



Norske studenters vurdering av utdanning i utlandet

Norwegian students' assessment of studying abroad

Jannecke Wiers-Jenssen

Forsker 1, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og førsteamanuensis, Senter for profesjonsstudier, OsloMet – storbyuniversitetet

jann@oslomet.no

Sammendrag

Mange norske studenter tar utdanningen i utlandet. Fra utdanningspolitisk hold er kvalitetshensyn det fremste argumentet for å tilrettelegge for internasjonal studentmobilitet. I denne artikkelen undersøker vi hvordan studenter som tar en hel grad i utlandet, vurderer ulike aspekter ved kvaliteten på utdanningen, basert på en undersøkelse med mer enn 5000 respondenter. Helhetsvurderingene er i hovedsak svært positive, men det er betydelige variasjoner mellom studieregion og fagfelt. Mest fornøyde er de som studerer i Nord-Amerika og på de britiske øyer, og minst fornøyde er de som studerer i Øst-Europa og i ikke-vestlige land. Det er særlig pedagogisk kvalitet og infrastruktur studentene i Øst-Europa er mindre fornøyde med. Når det gjelder fag, er det de som studerer kunst, arkitektur og psykologi som er mest fornøyde med utdanningen. Variasjoner i grad av tilfredshet kan gjenspeile kvalitetsforskjeller, men også ulikhet i forventninger, tilpasning og motivasjon. De fleste utenlandsstudentene vurderer utdanningen mer positivt enn studenter i Norge, og en av årsakene til dette er at utenlandsstudentene utgjør en selektert gruppe med hensyn til studiemotivasjon.

Nøkkelord

internasjonal studentmobilitet, studenttilfredshet, utenlandsstudenter, kvalitet

Abstract

Many Norwegians undertake higher education abroad. From a policy perspective, quality is the main argument for facilitating international student mobility. In this article we investigate how Norwegian students pursuing a full degree abroad assess the quality of the education, based on a survey with more than 5000 respondents. Overall assessments are very positive, but substantial variations between different regions exist. Students in North America, in the British Isles and in Nordic countries are highly satisfied. Students in Eastern Europe is less satisfied, due to poor rating of pedagogical aspects and infrastructure. Students in non-Western countries are also less satisfied. Variations in student satisfaction reflect perceived differences in quality, but also features of the students, like GPA, social network and motivation. The majority of Norwegian students abroad are more satisfied with their education compared to students in Norway, which is related to that mobile students constitute a select group regarding motivation for studies.

Keywords

international student mobility, student satisfaction, study abroad, quality

Innledning

Norge har en høyere andel studenter i utlandet enn de fleste andre vestlige land (OECD, 2019). Rundt seks prosent av den totale studentmassen tar en hel grad i utlandet (Norges

forskningsråd, 2020), og 16 prosent tar utvekslingsopphold som en del av sin norske grad (DIKU, 2019a). En høy andel utenlandsstudenter er i tråd med målsettinger i norsk politikk for internasjonalisering av høyere utdanning. Internasjonal studentmobilitet er en del av den generelle kunnskapspolitikken, der begrepene kvalitet og relevans står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2009; 2017; 2020).

Kvalitet i høyere utdanning kan forstås og defineres på en rekke ulike måter (se for eksempel Handal, 1990, Harvey & Green, 1993; Gibbs, 2010; Hatlevik, 2016). Studentenes tilfredshet med utdanningen kan betraktes som én av flere indikatorer på såkalt *programkvalitet*, det vil si kvaliteten på studieplanen og organiseringen av læringsarbeidet. I hvilken grad er norske studenter fornøyd med utdanningen de tar i utlandet? DIKU og NOKUT (2018) har spurt studenter på utvekslingsopphold om hvordan de vurderer nivået på – og utbyttet av – utdanningen i utlandet. Studentene gir relativt positive vurderinger, men graden av tilfredshet varierer mellom studielandene. De som har studert i Tyskland, Norden og Storbritannia oppfattet det faglige nivået og utbyttet som noe høyere enn andre (DIKU/NOKUT, 2018). Studenter som tar hele utdanningen i utlandet, såkalte *gradsstudenter*, inngår imidlertid ikke i undersøkelsen. I denne artikkelen ser vi på nettopp gradsstudentene. Formålet er å øke kunnskapen om hvordan disse vurderer studieprogrammet og lærestedet, og undersøke om vurderingene har sammenheng med bestemte trekk ved studentene. Følgende hovedspørsmål stilles:

- Hvordan vurderer norske studenter i utlandet ulike aspekter ved kvaliteten på studieprogrammet?
- I hvilken grad varierer vurderingene etter studieland og fagfelt?
- I hvilken grad er helhetsvurderingen av utdanning og lærested knyttet til kjennetegn ved studentene (sosiodemografiske variabler, karakterer og sosialt nettverk) og deres vurderinger av ulike aspekter ved kvaliteten på utdanningen?

Tradisjoner og politikk for utenlandsstudier

På 1950-tallet var tre av ti norske studenter utenlandsstudenter (Kunnskapsdepartementet, 2009). På 2000-tallet er andelen lavere, men antallet høyere. I 2019 tok seks prosent av studentmassen en hel grad i utlandet, det vil si 16 000 personer (Norges forskningsråd, 2020; Lånkassen, 2020). Norske myndigheter har gjort utdanning i utlandet økonomisk oppnåelig gjennom støtteordninger i Lånkassen. I utgangspunktet ble støtte gitt under forutsetning om at studentene tok utdanninger som myndighetene mente det var behov for i det norske arbeidsmarkedet, og ingeniørfag, medisin og økonomi var de vanligste fagene å studere i utlandet på 1950- og -60-tallet. Begrensninger med tanke på hvilke utdanninger som er støtteberettiget, er redusert, og dagens studenter står nokså fritt til å velge hva og hvor de vil studere. Kvalitetsbetraktninger spiller inn når studentene velger lærested og studieland, men pragmatiske hensyn, som forkunnskaper i språk og tilgjengelighet på informasjon (markedsføring), har vel så stor betydning (Hovdhaugen & Wiers-Jensen, 2017).

Det skiller ofte mellom fire kategorier med politiske begrunnelser for å fremme internasjonal studentmobilitet: økonomiske, akademiske, sosiale/kulturelle og politiske (se for eksempel Knight & de Wit, 1995). Alle disse kan gjenfinnes i norsk politikk (Wiers-Jensen, 2019), men de senere årene er det kvalitet som i størst grad har vært fremmet som argument i mobilitetspolitikken (Kunnskapsdepartementet, 2009; 2017; 2020). Fra å ha blitt sett på som et «nødvendig onde», er utdanning i utlandet i dag betraktet som et gode som alle studenter

oppfordres til å benytte seg av. Kapasitetsmangel er likevel fortsatt en viktig driver for studenteksperten, noe som illustreres av at noen faggrupper er sterkt overrepresentert. Nærmere halvparten av norske veterinærer og leger utdannes i utlandet, og det er også høye andeler blant odontologer, journalister, fysioterapeuter og psykologer (Norges Forskningsråd, 2020: figur 3.3.1).

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Tradisjonelt har forskningen om internasjonale studenter hatt mest fokus på *utfordringene* ved å studere i utlandet, som ensomhet og tilpasningsproblemer (Ward, Bochner & Furnham, 2001; Zhou et al., 2008). Etter hvert har flere tema kommet til, som motivasjon (Waters & Brooks, 2009; Kondakci, 2011; Wadhwa, 2016), integrasjon og sosiale nettverk (Murphy-Lejeune, 2002; Brown, 2009; Van Mol & Michielsen, 2015) samt tilfredshet med utdanningen.

Perruci og Hu (1995) var tidlig ute med å se på internasjonale studenters tilfredshet i USA. Analyser av National Survey of Student Engagement (NSSE) viste at akademisk tilfredshet hang sammen med språkkunnskaper, kontakt med lokale studenter og fravær av diskriminering. Også en undersøkelse fra Australia har vist at tilfredshet påvirkes av utenomfaglige forhold, som sosiale aktiviteter og bolig, samt faglig kvalitet (Arambwela & Hall, 2009). Analyser av internasjonale studenter i USA, Storbritannia og Australia, basert på International Student Barometer (ISB)¹, har vist at helhetsvurderingen av utdanningen har sammenheng med tilfredsheten med fagstabens ekspertise, kvaliteten på undervisningen og studieprogrammets faglige innhold, men også med studiemiljøet og interaksjonen mellom fagstaben og studentene (Garrett, 2014). Denne studien viste også en svak positiv sammenheng mellom lærestedets plassering på internasjonale rangeringer og studentenes tilfredshet og at studenter fra europeiske land generelt var mer tilfredse enn studenter fra Asia og Midtøsten. Sistnevnte indikerer at geografisk og kulturell bakgrunn kan ha betydning for vurderingen av utdanningen, noe som også har kommet frem i en undersøkelse blant internasjonale studenter i Korea; studenter fra land i samme kulturelle sfære var mer fornøyde enn studenter fra andre deler av verden (Alemu & Cordier, 2017).

På 1990-tallet ble det gjennomført undersøkelser blant norske studenter i utlandet, der vurdering av utdanningen var et av flere tema (Stensaker & Wiers-Jensen, 1998; Wiers-Jensen, 1999). Resultatene viste at studenter i Norden og engelskspråklige land var mest fornøyde med utenlandsstudiene. I Øst-Europa var studentene tilfredse med faglig kvalitet og sosialt miljø, men mer kritiske til pedagogisk kvalitet og omfanget av veiledning, og et liknende mønster ble observert blant studenter i det vestlige Kontinental-Europa.

Studiene ovenfor illustrerer at tilfredshet med utdanningen kan ha sammenheng med flere forhold enn utdanningens kvalitet. Kulturelle forhold og sosial integrasjon er blant faktorer som kan ha betydning. I hvilken grad man får innfridd forventningene, har betydning for hvor tilfreds man er med høyere utdanning generelt (Alves & Raposo, 2007), og dette kan igjen ha sammenheng med hva slags type utdanningssystem man kommer fra og reiser til. Noen utdanningssystemer er basert på tett oppfølging av studentene (for eksempel USA og Storbritannia), mens andre i større grad hviler på humboldske tradisjoner som fordrer høy grad av selvregulering (for eksempel Tyskland og Øst-Europa). Uvant undervisningsstil er vist å være et stressmoment for internasjonale studenter (Smith & Khawaja, 2011).

1. (<https://www.i-graduate.org/international-student-barometer>)

Barrierene for å studere i utlandet er generelt høyere enn for studier i hjemlandet, blant annet gjennom mer krevende informasjonsinnhenting, høyere kostnader og flytting. Ut fra dette kan man forvente at utenlandsstudenter utgjør en selektert gruppe med hensyn til sosial bakgrunn og motivasjon. Mange studier har dokumentert at internasjonalt mobile studenter har høyere sosial bakgrunn enn de som studerer i hjemlandet (Di Pietro & Page, 2008; Brooks & Waters, 2011, Gerhard & Hans, 2013). Dette er også vist for norske utenlandsstudenter, selv om det ikke har gyldighet på alle fagfelt (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2021).

Raghuram (2013) betrakter internasjonale studenter som 'studentmigranter', og fra et migrasjonsteoretisk perspektiv hevdes det at de som forlater hjemlandet, er mer ambisiøse, motiverte og villige til å ta risiko enn de som blir igjen (se for eksempel Portes & Rumbaut, 2014). Det er indikasjoner på at et liknende mønster gjør seg gjeldende for norske utenlandsstudenter – at de er klart mer motivert for studieinnsats enn studenter i Norge (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2021). En tysk studie har vist at utenlandsstudenter i utgangspunktet har en noe annen personlighetsprofil enn de som tar utdanning i Tyskland, og at dette forsterkes gjennom utenlandsoppholdet (Zimmermann & Neyer, 2013). Når utenlandsstudentene utgjør en selektert gruppe med hensyn til bakgrunnsforhold, kan dette også tenkes å ha innvirkning på vurderingen av utdanningen.

Data og metode

Analysene er basert på en spørreundersøkelse blant norske studenter i utlandet, distribuert på e-post til alle norske studenter som var registrert som gradsstudenter i utlandet i Lånkassens kundedatabase høsten 2016 (14 160 studenter). Datainnsamlingen varte i fem uker fra slutten av oktober 2016, og inkluderte tre purringer. 5464 studenter besvarte undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 39. Undersøkelsen ble gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), på oppdrag av Senter for Internasjonalisering av utdanningen (SIU).²

Informasjon om studieprogram, studieland, alder og kjønn ble innhentet fra Lånkassen og koblet til spørreskjemadataene. Respondentenes representativitet i forhold til populasjonen ble undersøkt ved å sammenligne bakgrunnsinformasjon. Det var noe flere kvinner enn menn blant respondentene enn i utvalget (67,3 mot 63,3 prosent), og en litt høyere andel masterstudenter enn bachelorstudenter (46,6 mot 48,8 prosent). Det var ingen forskjeller knyttet til alder, studieprogram og studieland. Ettersom forskjellene mellom respondentene og populasjonen var små, er det ikke lagt inn vekt i analysene.

Type utdanning er delt inn i åtte kategorier, og studieland i sju regioner (se tabell 1). Kategorien «ikke-vestlige land» inneholder hovedsakelig studenter i Kina, Japan, Hongkong, Sør-Afrika, Korea, Indonesia og Singapore. Spørsmålene om tilfredshet er målt på en skala fra 1–5. De fleste av disse spørsmålene er identiske med spørsmål som stilles i Studiebarometeret NOKUT gjennomfører blant studenter i Norge. Spørsmål fra Studiebarometeret ble valgt for å ha mulighet til å sammenligne utenlandsstudentene med studenter i Norge.

2. SIU har senere skiftet navn til DIKU - Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning

Tabell 1. Andel som er svært tilfreds med studieprogram og lærested etter studieregion og type utdanning.

	Norden N=1052	Britiske øyer N=1585	Vest-Europa ellers N=544	Øst-Europa N=1206	Nord-Amerika N=583	Oseania N=252	Ikke-vestlige N=121	Totalt N=5343
Medisinske utdanninger, lange N= 1262	70	63	50	26	-	-	-	32
Medisin/helse, korte N=298	49	51	22	-	-	29	-	44
Psykologi N=360	49	59	33	42	67	-	-	51
Økonomi og administrasjon N=1103	44	48	41	54	55	49	31	47
Realfag og teknologi N=639	57	54	37	-	56	46	-	52
Kunst og arkitektur N=494	59	56	46	-	59	40	-	54
Humanistiske og ped. fag N=391	51	55	52	-	53	87	35	54
Samfunnsfag og media N=796	42	57	45	-	60	54	35	53
Total N=5343	52	54	42	27	58	50	33	46

Prosenttall som er signifikant forskjellig fra gjennomsnittet for fagfeltet, er uthevet. Celler med mindre enn 15 respondenter er merket med strek

For noen spørsmål er svarfordelingen svært skjev; et overveiende flertall av svarene er på den positive enden av skalaen (4 og 5). Vi har valgt å vise andelen som er svært fornøyde (5), fremfor andelen som er fornøyde (4 og 5), eller gjennomsnittsskårer. Da kommer forskjellene tydeligere frem, og resultatene er mer intuitivt forståelige enn ved bruk av gjennomsnittsskårer. Signifikante forskjeller (5 prosent nivå) er målt ved t-test.

Mønsteret i tabell 2 er nokså likt det vi så i tabell 1: Studentene på de britiske øyer og i Nord-Amerika har gjennomgående positive vurderinger, mens studentene i Øst-Europa og i ikke-vestlige land i mindre grad er tilfredse.

Tabell 2. Andel som er svært fornøyde (5) med ulike aspekter ved studieprogrammet, skala 1–5.

	Norden	Britiske øyer	Vest-Europa ellers	Øst-Europa	Nord-Amerika	Ose-ania	Andre	Totalt
1. Undervisning	Faglig ansattes evne til å gjøre undervisningen engasjerende	32	42	30	9	46	38	32
	Faglig ansattes evne til å gjøre vanskelig stoff forståelig	22	30	22	7	37	29	23
	Faglig ansattes tilbake-meldinger på ditt arbeid (om de er konstruktive)	24	37	25	9	45	32	28
	Faglig ansattes kunnskaper i emnet de underviser i	67	76	68	63	72	66	70
2. Studiemiljø	Det sosiale miljøet på studieprogrammet	47	46	47	58	42	31	47
	Det faglige miljøet på studieprogrammet	46	39	40	44	43	27	41
	Miljøet mellom de faglig ansatte og studentene på studieprogrammet	34	45	36	11	48	32	34
3. Infrastruktur/støttfunksjoner	Lokaler for undervisning og øvrig studiearbeid	39	43	37	13	48	49	36
	Utstyr og hjelpemidler i undervisningen	33	42	27	14	42	46	33
	IKT-tjenester (f.eks. læringsplattformer, programvare og PC-tilgang)	36	50	25	10	51	59	37
	Studieadministrasjon og informasjon	28	36	18	9	38	36	17

Prosenttall som er signifikant forskjellig ($p > 0,05$) fra totalen, er uthevet

Multivariate analyser

Lineær regresjon er benyttet for å undersøke sammenhengen mellom tilfredshet med utdanningen og andre forhold. Den avhengige variabelen skiller mellom de som er svært tilfreds med studieprogrammet og lærestedet (46 prosent), og de som ikke er det. Uavhengige variabler:

Foreldres utdanningsnivå. Tre kategorier: én eller begge foreldre med lang høyere utdanning, én eller begge foreldre med kort høyere utdanning, ingen foreldre med høyere utdanning.

Alder. 3 kategorier: opptil 21 år, 22–25 år, 25 år og eldre.

Karakterer fra videregående opplæring. Fire kategorier: karaktersnitt opp til 4,5, karaktersnitt 4,51–5,00, karaktersnitt 5,01–6,00 og karakterer fra videregående skole i utlandet.

Fikk ikke plass på ønsket studium i Norge. Dikotom variabel som skiller mellom de som oppgir dette som en viktig årsak til å studere i utlandet, og de som ikke gjør det.

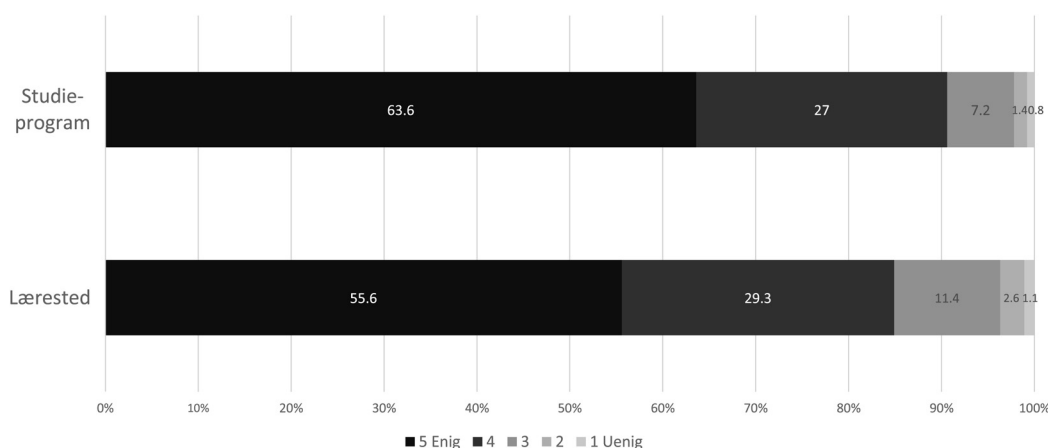
Sosialt nettverk. Dikotom variabel som skiller mellom de som har kontakt med ulike studentgrupper daglig/nesten daglig, og de som har det sjeldnere.

Tilfredshet med undervisning, studiemiljø og infrastruktur. Indekser konstruert ved å addere variablene som inngår i de tre kategoriene (venstre kolonne) i tabell 3. Total skår er dividert med antall variabler i indeksen, og deretter delt inn i tre grupper: lav tilfredshet (skår opp til 3,74) middels (skår 3,75–4,49) høy (skår 4,5 og høyere). Intern konsistens målt ved Chronbachs alfa er høyere enn 0,7 for alle indeksene (undervisning: 0,82, studiemiljø: 0,73 og infrastruktur 0,85). Korrelasjonene mellom indeksene for uavhengige variable og helhetsvurdering er under 0,4 (undervisning: 0,39, studiemiljø: 0,239, infrastruktur: 0,362).

Resultater

Totalvurdering

Studentene er bedt om å ta stilling til påstandene «Alt i alt er jeg fornøyd med studieprogrammet jeg går på» og «Alt i alt er jeg fornøyd med lærestedet jeg går på». Et klart flertall av studentene sier seg enige i denne påstanden, og svært få er uenige (figur 1). Generelt vurderes studieprogrammet noe mer positivt enn lærestedet.



Figur 1. Tilfredshet med studieprogram og lærested. Andel som er enig/uenig i at de er fornøyd. N = 5413

Videre utover i teksten er andelene som har svart «helt enig», omtalt som å være «svært fornøyd». Andelen som er svært fornøyd med *både* studieprogrammet og lærestedet, ligger på 46 prosent. Tabell 1 viser hvordan denne andelen varierer etter studieregion og fag. De mest fornøyde studentene finner vi i Nord-Amerika, på de britiske øyer og i Norden, der mer enn 50 prosent er svært fornøyde. De mest fornøyde finner vi i Øst-Europa (27 prosent) og i ikke-vestlige land (33 prosent). Det er klart færre medisinstudenter som er fornøyde, ellers er variasjonene mellom fagfelt moderate. Resultatene viser en betydelig samvariasjon mellom studieregion og fag, klart eksemplifisert ved en lav andel svært fornøyde studenter på lange medisinske utdanninger i Øst-Europa (27 prosent) og en svært høy andel i Danmark (70 prosent). Psykologistudenter i Nord-Amerika er blant de mest fornøyde studentene i undersøkelsen (67 prosent), mens de som studerer realfag i Vest-Europa (utenom Norden og de britiske øyer), ligger godt under snittet når det gjelder tilfredshet (37 prosent).

Vurdering av undervisning, studiemiljø og infrastruktur

Studentene er også stilt mer spesifikke spørsmål om undervisning, studiemiljø og infrastruktur. Vurderingen av disse forholdene er mindre positiv enn totalvurderingene, med unntak av fagansattes kunnskaper. Lavere tilfredshet med spesifikke forhold enn helhetsvurdering er noe vi også ser vist blant studenter i Norge (Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019). Tabell 2 viser andel studenter som er svært tilfreds, fordelt på studieregion, og hovedresultatene kan oppsummeres slik:

Undervisning: De fagansattes kunnskaper i emnet de underviser i, vurderes jevnt over som høy, mens tilfredshet med pedagogiske aspekter varierer betydelig. Studenter i Nord-Amerika og på de britiske øyer er de som er mest fornøyd med de pedagogiske aspektene ved undervisningen, mens få i Øst-Europa er svært fornøyd med dette.

Studiemiljø: Studenter i Øst-Europa er de som er mest fornøyd med det sosiale miljøet. Det faglige miljøet vurderes jevnere på tvers av land. Unntakene er Oseania og «ikke-vestlige land», der dette vurderes mindre positivt. Miljøet mellom fagansatte og studenter vurderes mest positivt på de britiske øyer og i Nord-Amerika, mens få i Øst-Europa er svært fornøyde med dette.

Infrastruktur/støttefunksjoner. Studenter i engelskspråklige land er mest fornøyd, mens studenter i Øst-Europa peker seg ut med en lav andel positive vurderinger. Også i Vest-Europa (utenom Norden og de britiske øyer) har studentene nokså lunkne vurderinger av infrastruktur og støttefunksjoner.

Multivariat analyse

Vi skal nå undersøke i hvilken grad studentenes helhetsvurdering henger sammen med bakgrunnskjennetegn, sosialt nettverk og vurderingen av ulike aspekter ved undervisningen samt studieregion. Formålet er å finne ut om dette endrer bildet av hvilke land studentene er mest og minst fornøyde i, og undersøke om det er vurderingene av kvalitetsdimensjoner eller trekkene ved studentene som har størst betydning for deres helhetsvurdering. Tabell 3 viser resultatene av lineære sannsynlighetsmodeller.

Tabell 3. Tilfredshet med utdanning og lærested. Lineær regresjon.

	MODELL 1		MODELL 2		MODELL 3		MODELL 4	
	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil
Konstant*	0,55	0,02	0,56	0,03	0,49	0,03	0,51	0,04
Studieregion								
Britiske øyer	0,00	0,02	-0,02	0,02	-0,05	0,03	-0,08	0,02
Vest-Europa (utenom Norden og britiske øyer)	-0,10	0,03	-0,11	0,03	-0,13	0,03	-0,09	0,03
Øst-Europa	-0,26	0,03	-0,22	0,03	-0,18	0,03	-0,03	0,03
Nord-Amerika	0,03	0,03	0,01	0,03	-0,03	0,03	-0,07	0,03
Oseania	-0,07	0,04	-0,07	0,04	-0,09	0,04	-0,07	0,04
Ikke-vestlige land	-0,22	0,05	-0,23	0,05	-0,24	0,05	-0,17	0,05
Bakgrunnsfaktorer								
Kjønn (mann)			-0,03	0,02	-0,04	0,02	-0,01	0,02
Alder 21 eller lavere			0,06	0,02	0,05	0,02	0,02	0,02
Alder 25 eller høyere			0,00	0,02	0,00	0,02	-0,01	0,02
Én eller begge foreldre kort høyere utdanning			-0,02	0,02	-0,02	0,02	0,00	0,02
Én eller begge foreldre lang høyere utdanning			-0,01	0,02	-0,01	0,02	-0,01	0,02
Karaktersnitt under 4,5			-0,01	0,02	-0,01	0,02	-0,01	0,02
Karakterer over 5,0			0,07	0,02	0,06	0,02	0,06	0,02
Karakterer utland			0,08	0,04	0,07	0,04	0,06	0,04

	MODELL 1		MODELL 2		MODELL 3		MODELL 4	
	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil	Koeffisient	Standard-feil
Kom ikke inn på utdanning i Norge, viktig årsak til å reise ut			-0,09	0,02	-0,08	0,02	-0,04	0,02
Nettverk								
Mye kontakt med norske studenter					-0,05	0,02	-0,01	0,02
Mye kontakt med vertslandets studenter					0,11	0,02	0,05	0,02
Mye kontakt med andre internasjonale studenter					0,06	0,02	0,00	0,02
Tilfredshet med ulike aspekter ved utdanningen								
Høy tilfredshet med undervisning							0,16	0,02
Lav tilfredshet med undervisning							-0,18	0,02
Høy tilfredshet med studiemiljø							0,12	0,02
Lav tilfredshet med studiemiljø							-0,11	0,02
Høy tilfredshet med infrastruktur							0,07	0,02
Lav tilfredshet med infrastruktur							-0,11	0,02
Antall observasjoner	3679		3679		3679		3679	
R ²		0,049		0,062		0,078		0,269

Signifikante resultater er uthevet ($p < 0,05$).

*Konstant: student i Norden, kvinne, alder 22–24, foreldre uten høyere utdanning, karaktersnitt 4,5–5, moderat eller lite kontakt med ulike studentgrupper, middels tilfredshet med undervisning, studiemiljø og infrastruktur

Koeffisientene tolkes som prosentvis endring i sannsynligheten for å være svært tilfreds med studieprogram og lærested. Modell 1 viser at sannsynligheten for å være svært fornøyd reduseres med 10 prosent om man studerer i Vest-Europa, 25 prosent i Øst-Europa, og 22 prosent i ikke-vestlige land, sammenlignet med å studere i Norden – et mønster som er i tråd med resultatene fra tabell 1. I modell 2 er bakgrunnsforhold kontrollert for. Vi ser signifikante, positive effekter av å være ung student, av å ha gode karakterer fra videregående skole og å ha tatt videregående skole i utlandet. Det å ha valgt utlandet fordi man ikke kom inn på ønsket utdanning i Norge, har en negativ effekt, mens foreldres utdanningsnivå er uten betydning. Effekten av studieregion endres ikke vesentlig.

Modell 3 kontrollerer for sosialt nettverk. Mye kontakt med studenter fra vertslandet og andre land virker positivt inn på sannsynligheten for å være svært fornøyd, mens mye kontakt med nordmenn har negativ effekt. I denne modellen endres effektene av studieregion noe, mens koeffisientene for bakgrunnsfaktorer endres lite.

I modell 4 er tilfredshet med undervisning, studiemiljø og infrastruktur inkludert. Ikke overraskende finner vi at disse indeksene gir store utslag, og vi ser også at forklart varians (R^2) øker betydelig. Dette betyr at vurderingen av studietilbudet har langt større betydning for helhetsvurderingen enn sosiodemografiske variabler, karakterer og sosialt nettverk. Særlig har tilfredshet med undervisningen mye å si; høy skår på tilfredshet med undervisningen øker sjansen for å være svært fornøyd med studieprogrammet og lærestedet med 18 prosent, mens en lav skår reduserer den med 18 prosent. Den negative effekten av å studere i Øst-Europa elimineres når det kontrolleres for disse forholdene, noe som betyr at en lav andel fornøyde studenter i Øst-Europa skyldes lav tilfredshet med undervisning og læringsmiljø, og ikke at de som studerer der utgjør en negativt selektert gruppe. De positive effektene av gode karakterer fra videregående opplæring samt mye hyppig kontakt med vertslandets studenter forblir signifikante også i denne modellen.

Diskusjon

Norske studenter har positive vurderinger av lærested og studieprogram i utlandet. De som studerer i Nord-Amerika, på de britiske øyer og i Norden, er mest fornøyde. De som studerer i Øst-Europa er generelt mindre fornøyde, og det samme gjelder de som studerer i ikke-vestlige land. Variasjoner i tilfredshet har generelt sterkere sammenheng med studieland enn type utdanning. Dette er særlig tydelig for medisinske fag, der vi finner både de noen av de mest fornøyde studentene (Norden) og de minst fornøyde (Øst-Europa). Studenter på medisinske fag reiser ofte ut fordi de ikke kommer inn på ønsket studium i Norge (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2017), men i hvilken grad de blir tilfredse med utdanningen de tar i utlandet, varierer mye med hvor de studerer.

Analysene viste at studentenes helhetsvurdering først og fremst er knyttet til hvordan de vurderer ulike kvalitetsdimensjoner ved utdanningen. Det er særlig undervisning – men også studiemiljø og infrastruktur – som har størst innvirkning på helhetsvurderingen av studieprogram og lærested. Når studentene vurderer kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet som høy, er også helhetsvurderingen positiv. Samtidig ser vi at helhetsvurderingen også har sammenheng med kjennetegn ved studentene selv. Studentene med best karaktermessig utgangspunkt er mer fornøyde, noe som kan tolkes som et resultat av særlig gode forutsetninger for faglig mestring og høy motivasjon. Men det kan også tenkes at de flinkeste studentene i større grad studerer ved læresteder med høy kvalitet. Hyppig kontakt med vertslandets studenter påvirker tilfredsheten positivt. Dette er i tråd med forskning fra andre land (Perucci & Hu, 1995;

Hendrickson, Rosen & Aune, 2011). Hyppig kontakt med norske studenter har motsatt effekt. Dette tyder på at integrasjon i vertslandet gir mer tilfredse studenter, og at det ikke er en fordel at mange norske studenter befinner seg på samme lærested. Samtidig ser vi at det finnes unntak: Studentene i Øst-Europa er tilfredse med studiemiljøet selv om de har mye kontakt med norske medstudenter.

Grad av tilfredshet kan også ha sammenheng med studiemodeller og kulturelle forhold. Trolig er det mindre krevende for norske studenter å tilpasse seg studiesituasjonen i nordiske og angloamerikanske land sammenlignet med land som har kultur, språk og undervisningsopplegg som kan oppleves mer fremmed. Som nevnt innledningsvis har annen forskning vist at studenter fra en nærliggende kultursfære er mer fornøyde med utdanningen enn de som har bakgrunn fra mer fjerntliggende land (Garrett, 2014; Alemu & Cordier, 2017).

Utenlandsstudentene har generelt en mer positiv vurdering av utdanningen sin enn studenter i Norge. Studiebarometeret viser at andelen som er svært fornøyd med studieprogrammet i Norge er om lag 40 prosent (Wiggen et al., 2020), mens andelen blant utenlandsstudenter i denne studien er 64. Det må tas i betraktning at utenlandsstudentene fordeler seg ulikt på fag enn studenter i Norge (Norges forskningsråd, 2020), og at noe av forskjellen skyldes dette. Men også en studie som sammenligner nordmenn som har studert i utlandet og nordmenn som har studert i Norge, som i tillegg kontrollerer for fagfelt, viser at utenlandsstudentene har en mer positiv vurdering av utdanningen enn de som har studert i Norge (Skjelbred et al., 2019). I hvilken grad høyere tilfredshet blant utenlandsstudenter skyldes at utdanningen er kvalitetsmessig bedre, eller er et utslag av at studentene utgjør en selektert gruppe med hensyn til studiemotivasjon og personlighetsprofil, er usikkert. Et forhold som styrker tolkingen av seleksjon som viktig, er at andre analyser av dette datamaterialet har vist at utenlandsstudentene generelt er mer motivert for studieinnsats sammenlignet med studenter i Norge (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2021). Videre er det vist at også utenlandske studenter i Norge er mer fornøyde med utdanningen enn sine norske medstudenter (DIKU, 2019b). Det synes som om det å være internasjonalt mobil er korrelert med høy motivasjon og en mer positiv vurdering av utdanningen. Som nevnt er det rimelig å anta at barrierene for å studere i utlandet medfører at de som velger dette, kan være spesielt motiverte og dedikerte – i tråd med teorier om karakteristika ved migranter generelt (Boneva & Frieze, 2001; Portes & Rumbaut, 2014).

Studiens begrensninger

Det er viktig å understreke at studenters tilfredshet ikke er identisk med faktisk studiekvalitet. Det er fullt mulig å ikke være spesielt fornøyd med en utdanning selv om den gir høyt læringsutbytte. Som nevnt i innledningen kan kvalitet defineres og forstås på mange ulike måter. Vår undersøkelse måler først og fremst *studentenes oppfatning av programkvaliteten*. Resultatkvalitet, som læringsutbytte, fullføringsgrad eller karakterer i høyere utdanning, har vi ikke informasjon om. Videre er det viktig å understreke at læringsutbytte av utdanning fra utlandet ikke bare dreier seg om faglige kunnskaper, men også om utenomfaglige dimensjoner som språk, kulturforståelse og personlig utvikling. Slike «bonuskunnskaper» kan oppfattes som kvaliteter ved utenlandsopphold, men er ikke målt i denne undersøkelsen. En annen begrensning ved studien er at grupperinger av land og fag kan tilsløre variasjoner mellom land og studieprogram. Vi har heller ikke kontrollert for lærested, og det er rimelig å anta at det er betydelige variasjoner i vurderingen av disse.

Implikasjoner for politikk

Utenlandsstudentenes positive vurderinger av utdanningen kan tolkes som en støtte til myndighetenes vektlegging av kvalitet som begrunnelse for å fremme mobilitet (Kunnskapsdepartementet, 2009; 2020). Samtidig ser vi at graden av tilfredshet kan variere. For eksempel vurderes medisinske utdanninger i Øst-Europa mindre positivt når det gjelder pedagogiske aspekter og infrastruktur, og det kan stilles spørsmål ved om det er hensiktsmessig at så mange norske studenter velger disse programmene. Vi ser også at studenter i ikke-vestlige land generelt er mindre fornøyde med utdanningen. Dette er et tankekors i lys av at om lag halvparten av studentene i den sistnevnte gruppen studerer i land som er satsingsland for norsk studentmobilitet, som del av den såkalte Panonramastrategien, som Kina og Japan. Kanskje kan studenter i land som er språklig og kulturelt fjernt fra Norge, i større grad forberedes på utfordringen de kommer til å møte. Uansett er det ikke gitt at studenter som ikke gir utdanningen de beste skussmål, tilegner seg mindre kunnskap. For eksempel er det vist at norske leger utdannet i Øst-Europa har høyere selvverurdert klinisk kompetanse enn leger utdannet i Norge (Wiers-Jenssen & Aasland, 2010). Videre kan bonuskunnskaper som språkferdigheter, kjennskaper til vertslandets kultur og internasjonale nettverk bidra å forsterke utbyttet av utenlandsoppholdet. Det kan likevel stilles spørsmål om mobilitet som virkemiddel for kvalitet er et like gyldig argument for alle grupper studenter. På noen fagfelt er det først og fremst kapasitetsmangel som får studenter til å reise ut, så lav interesse for å studere i utlandet i utgangspunktet kan medføre at de i mindre grad enn andre tilegner seg «bonuskunnskaper» som språklige og kulturelle ferdigheter.

Konklusjon

Studenter som tar en hel grad i utlandet, er i hovedsak svært tilfredse med utdanningen. Mest fornøyde er de som studerer i Nord-Amerika, på de britiske øyer og i nordiske land. I Øst-Europa er graden av tilfredshet lavere, og det er særlig de pedagogiske aspektene ved undervisningen og infrastrukturen som trekker ned. Også studenter i ikke-vestlige land er noe mindre fornøyd med studieprogram og lærested. Mønstrene som fremkommer, gjenspeiler forskjeller i opplevd utdanningskvalitet, men i noen grad gjenspeiler det også trekk ved studentene selv. Det å ha gode karakterer fra videregående skole og tett kontakt med vertslandets studenter øker sannsynligheten for å være tilfreds med studieprogrammet og lærestedet. Vurderingene kan også ha sammenheng med studiemodeller og kulturelle forhold. Det kan være mindre krevende for norske studenter å tilpasse seg studiesituasjonen i nordiske og angloamerikanske land enn i land med undervisningsopplegg, språk og kultur som oppleves fjernere fra Norge. De fleste utenlandsstudentene er mer fornøyde med studieprogrammet enn de som studerer i Norge, og en medvirkende forklaring er at de utgjør en selektert gruppe med hensyn til motivasjon.

Litteratur

- Alemu, A.M. & Cordier, J. (2017). Factors influencing international student satisfaction in Korean universities. *International Journal of Educational Development*, 57, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.006>
- Alves, H. & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18, 571–578. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>
- Arambwela, R. & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555–56. <https://doi.org/10.1108/13555850910997599>

- Bakken, P., Pedersen, L.F., Wiggen, K.S. & Øygarden, K.F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. Rapport 1.
- Boneva, B.S. & Frieze, I.H. (2001). Toward a Concept of a Migrant Personality. *Journal of Social Issues*, 57, 477–491. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00224>
- Brooks, R. & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Brown, L. (2009). An Ethnographic Study of the Friendship Patterns of International Students in England: An Attempt to Recreate Home Through Conational Internacion. *International Journal of Educational Research*, 48(3), 184–195. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.07.003>
- DIKU (2019a). *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2019*. Rapport 5. Bergen: Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning.
- DIKU (2019b). *International Students in Norway. Contributors to Quality in Higher Education*. Report 11. Bergen: Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning.
- DIKU/NOKUT (2018). *Utbytte fra utveksling og andre utenlandsopphold – En analyse av data fra Studiebarometeret 2017*. Bergen/Oslo: DIKU/NOKUT.
- Di Pietro, G. & Page, L. (2008). Who studies Abroad? Evidence from France and Italy? *European Journal of Education*, 43(3), 389–387. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00355.x>
- Garrett, R. (2014). *Explaining international student satisfaction. Initial analysis of data from the International Student Barometer*.
- Gerhards, J. & Hans, S. (2013). Transnational Human Capital, Education and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99–117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: The Higher education Academy.
- Handal, G. (1990). *Studiekvalitet*. Innstilling fra studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hatlevik, I. (2016). Hvordan utvikle og kontrollere prosesskvalitet? *UNIPED*, 39(3), 195–210.
- Hendrickson, B., Rosen, D. & Aune, R.K (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>
- Hovdhaugen, E. & Wiers-Jenssen, J. (2017). *Norske gradsstudenter i utlandet: Hvorfor reiser de ut, og hvor søker de informasjon?* Arbeidsnotat 1. Oslo Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Hovdhaugen, E. & Wiers-Jenssen, J. (2020). Those who leave and those who stay – features of internationally mobile vs. domestic students. *Journal of International Students*, 11(3). <https://doi.org/10.32674/jis.v11i3.2199>
- Knight J. & de Wit, H. (1995). 'Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives'. I H. de Wit (red.), *Strategies for internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Internasjonalisering av høyere utdanning*. Meld. St. 14 (2008–2009).
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2016–2017).
- Kunnskapsdepartementet (2020). *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Meld. St. 7 (2020–2021).
- Lånekassen (2020). *Studenter i utlandet*. <https://data.lanekassen.no/statistikk/temasider/hoeyere-utdanning-i-utlandet/#Studenter-i-utlandet>
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe*. London: Routledge.
- Norges Forskningsråd (2020). *Indikatorrapporten 2020*. <https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/indikatorrapporten-dokument/menneskelige-ressurser/utdanning/>
- OECD (2019). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

- Perrucci, R. & Hu, H. (1995). Satisfaction with social and educational experiences among international graduate students. *Research in Higher Education*, 36, 491–508.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2014). *Immigrant America: A portrait: Updated and expanded*. University of California Press.
- Raghuram, P. (2013). Theorizing the Spaces of Student Migration. *Population, Space and Place*, 19, 138–154. <https://doi.org/10.1002/psp.1747>
- Skjelbred, S.E., Nesje, K., Madsen, A.Å. & Wiers-Jenssen, J. (2019). *Betydningen av utdanning fra utlandet for tidlig karriere*. Rapport 32. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Smith, R.A. & Khawaja, N.G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699–713 <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.08.004>
- Stensaker, B. & Wiers-Jenssen, J. (1998). *Utvidet utbytte. Norske studenter i Glasgow, Stockholm, Berlin og København*. Rapport 5. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Van Mol, C. & Michielsen, J. (2015). The Reconstruction of a Social Network Abroad. An analysis of the Interaction Pattern of Erasmus Students. *Mobilities*, 10(3), 423–428. <https://doi.org/10.1080/17450101.2013.874837>
- Wadhwa, R. (2016). Students on Move: Understanding Decision-making Process and Destination Choice of Indian Students. *Higher Education for the Future*, 3(1), 54–75. <https://doi.org/10.1177/2347631115610221>
- Ward, C. Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. 2nd edition. Routledge.
- Waters, J. & Brooks, R. (2009). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 217–228. <https://doi.org/10.1080/01425690903539164>
- Wiers-Jenssen, J. (2019). Paradoxical attraction? Why an increasing number of international students choose Norway. *Journal of Studies in international Education*, 23(2), 281–298.
- Wiers-Jenssen, J. & Aasland, O.G. (2010). Selvvurderte ferdigheter blant norske leger utdannet i utlandet og i Norge. *Søkelys på arbeidslivet*, 37(4), 364–379.
- Wiers-Jenssen (1999). *Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurdering av å studere i utlandet*. Rapport 9. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Wiggen, K.S, Øygarden, K.F., Bakken, P. & Pedersen, L.F. (2020). *Studiebarometeret 2019: Hovedtendenser*. Rapport 1. Lysaker: NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2020/hoyere-utdanning/studiebarometeret-2019_hovedtendenser_1-2020.pdf
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 65–75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>
- Zimmermann, J. & Neyer, F.J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 515–530. <https://doi.org/10.1037/a0033019>