet av semesteret – det er rimelig å anta at de fleste studenter jobber mer med studiene oppunder eksamen.

Ut fra resonnementene ovenfor er det rimelig å finne visse variasjoner i total studietid mellom ulike fag. Det kan også være grunn til å stille spørsmål om tid brukt på ulike typer studieaktiviteter er helt sammenlignbart, og om det er rimelig å forvente at studenter kan bruke like mye tid uavhengig av aktivitet. Noen studier krever pugg og tilstedeværelse, andre krever mer fordypning og refleksjon.

I hvilken grad kan de observerte tidsbruksforskjellene skyldes at det er reelle variasjoner i studienes arbeidsmengde? Selv om alle studier på heltid er normert til 20 vekttall per studieår, finnes det ingen entydig målestokk som regulerer at pensum, arbeidsmengde og vanskelighetsgrad er den samme fra studium til studium. Dette er i stor grad fastlagt ut fra de enkelte fagenes tradisjoner. En faktor som kan forklare variasjoner i arbeidsmengde er om store deler av faglitteraturen er på et annet språk enn norsk. Dahl (1998) viser at studenter finner at engelskspråklig litteratur er mer tidkrevende enn norskspråklig, og vi må anta at dette spesielt gjelder studenter i en tidlig fase av studiene som dem som er omfattet av vår undersøkelse.

Berg (1997a) legger stor vekt på i hvilken grad et studium stiller studenten overfor mange *valgsituasjoner* eller ikke. Valgsituasjoner kan være der en må velge mellom fag eller spesialiseringer, eller der studiene har få faste, obligatoriske aktiviteter. Jo flere valg studenter stilles overfor, desto større er sjansen for studieforsinkelser og lav tidsbruk. Studier med få

bundne aktiviteter gir muligheter for en student til å følge sitt eget tempo og kombinere studiet med andre aktiviteter, mens studier med mange bundne aktiviteter i form av obligatorisk undervisning, laboratoriearbeid eller andre øvinger, eller der det er hyppige eksamener ikke gir samme rom for individuell tilpasning.

En slik forskjell kan også få konsekvenser for hvilke typer studenter som tiltrekkes til ulike studier. Eksempelvis kan studenter med økonomiske forpliktelser for eksempel i form av boliglån, være avhengige av mye deltidsarbeid for å kunne studere. Studenter med omsorg for små barn vil kanskje finne det vanskelig å bruke full tid på et studium. Slike studenter vil ha vanskelig for å kunne følge et stramt organisert studium, men vil lettere kunne tilpasse sin behov innenfor et mer fleksibelt studie-system. Dette betyr også at dersom alle studier hadde vært strammere organisert, kunne det i realiteten ha stengt ute en del studenter med spesielle behov for å kombinere studiene med andre aktiviteter.

Arbeidsmarkedssituasjonen for ferdige kandidater og hvilke kriterier som brukes ved ansettelser kan også antas å ha en viss betydning. Jusstudentene har svært høy studieinnsats, og dette er et fag der karakterer har avgjørende betydning for jobb- og inntektsmuligheter. Jusstudenter oppfatter karakterpresset som svært høyt (Jensen og Nygård 2001), og Mastekaasa (2000) og Arnesen og Try (2001) har vist at betydningen av karakterer for inntekt og karriere er større for jurister enn for andre med lang høyere utdanning. Vernepleiere, allmennlærere, førskolelærere og barnevernspedagoger har svært lett for å få jobb, og dermed får heller ikke karakterer så stor betydning for de videre jobbmulighetene. Man skal ikke se bort fra at manglende karakterpress kan være medvirkende årsak til begrenset studieinnsats.

6 Avsluttende drøfting

Interessen for studiekvalitet er ikke av nye dato. Dette ble for alvor satt på dagsorden fra tidlig på 1990-tallet i Stortingsmelding 40 (1990-91) og i Studiekvalitetsutvalget (1990). Men i løpet av de siste par åra er debatten og interessen rundt kvalitet i høyere utdanning blitt forsterket og fornyet. Dette sto sentralt i Mjøsutvalgets innstilling fra 2000, ble videreført gjennom Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) om kvalitetsreformen, som Stortinget i store trekk sluttet seg til. Det sentrale målet i denne reformen er at studenten skal lykkes, og at dette ikke bare er studentens eget ansvar, men også et ansvar for lærestedet. En rekke virkemidler er foreslått for å bedre studiekvaliteten og studieeffektiviteten, men mye er rette inn mot å øke studieintensiteten. Dersom en skal oppnå økt kvalitet i studiene og bedre gjennomstrømning er det viktig at studenten øker sin innsats og jobber mer planmessig med studiene. Noen av de viktigste grepene er en ny gradsstruktur og bedre undervisnings- og evalueringsformer.

Den diagnosen som Stortingsmelding nr. 27 stiller, er at det står ganske dårlig til med studiekvaliteten i Norge. Som grunnlag for dette bygger de i stor grad på statistikken over avlagte vektall. Det er med andre ord først og fremst den manglende *studieeffektiviteten* denne meldingen er opptatt av, mens det ikke framlegges noen egentlige bevis for at *den faglige kvaliteten* er svak. Dette er et eksempel på at man i debatten om studiekvalitet i Norge har en tendens til å sette likhetstegn mellom god studiegjennomstrømning og studiekvalitet (se også Skodvin og Aamodt 2001). Det kan neppe være tvil om at frafallet fra studiene er relativt høyt og at studentene gjennomgående bruker for lang tid fram til endelig eksamen i Norge (bl.a. Aamodt 2001), selv om statistikken over avlagte vektall neppe gir noe dekkende bilde av situasjonen. I dette avsluttende kapitlet vil vi først oppsummere det hovedinntrykket vi kan danne oss ut fra resultatene fra Stud.mag.-undersøkelsen. Står det virkelig så dårlig til med kvaliteten i norsk høyere utdanning? Deretter vil vi prøve å peke på hvilke sider ved studiesituasjonen som framstår som problematiske og hvor det synes å være et forbedringspotensial.

6.1 Er kvaliteten i norsk høyere utdanning dårlig?

Denne rapporten pretenderer ikke å gi noe egentlig svar på dette spørsmålet, det ville kreve langt mer omfattende undersøkelser og vurderinger. Men noen indikasjoner mener vi likevel våre data kan gi. Kort uttrykt finner vi at studentene gjennomgående er ganske fornøyd med sitt lære-

sted og det studietilbudet de får, men at det er et klart potensial for å øke studieintensiteten gjennom studieåret.

Responsen fra studentene kan neppe betegnes som entusiastisk, men på de fleste indikatorene er det likevel et relativt lite mindretall som gir uttrykk for klare negative oppfatninger. Et klart flertall er generelt tilfreds med sitt lærested, og de ville også gjerne anbefale det til andre. Også studentenes inntrykk av den rent faglige kvaliteten er relativt positiv. Deres vurderinger av undervisningslokaler, bibliotek, kantiner og andre fasiliteter varierer naturlig nok ganske mye, men også her er hovedinntrykket overveiende på plussiden. Derimot er studentene mer reserverte i sin vurdering av pedagogisk tilrettelegging, og ganske negative i sin vurdering av veiledning og tilbakemelding. Studentene er også gjennomgående nokså kritiske til den hjelpen og informasjonen de får fra lærestedenes administrasjon. Vi kan med andre ord lese ut at studentene gjerne ser at lærestedene viser dem mer oppmerksomhet, både administrativt og faglig. Dagens studieform oppleves ofte som for anonym, og spesielt gjelder dette på de større lærestedene.

La oss reflektere over hvordan disse resultatene kan tolkes. Studentene har i sine svar gitt uttrykk for graden av tilfredshet med en del sider ved lærestedet og undervisningen. Mange av spørsmålene i Stud.mag.-undersøkelsen retter søkelyset mot infrastruktur og materielle fasiliteter, og som ventet er oppfatningen her varierende. Det er tross alt betydelig forskjeller på bygningsstandard, undervisningslokaler, plassforhold osv. ved norske læresteder. Men hvor avgjørende er dette for hvor den faglige virksomheten? Coaldrake (2001) trekker fram en parallell fra arbeidslivet, og peker på at dersom de fysiske arbeidsbetingelsene er utilfredsstillende, vil dette kunne slå ut i misnøye blant arbeidstakerne, men at tilfredsstillende forhold i seg selv ikke genererer noen økning i tilfredshet. I så fall betyr det at svært dårlige forhold på studiestedet slår ut i misnøye blant studentene og påvirker den allmenne trivselen, og at dette kan gi kvalitetsforskjeller mellom læresteder med middels og dårlig bygningsmessig standard. Derimot slår ikke spesielt gode forhold i seg selv ut positivt i forhold til en gjennomsnittlig standard. Dersom et lærested ønsker å investere i bedre kvalitet, kan det tenkes at effekten av å bedre den rent materielle standarden vil være liten, med mindre standarden er direkte dårlig. Arkitektur bør imidlertid ikke undervurderes. Estetikk kan bidra til trivsel, men det viktigste er kanskje en *funksjonell* arkitektur som blant annet skaper møteplasser som igjen bidrar til integrasjon.

Selv om altså studentene gjennomgående er ganske tilfredse, så kan deres innsats målt i antall timer brukt på studiet karakteriseres som temmelig moderat. Den norske gjennomsnittsstudenten bruker under 30 timer per uke en vanlig studieuke, og lite tid brukt på studier kan i begrenset grad forklares med mye tid brukt på lønnet deltidsarbeid. Det synes med

andre ord å være et relevant mål å øke studieinnsatsen. Våre data omfatter bare studenter på lavere grad, men andre studier kan tyde på at viderekomne studenter bruker noe mer tid til studiene. Vi mener at det ikke er riktig å klandre studentene alene dersom man mener de bruker for lite tid på studiene, men at det er mer fruktbart å bruke disse funnene som et utgangspunkt for å reise spørsmål om hele studiekulturen. Gis det for lite klare signaler om hvilken innsats som forventes? Er arbeidsmengden og kravene dimensjonert for lavt? Makter ikke lærestedene å skape nødvendig entusiasme og engasjement blant studentene? Eller er det studentenes prioriteringer mellom ulike sider ved livet som setter grenser for hvor mye tid de finner det er verdt å sette av til studiet? Og betyr dette i siste instans at studentene faktisk ikke er innstilt på å yte den ekstra innsatsen som forutsettes i kvalitetsreformen?

Når en skal bruke resultater som de vi har presentert i denne rapporten som et grunnlag for å svare på om kvaliteten i norsk høyere utdanning er god eller ikke oppstår det en del tolkningsproblemer. For å bedømme om noe er godt eller dårlig trenger vi enten å etablere en norm, eller å ha et sammenlikningsgrunnlag med hvordan det var tidligere eller hvordan det er i andre land. Når det gjelder tilfredshet, er det umulig å fastsette hvor stor andel tilfredse eller svært tilfredse det må være blant respondentene for at vi skal kunne konkludere med at noe er bra eller mindre bra. Vi kan heller ikke fastlegge noen eksakt norm for hvor mye tid studentene burde bruke. I begge tilfeller må en bruke skjønn. Vi har ikke noe sammenlikningsgrunnlag om tilfredshet i tidligere undersøkelser, men vi har indikasjoner på at tidsbruken blant studentene er økende snarere enn synkende. Når det gjelder sammenlikning med andre land, har vi enkelte resultater fra Sverige (Høgskoleverket 2001) som tyder på at situasjonen i Norge ikke er helt avvikende når det gjelder tidsbruk. Vi har derimot ingen direkte sammenlignbare data om tilfredshet. Derimot har vi en del interessante resultater fra en undersøkelse blant norske studenter som studerer i utlandet (Wiers-Jenssen 1999). I denne undersøkelsen ble det stilt enkelte spørsmål som er identiske med dem som stilles i "Stud.mag". På spørsmål om samlet vurdering av lærestedet svarte 53 prosent at de var svært fornøyd, og 30 prosent at de var litt fornøyd. Tilsvarende blant studenter ved norske læresteder er 23 og 46 prosent. Det er også en høyere andel blant studenter i utlandet enn blant studenter i Norge som svarer at lærestedet er bedre enn forventet. Utenlandsstudentene er mer fornøyd enn studenter i Norge på de fleste områder, men forskjellene er særlig store når det gjelder veiledning og administrativ service. Når det gjelder tidsbruken i studiene, var spørsmålene som ble stilt ikke helte identiske, men inntrykket er likevel at utenlandsstudentene bruker betydelig mer tid på studiene. Gjennomsnittet per uke ligger på 43 timer mot 30 timer slik vi har registrert det i "Stud.mag". Tilsvarende forskjell fant også Berg og Stensaker (1997). Noe

av denne forskjellen henger sammen med at studentene i utlandet i liten grad har betalt arbeid ved siden av studiene.

En må være forsiktig med å tolke disse resultatene for langt i retning av at kvaliteten i høyere utdanning er dårligere i Norge enn i andre land. Utenlandsstudentene er en selektert gruppe, og utmerker seg blant annet ved sterk motivasjon, og de har færre alternative aktiviteter utenom studiene. Videre krever det blant annet av språklige hensyn ekstra arbeid å følge studiene i et fremmed land. De norske utenlandsstudentene mener da også at de bruker mer tid på studiene enn hjemlandets egne studenter. Men uansett gir det grunn til ettertanke at tilfredsheten med lærestedet er høyere blant de som studerer ute, og den høyere tidsbruken kan i det minste tolkes dit hen at studenter er villige til å yte mer enn tilfellet er i Norge dersom forholdene legges til rette.

6.2 Hvordan kan studieeffektivitet og studie-kvalitet forbedres?

Det ligger utenfor målsettingen med denne rapporten å komme med konkrete forslag om tiltak for å bedre studiekvaliteten, og våre data gir bare i liten grad holdepunkter for å gi anbefalinger. Våre respondenter er dessuten studenter helt i begynnerfasen i studiet, og har derfor tilstrekkelige erfaringer til å vurdere aktuelle tema som for eksempel eksamensformer og oppbyggingen av studiene. Det kunne vært gunstig å ha informasjon om spørsmål av typen: Ønsker studentene å beholde store grader av valgfrihet i studiene, eller vil de heller ha fastere løyper? Foretrekker de å ha eksamen i mange mindre fagenheter eller en eller noen få større eksamener ved slutten av studieåret? Foretrekker de tradisjonelle eksamensformer, eller ønsker de heller mappevurdering? Og hilser de velkommen nye og mindre detaljerte karakterskalaer? Alle disse spørsmålene vil de ferske studentene bare i begrenset grad kunne ha en begrunnet oppfatning av. Dataene gir imidlertid grunnlag for å si noe om hvilke faktorer som skaper trivsel og tilfredshet blant studentene, og kan i så måte fortelle oss noe om hvilke aspekter ved høyere utdanning studentene mener fungerer godt, og hvilke områder som har et klart forbedringspotensial. Med utgangspunkt i resultatene om tidsbruk i studiene er det dessuten mulig å diskutere hvilke muligheter det er for å øke studieintensiteten, noe som også er et viktig mål i Kvalitetsreformen som er på trappene.

Våre data har vist at sosialt miljø har avgjørende betydning for tilfredsheten med lærestedet, og at norske læresteder skårer rimelig høyt på denne variabelen. Små institusjoner og undervisningsintensive studieopplegg synes å ha et godt utgangspunkt for sosial og faglig integrasjon. Også for store institusjoner må det være mulig å legge forholdene bedre

til rette for å skape et bedre sosialt miljø. Dette har ikke bare til hensikt å gjøre det hyggelig å være student. Som vi har referert i kapittel 1 har er *integrasjon* en sentral betydning for om studentene lykkes i studiene. Da er det også nødvendig at studentene faktisk oppholder seg på studiestedet også utover selve undervisningen. Våre læresteder er temmelig fjernt fra den campus-kulturen som særlig preger mange institusjoner i USA, men det bør kanskje vurderes om det er ønskelig å bevege seg noe mer i den retningen. Like viktig kan det være å legge opp til faglige aktiviteter som også kan ha en sosial dimensjon. Ferske studenter kan for eksempel ha god nytte av intensive introduksjonsseminarer eller andre arrangementer som kan ha en integrerende funksjon. Kanskje kan det være en idé å bestrebe seg på å skape større fagidentitet/samhold. Gjennom dette kan kanskje studentene føle tilhørighet til sitt fagmiljø, selv om de på en stor institusjon kan føle seg noe fremmedgjort i forhold til institusjonen som sådan. I vårt materiale finnes det flere eksempler på enkeltfag der tilfredsheten er høy, selv om institusjonen er stor og totalt sett ikke kommer så godt ut²².

Den faglige og pedagogiske kvaliteten ved undervisningen har avgjørende betydning for studentenes tilfredshet. Studentenes vurdering av den faglige kvaliteten er gjennomgående positiv, og forskjellene mellom universiteter og høyskoler er relativt små. Den pedagogiske kvaliteten oppfattes generelt som svakere, særlig på universitetene. Dette bør tas alvorlig. Høy akademisk kompetanse blant undervisningspersonalet har begrenset verdi for studentene, dersom ikke lærerne evner å formidle og tilrettelegge stoffet på en god måte, eller undervisningsopplegget ikke bidrar til å stimulere studentenes innsats. Utviklingen av høyere utdanningsinstitusjoner fra eliteinstitusjoner til masseinstitusjoner har utvilsomt medført store pedagogiske utfordringer

Studentenes vurderingen av ulike sider ved studietilbudet og deres ønsker om endringer kan ikke forventes å være unison. For det første er det store individuelle forskjeller mellom studentene med hensyn på hvilke studieformer som passer best. Noen får mest ut av å lese fag på egen hånd, andre av å følge forelesninger. For det andre befinner studentene i vårt materiale seg på studier der det er store variasjoner i studieopplegg. Sannsynligvis er disse forskjellene i opplegg en betydelig kvalitet i seg selv, fordi et differensiert system er lettere tilpasset en studentmasse med ulike forutsetninger og preferanser. Det er derfor både vanskelig og uheldig å trekke klare og generelle konklusjoner om i hvilke retninger undervisningen ved norske læresteder bør forandres. Det er likevel ikke urimelig å tolke resultatene i undersøkelsen i retning av at studentene

²² Eksempelvis drama ved Høgskolen i Oslo og høyskolen i Agder, Informatikk ved NTNU, medisin ved NTNU, UiT og NTNU.

ønsker seg en studiesituasjon der de får mer tilbakemelding og veiledning underveis. Dette ser ut til å gjelde for universitetene i større grad enn for høyskolene.

Den administrative servicen kan åpenbart bli bedre ved en del læresteder. De store institusjonene skårer generelt relativt lavt når det gjelder service. Noe av dette må relateres til at store institusjoner gjerne har flere nivå i administrasjonen, og dermed kan framstå som mer byråkratiske. Institusjonelle variasjoner i tilfredsheten med servicenivå kan heller ikke ses uavhengig av ressurstilgang og lokale prioriteringer. At servicen mange steder oppfattes som dårlig bør likevel være et tankekors. Den multivariate analysen viste tydelig at denne faktoren har betydningen for totalvurderingen av lærestedet.

Resultatene viser også at det er store variasjoner i studentenes vurdering av fysiske omgivelser, og at vurdering av forelesningslokaler, lesesaler og arkitektur har relativt stor betydning for totalvurderingen av lærestedet. Dette er forhold som det stort sett er økonomisk ressurskrevende for institusjonene å endre, og derfor ofte er mindre aktuelt å satse på, men det er likevel verd å merke seg at fysiske fasiliteter er såpass viktige.

Å vurdere studentenes tidsbruk betyr at man må anlegge en norm for hvor mye tid studenter bør bruke på studiene, selv om en rigid arbeidstidsnorm for studenter neppe er rimelig. Men sett at man tenkte seg at studenter i snitt burde ha en normalarbeidstid av tilsvarende lengde som i arbeidslivet, ligger dagens tidsbruk atskillige timer lavere på mange fag, selv om vi tar hensyn til at de fleste undersøkelser måler netto tid på ulike aktiviteter. En kan uansett konkludere med at det finnes et uutnyttet læringspotensial, eksempelvis vet vi at de norske studentene i utlandet gjennomgående bruker betydelig mer tid på studiene enn dem som studerer her hjemme (Wiers-Jensen 1999). Stortingsmelding nr. 27 setter iallfall opp som et mål at en bør sette i verk tiltak for å øke studentenes tidsbruk for å øke kvaliteten og effektiviteten i studiene. Studentene selv bør heller ikke se et mål om økt studietidsbruk som et negativt virkemiddel, tvert om bærer studentene selv mye av kostnadene ved forsinkelser, og bør følgelig selv ha interesse av økt studieinnsats. En bør imidlertid ikke se seg blind på tidsbruk alene – kvantitet er ikke det samme som kvalitet, og selv om det synes logisk at høy tidsbruk gir bedre resultater, er det lite forskning som kan dokumentere dette.

Dersom man ønsker å heve studentenes studieintensitet, bør man ta utgangspunkt i hvilke forhold som ser ut til å påvirke tidsbruken. Skyldes den lave tidsbruken at studentene faktisk ikke ønsker å prioritere studiet høyere? Er det studiefinansieringen som gjør det nødvendig for mange studenter å jobbe ved siden av studiene? Eller er tidsbruken først og fremst et resultat av studieopplegg og studiekultur?

Det hevdes ofte at årsaken til lav tidsbruk og studiegjennomføring er at studiefinansieringen tvinger studentene til å jobbe ved siden av stu-

diene, og at det bør være en målsetting å gjenreise heltidsstudenten. Dette er altfor enkelt. Både denne rapporten og tidligere norske forskning (Berg 1997b, Teigen 1997) tyder på at moderat deltidsarbeid i liten grad går utover studieinnsatsen (målt i timer). De økonomiske forholdene under studiet er selvsagt viktige for at studentene kan få konsentrere seg om studiene. Studiefinansieringen bør både gi akseptable levekår i løpet av studietida, og hindre at gjeldsbyrden etter studiene blir avskrekkende. Sammenlignet med tidligere undersøkelser, tyder våre resultater på at studentene bruker noe mer tid på studiene i dag enn for 15 år siden, og at omfanget av inntektsgivende arbeid har gått ned. Det er ikke urimelig å anta forbedring av studiefinansieringen i løpet av 1990-tallet kan være en medvirkende årsak til dette. Eksempelvis ble stipendandelen økt fra 14 prosent i 1993 til 30 prosent på slutten av 1990-tallet. Hvor stor effekt en fortsatt bedring av studiestøtten ville ha, er imidlertid uklart. Dersom en fortsatt bedring av studiefinansieringen fører til mindre deltidsjobbing blant studentene, er det sannsynlig at dette i seg selv bare vil gi seg marginale utslag i økt tid til studiene. I tillegg er det lite sannsynlig at studenter helt ville slutte å ta ekstrajobber selv om studiestøtten skulle bli forbedret. Studenter har ulike økonomiske behov og arbeidskapasitet, og mange vil fortsatt ønske å delta i arbeidslivet ut fra interesse eller karriere-messige hensyn. Det hevdes videre at dagens "postmoderne" student ønsker å utfolde seg på mange ulike arenaer, og at tanken på å gjenreise heltidsstudenten dermed er urealistisk og nostalgisk (Kvalbein 1999)

Støttenivået og tilbakebetalingsbetingelsene i studiefinansieringen er ment å gi et økonomisk fundament for at studentene skal kunne konsentrere seg om studiene. Bør man i tillegg bruke studiestøtten som et virkemiddel for å få studentene til å holde normal studieprogresjon? I løpet av de siste par tiårene har man forsøkt å utvikle ordninger i studiestøtten i form av restriksjoner eller insentiver for å fremme normal studieprogresjon. Vedtaket om å gjøre stipendet eller deler av stipendet avhengig av studieprogresjonen er et eksempel på dette.

Selv om koplingen mellom studiefinansiering, tid til studier og studiegjennomføring har vært mest i fokus, er det mye som tyder på at hovednøkkelen til bedre studieinnsats likevel ligger i studienes organisering og undervisningsopplegg. Det faktum at det er store forskjeller i tidsbruk mellom ulike fag, mens studentenes yrkesaktivitet gjør overraskende små utslag, peker i den retning. De store fagforskjellene i tidsbruk som vises i vårt materiale samsvarer med det som er funnet i tidligere forskning. Når det gjelder universitetsstudiene er det påvist at løst organiserte studier der studentene står fritt i sin studieprogresjon og som innebærer mange valg underveis gjennomgående fører til lavere tidsbruk, studieforsinkelser og frafall (Berg 1997a). Våre resultater, som viser at studenter ved høgskolene i snitt ikke bruker mer tid på studiene enn universitetsstudentene, viser at tidsbruksforskjellene ikke fullt ut følger dimensjonen fast - løs.

Jusstudentenes høye tidsbruk er et annet eksempel på dette. Det må derfor være flere særtrekk ved studienes oppbygging og organisering som påvirker studentenes tidsbruk.

Det finnes ingen nasjonal arbeidstidsnorm for studier, og den objektive arbeidsmengden varierer sannsynligvis ganske mye fra studium til studium. En mulig forklaring er at tidsbruksforskjeller gjenspeiler forskjeller i faglige krav, kombinert med hvor klart disse kravene er formidlet til studentene. I tillegg er det sannsynlig at det utvikler seg bestemte studiekulturer som også er med på å påvirke normene for hvor mye studenter jobber med studiet, og som dermed forsterker forskjellene.

I siste instans er det selvsagt studentenes eget ansvar hvor mye de velger å jobbe med sine studier. Men vi kan neppe forvente annet enn at mange studenter ikke velger å bruke mer tid på studiet enn det de oppfatter som nødvendig og forventet. Gir man studentene mange frihetsgrader i studiet, vil det være en andel av studentene som i perioder utnytter denne friheten til lav studieinnsats. Lærestedets og studiets ansvar må derfor være å stimulere og å stille krav til studenten. Det viktigste tiltaket for å øke tidsbruken og bedre gjennomføringen ved universitetene er derfor trolig slik det er foreslått gjennom kvalitetsreformen: å vie studentene mer oppmerksomhet, tettere oppfølging av faglig framgang og å i det hele skape et mer forpliktende forhold mellom student og lærested.

I denne rapporten har vi kunnet sammenlikne studentenes tilfredshet og tidsbruk på universiteter og høyskoler, og dette har vist et interessant mønster. Tilfredsheten med studiene er større ved høyskolene enn ved universitetene, men høyskolestudentene bruker ikke mer tid på studiene. Mange høyskolestudenter bruker særlig lite tid til selvstendige studieaktiviteter. Vi har ikke i disse dataene muligheter for å belyse hvilken sammenheng det er mellom tidsbruk og studieprogresjon, og om denne sammenhengen eventuelt er annerledes blant høyskolestudentene enn blant universitetsstudentene. Problemene med studieforsinkelser og frafall har vanligvis vært mest fokusert på ved universitetene, og spesielt de fritt organiserte studiene. Frafall og forsinkelser er ikke utelukkende et universitetsproblem, men har et mindre omfang ved høyskolene enn ved universitetene. Dette bekreftes av en undersøkelse av studiefrafall og studiegjennomføring (Aamodt 2001). Enkelte høyskolestudier, som ingeniørstudiet, har imidlertid et høyt frafall.

Det er problematisk dersom lav tidsbruk fører til frafall eller studieforsinkelser. På den annen side er det kanskje like alvorlig dersom studenter bruker lite tid på studiene og likevel klarer seg. Dette kan i så fall være et signal om at kravene til faglig innsats er for lave. En kan stille spørsmål om det stilles for "snille" krav i enkelte høyskolestudier. Og hvis dette er en av forklaringene på at studentene er mer tilfreds der, er det på

mange måter et nedslående resultat i forhold til et mål om å øke studieinnsatsen.

Å øke kvaliteten og effektiviteten i høyere utdanning krever et mangfoldig sett av virkemidler. Hva som bidrar til god læring er et spørsmål om langt mer enn bare antall timer studentene bruker på studiene, men det er likevel ingen tvil om at læring krever tid. Studenter i høyere utdanning er ikke først og fremst kunder, eller passive mottakere av undervisning, men aktive medspillere. Derfor er studentenes innsats og engasjement en av de aller viktigste ressursene i høyere utdanning. Resultatene om studentenes tidsbruk presentert i denne rapporten indikerer at denne ressursen er underutnyttet. Å studere i Norge kan utvilsomt gjøres mer forpliktende, og en tettere strukturering av studiesituasjonen med mer "studiepress" synes å være nødvendig. Det synes å være rom for både å stille sterkere krav til studentene når det gjelder faglig framgang, tilstedeværelse og deltaking. På den annen side må da studentene kunne forvente tettere oppfølging fra lærestedets side. En må gjerne mane studentene til større innsats, men resultatene bør først og fremst være en utfordring for utdanningspolitikken og utdanningsinstitusjonene. *Integrasjon* er et viktig stikkord. Som vi var inne på i innledningskapitlet har mange studier vist at akademisk og sosial integrasjon har betydning for om studentene fullfører studiet. Å bestrebe seg på å skape større faglig og sosial tilhørighet er derfor en sentral utfordring for utdanningsinstitusjonene. Studiet må gjøres så attraktivt og engasjerende at studentene virkelig velger å prioritere å bruke tid på det. Det er vel og bra å ha heltidsstudenten som mål, men den *beholdte* studenten er kanskje enda viktigere mål for å oppnå de ønskede forbedringene i studienes effektivitet og kvalitet.

Disse refleksjonene om organiseringen av studiene peker i samme retning som hovedforslagene i kvalitetsreformen, og det er trolig relativt stor enighet om disse prinsippene for hva som gir god kvalitet. En god dokumentasjon på dette kan vi hente fra Universitetet i Bergen, som gjennomførte et forsøksprosjekt på examen philosophicum høsten 2000 (Koch Christensen 2001). Bakgrunnen var at eksamensresultatene ble stadig dårligere, og at dette ikke kunne skyldes kapasitetsproblemer. Et alternativt opplegg ble utarbeidet, der lærerstyrte seminargrupper erstattet kateterforelesninger, og med obligatorisk frammøte og deltaking. Evalueringsformene var en kombinasjon av mappevurdering og skoleeksamen. Resultatene av dette forsøket var positive, nærmere 80 prosent fullførte opplegget, og strykprosenten var bare 6,7 prosent mot 32,7 i det tradisjonelle opplegget. Deltakerne i forsøket brukte også i gjennomsnitt 5,5 timer mer tid på studiene i uka. Dette illustrerer at ikke minst for studenter helt i startfasen vil fastere og mer forpliktende opplegg, der de i langt større grad integreres i en studiekultur, gi en bedre studiestart. Slike forsøk pågår ved en rekke institusjoner. Under implementeringen av kvalitetsreformen vil det være viktig å diskutere og systematisere slike

erfaringer som en del av den institusjonelle læringen. Samtidig må utviklingsprosjektene vurderes i lys av de ressurser som kreves for å drive denne formen for undervisning.

6.3 Kvalitet, effektivitet, mangfold

Siden ca 1960 har det vært en mer eller mindre sammenhengende vekst i høyere utdanning i Norge, slik det har vært også i de aller fleste andre land. Veksten har dels funnet sted innenfor universitetene, dels ved at høyere utdanning etter hvert har omfattet en lang rekke andre institusjoner som i Norge hovedsakelig inngår i de statlige høyskolene. Veksten ved universitetene har forandret undervisningssituasjonen ved universitetene i vesentlig grad, og med en mer heterogen studentmasse stilles det andre krav til undervisningen enn tidligere. Samtidig har etableringen av alternativer til universitetene vært en viktig forutsetning for å mestre den samlede veksten i høyere utdanning (Trow 1974). De tradisjonelle idealene av et universitet som et fellesskap mellom studenter og lærere preget av et lærlingforhold, betrakter mange utviklingen som å gå i retning av et kundeforhold.

Det økte fokus på studiekvalitet og studieeffektivitet henger blant annet sammen med disse endringene. I et slikt perspektiv oppstår det et dilemma mellom universitetets tradisjonelle verdier og mange av de reformene som anses nødvendige for å heve kvaliteten og effektiviteten: fastere strukturering, mer forpliktende forhold mellom institusjon og student, nedkorting av gradene og raskere studiegjennomføring. Spørsmålet er om de tradisjonelle læringsidealene for universitetene om kritisk refleksjon og fordypning kan ivaretas i det moderne masseuniversitetet. Hovedspørsmålet blir om en utvikling i retning av mer tilbakemelding, kanskje større innslag av obligatoriske kurs, mindre grad av valgfrihet osv. innebærer mer skolepregede studier som svekker disse læringsidealene? Ikke minst betyr en høy grad av valgfrihet risiko for studieforsinkelser, samtidig som valgfrihet også er en viktig kvalitet ved mange studier (Berg 1997a).

En slik problemstilling innebærer på mange måter en forenkling. Det er store variasjoner i studieorganisering mellom ulike universitetsstudier. En rekke profesjonsstudier, som for eksempel sivilingeniør- og medisinstudiet, har en langt sterkere strukturering enn de tradisjonelt "frie" studiene vi særlig finner innenfor humanistiske og samfunnsfaglige studier. Men også mellom disse "frie" studiene er det betydelig forskjeller i studieopplegg. Det er med andre ord ikke bare mellom universiteter og høyskoler vi finner ulikheter i studiestruktur, forskjellene er også store innenbyrdes mellom studiene. Det er mulig at disse forskjellene er større enn de burde være, men på den annen side må en studieform for det første gjenspeile læringsmålene i de enkelte fagene, og for det andre er et

mangfold i studieopplegge gunstig for å tilfredsstillere et mangfold av studenter. Dersom dette mangfoldet svekkes ved at den nye gradsreformen bidrar til en standardisering av studieformene, kan dette være uheldig.

Til vanlig har det vært mest oppmerksomhet om endringer ved universitetenes studieformer. Men også høyskolene har gjennomgått betydelige endringer, blant annet er mengden undervisning gjennomgående redusert. De lange tradisjonene i sentrale profesjonsstudier som for eksempel lærer- og sykepleierutdanning utfordres i betydelig grad i de statlige høyskolene, med krav om forskningsbasert undervisning og økte ambisjoner om forsknings- og utviklingsarbeid. Det er med andre like stor grunn til å rette oppmerksomheten mot kvaliteten i profesjonsutdanninger som tradisjonelle universitetsfag.

6.4 Sluttkommentar

Denne rapporten har bare kunnet ta for seg noen få sider ved spørsmålet om studiekvalitet. Rapporten har belyst studenttilfredshet og tidsbruk blant studenter ved norske læresteder, og som påpekt i innledningskapitlet er dette bare to av mange forhold som påvirker resultater i form av prestasjoner og gjennomføringsgrad. Generelt er det et helt klart behov for å fokusere mer på sammenhengen mellom forhold som inntakskvalitet, tidsbruk, studiestruktur og resultatvariable som gjennomstrømning og prestasjoner i form av karakterer. Man bør stille spørsmål som: Hvilke forhold er det som særlig hemmer eller fremmer god læring og studiegjennomføring? Selv om det er foretatt også annen forskning på dette i Norge, er det mye vi ikke har tilstrekkelig kunnskap om. I USA foregår det til sammenlikning en omfattende forskningsvirksomhet, ikke minst i regi av universitetene selv, om studiegjennomføring, frafall og hva som medvirker til at studenter lykkes med studiene eller ikke. Mye av denne forskningen har utvilsomt overføringsverdi, men både utdanningsinstitusjoner, finansiering og studieopplegg i USA er så sterkt forskjellig fra den norske situasjonen at en skal være svært varsom med å trekke klare sammenligninger. Vi kan konkludere med at parallelt med bestrebelsene for å bedre kvalitetsutviklingen i høyere utdanning er det et betydelig behov for forskningsbasert kunnskap om studiesituasjonen i Norge.

Litteratur

Aftenposten 28.11.2001 Dinamo skal lokke studenter til universitetet.

Arnesen, C.A. og S. Try (2001), *Karakterers betydning for overgangen fra høyere utdanning til arbeidsmarkedet*. Rapport 6/01. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Astin A.W. (1977), *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Astin, A.W. (1984), Student involvement: A Developmental theory for higher education. *Journal of College Student personell*, 25, 297 – 308.

Barnett, R. (1992), *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Bristol: SRHE and Open University press.

Berg, L. og P.O. Aamodt (1987), Tid til studier? Delrapport 3 fra prosjektet Studentenes tidsbruk og studieforhold. Notat 2/87. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Berg, L. og B. Stensaker (1997), Studenter i utlandet : innblikk i eksisterende teori og empiri / Lisbet Berg og Bjørn Stensaker. Skriftserie 20/97. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Berg, L. (red) (1992), *Begynnerstudenten*. Rapport 8/92. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Berg, L. (1995), *Eksamen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudener ved Universitetet i Oslo*. Rapport 2/95. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

Berg, L (1997a), *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskaps-teoretiske valg*. Rapport 3/97. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Berg, L (1997b), *Leve på lån. Delrapport 1 fra Studiefinansieringsprosjektet*. Rapport, 11/97. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1992) [1977], *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Christensen, K. K. (2001), Fra politikk til praksis. *Innlegg på Norgesnett-konferansen 2001: Kvalitet i høgre utdanning*.

- Clark, B. R. (1983), *The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Coaldrake, P. (2001), Institutional Responses to Changing Student Expectations. Project Overview. *Paper på OECD/IMHE Seminar on Institutional Responses to Changing Student Expectations*. Paris, 3-4 desember 2001.
- Dahl, J. (1998), *Pensumlitteratur i høyere utdanning – en undersøkelse av forholdene mellom norsk og engelskspråklig pensumlitteratur i fire grunnfag*. Skriftserie nr. 14/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Database for høgre utdanning (2001), <http://www.nsd.uib.no/dbhvev/>
- Dill, D. (2001), *The regulation of academic quality: critical issues in problem diagnosis and policy design*. Paper presentert på Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Eikeland, O.J. (1988), *Dei to første åra ved universitetet: Studieframbald – vilkår – resultat*. Bergen: Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) 6/1988.
- Grøgaard, J.B. (1999), Er det noen som løfter seg selv etter håret? I Kvalsund, R, Deichmann-Sørensen, T. og Aamodt, P.O. *Videregående opplæring – ved en skilleveg*. Oslo: Tano/Aschehoug.
- Handal, G. (1996), *Studentevaluering av undervisning: håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, M.N. (2000), Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 41: 151-86.
- Hansen, M.N. (1999), Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekrutteringen til høyere utdanning 1985-1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40; 173-203.
- Hansen, M.N. (1986), Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27: 387-416.
- Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J.S. og V. Fitzgerald (1992), Predicting College Student Satisfaction, Commitment and Attrition from Investment Model Constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 22: 1273-1296.
- Hatlevik, I.K.R. (2001), Studiekvalitet i mastergradene. Studenters erfaringer fra forsøk med masterstudier. Skriftserie 1/01. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

- Hernes, G. og K. Knudsen (1976), Utdanning og ulikhet. NOU 46.
- Högskoleverket (2001), *Studenterna i Sverige. Om livet og tillvaron som student vid sekelskiftet 2000*. Rapport 26R. Stockholm: Högskoleverket.
- Jensen K. og R. Nygård (2000): *Studentidentitet og samfunnsmoral. Søkelys på høyere gradsstudenter norm- og verdissettingssystem*. Skriftserie 4 UiO: Innsatsområdet etikk.
- Karlsen, R. og B. Stensaker (red.) (1996), *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. Rapport 1/96. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Knudsen, K., Sørensen A.B. og P.O. Aamodt (1993), *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Kvalbein, I.A. (1999), *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Rapport 15/99 Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Light, R.J. (2001), *Making the most of college. Students speak their Minds*. Cambridge (Ma), London: Harvard University press.
- Lyngstad, J. og I. Øyangen (1999), *Sjung om studentens lykkelige dar. Studenters levkår 1998*. Rapport 99/15. Oslo- Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Mastekaasa, A. (2000), Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 41, 523-560.
- Michaels, J.W. og T.D. Miete (1989), Academic effort and college grades. *Social Forces* 68: 309-39.
- Roedele, S.M. og P.O. Aamodt (2001), Studiemobilitet i norsk høyere utdanning. Oslo: NIFU Rapport 9/01.
- Norgesnettrådet (1999), *"Basert på det fremste..."? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høyere utdanning*. Rapport 2/99 Oslo: Norgesnettrådet.
- NSSE (2000), *National Benchmarks of Effective Educational practice. The NSSE 2000 report*. Bloomington: Indiana University.
- NOU (1988), *Med viten og vilje*. NOU 1988:28
- NOU (2000), *Frihet med ansvar*. NOU 2000:14.

- Pascarella, E.T. og P. Terenzini (1980), Predicting freshman persistence and voluntary drop-out decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pascarella, E.T. og P. Terenzini (1991), *How college affects students: findings and insights from 20 years of research*. San Fransisco: Joey Bass Publishers.
- Pate, W.S. (1993), Consumer Satisfaction, Determinants, and Post-Purchase Actions in Higher Education. *College and University*, 68, 100-107.
- Pike, G. R. (1991), The effects of background coursework, and involvement on students' grades and satisfaction. *Research in Higher Education* 32: 15-30.
- Rau, W. og A. Durand (2000), The Academic Ethic and College Grades: Does Hard Work Help Students to "Make the grade"? *Sociology of education*, 73:19-38.
- Schumann, H., Walsh, E., Olson, C., og B. Etheridge (1985), Effort and Reward: The Assumption that College Grades Are Affected by Quantity of Study. *Social Forces* 63: 946-66.
- Skodvin, O.J. og P.O. Aamodt (2001), Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning. Skriftserie 7/01. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Seymour, E. og N.M. Hewitt (1997), *Talking about Leaving. Why Undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Smeby, J.-C. (1993), *Undervisning ved universitetene*. Utredning om forskning og høyere utdanning 9/93. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Steen-Olsen, T. (2000), *Den moderne studenten. En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons- modernitets- og kulturperspektiv*. Dr. Polit-avhandling NTNU.
- Stensaker, B. (1998), *Evaluering av studie- og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Stensaker, B. (1999), User Surveys in External assessments: problems and prospects. *Quality in Higher Education* 5: 255-264.
- Stoeker, J. og E.T. Pascarella (1988), *Institutional gender and the early educational, occupational and economic attainments of women*. Pa-

per presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Stoeker, J., Pascarella, E.T. og L. Wolfe (1988), Persistence in higher education: A nine-year test of a theoretical modell. *Journal of College student development*, 29, 196-209.

Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001), *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet.

Studiekvalitetsutvalget (1990), *Studiekvalitet*. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990.

Teigen, K. (1997), *Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter*. Skriftserie 22/97. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Tinto, V. (1975), Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45: 89-125.

Tinto, V. (1987), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago : The University of Chicago Press *Virkelighet og visjon. UiO – et universitet i en brytningstid. Selvevaluering av universitetet i Oslo*.

Trow, M. (1975), *Teachers and students: Aspects of American higher education*. New York: Mc Graw-Hill.

Vibe, N. og P.O. Aamodt (1985) P.O., *Trengsel eller trivsel? Studentenes bruk og vurdering av universitetenes tilbud*. Notat 11/85. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Wiers-Jenssen, J. (1999), *Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurderinger av å studere i utlandet*. Rapport 9/99. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Whitt, E.J., Nora, A., Edison, M., Terenzini, P. og E. Pascarella (1999), Interactions With Peers and Objective and Self-Reported Cognitive Outcomes Across 3 Years of College. *Journal of College Student Development* 40: 61-78.

Wiers-Jenssen, J., Grøgaard, J.B. og B. Stensaker (2001), Student satisfaction. Towards an empirical decomposition of the concept. Paper akseptert for publisering i *Quality in Higher Education*.

Williams, G. (1995), The "Marketization" of Higher Education: Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance. I: Dill, D og B.

Sporn (red) *Emerging patterns of social demand and university reform : through a glass*

Aamodt, P.O. (1982), *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå, Samfunnsøkonomiske studier nr. 51.

Aamodt, P.O. (1986), *Belastning eller berikelse? Delrapport 2 fra prosjektet Studentenes tidsbruk og studieforhold*. Notat 8/86. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

Aamodt, P.O. (2001): *Studiegjennomføring og studiefrafall. En statistisk oversikt*. Oslo: Skriftserie 14/01. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

<http://www.indiana.edu/~nsse/> 12.07.01.

http://www.nsd.uib.no/dbhvev/Student/Aggregert/side_en.cfm?arstall=1999&submit=Hent+data 10.08.01.

<http://www.hsv.se/studentspegeln> 27.11.01.

Tabelloversikt

Tabell 3.1	Antall respondenter, kvinneandel, gjennomsnittsalder og andel med far med høyere utdanning på ulike fag.	31
Tabell 3.2	Studentenes fordeling på institusjonstyper	32
Tabell 4.1	Tilfredshet med tilfredshetsindikatorer. Andel studenter som er fornøyd (svært fornøyd + litt fornøyd)	49
Tabell 4.2	Samlet vurdering av lærestedet. Binær logistisk regresjon...	57
Tabell 5.1	Gjennomsnittlig antall timer per uke til studieaktiviteter blant studenter på ulike fag	66
Tabell 5.2	Antall timer til studier per uke. Lineær regresjon. N=10359	79
Tabell 5.3	Tidsbruk blant studenter som ikke har inntektsgivende arbeid	81

Figuroversikt

Figur 1.1	”Triangle of tension” (Clark 1983).....	19
Figur 1.2	Mulige sammenhengen mellom studenttilfredshet, tidsbruk og andre variable	25
Figur 3.1	Generell trivsel og tilfredshet med lærestedet	33
Figur 3.2	Lærestedet i forhold til ideelt lærested.....	33
Figur 3.3	Lærestedet i forhold til forventninger	34
Figur 3.4	Anbefale lærestedet ?.....	34
Figur 3.5	Tilfredshet med undervisning og studieprogram.....	36
Figur 3.6	Tilfredshet med rammefaktorer	37
Figur 4.1	Samlet vurdering av lærested etter institusjonstype	42
Figur 4.2	Tilfredshet med undervisningen ved ulike typer læresteder. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd)	44
Figur 4.3	Tilfredshet med rammekvaliteten ved ulike typer læresteder. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd)	45
Figur 4.4	Samlet vurdering av lærestedet etter fag.....	47
Figur 4.5	Samlet vurdering av lærestedet på 6 fag som tilbys på både universitet og høyskole. N= 2205	52
Figur 4.6	Tilfredshet med undervisningen på seks fag ved universiteter og statlige høyskoler. Gjennomsnittsskåre. N = 2188.....	53
Figur 4.7	Tilfredshet med rammefaktorer på seks fag ved universiteter og statlige høyskoler. Gjennomsnittsskåre (1 = svært misfornøyd, 5 = svært fornøyd). N= 2188.....	54
Figur 5.1	Gjennomsnittlig antall timer studenter bruker til studieaktiviteter per uke (utenom eksamens- og event. praksisperioder). Prosent. N=11706	65
Figur 5.2	Antall timer per uke (kategorisert) bruk til studieaktiviteter blant studenter på ulike fag. Prosent	67
Figur 5.3	Antall timer brukt på organiserte og selvstendige studieaktiviteter per uke blant studenter på ulike fag.....	69
Figur 5.4	Antall timer til studier totalt, og antall timer til organisert undervisning.....	71
Figur 5.5	Antall timer brukt til inntektsgivende arbeid og til studier per uke	73

Figur 5.6	Gjennomsnittlig antall timer brukt til studier per uke blant studenter med ulikt omfang av inntektsgivende arbeid	74
Figur 5.7	Antall timer brukt til studier blant studenter i ulike aldersgrupper	76

Vedleggstabeller

Vedleggstabell 1 Antall studenter i datamaterialet, fordelt på læresteder og fag

Fag	UiO	BI	HiO	UiB	NHH	Hi Bergen	NTNU	Hi Sør-Trøndelag	UIT	HiTø	Hi Hedmark	Hi Lillehammer	Hi Vestfold	Hi Telemark	Hi Agder	Hi Stavanger	Hi Sogn og Fj.	Hi Volda
Allmennlærer			50			71		67		78	84		54	126	99	78	39	66
Barnevernsped.			54					70					39	44		77		27
Drama			26				15								19			
Engelsk	116			159			137		33					74	110	109		36
Fysioterapeut			43			69												
Førskolelærer			97			88					89		79	65	106	100	40	98
Historie	91			85			93		17									
Idrett							52							62			54	
Informatikk	96			96			84				85			100				
Ingeniør			231			132		85					52		230	108		
Journalist			45													40		61
Jus	81			79					25									
Kjemi	97						100		55									
Kristendom	11																	
Landbruk																		
Matematikk	99			82			23		47									
Medisin	65			60			63		58									
Norsk/nordisk	45			30											50	31		
Odontologi	31			39														
Pedagogikk	58											51						
Psykologi	86			87			94		44									
Siv.ing.							327										33	
Sivilarkitekt							66											
Siviløkonom		93				93												
Sosialant.	97			94			62											
Sosiologi	86			95			25		43				40					
Sosionom			66			57		96				74			112	84	41	
Statsvit./off.adm	86			63			25		25									
Sykepleier			95							37	98		75		41			
Vernepleier						46		58				44						
Veterinær																		
Øk.adm.			93			36		98		86	62	106	96	174	75	95	122	
Total	1145	93	800	969	93	499	1166	474	347	201	418	314	396	645	842	755	296	288

(forts. av vedleggstabell 1)

Hi Nord-Trøndel.	Hi Bodø	Hi Finnmark	Hi Østfold	Hi Buskerud	Hi Gjøvik	Hi Molde	Hi Narvik	HiNesna	Hi Stord/Haug	Diakonhj. høgsk.	Arkitektøgsk.	Menighetsfak.	NLH	NIH	NVH	Lærerkademet	RVH	Hi Akershus	Hi Harstad	Total	
49	42	63	99					78	66											120	
	64																		25	400	
																					60
			23																		797
																					112
48	41		80						70												1001
																					286
			33											63							264
			98			68															627
49			8	69	57		66														1087
	35																				181
																					185
																					252
												68				31					110
																					251
												100									100
																					246
																					156
																					70
																					109
																					311
																					360
											53										119
																					186
																					253
																					289
	21									40											591
						39															238
																					346
			87														81	42	39		397
															45						45
79	147	84	89	39		99			51											19	1650
225	350	147	517	108	57	206	66	78	187	40	53	68	100	63	45	31	81	42	83	1231	

Vedleggstabell 2 *Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for engelskstudenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)*

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	3,93	4,17	4,03
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	3,27	3,74	3,47
Sammensetningen av pensum	3,43	3,83	3,61
Balanse mellom ulike typer undervisning	3,54	3,83	3,67
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,06	3,56	3,28
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,86	3,47	3,13
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	3,18	3,55	3,34
Undervisningslokaler	3,06	3,72	3,36
Lesesal	3,39	3,84	3,59
Bibliotek	3,79	3,86	3,82
PC-tilgjengelighet	2,75	3,69	3,17
Kantine	3,3	3,74	3,5
Service fra adm. Personale	3,07	3,63	3,32
Faglig miljø	3,51	3,91	3,69
Sosialt miljø	3,51	3,97	3,71
<i>N</i>	<i>428-443</i>	<i>341-350</i>	<i>769-791</i>

Vedleggstabell 3 *Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for norsk/nordiskstudenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)*

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	4,13	4,21	4,17
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	3,39	3,78	3,59
Sammensetningen av pensum	3,53	3,86	3,7
Balanse mellom ulike typer undervisning	3,39	3,99	3,7
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,32	3,67	3,5
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,85	3,6	3,25
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	3,23	3,63	3,44
Undervisningslokaler	2,84	3,44	3,15
Lesesal	3,25	3,45	3,36
Bibliotek	4,04	4,01	4,03
PC-tilgjengelighet	2,44	3,29	2,89
Kantine	2,65	3,78	3,24
Service fra adm. personale	3,23	3,54	3,39
Faglig miljø	3,75	3,93	3,84
Sosialt miljø	3,62	3,58	3,6
<i>N</i>	<i>72-75</i>	<i>77-81</i>	<i>149-156</i>

Vedleggstabell 4 Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for informatikkstudenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	3,68	3,64	3,66
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	2,84	3,26	3,07
Sammensetningen av pensum	3,6	3,66	3,63
Balanse mellom ulike typer undervisning	3,59	3,63	3,61
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,39	3,46	3,43
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,79	3,14	2,99
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	3,19	3,38	3,3
Undervisningslokaler	3,17	4,16	3,72
Lesesal	3,48	4,02	3,78
Bibliotek	3,48	3,92	3,73
PC-tilgjengelighet	3,11	3,11	3,11
Kantine	3,07	3,44	3,28
Service fra adm. personale	3,2	3,77	3,52
Faglig miljø	3,7	3,8	3,75
Sosialt miljø	3,7	4,05	3,9
<i>N</i>	260-276	341-349	603-624

Vedleggstabell 5 Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for sosiologistudenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	3,53	4	3,59
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	2,94	3,54	3,02
Sammensetningen av pensum	3,34	3,95	3,39
Balanse mellom ulike typer undervisning	3,16	3,39	3,19
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,05	3,41	3,1
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,47	3,21	2,57
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	2,91	3,32	2,97
Undervisningslokaler	3,35	3,74	3,4
Lesesal	3,04	2,03	2,91
Bibliotek	3,78	4,46	3,88
PC-tilgjengelighet	2,31	3,41	2,46
Kantine	3,07	3,95	3,19
Service fra adm. personale	2,83	3,54	2,92
Faglig miljø	3,44	3,74	3,48
Sosialt miljø	3,48	3,59	3,5
<i>N</i>	244-249	38-39	283-288

Vedleggstabell 6 Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for statsvitenskap/off.adm.-studenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	3,74	4,05	3,79
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	2,77	3,56	2,9
Sammensetningen av pensum	3,39	3,87	3,47
Balanse mellom ulike typer undervisning	2,95	3,74	3,08
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,08	3,51	3,15
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,19	3,64	2,43
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	2,69	3,47	2,82
Undervisningslokaler	3,42	4,36	3,57
Lesesal	3,21	3,78	3,3
Bibliotek	4,04	3,81	4
PC-tilgjengelighet	2,25	3,19	2,4
Kantine	3,17	4,03	3,31
Service fra adm. personale	3,03	4,05	3,19
Faglig miljø	3,44	3,86	3,51
Sosialt miljø	3,23	3,63	3,3
N	192-198	38-39	229-237

Vedleggstabell 7 Tilfredshet med undervisnings- og rammefaktorer for pedagogikkstudenter. Gjennomsnittsskåre (1= svært misfornøyd, 5= svært fornøyd)

	Universitet	Høgskole	Totalt
Faglig kvalitet på forelesninger	3,84	4,2	4,01
Pedagogisk kvalitet på forelesninger	3,28	3,98	3,6
Sammensetningen av pensum	3,07	3,84	3,44
Balanse mellom ulike typer undervisning	2,66	4,33	3,46
Balanse mellom undervisning og selvstendig arbeid	3,02	3,92	3,44
Omfang av veiledning og annen tilbakemelding	2,67	3,94	3,27
Eget utbytte av veiledning og annen tilbakemelding	2,89	3,84	3,34
Undervisningslokaler	4,48	4,47	4,48
Lesesal	3,57	4,26	3,93
Bibliotek	3,09	4,29	3,73
PC-tilgjengelighet	2,88	2,73	2,81
Kantine	3,44	4,51	3,94
Service fra adm. personale	3,05	3,9	3,45
Faglig miljø	3,53	4,02	3,76
Sosialt miljø	3,62	4,2	3,89
N	45-58	50-51	96-109

Vedleggstabell 8 Antall timer per uke (kategorisert) til studieaktiviteter blant studenter på ulike fag

Fag	Under 10 timer	10-19 timer	20-29 timer	30-39 timer	Minst 40 timer	N
Allmennlærer	5	12	29	37	17	1160
Barnevernspedagog	2	16	38	34	9	382
Drama	5	7	34	32	22	59
Engelsk	2	9	39	34	16	754
Fysioterapeut	2	5	21	52	20	105
Førskolelærer	11	17	29	30	13	921
Historie	2	14	32	36	17	278
Idrett	7	18	43	24	8	256
Informatikk	3	11	25	33	28	610
Ingeniør	4	12	19	31	34	1026
Journalist	7	14	39	28	13	174
Jus	2	3	13	36	46	180
Kjemi	1	11	26	36	26	246
Kristendom	5	14	42	29	9	95
Landbruk	2	11	24	20	43	95
Matematikk	1	7	32	40	20	245
Medisin	1	11	27	37	24	235
Norsk/nordisk	3	7	32	39	19	151
Odontologi	2	14	37	35	12	65
Pedagogikk	3	27	37	16	17	106
Psykologi	3	15	27	37	17	303
Siv.ing.	2	6	22	38	32	351
Sivilarkitekt	5	4	9	23	59	113
Siviløkonom	1	11	24	31	33	180
Sosialantropologi	2	21	40	27	10	241
Sosiologi	2	23	34	28	12	282
Sosionom	3	16	42	31	8	571
Statsvitenskap/off.adm.	3	17	32	30	18	228
Sykepleier	5	14	21	35	25	317
Vernepleier	8	19	36	28	8	344
Veterinær		16	36	42	7	45
Øk.adm	4	12	29	33	22	1579
Gjennomsnitt	4	13	30	33	20	11697

Vedleggstabell 9 Antall timer til studieaktiviteter, og prosent selvstendige aktiviteter av total tid

Fag	Organiserte studieaktiviteter (forelesninger, grupper osv)	Selvstendige studieaktiviteter (lesing, oppgaveskriving osv)	Samlet tid	Prosent tid til selvstendige aktiviteter
Allmennlærer	20,0	9,1	29,1	31
Barnevernspedagog	17,4	9,8	27,2	36
Drama	22,9	7,1	30,0	24
Engelsk	16,6	12,9	29,5	44
Fysioterapeut	22,1	10,7	32,8	33
Førskolelærer	17,8	8,4	26,2	32
Historie	12,1	17,6	29,7	59
Idrett	16,9	8,1	25,0	32
Informatikk	17,8	14,4	32,1	45
Ingeniør	21,4	11,4	32,8	35
Journalist	16,8	9,9	26,7	37
Jus	9,1	28,2	37,2	76
Kjemi	17,4	15,2	32,6	47
Kristendom	14,5	11,9	26,4	45
Landbruk	24,6	11,4	36,0	32
Matematikk	17,3	14,3	31,6	45
Medisin	15,1	16,2	31,3	52
Norsk/nordisk	15,6	14,7	30,3	49
Odontologi	14,2	14,3	28,5	50
Pedagogikk	12,6	14,0	26,6	53
Psykologi	10,0	20,1	30,1	67
Siv.ing.	20,8	12,8	33,5	38
Sivilarkitekt	20,4	18,3	38,7	47
Siviløkonom	16,7	16,9	33,5	50
Sosialantropologi	8,3	18,1	26,5	69
Sosiologi	10,3	16,9	27,2	62
Sosionom	15,2	11,2	26,4	42
Statsvitenskap/off.adm	9,5	19,2	28,7	67
Sykepleier	16,7	13,7	30,4	45
Vernepleier	15,9	9,4	25,3	37
Veterinær	13,0	14,6	27,7	53
Øk.adm	18,1	11,9	30,0	40
Total	17,0	12,6	29,7	43