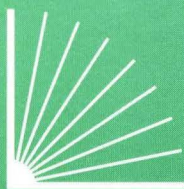


Rapport 2/95

Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynner- studenter ved Universitetet i Oslo

Lisbet Berg



Utredningsinstituttet

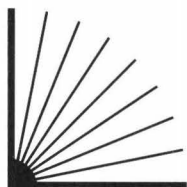
FOR FORSKNING OG HØYERE UTDANNING

Rapport 2/95

Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynner- studenter ved Universitetet i Oslo

Lisbet Berg

Utredninger om forskning og høyere utdanning



Utredningsinstituttet

FOR FORSKNING OG HØYERE UTDANNING

Oversikt over tidligere publikasjoner om studentenes situasjon

- Tamsfoss, Steinar (1984): *Utholdenhetsprøven*. Om opptaket til lukkede utdanninger. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1984:5.
- Eeg-Henriksen, Fride (1985): *The Role of Women in Higher Education*. The Case of Norway. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/85.
- Vibe, Nils & Per Olaf Aamodt (1985): *Trengsel eller trivsel?* En delrapport fra prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold". Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 11/85.
- Aamodt, Per Olaf (1986): *Belastning eller berikelse?* Yrkesaktivitet, omsorgsansvar og studenttillitsverv blant universitetsstudenter. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/86.
- Berg, Lisbet & Per Olaf Aamodt (1987): *Tid til studier?* Studenters bruk av tid på forskjellige aktiviteter en uke i mars 1985. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 2/87.
- Berg, Lisbet (1988): *Studiemotivasjon*. Delrapport fra prosjektet Yrkesretting i høyere utdanning - retorikk eller realitet? Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/88.
- Smeby, Jens-Christian (red.) (1988): *Studievelferd, studieorganisering og studieeffektivitet*. Rapport fra utdanningspolitisk konferanse 13. oktober 1988. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 13/88.
- Berg, Lisbet (1990): *Studieløpet*. Forprosjektrapport. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 11/90.
- Berg, Lisbet (red.) (1992): *Begynnerstudenten*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 8/92.

ISBN 82-72-18-331-5

ISSN 0804-6395

GCS AS - Oslo

Forord

Den sterke veksten i studenttallet og et stort antall søkere til høyere utdanning har vært med på å øke oppmerksomheten om studiekvalitet. Et av de viktigste tiltakene for å bedre studiekvaliteten er å legge forholdene best mulig til rette for startfasen av studiene. Som et ledd i å øke kunnskapsgrunnlaget for å bedre studieforholdene for begynnerstudentene, har Universitetet i Oslo initiert denne undersøkelsen blant studentene på examen philosophicum. Prosjektet gir et bredt bilde av begynnerstudenten, hvilke problemer de møter, og hvordan de tilpasser seg universitetenes tilbud.

Resultatene fra prosjektet blir presentert i to deler. I denne rapporten fokuseres det på hvordan begynnerstudentene er tilknyttet universitetet, hvordan de gjør det til examen philosophicum og hvor mye tid de bruker på henholdsvis examen philosophicum og fagstudiet. I et U-notat, som er utarbeidet av Jens Are Enoksen, fokuseres det for det første på noen av de faglige og sosiale problemer begynnerstudentene opplever i overgangen mellom videregående skole og universitetet. For det andre fokuseres det på begynnerstudentenes bruk og vurdering av universitets ulike informasjonstiltak. Det planlegges nå en oppfølgingsundersøkelse av examen philosophicum studentene fra 1993 to år etter studiestart.

Vi er stor takk skyldig Heidi Christophersen (Studieavdelingen Universitetet i Oslo) og Rolf Andersen (Avdeling for studentaktiviteter, Student-samskipnaden i Oslo) som har bidratt med ideer til nye vinklinger av resultatene, gitt uvurderlige kommentarer og svært nyttig og grundig kritikk gjennom hele prosessen. Også Ellen Brandt, Jens Are Enoksen, Nils Vibe, Tore Neset, Bjørn Stensaker, og Per Olaf Aamodt har gitt kommentarer til denne rapporten. Sist men ikke minst vil vi takke begynnerstudentene som har satt av tid til å besvare spørreskjemaet.

Oslo, april 1995

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt

Innhold

1 Innledning	9
1.1 Datamaterialet	9
1.2 Tematisk oppbygging av rapporten	10
2 Samlet vurdering	12
2.1 Den typiske examen philosophicum studenten høsten 1993	12
2.2 Sammenligning av begynnerstudentene fra 1993 med begynnerstudenter fra 1991 og 1986	13
2.3 Hovedresultater	18
2.3.1 Fakultetstilknytning	19
2.3.2 Økt konkurranse om studieplasser og sosial seleksjon	21
2.3.3 Kvinner og menn har ulike studiestrategier	24
2.3.4 De som kommer langveisfra satser sterkere enn de som kommer fra Oslo & Akershus	25
2.3.5 De med gode karakterer fra videregående gjør det best	26
3 Økt konkurranse om studieplassene og sosial seleksjon	27
3.1 Ulike forklaringer på hvorfor det er en skjev sosial rekruttering til universitetsstudier	28
3.1.1 Utdanningssystemet som legitimering av sosiale skjevheter	30
3.1.2 Utdanning som mulighet for sosial mobilitet	31
3.1.3 Reformert i skolen og reduserte valgsituasjoner	33
3.2 Økt studiefrekvens og sosial rekruttering	34
3.3 Økt konkurranse om studieplassene og sosial rekruttering .	35
3.4 Resultater til examen philosophicum etter foreldrenes utdanningsnivå	36
3.5 Betydningen av sosial bakgrunn i 1991 og i 1993	38
3.5.1 Bivariate sammenhenger mellom variablene i modellen	41
3.5.2 Multivariat analyse	43
3.6 Samlet vurdering	52

4	Begynnerstudentenes tilknytning til universitetet	55
4.1	Flesteparten tar kun examen philosophicum i sitt første semester	56
4.2	Svært mange har videre studieambisjoner	58
4.3	Tilknytning til universitetet for ulike grupper av studenter	61
4.3.1	Mennene har oftere påbegynt fagstudiet	61
4.3.2	De fra akademikerfamilier har studieplass litt oftere enn andre	63
4.3.3	De som kommer langveisfra har oftere påbegynt fagstudiet	64
4.4	Betydningen av kjønn, sosial og regional bakgrunn for å ha en studieplass, multivariat analyse	66
4.4.1	Effekter på den mellomliggende variabelen "studieambisjoner"	69
4.4.2	Effekter på den avhengige variabelen "Studieplass"	71
4.4.3	Skjematisk framstilling av resultatene i analysen	72
4.4.4	Ulike søkermønstre etter kjønn og geografisk bakgrunn	74
4.5	Påbegynnning av fagstudiet	79
4.6	Samlet vurdering	85
5	Hva påvirker studentenes tidsbruk og resultatet til eksamen philosophicum?	89
5.1	Studentenes tidsbruk var rimelig lik i 1991 og 1993	90
5.2	De med gode resultater til examen philosophicum har brukt mest tid på studiet	93
5.3	Kvinner bruker mest tid på examen philosophicum, de som kommer langveis fra bruker mest tid på fagstudiet	94
5.4	De som har foreldre med høyere utdanning bruker litt med tid på fagstudiet og litt mindre tid på inntektsgivende arbeid	95
5.5	21-åringene bruker mest tid på fagstudiet	96
5.6	De med middels gode karakterer fra videregående skole bruker mest tid på examen philosophicum	97
5.7	Yrkesaktivitet og omsorgsarbeid går først og fremst ut over tid brukt på fagstudiet	99
5.8	Jo bedre integrert i studiemiljøet, jo mer tid til studier, eller omvendt	102
5.9	Begynnerstudentenes tilknytning til universitetet har stor betydning for tidsbruken	105
5.10	Store forskjeller i hvilken grad fakultetene lykkes i å involvere begynnerstudenten i første semester	108

5.11 Kvinnene prioriterer examen philosophicum og mennene fagstudiet	112
5.12 Multivariat analyse av hva som påvirke studieresultatet, med vekt på tidsbruk	116
5.13 Samlet vurdering	124
Litteratur	125
Tabelloversikt	131
Figuroversikt	138
Vedlegg	139
Vedlegg 1 Om spørreskjemaundersøkelsen "Hvordan er det å være begynnerstudent"	139
Vedlegg 2 Bivariate og multivariate resultater. En nærmere gjennomgang av datamaterialet	143
Vedlegg 3 Spørreskjema	149

1 Innledning

Hvordan er det å være begynnerstudent ved Universitetet i Oslo i første halvdel av 1990-årene? Hvordan er examen philosophicum studentene tilknyttet universitetet? Hvor mye tid bruker de på studiet i sitt første semester og hvordan gjør de det til examen philosophicum? Er det spesielle grupper av studenter som tilpasser seg universitetet bedre enn andre?

Gjennom en spørreskjemaundersøkelse blant examen philosophicum studentene ved Universitetet i Oslo høsten 1993 har vi belyst disse spørsmålene. En tilsvarende undersøkelse ble gjennomført høsten 1991, og i noen grad vil også data fra denne undersøkelsen bli benyttet, for å se på eventuelle endringer over tid.

Innledningsvis vil jeg imidlertid kort beskrive datamaterialet, deretter presenteres hovedproblemstillingene som belyses i de følgende kapitlene.

1.1 Datamaterialet

Både i 1991 og i 1993 er utvalgene av begynnerstudenter trukket tilfeldig blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Oslo som hadde meldt seg til examen philosophicum og som oppga Universitetet i Oslo som lærested. Noen har søkt og fått fakultetsplass, andre ikke. Nye studenter ved Universitetet i Oslo som har examen philosophicum fra et annet universitet, eller som av andre grunner er fritatt fra å ta examen philosophicum, er ikke med i utvalget.

Av utvalget fra 1991 besvarte 69 prosent, eller tilsammen 1320 begynnerstudenter, spørreskjemaet. I 1993 tok vi utgangspunkt i et noe større utvalg, og med en svarprosent på hele 76 prosent fikk vi et responderende utvalg på 2183 begynnerstudenter. Etter vår vurdering gir datamaterialet et godt bilde av begynnerstudentene, kanskje spesielt datamaterialet fra 1993, da vi gjorde enkelte endringer i spørreskjemaet basert på erfaringene fra, og manglene ved, spørreskjemaet fra 1991. Spesielt kan nevnes at registreringen av studentenes tidsbruk nå gjør det mulig å beregne tid brukt på henholdsvis examen philosophicum og fagstudiet, for de som har påbegynt dette. Representativitetstester tyder på at dataene gir grunnlag for å generalisere de funnene vi gjør til examen philosophicum studentene ved Universitetet i Oslo høsten 1993 generelt (Se vedlegg 1). Antageligvis er også det bildet som presenteres representativt for begynnerstudenter ved andre universiteter i Norge i første halvdel av 1990-årene.

Datamaterialet inneholder opplysninger om studentenes kjennetegn, tidsbruk, vurdering av ulike problemområder, evaluering av informasjonstilbudet, samt hvordan de gjorde det til examen philosophicum. På siste side i spørreskjemaet kunne respondentene også beskrive med egne ord sin egen erfaring med å være begynnerstudent. Vi stilte eksplisitt spørsmålet: "Kan universitetet i Oslo sette igang tiltak som gjør begynnerfasen bedre og mer lærerik/effektiv?" Kommentarene gir et kvalitativt og mer substansielt bilde av hvordan den enkelte opplevde overgangen til universitetet. Samlet bidrar sitatene til å gi et utfyllende bilde av begynnerstudentenes studiehverdag. Deler av det kvalitative materialet blir presentert i den andre delrapporten fra prosjektet (Enoksen 1995).

I den følgende analysen benyttes både bivarierte oversikter og multivariate analyseteknikker. I multivariate analyser tar man utgangspunkt i en modell som, på tross av at den kan ta hensyn til flere forhold samtidig, alltid er en forenkling av virkeligheten og de sammenhenger som er tilstede. Resultatene man kommer fram til avhenger av hvilke forenklinger som ligger til grunn for modellen, og resultatene må tolkes i henhold til disse.

Jeg vil også spesielt gjøre oppmerksom på at studentene som har avbrutt studiet allerede i sitt første semester bare inngår i utvalget i enkelte av kapitlene, dels fordi mange som avbrøt bare har grunnlag for å besvare deler av spørreskjemaet, og dels fordi det er vanskelig å gi en tallverdi til avbrudd som er sammenlignbart med konkret eksamensresultat fra examen philosophicum, som er en sentral resultatvariabel.

1.2 Tematisk oppbygging av rapporten

I de følgende kapitlene søker jeg å gå lengre i analysen enn det vi gjorde i rapporten basert på 1991-materialet (Berg 1992). Kapittel 2 gir en oversikt over de viktigste funnene basert på analysene i denne rapporten. Jeg prøver her også å gi et bilde av den typiske begynnerstudent ved Universitetet i Oslo høsten 1993. Det presenteres også noen hovedtall der begynnerstudentene av 1993 sammenlignes med begynnerstudentene av 1991 og 1986.

I Kapittel 3 stilles spørsmål ved om økt konkurranse om studieplassene har ført til en forsterkning av mekanismer knyttet til sosial seleksjon. Tyder resultatene på at foreldre med høyere utdanning i større grad stimulerer, implisitt eller eksplisitt, til studieinnsats når konkurransen om studieplassene ser ut til å bli hardere? Gir dette seg eventuelt utslag i resultatet til examen philosophicum?

I kapittel 4 fokuseres det på begynnerstudentenes tilknytning til universitetet. Noen har søkt og fått studieplass ved fakultet¹, andre ikke. Av de med studieplass er det noen som har påbegynt fagstudiet, andre ikke. Skyldes ulik tilknytning til universitetet ulike ambisjoner, preferanser og valg knyttet til evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn? Eller er det fakultetenes ulike rammebetingelser med ulike forventninger og ulikt faglig tilbud som styrer begynnerstudentenes valg om å påbegynne fagstudiet eller ikke i sitt første semester?

I kapittel 5 fokuseres det på begynnerstudentenes tidsbruk. Ulike grupper av studenter investerer ulik mengde tid på både examen philosophicum-studiet og fagstudiet. På individnivå henger totalt studieutbytte nært sammen med hvor mye tid som investeres i studiet. Hvor intensiv er studiestarten? Gir eksamen philosophicum et skjevt bilde av hvor stor innsats et universitetsstudium krever? Går det å påbegynne fagstudiet første semester ut over examen philosophicum? Betyr evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn noe for hvordan begynnerstudentene velger å bruke sin tid første semester? Eller ligger hovedforklaringen til begynnerstudentenes ulike tidsbruk i fakultetenes ulike forventninger til hvorvidt begynnerstudentene skal påbegynne fagstudiet eller ikke i sitt første semester?

¹ Når vi i det følgende skriver "studieplass", menes "studieplass ved fakultet".

2 Samlet vurdering

I dette kapitlet presenteres hovedfunnene som framkommer i de følgende kapitlene². Først presenteres imidlertid et bilde av den "typiske" examen philosophicum-studenten ved Universitetet i Oslo høsten 1993, basert på resultatene fra undersøkelsen. Videre sammenlignes en del hovedtall fra 1993-undersøkelsen med 1991-undersøkelsen og en undersøkelse av begynnerstudentene ved Universitetet i Bergen fra 1986 (UNIBUT-undersøkelsen). Hva preger utviklingen nå som stadig flere tar sikte på en høyere utdanning?

2.1 Den typiske examen philosophicum studenten høsten 1993

På bakgrunn av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen kan man danne seg et bilde av den typiske begynnerstudenten ved Universitetet i Oslo høsten 1993:

Hun er ung, og oftere enn for noen år siden kommer hun rett fra videregående skole. Hun har relativt gode karakterer fra videregående skole, med en gjennomsnittskarakter som ligger et sted mellom 4 og 5. Hun er oppvokst i Oslo, og har selv foreldre som har høyere utdanning. Mye tyder også på at hennes foreldre, som følge av den økte konkurransen om en studieplass i høyere utdanning, i større grad enn for få år siden stimulerer og motiverer til studieinnsats. Hun har søkt og fått studieplass på Det samfunnsvitenskapelige- eller på Det historisk-filosofiske fakultet, men konsentrerer seg kun om examen philosophicum i sitt første semester. Det faglige tilbudet synes hun er OK, noe er interessant og gøy, mens noe ikke er fullt så bra. Tilsammen bruker hun ca. 24 timer i uken på examen philosophicum studiet. Selv om hun synes overgangen fra videregående skole er stor, trives hun rimelig bra på universitetet. Likevel opplever hun studiemiljøet som litt kaldt og stort, og kan godt forstå at enkelte har problemer med å finne seg tilrette. Selv kjente hun noen fra før, eller tok selv raskt initiativ til å bli kjent med noen gjennom møtene arrangert i tilknytning til fadderordningen. Hun finner den nye friheten knyttet til den nye læringssituasjonen på

² Hvert analysekapittel avsluttes i tillegg med en samlet vurdering.

universitetet utfordrende og litt vanskelig, men er stort sett positiv selv om hun har problemer med selvdisiplinen. Det er litt vanskelig å selv måtte organisere studiedagen. Dessuten har hun problemer med å konsentrere seg midt oppe i alt det nye som skjer. På forelesningene er det trengsel og ofte dårlig luft, og av og til er det som foreleseren sier komplett uforståelig. Selv om hun følger øvingskurs til examen philosophicum og leverer oppgaver, er hun usikker på hva hun skal legge vekt på når hun leser, og hun er usikker på hva som forventes til eksamen. Foreløpig tar hun ikke studielån, for hun bor fremdeles hjemme hos sine foreldre og klarer seg med inntekten hun får gjennom å jobbe ca. èn dag i uken. Allerede nå i sitt første semester, har hun planer om å ta en høyere universitetsgrad.

Imidlertid er ikke nye studenter en ensartet gruppe: Alle er ikke kvinner, alle har ikke foreldre som selv har erfaring fra høyere utdanning, alle har ikke vokst opp i, eller i nærheten av, Oslo og kan fortsette å bo hjemme, og ikke alle trives like bra på universitetet i sitt første semester. Sist, men ikke minst, alle har heller ikke søkt og fått studieplass. Men nesten alle har planer eller ønsker om å studere videre. Noen, sterkt avhengig av hvilket fakultet de eventuelt har fått studieplass ved, har også påbegynt fagstudiet i sitt første semester.

2.2 Sammenligning av begynnerstudentene fra 1993 med begynnerstudenter fra 1991 og 1986

I det følgende presenteres noen hovedtall som kan si noe om hva som kjennetegner de som møtte til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo høsten 1993. Gjennom å sammenligne med tilsvarende hovedtall fra 1991 og 1986³ kan vi også si noe om endringer over tid.

Da vi sammenlignet resultatene fra 1991 undersøkelsen med resultater fra tidligere undersøkelser⁴, så det ut som om gjennomsnittsalderen blant begynnerstudenter hadde sunket betydelig, kvinneandelen hadde økt, yrkes-

³ Begynnerstudentene ved Universitetet i Bergen. Resultater fra UNIBUT-prosjektet (Eikeland 1987, Eikeland & Ogden 1988). Av ulike årsaker er resultatene ikke direkte sammenlignbare med resultatene fra Universitetet i Oslo.

⁴ Utvalgene er ikke direkte sammenlignbare, men kan gi en indikasjon på endring. 1991-dataene fra Universitetet i Oslo ble sammenlignet med begynnerstudentene fra Bergen 1983 og 1986 (UNIBUT).

aktiviteten hadde økt, begynnerstudentenes studieaspirasjoner hadde økt, andelen som hadde påbegynt fagstudiet hadde økt, andelen som primært finansierte studiet gjennom Statens lånekasse hadde sunket og andelen med foreldre med høyere utdanning hadde økt (Stensaker 1992:17). Ser disse trendene ut til å ha stoppet opp, ha økt eller snudd?

Ved siden av at stadig flere oppnår studiekompetanse (NOU 1993:17), er det nærliggende å knytte den store interessen for høyere utdanning til de unges reduserte muligheter på arbeidsmarkedet. Arbeidsledigheten steg for alvor i 1988 og allerede i 1989 så vi starten på den økte tilstrømningen til universitetene. På den ene siden kan vi anta at rammebetingelsene til begynnerstudentene av 1993 ikke avviker drastisk fra rammebetingelsene til begynnerstudentene av 1991. Med andre ord kan vi forvente at begynnerstudentene i 1993 er rimelig like begynnerstudentene fra 1991.

På den andre siden har kanskje begynnerstudentene av 1993 i større grad, og over lengre tid, blitt preget av signaler om hvor vanskelig det er å komme inn i høyere utdanning. Det var først i 1991, gjennom samordnet opptak til høyere utdanning, at vi fikk presentert skikkelige søkerstatistikker med påfølgende dramatiske oppslag i dagspressen over hvor mange som ble utestengt fra universiteter og høyskoler. Dette kan ha ført til en mer konkurransepreget skolesituasjon for de som i 1991 og senere var elever i videregående skole, med både positive og negative konsekvenser. Det er vanskelig å si om dette har bidratt til mer bevisste og studiekompetente begynnerstudenter med gode studievaner målt i anstrengelser for å oppnå gode resultater, eller om dette har ført til en panikkartet higen etter gode karakterer og jakt på en studieplass for enhver pris, og så raskt som mulig, løsrevet fra interesser og evner.

Dersom det er slik at begynnerstudentene av 1993 i større grad har vært preget av konkurransen om utdanning allerede i videregående skole og at dette har ført til en sterkere satsing på skolearbeidet og utvikling av gode studievaner, kan dette vise seg gjennom at begynnerstudentene av 1993 bruker mer tid på studiet og får bedre resultater til examen philosophicum enn begynnerstudentene av 1991. Kanskje har også enda flere allerede som begynnerstudent satt seg mål om å ta en høyere grad?

Samtidig som at høyere utdanning for mange idag framstår som en ren nødvendighet, er avkastningen av høyere utdanning målt i kroner mer usikker enn tidligere. Skrekkvisjonen er å utdanne seg til arbeidsledighet og gjeldsslave av Statens lånekasse. Dersom denne skrekkvisjonene gjør seg

Tabell 2.1 Sammenligning av de som møtte til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo i 1991 og 1993, samt begynnerstudenter ved Universitetet i Bergen 1986. Gjennomsnittstall og prosent. (N=1145, 1118:922, 1868:-1614)

	1986*	1991	1993
Gjennomsnittsalder	23,1	20,9	20,7
Andeler m/høyere utdanning fra andre inst.	35	14	13
Andeler kvinner	56	60	62
Andeler med fedre med høyere utdanning	48	58	58
Andeler med mødre med høyere utdanning		45	46
Andeler fra Oslo & Akershus		56	56
Andeler som bor hjemme hos foreldre		47	50
Andeler som arbeider ved siden av studiet	42	53	53
Gjennomsnittlig timer jobb pr. uke		7,7	7,3
Andeler som har barn	8	4	4
Andeler deltidsstudenter	22	31	34
Andeler med studielån ⁵		42	42
Andeler som har fått fakultetsplass UiO		58	60
Andeler som har påbegynt fagstudiet	17	33	35
Andeler som kun tar sikte på ex.phil.		7	9
Andeler som tar sikte på en høyere grad	31	41	42
Gjennomsnittlig timer til studier pr. uke		27,7	27,3
Andeler som trives bra eller svært bra		84	83
Litt/svært vanskelig å bli kjent medstud.		56	54
" å forstå innholdet i forelesningene		59	54
" å konsentrere seg		82	79
" å planlegge studiedagen		49	55
" å vite hva som forventes til eksamen		85	84
Studerer fordi jeg er (litt/svært) usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	34	42	50
Samler poeng til lukkede studier ⁶	32	43	47
Andeler laud til examen philosophicum		34	34
Andeler haud		44	44
Andeler stryk		22	22

* Begynnerstudentene (alle) ved Universitetet i Bergen 1986. Ikke direkte sammenlignbare tall (Eikeland 1987, Eikeland & Ogden 1988)

⁵ Studielån viktigste eller nest viktigste inntektskilde.

⁶ Til Univ. i Oslo eller andre steder.

sterkere gjeldende blant begynnerstudentene i 1993 enn i 1991, kan dette vise seg gjennom økt yrkesaktivitet og færre som tar studielån.

Utvalget av begynnerstudenter fra 1991 og 1993 er gjort ut fra identiske kriterier. For å få mest mulig sammenlignbare tall, sammenlignes hovedtall basert på de begynnerstudentene som *møtte* til examen philosophicum i 1991 og 1993. De som trakk seg underveis er ikke med i beregningsgrunnlaget

Tabell 2.1 viser at begynnerstudentene av 1993 er temmelig like begynnerstudentene av 1991. Hovedinntrykket er at situasjonen er rimelig stabil. Det er imidlertid vanskelig å avgjøre om de endringene vi fant når vi sammenlignet begynnerstudentene av 1991 med tidligere undersøkelser har stoppet opp, fordi tidsspennet mellom 1991 og 1993 er kort. For eksempel kan en økning av andelen kvinner i det responderende utvalget fra 60 prosent i 1991 til 62 prosent i 1993 virke udramatisk⁷. Imidlertid, i og med at kvinnene allerede er i klar majoritet, er selv en økning på et par prosent mye. Dersom det, rent hypotetisk, er slik at kvinneandelene øker med rundt ett prosentpoeng i året, vil det kunne bety at kvinneandelen blant begynnerstudentene i 2001 blir på 70 prosent, som vel kan karakteriseres som en dramatisk utvikling. Foreløpig kan vi imidlertid kun konstatere at veksten i antall kvinner ikke ser ut til å ha stoppet opp, enn si snudd.

Gjennomsnittsalderen har også sunket noe. Artianere som har fulgt normert tid er rundt 19 år gamle. Mange av guttene avtjener dessuten verneplikt rett etter videregående skole. Gjennomsnittsalderen blant examen philosophicum studentene høsten 1993 var på 20,7 år, og nærmer seg nå den nedre grensen for hvor unge begynnerstudentene kan være.

Gjennomsnittlig brukte begynnerstudentene av 1993 litt mindre tid på inntektsgivende arbeid pr. uke enn begynnerstudentene av 1991. Andelen som tar studielån er den samme. Det er imidlertid litt flere som oppgir at de regner seg for å være deltidsstudenter. Samlet ser det ikke ut som om gjeldsfrykt og usikkerhet knyttet til studiets avkastning har gitt noen dramatisk endring i studentenes yrkesaktivitet og lånemønster siden 1991. Muligens kan dette skyldes at det er svært lenge til begynnerstudentene eventuelt skal betale tilbake studielånet, og de prioriterer derfor å ha det bra her og nå, framfor å minke gjeldsbelastningene i en foreløpig fjern framtid. En annen

⁷ Kvinnene er noe overrepresentert i de responderende utvalgene i forhold til utvalgene som fikk tilsendt spørreskjemaet. I 1991 var det 59 prosent kvinner og i 1993 60 prosent kvinner i basis-utvalgene.

måte å redusere studieomkostningene på, er å bli boende hjemme hos sine foreldre. Andelene som bor hjemme hos sine foreldre har økt noe, fra 47 til 50 prosent, selv om andelene som kommer fra Oslo & Akershus er den samme. Men som nevnt, andelene som tar studielån var likevel lik i 1991 og 1993.

Resultatene fra 1991 tydet på at det var en klar økning fra 1986 i andelene som allerede som begynnerstudenter oppga at de tok sikte på en høyere universitetsgrad. Denne trenden har i hvert fall ikke snudd.

I 1993 ble tid brukt til studier målt på en litt annen måte enn i 1991⁸. Dette antok vi kanskje kunne gi litt høyere gjennomsnittlig tid brukt til studier. Imidlertid sank gjennomsnittlig tid brukt til studier fra 27,7 timer til 27,3 timer. Antakelsen om at kampen om høyere utdanning skulle gi seg utslag i at de nye begynnerstudentene har studievaner fra videregående skole som skulle vise seg i høyere studieintensitet, ser altså ikke ut til å slå til. Skyldes den lille nedgangen i studieaktiviteter at 1993-studentene er enda mer utslitte etter presset i videregående skole enn 1991-studentene var? Den nye læringssituasjonen begynnerstudentene møter på universitetet er svært forskjellig fra det de er vant med fra videregående skole, der prøver og karaktersetting gjennom semesteret for mange blir den dominerende motivasjonsfaktor. På universitetet baseres læring på selvdisciplin og egeninnsats, uten hyppig tilbakemelding fra lærere. Det forventes på universitetet at den langt viktigste motivasjonsfaktor skal være interesse for fagstoffet. Imidlertid er examen philosophicum obligatorisk, og det er ikke gitt at for eksempel en realfagsstudent er interessert i filosofi.

Litt færre, "bare" 54 i 1993 mot 59 prosent i 1991 oppgir at de synes det er litt eller svært vanskelig å forstå innholdet i det foreleseren sier. Imidlertid, kanskje det *skal* være litt vanskelig å forstå alt foreleseren sier? Selv om det fremdeles er svært mange, er det litt færre som oppgir at de har konsentrasjonsproblemer i 1993 enn i 1991. Flere oppgir på den annen side at de har problemer med å organisere studiedagen, men resultatene er ikke fullstendig sammenlignbare fordi spørsmålet ikke ble stilt helt identisk de to årene. Svært mange, begge årene, oppga at de hadde litt, eller store, problemer med å vite hva som ble forventet faglig til eksamen.

⁸ I 1991 oppga studentene hvor mye tid de brukte på henholdsvis å følge undervisning, delta i kollokvier, samt lesing og oppgaveløsning. For 1993 har vi i tillegg skilt mellom tid brukt på forberedende og fagstudiet.

Andelene som svarer at de studerer fordi de er litt eller svært usikre på hva de ellers skulle gjøre, har økt. Dette behøver nødvendigvis ikke bety at andelen svakt motiverte studenter er økende. Snarere avspeiler trolig dette at det å ta høyere utdanning i stadig større grad oppfattes som en nødvendighet (Trow 1974). Karriereveiene i yrkeslivet går i stadig større grad gjennom utdanning. Det må påpekes at av de forholdene vi har sett på, finner vi her den største endringen fra 1991 til 1993. Spørsmålet er litt diffust, og det kan ligge ulike årsaker bak svarene, som i tillegg kan variere fra år til år. Likevel er det grunn til å tro at stadig flere, realistisk nok, ser på utdanning som den fremste, kanskje eneste, karriereveien for senere yrkesposisjon, derfor: hva skulle de ellers ha gjort?

Resultatene tyder også på at det å samle poeng for å komme inn på lukkede studier får stadig større betydning. Dette er i samsvar med det Sandberg (1994) finner i en undersøkelse av søkere til høyere utdanning generelt. I utvalget av begynnerstudentene 1993 var det hele 47 prosent som oppga at dette hadde litt eller stor betydning for at de tok examen philosophicum. Med andre ord, stadig flere ser ut til å måtte samle poeng for å komme inn ved det studiet de ønsker.

Dersom ikke vanskelighetsgraden eller vurderingen av eksamensoppgavene har endret seg i perioden, tyder resultatene til examen philosophicum at 1993 kullet av begynnerstudenter var omtrent like "flinke" som 1991 kullet⁹.

Selv om mange studenter synes det kan være litt eller svært vanskelig å finne nye venner i studiemiljøet, oppgir likevel de fleste, over åtti prosent, at de trives bra eller svært bra ved slutten av sitt første semester. Mange har imidlertid kommentert at de syntes miljøet på universitetet virker stort og kaldt. Muligens har begynnerstudentene så lave forventninger til studiemiljøet at det skal lite til for at de selv blir fornøyde?

2.3 Hovedresultater

Det å ha et bilde av hvordan ulike grupper tilpasser seg studiene, kan være viktig når det eventuelt skal igangsettes tiltak for å bedre studiestarten. I

⁹ De som ikke møtte til eksamen (avbrudd) har sjeldnere besvart spørreskjemaet enn de andre. Basert på hele utvalgene (altså ikke de responderende utvalgene) var det 22 prosent som ikke møtte til eksamen både i 1991 og i 1993 (Tilsvarende var det 25 prosent av de som meldte seg til eksamen som fikk laud begge årene. I 1991 var det 17 prosent som strøk, mot 18 prosent i 1993. De som trakk seg *under* eksamen regnes her som stryk.).

denne rapporten har jeg valgt å dreie analysen av dataene i retning av de "evige" problemstillingene knyttet til sosial bakgrunn og kjønn. I tillegg er jeg opptatt av begynnerstudentenes geografiske bakgrunn, fordi avstand til hjemsted og familie kan ha stor betydning for begynnerstudentenes rammebetingelser. Begynnerstudentenes studieforutsetninger, målt gjennom karakternivået fra videregående skole, er også en sentral bakgrunnsvariabel. For eksempel er skolepoeng fra videregående skole, til forskjell fra kjønn og sosial bakgrunn, et legitimt kriterium for fordeling av studieplasser. Av institusjonelle rammebetingelser legges det spesielt vekt på hvordan begynnerstudentene er tilknyttet universitet, det vil si om de har fått studieplass og eventuelt ved hvilket fakultet og hvorvidt de har påbegynt fagstudiet eller ikke.

2.3.1 Fakultetstilknytning

Det er rimelig å tenke seg at det å ha en studieplass får betydning for studie-situasjonen til begynnerstudentene. For det første gir det å ha en studieplass en viss sikkerhet, for det andre åpner det å ha en studieplass for å påbegynne fagstudiet allerede i første semester. Totalt var det 57 prosent av examen philosophicum-studentene i vårt responderende utvalg som hadde søkt og fått en studieplass ved Universitetet i Oslo, men bare 28 prosent hadde påbegynt fagstudiet.

Analysen bekrefter at ulike ordninger og tradisjoner ved ulike fakulteter har stor betydning for hvorvidt de som har en studieplass påbegynner fagstudiet samtidig med at de tar examen philosophicum eller ikke. Bortsett fra på medisin, realfag og odontologi, er det et mindretall av de med studieplass som påbegynner fagstudiet første semester. Ved Det matematisk naturvitenskapelige fakultet, der studieplanen legger opp til at examen philosophicum studentene skal påbegynne fagstudiet dersom de skal holde normal studieprogresjon, er det likevel en fjerdedel (når frafall er inkludert) som ikke påbegynner fagstudiet i sitt første semester (kapittel 4).

I gjennomsnitt brukte begynnerstudentene i utvalget 20,4 timer på examen philosophicum og 7 timer på fagstudiet pr. uke.

Det var store forskjeller i studentenes tidsbruk etter hvilket fakultet de eventuelt hadde fått studieplass ved. De som (foreløpig) ikke hadde studieplass, brukte i gjennomsnitt minst tid, 21,8 timer totalt pr. uke, til studier, mens de som hadde fått studieplass ved Det medisinske fakultet oppga at de brukte hele 41,5 timer til studier pr. uke totalt. På tross av at medisinere brukte klart minst tid på selve examen philosophicum, bare 13 timer pr. uke,

var det likevel disse studentene som gjorde det best til eksamen med 2,4 i gjennomsnitt. De med studieplass ved Det matematisk naturvitenskapelige fakultet brukte også relativt mye tid til studier totalt, hele 34,1 timer pr. uke, og relativt lite tid på examen philosophicum. Men i motsetning til medisinene gjorde de det ikke så bra til examen philosophicum, med 3,1 i gjennomsnitt (kapittel 5).

Omtrent to tredjedeler av studentene så på seg selv som heltidsstudenter. De brukte i gjennomsnitt 31,9 timer pr. uke på studier totalt. Tredjedelen som så på seg selv som deltidsstudenter, brukte i gjennomsnitt 19,4 timer pr. uke på studier totalt.

Fakultetene vektlegger examen philosophicum forskjellig, selv om pensumomfanget er det samme for alle. Studentene som er tilknyttet fakulteter der examen philosophicum regnes som et fullt semesters studium bruker mer tid på examen philosophicum enn studentene som er tilknyttet fakulteter der examen philosophicum regnes som et halvt semesters studium. Når vi skiller på fakultetstilknytning, var det likevel ingen av gruppene som tilnærmevis brukte så mye tid på examen philosophicum at det skulle tilsvare et heltidsstudium. Nærmest kom studentene med studieplass ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, som i gjennomsnitt brukte 23,9 timer pr. uke på examen philosophicum. Ut fra studentenes vurderinger skulle et heltidsstudium tilsvare omtrent 32 timer pr. uke. De som kun tar examen philosophicum bruker i gjennomsnitt 22,6 timer pr. uke på studiet. I hovedsak tyder studentenes tid brukt på examen philosophicum at det tilsvare noe midt i mellom et heltids- og et deltidsstudium (Kapittel 5).

Det er mindre forskjeller i tid brukt på examen philosophicum etter fakultetstilknytning, enn det er forskjeller i tid brukt på fagstudiet. Dette skyldes delvis, som nevnt, at andelene som påbegynner fagstudiet varierer mellom fakultetene. Men dersom vi kun tar utgangspunkt i de som har påbegynt fagstudiet, varierer likevel total tid brukt til studier fra 33,3 timer pr. uke på Det historisk filosofiske fakultet, til 41,5 timer på Det medisinske fakultet (kapittel 5). Disse tidsbrukforskjellene skyldes neppe at medisinene er så mye mer motiverte enn humanistene. Så å si alle medisinene og humanistene oppga at deres fagstudium hadde hatt førsteprioritet (henholdsvis 100 prosent og 94 prosent). Til sammenligning var det bare et mindretall av studentene med studieplass på Det teologiske fakultet som oppga at teologi hadde førsteprioritet (16 prosent) (kapittel 4).

I en multivariat analyse, der det kontrolleres for skolepoeng fra videregående skole, foreldrenes utdanningsnivå, geografisk bakgrunn, kjønn,

yrkesaktivitet og tilpasning til studiemiljøet, går det fram at de som har en studieplass, men ikke påbegynner fagstudiet, gjør det noe bedre til examen philosophicum enn de som påbegynner fagstudiet. Dette skyldes sannsynligvis at de som påbegynner fagstudiet avsetter mindre tid til examen philosophicum. Dersom vi kun tar utgangspunkt i resultatet til examen philosophicum, ser det altså ut som om det er litt mer lønnsomt å vente med å påbegynne fagstudiet. Imidlertid vet vi at de som har påbegynt fagstudiet samlet bruker langt mer tid på studiene totalt enn de andre. Disse studentene får med andre ord et ekstra studieutbytte, et lite forsprang i fagstudiet, som ikke kommer til uttrykk gjennom resultatet til examen philosophicum (kapittel 5).

Det er vanskelig å gi generelle råd om hvorvidt en bør påbegynne fagstudiet, eller ikke, i sitt første semester. Mange studenter har sikkert behov for en litt rolig studiestart, for å tilpasse seg nye krav og kanskje finne ut av hva de ønsker å studere. Imidlertid skyldes neppe forskjellene i tidsbruk at studentene ved enkelte fakulteter er så mye mer studiemodne og sikre på studievalg enn studenter ved enkelte andre fakulteter. Det er svært stor variasjon mellom fakultetene både i andelene som påbegynner fagstudiet og hvor mye tid begynnerstudentene bruker på henholdsvis examen philosophicum og fagstudiet. Det er i og for seg greit med en rolig studiestart, men da er det også viktig at studentene er klar over at studieinnsatsen neppe er tilstrekkelig for å følge normert studietid senere.

2.3.2 Økt konkurranse om studieplasser og sosial seleksjon

Begynnerstudentene ved universitetene er i utgangspunktet skjevt sosialt rekruttert. Ved overgangen til videregående skole er elever fra høyere sosiale lag overrepresentert blant de som velger studieretning for allmenne fag. Av de som oppnår studiekompetanse, er det igjen en større andel fra høyere sosiale lag som velger å ta høyere utdanning, og skjevhetene er større ved universitetene enn ved høyskolene (Vibe 1994, Sandberg 1994, Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993). De som påbegynner en universitetsutdanning på tross av at de kommer fra lavere sosiale lag kan dermed sies å ha gjennomgått en strengere seleksjonsprosess enn de som kommer fra høyere sosial lag, der det å ta høyere utdanning er mer vanlig. Tidligere studier har tydet på at sosial bakgrunn har liten eller ingen betydning for gjennomføring og frafall når man først har begynt å studere (f.eks. Bijleveld 1993).

Både i 1991 og i 1993 var det knapphet på studieplasser. Men det var først i 1991 at en omlegging av statistikk og søkerprosedyrene til høyere utdanning gjorde det mulig å beregne hvor mange søkere det var til høyere utdanning, og hvor mange søkere som ble stående uten studieplass. Begynnerstudentene av 1993, og deres foreldre, har med andre ord over lengre tid blitt gjort oppmerksomme på den økte konkurransen om studieplassene enn begynnerstudentene av 1991. I kapittel tre reises spørsmål ved om det vi kan kalle "fordeler knyttet til sosial bakgrunn" får større betydning når konkurransen om studieplassene øker? Har økt bevissthet rundt konkurransen om en studieplass i høyere utdanning ført til at mekanismer knyttet til sosial seleksjon får økt betydning på senere trinn i utdanningskarrieren enn tidligere?

Det er benyttet et enkelt mål på sosial bakgrunn, der det skilles mellom hvorvidt foreldrene har høyere utdanning eller ikke. Det er mulig at foreldre som selv har høyere utdanning prøver å oppveie den økte konkurransen om studieplassene gjennom i større grad å stimulere til innsats både på videregående skole og på universitetsnivå. Det er videre rimelig å tenke seg at foreldre som selv har høyere utdanning både har større utdanningsaspirasjoner på vegne av sine barn, og at de i tillegg har bedre både faglige og økonomiske forutsetninger til å støtte og råde sine barn utdanningsmessig. I tillegg er det mye som tyder på at de unges egne utdanningsaspirasjoner har en viss sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Dersom det er slik at økt konkurranse om studieplassene fører til en forsterkning av mekanismer knyttet til sosial seleksjon, kan det også tenkes at betydningen av begynnerstudentenes familiebakgrunn hadde større betydning for resultatet til examen philosophicum i 1993 enn i 1991.

For å belyse dette spørsmålet har jeg gått ut fra en modell der også kjønn, geografisk bakgrunn, samt karakternivået fra videregående skole inngår som variable som kan påvirke resultatet til examen philosophicum.

Resultatene fra analysen støtter antagelsen om at sosial bakgrunn, målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå, har fått økt betydning i perioden. Det var en svært svak tendens til at begynnerstudenter fra akademikerfamilier gjorde det bedre enn andre til examen philosophicum i 1991. I 1993 var denne tendensen betydelig styrket. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå på resultatet til examen philosophicum går imidlertid gjennom karakternivået fra videregående skole. Med bakgrunn i resultatene kan vi derfor ikke hevde at sosial bakgrunn, som følge av økt konkurranse om høyere utdanning, nå også gjør seg direkte gjeldende på universitetsnivå. Det er mulig at

ulike prestasjoner knyttet til sosial bakgrunn kan forklares av et "prestasjonsmessig etterslep" som skyldes ulik stimulering til innsats på videregående skole. En direkte effekt vil imidlertid kunne forsvinne dersom sosialt betingede høye karakterer gjelder både på videregående skole og universitetet (kapittel 3).

Et annet interessant funn, er at blant "de allerede selekterte", altså de som skal ta examen philosophicum, er den totale effekten av sosial bakgrunn på resultatet til videregående skole langt sterkere enn den totale effekten på resultatet til examen philosophicum. Tross alt ser altså den negative effekten av sosial bakgrunn på utdanningsprestasjoner ut til å avta på universitetsnivå (kapittel 3).

På den ene siden tyder resultatene altså på at betydningen av sosial bakgrunn avtar på universitetsnivå, på den andre siden tyder resultatene på at betydningen av sosial bakgrunn likevel øker noe over tid når konkurransen om studie plassene blir hardere.

Blant begynnerstudentene høsten 1993, viser det seg også at de med foreldre som har høyere utdanning har studie plass noe oftere enn studentene som har foreldre uten høyere utdanning. Når det kontrolleres for karakternivået fra videregående skole, geografisk bakgrunn, kjønn og hvorvidt studenten har ambisjoner om å studere ved universitetet eller ikke, forsvinner imidlertid effekten av sosial bakgrunn. Sosial bakgrunn har heller ingen betydning for hvorvidt studenten har søkt om studie plass eller ikke, eller om de har fått avslag på søknad om studie plass (kapittel 4).

Selv om sosial bakgrunn ikke så ut til å ha noen effekt på hvorvidt studenten hadde planer om å studere videre ved universitetet eller ikke, tyder resultatene på at de med foreldre med høyere utdanning har noe *høyere* studieambisjoner. Når det kontrolleres for skolepoeng, kjønn og geografisk bakgrunn er det en signifikant tendens til at de med foreldre med høyere utdanning oftere enn andre tar sikte på en høyere universitetsgrad allerede i sitt første semester ved universitetet (kapittel 4).

I og med at en større andel av begynnerstudentene som hadde foreldre med høyere utdanning hadde studie plass enn de med foreldre uten høyere utdanning, kan det stilles spørsmål ved hvorfor denne skjevheten forsvinner i den multivariate analysen. Grunnen til at skjevheten forsvinner må skyldes samvariasjoner i de uavhengige variablene. Det viser seg at begynnerstudenter fra akademikerfamilier har noe bedre resultater fra videregående skole enn de fra ikke-akademikerfamilier. Årsaken til at de uten foreldre med høyere utdanning noe sjeldnere har en studie plass enn andre skyldes

derfor (delvis) at de i gjennomsnitt har litt dårligere karakterer. Det viser seg også at de med foreldre uten høyere utdanning oftere er kvinner, og kvinner har noe sjeldnere studieplass enn menn. Dette bidrar også til å redusere effekten av sosial bakgrunn (kapittel 4).

2.3.3 Kvinner og menn har ulike studiestrategier

Både i 1991 og i 1993 var kvinnene overrepresentert blant begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo. Grunnen til at kvinnene er overrepresentert blant begynnerstudentene skyldes i hovedsak at andelen kvinner med studiekompetanse fra videregående skole er høyere enn andelen menn med studiekompetanse (Vibe 1993, Tabell 5.2). Menn velger i større grad enn kvinner yrkesrettet studieretning på videregående skole (Vibe 1993, Tabell 3.4).

På tross av at andelen kvinner er høyere enn andelen menn, er det lite som tyder på at mennene er strengere selektert, eller med andre ord mer motiverte og studiekompetente, enn kvinnene. Kvinnene i utvalget hadde i gjennomsnitt høyere antall skolepoeng fra videregående skole. De gjør det også noe bedre til examen philosophicum enn mennene, selv om forskjellene er små (kapittel 3 og 4).

Når det kontrolleres for skolepoeng fra videregående skole, samt sosial og geografisk bakgrunn, har kvinnene noe sjeldnere en studieplass enn mennene. Delvis skyldes dette at de har noe lavere studieambisjoner og delvis skyldes dette ulike faglige preferanser. Kvinner søker i litt større grad enn mennene studier med høye opptaksgrenser og får dermed noe oftere avslag på sine søknader om studieplass (kapittel 4).

Selv om andelen kvinner av de som meldte seg til examen philosophicum er høyere enn andelen menn, var det i vårt utvalg omtrent like mange i antall, som hadde en studieplass. Man kan si at mennene kompenserer lavt antall og litt dårligere karakterer fra videregående skole med at de søker studier det er lettere å komme inn på.

Selv når vi kun ser på de som hadde en studieplass, var det en langt høyere andel menn enn kvinner som hadde påbegynt fagstudiet. Dette skyldes delvis at kvinner er overrepresentert på studier der det er mindre vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum. Men selv om det kontrolleres for fakultetstilknytning, har fremdeles det å være kvinne en negativ effekt på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet (kapittel 4).

Er det at kvinnene sjeldnere har påbegynt fagstudiet uttrykk for at kvinner har en "slappere" studiestart enn mennene? Tidsbruken tyder ikke

på det. Samlet brukte kvinnene omtrent en time mer på studier totalt i uken enn mennene. Mens mennene i gjennomsnitt brukte hele fire timer mindre på examen philosophicum-studiet pr. uke enn kvinnene, brukte de ca. tre timer mer på fagstudiet. Kvinnenes større satsing på examen philosophicum kan ikke alene tilbakeføres til at færre kvinner enn menn har påbegynt fagstudiet, eller at kvinner og menn er skjevfordelt på fakultetene. Uansett om vi ser på gruppen som har påbegynt fagstudiet eller gruppen som bare tar examen philosophicum, er kvinnenes bruk av tid på examen philosophicum langt høyere enn mennenes. I hovedtrekk gjelder dette også når vi skiller på fakultet (kapittel 5).

Mens kvinnene satser sterkere enn mennene på examen philosophicum, prioriterer mennene i større grad enn kvinnene fagstudiet. For det første har mennene oftere studie plass, for det andre påbegynner mennene som har studie plass fagstudiet oftere enn kvinnene, og for det tredje bruker mennene som har påbegynt fagstudiet mer tid på dette enn kvinnene (kapittel 5).

2.3.4 De som kommer langveisfra satser sterkere enn de som kommer fra Oslo & Akershus

Det skal mer til for å begynne på examen philosophicum ved Universitetet i Oslo hvis man bor langt unna, enn hvis man bor i Oslo & Akershus. For de som bor i Oslo & Akershus behøver ikke studiestart å innebære flytting med de ekstra belastninger det kan medføre. Det er derfor grunn til å anta at de som kommer langveisfra i større grad er "selvselekterte" etter både evner og studieambisjoner enn andre. Blant examen philosophicum studentene høsten 1993 var det 65 prosent av de som kom langveisfra som hadde fått tilsagn om studie plass, mot 51 prosent av de som kom fra Oslo & Akershus.

Nest etter antall skolepoeng fra videregående skole, er det geografisk bakgrunn som best predikerer hva slags tilknytning begynnerstudenten har til universitetet. De som kommer langveisfra har for det første noe oftere en studie plass, og for det andre har de med studie plass også oftere påbegynt fagstudiet. Videre har de som kommer langveisfra noe høyere studieambisjoner enn de fra Oslo & Akershus, og uavhengig av studieambisjoner har de også oftere allerede søkt om studie plass og sjeldnere fått avslag på sin søknad (kapittel 4). Dette betyr naturligvis ikke at ungdom i og rundt Oslo er mindre studiekompetente enn ungdom i resten av landet, men først og fremst at søkere som bor langt fra Universitetet i langt mindre grad tar

examen philosophicum ved Universitetet i Oslo hvis de ikke også har tilsagn om studieplass.

Noe overraskende viste det seg at de som kommer langveisfra ikke gjør det bedre til examen philosophicum enn de som kommer fra Oslo & Akershus, og det på tross av at de som kommer langveisfra har signifikant bedre resultater fra videregående skole enn andre (kapittel 3 og 5). Når vi ser på begynnerstudentenes tidsbruk, ser vi imidlertid at det som skiller mellom de som kommer fra Oslo & Akershus og de som kommer langveisfra, først og fremst er tid brukt på fagstudiet. De som kommer langveisfra bruker i gjennomsnitt omtrent fem timer mer på fagstudiet pr. uke enn de som kommer fra Oslo & Akershus. Det er liten forskjell etter geografisk bakgrunn i hvor mye tid som avsettes til examen philosophicum. På tross av langt lavere tidsinvestering i fagstudiet, bruker de som kommer fra Oslo & Akershus bare omtrent et kvarter mer tid pr. uke på examen philosophicum enn de som kommer langveisfra (kapittel 5).

2.3.5 De med gode karakterer fra videregående gjør det best

Analysen viser at det som best kan predikere eksamensresultatet til examen philosophicum er begynnerstudentens prestasjonsnivå fra videregående skole. Studieresultatet har ikke uventet også sammenheng med studentenes tidsbruk. Jo bedre resultater fra videregående skole og jo mer tid som investeres i examen philosophicum, jo bedre eksamensresultat. Det er imidlertid ikke slik at de med flest skolepoeng fra videregående skole bruker mest tid på examen philosophicum, men de gjør det likevel overlegent best til eksamen. Noen trenger mer tid enn andre for å oppnå samme resultat. De med best karakterer fra videregående skole bruker imidlertid klart mest tid på fagstudiet. Mens den svakeste gruppen (23,5-35,0 skolepoeng) i gjennomsnitt brukte 4,9 timer pr. uke på fagstudiet, brukte den sterkeste gruppen (55,1 -62,9 skolepoeng) hele 14,1 timer pr. uke på fagstudiet.

3 Økt konkurranse om studie- plassene og sosial seleksjon

I dette kapitlet tar jeg først og fremst utgangspunkt i den observerte økte tilstrømningen til høyere utdanning. Så sent som i 1988 var man bekymret for en forventet nedgang i rekrutteringen til høyere utdanning generelt, og til humanistiske og forskningsrettede studier spesielt. Antagelsen om nedgang i studenttallet var hovedsakelig basert på demografiske trender; etter 1990 ville de aktuelle årskullene bli stadig mindre. Bekymringen viste seg imidlertid i ettertid å være ubegrunnet. Ekspansjonen i antall studenter startet for alvor allerede i 1989, og i 1990 innførte de fleste fakulteter ved Universitetet i Oslo adgangsbegrensing. I 1988 var det totalt 47.317 universitetsstudenter i Norge, i 1991 var antallet 67.372, og i 1993 hadde antallet økt ytterligere til 77.027 registrerte universitetsstudenter (SSBs utdanningsstatistikk for 1988, 1991 og 1993, Tabell 7). Økt tilstrømning til universitetene skyldes både et vanskeligere arbeidsmarked og at utdanningsaspirasjonene i de nye ungdomskullene hadde økt (Aamodt & Enoksen 1993, Aamodt 1995:6). Selv om antallet begynnerstudenter har økt kraftig, har også antallet som blir stående *uten* studieplass økt (Aamodt & Enoksen 1993).

Konkurransen om studieplassene har blitt hardere. Jeg stiller spørsmål ved om økt konkurranse i seg selv kan føre til at mekanismer knyttet til sosial seleksjon får (økt) betydning på universitetsnivå. De som påbegynner en høyere utdanning er i utgangspunktet skjevt sosialt rekruttert. Tidligere studier tyder på at sosial bakgrunn har liten eller ingen betydning dersom man først begynner i høyere utdanning, fordi seleksjonen skjer tidligere i utdanningssystemet, særlig ved linjevalg på videregående skole (Thagaard 1971, Aamodt 1982, Hansen 1986, Hansen 1992, Erikson & Jonsson 1993, Bijleveld 1993).

Imidlertid er det mulig at forhold knyttet til sosial bakgrunn får økt betydning når det blir vanskeligere å få en studieplass. Det er mulig at foreldre som selv har høyere utdanning i større grad enn andre, eksplisitt, søker å stimulere og motivere sine barn til studieinnsats når konkurransen øker. Det er også mulig at elever og studenter med foreldre som selv har høyere utdanning i større grad enn andre ser på høyere utdanning som en nødvendighet, eller en selvfølgelighet, og dermed selv intensiverer studieinnsatsen når konkurransen øker. Mer presist vil jeg undersøke om foreldre-

nes utdanningsnivå, etter seleksjonen som foregår før studiestart, får betydning for studentenes prestasjoner til examen philosophicum.

Først vil jeg referere ulike teorier og mekanismer som er trukket fram for å forklare sosial skjevrekuttering til høyere utdanning og kort drøfte ulike tenkte konsekvenser av økt tilstrømning av studenter for den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning.

Data materialet fra undersøkelsen om begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo gir grunnlag for å undersøke om foreldrenes utdanningsnivå *fortsatt* har en effekt på begynnerstudentenes prestasjoner til sin første universitetseksamen. I og med at undersøkelsen er foretatt i både 1991 og 1993 er det også mulig å undersøke om det har skjedd en endring i dette tidsrommet.

Trengselen på universitetet og konkurransen om studieplassene var omtrent like stor de to årene. Det som var forskjellig, og som jeg her tillegger stor betydning, var at mens 1991-kullet var mer uforberedt på den sterke konkurransen, hadde 1993-kullet og deres foreldre allerede vært klar over dette et par år før studiestart. Bakgrunnen for økt bevissthet rundt den økte konkurransen om studieplassene skyldes ikke alene økt tilstrømning til universitetene. Innføringen av "samordnet opptak" i 1991, som blant annet gjorde det mulig å tallfeste antall avviste søkere, har ganske sikkert vært av stor betydning gjennom store mediaoppslag. Det er i og for seg uinteressant hvorvidt konkurransen om studieplassene reelt sett er blitt hardere. Det som her tillegges betydning er at det nå er en økt bevissthet, eller en utbredt antagelse, om at det har blitt stadig vanskeligere å sikre seg en studieplass.

3.1 Ulike forklaringer på hvorfor det er en skjev sosial rekruttering til universitetsstudier

Det er godt dokumentert at barn fra ressurssterke familier oftere tar høyere utdanning enn andre. Jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer, jo skjevtere er den sosiale rekrutteringen (f.eks.: Aamodt 1982, Severeide 1989, Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993). At sosial skjevfordeling av utdanning er uheldig, kan begrunnes både ut fra et rettferdighetsperspektiv og ut fra at det på samfunnsnivå er lite heldig hvis talentreservene i befolkningen utnyttes dårlig. En kraftig skjevrekuttering er også uheldig med henblikk på at de som besitter viktige posisjoner i samfunnet bør ha kjennskap til levevilkårene til alle lag av befolkningen (Erikson & Jonsson 1993:14).

Tidligere forskning både fra Norge og andre land i Europa har i liten grad funnet forskjeller i prestasjoner etter sosial bakgrunn på universitets-

nivå. Dette tyder på at den sosiale seleksjonen til høyere utdanning allerede har funnet sted ved studiestart (Thagaard 1971, Aamodt 1982, Hansen 1986, Hansen 1992, Berg 1992, Bijleveld 1993).

En omfattende studie fra Sverige på begynnelsen av 1990-tallet, finner imidlertid Erikson & Jonsson (1993) tegn på at seleksjonsmekanismene nå er jevnere fordelt over utdanningskarrieren. De finner at den sosiale skjevrekutteringen fremdeles er sterkst ved overgangen til gymnas (videregående skole), men at sosial seleksjon nå likevel kan ha effekt på alle utdanningsnivåer, *også på universitetsnivå*. Bakgrunnen for endrede seleksjonsmønstre knyttes til reformer i utdanningssystemet. Ved bortfall av real-skolen, ble en tidligere viktig overgang fjernet. I Sverige som i Norge tar nå alle niårig skole, og 90 prosent av ungdomskullene begynner i videregående skole. Antall valg er altså redusert, og elevene er eldre når de første utdanningsvalgene tas (Erikson & Jonsson 1993:18).

Erikson & Jonsson (1993) peker på to effekter som får betydning for sosial skjevrekuttering: Den ene er at elever fra høyere sosialgrupper i gjennomsnitt får bedre karakterer i skolen enn andre. Den andre er at blant elever på samme prestasjonsnivå er sannsynligheten for å ta teoretiske studier høyere for barn fra høyere sosialgrupper. "De två effekterna har ungefär samma styrka och verkar under hela skoltiden, såväl i grundskolan och på gymnasiet, som på universitetsnivå." (Erikson & Jonsson 1993:17).

For Norge er det også tidligere vist at det er en klar sammenheng mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner på lavere utdanningsnivåer (Knudsen 1980). I likhet med Erikson & Jonsson (1993) hevder Hernes & Knudsen (1976), samt Grøgaard (1992), at den sosiale skjevrekutteringen ville vært mindre dersom evnenivå alene bestemte rekutteringen.

Bakgrunnen for at barn fra lavere sosiale lag er underrepresentert i høyere utdanning skyldes med andre ord delvis at de presterer dårligere tidligere i utdanningssystemet og delvis at de i tillegg sjeldnere påbegynner høyere utdanning, selv når de har høyt prestasjonsnivå. Det blir dermed viktig å forklare hvorfor barn fra lavere sosial lag presterer dårligere i skolesystemet og hvorfor de sjeldnere påbegynner høyere utdanning.

Skjev sosial rekuttering til høyere utdanning har vært forklart på ulike måter. Det største skillet går mellom de som ser på utdanningssystemet som en institusjon som legitimerer og reproducerer sosiale skjevheter i samfunnet (f.eks. Bowles & Gintis 1977, Bourdieu 1977) og de som ser på utdanningssystemet som den institusjon som muliggjør sosial mobilitet (f.eks. Schultz 1961). De førstnevnte mener at utdanningsnivået og den sosiale

status en selv oppnår er sterkt determinert av ens sosiale klassebakgrunn. Human Capital teoretikerne (Schultz 1961, Becker 1975) vil motsatt hevde at ved å investere i utdanning vil hvem som helst senere nærmest kunne "veksle inn" sin utdanning med sosial status. Gambettas (1987) undersøkelser av rekruttering til høyere utdanning i USA, med den talende tittelen "Were they pushed or did they jump?" konkluderer med at begge deler gjør seg gjeldende i utdanningsvalg. Som nevnt viser også den norske empirien at barn fra lavere sosiale lag *er* representert på universitetet, men de er *underrepresentert*.

3.1.1 Utdanningssystemet som legitimering av sosiale skjevheter

Bourdieu hevder at utdanningssystemet er den institusjon som i størst grad bidrar til å legitimere og konservere klassestrukturen i samfunnet. Utdanningssystemet overfører makt og privilegier på en tilsynelatende nøytral måte (f.eks. Bourdieu 1977:496). I følge Bourdieu er barn fra høyere sosiale lag i besittelse av mer "kulturell kapital" som gjør skolearbeidet lettere, de har tilgang på mer "økonomisk kapital" som sørger for bedre økonomiske rammevilkår og de har tilgang på "sosial kapital" som gir adgang til de rette kontaktene. Investering i kulturell kapital gjennom utdanning er ifølge Bourdieu heller ikke tilstrekkelig for sosial mobilitet (f.eks. Bourdieu 1979:-506). Slik jeg forstår Bourdieu vil en persons praksis alltid være generert av hans klassebestemte "habitus", uansett om han f.eks. har høyere utdanning eller ikke.

Bernsteins kodeteori (1974, 1977) tar i likhet med Bourdieu utgangspunkt i at sosial fordeling av kunnskap er klassesdelt. Han postulerer at sosialisering i familier med ulik klassebakgrunn preger barns måte å kommunisere på. Hans teori går i korthet ut på at sosialisering i familier med ulik klassebakgrunn orienterer barn mot lingvistiske koder som i seg selv kontrollerer adgang til talemåter der meninger uttrykkes i kontekstbundede (partikularistiske) eller kontekstfrie (universalistiske) koder. Middelsklassebarn trenes med andre ord til å gi mer presist uttrykk for sine meninger. Dette betyr imidlertid ikke at han vurderer universalistiske koder som overlegne. Han finner også positive sider ved de partikularistiske kodene: Mens barn fra middelklassen er mer bundet av språket, mer opptatt av å gi det rette svar, den korrekte måten å fremføre en historie på, er barn fra arbeiderklassen mer fantasifulle og frie når de forteller en historie. Middelsklassebarn er mer opptatt av form, mens arbeiderklassebarn er mer opptatt av innhold (Bernstein 1977:481).

Bernsteins poeng er at utdanningssystemet ikke er tilpasset barn som hovedsakelig kommuniserer med "begrensede" koder: "...a restricted code creates a major problem of educability only where the school produces discontinuity between its symbolic orders and those of the child." (Bernstein 1977:483).

Utdanningssosiologien har vært kritisert for å overse innholdet i skolen, og hvilke mekanismer som bidrar til å vedlikeholde ulikhetene. Mehan (1992) viser til Heath (1982) som i likhet med Bernstein viser at det er en "mismatch" mellom språket til barn fra lavinntektsfamilier og det språket som gjelder i skolesituasjonen. Hun finner imidlertid at elevenes akademiske prestasjoner øker dersom språk og kommunikasjonsmåter i skolesituasjonen tilpasses elevens bakgrunn.

Både Bourdieus og Bernsteins teorier forutsetter at samfunnet er klasse- delt. Uansett om det norske sosialdemokratiet er mer meritokratisk enn Frankrike og England eller ikke, kan det stilles spørsmål ved om barn fra akademikerfamilier har et fortrinn i studiesituasjonen gjennom at de i større grad er kjent med, og mestrer, de akademiske kodene som premieres ved universitetene. Dersom akademikerbarn gjennom oppveksten jevnlig har vært tilhørere til foreldrenes "akademiske diskurser" kan de for eksempel i større grad ha tilegnet seg en "vitenskapelig talemåte" enn barn som har vokst opp med foreldre uten høyere utdanning. Av datamaterialet fra undersøkelsen om begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo høsten 1993, går det faktisk fram at de som har foreldre med høyere utdanning noe sjeldnere enn andre oppgir at de har problemer med å forstå hva foreleserne sier, forstå innholdet i hva foreleseren sier og å ta notater på forelesningene (Enoksen 1995). Dette kan tyde på at begynnerstudenter fra akademikerfamilier litt lettere enn andre finner seg til rette i det nye læringsmiljøet og den nye undervisningssituasjonen som råder ved universitetet. Imidlertid er det mulig at de som opplever den nye læringssituasjonen som vanskelig, faktisk har forstått mest.

3.1.2 Utdanning som mulighet for sosial mobilitet

Det er særlig Human Capital teorien fra 1950 og 1960-årene, med røtter tilbake til Adam Smith, som har vektlagt mulighetene som ligger i det å investere i utdanning. På samfunnsnivå anses satsing på utdanning å gi økt produktivitet og økonomisk vekst, og på individnivå anses utdanning å bedre en persons muligheter og økonomiske velferd over livsløpet. Schultz hevder at "By investing in themselves, people can enlarge the range of

choices available to them. It is one way free men can enhance their welfare" (Schultz 1977:314).

Boudon (1977) er i likhet med Bourdieu skeptisk til at vekst i utdanningssystemet vil gi mindre sosiale skjevheter, men til forskjell fra Bourdieu og Bernstein, forklarer Boudon sosial skjevrekuttering til høyere utdanning gjennom ulike *preferanser* knyttet til sosiale gruppers ulike rammebetingelser og ikke til at utdanningssystemets funksjon er å opprettholde sosiale skjevheter (Boudon 1982:190). Han tar utgangspunkt i de individuelle valgsituasjonene, og søker å finne forklaringer til hvorfor man henholdsvis velger å fortsette eller avbryte utdanningen. Boudon mener at en persons motivasjon er langt viktigere enn kulturelle (Bourdieu og Bernsteins) forklaringer (Boudon 1991:520). Boudon hever at skjevrekuttering delvis kan forklares gjennom at det faller mer "naturlig" for de som kommer fra en akademikerfamilie å velge å fortsette i høyere utdanning enn for andre. Han hevder at ungdoms utdanningsaspirasjoner i stor grad farges av foreldrenes utdanningsnivå. Det faller "naturlig" å ta sikte på minst samme utdanningsnivå som foreldrene. På bakgrunn av en intervju-undersøkelse blant studenter ved Universitetet i Oslo, hevder Huserbraaten (1987) at for arbeiderklassebarn innebærer det å ta universitetsutdanning et omfattende og bevisst valg, mens det for middelklassebarn mer er en selvfølge å ta høyere utdanning. For barn med foreldre som selv har høyere utdanning vil det først være et *aktivt* valg dersom man velger ikke å ta høyere utdanning.

I likhet med Bourdieus forståelse av klassers ulike tilgang på økonomiske kapital, peker også Boudon på at det for eksempel innebærer mindre omkostninger å ta en høyere utdanning for en student som kan vente økonomisk støtte fra sine foreldre i studietiden, enn for en student som må klare seg selv. Hansen (1992) finner at blant begynnerstudentene høsten 1991 var det noe vanligere å bo hjemme og motta økonomisk støtte av foreldrene blant de som kom fra høyere sosiale lag.

MacLeod (1987) påpeker at det å lykkes i utdanningssystemet ikke bare henger sammen med sosioøkonomiske rammebetingelser. Også grupper med samme bakgrunn møter utdanningssystemets krav på ulike måter. Dette mener hun henger sammen med familienes holdninger til utdanning. Foreldre som selv ikke har høyere utdanning, kan likevel være svært opptatt av at deres barn skal få mulighet til å studere for å få bedre og sikrere jobber enn de selv har hatt.

Hvorvidt familien, uavhengig av sosial bakgrunn, har tro på at utdanning gir bedre muligheter senere i livet og dermed stimulerer og motiverer

til skole- og studieinnsats, har sannsynligvis betydning for hvilke utdanningsvalg eleven, og senere studenten, gjør. Imidlertid er det sannsynlig at akademikerforeldre oftere, og i større grad, enn andre vektlegger betydningen av utdanning. Mange akademikerforeldre tar det sannsynligvis også som en selvfølge at deres barn tar høyere utdanning, noe som vil nedfelle seg i sterke forventninger det kan være vanskelig å velge på tvers av. Forventninger fra familie og nærmeste omgangskrets kan virke så selvfølgelige at eleven ikke bevisst opplever dette som et press.

Det kan tenkes at ressurssterke familier, når det ikke lenger er like selvfølgelig som før at deres egne barn får en studieplass, både i større grad enn før stimulerer til skoleinnsats, og at de fortsetter med faglige stimuli over lengre tid enn før.

3.1.3 Reformen i skolen og reduserte valgsituasjoner

At man tidligere i liten eller ingen grad har funnet forskjeller i prestasjoner på universitetsnivå etter sosial bakgrunn, har vært forklart med at seleksjonen ved studiestart allerede er gjort. Studenter fra lavere sosiale lag er dermed allerede strengt selektert og antatt å være svært studiekompetente og motiverte (Aamodt 1982, Hansen 1986).

Ved hvert trinn på utdanningsstigen som krever et bestemt valg dersom man senere ønsker å ta høyere utdanning, er barn fra lavere sosiale lag som "velger feil" overrepresentert, eller mer presist, de velger seg bort fra å ta høyere utdanning.

Det kanskje viktigste utdanningsvalg for hvorvidt man kommer til å ta høyere utdanning eller ikke idag, er valget mellom allmennfaglig eller yrkesfaglig studieretning på videregående skole. På tross av at innføringen av Reform 94 åpner for å erverve seg studiekompetanse også gjennom yrkesfaglig studieretning, vil sannsynligvis dette fremdeles være et viktig valg. Et lite paradoks er at det i hovedtrekk har vært lettere å få studieplass på allmennfaglig studieretning enn på enkelte yrkesfaglige studieretninger. Men i hovedtrekk har de som velger allmennfaglig studieretning bedre karakterer fra grunnskolen enn de som velger yrkesfaglige studieretninger.

Reformer i skolen, med blant annet lengre obligatorisk skolegang, gjør at valgene som henholdsvis åpner eller stenger veien mot høyere utdanning nå kommer senere enn før.

Lindbeck (1993) påviser at innføringen av 9-årig skole ga en positiv sosial utjevningseffekt, men at reformene i den videregående skolen midt på 1970-tallet ikke hadde noen klar effekt. Det gjenstår å se om Reform 94,

med større vekt på teorifag også på de yrkesfaglige linjene, gir jevnere sosial rekruttering til høyere utdanning.

3.2 Økt studiefrekvens og sosial rekruttering

Interessen for høyere utdanning økte betraktelig ved overgangen til 1990-årene, og selv om mange søkere blir stående uten studieplass, har antallet som begynner å studere økt kraftig. Noe av økningen i antall søkere kan tilbakeføres til et endret ventemønster; studentene påbegynner sin høyere utdanning tidligere enn for få år siden. I tillegg har andelene av årskullene som tar sikte på en høyere utdanning økt til 58 prosent av attenåringene i 1991 og hele 85 prosent av de som tok allmennfaglig studieretning (Brandt 1992:16). I dag har omtrent halvparten av ungdomskullene studiekompetanse (Vibe 1994; tabell 5.1¹⁰).

Når stadig flere innen et årskull tar sikte på høyere utdanning, er det nærliggende å tenke seg at seleksjonen er blitt mindre streng. På den ene siden kan seleksjon knyttet til evner ha fått redusert betydning, med andre ord at begynnerstudentene i gjennomsnitt er mindre studiekompetente enn før (Trow 1974). På den andre siden kan seleksjon knyttet til sosial bakgrunn ha fått redusert betydning, med andre ord at talentreservene i befolkningen nå "utnyttes" bedre enn tidligere¹¹.

Vi er her først og fremst opptatt av sosial seleksjon. Selv om sannsynligheten for å begynne å studere ved et universitet er større for barn fra akademikerfamilier enn andre, tar ikke alle akademikerbarn universitetsutdanning. Økt studiefrekvens kan derfor bety at en enda større andel barn fra høyere sosiale lag begynner å studere, med andre ord at det har blitt en *skjevere sosial rekruttering*. Men det er også mulig at økt studiefrekvens kan tilbakeføres til at flere barn fra lavere sosiale lag begynner å studere, med andre ord at det har foregått en *sosial utjevning*.

Resultatene fra undersøkelsen av begynnerstudentene 1991 tydet på at andel studenter med foreldre som har høyere utdanning hadde økt siden 1986 (Stensaker 1992). Dette kan enten skyldes at rekrutteringen til høyere utdanning har blitt skjevere, eller at andelen med høyere utdanning i foreldregenerasjonen har økt. Knudsen, Sørensen & Aamodt (1993:28-29) har

¹⁰ Innen tre år etter avsluttet grunnskole har 43 prosent oppnådd studiekompetanse. I tillegg kommer de som bruker lengre tid.

¹¹ Det kan diskuteres om den beste løsningen på samfunnsnivå er at alle med "talenter" tar en høyere utdanning. Denne diskusjonen ser vi her bort fra.

med utgangspunkt i registerdata fra Statistisk sentralbyrå undersøkt om rekrutteringen til høyere utdanning var skjevare i 1991 enn i 1980. De finner små forskjeller, og resultatene peker snarere i retning av at foreldrenes utdanningsnivå hadde mindre effekt på sannsynligheten for å ta høyere utdanning i 1991 enn i 1980¹². Rekrutteringsskjevhetene hadde ikke økt, imidlertid var rekrutteringen til høyere utdanning stadig sosialt skjev.

I prinsippet kan dette bety at den økte interessen for høyere utdanning helt eller delvis kan tilbakeføres til at utdanningsnivået i befolkningen har økt. Når stadig flere av foreldrene til potensielle studenter selv har høyere utdanning, fører dette i seg selv til at antall unge med studieambisjoner øker.

Erikson & Jonsson har undersøkt om den sosiale skjevrekutteringen til høyere utdanning i Sverige har avtatt siden århundreskiftet. De finner at den sosiale utjevningen startet i Sverige på 1930 tallet, og at den var betydelig fram til slutten av 1960 -tallet. Deretter og fram til begynnelsen av 1990-tallet har skjevrekutteringen til høyere utdanning knapt endret seg, verken i den ene eller andre retning. Også i Sverige har det vært spekulert i om den sosiale skjevrekutteringen til høyere utdanning økte på 1980-tallet. Dette ble gjennom deres analyse avkrefte.(Erikson & Jonsson 1993:22).

3.3 Økt konkurranse om studieplassene og sosial rekruttering

Hvorfor resulterer ikke færre utdanningsvalg kombinert med en vekst i antall studenter i en jevnere sosial rekruttering? Sosial utjevning avhenger ikke bare av ulike sosiale gruppers utdanningsaspirasjoner, men også av tilbudet på studieplasser (Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993:10). Dersom barn fra lavere sosiale lag får økte studieambisjoner som følge av at valg-situasjonene er redusert, men uten at antall studieplasser øker tilsvarende, vil en sosial utjevning kunne stoppes av økt konkurranse om studieplassene. Dersom det fortsatt er slik at barn fra høyere sosiale lag oftere har gode skolerestulater, vil de også oftere få adgang til studieplassene.

På tross av økt studiekapasitet, har den økte interessen for høyere utdanning også ført til at mange får avslag på søknad om studieplass. Det er som tidligere beskrevet mulig at sosial bakgrunn får økt betydning når konkurransen om studieplassene øker. Økt konkurranse om studieplassene vil kunne virke til en revitalisering av mekanismer knyttet til begynnerstudentenes sosiale bakgrunn på senere trinn i utdanningskarrieren enn det

¹² De fant ingen endringer i sosiale rekrutterings-skjevheter til universitetsstudier.

som var vanlig før. Dermed kan den forventede positive utjevningseffekten som følge av færre valgsituasjoner reduseres, elimineres eller endog snu.

Selv om perioden fra 1991 til 1993 er kort, var det nettopp i denne perioden mange ble bevisst den økte kampen om studieplassene, kanskje spesielt gjennom den kunnskapen som ble framskaffet gjennom "samordnet opptak", som gjorde det mulig å tallfeste antall søkere til høyere utdanning, for ikke å snakke om antall avviste søkere. Hvorvidt det reelt sett har blitt vanskeligere å få en studieplass eller ikke, betyr mindre enn at de fleste nå, via oppslag i media, oppfatter situasjonen som mer vanskelig¹³.

Examen philosophicum er åpent for alle med studiekompetanse. Der- som en hardere konkurranse om studieplassene har ført til at akademiker- foreldre nå i større grad enn tidligere, og i større grad enn andre foreldre, stimulerer til studieinnsats også på universitetsnivå, kan dette derfor gi seg utslag i resultatene til examen philosophicum.

3.4 Resultater til examen philosophicum etter foreldrenes utdanningsnivå

I spørreskjemaet krysset studentene av for foreldrenes utdanningsnivå, og vi skiller her mellom de som har foreldre med utdanning på høgskole- eller universitetsnivå og de andre. Innledningsvis vil jeg se på resultatet til examen philosophicum uten å kontrollere for andre variable. Avbryter de som har foreldre uten høyere utdanning oftere studiet enn de som har foreldre med høyere utdanning? Og har foreldrenes utdanningsnivå fått større betydning for eksamensresultatene i 1993 enn i 1991?

¹³ Hvorvidt det reelt sett var mye vanskeligere å få en studieplass tidligere, er vanskelig å si. Selv om enkelte universitets studier var åpne på 1980 tallet, har det ikke alltid vært slik. Poengsamling for å få en studieplass er ikke et nytt fenomen (Tamsfoss 1984).

Tabell 3.1 Resultater til examen philosophicum i 1991 og 1993 etter om studentene har fedre med høyere utdanning eller ikke. Vertikal prosentuering. I gjennomsnittsberegningene er stryk satt lik 4,1. (N=1296/2114)

	1991		1993	
	Far har høyere utd.	Far har ikke høyere utd.	Far har høyere utd.	Far har ikke høyere utd.
Laud	34	27	34	23
Haud	39	40	38	37
Stryk	15	17	16	24
Avbrutt	13	17	13	15
Reell gj.sn. karakter for de som møtte til eksamen	2.9	3.0	2.9	3.1

Tabell 3.2 Resultater til examen philosophicum i 1991 og 1993 etter om studentene har mødre med høyere utdanning eller ikke. Vertikal prosentuering. I gjennomsnittsberegningene er stryk satt lik 4,1. (N=1278/2120)

	1991		1993	
	Mor har høyere utd.	Mor har ikke høyere utd.	Mor har høyere utd.	Mor har ikke høyere utd.
Laud	35	27	36	24
Haud	39	41	38	38
Stryk	13	17	14	24
Avbrutt	13	16	12	15
Reell gj.sn. karakter for de som møtte til eksamen	2.9	3.0	2.8	3.1

Tabell 3.1 og 3.2 kan tyde på at foreldrenes utdanningsnivå har fått større betydning for hvordan de som melder seg til eksamen philosophicum gjør det på universitetet. Det er særlig andelen stryk blant de med foreldre uten høyere utdanning som har økt fra 1991 til 1993. Det ser ikke ut som om foreldrenes utdanningsnivå har fått økt betydning for om studentene trekker seg fra, eller ikke møter til, eksamen.

3.5 Betydningen av sosial bakgrunn i 1991 og i 1993

I det følgende vil jeg benytte foreldrenes utdanningsnivå som indikator på sosial bakgrunn. Dette er et svært enkelt mål på sosial bakgrunn, men Erikson & Jonsson (1993:19) som både tok utgangspunkt i klassetilhørighet (knyttet til foreldrenes yrker), oppvekstfamiliens økonomiske kår og foreldrenes utdanningsnivå, fant at det var utdanningsnivået som var den viktigste faktoren for skjevrekuttering til høyere utdanning.

For å undersøke om sosial bakgrunn har betydning for resultatet til examen philosophicum, går jeg ut fra en modell der det også tas hensyn til andre forhold:

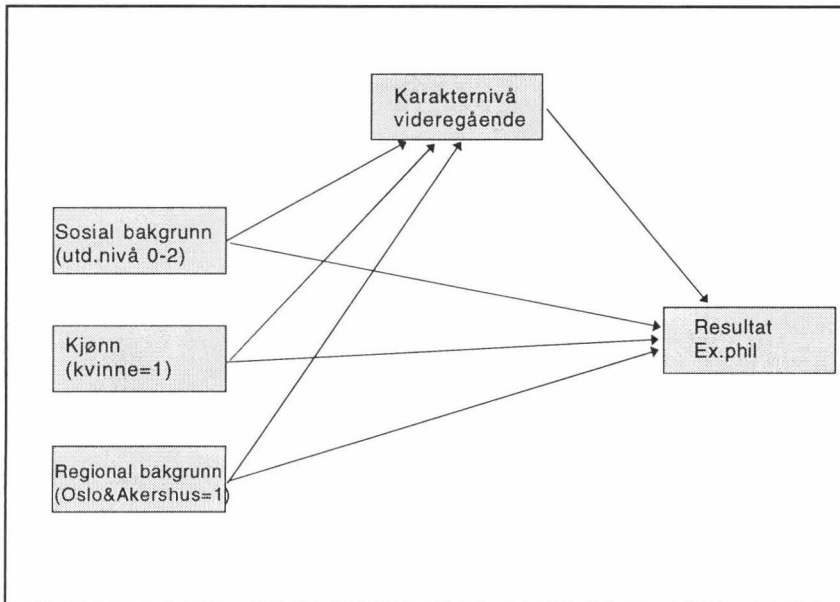
I tidligere studier har, ikke uventet, karakternivået fra videregående/skole vist seg å være den viktigste forklaringsvariablen for prestasjoner til første universitetseksamen (Eikeland 1988:74, Berg 1992:112).

Når vi her bruker karakternivå fra videregående skole som forklaringsvariabel, må det presiseres at karakternivået ikke er et mål på studentens intelligens, men et mål på tidligere skoleprestasjoner bestemt av både *evner og innsats*. Ifølge det foregående kan karakternivået også være påvirket av studentenes sosialt bestemte kulturelle omgivelser.

Jørgensen (1993) fant at andelene av ungdomskullene som tar allmennfaglig studieretning varierer geografisk. Vibe (1994:29) viser at tre år etter avsluttet grunnskole¹⁴ var det 50 prosent i Vest-Agder og 48 prosent i Akershus som hadde oppnådd studiekompetanse, mot 30 prosent i Finnmark. De geografiske skjevhetene forsterker seg ved at bare 27 prosent av de med studiekompetanse fra Finnmark påbegynte høyere utdanning rett etter videregående skole, mens dette gjaldt for 46 prosent av de med studiekompetanse fra Oslo (Akershus 35 prosent, Vest-Agder 31 prosent).

Det skal sannsynligvis mer til for å ta examen philosophicum ved Universitetet i Oslo for en som bor langt unna, enn for en som bor i nærheten. Belastninger knyttet til det å flytte hjemmefra kan innebære en sterkere selvseleksjon blant de som kommer langveisfra. Med andre ord kan de som kommer langveisfra være sterkere motivert og mer studiekompetente enn de som kommer fra Oslo & Akershus. Videre er kvinner klart overrepresentert blant begynnerstudentene. Dette kan i prinsippet bety at de er skjevtere rekruttert. Det er dermed grunn til å anta at det kan knytte seg seleksjonsmekanismer både til kjønn og geografisk bakgrunn som får betydning for prestasjonsnivået.

¹⁴ Kullet som påbegynte videregående skole i 1989.



Figur 3.1 Forhold som kan påvirke resultatet til examen philosophicum

For å undersøke om sosial bakgrunn har effekt på resultatet til examen philosophicum, og om denne effekten har økt i perioden fra 1991 til 1993, tar jeg i modellen hensyn til begynnerstudentenes kjønn, geografiske bakgrunn, samt skoleprestasjoner fra videregående skole. Jeg lar variabelen som måler prestasjonsnivået fra videregående skole inngå i modellen som en *mellomliggende* variabel. Dermed får vi et mer nøyaktig bilde av hvordan sosial bakgrunn eventuelt kan virke inn på prestasjonene til examen philosophicum *direkte* og/eller *indirekte* gjennom prestasjonsnivået fra videregående skole.

Variabelen som måler sosial bakgrunn tar kun hensyn til foreldrenes utdanningsnivå, som i analysen gis verdiene 0 til 2, etter om ingen av foreldrene har høyere utdanning, en av foreldrene har høyere utdanning, eller begge foreldrene har høyere utdanning.

For å måle resultatet til examen philosophicum benyttes de nøyaktige tallkarakterene. De som strøk gis verdien 4.1 (dårligste bestått karakter er 4.0). Fordi de som har avbrutt studiet ikke har eksamensresultat fra examen

philosophicum, *ekskluderes* de (ca 15 prosent av det opprinnelige utvalget¹⁵) fra den følgende analysen.

Karakternivået fra videregående skole er målt forskjellig i 1991 og 1993. Examen philosophicum-studentene fra høsten 1991 oppga selv sine karakterer fra videregående skole i norsk og matematikk, mens det for examen philosophicum-studentene fra høsten 1993 ble tatt utgangspunkt i nøyaktig antall skolepoeng¹⁶. Ikke alle examen philosophicum studenter har skolepoeng. Utvalget av 1993 studentene som *møtte* til eksamen reduseres fra 1809 til 1580 begynnerstudenter når kun de med skolepoeng inkluderes i analysen. Utvalget av de som *møtte* til examen philosophicum i 1991 reduseres fra 1118 til 896 begynnerstudenter når vi kun tar med de som hadde oppgitt karakterer i norsk og matematikk skriftlig fra videregående skole.

I variabelen som måler geografisk bakgrunn er vi interessert i å skille de som bor i nærheten av universitetet (Oslo & Akershus = 1) fra de som kommer langveisfra.

Det kan også argumenteres for å inkludere alder i modellen. Eldre studenter kan være mer studiemodne, de kan i større grad ha bestemt seg for utdanningsmål. På den annen side blir det problematisk å avgjøre hvordan aldersvariabelen skal inngå i modellen: Har eldre studenter brukt ekstra tid på å samle skolepoeng (altså at alder gir flere skolepoeng), eller er de som har få skolepoeng mindre studiemodne og dermed venter noen år før studiestart (altså at færre skolepoeng gir økt alder)? Et tilleggsargument for ikke å inkludere alder i analysen er at når variabelen som måler antall skolepoeng inkluderes i analysen, endrer aldersvariabelen karakter fordi eldre begynnerstudenter sjeldnere enn andre har skolepoeng¹⁷ og dermed oftere enn andre

¹⁵ De som trakk seg fra eksamen er ikke uventet noe underrepresentert blant de som besvarte spørreskjemaet.

¹⁶ En søkers *skolepoeng* beregnes ved å multiplisere karaktergjennomsnittet fra videregående skole med 10 og legge til 2 poeng for hver fordypning utover minstekravet. Det kan maksimalt oppnås 4 fordypningspoeng. Alternativt kunne vi tatt utgangspunkt i karaktergjennomsnittet. Imidlertid har vi oftere opplysning om skolepoeng enn karaktergjennomsnitt. Hvorvidt vi tar utgangspunkt i skolepoeng eller karaktergjennomsnitt får ingen signifikant betydning for resultatene.

¹⁷ Det er ikke bare eldre studenter som ikke har skolepoeng. For eksempel har ikke begynnerstudenter fra Steinerskolen skolepoeng.

utelates fra analysen. Vi vil med andre ord lett få et skjevt bilde av alderens betydning.¹⁸

Det må presiseres at de uavhengige variabelenes effekt på karakternivået til videregående skole må forstås på en spesiell måte, da de som skal ta examen philosophicum *allerede er selektert*, sannsynligvis først og fremst etter karakternivået og hvorvidt man har studiekompetanse eller ikke. Det er for eksempel ikke den geografiske bakgrunnen som bestemmer karakternivået fra videregående skole, snarere at seleksjon etter karakternivå er strengere for de som kommer langveisfra til Oslo for å studere. Modellen åpner kun for å undersøke om ulike kjennetegn avspeiler ulike studieforutsetninger målt gjennom resultatet fra videregående skole og om ulike kjennetegn enten direkte eller indirekte gjennom karakternivået fra videregående skole har betydning for studieresultatet til examen philosophicum.

Vårt datamateriale gir ikke grunnlag for å si noe om hvorvidt reformer i skolen som gir færre valgsituasjoner eventuelt kan ha ført til jevnere sosial rekruttering eller ikke. Det vi imidlertid kan si noe om, er hvorvidt de observerte endrede rammevilkår for ungdommers utdanningsvalg i henholdsvis 1991 og 1993 har igangsatt mekanismer knyttet til sosial seleksjon på universitetsnivå. Det var nettopp i dette tidsrommet konkurransen om studieplassene satte inn for fullt.

3.5.1 Bivariate sammenhenger mellom variablene i modellen

Nedenfor presenteres de bivariate korrelasjonskoeffisientene¹⁹ mellom variablene som senere vil inngå i den multivariate analysen. En ulempe ved datamaterialene er, som nevnt, at karakternivået fra videregående skole er målt på forskjellig måte i 1991 og 1993. De andre variablene er imidlertid målt identisk de to årene. Vi gjør oppmerksom på at jo lavere tallverdi

¹⁸ Når alder inkluderes i analysen er for eksempel kvinnene signifikant yngre enn mennene, men for utvalget totalt er gjennomsnittsalderen for kvinner og menn lik. Kvinnene er med andre ord eldst og yngst. Uansett om vi inkluderer skolepoeng er begynnerstudenter fra Oslo & Akershus, samt de fra akademikerfamilier, i gjennomsnitt yngre enn de andre. Korrelasjonene mellom sosial bakgrunn og alder reduseres noe når de uten skolepoeng ekskluderes fra analysen. At eldre uten skolepoeng sjeldnere har foreldre uten høyere utdanning henger sannsynligvis sammen med at de også har eldre foreldre.

¹⁹ Korrelasjonskoeffisienten er et mål på sammenhengen mellom to variable. Den går fra +1 (total positiv korrelasjon) til -1 (total negativ korrelasjon). En korrelasjonskoeffisient som nærmer seg 0 betyr at det ikke er noen sammenheng mellom variablene.

karakteren til examen philosophicum har, jo bedre resultat. Dette betyr at negativ korrelasjon mellom resultatet til examen philosophicum og de andre variablene betyr bedre karakter:

Tabell 3.3 Korrelasjonskoeffisienter mellom sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå 0-2), kjønn (kvinner=1), geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus=1) og alder på den ene siden og resultat til videregående skole (norsk + matte = 4-12(best) for 1991 og skolepoeng = 23,5-62,9 for 1993) og examen philosophicum (4,1=stryk) på den andre siden for de som møtte til eksamen i 1991 og 1993. Frafall ekskludert. (N varierer)

	Karakternivå videregående skole		Resultat til examen philosophicum	
	De som møtte til ex.phil. 1991	De som møtte til ex.phil. 1993	De som møtte til ex.phil. 1991	De som møtte til ex.phil. 1993
Sosial bakgrunn: (foreldres utd.nivå 0-2)	.14**	.23**	-.10**	-.19**
Kjønn (kvinne=1)	-.00	.04	-.12**	-.06**
Geografisk bakgrunn: (Oslo&Akershus=1)	-.13**	-.09**	.01	-.01
Karakternivå videreg.			-.41**	-.61**

*= sign. 5%-nivå, **= sign. 1%-nivå.

De to første kolonnene i Tabell 3.3 er som nevnt ikke direkte sammenlignbare. Det er med andre ord vanskelig å avgjøre om den økte korrelasjonen mellom sosial bakgrunn og karakternivå fra videregående skole er reell eller om den i sin helhet kan tilbakeføres til et bedre målenivå i 1993. Den økte korrelasjonen kan, men behøver altså ikke, skyldes at akademikerforeldre i større grad involverte seg i seg i sine barns skolearbeid på videregående skole på begynnelsen av 1990 tallet enn på slutten av 1980 tallet, før den økte oppmerksomheten rundt konkurransen om studieplassene. Samlet viser de første kolonnene at begynnerstudenter fra akademikerfamilier har noe bedre resultater fra videregående skole enn andre, kjønn har ingen betydning og de fra Oslo & Akershus har dårligere karakterer enn de fra resten av landet.

Resultatene i de to neste kolonnene er imidlertid sammenlignbare. De viser at karakterforskjellene til examen philosophicum etter sosial bakgrunn økte betydelig fra 1991 til 1993. Kvinnene gjør det fremdeles bedre til

examen philosophicum enn mennene, men forskjellene har minket. Geografisk bakgrunn har ingen betydning (på tross av at de fra Oslo & Akershus hadde dårligere karakterer fra videregående skole). Korrelasjonene mellom karakternivået fra videregående skole og resultatet til examen philosophicum er ikke direkte sammenlignbart, økt korrelasjon kan skyldes et bedre målenivå i 1993. Som vist er det imidlertid begge årene en svært sterk sammenheng mellom karakternivået fra videregående skole og resultatet til examen philosophicum.

I og med at karakternivået fra videregående skole er målt forskjellig, innebærer dette problemer med å sammenligne resultatene fra de to årene: Det er mest sannsynlig at det er de med dårligst karakterer som i størst utstrekning ikke har oppgitt karakterene fra videregående skole i 1991. Dette *kan* bety at det reduserte utvalget av 1991 kandidatene (som har oppgitt karakterer fra videregående) er noe *sterkere selektert* etter evner og at sosial bakgrunn derfor taper betydning (dvs. økt effekt av sosial bakgrunn på videregående karakter i 1993). Det kan også tenkes at skolepoengene fra videregående skole (1993), dvs. resultater fra alle fag, samt fordypningspoeng, gir et bedre mål på studiekompetanse enn en addering av selvrappoert norsk og matte-karakter, altså at *evner og tidligere skoleinnsats er mer nøyaktig* målt i 1993. Et bedre målenivå i 1993 viser seg også, som vi senere skal se, i at modellens forklaringskraft øker.

3.5.2 Multivariat analyse

Korrelasjonene i Tabell 3.3 viser kun bivariate sammenhenger. For bedre å besvare problemstillingen: "Har foreldrenes utdanningsnivå fortsatt en effekt på utdanningskarrieren på universitetsnivå?", vil jeg i det følgende estimere den direkte effekten av foreldrenes utdanningsnivå på resultatet til examen philosophicum og den indirekte effekten av foreldrenes utdanningsnivå på resultatet til examen philosophicum gjennom karakternivået fra videregående skole, når det kontrolleres for kjønn og geografisk bakgrunn slik det er skjematisk vist i Figur 3.1. Analysen omfatter de som møtte til eksamen, og resultatvariabelen er basert på de reelle tallkarakterene. Beste karakter i 1991 var 1.4, mens beste karakter i 1993 var 1.5. Stryk settes lik 4.1. Det kan argumenteres for at stryk gis en høyere (dårligere) verdi. Å sette stryk lik 4.5 gir imidlertid ubetydelige endringer i estimatene. Estimaten i sti-

modellene (betakoeffisienter) for de to årene bestemmes gjennom lineær regresjonsanalyse²⁰.

Tabell 3.4 Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på karakternivå fra videregående skole (norsk + matematikk (4-12)) for begynnerstudentene høsten 1991, kontrollert for kjønn og geografisk bakgrunn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=896) R²=.05

	B	Beta
Sosial bakgrunn (foreldres utd.nivå 0-2)	.30**	.16**
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus=1)	-.48**	-.15**
Kjønn (Kvinne =1)	-.01	-.00
Konstantledd	7.90**	

*=sign. 5%-nivå, **=sign. 1%-nivå.

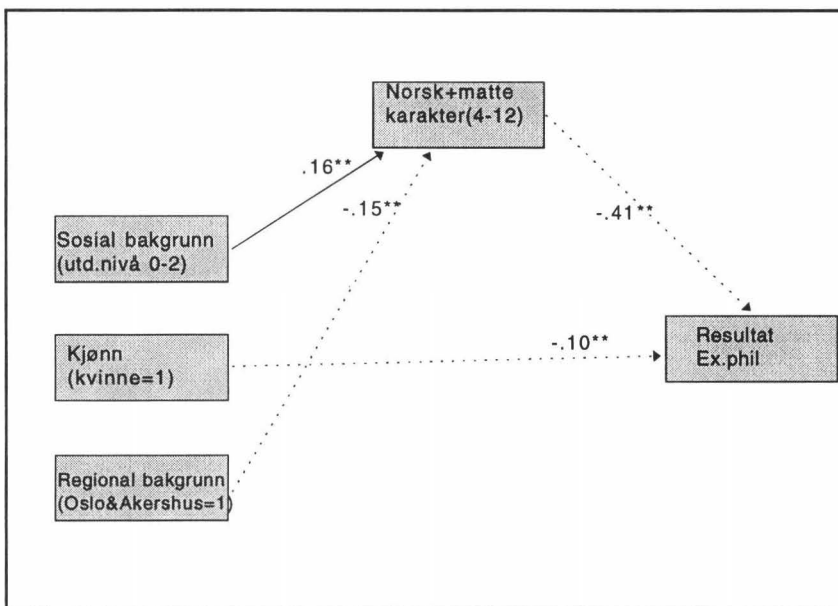
Tabell 3.5 Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på resultatet til examen philosophicum høsten 1991 (stryk=4,1), kontrollert for karakternivå fra videregående skole (norsk og matematikk), geografisk bakgrunn og kjønn. Ustandardiserte og standardiserte regresjons-koeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimater betyr bedre karakter. (N=896) . R²=.18

	B	Beta
Karakternivå videregående skole i norsk og matte (4-12)	-.18**	-.41**
Sosial bakgrunn (foreldrenes utd.nivå 0-2)	-.01	-.02
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus =1)	-.02	-.02
Kjønn, kvinne=1	-.14**	-.10**
Konstantledd	4.58**	

*=sign. 5%-nivå, **=sign. 1%-nivå.

²⁰ I lineær regresjon tilsvarer den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) korrelasjonen mellom to variable etter at det er kontrollert for de andre variablene som inngår i regresjonsligningen. I og med at Beta er standardisert, kan styrken på effekten av de ulike variablene sammenlignes. Verdien på Beta går fra + 1 til - 1, det vil si at en korrelasjon på + 1 innebærer positiv fullstendig korrelasjon, mens - 1 innebærer fullstendig negativ korrelasjon. Verdien 0 betyr at det ikke er noen sammenheng mellom variablene. Signifikansnivået er et mål på hvor robuste sammenhengene er. Et tallmessig lite utvalg krever sterkere sammenhenger for at resultatet skal fremstå som signifikant enn et større utvalg. Et signifikansnivå på 1 prosent (**) innebærer at det er mindre enn en prosent sannsynlighet for at sammenhengen vil forsvinne dersom man trakk et annet utvalg.

Ved å sammenligne effektene av de standardiserte regresjonskoeffisientene (Beta) på examen philosophicum resultatet, kan vi se hvorvidt de uavhengige variablene har betydning, hvilke variable som har størst betydning og om effektene er positive eller negative for studieresultatet. Nedenfor settes de signifikante effektene fra Tabell 3.4 og 3.5 inn i modellen. Stiplet linje betyr signifikant negativ effekt, heltrukken linje signifikant positiv effekt:



Figur 3.2 Begynnerstudentene 1991:Forhold som påvirker resultatet til ex.phil. Negativ effekt på resultatet til ex.phil. betyr bedre karakter. Standardiserte regresjons-koeffisienter (Beta). Basert på Tabell 3.4 & 3.5

Resultatene i Figur 3.2 viser at av de faktorene som er inkludert i modellen var det kun karakternivået fra videregående skole og kjønn som hadde en direkte signifikant effekt på resultatet til examen philosophicum i 1991. De med gode karakterer gjorde det signifikant bedre enn de med dårlige karakterer. Kvinner gjorde det signifikant bedre enn mennene (negativt fortegn betyr som tidligere påpekt positivt utslag på studieresultatet, fordi karakteren til examen philosophicum er bedre jo lavere tallverdien er).

Sosial bakgrunn og geografisk bakgrunn har kun effekt på resultatet til examen philosophicum gjennom karakternivået fra videregående skole. For å beregne effekten av de indirekte stiene i modellen, må estimatene multipliseres. Vi ser da at sosial bakgrunn har en effekt på studieresultatet

gjennom karakternivået fra videregående skole tilsvarende $.16 * -.41 = -.07$. Dette tyder på at begynnerstudenter fra familier der foreldrene har høyere utdanning gjorde det ørlite bedre enn andre til examen philosophicum når det kontrolleres for kjønn og geografisk bakgrunn. Ifølge modellen skyldes dette at de har noe bedre karakterer fra videregående skole. Ved å sammenligne den totale effekten av sosial bakgrunn ($-.07$) med den totale effekten av karakternivået fra videregående skole ($-.41$) og kjønn ($-.10$), ser vi at betydningen av sosial bakgrunn er svært liten. Et viktig poeng er også at resultatet tyder på at effekten av sosial bakgrunn avtar på universitetsnivå. Blant de som begynte å studere var sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakternivå fra videregående skole sterkere enn sammenhengen mellom sosial bakgrunn og resultat til examen philosophicum (henholdsvis $.16$ og $-.07$) (ulikt fortegn skyldes karakterskalene og ikke at effekten er motsatt).

Geografisk bakgrunn har heller ingen direkte effekt på resultatet til examen philosophicum når det kontrolleres for karakterer fra videregående skole. Den indirekte effekten på studieresultatet tilsvarende: $-.15 * -.41 = .06$. Dette betyr at de som kommer fra Oslo og Akershus gjør det ørlite dårligere til examen philosophicum enn de som kommer langveis fra, og i følge modellen kan dette tilbakeføres til at de i utgangspunktet har dårligere karakterer fra videregående skole.

Samlet tyder resultatene fra 1991 på at det først og fremst er karakterene fra videregående skole som får betydning for studieresultatet. Det ville i og for seg vært merkelig dersom det å gjøre det bra på universitetet hadde liten eller ingen sammenheng med det å gjøre det bra på videregående skole.

I og med at kvinnene gjorde det signifikant noe bedre enn mennene til examen philosophicum, selv etter at det ble kontrollert for karakternivået fra videregående skole, er det lite som tyder på at mennene er strengere selektert enn kvinnene.

I det følgende gjentas analysen for de som møtte til examen philosophicum i 1993. Har det skjedd endringer i perioden som følge av økt oppmerksomhet rundt konkurransen om studieplassene?

Tabell 3.6 Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på karakternivå fra videregående skole (skolepoeng) (23,5-62,9) for begynnerstudentene høsten 1993, kontrollert for kjønn, geografisk bakgrunn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=1580). $R^2=.07$

	B	Beta
Sosial bakgrunn (foreldres utd.nivå 0-2)	1.85**	.25**
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus=1)	-1.59**	-.12**
Kjønn (Kvinne =1)	.78	.06*
Konstantledd	44.24**	

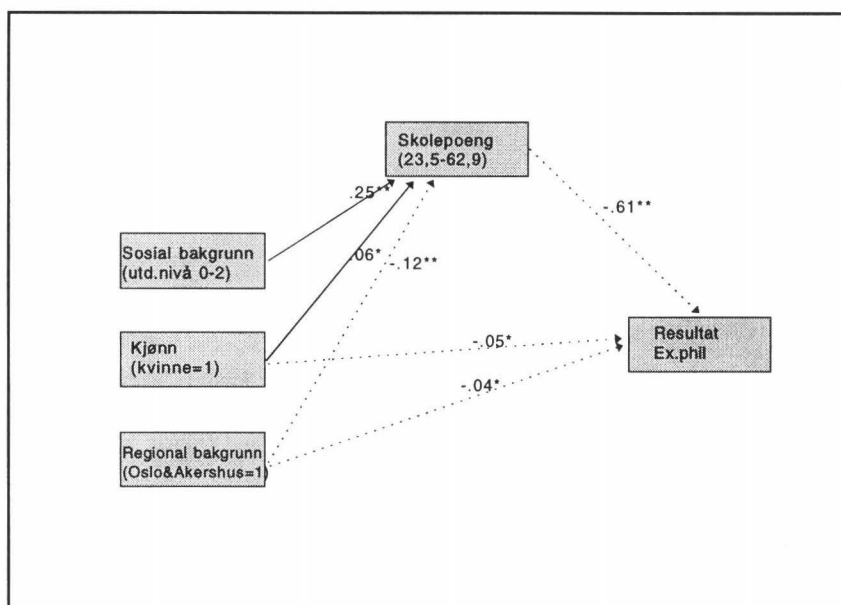
*=sign. 5%-nivå, **=sign. 1%-nivå.

Tabell 3.7 Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på resultatet til examen philosophicum høsten 1993 (stryk = 4,1), kontrollert for karakternivå videregående skole (skolepoeng), geografisk bakgrunn og kjønn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimater betyr bedre karakter. (N= 1580). $R^2=.39$

	B	Beta
Skolepoeng (23,5-62,9)	-.07**	-.61**
Sosial bakgrunn (foreldrenes utd.nivå 0-2)	-.03	-.04
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus =1)	-.06*	-.04*
Kjønn, kvinne=1	-.07*	-.05*
Konstantledd	6.22**	

*=sign. 5%-nivå, **=sign. 1%-nivå.

De signifikante standardiserte regresjonskoeffisientene (Beta) settes inn i modellen for begynnerstudentene fra 1993:



Figur 3.3 Begynnerstud. 1993: Forhold som påvirker res. til ex.phil. Neg. effekt på resultatet til ex.phil. betyr bedre karakter. Standardiserte regresjons-koeffisienter (Beta). Basert på Tabell 3.6 & 3.7

Selv om resultatene i Figur 3.3 ikke danner nøyaktig samme mønster som i Figur 3.2, gir de totale estimerte effektene (indirekte + direkte effekter) av kjønn og geografisk bakgrunn omtrent samme styrke for utvalgene av 1991 og 1993. Den totale effekten av kjønn var som nevnt $-.10$ for 1991, og for 1993 blir den totale effekten av kjønn $(-.05 + (.06 * -.61) = -.09$. Både i 1991 og i 1993 gjorde med andre ord kvinnene det noe bedre til examen philosophicum når det kontrolleres for geografisk og sosial bakgrunn. Den totale effekten av geografisk bakgrunn var i 1991 $= .06$, mens den totale effekten i 1993 var $-.04 + (-.12 * -.61) .03$. Begynnerstudentene fra Oslo & Akershus gjorde det med andre ord litt dårligere til examen philosophicum når det blir kontrollert for kjønn og sosial bakgrunn, men forskjellene er nærmest ubetydelige.

Selv om betydningen av sosial bakgrunn ikke er dramatisk, kan modellen tyde på at den totale effekten av sosial bakgrunn har økt i perioden. Heller ikke i 1993 finner vi en *direkte* effekt av sosial bakgrunn på resultatet til examen philosophicum. Og på samme måte som i 1991 finner vi at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakternivået fra videregående $(.25)$ er sterkere enn den totale effekten av sosial bakgrunn på resultatet til examen philosophicum $(.25 * -.61 = .15)$. Med andre ord tyder resultatene

både fra 1991 og 1993 på at betydningen av sosial bakgrunn på utdanningsprestasjoner *avtar* på universitetsnivå, også blant de "selekterte".

Når man i tidligere studier har funnet at sosial bakgrunn har liten eller ingen betydning for prestasjonsnivået på universitetet, har dette som nevnt ofte vært forklart med at studenter fra lavere sosiale lag er svært strengt selektert og dermed svært motiverte og studiekompetente. Fra en slik forklaring er det lett å trekke slutningen at de "strengt selekterte" fra lavere sosiale lag alltid har utmerket seg i skolesituasjonen. Med andre ord at deres skoleprestasjoner, "på tross av" familiebakgrunn, har ligget jevnt og på høyde med de fra høyere sosiale lag helt fra de gikk i grunnskolen. Resultatet fra analysen over kan imidlertid tyde på at ulikhetene etter sosial bakgrunn blant de som begynner i høyere utdanning er avtagende. Jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer, jo mindre betyr opphavsfamiliens ressurser for prestasjonsnivået. Resultatene kan tyde på at opphavsfamiliens "kulturelle kapital" (Bourdieu) eller hvorvidt kommunikasjonsformen i familien er dominert av en "utvidet" eller "begrenset" kode (Bernstein), får mindre betydning jo eldre eleven er. Det synes rimelig at jo eldre man er, jo større betydning får personer utenfor opphavsfamilien. Intelligente barn som likevel ikke gjør det så bra i grunnskolen som følge av mindre skolerettet stimulans hjemmefra, vil kunne hevde seg i utdanningssystemet senere, når de blir eldre og mer uavhengige av opphavsfamiliens stimulans.

Ifølge det overstående vil sosial bakgrunn få stadig mindre betydning jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer, ikke bare som følge av seleksjonshypotesen, men også som følge av at jo eldre man blir, jo mindre betydning får familiebakgrunn for utdanningsprestasjonene (hvis man først er under utdanning).

Utgangshypotesen i dette kapittelet var imidlertid basert på en antagelse om at sosial bakgrunn ville kunne få *økt* betydning på høyere utdanningsnivå, som følge av økt oppmerksomhet rundt konkurransen om studieplassene.

På tross av at resultatene i Figur 3.2 og 3.3 viser at effekten av foreldrenes utdanningsnivå, både i 1991 og 1993, bare hadde effekt på resultatet til examen philosophicum gjennom karakternivået fra videregående skole, gir resultatene en begrenset støtte til hypotesen. Selv om, slik det er beskrevet ovenfor, sosial bakgrunn får mindre betydning for resultatet på universitetet enn på videregående skole, tyder resultatene på at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og prestasjoner til examen philosophicum hadde økt i perioden fra 1991 til 1993.

Som tidligere påpekt ligger det et usikkerhetsmoment knyttet til måten vi har målt karakternivået fra videregående skole. For det første er ikke karakternivået målt identisk. For det andre er det mulig at utvalgene, basert på om vi har opplysninger om karakternivået, ikke er direkte sammenlignbare. Vi vet for eksempel at eldre studenter sjeldnere har "skolepoeng" i 1993 utvalget, mens eldre studenter i 1991 utvalget i større grad kan ha oppgitt karakterer.

En måte å unngå dette problemet på, er å fjerne den mellomliggende variabelen "karakternivå fra videregående skole" fra modellen, og undersøke om effekten av foreldrenes utdanningsnivå fortsatt øker. En fordel med denne framgangsmåten er at problemet med uoppgitt karakternivå i 1991 og manglende skolepoeng i 1993 faller bort. Selv om vi nå tar utgangspunkt i en ett-trinnsmodell, vet vi at de direkte effektene av foreldrenes utdanningsnivå sannsynligvis går gjennom karakternivået fra videregående skole.

Det advares i faglitteraturen mot å sammenligne størrelsesforholdet på beta-effekter fra ulike utvalg (Achen 1982:58-61). Selv om utvalgene av examen philosophicum-studentene utfra Tabell 2.1 ikke skiller seg nevneverdig fra hverandre, tar jeg i det følgende derfor utgangspunkt i de ustandardiserte koeffisientene (B), som også gir et mer substansielt bilde av betydningen av foreldrenes utdanningsnivå de to årene²¹.

Tabell 3.8 Lineær regresjon: Effekten av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå 0-2) på resultatet til examen philosophicum (4,1=stryk) for de som møtte til eksamen i 1991 og 1993. Ustandardiserte (B) og standardiserte regresjonskoeffisienter (Beta). Negative estimater betyr bedre karakterer. (N=1117/1809) $R^2=.02/.04$

	De som møtte til ex.phil 1991		De som møtte til ex.phil 1993	
	B	Beta	B	Beta
Sosial bakgrunn (foreldrenes utd.nivå 0-2)	-.08**	-.10**	-.17**	-.20**
Kjønn (Kvinne=1)	-.17**	-.11**	-.11**	-.07**
Geografisk bakgrunn (Oslo&Akershus=1)	.02	.02	.03	.02
Konstantledd	3.29**		3.22**	

*=sign. 5%-nivå, **=sign. 1%-nivå.

²¹ Resultatene viser at tolkningen her ville blitt den samme også utfra Beta-koeffisientene.

De ustandardiserte regresjonskoeffisientene viser hvor mye karakteren til examen philosophicum endres når verdien øker med én enhet på den uavhengige variabelen. For eksempel fikk kvinnene, når sosial og geografisk bakgrunn holdes konstant, i gjennomsnitt 17 tideler bedre karakter enn mennene i 1991 og 11 tideler bedre enn mennene i 1993. Ved å ta utgangspunkt i regresjonslikningen:

" $Y(\text{ex.phil.resultat}) = a_0(\text{konstantledd}) + b_1x_1(\text{sosial bakgrunn}) + b_2x_2(\text{kjønn}) + b_3x_3(\text{geografisk bakgrunn})$ ", kan vi beregne gjennomsnittskarakter til examen philosophicum for studenter med ulike kjennetegn, for eksempel:

	1991	1993
Menn, langveisfra, foreldrene ikke høyere utd.:	3.29	3.22
Menn, langveisfra, én av foreldrene høyere utd..	3.21	3.05
Menn, langveisfra, begge foreldrene høyere utd..	3.13	2.8
(Diff.:	0.16	0.34)
Kvinner, Oslo/Akersh., foreldrene ikke høyere utd.:	3.14	3.14
Kvinner, Oslo/Akersh., én av foreldrene høyere utd..	3.06	2.97
Kvinner, Oslo/Akersh.: begge foreldrene høyere utd.:	2.98	2.80
(Diff.:	0.16	0.34)

Tabell 3.8 og beregningene over, viser at når karakternivået fra videregående skole ekskluderes fra analysen, med andre ord innbakes i de resterende variablene, ser vi at effekten av foreldrenes utdanningsnivå, selv om den ikke er svært stor, dobles i perioden: I 1991 fikk de med begge foreldre med høyere utdanning i gjennomsnitt 16-tideler bedre karakter enn de med foreldre uten høyere utdanning. I 1993 var forskjellen i gjennomsnittlig examen philosophicum karakter etter foreldrenes utdanningsnivå økt til 34-tideler (stryk inkludert i beregningsgrunnlaget).

Med andre ord støtter resultatene fremdeles antagelsen om at fordeler knyttet til sosial bakgrunn får økt betydning når konkurransen om høyere utdanning reelt sett, eller tilsynelatende, blir hardere. Hvorvidt dette skyldes internaliserte forventninger og/eller sterkere preferanse for høyere utdanning blant akademikerbarna, eller hvorvidt akademikerforeldre i større grad eksplisitt stimulerer til innsats når konkurransen blir hardere, vet vi ikke.

Selv om vi ikke fant noen direkte effekt av foreldrenes utdanningsnivå i Figur 3.3, er det imidlertid likevel *mulig* at foreldrene i større grad stimulerer til studieinnsats, også på universitetsnivå, enn tidligere.

Tabell 3.8 viser videre at geografisk bakgrunn ikke hadde signifikant betydning for resultatet til examen philosophicum for noen av årene.

3.6 Samlet vurdering

I dette kapittelet har oppmerksomheten først og fremst vært rettet mot betydningen av begynnerstudentenes sosiale bakgrunn, målt gjennom hvorvidt foreldrene har høyere utdanning eller ikke. Hovedspørsmålet som har vært reist er om bevisstheten rundt den økte konkurransen om høyere utdanning har ført til en revitalisering av mekanismer knyttet til sosial seleksjon.

Det var i 1991 at en omlegging av statistikk og søkerprosedyrene til høyere utdanning gjorde det mulig å beregne nøyaktig hvor mange søkere det var til høyere utdanning, og hvor mange søkere som ble stående uten studieplass. Begynnerstudentene av 1993, og deres foreldre, har med andre ord i større grad blitt gjort oppmerksomme på den økte konkurransen om studieplassene enn begynnerstudentene av 1991. Er det slik at foreldre som selv har høyere utdanning prøver å oppveie den økte konkurransen om studieplassene gjennom i større grad å stimulere til innsats både på videregående skole og på universitetsnivå? Det er rimelig å tenke seg at foreldre som selv har høyere utdanning både har større utdanningsaspirasjoner på vegne av sine barn, og at de i tillegg har bedre både faglige og økonomiske forutsetninger til å støtte sine barn utdanningsmessig. Dersom det er slik at økt konkurranse om studieplassene fører til en revitalisering av mekanismer knyttet til sosial seleksjon, er det å forvente at betydningen av begynnerstudentenes familiebakgrunn hadde større betydning for resultatet til examen philosophicum i 1993 enn i 1991.

For å belyse dette spørsmålet har jeg gått ut fra en modell der også kjønn, geografisk bakgrunn, samt karakternivået fra videregående skole inngår som variable som kan påvirke resultatet til examen philosophicum. Ut fra modellen kan vi derfor også si noe om betydningen av disse variablene på sannsynligheten for å gjøre det bra til examen philosophicum.

Sosial bakgrunn

Resultatene fra analysen foran støtter antagelsen om at sosial bakgrunn, målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå, har fått økt betydning i perioden. Det

var en svært svak tendens til at begynnerstudenter fra akademikerfamilier gjorde det bedre enn andre til examen philosophicum i 1991. I 1993 var denne tendensen betydelig styrket. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå på resultatet til examen philosophicum går imidlertid gjennom karakternivået fra videregående skole. Med bakgrunn i resultatene kan vi derfor ikke hevde at sosial bakgrunn, som følge av økt konkurranse om høyere utdanning, nå også gjør seg direkte gjeldende på universitetsnivå. Det er mulig at ulike prestasjoner knyttet til sosial bakgrunn kan forklares av et "prestasjonsmessig etterslep" som skyldes ulik stimulering til innsats i videregående skole. En direkte effekt vil imidlertid kunne forsvinne dersom sosialt betingede høye karakterer gjelder både på videregående skole og universitetet.

Et annet interessant funn er at den negative effekten av sosial bakgrunn på utdanningsprestasjoner tross alt ser ut til å avta på universitetsnivå. Blant "de allerede selekterte", altså de som skal ta examen philosophicum, er den totale effekten av sosial bakgrunn på resultatet til videregående skole langt sterkere enn den totale effekten på resultatet til examen philosophicum.

På den ene siden tyder resultatene altså på at betydningen av sosial bakgrunn avtar på universitetsnivå, på den andre siden tyder resultatene på at betydningen av sosial bakgrunn likevel øker noe over tid når konkurransen om studie plassene blir hardere.

I de følgende kapitlene skal vi undersøke om sosial bakgrunn også har betydning for studentenes tilknytning til Universitetet i Oslo, og hvorvidt det er forskjeller i tidsbruk.

Kjønn

Både i 1991 og i 1993 var kvinner overrepresentert blant begynnerstudentene på Universitetet i Oslo. På tross av at andelen kvinner er høyere enn andelen menn blant begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo, er det lite som tyder på at mennene er strengere selektert, eller med andre ord mer studiekompetente enn kvinnene. I tillegg til at kvinnene er flere, gjør de det også signifikant bedre til examen philosophicum enn mennene, selv om forskjellene er svært små.

Årsaken til at kvinnene er overrepresentert blant begynnerstudentene kan i stor grad tilbakeføres til at andelen kvinner med studiekompetanse fra videregående skole er høyere enn andelen menn med studiekompetanse (Vibe 1993, Tabell 5.2). Menn velger i større grad enn kvinner yrkesrettet studieretning på videregående skole (Vibe 1993, Tabell 3.4).

I de følgende kapitlene forfølges den kjønnsmessige forskjellen som er framkommet. Vi skal vise at kvinnene sjeldnere påbegynner fagstudiet enn mennene og at kvinnene bruker mest tid på examen philosophicum.

Geografisk bakgrunn

Det skal mer til for å melde seg til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo hvis man bor langt unna, enn hvis man bor i Oslo & Akershus. For de som bor i Oslo & Akershus behøver ikke studiestart å innebære flytting med de ekstra belastninger det kan medføre. Det er derfor grunn til å anta at de som kommer langveisfra i større grad er "selvselektert" etter både evner og studieambisjoner enn andre. På den andre siden kan det tenkes at begynnerstudentene fra Oslo & Akershus i større grad nyter godt av støtte og "service" fra familien sin og derfor har færre studieeksterne belastninger som kan få følger for studieresultatet.

Noe overraskende viste det seg at de som kommer langveisfra ikke gjør det bedre til examen philosophicum enn de som kommer fra Oslo & Akershus, og det på tross av at de som kommer langveisfra har signifikant bedre resultater fra videregående skole enn andre. Jeg tror imidlertid ikke at dette skyldes at det å være strengt selektert oppveies av at de mindre strengt selekterte mottar mer "service" ved å bo hjemme. En mer plausibel forklaring kan knyttes til resultatene som framkommer i kapittel 4: De som kommer langveis fra har i større grad påbegynt fagstudiet. Dette reiser en ny problemstilling: Hvis målet er å gjøre det bra til examen philosophicum, lønner det seg da å vente med å påbegynne fagstudiet? Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

4 Begynnerstudentenes tilknytning til universitetet

Ikke alle som tar examen philosophicum behøver å ha (klare) planer om å ta mer universitetsutdanning. Noen har søkt og fått studieplass ved et fakultet, andre ikke. I prinsippet kan de "utvalgte", altså de med studierett ved et fakultet, velge å påbegynne fagstudiet i sitt første semester samtidig som de tar examen philosophicum. Imidlertid har fakultetene ulike *forventninger* til hvorvidt begynnerstudentene skal påbegynne fagstudiet eller ikke i sitt første semester. Valget om å påbegynne fagstudiet eller ikke, blir dermed påvirket, eller "styrt", av fakultetenes ulike forventninger og muligheter knyttet til de ulike studieoppleggene. For eksempel regnes examen philosophicum som et deltidsstudium (5 vektall) på Det matematisk naturvitenskapelige fakultet, mens det regnes som et fullt semesterstudium på Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Ulike studiestrategier blant begynnerstudentene, kan dermed knyttes til ulike individuelle preferanser på den ene siden og ulike institusjonelle rammebetingelser på den andre siden.

Hvorvidt studenten har påbegynt fagstudiet eller ikke ved siden av at de tar examen philosophicum, har sannsynligvis stor betydning for studietilstanden og tilpasningen til universitetet. Det er derfor interessant å få et bilde av hvordan examen philosophicum-studentene er *tilknyttet universitetet*, etter om de har *søkt og fått studieplass* og etter om de allerede har *påbegynt fagstudiet*.

Det totale antall studenter er ikke bare avhengig av hvor store begynnerkullene er. Antall studenter i framtiden er også avhengig av hvor lange universitetsstudier begynnerstudentene vil ta. Også de uten studieplass kan ha ønsker og planer om å ta universitetsutdanning. Det presenteres derfor en oversikt over examen philosophicum-studentenes *studieambisjoner* etter hvordan de er tilknyttet universitetet i sitt første semester. Hvor mange har bare til hensikt å ta examen philosophicum, og hvor mange har planer og ønsker om videre studier ved universitetet?

Det å ta en høyere universitetsutdanning handler både om å velge og om å bli "utvalgt". Det legitime kriteriet for å bli "utvalgt" er basert på (medfødte) evner som manifesterer seg gjennom skoleprestasjoner. Examen philosophicum studentene har allerede vært gjennom flere trinn i *seleksjonsprosessen* (Boudon 1974, Aamodt 1982, Hansen 1986) knyttet til utdanningssystemet.

I dette kapitlet tas det utgangspunkt i hvorvidt begynnerstudenten har søkt (valgt å søke) og fått en studieplass (blitt utvalgt) eller ikke. Er det slik at det å ha en studieplass først og fremst avhenger av det legitime utvalgs-kriteriet basert på tidligere prestasjoner i skolesystemet, eller knytter det seg i tillegg mekanismer til *ulike kjennetegn* ved studentene som får betydning for hvorvidt man "lykkes" i, eller hvordan man tilpasser seg, utdannings-systemet? Med andre ord: Er studieplasser skjevt fordelt etter kjønn, samt etter sosial og regional bakgrunn, når vi tar utgangspunkt i de allerede selekterte, potensielle universitetsstudentene?

Vi vet at resultatet til examen philosophicum bare er *en del av studieut-byttet* begynnerstudentene kan oppnå i sitt første semester. For de med studieplass, kreves det bare at man har *bestått* examen philosophicum for å ta en universitetsutdanning. Slik sett kan det på sikt være rasjonelt å prioritere fagstudiet på bekostning av en god examen philosophicum karakter. Det kan derfor være interessant å undersøke om begynnerstudenter fra akademikerfamilier, mannlige begynnerstudenter og begynnerstudenter som kommer langveisfra, oftere enn andre ser ut til å velge å påbegynne fagstudiet samtidig som de tar examen philosophicum. Det stilles også spørsmål ved om begynnerstudentenes *studieambisjoner* har sammenheng med kjønn, samt sosial og regional bakgrunn.

Fordi *fakultetene har ulike rammebetingelser*, med ulike tradisjoner og forventninger til hvorvidt studentene bør påbegynne fagstudiet eller ikke, kontrolleres det avslutningsvis for om eventuelle ulikheter knyttet til kjønn, sosial- og geografisk bakgrunn skyldes ulike faglige preferanser. Med andre ord: Skyldes for eksempel det at menn oftere "velger" å påbegynne fagstudiet i sitt første semester at de oftere er tilknyttet fakulteter der det forventes at man påbegynner fagstudiet samtidig med examen philosophicum? Eller er det en tendens til at menn oftere enn kvinner velger å påbegynne fagstudiet, også når det kontrolleres for fakultetstilknytning?

4.1 Flesteparten tar kun examen philosophicum i sitt første semester

Aldri har så mange ønsket å ta høyere utdanning, aldri har begynnerkullene vært så store og aldri har så mange blitt stående uten studieplass som i første halvdel av 1990 årene. For mange av begynnerstudentene er det derfor av stor betydning om de har fått studierett ved et fakultet eller ikke.

Ikke alle examen philosophicum-studentene har søkt fakultetsplass. Noen har søkt og fått plass, noen har søkt og fått avslag og noen er søkere, eller har planer om å søke.

De som har kommet inn ved et fakultet kan påbegynne fagstudiet samtidig som de tar examen philosophicum. For de som ikke har studierett, er dette i prinsippet vanskeligere, men de kan gå opp som privatister²². Hvorvidt studenten påbegynner fagstudiet eller ikke, får stor betydning for studiesituasjonen. I Tabell 4.1, skal vi se på studiesituasjonen til utvalget av begynnerstudenter høsten 1993, etter hvorvidt de har søkt og fått studieplass ved et fakultet eller ikke, og hvorvidt de har påbegynt fagstudiet. Hvor mange blir avvist? Hvor mange har kun meldt seg til examen philosophicum? Hvor avgjørende for studiesituasjonen er det om studentene har studierett ved et fakultet eller ikke? I motsetning til i forrige kapittel er nå hele utvalget inkludert, også de som avbryter examen philosophicum.

Tabell 4.1 Tilknytning til Universitetet i Oslo for de som meldte seg til examen philosophicum høsten 1993. Frafall inkludert. Prosent (N=2134, ubesvart = 2.2%)

	1993
Fått studieplass og påbegynt fagstudiet	28
Fått studieplass, men ikke påbegynt fagstudiet	29
Søker studieplass ved fakultet	3
Kun påmeldt examen philosophicum	21
Har søkt studieplass, men fått avslag	19
Totalt	100

I vårt utvalg har mer enn halvparten (57 prosent) av de som meldte seg til examen philosophicum høsten 1993 fått studieplass ved fakultet. Imidlertid var det bare omtrent halvparten av disse som også hadde påbegynt fagstudiet. Mange som har mulighet til å påbegynne fagstudiet velger²³ altså likevel et faglig sett "roligere" første semester, eller en mykere studiestart.

²² Noen få av de uten fakultetsplass oppgir også at de har påbegynt fagstudiet (går ikke fram av tabellen), tilsammen utgjør de under to prosent av utvalget, og jeg har derfor sett bort fra dette i kategoriseringen av begynnerstudentene etter deres tilknytning til universitetet.

²³ Dette "valget" er som tidligere nevnt påvirket av fakultetenes ulike forventninger til studentene.

Majoriteten (ca.70 prosent) tar bare examen philosophicum i sitt første semester.

Av de som ikke har studieplass ved fakultet, har omtrent halvparten heller ikke søkt. Som vi skal se i neste avsnitt, behøver ikke dette bety at de ikke har ønsker eller planer om å ta universitetsstudier.

4.2 Svært mange har videre studieambisjoner

I dag har de fleste fagstudier ved Universitetet i Oslo høye opptaksgrenser og Tabell 4.1 viste at mange som ønsker å studere videre blir stående uten studieplass. "De utvalgte", eller de med fakultetsplass, er de som med størst sannsynlighet kommer til å ta en universitetsutdanning. Men det er sikkert mange blant de uten plass som også ønsker, og kommer til å ta, en universitetsutdanning.

For de som ønsker å studere ved Universitetet i Oslo, er examen philosophicum obligatorisk²⁴ på lavere grads nivå. Examen philosophicum skal i prinsippet være en forberedelse til fagstudiet. Selv om man ikke har fått *tilsagn* om en studieplass, ikke har bestemt seg for *hva* en vil studere eller *om* en vil studere, kan examen philosophicum være "greit å ha". For det første kan man da begynne rett på fagstudiet når man omsider eventuelt får en studieplass, eller har bestemt seg for studium. For det andre gir examen philosophicum tilleggspoeng til opptak ved utdanninger i høgskolesektoren. For det tredje har kanskje examen philosophicum også en funksjon som individuell seleksjonsmekanisme, der man gjennom egne erfaringer kan avgjøre om man ønsker og passer til å ta et universitetsstudium eller ikke. For det fjerde er det faglige innholdet i examen philosophicum for mange i seg selv interessant, og kan derfor representere en lystbetont og meningsfull aktivitet der målet er selvutvikling. Med andre ord behøver ikke alle som melder seg til examen philosophicum ha til hensikt å gå direkte igang med videre studier.

Hvilke studieambisjoner hadde de som meldte seg til examen philosophicum høsten 1993? Er det bare de med studieplass ved et fakultet som tar sikte på en universitetsutdanning? Eller må vi regne med at mange uten plass vil finnes i søkerkøen neste år eller senere?

²⁴ Unntatt på cand.pharm-studiet.

Tabell 4.2 Examen philosophicum-studentenes studieambisjoner etter deres tilknytning til Universitetet i Oslo (Har fått studierett ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studierett ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studieplass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studieplass). Vertikal prosentuering. Frafall inkludert. (N=2126)

Tilknytning:	Har studiepl. påbegynt fagstud.	Har studie-plass	Søker studie-plass	Kun meldt til ex.phil	Avslag studie plass	Totalt
Studie-ambisjoner						
Kun ex.phil.*	1	4	-	32	15	11
Ubest. nivå**	19	30	26	36	36	29
Enkeltfag	6	8	9	4	9	7
Lavere grad	15	15	26	9	14	14
Høyere grad	56	42	37	18	26	38
Dr.grad	4	1	2	2	1	2
Totalt	29	29	3	21	19	101

* Bare ex.phil/Tror ikke jeg vil ta noen universitetseksamener.

** Har ikke bestemt meg for hvor langt universitetsstudium jeg kommer til å ta.

Tabell 4.2 viser at hele 89 prosent av utvalget blant de som meldte seg til examen philosophicum høsten 1993 regnet med at de ville ta videre universitetsstudier. Resultatene sier imidlertid ikke om studentene har planer om å starte studiene umiddelbart, eller om de vil vente noen år. Men dersom ikke situasjonen på arbeidsmarkedet skulle endre seg drastisk, er det rimelig å tenke seg at svært mange ønsker å påbegynne et fagstudium ganske raskt. Nesten en tredjedel (29 prosent) av de som regner med å ta et universitetsstudium, har ikke bestemt seg for hvor langt studium de kommer til å ta. Andelen som allerede i sitt første semester som universitetsstudent tar sikte på en høyere grad eller doktorgrad er svært høy (40 prosent), tatt i betraktning økte signaler om usikkerhet knyttet til studienes avkastning og mulighetene for jobb (Baekken 1994:Figur 3).

Også blant de som kun hadde meldt seg til examen philosophicum, var det to tredjedeler som regnet med å ta flere universitetseksamener. Omtrent hver femte student som kun var påmeldt examen philosophicum regnet faktisk med å ta en høyere grad eller doktorgrad.

Flertallet av de som har søkt, men fått avslag om plass, kommer med all sannsynlighet ut fra resultatene til å søke på nytt. Bare 15 prosent i denne gruppen regnet med å ta kun examen philosophicum.

Det er ikke uventet at det er de som har studieplass ved fakultet og allerede har påbegynt fagstudiet, som i størst grad har bestemt seg for å ta et langt universitetsstudium. Hele 60 prosent i denne gruppen regner med å ta en høyere grad eller en doktorgrad.

Viljen til å investere mange år i høyere utdanning er svært stor blant examen philosophicum-studentene av 1993. Noen vil kanskje endre planer underveis og ta mindre utdanning enn det de gir uttrykk for her. Likevel vil jeg tro det er mer sannsynlig at utdanningsaspirasjonene øker jo lengre opp i utdanningshierarkiet studenten kommer, særlig dersom ikke situasjonen på arbeidsmarkedet endrer seg.

Det er tidligere påpekt at når stadig flere får stadig lengre utdanning, vil vi samtidig trolig få en devaluering av universitetsgrader. Så lenge det er en positiv korrelasjon mellom utdanningsnivå og sosioøkonomisk avkastning er det likevel på individnivå lønnsomt å investere i høyere utdanning, men de må investere mer og helst mer enn de andre. Når "alle" vil ha mer utdanning enn de andre, øker utdanningsnivået i befolkningen samtidig som utdanningens verdi synker (Lèvy-Garboua 1976 sitert i Boudon 1982:180). Ser vi bort fra utdanningens egenverdi, er det mye som tyder på at det ikke lenger er særlig lønnsomt med *litt* universitetsutdanning. For at utdanningen skal gi avkastning, må studenten investere relativt mange år i utdanningssystemet. I jobber der det tidligere var tilstrekkelig med en lavere grad, kreves nå en høyere grad. Dette forholdet ser ut til å påvirke begynnerstudentenes utdanningsaspirasjoner, som vist i Tabell 2.1 og 4.2. Høyst sannsynlig vil dette også kunne bidra til økte studieaspirasjoner for de som på dette trinnet i utdanningskarrieren kun tar sikte på noe utdanning eller er usikre på hvor mye utdanning de kommer til å ta.

Nylig presenterte data fra Utredningsinstituttet, viser at arbeidsledigheten et halvt år etter eksamen blant nyuteksaminerte kandidater med en høyere universitetsgrad økte fra 3 prosent i 1987 til 11 prosent for kandidatene fra 1993 (Bækken 1994). Og dette er før kandidatene fra de store begynnerkullene fra begynnelsen av 1990-årene entrer arbeidsmarkedet. Det er vanskelig å forutsi hvordan dette vil innvirke på begynnerstudentenes studieaspirasjoner og prioriteringer. Selv en høyere universitetsgrad er et litt usikkert prosjekt. Begynnerstudenten kan være usikker på om de vil klare å gjennomføre et så langt studium. I tillegg er det mer usikkert om utdan-

ningen gir den forventede avkastningen. Lèvy-Garboa (sitert i Boudon 1982:180) argumenterer for at studentene vil takle en slik situasjon ved å redusere studiekostnadene gjennom mer tid til inntektsgivende arbeid i løpet av studiet. En annen måte å redusere utdanningskostnadene, er å bli boende lenger hjemme hos foreldrene. Denne muligheten påvirkes av studentenes geografiske og sosiale bakgrunn (Hansen 1992).

4.3 Tilknytning til universitetet for ulike grupper av studenter

Vi vet at barn fra ressurssterke familier er overrepresentert på universitetet, og at blant begynnerstudentene er kvinnene i klart flertall, videre at studenter fra Oslo og Akershus er overrepresentert i forhold til studenter fra resten av landet. Det er derfor mulig at studenter fra mindre ressursrike familier, mannlige studenter og utenbys studenter er noe *strengere selektert*, med andre ord kanskje også mer studiekompetente, enn andre. Viser dette seg gjennom at disse gruppene oftere har søkt og fått tilsagn om studieplass, og at de oftere har påbegynt fagstudiet enn de andre? I det følgende skal vi se på studiesituasjonen etter hvordan studentene er tilknyttet universitetet i sitt første semester for ulike grupper av studenter.

4.3.1 Mennene har oftere påbegynt fagstudiet

Som vist i forrige kapittel gjorde kvinnene det litt bedre til examen philosophicum enn mennene, selv om forholdstallet mellom kvinner og menn kunne tyde på at mennene var strengere selektert enn kvinnene. En naturlig forklaring til at kvinnene er i majoritet, er at andelen kvinner med studierett etter videregående skole er høyere enn andelen menn med studierett, fordi menn oftere velger yrkesfaglig studieretning (Vibe 1994:7). Som nevnt gjorde kvinnene det litt bedre enn mennene til examen philosophicum, men er det også slik at kvinnene oftere påbegynner fagstudiet enn mennene? Eller tilpasser kvinner og menn seg universitetet på forskjellige måter i sitt første semester?

Tabell 4.3 Kvinnelige og mannlige begynnerstudenters tilknytning til Universitetet i Oslo (Har fått studierett ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studierett ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studie plass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studie plass). Horisontal prosentuering. Frafall inkludert. (N= 2134)

	Har studiepl. påbeg.fag	Har studiepl.	Søker studiepl.	Kun ex.phil	Avslag studiepl.
Menn	37	24	2	21	16
Kvinner	23	31	3	21	21
Totalt	28	29	3	21	19

Det er en viss forskjell i andelen menn og kvinner som har fått studie plass (henholdsvis 61 prosent og 54 prosent). Mest overraskende er det at det er en så stor forskjell i andel kvinner og menn som har påbegynt fagstudiet. Bare 23 prosent av kvinnene, mot hele 37 prosent av mennene har påbegynt fagstudiet. Ut fra resultatene i tabellen kan vi også beregne andeler menn og kvinner som har påbegynt fagstudiet av de som har *mulighet* til å påbegynne fagstudiet, det vil si av de som har en studie plass: Det viser seg at 61 prosent av mennene som har en studie plass også har påbegynt fagstudiet, mens dette "bare" gjelder for 43 prosent av kvinnene. Vi ser også at det er en større andel kvinner enn menn som har fått avslag om studie plass, selv om andelene som har søkt plass totalt er lik. Selv om kvinnene er i klar majoritet blant begynnerstudentene, er det i absolutte tall like mange menn som kvinner som har påbegynt fagstudiet. Kan dette mønsteret skyldes ulike faglige preferanser blant kvinner og menn²⁵? I og med at det først og fremst er karakternivået fra videregående skole og ikke kjønn som avgjør om man får studie plass eller ikke, må det kontrolleres for karakterene fra videregående skole før vi kan avgjøre om kjønn har en selvstendig effekt på sannsynligheten for å søke og få en studie plass.

²⁵ Denne problemstillingen forfølges i kapittel 5 om studentenes ulike tidsbruk. Vi har dessverre ikke data om hvilke studier studentene har fått avslag på, og kan dermed ikke si sikkert om årsaken til at kvinner oftere får avslag skyldes at de søker studier med høyere opptaksgrenser. Vi vet imidlertid at kvinner er underrepresentert på realfag, der opptakskravene er lave og der det forventes at man påbegynner fagstudiet første semester.

4.3.2 De fra akademikerfamilier har studieplass litt oftere enn andre

Både studieretningsvalg i videregående skole og skoleprestasjoner har betydning for hvorvidt man oppnår studiekompetanse (Vibe 1994b). Sandberg (1994) finner at både karakternivået og foreldrenes utdanningsnivå skiller mellom de som fikk avslag eller tilsagn om en studieplass i høyere utdanning. Edvardsen (1993: Tabell V.6.2) finner at det er klare forskjeller i ungdoms utdannings- og yrkesaspirasjoner etter deres sosiale bakgrunn. Gjenfinner vi dette mønsteret blant examen philosophicum-studentene? Har begynnerstudenter fra akademikerfamilier oftere søkt om, og påbegynt et fagstudium, enn de som ikke har foreldre med høyere utdanning? Eller er det slik at seleksjon knyttet til sosial bakgrunn hovedsakelig foregår på lavere trinn i utdanningskarrieren, og at det ikke lenger er noen forskjell når man begynner på universitetet? Eller er det slik at de med foreldre uten høyere utdanning, som er strengere selektert i utgangspunktet, er spesielt utdanningsmotiverte og satser sterkere på studiet i starten enn andre? I Tabell 4.4 skal vi se om det er forskjeller i hvordan begynnerstudentene er tilknyttet universitetet etter foreldrenes utdanningsnivå (mødre²⁶ med/uten høyere utdanning).

Tabell 4.4 Begynnerstudentenes tilknytning til Universitetet i Oslo (Har studieplass ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studieplass ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studieplass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studieplass) etter om de har mødre med høyere utdanning eller ikke. Horisontal prosentuering. Frafall inkludert. (N=2080)

	Har studiepl. påbeg.fag	Har studiepl.	Søker studiepl.	Kun ex.phil	Avslag studiepl.
Mødre m/ høyere utd.	31	32	3	17	17
Mødre u/ høyere utd.	27	26	3	24	21
Totalt	28	29	3	21	19

Det er en tendens til at begynnerstudenter som har mødre med høyere utdanning oftere enn de andre har søkt og fått studieplass (63 prosent mot

²⁶ Tilnærmet samme mønster oppstår om vi tar utgangspunkt i fedrenes utdanningsnivå. Høy korrelasjon mellom foreldrenes utdanningsnivå.

53 prosent). Av de "utvalgte", eller de med studieplass, har en omtrent like stor andel også påbegynt fagstudiet, uavhengig av sosial bakgrunn. Begynnerstudentene med mødre uten høyere utdanning har søkt om studieplass sjeldnere enn de andre, og de har i tillegg fått avslag om studieplass litt oftere.

I og med at studieplasser tildeles etter konkurranseprinsippet, må det kontrolleres for karakternivået fra videregående skole før vi kan avgjøre om sosial bakgrunn har en selvstendig effekt på sannsynligheten for å søke og få en studieplass.

4.3.3 De som kommer langveisfra har oftere påbegynt fagstudiet

Mange begynnerstudenter bor hjemme (Tabell 2.1). En forutsetning for å kunne bo hjemme er naturligvis at hjemmet ligger i nærheten av universitetet. Noe over halvparten av begynnerstudentene fra 1993, 56 prosent, bor i Oslo eller Akershus. Av de som bor i Oslo eller Akershus var det hele 77 prosent som bodde hjemme i sitt første semester ved Universitetet i Oslo. Det ser med andre ord ut som om de som har mulighet til det, ofte prioriterer å bo hjemme i begynnelsen av studiet. Blant annet fordi det er kostbart å flytte for seg selv, er det rimelig å anta at det innebærer et mer omfattende valg for en som bor langt unna universitetet å ta examen philosophicum, enn for en som bor i nærheten. Det er derfor sannsynlig at de som kommer langveisfra i større grad enn de fra Oslo og Akershus har fått tilsagn om studieplass. Det er også rimelig å anta at de som kommer langveisfra er strengere selektert enn de som kommer fra Oslo & Akershus. I forrige kapittel fant vi imidlertid at de som kom langveisfra ikke gjorde det signifikant bedre til examen philosophicum enn andre. Tidligere har vi sett at mange av de som har fått studieplass bare konsentrerer seg om examen philosophicum. Gjelder dette også de som kommer langveisfra? Eller er omstendighetene for de som kommer langveisfra slik at de oftere enn de fra Oslo og Akershus velger å påbegynne fagstudiet i sitt første semester?

Tabell 4.5 Begynnerstudentenes tilknytning til Universitetet i Oslo (Har studieplass ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studieplass ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studieplass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studieplass) etter om de er fra Oslo og Akershus eller ikke. Horisontal prosentnering. Frafall inkludert. (N=2134)

	Har studiepl. påbeg.fag	Har studiepl.	Søker studiepl.	Kun ex.phil	Avslag studiepl.
Oslo & Akershus	21	30	2	24	23
Andre steder	37	28	3	17	19
Totalt	28	29	3	21	19

Ikke uventet viser Tabell 4.5 at studiesituasjonen, etter hvordan begynnerstudentene er tilknyttet universitetet, er svært forskjellig for de som kommer fra Oslo og Akershus og de som kommer fra andre steder. Av de som er oppvokst i Oslo og Akershus er det 47 prosent som tar examen philosophicum selv om de har fått avslag på, eller ikke har søkt om, studieplass. Av de som kommer langveisfra, er denne andelen bare 32 prosent. For det første har altså en større andel av de som ikke bor i nærheten av universitetet studieplass (65 prosent mot 51 prosent). Og for det andre, dersom vi kun ser på de som har fått studieplass, er andelen som har påbegynt fagstudiet langt høyere for de som kommer langveisfra enn de som er fra Oslo eller Akershus (57 prosent mot 41 prosent). Andelene som får avslag om studieplass kan både tyde på at begynnerstudenter fra Oslo & Akershus har dårligere karakterer enn de fra resten av landet, og at søkere som bor langt unna universitetet langt sjeldnere melder seg til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo hvis de får avslag om studieplass.²⁷

Dette mønsteret styrker antagelsen om at begynnerstudenter som kommer langveisfra er sterkere selektert, og dermed sannsynligvis mer studiemotiverte og mer studiekompetente, enn begynnerstudenter fra Oslo og Akershus. Imidlertid kan dette mønsteret også skyldes at det er dyrt å studere, og at de som ikke har anledning til å bo hjemme får betydelige ekstra kostnader. Det er mulig at denne gruppen av studenter derfor er utsatt for et ekstra press om effektivitet.

²⁷ Studenter som følger undervisningen ved Folkeuniversitetet, men som tar eksamen ved Universitetet i Oslo, er ikke med i utvalget.

Imidlertid, på samme måte som for kjønn og sosial bakgrunn må vi kontrollere for karakternivået fra videregående skole før vi kan avgjøre om geografisk bakgrunn har egen betydning for studentenes tilknytning til universitetet i sitt første semester.

4.4 Betydningen av kjønn, sosial og regional bakgrunn for å ha en studieplass, multivariat analyse

Den foregående gjennomgangen kan tyde på at sannsynligheten for at begynnerstudenten har søkt og fått en studieplass avhenger noe av sosial og regional bakgrunn, samt kjønn. I og med at studieplasser ikke tildeles etter de overfor nevnte kriteriene, men først og fremst etter karakterer fra videregående skole, vil jeg i det følgende kontrollere for skolepoeng fra videregående skole²⁸. Som mellomliggende variabel kontrolleres det også for hvorvidt studenten har ambisjoner om å studere ved et universitet, der det korrigeres for hvorvidt de har endret sine ambisjoner som følge av avslag på søknad om studieplass²⁹.

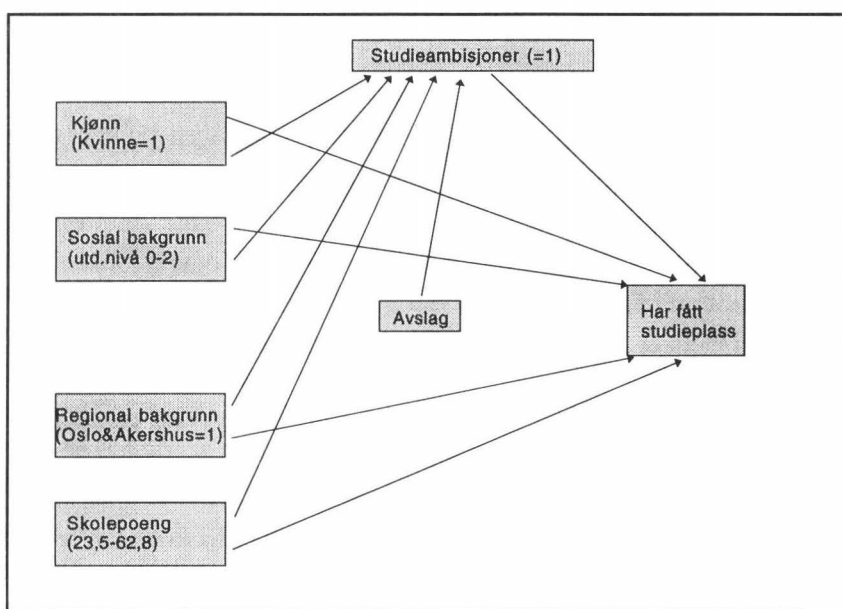
Ved å benytte regresjonsanalyse, kan vi se hvor store selvstendige effekter de overfor nevnte variablene har. I prinsippet bør verken kjønn, sosial bakgrunn eller regional bakgrunn slå ut signifikant dersom det kontrolleres for skolepoeng og studieambisjoner. Dersom vi for eksempel likevel finner signifikante effekter av foreldrenes utdanningsnivå også når det kontrolleres for studieambisjoner, karakternivå (skolepoeng), kjønn og regional bakgrunn, vil dette innebære at for eksempel sosial bakgrunn i seg selv har en egen selvstendig effekt på sannsynligheten for å ha en studieplass (Forutsatt at foreldrenes utdanningsnivå er et valid mål på sosial bakgrunn). Et slikt funn vil eventuelt enten bety at foreldrenes utdanningsnivå har betydning for hvorvidt studenten har søkt plass dersom de har ambisjoner om å studere (f.eks. ulike ventemønstre), eller at foreldrenes

²⁸ En søkers skolepoeng beregnes ved å multiplisere karaktergjennomsnittet fra videregående skole med 10 og legge til 2 poeng for hver fordypning utover minstekravet. Det kan maksimalt oppnås 4 fordypningspoeng. Medisin-, odontologi- og farmasi-studiet har egne utregningssystemer.

²⁹ Forholdet mellom variabelen "studieambisjoner" og den avhengige variabelen "å ha søkt og fått en studieplass" er litt komplisert, fordi enkelte kan ha søkt om plass og fått avslag og dermed kanskje redusert sine studieambisjoner (årsaksretningen uklar). For å løse dette problemet kontrolleres det derfor for om studenten har fått avslag på søknad om studieplass når vi ser på hva som påvirker "studieambisjoner", slik det er vist i Figur 4.1.

utdanningsnivå har betydning for faglige preferanser og dermed sannsynligheten for avslag om studieplass (noen studier er vanskeligere å komme inn på enn andre). Modellen åpner også for å undersøke om effekten av kjønn, sosial og regional bakgrunn på sannsynligheten for å ha en studieplass eventuelt går gjennom ulike studieaspirasjoner, for eksempel at kvinner har sjeldnere studieplass fordi de sjeldnere har ambisjoner om å studere videre og følgelig heller ikke har søkt om plass.

For å undersøke om kjønn, sosial og geografisk bakgrunn blant studentene har betydning for hvorvidt de har en studieplass eller ikke i sitt første semester, går jeg ut fra følgende modell:



Figur 4.1 Forhold som kan ha betydning for hvorvidt begynnerstudenten har søkt og fått en studieplass

Kjønn, sosial og geografisk bakgrunn, samt skolepoeng fra videregående skole er uavhengige variable som kan ha en direkte effekt på den avhengig variabelen "har søkt og fått en studieplass". De uavhengige variablene kan også virke gjennom den mellomliggende variabelen "studieambisjoner", korrigert for "avslag om studieplass".

Opptakskriteriene ved Universitetet i Oslo er først og fremst basert på karakterer fra videregående skole (skolepoeng), fra studieretning for allmenne fag eller andre studieretninger som gir generell studiekompetanse.

I tillegg gis det eventuelle tilleggspoeng for alder, annen utdanning m.m, men dette varierer fra studium til studium (konkurransespoeng). Studierett kan også oppnås på andre måter, men i disse tilfellene beregnes det ikke skolepoeng. Eldre begynnerstudenter med examen artium har for eksempel ikke skolepoeng, det samme gjelder elever fra Steinerskolen. Når jeg i analysen tar utgangspunkt i begynnerstudentenes skolepoeng, innebærer dette at ca 15 prosent av utvalget ekskluderes fra analysen fordi de ikke har skolepoeng. Begynnerstudentenes skolepoeng høsten 1993 varierte fra 23,5 til 62,9 poeng.

Alder kunne vært inkludert i analysen for å fange opp betydningen av eventuelle alderspoeng samt annen poenggivende utdanning og erfaring. Imidlertid slår ikke alder ut signifikant dersom variabelen inkluderes i analysen. Det er mulig at alder ville slått ut dersom vi ikke måtte ekskludere de uten skolepoeng fra analysen.

I den følgende analysen slås foreldrenes utdanningsnivå sammen til én variabel, der det skilles mellom: ingen av foreldrene har høyere utdanning (0), en av foreldrene har høyere utdanning (1) og begge foreldrene har høyere utdanning (2)³⁰. Kjønn og geografisk bakgrunn operasjonaliseres på samme måte som i tabellene foran. Geografisk bakgrunn skiller mellom de som bodde i Oslo & Akershus da de var 17 år gamle (1) og de som kommer langveisfra (0).

Den mellomliggende variabelen "studieambisjoner" tar kun hensyn til hvorvidt studentene har til hensikt å studere ved universitetet eller ikke. Jeg presenterer også en tabell der "studieambisjoner" skiller mellom hvorvidt studentene allerede i sitt første semester har til hensikt å ta en høyere grad, men dette inkluderes ikke i modellen.

Den avhengige variabelen, hvorvidt studentene har fått studieplass eller ikke, er en diskret og ikke en kontinuerlig variabel³¹ og det anbefales da i

³⁰ En mer korrekt måte å måle effekten av foreldrenes utdanningsnivå, ville vært å ta utgangspunkt i tre dummy-variable, der en skilte mellom de som hadde kun fedre med høyere utdanning og de andre; de som hadde kun mødre med høyere utdanning og de andre; de som hadde både mødre og fedre med høyere utdanning. Sammenligningsgrunnlaget er de uten foreldre med høyere utdanning. Det viser seg imidlertid da at foreldrenes utdanningsnivå kun slår ut signifikant dersom *begge* foreldrene har høyere utdanning. De øvrige variablene i analysen blir tilnærmet identiske med Tabell 4.6. Av de med mødre med høyere utdanning hadde hele 84 prosent også fedre med høyere utdanning. Tar vi utgangspunkt i de med fedre med høyere utdanning, har 65 prosent også mødre med høyere utdanning.

³¹ Dette gjelder også den mellomliggende variabelen.

faglitteraturen ikke å bruke vanlig regresjonsmetode, men logistisk regresjon. I logistisk regresjon beregnes sannsynligheten for at en tilstand vil inntreffe i forhold til at tilstanden ikke vil inntreffe $(P/1-p)^{32}$.

4.4.1 Effekter på den mellomliggende variabelen "studieambisjoner"

Selv om de fleste examen philosophicum-studentene ser ut til å ha ambisjoner om å ta videre studier, gjelder ikke dette alle. Hvorvidt en som melder seg til examen philosophicum også har studieplass, har naturligvis sammenheng med den enkeltes studieambisjoner. Det at det var variasjoner mellom andelene som hadde studieplass etter kjønn, samt sosial og geografisk bakgrunn kan med andre ord skyldes at de har ulike studieambisjoner. Er det for eksempel slik at kvinner har lavere/sjeldnere studieambisjoner enn menn? Har examen philosophicum-studenter fra akademikerhjem høyere/oftere studieambisjoner enn andre? Og har de som kommer fra Oslo og Akershus lavere/sjeldnere ambisjoner om universitetsstudier enn andre?

I det følgende skal vi undersøke effekten av sosial bakgrunn (fedre og mødres utdanningsnivå), geografisk bakgrunn (nærhet til universitetet), og kjønn når det kontrolleres for karakternivået fra videregående skole (skolepoeng) på studieambisjoner, for de som var begynnerstudenter ved universitetet i Oslo 1993.

Den mellomliggende variabelen "studieambisjoner" innebærer imidlertid som tidligere nevnt et problem: Studentene har besvart spørreskjemaet etter at de eventuelt har søkt og fått avslag på en studieplass, noe som kan få følger for studieaspirasjonene. I følge Tabell 4.2 har 15 prosent av de som har søkt og fått avslag på studieplass ikke til hensikt å ta mer universitetsutdanning. Det at de har søkt innebærer likevel at de har hatt ambisjoner om å ta en universitetsutdanning. Jeg kontrollerer derfor også for om studenten har fått avslag på søknad om studieplass.

³² Den logistiske regresjonskoeffisienten (B) er vanskelig å tolke direkte, men danner utgangspunkt for beregning av sannsynligheten. Den partielle korrelasjonskoeffisienten (R) gir en grov indikasjon på den relative betydning av den enkelte forklaringsvariabel slik at styrken og retningen av de ulike variablene kan sammenlignes (Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993:28). Oddsene ($\text{Exp}(B)$) viser forholdet mellom sannsynligheten for at et forhold vil inntreffe og sannsynligheten for at forholdet ikke vil inntreffe (forholdet mellom to sannsynligheter) når verdien på den uavhengige variabelen øker med en enhet (Norusis/SPSS Inc. 1990:49). I estimeringen og tolkningen av modellen tas det kun utgangspunkt i de partielle korrelasjonskoeffisientene (R) men i tabellene oppgis alle de ovenfor nevnte estimatene. Hvorvidt estimatene er signifikante er vist med asterisk (*).

Tabell 4.6 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha ambisjoner om å ta mer *universitetsutdanning* utover examen philosophicum (ambisjoner=1), av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt om studenten har fått avslag på søknad om studieplass. Kun begynnerstudenter med skolepoeng inngår i analysen. Frafall inkludert. (N=1762)

	B	partiell corr. R	Exp(B)
Kjønn (kvinne =1)	-.4271 *	-.05*	.65*
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.1695	.02	1.18
Hjemsted (Oslo & Akershus =1)	-.4987**	-.07**	.60**
Skolepoeng (23,5-62,9)	.0939**	.19**	1.10**
Avslag søknad studieplass (=1)	-.2358	.00	.79
Konstantledd	-1.2327**		

**= sig. 1%-nivå * =sig.5%-nivå.

Tabell 4.7 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha ambisjoner om å ta en *høyere universitetsgrad/dr.grad* (ambisjoner=1), av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt om studentene har fått avslag på søknad om studieplass. Kun begynnerstudenter med skolepoeng inngår i analysen. Frafall inkludert. (N=1762)

	B	partiell corr. R	Exp(B)
Kjønn (kvinne =1)	-.3670**	-.07**	.69**
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.2572**	.08**	1.29**
Hjemsted (Oslo & Akershus =1)	-.3339**	-.06**	.72**
Skolepoeng (23,5-62,9)	.0728**	.16**	1.08**
Avslag søknad studieplass (=1)	-.3465*	-.04*	.71*
Konstantledd	-3.4267**		

**= sig. 1%-nivå * =sig.5%-nivå.

I estimeringen av modellen tar jeg kun utgangspunkt i Tabell 4.6 som viser om bakgrunnsvariablene har effekt på begynnerstudentenes ambisjoner om

å studere ved universitetet etter examen philosophicum eller ikke. Ved å se på de partielle korrelasjonskoeffisientene (R) ser vi at skolepoengene fra videregående skole som forventet hadde størst effekt på begynnerstudentenes studieambisjoner. Videre ser vi at de fra Oslo og Akershus, samt kvinnene, hadde noe sjeldnere ambisjoner om videre studier enn andre. Tabell 4.6 viser også at har man først meldt seg til examen philosophicum, har foreldrenes utdanningsnivå ingen betydning for hvorvidt de har planer om å studere videre eller ikke. Det er kanskje litt uventet at det å få avslag på søknad om studieplass heller ikke har noen egen effekt når det kontrolleres for de andre variablene.

I Tabell 4.7 benyttes et strengere mål på studieambisjoner, mer konkret hvorvidt begynnerstudentene allerede i sitt første semester har planer om å ta en høyere grad. Vi ser da at også foreldrenes utdanningsnivå slår ut signifikant. Hvorvidt foreldrene har høyere utdanning eller ikke har med andre ord ingen betydning for om en har planer om å studere videre ved universitetet etter examen philosophicum eller ikke, men det har betydning for hvor lange universitetsstudier begynnerstudentene har allerede i sitt første semester ved universitetet. Det å få avslag på en studieplass har også en svak signifikant negativ effekt på ambisjoner om å ta en lengre universitetseksamen.

4.4.2 Effekter på den avhengige variabelen "Studieplass"

Når det kontrolleres for skolepoeng fra videregående skole, samt om studenten har ambisjoner om å studere ved universitetet, er det å forvente at effektene av kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og geografisk bakgrunn ikke er signifikante. Med andre ord at effekten av disse variablene eventuelt går gjennom ulike studieaspirasjoner. Dersom effektene av kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og geografisk bakgrunn fremdeles er signifikante, vil dette kunne bety i) at disse variablene har effekt på sannsynligheten for å få *avslag* på studieplass uten at studieambisjonene endres, eller ii) at disse variablene har effekt på sannsynligheten for at de som har studieambisjoner også *har søkt* om plass.

Tabell 4.8 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha en *studieplass* blant examen philosophicum-studentene, av sosialbakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt hvorvidt de har ønsker eller planer om videre universitetsstudier utover examen philosophicum. Frafall inkludert. (N=1762)

	B	partiell corr. R	Exp(B)
Kjønn (kvinne =1)	-.2805*	-.04*	.76*
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	-.0349	.00	.97
Hjemsted (Oslo & Akershus =1)	-.6853**	-.12**	.50**
Skolepoeng (23,5-62,9)	.1577**	.31**	1.17**
Studieambisjoner (univ.stud=1)	2.0119**	.17**	7.48**
Konstantledd	-7.7260**		

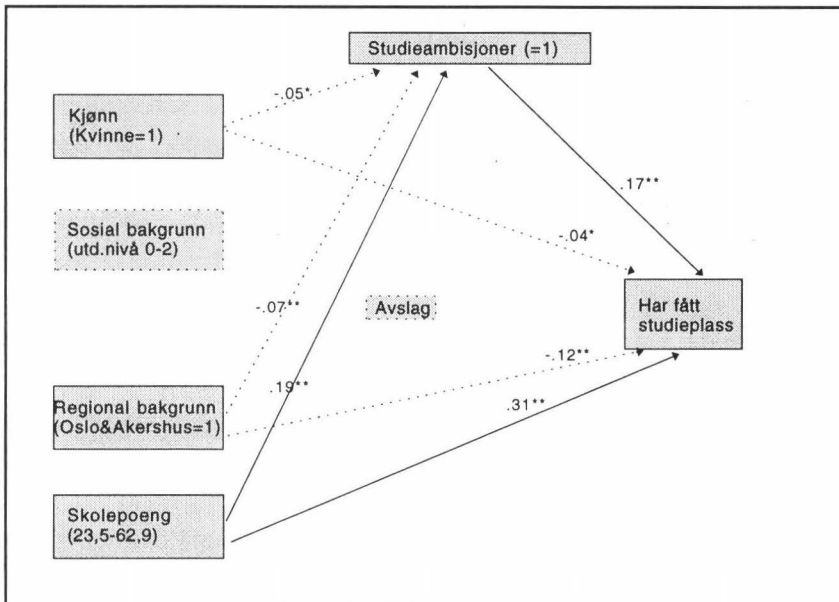
**= sig. 1%-nivå * =sig.5%-nivå.

Foreldrenes utdanningsnivå slår ikke ut signifikant på sannsynligheten for å ha en studieplass når det kontrolleres for de andre variablene i analysen. Effekten av geografisk bakgrunn og kjønn er fremdeles signifikant, selv når det kontrolleres for skolepoeng og studieambisjoner. Dette betyr at begynnerstudenter fra Oslo & Akershus med ambisjoner om å ta universitetsutdanning sjeldnere har studieplass enn studenter utenbys med studieambisjoner, selv når det kontrolleres for skolepoeng. Videre at kvinner med ambisjoner om å studere noe sjeldnere har studieplass enn menn med ambisjoner om å studere.

4.4.3 Skjematisk framstilling av resultatene i analysen

På bakgrunn av de partielle regresjonskoeffisientene (R) i Tabell 4.6 og Tabell 4.8 kan vi nå tegne inn de signifikante effektene i modellen. Negative effekter er illustrert med stiplet linje.

De estimerte partielle korrelasjonskoeffisientene viser at sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) i seg selv ikke påvirker sannsynligheten for å ha en studieplass dersom man har meldt seg til examen philosophicum. Det gjør imidlertid kjønn og geografisk bakgrunn. Analysen tyder på at kvinnene noe sjeldnere har ambisjoner om videre universitetsstudier utover examen philosophicum enn mennene, og i tillegg har de en litt lavere sann



Figur 4.2 Forhold som påvirker sannsynligheten for å ha en studieplass. Partielle regresjonskoeffisienter (R) estimert gjennom logistisk regresjon. Basert på Tabell 4.6 & 4.8

synlighet for å få studieplass selv om det kontrolleres for studieambisjoner og skolepoeng. Vi ser også at de fra Oslo & Akershus har noe lavere studieambisjoner og de har sjeldnere studieplass enn de som har kommet langveisfra for å studere. Alt annet likt, ser det altså ut som om kvinner og de som kommer fra Oslo & Akershus, har et litt mer avslappet forhold til det å komme igang med studiene enn andre. Det må imidlertid påpekes at effekten av kjønn er svak³³.

Ut fra Tabell 4.4 skulle vi også forvente å gjenfinne en effekt av sosial bakgrunn i den estimerte modellen, noe vi ikke gjør. Dette må enten skyldes at det er samvariasjon mellom de uavhengige variablene, eller at det reduserte utvalget som danner grunnlag for estimeringen av modellen (mange faller ut fordi de ikke har skolepoeng) er skjevt i forhold til hele utvalget som dannet grunnlaget for Tabell 4.4. Med andre ord at forskjellene i Tabell 4.4 skriver seg fra de uten skolepoeng. Som vist i forrige kapittel *er* det en sammenheng mellom antall skolepoeng og sosial bakgrunn. Noe av årsaken til at effekten av sosial bakgrunn forsvinner er altså sannsynligvis at de fra

³³ I kapittel 5, går det imidlertid fram at kvinnene bruker mer tid på studier totalt enn mennene.

akademikerfamilier har litt høyere antall skolepoeng enn andre. En nærmere gjennomgang av materialet, viser også at de fra akademikerfamilier noe oftere er menn (som oftere har studieplass). Videre at de uten studieplass og de med foreldre uten høyere utdanning er underrepresentert i utvalget som danner grunnlag for estimeringen av modellen. Med andre ord skyldes resultatet i Tabell 4.4 også delvis at det er de "utradisjonelle" begynnerstudentene, de uten skolepoeng, som sjeldnest har studieplass (For en nærmere gjennomgang se Vedlegg 2).

Dersom det var slik at alle med studieambisjoner hadde søkt om plass og det var like lett å komme inn på alle studier, ville dette komme til uttrykk i modellen gjennom at kjønn, sosial og geografisk bakgrunn, kun hadde effekt på sannsynligheten for å ha en plass indirekte gjennom studentenes studieambisjoner. Når både kjønn og regional bakgrunn (også) har en direkte effekt på sannsynligheten for å ha en studieplass, må dette med andre ord skyldes at ikke alle med ambisjoner har søkt om plass, eller at kvinner og de fra Oslo & Akershus har søkt på studier med høyere opptaksgrenser.

4.4.4 Ulike søkermonstre etter kjønn og geografisk bakgrunn

I det følgende vil jeg prøve å finne forklaringen til hvorfor de *direkte* effektene av kjønn og geografisk bakgrunn *ikke* forsvinner når det kontrolleres for skolepoeng og studieambisjoner. Hvorvidt begynnerstudenten har en studieplass eller ikke, avhenger for det første av om studenten overhodet *har søkt*, og for det andre av hvor *vanskelig* det er å få en studieplass på det aktuelle studiet, med andre ord sannsynligheten for å få avslag dersom man har søkt.

Forklaringer til hvorfor menn og de som kommer langveisfra oftere har en studieplass enn andre må ligge i ulike søkermonstre, i og med at det er karakternivået fra videregående skole som avgjør om en får en studieplass eller ikke. Ulike søkermonstre kan knyttes til 1) *ulike ventemønstre*: Noen kan ha latt være å søke om studieplass for inneværende semester på tross av at de har ambisjoner om å studere. Og/eller 2) *ulike faglige preferanser*: Sannsynligheten for å få avslag på en studieplass varierer etter opptaksgrensene på fakultetet.

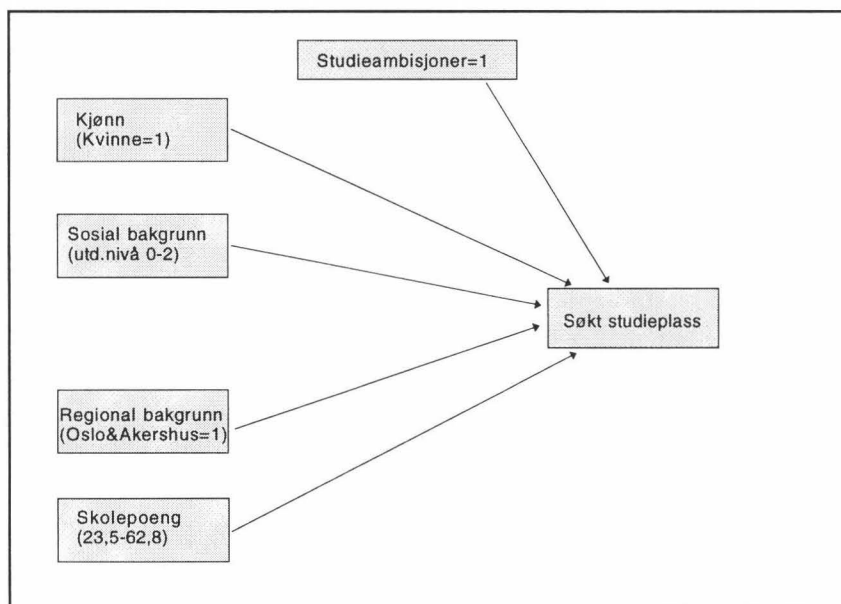
En ulik tilbøyelighet til å *søke* om plass etter kjønn og geografisk bakgrunn, kan med andre ord avspeile *ulike intenderte ventemønstre*. Det kan også avspeile *ulik usikkerhet* om hva begynnerstudenten ønsker å studere. En mulig forklaring til at de som kommer langveisfra oftere har en studieplass enn de som kommer fra Oslo & Akershus, selv når det kontrol-

leres for antall skolepoeng fra videregående skole og studieambisjoner, kan være at det er mer drastisk å begynne å studere for en som samtidig må flytte hjemmefra. Det er derfor sannsynlig at de som kommer langveisfra oftere stiller betingelser om studieplass ved fakultet før de bestemmer seg for å ta examen philosophicum ved Universitetet i Oslo. Det er mer problematisk å finne forklaringer til hvorfor kvinner eventuelt søker sjeldnere om studieplass enn menn når det kontrolleres for de andre variablene.

I og med at studieplasser tildeles etter skolepoeng fra videregående skole, vil en eventuell ulik sannsynlighet for *avslag* skyldes at kjønn og/eller geografisk bakgrunn indirekte får betydning på hvorvidt studentene er tildelt en studieplass gjennom *ulike faglige preferanser*. En mulig forklaring til at kvinner sjeldnere har en studieplass når det kontrolleres for de andre variablene i analysen, kan være at det er vanskeligere å komme inn på "typiske" kvinnestudier, mens Det matematisk naturvitenskapelige fakultet, med en overvekt av menn, fremdeles var et tilnærmet åpent studium i 1993. Sandberg (1994) viser at kvinner som søker høyere utdanning generelt, oftere enn menn får avslag fordi de søker seg til studier med høyere opptaksgrenser. Fürst (1988) viser at også kvinnelige søkere til akademiske stillinger ved universitetet ofte ender opp i de lengste køene. Det er mer problematisk å finne forklaringer på hvorfor eventuelt de som kommer fra Oslo & Akershus oftere enn andre får avslag om studieplass som følge av ulike faglige preferanser.

De fra Oslo & Akershus har sjeldnere søkt om studieplass

Dersom den første forklaringen holder (basert på ulike ventemønstre, skulle studenter fra Oslo og Akershus, og eventuelt kvinner, sjeldnere ha *søkt* om studieplass når det kontrolleres for de andre variablene.



Figur 4.3 Forhold som kan ha betydning for hvorvidt man har søkt om studieplass

Tabell 4.9 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha *søkt om studieplass* blant examen philosophicum-studentene, av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt hvorvidt de har ønsker eller planer om videre universitetsstudier utover examen philosophicum. Frafall inkludert. (N=1762)

	B	partiell corr. R	Exp(B)
Kjønn (kvinne =1)	.2868	.03	1.33
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.0750	.00	1.08
Hjemsted (Oslo & Akershus =1)	-.6092**	-.10**	.54**
Skolepoeng (23,5-62,9)	.0360**	.07**	1.04**
Studieambisjoner (univ.stud=1)	1.8624**	.26**	6.44**
Konstantledd	-1.2615*		

**= sig. 1%-nivå * =sig.5%-nivå.

Ut fra Tabell 4.9 ser vi, ikke uventet, at hvorvidt studenten har ambisjoner om å studere har størst betydning for om de som har meldt seg til examen

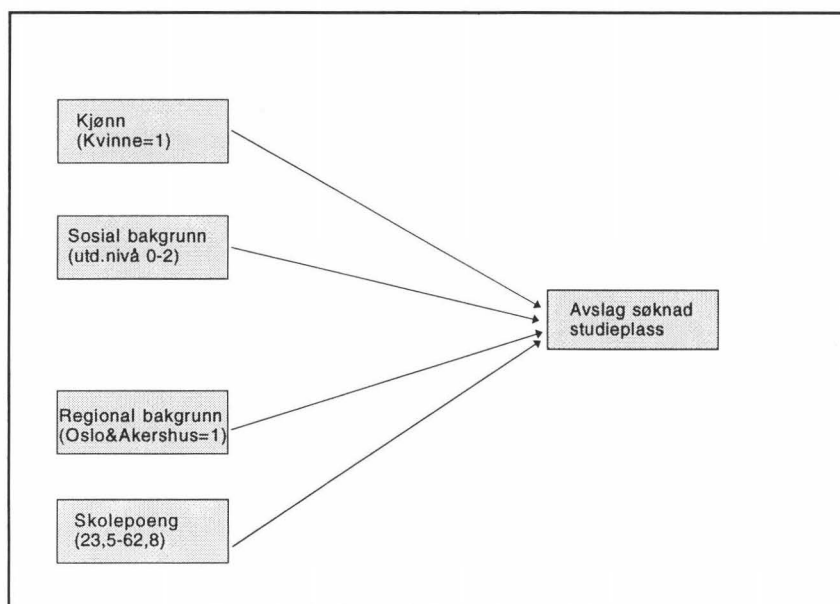
philosophicum har søkt om studieplass eller ikke. Karakternivået fra videregående (skolepoeng) har også en selvstendig effekt.

Geografisk bakgrunn har også en selvstendig effekt på sannsynligheten for om de som har meldt seg til examen philosophicum også har søkt om studieplass. Dette støtter antagelsen om at skjevfordeling av studieplasser etter geografisk bakgrunn henger sammen med søkemønsteret. Det å flytte hjemmefra, finne et eget sted å bo, klare seg selv, innebærer omfattende endringer i livssituasjonen. Det er derfor forståelig at en som kommer langveisfra for å studere i Oslo, ønsker å fortsette studiene umiddelbart etter examen philosophicum, uten venteselestre. For en som bor i nærheten av universitetet, og kanskje hjemme hos foreldrene, er det på den annen side mindre drastisk å ta examen philosophicum. Examen philosophicum kan være "greit å ha", selv om man ikke umiddelbart har tenkt å studere videre. For de som bor i Oslo kan for eksempel året etter at videregående er avsluttet benyttes til et "tenke og delvis vente"-semester, der begynnerstudenten kan alternere mellom jobb, examen philosophicum og kanskje forbedring av karakterer fra videregående skole.

Verken kjønn eller sosial bakgrunn har effekt når det kontrolleres for variablene i analysen. Med andre ord kan ikke det at kvinnelige begynnerstudenter sjeldnere har en studieplass enn menn tilbakeføres til at de sjeldnere søker om plass.

Kvinner og de fra Oslo & Akershus får oftere avslag på søknad om studieplass

Dersom den andre forklaringen holder (basert på ulike avslagsmønstre knyttet til ulike faglige preferanser), skulle kvinner og eventuelt de fra Oslo & Akershus, oftere få *avslag* på søknad om studieplass når det kontrolleres for de andre variablene. I det siste tilfellet er det hensiktsmessig å kun ta utgangspunkt i *de som har søkt*, og det er da ikke nødvendig å kontrollere for "studieambisjoner", i og med at det å søke innebærer at de har hatt til hensikt å studere.



Figur 4.4 Forhold som kan ha betydning for avslag på søknad om studie-plass

Tabell 4.10 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha *søkt og fått avslag om studieplass* blant de som meldte seg til examen philosophicum, av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), samt skolepoeng. Frafall inkludert, de som ikke har søkt studieplass ekskludert. (N=1519)

	B	partiell corr. R	Exp(B)
Kjønn (kvinne =1)	.6110*	.09*	1.84*
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.0748	.00	1.08
Hjemsted (Oslo & Akershus =1)	.8134**	.13**	2.26**
Skolepoeng (26,8-62,9)	-.2291**	-.39**	.80**
Konstantledd	7.9881**		

**= sig. 1%-nivå * =sig.5%-nivå.

Resultatene i Tabell 4.10 viser at kvinner oftere enn menn får avslag på studieplass selv om det kontrolleres for skolepoeng. Dette støtter antagelsen om at ulik tildeling av studieplasser etter kjønn delvis kan forklares gjennom ulike faglige preferanser. Dette tyder på at kvinner oftere enn menn søker

studier med høye opptaksgrenser. De stiller seg i de lengste køene (Fürst 1988). Vi ser imidlertid at sannsynligheten for å få avslag på søknad om studieplass også er større for de som kommer fra Oslo & Akershus, selv når det kontrolleres for skolepoeng og kun de som har søkt inkluderes i analysen. Dette innebærer at også søkere fra Oslo & Akershus har en tendens til å søke på studier med høyere opptaksgrenser enn de som kommer langveisfra.

4.5 Påbegynning av fagstudiet

Av de innledende tabellene (Tabell 4.3 & Tabell 4.5) gikk det ikke bare fram at menn og de som kommer langveisfra oftere har en studieplass enn andre. Overraskende viste tabellene også at blant de *med studieplass* var andelene som også hadde *påbegynt fagstudiet* langt høyere for menn og de som kommer langveisfra enn de andre.³⁴ Kan disse store forskjellene knyttet til kjønn og geografisk bakgrunn forklares indirekte gjennom ulike faglige preferanser? Mer presist av at menn og kvinner, de som kommer langveisfra og de fra Oslo & Akershus søker seg til forskjellige fakulteter med ulike tradisjoner for å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum?

Fordi studieplasser tildeles etter konkurranseprinsippet, kan Tabell 4.10 tyde på at faglige preferanser har sammenheng med kjønn og geografisk bakgrunn. I og med at det er ulike tradisjoner for å påbegynne fagstudiet ved de forskjellige fakultetene, og at kvinner og de fra Oslo & Akershus er overrepresentert på fakulteter der det er mindre vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum, kan dette være grunnen til de store forskjellene i andeler som har påbegynt fagstudiet etter kjønn og geografisk bakgrunn.

I de følgende tabellene tas det kun utgangspunkt i de studentene som *har fått studieplass*. Ved å sammenligne andelene på hvert enkelt fakultet med de totale andelene, kan vi se om kvinner, de fra Oslo & Akershus, de med mødre med høyere utdanning og de som har påbegynt fagstudiet er overrepresentert på enkelte og underrepresentert på andre fakulteter. Jeg

³⁴ Blant mennene var det 61 prosent av de med studieplass som hadde påbegynt fagstudiet ved siden av at de tok examen philosophicum, mens dette bare gjaldt for 43 prosent av kvinnene. Tilsvarende var det 57 prosent av de med studieplass som kom langveisfra som også hadde påbegynt fagstudiet, mens andelen for de fra Oslo & Akershus var på 41 prosent.

viser også andelene innen hvert fakultet som har påbegynt fagstudiet, og andelene som hadde studiet de er kommet inn ved som første prioritet.

Tabell 4.11 Andeler kvinner, andeler fra Oslo & Akershus, andeler med mødre som har høyere utdanning, andeler som har påbegynt fagstudiet og andeler som har studiet de er kommet inn ved som første prioritet på ulike fakulteter. Frafall inkludert, de som ikke har studieplass ekskludert. Prosent. (N=1161)

Fakultet:	Andel påbegynt fagstudiet	Andel kvinner	Andel fra Oslo & Akershus	Andel mødre h. utd.	Andel studiet 1.prior.
Med (N=31)	100	45	32	68	100
Odont (N=17)	(82)	(65)	(12)	(35)	(47)
MN (N=524-517)	75	48	47	44	68
HF (N=204-199)	30	69	48	57	94
Teo (N=56-55)	25	64	41	42	16
SV (N=237-230)	24	75	52	55	73
Jur.f ³⁵ (N=124-120)	22	65	68	53	64
Tot (N=1193-1169)	50	60	50	50	71

I Tabell 4.11 er fakultetene ordnet etter andelene av deres begynnerstudenter som har påbegynt fagstudiet. Det går et skille mellom medisin, odontologi og realfag på den ene siden, der flertallet av de som har fått studieplass også har påbegynt fagstudiet, og humaniora, teologi, samfunnsfag og fagene på Det juridiske fakultet på den andre siden, der mindretallet av de som har fått studieplass har påbegynt fagstudiet. Det er svært store variasjoner i andelene av begynnerstudentene på de ulike fakultetene som har påbegynt fagstudiet. På medisin har alle påbegynt fagstudiet, mens på Det juridiske fakultet har bare et mindretall, 22 prosent, påbegynt fagstudiet ved siden av at de tar examen philosophicum. Dette skyldes neppe at medisin-studentene er så mye mer motivert enn studentene på Det juridiske fakultet. På medisin, samt odontologi og realfag forventes det, og studietilbudet legger opp til, at studentene skal påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum, mens dette ikke er tilfelle på de andre studiene. Dette betyr at på medisin, odontologi og realfag er det først et aktivt valg dersom studentene *ikke* påbegynner fagstudiet, mens det på de andre fagene er et aktivt valg *dersom*

³⁵ Jur.f= Det juridiske fakultet. Majoriteten studerer juss, men studenter med studierett på kriminologi og offentlig rett er også inkludert.

de påbegynner fagstudiet. Av de sistnevnte studiene er andelen som påbegynner fagstudiet høyest blant humanistene. Dette henger sannsynligvis sammen med at de som skal studere språk på Det historisk filosofiske fakultet må ta forprøver i fonetikk og språkvitenskap (tilsvarer 3 vektall). Imidlertid, i motsetning til på medisin, odontologi og realfag, regnes examen philosophicum likevel som fullt semesters studium på Det historisk filosofiske fakultet.

Siste kolonne viser andeler som har oppgitt at studiet de har kommet inn på er deres første prioritet. En skulle kanskje tro at jo strengere opptaksgrenser³⁶, jo flere hadde studiet som første prioritet. Det stemmer ikke helt. Riktig nok hadde alle som var kommet inn ved medisin krysset av for at dette var deres første prioritet. Men blant de som var kommet inn på odontologistudiet, som hadde svært høye karaktergrenser, var det bare litt under halvparten som hadde dette som første prioritet. De ville sannsynligvis heller studert medisin. Særlig teologene har grunn til bekymring for om de vil få beholde sine begynnerstudenter; bare 16 prosent av de som fikk studieplass høsten 1993 hadde dette studiet som første prioritet. Til sammenligning var det 68 prosent av studentene som fikk studieplass ved Det matematisk naturvitenskapelige fakultet som hadde dette som første prioritet. Og alle som søkte fikk plass³⁷.

Kolonne 2 i Tabell 4.11 viser andel kvinner blant de nye studentene på de ulike fakultetene. Bortsett fra på medisin og realfag er kvinnene i flertall. Ved å sammenligne andelene på de ulike fakultetene med den totale andel kvinner som hadde fått studieplass, er hovedmønsteret at kvinnene er underrepresentert på studiene der andelene som påbegynner fagstudiet er høy, og overrepresentert på studiene der andelene som påbegynner fagstudiet er lav. Med andre ord er det mulig at grunnen til at kvinnene langt sjeldnere enn mennene påbegynner fagstudiet samtidig med at de tar examen philosophicum, er at de går på studier der dette er mindre vanlig.

Andelen av studenter fra Oslo & Akershus er overrepresentert på Det juridiske fakultet, der færrest studenter påbegynner fagstudiet samtidig som de tar examen philosophicum og underrepresentert på medisin og odon-

³⁶ Rangering etter hvor vanskelig det var å komme inn på de ulike fakultetene/(studiene): Medisin, juss, (farmasi(MN)), odontologi, humaniora, samfunnsvitenskap, (offentlig rett(jur)), (kriminologi(jur)), (Ernæring), teologi, realfag(åpent) (Poeng-grensene for opptak høsten 1993, Studieavdelingen Universitetet i Oslo).

³⁷ Farmasi studiet ved MN har høye inntakskrav, men studentene er fritatt fra å ta examen philosophicum.

tologi (få studenter) der flest studenter har påbegynt fagstudiet. Det er dermed mulig at også betydningen av geografisk bakgrunn forsvinner hvis vi kontrollerer for fakultetstilknytning.

På tross av at Tabell 4.4 tydet på at sosial bakgrunn, målt gjennom mødrenes utdanningsnivå, ikke hadde noen betydning for hvorvidt de som hadde studieplass hadde påbegynt fagstudiet eller ikke, har jeg inkludert kolonnen som viser andel studenter på ulike fakulteter som har mødre med høyere utdanning. Det er blant medisinerne vi finner den høyeste andelen av studentene med mødre som har høyere utdanning, ellers er mønsteret noe uklart. Det er tvilsomt om sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) har betydning for om de som har en studieplass også har påbegynt fagstudiet.

For å undersøke om det å inkludere fakultetstilknytning i modellen vil redusere eller eventuelt eliminere effektene av kjønn og geografisk bakgrunn på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet, vil jeg sammenligne resultatene i to analyser: én der det *ikke* kontrolleres for fakultetstilknytning og én der det kontrolleres for fakultetstilknytning. Jeg vil også kontrollere for begynnerstudentenes skolepoeng fra videregående skole. Dersom det er slik at antall skolepoeng avspeiler studiekompetanse, kan vi forvente at de med flest skolepoeng også oftere har påbegynt fagstudiet.

Tabell 4.12 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet av kjønn, geografisk bakgrunn (nærhet universitet), sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) kontrollert for karakternivået fra videregående skole (skolepoeng). Frafall inkludert. Kun de med studieplass og skolepoeng er inkludert i analysen. (N=1104)

	B	partiell corr. R	Exp (B)
Kjønn (Kvinne=1)	-.7284**	-.14**	.48**
Hjemsted (Oslo & Akershus=1)	-.6525**	-.13**	.52**
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.0144	.00	1.01
Skolepoeng (28,7-62,9)	-.0312**	-.06**	.97**
Konstant	2.2678**		

**= sign. 1%-nivå, *=sign. 5%-nivå.

Tabell 4.12 viser som forventet at geografisk bakgrunn og kjønn påvirker sannsynligheten for om examen philosophicum-studentene med studieplass har påbegynt fagstudiet. Foreldrenes utdanningsnivå har ingen betydning.

Helt uventet viser resultatene også at gode karakterer fra videregående skole har en *negativ* effekt på sannsynligheten for å påbegynne fagstudiet selv når det kontrolleres for kjønn og geografisk bakgrunn. Egne beregninger viser at gjennomsnittet for de (med studieplass) som ikke hadde påbegynt fagstudiet var på 48,4 skolepoeng, mens gjennomsnittet for de som hadde påbegynt fagstudiet var på 47,2 skolepoeng. Hva kan dette, noe underlige, resultatet skyldes? Antageligvis kan dette føres tilbake til ulike tradisjoner for å påbegynne fagstudiet på forskjellige studier: Det er flere som påbegynner fagstudiet på Det matematiske naturvitenskapelige fakultet, som nærmest var åpent, enn på Det juridiske fakultet, som har høye opptaksgrenser. Dersom tradisjonene på de enkelte fakultetene betyr mer enn studentenes studiekompetanse, målt gjennom deres oppnådde skolepoeng fra videregående skole, vil effekten av skolepoeng forsvinne, eller skifte fortegn, når vi i neste tabell kontrollerer for studentenes fakultetstilknytning (studentene på Det juridiske fakultet er sammenligningsgrunnlaget).

Tabell 4.13 Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet av kjønn, geografisk bakgrunn (nærhet universitet), sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) kontrollert for karakternivået fra videregående skole (skolepoeng) og fakultetstilknytning (dummy variable der studentene på Det juridiske fakultet er sammenligningsgrunnlaget). Frafall inkludert. Kun de med studieplass og skolepoeng er inkludert i analysen. (N=1104)

	B	partiell corr. R	Exp (B)
Kjønn (Kvinne=1)	-.4860**	-.08**	.62**
Hjemsted (Oslo & Akershus=1)	-.6617**	-.11**	.52**
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	.0498	.00	1.05
Skolepoeng (28,7-62,9)	.0467	.07**	1.05
SV (=1)	.0981	.00	1.10
Teo (=1)	.4460	.00	1.56
HF (=1)	.2720	.00	1.31
MN (=1)	2.6130**	.24**	13.64**
Odont (=1)	2.4741**	.09**	11.87**
Med (=1)	3.4328**	.11**	30.96**
Konstant	-2.9838**		

**= sign. 1%-nivå, *=sign. 5%-nivå.

Som forventet endres effekten av skolepoeng på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet når det kontrolleres for fakultetstilknytning. Når det

kontrolleres for fakultetstilknytning ser vi at de med gode karakterer fra videregående skole, som forventet, har en litt større tilbøyelighet til også å ha påbegynt fagstudiet. Foreldrenes utdanningsnivå har ingen signifikant betydning. Tabell 4.13 viser også at selv om det kontrolleres for fakultetstilknytning, med andre ord fakultetenes ulike forventninger til hvorvidt examen philosophicum-studentene skal påbegynne fagstudiet eller ikke, har fremdeles kjønn og geografisk bakgrunn en viss signifikant effekt på sannsynligheten for å påbegynne fagstudiet i første semester. I forhold til Tabell 4.12, der det ikke kontrolleres for fakultetstilknytning, halveres effekten av kjønn (fra $-.14$ til $-.08$) når modellen tar hensyn til fakultetenes ulike rammebetingelser. Effekten av geografisk bakgrunn er nærmest uavhengig av om det kontrolleres for fakultetstilknytning ($-.13$ og $-.11$). Fakultetenes ulike forventninger til hvorvidt examen philosophicum-studentene skal påbegynne fagstudiet går også tydelig fram av tabellen³⁸.

Effekten av kjønn reduseres når det kontrolleres for fakultetstilknytning. Imidlertid er det fremdeles en tendens til at kvinner noe sjeldnere enn menn påbegynner fagstudiet selv om de har søkt og fått en studieplass. Jeg vil ikke her spekulere i hva dette kan skyldes. Men jeg vil påpeke at det å ha påbegynt fagstudiet ikke *nødvendigvis* betyr at studenten er mer studiekompetent og/eller totalt bruker mer tid på studiet. Dette vil vi komme tilbake til i neste kapittel.

Den partielle korrelasjonskoeffisienten (R) for geografisk bakgrunn blir bare litt svakere når det kontrolleres for fakultetstilknytning. Uavhengig av studium, kjønn, sosial bakgrunn og karakternivå fra videregående skole ser det altså ut til at begynnerstudenter som kommer langveisfra har en mer intensiv studiestart enn de som kommer fra Oslo & Akershus. Imidlertid, på samme måte som for kjønn, skal vi i neste kapittel undersøke om dette også gir seg utslag i total tid brukt på studier. Fra forrige kapittel så vi imidlertid

³⁸ I Tabell 4.13 ser vi at størrelsesforholdet mellom de partielle korrelasjonskoeffisientene (R) knyttet til dummy-variablene for fakultetstilknytning, ikke samsvarer med størrelsesforholdet mellom andelene som har påbegynt fagstudiet på de ulike fakultetene fra Tabell 4.11. Dette skyldes at de partielle korrelasjonskoeffisientene (R) viser hvor mye hver enkelt variabel bidrar til å øke *modellens* forklaringskraft (Norusis 1990:48). At estimatet for realistene er høyere enn for medisinene skyldes at svært få studerer medisin i forhold til realfag. Oddsen (Exp B) knyttet til de ulike variablene viser imidlertid samme innbyrdes størrelsesforhold som prosentandelene i Tabell 4.11 (Oddsen for fakultetstilknytning = Forholdet mellom sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet og for ikke å ha påbegynt fagstudiet på et bestemt fakultet sett i forhold til sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet og for ikke å ha påbegynt fagstudiet på Det juridiske fakultet.).

at geografisk bakgrunn ikke hadde betydning for resultatet til examen philosophicum. Med andre ord, selv om de som kommer langveisfra oftere påbegynner fagstudiet enn andre, gjør de det like bra til examen philosophicum selv når det kontrolleres for skolepoeng.

4.6 Samlet vurdering

Søkerkøen til universitetsstudier viser at det å ha en studieplass er et relativt knapt gode. Examen philosophicum er imidlertid åpent for alle med formell studiekompetanse. Mange har også sikret seg en studieplass, noen har fått avslag og noen har ikke søkt. Felles for de fleste examen philosophicum studentene (89 prosent) er likevel at de har planer om å ta en kortere eller lengre universitetsutdanning. Hele 40 prosent av de som meldte seg til examen philosophicum hadde allerede i sitt første semester planer om å ta en høyere universitetsgrad, noen av dem tok til og med sikte på en doktorgrad.

Det er rimelig å tenke seg at det å ha en studieplass får betydning for studiesituasjonen til begynnerstudentene. For det første gir det å ha en studieplass en viss sikkerhet, for det andre åpner det å ha en studieplass for å påbegynne fagstudiet. Totalt var det bare 28 prosent av examen philosophicum-studentene i vårt utvalg som hadde påbegynt fagstudiet. Den foregående analysen tyder på at ulike ordninger og tradisjoner ved ulike fakulteter har stor betydning for hvorvidt de som har en studieplass påbegynner fagstudiet samtidig med examen philosophicum eller ikke. Bortsett fra på medisin, realfag og odontologi er det et mindretall av de med studieplass som påbegynner fagstudiet første semester. Men på tross av klare forventninger, er det ikke alle realfagsstudentene som påbegynner sitt fagstudium i sitt første semester.

I dette kapittelet har jeg stilt spørsmål ved om studieplasser er skjevt fordelt etter kjønn, sosial og geografisk bakgrunn. Og hva som eventuelt kan forklare skjevhetene. I og med at studieplasser tildeles etter konkurranseprinsippet; de med best karakterer får studieplass, og ikke etter verken kjønn, sosial eller geografisk bakgrunn, må forklaringer til eventuelle skjevheter søkes i ulike studieambisjoner, ulike søkermønstre, ulike faglige preferanser eller ulik studiekompetanse målt gjennom karakternivået fra videregående skole.

Sosial bakgrunn

Begynnerstudentene ved universitetene er i utgangspunktet skjevt sosialt rekruttert. De som påbegynner en høyere utdanning på tross av at de kommer fra lavere sosiale lag kan dermed sies å ha gjennomgått en strengere seleksjonsprosess enn de som kommer fra høyere sosial lag, der det å ta høyere utdanning er mer vanlig. Hefter sosial bakgrunn fremdeles ved begynnerstudentenes situasjon, målt gjennom hvorvidt de har fått en studie-plass eller ikke?

Sosial bakgrunn er målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå. Det viser seg at studentene med foreldre som har høyere utdanning har studie-plass noe oftere enn studentene som har foreldre uten høyere utdanning. Når det kontrolleres for karakternivået fra videregående skole, geografisk bakgrunn, kjønn og hvorvidt studenten har ambisjoner om å studere ved universitetet eller ikke, forsvinner imidlertid effekten av sosial bakgrunn. Sosial bakgrunn har heller ingen betydning for hvorvidt studenten har søkt om studie-plass eller ikke, eller om de har fått avslag på søknad om studie-plass.

Selv om sosial bakgrunn ikke så ut til å ha noen effekt på hvorvidt studenten hadde planer om å studere videre ved universitetet eller ikke, tyder resultatene på at de med foreldre med høyere utdanning har noe *høyere* studieambisjoner. Når det kontrolleres for skolepoeng, kjønn og geografisk bakgrunn er det en signifikant tendens til at de med foreldre med høyere utdanning oftere enn andre tar sikte på en høyere universitetsgrad allerede i sitt første semester ved universitetet.

I og med at en større andel av begynnerstudentene som hadde foreldre med høyere utdanning hadde studie-plass enn de med foreldre uten høyere utdanning, kan det stilles spørsmål ved hvorfor denne skjevheten forsvinner i den multivariate analysen. Grunnen til at skjevheten forsvinner må skyldes samvariasjoner i de uavhengige variablene. Det viser seg at begynnerstudenter fra akademikerfamilier har noe bedre resultater fra videregående skole enn de fra ikke-akademikerfamilier. Årsaken til at de uten foreldre med høyere utdanning noe sjeldnere har en studie-plass enn andre skyldes derfor (delvis) at de i gjennomsnitt har litt dårligere karakterer. Det viser seg også at de uten foreldre med høyere utdanning oftere er kvinner, og kvinner har noe sjeldnere studie-plass enn menn. Dette bidrar også til å redusere effekten av sosial bakgrunn.

I hovedtrekk tyder resultatene på at sosial bakgrunn i seg selv ikke har noen betydning for hvordan begynnerstudentene er tilknyttet universitetet i sitt første semester. Analysen viser også at sosial bakgrunn målt gjennom

foreldrenes utdanningsnivå heller ikke har noen betydning for hvorvidt studentene som har fått studieplass påbegynner fagstudiet eller ikke.

Kjønn

Blant begynnerstudentene er kvinnene i klart flertall. Av de som meldte seg til examen philosophicum var det en større andel menn enn kvinner som hadde fått tilsagn om studieplass. Det er lite som tyder på at dette skyldes at menn er sterkere selektert enn kvinnene. Selv om de kvinnelige begynnerstudentene er i flertall, har de i gjennomsnitt noe bedre karakterer fra videregående skole enn mennene.

Når det kontrolleres for skolepoeng fra videregående skole, samt sosial og geografisk bakgrunn, har kvinnene noe sjeldnere en studieplass enn mennene. Delvis skyldes dette at de har noe lavere studieambisjoner og delvis skyldes dette ulike faglige preferanser. Kvinner søker i litt større grad enn mennene studier med høye opptaksgrenser og får dermed noe oftere avslag på sine søknader om studieplass.

Selv om andelen kvinner av de som meldte seg til examen philosophicum er høyere enn andelen menn, var det omtrent like mange i antall, som hadde en studieplass. Man kan si at mennene kompenserer lavt antall og litt dårligere karakterer med at de søker studier det er lettere å komme inn på.

Av de som hadde en studieplass var det en langt høyere andel menn enn kvinner som hadde påbegynt fagstudiet. Dette skyldes delvis at kvinner er overrepresentert på studier der det er mindre vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum. Men selv om det kontrolleres for fakultetstilknytning, har fremdeles det å være kvinne en negativ effekt på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet.

Variasjonene mellom kvinner og menn er ikke dramatiske. Men det kan stilles spørsmål ved om kvinnene, på tross av at de er "flinkere", målt gjennom karakternivået fra videregående skole, har en noe "slappere" studiestart enn mennene, i og med at de sjeldnere påbegynner fagstudiet. På den annen side så vi i forrige kapittel at kvinnene gjorde det noe bedre enn mennene til examen philosophicum. I neste kapittel, der vi tar opp studentenes tidsbruk, skal vi gå nærmere inn på ulike begynnerstrategier knyttet til kjønn.

Geografisk bakgrunn

Etter antall skolepoeng fra videregående skole, er det geografisk bakgrunn som best predikerer hva slags tilknytning begynnerstudenten har til universitetet. De som kommer langveisfra har for det første i gjennomsnitt noe bedre

karakterer fra videregående skole, for det andre har de noe oftere en studie-plass, og for det tredje har de med studieplass også oftere påbegynt fagstudiet. Videre har de som kommer langveisfra noe høyere studieambisjoner enn de fra Oslo & Akershus, og uavhengig av studieambisjoner har de også oftere allerede søkt om studieplass og sjeldnere fått avslag på sin søknad.

Samlet sett tyder dette på at de som kommer langveisfra er sterkere selvselektert, med andre ord mer motiverte og studiekompetente enn de som kommer fra Oslo & Akershus. Dette er i og for seg å forvente, i og med at det å flytte til Oslo for å ta examen philosophicum er langt mer omfattende enn å melde seg opp dersom man allerede bor i Oslo, og kanskje også kan bo (gratis) hjemme hos sine foreldre. Bortsett fra at det kan være spennende å reise til Oslo og bo for seg selv, er det et litt usikkert prosjekt for de som kommer langveisfra å påbegynne examen philosophicum uten at en også er sikret en studieplass neste semester. For de som kommer fra Oslo & Akershus, kan på den annen side examen philosophicum være et attraktivt tilbud, med mindre omkostninger, selv om det er usikkert om en skal studere videre neste semester eller ikke. Å ta examen philosophicum er i seg selv interessant og gøy, og "greit å ha" dersom, eller når, man i framtiden ønsker å påbegynne fagstudiet.

5 Hva påvirker studentenes tidsbruk og resultatet til eksamen philosophicum?

En nødvendig, om enn ikke en tilstrekkelig betingelse, for å lykkes med et studium, er at studenten investerer tid i studiet. Astin (1985) hevder at en institusjons effektivitet henger direkte sammen med i hvor stor grad den lykkes i å involvere og aktivisere studentene. Han hevder videre at studentenes læring er en direkte funksjon av den tiden og anstrengelsen de legger ned i studiet (Astin 1985:143).

Flere studier har også vist at studentenes måte å nærme seg kunnskapen på er av stor betydning for læringsresultatet (f.eks. Marton, Hounsell & Entwistle 1984, Dahlgren & Säljö 1985). Pedagogiske rammebetingelser og hvordan studentene nærmer seg fagstoffet er imidlertid vanskelig å måle gjennom kvantitative spørreundersøkelser. Selv om selve læringssituasjonen anses som viktig for studieresultatet, går jeg derfor ikke nærmere inn på dette her.

I dette kapittelet skal vi trekke inn flere forhold som antas å ha betydning for studentenes tidsbruk og resultatet til examen philosophicum. Innledningsvis presenteres tidsbruk og studieresultat for grupper av studenter med ulike kjennetegn som: kjønn, sosial og geografisk bakgrunn, alder, samt karakternivå fra videregående skole. Videre presenteres studentenes tidsbruk etter grad av yrkesaktivitet, i hvilken grad de gir uttrykk for å være integrert i studiemiljøet og hvorvidt de mestrer å planlegge studiedagen. Deretter rettes oppmerksomheten mot studentenes tilknytning til universitetet. Først tas det utgangspunkt i hvorvidt de har fått studieplass eller ikke og om de eventuelt har påbegynt fagstudiet. Deretter presenteres studentenes tidsbruk etter hvilket fakultet de er tilknyttet. Vi vet at fakultetene har hatt ulike tradisjoner for hvorvidt examen philosophicum regnes som et heltidsstudium eller om examen philosophicum bør kombineres med fagstudiet. Hovedspørsmålet som stilles er hvorvidt Universitetet i Oslo og de enkelte fakulteter lykkes i å involvere studentene i studiet i sitt første semester. Hvor mye tid bruker studentene på henholdsvis examen philosophicum og fagstudiet? Tyder resultatene til examen philosophicum på at begynnerstudentene bør påbegynne fagstudiet eller ikke i sitt første semester? Og er dagens examen philosophicum i realiteten et heltids eller et deltidsstudium?

Avslutningsvis presenteres en multivariat analyse på bakgrunn av den deskriptive bivarierte gjennomgangen: Hvilke forhold har størst betydning for resultatet til examen philosophicum?

Innledningsvis vil jeg først gjøre rede for datamaterialet, og presentere en sammenligning av begynnerstudentenes tidsbruk i 1991 og 1993.

5.1 Studentenes tidsbruk var rimelig lik i 1991 og 1993

I beregningen av tid brukt på studiet tas det utgangspunkt i den tiden studentene har oppgitt å ha brukt på konkrete studieaktiviteter. Med andre ord aktiv studietid. Pauser, kjøp av, eller søk etter, studielitteratur, samt tid brukt til å forflytte seg fra for eksempel lesesal til auditorium er derfor ikke inkludert i total tid brukt på studiet. Dette betyr at total tid brukt på studiet ikke må sammenlignes direkte med vanlig arbeidstid, der tilsvarende aktiviteter naturlig faller inn i arbeidstiden.

Måten jeg har beregnet total tidsbruk inneholder også svakheter som kan innebære underestimering av studentenes tidsbruk: Dersom en student for eksempel har fylt ut tid brukt på undervisning og tid brukt på oppgaveløsning, men ikke har fylt ut tid brukt på kollokvier, kan vi ikke sikkert si om grunnen er at hun er usikker på hvor mye tid kollokvievirksomheten har tatt eller om "blank" betyr at hun ikke har brukt tid på dette. I beregningen av tid brukt på studiet har jeg satt "blank" lik "0", dersom minst én av de tre studieaktivitetene er fylt ut. På yrkesaktivitet er også "blank" satt lik "0" dersom studenten har fylt ut tid brukt på studieaktiviteter. Gjennomsnittlig tidsbruk kan dermed være noe underestimert, både for enkeltaktiviteter og for studiet totalt. Det er lite sannsynlig at denne framgangsmåten gir systematiske skjevheter i tidsbruken (at spesielle gruppers tidsbruk er mer underestimert enn andres).

Begynnerstudentene fra 1991 oppga kun samlet tid brukt på studiet, med andre ord var det ikke mulig å skille ut hvor mye tid ulike grupper hadde investert i selve examen philosophicum på den ene siden og fagstudiet på den andre siden. Denne svakheten ved materialet har vi rettet på i spørreundersøkelsen til begynnerstudentene av 1993. Vi har for det første dermed mulighet til å undersøke hvor mye tid ulike grupper av studenter brukte på studiet totalt, på selve examen philosophicum og på fagstudiet. Vi kan også undersøke om det å påbegynne fagstudiet går på bekostning av tid brukt på examen philosophicum.

Både i 1991 og i 1993 oppga begynnerstudentene hvor mye tid de brukte på undervisning, oppgaveløsning og lesing, samt kollokvier i løpet

av en vanlig studieuke. Vi kan som nevnt ikke skille tid brukt på examen philosophicum og tid brukt på fagstudiet for 1991 materialet, men i og med at studiesituasjonen og tidsbruken sannsynligvis vil preges sterkt av hvorvidt studenten *har* påbegynt fagstudiet eller ikke, vil jeg innledningsvis kategorisere etter dette i sammenligningen av 1991 studentene og 1993 studentene. Begge årene var det rundt en tredjedel av begynnerstudentene som hadde påbegynt fagstudiet.

Det er lite sannsynlig at tidsbruken blant begynnerstudentene av 1991 og 1993 har endret seg drastisk. Imidlertid vet vi at universitetet satte i gang tiltak for å bedre studiemiljøet etter undersøkelsen av 1991. For eksempel ble fadderordningen forbedret, og det var flere arrangementer rettet mot begynnerstudentene under Oslo studentfestival. Kan dette ha ført til en større involvering i studiet med økt tidsbruk som følge? Vi er spesielt interessert i om vektlegging på sosiale tiltak kan ha ført til mer tid brukt på kollokvievirksomhet. I Tabell 5.1 presenteres tid brukt på ulike aktiviteter for begynnerstudentene av 1991 og begynnerstudentene av 1993. Beregningene er kun basert på de som møtte til eksamen.

Tabell 5.1 Tid brukt på ulike studieaktiviteter og inntektsgivende arb. blant begynnerstudentene som møtte til ex. phil i 1991 og 1993. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1025(ubesvart=8,3%)/N=1733-(ubesvart=7,2%)

	1993			1991		
	Alle	Påbeg. fagstud	Bare ex.ph.	Alle	Påbeg. fagstud	Bare ex.ph.
Undervisning	12,3	16,9	9,8	12,3	16,7	10,0
Oppgaveløsning/lesing	11,8	15,1	10,0	12,8	16,7	10,8
Kollokvier	3,3	4,3	2,8	2,7	3,2	2,4
Studier totalt	27,3	36,3	22,6	7,7	36,7	23,3
Jobb	7,3	3,4	9,2	7,7	3,1	9,9
Studier+Jobb	34,6	39,7	31,8	5,4	39,8	33,2

Tidsbruken i 1993 er ganske lik tidsbruken i 1991. Jevnt over er resultatene fra 1993 noen tiendedeler lavere enn i 1991, noe som *kan* skyldes en litt

annen målemetode³⁹. Gjennomsnittlig bruker begynnerstudenten litt over 27 timer i uken på studieaktiviteter. De som har påbegynt fagstudiet bruker i overkant av 36 timer på studiet i uken, mens de som bare tar examen philosophicum bruker i underkant av 23 timer pr. uke. Som tidligere nevnt tas det utgangspunkt i aktiv studietid, slik at tidsbruken ikke kan sammenlignes med en normalarbeidsdag. Studentene fylte også ut hvor mange timer de brukte på å orientere seg eller "bare være" på universitetet. I gjennomsnitt tilsvarte dette for 1993 studentene ca fire og en halv time pr. uke.

I 1985 ble det gjennomført en tidsnyttingsundersøkelse blant et utvalg studenter fra ulike studier på alle nivåer. Den gangen ble det tatt utgangspunkt i den reelle tidsbruken i én bestemt uke i mars, slik at f.eks. fridager og sykdom influerer på resultatene. Med andre ord kan resultatene fra 1985 være noe underestimerte sett i forhold til det studentene oppfatter som en "vanlig studieuke".

Blant utvalget av studenter fra 1985 var gjennomsnittlig total tid brukt på studiet 26,3 timer pr. uke og tid til inntektsgivende arbeid 10,1 timer (Berg & Aamodt 1987:35). I 1993 brukte begynnerstudentene i gjennomsnitt 27,3 timer på studiet og 7,3 timer på inntektsgivende arbeid. I og med at bare litt over en tredjedel av begynnerstudentene fra 1993 hadde påbegynt fagstudiet, er det litt uventet at de oppgir å bruke mer tid på studiet enn studentene (ikke bare begynnerstudenter) fra 1985. Om dette skyldes ulike målemetoder, at examen philosophicum på tross av uklare signaler regnes som et fulltidsstudium, eller at 1990 åras studenter generelt sett bruker mer tid på studiet enn 1980 åras studenter, er vanskelig å si. At yrkesaktiviteten ser ut til å ha vært høyere blant 1985 studentene skyldes rimeligvis at gjennomsnittsalderen i utvalget var 27 år, mens gjennomsnittsalderen blant begynnerstudentene av 1993 var 21 år.

Tidsnyttingsundersøkelsen fra 1985 tydet på at en yrkesaktivitet på mellom 7 og 15 timer ikke så ut til å få særlig betydning for studieprogresjonen (Berg & Aamodt 1987). Den gjennomsnittlige tiden brukt på inntektsgivende arbeid blant begynnerstudentene er ikke urovekkende: De som bare tar examen philosophicum jobber i gjennomsnitt i underkant av 10 timer pr. uke, mens de som har påbegynt fagstudiet bare jobber litt mer enn 3 timer pr. uke. Imidlertid er det store variasjoner i hvor mye tid studentene

³⁹ I 1993 ble det skilt mellom studieaktiviteter knyttet til fagstudiet og studieaktiviteter knyttet til examen philosophicum.

bruker på inntektsgivende arbeid, noen arbeider godt over det som er vanlig arbeidstid, mens andre ikke jobber i det hele tatt. Ut fra tidsregistreringene var det litt over halvparten av begynnerstudentene som møtte til examen philosophicum som hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiet.

Beregningene knyttet til konkrete studieoppgaver kan tyde på at begynnerstudentene av 1993 brukte noe mer tid på kollokvie virksomhet enn begynnerstudentene av 1991. Dette kan være en positiv følge av at Universitetet i Oslo har satset på å øke integreringen av begynnerstudentene gjennom for eksempel "fadderordningene" som gjør det lettere for begynnerstudentene å bli kjent med hverandre og dermed lettere kan danne kollokvie grupper. Kollokvie virksomhet har sannsynligvis positive følger både for studentenes faglige og sosiale integrering i academia.

5.2 De med gode resultater til examen philosophicum har brukt mest tid på studiet

I og med at vi her legger så stor vekt på studentenes tidsbruk, skal vi også innledningsvis se om det er noen sammenheng mellom tidsbruk og eksamensresultat ved å beregne gjennomsnittlig tidsbruk for de som fikk henholdsvis laud, haud og stryk. Som det framgår av tabellen, siste kolonne, vil vi i alle de følgende tabellene i beregning av gjennomsnittskarakter til examen philosophicum sette stryk lik 4,1.

Selv om "flinke" studenter høyst sannsynlig trenger mindre tid på å tilegne seg fagstoff enn "mindre flinke" studenter, ville det være svært overraskende om ikke de som investerer mest tid i studiet også får best karakterer:

Tabell 5.2 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om de fikk laud, haud eller strøk til examen philosophicum. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (99%)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
Laud (34%)	22,3	7,5	29,8	6,0	35,8	2,2
Haud (44%)	20,0	7,5	27,5	7,0	34,4	3,0
Stryk (21%)	17,9	5,0	22,9	10,0	32,9	4,1

Som forventet er det en klar sammenheng mellom karakternivået til examen philosophicum og hvor mye tid studentene har investert i studiet. De som

strøk brukte i gjennomsnitt 4,4 timer mindre pr uke på examen philosophicum enn de som fikk laud. De som strøk brukte på sin side 4 timer mer i uken på inntektsgivende arbeid enn de som fikk laud.

5.3 Kvinner bruker mest tid på examen philosophicum, de som kommer langveis fra bruker mest tid på fagstudiet

Kvinnene og de som kommer fra Oslo & Akershus har påbegynt et fagstudium sjeldnere enn mennene og de som kommer langveisfra. Det er derfor å forvente at kvinnene og de som kommer fra Oslo og Akershus bruker mer tid på examen philosophicum, men mindre tid på studiet totalt.

Tabell 5.3 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter kjønn og geografisk bakgrunn. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (100%)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
Kvinner (62%)	21,9	5,8	27,7	7,8	35,5	3,0
Menn (38%)	17,9	8,9	26,8	6,4	33,1	3,1
Fra Oslo & Akershus (56%)	20,5	4,8	25,2	8,7	33,9	3,0
Langveisfra (44%)	20,2	9,8	30,1	5,4	35,5	3,0

Som forventet bruker kvinnene mer tid på examen philosophicum enn mennene. De bruker faktisk hele fire timer mer pr uke på examen philosophicum enn mennene. At kvinnene gjør det litt bedre til examen philosophicum, kan dermed sannsynligvis skyldes at de faktisk investerer mer tid i studiet. Noe uventet ser vi at selv om mennene oftere har påbegynt fagstudiet enn kvinnene, bruker de i gjennomsnitt ikke mer tid på studier totalt. Kvinnene bruker nesten en time mer på studier i uken selv om de sjeldnere enn mennene har påbegynt fagstudiet. De kvinnelige begynnerstudentene bruker i tillegg mer tid på inntektsgivende arbeid enn mennene pr. uke. Dette funnet er vanskelig å forklare. Jeg vil komme nærmere inn på kvinner og menns svært ulike tidsbruk under studentenes ulike fakultetstilknytning.

De som kommer fra Oslo & Akershus og de som kommer langveisfra, bruker omtrent like lang tid på examen philosophicum og de gjør det like bra til eksamen. De som kommer langveisfra bruker imidlertid fem timer mer i gjennomsnitt pr. uke på fagstudiet, og som vi tidligere har sett skyldes

dette at en større andel har påbegynt fagstudiet. Samlet bruker de som kommer langveisfra derfor mer tid til studier totalt. De som kommer fra Oslo & Akershus bruker på sin side mer tid (3,3 timer mer pr. uke) på inntektsgivende arbeid ved siden av studiet. Samlet styrker dette vår tidligere antagelse om at det er et enklere valg, og kanskje mindre forpliktende, å ta examen philosophicum dersom man bor i nærheten av universitetet, enn dersom man kommer langveisfra. Tidsbruken tyder på at de som kommer langveisfra i større grad har involvert seg i studiet.

5.4 De som har foreldre med høyere utdanning bruker litt med tid på fagstudiet og litt mindre tid på inntektsgivende arbeid

Det er vanskelig å få et godt mål på studentenes sosiale bakgrunn. Som i de foregående kapitlene benyttes her et enkelt mål basert på hvorvidt studentene har foreldre som selv har høyere utdanning eller ikke. De som har foreldre med høyere utdanning hadde noe oftere påbegynt fagstudiet enn andre (kapittel 4). Det er derfor sannsynlig at de bruker mer tid samlet til studier. Denne gruppen gjorde det også litt bedre til examen philosophicum, men ifølge den tidligere modellen i kapittel 3 hadde dette sammenheng med at de hadde bedre karakterer fra videregående skole. Bruker de kanskje også mer tid på examen philosophicum enn de som ikke har foreldre med høyere utdanning?

Tabell 5.4 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om foreldrene har høyere utdanning eller ikke⁴⁰. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (ubesvart=7,5%/7,9%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (100%)	20,4	7,1	27,5	7,3	34,8	3,0
Mor har høyere utdanning(45%)	20,4	7,8	28,1	6,8	35,0	2,8
Mor har ikke høyere ut- danning(55%)	20,4	6,5	26,9	7,7	34,6	3,1
Far har høyere utdanning(58%)	20,3	7,4	27,7	6,9	34,7	2,9
Far har ikke høyere utdanning(42%)	20,5	6,6	27,2	7,8	35,0	3,1

Foreldrenes utdanningsnivå ser ut til å ha svært liten betydning for hvor mye tid begynnerstudentene bruker på examen philosophicum. Imidlertid ser vi at de med foreldre som har høyere utdanning bruker litt mer tid enn andre på fagstudiet, sannsynligvis fordi det som nevnt er litt flere som har påbegynt fagstudiet. Selv om de med foreldre med høyere utdanning ikke bruker mer tid på examen philosophicum enn andre, gjør de det likevel bedre til Examen philosophicum. Dette skyldes som nevnt sannsynligvis at de har litt bedre karakterer fra videregående skole.

5.5 21-åringene bruker mest tid på fagstudiet

Det er rimelig å tenke seg at alder har betydning for tidsbruken. På den ene siden kan man tenke seg at helt unge begynnerstudenter i mindre grad har bestemt seg for fagstudium, og i større grad trenger tid på å omstille seg, enn eldre begynnerstudenter. På den andre siden bor antageligvis yngre begynnerstudenter oftere hjemme hos sine foreldre, og har dermed kanskje et noe mindre behov for egen inntekt enn eldre begynnerstudenter, noe som kan frigi studietid. De fleste begynnerstudentene er unge, hele 48 prosent er bare 19 år gamle (noen få på 18 er inkludert i denne gruppen). Bare 6 prosent er over 25 år gamle.

⁴⁰ Disse variablene slås senere sammen til en variabel, der 35 prosent av studentene kommer fra familier der både far og mor har høyere utdanning, 26 prosent kommer fra familier der enten far eller mor har høyere utdanning og 38 prosent kommer fra familier der hverken far eller mor har høyere utdanning.

Tabell 5.5 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter alder. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle(100%)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
19 år(48%)	20,5	6,4	27,0	6,4	33,4	2,8
20 år(24%)	20,6	7,1	27,7	7,1	34,8	2,9
21 år(11%)	20,1	9,3	29,4	5,5	34,9	3,1
22-24 år(10%)	19,1	8,4	27,5	8,7	36,2	3,3
Minst 25 år(6%)	20,3	4,8	25,1	14,8	39,9	3,3

Det er små variasjoner i tid brukt på examen philosophicum etter alder, men tid brukt på fagstudiet øker inntil studentene er 21 år gamle, deretter går tid brukt på fagstudiet ned. Ser vi bort fra gruppen som er 21 år gamle, øker tid brukt på inntektsgivende arbeid med alder. 21-åringene, som også samlet bruker mest tid på studiet, bruker minst tid på inntektsgivende arbeid. Jo eldre studentene er, jo mer tid totalt bruker de på studier og inntektsgivende arbeid. Sammenhengen mellom alder og total tid brukt på studiet er ikke lineær. De helt unge og de eldre begynnerstudentene bruker minst tid på studiet. Dette kan tyde på at et venteår eller to etter videregående skole ikke er så dumt, men at det å vente for lenge kan innebære at studentene får andre forpliktelser som går på bekostning av investert studietid. Ser vi imidlertid på resultatet til examen philosophicum er det i gjennomsnitt de yngste studentene som gjør det best.

5.6 De med middels gode karakterer fra videregående skole bruker mest tid på examen philosophicum

Rimeligvis har begynnerstudentenes evner betydning for hvor godt de gjør det til examen philosophicum. I det følgende blir karakternivået fra videregående skole benyttet som mål på begynnerstudentenes evner. Dette innebærer at også tidligere studieinnsats inngår i måten evner er målt på. Jeg tar i det følgende utgangspunkt i begynnerstudentenes skolepoeng fra videregå-

ende skole (gjennomsnittskarakter + fordypningspoeng)⁴¹. Som det framgår av kategoriene varierer karakternivået betraktelig fra 23,5 skolepoeng, som innebærer en gjennomsnittskarakter fra videregående skole som nærmer seg 2, til 62,9 skolepoeng, som innebærer en gjennomsnittskarakter nær 6. Som tidligere vist er det en svært sterk sammenheng mellom karakternivået fra videregående skole og resultatet til examen philosophicum. Skyldes dette at de med gode karakterer har gode studievaner og bruker mer tid på studiet? Eller kompenseres svake karakterer med en større studieinnsats? Jeg gjør oppmerksom på at andelen ubesvart er svært høy når både tidsbruk og skolepoeng danner grunnlag for beregningene, og det er særlig eldre studenter som faller ut av analysen fordi de ikke har skolepoeng.

Tabell 5.6 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor mange skolepoeng de hadde oppnådd på videregående skole. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1565/ubesvart=16,2%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle(100%)	20,4	7,4	27,8	6,8	34,6	2,9
23,5-35(5%)	20,2	4,9	25,1	9,5	34,5	3,8
35,1-45(38%)	19,3	6,2	25,6	7,5	33,0	3,3
45,1-50(29%)	21,0	7,0	28,0	7,4	35,4	2,8
50,1-55(21%)	21,5	8,6	30,0	5,1	35,2	2,5
55,1-62,9(7%)	20,8	14,1	34,9	3,1	38,0	2,2

Jo flere skolepoeng studenten har fra videregående skole, jo mer tid bruker de på studiene totalt. Dette kan være en indikasjon på at måten vi har målt evner, som antatt, også påvirkes av "evne" til innsats. Imidlertid er det også slik at det er de med gode karakterer som oftest har fakultetsplass. Og økt tid brukt til studier skyldes først og fremst at gjennomsnittlig tid brukt på fagstudiet øker. Motsatt ser vi at jo færre skolepoeng, jo mer tid brukes i gjennomsnitt på inntektsgivende arbeid. Gruppen med særdeles gode karakterer fra videregående skole bruker mest tid på studier og jobb totalt. Det er

⁴¹ Grunnen til at det tas utgangspunkt i begynnerstudentenes skolepoeng og ikke gjennomsnittskarakter, skyldes for det første at skolepoeng (fordypningspoeng inkludert) antas å gi best inntrykk av faglig kapasitet, for det andre viser det seg at datamaterialet noe oftere inneholder opplysninger om skolepoeng enn gjennomsnittskarakter.

ikke svært store forskjeller i tid brukt på examen philosophicum, men hovedinntrykket er at de med mindre enn 45 og de med mer enn 55 skolepoeng bruker minst tid på examen philosophicum. Eksamensresultatet til de med høyest karakterer tyder imidlertid på at de *trenger* mindre tid enn andre for å oppnå samme innsikt og kunnskap. Derimot er det ingen klar tendens til at de med svakere karakterer fra videregående skole kompenserer dette med å bruke ekstra mye tid på examen philosophicum.

5.7 Yrkesaktivitet og omsorgsarbeid går først og fremst ut over tid brukt på fagstudiet

Litt over halvparten av begynnerstudentene hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiet. I hvor stor grad går inntektsgivende arbeid ut over tid brukt til studier og i hvor stor grad går inntektsgivende arbeid ut over fritiden? Og hvor mye kan studentene jobbe før det går ut over studiet?

Svært få av begynnerstudentene oppga at de hadde omsorgsoppgaver ved siden av studiet. Det er vanskelig å beregne hvor mye tid som går med til omsorgsoppgaver, så vi har kun registrert hvorvidt studentene har omsorgsoppgaver eller ikke. Hvordan påvirker dette tid brukt til studier og tid brukt til inntektsgivende arbeid?

Tabell 5.7 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor mye de jobber ved siden av studiet og etter om de har omsorgsoppgaver. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (100%)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
Ikke jobb(47%)	20,8	9,6	30,4	0	30,4	2,9
Jobb 1-10 timer/ uke(28%)	21,0	6,9	27,9	6,5	34,4	2,9
Jobb 11-20 timer/ uke(17%)	20,5	3,0	23,6	15,9	39,5	3,0
Jobb minst 21 timer/uke(9%)	15,5	1,2	16,7	31,8	48,5	3,3
Ikke omsorgs- oppgaver(96%)	20,4	7,1	27,5	7,1	34,6	2,9
Har omsorgs- oppgaver(4%)	20,1	4,7	24,8	10,0	34,8	3,4

Tabell 5.7 viser at jo høyere yrkesaktivitet, jo mindre tid nyttes til studier totalt. Imidlertid ser det ut som om begynnerstudenten skal arbeide relativt mye før dette resulterer i mindre tid brukt på selve examen philosophicum. Yrkesaktiviteten ser først og fremst ut til å gå på bekostning av tid brukt på fagstudiet. Eller motsatt; de som ikke påbegynner fagstudiet ser ut til i større grad å fylle tiden med inntektsgivende arbeid. Gjennomsnittlig bruker begynnerstudentene omtrent 20 timer pr. uke på examen philosophicum studiet. Resultatene tyder på at det først er for gruppen som jobber mer enn tyve timer pr uke at yrkesaktiviteten resulterer i at de bruker mindre tid i gjennomsnitt på examen philosophicum enn de andre studentene.

Et grovt mål på hvor mye studentene kan jobbe uten at dette går på bekostning av examen philosophicum, er gjennomsnittlig arbeidstid for den gruppen som jobber mellom 11 og 20 timer pr. uke. Vi ser da at inntektsgivende arbeid inntil drøyt 15 timer pr. uke, eller to hele arbeidsdager pr. uke, ikke behøver redusere tid brukt på examen philosophicum.

Universitetet i Oslo konkluderer i en innstilling av 1992 at dagens examen philosophicum tilsvarer 7 vekttall⁴². Utfra studentenes tidsbruk ser dette anslaget rimelig ut: Begynnerstudentenes tid brukt på examen philosophicum (ca. 20 timer pr. uke) tilsvarer omtrent tre hele arbeidsdager pr. uke.

Bare ca. 15 prosent (framgår ikke av tabellen) har mer enn 15 timer inntektsgivende arbeid pr. uke. Det ser altså ikke ut som om yrkesaktivitet går særlig mye ut over selve examen philosophicum, slik ordningen er idag. Hvis vi derimot ser på tid brukt på fagstudiet, ser vi at det er en negativ sammenheng mellom tid brukt på fagstudiet og yrkesaktivitet. Imidlertid, i og med at bare rundt en tredjedel har påbegynt fagstudiet, kan det være vanskelig å si at yrkesaktiviteten går ut over fagstudiet. Resultatene kan like gjerne avspeile at de som ikke har påbegynt fagstudiet, ganske fornuftig, fyller fri tid med inntektsgivende arbeid.

Dersom det er slik at yrkesaktivitet og studier utgjør en like stor belastning, skulle vi forvente at total tid til studier og arbeid var lik for alle gruppene. Slik er det imidlertid ikke. Jo mer yrkesaktivitet, jo høyere er den totale tidsbelastningen. Dette kan bety to ting; enten utnytter ikke de som ikke er yrkesaktive, eller de som har lav grad av yrkesaktivitet, sitt studiepotensiale fullt ut, eller så er én time studier mer belastende enn én time yrkesaktivitet. Sannsynligvis skyldes resultatene en kombinasjon av dette.

⁴² Notat fra Studieavdelingen datert 15.09.93

Beregninger ut fra Tabell 5.7 viser at de som i gjennomsnitt jobber 6,5 timer pr. uke, bruker i gjennomsnitt 2,5 timer mindre pr. uke på studier enn de som ikke jobber. De som i gjennomsnitt jobber 15,9 timer pr. uke, bruker i gjennomsnitt 6,8 timer mindre pr. uke på studier enn de som ikke jobber, og til slutt, de som i gjennomsnitt jobber hele 31,8 timer pr. uke, bruker i gjennomsnitt 13,7 timer mindre pr. uke på studier enn de som ikke jobber. Jo mer studentene jobber ved siden av studiet, jo mer ser med andre ord yrkesaktiviteten ut til også å gå på bekostning av fritiden. Dette kan tyde på at gruppen fulltidsyrkesaktive, på tross av at de har mindre tid tilgjengelig for studier, er svært studiemotiverte.

De to siste linjene i Tabell 5.7 viser tidsdisponeringen til studenter med og uten omsorgsoppgaver. Svært få, bare fire prosent av begynnerstudentene, oppgir at de har omsorgsoppgaver. På samme måten som yrkesaktivitet, ser ikke det å ha omsorgsoppgaver ut til å gå på bekostning av examen philosophicum, men på tid brukt på fagstudiet. Man skulle forvente at de som hadde omsorgsoppgaver hadde mindre inntektsgivende arbeid. Resultatene tyder på det motsatte. Faktisk har de med omsorgsoppgaver større tidsbelastninger målt gjennom samlet tid til studier og arbeid enn de uten omsorgsoppgaver. Dette avspeiler sannsynligvis at det å ha omsorgsoppgaver også innebærer forsørgerplikter. Gruppen med omsorgsoppgaver bruker omtrent tre timer mindre på studier pr. uke og omtrent tre timer mer på inntektsgivende arbeid pr. uke enn de andre studentene, og i tillegg kommer naturligvis tid knyttet til omsorgsoppgaver.

Ut fra studentenes tidsbruk, ser examen philosophicum altså ikke ut til å fylle et heltidsstudium. Det kan derfor være interessant å se på hvordan studenter som oppfatter seg som heltidsstudenter versus deltidsstudenter bruker sin tid.

Tabell 5.8 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om de ser på seg selv som heltids eller deltidsstudenter. Frafall samt "vet ikke" gruppen ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1671/ubesvart 10.8%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Heltid (65%)	21.4	10.5	31.9	3.6	35.5	2.9
Deltid (35%)	18.6	0.8	19.4	14.1	33.5	3.2

Tabell 5.8 viser at 65 prosent av de som gikk opp til examen philosophicum regnet seg som heltidsstudenter. Heltidsstudentene brukte bare 2,8 timer mer på examen philosophicum enn deltidsstudenten. Forskjellene i tidsbruk er som forventet først og fremst knyttet til fagstudiet og inntektsgivende arbeid. De som regner seg som heltidsstudenter bruker omtrent ti timer mer pr. uke på fagstudiet enn de som regner seg som deltidsstudenter, mens de som regner seg som deltidsstudenter bruker omtrent ti timer mer pr. uke på inntektsgivende arbeid.

Ut fra studentenes vurderinger og tidsbruk, viser Tabell 5.8 at et heltidsstudium i gjennomsnitt beregnes til ca. 32 timer studier pr. uke, mens et deltidsstudium beregnes til i underkant av 20 timer pr. uke. Med andre ord, den tiden studentene i gjennomsnitt avsetter til examen philosophicum nærmer seg den tiden deltidsstudentene bruker totalt på studiet (henholdsvis 20,4 og 19,4 timer).

5.8 Jo bedre integrert i studiemiljøet, jo mer tid til studier, eller omvendt

Som det framgår av den andre delrapporten fra dette prosjektet (Enoksen 1995), innebærer studiestart en del vansker knyttet til overgangen fra elev-til studentrollen. Både det å finne seg til rette i studiemiljøet og det å selv måtte organisere studiedagen er nye utfordringer begynnerstudenten stilles overfor.

Læringssituasjonen er svært forskjellig på universitetet fra hva begynnerstudentene er vant til fra videregående skole. Det å selv organisere studiedagen faller ikke like lett for alle. På den ene siden kan dette eventuelt gå ut over total tidsbruk, på den andre siden kan dette gå ut over hvor effektivt tiden benyttes. Har studentenes vurdering av hvorvidt de har problemer eller ikke med å planlegge studiedagen betydning for hvor mye tid de bruker på studiet? Og på studieresultatet?

Tabell 5.9 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvorvidt de har hatt problemer med å planlegge studiedagen eller ikke. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke (N=1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (100%)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
Ikke problem å planlegge studiedagen (39%)	20,9	7,9	28,8	6,8	35,6	2,9
Vanskelig å planlegge studiedagen (61%)	20,0	6,4	26,5	7,6	34,0	3,0

Ikke uventet ser det ut som om relativt mange begynnerstudenter (61 prosent) opplever å ha mer eller mindre problemer med å organisere studiedagen. Resultatene tyder imidlertid på at problemer med å organisere studiedagen for gruppen som helhet ikke går drastisk ut over tid brukt på examen philosophicum. Studentene som krysset av for at de ikke hadde problemer med å organisere studiedagen har brukt litt mer tid på examen philosophicum og litt mer tid på fagstudiet. Tilsammen bruker de som ikke hadde problemer 2,3 timer mer på studiet totalt og de gjør det også litt bedre til examen philosophicum.

Det er allmenn enighet om at trivsel og integrering i studiemiljøet har stor betydning for studentenes læring og hvorvidt de fullfører eller ikke (Tinto 1987). Trivsel henger sannsynligvis sammen med en rekke faktorer. Både sosiale og faglige forhold spiller inn: Det er vanskelig å trives hvis man ikke har kontakt med andre studenter, og det er vanskelig å trives hvis man ikke forstår pensum og hva foreleserene sier. Kommentarene på spørreskjemaene tyder på at svært mange studenter går ut fra at det kan være vanskelig å komme inn i studiemiljøet, men at de selv har klart seg relativt bra fordi de allerede kjente noen, eller ble kjent med noen tidlig i semesteret gjennom f.eks. fadderordningen. Mye tyder faktisk på at man tror studiemiljøet for begynnerstudentene er verre enn det faktisk er. Det er imidlertid godt mulig at begynnerstudentenes forventninger til studiemiljøet har vært så lave at det skulle lite til for at de ble positivt overrasket. Kommentarene og resultatene fra spørreskjemaene tyder på at majoriteten av begynnerstudentene finner seg til rette, selv om dette ikke gjelder alle.

Det var hele 77 prosent av de som gikk opp til examen philosophicum som oppga at de trivdes bra eller svært bra i begynnelsen av semesteret. Andelen økte til 83 prosent mot slutten av semesteret. Men en god del

oppgir likevel at de ikke trives: I begynnelsen av semesteret var denne andelen på 18 prosent (hvorav 3 prosent svarte at de trivdes svært dårlig) og mot slutten av semesteret 15 prosent (hvorav 2 prosent svært dårlig)⁴³.

Begynnerstudentene krysset også av for hva de mente om det faglige innholdet i begynnelsen og slutten av semesteret. Vi finner en klar sammenheng mellom trivsel og hvorvidt de finner det faglige tilbudet interessant (begynnelsen av semesteret $r=.34^{**}$ og slutten av semesteret $r=.38^{**}$). Trivsel ser i langt mindre grad ut til å henge sammen med studentenes evner målt gjennom skolepoeng fra videregående skole. Det var ingen sammenheng mellom skolepoeng og trivsel i begynnelsen av semesteret, mens det var en relativt svak sammenheng mot slutten av semesteret ($r=.10^{**}$).

I det følgende kategoriseres studentene etter hvor godt de gjennom sine svar i spørreskjemaet ser ut til å være integrert i studiemiljøet, faglig og sosialt. Kategoriseringen er basert på en indeks der studenten gis ett poeng dersom de trives bra eller svært bra mot slutten av semesteret, ett poeng dersom de har krysset av for at de ikke har hatt problemer med å komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokvier, og ett poeng dersom de oppgir å ha hatt bra eller svært bra faglig utbytte av kontakt med de andre studentene. Samlet gir dette fire kategorier for hvor godt de er integrert.

Tabell 5.10 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor godt de er integrert i studiemiljøet (3-0). Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (1762/ubesvart=5,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (99)	20,4	7,0	27,3	7,3	34,6	3,0
Godt integrert =3 (32%)	22,4	8,5	30,9	6,2	37,2	2,9
=2 (32%)	21,2	7,4	28,7	6,9	35,6	2,9
=1 (26%)	18,0	5,8	23,8	8,0	31,9	3,0
Dårlig integrert =0 (9%)	16,8	3,4	20,2	9,9	30,2	3,3

Tabell 5.10 støtter antagelsen om at studieutbytte målt gjennom karakterer til examen philosophicum henger sammen med hvor godt man er integrert

⁴³ Vi har ikke data om hvor godt/dårlig de trivdes som trakk seg fra eksamen før spørreskjemaet ble fylt ut. Blant de som trakk seg etter at spørreskjemaet ble fylt ut var det 18 prosent som trivdes dårlig i begynnelsen og 17 prosent i slutten av semesteret.

i studiemiljøet. Vi ser også at jo bedre begynnerstudenten er integrert, jo mer tid bruker de på examen philosophicum og fagstudiet. Det er likevel ikke opplagt at trivsel er årsak til grad av studieintensitet. Det er sannsynlig at begynnerstudenter som bruker (har) mer tid til studiet også lettere finner seg til rette i studiemiljøet. Imidlertid tyder yrkesaktiviteten og den totale tidsbruken på at de som er dårlig integrert har et uutnyttet tidspotensiale. Når studentene ble kategorisert etter hvor mye de jobbet i semesteret (Tabell 5.7) økte total tid til studier og arbeid med økt yrkesaktivitet. Tabellen over viser imidlertid at på tross av at de som er dårligst integrert bruker mest tid på inntektsgivende arbeid, har de likevel lavest total tidsbruk. Dette kan tyde på at tiltak for å øke trivselen i denne gruppen kan gi økt studieintensitet.

5.9 Begynnerstudentenes tilknytning til universitetet har stor betydning for tidsbruken

Noen studenter har kun planer om å ta examen philosophicum. Noen har søkt og fått studieplass, andre har søkt og fått avslag. Av de som har fått studieplass ved et fakultet, har noen påbegynt fagstudiet, mens andre velger i sitt første semester kun å konsentrere seg om examen philosophicum. Er det slik at de som bare konsentrerer seg om examen philosophicum bruker mer tid på examen philosophicum enn andre? Er det slik at de som ikke har planer om videre studier ved universitetet går mindre aktivt inn for studiet enn andre? Eller har ulik tilknytning ingen eller liten betydning for hvor mye tid studentene bruker på å forberede seg til examen philosophicum?

Tabell 5.11 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter deres tilknytning til universitetet. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (Tidsbruk N=1731, ubesvart=7,3%/Resultat ex.phil. ubesvart=1,7%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle(100%)	20,4	7,0	27,4	7,2	34,6	3,0
Har stud.plass og påbegynt fagstud.(35%)	18,7	17,5	36,2	3,4	39,7	2,9
Har stud.plass men ikke påbeg. fagstud (29%)	23,0	1,7	24,7	7,9	32,5	2,7
Søker studie-plass (2%)	24,7	1,1	25,8	6,7	32,5	3,4
Avslag studie-plass (18%)	20,4	0,8	21,2	9,9	31,2	3,3
Kun meldt til ex.phil.(16%)	18,9	1,0	19,9	11,1	31,0	3,3

Ut fra Tabell 5.11 ser vi at de som hadde påbegynt fagstudiet brukte mer enn ti timer mer til studier pr. uke enn de som kun tok examen philosophicum. Forskjellene i tid brukt på examen philosophicum er imidlertid mindre. Det er de som har påbegynt fagstudiet som bruker minst tid på examen philosophicum. I gjennomsnitt gjør de det også noe dårligere til eksamen enn de som har fått fakultetsplass, men som likevel velger å kun konsentrere seg om examen philosophicum i sitt første semester. Det er de som søker fakultetsplass som oppgir å bruke mest tid på examen philosophicum. Imidlertid gjør de det ikke så bra til eksamen. De som har fått avslag om studie-plass gjør det heller ikke så bra til examen philosophicum. Dette henger nok sammen med at denne gruppen har færre skolepoeng, og dermed sannsynligvis dårligere studieforutsetninger, enn de med studie-plass.

Noen av studentene som har oppgitt at de ikke har fakultetsplass, oppgir likevel å bruke tid på fagstudiet. Dette kan skyldes ulike forhold: På Det historisk filosofiske fakultet kan man melde seg til "Forprøver i fonetikk og lingvistikk" selv om man ikke har fått studie-plass. Enkelte planlegger kanskje å benytte seg av muligheten til å gå opp som privatister. Det er også fullt mulig å følge forelesninger selv om man (foreløpig) ikke er tatt opp ved et fakultet. De som oppgir å ha påbegynt fagstudiet bruker i gjennomsnitt nesten like mye tid på fagstudiet som på examen philosophicum (17,5 timer mot 18,7 timer på examen philosophicum).

Yrkesaktiviteten er, ikke uventet, høyest blant de som hadde fått avslag på søknad om studieplass og de som kun (foreløpig) har til hensikt å ta examen philosophicum. Dersom vi adderer tid brukt til studier og tid brukt til inntektsgivende arbeid, går det fram at de som har påbegynt fagstudiet har den klart lengste "arbeidsuken", selv om de har minst inntektsgivende arbeid (Jvnf. Tabell 5.7).

Som tidligere vist (kapittel 4) var det svært mange begynnerstudenter som allerede i sitt første semester ved universitetet hadde planer om en høyere universitetsgrad. Det er sannsynlig at de som har klare planer om videre universitetsstudier både bruker mer tid på studiet og gjør det bedre til examen philosophicum.

Tabell 5.12 Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter studiemål. Frafallekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1731/ubesvart=7,3%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot. tid studier	Jobb	Jobb+	Resultat ex.phil.
Alle (100%)	20,4	7,0	27,4	7,2	34,6	3,0
Kun ex.phil.(9%)	18,2	0,3	18,6	10,1	28,7	3,4
Ett eller to enkeltfag(7%)	21,4	5,2	26,6	8,9	35,5	3,1
Cand.mag.(14%)	21,1	6,0	27,1	6,7	33,8	3,0
Høyere grad(40%)	20,7	10,7	31,5	5,3	36,7	2,8
Dr.grad(2%)	17,3	13,5	30,8	6,9	37,8	2,8
Vet ikke(28%)	20,3	4,2	24,6	8,6	33,1	3,1

Det er den lille gruppen som allerede har planer om å ta en dr.grad som bruker *minst* tid på examen philosophicum. Likevel gjør de det bra til eksamen. Dette er gruppen som investerer mest tid på fagstudiet. Og de jobber tilnærmet like mye som gjennomsnittet.

Samlet studietid er høyest for de som har planer om en høyere grad. De bruker i gjennomsnitt 31,5 timer pr. uke på studiet. Dette er gruppen som har lavest yrkesaktivitet og de bruker relativt mye tid, nesten elleve timer i gjennomsnitt, på fagstudiet.

De som ikke har planer om videre universitetsstudier bruker ikke uventet minst tid på studiet, og de gjør det heller ikke så bra til eksamen. Ser vi på total tid brukt på studier og arbeid er det også disse studentene som skårer lavest.

5.10 Store forskjeller i hvilken grad fakultetene lykkes i å involvere begynnerstudenten i første semester

Examen philosophicum har som nevnt fremdeles i praksis ulik vekt på ulike fakulteter, på tross av at pensum er det samme. På Det matematiske naturvitenskapelige fakultet gir examen philosophicum 5 vekttall. Det forventes der at studentene også påbegynner fagstudiet (MA100 som gir 5 vekttall), for at semesteret skal gi uttelling tilsvarende et fulltids semester. På Det historisk filosofiske og Det samfunnsvitenskapelige fakultet gir examen philosophicum derimot alene uttelling tilsvarende et fulltids semester. De som skal studere språkfag på Det historisk filosofiske fakultet kan også ta "Forprøver i fonetikk og lingvistikk" (omfang ca. 3 vekttall) i sitt første semester, men i prinsippet vil da disse studentene være mer enn fulltidsstudenter. På profesjonsstudiene teologi og juss forventes det heller ikke at studentene påbegynner fagstudiet i sitt første semester, det gjør det derimot på profesjonsstudiene medisin og odontologi.

Som følge av fakultetenes ulike signaler og forventninger til studentene er det rimelig å anta at det kreves mer eget-initiativ for å påbegynne fagstudiet ved for eksempel Det samfunnsvitenskapelige fakultet enn ved Det matematiske naturvitenskapelige fakultet. Blant samfunnsviterne vil det å ha påbegynt fagstudiet signalisere en sterk faglig motivasjon, mens dette ikke behøver være tilfelle blant realistene.

Bakgrunnen for den ulike vektleggingen av examen philosophicum skyldes sannsynligvis fakultetenes ulike faglige innhold og i hvilken grad examen philosophicum anses relevant for det videre fagstudiet. Uansett om examen philosophicum eventuelt har ulik faglig relevans avhengig av fagstudium, noe jeg ikke vil drøfte her, kan ulik vektlegging gi en uheldig signaleffekt til studentene: I og med at det er det samme pensumet og den samme eksamen studentene skal opp i, kan det stilles spørsmål ved om studentene på "myke" fag (Becher 1987) får et feilaktig inntrykk av hvilken innsats som kreves for å studere. Eller er det slik at studentene tilpasser seg sine fakulteter på en slik måte at for eksempel humanistene involverer seg sterkere i examen philosophicum studiet enn realistene, men at total tid til studier er relativt lik? Er examen philosophicum, ut fra studentenes tidsbruk, et heltidsstudium på noen fakulteter, mens det er et deltidsstudium på andre fakulteter? I den følgende tabellen tar vi utgangspunkt i alle som har fått studieplass ved et fakultet, uavhengig om de har påbegynt fagstudiet eller ikke. Under kategoriseringen etter fakultet, er andel som har *påbegynt*

fagstudiet oppført i parentes. Dette påvirker naturligvis tidsbruken, særlig tid brukt på fagstudiet.

Tabell 5.13 Tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) for studenter uten studieplass og for studenter med studieplass på ulike fakulteter Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. I parentes andel av alle med studieplass ved fakultetet som også har påbegynt fagstudiet. (N=1745/ubesvart 6,6%)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot.tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Ikke studieplass	19,9	1,9	21,8	9,9	31,7	3,3
Juss (23%)	22,3	5,3	27,6	6,3	33,9	2,5
MN (80%)	18,6	15,5	34,1	4,2	38,3	3,1
HF (33%)	22,9	5,1	28,0	5,8	33,8	2,5
SV (27%)	23,9	4,5	28,5	8,5	37,0	2,6
MED (100%)	13,0	28,5	41,5	2,4	43,8	2,4
TEO (26%)	19,1	4,8	24,0	4,6	28,6	3,2

* Odontologisk fakultet for få studenter til gjennomsnittsberegninger.

Tabell 5.13 viser tydelig at begynnerstudentenes tidsbruk henger sammen med hvorvidt de har fått fakultetsplass, og ved hvilket fakultet de har plass. Ingen av gruppene bruker tilnærmet det antall timer (31,9) på examen philosophicum, som utfra studentenes vurderinger og tidsbruk ifølge Tabell 5.8 representerte et heltidsstudium. Det er studentene uten fakultetsplass som bruker minst tid på studiet totalt i uken. Mest aktive, målt gjennom total tid brukt på studier er medisinene og realistene (odontologene er for få til å gjøre gjennomsnittsberegninger). Og særlig medisinene bruker langt mer tid på studier totalt pr. uke enn det gjennomsnittlige anslaget for hvor mange timer et heltidsstudium representerer.

Gruppenes tid brukt på examen philosophicum ser også ut til å ha sammenheng med fakultetenes faglige innhold, etter hvor nært faglig slektskap det er mellom fakultetene og examen philosophicum. Samfunnsviterne, humanistene og også juristene, investerer mest tid i examen philosophicum i sitt første semester. De gjør det i gjennomsnitt også godt til eksamen. Ut fra faglig slektskap skulle vi kanskje forvente at teologene ville brukt mer tid på examen philosophicum enn det de gjør. Ikke uventet er det medisinene og realistene som bruker minst tid på examen philosophicum. For medisinene, som bruker klart minst tid, ser ikke dette ut til å gå ut over

resultatet. Selv om de bare oppgir å bruke 13 timer i uken på examen philosophicum, noe som er langt under gjennomsnittet, gjør de det likevel svært bra til eksamen. Som kjent er karaktergrensen for å komme inn på medisin svært høy, og resultatene over tyder også på at medisin studentene er svært studiekompetente.

Det er svært store forskjeller i total tid til studier mellom fakultetene. Medisinerne bruker i gjennomsnitt hele 41,5 timer pr. uke, mens teologene bare bruker 24 timer pr uke på studier. Mye tyder på at tidsforskjellene henger sammen med ulike studieopplegg og hvilke forventninger fakultetene har til hvorvidt begynnerstudentene bør påbegynne fagstudiet eller ikke ved siden av at de tar examen philosophicum.

Mye av tidsforskjellene kan tilbakeføres til store forskjeller i hvor stor *andel* av studentene med studieplass som har påbegynt fagstudiet etter fakultetstilknytning. Alle medisinerne påbegynte fagstudiet i sitt første semester. Majoriteten (80 prosent) av de som får plass på realfagsstudiet begynner også, slik det forventes, på fagstudiet (MA100/MA001) i sitt første semester. Kanskje er det uventet at hver femte student med studieplass på Det matematisk naturvitenskapelige fakultet faktisk *ikke* påbegynner fagstudiet, på tross av fakultetets forventninger. Det var færrest som påbegynte fagstudiet blant de som hadde fått plass på Det juridiske fakultet, bare 23 prosent. Selv om de som skal ta språkfag kan påbegynne "Forprøver i fonetikk og lingvistikk", var det bare en tredjedel av de som har fått studieplass på Det historisk filosofiske fakultet som hadde påbegynt fagstudiet.

For å undersøke om tidsforskjellene først og fremst skyldes at andelene som har påbegynt fagstudiet er forskjellig, presenteres også en tabell som kun tar utgangspunkt i de som *har påbegynt fagstudiet*. Forsvinner tidsbrukforskjellene mellom fakultetene, eller tyder tidsbruken på at noen fakulteter får sine studenter til å investere mer tid i studiet enn andre fakulteter også når vi bare ser på gruppene som påbegynner fagstudiet? Og er det slik at; fordi studenter sannsynligvis velger fakultet etter interesser og evner, er det studentene på de "myke" fagene som fortsatt bruker mest tid på examen philosophicum selv om de har påbegynt fagstudiet?

Tabell 5.14 Tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) for studenter på ulike fakulteter som har påbegynt fagstudiet. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke⁴⁴(N=567). I parentes andel av alle med studieplass ved fakultetet⁴⁵ som også har påbegynt fagstudiet. (N=1061)

	Tid til ex.phil	Tid til fagstud	Tot.tid studier	Jobb	Jobb+ studier	Resultat ex.phil.
Alle (53%)	18,6	18,0	36,5	3,3	39,9	2,9
Juss (23%)	15,5	22,0	37,5	4,4	41,9	2,5
MN (80%)	18,5	18,2	36,7	2,9	39,6	3,0
HF (33%)	21,8	11,4	33,3	4,3	37,6	2,4
SV (27%)	20,5	15,9	36,3	6,3	42,7	2,6
MED (100%)	13,0	28,5	41,5	2,4	43,8	2,4

* Odontologisk og Teologisk fakultet for få studenter til gjennomsnittsberegninger.

Forskjellene i total tid brukt på studiet mellom fakultetene er redusert betydelig (fra 13,9 til 8,2 timer⁴⁶ pr. uke) når vi kun tar utgangspunkt i de som har påbegynt fagstudiet. Imidlertid er det fremdeles stor variasjon i tidsbruken. Fremdeles bruker medisinere langt mer tid på studiet enn de andre gruppene. Jo mer tid studentene bruker i gjennomsnitt på fagstudiet, jo mer tid bruker de på studiene totalt. Men på den annen side, jo mer tid studentene bruker på fagstudiet, jo mindre tid bruker de på examen philosophicum.

Sammenlignet med humanistene og samfunnsvitene, tyder resultatene på at det er juristenes tidsbruk som i størst grad farges av hvorvidt de påbegynner fagstudiet i sitt første semester eller ikke. Denne gruppen, som utgjør mindre en hver fjerde student med plass på Det juridiske fakultet, har en tidsbruk som nærmer seg medisinere tidsbruk. På tross av at disse studentene i større grad enn humanistene og samfunnsvitene lar fagstudiet gå på bekostning av examen philosophicum, gjør de det svært bra til eksamen. Denne gruppen er sannsynligvis svært studiemotivert og kompetent.

⁴⁴ For få studenter tilknyttet odontologi og teologi til å beregne gjennomsnittstall. 90 prosent av studentene med studieplass på odontologi hadde påbegynt fagstudiet og 27 prosent av studentene med studieplass på teologi hadde påbegynt fagstudiet.

⁴⁵ Ikke direkte sammenlignbart med Tabell 4.1, som også omfatter de som har avbrutt studiet.

⁴⁶ Vi ser bort fra teologene.

Studentene på Det historisk filosofiske og Det samfunnsvitenskapelige fakultet bruker mest tid på examen philosophicum når vi kun ser på de som har påbegynt fagstudiet. Dette kan både skyldes faglig interesse og at disse fakultetene i større grad signaliserer at examen philosophicum er viktig for videre studier gjennom at examen philosophicum vektet som et heltidsstudium.

5.11 Kvinnene prioriterer examen philosophicum og mennene fagstudiet

Med bakgrunn i den foregående gjennomgangen er det særlig ett forhold som reiser nye spørsmål: Hvorfor er det så store forskjeller i kvinner og menns tidsbruk?

Som vist i Tabell 5.3, brukte kvinnene i gjennomsnitt nesten én time mer på studier i uken enn mennene, på tross av at de brukte langt mindre tid, omtrent tre timer, på fagstudiet. Kvinnene prioriterer altså examen philosophicum i langt høyere grad enn mennene. Tidsforskjellene har sannsynligvis noe sammenheng med at en lavere andel kvinner enn menn, og en lavere andel kvinner med mulighet enn menn med mulighet, påbegynner fagstudiet samtidig som de tar examen philosophicum. Kan dette mønsteret delvis tilbakeføres til at kvinner og menn tar sikte på ulike fag? Er det for eksempel slik at kvinner med studieplass tar sikte på studier der det er mindre vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig som de tar examen philosophicum? Eller er det slik at kvinnene med studieplass på for eksempel realfag også der sjeldnere påbegynner fagstudiet enn mennene?

Tabell 5.15 Tilknytning til universitetet og tidsbruk for kvinner og menn som har fått studieplass på ulike fakulteter (N varierer mellom kategoriene. Færre enn 20 og flere enn 10 enheter i parentes. Færre enn 10 enheter uoppgitt)

	Alle*	Juss	MN	HF	SV	MED
Andel kvinner av de som har studieplass ⁴⁷	59	66	48	67	75	45
Andel av kvinnene m/plass som har påbegynt fagstudiet	46	15	76	36	24	(100)
Andel av mennene m/plass som har påbegynt fagstudiet	66	39	84	29	35	(100)
Tid til fagstudiet for kvinner som har påbeg. fagstud.	17,7	(18,4)	19,2	10,2	15,2	(27,6)
Tid til fagstudiet for menn som har påbeg. fagstud.	18,2	(25,5)	17,4	(14,5)	(17,3)	(29,2)
Tid til ex.phil for kvinner som har påbegynt fagstud.	20,4	(14,9)	20,5	23,0	21,7	(12,6)
Tid til ex.phil for menn som har påbegynt fagstud.	16,7	(15,9)	16,8	(18,9)	(17,8)	(13,2)
Tid til ex.phil for kvinner som ikke har påbeg. fagstud.	24,4	25,3	20,5	25,5	26,0	-
Tid til ex.phil for menn som ikke har påbegynt fagstud.	20,0	22,0	17,1	20,9	22,3	-

* Inklusive odontologi og teologi.

Første linje i tabellen viser hvorvidt kvinner er henholdsvis underrepresentert eller overrepresentert blant de som har fått studieplass på ulike fakulteter. Som tidligere vist, utgjorde kvinnene 62 prosent av utvalget, mens de utgjør 59 prosent av de som har fått studieplass. Selv om det er flere kvinner enn menn som har studieplass, er kvinnene altså underrepresentert i forhold til antall kvinner totalt som tar examen philosophicum. Som vist i første linje i Tabell 5.15, er kvinnene i flertall på alle studier unntatt på realfag (MN) og på medisin (MED), der de er i svakt mindretall. Som tidligere vist var det nettopp på disse studiene at det var vanligst å ha påbegynt fagstudiet samtidig med examen philosophicum. Beregninger (går ikke fram av tabellen) viser at 59 prosent av mennene *med studieplass* har fått plass på nettopp

⁴⁷ Ikke direkte sammenlignbart med Tabell 4.11, som omfatter alle begynerstudentene med studieplass, også de som har avbrutt examen philosophicum.

disse to studiene, mens dette til sammenligning bare gjelder for 36 prosent av kvinnene. Med andre ord kan vi anta at noe av årsaken til at kvinnene i gjennomsnitt bruker mindre tid på fagstudiet er at de noe sjeldnere har studieplass og at de i tillegg sjeldnere går på studier der det er vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum.

Dersom forskjellene i tid brukt på fagstudiet kun skyldes de overfor nevnte forholdene, ville vi forvente: i) at andelene kvinner og menn med studieplass som har påbegynt fagstudiet skulle være lik innen hvert fakultet, og ii) at gjennomsnittlig tidsbruk for de som har påbegynt fagstudiet innen hvert fakultet skulle være lik for kvinner og menn.

Noe overraskende viser imidlertid andre og tredje linje i Tabell 5.15 at andelene av mennene med studieplass som har påbegynt fagstudiet er høyere enn andelene av kvinnene, bortsett fra på medisin (MED), der alle som har plass har påbegynt fagstudiet og på humaniora (HF) der faktisk en høyere andel av kvinnene har påbegynt fagstudiet. Grunnen til at en større andel kvinner enn menn har påbegynt fagstudiet på Det historisk filosofiske fakultet, skyldes sannsynligvis at kvinne­dominansen er størst på språk­fagene, der man må ha "Forprøver i fonetikk og lingvistikk".

Totalt sett viser resultatene at mennene med studieplass oftere påbegynner fagstudiet enn kvinnene, også når det kontrolleres for fakultetstilknytning.

De neste to linjene viser hvor mye tid kvinner og menn som har påbegynt fagstudiet på ulike fakulteter bruker på fagstudiet. Hovedmønsteret er at mennene som har påbegynt fagstudiet faktisk også bruker mer tid på dette enn kvinnene. Dette gjelder på alle fakultetene bortsett fra på realfag (MN)⁴⁸.

Resultatene tyder samlet på at mennene i større grad enn kvinnene prioriterer fagstudiet. For det første har de oftere studieplass, for det andre påbegynner de som har studieplass fagstudiet oftere enn kvinnene, og for det tredje bruker mennene som har påbegynt fagstudiet mer tid på dette enn kvinnene. Med andre ord kan forskjeller mellom kvinners og menns tid brukt på fagstudiet bare i begrenset grad tilbakeføres til at menn oftere har studieplass og oftere går på studier der det er vanlig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum.

⁴⁸ På realfag bruker kvinnene som har påbegynt fagstudiet 39,7 timer på studiet totalt, mot mennenes 34,2 timer. Dette kan tyde på at kvinnene på realfag er sterkere selektert enn mennene, og altså mer studiemotiverte.

De fire siste linjene i Tabell 5.15, gjør det mulig å sammenligne tidsbruken til kvinner og menn med studieplass på ulike fakulteter utfra om de har valgt å påbegynne fagstudiet eller ikke. Som tidligere vist ser vi at de som har påbegynt fagstudiet bruker mindre tid på examen philosophicum enn de andre, uavhengig av kjønn og fakultetstilknytning. Det overraskende er imidlertid hovedmønsteret som tyder på at kvinnene bruker langt mer tid på examen philosophicum enn mennene når vi holder fakultetstilknytning, og hvorvidt de har påbegynt fagstudiet eller ikke, konstant. Mens kvinnene som hadde påbegynt fagstudiet brukte en halv time mindre på fagstudiet enn mennene, mer enn kompenseres dette ved at de bruker hele 3,7 timer mer pr. uke på examen philosophicum. Ser vi på de som ikke har påbegynt fagstudiet, er kvinnenes studieintensitet igjen overlegen mennenes; kvinnene bruker i gjennomsnitt 4,4 timer mer på studiene enn mennene.

Det er de framtidige kvinnelige samfunnsviterne (SV) som ikke har påbegynt fagstudiet som bruker mest tid av alle gruppene, 26 timer pr. uke, på examen philosophicum. Av mennene er det også de framtidige samfunnsviterne som ikke har påbegynt fagstudiet som bruker mest tid på examen philosophicum, men de bruker 3,7 timer mindre pr. uke enn de framtidige kvinnelige samfunnsviterne. Minst tid på examen philosophicum bruker de kvinnelige og mannlige medisin studentene; henholdsvis bare 12,6 og 13,2 timer pr. uke (få studenter).

Når vi kun ser på de som ikke har påbegynt fagstudiet, skulle vi forvente at alle gruppene (kvinner og menn uavhengig av fakultet) brukte omtrent like mye tid på examen philosophicum. Vi ser imidlertid som nevnt at kvinnene bruker mer tid enn mennene uansett hvor de har fått studieplass, og i tillegg at både kvinnene og mennene på realfag (MN) skiller seg ut ved at de investerer mindre tid på examen philosophicum enn de andre studentene. Som tidligere nevnt, kan det stilles spørsmål ved om dette kan skyldes at realfagsstudiet ligger fjernere fra examen philosophicum rent faglig, og at lavere tidsbruk kort og godt skyldes at realfagsstudentene, og da særlig de mannlige, i mindre grad finner innholdet i examen philosophicum interessant. Lav tidsbruk kan også skyldes (uheldige) signaler fra fakultetet om at examen philosophicum ikke er spesielt viktig for videre studier.

Samlet tyder denne gjennomgangen på at kvinnene i større grad ser ut til å prioritere examen philosophicum, mens mennene i større grad ser ut til å prioritere fagstudiet. Dette kommer klart til uttrykk gjennom i hvilken grad de har påbegynt fagstudiene og hvor mye tid de bruker på det ene eller andre. Selv om kvinnene sjeldnere påbegynner fagstudiet enn mennene,

bruker de (som tidligere vist i Tabell 5.3) likevel en time mer på studiet enn mennene. Kan dette mønsteret skyldes at kvinner er mer *plikttoppfyllende* enn menn? Mens mennene i større grad enn kvinnene *tenker strategisk* og investerer tid der det gir mest uttelling for deres utdanning på sikt? Har kanskje mennene større *faglig selvillit* og regner med at de trenger mindre tid for å stå til eksamen? Eller er det slik at pensum på examen philosophicum ligger nærmere de kvinnelige begynnerstudentenes *interessefelt*? Datamaterialet gir lite grunnlag for å undersøke holdbarheten av disse ulike forklaringsmåtene.

5.12 Multivariat analyse av hva som påvirke studieresultatet, med vekt på tidsbruk

Med bakgrunn i materialet om begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo høsten 1991, er det i en tidligere rapport presentert en to-trinns multivariat analyse med vekt på studentenes tidsbruk, for å undersøke hva som har betydning for hvordan begynnerstudentene gjør det til examen philosophicum. Vi fant at de viktigste variablene for å forklare forskjeller i eksamensresultatet var karakternivået fra videregående skole, timer brukt på studiet, samt mer kvalitative forhold som studiemodenhet, faglig engasjement og integrering i studiemiljøet. Yrkesaktivitet hadde indirekte en negativ betydning gjennom at yrkesaktivitet gikk noe ut over samlet tid brukt til studiet. Kvinner gjorde det bedre enn mennene, mens fedrenes utdanningsnivå ikke så ut til å påvirke studieresultatet⁴⁹ (Berg 1992).

I materialet fra 1991 var det umulig å skille mellom hvor mye tid studenter som hadde påbegynt fagstudiet brukte på henholdsvis examen philosophicum og fagstudiet. Det ble derfor utført to analyser; en blant de som hadde påbegynt fagstudiet og en for de andre. Med materialet fra begynnerstudentene av 1993 er det imidlertid mulig å skille studietid brukt til examen philosophicum og fagstudiet, slik at alle studentene kan inngå i samme analyse.

⁴⁹ Modellen det ble tatt utgangspunkt i ga imidlertid ikke mulighet til å undersøke om foreldrenes utdanningsnivå kunne ha en indirekte betydning for resultatet til ex.phil. gjennom for eksempel resultater fra videregående skole, slik det framgikk av kapittel 3. Grunnen til at den indirekte effekten "forsvinner", er at foreldrenes utdanningsnivå inngår i modellen på samme trinn i analysen som karakternivå fra videregående skole. Med andre ord ble (den indirekte) effekten av foreldrenes utdanningsnivå kontrollert bort.

Hensikten med den følgende analysen er først og fremst å undersøke hvilke forhold som har størst betydning for resultatet til examen philosophicum. På samme måte som i forrige rapport om begynnerstudentene, fokuseres det på studentenes tidsbruk, fordi dette antas å være en svært sentral variabel for studieutbyttet. Mer konkret tas det igjen utgangspunkt i en to-trinns modell, der en rekke ulike forhold knyttet til studentene inngår som uavhengige variable som antas å ha effekt på studieresultatet enten direkte eller indirekte gjennom tidsbruken.

I tillegg til karakternivået fra videregående skole (skolepoeng), sosial bakgrunn (målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå), geografisk bakgrunn (der det skilles mellom de som kommer fra Oslo & Akershus og de andre) og kjønn, vil følgende uavhengige variable basert på den foregående gjennomgangen inngå i modellen:

Tilknytning til universitetet: Jeg skiller mellom hvorvidt studentene har fått en studieplass eller ikke, og hvorvidt de har påbegynt fagstudiet eller ikke. Å ha *fått en studieplass* innebærer en sikkerhet for at videre studier kan gjennomføres. Det er rimelig å tenke seg at det å ha en studieplass har betydning for i hvor stor grad studenten er motivert for å satse på en universitetsutdanning. Det antas derfor at det å ha en studieplass har betydning for i hvilken grad studentene involverer seg i studiet og hvor mye tid de investerer i examen philosophicum. På den andre siden innebærer det å ha *påbegynt fagstudiet* en "tidsbelastning" som, på samme måte som yrkesaktivitet, kan gå på bekostning av tilgjengelig tid til examen philosophicum-studier. Motsatt kan det tenkes at det å ha påbegynt fagstudiet i seg selv kan ha en positiv bi-effekt på resultatet til examen philosophicum gjennom at studentene får bedre trening i den nye læringssituasjonen som dominerer på universitetet. Det å ha påbegynt fagstudiet kan også indirekte ha positiv betydning for examen philosophicum resultatet gjennom en tettere tilknytning til studiemiljøet på universitetet⁵⁰.

Det skilles mellom tre tilknytningsformer i) har ikke studieplass og tar bare examen philosophicum. ii). Har studieplass, men tar likevel bare examen philosophicum. iii). Har påbegynt fagstudiet samtidig med examen philosophicum. I regresjonsanalyse må kategoriske variable omgjøres til dummyvariable (verdi 0 - 1) for at de skal kunne inngå i regresjonslig-

⁵⁰ Grad av integrering i studiemiljøet inngår imidlertid også som egen uavhengig variabel.

ningen. I den følgende analysen er de som ikke har studieplass (i) sammenligningsgrunnlaget, mens vi ved hjelp av to dummyvariable kan se på tilleggseffekten av det å ha en studieplass uten å ha påbegynt fagstudiet (ii), og av det å ha påbegynt fagstudiet (iii). Vi kan dermed undersøke om det er lønnsomt ut fra resultatet til examen philosophicum å påbegynne fagstudiet allerede i sitt første semester.

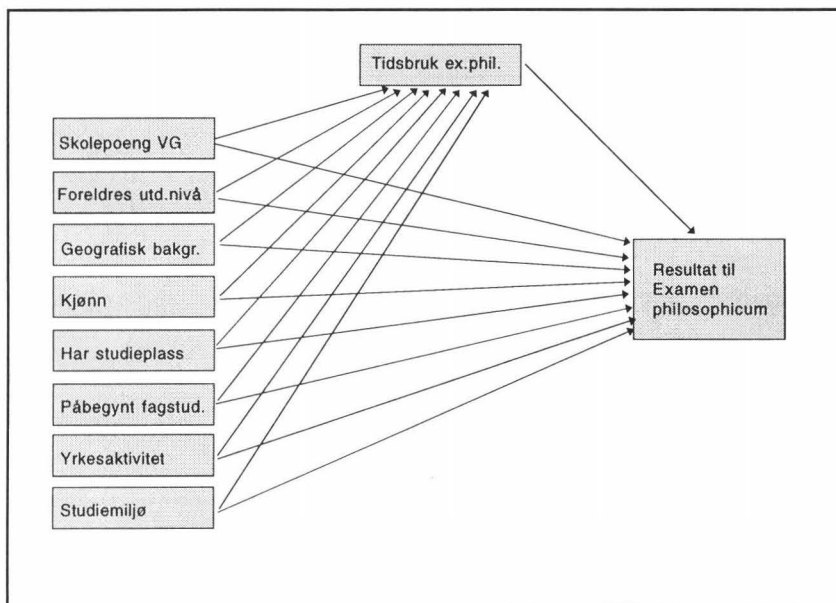
Yrkesaktivitet: Mens det å ha påbegynt fagstudiet sannsynligvis i hvertfall er positivt i forhold til i hvilken grad studentene integreres i studiemiljøet, er yrkesaktivitet snevert sett kun en tidsbelastning i forhold til studiet. Yrkesaktivitet antas særlig å ha en negativ effekt på studieresultatet gjennom den tiden som avsettes til examen philosophicum. Det tas utgangspunkt i hvor mange timer studentene har oppgitt å ha avsatt til inntektsgivende arbeid pr. uke.

Studiemiljø: Med "studiemiljø" siktes det til hvor godt studentene ser ut til å tilpasse seg både sosialt og faglig. Dette er en kvalitativ variabel som er komplisert å måle. Særlig på bakgrunn av Tintos studier om studiefrafall (1987) antas at studentenes grad av integrasjon i academia også får betydning for studieprestasjoner. Implisitt sier også de to overfor nevnte forholdene (måten studentene er tilknyttet universitetet og hvor høy yrkesaktivitet de har utover studiet) noe om hvor godt studentene er integrert. I tillegg inkluderes likevel en egen variabel (indeks) i analysen der det tas utgangspunkt i tre spørsmål fra spørreskjemaet som indikerer noe om hvor godt studentene ser ut til å finne seg til rette på universitetet. For det første har studentene oppgitt hvor godt de trives på universitetet mot slutten av første semester (0-2(trives svært bra)), for det andre har de oppgitt hvorvidt de har hatt problemer med å komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokviegrupper (0-1(ikke problemer)) og hvorvidt de prater eller diskuterer med andre studenter i pauser/fritiden (0-3(svært ofte)). Indeksvariabelen som måler studentenes integrering i studiemiljøet er basert på en sammenslåing av de tre nevnte variablene.

Tid brukt på examen philosophicum: Som mellomliggende variabel benyttes antall timer studentene har benyttet direkte på å forberede seg til examen philosophicum. Hva som påvirker tid brukt på examen philosophicum er også viktig uavhengig av hvor stor effekt tid har på selve studieresultatet. Det er rimelig å anta at det er større sammenheng mellom tid og studieresul-

tat på individnivå enn det er på aggregert nivå, fordi enkelte studenter trenger mer tid enn andre for å oppnå samme resultat, selv når det kontrolleres for de andre variablene i analysen.

Modellen er skissert nedenfor:



Figur 5.1 Ulike forhold som kan ha betydning for hvordan begynnerstudenten gjør det til examen philosophicum

Regresjonsanalysen gir følgende resultater:

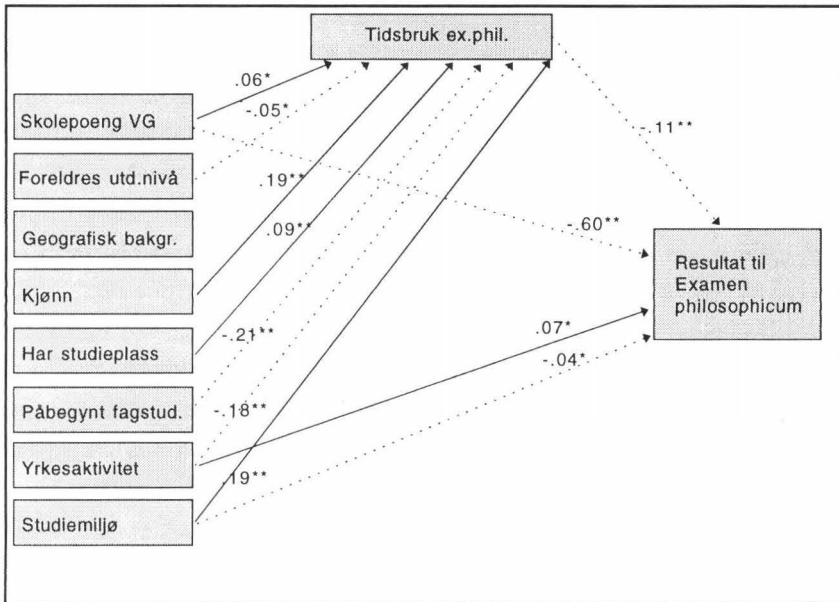
Tabell 5.16 Lineær regresjon: Effekt av skolepoeng fra videregående skole, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå), geografisk bakgrunn, kjønn, yrkesaktivitet, integrering i studiemiljøet, samt tilknytning til universitetet (2 dummy-variable: Har studie plass, men ikke påbegynt fagstudiet/påbegynt fagstudiet, der de som kun tar ex.phil. er sammenligningsgrunnlaget) på *tid brukt på examen philosophicum* (timer pr. uke). Ustandariserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=1450) $R^2=.17$

	B	Beta
Skolepoeng (23,5-62,9)	.08*	.06*
Sosial bakgrunn (foreldrenes utd.nivå 0-2)	-.50*	-.05*
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus =1)	.06	.00
Kjønn (kvinne=1)	3.31**	.19**
Timer yrkesaktiv pr. uke (0-)	-.17**	-.18**
Integrering i studiemiljøet (0-6)	1.15**	.19**
Har studie plass ikke påbeg.fagst. =1	1.62**	.09**
Har påbegynt fagstudiet =1	-3.67*	-.21**
Konstantledd	13.86**	

Tabell 5.17 Lineær regresjon: Effekt av Tid brukt på examen philosophicum, skolepoeng fra videregående skole, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå), geografisk bakgrunn, kjønn, yrkesaktivitet, integrering i studiemiljøet (indeks), samt tilknytning til universitetet (2 dummy-variable: Har studie plass, men ikke påbegynt fagstudiet/påbegynt fagstudiet, der de som kun tar ex.phil. er sammenligningsgrunnlaget) på *resultatet til examen philosophicum* (Stryk=4,1). Ustandariserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimater betyr bedre karakter. (N=1450) $R^2=.41$

	B	Beta
Timer til ex.phil-studier pr. uke	-.01**	-.11**
Skolepoeng (23,5-62,9)	-.07**	-.60**
Sosial bakgrunn (foreldrenes utd.nivå 0-2)	-.03	-.04
Geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus =1)	-.05	-.04
Kjønn (kvinne=1)	-.03	-.02
Timer yrkesaktiv pr. uke (0-)	.01**	.07**
Integrering i studiemiljøet (0-6)	-.02*	-.04*
Har studie plass ikke påbeg.fagst. =1	-.01	-.00
Har påbegynt fagstudiet =1	.06	.04
Konstantledd	6.35**	

For oversiktens skyld, settes de signifikante stikoeffisientene eller Beta koeffisientene som er signifikante inn i modellen under:



Figur 5.2 Forhold som har betydning for hvordan begynner-stud. gjør det til ex.phil. Neg. effekt på resultat ex.phil betyr bedre karakter. Standardiserte regresjonskoeffisienter (Beta) etter Tabell 5.16 og 5.17

Modellen gir et bilde av hvilke variable som isolert sett (kontrollert for de andre variablene i modellen) har størst betydning for hvordan begynner-studentene gjør det til examen philosophicum. Jeg vil igjen understreke at karakteren til eksamen philosophicum er bedre jo lavere tallverdien er, slik at en negativ effekt (stiplet linje) på "resultat til eksamen philosophicum" betyr bedre karakter. Vi kan i Figur 5.2 se hvilke av variablene som har en direkte effekt på resultatet, og hvilke som har en indirekte effekt gjennom studentenes tid brukt på examen philosophicum studiet.

Vi ser at karaktarnivå fra videregående skole (skolepoeng) slår svært kraftig ut selv om vi kontrollerer for alle de andre variablene i analysen. Stikoeffisientene viser at det er en direkte effekt på $-.60$ + en indirekte effekt gjennom tidsbruken lik $(.06 * -.11) = -.01$. Dette er en svært sterk sammenheng.

Nest etter karaktarnivået fra videregående skole, er det tid investert i studiet som har størst effekt $(-.11)$. Jo mer tid brukt på studiet, jo bedre resultat til eksamen. At sammenhengene ikke her er total, men relativt svak,

må skyldes at enkelte trenger mer tid enn andre på å oppnå samme resultat og at enkelte er flinkere til å utnytte tiden læringseffektivt, selv når det kontrolleres for karakternivå fra videregående skole.

Litt uventet ser vi også at yrkesaktivitet i seg selv gir en direkte effekt på resultatet til examen philosophicum (.07), som er større enn den indirekte effekten på (-.18 * -.11) .02. Dette resultatet tror jeg snarere skyldes at de med høyest yrkesaktivitet har spesielle kjennetegn, enn at yrkesaktivitet i seg selv, kontrollert for tid brukt på studiet, har en egen uheldig effekt på studieresultatet. Det er mulig at høy yrkesaktivitet for mange implisitt signaliserer at de er dårlig integrert i studiemiljøet, og at det er dette som slår negativt ut.

Samlet viser likevel resultatet at jo mer begynnerstudentene jobber, uavhengig av skolepoeng, foreldrenes utdanningsnivå, kjønn etc, jo dårligere gjør de det til examen philosophicum. Men sammenhengen er langt svakere mellom yrkesaktivitet og studieresultat enn mellom karakternivå fra videregående skole og studieresultat.

Det er ingen signifikant direkte effekt av foreldrenes utdanningsnivå på resultatet til examen philosophicum. Men det er en svak, svak positiv effekt gjennom tidsbruken: Det kan faktisk bety, i motsetning til hva vi tidligere har funnet, at når de andre bakgrunnsopplysningene holdes konstant, gjør begynnerstudenter med foreldre som har høyere utdanning det litt *dårligere* til examen philosophicum enn andre, fordi de bruker litt mindre tid på studiet. Man skal imidlertid være litt varsom med indirekte effekter, som blir svært små når det som her er en relativt svak sammenheng mellom mellomliggende og avhengig variabel. Går vi litt nærmere inn på dette resultatet, viser det seg at den indirekte effekten beregnet ut fra to, riktig nok signifikante, effekter, er svakere enn den ikke-signifikante direkte effekten fra sosial bakgrunn på resultat til examen philosophicum (henholdsvis .005 og -.04).⁵¹

Ikke uventet ser vi av Figur 5.2 at geografisk bakgrunn ikke har noen betydning for studieresultatet målt gjennom resultatet til examen philosophicum. Imidlertid har vi tidligere sett at de som kommer langveisfra involverer

⁵¹ Ved å gå tilbake til gjennomsnittsberegninger viser det seg ganske riktig at det er en svak tendens til at akademikerbarn, når det kontrolleres for skolepoeng, bruker litt mindre tid på examen philosophicum enn ikke-akademikerbarn. Ikke-akademikerbarna ser imidlertid likevel ikke ut til å gjøre det bedre til examen philosophicum når det kontrolleres for skolepoeng.

seg mer i fagstudiet, slik at totalt studieutbytte likevel er høyere for denne gruppen.

Selv når det kontrolleres for de andre variablene i analysen har det å være kvinne fremdeles en svak indirekte effekt ($-.19 * -.11 = -.02$) på resultatet til examen philosophicum gjennom at kvinnene som vi tidligere har sett investerer mer tid i studiet. Imidlertid vet vi at mennene på sin side sannsynligvis har et større samlet studieutbytte enn eksamenskarakterene gir uttrykk for, fordi de investerer mer tid enn kvinnene i fagstudiet.

Vi har stilt spørsmål ved om det å ha påbegynt fagstudiet er heldig eller uheldig sett i forhold til hvordan studentene gjør det til examen philosophicum. Vi hadde en antagelse om at det å påbegynne fagstudiet ville kunne gi en ekstra trening i det å mestre den nye læringssituasjonen. Dermed kunne det å påbegynne fagstudiet også gi en egen faglig heldig direkte bi-effekt på resultatet til examen philosophicum. Resultatene støtter ikke en slik antagelse. Når det kontrolleres for de andre variablene i analysen har det å påbegynne fagstudiet ingen direkte effekt på eksamensresultatet. En innvending kunne være at fagstudiet kun hadde en heldig bi-effekt på "myke" fag. Imidlertid viser det seg at det å påbegynne fagstudiet heller ikke har noen direkte effekt hvis vi kun inkluderer studentene på "myke" fag i analysen.

Resultatene tyder på at de som har en studieplass, men ikke påbegynner fagstudiet gjør det noe bedre til examen philosophicum enn de som påbegynner fagstudiet, fordi de som påbegynner fagstudiet avsetter mindre tid til examen philosophicum. Dersom vi kun tar utgangspunkt i resultatet til examen philosophicum, ser det altså ut som om det er litt mer lønnsomt å vente med å påbegynne fagstudiet. Imidlertid vet vi at de som har påbegynt fagstudiet samlet bruker langt mer tid på studiene totalt enn de andre. Disse studentene får med andre ord et ekstra studieutbytte som ikke kommer til uttrykk gjennom resultatet til examen philosophicum.

Hvor godt studentene gir uttrykk for å være integrert i studiemiljøet har ut fra resultatene signifikant betydning for hvordan de gjør det til examen philosophicum. Sammenhengene er sannsynligvis større enn modellen gir uttrykk for, fordi både yrkesaktivitet og hvorvidt man har en studieplass eller ikke, høyst sannsynlig også avspeiler grad av integrering.

Som vist, er det også en klar sammenheng mellom hvor godt studentene gir uttrykk for å være integrert i studiemiljøet faglig og sosialt, og hvor mye tid de bruker på examen philosophicum. Hvorvidt årsaksretningen er slik som modellen predikerer, er imidlertid heller usikkert. Høyst sannsynlig er det en vekselvirkning der tidsbruk og grad av integrering virker forsterkende

på hverandre. Hvor godt studentene blir integrert avhenger sannsynligvis både av studentenes individuelle innstilling og innsats på den ene siden og av universitetets innstilling og innsats på den andre siden.

5.13 Samlet vurdering

Samlet viser dette kapittelet at resultatet til examen philosophicum har svært stor sammenheng med tidligere prestasjonsnivå på videregående skole. Dette resultatet er i samsvar med det de fant i UNIBUT undersøkelsen. UNIBUT undersøkelsen viste imidlertid at sammenhengen ble betydelig redusert når de så på studentenes prestasjoner i fjerde semester (Eikeland 1988).

Studieresultatet har som ventet også sammenheng med studentenes tidsbruk. Hvor mye tid studentene bruker, og hvor godt de er involvert i studiet varierer svært mye etter hvordan de er tilknyttet universitetet. De som har påbegynt fagstudiet bruker langt mer tid på studiene enn de andre studentene, men det er forskjeller i hvor mye tid studentene bruker på henholdsvis fagstudiet og examen philosophicum etter hvilket fakultet de er tilknyttet. Det er også store forskjeller fra fakultet til fakultet i hvor store andeler av studentene med studieplass som har påbegynt fagstudiet, noe som sannsynligvis har sammenheng med fakultetenes ulike vektlegging av examen philosophicum. Studentene som er tilknyttet fakulteter der examen philosophicum regnes som et fulltidsstudium bruker mer tid på examen philosophicum enn studentene som er tilknyttet fakulteter der examen philosophicum regnes som et deltidsstudium. Likevel tyder studentenes tidsbruk på at examen philosophicum er noe midt i mellom et heltids og deltids studium.

Litteratur

- Achen, Christopher H.(1982): *Interpreting and Using Regression*. Beverly Hills: Sage publ. Quantitative Applications in the Social Sciences. 29.
- Bækken, Jane (1994): "Arbeidsmarkedet et halvt år etter eksamen for kandidater med høyere utdanning." I N. Vibe & T. Nygaard (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1994*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Becher, Tony (1987): "The Disciplinary Shaping of the Profession." I B. Clark (ed.): *The Academic Profession*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Becker, Gary (1975): *Human Capital; a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, Columbia University Press.
- Berg, Lisbet (1992): "Hva påvirker resultatet til examen philosophicum." I L. Berg (red.): *Begynnerstudenten*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Rapport 8/92.
- Bernstein, Basil (1974): *Basil Bernsteins Kodeteori*. København, Christian Ejlers' Forlag.
- Bernstein, Basil (1977): "Social Class, Language and Socialisation". I J. Karabel & A.H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bijleveld, Riekele (1993): *Numeriek rendement en studiestaking*. Doktoravhandling avlagt ved Universitetet i Twente, Nederland, sept. 1993.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Boudon, Raymond (1977): "Education and Social Mobility; a Structural Model." I J. Karabel & A.H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Boudon, Raymond (1982): *The Unintended Consequences of Social Action*. London: Macmillan.

- Boudon, Raymond (1991): "What Middle-Range Theories Are." I *Contemporary Sociology*, 20 (4), 519-523.
- Bourdieu, Pierre (1977): "Cultural Reproduction and Social Reproduction." I J. Karabel & A.H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre & L.J.D Wacquant (1993): *Den kritiske ettertanke - grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bowles, Samuel & Herbert Gintis (1977): "I.Q in the U.S. Class Structure". I J. Karabel & A.H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Brandt, Ellen (1992): "Tolv års skole for alle - og studier for halvparten av de unge?" I C.Å. Arnesen & M. Egge (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1992*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Dahlgren, Lars Owe. & Roger Säljö (red.) (1985): *Didaktik i högskolan*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet. UHÄ/FoU skriftserie 1985:5.
- Edvardsen, Rolf (1993): *Ungdoms utdannings- og yrkesplaner*. Noen sentrale resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Rapport 13/93.
- Eikeland, Ole-Johan (1988): *Studieframhald - vilkår - resultat*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for pedagogisk psykologi. Rapportserie frå prosjekt UNIBUT Nr. 6/1988.
- Eikeland, Ole-Johan & Terje Ogden (1988): *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen*. Bergen: Universitetet i Bergen. Rapportserie fra prosjektet UNIBUT Nr. 3/1988.
- Elster, Jon (1989): *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enoksen, Jens Are & Per Olaf Aamodt (1992): "Høyere utdanning : Fortsatt store forskjeller." I *Samfunnsspillet* . Tidsskrift om levekår og livsstil. 2, 10-12.

- Enoksen, Jens Are (1995): "Søkelys på studiestarten". Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning. Under arbeid.
- Entwistle, Noel (1984): "Contrasting Perspectives on Learning" I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (eds.): *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1993): *Ursprung och utbildning - social snedrekrytering til högre studier*. Stockholm: Fritze. Statens offentliga utredningar 1993:85.
- Fürst, Elisabeth (1988): *Kvinner i Akademia - inntrengere i en mannskultur?* Oslo: NAVFs sekretariat for kvinneforskning.
- Gambetta, Diego (1987): *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. New York: Cambridge University Press.
- Grøggaaard, Jens B. (1992): *Skomaker bli ved din lest?* Oslo: FAFO. FAFO-rapport 146.
- Hansen, Marianne Nordli (1986): "Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" I *Tidsskrift for samfunnsforskning* 27 (1)3, 28..
- Hansen, Marianne Nordli (1986b): "Sammenligning og kritikk av Bourdieu og Boudons sosiologi." I *Sosiologi i dag*, 4, 55-80.
- Hansen, Marianne Nordli (1992): "Sosial bakgrunn blant begynnerstudentene". I L. Berg (red.): *Begynnerstudenten*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Rapport 8/92.
- Heath, Shirley Brice (1982): "Questioning at Home and at School: A Comparative Study." In G. D. Spindler: *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hernes, Gudmund & Knud Knudsen, (1976): *Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget. NOU 1976:46.
- Huserbråten, Kirsti (1987): *Arbeiderstudenter - en studie om forutsetninger for og konsekvenser av sosial mobilitet*. Hovedfagsoppgave i sosiologi, Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.

- Jørgensen, (1993): "Utdanning" I *Sosialt utsyn 1993*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Karabel, Jerome & A.H. Halsey (1977): "Introduction." I J. Karabel & A.H. Halsey (ed.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Knudsen, Knud (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Knudsen, Knud, Aage Bødker & Per Olaf Aamodt (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Arbeidsnotat.
- Lindbekk, Tore (1993): "School Reforms in Norway and Sweden and the Redistribution of Educational Attainments." I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(2), 129-149.
- MacLeod, Jay (1987): *Ain't no Makin' it*. Boulder,CO: Westview Press.
- Marton F., D. Hounsell & N. Entwistle (eds.) (1984): *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mehan, Hugh (1992): "Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies" I *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- Norusis, Marija J. (1990): *SPSS Advanced Statistics. User's Guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Sandberg, Nina (1994): "Søking og opptak til høyere utdanning i 1993". I N. Vibe & T. Nygaard (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1994*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Schultz, Theodore W. (1961,1977): "Investment in Human Capital" I *American Economic Review* no 51 (March 1961), reprinted in J. Karabel & A.H. Halsey (eds.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Severeide, Paul Inge (1989): "Utdanning" I *Sosialt utsyn 1989*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

- Stensaker, Bjørn (1992): "Utdannings- eller jobbmotiverte studenter?" I L. Berg (red.): *Begynnerstudenten*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Rapport 8/92.
- Tamsfoss, Steinar (1984): *Utholdenhetsprøven*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt. Melding 1984/5.
- Thagaard Sem, Tove (1971): *Det ensporede system. Studiekarriere, prestasjonsnivå og studietid*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tinto, Vincent (1986): "Theories of Student Departure Revisited." I John C. Smart: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. II, New York: Agathon Press.
- Trow, Martin: (1974) "Problems in The Transition From Elite to Mass Higher Education." I *Policies for Higher Education*. Paris. OECD.
- Vibe, Nils (1994): *Rekruttering, gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring før Reform 94*. Evaluering av Reform 94. Underveiserapport for annet halvår 1994. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Vibe, Nils (1994): "Veien fram til høyere utdanning." I N. Vibe & T. Nygaard (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1994*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.
- Aamodt, Per Olaf (1995): *Floods, Bottlenecks and Backwaters. An Analysis of Expansion in Higher Education in Norway*. Under publisering.
- Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Samfunnsøkonomiske studier (SØS) nr. 51.
- Aamodt, Per Olaf & Enoksen, Jens Are (1993): "Gjengangere i søkerkøen til høyere utdanning" I E. Brandt (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1993*. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

Tabelloversikt

Tabell 2.1	Sammenligning av de som møtte til examen philosophicum ved Universitetet i Oslo i 1991 og 1993, samt begynnerstudenter ved Universitetet i Bergen 1986. Gjennomsnittstall og prosent. (N=1145, 1118:-922, 1868:1614)	15
Tabell 3.1	Resultater til examen philosophicum i 1991 og 1993 etter om studentene har fedre med høyere utdanning eller ikke. Vertikal prosentuering. I gjennomsnittsberegningene er stryk satt lik 4,1. (N=1296/2114) . . .	37
Tabell 3.2	Resultater til examen philosophicum i 1991 og 1993 etter om studentene har mødre med høyere utdanning eller ikke. Vertikal prosentuering. I gjennomsnittsberegningene er stryk satt lik 4,1. (N=1278/2120) . . .	37
Tabell 3.3	Korrelasjonskoeffisienter mellom sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå 0-2), kjønn (kvinner=1), geografisk bakgrunn (Oslo & Akershus =1) og alder på den ene siden og resultat til videregående skole (norsk + matte = 4-12(best) for 1991 og skolepoeng = 23,5-62,9 for 1993) og examen philosophicum (4,1=stryk) på den andre siden for de som møtte til eksamen i 1991 og 1993. Frafall ekskludert. (N varierer)	42
Tabell 3.4	Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på karakternivå fra videregående skole (norsk + matematikk (4-12)) for begynnerstudentene høsten 1991, kontrollert for kjønn og geografisk bakgrunn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=896) $R^2=.05$	44
Tabell 3.5	Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på resultatet til examen philosophicum høsten 1991 (stryk=4,1), kontrollert for karakternivå fra videregående skole (norsk og matematikk), geografisk bakgrunn og kjønn. Ustandardiserte og standardiserte regresjons-koeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimater betyr bedre karakter. (N=896) . $R^2=.18$	44

Tabell 3.6	Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på karakternivå fra videregående skole (skolepoeng (23,5-62,9) for begynnerstudentene høsten 1993, kontrollert for kjønn, geografisk bakgrunn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=1580). $R^2=.07$.	47
Tabell 3.7	Lineær regresjon: Effekt av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) på resultatet til examen philosophicum høsten 1993 (stryk = 4,1), kontrollert for karakternivå videregående skole (skolepoeng), geografisk bakgrunn og kjønn. Ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimater betyr bedre karakter. (N= 1580). $R^2=.39$.	47
Tabell 3.8	Lineær regresjon: Effekten av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå 0-2) på resultatet til examen philosophicum (4,1=stryk) for de som møtte til eksamen i 1991 og 1993. Ustandardiserte (B) og standardiserte regresjonskoeffisienter (Beta). Negative estimater betyr bedre karakterer. (N=1117/1809) $R^2=-.02/.04$.	50
Tabell 4.1	Tilknytning til Universitetet i Oslo for de som meldte seg til examen philosophicum høsten 1993. Frafall inkludert. Prosent (N=2134, ubesvart = 2.2%)	57
Tabell 4.2	Examen philosophicum-studentenes studieambisjoner etter deres tilknytning til Universitetet i Oslo (Har fått studierett ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studierett ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studie plass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studie plass). Vertikal prosentuering. Frafall inkludert. (N=2126)	59
Tabell 4.3	Kvinnelige og mannlige begynnerstudenters tilknytning til Universitetet i Oslo (Har fått studierett ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studierett ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studie plass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studie plass). Horisontal prosentuering. Frafall inkludert	62

Tabell 4.4	Begynnerstudentenes tilknytning til Universitetet i Oslo (Har studieplass ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studieplass ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studieplass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studieplass) etter om de har mødre med høyere utdanning eller ikke. Horisontal prosentuering. Frafall inkludert. (N=2080)	62
Tabell 4.5	Begynnerstudentenes tilknytning til Universitetet i Oslo (Har studieplass ved fakultet og har påbegynt fagstudiet, har studieplass ved fakultet men har ikke påbegynt fagstudiet, søker studieplass, er kun påmeldt examen philosophicum, eller har søkt men fått avslag på studieplass) etter om de er fra Oslo og Akershus eller ikke. Horisontal prosentuering. Frafall inkludert. (N=2134)	63
Tabell 4.6	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha ambisjoner om å ta mer <i>universitetsutdanning</i> utover examen philosophicum (ambisjoner=1), av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus=1), skolepoeng, samt om studenten har fått avslag på søknad om studieplass. Kun begynnerstudenter med skolepoeng inngår i analysen. Frafall inkludert. (N=1762)	70
Tabell 4.7	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha ambisjoner om å ta en <i>høyere universitetsgrad/dr.grad</i> (ambisjoner=1), av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt om studentene har fått avslag på søknad om studieplass. Kun begynnerstudenter med skolepoeng inngår i analysen. Frafall inkludert. (N=1762)	70

Tabell 4.8	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha en <i>studieplass</i> blant examen philosophicumstudentene, av sosialbakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt hvorvidt de har ønsker eller planer om videre universitetsstudier utover examen philosophicum. Frafall inkludert. (N=1762)	72
Tabell 4.9	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha <i>søkt om studieplass</i> blant examen philosophicum-studentene, av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), skolepoeng, samt hvorvidt de har ønsker eller planer om videre universitetsstudier utover examen philosophicum. Frafall inkludert. (N=1762)	76
Tabell 4.10	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha <i>søkt og fått avslag om studieplass</i> blant de som meldte seg til examen philosophicum, av sosial bakgrunn målt gjennom foreldrenes utdanningsnivå (far eller mor har høyere utdanning=1, begge foreldre har høyere utdanning = 2), geografisk bakgrunn (Fra Oslo og Akershus =1), samt skolepoeng. Frafall inkludert, de som ikke har søkt studieplass ekskludert. (N=1519)	78
Tabell 4.11	Andeler kvinner, andeler fra Oslo & Akershus, andeler med mødre som har høyere utdanning, andeler som har påbegynt fagstudiet og andeler som har studiet de er kommet inn ved som første prioritet på ulike fakulteter. Frafall inkludert, de som ikke har studieplass ekskludert. Prosenter. (N=1161)	80
Tabell 4.12	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet av kjønn, geografisk bakgrunn (nærhet universitet), sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) kontrollert for karakternivået fra videregående skole (skolepoeng). Frafall inkludert. Kun de med studieplass og skolepoeng er inkludert i analysen. (N=1104)	82

Tabell 4.13	Logistisk regresjon. Estimerte effekter på sannsynligheten for å ha påbegynt fagstudiet av kjønn, geografisk bakgrunn (nærhet universitet), sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå) kontrollert for karakternivået fra videregående skole (skolepoeng) og fakultetstilknytning (dummy variable der studentene på Det juridiske fakultet er sammenligningsgrunnlaget). Frafall inkludert. Kun de med studieplass og skolepoeng er inkludert i analysen. (N=1104)	83
Tabell 5.1	Tid brukt på ulike studieaktiviteter og inntektsgivende arbeid blant begynnerstudentene som møtte til examen philosophicum i 1991 og 1993. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1025(ubesvart=8,3%)/N=1733(ubesvart=7,2%)	91
Tabell 5.2	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om de fikk laud, haud eller strøk til examen philosophicum. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)	93
Tabell 5.3	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter kjønn og geografisk bakgrunn. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)	94
Tabell 5.4	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om foreldrene har høyere utdanning eller ikke. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (ubesvart=7,5%/7,9%)	96
Tabell 5.5	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter alder. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)	97
Tabell 5.6	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor mange skolepoeng de hadde oppnådd på videregående skole. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1565/ubesvart=16,2%)	98
Tabell 5.7	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor mye de jobber ved siden av studiet og etter om de har omsorgsoppgaver. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1762/ubesvart=5,7%)	99

Tabell 5.8	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter om de ser på seg selv som heltids eller deltidstudenter. Frafall samt "vet ikke" gruppen ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1671/ubesvart 10.8%)	101
Tabell 5.9	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvorvidt de har hatt problemer med å planlegge studiedagen eller ikke. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke (N=1762/ubesvart=5,7%)	103
Tabell 5.10	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter hvor godt de er integrert i studiemiljøet (3-0). Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (1762/ubesvart=5,7%)	104
Tabell 5.11	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter deres tilknytning til universitetet. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (Tidsbruk N=1731,ubesvart=7,3%/Resultat ex.phil., ubesvart=1,7%)	106
Tabell 5.12	Begynnerstudentens tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) etter studiemål. Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. (N=1731/ubesvart=7,3%)	107
Tabell 5.13	Tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) for studenter uten studieplass og for studenter med studieplass på ulike fakulteter Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke. I parentes andel av alle med studieplass ved fakultetet som også har påbegynt fagstudiet. (N=1745/ubesvart 6,6%)	109
Tabell 5.14	Tidsbruk og studieresultat (Stryk=4,1) for studenter på ulike fakulteter <i>som har påbegynt fagstudiet</i> . Frafall ekskludert. Gjennomsnittlig antall timer pr. uke (N=567). I parentes andel av alle med studieplass ved fakultetet som også har påbegynt fagstudiet	111
Tabell 5.15	Tilknytning til universitetet og tidsbruk for kvinner og menn som har fått studieplass på ulike fakulteter (N varierer mellom kategoriene. Færre enn 20 og flere enn 10 enheter i parentes. Færre enn 10 enheter uoppgett	113

- Tabell 5.16 Lineær regresjon: Effekt av skolepoeng fra videregående skole sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå), geografisk bakgrunn, kjønn, yrkesaktivitet, integrering i studiemiljøet, samt tilknytning til universitetet (2 dummy-variable: Har studie plass, men ikke påbegynt fagstudiet/påbegynt fagstudiet, der de som kun tar ex.phil. er sammenligningsgrunnlaget) på tid brukt på examen philosophicum (timer pr. uke). Ustandariserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. (N=1450) $R^2=.17$ 120
- Tabell 5.17 Lineær regresjon: Effekt av Tid brukt på examen philosophicum skolepoeng fra videregående skole, sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå), geografisk bakgrunn, kjønn, yrkesaktivitet, integrering i studiemiljøet (indeks), samt tilknytning til universitetet (2 dummy-variable: Har studie plass, men ikke påbegynt fagstudiet/påbegynt fagstudiet, der de som kun tar ex.phil. er sammenligningsgrunnlaget) på *resultatet til examen philosophicum* (Stryk=4,1). Ustandariserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Frafall ekskludert. Negative estimer betyr bedre karakter. (N=1450) $R^2=.41$ 120

Figuroversikt

Figur 3.1	Forhold som kan påvirke resultatet til examen philosophicum	39
Figur 3.2	Begynnerstudentene 1991: Forhold som påvirker resultatet til ex.phil. Negativ effekt på resultatet til ex.phil. betyr bedre karakter. Standardiserte regresjons-koeffisienter (Beta). Basert på Tabell 3.4 & 3.5	45
Figur 3.3	Begynnerstudentene 1993: Forhold som påvirker resultatet til ex.phil. Negativ effekt på resultatet til ex.phil. betyr bedre karakter. Standardiserte regresjons-koeffisienter (Beta). Basert på Tabell 3.6 & 3.7	48
Figur 4.1	Forhold som kan ha betydning for hvorvidt begynnerstudenten har søkt og fått en studieplass	67
Figur 4.2	Forhold som påvirker sannsynligheten for å ha en studieplass. Partielle regresjonskoeffisienter (R) estimert gjennom logistisk regresjon. Basert på Tabell 4.6 & 4.8	73
Figur 4.3	Forhold som kan ha betydning for hvorvidt man har søkt om studieplass	76
Figur 4.4	Forhold som kan ha betydning for avslag på søknad om studieplass	78
Figur 5.1	Ulike forhold som kan ha betydning for hvordan begynnerstudenten gjør det til examen philosophicum .	119
Figur 5.2	Forhold som har betydning for hvordan begynnerstudentene gjør det til ex.phil. Negativ effekt på resultat ex.phil betyr bedre karakter. Standardiserte regresjonskoeffisienter (Beta) etter Tabell 5.16 og 5.17	121

Vedlegg

Vedlegg 1

Om spørreskjemaundersøkelsen "Hvordan er det å være begynnerstudent"

Spørreskjemaet til begynnerstudentene ble utarbeidet med utgangspunkt i skjemaet fra 1991-undersøkelsen (Berg 1992). Det ble foretatt enkelte endringer i forhold til denne undersøkelsen, men i hovedsak følger skjemaet i 1993 samme strukturen som i 1991. Skjemaet ble sendt til et utvalg av studenter som skulle ta examen philosophicum høsten 1993, var registrert som student for første gang ved Universitetet i Oslo og som oppga Universitetet i Oslo som lærested.

Høsten 1993 var det meldt 6.522 studenter til examen philosophicum. Av disse var det 5.198 som hadde Oslo som lærested. 3.978 studenter var registrert ved universitetet for første gang, 3.245 av disse hadde Oslo som lærested. Fra denne gruppen ble 3.000 studenter plukket ut ved tilfeldig utvelging. Disse fikk tilsendt spørreskjemaet. På grunn av manglende adresse, utvandring, dødsfall, o.a. ble 116 studenter ekskludert fra utvalget. Det endelige utvalget består dermed av 2.884 studenter. Etter annen gangs purring hadde tilsammen 2.183 studenter besvart spørreskjemaet. Det tilsvarende svarprosent på 76.

Utvalget er hentet fra Universitetet i Oslos register. Data fra dette registeret gjør det mulig å sammenlikne de som har besvart spørreskjemaet med hele utvalget på variablene kjønn, alder og resultat til examen philosophicum. Vi opererer med to utvalg. Det ene tar utgangspunkt i alle som mottok spørreskjemaet, med andre ord de som hadde *meldt seg* til examen philosophicum høsten 1993 (Utvalg 1). I det andre utvalget ekskluderes de som avbrøt studiet før eksamen, med andre ord inkluderes her kun de som *møtte* til examen philosophicum høsten 1993 (Utvalg 2).

Nedenfor har vi sammenliknet de opprinnelige utvalgene (Utvalg 1 og Utvalg 2) med de responderende utvalgene for å se om respondentene er representative for utvalgene på variablene kjønn, alder og eksamensresultat.

Tabell 1 Representativitetstest: Kvinneandeler, karakter og gjennomsnittsalder for de som *meldte seg* til eksamen (Utvalg 1/Respondenter 1), de som *møtte* til eksamen (Utvalg 2/Respondenter 2). Prosent

	Utvalg 1 N=2.884	Respond. 1 N=2.183	Utvalg 2 N=2.249	Respond. 2 N=1.837
Svar		76%		82%
Kvinneandel	60%	62%	60%	62%
Gj.snitt karakter bestått	2.7	2.7	2.7	2.7
Laud	25%	29%	32%	34%
Haud	34%	38%	44%	45%
Stryk	18%	18%	24%	21%
Trekk	22%	16%	-	-
Gj.snitt alder	21 år	21 år	21 år	21 år
% 19 år	41%	43%	46%	47%

Tabellen viser at det er flere kvinner enn menn blant examen philosophicum-studentene og kvinneandelen er to prosentpoeng høyere i respondentgruppene enn i utvalgene. Gjennomsnittsalderen ligger rundt 21 år for alle gruppene. Andelen 19-åringer er relativt stor, og det er en størst andel 19-åringer blant de som har møtt til eksamen. Oversikten over viser at respondentene er rimelig representative for begynnerstudentenes kjønns og alderssammensetning.

Gjennomsnittskarakteren er lik for alle gruppene. Ved en sammenlikning av andeler laud, haud, stryk og trekk sees likevel en viss variasjon. Respondentgruppene har en noe høyere andel laud og haud enn utvalgene. I Utvalg 2 har respondentgruppen lavere andel stryk enn i utvalget. Karaktervariasjonen er størst i hovedutvalget (Utvalg 1). Av tabellen framgår det at 59 prosent av de som meldte seg opp til examen philosophicum gjennomførte og besto (25 prosent laud og 36 prosent haud). Blant våre respondenter er denne prosentandelen 67. Studenter som lykkes med studiene er med andre ord noe overrepresentert i vårt materiale, mens det særlig er de som avbrøt, med andre ord de som ikke møtte til eksamen, som har unnlatt å besvare spørreskjemaet.

Samlet har undersøkelsen en svarprosent på 76. Blandt de som besto var svarprosenten 84, mens den falt til 73 prosent for de som strøk og 55 prosent for de som ikke møtte til eksamen. Dette har som konsekvens at påliteligheten i dataene som omhandler gruppen avbrudd er mindre enn i de andre gruppene. Imidlertid var det relativt mange av de som hadde avbrutt

studiet tidlig, og som besvarte, som oppga i spørreskjemaet at de "egentlig aldri hadde begynt". Dette kan også være tilfelle for mange av de som avbrøt, men ikke besvarte, og det kan derfor stilles spørsmål ved om disse overhodet bør regnes som begynnerstudenter. Kategorien "avbrudd" er imidlertid som vist noe problematisk, men i og med at dette ikke gjøres til eget tema, tror vi ikke dette får betydning for resultatene.

Vedlegg 2

Bivariate og multivariate resultater. En nærmere gjennomgang av datamaterialet

På bakgrunn av den estimerte modellen i Figur 4.2 og resultatene i Tabell 4.4 kan det reises følgende spørsmål:

- i) Hvorfor forsvinner også den *indirekte* effekten av sosial bakgrunn (forventet etter Tabell 4.4) når det kontrolleres for variablene som inngår i modellen? Er det samvariasjon mellom de uavhengige variablene i den multivariate analysen og/eller skyldes skjev sosial fordeling av studieplasser rett og slett at det er de uten skolepoeng (ekskludert fra den multivariate analysen, men inngår i Tabell 4.4) som sjeldnere har studieplass og sjeldnere kommer fra akademikerfamilier?

I det følgende drøftes betydningen av de ulike utvalgene som danner grunnlag for henholdsvis den multivariate og bivariate analysen, samt betydningen av samvariasjon mellom de uavhengige variablene i den multivariate analysen.

Sammenligning av studenter med og uten skolepoeng fra Videregående skole

Jeg vil først undersøke om utvalget av begynnerstudenter som er med i den multivariate analysen er representative for de som har besvart spørreskjemaet (basert på et tilfeldig utvalg av begynnerstudenter). Det gjøres ved å se på andeler kvinner, andeler som har mødre med høyere utdanning, andeler fra Oslo & Akershus, andeler med studieambisjoner og andeler med studieplass, samt gjennomsnittsalderen; for hele utvalget, for de ekskluderte og for de som er inkludert i analysen. Dersom de ekskluderte er svært forskjellige fra de inkluderte, vil dette kunne slå ut i forskjeller mellom hele utvalget og det reduserte utvalget, med andre ord at det reduserte utvalget ikke er representativt for hele utvalget av begynnerstudenter. Sammenligningen gir også mulighet til å si noe om gruppen av studenter som får studiekompetanse uten at de har fulgt den tradisjonelle veien gjennom videregående skole.

Jeg vil videre sammenligne andeler med studieplass etter ulike kjennetegn ved studentene. Hensikten er å undersøke om det fremdeles er en skjevfordeling av studieplasser etter kjønn, sosial og geografisk bakgrunn

i det reduserte utvalget som dannet grunnlag for hovedanalysen. Er det for eksempel signifikante forskjeller i andeler med studieplass etter foreldrenes utdanningsnivå i det reduserte utvalget? Eller skyldes resultatet fra hovedanalysen, som viser at foreldrenes utdanningsnivå ikke har effekt på sannsynligheten for å ha en studieplass, at effekten forsvinner fordi det nettopp er de uten skolepoeng, de ekskluderte, som sjeldnere har både studieplasser og foreldre med høyere utdanning?

Tabell 4.14 Sammenligning av hele utvalget av de som har meldt seg til examen philosophicum med de som er ekskludert fra hovedanalysen og de som er inkludert i hovedanalysen. Gjennomsnittsberegninger (tilsvarende prosentandeler på dikotomi variable)

	Hele utvalget (N=2183max)	De ekskluderte dvs. uten skolepoeng (N=317max)	De inkluderte dvs. med skole- poeng (N=1866max)
Gjennomsnittalder	21.0	25.4	20.3
Andel kvinner	.62	.67	.61
Far har høyere utd.	.58	.46	.60
Mor har høyere utd.	.45	.34	.47
Fra Oslo & Akershus	.54	.43	.56
Har studie- ambisjoner	.89	.77	.91
Har studieplass	.57	.22	.63
Kvinner m/ studieplass	.55	.20	.61
Menn m/studieplass	.61	.29	.65
Mødre høyere utdanning: andel med studieplass	.63	.26	.67
Mødre uten høyere utd.:har studieplass	.53	.18	.60
Oslo & Akershus: har studieplass	.51	.16	.55
Langveisfra har studieplass	.65	.28	.73

De syv første linjene i Tabell 4.14 viser at det er store forskjeller i kjennetegnene til de som er ekskludert fra analysen, det vil si de som er opptatt

etter andre kriterier enn bestått videregående skole med studieretning allmennfag eller handel og kontor, og de som er inkludert i analysen, det vil si de med skolepoeng fra videregående skole:

Studentene som er ekskludert fra analysen, er i gjennomsnitt eldre, de er oftere kvinner, de har sjeldnere foreldre med høyere utdanning, de kommer sjeldnere fra Oslo & Akershus (antageligvis flere innflyttere), de har lavere studieambisjoner og de har langt sjeldnere fått tilsagn om studieplass enn de vi kan kalle "tradisjonelle" begynnerstudenter med skolepoeng fra videregående skole. Når de "utradisjonelle" begynnerstudentene ekskluderes fra analysen, kan derfor dette få innvirkning på resultatene.

De seks siste linjene i Tabell 4.14 viser andeler i hver gruppe som har studieplass. (Første kolonne tilsvare Tabell 4.3, 4.4 & 4.5)) Det vi først og fremst er interessert i her, er å undersøke om ulik sannsynligheten for å ha en studieplass etter sosial bakgrunn, samt kjønn og geografisk bakgrunn fremdeles er tilstede.

Sosial bakgrunn

Hvorfor forsvinner den *indirekte* effekten av sosial bakgrunn når det kontrolleres for de andre variablene? Er det ikke lenger signifikante forskjeller i andeler med studieplass etter sosialbakgrunn i det reduserte utvalget? Linje 10 & 11 i Tabell 4.14 viser at forskjellene i andelene som har studieplass etter mødrenes utdanningsnivå er blitt redusert fra 10 til 7 prosentpoeng. Forskjellen i det reduserte utvalget som inngår i analysen er imidlertid signifikant (F prob. 0006)⁴⁹. Resultatene fra Tabell 4.14 tyder på at noe av skjevfordelingen knyttet til sosial bakgrunn forsvinner når vi ekskluderer de uten skolepoeng. Men skjevfordelingen er fremdeles tilstede. Hvorfor forsvinner da den indirekte effekten i den multivariate analysen? Skyldes dette samvariasjon mellom bakgrunnsvariablene?

⁴⁹ Prosedyren "oneway" i SPSS viser at konfidensintervallene ikke overlapper hverandre og at sannsynligheten for at andelene (gjennomsnittene) er like er ubetydelig liten (F prob. 0006).

Tabell 4.15 Gjennomsnittlig antall skolepoeng fra videregående skole andeler fra Oslo og Akershus, samt andel kvinner blant begynnerstudenter fra familier der begge foreldrene har høyere utdanning, der én av foreldrene har høyere utdanning og der ingen av foreldrene har høyere utdanning. Frafall inkludert, de uten skolepoeng ekskludert. Gjennomsnitt. (N=1789)

Foreldrenes utd.nivå:	Begge har høyere utd.	Én har høyere utdanning	Ingen har høyere utd.	F prob. ⁵⁰
Skolepoeng (23,5-62,9)	47,1	45,2	43,6	.0000
Fra Oslo & Akershus (=1)	.60	.58	.50	.0008
Kvinner (=1)	.56	.63	.64	.0112

Tabell 4.15 viser at begynnerstudenter fra akademikerfamilier har signifikant (litt) høyere skolepoeng enn andre. At effekten av sosial bakgrunn forsvinner i den multivariate analysen, må derfor delvis skyldes at begynnerstudenter fra akademikerfamilier noe oftere får studieplass fordi de har noe bedre karakterer og ikke fordi de kommer fra akademikerfamilier.

Tabell 4.15 viser videre at begynnerstudenter fra akademikerfamilier oftere kommer fra Oslo & Akershus enn de med foreldre uten høyere utdanning. Dette skulle imidlertid gi en økt effekt av variabelen som måler foreldrenes utdanningsnivå på sannsynlighet for å ha en studieplass. Grunnen til at begynnerstudenter fra akademikerfamilier oftere har en studieplass skyldes altså ikke at de oftere kommer langveisfra.

Tilslutt viser Tabell 4.15 at begynnerstudenter fra familier der begge foreldrene har høyere utdanning noe oftere er menn enn begynnerstudenter uten foreldre med høyere utdanning. Dette bidrar også til å svekke effekten av sosial bakgrunn. At de uten foreldre med høyere utdanning sjeldnere har studieplass kan dermed delvis tilbakeføres til at de også oftere er kvinner (ulike faglige preferanser).

Samlet tyder gjennomgangen over på at forskjeller i andelene med studieplass etter foreldrenes utdanningsnivå skyldes at begynnerstudenter fra akademikerfamilier har noe høyere skolepoeng og at de noe oftere er

⁵⁰ Scheffé metoden i SPSS' "oneway" prosedyre (Norusis 1990a:198) viser at forskjeller i gjennomsnittlige skolepoeng er signifikante på 5%-nivå mellom alle gruppene. Forskjeller i andeler fra Oslo & Akershus er signifikante på 5%-nivå mellom de med foreldre med høyere utdanning og de med foreldre uten høyere utdanning. Forskjeller i andeler kvinner er signifikant på 5%-nivå mellom de fra familier der begge foreldre har høyere utdanning og de fra familier der ingen av foreldrene har høyere utdanning.

menn. I tillegg er de som kommer fra akademikerfamilier overrepresentert i gruppen med skolepoeng, eller blant de "tradisjonelle" begynnerstudentene, som langt oftere enn de andre har studieplass.

Kjønn

Som vist i Tabell 4.14, er kvinnene overrepresentert blant de "utradisjonelle" begynnerstudentene som er ekskludert fra hovedanalysen. Uventet viser det seg også at forskjellen i andeler kvinner og menn med studieplass *ikke lenger er signifikant* for utvalget som inngår i analysen (F prob. .0859). *Likevel* finner vi altså i den multivariate analysen signifikante direkte negative effekter av å være kvinne på sannsynligheten for å ha en studieplass! Dette reiser nye spørsmål:

- ii) Hvorfor er andelen kvinner og menn med studieplass tilnærmet lik når kjønn har en egen negativ effekt på sannsynligheten for å ha en studieplass? Skyldes dette at kvinnene har høyere skolepoeng enn mennene og at de på tross av høyere skolepoeng ikke oftere har en studieplass? Skyldes dette at kvinnene oftere er utenbys fra og på tross av dette sjeldnere har en studieplass?

Tabell 4.16 Gjennomsnittlig antall skolepoeng fra videregående skole, andeler fra Oslo og Akershus, samt foreldrenes utdanningsnivå blant kvinnelige og mannlige begynnerstudenter. Frafall inkludert, de uten skolepoeng ekskludert. Gjennomsnitt. (N=1859)

Kjønn:	Kvinner (N=1127)	Menn (N=732)	F prob.
Skolepoeng (23,5-62,9)	45,6	44,9	(.0209)
Fra Oslo & Akershus (=1)	.57	.53	(.0497)
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	1.01	1.13	(.0054)

Vi kan se bort fra foreldrenes utdanningsnivå, da dette ikke har noen effekt på hvorvidt studenten har studieplass eller ikke. Kvinnene kommer ikke oftere, men sjeldnere utenbys fra enn mennene. Tabell 4.16 viser at kvinner har signifikant noe bedre karakterer enn mennene fra videregående skole. At kjønn slår ut signifikant i den multivariate analysen kan dermed skyldes at kvinner med gode karakterer får studieplass sjeldnere enn menn med tilsvarende gode karakterer.

Geografisk bakgrunn

Begynnerstudentene fra Oslo & Akershus har sjeldnere en studieplass enn de som kommer langveisfra. Tabell 4.14 viser at de "tradisjonelle" begynnerstudentene (som oftere enn de utradisjonelle har en studieplass) faktisk er noe overrepresentert blant de som kommer fra Oslo & Akershus. At de fra Oslo & Akershus sjeldnere hadde en studieplass ifølge Tabell 4.5, kan dermed ikke tilbakeføres til at de oftere var "utradisjonelle" begynnerstudenter. Dette fører også til at prosent*differansen* mellom de med studieplass som kommer langveisfra og de med studieplass som kommer fra Oslo & Akershus øker fra 14 til 18 prosentpoeng (F.prob .0000) i hovedanalysen. Med andre ord får vi en sterkere effekt av geografisk bakgrunn når det tas utgangspunkt i det reduserte utvalget.

Jeg vil kort kommentere hva som kjennetegner de fra Oslo & Akershus i forhold til begynnerstudentene som kommer langveisfra.

Tabell 4.17 Gjennomsnittlig antall skolepoeng fra videregående skole, andeler kvinner og menn, samt foreldrenes utdanningsnivå etter geografisk bakgrunn. Frafall inkludert, de uten skolepoeng ekskludert. Gjennomsnitt. (N=1858)

Geografisk bakgrunn:	Oslo&Akershus (N=1035)	Langveisfra (N=824)	F prob.
Skolepoeng (23,5-62,9)	44,9	45,9	(.0016)
Kvinner (=1)	.63	.58	(.0497)
Foreldrenes utd.nivå (0-2)	1.12	.98	(.0003)

På tross av at begynnerstudenter som kommer langveisfra noe sjeldnere kommer fra akademikerfamilier enn de som kommer fra Oslo & Akershus, har de som kommer langveisfra signifikant bedre karakterer fra videregående skole. Dersom begynnerstudentenes skolepoeng sier noe om deres studiekompetanse, støtter resultatene i Tabell 4.17 antagelsen om at de som kommer langveisfra er noe sterkere selektert (mer studiekompetente) enn de som kommer fra Oslo & Akershus. Andelen kvinner blant de som kommer langveisfra er noe lavere enn andelen kvinner blant de som kommer fra Oslo & Akershus, men forskjellene er bare knapt signifikant på 5-prosent nivå.



Hvordan er det å være begynnerstudent?

Noen trives med studenttilværelsen fra første semester, andre mistrives i begynnelsen. Noen fullfører examen philosophicum (ex.phil.) uten problemer, noen fullfører med problemer, noen avbryter, noen kommer aldri helt igang og noen må utsette eksamen. Vi er interessert i hvordan begynnerfasen har vært for deg, og vi ber deg besvare dette skjemaet selv om du har avbrutt eller ikke helt har kommet igang.

Universitetet i Oslo, i samarbeid med Studentsamskipnaden, arbeider med å bedre studiemiljøet. Universitetet har derfor bedt Utredningsinstituttet om å gjennomføre en undersøkelse blant høstens nye studenter. Hensikten er å finne ut hva slags problemer og erfaringer begynnerstudentene har, og hvilke konsekvenser dette får for studiet. Resultatene fra denne undersøkelsen vil få konsekvenser for tiltak som settes inn i de kommende år.

For å komplettere undersøkelsen, tar vi sikte på å innhente opplysninger fra universitetets studentregister om skolepoeng, immatrikuleringsdato og eksamensresultatet til ex.phil. når det foreligger. Alle opplysningene vil bli anonymisert og kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner. Oppbevaring og bearbeiding av data vil skje ved Utredningsinstituttet der alle medarbeidere har taushetsplikt. Løpenummeret på forsiden av skjemaet skal brukes til å holde oversikt over hvem som har svart og hvem som skal pures. Vi planlegger også en oppfølgingsundersøkelse, og det er derfor mulig at du får et nytt skjema om ett år.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, men for at undersøkelsen skal gi et riktig og pålitelig bilde er det viktig at flest mulig besvarer spørreskjemaet.

Ferdig utfylt skjema legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutt og sendes Utredningsinstituttet så raskt som mulig. Eventuelle spørsmål kan rettes til Lisbet Berg ved Utredningsinstituttet. (Direkte tlf: 22 92 51 37).

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Per Olaf Aamodt

Lisbet Berg

1. Har du vært tilstede ved Universitetet i Oslo høsten 1993?

(Sett ett kryss)

- 1
1 Ja, stort sett hver dag
2 Ja, minst et par ganger i uken
3 Ja, men sjelden
4 Nei, følger undervisning annet sted (Gå til spørsmål 19 nest siste side)
5 Nei, studerer helt på egenhånd (Gå til spørsmål 19 nest siste side)
6 Jeg har avbrutt studiet. Hvorfor har du avbrutt? (Sett ett kryss):

2-3

- 1 Har i realiteten ikke begynt (Gå til spørsmål 19 nest siste side)
2 Fikk tilbud om jobb (Gå til spørsmål 19 nest siste side)
3 Fikk tilbud om studieplass annet sted (Gå til spørsmål 19 nest siste side)
4 Likte meg ikke på universitetet og sluttet etter uker
(vær så snill å fyll ut hele skjemaet!)
5 Ble syk etter uker
6 Annet (spesifiser).....

2. Hvordan var det å være begynnerstudent første uken ved Universitetet i Oslo?

(Sett ett kryss)

- 4
1 Trivdes svært bra
2 Trivdes ganske bra
3 Trivdes nokså dårlig
4 Trivdes svært dårlig
5 Vet ikke

3. Hvordan trives du nå mot slutten av første semester?

(Sett ett kryss)

- 5
1 Trives svært bra
2 Trives ganske bra
3 Trives nokså dårlig
4 Trives svært dårlig
5 Vet ikke/har sluttet

4. Hva syntes du om det faglige tilbudet ved Universitetet i Oslo første studieuken?

(Sett ett kryss)

- 6
1 Kjemppegøy og interessant
2 Ganske gøy og interessant
3 O.K., men litt opp og ned
4 Kjedelig
5 Uutholdelig
6 Vet ikke

5. Hva synes du om det faglige tilbudet nå mot slutten av første semester?

(Sett ett kryss)

- 7
1 Kjemppegøy og interessant
2 Ganske gøy og interessant
3 OK, men litt opp og ned
4 Kjedelig
5 Uutholdelig
6 Vet ikke/har sluttet

6. Har du deltatt i fadderordningen(e), og er du eventuelt fornøyd eller misfornøyd med det sosiale og informative utbyttet? (Sett ett kryss på hver linje)

	Ønsket ikke fadder/ uaktuelt	Fikk ikke tilbud om fadder	Deltok og fornøyd	Deltok og delvis fornøyd	Deltok men ikke fornøyd
SOSIALT UTBYTTE:	1	2	3	4	5
Fadderordning på ex.phil./fakultet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 8
Fadderordning på institutt (enkeltfag)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9
INFORMATIVT UTBYTTE:					
Fadderordning på ex.phil./fakultet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10
Fadderordning på institutt (enkeltfag)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 11

7. Universitetet i Oslo gjennomfører en del informasjonstiltak rettet mot nye studenter, hva er din erfaring med disse tiltakene? (Sett ett kryss på hver linje)

	Uaktuelt/ vet ikke 1	Svært nyttig 2	Nyttig 3	Ikke særlig nyttig 4
Universitetets Studietilbudsbrosjyre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12
Informasjonsmessen Ung 93 (Sjølyst)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13
Videregående skoledag på universitetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14
Tilsendt brosjyre om semesterstart: "Velkommen til Universitetet i Oslo"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15
Tilsendt informasjon fra fakultetet du eventuelt har fått opptak ved	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 16
Orienteringsmøtet for ex.phil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 17
Hovedorienteringsmøtet ved fakultet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 18
Orienteringsmøte ved institutt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 19
Informasjonstjenesten i 1. etasje Administrasjonsbygningen (Blindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 20
Serviceskranken i Frederikkebygningen (Blindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 21
Studentkalenderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 22
Avsnittet "Meldinger til studentene" i Forelesningskatalogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 23

7b. Deltok du på mottakelsen for de nye studentene på universitetsplassen mandag 16. august, og hva var eventuelt grunnen til at du deltok? (Sett inntil to kryss)

24

- 1 Deltok ikke
 2 For å delta på seremonien
 3 For å møte faddergruppen
 4 Annet (spesifiser).....

7.c Deltok du på ett eller flere arrangementer under Oslo studentfestival? (Sett ett kryss)

25

- 1 Deltok ikke
 2 Deltok på ett arrangement
 3 Deltok på minst to arrangementer

8. Å komme igang med studier generelt innebærer en del praktiske forhold.

Har du hatt problemer i noen av de følgende situasjonene? (Sett ett kryss på hver linje)

	Uaktuelt 1	Ikke problem 2	Litt vanskelig 3	Svært vanskelig 4	Vet ikke 5
Finne et sted å bo i studietiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 26
Finansiere studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 27
Finne fram på universitetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 28
Finne noen å spørre hvis du lurer på noe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 29
Finne sted for faglig samarbeid med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 30
Valg av fag/studieretning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 31
Planlegge studiedagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 32

9. Å komme igang med **ex.phil.-studiet** innebærer også en del faglige utfordringer.

Har du, eller har du hatt problemer i noen av de følgende situasjonene?

(Sett ett kryss på hver linje)

	Uaktuelt	Ikke problem	Litt vanskelig	Svært vanskelig	Vet ikke
	1	2	3	4	5
Valg av undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 35
Lage timeplan (over kurs og annen undervisning)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 36
Forstå alt jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 37
Huske det jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 38
Konsentrere meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 39
Vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 40
Forstå alt foreleseren sier (fremmedord og begreper)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 41
Forstå innholdet i det foreleseren sier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 42
Ta notater på forelesninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 43
Vite hva som forventes faglig til eksamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 44
Komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokviegrupper/diskusjonsgrupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 45
Bli kjent med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 46
Komme i kontakt med lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 47

10. Har du deltatt på følgende tilbud ved **ex.phil.**, og er du eventuelt fornøyd eller misfornøyd med tilbudet? (Sett ett kryss på hver linje)

	Ikke deltatt	Deltatt og fornøyd	Deltatt og delvis fornøyd	Deltatt, men ikke fornøyd
	1	2	3	4
Kurs i studieadferd og læringsteknikker (kurs ved semesterstart)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 48
Skrivekurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 49
Oppfølgingskurs i studietekniske emner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 50
Har du deltatt i vanlig gruppeundervisning (øvingskurs)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 51

Dersom du har fulgt gruppeundervisning (øvingskurs) (sett ett kryss på hver linje):

	1	2
Har du levert øvingsoppgave(r)?	Ja <input type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/> 52
Har du snakket med øvingslæreren?	Ja <input type="checkbox"/>	Nei <input type="checkbox"/> 53

11. Har du faglig utbytte av kontakt med de andre studentene? (Sett ett kryss)

54

- 1 Ja, svært bra faglig utbytte
2 Ja, bra faglig utbytte
3 Ja, men i liten grad
4 Svært sjeldent faglig utbytte
5 Nei

12. Hvordan tror du at du vil gjøre det til eksamen ex.phil.? (Sett ett kryss)

55

- 1 Laud (karakter 1 - 2,5)
2 Haud (karakter 2.6 - 4)
3 Trekker meg
4 Stryk
5 Vet ikke

13. Hvor mye tid bruker du på forskjellige aktiviteter? Regn forprøver ved fakultet som del av fagstudiet. (Fyll ut antall hele timer pr. uke)

EX.PHIL.:

FAGSTUDIET:

Hvor mange timer følger du eventuelt undervisning pr. uke?

Ca..... timer pr. uke.

Ca..... timer pr. uke 60-63

Hvor mange timer bruker du til oppgaveløsning og lesing pr uke?

Ca..... timer pr. uke.

Ca..... timer pr. uke 64-67

Hvor mange timer jobber du faglig sammen med andre studenter (kollokvier og faglige samtaler)?

Ca..... timer pr. uke.

Ca..... timer pr. uke 68-71

ANDRE AKTIVITETER:

Hvor mange timer bruker du på å orientere deg eller "bare være" på universitetet?

Ca..... timer pr. uke. 72-73

Hvor mange timer bruker du eventuelt på inntektsgivende arbeid?

Ca..... timer pr. uke. 74-75

Har du barn?

76

- 1 Nei
2 Ja. Hvor mange timer bruker du på omsorgsarbeide?

Ca..... timer pr. uke. 77-78

Er du med i en/flere studentforeninger?

79

- 1 Nei
2 Ja. Hvor mange timer bruker du i studentforening(er)?

Ca..... timer pr. uke. 80-81

Er du ukentlig med i andre studentsosiale aktiviteter?

82

- 1 Nei
2 Ja.

14. Hva gjør du hovedsakelig i høstsemesteret 1993? (Sett inntil to kryss)

101/102

- 0 Tar bare ex.phil
 1 Tar ex.phil ved siden av at jeg har påbegynt fagstudiet ved Univ. i Oslo
 2 Tar ex.phil ved siden av annen høyere utdanning
 3 Tar ex.phil ved siden av jobb
 4 Tar ex.phil ved siden av at jeg er hjemme med barn
 5 Tar ex.phil ved siden av at jeg avtjener verneplikt
 6 Tar ex.phil ved siden av at jeg skal forbedre karakter fra videregående/artium
 7 Tar ex.phil ved siden av at jeg (fyll ut)
 8 Har avbrutt studiene. Hva gjør du istedet? (fyll ut)..... 103

15a. Hva er din viktigste hovedinntektskilde høsten 1993? (Sett kun ett kryss)

104

- 1 Studielån
 2 Egen inntekt
 3 Samboers/ektefelles inntekt
 4 Penger fra foreldre
 5 Annet

15b. Og eventuelt nest viktigst?

(Sett kun ett kryss)

105

- 1 Studielån
 2 Egen inntekt
 3 Samboers/ektefelles inntekt
 4 Penger fra foreldre
 5 Annet

16. Hva fikk deg til å velge Universitetet i Oslo? (Ta stilling til utsagnene og sett ett kryss på hver linje)

	Uaktuelt/ Ingen betydning	Litt betydning	En viss betydning	Stor betydning	
	1	2	3	4	
Universitetet i Oslo har det faglige studietilbudet jeg ønsker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	106
Praktisk, bor i/nær Oslo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107
Fikk ikke studieplass annet sted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108
Studerer pga vanskeligheter med å få jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109
Samler poeng til lukkede studier ved Universitetet i Oslo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110
Samler poeng for å komme inn ved annen utdanningsinstitusjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111
Studerer fordi jeg er usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	112
Godt studiemiljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	113
Hadde venner som skulle begynne/ allerede studerte ved Univ. i Oslo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114
Mine foreldre ønsket at jeg skulle studere ved Universitetet i Oslo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	115
Lærer/rådgiver rådet meg til å studere ved Universitetet i Oslo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116

17. Prater eller diskuterer du med andre studenter i pauser/fritiden?

(Sett ett kryss)

117

- 1 Nei
2 Sjeldent
3 Ja, av og til
4 Ja, ganske ofte
5 Ja, svært ofte

18. Hvordan bor du i høstsemesteret 1993?

(Sett ett kryss)

118

- 1 Bor hjemme hos mine foreldre
2 Bor på studenthybel
3 Bor på annen hybel
4 Bor i kollektiv
5 Bor i leilighet/hus
6 Bor midlertidig hos venner/bekjente

19. Regner du deg for å være heltidsstudent, deltidsstudent eller ikke student høsten 1993?

119

- 1 Heltidsstudent
2 Deltidsstudent
3 Har avbrutt
4 Vet ikke

20. Hvor omfattende universitetsstudier regner du med å ta? (Sett kun ett kryss)

120

- 1 Tror ikke jeg vil ta noen universitetsksamener
2 Bare ex.phil.
3 Ett eller to enkeltfag
4 Cand.mag graden (ca. fire års normert studietid)
5 En høyere universitetsgrad (fra fem til syv års normert studietid)
6 Dr.grad
7 Har ikke bestemt meg for hvor langt universitetsstudium jeg kommer til å ta.

21. Hvordan er/var du tilknyttet Universitetet i Oslo høsten 1993?

121

- 1 Jeg er/var kun påmeldt ex.phil.
2 Jeg er/var påmeldt ex.phil. og har fått avslag på søknad om studieplass ved Univ. i Oslo
3 Jeg er/var påmeldt ex.phil. og søker/skal søke studieplass ved Univ. i Oslo
4 Jeg er/var påmeldt ex.phil. og har fått studieplass ved Univ. i Oslo ved fakultet 122

og av mine studieønsker hadde dette studiet:

(Sett ett kryss)

123

- 1 Første prioritet
2 Andre prioritet
3 Tredje prioritet eller lavere

22. Fødselsår: 19..... 124-125

23. Kjønn:

0 Kvinne 1 Mann 126

24. Er du gift eller lever i fast samboerforhold?

127

- 1 Ja
2 Nei

25. Hvilket fylke bodde du i da du var 17 år gammel?

Jeg bodde i 128-129

26. Hva slags utdanningsbakgrunn har du? (Sett kun ett kryss)

130

- 1 Videregående skole/examen artium
- 2 Har studert ved universitet eller høyskole uten å ta eksamen
- 3 Har avlagt eksamen(er) ved universitet eller høyskole
- 4 Har fullført utdanning (minimum tre år) ved universitet eller høyskole
- 5 Annet (*spesifiser*).....

27. Når avsluttet du videregående? (fyll ut) 19..... 131/132

28. Har du arbeidserfaring eller praksis?

133/135

- 1 Ingen spesiell
- 2 Ja, men bare feriejobber og deltidsarbeid
- 3 Ja, har vært yrkesaktiv på heltid i inntil ett år
- 4 Ja, har vært yrkesaktiv på heltid i mer enn ett år
- 5 Ja, har vært hjemme med omsorg for barn.
- 6 Ja, har avtjent verneplikt
- 7 Ja, har hatt utenlandsopphold på minst tre mnd.
- 8 Annet (*spesifiser*).....

29. Kryss av for dine foreldres og eventuell samboer/ektefelles høyeste utdanning:

	Din far	Din mor	Din evt. ektef./sambo
Grunnskole/folkeskole (gjelder 7-årig til 9-årig skole).....	136	137	138
Realskole.....	1 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fag/yrkesutdanning på videregående skoles nivå (gjelder fra ett til treårig yrkesskole, handelssk. o.l.).....	2 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Examen artium/økonomisk gymnas.....	3 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inntil fireårig utdanning på høyskole- eller universitetsnivå.....	4 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mer enn fireårig utdanning på høyskole- eller universitetsnivå.....	5 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke.....	6 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hva er din erfaring med å være begynnerstudent? Kan universitetet sette igang tiltak som gjør begynnerfasen bedre og mer lærerik/effektiv? (Bruk dine egne ord, legg gjerne med eget ark hvis du har mye å fortelle!)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De siste publikasjoner fra Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Rapporter:

2/94 **Evaluering av Norsk institutt for naturforskning**

I forbindelse med evaluering av Norsk institutt for naturforskning - NINA - har Utredningsinstituttet utarbeidet et integrert evalueringsopplegg som også kan tilpasses for andre institutter. I dette opplegget er det tatt hensyn til ulike momenter:

- instituttet har flere formål
- de ulike sidene ved instituttets virksomhet må vurderes ut fra sine premisser
- instituttets organisasjon setter rammer for virksomheten som det er viktig å få belyst
- fagfellers og brukeres vurdering av instituttet og hvordan det bør utvikle seg
- overordnede, nasjonale prioriteringer og strukturer som instituttet må forholde seg til

Rapporten omfatter evaluering av NINAs vitenskapelige produksjon og oppdragsvirksomhet, en undersøkelse av brukernes vurdering av instituttet, en analyse av instituttets organisasjon, en bibliometrisk analyse samt Utredningsinstituttets vurderinger og sammenfatning. Organisasjonsanalysen og den bibliometriske analysen foreligger trykt i eget vedlegg til rapporten og kan fåes ved henvendelse til Utredningsinstituttet.

Kr 100,-

3/94 Hans Skoie: **Science Policy Studies in Norway**

The main article in this report gives an overview of centers and groups working in what broadly might be called "science policy studies". The article also gives an account of significant developments in this area in the post-war period in Norway. In addition, the report includes a brief description of such activities at the Institute for Studies in Research and Higher Education, including a list of publications.

Kr 60,-

4/94 Ole-Jacob Skodvin og Svein Kyvik:
Forskning og annen faglig aktivitet i den regionale høgskolesektoren

Rapporten gir en oversikt over hva som foregår av forskning og andre faglige aktiviteter blant lærerpersonalet i den regionale høgskolesektoren. Spørsmål som står i fokus er i hovedsak relatert til *omfanget* av forskning, utviklingsarbeid, annet faglig arbeid, tidsbruk på ulike faglige aktiviteter, faglig kontakt, prosjektarbeid og publiseringsvirksomhet blant lærerpersonalet.

Den regionale høgskolesektoren omfatter i rapporten distriktshøgskoler, pedagogiske høgskoler, kommunal- og sosialhøgskoler, ingeniørhøgskoler (inklusive maritime høgskoler) og helsefaghøgskoler.

Kr 80,-

5/94 Ole Wiig og Werner Christie Mathisen:
Instituttsektoren - mangfold og utvikling
En studie med særlig vekt på perioden 1983-91

Siktemålet med rapporten er å gi et bilde av den delen av det norske FoU-systemet som kalles instituttsektoren. Sektorens målsetning og oppgaver, den institusjonelle sammensetning og FoU-ressursene belyses. Særlig vektlegges utviklingen i FoU-ressursene i perioden 1983-91. Fremstillingen er her i hovedsak basert på den norske FoU-statistikken, som utarbeides ved Utredningsinstituttet.

Kr 80,-

6/94 Clara Åse Arnesen og Bjørn Stensaker (red.):
Søkelys på økonomisk-administrativ utdanning
Studiekvalitet, kompetanseutnyttelse og arbeidsmarkedstilpasning

Denne rapporten sammenfatter noe av det arbeidet Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning har gjort de seneste årene vedrørende økonomisk-administrativ utdanning. Rapporten er organisert som en artikkelsamling hvor hver artikkel behandler ulike tema.

Temaer som tas opp i denne rapporten er blant annet; nyutdannede økonomers situasjon på arbeidsmarkedet, økonomers sektortilknytning på et arbeidsmarked i endring, nytten av grunnutdanningen i yrkesutøvelsen og en sammenfatning av de sakkyndiges vurderinger i evalueringen som nylig er foretatt av norsk økonomutdanning.

Kr 80,-

7/94 Werner Christie Mathisen:
Universitetsforskeres problemvalg - akademisk autonomi og styring gjennom forskningsprogrammer

Rapporten gir først en vitenskapssosiologisk drøfting av hvordan universitetsforskeres problemvalg reguleres, med utgangspunkt i foreliggende litteratur og ulike teoretiske tilnærminger. Den går også inn på debatten om i hvilken grad de akademiske institusjoner nå utsettes for et sterkt og problematisk styringspress utenifra. Rapportens empiriske del tar for seg to av de norske hovedinnsatsområdene. Beslutningsprosessen bak disse blir gjennomgått. Deretter belyses virkningene av innsatsområdet Ledelse, organisasjon og styring (LOS) og programmet for Petroleumsrelatert naturvitenskapelig grunnforskning (PNG) ved instituttene for statsvitenskap, fysikk og geologi ved universitetene i Oslo og Bergen. Rapporten inneholder også resultater fra en spørreskjemaundersøkelse om universitetspersonalets erfaringer med og vurderinger av programforskning. Med utgangspunkt i programforskningen analyseres dessuten forskernes vurderinger av og diskusjon om forholdet mellom vitenskap og samfunn mer generelt.

Kr 150,-

8/94 **Statsbudsjettet 1995**

En oversikt over bevilgningsforslag, nye stillinger og prioriteringer som berører universiteter, høyskoler, forskningsråd og institusjoner med forskning

I denne rapporten gir vi en oversikt over forslaget til statsbudsjett for 1995 med hensyn til bevilgninger, nye stillinger og prioriteringer som berører universiteter, høyskoler, forskningsråd og institusjoner med forskning. Analysen er foretatt med utgangspunkt i St.prp. nr. 1 (1994-95).

Rapporten belyser endringer i bevilgninger og prioriteringer innen forskning og høyere utdanning i forhold til fjorårets budsjett. Det er lagt vekt på å gjøre tallene sammenlignbare ved å korrigere for overføringer mellom ulike kapitler og poster. Omtale av nye tiltak og nye prinsipper og prioriteringer vies særlig oppmerksomhet.

Kr 70,-

9/94 Terje Bruen Olsen:
Norske doktorgrader i tall - med særlig vekt på tiårsperioden 1984-93

Den første norske doktorgrad ble utstedt i 1817. Siden da er det avlagt nærmere 6 000 doktorgrader i Norge. Særlig i de senere år har "doktorgradsproduksjonen" vært stor. Det utstedes nå om lag 500 doktorgrader per år. Dette er mer enn dobbelt så mange som for ti år siden.

I denne rapporten gir vi en oversikt over avlagte doktorgrader ved norske lærersteder. Materialet bygger på Utredningsinstituttets register over norske doktor- og lisensiatgrader. Vi ser også på doktorandenes kjønn og alder, og på tidsspennet mellom embetseksamen og doktorgrad. Hele tidsrommet 1817-1993 er dekket, men hovedvekten er lagt på tiårsperioden 1984-93. Doktorgrader blant forskerpersonalet gis spesiell omtale.

Kr 70,-

10/94 Bjørn Stensaker og Rita Karlsen:

Å vurdere kvalitet?

En studie av den eksterne evalueringen i økonomisk-administrativ utdanning

Denne rapporten er en videreføring av det arbeidet som ble påbegynt ved rapporten: Å organisere kvalitet? (NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 9/93).

Rapportens generelle del gjennomgår bakgrunn og metode for eksterne evalueringer - Peer review: Metoden settes inn i et større utdanningsmessig og samfunnsmessig perspektiv, og ulike fordeler og ulemper ved metoden diskuteres. I et eget kapittel går man gjennom prosedyrer for utnevning og gjennomføring av en ekstern evaluering.

Rapportens spesielle del er en presentasjon av den eksterne evaluering som ble gjennomført ved evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning. Det drøftes hvordan prosessen har forløpt, samt at de sakkyndiges rapporter analyseres. I sluttkapittelet oppsummeres evalueringen av økonomisk-administrativ utdanning: Hva kan man lære av prosessen?

Kr 80,-

11/94 **Kandidatundersøkelsen 1993**

Kandidater med høyere grad og DH-kandidater. Graduate Survey 1993.

For de nyutdannede kandidatene med høyere grad tar det stadig lenger tid å få arbeid etter endt utdanning, og andelen arbeidsledige et halvt år etter eksamen øker. Det er imidlertid store forskjeller mellom utdanningsgruppene. Av de nyutdannede DH-kandidatene har en høy andel studier som hovedbeskjeftigelse et halvt år etter eksamen. Selv om mange på denne måten utsetter sin inntreden på arbeidsmarkedet er ledigheten et halvt år etter eksamen relativ høy.

Personer som skal inn på arbeidsmarkedet for første gang vil være særlig følsomme overfor endringer på arbeidsmarkedet, og undersøkelsen av de nyutdannede kandidatene et halvt år etter eksamen bidrar til å gi et bilde av situasjonen på dagens arbeidsmarked. I den foreliggende tabellrapporten presenteres omfattende statistikk fra undersøkelsen av kandidatene. I rapporten "Utdanning og arbeidsmarked 1994" er resultatene for de ulike utdanningsgruppene nærmere omtalt.

Kr 80,-

12/94 Randi Søgner:

Dynamisk treghet

Endringsprosesser i NAVFs råd for medisinsk forskning (RMF) 1975-1993

Rapporten retter søkelyset mot fagpolitiske omstillingsprosesser i det tidligere Rådet for medisinsk forskning (RMF) i NAVF. Studien dekker perioden fra midten av 70-tallet til begynnelsen av 90-tallet - til de første spede erfaringer med etterfølgeren, Området for medisin og helse (MH) i Norges forskningsråd i 1993.

Framstillingen beskriver og analyserer primært den helsefaglige omleggingen i RMF - fra et fagråd hovedsakelig for de basale medisinske fag til et bredt helseforskningsråd. Hovedsiktemålet med studien er å vinne innsikt i graden av og betingelsene for de fagpolitiske endringsprosessene.

I analysen blir RMF betraktet som en institusjon der fagrådets mål og virkemidler så vel som dets historie, tradisjon, grunnleggende interesser og verdier blir viet oppmerksomhet.

Kr 80,-

13/94 Erik Knain:

Sentre og randsoneinstitusjoner ved norske universiteter og vitenskapelige høyskoler

I de senere årene har det utfra forskjellige motiver blitt opprettet en rekke sentre og institusjoner med nær tilknytning til universiteter og vitenskapelige høyskoler. Enkelte enheter er integrert i den ordinære strukturen ved lærestedet, mens andre er klart adskilt fra lærestedet.

De enkelte lærestedenes FoU-utførende randsoner er klassifisert etter tilknytningsform og ulike randsonekriterier. Rapporten beskriver trekk ved randsoneenhetenes organiseringsformer, virksomhet, grunnbevilgninger og faglig personale.

En kort beskrivelse av de enkelte randsoneenhetene inngår i rapportens katalogdel.

Kr 80,-

14/94 Svein Kyvik & Olaf Tvede (red.)

Mobilitetsmønstre blant norske forskere.

Mange hevder at mobiliteten i det norske forskningssystemet er for lav. Det er for liten utveksling av personale internt mellom de høyere utdanningsinstitusjonene, mellom universiteter og høyskoler på den ene siden og de frittstående forskningsinstituttene på den andre siden, og mellom disse forskningsstedene og industri, næringsliv og forvaltning. I tillegg blir det hevdet at for få forskere foretar lengre studie- og forskningsopphold ved utenlandske institusjoner.

I denne rapporten legger vi frem materiale som belyser viktige sider knyttet til spørsmål om mobilitet.

- I kapittel 1 ser vi på hovedtrekk ved forskermobiliteten i perioden fra 1977.
- I kapittel 2 foretar vi nærmere analyse av mobilitetsmønstrene i perioden 1989-93.
- I kapittel 3 og 4 har vi undersøkt hvilken yrkesbakgrunn personalet i henholdsvis universitets- og høgskolesektoren har.
- I kapittel 5 stiller vi spørsmål om regional tilknytning - hvor en har vokst opp - har betydning for mobilitetsmønsteret - hvor en senere slår seg ned.
- I kapittel 6 undersøker vi omfanget av forskningsopphold og forskningserfaring fra utlandet.
- I kapittel 7 ser vi nærmere på professor -II ordningen.

Kr 80,-

1/95 Hans Skoie, Thomas Nygaard og Randi Søgne (red.)

Norsk forskning mot sekelskiftet - en seminarrapport.

Norsk forskning påvirkes for tiden av en rekke nye impulser - ikke minst omorganiseringer både på det forskningsutførende- og det finansielle plan. De siste statsbudsjetter vitner om kjørligere vinder for forskning samtidig som studentøkningen fortsetter. Norsk økonomi er fortsatt preget av betydelig arbeidsløshet og en oljeproduksjon som etter hvert vil gå nedover. Også internasjonalt er impulsene andre - den kalde krigen er over, globaliseringstendensene øker - det samme gjør kampen mellom de store handelsblokkene (USA, EU, Det fjerne Østen.) Tilsier denne utviklingen justeringer i hovedlinjene i norsk forskningspolitikk? Dette spørsmålet ønsket Utredningsinstituttet å sette under debatt - ikke minst i lys av at Norges forskningsråd nå ha lagt fram sin strategiplan for norsk forskning. Det skjedde ved et stort kveldsseminar ved Utredningsinstituttet 18.01.95

I denne rapporten publiserer vi innledningene fra 6 sentrale aktører i norsk forskning og et referat av debatten. I del II publiserer vi en del artikler og foredrag som belyser seminarets hovedtema.

Kr 80,-

Annet:

Utdanning og arbeidsmarked 1994

Redaktører Nils Vibe og Thomas Nygaard

"Utdanning og arbeidsmarked" er en årlig rapport fra Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning skrevet med særlig tanke på å gi informasjon til utdanningsplanleggere, studie- og yrkesveiledere og andre rådgivere av ungdom.

Rapporten tar opp aktuelle spørsmål innen utdanning og arbeidsmarked og belyser disse. Resultater fra vitenskapelige undersøkelser utført ved instituttet danner grunnlaget for analysene.

Årets rapport ser bl.a. på ungdoms vei fram til høyere utdanning, hvilke forhold som forstyrrer studieprogresjonen, endringer i arbeidsmarkedstilknytning og jobbmulighetene ved avsluttet utdanning.

I anledning Utredningsinstituttets 25-års jubileum, inneholder årets rapport også et kritisk tilbakeblikk på de siste tiårenes utdanningspolitiske utvikling.

Kr 80,-

FoU-statistikk og indikatorer. Forskning og utviklingsarbeid 1995

Dette er en tabell- og figursamling som inneholder statistiske opplysninger om norsk forskning og utviklingsarbeid (FoU). Hovedtyngden av publikasjonen er viet resultater fra den FoU-statistiske undersøkelsen for 1993 og bygger på innsamlet materiale fra FoU-utførende institusjoner i universitets- og høyskolesektoren, næringslivet og instituttsektoren. Undersøkelsene er basert på internasjonale retningslinjer anbefalt av OECD, og er blitt gjennomført hvert annet år siden 1963.

I tillegg er det denne gang tatt med anslag for FoU-bevilgninger over statsbudsjettet og statistikk over doktorgrader. Dessuten er det sammenstilt en del materiale fra internasjonale databaser. Dette gjelder særlig opplysninger om FoU-ressurser fra OECDs databank, men det er også tatt inn enkelte bibliometriske data.

Gratis

FoU-statistikk 1993

Dette informasjonsbladet gir en oversikt over hovedtrekk ved den norske FoU-innsatsen. En mer detaljert og omfattende presentasjon av tallmaterialet fra undersøkelsen finnes i tabellsamlingen "FoU-statistikk 1991 og indikatorer".

Gratis

R&D Statistics 1993-95

Engelsk versjon av informasjonsbladet "FoU-statistikk 1993".

Gratis

R&D-trends

Dette er et informasjonsblad fra Nordisk Industrifond som tematiserer ulike sider ved den nordiske FoU-virksomheten.

- | | |
|------------|---|
| No 1:1992: | Nordic R&D Facing the Nineties |
| No 2:1992: | Science and Technology Indicators for the Nordic Countries. |
| No 1:1994: | R&D in the Nordic Countries 1991 |
| No 2:1994 | Industrial structure and R&D in the Nordic countries |
| No 3:1994 | Nordic trade in R&D-intensive products |

Gratis

Nordisk FoU-statistik för 1991 och statsbudgetanalys 1993

Nordisk Industrifond, NI rapport 7:1993.

Tabellsmalingen inneholder sammenlignende oversikter over forsknings- og utviklingsarbeidet i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige i 1991.

De data som inngår i tabellsamlingen er samlet inn av de ulike nasjonale organer, hvor Utredningsinstituttet er leverandør av det norske materialet.

Gratis

I tillegg foreligger gratis årsmelding med prosjektoversikt for 1993 samt komplett liste over instituttets publikasjoner.

Abonnement på samtlige rapporter gir 25 % rabatt.

Bestilling sendes:

Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning

Munthes gate 29

0260 Oslo

Telefon: 22 92 51 00

Telefax: 22 43 89 70

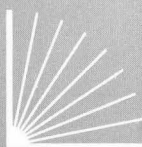
Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo

Hvordan er det å være begynnerstudent ved Universitetet i Oslo i første halvdel av 1990-årene? Er det spesielle grupper av studenter som tilpasser seg universitetet bedre enn andre? Gjennom en spørreskjemaundersøkelse blant examen philosophicum studentene ved Universitetet i Oslo høsten 1993 har vi blant annet belyst følgende problemstillinger:

Har økt konkurranse om studieplassene ført til at studenter som har foreldre med høyere utdanning klarer seg bedre enn andre på universitetet? Gir dette seg eventuelt utslag i resultatene til examen philosophicum?

Ikke alle examen philosophicum-studenter har søkt eller fått studieplass ved fakultet, og bare noen påbegynner fagstudiet første semester. Skyldes ulik tilknytning til universitetet ulike ambisjoner, preferanser og valg knyttet til evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn? Eller er det fakultetenes ulike rammebetingelser med ulike forventninger og ulikt faglig tilbud som styrer begynnerstudentenes valg om å påbegynne fagstudiet eller ikke?

Hvor intensiv er studiestarten? Gir examen philosophicum et skjevt bilde av hvor stor innsats et universitetsstudium krever? Er det gunstig å påbegynne fagstudiet samtidig med examen philosophicum? Har studentenes tidsbruk sammenheng med evner, kjønn, sosial og geografisk bakgrunn, eller fakultetenes ulike rammebetingelser?



Utredningsinstituttet

FOR FØRSKNING OG HØYERE UTDANNING

Munthes gate 29, N-0260 Oslo. Tlf.: 22 92 51 00. Faks: 22 43 89 70

Institute for Studies
in Research and
Higher Education