Rapport 8/92

Begynnerstudenten

Lisbet Berg (red.)

Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Rapport 8/92

Begynnerstudenten

Lisbet Berg (red.)

Utredninger om forskning og høyere utdanning
NAVFs utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

Oversikt over tidligere publikasjoner om studentenes situasjon

Berg, Lisbet (1990): *Studieløpet.* Forprosjektrapport. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 11/90.

Tamsfoss, Steinar (1984): *Utholdenhetsprøven.* Om opptaket til lukkede utdanninger. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1984:5.

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 & 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.

Aamodt, Per Olaf (1986): *Belastning eller berikelse?* Yrkesaktivitet, omsorgsansvar og studenttillitsverv blant universitetsstudenter. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/86.

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.

ISBN 82-7218-282-3
ISSN 0802-9342

GCS AS - Oslo

Forord

På initiativ fra Universitetet i Oslo gjennomførte NAVFs utredningsinstitutt en spørreskjemaundersøkelse blant de nye Examen philosophicum-studentene høstsemesteret 1991. Spørreskjemaet ble utarbeidet i samarbeid med en rådgivende gruppe fra Universitetet i Oslo bestående av direktør Kjetil Flatin (Samskipnaden), studiedirektør Sigrid Holtermann og informasjonsdirektør Tove Nilsen. Hensikten med prosjektet var å få bedre kunnskap om begynnerstudentene, for deretter å kunne sette i gang konkrete tiltak for å bedre læringsmiljøet i begynnerfasen.

Denne rapporten er ordnet som en artikkelsamling, der hvert bidrag kan leses uavhengig av de andre. En omtale av utvalg, svarprosent og representativitet er imidlertid samlet i eget vedlegg.

Til sammen syv medarbeidere har benyttet materialet fra undersøkelsen til å besvare forskjellige problemstillinger. Per Olaf Aamodt presenterer et samlet inntrykk av dagens situasjon for begynnerstudentene. Bjørn Stensaker stiller spørsmål ved om dagens situasjon på arbeidsmarkedet har ført til at nye grupper av studenter søker til universitetet. Marianne Nordli Hansen er opptatt av om studentenes sosiale bakgrunn har betydning for studenttilværelsen. Marit Egge ser spesielt på de som avbryter studiet og hva som kjennetegner denne gruppen av studenter. Nille Lauvås ser på universitetets informasjonsvirksomhet overfor de nye studentene. Liz A. Helgesen tar for seg fadderordningene og studentenes første møte med universitetet. Til slutt ser Lisbet Berg, som også har vært prosjektleder, på hvilke forhold som innvirker på studieresultatene til Examen philosophicum.

Trivsel og gode studieresultater avhenger både av studentene selv og av hvordan Universitetet i Oslo tar i mot de nye studentene. Vi håper at både studenter og Universitetet i Oslo vil ha glede av det som har kommet ut av prosjektet. Til slutt ønsker vi å rette en takk til alle de nye studentene ved Universitetet i Oslo som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet og til ansatte i universitetets administrasjon som har bidratt med hjelp og informasjon under arbeidet med denne rapporten.

Oslo, oktober 1992

Johan-Kristian Tønder

Per Olaf Aamodt

Innhold

1 Examen philosophicum: studieforberedelse eller bare en overgangsrite?

Per Olaf Aamodt

Innledning

På siste halvdel av 1980-tallet er man i økende grad blitt opptatt av effektivitet og kvalitet i høyere utdanning. De siste åras studenteksplosjon har aktualisert dette enda mer. I Hernesutvalgets innstilling var studiegjennomføring og kvalitet en viktig del. Det finnes også mange indikasjoner på at tilstanden i høyere utdanning ikke er så god som man kunne ønske. For mange faller fra, og for mange bruker for lang tid fram til en endelig eksamen.

Det er mange årsaker til at studiegjennomføringen er svakere enn ønskelig, men det kan neppe være tvil om at mange problemer kan knyttes til studiestarten. Dersom man snubler i starten på studiene, kan det være vanskelig å ta seg inn igjen. De mål man har med sitt studium og de arbeidsvanene man tilegner seg i begynnelsen legger føringer på det videre studieløpet. Og starten er slett ikke enkel. Alle med studieerfaring vil kunne skrive under på at startfasen bød på mange problemer. Begynnervanskene henger sammen med uvante arbeidsformer, problemer med å bli integrert i det sosiale miljøet, for mange var det første gang man bodde hjemmefra, og man var usikker både på sine egne forutsetninger og hva som ble forventet av en.

Det kan være mange grunner til at studiestarten er vanskelig. For det første vil en del problemer være temmelig allmenne og felles for alle typer studier. Det har å gjøre med at studiestarten representerer en *overgang fra en fase i livet til en ny*, fra en trygg tilværelse som skoleelev boende hjemme hos foreldrene, til en mer "voksen" situasjon både når det gjelder arbeidsformer og livsførsel. Alle slike overganger er forbundet med vansker, i mange kulturer markeres da også slike overganger med bestemte ritualer. For det andre vil det være en del særegne problemer ved det *aktuelle studiet, dvs Examen philosophicum*, for det tredje kan det være spesielle forhold knyttet til det bestemte *lærestedet*, i dette tilfellet Universitetet i Oslo, og for det fjerde kan *den dagsaktuelle situasjonen* skape spesielle problemer.

Før vi foretar en mer systematisk diskusjon av de ulike formene for startvansker, må det presiseres at studentene langt fra er en ensartet gruppe. Ikke alle kommer rett fra den videregående skolen. Noen har en periode med jobb bak seg, andre har

gjort seg ferdige med førstegangstjenesten, og atter andre har allerede studieerfaringer fra før. Startvanskene vil opplagt variere mellom disse gruppene. Dessuten vil selvsagt studentenes studieforutsetninger variere, både når det gjelder klare motiver og planer og rent faglige forutsetninger. Alle disse forholdene gjør at en og samme situasjon berører studentene i svært ulik grad.

Generelle studiestartvansker

De generelle studiestartproblemene, problemer som vi må anta er til stede nesten uansett type studium, har å gjøre med at de nye studentene stilles overfor en totalt ny situasjon, både miljømessig, sosialt og når det gjelder arbeidsformer. Sosiale nettverk vil for mange brytes ned dersom studiestarten også innebærer flytting, og nye nettverk skal bygges opp. For mange, særlig de yngste studentene, vil det også bety første erfaring med å bo hjemmefra. Det er her verd å merke seg at så mye som 56 prosent av de nye studentene kom fra Oslo eller Akershus, og nesten halvparten bodde hjemme hos foreldrene. For mange har dermed ikke oppbruddet vært så stort. Resultatene viser da også at studentene fra Oslo og Akershus trives noe bedre enn de øvrige helt i begynnelsen av semesteret. Mot slutten av semesteret er disse forskjellene utlignet. På den annen side har de hjemmeboende gjennomgående hatt en relativt lav terskel for å begynne å studere; vi ser klare forskjeller i studiemotivasjon og studieforutsetninger mellom de lokalt rekrutterte og utenbysstudentene. Utenbys-studenter har i større grad gjort et bevisst valg og satset, de kan i mindre grad dra til Oslo for å tenke seg om i forhold til hva de vil.

Nå skal man på ingen måte overdrive overgangsvanskene. Å flytte hjemmefra er selvsagt ikke utelukkende en belastning, det vil av de aller fleste også bli betraktet som positivt. Møtet med universitetet er heller ikke bare *skremmende*, men også *spennende*. Våre resultater viser da også at studentene gjennomgående har et positivt forhold til møtet med universitetet. De aller fleste trives godt, og trivselen ser ut til å øke utover i semesteret. Studentene finner kanskje ikke fagtilbudet overvettes spennende og interessant, men det er få som er direkte negative. Men samtidig ser vi klart at de studentene som gir opp underveis trives dårligere enn de andre; trivsel er dermed en viktig faktor. Er det så mistrivsel som fører til at folk slutter, eller mistrives de fordi de ikke finner ut av studiene og har faglige vansker? Vi fant at sosial mistrivsel var en viktig årsak til at folk sluttet før eksamen, og at de som avbrøt ikke så ut til å ha svakere studieforutsetninger enn de som fullførte.

Overgangen fra videregående til høyere utdanning, på samme måte som overgangen fra grunnskole til videregående skole, innebærer at man foretar et viktig valg om framtidig utdanning og yrke. Det er et åpent spørsmål om bevisstheten og kunnskapen om valgalternativene og deres konsekvenser er tilstrekkelig. Graden av sikkerhet og målbevissthet varierer, men en betydelig grad av usikkerhet må regnes som helt normalt, både fordi det er umulig å ha oversikt over alle alternativer og

konsekvensene av dem. De fleste unge er dessuten usikre på hvor deres interesser og evner ligger, og de påvirkes av til dels motstridende signaler om hvor det blir enklest å skaffe seg jobb i framtida.

Den viktigste overgangen er nok likevel møtet med en totalt ny type læringsanstalt, med nye faglige arbeidsformer og en ukjent fysisk og organisasjonsmessig utforming. Overgangen til et stort universitet vil her være særlig merkbar. De nye studentene som tidligere var medlemmer av faste klasser der lærerne regulerte arbeidet fra dag til dag, er nå i stor grad overlatt til seg selv, både når det gjelder praktiske problemer og i faglige spørsmål. Fra fastlagte arbeidsmengder med hyppige kunnskapstester, er det nå i prinsippet opp til studenten selv å velge arbeidsrytme og selv å vurdere egen faglig framgang. Våre resultater underbygger klart at slik er det. Mange har vanskelig for å finne fram i et uoversiktlig system. Forsøkene med fadderordninger, der disse fungerer, oppleves som et godt tiltak og bør ubetinget bygges ut. De kan avhjelpe mange praktiske problemer og ikke minst bidra til at studentene lettere integreres. Informasjonsmateriell og informasjonsmøter vurderes rimelig positivt; dette viser i alle fall at informasjonsbehovet er stort. Problemet er at enkelte typer informasjon ikke når fram. Dette siste gjelder særlig former for informasjon som retter seg mot alle potensielle søkere, der denne informasjonen fra Universitetet i Oslo må konkurrere om oppmerksomheten med tilsvarende materiell fra en rekke andre utdanningsinstitusjoner.

Studenter vil ha *ulike forutsetninger* for å være informert om universitetsstudier og om hva de innebærer. Det er da nærliggende å anta at de som har foreldre med høyere utdanning stiller sterkere enn de øvrige. Og det er en overraskende stor andel av de nye studentene som har foreldre med høyere utdanning; hele 68 prosent. Vi skal ikke her dvele nærmere ved at rekrutteringen er så skjev, men det å ha foreldre med høyere utdanning ser ikke ut til å være særlig mye til hjelp når man først har begynt på universitetet. Vi finner ingen vesentlige forskjeller i studieprestasjoner og trivsel mellom studenter med ulik bakgrunn.

Spesielle forhold ved Examen philosophicum

Det er mange forhold ved Examen philosophicum-studiet som avstedkommer en rekke særegne vansker. For det første dreier det seg om et åpent studium, og mange av de som begynner er ennå ikke opptatt på et fagstudium. Dette gjaldt 44 prosent i vårt utvalg. Ex.phil. er ikke integrert i noe institutt eller fakultet, og slett ikke med det fagstudiet man seinere skal i gang med. Det er på en måte en litt løsrevet bit plassert foran det egentlige studiet. Det må presiseres at vi i denne sammenhengen ikke tenker på det faglige innholdet i de forberedende prøvene, men bare på selve organiseringen av det. Vi har ikke noe grunnlag i vårt materiale til å hevde at faget er bortkastet eller unyttig. Tvert om er det all grunn til å framheve betydningen av

en bred generell innledning på universitetsstudiene, og at intensjonene med Examen philosophicum bør tas vare på.

Det de nye studentene vil oppleve er at forberedende ikke er fysisk lokalisert til ett bestemt sted; på fagstudiene er man tross alt knyttet til ett bestemt institutt eller fakultet som igjen er i en bestemt bygning. Undervisningen på forberedende foregår på mange forskjellige steder. Dette fører både til flere praktiske vansker, og dessuten til svak identifisering med universitetet som institusjon.

Det kan videre spørres om Ex.phil.-studiet har noen klar målsetting, eller iallfall en målsetting som oppfattes av studentene. Det er på en måte noe brysomt og unødvendig man må gjøre seg ferdig med før man begynner på det fagstudiet man har siktet seg inn mot. Det synes også å være uklare oppfatninger av studiets omfang. Ved de fleste studiene starter man på fagstudiet først etter forberedende; dette signaliserer at Examen philosophicum omfatter et fullt semesters studium. Ved enkelte andre studier starter deler av fagstudiet samtidig, slik som for eksempel ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Dette betyr at man der ikke regner Examen philosophicum som et fullt semesters studium. Vår kartlegging av hvor mye tid studentene bruker på studiene viser at de som ikke var opptatt på noe fagstudium, eller som ennå ikke hadde begynt på det, brukte i gjennomsnitt bare 23.3 timer til studier pr uke. Studentene som allerede hadde startet på fagstudiet brukte 36.7 timer, dette gjaldt blant annet realfagsstudenter.

At det første studiesemesteret med forberedende prøver for mange innebærer en "vente og se"-periode, er ikke noe nytt. Det har alltid vært mange som har tatt forberedende uten klare planer om videre studier. Mange har også kommet tilbake til studiene etter noen år i yrkeslivet. Å ha gjort seg ferdig med forberedende og kunne gå rett på fagstudiet kan bety en barriere mindre. Med dette utgangspunktet er det på ingen måte merkelig at en del studenter har sagt takk for seg allerede før de kom fram til eksamen, langt mindre merkelig at mange ikke fortsatte. Hvis man aksepterer forberedende som en form for smaksprøve på studier ved et universitet, er et visst tidlig frafall bare naturlig. I alt var det 3 100 førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Oslo som meldte seg opp til eksamen, og av disse var det 22 prosent som falt fra før eksamen, i tillegg var det 17 prosent som strøk. (Av de som besvarte spørreskjemaet var det 15 prosent trekk og 15 prosent stryk.) Det er vel her det store frafallet, mer enn selve strykprosenten, som er verd å legge merke til.

Å studere ved Universitetet i Oslo

Møtet med høyere utdanning må unektelig fortone seg temmelig forskjellig for de som kommer til Universitetet i Oslo sammenliknet med for eksempel distriktshøgskolen på Rena eller Arkitekthøgskolen i Oslo. Først og fremst gjelder dette størrelsen; Universitetet i Oslo har nå over 30 000 studenter og er dermed et stort

universitet også i europeisk målestokk. Dermed er det selvsagt vanskeligere å finne fram, og kanskje også å finne seg til rette, enn på en liten institusjon. Universitetet betraktes ofte som en steinørken. Igjen vil vi hevde at generell mistrivsel tross alt ikke er hovedbildet. De ferske studentene har naturlig nok atskillige tilpasnings-vansker som henger sammen med Universitetets størrelse, ofte av praktisk art. Problemene aktualiseres utvilsomt også av det sterke presset og trengselen. Men det er viktig ikke å generalisere fra de helt ferske studentenes møte med universitetet til studenter som er etablert på sine respektive fagstudier.

Å studere ved Universitetet i Oslo må også sees i sammenheng med at universitetet er lokalisert i en så stor by. Uansett selve utdanningsinstitusjonen, vil studentenes hverdag være preget av det omliggende miljøet. Mange tilbud konkurrerer om de unge studentenes tid og oppmerksomhet i en helt annen grad enn på studiesteder lokalisert på mindre tettsteder. Dessuten vil mye være avhengig av studentenes boligforhold; det er stor forskjell på å flytte inn i egne studentboliger i tilknytning til studiestedet, det å finne seg en privat hybel, og det å fortsette å bo hjemme hos foreldrene. Vårt prosjekt har i liten grad fokusert på disse sidene av studenttilværelsen.

Den dagsaktuelle situasjonen

Her er det naturlig å komme inn på en del spesielle forhold ved den dagsaktuelle situasjonen, som også i høy grad berørte de studentene som ble omfattet av vår undersøkelse høsten 1991. Kort fortalt: en rekordhøy arbeidsledighet som gir færre jobbmuligheter for de unge, spesielt de uten noen yrkeskompetanse. Samtidig, i stor grad som et resultat av arbeidsmarkedet, er det et rekordartet press på høyere utdanning. Antall søkere utgjør nesten tre ganger opptakskapasiteten. Dette skaper spesielle vansker med gjennomføringen av både undervisning og eksamen. Dessuten er det mange som ikke har fått plass på et fagstudium, selv om over halvparten har fått plass og "bare" 15 prosent hadde fått avslag på søknad. Samtidig tyder alt på at en større andel av begynnerstudentene enn før tar sikte på å ta et fullt studium. Svært mye av det økte presset på høyere utdanning kan forklares med at flere helt unge søker seg til høyere utdanning rett etter videregående skoler - selvsagt på grunn av mangelen på andre alternativer - samtidig som tidligere kull fortsatt presser på.

Holdningen til høyere utdanning ser ut til å ha endret seg dramatisk i løpet av bare fem - seks år. Midt på 1980-tallet, i den såkalte jappetida, var mottoet: raskest mulig ut og tjene penger. Et langvarig universitetsstudium ble betraktet som svært lite lurt. I dag har dette snudd helt om, nå må man raskest mulig skaffe seg en studieplass fordi det betraktes som eneste veien til en god jobb.

Det er liten tvil om at unge i dag møter betydelig større vansker med å realisere sine utdannings- og yrkesplaner enn for få år tilbake. Men situasjonen fortoner seg

kanskje som mer håpløs enn den er. Mediaoppmerksomheten om disse vanskene bidrar trolig til at de unge har et overdrevent svartmalt bilde av situasjonen, men det er dette mediaskapte bildet de handler ut fra. Å sikre seg i den beinharde konkurransen fører til en rekke ulike strategier fra de unges side. I denne sammenhengen blir Examen philosophicum et attraktivt tilbud. Det er ikke adgangsregulert, og det er i alle fall noe man må gjennom for mange studiers vedkommende. Dessuten kan tida brukes til å tenke seg om, eller å finne en eller annen utvei til videre studier.

En skulle videre anta at det vanskelige arbeidsmarkedet også ville påvirke hvordan studentene studerer; særlig ville vi forvente at andelen deltidsstudenter ville avta. For det første skulle en tro at det ble vanskeligere å skaffe seg deltidsjobb når arbeidsledigheten øker, og for det andre skulle en anta at studentene i denne situasjonen satset fullt og helt på studiet. Dette ser ikke ut til å være tilfellet. Andelen deltidsstudenter ser ut til å ha økt i forhold til midt på 1980-tallet. Dette kan tyde på at studentene prøver å satse på to hester, og samtidig redusere behovet for opptak av studielån. Dessuten opparbeider studentene seg på denne måten verdifull arbeidserfaring som kanskje kan komme godt med når de en gang skal konkurrere om jobbene etter endt eksamen. Denne måten å "ligge på været" på kan virke fornuftig for den enkelte på kort sikt, men kan være problematisk på lengre sikt, og i alle fall sett fra samfunnets side har tilpasningen en rekke betenkelige sider. Disse studentene *opptar to stoler*, både i *utdanningssystemet og i arbeidslivet*. På den annen side er det slett ikke sikkert at dette er et jobbmarked som annen ungdom ville kunne utnytte i samme grad som studentene.

Diskusjon

Universitetene drukner i dag nesten i studenter. Ingenting tyder på at dette fører til noen redusert kvalitet på "studentmaterialet". Tvert om er opptakskravene til dels svært høye. Mange synes også å være svært studiemotiverte, mens andre igjen er usikre på den videre veien. Dessuten er det mange som ikke er kommet inn der de ønsket. Ungdomstida er en tid for å søke og prøve og å beslutte seg for videre vei - en ytterst vanskelig og fundamental beslutning. På 1970- og 80-tallet ble det mer og mer vanlig å ta ett eller flere års tenkepause etter 12 års skolegang før man eventuelt begynte å studere. Denne tida ble tilbrakt på mange måter; utenlandsopphold eller leilighetsjobbing har trolig vært viktige sysler. Dessuten var det mange muligheter for å etablere seg mer fast i arbeidslivet for noen år. Denne typen tilpasning har ikke vært uten problemer, ikke minst fordi mange studenter ble temmelig gamle før de ble ferdige. Og med alderen øker vanskene med å være student på heltid.

Mønsteret på 1970- og 80-tallet var altså preget av en viss avslappet holdning, der de unge syntes de kunne tillate seg å tenke seg om og prøve ut ulike muligheter

før de traff sine valg. Denne typen luksus synes nå definitivt ikke å være mulig, tvert om er det nå et kanskje for sterkt press i retning av å starte studiene raskest mulig. Pendelen synes nå å ha svingt i den helt motsatte retningen. Dette er tilskyndet av en overdreven tro på høyere utdannings velsignelse parret med et kraftig effektivitetspress både overfor den enkelte og lærestedene. Konsekvensen er at flere helt unge vil starte studiene rett etter videregående skole, selv om de både er usikre på egne preferanser og på om de kommer inn på noe fagstudium. Tida med å tenke seg om og vente og se tilbringes dermed i større grad innenfor utdanningsinstitusjonene. Men samtidig ønsker mange å ha en fot i arbeidslivet, det viser den høye andelen med deltidsarbeid. Denne tilpasningen kan nok virke fornuftig på kort sikt, den holder flere muligheter åpne. Men den som bare har en fot ett sted blir lett ustø. Studiesituasjonen kan bli halvhjertet og reservert. Integrasjonen i det faglige og sosiale miljøet kan bli dårligere enn for de som fullt og helt satser på studiene.

Et annet moment er at det slett ikke er alle som kan tillate seg den luksus det er å være student med halvt hjerte og med en fot. Dette er best egnet for de studentene som kan bo hjemme hos foreldrene. Studenter utenbys fra vil ha en høyere terskel; de drar neppe til Oslo uten å ha mer konkrete planer, eller uten å være opptatt på et fagstudium, noe også denne undersøkelsen bekrefter.

Med utgangspunkt i resultatene fra dette prosjektet og andre kilder må vi kunne reise spørsmålet om hvilken funksjon de forberedende prøvene egentlig skal ha. Skal det være en *reell forberedelse* til de videre studiene, eller en måte å selektere til de videre studiene på, enten dette skjer ved at studentene velger eller velges? Det må kunne reises spørsmål ved om dagens organisering av Examen philosophicum egentlig er tilfredsstillende for noen av disse formålene. Vårt inntrykk er at mange av studentene på forberedende er isolert i forhold til universitetet for øvrig. Dette hemmer integrasjonen og er dermed ikke en så god hjelp for studentene til å orientere seg mot videre studier som det kunne ha vært. Fordi det ikke henger sammen med det framtidige fagstudiet er kanskje også studentene mindre motiverte. Men det er selvsagt et dilemma at ikke alle studentene på forberedende har tenkt seg videre.

Resultatene fra undersøkelsen tyder også på at studiet ikke fyller studentenes tid i stor nok grad, det viser tidsbruken for de som bare tar forberedende sammenliknet med de som er tatt opp på et fagstudium. Det er neppe heldig å legge seg til deltidsstudentens arbeidsvaner allerede det første semesteret.

Disse kritiske merknadene må ikke tolkes dithen at de forberedende prøvene bør fjernes. Å gi de nye studentene en innføring i filosofihistorie, vitenskapshistorie og vitenskapsteori før de tar fatt på fagstudiene har mange positive sider. Vi går i retning av et stadig mer profesjonalisert samfunn med økende krav til spesialisering, men der det trolig vil bli enda viktigere at ulike spesialister må kunne samarbeide.

Dette taler for å styrke den felles kjernen i universitetsstudiene, og dermed kanskje utvide de forberedende prøvene. For å fylle rollen som forberedelse til de videre studiene burde man kanskje etablere et ettårig innføringsstudium som både gir en bred faglig orientering som er felles for alle studenter, og der studenten samtidig øves opp i universitetets arbeidsmetoder. Prøveordningen med et ettårig basisgrunnfag ved Universitetet i Tromsø er i denne sammenhengen interessant.

Å fungere som seleksjonsmekanisme før de egentlige fagstudiene behøver slett ikke å stå i motsetning til å være et studieforberedende tiltak. Seleksjon behøver ikke bare bety at de best kvalifiserte studentene velges ut, det kan også bety at studentene selv velger hva de vil gjøre videre. Men heller ikke denne funksjonen ser det ut til at dagens Examen philosophicum fyller på noen god måte. Studiet gir neppe godt nok grunnlag for at studenter selv skal gjøre seg opp en mening om de passer til eller ønsker videre studier eller ikke. Dessuten teller ikke karakterene til Examen philosophicum med i opptaket til fagstudier.

Hvis det er riktig at dagens ordning med forberedende prøver har de svakhetene vi her har antydet, står vi tilbake med at de nærmest har preg av å være et overgangsrituale, selv om de fleste seremonielle trekk nå er fjernet. De fleste slike overgangsriter innebærer en ubehagelig prøve, for eksempel som overhøring til konfirmasjonen, men ritualene skal også få den unge til å identifisere seg med de voksnes verden. Dagens forberedende har atskillige elementer av det ubehagelige i seg, ikke bare når det gjelder selve eksamen, men også ved at studentene i stor grad er overlatt til seg selv i sitt første møte med universitetet. Derimot mangler mange av de positive elementene som også skal være til stede når overgangen fra en fase i livet til den neste skal markeres.

2 Utdannings- eller jobbmotiverte studenter?

Bjørn Stensaker

Det har i de senere årene vært spekulert på om ikke en av årsakene til den økte studenttilstrømningen til universitetene skyldes økt arbeidsledighet blant ungdom. Et vanskelig arbeidsmarked kan ha ført til at flere unge går til utdanningsinstitusjonene og ikke ut i arbeidslivet. På den annen side vet vi at mange studenter er i arbeid - på tross av et vanskelig arbeidsmarked. Derfor skal vi også se litt nærmere på hvordan denne yrkesaktiviteten slår ut, hvor mye tid som går med til inntektsgivende arbeid, tidsdisponering arbeid - studier, og ikke minst hva som kjennetegner de som arbeider ved siden av studiene.

Begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo høsten 1991[1] vil i denne artikkelen bli sammenlignet med begynnerstudentene ved Universitetet i Bergen høsten 1986 (Eikeland og Ogden 1988) - UNIBUT-undersøkelsen. Siden arbeidsledigheten var lav i 1986 kan en sammenligning mellom de to undersøkelsene antyde noe om hvorvidt 1991-studentene har kjennetegn som kan tilbakeføres til endringer i arbeidsmarked og yrkesaktivitet.

Eikeland og Ogden (1988;41) antok at "den tradisjonelle begynnerstudenten" var en heltidsstudent som brukte mye tid til studiene og lite til inntektsgivende arbeid, samt at studiene i hovedsak ble finansiert gjennom Statens lånekasse for utdanning. De antok videre at begynnerstudentene hadde få omsorgsforpliktelser, at de ikke hadde bestemte studiemål og at de tilhørte den yngre delen av studentgruppen.

Imidlertid fant de at begynnerstudentene i 1986 var en mer heterogen gruppe enn hva man trodde på forhånd. En tredjedel hadde f.eks. studieerfaring fra andre høyere utdanningsinstitusjoner og om lag en fjerdedel regnet seg som deltidsstudenter (Eikeland og Ogden 1988;18). UNIBUT-undersøkelsen fant altså forskjellige grupper av studenter med høyst ulike kjennetegn og forutsetninger.

I 1991 var arbeidsmarkedet vanskeligere enn det var i 1986. Det er nærliggende å tenke seg at *flere arbeidsledige* vil føre til hardere konkurranse om jobbene, og at *flere unge derfor ønsker å studere.*

Det vanskelige arbeidsmarkedet kan også ha ført til *endringer i deltidsarbeidsmarkedet.* På den ene siden kan det vanskelige arbeidsmarkedet ha ført til færre deltidsjobber, og følgelig *flere heltidsstudenter.*

---

[1] Om spørreskjemaundersøkelsen til begynnerstudentene høsten 1991 - se vedlegg 1.

På den annen side kan et vanskelig arbeidsmarked paradoksalt nok ha ført til et *bedre deltidsarbeidsmarked*, og følgelig *færre heltidsstudenter*. Dette fordi arbeidsgivere kan vegre seg mot å ansatte folk i faste stillinger; de foretrekker heller å leie inn folk i perioder hvor det er mye å gjøre. Slik sett kan andelen deltidsjobber øke.

Et resultat av at arbeidsmarkedet for akademikere generelt, og distriktshøgskolekandidater spesielt, er forverret de senere år (Arnesen i Brandt 1991;20) kunne f.eks. være at flere begynnerstudenter i 1991 hadde *studieerfaring fra andre utdanningsinstitusjoner* enn hva tilfellet var i 1986.

Fra tidligere studier vet vi at sosial bakgrunn har betydning for sannsynligheten for å ta en høyere utdanning (Aamodt 1982). Å velge og tilegne seg den akademiske kulturen er langt lettere for en som er født inn i den, enn for en som kommer utenfra (Huserbråten 1987). Et spørsmål som reiser seg i lys av arbeidsledigheten er derfor om foreldrenes utdanningsbakgrunn har endret seg fra 1986 til 1991. Er det f.eks. slik at det vanskelige arbeidsmarkedet har fått *flere studenter fra lavere sosiale lag* til å begynne å studere ved Universitetet i Oslo?

Hva så med studentenes tidsbruk? *Tid brukt på inntektsgivende arbeid* burde være redusert som en følge av vansker med å få jobb, eller alternativt være økt som en følge av flere deltidsarbeidende studenter.

En effekt av et vanskelig arbeidsmarked kan kanskje være at flere studenter må bruke *Statens lånekasse for utdanning* for å finansiere sine studier. Tenker vi oss et større tilbud av deltidsjobber kan vi imidlertid vente oss at andelen studenter som trenger lån fra Lånekassa er redusert.

Helt til slutt skal vi også se på begynnerstudentenes *boforhold*. Er det slik at trang økonomi tvinger flere studenter til å bo hjemme hos foreldrene?

Sentrale karakteristika ved begynnerstudentene

Undersøkelsen av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo høsten 1991 er den første undersøkelsen som er blitt foretatt av begynnerstudenter ved denne institusjonen. I Norge har det tidligere bare vært avholdt en omfattende undersøkelse av begynnerstudenter - nemlig UNIBUT-undersøkelsen ved Universitetet i Bergen i 1986. Siden disse to undersøkelsene er det eneste datagrunnlaget vi har på studenter tidlig i studieløpet, skal vi innledningsvis sammenligne en del nøkkeltall fra de to undersøkelsene.

I tillegg til de nevnte undersøkelsene har vi i tabellen også tatt med noen tall fra studentregisteret ved Universitetet i Bergen i 1983 (disse dataene var et tillegg til UNIBUT-rapporten)[2].

Tabell 1 Noen nøkkeltall om begynnerstudentene ved Universitetet i Bergen i 1983 og 1986, samt begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo i 1991. N i 1983 er ukjent, N = 1145 (1986), N = 1118 (1991).

	1983	1986	1991
Studentenes gjennomsnittsalder	23.7 år	23.1 år	21.0 år
Andel kvinner	52%	56%	60%
Andel studenter som arbeider ved siden av studiene		42%	57%
Andel deltidsstudenter		22%	31%
Andel studenter med barn		8%	4%
Andel studenter med planer om kun å ta ett til to grunnfag	46%	35%	15%
Andel studenter med planer om å ta eksamen av høyere grad	22%	31%	41%
Andel studenter med høyere utd. fra andre utdanningsinstitusjoner		35%	14%
Andel studenter som kombinerer Ex.phil. med et fagstudium	10%	17%	29%
Andel studenter som finansierer studiene primært i Statens lånekasse		43%	32%
Andel studenter med fedre som har høyere utdanning		48%	62%

Begynnerstudentenes alder har gått ned siden 1983. Gjennomsnittsalderen i 1991 er på 21 år, nesten 3 år lavere enn den var i 1983. Dette stemmer overens med resultater fra tidligere undersøkelser. Aamodt (1991;35) hevder at en av faktorene som har ført til den økte rekrutteringen til høyere utdanning er at vi er i ferd med å få et endret ventemønster hos de unge. Mens de før hadde et opphold mellom

[2] Når vi ser på endringer over tid forutsetter vi at det ikke er vesentlige forskjeller mellom begynnerstudenter i Bergen og Oslo.

videregående skole og høyere utdanning - synes det nå som om dagens unge går direkte til høyere utdanning fra videregående skole.

I tidligere undersøkelser er tendensen at yrkesaktiviteten er større jo eldre studentene er (Berg og Aamodt 1987 tabell 4.15). I 1991 finner vi at gjennomsnittsalderen går ned samtidig som det er stadig flere deltids- og yrkesaktive studenter. Andelen deltidsstudenter øker også fra 22 prosent i 1986 til 31 prosent i 1991. Dette funnet kan sees i sammenheng med at andelen begynnerstudenter som samtidig er yrkesaktive har gått opp fra 42 prosent i 1986 til 57 prosent i 1991.

Det er viktig å merke seg at andelen studenter som primært finansierer studiene gjennom Statens lånekasse for utdanning er blitt redusert fra 43 prosent i 1986 til 32 prosent i 1991. Vi vet at mange studenter arbeider for å unngå for stor gjeldsbyrde (Aamodt 1986). Når vi i tillegg vet at yrkesaktiviteten blant begynnerstudentene har steget, kan det se ut som om vi er i ferd med å få en forskyvning av studiefinansieringen hvor en minkende andel av studentene baserer seg på lån, og en økende andel på eget arbeid.

En tendens i materialet er at stadig flere studenter kombinerer Examen philosophicum med et fagstudium. Mens bare 10 prosent av studentene gjorde dette i 1983, var andelen økt til 17 prosent i 1986 og til 29 prosent i 1991. Begynnerstudentene har altså fått det mer travelt i studietiden.

Kvinneandelen i høyere utdanning øker stadig. I 1991 er den på hele 60 prosent, en økning på 8 prosentpoeng fra 1983. Kun en liten - og synkende - andel av de kvinnelige begynnerstudentene har barn. Bare 4 prosent av 1991-studentene hadde barn, mot 8 prosent i 1986. Dette kan sees i sammenheng med studentenes lavere gjennomsnittsalder.

Andelen studenter med planer om kun å ta Examen philosophicum, samt kanskje ett eller to grunnfag er kraftig redusert fra 1983 til 1991. Mens 46 prosent hadde ett til to grunnfag som sitt høyeste studiemål i 1983, var denne andelen redusert til 35 prosent i 1986. I 1991 var det kun 15 prosent som hadde ett/to grunnfag som sitt høyeste studiemål. Samtidig finner vi i samme periode at andelen studenter som har planer om å ta eksamen av høyere grad har økt fra 22 prosent i 1983 til hele 41 prosent i 1991. Studiemålene er altså blitt veldig mye høyere.

Kan dette skyldes økt tilstrømning av folk fra andre utdanningsinstitusjoner som ønsker å etter/videreutdanne seg ved Universitetet i Oslo? Umiddelbart synes det ikke slik. Andelen begynnerstudenter med eksamen fra andre høyere utdanningsinstitusjoner er nemlig blitt redusert fra 35 prosent i 1986 til 14 prosent i 1991.

Det høynede nivået på studiemålene kan sees i sammenheng med et trangere arbeidsmarked. I en fremtidig situasjon med hard konkurranse om arbeid vil utdanningskravene til jobbkandidater øke sterkt. Stor mediaoppmerksomhet rundt dette forholdet har nok bidratt til at begynnerstudenter ikke lenger tror at ett til to grunnfag er nok til å sikre dem innpass på arbeidsmarkedet.

En av våre antagelser var at et vanskelig arbeidsmarked vil føre flere unge fra lavere sosiale lag til høyere utdanning. Våre data viser imidlertid at mens 48 prosent av begynnerstudentenes fedre hadde høyere utdanning i 1986, hadde denne andelen økt til 62 prosent i 1991. Utdanningsnivået i samfunnet er stigende. Slik sett er det ikke rart om foreldrene til begynnerstudentene i 1991 hadde et noe høyere utdanningsnivå enn foreldrene til begynnerstudentene i 1986. At forskjellen på 1986- og 1991-studentene er så stor tyder imidlertid på at vi er i ferd med forsterke eksisterende forskjeller i sosial rekruttering. Dette til tross for at arbeidsmarkedet har blitt vanskeligere for alle.

Heltids- eller deltidsstudenter

Dette notatet skal fokusere på om studentene var utdannings- eller jobbmotiverte når de tok Examen philosophicum høsten 1991.

Innledningsvis fant vi at andelen begynnerstudenter som var yrkesaktive var gått opp fra 42 prosent i 1986 til 57 prosent i 1991. En skulle derfor tro at andelen deltidsstudenter også var økt fra 1986 til 1991 - noe Tabell 1 også bekrefter. Det tabellen ikke sier noe om er imidlertid hvorvidt de deltidsstuderende har den samme utdanningsmotivasjonen som de heltidsstuderende. Ulike forhold som f.eks. at en ikke har kommet inn på et fagstudium, omsorgsansvar etc. kan ha ført til at enkelte har valgt å være deltidsstuderende uten at en dermed har lavere studiemotivasjon av den grunn. La oss starte med å se på hvordan vi kan skille mellom de heltids- og deltidsstuderende.

Skillet mellom heltids- og deltidsstudenter kan trekkes opp på flere forskjellige måter. I en tidligere artikkel diskuterer Berg og Kyvik (1991;73) ulike måter å operasjonalisere heltids- og deltidsstudenter på. Eksempelvis kan det være vanskelig å kategorisere studenter som arbeider mindre enn 7 timer i uka til å være deltidsstuderende ut ifra at det er urimelig å kalle alle studenter som arbeider for deltidsstudenter. I en tidligere undersøkelse blant jusstudenter fant Berg (1987) at verken studieprogresjon eller faglig utbytte av studiene så ut til å bli påvirket av yrkesaktivitet inntil 7 timer i uken. Berg og Kyvik (1991;74) antar at det er rimelig å sette grensen for å bli definert som deltidsstudent til et sted mellom 7 og 15 timers yrkesaktivitet i uken.

En annen måte å operasjonalisere deltidsstudentbegrepet på er rett og slett å spørre studentene hvordan de selv vurderer sin studiesituasjon. Eksempelvis kan en student som arbeider langt mer enn 7 timer i uka regne seg som heltidsstudent hvis vedkommende føler at undervisningen blir fulgt, pensum lest og at progresjonen i studiet er god.

Både i UNIBUT-undersøkelsen og i denne undersøkelsen er studentene spurt direkte om de regner seg som heltids- eller deltidsstuderende. Ved UNIBUT-undersøkelsen svarte da 22 prosent at de var deltidsstudenter, mens de resterende

78 prosentene regnet seg som heltidsstudenter. I denne undersøkelsen er andelen heltidsstuderende på 67 prosent. Sammenlignet med 1986 er altså andelen heltidsstuderende sunket med 11 prosentpoeng.

Innledningsvis så vi at andelen yrkesaktive begynnerstudenter totalt i 1991 var på 57 prosent (mot 42 prosent i 1986). Hvis vi ut ifra dette tallet fjerner alle de som arbeider mindre enn 7 timer i uka, innebærer det at andelen deltidsstudenter i denne undersøkelsen er på 40 prosent. De ulike beregningsmåtene gir altså ulike svar. Spør en studentene selv, sier 31 prosent at de er deltidsstudenter.

At det er forholdsvis mange begynnerstudenter (16%) som arbeider forholdsvis lite (1 - 7 timer i uken) tyder på at det ikke er gjeldsfrykt som preger årsakene til deres yrkesaktivitet. Omfanget av arbeidet er vel for lite til at det har noe særlig innvirkning på lånesummen. Siden bare 4 prosent av begynnerstudentene hadde barn er det også lite sannsynlig at det spiller noen særlig rolle.

Sannsynligheten for at studenter får barn og/eller har andre omsorgsforpliktelser - forhold som øker sannsynligheten for at de blir deltidsstuderende - øker med stigende alder. Fra tidligere undersøkelser vet vi at andelen deltidsstudenter øker når studentene blir 26 år eller eldre (Berg og Aamodt 1987). Ut i fra det kan vi forvente at heltids- og deltidsstudentene burde være ulikt representert i de enkelte aldersgruppene. De yngste studentene burde derfor ha størst muligheter for å være heltidsstudenter. Stemmer så det?

Tabell 2 Heltids- og deltidsstudenter i forskjellige aldersgrupper. Vertikal prosentuering. N = 1038.

	19 år	20 år	21 år	22-25 år	26 år +	Totalt
Heltidsstudenter	65	71	75	71	49	67
Deltidsstudenter	32	28	25	28	49	31
Vet ikke/avbrutt	3	1	-	2	2	2
Totalt	47	23	11	12	6	99

Andelen deltidsstuderende er noenlunde likt fordelt i aldersgruppene til og med 25 år. Som i tidligere undersøkelser finner vi at aldersgruppen 26 år og eldre har den største andelen deltidsstuderende. Noe overraskende er kanskje den forholdsvis høye andelen 19-åringer som regner seg som deltidsstuderende. Den største andelen heltidsstuderende finner vi i aldersgruppen 20 til 25 år.

Et spørsmål er imidlertid hvor "frivillig" begynnerstudentene er blitt deltidsstudenter. Er de f.eks. deltidsstudenter fordi de kun er påmeldt Examen philosophicum og har antatt at de ikke er kvalifisert for et fagstudium, eller har de fått avslag på søknaden om studieplass?

Tabell 3 Andeler heltids- og deltidsstudenter etter hvilken tilknytningsform de har til Universitetet i Oslo. Horisontal prosentuering. N = 1037.

	Heltidsstudent	Deltidsstudent	Vet ikke	Totalt
Kun påmeldt Ex.phil.	36	60	4	20
Påmeldt Ex.phil./fått avslag på studieplass	51	47	2	15
Påmeldt Ex.phil./skal søke studieplass	59	37	4	7
Påmeldt Ex.phil./har fått studieplass	83	16	1	58
Totalt	67	31	2	100

Det er en klar sammenheng mellom det å ha en studieplass ved universitetet og det å være heltidsstudent. Hele 83 prosent av de som har fått studieplass regner seg som heltidsstudenter. Kun 16 prosent av de som hadde studieplass regnet seg som deltidsstuderende. Det å ha en studieplass kan altså være avgjørende for hvordan begynnerstudentene satser på studiene.

Hele 60 prosent av de som kun er påmeldt Examen philosophicum regner seg som deltidsstudenter. Dette kan tyde på at de deltidsstuderende er svært usikre på hva de ønsker å gjøre videre.

Et usikkert arbeidsmarked kan ha "tvunget" denne gruppen inn i studier, men usikkerhet mht. hvilket utdanningsnivå og fag en skal ta kan også være en medvirkende årsak. For å sjekke hvor planlagt heltids- og deltidsstudentenes valg av studiested var - skal vi derfor sjekke hvorvidt det faglige tilbudet hadde betydning for at de valgte Universitetet i Oslo.

Tabell 4 Andel heltids- og deltidsstudenter etter hvor stor betydning det hadde for valg av studiested at Universitetet i Oslo hadde det faglige tilbudet de ønsket. Horisontal prosentuering. N = 1034.

	Heltidsstudent	Deltidsstudent	Vet ikke	Totalt
Ingen betydning	48	48	4	26
Litt betydning	66	32	2	15
En viss betydning	67	30	3	20
Stor betydning	80	20	1	40
Totalt	67	31	2	100

Det faglige tilbudet ved Universitetet i Oslo hadde helt klart betydning for hvorvidt begynnerstudentene valgte å bli heltids- eller deltidsstuderende. Hele 80 prosent av de som sier at det hadde stor betydning at Universitetet i Oslo hadde det faglige tilbudet de ønsket, betrakter seg som heltidsstudenter. Bare 20 prosent av de som sier det faglige tilbudet hadde stor betydning, beskriver seg selv som deltidsstuderende.

Mange av de deltidsstuderende har altså begynt på Universitetet i Oslo uten at faget de studerer eller har tenkt å studere står i sentrum for valget. At det faglige ikke står i sentrum for disse studentene kan igjen tolkes i flere retninger. Mange deltidsstudenter kan være usikre på hva de skal studere; de er ikke tatt opp på et bestemt fag, eller vi kan tenke oss at et vanskelig arbeidsmarked har trukket disse til universitetet. Er de deltidsstuderende usikre på hva de skal studere, burde det gi seg utslag i at mange har lave studiemål, eller at de ikke har bestemt seg for et fag ennå. La oss derfor til slutt se på de heltids- og deltidsstuderendes studiemål.

Tabell 5 Heltids- og deltidsstudenters studiemål ved Universitetet i Oslo. Vertikal prosentuering. N = 1038.

	Heltids-studenter	Deltids-studenter	Vet ikke/ har avbrutt	Totalt
Bare Ex.phil.	4	15	29	7
Ett/to grunnfag	6	11	-	-
Cand.mag.-graden	16	11	5	5
En høyere grad	50	25	14	14
Har ikke bestemt meg	24	35	48	48
Annet	1	3	5	5
Totalt	67	31	2	100

Deltidsstudenter har lavere studiemål og er også i langt større grad enn heltidsstudenter usikre på sitt studiemål. Mens hele 50 prosent av de heltidsstuderende har en høyere akademisk grad som studiemål, er det kun hver fjerde deltidsstudent som har dette målet. Hver tredje deltidsstudent har ikke bestemt seg for studiemålet sitt ennå.

Sammenligner vi til slutt de to gruppene synes det nok som om deltidsstudentene ikke har de samme utdanningsambisjonene som de heltidsstuderende. Et mindretall av de deltidsstuderende har riktignok både studieplass og ønske om å ta

en hovedfagsgrad eller en annen høyere grad, men flertallet av de deltidsstuderende synes å være usikre på hva de skal gjøre fremover, og mange skal kun ta Examen philosophicum. Alt dette antyder vel først og fremst at mange deltidsstudenter har en "vente og se"-holdning, og at de kanskje trenger mer faglig veiledning og oppfølging på universitetet.

Hvor kommer de utdanningsmotiverte fra?

Hovedtyngden av begynnerstudentene kommer - ikke overraskende - fra Akershus (31%) og Oslo (25%). Dette stemmer godt overens med at hele 69 prosent av begynnerstudentene sier at det hadde stor betydning for dem i valg av lærested at de bodde i, eller nær, Oslo. Etter Akershus og Oslo er det et stort sprang ned til de andre fylkene hvor ingen har en andel større enn 10 prosent. Utenlandske studenter utgjorde i 1991 2 prosent av begynnerstudentene.

At en stor andel av begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo kommer fra Oslo og Akershus er naturlig ut i fra beliggenheten. Det er nemlig ikke uvanlig at studiestedene har en høy andel studenter som har nær geografisk tilhørighet. Edvardsen (1991;191) har med data fra 1988 vist at geografisk nærhet til studiestedet preger valget studentene gjør.

Ungdom fra andre fylker enn Oslo og Akershus burde i henhold til dette ha gjort et mer bevisst valg siden Universitetet i Oslo ble valgt som studiested, mens ungdom fra Oslo og Akershus i større grad kan ha valgt universitetet fordi det var et tilbud som var lett tilgjengelig. En hypotese som vi ut i fra dette kan utarbeide er at studenter fra fylker langt fra Oslo kan tenkes å være ekstra motivert for studier siden de drar helt til Oslo for å studere, mens usikkerhet og tilfeldigheter i langt større grad avgjorde Oslo- og Akershusstudentenes valg. En måte å teste studie-ambisjonene til disse to gruppene studenter på, er å se på hvilket studiemål de har ved Universitetet i Oslo.

Tabell 6 Begynnerstudentenes studiemål ved Universitetet i Oslo høsten 1991 etter hvor de kommer fra. Vertikal prosentuering. N = 1031.

	Oslo og Akershus	Andre fylker	Utlandet	Totalt
Bare Examen philosophicum	11	3	-	8
Ett/to grunnfag	9	7	-	8
Cand.mag.	13	16	8	14
En høyere grad/ et hovedfag	37	46	58	41
Ikke bestemt meg	28	27	25	28
Annet	2	1	8	2
Totalt	57	41	2	100

Umiddelbart synes det som om vi får støtte for vår hypotese om at studenter fra fylker utenom Oslo og Akershus har høyere studieambisjoner enn Oslo/Akershus-studentene. Mens 46 prosent av studentene fra fylker langt fra Oslo ønsker å ta et hovedfag eller en høyere grad, er tilsvarende tall 37 prosent for Oslo og Akershus.

Likeledes finner vi at mens 11 prosent av Oslo- og Akershusstudentene kun ønsker å ta Examen philosophicum - gjelder dette kun 3 prosent av studentene fra andre fylker.

Siden Oslo- og Akershusstudentene har lavere studiemål enn studenter fra andre fylker, betyr så det at Oslo- og Akershusstudentene er mindre utdanningsmotiverte enn andre begynnerstudenter? Har de prøvd å få seg en jobb, men blitt avvist på det vanskelige arbeidsmarkedet?

Tabell 7 Begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo høsten 1991 etter om de begynte å studere pga. vanskeligheter med å få jobb. Vertikal prosentuering. N = 1029.

	Oslo og Akershus	Andre fylker	Utlandet	Totalt
Ingen betydning	86	90	96	88
Litt betydning	7	4	-	6
En viss betydning	4	3	-	3
Stor betydning	3	3	4	3
Totalt	57	41	2	100

Riktignok sier 14 prosent av Oslo- og Akershusstudentene at et vanskelig arbeidsmarked hadde en viss betydning for valget av Universitetet i Oslo som studiested, men arbeidsmarkedet hadde også betydning for 10 prosent av studentene fra andre fylker, slik at forskjellen mellom de to gruppene er forholdsvis liten. Hva er det så som utgjør forskjellen mellom de to gruppene?

Kan Oslo- og Akershusstudentenes lavere studieaspirasjoner tilbakeføres til at de i mindre grad enn studentene fra andre fylker er kvalifisert til en studieplass ved Universitetet i Oslo?

Tabell 8 Begynnerstudentenes tilknytningsform til Universitetet i Oslo høsten 1991 etter hvor de kommer fra. Vertikal prosentuering. N = 1032.

	Oslo og Akershus	Andre fylker	Utlandet	Totalt
Kun påmeldt Ex.phil.	25	13	8	20
Påmeldt Ex.phil./ avslag på st.plass	18	11	13	15
Påmeldt Ex.phil./ skal søke st.plass	8	6	13	7
Påmeldt Ex.phil./ har studieplass	49	70	67	58
Totalt	57	41	2	100

Tabellen antyder en stor forskjell i studiekvalifikasjoner, målt etter tilknytningsform, mellom Oslo/Akershusstudenter og studenter fra andre fylker. Begynnerstudentene fra Oslo og Akershus synes nemlig i langt mindre grad enn studenter fra andre fylker å være kvalifisert for en studieplass ved Universitetet i Oslo. Mens hele 70 prosent av studentene fra andre fylker både er påmeldt Ex.phil. og samtidig har studieplass - er tilsvarende tall for Oslo og Akershus 49 prosent. I tillegg finner vi at mens 13 prosent av studentene fra andre fylker kun er påmeldt Examen philosophicum, er tilsvarende tall for Oslo og Akershus 25 prosent.

Disse tallene understøttes også når vi ser på karaktergjennomsnittet fra videregående skole. I både norsk og matematikk kommer Oslo- og Akershusstudenten gjennomsnittlig et par tideler dårligere ut enn den gjennomsnittlige medstudenten fra andre fylker.

En større andel av begynnerstudentene fra Oslo og Akershus har altså svakere studieforutsetninger enn gjennomsnittet av begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo. Når det er sagt skal vi imidlertid ikke se bort fra den positive betydningen

geografisk nærhet til studiestedet medfører. Ungdom fra Oslo og Akershus har klart lettere tilgang til Examen philosophicum ved Universitetet i Oslo enn unge fra andre fylker. Derfor er det sannsynlig at vi snakker om to ulike utvalg når vi ser på de to gruppene studenter.

Tid brukt til studier

UNIBUT-undersøkelsen i 1986 viste at begynnerstudenter som regnet seg selv som heltidsstudenter brukte gjennomsnittlig 33 timer i uka til studier. I tillegg avdekket UNIBUT-undersøkelsen at det var store variasjoner i tidsbruken fra det ene fakultetet til det andre: Jo mer skolepreget og stramt undervisningsopplegget er - jo mer tid brukes også på studiene. De foregående sidene har vist at det er store forskjeller på hel- og deltidsstudenter i arbeidsomfang og studiemål. Tid brukt på studier vil derfor sikkert være forskjellig for heltids- og deltidsstudenter.

Tabell 9 Gjennomsnittlig antall timer pr. uke brukt på studier for hel- og deltidsstudenter. N = 1026.

	Heltidsstudenter	Deltidsstudenter	Gj.snitt alle
Undervisning	14	9	12
Oppgaver/lesing	15	9	13
Kollokvier	3	2	3
Sum	32	20	28

Det totale timetallet brukt til studier for heltidsstudenter er temmelig likt det de fant i UNIBUT. Men det er forskjeller mellom heltidsstudentene i 1986 og 1991. Det har nemlig foregått en forskyvning mellom tid brukt på de ulike studieaktivitetene. Mens heltidsstudenten i 1986 brukte rundt 10 timer i uka på undervisning er dette tallet nå steget til 14 timer ukentlig. Og der heltidsstudenten i 1986 brukte nesten 18 timer i uka til pensumlesing - er dette tallet i 1991 15 timer. Andelen "skolelæring" har altså økt på bekostning av det tradisjonelle selvstudiet.

Tid brukt på inntektsgivende arbeid

I UNIBUT-undersøkelsen hadde 42 prosent av begynnerstudentene inntektsgivende arbeid ved siden av studiene. I vår oversikt over begynnerstudentene i 1983, 1986 og 1991 så vi at denne andelen i 1991 var på hele 57 prosent. Mange av disse er heltidsstudenter som har inntektsgivende arbeid ved siden av studiet. Hvor mye arbeider så disse heltidsstudentene? Jobber de såpass mye at det går utover studiene?

Tabell 10 Heltids- og deltidsstudentenes yrkesaktivitet ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 956.

	Heltidsstudent	Deltidsstudent	Vet ikke	Totalt
0 Timer	57	17	26	44
1-7 timer	18	13	16	16
8-15 timer	21	26	16	22
16-30 timer	4	27	32	12
Over 31 timer	1	18	11	6
Totalt	66	32	2	100

Som forventet er det til dels store forskjeller mellom heltids- og deltidsstudenter. Hele 83 prosent av de som regnet seg som deltidsstudenter var yrkesaktive i 1991. I utgangspunktet kan det kanskje virke rart at 17 prosent av de som regner seg som deltidsstuderende ikke er yrkesaktive, men bak disse tallene skjuler det seg nok studenter som kanskje har omsorgsansvar eller er deltidsstuderende av andre årsaker (sport, sykdom etc.). Hoveddelen av de deltidsstuderende arbeidet ganske mye.

Gjennomsnittlig antall timer brukt på inntektsgivende arbeid blant de heltidsstuderende (inkludert de som ikke arbeidet) var på 4 timer i uka. Gjennomsnittsantallet timer brukt på inntektsgivende arbeid blant de deltidsstuderende (inkludert de som ikke arbeider) var på 16 timer i uka.

Blant de som regnet seg som heltidsstuderende var 43 prosent yrkesaktive. Hver fjerde heltidsstudent arbeidet også forholdsvis mye - mer enn 8 timer i uka. Blant deltidsstudentene arbeider hele 70 prosent over 8 timer i uka. De aller fleste deltidsstudentene arbeider altså såpass mye at det kan gå utover studiene.

Kjønn og yrkesaktivitet

I oversikten over begynnerstudenter i 1983, 1986 og 1991 fant vi at andelen kvinnelige begynnerstudenter var på 60 prosent - en økning på 4 prosentpoeng fra 1986, som igjen var en økning på 4 prosentpoeng fra 1983. Aamodt (1986) og Berg og Aamodt (1987) har tidligere funnet at graden av yrkesaktivitet influerer på tid avsatt til studier. La oss derfor se om yrkesaktiviteten er forskjellig for henholdsvis menn og kvinner.

Tabell 11 Yrkesaktivitet hos mannlige og kvinnelige studenter ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 961.

	Menn	Kvinner	Totalt
0 timer	51	38	43
1-7 timer	14	17	16
8-15 timer	21	23	22
16-30 timer	8	15	12
Over 31 timer	6	6	6
Totalt	40	60	100

Hele 62 prosent av de kvinnelige studentene arbeider ved siden av studiene mot 49 prosent av de mannlige begynnerstudentene. Vi finner også at kvinnene arbeider forholdsvis mye. Eksempelvis arbeider 15 prosent av kvinnene mellom 16 og 30 timer i uka. Følger vi våre tidligere antagelser om at mer enn 7 timers yrkesaktivitet i uka kan føre til at studiearbeidet blir skadelidende - finner vi at 35 prosent av mennene arbeider så mye. Tilsvarende tall for kvinnene er 44 prosent. Gjennomsnittlig tid brukt på inntektsgivende arbeid hos kvinner (inkludert de som ikke arbeider) er på 9 timer i uka. Tilsvarende gjennomsnittstall for mannlige studenter er 7 timer i uka.

Betyr så dette at kvinnelige begynnerstudenter er mindre studiemotiverte enn de mannlige medstudentene? Dette kan vi få en indikasjon på ved å se på kvinnelige og mannlige studenters studiemål ved Universitetet i Oslo.

Tabell 12 Mannlige og kvinnelige begynnerstudenters studiemål på Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 1039.

	Menn	Kvinner	Totalt
Bare Ex.phil.	5	9	7
Ett/to grunnfag	5	9	8
Cand.mag.-graden	13	14	14
Hovedfag/en høyere grad	50	36	41
Har ikke bestemt meg	26	29	28
Annet	2	2	2
Totalt	39	61	100

Umiddelbart synes det som om mannlige studenter har langt høyere studieambisjoner enn de kvinnelige studentene. Mens annenhver mannlig begynnerstudent ønsker å ta et hovedfag eller en høyere universitetsgrad, gjelder dette "bare" hver tredje kvinne. Ser vi på de begynnerstudentene som har lave studieambisjoner, dvs. at de kun ønsker å ta Examen philosophicum eller ett til to grunnfag, er det prosentvis flere kvinner som har dette som studiemål enn menn.

Ut i fra studiemålene synes det altså som om vi står overfor ulikt studieambisjonsnivå hos menn og kvinner. Det vi imidlertid skal ta hensyn til er den store prosentandelen begynnerstudenter som ikke har bestemt seg for studiemål ennå. Hver fjerde begynnerstudent har ikke gjort seg opp en mening om studiemålet på tidspunktet undersøkelsen ble foretatt, og det er jo mulig at når disse har bestemt seg vil det være med å utjevne forskjellen mellom kjønnene.

Det å bestemme seg for et studiemål hører også ofte sammen med alder og modenhet. I undersøkelsen av begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo er det langt færre menn enn kvinner blant de 19-årige studentene pga. avtjening av verneplikt. Vi får dermed en noe ulik alderssammensetning blant de mannlige og kvinnelige begynnerstudentene - der mennene er noe eldre enn kvinnene - noe som igjen kan innvirke på graden av modenhet.

Vi vet altså ikke hva som senere kan skje når kvinnene kommer i samme alder som de mannlige studentene. Men hvis kvinnene etter hvert skulle bestemme seg for å ta et hovedfag eller en høyere universitetsgrad - er de så like kvalifiserte som mennene til dette? Et mål på dette er å se på hvilken tilknytningsform de mannlige og kvinnelige studentene har til Universitetet i Oslo.

Tabell 13 Mannlige og kvinnelige begynnerstudenters tilknytningsform til Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 1039.

	Menn	Kvinner	Totalt
Kun påmeldt Ex.phil.	18	21	20
Påmeldt Ex.phil./avslag på studieplass	14	15	15
Påmeldt Ex.phil./skal søke studieplass	7	8	7
Påmeldt Ex.phil./har fått studieplass	62	56	58
Totalt	39	61	100

Det er mindre forskjell mellom kvinner og menn når vi ser på i hvilken grad de er tilknyttet Universitetet i Oslo. Likevel finner vi en forskjell mellom kvinner og menn når det gjelder de som allerede har fått studieplass ved universitetet. Mens 62 prosent av mennene hadde en slik studieplass, gjaldt dette 56 prosent av kvinnene - en forskjell på 6 prosentpoeng.

Mennene har altså høyere studieambisjoner og arbeider mindre ved siden av studiene enn sine kvinnelige medstudenter. Forutsetter vi at deltidsarbeid er en medvirkende årsak til studiefrafall, og at studentene fortsetter å jobbe underveis i studiene, er det altså muligheter for at studiefrafallet vil være større hos kvinnelige enn hos mannlige studenter. At flere menn (72%) regner seg som heltidsstudenter enn kvinner (64%) er å betrakte som en naturlig konsekvens av denne yrkesaktiviteten. Å være deltidsstudent har også følger for den faglige og sosiale integreringen på universitetet, noe som igjen kan bidra til et større studiefrafall hos kvinnelige studenter (se for øvrig Egges artikkel om studiefrafall).

Alder og yrkesaktivitet

Et kjennetegn ved studentene som Berg og Aamodt (1987) tidligere har funnet er at jo eldre studentene er - desto høyere er yrkesaktiviteten, og jo mindre studerer de. Gjelder dette begynnerstudentene i 1991 også?

Tabell 14 Tid brukt til inntektsgivende arbeid for begynnerstudenter i forskjellige aldersgrupper ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 961.

	19 år	20 år	21 år	22-25 år	26 år +	Totalt
0 timer	41	44	50	51	28	43
1-7 timer	20	14	15	9	7	16
8-15 timer	24	24	24	18	11	22
16-30 timer	12	15	4	13	15	12
Over 31 timer	3	3	7	9	39	6
Totalt	48	23	11	13	6	101

Det er tydelig at det fremdeles er de eldste studentene som arbeider mest. Hele 72 prosent av begynnerstudentene som er 26 år og eldre er yrkesaktive, og nesten 40% av disse arbeider over 31 timer i uka. Tabellen viser videre at det er blant 21- til 25-åringene at vi finner den laveste graden av yrkesaktivitet - mens andelen studenter i lønnet arbeid er noe høyere hos 19- og 20-åringene.

Sett i lys av både kjønn og alder synes det altså ikke som om det vanskelige arbeidsmarkedet i 1991 har hatt noen spesiell innflytelse på begynnerstudentenes yrkesaktivitet. Tvert imot arbeider 1991-studentene mer enn begynnerstudentene gjorde i 1986, og det er også flere som regner seg som deltidsstudenter. Blant de som arbeider er det en overvekt av kvinner, samt at det er de aller eldste og de yngste som har høyest yrkesaktivitet. At de eldste studentene er de som arbeider mest er ikke overraskende. Sannsynligheten for at disse har etablert seg og dermed trenger ekstra inntekter er stor. Derimot er det ikke umiddelbart forståelig at 19- og 20-åringene arbeider mer enn 21-åringene. En forklaring kan ligge i et endret ventemønster før studievalget. Mens en før kanskje var yrkesaktiv noen år før studiestart, kan det virke som om en nå både er yrkesaktiv og student de første årene etter artium - før en starter på studiet for fullt. "Modningsperioden" tilbringes altså i større grad på universitetet, og ikke i yrkeslivet.

Hvordan finansierer begynnerstudentene studiene sine?

For å svare på dette skal vi ta opp igjen spørsmålet om hvorfor kvinner har en høyere yrkesaktivitet enn menn. Er det fordi kvinnene ønsker en ekstrainntekt i tillegg til studielånet eller fordi kvinnene - kanskje pga. gjeldsfrykt - ikke ønsker å ta opp studielån?

Begynnerstudentene er i denne undersøkelsen spurt om deres viktigste og nest viktigste inntektskilde. Når vi ser på viktigste og nest viktigste inntektskilde samlet, viser det seg at studielån nesten alltid (kun to unntak) blir kombinert med andre inntektskilder. Begynnerstudentene har altså i veldig høy grad inntekter i tillegg til Statens lånekasse for utdanning. Under har vi derfor laget en oversikt over de viktigste *inntektskombinasjonene* for begynnerstudentene høsten 1991.

Tabell 15 De seks viktigste inntektskombinasjonene for mannlige og kvinnelige begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering.

"Viktigste" og "Nest viktigste" inntektskombinasjon	Menn (N=305)	Kvinner (N=492)
Egen inntekt + penger fra foreldre	21	23
Studielån + egen inntekt	13	16
Penger fra foreldre + egen inntekt	13	15
Studielån + penger fra foreldre	11	12
Egen inntekt + studielån	10	9
Penger fra foreldre + studielån	7	3
Andre inntektskombinasjoner	25	22

Tabellen sett under ett viser at det er liten forskjell i de inntektskombinasjonene som ligger til grunn for både mannlige og kvinnelige studenter.

I innledningen så vi at andelen begynnerstudenter som primært finansierer studiene sine gjennom Statens lånekasse for utdanning var 42 prosent i 1986 og 32 prosent i 1991. I Tabell 15 finner vi at den viktigste inntektskombinasjonen for både mannlige og kvinnelige begynnerstudenter i 1991 er egen inntekt kombinert med penger fra foreldrene. Fra denne inntektskombinasjonen er det et stort sprang ned til de andre finansieringskombinasjonene. Her kommer imidlertid studielån inn som en viktig finansieringskilde - enten i kombinasjon med egen inntekt eller med penger fra foreldrene.

Tabellen viser at begynnerstudenter totalt sett har et stort underforbruk av lån - noe som kan indikere at ikke bare kvinnene - men alle begynnerstudenter - kvier seg for å ta opp lån. Dette kan også ha sammenheng med at mange studenter heller ikke vet om de er kvalifiserte til fortsatte studier, og at en derfor ikke ønsker å ta studielån.

Fra tidligere statistikk (Aamodt 1986) vet vi at under halvparten av den totale studentmassen primært lever av studielån, samt at en av årsakene til dette er at mange studenter ønsker å unngå for stor gjeldsbyrde. I 1991 ser denne tendensen bare ut til å ha forsterket seg. At et trangt arbeidsmarked kan ha tvunget studenter til å ta opp lån i Statens lånekasse ser iallfall ikke ut til å være tilfelle.

Boforhold

Når vi så på yrkesaktivitet fant vi at kvinner arbeider mer ved siden av studiene enn hva menn gjør (Tabell 13). Både gjeldsfrykt, men også andre forhold, som f.eks. at kvinner har større økonomiske forpliktelser enn menn kan ha forårsaket dette. En slik økonomisk forpliktelse kan være knyttet til boforhold. Blant begynnerstudenter er det vel få andre økonomiske forpliktelser som er like store. Vi skal derfor starte med å se på hvordan mannlige og kvinnelige begynnerstudenter bodde høsten 1991.

Tabell 16 Mannlige og kvinnelige begynnerstudenters boforhold ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Vertikal prosentuering. N = 1038.

	Menn	Kvinner	Totalt
Bor hjemme hos foreldre	50	45	47
Bor på studenthybel	9	5	7
Bor på annen hybel	15	12	14
Bor i kollektiv	4	6	5
Bor i leilighet	19	28	24
Bor hos venner/bekjente	3	3	3
Totalt	39	61	100

Nesten halvparten av begynnerstudentene bor hjemme hos foreldrene, en noe større andel menn enn kvinner. Av de andre boformene bor kvinnene mest i leilighet, mens mennene fordeler seg mer jevnt på både hybler og leiligheter.

Å bo i leilighet er nok dyrere enn andre boformer - noe som kan medvirke til at kvinner arbeider mer enn menn ved siden av studiene. Men samtidig er det vanskelig å klarlegge årsaksrekkefølgen: Arbeider kvinnene ved siden av studiene for å få råd til å bo i leilighet, eller er det slik at de kan bo i leilighet fordi de likevel er yrkesaktive? Boforhold er også et spørsmål som det er interessant å se i sammenheng med alder. En mulighet er at det å bo i leilighet følger samboerskap/-ekteskap, men også at det å flytte fra foreldrene innebærer ansvar og modenhet. La oss derfor se hvordan boforholdene varierer i forskjellige alderskategorier og etter kjønn.

Tabell 17 Begynnerstudentenes boforhold etter alder og kjønn. Vertikal prosentuering. N = 1038.

	Menn		Kvinner	
	21 år og yngre	22 år og eldre	21 år og yngre	22 år og eldre
Bor hos foreldre	57	12	51	1
Bor i leilighet	11	60	22	77
Andre boformer	32	28	28	21
Totalt	85	15	89	11

Det å bo hjemme hos foreldrene er svært vanlig fram til 21-års alderen - men da flytter de fleste hjemmefra. Menn som er 22 år og eldre bor oftere hjemme hos foreldrene enn kvinner i samme alderskategori. Av de kvinnene som er 22 år og eldre bor hele 77 prosent i leilighet, mot 60 prosent av mennene i samme aldersgruppe. Samme tendens finner vi også blant de yngre studentene. Mens 22 prosent av kvinnene som er 21 år og yngre bor i leiligheter, er det tilsvarende tallet 11 prosent for menn i samme alderskategori.

Siden majoriteten av begynnerstudentene kommer fra Oslo og Akershus er det ikke unaturlig at en høy andel av begynnerstudentene bor hjemme ganske lenge. At det i hovedsak er leiligheter som er boalternativet framfor andre boformer kan skyldes at begynnerstudenter har vanskelig for å få plass på studenthybler, og at dette kan være medvirkende til at en del studenter arbeider deltid ved siden av studiene. En supplerende forklaring til hvorfor eldre begynnerstudenter bor i

leiligheter er selvfølgelig at en etter hvert begynner å etablere seg med samboere, og at en derfor trenger større plass.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi sett på begynnerstudentenes yrkesaktivitet, samt på om det finnes spesielle kjennetegn ved disse studentene som kan tilbakeføres til et vanskelig arbeidsmarked. Vi har ikke funnet data som direkte tyder på at begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo høsten 1991 begynte å studere som en følge av den høye arbeidsledigheten. Tvert imot virker det som om begynnerstudentene ikke har noe problem med å få innpass på deltidsarbeidsmarkedet.

Andelen studenter som arbeider ved siden av studiene kan se ut til å ha økt markant fra 1986 (42%) til 1991 (57%), noe som indikerer at studenter i høy grad er inne i arbeidsmarkedet, og iallfall ikke er utestengt fra det. Det er mulig at et vanskelig heltidsarbeidsmarked kan føre til et bedre deltidsarbeidsmarked. I en situasjon hvor arbeidsgivere nødig ansetter folk i faste stillinger - har studenter flere karakteristika som er attraktive for arbeidsgiverne: De er forholdsvis høyt kvalifiserte og en meget fleksibel arbeidskraft.

At flere studenter pga. det trange arbeidsmarkedet måtte ty til Statens lånekasse for utdanning for å finansiere studiene sine var en antakelse som heller ikke holdt stikk. Tvert imot er andelen som primært finansierer studiene via Statens lånekasse redusert fra 43 prosent i 1986 til 32 prosent i 1991.

Videre har vi heller ingen indikasjoner på at det har foregått en nivåsenkning blant begynnerstudentene som en følge av et tilsig av "ikke-kvalifisert" arbeidsledig ungdom. En sjekk på strykprosenten til eksamen viser at den er noenlunde konstant over tid. I 1983 var den på 15 prosent, den økte til rundt 17 prosent i 1986 (UNIBUT-undersøkelsen), og er i 1991 på 15 prosent (begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo - tallene gjelder de som strøk eller trakk seg under eksamen). Ser vi på gjennomsnittskarakterene til begynnerstudentene i norsk og matematikk (henholdsvis 4.0 og 3.8) fra videregående skole er også dette over landsgjennomsnittet.

Selv om vi ikke har funnet data som direkte tyder på at det er arbeidsledig ungdom som rekrutteres til universitetene, skal vi likevel være forsiktige med å avskrive betydningen det vanskelige arbeidsmarkedet har for den økte studenttilstrømningen. I innledningen så vi at begynnerstudentenes gjennomsnittsalder har gått kraftig ned fra 1986 til 1991. Dette er helt i samsvar med funn som tidligere er gjort: Vi står overfor et endret ventemønster hos de unge (Aamodt i Brandt 1991;29). Mens det tidligere var vanlig å utsette studiestarten i ett eller flere år - er det nå stadig flere som søker seg direkte fra videregående skole til høyere utdanning.

Manglende alternativer - såsom muligheter til å skaffe seg en heltidsjobb - kan utmerket godt være en av årsakene til dette endrede ventemønsteret. Berg har i sin artikkel funnet at svært mange begynnerstudenter studerte fordi de var usikre på hva de ellers skulle gjøre, og at denne andelen var langt større i 1991 enn i 1986 (se for øvrig Bergs artikkel). At studentene ikke vet hva de ellers skulle gjøre kan antyde at de valgmulighetene arbeidsmarkedet før ga de unge er blitt redusert. De yngste starter imidlertid ofte sin akademiske løpebane svært rolig, og det virker som om mange fremdeles er i en orienteringsfase før det endelige studievalget tas. De yngste begynnerstudentene arbeider også ganske mye i tillegg til studiene, og det synes vel som om "modningstiden" i våre dager i større grad tilbringes på utdanningsinstitusjonene fremfor ute i arbeidslivet. Det kan virke som om mange studenter satser på to hester samtidig: En fot i utdanningssystemet, og en fot i arbeidslivet.

Et annet funn - som også kan tolkes opp mot arbeidsmarkedet - er at andelen studenter med planer om kun å ta Examen philosophicum eller ett til to grunnfag har gått sterkt ned - samtidig som andelen studenter som ønsker å ta eksamen av høyere grad har økt fra 1986 til 1991. Hard framtidig konkurranse om arbeid kan være en mulig årsak til denne store andelen begynnerstudenter som i 1991 ønsker å ta et hovedfag eller en eksamen av høyere grad. Samfunnets økte utdanningsnivå fører til at ett eller to grunnfag ikke lenger holder i konkurransen på arbeidsmarkedet. At vi i de senere årene har fått en høyere studiefrekvens (Aamodt i Brandt 1991;29), dvs. at det er stadig flere fra et årskull som velger å ta høyere utdanning kan kanskje indirekte tilbakeføres til den høye arbeidsledigheten og til en antatt hardere, framtidig konkurranse om jobbene.

Litteratur

Arnesen, Clara Åse (1991): Hovedtrekk i utviklingen på arbeidsmarkedet. I Brandt, Ellen (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1991*. Tendenser og perspektiver. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 13/91.

Berg, Lisbet & Per O. 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 (1990): *Studieløpet*. Forprosjektrapport. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 11/90.

Berg, Lisbet & Svein Kyvik (1991): Deltidsstudenter ved universitetene. I Skoie, Hans og Per O. Aamodt (red.): *Søkelys på høyere utdanning i Norge*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/91.

Edvardsen, Rolf (1991): Hvem blir student?, I Skoie, Hans og Per O. Aamodt (red.): *Søkelys på høyere utdanning i Norge.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/91.

Eikeland, O.J. (1987): *Studentar og karakterar.* Ei analyse av data frå studentarkivet, Rapportserie fra Prosjekt UNIBUT: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon nr. 2 1987.

Eikeland, O.J. & Terje Ogden (1988): *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen,* Rapportserie fra Prosjekt UNIBUT: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon nr. 3 1988.

Huserbråten, Kirsti (1987): *Arbeiderstudenter - en studie om forutsetninger for og konsekvenser av sosial mobilitet.* Hovedfagsoppgave i sosiologi 1987, Inst. for sosiologi, Universitetet i Oslo.

Skoie, Hans & Per O. Aamodt (red.) (1991): *Søkelys på høyere utdanning i Norge.* En del utviklingstrekk med vekt på 1980-tallet. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 3/91.

Aamodt, Per Olaf (1991): Rekruttering og studenttall, i Brandt, Ellen (red.): *Utdanning og arbeidsmarked 1991.* Tendenser og perspektiver. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 13/91.

Aamodt, Per Olaf (1986): *Belastning eller berikelse.* Yrkesaktivitet, omsorgsansvar og studenttillitsverv blant universitetsstudenter. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/86.

Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn.* Oslo, Statistisk sentralbyrå, Samfunnsøkonomiske studier, 51.

3 Sosial bakgrunn blant begynnerstudentene

Betydningen av kulturelle og økonomiske forhold

Marianne Nordli Hansen

Studenter som begynner ved Universitetet i Oslo har ulik bakgrunn. Noen kommer fra velstående, andre fra mindre velstående hjem. Noen har familier hvor de fleste av slektningene har høyere utdanning, andre er de første i sin familie som går i gang med en universitetsutdanning. Hvilken betydning har disse forskjellene for studenttilværelsen? Her skal vi konsentrere oss om tre sider ved den. For det første spør vi om studenter fra ulike kår finansierer studiene på forskjellig vis, for det andre, om studentenes sosiale bakgrunn har følger for trivselen ved universitetet, og for det tredje, om sosial bakgrunn influerer på studieresultatene.

Kulturelle fordeler eller seleksjon?

I utgangspunktet er det vanskelig å vite om studentenes sosiale bakgrunn har betydning for deres situasjon. Det er lite tidligere forskning om sammenhengen mellom sosial bakgrunn, trivsel og prestasjoner på universitetsnivå. Den tidligere forskningen peker også i forskjellig retning. På den ene siden har norsk forskning om sammenhengen mellom sosial bakgrunn, utdanningsvalg og prestasjoner lagt stor vekt på betydningen av kulturelle forskjeller i verdier og intellektuell stimulans (jfr. Hernes 1974, Hernes og Knudsen 1976, Knudsen 1980, Lindbekk 1977). Elever fra familier hvor utdanning verdsettes lavt eller med små kulturelle ressurser vil, i følge denne forskningen, ha et lavere prestasjonsnivå enn andre og dermed også ofte unnlate å velge høyere utdanning. På den andre siden er det vist at studenter fra lavere lag har vært gjennom en spesielt sterk seleksjon, noe som kan føre til at de er særlig dyktige og motiverte (Aamodt 1982, Hansen 1986).

Det første perspektivet, som vektlegger kulturelle klasseforskjeller, blir støttet av forskningsfunn som viser en sammenheng mellom sosial bakgrunn og prestasjonsnivå blant elever. Disse sammenhengene er imidlertid funnet på lavere nivåer; det har vært lite forskning om sammenhengen mellom karakterer og sosial bakgrunn på universitetsnivå.[1] Men vi kan tro at det å komme fra familier hvor foreldrene har høy utdanning og god råd gir store kulturelle fordeler, også på dette nivået. Fordi foreldrene kan gi dem tips og veiledning, og fordi mange av deres

[1] Det finnes noen eldre undersøkelser om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og prestasjoner blant artianere (Vangsnes 1967) og embetskandidater (Aubert 1963).

skolekamerater også begynner på universitetet, kan studenter fra slike hjem føle seg mer hjemme på universitetet enn studenter som ikke har høyt utdannete foreldre. I studier av studenter fra arbeidermiljø er det hevdet at særlig den første tiden oppleves som forvirrende og vanskelig, på grunn av forskjellen mellom bakgrunnsmiljøet og studentmiljøet (Huserbråten 1987). Hvis dette er tilfelle, skulle altså kulturelle forskjeller mellom studenter være spesielt tydelige blant begynnerstudenter, og vi kan forvente å finne store forskjeller i trivsel.

Kulturelle forskjeller kan også gi seg utslag i forskjeller i prestasjoner. Fordi studenter fra høyere lag har en større kulturell ballast enn studenter fra lavere, kan man forvente at de i gjennomsnitt vil ha de beste karakterene. Det kan også tenkes at kriteriene for å lykkes til Examen philosophicum spesielt premierer de med høy sosial bakgrunn. Dette kan særlig være tilfelle fordi pensum til Examen philosophicum har liten forbindelse med skolefag. Studenter kan derfor ikke gli gjennom med kunnskaper tilegnet i den videregående skolen. Evner og kunnskap tilegnet utenom skolen - for eksempel i hjem med høyt utdannete foreldre - vil da kunne være et fordelaktig grunnlag som de med foreldre med lav utdanning mangler.

Et hovedargument mot å forvente å finne store kulturelle forskjeller blant studenter, er at betydningen av sosial bakgrunn for karakterer er vist å minske opp gjennom skolekarrieren: En studie av grunnskolekullet 1974 viser at sosiale karakterforskjeller i ungdomsskolen avtar kraftig ved inntreden til gymnaset, slik at gjennomsnittskarakterer blant sosiale grupper på dette nivået er forholdsvis like (Aamodt 1982, Hansen 1986). Denne utjevningen er resultat av en prosess hvor mange blir utsilt. En viktig årsak til utsiling er skoleprestasjoner, en annen sosial bakgrunn. De som kommer fra høyere sosiale lag har større sannsynligheter for å oppnå høyere utdanning enn de som kommer fra lavere, og dette har endret seg lite i løpet av de siste 20 til 30 år (Aamodt 1982, Lindbekk 1990, Hansen og Rogg 1991). Dette gjelder uavhengig av prestasjonsnivå: Med like karakterer, er det mer sannsynlig at de som kommer fra øvre enn fra lavere lag fortsetter i høyere utdanning. Blant grunnskoleelever med like karakterer vil altså de med høy sosial bakgrunn oftere velge allmennfaglig linje. Samme type seleksjon vil gjenta seg etter videregående skole: Med like karakterer vil de med høy sosial bakgrunn oftere begynne ved universitetet enn de med lav sosial bakgrunn. Vi får altså en sterk utsiling av elever fra lavere sosiale lag, mens en større andel av de med lavere eller midlere karakterer fra høyere lag vil søke universitetsutdanning (Boudon 1974).

På grunn av stenging ved Universitetet i Oslo, er rammene rundt seleksjonsprosessen endret. For begynnerstudentene 1991 var det vanskeligere å komme inn ved de fleste fagstudier enn det var tidligere da de fleste fakulteter var åpne. Det vil derfor være et forholdsvis høyt karakternivå blant de som har kommet inn på fagstudier. Det kan likevel være at flere fra øvre sosiale lag tar Examen philosophicum uten å ha blitt opptatt på et fagstudium, og at mange fra lavere lag med gode

nok karakterer til å bli opptatt unnlater å begynne på universitetet, slik at vi også vil finne en sosial seleksjon fra videregående skole til universitetsnivå.

På grunnlag av dette seleksjonsperspektivet kan vi forvente at studenter fra lavere lag vil være meget godt kvalifiserte for universitetsstudier. Det er derfor lite sannsynlig at man finner store karakterforskjeller blant studentene etter sosial bakgrunn, og det er også rimelig å forvente at studenter fra lavere lag, som har blitt utsatt for den sterkeste seleksjonen, vil utgjøre en spesielt motivert gruppe studenter.

Finansiering, trivsel og prestasjoner

Innenfor norsk utdanningsforskning har man være lite opptatt av betydningen av foreldreøkonomi, bortsett fra indirekte - man har antatt at foreldrenes kulturelle tilhørighet har sammenheng med deres økonomi. Heller ikke norsk utdanningspolitikk har vært spesielt opptatt av dette - offentlige støtteordninger er ikke rettet mot å støtte de som har særlig dårlige økonomiske bakgrunnsvilkår. Man har i stedet lagt vekt på å bygge opp en universell støtteordning, gjennom Statens lånekasse for utdanning. Etter at Lånekassen gikk bort fra behovsprøving etter foreldreinntekt i 1972, har i hovedsak alle studenter like rettigheter.

Det ligger implisitt i denne ordningen at alle studenter har like store behov (for en diskusjon av studielånsordningen, se Hansen og Rogg 1991). Dette er rimelig, hvis man oppfatter studenter som å være i en prinsipielt lik situasjon: De er voksne mennesker som bør ha anledning til å være uavhengige av foreldrene sine. I en situasjon med billige studielån og et gunstig arbeidsmarked for akademikere er det også lite trolig at studentenes situasjon i sterk grad vil avhenge av foreldrenes økonomi.

Etter at behovsprøving etter foreldres inntekt falt bort, har imidlertid støtten fra Statens lånekasse blitt stadig dårligere - lånerenten har steget og stipendprosenten har sunket. Dette har skjedd samtidig som arbeidsmarkedet for akademikere og deres lønnsforhold har utviklet seg i negativ retning, og økt realrente gjør det dyrere å ha lån. Denne utviklingen vil ha følger for utdanningsvalg og finansieringsmåter:

1) Noen potensielle studenter vil unnlate å ta høyere utdanning.
2) Noen studenter vil prioritere lønnet arbeid framfor studielån.
3) Noen studenter vil basere seg på økonomisk støtte fra foreldrene framfor studielån.

I en ellers lik situasjon - blant annet med hensyn til tidligere skoleprestasjoner og studiemotivasjon - er det grunn til å tro at sosial bakgrunn og foreldreøkonomi vil ha betydning for hvilket av disse alternativene man velger. Vi har tidligere skrevet om sosial bakgrunn og seleksjon til høyere utdanning. Det er altså grunn til å tro at med like gode prestasjoner og lik studiemotivasjon er det flere med lav enn høy

sosial bakgrunn som vil unnlate å ta høyere utdanning. Når det gjelder avveiningen mellom lønnet arbeid og studielån, vil foreldre med god råd ha de største mulighetene til å gi økonomisk støtte. Studenter fra lavere lag vil derfor antageligvis i størst grad kompensere for lav studiestøtte med lønnet arbeid, mens de fra høyere lag oftere vil bli støttet av foreldrene.

Hvis det er en sammenheng mellom sosial bakgrunn og lønnsarbeid blant studenter, kan dette føre til at studenter fra lavere lag blir mindre involvert i studiemiljøet enn studenter fra høyere. Hvis vi antar at det i utgangspunktet er kulturelle forskjeller blant studenter som fører til varierende trivsel blant studenter fra ulike miljøer, vil altså disse kunne forsterkes av forskjeller i lønnsarbeid. Tidligere forskning har vist at tid brukt på lønnsarbeid har negativ innflytelse på studieprogresjon (Berg og Aamodt 1987), og i andre deler av denne undersøkelsen er det påvist dårligere eksamensresultater blant de som arbeider mest (Bergs kapittel, Tabell 13). Sosiale forskjeller i omfanget av lønnet arbeid blant studenter kan altså også påvirke eksamensresultater.

Sosial bakgrunn

I undersøkelsen av begynnerstudentene[2] ble de bedt om å oppgi foreldrenes høyeste utdanning, og det er disse opplysningene vi skal bruke for å studere den sosiale bakgrunnens innflytelse blant begynnerstudenter. Nå er det klart at utdanning ikke forteller alt om folks sosiale plassering - man kan for eksempel ha god økonomi uten å ha særlig høy utdanning. Det er likevel ofte en sammenheng mellom utdanning og økonomi, det er rimelig å anta at familier hvor begge foreldrene har universitetsutdanning som regel har bedre økonomi enn familier hvor begge foreldrene har utdanning på grunnskolenivå. For spørsmål angående kulturbakgrunnens betydning for trivsel og resultater ved universitetet er det spesielt relevant å studere om studenter som har universitetsutdannete foreldre har spesielle fordeler.

Tabell 1 viser fordelingen av studentene som gikk opp til eksamen etter foreldrenes utdanningsnivå. I den øverste kategorien er studenter hvor begge foreldrene har mer enn fireårig universitets- eller høyskoleutdanning, i den laveste har ingen av foreldrene utdanning utover grunn- eller realskolenivå. Vi ser at dette gjelder forholdsvis få - bare 9 prosent - mens 17 prosent av studentene kommer fra familier hvor begge foreldrene hadde universitetsutdanning. Kategoriene mellom disse ytterpunktene har forskjellige kombinasjoner av foreldres utdanning.

---

[2] Om spørreskjemaundersøkelsen til begynnerstudentene, se vedlegg 1. Merk at vi i dette kapitlet tar utgangspunkt i studenter som *møtte* til eksamen.

Tabell 1 Examen philosophicum-studenter som møtte til eksamen etter foreldres utdanning.

Foreldres utdanning:	Antall	Prosent
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning	171	17
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning, den andre mindre	255	25
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/ universitetsutdanning	105	10
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/ universitetsutdanning, den andre mindre	168	16
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	235	23
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	97	9
Total	1031	100

Før vi spør om vi finner sammenhenger mellom denne inndelingen av sosial bakgrunn og finansiering, trivsel og resultater, skal vi se om studenter som har foreldre med forskjellig utdanningsbakgrunn er ulike også på andre måter som kan tenkes å påvirke disse forholdene. Tabell 2 viser, for det første, en viss variasjon med hensyn til kjønnsfordelingen i de ulike kategoriene av sosial bakgrunn. Vi ser også at det er en betydelig aldersforskjell mellom studentene med ulik sosial bakgrunn. Langt flere av de med foreldre med høy utdanning er under 22 år gamle enn de med foreldre med lavere utdanning. 79 prosent av studentene som møtte til eksamen var under 22, vi kan altså betrakte denne aldersgruppen som "normalstudentene". Det er også geografiske forskjeller. Et stort flertall av de med foreldre i de høyeste utdanningskategoriene kommer fra Oslo og Akershus, mens dette gjelder under halvparten av de hvor foreldrene tilhører de laveste utdanningskategoriene.

Tabell 2 Variasjoner blant begynnerstudentene i alder, geografisk opprinnelse og kjønn etter sosial bakgrunn. N=1031.

Foreldres utdanning:	% 21 år eller yngre	% fra Oslo/ Akershus	% kvinner
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning	89	68	61
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning, den andre mindre	82	64	60
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning	84	58	55
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning, den andre mindre	80	53	66
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	73	49	57
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	61	40	54
Totalt	79	56	59

Studenter med foreldre med lav utdanning er altså også atypiske på andre måter. De er i gjennomsnitt eldre enn de andre studentene, og kommer oftere fra områder utenfor Oslo og Akershus. På grunn av dette skal vi videre studere i hvilken grad de sammenhengene vi måtte finne mellom sosial bakgrunn og andre forhold kan forklares ut fra forskjeller i aldersfordeling og geografisk tilhørighet.

Finansiering

Tabell 3 viser hva studentene oppgir som viktigste inntektskilde etter foreldrenes utdanningsbakgrunn. Her aner vi forskjeller i finansieringsmåter. Særlig de som har foreldre hvor begge har universitetsutdanning oppgir hyppig at viktigste inntektskilde er penger fra foreldrene, og andelen som har foreldre som viktigste inntektskilde synker jevnt med foreldrenes utdanningsnivå. Særlig de som har begge foreldrene på det laveste utdanningsnivået oppgir hyppig at viktigste inntektskilde er studielån. Å leve hovedsaklig av egen inntekt er vanligst i de midterste kategoriene av sosial bakgrunn. Blant de med foreldre med grunnskoleutdanning finner vi de største andelene som har "annet" som viktigste inntektskilde. Blant disse blir en del underholdt av ektefellen, og en del, kan vi anta, mottar en form for trygd.

Tabell 3 Viktigste inntektskilde til finansiering av studiet blant Examen philosophicum-studenter som møtte til eksamen etter sosial bakgrunn. Horisontal prosentuering.

Foreldres utdanning:	Studielån	Egen inntekt	Penger fra foreldre	Annet
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning	35	29	29	7
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning den andre mindre	31	40	21	8
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning	35	32	24	9
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning, den andre mindre	35	38	18	10
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	28	42	16	14
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	41	31	10	18
Totalt (N=962)	33%	37%	20%	11%

Fordi vi vet at studentene med foreldre på det høyeste utdanningsnivået har de høyeste andelene unge studenter og oftest kommer fra Oslo/Akerhus, kan Tabell 3 være problematisk som uttrykk for forskjeller i studentenes finansieringssituasjon. Det vil være vanligere, uansett økonomi, at foreldre støtter ungdom i 19 til 20 årsalderen enn eldre barn, og det kan tenkes at studenter med forskjellig geografisk bakgrunn finansierer studiene ulikt. For å kontrollere for alder og geografisk bakgrunn har vi i Tabell 4 bare med studenter som er 21 år eller yngre fra Oslo eller Akerhus. Det er interessant å merke seg at andelen som oppgir at studielån er viktigste finansieringskilde synker kraftig - fra 33 til 12 prosent - når studenter utenfor Oslo/Akerhus-regionen utelukkes. Til sammenligning oppgir 60 prosent av studentene som kommer utenfra denne regionen at studielån er deres hovedfinansieringskilde, varierende noe etter sosial bakgrunn, men på en usystematisk måte. Blant unge studenter fra Oslo/Akershus er forskjellene i finansieringsmåter klarere enn de er blant alle begynnerstudentene. Førti prosent av de med foreldre på det høyeste utdanningsnivået oppgir at foreldrene er viktigste finansieringskilde, mens dette gjelder bare 17 prosent av studentene i samme aldersgruppe og fra samme område, men med foreldre på det laveste utdanningsnivået. De med foreldre på de lavere utdanningsnivåene oppgir hyppigst at eget arbeid er hovedfinansieringskilden.

Tabell 4 Viktigste inntekskilde til finansiering av studiet blant Examen philosophicum-studenter 21 år eller yngre fra Oslo/Akershus som møtte til eksamen etter sosial bakgrunn. Horisontal prosentuering.

Foreldres utdanning:	Studielån	Egen inntekt	Penger fra foreldre	Annet	Total
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning	15	37	40	9	(101) 22%
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/universitetsutdanning, den andre mindre	15	50	30	5	(132) 29%
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning	15	42	31	11	(52) 11%
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning, den andre mindre	7	57	24	11	(70) 15%
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	8	58	28	6	(86) 18%
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	13	54	17	17	(24) 5%
Totalt (N=470)	12%	49%	30%	8%	100,0

Den lave andelen som lever av studielån blant begynnerstudenter 19 til 21 år gamle fra Oslo og Akerhus kan settes i sammenheng med hvor vanlig det er å bo sammen med foreldrene sine. Åtti prosent av de med foreldrene i det høyeste, og 50 prosent av foreldrene med det laveste utdanningsnivået gjør det. Disse andelene er langt større enn de som oppgir at foreldrestøtte er viktigste inntektskilde. Det er altså mange som "bor hjemme" som likevel mener at de hovedsaklig lever av inntekt av eget arbeid. Det er grunn til å tro at disse som oftest bor gratis, og at foreldrene også støtter dem med mat. Fordi husleie og mat antagelig vil utgjøre de største utgiftspostene for de fleste studenter, er altså det å bo hos foreldrene også en viktig form for økonomisk støtte, som også er skjevt sosialt fordelt. En forklaring på at det er vanligere å bo hjemme når foreldrene har høy utdanningsbakgrunn er nok at disse oftere har de største boligene: For eksempel vil det være mindre attraktivt å bo sammen med foreldrene i en liten leilighet enn i en romslig villa hvor den unge studenten gis større muligheter for privatliv. Hvis vi regner det å bo hjemme som

en viktig form for økonomisk støtte, vil forskjellene i finansieringsmåter blant unge studenter fra Oslo/Akerhus-regionen være større enn det som kommer fram i Tabell 4.

Sosial bakgrunn og trivsel

Det er flere spørsmål i undersøkelsen som tar opp trivsel. Her skal vi konsentrere oss om spørsmål som kan fortelle noe om hvor problematisk studenter med forskjellig bakgrunn opplever å være begynnerstudent. Vi har valgt ut spørsmål vedrørende problemer med "Valg av fag/studieretning", "Valg av undervisning", "Vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser", "Forstå alt foreleseren sier (fremmedord og begreper)", "Vite hva som forventes faglig til eksamen", "Skaffe nødvendig informasjon i tilknytning til studiet", "Komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokvier/diskusjonsgrupper", og, til sist, å "Bli kjent med medstudenter". De som har oppgitt at de har opplevd noe av det det spørres om i de åtte spørsmålene over som "svært vanskelig" har fått to poeng, og de som oppgir at det er "litt vanskelig" har fått ett poeng, og vi har regnet ut gjennomsnittlig antall problempoeng i de forskjellige gruppene.

Disse spørsmålene kan antas å ha sammenheng med det å føle seg hjemme i den kulturen universitetet representerer. Hvis det er slik at studenter med foreldre med universitetsutdanning har en kulturell ballast som fører til at deres inntreden på universitetet er enklere enn den er for andre grupper, skulle man forvente at de har mindre problemer enn andre. For eksempel skulle foreldrene kunne gi dem råd om valg av fag, de skulle komme fra et miljø hvor de har lært å beherske det språket som føres ved universitetet, og de skulle ha lettere for å beherske utfordringer, som å bli kjent med andre studenter, som ofte er fra samme type miljø, og danne kollokvier.

Tabell 5 viser "problemprofiler" hos studenter med ulik sosial og geografisk bakgrunn. I tabellen er det lite som tyder på at kulturelle skiller fører til ulik opplevelse av problemer hos studentene. Problemnivået er forholdsvis likt i alle grupper, og de forskjellene vi ser er usystematiske. Blant alle studentene har, for eksempel, de hvor en av foreldrene har universitetsutdanning på høyere nivå det høyeste problemnivået.

Tabell 5 Problemprofiler etter sosial og geografisk bakgrunn blant Examen philosophicum-studenter som møtte til eksamen. (Alle, N=1031, Oslo Akershus, N=577, utenfor Osloregionen, N=434).

	Geografisk bakgrunn					
	Alle		Oslo/Akershus		Utenfor Osloregionen	
Foreldres utdanning:	Gjennomsnitt	Std. av.	Gjennomsnitt	Std.av.	Gjennomsnitt	Std.av.
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning	4,9	2,8	5,0	2,7	4,8	2,8
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning den andre mindre	5,2	2,8	5,0	2,7	5,2	2,8
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/universitetsutdanning	4,7	3,1	4,6	3,0	4,7	3,1
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/ universitetsutdanning, den andre mindre	4,8	2,9	4,7	2,9	4,8	2,9
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	5,1	3,0	5,2	2,8	5,0	3,0
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	4,9	2,8	4,8	2,9	5,0	2,8
Total	5,0	2,9	4,9	2,8	5,0	2,9

Eksamensresultater

På grunnlag av studentenes rapportering ser det altså ikke ut til at problemnivået varierer etter sosial bakgrunn. Et alvorligere spørsmål er om sosial bakgrunn gir utslag på karakternivået, noe vi kunne forvente, både på grunnlag av teorier om kulturelle klasseforskjeller og finansieringsforskjellene vi har avdekket. Imidlertid har vi i andre kapitler vist at det er en viss, men liten, forskjell i andelen som får laud etter fars utdanningsnivå (jfr. Bergs kapittel). Vi har også vist at karakterer har sammenheng med alder - de yngste studentene har det høyeste karakternivået. På grunn av aldersforskjellene etter sosial bakgrunn - jo lavere utdanningsnivå hos

foreldrene, jo større andel "atypiske" studenter - kan det være interessant å studere karakternivået i forskjellige kategorier av sosial bakgrunn og alder.

Tabell 6, som viser gjennomsnittskarakterer i en del grupper, bekrefter inntrykket av små karakterforskjeller (De som strøk, 18 prosent, har fått karakteren 4.1). Det er en viss tendens til at studenter med foreldre på de laveste utdanningsnivåene har de dårligste gjennomsnittskarakterene (første kolonne), men denne tendensen forsvinner når vi utelukker studenter som er 22 år og eldre. Blant studenter mellom 19 og 21 år fra Oslo og Akershus, er det de som har foreldre med det laveste utdanningsnivået som har den beste gjennomsnittkarakteren. Ut ifra størrelsen på standardavviket ser vi også at det er en relativt liten spredning i karakterer blant disse studentene. Vi vet at disse har de vanskeligste finansieringsforholdene, men dette ser altså ikke ut til å gi utslag for karakterene til Examen philosophicum. Det ser altså ut til at kulturelle forskjeller, som har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, heller ikke har følger for karakterfordelingen når vi ser på begynnerstudenter i samme aldersgruppe.

Tabell 6 Gjennomsnittskarakterer blant Examen philosophicum-studenter som møtte til eksamen etter sosial bakgrunn.

Foreldres utdanning:	Alle studenter	Std.av.	Studenter 19-21 år gamle	Std.av.	Studenter 19-21 år gamle fra Oslo/ Akershus	Std.av.
Begge foreldre mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning	2,8	0,7	2,7	0,7	2,8	0,7
En av foreldrene mer enn fireårig høgskole/ universitetsutdanning, den andre mindre	2,9	0,7	2,9	0,7	2,9	0,7
Begge foreldrene inntil fireårig høgskole/ universitetsutdanning	2,9	0,7	2,8	0,7	2,9	0,6
En av foreldrene inntil fireårig høgskole/ universitetsutdanning, den andre mindre	3,0	0,8	3,0	0,8	3,0	0,8
En eller begge foreldrene har artium, fag- eller yrkesutdanning	3,0	0,7	2,9	0,7	3,0	0,7
Ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskolenivå	3,0	0,7	2,8	0,6	2,7	0,6
Totalt	3,0	0,7	2,9	0,7	2,9	0,7

Samlet vurdering

Innledningsvis skrev vi at det har vært lite forskning om sammenhengen mellom sosial bakgrunn og trivsel og prestasjoner blant studenter. På grunnlag av utdanningsforskning på lavere nivåer i utdanningssystemet kan vi imidlertid utlede to hypoteser. Den ene er at sosial bakgrunn kan forventes å ha stor betydning, på grunn av kulturelle klasseforskjeller. Den andre er at studenter har vært gjennom en seleksjonsprosess - som er spesielt streng for de fra lavere lag - slik at de blir forholdsvis like med hensyn til deres tilpasning på universitetet.

Data om trivsel og prestasjoner som er presentert foran tyder ikke på at kulturelle klasseforskjeller har stor betydning. Det så ikke ut til at studenter med foreldre med lav utdanning har spesielt store problemer eller spesielt dårlige karakterer. Tvert i mot, hvis vi konsentrerer oss om studentene i den "normale" aldersgruppen, og fra Oslo/Akershus-regionen, har de med foreldre på det laveste utdanningsnivået den beste gjennomsnittskarakteren. Dette kan skyldes at de er spesielt strengt selektert - at mange fler med foreldre på de høyere utdanningsnivåene begynner på universitet med like eller dårligere karakterer enn studentene fra lavere lag. Men fordi vi ikke har data om utsiling etter sosial bakgrunn og karakterer ved tidligere stadier i deres utdanningskarriere, kan vi ikke avgjøre i hvilken grad sosial bakgrunn har influert utdanningsvalg blant de med like karakterer.

Innenfor norsk utdanningsforskning har forskjeller i muligheter til å finansiere studiene ikke vært noe sentralt tema, kanskje fordi man har antatt at studielånsordningene gir ungdom fra alle grupper muligheter til å gjennomføre et studium. På bakgrunn av den manglende oppmerksomheten er det interessant at vi fant store finansieringsforskjeller hos studenter med ulik sosial bakgrunn. Disse forskjellene er i tråd med hva vi forventet i utgangspunktet: Studenter fra høyere lag blir oftere støttet av foreldrene. Det er interessant å merke seg hvor vanlig det er å bli støttet av foreldrene. I Oslo/Akershus bodde for eksempel 80 prosent av studentene med foreldrene på det høyeste utdanningsnivået hjemme, og 40 prosent i samme gruppe oppga at penger fra foreldrene var deres viktigste inntektskilde. Det er altså mange som oppgir at "eget arbeid" er viktigste inntektskilde som likevel får økonomisk støtte av foreldrene i form av bolig og, kan vi anta, mat. Studielån ser ut til å være et alternativ først og fremst for de som kommer fra områder lengre fra Oslo.

Disse finansieringsforskjellene står i kontrast til tidligere funn om sosiale forskjeller i bruk av midlene fra Statens lånekasse for utdanning. Blant studenter født 1961 mottok de fra øvre sosiale lag i gjennomsnitt *større* lån og stipend i sin studietid enn de fra lavere (Hansen og Rogg 1991). Forskjellen kan ha sammenheng med at studentene i denne undersøkelsen er i *begynnerfasen*: Når de blir eldre, vil flere i de øvre sosiale lag fra Oslo/Akershus etterhvert flytte hjemmefra og søke studiefinansiering gjennom Statens lånekasse for utdanning.

På den andre siden kan det ha dannet seg *nye* finansieringsformer: På grunn av endrede støtteordninger og den negative utviklingen i arbeidsmarkedet og lønnsforholdene for akademikere kan studenter ha utviklet større skepsis til studielånsordningen. I stedet kan det bli stadig mer akseptert å finansiere studiene privat gjennom økonomisk støtte fra foreldrene.[3] I den grad også eldre studenter blir støttet av foreldrene vil vi, på grunnlag av det mønsteret som er avdekket her, også forvente at de fra høyere sosiale lag oftere blir hjulpet økonomisk. Fordi byrden med lønnsarbeid adderer seg i løpet av studietiden, vil sosiale forskjeller i økonomisk støtte fra foreldrene etterhvert kunne få større betydning for andre sider ved studiet, som trivsel, involvering, studieprogresjon og karakterer.

Litteratur

Aubert, Vilhelm (1963): Eksamenskarakterer og sosial bakgrunn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 4: 189-214.

Berg, Lisbeth & Per Olaf Aamodt (1987): *Tid til studier?* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 2/87.

Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.

Hansen, Marianne Nordli (1986): Sosiale utdanningsforskjeller - hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27: 3-28.

Hansen, Marianne Nordli & Elisabet Rogg (1991): Høyere utdanning i Norge. Rekruttering, finansiering og omfordeling. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 32: 387-416.

Hernes, Gudmund (1974): Om ulikhetens reproduksjon. I Mortensen, M.S. (red.): *I forskningens lys*. Oslo, NAVF.

Hernes, Gudmund, og Knud Knudsen (1976): *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976:46.

Huserbråten, Kirsti (1987): *Arbeiderstudenter - en undersøkelse om forutsetninger for og konsekvenser av sosial mobilitet*. Hovedoppgave i sosiologi. Instituttet for sosiologi, Universitetet i Oslo.

---

[3] I denne sammenhengen er det interessant at de som ikke kommer inn ved fagstudier ved Universitetet i Oslo likevel har anledning til å ta eksamen som privatister. Privatister kan følge forelesninger, men riktignok ikke delta på gruppeundervisning. Den viktigste forskjellen mellom studenter med studieplass og privatistene er at de sistnevnte ikke kan søke om studielån, men må finansiere studiene privat.

Knudsen, Knud (1980): *Ulikhet i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lindbekk, Tore (1977): *Skolesosiologi*. Trondheim, Tapir.

Lindbekk, Tore (1990): Utdanningsrekruttering 1985; kjønn og sosial bakgrunn som rekrutteringsfaktorer for videregående og høgere utdanning. *UNIPED*:13.

Vangsnes, Sigmund (1967): *Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull*. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Melding 1967:1.

Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Oslo, Statistisk sentralbyrå, Samfunnsøkonomiske studier, 51.

4 Frafall blant begynnerstudentene

Marit Egge

Det å prøve og feile, begynne og slutte, bestemme seg - for så å ombestemme seg, er udramatiske og ofte forekommende situasjoner for de fleste av oss. Unge utdanningssøkende er neppe noe unntak, snarere tvert i mot. Et visst frafall fra påbegynt utdanning er derfor naturlig.

Frafall assosieres imidlertid oftest med mislykkede studieløp og studenter som setter seg mål de ikke klarer å oppfylle. I undersøkelser om frafall har studentenes forutsetninger ofte vært det som er blitt fokuset, og psykologiske og sosiale forklaringsvariabler har vært tillagt vekt. Frafallsundersøkelsene har også, om i noe mindre grad, vært rettet mot institusjonene og de organisatoriske og institusjonelle forhold. Å søke forklaringer på frafall i interaksjonelle og kulturelle forhold har vært mer uvanlig. Uavhengig av på hvilket nivå man har søkt forklaringen, har den grunnleggende forståelsen vært at frafall er et problem - både for individet og institusjonen.

Et ofte beskrevet dilemma i frafallsundersøkelser er problemet med å skille *frafall* fra *forsinkelser*. En forutsetning for å kunne skille de to kategoriene er at respondentene enten etterrapporterer eller blir fulgt over tid. I denne undersøkelsen[1] henter vi informasjonen fra tverrsnittdata. Vi vet med andre ord ikke om de som trekker seg fra eksamen forsøker seg på nytt på et senere tidspunkt, og dermed skulle vært kategorisert som forsinket.

Det er ikke uvanlig at de som *trekker seg* og de som *stryker* slås sammen i en felles kategori, rett og slett fordi registreringen ikke er av en slik kvalitet at det er mulig å skille kategoriene. Vårt materiale er supplert med eksamensresultatene. Det gir mulighet til å behandle frafall og stryk som to adskilte kategorier.

Utvalget henter sine respondenter fra de som hadde meldt seg opp til eksamen. Vi har dermed knyttet status som student til *eksamensoppmeldingen*. Et annet alternativ kunne vært å velge *registrering* og betaling av semesteravgift som startpunkt. Et eventuelt frafall mellom semesterregistrering og eksamensoppmelding vil hos oss ikke bli fanget opp, med den konsekvens at frafall kan bli noe underrapportert.

---

[1] Se vedlegg 1 om spørreskjemaundersøkelsen blant Examen philosophicum-studentene høsten 1991.

I vår fremstilling blir kategorien frafall dermed reservert til de som meldte seg opp til eksamen høsten 1991, men trakk seg i løpet av høstsemesteret eller uteble på eksamensdagen.[2]

Materialet gir oss mulighet til å vurdere frafall ut fra ulike vinklinger. Vi har valgt å ta utgangspunkt i den *kvalitative delen* av skjemaet, der studentene gis anledning til å fortelle om sin situasjon som begynnerstudent med egne ord. Svært mange av de studentene som *ikke* har gjennomført har benyttet denne muligheten til å utdype sine opplevelser som begynnerstudent. Ved gjennomgang av svarene er det i særdeleshet ett område som skiller seg ut, det vi med en samlebetegnelse har valgt å kalle sosial integrering. Med sosial integrering mener vi opplevelsen av tilhørighet eller av å være i et fellesskap, både faglig og sosialt.

Når de frafalne begynnerstudentene beskriver universitetsmiljøet, er "upersonlig", "anonymt", "uoversiktlig", "fremmedgjort" og "kaldt" ord som går igjen.

Det interessante i vår sammenheng er at studentene ofte knytter disse beskrivelsene direkte til faglig yteevne. Utsagn som "Mistilpassing medfører dårlige resultater gjennom dårlig konsentrasjon", "Et bedre miljø vil øke motivasjonen", eller "Fellesskap er viktig for å lykkes", er ofte forekommende. Vi har derfor valgt å undersøke hvordan *integrering i studiemiljøet* påvirker gjennomføringsgrad.

Tilstedeværelse

En nødvendig, om ikke tilstrekkelig forutsetning for sosial integrering er tilstedeværelse. Det første vi søker svar på er derfor i hvor stor grad begynnerstudentene er på Blindern, og om de som stod, de som strøk og de som falt fra[3] har like stor grad av tilstedeværelse.

Tabell 1 Tilstedeværelse på universitetet fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=1205)

---

[2] I det opprinnelige utvalget var det 22 prosent, eller omtrent hver femte student som falt fra i løpet av første semester. Blant respondentene var det imidlertid bare 15 prosent "frafalne". Kategorien frafall er dermed underrepresentert i vårt materiale. Vi har tatt hensyn til dette og har sett bort fra de resultatene som skiller så dårlig at det er tvil om det er registreringsforskjeller eller reelle forskjeller vi står overfor.

[3] I utvalget som helhet var det 427 som falt fra. Av disse besvarte 202 spørreskjemaet og gjenfinnes i det responderende utvalget. Halvparten definerte seg som frafalne da de fylte ut skjemaet, og er bare blitt bedt om å fylle ut bakgrunnsopplysninger. Den andre halvdelen så på seg selv som aktive studenter på det tidspunktet de fylte ut skjemaene (i begynnelsen av november), men møtte likevel ikke til eksamen. Her tas det utgangspunkt i de som så på seg selv som *aktive studenter* da skjemaet ble fylt ut. De har virkelig forsøkt å gjennomføre, men ga opp umiddelbart før eksamen.

Tabell 1 Tilstedeværelse på universitetet fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=1205)

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
Stort sett hver dag	56	27	12	48
Minst et par ganger pr. uke	34	44	30	35
Sjelden	5	12	21	8
Underv. annet sted	2	4	10	3
Stud. på egen hånd	2	13	28	6
Sum	100	100	100	100

Tabellen viser til dels store forskjeller mellom de tre gruppene. De som gikk opp til eksamen og bestod var mest til stede. I denne gruppen svarte 90 prosent (56 og 34) at de var på Blindern minst et par ganger i uka, og bare 2 prosent oppgav at de studerte på egen hånd. Av de som strøk til eksamen var det 70 prosent (27 og 43) som oppgav å være på Blindern to dager eller mer, og 13 prosent studerte på egen hånd. Frafallsgruppa var den gruppa som var minst på Blindern og studerte mest på egenhånd. Hele 28 prosent sier de studerte på egen hånd, og bare ca 40 prosent (12 og 30) oppgav at de var på Blindern regelmessig.

Forpliktelser utenom studiet

Det kan være flere forhold som kan forklare liten tilstedeværelse på universitetet. Den mest nærliggende forklaringen er at studentene har forpliktelser ved siden av studiene.

Vi vet at forpliktelser gjerne følger alder gjennom familieetablering. Dette vil medføre omsorgsansvar og større sjanse for deltidsjobb. Den gruppen vi er interessert i, de som avbrøt studiet, har gjennomsnittlig høyere alder enn de andre studentene. Det er derfor en rimelig antagelse at forpliktelser ved siden av studiet forklarer en lavere tilstedeværelse.

Undersøkelsen har spørsmål som kartlegger om begynnerstudenten studerer på heltid eller deltid, og om de har jobb eller andre tidkrevende aktiviteter ved siden av studiet.

Tabell 2 Hovedbeskjeftigelse i høstsemesteret fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=980)

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
"Bare" student	63	46	46	60
Ex.phil./jobb	22	36	35	25
Ex.phil./annet	15	19	19	16
Sum	100	100	100	100

Tabell 2 viser at de som har bestått eksamen har minst forpliktelser utenfor studiet - det være seg jobb eller andre aktiviteter. I gruppene stryk og frafall er det tilnærmet like store prosentandeler som har forpliktelser utenom studiet. Det ser altså ikke ut som om de som avbryter studiet er mindre på universitetet fordi de - som en følge av at de er eldre - har flere forpliktelser ved siden av studiet.

Sammenlikner vi med tabell 1 (Tilstedeværelse) ser det ut som om de som faller fra i løpet av studiet holder seg mer borte fra Blindern enn *forpliktelser utover studiet* skulle tilsi. Tydeligst er det når vi sammenlikner gruppene stryk og frafall. Prosentdifferansen på regelmessig tilstedeværelse (to dager pr. uke eller mer) var på nesten 30 prosent (tab.1). Dette til tross for at begge grupper oppgir å ha like store forpliktelser utenom studiet; det være seg jobb eller "annet" (tab.2).

Det ser med andre ord ut som om utenforliggende faktorer *ikke* er tilstrekkelig for å forstå frafallsgruppas manglende tilstedeværelse. Vi må lete etter andre forklaringer på hvorfor frafallsgruppa i så stor grad studerer på egen hånd, og i så liten grad oppholder seg på universitetet. Vi vil derfor etterprøve institusjonelle og faglige forklaringer, og vil konsentrere oss om tre hovedområder:

Det første området er *integrering i studiemiljøet og trivsel.* Vi har allerede referert studentuttalelser der sosial tilhørighet blir fremhevet som viktig i et vellykket studieløp.

Det neste området er *faglig mestring*. Frafall kan tenkes forklart ved at den enkelte student føler at han eller hun kommer til kort faglig.

Begynnerstudentene blir gitt *informasjon* gjennom flere ulike kanaler. Det siste området vi vil behandle er om studentene i de tre gruppene har *mottatt* denne informasjonen i like stor grad.

Integrering i studiemiljøet

Sosial integrering knytter vi til spørsmål som omhandler kontakt med medstudenter, og det noe diffuse begrepet "trivsel".

Det er mulig å tenke seg at de som faller fra har *møtt* universitetet med større skepsis enn resten av studentene, og at vi kan finne hovedårsaken til frafallet i medbrakte holdninger. I undersøkelsen blir det spurt om hvordan en trives første uken og hvordan trivselen vurderes mot slutten av semesteret.

Tabell 3 Positiv vurdering av trivsel i begynnelsen og slutten av semesteret fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=1122)

	Utvikling i semesteret		
Ex.phil.resultat:	Trivsel, beg. av semesteret	Trivsel, slut. av semesteret	%-differanse
Bestått	76	86	+ 10
Stryk	70	76	+ 6
Frafall	62	43	- 19

Som det fremgår av tabellen er trivselen ved oppstart størst blant de som siden viste seg å bestå eksamen (76 prosent), mens det i gruppen som ikke gikk opp til eksamen var færre som sa at de trivdes bra (62 prosent). Det som imidlertid viser seg er at trivselen *øker* i løpet av semesteret både i den gruppen som bestod eksamen og de som strøk (10 og 6 prosentpoeng). Det var bare i gruppen frafall trivsel var synkende i løpet av semesteret (19 prosentpoeng).

Er det mulig å finne ut hvorfor trivselen synker dramatisk i løpet av semesteret for gruppen frafall? Det er en rekke forhold ved studentmiljøet som det er naturlig å knytte til trivselsfaktoren: Det å ha noen å spørre, føle at det er enkelt å komme i kontakt for å danne kollokviegrupper eller delta i faglige diskusjoner utenom forelesningene er tre sentrale områder. Det er flere spørsmål i undersøkelsen som belyser disse områdene.

Tabell 4 Sosial-faglig mestring fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Andeler som har svart bekreftende på følgende utsagn:

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
Svært vanskelig å komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokviegruppe	10	11	26	11
Svært vanskelig å finne sted for faglig samarbeid med medstudenter	24	23	36	24
Svært vanskelig å finne noen å spørre når man lurer på noe	15	18	24	16
Svært sjelden faglig utbytte av kontakt med de andre studentene	14	30	45	19
Svært sjelden prate/diskutere med andre studenter i pauser/fritid	12	26	41	16

Tabell 4 omfatter fem utsagn. På hvert av de aktuelle spørsmålene ble studentene bedt om å krysse av etter en skala med tre verdier (foruten "uaktuelt" og "vet ikke")[4]. Tabellen over viser andelene som har krysset av fordelingen på det mest "negative" alternativet. Alle områdene viser samme tendens: De studentene som ikke har gjennomført Ex.phil. oppgir, i langt sterkere grad enn de to andre gruppene, at det har vært "svært vanskelig" å danne kollokviegrupper, finne sted for faglig samarbeide eller finne noen å spørre hvis de lurer på noe. De oppgir også at de i mindre grad har faglig utbytte av kontakt med medstudenter, og diskuterer mindre med medstudenter i pauser og på fritiden.

Man kan fort danne seg et bilde av frafallsgruppa som sosialt lite kompetente personer. Det finnes imidlertid ikke tilstrekkelig informasjon i undersøkelsen til at vi kan prøve ut problemstillingen. For ikke å trekke forhastede slutninger er det viktig å være klar over at alle spørsmålene over knytter seg til sosiale forhold som har *direkte med studentrollen* å gjøre. Spørsmål som belyser sosial funksjon løsrevet fra rollen som student har vi ikke, med unntak av et enkelt spørsmål der det blir spurt om begynnerstudenten har problemer med "å bli kjent med" medstudenter.

[4] "Uaktuelt" og "vet ikke" er satt til "missing". Svarene representerer dermed bare de som har gjort seg opp en mening om det utsagnet er ment å belyse.

Tabell 5 Bli kjent med medstudenter fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=1033)

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
Svært vanskelig	17	21	24	18
Litt vanskelig	43	40	39	43
Ikke problem	40	39	38	40
Sum	100	100	100	100

Begynnerstudentene svarer påfallende mer likt på dette spørsmålet enn på noen av de tidligere vi har referert. Det er liten forskjell på hvor lett (eller vanskelig) de synes det er å bli kjent, uavhengig av om de tilhører de som gjennomførte eller de som strøk eller trakk seg.

Kollokviegruppen - et faglig og sosialt møtested

Finnes det ett eller flere områder begynnerstudenten særlig vektlegger i forhold til sosialfaglig tilhørighet? Når vi går tilbake til det "åpne" spørsmålet er det mange som er opptatt av kollokviegruppene, ikke bare på grunn av faglighet, men i like sterk grad som et sted å møtes. De skriver:

> "Veldig viktig med kollokviegrupper for å bli kjent med andre studenter." "Kollokviegruppene var topp!"

Og i forhold til organisering og ansvar:

> "Lærerne bør ha skikkelig oversikt over kollokviegruppene, organisere det og interessere seg litt mere for det." "Det er synd at studentene selv må ta initiativet til å være med i kollokviegrupper, da ikke alle synes det er like lett å ta kontakt med medstudenter."

Flere kommenterer overgangen fra videregående skole til universitetet. For enkelte synes denne å ha vært spesielt vanskelig, og da særlig i forhold til at gruppe- og klassetilhørigheten forsvinner. Ønske om kollokviegrupper kan forstås som et forsøk på å videreføre noe av strukturen fra videregående skole. Dannelsen av kollokviegrupper får da en ekstrafunksjon for begynnerstudenten. (Se Helgesens artikkel om fadderordningene.)

Faglig mestring

Vi har funnet at grad av sosial integrering varierer mellom de tre gruppene, og kan med rimelighet anta at dette er en faktor som påvirker studieforholdet og dermed tilstedeværelsen på universitetet. Som student er opplevelsen av tilhørighet også nært knyttet til i hvilken grad man opplever *faglig mestring*.

På samme måte som vi undersøkte trivselsfaktoren i begynnelsen og slutten av semesteret, skal vi se om fagtilbudet i utgangspunktet ble opplevd like interessant av de som senere trakk seg som av de som gjennomførte.

Tabell 6 Positiv vurdering av faglig innhold i begynnelsen og slutten av semesteret fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent.

	Utvikling i semesteret		
Ex.phil.gr.:	Begynnelsen av semesteret	Slutten av semesteret	%-differanse
Bestått	41	44	+ 3
Stryk	32	29	- 3
Frafall	33	25	- 8

Det første som slår en er at vurdering av faglig innhold endrer seg mindre i løpet av semesteret enn vurdering av egen trivsel. Dette er gjennomgående for alle tre grupper. Mens trivselen økte i løpet av semesteret både for de som gjennomførte og de som strøk, ser vi at vurderingen av det faglige innholdet er moderat økende for bestått-gruppa, og tilsvarende synkende for stryk-gruppa. Frafallsgruppa har synkende tilslutning også til faginnhold, men ikke i like sterk grad som til trivsel. Prosentdifferansen var 29 poeng mellom bestått og frafall for trivsel-variabelen, mens den reduseres til 11 prosentpoeng for faginnhold-variabelen.

Tabell 6 er en indikator på hvordan faglig innhold vurderes, men sier ikke noe om hvordan begynnerstudenten har *mestret* de faglige kravene. Vi skal derfor se nærmere på de spørsmålene som belyser begynnerstudentens individuelle faglige forutsetninger.

Tabell 7 Mestring av faglige krav, fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Andeler som har svart bekreftende på følgende utsagn.

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
Ikke problem å velge undervisning	58	46	59	56
Ikke problem å forstå det jeg leser	20	10	20	19
Ikke problem å huske det jeg leser	12	8	18	12
Ikke problem med å konsentrere meg	19	10	18	18
Ikke problem å vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser	24	15	20	22
Ikke problem med å forstå foreleseren	43	34	48	42
Ikke problem å ta notater på forelesning	63	53	56	61

Tabell 7 er konstruert på samme måte som tabell 4, og omfatter sju spørsmål. På hvert av de aktuelle spørsmålene ble studentene bedt om å krysse av etter en skala med tre verdier (foruten "uaktuelt" og "vet ikke"). Tabellen over viser fordelingen på det mest "positive" alternativet. Alle områdene viser samme tendens: De studentene som stod til eksamen, og de som falt fra skårer høyest. De som strøk skiller seg ut som de som gir minst tilslutning til faglig mestring.

Alle spørsmålene over knytter seg til den strengt individuelt-faglige delen av studentrollen, og omhandler områder der hver enkelt i stor grad er overlatt til seg selv. Dette mestrer de som trekker seg like godt som de som går opp og består eksamen.

Det tradisjonelle målet på faglighet er karakterer. I undersøkelsen blir studentene bedt om å oppgi karakterer fra videregående skole i matematikk og norsk. Innenfor begge fagområder er gjennomsnittskarakteren høyest for de som stod til eksamen, og lavest for de som strøk. De frafalne plasserte seg som en mellomgruppe innenfor begge fag.

Høsten 1991 var det karaktergrense ved opptak på alle fakultet ved Universitetet i Oslo. Det er derfor rimelig å anta at karakterer fra videregående skole har sammenheng med om begynnerstudenten har begynt på et fagstudium ved siden av Ex.phil.

Tabell 8 Hvordan tilknyttet Universitetet i Oslo høsten 91. Fordelt på kategoriene bestått, stryk, frafall. Prosent. (N=1125)

	Bestått	Stryk	Frafall	I alt
Jeg er kun påmeldt Ex.phil.	17	36	52	22
Avslag på søknad om studieplass	13	23	13	15
Søker/skal søke studieplass	7	9	7	7
Har fått plass ved Univ. i Oslo	63	31	29	56
Sum	100	100	100	100

Tabellen viser at gruppen som har bestått eksamen også er den som i størst grad har fått studieplass ved universitetet, 63 prosent. Resultatet er forventet forutsatt at opptak på fagstudiene følger karakterer fra videregående skole. I gruppen stryk og frafall gjenfinner vi imidlertid ikke en slik sammenheng. De som strøk hadde de svakeste karakterene fra videregående skole, men har fått studieplass i like stor utstrekning som de som ikke gjennomførte (31 og 29 prosent).

Ser vi derimot på fordelingen av de som har søkt om studieplass og fått avslag, finner vi en annen sammenheng. Frafallsgruppa har i langt mindre grad enn stryk-gruppa fått avslag på søknad om studieplass (23 og 13 prosent). De frafalne har med andre ord ikke *søkt* fakultetsplass i samme grad som de andre gruppene, dette til tross for at de karaktermessig klarte seg bedre i videregående skole enn strykgruppa.

Informasjon

Universitetet har mange ulike informasjonskanaler, og undersøkelsen går detaljert inn på disse. Ved gjennomgang av svarene til de tre gruppene kommer det ikke fram ulikheter som kan være med på å forklare forskjellene i gjennomføringsgrad blant Ex.phil.-studentene. Frafall kan med andre ord ikke føres tilbake til manglende eller mangelfull informasjon.

At de som ikke gjennomfører vurderte informasjonen likt med de to andre gruppene betyr *ikke* at universitetets prioritering av informasjonsarbeidet er uten betydning. Mer nærliggende er det å tro at godt drevet informasjonsarbeide vil komme alle studentene til gode, og ha som effekt at også gjennomføringsgraden vil øke.

Når studentene kommenterer informasjonsarbeidet i det åpne spørsmålet er det ulike områder som trekkes fram. Noen er opptatt av hvordan universitetet presenterer seg. De ønsker en mer utadrettet informasjon, og kommenterer i tillegg at mye av informasjonen er tørr og kjedelig. Andre er opptatt av det organisatoriske og praktiske. De savner flere kontaktpersoner og at rette person er til stede på rett tidspunkt. Opplevelsen av kaotisk registrering og endeløse køer er også temaer som går igjen.

Blant de som ikke gjennomfører er det mange deltidsstudenter. Deres spesielle behov blir også berørt i kommentarene:

> "Burde vært lettere for fjernstudenter å skaffe seg nødvendige papirer." "Kølapper og personlig fremmøte for å fylle ut skjemaer er tull." "Oppmøte for å få meldt seg på øvingsgrupper virker ikke velorganisert." "Dårlig koordinering mellom søknadsfrister."

Samlet vurdering

Av de 3100 nye studentene som meldte seg opp til Ex.phil. ved Universitetet i Oslo høsten 1991 var det ca 700 som ikke gikk opp til eksamen. Dette kapittelets hovedformål har vært å se på om det er spesielle kjennetegn ved denne gruppen som kan være med på å forklare hvorfor de ikke gjennomfører.

Det ble kommentert innledningsvis at mange undersøkelser samler de som ikke gjennomfører og de som stryker i en felles kategori. Dette kan ha gitt inntrykk av at de to gruppene er homogene. Vår undersøkelse skiller mellom strykgruppa og frafallsgruppa. Det har fremkommet til dels vesentlige ulikheter mellom gruppene, både innenfor områdene tilstedeværelse, faglighet og sosial tilpasning.

Det første vi fant var at frafallsgruppa var mindre på universitetet enn forpliktelser ved siden av studiet skulle tilsi. Vi så også at trivselen i gruppa falt dramatisk i løpet av semesteret. De andre studentgruppene hadde øket trivsel i samme periode. Vurdering av faglig innhold var også synkende fra oppstart til slutten av semesteret, men ikke i like stor grad. Fremfor alt var vurderingen av faglig innhold mer sammenfallende for hele utvalget enn hva tilfellet var med trivsel.

Vår antagelse har derfor vært at manglende *sosial integrering* kunne forklare "trivselstapet". Vi undersøkte imidlertid også gruppene i forhold til *faglig mestring* og det *informasjonsarbeidet* Universitetet i Oslo retter mot begynnerstudentene.

Resultatene fra undersøkelsen er rimelig entydige når det gjelder sosial tilhørighet eller integrering i studiemiljøet. Utilfredshet med det student-faglige sosiale miljøet ser ut til å være den viktigste årsaken til at begynnerstudentene ikke gjennomfører.

Den mer individuelt-faglige delen av studentrollen ser derimot ikke ut til å kunne forklare frafall i samme grad. På de fleste spørsmålene som omhandler studieteknikk, fagforståelse, konsentrasjon og faglig tilrettelegging er det stor grad av sammenfall mellom de som består eksamen og de som faller fra. Det er de som stryker som skiller seg ut på disse områdene.

De som ikke gjennomførte ble ikke "rammet" av mangelfull informasjon mer enn de andre begynnerstudentene. For alle studenter er det viktig at tilretteleggings- og informasjonsarbeid styrkes, særlig med tanke på at begynnerstudentene har blitt yngre. Ordninger for studenter som bor utenbys og deltidsstudenter ble etterlyst.

Det virkelige bildet av frafall er nok langt mer komplisert enn konklusjonen over legger opp til. Resultatene er likevel rimelig entydige når det gjelder hva som "glapp" for hovedtyngden av dem som ikke gjennomførte. Vi lar en av dem som møtte Blindern for første gang høsten 1991 ta konklusjonen:

> "Man bør lage et *samlet* Ex.phil.-miljø. Ex.phil. oppfattes ikke som ordinære studenter. Det gjør ofte heller ikke Ex.phil.-studentene selv, fordi undervisningen skjer over hele universitetsområdet, møter bare nye folk hver dag, for stort og upersonlig miljø (for lite kontakt med hverandre). SKAP ET EX.PHIL.-MILJØ, og øk motivasjonen og *trivselen* for studentene."

5 Begynnerstudentenes vurdering av ulike informasjonstilbud[1]

Nille Lauvås

I dette kapitlet beskrives først studentenes vurderinger av brosjyren «Studietilbud» som er delt ut i videregående skole. Deretter kartlegges studentenes vurdering av ulike informasjonstilbud Universitetet i Oslo har opprettet for studentene som tar Examen philosophicum.

Studentenes vurdering av brosjyren «Studietilbud»

I analysen av studentenes vurderinger utelater vi studentene som falt fra underveis, som fulgte undervisning andre steder, som studerte på egen hånd, oppgav at de hadde gitt opp (men som likevel tok eksamen) og de som ikke besvarte spørsmålet om studietilknytning. Dette utgjorde til sammen 80 studenter[2].

Tabell 1 Frekvensfordeling av studentenes vurdering av brosjyren.

Synspunkt på brosjyren:	Frekvens	Prosent
Svært eller ganske informativ, og nyttig for studievalget	109	11
Informativ, men uten betydning for studievalget	212	20
Den var dårlig, og hadde ingen betydning for studievalget	34	3
Husker ikke om den var god eller dårlig	471	45
Tror ikke jeg har fått den/ lest den	208	20
Ubesvart	4	0
Totalt	1038	99

[1] Kapitlet er basert på to notater som mer detaljert drøfter studentenes synspunkter på informasjonstilbudene. Notatene er levert til Universitetet i Oslo.

[2] Om spørreskjemaundersøkelsen om begynnerstudentene høsten 1991, se vedlegg 1.

Tabell 1 viser at relativt få studenter, elleve prosent, vurderer brosjyren som svært eller ganske informativ og nyttig for deres studievalg. Det var 20 prosent som mente brosjyren var informativ selv om den ikke hadde betydning for studievalget. Når såpass få studenter fant brosjyren informativ skyldes det i første rekke at mange ikke husket om den var god eller dårlig, eller mente at de ikke hadde fått den. Svært få studenter, tre prosent, syntes brosjyren var dårlig, men vi legger merke til at til sammen 65 prosent ikke husker om den var god eller dårlig, eller tror de ikke har fått den eller lest den.

Den relativt lave andelen som syntes brosjyren var informativ og at den påvirket deres studievalg må blant annet ses på bakgrunn av hvilke forhold som kan påvirke valg av høyere utdanning. Det er rimelig å anta at forholdene på arbeidsmarkedet, egne faglige interesser og venners utdanningsvalg i stor grad legger premissene for hvilke studier studentene velger mellom, kombinert med foreldrenes forventninger til valg av utdanning. En brosjyre gir antagelig ikke store utslag på studentenes valg av studium hvis mange har en viss formening om hva slags utdanning de vil ta før de mottar informasjonsmateriell fra Universitetet i Oslo. Nesten 65 prosent av studentene i utvalget har oppgitt at de har planlagt hvor lang utdanning de skal ta, og selv om vi ikke vet *når* de bestemte seg må vi tro mange bestemte seg eller hadde noenlunde klare alternativer for valg allerede *før* de leste brosjyren. Studentene som oppgir at brosjyren var informativ uten å påvirke studievalget kan dermed gi uttrykk for at brosjyren ga nyttig informasjon i forhold til det studiet de hadde bestemt seg for før de mottok brosjyren, eller at den ga nyttig informasjon selv om den ikke var avgjørende for valg av studium.

Andelen som ikke husker om de har fått eller lest brosjyren er så stor at vi må konkludere med at brosjyren generelt sett har hatt liten betydning for majoriteten av studentene. At så mange studenter ikke husker, eller ikke har mottatt brosjyren er det mest karakteristiske ved studentenes vurdering. Dette kan antagelig skyldes to forhold: Vanskeligheter med distribusjonen av brosjyren slik at en del av studentene ikke har fått den, og/eller at studentene har fått den og glemt den enten de har lest den eller ikke. Videre drøftes forhold som kan påvirke studentenes vurdering av brosjyren. I tabellene er studentene som ikke har besvart de aktuelle spørsmålene utelatt.

Alder

Tabell 2 Synspunkt på brosjyren etter studentenes alder høsten 1991. Prosent.

	Alder				
Synspunkt på brosjyren:	19 år	20 år	21 år	22 år +	N
Ganske eller svært informativ	12	11	6	8	109
Informativ, med liten betydning for studievalg	26	20	11	11	212
Dårlig, uten betydning for studievalg	4	4	2	4	34
Husker ikke om jeg har lest eller mottatt den	48	50	55	29	471
Har helt sikkert ikke mottatt brosjyren	10	15	26	48	208
Totalt	100	100	100	100	
N	490	239	112	193	1034

Brosjyren er delt ut i videregående skole i gjennom flere år. Tabell 2 viser vurderingen av brosjyren etter studentenes alder. Her ser vi at andelen studenter som mener de ikke har fått brosjyren øker med alderen, ti prosent av 19-åringene er sikre på at de ikke har fått brosjyren mot 48 prosent av studentene som er 22 år gamle eller mer. Mange av de eldste studentene har trolig ikke fått brosjyren fordi de fleste av dem ikke har tatt videregående utdanning i løpet av de siste årene.

Blant de yngste er det relativt mange som ikke kan huske om brosjyren var god eller dårlig, eller om de har fått den, 48 prosent av 19-åringene er usikre på dette. Den lave andelen unge studenter som husker om de har lest brosjyren kan tyde på at de ikke har fått den selv om de nylig avsluttet videregående skole, for eksempel på grunn av svikt ved distribuering, manglende oppfølging ved skolene eller lignende. Vi kan heller ikke utelukke at brosjyren ble delt ut så tidlig at elevene ikke leste den fordi de ikke visste om Universitetet i Oslo var et aktuelt tilbud for dem, eller de kan ha glemt at de har lest brosjyren fordi det er lenge siden de fikk den. Elever i videregående skole får i tillegg mye informasjon om ulike utdanningstilbud i løpet av kort tid, universitetets brosjyre kan dermed bare ha blitt en av mange de må forholde seg til. Svært få begynnerstudenter, uansett alder, mener brosjyren er dårlig. Den manglende entusiasmen skyldes enten at de ikke har

mottatt brosjyren (de eldste studentene), eller at de ikke husker om de har fått den eller lest den (de yngste).

Den samme tendensen finner vi når vi ser på studentenes *utdanningsbakgrunn* i forhold til hva de mener om brosjyren: Studentene som kommer rett fra videregående skole, og som i størst grad har fått brosjyren, har størst andel som mener brosjyren er informativ, mens andelen som er sikre på at de ikke har fått den øker med utdanningsnivået (og dermed også med alderen).

Andelen som vurderer brosjyren som informativ er størst blant de som har *videre studieplaner* (til sammen 34 prosent mot 27 prosent for de som ikke har lagt noen videre plan for studiene). Andelen studenter som ikke husker om de har fått brosjyren er noe høyere blant de som ikke har videre planer med 52 prosent, tilsvarende andel for studentene med studieplaner er 42 prosent.

Det viser seg at det bare er ubetydelige forskjeller i hvordan *hel- og deltidsstudenter* vurderer brosjyren. Det var også minimal forskjell mellom *mannlige og kvinnelige* studenters vurdering av brosjyren.

Studentenes vurdering av de øvrige informasjonstilbudene

Tre informasjonstilbud markerer seg med en relativt høy andel studenter som ikke har noen vurdering av tilbudet, nemlig fakultetenes orienteringsmøter samt fadderordningene for Examen philosophicum og fakultetene. I resten av dette kapitlet vil studentenes vurderinger av de øvrige informasjonstilbudene bli drøftet, mens vurderingene av orienteringsmøtene for fakultetene og fadderordningene beskrives av Liz Helgesen i neste kapittel.

Studentene som krysset av for kategorien «uaktuelt/vet ikke» visste enten ikke hva de skulle svare på spørsmålet, eller de benyttet ikke tilbudet det er spurt om. Dette betyr at vi ikke kan skille mellom studenter som ikke benyttet tilbudet og studenter som benyttet og husker tilbudet uten å ha en mening om det. Selv om andelen studenter som ikke vet hva de skal svare sikkert varierer noe fra spørsmål til spørsmål, er vi ganske sikre på at variasjonen i andelen som svarer «uaktuelt/vet ikke» på spørsmålene hovedsakelig skyldes forskjeller i andelen studenter som ikke hadde benyttet seg av tilbudet.

Tabell 3 Begynnerstudentenes vurdering av tilbudene[3].

Tilbud:	*Vurdering*				
	Uaktuelt/ vet ikke	Svært nyttig/ nyttig	Lite nyttig/ bortkastet	Totalt	Antall
Informasjonsbrev fra		(93)	(7)	(100)	(902)
Universitetet i Oslo	12	82	6	100	1023
Orienteringsmøte om		(71)	(29)	(100)	(839)
Examen philosophicum	19	58	23	100	1031
Filmen som ble		(47)	(53)	(100)	(792)
vist på møtet	23	36	41	100	1022
Informasjonsbrev		(94)	(6)	(100)	(731)
fra fakultet	28	68	4	100	1010
Heftet om		(64)	(36)	(100)	(662)
studieteknikk	35	42	23	100	1021

De to informasjonsbrevene hadde den største andelen fornøyde studenter; henholdsvis 93 og 94 prosent av studentene som hadde en mening om det mente brevet var nyttig. Dette kan støtte en antagelse om at oppsøkende informasjon er den typen tilbud som studentene vurderer som mest nyttig. Hovedorienteringsmøtet for Examen philosophicum blir også vurdert som nyttig av mange; 71 prosent av studentene med en vurdering av dette mener tilbudet var nyttig eller svært nyttig. Det er også relativt få studenter som svarer at tiltaket var uaktuelt eller at de ikke vet hva de skal svare (19 prosent av de spurte), noe som viser at dette er et tilbud mange studenter benytter seg av. Av andre tilbud mente 64 prosent av studentene med en mening at heftet om studieteknikk var nyttig, mens filmen som ble vist på orienteringsmøtet for Examen philosophicum oppnådde en andel fornøyde studenter på 47 prosent av de som hadde en oppfatning om den.

Ingen av informasjonstilbudene ble vurdert som entydig dårlige. De tilbudene som fikk en relativt høy andel misfornøyde studenter fikk også positive vurderinger fra relativt mange studenter. Filmen som ble vist på orienteringsmøtet for Examen

[3] Få studenter har krysset av for de ekstreme svarkategoriene. I de følgende tabellene er derfor kategoriene «nyttig» og «svært nyttig» slått sammen, det samme er kategoriene «ikke særlig nyttig» og «bortkastet».

I de videre tabellene er studentene som ikke har besvart det aktuelle spørsmålet utelatt. Tallene i parentes viser fordelingen mellom studenter som synes et tilbud er godt eller dårlig etter at studentene som svarte «uaktuelt/vet ikke» er utelatt.

philosophicum hadde den høyeste andelen misfornøyde studenter med 53 prosent, men dette innebærer samtidig at nesten halvparten av studentene som tok standpunkt mente filmen var nyttig. Det er derfor umulig å peke på tilbud som studentene generelt fikk lite utbytte av, selv om oppslutningen og vurderingene varierer endel. Videre skal vi analysere noen forhold som kan ha innvirkning på studentenes vurdering av tilbudene.

Studentene er noe mer tilbøyelige til å svare at de ikke vet om tilbudene var nyttige eller ikke (eller at det var uaktuelt å benytte seg av dem) jo *eldre* de er, det kan dermed se ut til at de eldre studentene i noe mindre grad benytter seg av universitetets ulike informasjonstilbud sammenlignet med de yngre. Forskjeller mht. i hvilken grad studentene har arbeid i tillegg til studiene kan ikke forklare at de eldre studentene i mindre grad benytter informasjonstilbudene: Det er nemlig 19-åringene og de eldste studentene som i størst grad regner seg som deltidsstudenter, og det er dermed ikke slik at de eldre studentene ikke bruker informasjonstilbudene fordi flere av dem har deltidsarbeid ved siden av studiene.

Andelen fornøyde studenter varierer ikke særlig med alderen hvis vi ser bort fra synspunktene på heftet om studieteknikk: Av de studentene som hadde en mening om dette mente 58 prosent av 19-åringene og hele 73 prosent av de eldste studentene at heftet var nyttig. Dette kan kanskje skyldes at de yngste elevene (nesten) kommer rett fra videregående skole. De kan derfor ha mer kunnskap om studieteknikk (i hvert fall slik det praktiseres i videregående skole) enn de som har vært utenfor utdanningssystemet en periode før de begynner å studere. De som kommer rett fra skolebenken *tror* kanskje at heftet gir dem lite ny informasjon i forhold til det de mener de vet om studieteknikk fra før? Resultatene i denne undersøkelsen indikerer imidlertid at de studentene som har benyttet heftet i stor grad er fornøyde.

Det er en svak tendens til at *deltidsstudentene* er mer positive i sine vurderinger av informasjonstilbudene sammenlignet med *heltidsstudentene*. Størst forskjell finner vi i vurdering av heftet om studieteknikk, 72 prosent av deltidsstudentene som har en mening om dette er positive, mens andelen positive heltidsstudenter er 61 prosent. Deltidsstudentene er også noe mer positive til orienteringsmøtet for Examen philosophicum. Kartlegging av studentenes vurderinger etter antall timer inntektsgivende arbeid pr. uke viser ingen særlige endringer i forhold til forskjellene mellom hel- og deltidsstudentene. Ett unntak er at studenter som arbeider mer enn 15 timer i uken har mer nytte av heftet om studieteknikk enn deltidsstudentene sett under ett.

Kjønnsforskjellene i bruk og vurdering av tilbudene var ubetydelige, bortsett fra at kvinnene i noe større grad mener heftet om studieteknikk er nyttig.

Studenter som *trives dårlig* svarer i noe større grad at tilbudene var uaktuelle, eller at de ikke vet hva de synes om dem. Det er mulig at studentene som i større

grad benytter de ulike tilbudene nettopp trives godt *fordi* de har benyttet seg av dem. Å sette seg inn i skriftlig informasjonsmateriell, delta på informasjonsmøter, bruke fadderordninger og studieteknikkheftet kan gi studentene bedre innsikt i de ulike tilbudene universitetet har. Studenter som trives bra er ofte noe mer positivt innstilt til de ulike tilbudene sammenlignet med studenter som trives dårlig, men forskjellene mellom de som trives bra og de som trives dårlig er små.

Studentene som ikke har fått *studieplass* er noe mer fornøyde med orienteringsmøtet om Examen philosophicum enn de som fikk studieplass, og de er mer fornøyde med heftet om studieteknikk. Ellers finner vi små forskjeller i vurderingene mellom de studentene som har og de som ikke har fått studieplass.

Vi vet at 58 prosent av begynnerstudentene har fått studieplass ved et fakultet, men mange av disse begynner ikke et fagstudium før de har avsluttet Examen philosophicum Av de 602 studentene som har fått studieplass begynte 45 prosent eller 271 studenter på et fagstudium. Det er små forskjeller i studentenes vurderinger når vi sammenligner vurderingene til studenter som har studieplass og som har påbegynt fagstudiet med studenter som har studieplass men som foreløpig kun tar Examen philosophicum.

Synspunkt på det faglige tilbudet

Det er tenkelig at studenter som har et positivt forhold til universitetets faglige tilbud også er mer tilbøyelige til å bedømme universitetets andre tilbud tilsvarende positivt.

Tabell 4 Vurdering av tilbudene etter synspunkt på det faglige tilbudet ved slutten av semesteret. Prosent[4].

	Gøy og interessant				Kjedelig			
Tilbud:	Uaktuelt/ vet ikke	Nyttig	Lite nyttig	N	Uaktuelt/ vet ikke	Nyttig	Lite nyttig	N
Informasjonsbrev		(95)	(5)	(387)		(89)	(11)	(80)
fra Univ. i Oslo	8	87	5	421	12	78	10	91
Orienteringsmøte		(75)	(25)	(345)		(56)	(44)	(77)
om Ex.phil.	19	61	21	424	16	47	37	92
Film vist		(49)	(51)	(331)		(32)	(68)	(74)
på møtet	21	39	40	421	20	26	54	92
Informasjonsbrev		(97)	(3)	(327)		(82)	(18)	(55)
fra fakultet	22	75	3	421	40	50	11	91
Hefte om studie-		(72)	(28)	(279)		(56)	(44)	(64)
teknikk	34	48	19	421	30	39	30	92

Tabell 4 viser studentenes vurderinger av informasjonstilbudene etter hva de synes om det faglige tilbudet ved universitetet. De som synes fagtilbudet er morsomt og interessant mener i større grad at møter, informasjonsmateriell ol. er nyttige sammenlignet med de som synes det faglige tilbudet er kjedelig. Den største forskjellen mellom de som synes det faglige tilbudet er interessant og de som synes det er kjedelig finner vi i vurderingen av orienteringsmøtet for Examen philosophicum; mens 75 prosent av de som synes fagtilbudene er interessante mente orienteringsmøtet var nyttig, mente 56 prosent av de som synes fagtilbudet er kjedelig det samme. Forskjellene er nesten like store i vurderingen av de fleste andre tilbudene, det ser dermed ut til at synspunkt på de faglige tilbudene er en av de faktorene som i størst grad har sammenheng med studentenes vurderinger av informasjonstilbudene.

Igjen er det vanskelig å vite hva slags sammenheng det er mellom kjennetegn ved studentene og deres vurdering av informasjonstilbudene: Er det slik at studenter som bruker og får utbytte av universitetets informasjonstiltak lettere opplever det

[4] Svarkategoriene «kjempegøy og interessant» og «ganske gøy og interessant» er slått sammen, det samme er kategoriene «kjedelig» og «uutholdelig». Studenter som mener det faglige tilbudet er «OK, men litt opp og ned» er utelatt fra tabellen fordi vi her er interessert i vurderingene fra studenter med en markant vurdering av det faglige tilbudet. Studenter som svarte «vet ikke/har sluttet» er også utelatt fra tabellen.

faglige tilbudet som morsomt og interessant nettopp *fordi* de har utbytte av informasjonstilbudene, eller er studenter som synes det faglige tilbudet er spennende mer tilbøyelige til å vurdere informasjonstilbudet som nyttig fordi de har en positiv holdning til faget?

Studentene med *karakterene* 2.7 eller dårligere har en noe høyere andel studenter som ikke vurderer de ulike tilbudene. Vi vet ikke om de har fått dårligere karakterer fordi de ikke har benyttet informasjonstilbudene på lik linje med studentene som har fått bedre karakterer. Synspunktene på nytten av tilbudene blir ikke påvirket av studentenes karakternivå i særlig grad, bortsett fra når det gjelder vurderingen av heftet om studieteknikk. Her ser vi det paradoksale at studentene i den dårligste delen av karakterskalaen i noe større grad vurderer heftet som nyttig sammenlignet med studentene som fikk bedre karakterer.

Samlet vurdering

Brosjyren «Studietilbud»

Flertallet av studentene som tar Examen philosophicum husker ikke om de har mottatt eller lest brosjyren, eller om den i tilfelle var god eller dårlig. Dette kan skyldes to forhold:

1. Brosjyren er ikke tilgjengelig for studenter som ikke kommer direkte fra videregående skole, analysen kan tyde på at de eldre studentene delvis faller utenfor distribusjonen av brosjyren.

2. Problemer med å huske brosjyren. Dette kan skyldes at det er lenge siden studentene leste den, den kan ha vært en av mange foldere som ble utdelt i videregående skole. «Glemsomheten» kan også skyldes at studentene har hatt Universitetet i Oslo som et studiealternativ uansett hva slags informasjon de har fått utdelt, og at informasjonen derfor har vært mindre relevant for dem.

Brosjyren har liten betydning for elevenes *valg av studietilbud,* men dette bør ikke brukes som argument for mindre satsing på informasjon til kommende studenter. Det er kanskje ikke realistisk å vente at denne typen informasjonsmateriell faktisk *kan* ha stor innflytelse. Resultatene av analysene kan ikke avkrefte at studentene har behov for informasjon, kanskje spesielt i forhold til det faget de har valgt å studere etter at de er ferdige med Examen philosophicum. Informasjon om Universitetet i Oslo glemmes kanskje fortere og har mindre innvirkning på studievalg fordi Universitetet i Oslo er en stor og kjent institusjon, og er et studietilbud alle som har studiekompetanse kjenner til.

Øvrige informasjonstilbud

Informasjonsbrevene når flest studenter og får best kritikk. En stor andel studenter syntes også orienteringsmøtet for Examen philosophicum var nyttig, det samme gjelder informasjonsmøter arrangert av fakultetene. Det finnes ingen markante forskjeller mellom mannlige og kvinnelige studenters vurdering av de ulike tilbudene. Derimot er det en tendens til at begynnerstudenter som er 22 år eller eldre i mindre grad enn de yngste benytter seg av tilbudene. Litt paradoksalt er det samtidig disse studentene som oftest vurderer tilbudene som positive *hvis* de har benyttet dem. Dette gjelder særlig heftet om studieteknikk. Deltidsstudenter er noe mer tilbøyelige til å vurdere tilbudene som nyttige enn heltidsstudentene. Dette er også noe uventet, men forskjellene er relativt små.

Ikke uventet er studenter som trives noe mer positive i sine vurderinger enn de som ikke trives så godt, de sistnevnte har også i mindre grad benyttet seg av tilbudene. De som synes det faglige tilbudet er interessant er også mer fornøyd med informasjonstilbudet enn de som mener fagtilbudet er kjedelig. Vi har også sett at studentene i den dårligste delen av karakterskalaen i noe mindre grad har benyttet informasjonstilbudene, men det er små forskjeller i deres vurderinger av informasjonstiltakene.

Ett informasjonstilbud skiller seg ut fordi det er en blanding av «oppsøkende» tilbud (som informasjonsbrevene) og tilbud studentene må oppsøke personlig. Heftet om studieteknikk skal i prinsippet være tilgjengelig for alle, men det er tvilsomt om det er det i praksis. Mer enn hver tredje student oppgir at det var uaktuelt å vurdere heftet, eller at de ikke vet hva de mener om det. Heftet deles bare ut ved de første forelesningene, og deretter kan studentene få tak i det gjennom øvingskursene. Studenter som ikke følger forelesninger (eller som ikke kunne være til stede de første gangene) og de som ikke følger øvingskursene kan dermed få problemer med å få tak i heftet. Vi vet ikke hvor mange studenter dette gjelder.

Det kan være grunn til å understreke at vurderingen av nytteverdien ikke nødvendigvis er tilstrekkelig når studentenes vurdering av et informasjonstilbud skal kartlegges. I følge ansatte i studieadministrasjonen skal for eksempel filmen som vises på informasjonsmøtet om Examen philosophicum ikke først og fremst gi ren informasjon og nyttige tips til begynnerstudentene. Den skal derimot gi dem et inntrykk av hvordan det er å være student ved Universitetet i Oslo, vise litt av miljøet de nye studentene vil møte. I et slikt perspektiv skal ikke studentene nødvendigvis få så mye «nyttig» ut av filmen, og hvis dette stemmer kan det bidra til å forklare hvorfor en del studenter synes filmen var lite nyttig. Dette innebærer at resultatene ikke kan gi noen klar forståelse av hvor *nyttige* informasjonstilbudene er. Dette gjør det vanskelig å anbefale i hvilken grad universitetet skal satse på dette området i fremtiden.

Hovedinntrykket er at de individuelle forskjellene mellom studentene ikke er avgjørende for hvordan de vurderer informasjonstilbudene: Verken studentenes kjønn, alder, om de arbeider ved siden av studiene eller om de har faglige og/eller praktiske problemer er så veldig relevant for synspunktene de har. Forskjellene i vurderinger blant ulike studentgrupper er stort sett relativt små.

6 Behovet for fadderordninger og begynnerstudentenes vurdering av disse

Liz A. Helgesen

Ved Universitet i Oslo er det satt i gang fadderordninger som et tilbud til nye studenter. Det dreier seg om to forskjellige ordninger. Faddergruppene på Ex.phil. er et tilbud til alle nye studenter. Den fakultetsvise fadderordningen er forbeholdt de som er tatt opp/knyttet til et fakultet.

Hensikten med disse ordningene er å bedre studiemiljøet.

I dette kapitlet ønsker vi å se på om ordningene fungerer eller ikke. Som et mål på dette vil vi bl.a. se på hvor stor andel som benytter seg av ordningen og hvordan ordningen vurderes av de som benytter seg av den.

Før vi skal se direkte på fadderordningene skal vi ta for oss hvordan begynnerstudentene[1] mestrer de praktiske forholdene ved oppstartingen. Er det enkelte forhold som utpeker seg og eventuelt på hvilken måte? Den praktiske siden ved oppstartingen vil bli sett i sammenheng med studentenes egenrapporterte trivsel. Trivdes studentene den første uka? Er det en sammenheng mellom mestring av praktiske forhold den første uka og trivsel den samme uka? Tyder våre data på at det er behov for en fadderordning?

Det viser seg at 3/4 av studentene oppgir at de trivdes godt den første uka[2] på universitetet. Selv om andelen som mistrivdes er lav, er antallet allikevel høyt. Relativt mange begynnerstudenter opplevde den første uka som vanskelig.

---

1 Vedlegg 1 om spørreskjemaundersøkelsen blant Ex.phil.-studenter høsten 1991.

2 Spørsmålet lyder slik: "Hvordan var det å være begynnerstudent *første uken* ved Universitetet i Oslo?" Svarkategoriene er "Trivdes svært bra", "Trivdes ganske bra", "Trivdes nokså dårlig", "Trivdes svært dårlig" og "Vet ikke". For å få fram hovedtendensen har vi slått sammen de to positive utsagnene til en ny kategori: "Trivdes godt", likeledes har vi slått sammen de to negative utsagnene til en ny kategori: "Trivdes dårlig". "Vet ikke" beholdes.

Mestring av praktiske oppgaver den første studieuka

Tabell 1 **Hvordan alle studentene, studentene som trivdes godt og studentene som trivdes dårlig første uka på universitetet har opplevd forskjellige sider ved sitt møte med universitetet[3]. Vertikal prosentuering.**

	Utfordringer				
	Finne fram på univ.	Finne noen å spørre	Påmelding øvingskurs	Skaffe pensumlitt.	Betale sem.avg.
Alle studentene (N=1102-1125)					
Ikke noe problem	48	46	57	84	83
Vanskelig	52	46	40	14	14
Vet ikke/ uaktuelt	1	8	3	3	3
Trivdes godt første uke (N=821-825)					
Ikke noe problem	56	52	59	86	85
Vanskelig	44	40	38	12	13
Vet ikke/ uaktuelt	1	8	3	2	3
Trivdes dårlig første uke (N=243-244)					
Ikke noe problem	27	30	52	78	82
Vanskelig	74	64	46	21	17
Vet ikke/ uaktuelt		7	3	1	1

[3] Svarkategoriene er "Uaktuelt", "Ikke problem", "Litt vanskelig", "Svært vanskelig", "Vet ikke", Svært få har svart "Vet ikke", denne kategorien er derfor slått sammen med "Uaktuelt". For å forenkle og få fram hovedtendensen er "Litt vanskelig" og "Svært vanskelig" slått sammen til "Vanskelig".

Tabell 1 viser hvordan studentene opplevde ulike praktiske sider ved det å starte opp ved universitetet[4].

Vi ser at det å betale semesteravgift og skaffe seg pensumlitteratur oppleves uproblematisk av de fleste. Disse oppgavene er da også mer "dagligdagse" enn de øvrige. De er i tillegg mulig å utføre utenfor universitetet.

Det å melde seg på øvingskurs ser ut til å oppleves som problematisk for mange. 40 prosent av alle respondentene syntes dette var vanskelig.

Påmeldingen til øvingskursene foregikk over noen få dager, og flere tusen studenter skulle personlig møte opp for å melde seg på. Køene og menneskemylderet ser ut til å ha virket skremmende på mange. På siste side i spørreskjemaet oppfordres respondentene til å komme med egne erfaringer[5]. Administrasjonens vanskelige tilgjengelighet og dårlige service blir ofte nevnt:

> "I begynnelsen var det totalt kaos!!!!! (Angående påmeldinger her og der, betaling av diverse avgifter, påmelding til gruppeundervisning, oppmelding til eksamen o.s.v.) Alt for mye og til dels uklar informasjon." (Trivdes første uke)
>
> "Jeg synes først og fremst den første uken var meget rotete og frustrerende. Jeg møtte opp til opplyst tidspunkt og fikk en kølapp for påmelding til Ex.phil. to dager senere. Komplisert og vanskelig å finne fram og liten informasjon/vennlighet fra de "ansattes" side. Jeg ble faktisk ganske mange ganger sint og frustrert før jeg sto med semesterkortet i hånden. Et tips kan være mer informasjon og f.eks. plakater som viser hvor man kan få kølapp o.l. pluss mer vennlighet mot studentene som våger å spørre om ting de lurer på." (Trivdes dårlig første uke)

Det er mange som har problemer med å finne fram på universitetet. Av de som ikke trivdes første uken var det hele 74 prosent som hadde vanskeligheter med å finne fram. Av de som trivdes var det også ganske mange, men allikevel en langt mindre andel som opplevde det å finne fram som vanskelig. Omtrent det samme forholdet finner vi når vi ser på hvordan det var å finne noen å spørre hvis en lurte på noe.

Mange begynnerstudenter har altså hatt problemer med å få oversikt over universitetsområdet, og mange har hatt vanskeligheter med å finne noen å spørre

---

[4] Enkelte av disse gjøremålene er aktuelle hele semesteret, men er allikevel mest aktuelle første uka.

[5] Det åpne spørsmålet lyder slik: "Hva er din erfaring med å være begynnerstudent? Kan universitetet sette i gang tiltak som gjør begynnerfasen bedre og mer lærerik/effektiv? (Bruk egne ord, legg gjerne ved ark hvis du har mye å fortelle!)" Måten spørsmålet er stilt på fører antakeligvis til at respondentene trekker fram det negative, det de ønsker forandret. På denne måten kan de positive erfaringene være underrepresentert.

hvis de lurte på noe. De som trivdes dårlig den første uka har oftere vanskeligheter enn de som trivdes godt den samme uka. Hvorvidt det er slik at vanskelighetene gjorde at studentene trivdes dårlig eller om de som trivdes dårlig hadde en tendens til å oppleve disse forholdene som vanskelige, er usikkert. Mange av de som sier at de trivdes, sier imidlertid at de gjorde det p.g.a. venner:

"Miljøet på Blindern er for stort og kaldt. Jeg hadde ikke orket å fortsette studiene der, hadde det ikke vært for at de fleste av mine venner også begynte der." (Trivdes godt første uke)

"For øvrig er Universitetet i Oslo et trivelig sted å være så lenge man kjenner noen." (Trivdes godt første uke)

Det kan være vanskelig å møte universitetsverdenen alene:

"Er man i utgangspunktet dønn aleine oppe på Blindern, er det utrolig lett å havne i en "ond ensomhets-sirkel". Det er dessuten meget vanskelig å snakke vestlandsdialekt til hovne østlendinger. De har jo minimal toleranse for "utenbys folk". - "Bygde-Norge", sa en om Stavanger." (Trivdes dårlig første uke)

Det er forståelig at det første møtet med universitetsområdet kan virke overveldende. En møtes av kolossale bygninger som alle likner hverandre. Merkingen av bygninger og auditorier er sparsommelig, og oversiktskartene er få og lite synlige. Ettersom Ex.phil.-forelesningene er spredt over store områder, er begynnerstudentens behov for oversikt ekstra stort. Studentene i denne undersøkelsen gir da også ofte uttrykk for frustrasjoner omkring det å være desorientert og ønsker følgelig bedre oversiktlighet og flere kart.

"I den første uken på Blindern hadde jeg store problemer med å orientere meg. Det var køer overalt, jeg kjente ingen, og det virket som at alle kjente noen og visste hvor de skulle." (Trivdes dårlig første uke)

Sitatene gir uttrykk for frustrasjon ved et stort og overfylt universitet. Kaos og anonymitet går ofte igjen i beskrivelsene. Noen ser ut til å ha blitt overveldet av universitetets omfang både i størrelse og antall studenter. Menneskemassene blir et hinder for å utrette det en ønsker, som f.eks. påmelding til øvingskurs. Den samme massen blir til en barriere mot personlige forhold. Medstudentene blir anonyme, og mange synes det er vanskelig å ikke kjenne igjen enkeltmennesker i massen:

"Å være begynnerstudent (særlig de første ukene) var lite hyggelig. Universitetet er utrolig stort, og det var ganske deprimerende å se nye ansikter og ikke kjenne dem igjen fra dag til dag." (Trivdes dårlig første uke)

"De første ukene var PYTON! Jeg kunne gå i dagevis uten å prate med noen og holdt på å bli SPRØ! Hadde det ikke vært for at jeg kjente folk der fra før, hadde det nok tatt lenger tid før jeg syntes at Universitetet i Oslo ikke var så verst allikevel." (Trivdes dårlig første uke)

Det ser altså ut til at relativt mange av studentene har hatt problemer i startfasen. På tross av dette opplyser de fleste at de trivdes godt. De som mistrivdes første uka oppgir oftere enn de som trivdes godt at de hadde problemer med å finne fram på universitetet samt å finne noen å spørre hvis de lurte på noe. For de øvrige praktiske forholdene vi har tatt for oss, er det bare små forskjeller mellom de som trivdes godt og de som ikke trivdes. Ut ifra disse funnene kan vi si at mange har behov for tiltak som letter innkjøringsfasen.

Vi vil nå ta for oss fadderordningene, som er startet opp for å hjelpe de nye med den type problemer som er nevnt ovenfor, samt for å integrere de nye i miljøet.

Faddergrupper på Ex.phil.

I informasjonsmaterialet som sendes ut fra Universitetet i Oslo blir det kun nevnt at det finnes en fadderordning. Det vises til skriv fra studentorganisasjonene. I dette skrivet blir det informert om fadderordningen, samt opplyst om påmelding.

Ellers opplyses det om tilbudet på orienteringsmøtet/informasjonsmøtet[6] for nye studenter. Etter dette møtet kan de som ønsker det melde seg på.

Ex.phil.-fadderordningen er ny høsten 1991[7]. Studentrådet sto ansvarlig for gjennomføringen. Faddere ble rekruttert fra Studentrådet og deres omgangskrets. Det foregikk ingen systematisk fadderopplæring. Det var opp til den enkelte fadder å gjøre hva hun/han ville ut av oppgaven. Form og innhold har antakeligvis variert; fra en kort guiding på universitetsområdet etterfulgt av oppløsing av gruppen til faddergrupper som har holdt sammen over lengre tid.

Ex.phil.-fadderne forplikter seg ikke til annet enn å stille opp som "fadder" rett etter informasjonsmøtet. Fadderne får en faddergenser for oppgaven. Genserne deles ut for at fadderne skal være synlige slik at de som ønsker det kan ta kontakt.

---

[6] Det dreier seg i alt om fire forskjellige møter. Orienteringen, oppslutning og gjennomføring kan ha variert på disse møtene. I denne undersøkelsen er det ikke mulig å skille møtene, de blir derfor behandlet som ett møte.

[7] Dette fikk jeg opplyst på Studentrådets kontor. I ettertid ser jeg at Universitas (6. mai) skriver at ordningen er tre år gammel. Når faddergrupper på Ex.phil. startet er følgelig noe uklart.

Fakultetsvise fadderordninger

Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (heretter MN) er det fakultetet som har lengst tradisjon i denne typen organisert fadderordning. Allerede i 1946 tok Realistforeningen initiativ til å starte en ordning som ligner den fadderordningen fakultetet har i dag. De siste årene har Realistenes Studentutvalg (heretter RSU) vært ansvarlige for gjennomføringen av ordningen. Innhold og omfang har variert noe, men i all hovedsak har opplegget vært det samme. Høsten 1991 fikk alle studentene som var opptatt ved MN tilsendt informasjon om fakultetet sammen med bekreftelse på opptak. Informasjonsmaterialet omfatter bl.a. en personlig hilsen fra fadder, med opplysning om tid og sted for første faddertreff.

RSU gir alle faddere en muntlig orientering om hva som forventes av dem. Det er likevel mye opp til den enkelte fadder å utforme opplegget. MN-fadderne er viderekomne studenter ved fakultetet. Fadderne får en fast lesesalplass og en faddergenser for å utføre oppgaven. Tildeling av fast lesesalplass har en dobbel funksjon: For fadderen fungerer dette som motivasjon og forpliktelse til å gjøre oppgaven, for "fadderbarnet" blir det enklere å finne igjen fadderen sin.

Fadderordningen er bare en del av en større "velkomstpakke" fra RSU og Realistforeningen. "Fadderaften", en fest for alle nye, og innføringsseminar på Studenthytta er andre deler av denne pakken.

Ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet (heretter SV) er det de enkelte instituttene og deres fagutvalg som er ansvarlig for gjennomføringen av ordningen. I følge studentutvalget på SV var det "en slags fadderordning" ved alle institutter. Tilbudet er ikke et tilbud eksklusivt til begynnerstudentene, men beregnet på alle nye studenter ved faget. Det gis vanligvis ingen skriftlig informasjon, de nye studentene må selv ta initiativ for å bli med på ordningen. Opplysning om tilbudet gis på de enkelte fags informasjonsmøter.

Fadderne er folk fra fagutvalgene. Disse får en faddergenser for å utføre oppgaven.

Ordningen har eksistert i noen år, men aldri så strukturert som på MN. Gjennomføringen består hovedsakelig i guiding på området, orientering om faget, praktisk informasjon m.m. Tilbudet likner med andre ord fadderordningen på Ex.phil.

Den fakultetsvise fadderordningen varierer altså fra fakultet til fakultet, og på SV varierer den mellom instituttene. Det kan derfor være vanskelig å se på denne ordningen som en og samme ordning. Vi vil derfor senere se på hvordan fadderordningen vurderes ved de enkelte fakultetene.

Hvilke data om fadderordningene?

Slik spørsmålene er utformet i spørreskjemaet[8], er det vanskelig å si hvem som faktisk er med/har vært med på fadderordningene eller om respondenten i det hele tatt kjenner til ordningen. På den måten kan man f.eks. ikke vite om respondentene svarer ut ifra egenerfaring med ordningene eller ut ifra antakelser om hvordan de er/er ment å fungere. Om respondenten karakteriserer ordningen som "bortkastet" ut ifra dårlig erfaring, eller om ordningen beskrives som "bortkastet" i utgangspunktet er vanskelig å si. Tross disse begrensningene må man kunne gå ut ifra at de som har valgt svaralternativet "vet ikke/uaktuelt" ikke har vært med på fadderordningen.

Det er viktig å være klar over at vi i analysene av fadderordningene benytter to ulike utvalg. Utvalget som vurderer Ex.phil.-fadderordningen består av alle de som overhodet var tilstede ved Universitetet i Oslo høsten 1991. Fakultetsfadderordningene vurderes av de respondentene som er *tatt opp ved et fakultet* og opplyser at de har *startet fagstudiet*. Utvalget som kun er basert på tilstedeværelse ved Universitetet i Oslo vil bl.a. omfatte respondenter som ikke har planer om, ønsker om, eller muligheter til å fortsette på universitetet etter Ex.phil. Deres behov og utbytte av en fadderordning vil høyst sannsynlig være annerledes enn for de som har en nærmere tilknytning til universitetet. Antakeligvis vil det blant de som er tatt opp ved et fakultet, og har startet fagstudiet være en tendens til å tenke mer langsiktig når det gjelder forhold som kan ha betydning for videre studier. Kanskje vil det derfor være mer aktuelt for denne gruppen å ønske å delta i en slik ordning. Ulikheter i utvalgene vil følgelig kunne gi utslag i analysene.

Data fra undersøkelsen er supplert med samtaler med ansatte ved Universitetet i Oslo, representant fra Studentrådet, samt representanter for studentutvalgene ved MN og SV[9].

---

[8] "Universitet i Oslo gjennomfører en del tiltak rettet mot begynnerstudentene, hva er din erfaring med disse tiltakene?" Respondentene skal krysse av for hva de synes om den fakultetsvise fadderordningen og faddergruppene på Ex.phil. Svarkategoriene er "svært nyttig", "nyttig", "ikke særlig nyttig", "bortkastet" og "uaktuelt/vet ikke".

I det følgende vil kategoriene "svært nyttig" og "nyttig" slås sammen til en kategori; "nyttig". Kategoriene "ikke særlig nyttig" og "bortkastet" slås sammen til kategorien; "lite nyttig". Svarkategorien "uaktuelt/vet ikke" beholdes. Denne forenklingen gjøres for å få fram hovedtendensen; hvorvidt fadderordningene vurderes positivt eller negativt.

[9] Vi har ikke vært i kontakt med studentutvalg ved de øvrige fakultetene. Dette dels fordi de har vært vanskelig å få kontakt med (vi har flere ganger vært på Historisk-filosofisk fakultets studentutvalgs kontor uten å treffe noen), og dels fordi vi mener at MN og SV er representative for to forskjellige fakulteters fadderordninger.

Ex.phil.-fadderordningen

Tabell 2 Erfaring med faddergrupper på Ex.phil. Prosent. (N=1013)

	Nyttig	Lite nyttig	Uaktuelt/ vet ikke
Faddergrupper Ex.phil.	13	8	79

Mer enn 3/4 velger svaralternativet "vet ikke/uaktuelt". Det er med andre ord få som har vært med på fadderordningen.

Av de som deltok i fadderordningen (meningsberettigede) mente litt flere at den var nyttig enn lite nyttig eller bortkastet.

Andelen "vet ikke/uaktuelt" er stor. Hvorfor har så få vært i befatning med fadderordningen?

Er det slik at 3/4 av de nye studentene ikke har behov for et slikt tiltak og derfor avviser ordningen i utgangspunktet? Eller dreier det seg om et kapasitetsspørsmål; for få faddere i forhold til antallet begynnerstudenter? Eller er det slik at andelen "vet ikke/uaktuelt" er så stor fordi mange ikke har hørt om ordningen?

Det dreier seg sannsynligvis om en kombinasjon av forklaringer. I tabell 1 så vi at studentene hadde problemer på områder som fadderordningen er ment å dekke. Det er derfor ingen grunn til å tro at manglende behov kan være en hovedforklaring på hvorfor så få har benyttet seg av ordningen. Mye tyder på at informasjonssvikt, eller dårlig informasjon er en viktig årsak: Studentene har rett og slett ikke klart å absorbere riktig informasjon[10]. Som vi senere skal se i tabell 5 er bl.a. andelen "vet ikke/uaktuelt" lavest ved MN, der de har gode rutiner på å få ut lettfattelig informasjon og tilbud om fadderordningen, samt god kapasitet til å ta imot begynnerstudenter.

Noen av kommentarene fra spørreskjemaet illustrerer at mange opplevde informasjonen om fadderordningen som mangelfull eller utilstrekkelig[11]:

---

[10] Muligens kan dette skyldes at informasjonen var knyttet til informasjon om studentpolitikk. Kanskje er det slik at studentpolitikk ble "silt ut" da studentene forsøkte å få ut det viktigste av all informasjonen de ble tilsendt?

[11] En kan ikke med sikkerhet si om respondentene uttaler seg om Ex.phil.-fadderordningen eller fakultetsfadderordningen. Der det ikke kommer klart fram i teksten hvilken ordning det dreier seg om, har vi i dette avsnittet om Ex.phil.-fadderordningen bare latt respondenter som svarer at de *ikke* har startet fagstudiet uttale seg. Når ikke annet er nevnt kan en derfor gå ut i fra at de kommenterer Ex.phil.-fadderordningen.

"Fadderordningen på Ex.phil. blir nevnt i skjemaet, men jeg må si at det er veldig dårlig med informasjon om den. Jeg fikk høre om den først da jeg leste dette skjemaet."

"Jeg har verken hørt eller vært i kontakt med noen fadderordning i forbindelse med Ex.phil. Kanskje hadde det vært en ide å trappe opp denne virksomheten?"

"Det kunne godt vært bedre opplyst om fadderordningen som alle begynnerstudenter ble tilbudt. Jeg ble oppmerksom på tilbudet samme dag som informasjonsmøtet til Ex.phil. ble holdt, men da fikk jeg ikke anledning til å melde meg på. Etter dette så og hørte jeg ikke noe mer til fadderordningen - noe jeg ble veldig skuffet over. Det burde vært flere muligheter til å melde seg på, eller i hvert fall klarere og mer informasjon om tilbudet."

Det ser altså ikke ut til at den skriftlige informasjonen har "nådd fram". Flere poengterer da også at de hadde ønsket å få tilsendt en annen form for informasjon/tilbud om ordningen - andre at opplegget krever for mye egeninnsats:

"Jeg har fått inntrykk av at de som fikk studieplass ved fakultetet fikk en lettere start og kom fortere inn i studiemiljøet. Mange fikk bl.a. kort i posten med tilbud om å bli med i "faddergruppe". Dette tror jeg nok mange Ex.phil.-studenter uten fakultetsplass også hadde satt pris på."

"Jeg synes denne høsten har vært spennende både faglig og sosialt, men hvis jeg ikke allerede hadde hatt venner på universitetet, tror jeg at det hadde vært en ensom tid. Derfor ser jeg på fadderordningen som svært positiv, men man bør sende ut "personlige" håndskrevne kort også til Ex.phil.-studenter som ikke har søkt eller kommet inn på noe fakultet, fordi jeg tror det koster en del å selv melde seg på en slik gruppe."[12]

Da vi selv henvendte oss til Universitetet i Oslo fikk vi bekreftet inntrykket av at informasjonen var vanskelig tilgjengelig. Ved Studentsamskipnadens informasjonsskranke visste man lite om faddergrupper på Ex.phil. og henviste til Studentkontoret, ved Studentkontoret henvises det til Ex.phil.-kontoret, ved Ex.phil.-kontoret henvises det til Studentsamskipnadens informasjonsskranke....

Til sist ble det oppklart at Studentrådet var ansvarlig for faddergrupper på Ex.phil.

Ikke på noen av disse kontorene var det kjennskap til skriftlig informasjonsmateriale om fadderordningen. Dette tyder på at informasjonen som ble sendt ut

---

[12] Respondenten har startet fagstudiet, men uttaler seg generelt.

ikke kan ha vært god nok. Det er også mulig at ordningen er så lite kjent fordi den administreres av studentpolitikere med høy omløpshastighet.

Noen har ikke behov for fadderordningen

Det er mulig at flere av de som krysset av for "vet ikke/uaktuelt" gjorde dette fordi de rett og slett ikke følte behov for å delta i en faddergruppe. Flere kjenner kanskje til universitetet og universitetsmiljøet fra tidligere, starter sammen med venner, ønsker å finne ut av ting selv e.l. Selv om flere forteller at de selv ikke har hatt behov for tilbudet, poengterer de samtidig at de stiller seg positive til ordningen:

> "Det har vært uaktuelt for meg å benytte meg av fadderordningen, men jeg ser godt behovet for en slik ordning. Den kunne nok med fordel vært markedsført bedre for nye studenter og særlig studenter utenbys fra."

Flere gir uttrykk for at et godt sosialt miljø har vært avgjørende for trivsel ved Universitetet i Oslo. Årsaken til dette tilskrives et allerede etablert sosialt nettverk, m.a.o. en mer uformell fadderordning:

> "For meg har det vært forholdsvis lett å være begynnerstudent, fordi jeg har venner som allerede studerer ved UiO. De har vært mine "faddere" - de har vist meg rundt og fortalt meg det jeg trengte å vite."
>
> "Jeg synes møtet med universitetet har gått helt greit, men er da også del av et veletablert vennemiljø både på og utenfor universitetet."

Andre igjen uttrykker en motvilje mot organiserte sosiale aktiviteter:

> "Har ikke sett noe til sosiale tiltak, men jeg har ikke lett etter dem heller. Greier meg som regel på egenhånd både faglig og sosialt, uten hjelp fra øvrigheta."
>
> "For øvrig er jeg av den formening at når det gjelder trivsel, er det først og fremst studentene selv som er ansvarlige, *ikke* universitetet."

Alder - fadderordning

Tabell 3 Erfaring med faddergrupper på Ex.phil. etter alder. Vertikal prosentuering. (N=1013)

	19 år	20 år	21 år	Eldre
Nyttig	14	15	14	6
Lite nyttig	8	9	7	6
Uaktuelt/ vet ikke	78	77	79	87
N:	480	235	112	186

Tabellen viser at alder har liten, eller ingen effekt på hvorvidt man er fornøyd med fadderordningen eller ikke.

I aldersgruppen 19-21 år er det en stor andel "vet ikke/uaktuelt". Av de vi kan anta har deltatt i ordningen er det flere fornøyde enn misfornøyde.

Gruppen som består av de som er eldre enn 21 år skiller seg noe fra de øvrige. "Vet ikke/uaktuelt"-andelen er høyere og andelen fornøyde lavere. Det er like mange fornøyde som misfornøyde.

Fadderordning og hjemmekommune

Det er foretatt analyser for å se om de som har tilhørighet i stor-Oslo vurderer tilbudet annerledes enn de som kommer fra landet ellers. Funnene tyder ikke på det. Dette kan være noe overraskende. En kan forvente at de som kommer utenbys fra mangler det sosiale nettverket som mange med tilhørighet i Oslo allerede har. Ut ifra dette kunne en forvente at de utenbys fra er mer aktive enn andre når det gjelder å etablere nettverk. Fadderordningen kunne da være en innfallsport. Flere sitater går direkte på dette med at sosiale tiltak/fadderordninger bør rettes mot de som ikke kommer fra stor-Oslo fordi disse har størst behov:

"Jeg tror det er studentene som kommer fra andre landsdeler som får det virkelig vanskelig når de begynner ved et så stort universitet som Universitetet i Oslo - de er uten en vennekrets i Oslo, og de kommer kanskje rett fra gymnas. For disse ville jeg tro at fadderordningen ved fakultetene og Ex.phil. er uunværlig."

"Fordi jeg går på skole i tillegg til å ta Ex.phil. (om kveldene) og bor svært sosialt, har jeg ikke hatt det største behovet for (eller tid til!!) å engasjere meg noe særlig i miljøet på Blindern. Men flere medstudenter, som ikke har familie

eller venner i Oslo fra før, har gitt uttrykk for at de synes det er vanskelig å bli kjent med folk, *og* å trives! Tror Blindern er kjent for akkurat det. Sikkert en av grunnene til at jeg ikke har gjort så mye for å bli kjent med andre. "

"Fadderordningen høres bra ut, men den har jeg også bare hørt om. Den bør kanskje være forbeholdt studenter som bor på studenthybler. Folk som bor fast i Oslo skulle ikke trenge hjelp til oppbygging av et sosialt nettverk." (Respondenten er selv fra Vestlandet.)

I vårt tallmateriale er det imidlertid ingenting som tyder på at de fra stor-Oslo vurderer tilbudet annerledes enn de fra landet ellers.

Hvorfor er de misfornøyde/fornøyde med ordningen?

I undersøkelsen spørres det ikke etter årsaken til at respondenten er fornøyd eller misfornøyd med fadderordningen. Mange har allikevel kommet inn på grunnen til dette når de redegjør for egne erfaringer og tiltak som kan settes i verk for å bedre begynnerfasen.

Studentenes kommentarer har gått på ulike aspekter ved ordningen, noen poeng har gått igjen: Det dreier seg om ordningens organisering og varighet, samt dårlig informasjon, som vi har vært inne på tidligere. De fleste av de som skriver noe om Ex.phil.-fadderordningen gir uttrykk for misnøye.

Det å være fornøyd/misfornøyd henger ofte sammen med hvilke forventninger en har på forhånd. Ut ifra datamaterialet kan en ikke si noe om hva disse forventningene går ut på. En av respondentene nevner at det på informasjonsmøtet ble opplyst om at fadderne "skulle hjelpe oss med hva det så måtte være". Et slikt utsagn førte antakeligvis til nokså høye forventninger.

Videre kan en anta at begrepet "fadder" innbyr til en type assosiasjon: Flere sitater viser bl.a. at det ligger visse krav til faddernes ansvar for sine "fadderbarn". Det med å "bli fulgt opp" går igjen i mange kommentarer:

"Fadderordninga virka topp til å begynne med, men det har vært dårlig oppfølging fra fadder etter det."

"Synes kanskje fadderne kunne fulgt opp medlemmene i gruppa si litt bedre. - Tatt dem mer med rundt omkring og hatt flere sammenkomster."

"Fadderordningen er for slapp, fadderne er uvitende om sitt eget universitet, de er for slappe til å følge opp sine fadderbarn, alt initiativ er overlatt studenten som i utgangspunktet er forvirret nok."

I dette at fadder bør "følge opp" ligger det antakeligvis en forventning om fadders moralske ansvar for sine "fadderbarn". Videre virker det som om det å bli kjent

med andre, få et sosialt nettverk, er et underforstått siktemål med fadderordningen. Når denne forventningen ikke innfris gir mange respondenter uttrykk for misnøye:

"Universitetets faddergrupper var også et bra tiltak, men jeg ble overrasket over at gruppen bare skulle ha ett møte. For å ha noen virkning bør nok gruppene ha 2-3 møter, slik at man blir såpass kjent at man tør å ta kontakt ved senere anledninger."

Ut ifra det en vet om informasjon og gjennomføring, er det ikke overraskende at flere klager på ordningens organisering:

"Til spørsmål to må jeg spørre: Hvor ble fadderne av etter orienteringsmøtet til Ex.phil. på Sophus Lie? De sa jo så fint at de skulle hjelpe oss med hva det så måtte være, og var lette å finne for de hadde slike og slike gensere. Siden har jeg verken sett snurten av dem (fadderne) eller genserne deres. Jeg må si at som nytt menneske i ny, stor by har det vært lite hjelp å få, og da mener jeg med alt."

"Fadderordningen på Ex.phil. var svært rotete. Den burde organiseres mer. Men fadderordningen på Mat.nat. var svært bra."[13]

"Prøvde å møte "fadder-tilbudet" mitt - (møtte til avtalt tid/sted) men så ham ikke!!"

"Sosialt kan det gjøres mye. Man burde benytte seg av faddergruppene mye mer. Det burde bli gjort; litt fastere former, og faddergruppene burde forsøke å holde kontakt også etter den første uken."

Flere kommer tilbake til dette med ordningens varighet. Flere uttrykker at ordningen burde vart lengre:

"Fadderordningen var ikke særlig bra, vi møttes 2-3 ganger den første uken, så var det slutt."

"Jeg synes fadderordningen, fester og møter for nye studenter varte altfor kort tid. Etter noen dager var all virksomhet for å få nye studenter sammen over."

Som tidligere nevnt var det like mange som vurderte ordningen positivt som negativt. Ut ifra viten om dette er ikke disse sitatene representative i forhold til

---

[13] Respondenten er tatt opp ved MN og har startet fagstudiet.

tallmaterialet. Få vurderer ordningen positivt. Nedenforstående er i så måte et unntak:

" Fadderordningen forsåvidt OK, jeg ble i alle fall kjent med *området.*"

Har man små forventninger blir man heller ikke skuffet!

Fakultetsvis fadderordning

Tabell 4 Erfaring med fakultetsvis fadderordning. Prosent. (N=268[14])

	Nyttig	Lite nyttig	Uaktuelt/ vet ikke
Fakultets fadderordning	50	16	34

Av de som har påbegynt fagstudiet har ca. 2/3 erfaring med fakultetsvis fadderordning. Omlag 1/3 svarer "vet ikke/uaktuelt".

Av de som sannsynligvis har deltatt i fadderordningen, er de aller fleste positive.

Tidligere har vi vært inne på at "vet ikke/uaktuelt"-kategorien kan omfatte forhold som kapasitetsproblemer og informasjonssvikt på den ene siden, samt de som ikke har behov for ordningen på den andre siden. Dette forholdet gjelder på samme måte her, selv om andelen er lavere enn ved Ex.phil.-fadderordningen.

I og med at den fakultetsvise fadderordningen ikke kan betraktes som én ordning, kan det forventes variasjon i vurderingen av fakultets-fadderordningene fakultetene imellom. En oppdeling i fakultet vil derfor gi et "sannere" bilde av hvordan fakultetsfadderordningene fungerer. Tabell 5 viser noe av dette:

[14] Utvalget består av respondenter som har svart at de er tatt opp ved et fakultet og har påbegynt fagstudiet.

Tabell 5 Erfaring med fakultetsvis fadderordning etter fakultet. Prosent. (N=238[15])

	MN	HF	SV	MED
Nyttig	64	27	33	48
Lite nyttig	17	3	16	20
Vet ikke/ uaktuelt	19	70	51	32
N:	132	30	51	25

Tabellen viser at bare MN skiller seg ut med en lav andel "vet ikke/uaktuelt". Dette skyldes sannsynligvis at man med stor grad av sikkerhet kan si at alle nye studenter ved fakultetet har kjennskap til ordningen. Det er derfor rimelig å anta at de som her har krysset av for denne svarkategorien gjør det fordi de ikke har hatt behov for å delta i ordningen. MN har en høy andel som betegner ordningen som nyttig. Fadderordningen ved dette fakultetet skiller seg fra de øvrige ved å være skreddersydd for de "ferske studentene". Ved SV er ordningen rettet mot nye studenter på de enkelte fag.

Historisk-filosofisk fakultet (HF) skiller seg ut ved å ha en stor andel "vet ikke/uaktuelt". Andelen er omtrent like stor som ved Ex.phil.-fadderordningen. Utvalget består av bare 30 respondenter. Et så lavt tall gjør det vanskelig å si noe generelt om ordningen.

Det er usannsynlig at hovedgrunnen til den store "vet ikke/uaktuelt"-andelen ved HF og SV skyldes et mindre behov for fadderordning enn på MN. Den høye "vet ikke/uaktuelt"-andelen ved HF og SV må derfor tilskrives andre årsaker.

Det dreier seg antakeligvis om de samme årsakene som ble nevnt under Ex.phil.-fadderordningen. I tillegg er det grunn til å anta at det ved noen institutter ikke finnes fadderordning, og respondenten har derfor svart "vet ikke/uaktuelt":

> "Savnet fra starten av en fadderordning for nystartede psykologistudenter. På denne måten hadde nok flere studenter som også tar Ex.phil. blitt kjent med andre i tilsvarende situasjon. Jeg savner det sosiale rundt studiet. Med 30 000 studenter er det vanskelig å bli kjent med likesinnede."

[15] Har tatt ut studenter som startet ved Det juridiske fakultet, Det teologiske fakultet samt "Annet" fordi utvalget ved disse fakultetene besto av færre enn 20 respondenter.

Det viser seg at et mindretall av de som *ikke* er tatt opp ved fakultet eller har påbegynt fagstudiet allikevel har vurdert ordningene positivt. Av dette kan man anta at de ønsker et slikt tilbud.

Fakultetsfadderordning og alder

Tabell 6 Erfaring med fakultetsfadderordning etter alder. Prosent. (N=294)

	19 år	20 år	21 år	Eldre
Nyttig	52	51	40	32
Lite nyttig	22	10		11
Uaktuelt/ vet ikke	27	40	61	57
N:	149	63	38	44

Tabell 6 viser at andelen "vet ikke/uaktuelt" øker med stigende alder. Samtidig synker andelen som karakteriserer ordningen som positiv med stigende alder.

I motsetning til for Ex.phil.-fadderordningen gir alder altså utslag her.

Det at de yngste benytter ordningen i større grad enn de eldre, kan skyldes flere forhold. En kan f.eks. anta at de yngste har et større behov for å delta i fadderordningen. Kanskje fordi de er mer utrygge/usikre og derfor ønsker å være tilknyttet en gruppe (de er da også mer vant med å være del av en gruppe/klasse enn de som er eldre).

Det kan óg være tenkelig at de yngste har vært flinkere til å skaffe seg informasjon om ordningen. De kan ha et større behov for informasjon generelt enn de som er eldre og har kanskje derfor i større grad benyttet seg av ordningen.

På samme måte kan en anta at eldre kan ha mindre behov for sosiale tiltak. Kanskje har de, i større grad enn yngre, allerede et sosialt nettverk? Kanskje har de større trang til å gå egne veier?

> "Jeg tror fadderordningen er riktig vei å gå, men har inntrykk av at de studentene som ikke kommer rett fra videregående, har mest lyst til å klare seg på egenhånd."

Hvorfor misfornøyde/fornøyde med fakultetsfadderordningene?

På samme måte som ved Ex.phil.-fadderordningen kan man ikke ut ifra datamaterialet si hvorfor respondentene er fornøyde eller misfornøyde. Sitatene kan allikevel være til hjelp for å danne et bilde av hvordan ordningen fungerte.

Det har vært vanskelig å finne sitater som karakteriserer fakultetsfadderordningene ved andre fakultet enn MN[16]. Dette avsnittet vil derfor, der ikke annet er opplyst, omhandle hvorfor respondentene er fornøyde eller misfornøyde med MN-fadderordningen. Det er verd å merke seg at de fleste sitatene fra MN er positive.

Mange sitater røper at studentene er fornøyde fordi faddergruppen har gitt et sosialt nettverk og en tilhørighet:

> "Selv om det var store forhold og enormt med mennesker fant jeg meg til rette ganske fort. Dette kan komme av at jeg begynte på et fagstudium samtidig og der traff de samme menneskene hele tiden + at fadderordningen der var til stor hjelp. Vi som kom sammen der henger fortsatt sammen."[17]
>
> "Min erfaring med å være begynnerstudent har vært kjempepositiv hittil. Mye av grunnen til det tror jeg er at min faddergruppe har holdt sammen og blitt en gjeng + at jeg har en del av vennene fra gymnaset her. Jeg tror at det betyr mye for en begynnerstudent å føle at man har venner rundt seg. Universitetet er stort og kan virke både kaldt og skremmende for en ny student. Jeg tror det er viktig at studentene får større tilgang på faddere på alle fakultetene, dvs. at universitetet satser mer på fadderordningen."

I tillegg til det å ta del i et sosialt miljø, er det å bli kjent med universitetsområdet en viktig oppgave i faddergruppen:

> "Det er fint med faddergrupper, for da er det lettere å ta kontakt med andre studenter. Da får man også en innføring i hva som er hvor på Blindern, for det er ganske stort og skremmende i begynnelsen."
>
> "Faddergruppeordningen hjalp meg til å bli kjent med universitetet som studiested samt at det ga mulighet til å bli kjent med en mindre gruppe mennesker."

Flere har uttrykt misnøye hvis gruppens funksjon har vært begrenset til bare å bli kjent med området. Det forventes opplagt mer av en faddergruppe:

> "Synes fadderordningen er et bra tiltak, men jeg fikk selv heller dårlig utbytte av det. Fikk bare en rask og upersonlig omvisning, så: "Er det noen spørsmål?"

---

[16] Det er flest sitater om fadderordningen fra respondenter som er tatt opp ved MN. Dette følger nok av at MN har størst antall studenter med erfaring fra fadderordningen.

[17] Respondenten har kommet inn ved SV og omtaler høyst sannsynlig fadderordningen ved SV.

Så endte turen i kantina, vi skiltes senere med et "Lykke til videre" og ikke noen oppfordring til videre kontakt/hjelp. Jeg vet at mange andre har hatt god støtte hos fadderen - med gode tips, litt sosialt samvær o.s.v. - så jeg håper denne ordningen fortsetter."

Grad av vellykkethet i gruppene vil antakelig variere med fadders egenskaper og initiativ. Nedenfor finner vi en som tilskriver fadder all ære for at gruppen fungerte:

"Jeg vil gjerne fortelle om hvor fornøyd jeg var med fadderordningen, men det var kun fordi jeg var heldig med fadder. Han fikk hele gruppen til å bli en vennegjeng, ved å organisere fester, møter, turer o.l. Jeg vet dessverre om flere som var skuffet over sin fadder, så jeg håper Dere heretter er mer kritiske ved valg av faddere. Det betyr veldig mye for de nye studentene at de føler at de kjenner en del studenter som er i samme situasjon som dem. Mange kan lett bli skremt av "store" Blindern. For meg betydde det enormt mye å ha en bra fadder. Nå er vennekretsen min stor, og Blindern er ikke det spor "farlig og fremmed" når man treffer kjente over alt."[18]

En annen mener at ordningen ikke er så personavhengig. Tilhørigheten gruppen gir er det vesentlige:

"Fadderordningen var kjempepositiv, og flest mulig bør få glede av den. Fadderens egen innsats var egentlig av mindre betydning, det viktigste var det faste holdepunktet selve fadderordningen ga."

Jo mindre en gruppe er, jo enklere er det antakeligvis å bli kjent og føle seg trygg på hverandre. Enkelte ønsker seg mindre grupper:

"Fadderordningen til MN var veldig fin, men vi var altfor mange i min gruppe. (ca. 12 stk.). Det hadde vært fint med 5-6 pr. gruppe."

Selv om vi har inntrykk av at MN-fadderordningen varer lengre enn Ex.phil.-fadderordningen, så er det også enkelte som ønsker at ordningen strekker seg ut i tid:

---

[18] Respondenten har fått avslag om opptak ved fakultet, men opplyser at han/hun har påbegynt fagstudiet. Dette sitatet kan således like gjerne omhandle Ex.phil.-fadderordningen som en av fakultetsfadderordningene.

"Fadderordningen er bra, men for kort. Har ikke sett fadderen min siden fadderaften."

Kritikken av fakultetsfadderordningen har mange likheter med kritikken av Ex.phil.-fadderordningen. Det dreier seg hovedsakelig om uinnfridde forventninger: "Fadderbarn" som ikke har blitt fulgt opp, et tilbud som ikke varte lenge nok, gruppemedlemmer som ikke ble kjent, etc.:

"Min erfaring: Jeg synes i grunnen det var bra å begynne på universitetet. Det var lett å bli kjent med folk, da på eget initiativ vel og merke. Ellers synes jeg at det gikk dårlig med faddergruppen. Andre grupper ordnet det med avtaler om møte en gang i uka o.s.v. Det ble det ikke noe av i min gruppe, og jeg har ikke kontakt med *noen* av de som var på min gruppe, vi hilser ikke på hverandre en gang."

"Det er nokså ensomt å være student ved universitetet, iallfall i begynnelsen. De fleste har vel venner fra før og er ikke interessert i nye bekjentskaper; eller de tør ikke ta kontakt." ..... videre: "Fadderordningen skulle vært fulgt bedre opp." .....videre: "Burde bli gjort mer for at de nye studentene skal bli kjent med hverandre."

Fadders motivasjon til "faddergjerningen" har óg blitt mistenkeliggjort:

"Fadderordningen virker som en fantastisk idé i teorien. Spesielt synes jeg at hovedsiktemålet for fadderne burde være å få de på gruppa til å bli kjent med hverandre.

Jeg synes imidlertid ikke at fadderordningen virket i praksis. Jeg har en mistanke om at fadderne ikke tok "oppdraget" alvorlig, de ønsket bare en lesesalsplass."

Avslutningsvis et sitat fra en som har erfaring fra HF og fadderordningen der. Det er vanskelig å gjette hva respondenten mener med vellykket, men det dreier seg vel om de underforståtte forventningene som vi har vært inne på tidligere:

"Jeg synes fadderordningen er en god idé, men det forutsetter at den fungerer slik at det blir vellykket. For min del (HF) fikk jeg ikke noe igjen for ordningen, men jeg har en følelse av at de lykkes bedre på Mat.nat.-fakultetet."

Tross kritikken ønsker de fleste at ordningen skal fortsette. Ved MN er ordningen så etablert og anerkjent at selv de med dårlig erfaring (også fra andre fakultet som vist ovenfor) karakteriserer selve ordningen som positiv.

Fungerer fadderordningene?

Som vi har sett er fadderordningene svært forskjellige, og de ulike tilbudene er vurdert deretter. Det er derfor vanskelig å si noe generelt om ordningene. De har fungert forskjellig og kanskje på ulike plan. Utgangspunktet for Ex.phil.-fadderordningen og fakultetsfadderordningen er óg svært forskjellig.

Ex.phil.-fadderordningen henvender seg til en gruppe som er mer uensartet enn fakultetsfadderordningens målgruppe er. En kan anta at de som starter ved samme fag eller fakultet i det minste har felles faglige interesser. Utgangspunktet for å få en gruppe til å fungere er antakeligvis bedre jo mer gruppedeltakerne har felles.

MN står óg i en særstilling med et utvidet "velkomsttilbud" og en lang tradisjon i å innvie de nye i studiemiljøet.

Det er foretatt analyser for å se om kvinner og menn vurderer ordningene forskjellig. Ingen funn peker i retning av dette.

Samlet vurdering

Vi har sett at de aller fleste opplyser at de trivdes godt første uka. Allikevel hadde mange problemer av praktisk art, som f.eks. påmelding til øvingskurs, å orientere seg på universitetsområdet, samt å finne noen å spørre hvis de lurte på noe. Ut ifra dette kan en si at studentene har behov for mer oppfølging den første tiden. Tanken bak opprettelsen av fadderordningene er bl.a. å dekke dette behovet.

Ex.phil.-fadderordningen er et tilbud som svært få har benyttet seg av. Andelen som svarer "vet ikke/uaktuelt" på erfaring med ordningen er så stor at ordningen neppe kan ha fremstått som et reelt tilbud for begynnerstudentene høsten 1991.

Det at under 1/4 av de nye studentene har erfaring med ordningen kan sees som en indikator på at ordningen *ikke* har fungert.

Mulige grunner til den lave oppslutningen kan være sviktende informasjon, dårlig organisering og gjennomføring. Antakeligvis dreier det seg óg om et kapasitetsspørsmål: Slik ordningen ble organisert og faddere rekruttert høsten 1991, sier det seg selv at over 3000 nye studenter ikke kunne være med i en fadderordning. Det er tvilsomt om Studentrådet kunne ha rekruttert nok faddere, samt avsett nok tid og krefter til det tilbudet studentene har gitt uttrykk for at de ønsker.

Det er ingen grunn til å tro at den lave oppslutningen skyldes manglende interesse. Tallmaterialet og studentenes egne erfaringer forteller oss at det er behov for fadderordningen.

Vi har sett at av de som benytter seg av Ex.phil.-fadderordningen er det litt flere som er fornøyde enn misfornøyde med tilbudet. Det vil være et skjønnsspørsmål å avgjøre hvor stor andel som bør være fornøyd før en kan si at ordningen fungerer eller ikke. Ettersom det ikke dreier seg om et 1-1 tilbud (fadder-fadderbarn) er det

ikke å forvente en tilfredshet nær 100 prosent. Å tilfredsstille en hel gruppe er umulig, og er heller ikke hensikten i dette tilfellet. Andelen fornøyde er allikevel litt for lav til at man kan si at ordningen som helhet fungerte godt.

Datamaterialet gir ikke sikre svar på hvorfor en gruppe karakteriserer ordningen som positiv. De kan ha hatt de samme gode erfaringene som beskrevet under fakultetsfadderordningene. Det er óg mulig at noen har vurdert ordningen positivt ut ifra et ønske om hvordan den burde fungere[19].

Årsaker til misnøye dreier seg bl.a. om uinnfridde forventninger i forhold til det en forbinder med en fadderordning. Faddergrupper på Ex.phil. høsten 1991 har for noen virket mer som en utvidet guide-tjeneste enn som en fadderordning. I denne undersøkelsen har studentene gitt uttrykk for at de ønsker en mer strukturert og varig ordning, samt bedre organisering rundt gjennomføringen.

Fakultetfadderordningene kan ikke behandles under ett. Ordningene fakultetene imellom er for ulike til det.

Ettersom tallmaterialet er svært lite for andre fakultet enn MN, ser vi det som lite hensiktsmessig å gå inn på en evaluering av disse fakultetenes fadderordninger.

Tallmaterialet, samt kommentarer fra respondentene viser at fadderordningen har fungert på MN. Alt tyder på at informasjonen om ordningen har nådd ut til målgruppen. Tilbudet har en stor oppslutning. Over 80% av de som har kommet inn på MN og startet fagstudiet har erfaring med ordningen. Det er over dobbelt så mange fornøyde som misfornøyde av de som har erfaring med ordningen.

Det er ikke å forvente at alle skal delta, noen har rett og slett ikke behov, og det er urealistisk å forvente at alle skal være fornøyde. En slik ordning kan ikke tilfredsstille alles ønsker.

De som var fornøyde med ordningen framhevet bl.a. at gruppen ga trygghet og tilhørighet. Faktorer en kan forvente har en positiv innvirkning på studiemiljøet.

Kritikken av ordningen dreide seg om mangel på det de andre framhevet som positivt. Studentene gir altså ikke uttrykk for misnøye med selve konseptet. Det dreide seg heller om uinnfridde forventninger.

For at fadderordningene skal fungere, er det en forutsetning at informasjonen når ut til dem tilbudet er rettet mot. Noe må være galt når det har vært sendt ut informasjon om Ex.phil.-fadderordningen og studentene samtidig etterlyser informasjon om ordningen. Det virker ikke som om dette problemet finnes på MN. Mye tyder på at informasjonen om fakultetsfadderordningen på MN har vært lettere tilgjengelig enn informasjonen om Ex.phil.-fadderordningen.

---

[19] Enkelte av respondentene, som ikke var tatt opp ved fakultet karakteriserte den fakultetsvise fadderordningen som positiv.

Likeledes er det viktig å klargjøre hva tilbudet innebærer. Hvis det dreier seg om en guidet tur på universitetsområdet, er det viktig å opplyse om dette. En slik avklaring gir mer realistiske forventninger til ordningen. Kanskje kunne studentene tilbys to forskjellige ordninger? Ut ifra studentenes ulike behov kunne det være én fadderordning som var begrenset til omvisning på universitetsområdet, samt en litt mer omfattende fadderordning med oppfølging over tid.

Flere begynnerstudenter ønsker tilbudet utvidet i tid, fastere struktur (gjelder Ex.phil.-fadderordningen) og mindre grupper.

Å gjennomføre en vellykket fadderordning er et spørsmål om ressurser. Det krever mange faddere og tid og krefter fra deres side.

Det ser ut til at MN har en fadderordning som fungerer. Kanskje kan denne modellen gi ideer til utforming av andre fadderordninger?

7 Hva påvirker eksamensresultatene til Examen philosophicum?

Lisbet Berg

Som enkeltperson kan man være heldig eller uheldig til eksamen, men for studentgruppen i sin helhet er eksamenskarakteren det mest nøyaktige mål vi har på studentenes studieprestasjoner og faglige studieutbytte. De gitte eksamensoppgavene kan riktignok variere i kvalitet og vanskelighetsgrad fra år til år, men i dette prosjektet skal vi bare se på Examen philosophicum-kandidatene fra ett bestemt semester, slik at eksamenens vanskelighetsgrad og studietilbudet slår likt ut for hele gruppen.

Hva påvirker studieutbytte og eksamensprestasjoner? I dette kapitlet skal vi ta for oss forskjellige forhold som vi tenker oss har betydning for hvordan studentene gjør det til eksamen: Eksamenskarakterer fra videregående skole, kjønn, alder, studiemodenhet, faglig engasjement, studiemotivasjon, yrkesaktivitet, tid brukt på studiet, foreldrenes utdanningsnivå, trivsel og integrering i studiemiljøet. Til slutt skal vi se på alle disse faktorene i sammenheng, og på hva som har størst betydning for studieresultatet.

Aller først skal vi imidlertid se på hvordan Examen philosophicum-kandidatene *trodde* det skulle gå til eksamen, og hvordan det *virkelig* gikk til eksamen. Dette kan kanskje si oss noe om hvor godt eller dårlig universitetet klarer å formidle hva som kreves til eksamen, og/eller det kan si noe om studentenes sikkerhet i forhold til hva som forventes av dem på et universitet.

I spørreskjemaet[1] ble studentene bedt om å oppgi hvordan de trodde det skulle gå til eksamen. Senere har vi fått registerdata fra Universitetet i Oslo som viser hvordan det virkelig gikk til eksamen.

Mens bare omtrent hver tiende student (9%) forventet å få laud, viste det seg at nesten hver tredje student virkelig fikk laud (30%). På den andre siden trodde bare fem prosent av studentene at de skulle stryke eller trekke seg, mens resultatene viste at 15 prosent strøk og 15 prosent trakk seg før eksamen. Imidlertid var nesten hver tredje student på forhånd usikker på hvordan det ville gå til eksamen. Disse studentene, som er usikre på sitt faglige nivå i forhold til kravene, gjør det markert dårligere til eksamen enn gjennomsnittet av studentene. Samlet tror studentene altså de ligger nærmere gjennomsnittet enn de gjør.

---

[1] Om spørreskjemaundersøkelsen til begynnerstudentene høsten 1991, se vedlegg 1.

Tabell 1 Forventet eksamensresultat og faktiske eksamensresultat for alle Ex.phil.-studentene. (Ubesvart satt lik usikker.) Vertikal prosentuering. N=1123.

Faktisk karakter:	*Forventet karakter:*					
	Laud	Haud	Stryk	Trekk	Usikker	Totalt
Laud	66	34	5	-	16	30
Haud	25	50	38	3	28	40
Stryk	3	14	40	7	19	15
Trekk	6	2	18	90	37	15
Totalt	9	55	3	2	31	100

Tabell 1 viser også at mange begynnerstudenter hadde realistiske forventninger til eksamensresultatet. Av de som trodde de skulle få laud, fikk de fleste (66%) laud. Det samme er tilfelle for de andre gruppene; hver annen student som trodde de skulle få haud, fikk haud, og av de som trodde de skulle trekke seg eller stryke, var det 61 prosent som strøk eller trakk seg.

Til sammen var det 44 prosent av studentene som tippet riktig eksamenskarakter (der trekk regnes som stryk). Omtrent hver fjerde student (24%) kunne glede seg over en bedre karakter enn de hadde forventet, mens bare 14 prosent fikk en dårligere karakter. Til sammen 31 prosent visste ikke hvordan de kom til å gjøre det til eksamen. Ser vi bortifra "de usikre", tippet omtrent annenhver eksamens-kandidat riktig karakter på laud/haud/stryk-nivå.

Når vi tar for oss de neste variablene, ekskluderer vi studentene som ikke møtte til eksamen. Vi regner disse studentene for å være falt fra studiet. (Hva som kjennetegner denne gruppen blir tatt opp i Egges kapittel.) Utvalget skifter dermed fra å omfatte studenter som *meldte seg* til eksamen til studenter som *møtte* til eksamen. Av de 1320 respondentene i undersøkelsen var det 1118 som møtte til eksamen. Svarprosenten blant de som møtte til eksamen var på 75. I de følgende tabellene kan andelene som fikk laud, haud og stryk (trekk under eksamen regnes som stryk) variere noe på grunn av at ikke alle studentene har svart på alle spørsmålene.

Kjønn og foreldrenes utdanningsbakgrunn

Universitetet i Oslo ble åpnet i 1811, men først i 1884 fastslo Stortinget at kvinner skulle få lov til å gå på middelskolen og ta universitetseksamener. Den første kvinnen som fikk legal plass i gymnaset, døde allerede året etter av hjernehinne-betennelse. Motstandere av kvinners inntreden på utdanningsarenaen brukte dette som et bevis på at kvinner ikke var sterke nok til å tåle den påkjenningen det å ta høyere utdanning innebar. Nå er godt over halvparten av begynnerstudentene ved

Universitetet i Oslo kvinner. I dette avsnittet skal vi først se på hvordan henholdsvis kvinnelige og mannlige studenter gjør det til Examen philosophicum.

Gjennomsnittskarakteren i norsk skriftlig fra videregående skole var 4.1 for de kvinnelige begynnerstudentene og 4.0 for de mannlige begynnerstudentene. I skriftlig matematikk var kvinnenes gjennomsnittskarakter 3,7 mot mennenes 3,9. Hovedinntrykket er at det er små kjønnsforskjeller i gjennomsnittskarakter fra videregående skole. Kvinnene har gjort det *litt* bedre i norsk, mens mennene har gjort det *litt* bedre i matematikk. Studieforutsetningene til de kvinnelige og mannlige studentene målt i karakterer fra videregående skole er med andre ord rimelig like. Hvordan gjør de det til Examen philosophicum?

Tabell 2 Resultater til Ex.phil. for kvinnelige og mannlige begynnerstudenter. Vertikal prosentuering. N=1117.

Ex.phil. karakter	*Kjønn*		
	Kvinner	Menn	Totalt
Laud	38	32	36
Haud	49	45	47
Stryk	14	23	18
Totalt	60	41	101

Kvinnene gjør det noe bedre til Examen philosophicum enn mennene. Mens 38 prosent av kvinnene fikk laud, var det 32 prosent av mennene som fikk laud. Bare 14 prosent av kvinnene strøk, mot 23 prosent av mennene.

Det hevdes ofte at kvinner er mindre selvsikre enn menn. I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" viste det seg for eksempel at kvinnene oftere enn mennene rapporterte om faglig usikkerhet. Mens 39 prosent av mennene var usikre på om de var nådd langt nok i studiet, eller var usikre på om de ville klare å fullføre studiet, gjaldt dette for 51 prosent av de kvinnelige studentene (Vibe og Aamodt 1985, side 143).

I spørreskjemaet til begynnerstudentene ble de spurt om hvilken karakter de trodde de ville få til Examen philosophicum. Vi har tidligere påpekt at Examen philosophicum-kandidatene høsten 1991 gjorde det bedre enn de hadde forventet. Men er kvinnene mindre optimistiske når de skal tippe eksamensresultat enn det mennene er?

Tabell 3 Andeler av de kvinnelige og mannlige Ex.phil.-studentene som fikk bedre karakter til eksamen enn de hadde forventet, samme karakter som de hadde forventet, dårligere karakter enn de hadde forventet eller som ikke visste hvordan det ville gå til eksamen (trekk = stryk). Vertikal prosentuering. N=1039.

Ex.phil. karakter:	*Kjønn*		
	Kvinner	Menn	Totalt
Bedre enn forventet	28	22	26
Som forventet	43	47	44
Dårligere enn forventet	10	18	13
Vet ikke	20	13	17
Totalt	61	39	100

En litt større andel av kvinnene enn mennene ble positivt overrasket med en bedre eksamenskarakter enn forventet. Kvinnene er også noe oftere enn mennene usikre på hvordan det vil gå til eksamen, og de fikk sjeldnere enn mennene dårligere karakterer enn de hadde forventet på forhånd. Bare ti prosent av kvinnene fikk dårligere karakter til eksamen enn de på forhånd hadde trodd, mens dette var tilfellet for 18 prosent av mennene.

Bare 9 prosent av kvinnene trodde de ville få laud til eksamen, mens hele 38 prosent fikk laud. Litt flere, 14 prosent av mennene trodde de skulle få laud, mens litt færre enn blant kvinnene, 32 prosent fikk laud.

Oppsummeringsvis kan vi si at det er små kjønnsforskjeller, men at kvinnene gjør det litt bedre enn mennene til Examen philosophicum. Dette gir seg først og fremst utslag i en lavere strykprosent blant kvinnene. Vi ser også tendenser til at kvinnene noe oftere enn mennene er usikre og vurderer seg selv lavere enn det den endelige eksamenskarakteren tyder på at det er grunnlag for.

I spørreskjemaet krysset studentene av for fars og mors høyeste utdanning. I tabellen under har vi skilt mellom de som har fedre med utdanning på universitet eller høgskolenivå og de som ikke har en slik bakgrunn. Det har vært antatt at barn som kommer fra et akademisk miljø lettere vil tilpasse seg akademias krav og derfor vil gjøre det bedre på universitetet.

Tabell 4 Resultater til Ex.phil. for studenter med fedre med og uten høyere utdanning. Vertikal prosentuering. N=1048.

	Fedrenes utdanningsnivå		
Ex.phil. karakter:	Lavere utdanning	Høyere utdanning	Totalt
Laud	32	39	36
Haud	49	45	46
Stryk	19	17	18
Totalt	38	62	101

Studentene som hadde fedre med høyere utdanning fikk laud til Examen philosophicum noe oftere enn de som ikke hadde en slik bakgrunn. Forskjellene er imidlertid ikke store. Strykprosenten er omtrent lik. Dersom vi tar utgangspunkt i de nøyaktige karakterene, og ser bort i fra de som strøk, forsvinner forskjellene. Både de med fedre med høyere utdanning og de med fedre uten høyere utdanning hadde en gjennomsnittskarakter på 2,7. Studentene med fedre med høyere utdanning brukte en halv time mer tid pr uke på studier enn studentene uten fedre med høyere utdanning. (Mer om betydningen av foreldrenes bakgrunn for studieprestasjoner i Hansens kapittel.)

Alder og studiemodenhet

Hva betyr alder for studieprestasjoner? Med økende alder øker på den ene siden gjerne de eksterne forpliktelsene på bekostning av tid som kan avsettes til studiet. På den andre siden vil kanskje modenhet og livserfaring slå positivt ut, i hvert fall på noen studier. Er det lettere å tilegne seg Examen philosophicum-studiet for de litt eldre studentene?

Tabell 5 Resultater til Ex.phil. for begynnerstudenter i forskjellige aldersgrupper. Vertikal prosentuering. N=1118.

Ex.phil. karakter:	*Alder*						
	19 år	20 år	21 år	22-23 år	24-29 år	Minst 30 år	Totalt
Laud	41	42	29	24	17	17	36
Haud	44	45	48	50	56	53	47
Stryk	15	12	23	26	27	31	18
Totalt	45	22	12	10	8	3	101

Tabell 5 viser, litt uventet, at det er de yngste studentene som gjør det best. Forskjellene mellom de 19 og 20 år gamle studentene er ubetydelige. Men jo eldre studentene er utover dette, jo mindre er andelene som får laud, og jo høyere er strykprosenten. Blant 19- og 20-åringene var det over 40 prosent som fikk laud. Blant 21-åringene synker andelen med laud til 29 prosent. I gruppen 24 år og eldre har andelen sunket til 17 prosent. Denne gruppen har antageligvis flere eksterne forpliktelser ved siden av studiet enn de yngste studentene, men det er lite sannsynlig at de 21 år gamle studentene har flere forpliktelser enn 19- og 20-åringene. Kan det være sånn at de som tar ett eller to år i yrkeslivet har en tendens til å fortsette å være yrkesaktive også etter at de begynner å studere? Og at de derfor avsetter mindre tid til studier?

Tabell 6 Gjennomsnittlig tid pr. uke brukt til inntektsgivende arbeid og studier. Timer. N=961 for yrkesaktivitet og N=1025 for studietid.

Gjennomsn. tid brukt til:	*Alder*						
	19 år	20 år	21 år	22-23 år	24-29 år	Minst 30 år	Totalt
Yrkesaktivitet	7,2	7,6	7,1	8,1	14,2	24,9	8,3
Studier	27,8	28,6	28,4	29,2	23,4	21,1	27,7
Sum	34,0	36,2	35,5	37,3	37,6	46,0	36,0

Det er lite som tyder på at yrkesmønsteret eller tid avsatt til studier kan forklare at 21-åringene har en lavere andel med laud enn 19- og 20-åringene. Tabellen viser at gjennomsnittlig yrkesaktivitet og studieaktivitet varierer lite mellom de *yngste* aldersgruppene. I gruppen 24-29 år øker yrkesaktiviteten på bekostning av

studieaktiviteten. For gruppen 30 år og eldre er yrkesaktiviteten høy og studieaktiviteten lavest. De eldste studentene ser ut til å ha større eksterne belastninger enn de yngre, og dette går ut over eksamensprestasjonene. Vi vil også påpeke at den samlede tid til studier og arbeid er høyest for de eldste aldersgruppene. I tillegg har en høyere andel i disse gruppene barn.

Til slutt skal vi se på om det er forskjeller i studieforutsetninger målt gjennom eksamenskarakterer fra videregående skole mellom de forskjellige aldersgruppene. Kan de gode karakterene blant 19- og 20-åringene skyldes at det er de "flinkeste" studentene som begynner direkte på studiet?

Tabell 7 Gjennomsnittskarakter i norsk og matematikk skriftlig fra videregående skole for studenter i forskjellige aldersgrupper. N=996 for norsk karakter og N=900 for matematikk karakter.

Gjennomsn. karakter:	*Alder*						
	19 år	20 år	21 år	22-23 år	24-29 år	Minst 30 år	Totalt
Norsk skriftlig	4,1	4,0	3,9	4,2	4,0	4,1	4,1
Matematikk skr.	4,0	3,8	3,7	3,5	3,5	3,5	3,8

Det er små forskjeller i gjennomsnittskarakter i norsk skriftlig mellom de forskjellige aldersgruppene. Best an ligger 22-23-åringene med et snitt på 4,2. Dårligst er 21-åringene med et snitt på 3,9. Forskjellene er ikke store. I matematikk er forskjellene noe større. Det er 19-åringene som har best gjennomsnittskarakter med et snitt på 4,0. Aldersgruppene 22 år og eldre har et snitt på 3,5. Legger vi sammen karakterpoengene, er det 19-åringene som skårer høyest med et snitt på 8,1 karakterpoeng. Gruppen 21 år, som vi opprinnelig var opptatt av på grunn av en lavere laudprosent enn vi hadde forventet, har et snitt på 7,6 karakterpoeng. De har altså i gjennomsnitt dårligere karakterer fra videregående skole enn 19-åringene.

Studiemodenhet

Vi har laget en indeks som skal si noe om studiemodenhet. Studentene ble spurt om de hadde problemer med å "Forstå alt jeg leser", samt "Vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser". De krysset av på en skala med verdiene "Ikke problem", "Litt vanskelig", "Svært vanskelig", samt "Vet ikke" (gjort til "missing value"). Disse to variablene er slått sammen til en additiv indeks over studiemodenhet med tre verdier som vi kaller "over middels", "middels" og "under middels".

Tabell 8 Resultater til Ex.phil. etter studiemodenhet. Vertikal prosentuering. N=1031.

Ex.phil. karakter:	*Indeks studiemodenhet*			
	Over middels	Middels	Under middels	Totalt
Laud	48	35	27	37
Haud	42	49	50	47
Stryk	10	16	23	16
Totalt	31	47	23	100

Jo bedre studentene skårer på studiemodenhetsindeksen, jo høyere er andelen som fikk laud. Blant studentene som var over middels studiemodne var det 48 prosent som fikk laud, mot 27 prosent blant de som var under middels studiemodne.

I avsnittet om alder og karakterer hadde vi forventet at eldre studenter skulle ha faglige fordeler fordi de var mer modne. Skårer de eldre studentene høyere på studiemodenhetsindeksen? Det viser seg at andelen som plasserer seg som over middels studiemodne er omtrent like høy i alle aldersgruppene. Et unntak er de aller eldste studentene, som ligger 10 prosentpoeng over de andre aldersgruppene.

Studieengasjement og motivasjon

I et seminar som ble organisert av Statens lånekasse for utdanning, etterlyste utdanningsminister Gudmund Hernes studieengasjement og "begeistringen". Å studere er ikke bare slit, det er også en mulighet til å utvikle seg, fordype seg i stoff som man er interessert i, for ikke å snakke om å sprenge egne grenser ved "å få til" og ved "å forstå". Alle som har studert vet at dette gir en indre glede og at det er motiverende for videre studier. Det er lettere å konsentrere seg og fordype seg hvis man lar seg begeistre av det faglige stoffet.

Men hvordan skal man måle begeistring? I dette prosjektet har vi prøvd å få en indikator på faglig engasjement gjennom å spørre studentene om hva de syntes om det faglige studietilbudet på Examen philosophicum. De kunne krysse av for svarkategoriene "Kjempegøy og interessant!", "Ganske gøy og interessant", "OK, men litt opp og ned", "Kjedelig" og "Uutholdelig!". I neste tabell skal vi se hvordan engasjement og studentenes egen begeistring for faget virker inn på eksamenskarakterene.

Tabell 9 Resultater til Ex.phil. etter studentenes faglige engasjement. Vertikal prosentuering. N=1003.

Ex.phil. karakter:	*Faglig engasjement*				
	Kjempegøy!	Ganske gøy	OK	Kjedelig!	Totalt
Laud	37	46	35	20	37
Haud	51	44	50	45	48
Stryk	12	11	15	34	15
Totalt	6	37	48	9	100

De fleste studentene har svart at de syntes det faglige tilbudet er "Ganske gøy og interessant" eller "OK, men litt opp og ned". De som syntes det er "Kjempegøy og interessant!" å studere, har faktisk en lavere andel laud enn de som syntes det er "Ganske gøy og interessant". *For* stort engasjement fører kanskje til at man risikerer "å lese seg litt bort"? Ellers er hovedinntrykket at faglig engasjement øker sannsynligheten for en god karakter og minker sannsynligheten for stryk. Ni prosent av studentene syntes det faglige innholdet er "Kjedelig", likevel har 20 prosent i denne gruppen fått laud. Vi må imidlertid huske at Examen philosophicum er obligatorisk og ikke velges ut i fra faglig interesse.

Jo større faglig engasjement studentene gir uttrykk for, jo mer tid bruker de på studiene: Studentene som syntes studiet var "Kjempegøy og interessant!" brukte i gjennomsnitt 31,3 timer pr. uke på sine studier, mens de som syntes studiet var "Kjedelig" eller "Uutholdelig!" bare brukte 23 timer i gjennomsnitt.

I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" så vi også på betydningen av studiemotivasjon. Der ble det skilt mellom studenter som var yrkesorienterte, fagorienterte, avansementssøkere (deltidsstudenter) og retningsløse (mangler motivasjon). Hovedkonklusjonen var at det var av mindre betydning *hva slags* motivasjon studentene hadde, det utslagsgivende var om studenten var motivert overhodet (Berg 1988).

Situasjonen på dagens arbeidsmarked er vanskelig, særlig for de unge uten utdanning. De som helst ville hatt en jobb, men som av mangel på jobbtilbud begynner å studere, kan ha problemer med studiemotivasjonen. Begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo har tatt stilling til om problemer på arbeidsmarkedet har hatt betydning for at de begynte å studere. Litt overraskende var det bare 13 prosent som svarte at *vanskeligheter med å få jobb* hadde "Litt betydning", "En viss betydning" eller "Stor betydning" for at de begynte å studere. I 1984, i prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold", ble studentene (alle nivåer) stilt et

tilsvarende spørsmål. Da var det faktisk en høyere andel, 17 prosent som svarte bekreftende på at de studerte pga. vanskeligheter med å finne arbeid (Berg 1988). Blant begynnerstudentene i Bergen i 1986 var det 16 prosent som svarte bekreftende på dette spørsmålet (Eikeland og Ogden 1988, side 24). Dette er vanskelig å forklare all den tid arbeidsmarkedet var langt bedre i 1984 og 1986 enn i 1991.

Om andelen som helst ville hatt en jobb var overraskende lav, var det overraskende mange, hele 41 prosent, som svarte bekreftende på at de studerte fordi de var *usikre på hva de ellers skulle gjøre*. I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" var denne andelen langt lavere (23 prosent). Blant begynnerstudentene i Bergen 1986 var andelen som var usikre på hva de ellers skulle gjøre på 34 prosent (Eikeland og Ogden 1988). Resultatene *kan* tyde på at karriereveiene i langt større utstrekning enn for bare fem, seks år siden nå går gjennom høyere utdanning. Å gjøre karriere gjennom yrkespraksis blir kanskje ikke lenger oppfattet som et reelt alternativ til høyere utdanning. Det er ikke utenkelig at resultatene avspeiler at ungdommen i dag reelt sett har færre valgmuligheter enn for bare noen år siden.

Vi har slått sammen de to ovenfor nevnte variablene til en "mulig mangel på motivasjon"-indeks. Imidlertid er det slett ikke sikkert at alle studenter som helst ville jobbet, eller som er usikre på hva de ellers skulle gjøre, er umotiverte studenter. Det er heller ikke sikkert at studentene som ikke har svart bekreftende på disse spørsmålene er motiverte. På tross av disse svakhetene, skal vi i Tabell 10 se på om studentene som i følge denne indeksen står i faresonen for å ha manglende motivasjon gjør det dårligere til eksamen enn andre studenter.

Tabell 10 Resultater til Ex.phil. for studenter etter hvor stor fare det for at studentene har motivasjonsproblemer. Vertikal prosentuering. N=1035.

	Mulige motivasjonsproblemer					
Ex.phil. karakter:	Ikke problem	Marginale problem	Litt problem	Betydelig problem	Store problem	Totalt
Laud	42	40	27	26	16	37
Haud	45	49	49	49	60	47
Stryk	12	11	25	25	25	16
Totalt	55	16	13	11	6	100

Etter "mulig mangel på motivasjon"-indeksen står hele 30 prosent av studentene i fare for å ha motivasjonsproblemer. Tabell 10 viser at jo større fare for motivasjons-

svikt, jo mindre andel får laud. Strykprosenten er lavest for de uten, eller med marginale, problemer.

Vi finner også forskjeller i tid brukt til studier etter om studentene står i faresonen for å ha motivasjonsproblemer. Jo større sannsynlighet for motivasjonsproblemer, jo mindre tid avsettes til studiene. Studentene med størst fare for å ha motivasjonsproblemer bruker i gjennomsnitt 22,5 timer pr. uke på studiene, mens de som ikke ser ut til å ha motivasjonsproblemer bruker 31,3 timer pr. uke.

Trivsel og integrering i studiemiljøet

I prosjektet "Studieløpet" ble åtte studenter i sluttfasen av sine studieløp intervjuet om sine erfaringer blant annet som begynnerstudent. Det gikk fram at de fleste syntes det hadde vært vanskelig å være ny student på Blindern. Det tok tid å komme inn i miljøet, finne venner, lære sjargongen og føle seg trygg (Berg 1990).

Det fremheves ofte at studiemiljø og fagmiljø er viktig for studieprestasjonen. Imidlertid er det vanskelig å definere eksakt hva et godt studiemiljø er. Vi har imidlertid tatt utgangspunkt i tre spørsmål som på forskjellige måter sier noe om hvor godt eller dårlig studenten er integrert i studiemiljøet. Studiemiljøindeksen i Tabell 11 er basert på de tre spørsmålene; "Hvordan trives du nå mot slutten av første semester?", "Har du faglig utbytte av kontakt med de andre studentene?" og "Har du hatt problemer med å komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokviegrupper?"

Tabell 11 Eksamensresultater til Ex.phil. for studenter etter hvor godt integrert de er i studiemiljøet. Vertikal prosentuering. N=1027.

	Integrering i studiemiljøet						
Ex.phil. karakter:	Svært dårlig	Dårlig	-	-	Bra	Svært bra	Totalt
Laud	21	27	36	36	42	45	37
Haud	51	50	46	49	48	44	48
Stryk	28	23	19	15	10	11	16
Totalt	6	12	20	23	23	18	101

Tabell 11 viser at jo bedre studentene er integrert i studiemiljøet, jo større er andelen som får laud, og jo mindre er andelen som stryker.

En måte å komme inn i et studiemiljø på, er å melde seg inn i en av de forskjellige studentforeningene ved Universitetet i Oslo. Det viste seg at 18 prosent av begynnerstudentene var med i en slik forening. Disse studentene gjorde det

markant bedre til Examen philosophicum enn de andre studentene. Hele 55 prosent fikk laud og bare 7 prosent strøk, mot 33 prosent laud og 18 prosent stryk blant de som ikke var med i en studentforening. Det var også stor forskjell i hvor mye tid disse gruppene brukte på studiet. De som var medlem av en studentforening brukte i gjennomsnitt 32,6 timer pr. uke på studier, mens de som ikke var medlem brukte seks timer mindre pr. uke til studier. Det er imidlertid sannsynlig at studentene som er medlemmer av studentforeninger på forhånd *er* spesielt motiverte og aktive studenter, ikke at de *blir* motiverte og aktive ved å melde seg inn.

Tidsbruk etter studiemiljøindeksen viser også tydelig at jo bedre studenten er integrert i studiemiljøet, jo mer tid brukes til studier. De som trives svært dårlig bruker i gjennomsnitt 19,2 timer til studier pr uke, deretter stiger tidsbruken jevnt til 33,8 timer pr uke for de som er svært bra integrert i studiemiljøet. Vi skal imidlertid ikke glemme at tidsbruk og trivsel sannsynligvis virker forsterkende på hverandre. Studentene som bruker mye tid på studiet har større mulighet til å bli integrert i studiemiljøet. Egge (se eget kapittel) finner for øvrig at de som slutter i løpet av forberedende-semesteret oftere enn de andre studentene trives dårlig på universitetet.

Yrkesaktivitet

I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" fant vi at 1-7 timer yrkesaktivitet pr. uke ikke hadde betydning for hvor mye tid studenten satte av til studier. De som jobbet 8-15 timer pr. uke hadde en litt lavere gjennomsnittlig tid brukt til studier enn de som ikke jobbet. Blant de som jobbet mellom 16 og 30 timer pr uke sank tiden brukt til studier betraktelig, og blant de som jobbet mer enn 30 timer pr uke var det en drastisk nedgang i tid brukt til studier sammenlignet med de som ikke var yrkesaktive (Berg og Aamodt 1987).

Tabell 12 Gjennomsnittlig antall timer brukt til studier for studenter med ulik grad av yrkesaktivitet. Timer. N=943 for Ex.phil.-stud. og N=663 for studentene i 1984.

	Antall timer *yrkesaktiv* pr. uke.					
Gjennomsnittlig tid til studier:	Ingen	1-7 t	8-15 t	16-30 t	Minst 31 t	Totalt
Ex.phil. stud.	31,0	28,3	26,2	21,5	14,7	27,3
Studentene 1984	30,7	31,6	26,2	20,6	12,4	26,4

I Tabell 12 har vi også tatt med tidsbruken til studentene fra prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" med data fra 1984. Når vi tar i betraktning at målingsmetodene var forskjellige i de to undersøkelsene, er resultatene rimelig like.

Mønsteret er det samme for de to utvalgene av studenter; jo høyere yrkesaktivitet, jo lavere studieaktivitet. Det ser ut til at våre Ex.phil.-studenter bruker noe mer tid til studier enn studentene fra 1984.

Vi ser en forskjell i tidsbruken til gruppene som jobber 1-7 timer pr. uke. Dette skyldes antageligvis at studentene fra 1984 var langt eldre enn begynnerstudentene 1991[2]. Tyve prosent av studentene fra 1984 hadde barn, mens dette bare gjaldt for fire prosent av Ex.phil.-studentene. Det er derfor sannsynlig at det i gruppen uten inntektsgivende arbeid for 1984-studentene var mange med omsorgsansvar, noe som på lik linje med yrkesaktivitet bidrar til å begrense tilgjengelig studietid.

I prosjektet "Studentenes tidsbruk og studieforhold" fant vi også at yrkesaktivitet påvirker studieprogresjonen (Aamodt 1986, Berg og Aamodt 1987). Vi hadde imidlertid ikke data om eksamensresultater. I prosjektet om begynnerstudentene i Bergen, fant Eikeland og Ogden (1988, side 50) at grad av yrkesaktivitet ikke hadde sammenheng med eksamensresultater. I undersøkelsen av 1.avdelings juss-studenter, der omtrent halvparten strøk eller trakk seg, var det 19 prosent laud blant de som ikke var yrkesaktive, mot 3 prosent laud blant de som jobbet mer enn 30 timer pr. uke (Berg 1987).

Tabell 13 Resultater til Ex.phil. for studenter med forskjellig tid brukt til inntektsgivende arbeid pr. uke. Vertikal prosentuering. N=961.

Ex.phil. karakter:	Antall timer *yrkesaktiv* pr. uke.					
	Ingen	1-7 t	8-15 t	16-30 t	Minst 31 t	Totalt
Laud	43	37	36	26	23	36
Haud	45	45	50	48	49	47
Stryk	12	18	14	26	28	18
Totalt	51	14	19	10	6	101

Det er først når yrkesaktiviteten overstiger 15 timer pr. uke at vi ser en kraftig nedgang i andelen som fikk laud og en økning i andelen stryk. Skillet ved 15 timers arbeidstid er på hele ti prosentpoeng.

[2] Studentene fra 1984 hadde en gjennomsnittsalder på 27 år, mot Ex.phil.-studentene som gjennomsnittlig var 21 år gamle.

Tid brukt til studier

Hvor mye tid studentene investerte i studiet viste seg å ha betydning for eksamensresultatene til første semester juss-studenter (Berg 1987). I UNIBUT-undersøkelsen fant derimot Ogden og Eikeland (1988, side 48) ingen signifikant sammenheng mellom tidsbruk til studier og eksamensprestasjoner i sin multivariate analyse av hva som påvirker eksamensresultatet.

Når vi skal se på tidsbruken til Examen philosophicum-studentene har vi imidlertid et metodeproblem. Et tredjedel av begynnerstudentene hadde påbegynt fagstudiet ved siden av at de tok Examen philosophicum. De som ikke har påbegynt fagstudiet brukte i gjennomsnitt 23,3 timer pr. uke på studier, mens de som hadde påbegynt fagstudiet brukte i gjennomsnitt 36,7 timer pr uke på studier. For de som har påbegynt fagstudiet avspeiler tidsmålingene *både* tid brukt på fagstudiet og tid brukt på Examen philosophicum. Vi må derfor se på disse gruppene separat.

Tabell 14A Eksamensresultater for Ex.phil.-studentene etter hvor mange timer de har investert i studiet. Ikke påbegynt fagstudiet. Vertikal prosentuering. N=687.

Ex.phil. karakter:	*Timer til studier for de som ikke har begynt fagstudiet*					
	1-10 t	11-20 t	21-30 t	31-40 t	over 40 t	Totalt
Laud	11	29	34	41	42	32
Haud	48	47	53	45	42	49
Stryk	42	24	13	14	17	20
Totalt	10	33	36	17	5	101

Tabell 14B Eksamensresultater for Ex.phil.-studentene etter hvor mange timer de har investert i studiet. Har påbegynt fagstudiet. Vertikal prosentuering. N=333.

Ex.phil. karakter:	*Timer til studier for de som har påbegynt fagstudiet*					
	1-10 t	11-20 t	21-30 t	31-40 t	over 40 t	Totalt
Laud	-	10	31	47	61	47
Haud	-	81	54	47	35	45
Stryk	-	10	15	6	5	8
Totalt	2	6	20	34	38	100

Tabell 14A og 14B viser at jo flere timer studentene bruker på studiet, jo høyere er andelene som får laud. Videre ser vi, ikke uventet, at andelen som får laud er langt større i gruppen som har påbegynt fagstudiet (47%) enn i gruppen som bare tar Examen philosophicum (32%).

Tabell 14A viser at det blant de som ikke hadde påbegynt fagstudiet, bare var 11 prosent som fikk laud i den tidsbruk-kategorien som brukte minst tid pr. uke på studiet. Deretter øker andelen for hver tidsbruk-kategori, og blant de som brukte mer enn 30 timer pr uke på forberedende var det over 40 prosent som fikk laud.

I Tabell 14B ser vi at det nesten ikke var noen studenter som brukte mindre enn 11 timer pr. uke på studier blant de som hadde påbegynt fagstudiet ved siden av at de tok forberedende. I neste tidsbruk-kategori, 11 til 20 timer på studier pr uke, var det 10 prosent laud, og andelen øker til hele 61 prosent for de som brukte mer enn 40 timer pr. uke på studiet.

Til slutt skal vi gå den andre veien og se hvor mye tid begynnerstudentene med forskjellig studieresultat har brukt på forskjellige studieaktiviteter, på "bare å være" på universitetet og på inntektsgivende arbeid.

Tabell 15A Gjennomsnittlig tid brukt til studier totalt, undervisning, selvstudier, kollokvier, tid brukt til "bare å være" på universitetet (ikke medregnet i "studier totalt") og gjennomsnittlig tid brukt til inntektsgivende arbeid for studenter som fikk laud, haud eller som strøk til Examen philosophicum og som ikke hadde påbegynt fagstudiet. Timer. N varierer mellom kategoriene.

	Tid brukt på forskjellige aktiviteter for de som ikke har påbegynt fagstudiet					
Ex.phil. karakterer:	Studier totalt	Under-visn.	Selv-studier	Kollo-kvier	"Være på" universitetet	Jobb
Laud	25,8	10,6	12,5	2,6	3,1	8,6
Haud	23,1	10,0	10,7	2,5	3,1	11,2
Stryk	19,9	9,5	8,6	1,9	2,7	12,4
Totalt	23,3	10,1	10,8	2,4	3,0	10,6

Tabell 15B Gjennomsnittlig tid brukt til studier totalt, undervisning, selvstudier, kollokvier, tid brukt til "bare å være" på universitetet (ikke medregnet i "studier totalt") og gjennomsnittlig tid brukt til inntektsgivende arbeid for studenter som fikk laud, haud eller som strøk til Examen philosophicum og som har påbegynt fagstudiet. Timer. N varierer mellom kategoriene.

	Tid brukt på forskjellige aktiviteter for de som har påbegynt fagstudiet					
Ex.phil. karakterer:	Studier totalt	Under-visn.	Selv-studier	Kollo-kvier	"Være på" universitetet	Jobb
Laud	39,7	17,6	18,8	3,3	3,2	3,1
Haud	34,4	16,6	14,6	3,2	3,9	3,1
Stryk	31,4	12,7	16,5	2,2	3,1	6,4
Totalt	36,7	16,8	16,7	3,2	3,5	3,4

Tabellene 15A og 15B viser at studentene som har påbegynt fagstudiet bruker mer enn tretten timer mer til studier pr uke enn de som bare tar Examen philosophicum. De som bare tar forberedende bruker noe mer tid pr uke på inntektsgivende arbeid, gjennomsnittlig 10,6 timer, mot 3,4 timer for de som har påbegynt fagstudiet ved siden av Examen philosophicum. Yrkesaktiviteten blant de som bare tar Examen philosophicum oppveier imidlertid langt i fra deres lavere gjennomsnittlige studietidsbruk.

Mens de som har påbegynt fagstudiet bruker 16,8 timer pr. uke på undervisning, 16,7 timer til selvstudier og 3,2 timer på kollokvier, bruker de som bare tar Examen philosophicum gjennomsnittlig 10,1 timer pr uke på undervisning, 10,8 timer til selvstudier og 2,4 timer på kollokvievirksomhet. Studentene som har påbegynt fagstudiet bruker bare litt mer tid enn de andre studentene på "Bare å være" på universitetet, 3,5 timer pr. uke, mot 3,0 timer pr. uke blant de som bare tar Examen philosophicum.

For begge hovedgruppene er gjennomsnittlig tid brukt til studier høyest for de som fikk laud og lavest for de som strøk. Det er også verd å merke seg at blant de som bare tok Examen philosophicum er det tid brukt til selvstudier som varierer. Uansett studieresultat var den gjennomsnittlige tiden brukt til undervisning omtrent lik. For begge hovedgrupper av studenter er tid brukt til inntektsgivende arbeid høyest for de som strøk og lavest for de som fikk laud.

Karakterer fra videregående skole

Flere har funnet at det er en sammenheng mellom gymnaskarakterer og resultater ved universitetet (Aursand 1958, Lindbekk 1967, Thagaard Sem 1971, Eikeland og Ogden 1988). Aursand (1958) skriver i sitt sammendrag blant annet: "En må vanligvis forvente et positivt samsvar mellom artiumskarakterer og studiekarakterer hos en tilfeldig utvalgt gruppe av studenter... () Samsvarene synes vanligvis ikke større enn at artiumskarakteren gir forholdsvis liten prediksjonssikkerhet for den enkelte artianers senere ytelser.....() Liten arbeidsomhet i gymnastiden gir liten prediksjon for tilsvarende arbeidsomhet i studietiden."

I UNIBUT-undersøkelsen fra 1986 (Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon) fant Eikeland og Ogden (1988) at eksamenskarakter fra videregående skole var det som hadde størst effekt på oppnådd eksamenskarakter på første universitetseksamen.

Begynnerstudentene ble de bedt om å oppgi karakterer fra videregående skole i fagene skriftlig norsk og skriftlig matematikk. Nedenfor har vi sett på sammenhengene mellom karakterer fra videregående skole og resultat til Examen philosophicum.

Tabell 16 Eksamensresultater for Ex.phil.-kandidater med forskjellig resultat i norsk skriftlig fra videregående skole. Vertikal prosentuering. N=996

Ex.phil. karakter:	*Norsk skriftlig* - karakter fra videregående skole.					
	Seks	Fem	Fire	Tre	To	Totalt
Laud	73	50	36	20	29	38
Haud	22	40	50	55	44	47
Stryk	5	10	14	25	27	16
Totalt	4	28	41	24	4	101

Det er relativt få begynnerstudenter som fikk Seks eller To i norsk skriftlig på videregående skole. Den vanligste karakteren er Fire. Det er en tydelig sammenheng mellom karakter i norsk skriftlig fra videregående og resultat til Examen philosophicum. Jo bedre karakter i norsk skriftlig fra videregående skole, jo større andel har laud og jo mindre er andelen som stryker til Examen philosophicum. Av de som fikk Seks, var det hele 73 prosent som fikk laud. Bare fem prosent strøk. Andelen som fikk laud synker kraftig og relativt jevnt ned til de som fikk Tre i norsk skriftlig, der andelen laud var på 20 prosent. I denne gruppen var det 25 prosent som strøk.

Reflekterer karakteren fra videregående skole "flinkhet" eller rett og slett gode arbeidsvaner? Igjen må vi skille mellom de som har påbegynt fagstudiet og de som bare tar Examen philosophicum fordi de som har påbegynt fagstudiet også bruker tid på dette ved siden av Examen philosophicum. Vi vet med andre ord ikke hvor mye av tiden de som har påbegynt fagstudiet reelt sett bruker på Examen philosophicum-studiet.

Tabell 17 Antall timer brukt til studier for studenter med forskjellig karakter i norsk skriftlig fra videregående skole for de som har påbegynt og de som ikke har påbegynt fagstudiet. Timer pr uke. N=979 for alle studentene, N=652 for de som ikke har påbegynt fagstudiet og N=322 for de som har påbegynt fagstudiet.

Tid til studier for:	*Norsk skriftlig* - karakter fra videregående skole.					
	Seks	Fem	Fire	Tre	To	Totalt
Alle studentene	34,8	28,6	27,4	26,7	25,8	27,8
Ikke påbeg. fag	27,5	23,1	23,2	23,3	23,3	23,3
Påbegynt fag	-	37,9	36,3	34,5	-	36,9

Tabell 17 viser at det er en svak sammenheng mellom norsk karakter fra videregående og tidsbruk på universitetet blant studentene som har påbegynt fagstudiet (Corr. .139, sig. .006). Studentene som fikk Fem i norsk skriftlig brukte i gjennomsnitt 3,4 timer mer til studier totalt (Ex.phil. og fagstudiet) pr. uke enn de som fikk Tre. Blant de som bare tar Examen philosophicum er det derimot ingen signifikant sammenheng mellom karakter fra videregående skole og tid brukt til studier. Riktignok brukte studentene som fikk Seks i norsk skriftlig mer enn fire timer mer pr uke på studiet enn de andre studentene som ikke hadde påbegynt fagstudiet.

Tabell 18 Eksamensresultater for Ex.phil.-kandidater med forskjellig resultat i matematikk skriftlig fra videregående skole. Vertikal prosentuering. N=900.

Ex.phil. karakter:	*Matematikk skriftlig* - karakter fra videregående skole.						
	Seks	Fem	Fire	Tre	To	En	Totalt
Laud	67	53	40	23	19	-	37
Haud	29	36	50	56	55	(50)	47
Stryk	4	11	10	21	27	(50)	15
Totalt	5	26	31	24	13	2	99

Mange har ikke matematikk skriftlig i siste klasse på videregående skole, og hver fjerde som møtte til Examen philosophicum besvarte heller ikke dette spørsmålet. Også når vi ser på karakter i matematikk skriftlig, gjentas mønsteret fra tabell 16: Jo bedre karakter fra videregående skole i matematikk, jo større andel har fått laud og jo mindre andel har strøket. Vi skal også undersøke om matematikk-karakteren reflekterer "gode studievaner" målt i timer brukt til studiet, og skiller da mellom de som har påbegynt fagstudiet, og de som bare tar Examen philosophicum.

Tabell 19 Antall timer brukt til studier for studenter med forskjellig karakter i matematikk skriftlig fra videregående skole. Timer pr uke. N=879 for alle studentene, N=574 for de som ikke har påbegynt fagstudiet og N=305 for de som har påbegynt fagstudiet.

Tid til studier for:	*Matematikk skriftlig* - karakter fra videregående skole.					
	Seks	Fem	Fire	Tre	To	Totalt
Alle studentene	30,6	30,7	27,9	26,8	24,4	28,0
Ikke påbeg.fag	23,2	24,3	23,8	23,2	22,5	23,5
Har påbeg. fag	39,1	37,0	35,9	35,9	-	36,5

Vi finner omtrent samme mønster som i tabell 17: Jo bedre karakter fra videregående skole, jo mer tid bruker studentene i gjennomsnitt til studier. Men når vi ser på de to gruppene separat er det ingen signifikant sammenheng mellom karakter i matematikk skriftlig og tid brukt til studier.

To hovedgrupper av studenter

Vi har skilt mellom studentene som bare tok forberedende og de som i tillegg til forberedende hadde påbegynt et fagstudium. En tredjedel av Examen philosophicum-studentene hadde påbegynt fagstudiet høsten 1991. Vi må imidlertid være klar over at ikke alle forberedende-studentene gis anledning til videre studier. Hele 80 prosent av Examen philosophicum-studentene hadde *ønsker* om studieplass, mens 58 prosent hadde fått tilsagn om studieplass høsten 1991.

I utgangspunktet kunne en kanskje tenke seg at de som bare konsentrerte seg om pensum til Examen philosophicum ville gjøre det best. Slik var det ikke. I gruppen som hadde påbegynt fagstudiet var det 46 prosent som fikk laud, mot 32 prosent blant de som bare tok Examen philosophicum. Blant de som bare tok Examen philosophicum var det riktignok langt flere som hadde jobb ved siden av studiet. Men bildet endrer seg lite om vi bare sammenligner de som ikke hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiet (48% mot 33% laud).

Forskjellene blir noe mindre når vi kontrollerer for *endelig studiemål*: Blant de som siktet mot en høyere universitetsgrad og allerede hadde påbegynt fagstudiet var det 52 prosent som fikk laud, mens det var 47 prosent laud blant de som bare konsentrerte seg om forberedende, selv om de siktet mot en høyere grad.

Man skulle tro at de som påbegynner fagstudiet samtidig som de tar Examen philosophicum har bedre studieforutsetninger enn de som bare tar Examen philosophicum (de har fått studieplass ved et fakultet). Det viser seg imidlertid at forskjeller i studieforutsetninger slik vi har målt dem er relativt små. De som hadde påbegynt fagstudiet hadde en gjennomsnittskarakter i norsk på 4,2 mot 4,0 for de som bare tok Examen philosophicum. I matematikk var forskjellene noe større: 4,2 mot 3,6. Studieforutsetninger målt gjennom studiemodenhetsindeksen viser relativt små forskjeller (35 prosent mot 28 prosent over middels studiemodne). Gruppene har omtrent samme utdanningsbakgrunn (81 mot 85 prosent direkte fra videregående skole). Gruppene skiller seg heller ikke nevneverdig i forhold til alder (gjennomsnittlig 20,8 mot 20,4 år gamle) eller andeler som har barn (1,8 mot 3,8 prosent).

Det som skiller *skarpt* mellom gruppene er studieintensiteten, som vi allerede har sett gjennom studietidsbruken[3] (Tabell 15A og 15B). Mens 86 prosent av de som hadde påbegynt fagstudiet var til stede ved universitetet stort sett hver dag, gjaldt dette bare for 39 prosent av de som bare tok forberedende. Nesten alle, 95 prosent av de som hadde påbegynt fagstudiet, anså seg selv for å være heltidsstudenter, mens dette bare gjaldt for 54 prosent av de som bare tok forberedende. Det var også store forskjeller i andelene som regnet med å ta en høyere universitetsgrad; 60 prosent av de som hadde påbegynt fagstudiet hadde slike planer, mot 32 prosent av de som bare tok Examen philosophicum. I den siste gruppen var det ikke uventet flest som var usikre på hvor lange studier de regnet med å ta.

Hva påvirker eksamenskarakteren til Examen philosophicum?

Hittil har vi stort sett bare tatt for oss bivariate sammenhenger når vi har ønsket å se på hva som påvirker eksamenskarakteren. I dette kapittelet skal vi se variablene i sammenheng.

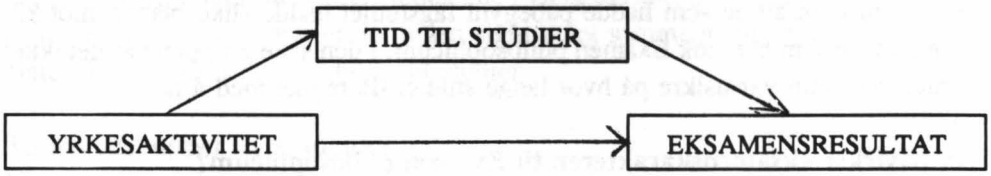
Å studere er en investering i kunnskap. For å tilegne seg kunnskapen og oppnå en eksamen må studentene først og fremst investere tid. Den tiden som går med til studier går på bekostning av annen virksomhet, som for eksempel inntektsgivende arbeid. Forsinkelser og sen studieprogresjon har blant annet blitt forklart ved at studentene jobber for mye ved siden av studiet (Aamodt 1986, Berg og Aamodt 1987).

---

[3] Med studietidsbruk menes tid brukt til studier pr. uke, ikke *hvordan* tiden brukes til studier.

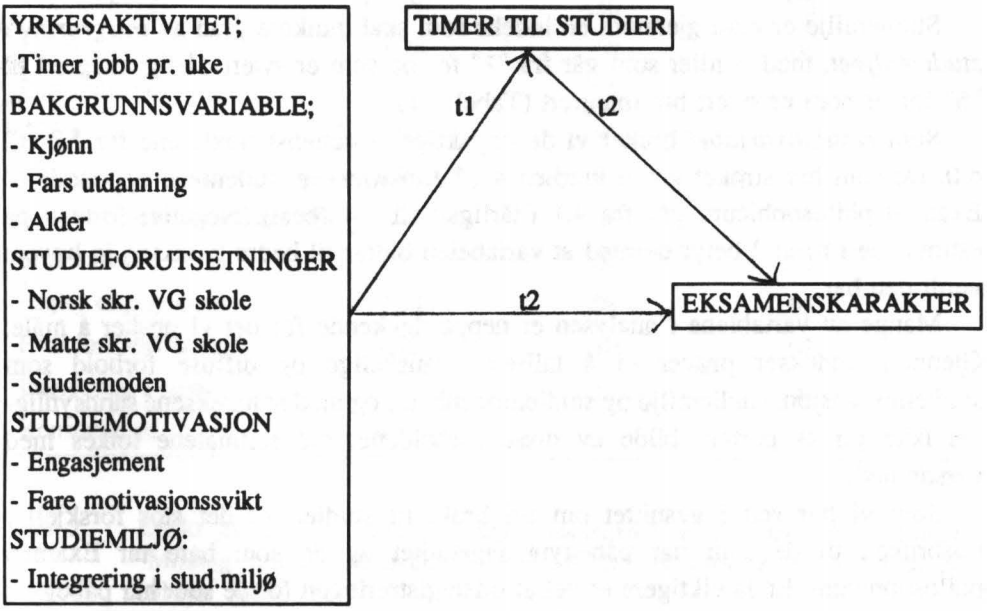
I UNIBUT-prosjektet fant de gjennom sin multivariate analyse imidlertid verken noen sammenheng mellom tid brukt til studier og eksamenskarakterer eller mellom tid brukt til arbeid og eksamenskarakterer. De fant at resultater fra videregående skole var den variabelen som forklarte mest av variasjonene i eksamensresultater (Eikeland 1988, Eikeland og Ogden 1988, side 48). I vår foregående bivariate analyse ser det derimot ut til at både tid brukt til studier, yrkesaktivitet og eksamenskarakterer har betydning. I det følgende skal vi se på om disse variablene også er signifikante når vi kontrollerer for andre variable.

Yrkesaktivitet kan virke inn på studieresultatet på to måter: For det første kan man tenke seg at tid brukt til inntektsgivende arbeid *indirekte* påvirker studieresultatet gjennom at jobben går ut over tilgjengelig *studietid*. Tiden man har til disposisjon er begrenset. For det andre kan man tenke seg at *arbeidet i seg selv* kan virke positivt inn på studieresultatet, gjennom at arbeidet gir kunnskap som er relevant for studiet. Dette gjelder kanskje først og fremst studenter som har kommet langt i studiet. Man kan for eksempel tenke seg at en hovedfagsstudent som har gruppeundervisning på grunnfagsnivå også selv tilegner seg relevant kunnskap. Man kan på den annen side også tenke seg at arbeidet i seg selv kan virke negativt på studiet gjennom at arbeidet stjeler oppmerksomhet fra studievirksomheten også utenom arbeidstid. Forholdet mellom yrkesaktivitet, studietidsbruk og eksamensresultat kan skisseres på følgende måte:



I den foregående bivariate analysen har vi også sett at andre variable ser ut til å virke inn på eksamensresultatet. Vi tenker oss særlig tre forhold ved siden av yrkesaktivitet som kan virke inn på eksamensresultatet direkte eller indirekte gjennom tid brukt til studier; *studentenes studieforutsetninger, deres studiemotivasjon og studiemiljøet*. I tillegg ønsker vi å se om tilskrevne egenskaper som *kjønn, sosial bakgrunn* (målt gjennom fars utdanningsnivå) og *alder* har betydning for studieresultatet.

Nedenfor har vi skissert modellen som viser hvordan vi tenker oss at forskjellige variable eventuelt påvirker eksamensresultatet. Modellen krever en to-trinns-analyse, der første steg er variablene som virker inn på tid brukt til studier, og andre trinn er variablene som virker inn på eksamenskarakter[4].



Timer til studier og *yrkesaktivitet* er målt i antall timer pr. uke. På variabelen *kjønn* har menn verdien "1" og kvinner verdien "2" (Tabell 2). *Fars utdanning* har verdien "1" for de med utdanning på lavere nivå og "2" for de med utdanning på universitets- eller høgskolenivå (Tabell 4). Variabelen *alder* viser studentens alder i eksamenssemesteret (Tabell 5). Studentenes studieforutsetninger er målt gjennom *karakterene fra videregående skole i norsk og matematikk*, der karakterene går fra "1", som er dårligst, til "6" som er best (Tabell 16, 17, 18 og 19), og gjennom en indeks over *studiemodenhet* med verdien "1" for under middels studiemoden, "2" for middels og "3" for over middels studiemoden (Tabell 8).

[4] Eikeland og Ogden benyttet en ett-trinns-modell. Variablene er heller ikke de samme.

To variable benyttes for å måle studiemotivasjonen. Indre motivasjon[5] er målt gjennom variabelen *faglig engasjement*, med verdiene "4" for de som krysser av for at forberedende er "kjempegøy!", "3" for "ganske gøy", "2" for "OK" og "1" for de som mener at forberedende er "kjedelig" eller "uutholdelig!" (Tabell 9). I tillegg har vi en indeks som skal indikere om det er *fare for motivasjonssvikt*, med verdier fra "1" for de uten problemer til "5" for de med store problemer (Tabell 10).

Studiemiljø er målt gjennom en indeks som skal indikere grad av *integrering i studiemiljøet*, med verdier som går fra "1" for de som er svært dårlig integrert til "6" for de som er svært bra integrert (Tabell 11).

Som *resultatvariabel* bruker vi de nøyaktige eksamenskarakterene fra 1,0 til 4,0. De som har strøket gir vi verdien 4,1.[6] *Karakterene* studentene oppnådde til Examen philosophicum går fra 4.1 (dårligst) til 1.4 (best). Negativt fortegn på estimatene i trinn 2 betyr dermed at variabelen bidrar til bedre karakter, jo høyere verdi den har.

Mange av variablene i analysen er neppe dekkende for det vi ønsker å måle. Gjennom indekser prøver vi å tallfeste vanskelige og diffuse forhold som studiemotivasjon, studiemiljø og studiemodenhet. I og med at indeksene sannsynligvis ikke gir et perfekt bilde av disse forholdene, må estimatene tolkes med varsomhet[7].

Som vi har sett i avsnittet om tid brukt til studier, er det stor forskjell i tidsbruken til de som har påbegynt fagstudiet og de som bare tar Examen philosophicum. Enda viktigere er det at tidsregistreringen for de som har påbegynt fagstudiet også inkluderer tid brukt på fagstudiet. Vi må derfor dele analysen i to, en for de som kun tar Ex.phil. og en for de som i tillegg til Ex.phil. har påbegynt fagstudiet.

Vi ser først på studentene som bare tar Examen philosophicum:

---

[5] Med "indre motivasjon" menes her at studenten motiveres gjennom sin egen interesse eller begeistring for stoffet. Kunnskapen blir et mål i seg selv.

[6] Pga. det kvalitative skillet mellom stryk og bestått kan det argumenteres for at stryk settes høyere, f.eks. til 4,3 eller 4,5. Dette gir imidlertid ubetydelige endringer av resultatene i analysen.

[7] Strengt tatt bør variablene i en regresjonsmodell være på intervallnivå eller dikotomier. Variable på ordinalnivå kan tilpasses regresjonsmodellen gjennom bruk av Dummy-variable. Imidlertid viser det seg at bruk av variable på ordinalnivå i praksis som regel gir estimater som er ekvivalente til de man får ved å omgjøre variablen til dummy-variable (M. S. Lewis-Bech, s 70 1990).

Tabell 20 Hva påvirker resultatene til Ex.phil. for studenter som *bare tar Examen philosophicum*?

Trinn 1: Effekt av div. variable på *tid brukt til studier pr. uke*. "Missing values" behandles "pairwise", dvs. N varierer med minimum på 543 enheter. R2=0.18

Variable	B	Beta	Sig T
Yrkesaktivitet	-.25	-.30	.00
Kjønn	1.78	.08	.04
Fars utdanning	.11	.01	.89
Alder	-.02	-.01	.88
Karakter norsk skriftl fra VG	-.08	-.01	.86
Karakter matte skriftl fra VG	.23	.03	.51
Studiemoden	-.51	-.04	.37
Faglig engasjement	1.11	.08	.05
Fare for motivasjonssvikt	-.75	-.10	.02
Integrering i studiemiljøet	1.18	.18	.00
Konstantledd	20.27		.00

Trinn 2: Effekt av div. variable på *eksamenskarakter til Examen philosophicum*. "Missing values" behandles "pairwise", dvs. N varierer fra minimun 547 enheter R2=0.27.

Variable	B	Beta	Sig T
Timer brukt til studier	-.01	-.14	.00
Yrkesaktivitet	00	.04	.36
Kjønn	-.09	-.06	.13
Fars utdanning	-.06	-.04	.31
Alder	.01	.04	.33
Karakter norsk skriftl fra VG	-.15	-.19	.00
Karakter matte skriftl fra VG	-.16	-.26	.00
Studiemoden	-.15	-.16	.00
Faglig engasjement	-.13	-.13	.00
Fare for motivasjonssvikt	.02	.04	.30
Integrering i studiemiljøet	-.02	-.05	.24
Konstantledd	5.0		.00

Trinn 1 i analysen viser at både yrkesaktivitet, kjønn, faglig engasjement, fare for motivasjonssvikt og integrering i studiemiljøet har betydning for hvor mange timer studentene som bare tar Examen philosophicum bruker på studiet (variablene er signifikante). Fars utdanning, alder og studentenes studieforutsetninger har ingen effekt på tid brukt til studier.

Jo mer studentene jobber, jo mindre tid investeres i studiet. Men tid brukt til yrkesaktivitet går ikke proporsjonalt ut over tid brukt til studier: De ustandardiserte regresjonskoeffisientene viser at ved å øke yrkesaktiviteten med èn time, synker tid brukt til studier med ett kvarter (-.25)[8]. Yrkesaktivitet går med andre ord ikke bare ut over studietiden, mesteparten går ut over fritiden. Sagt på en annen måte: Studentene som *ikke* jobber bruker ikke tiden de vinner på dette primært til studier. Eller; de som jobber strukturerer studietiden sin mer effektivt.

Kvinnene som bare tar Examen philosophicum bruker signifikant mer tid på studiet enn mennene (1,8 timer pr. uke).

Studiemotivasjon har også betydning for hvor mange timer studenten investerer i studiet. De mest engasjerte studentene bruker 3,3 timer mer til studier pr uke enn de minst engasjerte. Videre ser vi at studentene som ser ut til å ha motivasjonsproblemer, bruker mindre tid på studiet. Variabelen har fem verdier, og forskjellen mellom de som "ikke har problemer" og de som har "store problemer" er på 3 timer pr. uke. Den siste indeksen viser at jo bedre studentene er integrert i studiemiljøet, slik vi har målt det, jo mer tid bruker de på studiet. Variabelen har seks verdier, og forskjellen på de som er "svært dårlig integrert" til de som er "svært bra integrert" er på nesten seks timer pr. uke.

Dersom variablene i rimelig grad avspeiler de faktiske forhold, viser de standardiserte regresjonskoeffisientene at det er yrkesaktiviteten som har størst effekt på tid brukt til studier.

Trinn 2 i analysen, over de som bare tar Ex.phil., viser at tid brukt til studier, studieforutsetninger målt gjennom karakterer fra videregående skole og studiemodenhet, samt indre studiemotivasjon målt gjennom faglig engasjement har direkte signifikant effekt på studieresultatet.

Yrkesaktivitet har ingen direkte effekt på studieresultatet.
Effekten av yrkesaktivitet går gjennom studietidsbruken, mens arbeidet i seg selv ikke ser ut til å bidra verken i positiv eller negativ retning for de som tar forberedende.

Det er stor forskjell i hvor mye tid studentene bruker på sine studier. Gjennomsnittlig brukte (alle) studentene i underkant av 28 timer til studier pr. uke, mens

---

[8] En svakhet ved modellen er at forholdet mellom tid brukt til yrkesaktivitet og studier sannsynligvis ikke er helt lineært. Døgnet har bare 24 timer, og de som jobber mye har dermed mindre fritid å ta av.

studietidsbruken varierte fra bare to til hele 68 timer pr. uke. De ustandardiserte regresjonskoeffisientene viser at ved å øke tid brukt til studier med ti timer pr. uke, bedrer eksamenskarakteren seg med en tidel.

I motsetning til Eikeland og Ogden (1988) finner vi altså at det er en signifikant sammenheng mellom tidsbruk og eksamenskarakterer. Men sammenhengen er mindre enn vi ville forvente ut i fra Tabell 14A og 14B. En forklaring kan være at studentene som bruker mer tid også skårer høyere på andre variable i modellen. Korrelasjonsmatrisen viser at tid brukt til studier riktig nok korrelerer med yrkesaktivitet, alder, kjønn og studiemotivasjon, men at sammenhengene er relativt små[9].

Manger (1990) bidrar med en annen forklaring etter sin kvalitative etterundersøkelse blant noen av de studentene som var med i UNIBUT-undersøkelsen: Mens studentene som gjør det dårlig til eksamen vanligvis har dårlige studievaner, er det ikke slik at de som gjør det bra til eksamen nødvendigvis har gode studievaner. Den tiden som settes av til studier kan gi mer eller mindre faglig utbytte, avhengig av hvordan studentene nærmer seg fagstoffet. Mens noen studenter skårer på godt organiserte studievaner, kan andre studenter oppveie mindre organiserte studievaner med en sterk meningsorientering.

Marton og Säljø (1984) skiller mellom dybdeorientering og utvendigorientering. De dybdeorienterte studentene har en holistisk tilnærming til stoffet. Når de studerer, leser de for å forstå helheten og strukturen i en tekst. De utvendigorienterte studentene har en atomistisk tilnærming til stoffet. Når de leser oppfatter de innholdet som et antall deler som de forstår hver for seg. De utvendigorienterte studentene gjorde det dårligst på Martongruppens tester. De mistet raskere interessen for studiet, og de ga fortere opp. Martongruppen fant imidlertid at også tid avsatt til studier virket inn på resultatet.

Selv om vi finner en relativt svak sammenheng mellom tid og eksamensresultater blant Examen philosophicum-studentene, regner vi likevel med at økt tidsinvestering i studiet bedrer resultatene på individnivå. Imidlertid er det også viktig å rette oppmerksomheten mot hvordan studentene kvalitativt utnytter tiden de setter av til studier.

I og med at studietidsbruken gir relativt liten uttelling i eksamensresultater, får dette betydning for hvor stor innvirkning variablene i trinn 1 får på den endelige karakteren. En nøyaktig beregning av effekten av yrkesaktivitet, gjennom

---

9 Timer og alder; Corr -.083, sig. .015
Timer og kjønn; Corr .104, sig. .003
Timer og faglig engasjement; Corr .154, sig. .000.
Timer og fare motivasjonssvikt; Corr -.124, sig. 000
Timer og yrkesaktivitet; Corr -.314, sig. 000.

studietidsbruk, på eksamensresultatet viser at yrkesaktiviteten, selv om den har en signifikant negativ effekt, er forsvinnende liten, langt mindre enn vi ville forvente ut i fra Tabell 13. En forklaring til yrkesaktivitetens svake effekt, kan deles i to; For det første garanterer ikke fravær av yrkesaktivitet høy studietidsbruk. For det andre sier ikke den kvantitative studietidsbruken noe om den kvalitative studiemåten, eller den totale effekten av studietidsbruken.

Vi har flere variable som måler studentenes studieforutsetninger, og alle er signifikante. Et hopp på karakterskalaen i norsk skriftlig bedrer karakteren til Examen philosophicum med en og en halv tidel. Tilsvarende gjelder for matematikk skriftlig. Eikeland og Ogden (1988) fant en noe sterkere effekt av artiumskarakter enn det vi finner. Indeksen som skal måle studiemodenhet har tre verdier. De som er over middels studiemodne får omtrent tre tideler bedre karakter enn de som er under middels studiemodne når vi kontrollerer for de andre variablene. Variabelen "faglig engasjement" har fire verdier. De mest engasjerte får omtrent fire tideler bedre karakter til eksamen enn de minst engasjerte. En lav studietidsbruk kan med andre ord oppveies av gode studieforutsetninger, studiemodenhet og studieengasjement. Mens studietidsbruken sier noe om den kvantitative tidsinvesteringen, sier de øvrige variablene noe om hvordan studentene kvalitativt utnytter den tiden de investerer.

De ustandardiserte regresjonskoeffisientene tyder på at det er studentenes studieforutsetninger som har størst betydning for hvordan begynnerstudenten som bare tar Examen philosophicum gjør det til eksamen, men at også tidsbruk og engasjement har betydning for karakteren.

Av våre opprinnelige variable er det bare "Fars utdanning" og "Alder" som ikke direkte eller indirekte har betydning for hvordan studentene gjør det til Examen philosophicum. At vi ikke fant noen sammenheng mellom "Fars utdanning" og eksamensresultater var ikke uventet, men ut ifra Tabell 5 ville vi forvente at alder hadde en signifikant betydning for eksamensresultatet. Den multivariate analysen viser at grunnen til at de yngste studentene gjorde det bedre enn de eldre må søkes i andre variable enn alder i seg selv. I den bivariate analysen så vi at de eldste studentene hadde høyest yrkesaktivitet, samt at de yngste studentene hadde noe bedre artiumsresultater. Eikeland og Ogden (1988) fant heller ikke at alder eller fars utdanningsnivå hadde signifikant effekt på eksamenskarakteren. Kjønnsvariabelen var ikke med i deres analyse.

I neste tabell tar vi for oss studentene som har påbegynt fagstudiet ved siden av at de tar Examen philosophicum:

Tabell 21 Hva påvirker resultatene til Ex.phil. for studenter som *har påbegynt fagstudiet*?

Trinn 1: Effekt av yrkesaktivitet, studiemiljø og fare for motivasjonssvikt på *tid brukt til studier pr. uke*. "Missing values" behandles "pairwise", dvs. N varierer med minimum på 286 enheter. R2=0.24.

Variable	B	Beta	Sig T
Yrkesaktivitet	-.39	-.23	.00
Kjønn	.66	.03	.57
Fars utdanning	-1.48	-.06	.25
Alder	-.02	.00	.93
Karakter norsk skriftl fra VG	1.22	.10	.08
Karakter matte skriftl fra VG	.04	.00	.95
Studiemoden	-.74	.05	.39
Faglig engasjement	1.68	.10	.06
Fare for motivasjonssvikt	-1.40	-.12	.03
Integrering i studiemiljøet	2.89	.34	.00
Konstantledd	24.64		.00

Trinn 2: Effekt av div. variable på *eksamenskarakter til Examen philosophicum*. "Missing values" behandles "pairwise", dvs. N varierer fra minimun 300 enheter R2=0.24.

Variable	B	Beta	Sig T
Timer brukt til studier	-.01	-.18	.00
Yrkesaktivitet	.00	.05	.42
Kjønn	-.19	-.15	.00
Fars utdanning	.09	.07	.23
Alder	.02	.08	.13
Karakter norsk skriftl fra VG	-.16	-.23	.00
Karakter matte skriftl fra VG	-.13	-.21	.00
Studiemoden	-.05	-.06	.30
Faglig engasjement	.02	.02	.77
Fare for motivasjonssvikt	.01	.02	.79
Integrering i studiemiljøet	-.04	-.09	.11
Konstantledd	4.4		.00

Studentene som har påbegynt fagstudiet bruker omtrent 13,5 timer mer på studier og omtrent syv timer mindre på yrkesaktivitet pr. uke enn de som bare tar Examen philosophicum (Tabell 14B, 14C). Denne gruppen er med andre ord mer aktive enn de som bare tar Examen philosophicum. Trinn 1 i analysen viser i tråd med dette at yrkesaktivitet for denne gruppen går mer på bekostning av studietidsbruk enn yrkesaktivitet gjorde for de som ikke hadde påbegynt fagstudiet. Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (-.39) viser at én times yrkesaktivitet betyr 23 minutter mindre tid til studier. For denne gruppen av mer aktive studenter, har yrkesaktiviteten større negativ effekt på studietidsbruken enn for de som bare tar Examen philosophicum, enda de har langt lavere yrkesaktivitet.

Videre ser vi at både studiemiljø og studiemotivasjon[10] har større betydning for studietidsbruken enn for gruppen som bare tok Examen philosophicum. De standardiserte regresjonskoeffisientene tyder på at det er studiemiljøet som har størst betydning for studietidsbruken i denne gruppen. Imidlertid skal vi ikke se bort ifra at effekten går begge veier: Dersom man tilbringer mye tid på universitetet er antageligvis sjansen for å komme inn i et trivelig og faglig stimulerende miljø større enn hvis man er lite tilstede på universitetet.

Neste trinn i analysen viser hva som påvirker eksamensresultatet direkte. Tid brukt til studier og eksamenskarakter fra videregående skole har effekt på resultatet til Examen philosophicum for både de som har påbegynt fagstudiet og de som ikke har gjort det.

Som forventet etter Tabell 4 hadde fedrenes utdanning ingen effekt for noen av gruppene. Vi finner heller ikke at alder i seg selv har egen effekt på resultatet til Examen philosophicum.

For de som bare tok Examen philosophicum var kjønn signifikant for studietidsbruken, men ikke direkte for studieresultatet. For de som har påbegynt fagstudiet er det omvendt. Kvinnene får to tideler bedre karakter enn mennene når det kontrolleres for de andre variablene[11]. Mens faglig engasjement og studiemodenhet hadde direkte effekt på studieresultatet for de som bare tok Examen philosophicum, var ikke dette tilfelle for de som har påbegynt fagstudiet. Dette kan kanskje skyldes at denne gruppen av studenter gjennomgående er mer studiemodne og motiverte, mens det er større variasjon blant dem som bare tar Examen philosophicum?[12]

---

[10] Variablen "Faglig engasjement" er egentlig ikke signifikant når vi holder oss innenfor 5%-nivågrensen.

[11] Kvinneandelen er lavere blant de som har påbegynt fagstudiet, dette henger sannsynligvis sammen med at det er mest vanlig for studenter ved Matematisk-Naturvitenskapelig fakultet å ta forberedende ved siden av at de også tar forberedende i matematikk.

[12] Størrelsen på estimatene i en regresjonsanalyse avhenger av verdienes variasjonsbredde i materialet.

Samlet vurdering

Det er mange forskjellige forhold som virker inn på eksamensresultatene til Examen philosophicum. Selv om det gjennom analysen framtrer mønstre, er det store individuelle forskjeller.

Undersøkelsen blant begynnerstudentene viser at det allerede på dette nivået skiller seg ut to grupper av studenter: På den ene siden den studie-taktiske, intensive heltidsstudenten som satser på en høyere universitetsgrad og ofte påbegynner fagstudiet ved siden av Examen philosophicum, og på den andre siden deltidsstudenten, som bare tar Examen philosophicum, som sjeldnere tar sikte på en høyere grad og som i stor grad finansierer studiet med inntektsgivende arbeid.

Den tredjedelen som hadde påbegynt fagstudiet brukte i gjennomsnitt 40,1 timer pr. uke på studier og inntektsgivende arbeid, mens de som bare tok Examen philosophicum brukte 33,9 timer pr. uke. Det ser dermed ut som om det finnes et uutnyttet tidspotensiale hos de to tredjedelene som bare tok Examen philosophicum. Det er mulig at lav tidsutnyttelse skyldes at mange begynnerstudenter er usikre på om de skal studere videre, hva de skal studere og om de i det hele tatt får plass på et fakultet. Omtrent hver tredje student som bare tar Examen philosophicum har usikre videre studieplaner.

Jo mer studentene jobber, jo mindre tid bruker de på studiene. Men sammenhengen er langt mindre enn forventet. Dette betyr ikke at inntektsgivende arbeid ikke går ut over studiet. Derimot betyr det at mange studenter som ikke er yrkesaktive, eller jobber lite ved siden av studiene, ikke utnytter den tiden de har til studier. Dette gjelder i særlig grad de som bare tar Examen philosophicum i semesteret. Fravær av yrkesaktivitet garanterer ikke at den tilgjengelige tiden blir nyttet til studier. Det kan se ut som om Examen philosophicum ikke krever fulltids engasjement. Tre fjerdedeler av studentene hadde enten arbeid ved siden av studiene eller de hadde påbegynt et fagstudium.

Jo mer tid studentene bruker til studier, jo bedre karakterer får de til Examen philosophicum. Men igjen er sammenhengene langt mindre enn forventet. Dette betyr ikke at studentenes tidsinvesteringer er uten betydning for studieutbyttet. Derimot betyr det at den kvantitative tiden som investeres i studiet er av forskjellig kvalitet. Det er ikke tilstrekkelig å sitte mange timer på lesesalen. I tillegg er det av betydning *hvordan* studentene nærmer seg fagstoffet. Andre undersøkelser har vist at en sterk meningsorientering (Manger 1990) eller dybdeorientering (Marton og Säljö 1984) er viktig for gode studieresultater. Våre data tyder også på at faglig engasjement har betydning for studieutbytte.

Det er også individuelle forskjeller i hvor mye tid som kreves av hver enkelt student for å trenge inn i fagstoffet. Som forventet har studentenes studieforutsetninger, målt gjennom karakterer fra videregående skole betydning for hvordan studentene gjør det til Examen philosophicum.

Vi tror at studieeffektiviteten kan bedres gjennom eksplisitt trening i studieteknikk, kanskje først og fremst gjennom trening i å se strukturer og i å forstå hovedbudskapet i en tekst, samt gjennom en styrking av studiemotivasjonen.

Det er rimelig å tro at et godt studiemiljø virker positivt på studiemotivasjonen. Og vi finner at studiemiljøet har positiv effekt på studieresultatet. Vi tror at en satsing på gode studiemiljøer vil gi seg utslag i bedre studieutbytte gjennom at studentene da vil tilbringe mer tid (til studier) på universitetet.

Alder ser ikke ut til å virke inn på studieresultatet. I den bivariate analysen går det imidlertid fram at det er de yngste studentene som får best karakterer. Dette ser ut til å henge sammen med at de yngste studentene har noe bedre artiumskarakterer enn de eldre, samt at de eldre studentene har høyere yrkesaktivitet. Det ser altså ikke ut til at det lønner seg å vente for lenge etter videregående før man påbegynner sin høyere utdanning. Det de eldre studentene eventuelt måtte vinne i modenhet, taper de i form av økte eksterne forpliktelser. Imidlertid kan vi ikke hevde at de eldre studentene ville gjort det bedre til eksamen dersom de hadde påbegynt studiet tidligere. Vi vet heller ikke hvordan det går med studentene videre i studiet.

Studentenes sosiale bakgrunn, målt gjennom fedrenes utdanningsnivå, ser ikke ut til å ha betydning for resultatet til Examen philosophicum.

Kvinnene gjør det litt bedre enn mennene til Examen philosophicum. Dette gir seg først og fremst utslag i en lavere strykprosent blant kvinnene. Vi ser også tendenser til at kvinnene noe oftere enn mennene er usikre og vurderer seg selv lavere enn det den endelige eksamenskarakteren tyder på at det er grunnlag for. Bare 9 prosent av kvinnene trodde de ville få laud til eksamen, mens hele 38 prosent fikk laud. Litt flere, 14 prosent av mennene trodde de skulle få laud, mens litt færre enn blant kvinnene, 32 prosent fikk laud.

Litteratur

Aamodt, Per O. (1986): *Belastning eller berikelse?* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/86.

Berg, Lisbet (1986): *Tapte semestre.* En analyse av strykfrekvensen til 1. avdeling juss høsten 1986. Juridisk fakultet i Oslo.

Berg, Lisbet & Per O. Aamodt (1987): *Tid til studier?* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 2/87.

Berg, Lisbet (1988): *Studiemotivasjon.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 8/88.

Berg, Lisbet (1990): *Studieløpet - Forprosjektrapport.* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Rapport 11/90.

Eikeland, Ole Johan (1988): *Studieframhald - vilkår - resultat.* Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 6/1988.

Eikeland, O.J & T. Ogden (1988): *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen.* Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 3/1988.

Lewis-Bech, M.S. (1990): *Applied Regression - An Introduction.* London, SAGE, SAGE University Paper. 22.

Lindbekk, Tore (1967): *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910 -1963.* Oslo, Universitetsforlaget.

Manger, Terje (1990): *Meir enn ein veg til gode og dårlege studieresultat.* Rapportserie fra Universitetet i Bergen, Seksjon for pedagogisk psykologi. 1990, 4, Nr. 1.

Marton, F. & R. Säljö (1984): Approaches to Learning. I Marton, Hounsell and Entwistle (eds.): *The Experience of Learning.* Edinburgh, Scottish Academic Press.

Svebak, Sven (1988): *Anstrengelse lønner seg.* Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) nr. 7/1988.

Thagaard Sem, Tove (1971): *Det ensporede system. Studiekarriere, prestasjonsnivå og studietid.* Oslo, Universitetsforlaget.

Vibe, Nils & Per O. Aamodt (1985): *Trengsel eller trivsel?* Oslo, NAVFs utredningsinstitutt, Notat 11/85.

Vedlegg 1

Om spørreskjemaundersøkelsen "Hvordan er det å være begynnerstudent?"

Universitetet i Oslo ønsker å bedre studiemiljøet for begynnerstudenter og ba derfor NAVFs utredningsinstitutt om å gjennomføre denne undersøkelsen. Hensikten var å finne ut hva slags problemer begynnerstudentene har og hvilke konsekvenser dette får for studiet.

I samarbeid med en rådgivende gruppe fra Universitetet i Oslo, bestående av Kjetil Flatin (dir. Studentsamskipnaden), Sigrid Holtermann (Studiedir.) og Tove Nilsen (Informasjonsdir.) ble spørreskjemaet til begynnerstudentene utarbeidet. Vi besluttet å sende skjemaet til et utvalg av studenter som skulle ta Examen philosophicum høsten 1991, var registrert som student for første gang ved Universitetet i Oslo og som oppga Universitetet i Oslo som lærested.

Høsten 1991 var det meldt 6112 kandidater til Examen philosophicum. Av disse var det 4985 som hadde Oslo som lærested. 3740 kandidater var registrert ved universitetet for første gang, 3121 av disse hadde Oslo som lærested.

Fra gruppen på 3121 ble 2000 kandidater plukket ut ved tilfeldig utvelging. Disse fikk tilsendt spørreskjemaet.

På grunn av manglende adresse, utvandring o.a. ble 84 kandidater ekskludert fra utvalget.

Det endelige utvalget består dermed av 1916 kandidater.

Etter annen gangs purring hadde til sammen 1321 kandidater besvart spørreskjemaet. Det tilsvarer en svarprosent på 69.

En del av studentene i utvalget møtte ikke til eksamen. Vi regner disse studentene som frafalne. Av studentene i det opprinnelige utvalget var det 1489 som møtte til eksamen og av disse besvarte 1118 studenter spørreskjemaet. Dersom vi tar utgangspunkt i utvalget av studenter som møtte til eksamen, blir svarprosenten 75.

Utvalget er hentet fra U.i.O.s register. Data fra dette registeret gjør det mulig å sammenlikne de som har besvart spørreskjemaet med hele utvalget på variablene kjønn, alder og karakter. Nedenfor har vi sammenlignet det opprinnelige utvalget, det vil si utvalget av de som meldte seg til Examen philosophicum høsten 1991 (utvalg 1) med alle respondentene og utvalget av de som møtte til eksamen (utvalg 2) med respektive respondenter. Vi har dermed mulighet til å se om respondentene er representative på variablene kjønn, alder og eksamensresultat for de utvalgene vi har gjort.

Representativitetstest: Kvinneandeler, karakter og gjennomsnittsalder for de som *meldte seg* til eksamen (utvalg1/respondenter1), de som *møtte* til eksamen (utvalg2/respondenter2).

	utvalg 1 N=1916	respon-denter 1 N=1320	utvalg 2 N=1489	respon-denter 2 N=1118
Svarprosent		69%		75%
Kvinneandel	59%	60%	59%	60%
Gjennomnitts-karakter av bestått	2.7	2.7	2.7	2.7
Andel laud	25%	30%	33%	36%
Andel haud	36%	40%	46%	47%
Andel stryk	17%	15%	22%	18%
Andel trukket seg	22%	15%		
Gjennomsnitts-alder	21 år	21 år	21 år	21 år
Andel 19 år	41%	41%	45%	45%

Tabellen viser at det er flere kvinner enn menn blant Ex.phil.-studentene. Kvinneandelen er ett prosentpoeng høyere i respondentgruppene enn i utvalgene.

Gjennomsnittsalderen ligger rundt 21 år for alle grupper. Andelen 19-åringer er relativt stor. Det er en størst andel 19-åringer blant de studentene som møtte til eksamen. Oversikten over viser at respondentene er representative for begynnerstudentenes alder og kjønnssammensetning.

Gjennomsnittskarakteren er lik for alle grupper. 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. Respondentgruppene har samtidig en lavere andel stryk enn utvalgene. Karaktervariasjonene er størst i hovedutvalget (utvalg 1).

Studentene som har gjort det godt til Examen philosophicum har hatt en noe større tilbøyelighet til å besvare spørreskjemaet enn de som har gjort det dårlig. Av tabellen framgår det at 61 prosent av de som meldte seg opp til Examen philosophicum gjennomførte og besto (25% laud og 36% haud). Blant våre respondenter er denne prosentandelen 70. Studenter som lyktes med studiene er med andre ord noe overrepresentert i vårt materiale, mens det særlig er de frafalne, eller de som ikke møtte til eksamen, som har unnlatt å besvare spørreskjemaet.

I kapittelet om frafall er det forhold *mellom* grupper vi er interessert i. Vi har foretatt en inndeling av respondentene etter hvordan de klarte seg til eksamen, og kalt kategoriene "bestått", "stryk" og "frafall". Underrepresentasjon av mislykkede og overrepresentasjon av vellykkede studieløp er først og fremst et problem når hele utvalget blir vurdert samlet og hindrer ikke gruppevis sammenlikning.

Ved sammenlikning er vi derimot avhengig av at svarene i hver gruppe speiler gruppen som helhet. Forutsatt representativ utvelgelse (som denne undersøkelsen har) er det *svarprosenten* som avgjør i hvilken grad vi kan stole på undersøkelsesresultatene. Tabellen viser ulikheten i svarprosent i de tre kategoriene.

Svarprosent i de tre kategoriene bestått, stryk, frafall:

	SVARPROSENT
Bestått	79
Stryk	62
Frafall	47
Samlet	*69*

Samlet har undersøkelsen en svarprosent på 69. Blant de som bestod eksamen var svarprosenten 79, mens den falt til 62 prosent for de som strøk og 47 prosent for de som trakk seg. Dette har som konsekvens at påliteligheten i dataene som omhandler gruppen frafall er mindre enn i de andre gruppene. Vi har tatt hensyn til dette i analysen av materialet, og har sett bort fra de resultatene som skiller så dårlig at det er usikkert hvorvidt det er registreringsforskjeller eller reelle forskjeller vi står overfor.

Konfidensielt

NAVFs
utredningsinstitutt
Norges allmennvitenskapelige
forskningsråd

Oslo, oktober 1991

HVORDAN ER DET Å VÆRE BEGYNNERSTUDENT?

Universitetet i Oslo ønsker å bedre studiemiljøet for begynnerstudenter og har derfor bedt NAVFs utredningsinstitutt om å gjennomføre denne undersøkelsen. Hensikten er å finne ut hva slags problemer begynnerstudentene har og hvilke konsekvenser dette får for studiet.

For at du skal slippe å svare på et nytt spørreskjema senere, tar vi sikte på å hente fram opplysninger fra Studentregisteret om resultater fra ex.phil., og om du fortsetter studiene i 1992. Alle opplysningene vil bli **anonymisert** og kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner. Oppbevaring og bearbeiding av data vil skje ved NAVFs utredningsinstitutt 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 purres.

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, også de som har sluttet eller avbrutt studiet**. (De som har avbrutt studiet behøver bare fylle ut en liten del av skjemaet.)

Ferdig utfylt skjema legges i vedlagte, frankerte svarkonvolutt og sendes NAVFs utredningsinstitutt **så raskt som mulig**.

Eventuelle spørsmål kan rettes til Lisbet Berg ved NAVFs utredningsinstitutt.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
for NAVFs utredningsinstitutt

Per Olaf Aamodt

Lisbet Berg

Adresse:
Munthes gate 29
0260 OSLO 2

Telefon: (02) 55 67 00
Telefax: (02) 43 89 70

Bankgiro: 7038.05.26482
Postgiro: 2 17 15 36

1)
Har du vært tilstede ved universitetet i Oslo høsten 1991?
(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 siste side*)
5 ☐ Nei, studerer helt på egenhånd (*Gå til siste side*)
6 ☐ Jeg har avbrutt studiet. Hvorfor har du avbrutt? (Sett ett kryss):

2

1 ☐ Har i realiteten ikke begynt (*Gå til siste side*)
2 ☐ Fikk tilbud om jobb (*Gå til siste side*)
3 ☐ Fikk tilbud om studieplass annet sted (*Gå til 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
<u>første uken</u> ved Universitetet i Oslo?
(Sett ett kryss)

3

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

3)
Hvordan trives du nå
<u>mot slutten av første semester</u>?
(Sett ett kryss)

4

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 <u>første studieuken</u>?
(Sett ett kryss)

5

1 ☐ Kjempegøy 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
<u>mot slutten av første semester</u>?
(Sett ett kryss)

6

1 ☐ Kjempegøy og interessant!
2 ☐ Ganske gøy og interessant
3 ☐ OK, men litt opp og ned
4 ☐ Kjedelig
5 ☐ Uutholdelig!
6 ☐ Vet ikke/har sluttet

6)
Hva synes du om Universitetet i Oslos brosjyre "Studietilbud"
som du fikk på videregående skole/gymnaset?
(Sett ett kryss)

7

1 ☐ Den var svært informativ og nyttig for mitt studievalg
2 ☐ Den var ganske informativ og nyttig for mitt studievalg
3 ☐ Den var informativ, men hadde liten/ingen betydning for mitt studievalg
4 ☐ Den var dårlig, og hadde ingen betydning for mitt studievalg
5 ☐ Husker ikke om den var god eller dårlig
6 ☐ Tror ikke jeg har fått den/lest den
7 ☐ Har helt sikkert ikke fått den

7) **Universitetet i Oslo gjennomfører en del tiltak rettet mot begynnerstudentene, 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	Bortkastet 5	
Informasjonsbrev fra Universitet i Oslo	☐	☐	☐	☐	☐	8
Hovedorienteringsmøtet på ex.phil.	☐	☐	☐	☐	☐	9
Filmen "Spill for ferske hjerner" som ble vist på møtet	☐	☐	☐	☐	☐	10
Informasjonsbrev fra fakultet	☐	☐	☐	☐	☐	11
Orienteringsmøte på fakultet	☐	☐	☐	☐	☐	12
Den fakultetsvise fadderordningen	☐	☐	☐	☐	☐	13
Faddergruppene på ex.phil	☐	☐	☐	☐	☐	14
Heftet om studieteknikk	☐	☐	☐	☐	☐	15

8) **Å komme igang med studier 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.	☐	☐	☐	☐	☐	16
Finansiere studiet	☐	☐	☐	☐	☐	17
Finne tilsynsordninger for egne barn	☐	☐	☐	☐	☐	18
Betale semesteravgift/ Studentregistreringen	☐	☐	☐	☐	☐	19
Påmelding øvingskurs	☐	☐	☐	☐	☐	20
Skaffe pensumlitteratur	☐	☐	☐	☐	☐	21
Finne fram på universitetet	☐	☐	☐	☐	☐	22
Finne noen å spørre hvis du lurer på noe	☐	☐	☐	☐	☐	23
Finne sted for faglig samarbeid med medstudenter	☐	☐	☐	☐	☐	24

9) **Å komme igang med studier 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 1	Ikke problem 2	Litt vanskelig 3	Svært vanskelig 4	Vet ikke 5	
Valg av fag/studieretning	☐	☐	☐	☐	☐	27
Valg av undervisning	☐	☐	☐	☐	☐	28
Lage timeplan (over kurs og annen undervisning)	☐	☐	☐	☐	☐	29
Planlegge studiedagen	☐	☐	☐	☐	☐	30
Forstå alt jeg leser	☐	☐	☐	☐	☐	31
Huske det jeg leser	☐	☐	☐	☐	☐	32
Konsentrere meg	☐	☐	☐	☐	☐	33
Vite hva jeg skal legge vekt på når jeg leser	☐	☐	☐	☐	☐	34
Forstå alt foreleseren sier (fremmedord og begreper)	☐	☐	☐	☐	☐	35
Forstå innholdet i det foreleseren sier	☐	☐	☐	☐	☐	36
Ta notater på forelesninger	☐	☐	☐	☐	☐	37
Vite hva som forventes faglig til eksamen	☐	☐	☐	☐	☐	38
Finne fram i (forelesnings)Katalogen	☐	☐	☐	☐	☐	39
Skaffe nødvendig informasjon i tilknytning til studiet	☐	☐	☐	☐	☐	40
Komme i kontakt med andre studenter for å danne kollokvie-grupper/diskusjonsgrupper	☐	☐	☐	☐	☐	41
Bli kjent med medstudenter	☐	☐	☐	☐	☐	42

10)
Har du faglig utbytte av kontakt med de andre studentene?
(Sett ett kryss)

43
1 ☐ Ja, svært bra faglig utbytte
2 ☐ Ja, bra faglig utbytte
3 ☐ Ja, men i liten grad
4 ☐ Svært sjeldent faglig utbytte
5 ☐ Nei

11)
Hvordan føler du deg faglig i forhold til de andre studentene?
(Sett ett kryss)

44
1 ☐ Føler meg faglig overlegen
2 ☐ Føler meg faglig på høyde med de andre
3 ☐ Føler meg faglig ganske svak
4 ☐ Føler meg faglig underlegen
5 ☐ Vet ikke

12)
Hva gjør du hovedsakelig i høstsemesteret 1991? (Sett inntil to kryss)
45/46
1 ☐ Tar bare ex.phil
2 ☐ Tar ex.phil ved siden av at jeg har påbegynt fagstudiet
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)..... 47

13)
Hvor mye tid bruker du på forskjellige aktiviteter? (Fyll ut antall hele timer pr. uke)

Hvor mange timer følger du eventuelt undervisning pr. uke? Omtrent..... timer pr. uke. 48-49

Hvor mange timer bruker du til oppgaveløsning og lesing pr uke? Omtrent..... timer pr. uke. 50-51

Hvor mange timer jobber du faglig sammen med andre studenter (kollokvier og faglige samtaler)? Omtrent..... timer pr. uke. 52-53

Hvor mange timer bruker du på å orientere deg eller "bare være" på universitetet? Omtrent..... timer pr. uke. 54-55

Hvor mange timer bruker du eventuelt på inntektsgivende arbeid? Omtrent..... timer pr. uke. 56-57

Har du barn?
58
1 ☐ Nei
2 ☐ Ja. Hvor mange timer bruker du på omsorgsarbeide? Omtrent..... timer pr. uke. 59-60

Er du med i en/flere studentforeninger?
61
1 ☐ Nei
2 ☐ Ja. Hvor mange timer bruker du i studentforening(er)? Omtrent..... timer pr. uke. 62-63

14a)
Hva er din viktigste hovedinntektskilde høsten 1991?
(Sett kun ett kryss)
64
1 ☐ Studielån
2 ☐ Egen inntekt
3 ☐ Samboers/ektefelles inntekt
4 ☐ Penger fra foreldre
5 ☐ Annet

14b)
Og eventuelt nest viktigst?
(Sett kun ett kryss)
65
1 ☐ Studielån
2 ☐ Egen inntekt
3 ☐ Samboers/ektefelles inntekt
4 ☐ Penger fra foreldre
5 ☐ Annet

15)
Prater eller diskuterer du med andre studenter i pauser/friticen?
(Sett kun ett kryss)
68
1 ☐ Nei
2 ☐ Sjeldent
3 ☐ Ja, av og til
4 ☐ Ja, ganske ofte
5 ☐ Ja, svært ofte

16)
Hvordan bor du i høstsemesteret 1991?
(Sett kun ett kryss)
69
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

17)
Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
(Sett kun ett kryss)
70
1 ☐ Videregående skole/eksamen artium
2 ☐ Har studert ved universitet eller høgskole uten å ta eksamen
3 ☐ Har avlagt eksamen(er) ved universitet eller høgskole
4 ☐ Har fullført utdanning (minimum tre år) ved universitet eller høgskole
5 ☐ Annet (spesifiser).....

18)
Hvilken karakter fikk du til avsluttende eksamen videregående skole/artium?
Skriftlig norsk (fyll ut) 71
Skriftlig matematikk (fyll ut) 72

19)
Har du praksis?
73/75
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).....

20)
Hvordan føler du at din tidligere utdanning og annen virksomhet gir grunnlag for å studere?
(Sett kun ett kryss)
76
1 ☐ Meget bra
2 ☐ Bra
3 ☐ Ganske dårlig
4 ☐ Svært dårlig

21)
Hvordan <u>tror du</u> at du vil gjøre det til forberedende (ex.phil) eksamen?
(Sett kun ett kryss)
77-79
1 ☐ Laud! (karakter 1 - 2,5)
2 ☐ Haud! (karakter 2.6 - 4)
3 ☐ Trekker meg!
4 ☐ Stryk!
5 ☐ Vet ikke

22)
Hvor omfattende <u>universitetsstudier</u> regner du med å ta?
(Sett kun ett kryss)
80
1 ☐ Bare forberedende (ex.phil)
2 ☐ Ett eller to enkeltfag
3 ☐ Cand.mag graden (ca. fire års normert studietid)
4 ☐ En høyere universitetsgrad (fra fem til syv års normert studietid)
5 ☐ Har ikke bestemt meg for hvor langt universitetsstudium jeg kommer til å ta.
6 ☐ Annet (spesifiser).....

23)
Hva fikk deg til å velge Universitetet i Oslo? (*Ta stilling til utsagnene og sett ett kryss på hver linje*)

	Uaktuelt/ Ingen betydning 1	Litt betydning 2	En viss betydning 3	Stor betydning 4	
Universitetet i Oslo er best	☐	☐	☐	☐	84
Universitetet i Oslo har det faglige studietilbudet jeg ønsker	☐	☐	☐	☐	85
Universitetet i Oslo er størst	☐	☐	☐	☐	86
Praktisk, bor i/nær Oslo	☐	☐	☐	☐	87
Fikk ikke studieplass annet sted	☐	☐	☐	☐	88
Studerer pga. vanskeligheter med å få jobb	☐	☐	☐	☐	89
Samler poeng til lukkede studier ved Universitetet i Oslo	☐	☐	☐	☐	90
Samler poeng for å komme inn ved annen utdanningsinstitusjon	☐	☐	☐	☐	91
Studerer fordi jeg er usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	☐	☐	☐	☐	92
Hadde venner som skulle begynne/ allerede studerte ved Univ. i Oslo	☐	☐	☐	☐	93
Mine foreldre ønsket at jeg skulle studere ved Universitetet i Oslo	☐	☐	☐	☐	94
Lærer/rådgiver rådet meg til å studere ved Universitetet i Oslo	☐	☐	☐	☐	95

24)
Hvordan er du tilknyttet Universitetet i Oslo høsten 1991?
96
1 ☐ Jeg er kun påmeldt forberedende (ex.phil)

2 ☐ Jeg er påmeldt forberedende og har fått avslag på søknad om studieplass ved Univ. i Oslo

3 ☐ Jeg er påmeldt forberedende og søker/skal søke studieplass ved Univ. i Oslo

4 ☐ Jeg er påmeldt forberedende og har fått studieplass ved Univ. i Oslo ved ..... fakultet 97
og av mine studieønsker hadde dette studiet:
(Sett ett kryss)
98
1 ☐ Første prioritet
2 ☐ Andre prioritet
3 ☐ Tredje prioritet eller lavere

25)
Regner du deg for å være heltidsstudent eller deltidsstudent høsten 1991?
99
1 ☐ Heltidsstudent
2 ☐ Deltidsstudent
3 ☐ Vet ikke/har avbrutt

26)
Fødselsår: 19..... 100-101

27) 102
Kjønn:
2 ☐ Kvinne 1 ☐ Mann

28)
Er du gift eller lever i fast samboerforhold?
103
1 ☐ Ja
2 ☐ Nei

29)
Hvilket fylke bodde du i da du var 17 år gammel?

Jeg bodde i 104-105

30)
Kryss av for dine foreldres og eventuell samboer/ektefelles høyeste utdanning:

	Din far 106	Din mor 107	Din evnt. ektef./sambo 108
Grunnskole/folkeskole (gjelder 7-årig til 9-årig skole)...	1 ☐	☐	☐
Realskole.....	2 ☐	☐	☐
Fag/yrkesutdanning på videregående skoles nivå (gjelder fra ett til treårig yrkesskole, handelssk. o.l).....	3 ☐	☐	☐
Allmenfaglig linje ved videregående skole (gymnas).....	4 ☐	☐	☐
Inntil fireårig utdanning på høgskole- eller universitetsnivå	5 ☐	☐	☐
Mer enn fireårig utdanning på høgskole- eller universitetsnivå	6 ☐	☐	☐
Vet ikke.....	7 ☐	☐	☐

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!)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sist utgitte publikasjoner fra NAVFs utredningsinstitutt

Rapporter:

5/92 **Egil Kallerud:**
Strategisk forskning. Kommentarer til et forskningspolitisk begrep. *Kr 80,-*

6/92 **Olaf Tvede:**
Forskerrekruttering og forskerutdanning: fortsatt vekst? *Kr 90,-*

7/92 **Rolf Edvardsen:**
Rekrutteringen til hjemmehjelperyrket. *Kr 60,-*

Annet:

NAVFs utredningsinstitutt: Utdanning og arbeidsmarked 1992. Redaktører Clara Åse Arnesen og Marit Egge. Kr 80,-

Nordisk Industrifond: Vitenskaps- og teknologi-indikatorer for Norden. En artikkelsamling. Inf. nr. 3/1992. Kr 80,-

Nordisk Industrifond: Nordisk FoU-statistikk for 1989 og statsbudsjettanalyse 1991. Inf. nr. 7/1991. Gratis

Forskningsrådenes statistikkutvalg: FoU-statistikk 1989. 1) Tabellsamling. 2) Informasjonsblad. Gratis.

Forskningsrådenes statistikkutvalg: R&D Statistics 1989-91. Informasjonsblad. Gratis

Nordisk Industrifond: Gratis
- FoU-TRENDER NR. 1: 1989. FoU-anslag for statsbudsjetter i de nordiske land 1979-89.
- FoU-TRENDER NR. 1: 1990. FoU-virksomheten i de nordiske landene 1981-87.
- R&D-TRENDS NR. 1: 1992. Nordic R&D facing the nineties.

Oversikt over samtlige publikasjoner fås ved henvendelse til instituttet.

Abonnement på rapporter gir 25 % rabatt.

Navn: .....
Adresse: .....
.....
.....

Bestillingen sendes:
NAVFs utredningsinstitutt
Munthes gate 29
0260 Oslo

Begynnerstudenten

Hvordan er det å være fersk student på Blindern? Universitetet i Oslo er stort, og i begynnelsen temmelig uoversiktelig. I 1991 var mer enn 30 000 studenter tilknyttet Universitetet i Oslo. Dette er nesten dobbelt så mange som universitetet opprinnelig var ment for. Universitetet i Oslo ønsker å bedre læringsmiljøet for studentene og tok initiativ til at det ble gjennomført en undersøkelse blant begynnerstudentene høsten 1991.

Til sammen syv medarbeidere har benyttet materialet fra undersøkelsen til å besvare forskjellige problemstillinger: Hvordan er dagens situasjon for begynnerstudentene? Har dagens situasjon på arbeidsmarkedet ført til at nye grupper av studenter søker til universitetet? Har studentenes sosiale bakgrunn betydning for studenttilværelsen? Hva kjennetegner de som avbryter studiet allerede i begynnerfasen? Hvordan vurderer studentene universitetets informasjonsvirksomhet? Hvordan er studentenes første møte med universitetet, og hvordan fungerer "fadderordningen"? Hvilke forhold har betydning for hvordan studentene gjør det faglig til sin første universitetseksamen, Examen philosophicum?

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

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