

Evaluering av Kvalitetsreformen

DELRAPPORT 6

Den nye studiehverdagen

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og Vibeke Opheim



Evaluering av Kvalitetsreformen
Delrapport 6

Den nye studiehverdagen

Per Olaf Aamodt, Elisabeth Hovdhaugen og Vibeke Opheim

Forord

Tema for denne rapporten er studenter i høyere utdanning i Norge og deres hverdag. Dette omfatter en rekke deltema, blant annet; hvordan studentene gjennomfører studiene sine, hvor mye og hva slags kontakt de har med lærere og andre studenter, hvor mye tid som brukes på studiene – og hvordan denne tiden brukes, deres bruk av studiestøtte, og ikke minst studentenes læringsutbytte. For å belyse dette bruker vi data fra to nasjonale undersøkelser om studentenes levekår, gjennomført av Statistisk Sentralbyrå (SSB) i 1998 og 2005.

I perioden mellom 1998 og 2005 har det skjedd flere endringer, både i forhold til utdanningssystemet og studiefinansieringen som tilbys gjennom Lånekassen. Et hovedmål med Kvalitetsreformen er at studentene skal lykkes, og som et ledd i det, at studieintensiteten skal økes. De viktigste virkemidlene for at studentene skal lykkes, er en ny gradsstruktur og pedagogiske endringer i form av mer veiledning og tilbakemelding. Vi har derfor kalt rapporten den nye studiehverdagen.

Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt med hovedansvar for kapittel 1 og 6 - 9, Elisabeth Hovdhaugen med hovedansvar for kapittel 3 og 4, og Vibeke Opheim som har hovedansvar for kapittel 2 og 5.

Oslo-Bergen desember 2006

Svein Michelsen

Per Olaf Aamodt

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning, bakgrunn og problemstillinger	13
1.1 Målene med studiereformene	13
1.2 Den nye studiehverdagen: noen overordnede perspektiver.....	14
1.3 Hovedproblemstillingene i denne rapporten	18
2 Om undersøkelsen	20
2.1 Variabler som inngår i analysene	20
2.1.1 Variabler brukt i faktoranalyser	23
2.2 Metode.....	25
3 Studiemål og studieprogresjon.....	26
3.1 Heltids- eller deltidsstudenter?.....	26
3.2 Hvilket studienivå tas det sikte på?	28
3.3 Normert studieprogresjon?	30
3.4 Forsinkelser i studiene.....	32
3.5 Hvem er de forsinkede studentene?.....	35
3.6 Oppsummering	38
4 Studieinnsats	39
4.1 Er studentene daglig til stede?.....	39
4.2 Tid brukt på studier	40
4.3 Sammenhengen mellom arbeidstid, forsinkelser og studietid.....	44
4.4 Hva påvirker studietid?	46
4.5 Oppsummering	50
5 Betydning av studiefinansieringen.....	51
5.1 Lånemønstre i 1998 og 2005	51
5.1.1 Hvor mange låner?.....	51
5.1.2 Hvor mye forventer studentene å ha i studiegjeld etter studiene?	51
5.1.3 ...og hvor mange bruker det de låner?.....	52
5.1.4 Bidrag fra familien?	52
5.1.5 Bidrag fra familien etter foreldrenes utdanningsnivå	52
5.2 Sammenheng mellom opptak av studielån og studiegjennomføring?.....	53
5.3 Spørsmål om den nye stipendordningen	56
5.3.1 Informasjonen om endringene i studiefinansieringen.....	56
5.3.2 Har endringene hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av?	57
5.3.3 Har tanken på studiegjeld påvirket studieprogresjonen?	58
5.4 Multivariate analyser	59
5.4.1 Resultater	60

5.5	Oppsummering og diskusjon	65
5.5.1	Sosiale forskjeller?	67
5.5.2	Hvilke effekter har de økonomiske insentivene i studiestøtten?	68
6	Læringsmiljø og studiekvalitet.....	70
6.1	Innledning	70
6.2	Noen generelle trekk ved studiesituasjonen	70
6.3	Et tettere studiemiljø?	73
6.4	Tilbakemelding	77
6.5	Oppsummering	81
7	Hvordan studerer studentene?.....	83
7.1	Innledning	83
7.2	Er studentene aktive i undervisningen?.....	83
7.3	Studieaktiviteter	86
7.4	Tilnærming til faget.....	88
7.5	Et samlet blikk på studieaktivitet og læringsmåter	89
7.6	Den digitale studiehverdagen.....	93
7.7	Oppsummering	95
8	Hva har studentene lært i studiet?	97
8.1	Karakterfordeling	97
8.2	Faktorer som påvirker karakterene.....	99
8.3	Studentenes læringsutbytte.....	100
8.4	Former for læringsutbytte	103
8.5	Sammenheng mellom karakterer og læringsutbytte.....	106
8.6	Oppsummering	107
9	Avsluttende diskusjon.....	109
9.1	Innledning	109
9.2	Andre reformer og utviklingstrekk.....	110
9.3	Endringer i undervisning og veiledning	112
9.4	Et tettere læringsmiljø?	113
9.5	Studieinnsats: omfordeling innenfor konstant tidsbruk	114
9.6	Konturene av en ny studentrolle?.....	115
9.7	Har endringene i studiestøtten noen effekt?.....	116
9.8	Hva har studentene lært?.....	118
9.9	Avsluttende merknader	118
	Referanser	120

Sammendrag

Formål

Denne rapporten tar sikte på å belyse den nye studiehverdagen etter Kvalitetsreformen, og i hvilken grad det har skjedd endringer. Rapporten bygger på SSBs levekårsundersøkelser blant studenter i 1998 og 2005. Vi tar sikte på å belyse noen forutsetninger for at ”studentene skal lykkes” som er et av de sentrale målene med Kvalitetsreformen.

Hvorvidt studentene lykkes eller ikke, er selvsagt ikke bare avhengig av det fagtilbudet de møter. Et viktig utgangspunkt er at om studentene lykkes i stor grad avhenger både av den ballasten studentene har med seg inn i studiet i form av faglige forutsetninger og motivasjon, og av den innsatsen de legger ned underveis. Tidligere forskning har vist at *hvor mye* studenten studerer betyr mindre enn *hvordan* det studeres. Vi vil derfor både belyse studieinnsatsen målt gjennom antall studietimer per uke og studiemåten. Med studiemåte mener vi her om studentene har en aktiv læringsmåte med en selvstendig måte å forholde seg til fagstoffet på.

Studentene er ikke utelukkende påvirket av interne forhold på studiestedet, men også av ytre forhold. Studiestøtten har til hensikt både å sikre at det er mulig for alle å studere, uavhengig av familiens økonomi, og å gi et økonomisk grunnlag for at studentene kan konsentrere seg om studiene. I forbindelse med Kvalitetsreformen ble det foretatt en rekke endringer i studiestøtten med økt årlig støttebeløp og økt stipendandel, men samtidig ble stipendet gjort avhengig av studieprogresjon. Vi reiser derfor spørsmålet om hva studiefinansieringen betyr, og spesielt om den nye stipendordningen virker etter hensikten.

Sett i forhold til målene i Kvalitetsreformen ville det være nærliggende å stille spørsmål om studentenes kunnskaper ved avslutningen av studiene er blitt bedre etter reformen. Dette er det umulig å svare på, fordi vi ikke ennå har kunnet følge noen kull gjennom hele studiet. Dessuten har vi ikke utviklet gode mål på dette. Vi har sett på karakterfordelingen etter Kvalitetsreformen, og på hvilke faktorer som påvirker karakterene. Dessuten har vi spurt studentene om deres subjektive vurdering av hvilket utbytte de har hatt av studiene.

Studiemål og progresjon

Det er en nedgang i andel deltidsstudenter ved universitetene, men en økning i andel deltidsstudenter ved de statlige høyskolene. En større andel av heltidsstudentene har ambisjon om å ta en utdanning på mer enn 4 års varighet, og dette gjelder fremfor alt for de studentene som har vært i utdanning mindre enn tre år. Dette kan tolkes i retning av at en større andel av studentene velger å ta høyere grads utdanning, men det er det ennå for tidlig å si noe sikkert om på grunnlag av foreliggende data.

Vi finner ingen endringer i forsinkelse etter reformen, med andre ord ser det ikke ut til at reformen hittil har hatt effekt på andel som blir forsinket i utdanning. Samtidig er det viktig

å huske at en stor del av studentene sannsynligvis var forsinket før Kvalitetsreformen. Men er det også tenkelig at forsinkelser eller avbrudd også kan være en effekt av reformen i seg selv. Studenter som var i utdanningssystemet før reformen kan ha opplevd overgangsproblemer som har medført at de har blitt forsinket eller hatt avbrudd i studiene. Det er mulig at overgangen fra det gamle gradssystemet (cand.mag.) til bachelorgraden ikke har fungert helt smertefritt for de universitetsstudentene som allerede var i systemet, men som ikke hadde en fullført lavere grads utdanning.

Studieinnsats

Det er en nedgang i andelen studenter som er til stede på lærestedet hver dag, og nedgangen er lik for alle lærestedstyper. Imidlertid er det en klar sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk, de som er til stede hver dag bruker i over 30 timer per uke på studiene, mens de som bare er til stede 1-2 dager i uken bruker 20 timer på studiene sine per uke.

Videre finner vi at den totale tidsbruken har vært konstant over tid, det er ingen signifikante endringer. Imidlertid er det variasjoner mellom læresteder, studentene på vitenskapelige høyskoler er de som bruker mest tid på studiene, og studenter på lavere grad ved universitetene bruker minst tid på studiene, 27 timer per uke i gjennomsnitt. Derimot finner vi en kvalitativ endring, i meningen at forholdet mellom tid til undervisning og selvstudier er endret. Tid til undervisning har gått ned ved vitenskapelige og statlige høyskoler, mens studenter på lavere grad ved universitetene og de statlige høyskolene bruker mer tid på selvstudier i 2005 enn i 1998. Dette indikerer at det er en endring i hvordan studentene disponerer tiden sin og det kan komme av endringene i undervisnings- og evalueringsformer.

Studiefinansiering

Nærmere 80 prosent av studentene har Lånekassen som inntektskilde, dette er omtrent uendret fra 1998. Derimot har størrelsen på forventet studiegjeld økt fra 1998 til 2005. Etter å ha tatt hensyn til prisvekst i denne perioden, har forventet studiegjeld økt med gjennomsnittlig 10 prosent. Den økonomiske støtten til studentene fra familien har også økt. Det har vært en økning både i andelen som mottar slik støtte, samt at det gjennomsnittlige støttebeløpet har økt. Både andelene som mottar støtte og størrelsen på støttebeløpet, stiger med foreldrenes utdanningsnivå.

Studenter ved de statlige høyskolene oppgir i noe større grad enn universitetsstudentene at endringene har ført til mer lønnet arbeid ved siden av studiene. Dette kan ha sammenheng med at denne gruppen studenter har fått redusert obligatorisk undervisning etter innføring av Kvalitetsreformen. Det kan altså være at resultatene skyldes at denne gruppen studenter nå har *mulighet* til å jobbe mer ved siden av studiene. På den annen side, kan det også være at det er grupper av studenter som i større grad *trenger* å jobbe mer etter endringene, for å dekke sine økonomiske behov.

Foreldrenes utdanning synes å ha en viss betydning for hvordan studentene vurderer endringene i studiefinansieringen og den nye stipendordningen. Studenter med foreldre uten utdanning utover grunnskolen, oppgir i større grad enn studenter med foreldre med høyere utdanning, at endringene har medført at de arbeider mer ved siden av studiene, og at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. De sosiale forskjellene er imidlertid ikke store.

Et hovedinntrykk fra analysene er at endringene i studiestøtten har hatt relativt liten betydning for studentenes atferd. Grunnbeløpet og stipendandelen er økt, samtidig som stipendet er gjort progresjonsavhengig. Dermed har kostnadene ved å bli forsinket i studiene, også økt. Vi ser ingen klar effekt i forventet retning av disse endringene. Dette kan ha sammenheng med at endringene i studiestøtten også innebar en vesentlig økning av inntektsgrensen (fribeløpet) før stipendandelen blir redusert. Denne økningen kan ha virket som et motsatt insentiv, og kan ha bidratt til å øke omfanget av arbeid ved siden av studiene.

I hvilken grad den nye stipendordningen har på virket studentenes studieprogresjon, er også uvisst. Et flertall av studentene oppgir at tanken på studiegjeld ikke har påvirket studieprogresjonen, og sammenlignet med svarene studentene ga i 1998, har det vært en generell nedgang i andelen som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i løpet av denne perioden.

Læringsmiljø og studiekvalitet

Et klart flertall av studentene er blitt godt kjent med sine medstudenter, og de svarer også at de har et godt faglig utbytte av kontakten studentene imellom. Overraskende nok ser vi en tendens til at studentene er blitt mindre kjent med hverandre i 2005 enn i 1998, dette kan ha sammenheng med redusert tilstedeværelse og en mer hektisk studiehverdag med innlevering av oppgaver underveis.

På den annen side ser vi tydelige tegn på at dagens studenter opplever å få mye tilbakemelding, og sannsynligvis mer enn tidligere. Lærerne oppleves å være tilgjengelige for spørsmål og veiledning, og over halvparten av studentene har fått tilbakemelding på oppgaver eller utkast til oppgaver skriftlig eller muntlig. Her har vi ikke tilsvarende data fra før Kvalitetsreformen, men det er ingen tvil om at studentenes svar peker i samme retning som det de faglig ansatte sier om mer tilbakemelding. Dagens studenter skriver og leverer oppgaver underveis i studiet og får kommentarer i et helt annet omfang enn tidligere. Dette er så langt kanskje et av de mest positive resultatene av Kvalitetsreformen vi har kunnet observeres så langt, og er klart i tråd med noen av de viktigste målene med reformen. Når studentenes på den annen side gir relativt forbeholdne svar på hvor konstruktive tilbakemeldingene er, gjør at vi likevel må reise noen spørsmål om *kvaliteten* på tilbakemeldingene er tilstrekkelig god.

Hvordan studerer studentene?

De aller fleste studenter ser ut til å være aktive i den forstand at de stiller spørsmål i undervisningen. Omkring åtti prosent svarer at de har stilt spørsmål, og andelen har økt noe fra 1998 til 2005 både ved universitetene og de statlige høyskolene. Det er spesielt en bemerkelsesverdig økning blant universitetsstudenter på lavere grad. Studentene er ellers mest aktive i å stille spørsmål ved profesjonsstudiene ved de statlige høyskolene.

Et flertall leser faglitteratur som ikke står på pensum, eller har løst oppgaver som ikke er obligatoriske i det minste en gang per måned. Denne typen ekstra faglig innsats har likevel ikke noe særlig stort omfang, og er klart vanligst blant studentene på høyere grads nivå. Et flertall av studentene forbereder seg bare relativt sporadisk til undervisningen. Hovedinntrykket er dermed at studentene prioriterer de studieaktivitetene som oppfattes som helt nødvendig, og i begrenset grad med oppgaver som ikke oppfattes som en del av pensum.

Studentenes tilnærming til faget er videre preget av at de leser for å huske og spesielt for å se sammenhengene mellom de ulike delene av pensum, og at de i betydelig mindre grad leser kritisk og vurderende. Det er dermed de mer basale måtene å tilegne seg kunnskaper på som prioriteres. Forskjellene i måten å jobbe med studiene på mellom læresteder og fag er forholdsvis små.

Hva har studentene lært i studiet?

Våre oversikter over karakterfordelingen er primært ment å skulle danne en bakgrunn, sammenlikninger på tvers av institusjoner og fag gir begrenset nytte, og for et slikt formål bør man selvsagt heller bruke tilgjengelig karakterstatistikk. Men det er i seg selv interessant at vi ikke finner noen sammenheng mellom karakterer og familiebakgrunn slik vi har målt det gjennom foreldrenes utdanning. Men det aller mest interessante funnet vedrørende karakterer er at det er svært små sammenhenger mellom tidsbruk på studiene og karakterer, og det primært er studentenes innsats i selvstudier som gir seg utslag.

Studentenes læringsutbytte har vi også forsøkt å fange opp gjennom studentenes egne vurderinger av graden av utbytte på 12 ulike kompetansekomponeanter. Slike mål er subjektive, og må betraktes forsiktig. Det må dessuten tas hensyn til at vi her har spurt studenter i alle faser av studiene. Det er verdt å merke seg at studentene rapporterer om et betydelig faglig utbytte av studiene spesielt når det gjelder faktakunnskap og arbeidsrelevante kunnskaper, men også at studiene har bidratt til å utvikle analytiske evner. Derimot er kunnskapene svakere utviklet på felt som kulturforståelse og tallkunnskap, noe som henger sammen med at dette ikke gjelder alle fag og studier.

Man er ofte opptatt av at høyere utdanning er svake til å utvikle egenskaper ved studentene som ikke er spesifikt knyttet til faget, ofte kalt "transferrable skills", som en tenker seg kan utvikles i alle typer studier og fag. Slik studenten har svart, står det kanskje likevel ikke så dårlig til med utviklingen av disse egenskapene? Både når det gjelder toleranse,

samarbeidsevner og skriftlig formidlingsevne er det mellom 50 og 70 prosent som har svart at studiet i stor grad har bidratt positivt.

Ved bruk av faktoranalyse har vi konstruert mer samlede mål for læringsutbytte i form av humanistisk utbytte, kreativt utbytte, akademisk utbytte og i form av relevans. Noen av de mønstrene vi finner er rimelige ved at profesjonsrettet studier skårer høyest på relevans og høyere grads studier høyest på akademisk utbytte.

Samlet vurdering

Det er for tidlig å besvare om Kvalitetsreformen har bidratt til at studentene lykkes bedre i studiene. Men vi kan med nokså stor grad av sikkerhet si at det er i ferd med å skje viktige endringer i en retning som er i tråd med viktige mål i reformen, og spesielt ved universitetene. Lærestedene tar bedre vare på studentene, og det utvikler seg et tettere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested. Det er blitt en fastere struktur, mindre er overlatt til studentenes eget initiativ og valg, og det er i større grad sjekkpunkter og tilbakemeldinger underveis.

Når vi tar hensyn til at Kvalitetsreformen tross alt ble innført for bare få år siden, og tar i betraktning at det er en langsiktig prosess å forandre studiekulturer, må en kunne si at endringene er klare. Vi vil ikke bedømme om disse endringene er bra eller om de kan ha utilsiktede virkninger, men konstaterer at det er mulig å påvise konsekvenser som er i tråd med sentrale mål i Kvalitetsreformen.

Kvalitetsreformen er en sammensatt reform med et bredt sett av virkemidler, både av strukturell art, pedagogisk art, og ved en dreining av finansielle virkemidler i retning av mer insentiver overfor studenter og institusjoner. Disse virkemidlene kan både trekke i samme eller i motsatt retning, men det har liten verdi å prøve å isolere ”effekter” av virkemidlene hver for seg. Når det gjelder virkingene på studiesystemet, kan vi likevel antyde at de direkte virkingene av en mer insentivorientert studiestøtte synes moderate. De endringene vi mener å påvise i studentenes studieatferd synes i sterkere grad å ha sammenheng med endringer i studiestruktur og pedagogisk opplegg. Generelt synes studentene å påvirkes mer av det som regulerer deres daglige studiearbeid enn av mulige positive eller negative konsekvenser for framtidig studiegjeld. Når stipendets avhengighet av studieprogresjon ikke ser ut til å bekymre studentene i noen særlig grad kan det igjen ha sammenheng med at studenter flest er relativt trygge på å klare seg, og kanskje er denne tryggheten også økende som et resultat av at de vet bedre hvor de står i studiet.

1 Innledning, bakgrunn og problemstillinger

Tema for denne rapporten er studenter i høyere utdanning i Norge og deres hverdag. Dette omfatter en rekke deltema, blant annet; hvordan studentene gjennomfører studiene sine, hvor mye og hva slags kontakt de har med lærere og andre studenter, hvor mye tid som brukes på studiene – og hvordan denne tiden brukes, deres bruk av studiestøtten, og ikke minst studentenes læringsutbytte. For å belyse dette bruker vi data fra to nasjonale undersøkelser om studentenes levekår, gjennomført av Statistisk Sentralbyrå (SSB) i 1998 og 2005. Resultatene fra den forrige undersøkelsen om studentenes levekår i 1998 ble presentert i tre rapporter fra SSB (Gulløy, Opdahl og Øyangen 1998, Lyngstad og Øyangen 1999, Lyngstad 1999). Resultatene fra undersøkelsen om studentenes levekår i 2005 er presentert i to rapporter fra SSB (Ugreninov og Vaage 2006, Løwe og Sæther 2007).

I perioden mellom 1998 og 2005 har det skjedd flere endringer, både i forhold til utdanningssystemet og studiefinansieringen som tilbys gjennom Lånekassen. De mest omfattende endringene ble innført som en del av Kvalitetsreformen i høyere utdanning (2002). Et hovedmål med Kvalitetsreformen er at studentene skal lykkes, og som et ledd i det, at studieintensiteten skal økes. De viktigste virkemidlene for at studentene skal lykkes, er en ny gradsstruktur og pedagogiske endringer i form av mer veiledning og tilbakemelding. Vi har derfor kalt rapporten den nye studiehverdagen. Men hvordan har dette påvirket studentene? I hvilken grad kan vi si at studentene i dag lykkes? Og i hvilken grad kan vi si at Kvalitetsreformen har lyktes? Dette vil vi se nærmere på i denne rapporten.

1.1 Målene med studiereformene

I Stortingsmelding nr. 27 (2000 – 2001), som foreslo Kvalitetsreformen, finner vi følgende formulering av målet med studiereformen:

En god utdanning kjennetegnes av at innholdet i studiene holder et høyt kvalitetsnivå. Studieopplegget skal fremme nødvendig læring, modning og utvikling, samtidig som faginnholdet og gradene er organisert slik at studentene kommer gjennom studieløpene uten unødvendige forsinkelser og frafall. I dag bruker mange studenter uforholdsmessig lang tid på å gjennomføre studiene. Mye av dette skyldes for dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte student. En god oppfølging av studentene er avgjørende for å forhindre studiefrafall og sørge for god studiegjennomføring. (Stortingsmelding nr. 27 2000 – 2001, kap.5).

Stortingsmeldingen formulerer videre i hvilken retning studiene må endres:

Departementet mener at forholdet mellom student og institusjon må styrkes. Institusjonene må legge til rette for tettere oppfølging av studentene i hele læringsløpet. Innføring av nye studieordninger og mer læringsorienterte undervisnings- og evalueringsformer forutsetter et gjensidig forpliktende forhold mellom institusjon og student. Institusjonene må inngå avtaler med studentene om studieløpet der det klart kommer fram hvilke plikter og

rettigheter institusjon og student har overfor hverandre. Dette gjelder både heltids- og deltidsstudenter. (ibid.).

Nye studieløp bør tilbys:

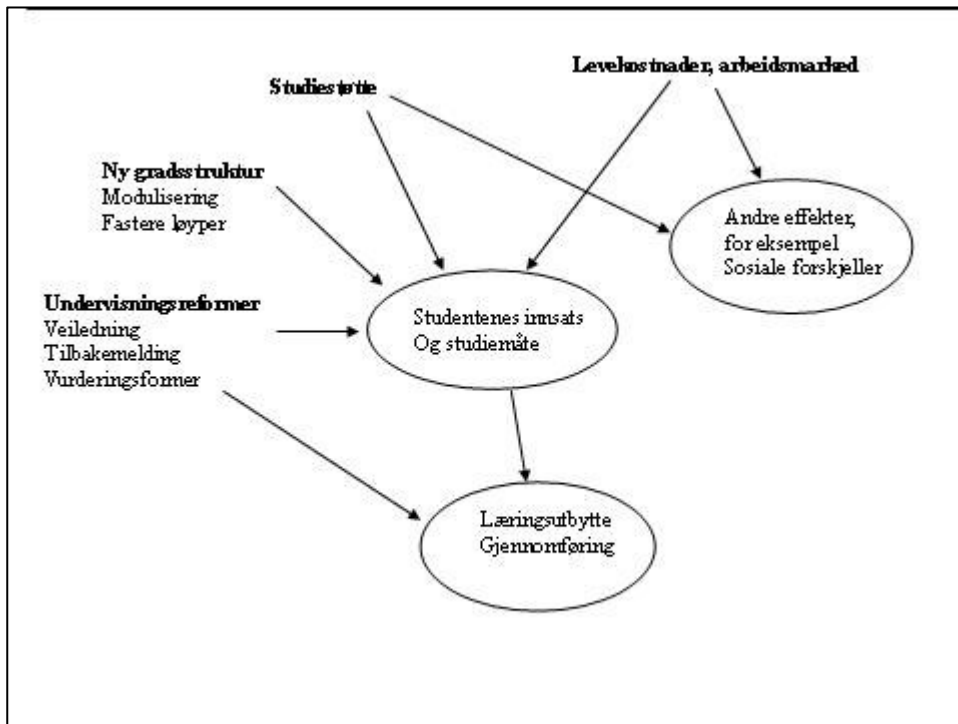
Departementet foreslår at institusjonene i tillegg til enkeltfag skal kunne tilby nye studieordninger der studenten kan velge å ta treårige studieløp. Studieordningene legger opp til en nærmere kontakt og et mer forpliktende forhold mellom institusjon og student. Det gjør det også mulig å planlegge studieløpet for begge parter, samt at nærheten vil kunne forhindre frafall i større grad enn i dag. Slike ordninger kan forhindre tendensen til forsinkelser på grunn av «sidelengsstudering» og feilvalg av emner og fag. Etablering av studieordninger som i større grad rettleder og bistår studenten i studievalg, kan også åpne for en mer fornuftig ressursbruk, og at en unngår at beslektede fag overlapper hverandre. Det vil også legge til rette for studieløp med en sterkere arbeidslivsprofil. (ibid.).

Nye undervisningsformer:

Innenfor flere fagtradisjoner brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder. Ofte er det kun en kombinasjon av enveis forelesninger og studentenes selvstudier, kanskje med et begrenset omfang av seminargrupper. Det er i hovedsak slike studier som har relativt høy strykprosent, frafall og lav gjennomstrømming. Det er nødvendig å gjennomgå studienes undervisningsmetoder og finne nye løsninger som fremmer større intensitet i studiene og bedre oppfølging av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring. (ibid.).

1.2 Den nye studiehverdagen: noen overordnede perspektiver

Et hovedmål med Kvalitetsreformen er at studentene skal lykkes, og som et ledd i det, at studieintensiteten skal økes. Virkemidlene er mer fastlagte studieprogrammer som reduserer behovene for å gjøre valg underveis – valg som vi vet har en tendens til å medføre forsinkelser eller frafall. Som et ledd i den nye gradsstrukturen der lavere grad ble redusert fra fire til tre år, skjedde det dessuten en oppdeling av fagene i mindre enheter eller moduler ned til 10 studiepoeng. Dette gir en studiehverdag preget av kortere tidshorisonter. Dessuten skal studentene gis bedre undervisning og veiledning, med en dreining bort fra slutteksamen til å gi tilbakemelding underveis. Resultatene fra personalundersøkelsen viser at det har skjedd betydelige endringer i den retning. Både moduleringen og kravene til å levere oppgaver underveis har som hensikt å fremme en jevnere studieinnsats over studieåret og å komme bort fra skippertaksarbeidet den siste perioden før eksamen. I tillegg til dette ble det innført en reform i studiefinansieringen med en sterkere insentivvirkning, der stipendet ble gjort avhengig av beståtte eksamener.



Figur 1.1 Mål og virkemidler i Kvalitetsreformen.

Figur 1.1 illustrerer sammenhengene mellom hovedmålet i Kvalitetsreformen og de ulike virkemidlene. De viktigste virkemidlene for at studentene skal lykkes, er en ny gradsstruktur og pedagogiske endringer i form av mer veiledning og tilbakemelding. Disse er ment å påvirke studentenes egen innsats og framelske gode studievaner. Endringer i studiefinansieringen er på sin side ment å gi et best mulig økonomisk grunnlag for at studentene skal kunne konsentrere seg om studiene, samt at ordningen med progresjonsavhengig konvertering av lån til stipend skal stimulere til innsats. Figuren illustrerer også at studentenes situasjon påvirkes av en rekke utenforliggende faktorer. Økte levekostnader vil kunne øke studentenes interesse for å tjene noe ekstra gjennom deltidsarbeid, samtidig som det lokale arbeidsmarkedet påvirker mulighetene til å skaffe seg jobb. Arbeidsmarkedet kan også ha en mer indirekte innvirkning: dersom de framtidige jobbmulighetene for kandidatene ser dårlig ut, kan det føre til at studentene har mindre hast med å bli ferdige.

Det er videre fullt mulig at enkelte av virkemidlene i reformen vil ha utilsiktede konsekvenser. Nedkorting av studiene kan selvsagt føre til at studentene får et svakere grunnlag, eller mindre rom for faglig fordypning. Fastere studieløyper kan gi reduserte valgmuligheter for studentene. Tettere oppfølging kan gi studiene et mer skolepreg, og endringer i studiestøtten kan få utilsiktede virkninger i form av økte sosiale forskjeller. Enkelte av disse mulig utilsiktede effektene vil vi kunne belyse i denne rapporten.

Et av Kvalitetsreformens mest sentrale mål er at studentene skal lykkes. Hva betyr det? Stortingsmelding nr. 27 er mest presis i forhold til at studiene skal kunne gjennomføres på

normert tid og at frafallet skal reduseres. Kvalitetsmålene er mer vage, men kan vel fortolkes som at studentene skal komme ut med et bedre læringsutbytte, og ikke minst et læringsutbytte som står i samsvar med de kravene som vil bli stilt i arbeidslivet. Dette siste målet ligger det foreløpig utenfor vår rekkevidde å belyse.

Modellen over identifiserer fire hovedkomponenter av årsaker til om studenter lykkes eller ikke. For det første er det de strukturelle føringene som ligger i selve gradsstrukturen. For det andre er det læringsmiljøet i den enkelte institusjon i form av undervisning, veiledning og vurdering. For det tredje er studentene påvirket av eksterne forhold som økonomi, arbeidsmarked og studiestøtte. For det fjerde betyr selvsagt egenskaper ved de enkelte studentene mye i form av studieforutsetninger, motivasjon og studieinnsats. Disse fire komponentene er selvsagt ikke helt ut uavhengige av hverandre.

Studiestruktur, dvs. hvordan studiet er bygd opp av fagenheter eller kurs, representerer ikke bare pensum, lærebøker eller praktiske øvinger, den er også studentenes arbeidsplan som bestemmer hva som skal gjøres når. I de tradisjonelt fritt organiserte studiene med eksamen etter et helt år, står studentene ganske fritt i å tilrettelegge arbeidet i studiet. Når fagene er delt opp i mindre enheter som kan tas enten sekvensielt eller parallelt, får studentene først og fremst kortere tidshorisonter, noe som isolert sett vil føre til et jevnere studiearbeid over året og mindre skippertak foran den endelige eksamen ved studieårets slutt. I tillegg kunne studentene i det tidlige systemet innenfor vide rammer velge hvilke fag den endelige graden skulle bestå av. Faste studieløyper styrer studentens arbeid i større grad, og valgfriheten vil gjelde et visst omfang innenfor fastlagte rammer.

Undervisningsformene i studiet påvirker kanskje i enda større grad hvordan studentene arbeider. I studier med krav til oppmøte til bestemte aktiviteter, obligatoriske krav, tidsfrister for innleveringer av oppgaver, praksisperioder, laboratorieøvinger osv. vil dette i stor grad styre studentens arbeid og tidsmessige prioriteringer gjennom studieåret, selv om studenten også her står langt friere enn i de lavere skoletrinnene.

I et fritt organisert studium, der i prinsippet ingenting kreves av studenten før avsluttende eksamen, er studieinnsatsen ene og alene avhengig av studentenes egen arbeidsdisiplin, eller av en "indre" motivasjon. Studenter i mer styrte opplegg er mindre avhengig av denne indre motivasjonen, drives mer fram av et ytre press. Mange studenter setter pris på, og er i stand til å arbeide effektivt med store frihetsgrader, men flertallet er sannsynligvis avhengig av et visst ytre studiepress for å kunne klare seg, og å ha en viss struktur som er styrt av lærestedet. Spesielt gjelder dette for de ferske studentene som kommer rett fra videregående opplæring, og som opplever en krevende omstilling. Etter hvert, og særlig når studentene kommer opp på høyere nivå, vil de være i stand til å arbeide mer selvstendig.

Målet med de pedagogiske endringene i Kvalitetsreformen er å endre en studiehverdag preget av en løs tilknytning mellom student og institusjon hvor studenter stort sett følger

forelesninger og leser på egen hånd i retning at et mer forpliktende forhold, der institusjonen tar et større ansvar for studentene, og der det gis en løpende tilbakemelding i løpet av studieåret. Beskrivelsen av den tidligere studiesituasjonen er selvsagt en forenkling, og passer helst på noen av studiene ved universitetene.

En dreining av studieoppleggene i retning av å gi mer tilbakemelding har solid forankring i forskning om hva som er god undervisning. Selv om vi ikke kan måle den positive læringseffekten av disse endringene, har vi et solid grunnlag i internasjonal forskning. Et av de klareste funn er at tilbakemeldinger har stor effekt på studentenes læring (Black & Wiliam 1999, Hounsell & Entwistle 2005, Raaheim 2006). Blant annet har Black & Wiliams (1999) dokumentert denne sammenhengen så grundig at det har ført til at tilbakemeldinger har blitt en av de sentrale kvalitetsindikatorerne for god undervisning i Storbritannia. Endringene vil ha en dobbelt effekt, både ved at studentene får mer skrivetrening tidlig i studiet, og at de får en tilbakemelding på hvor de står i sin faglige framgang. Det har vært påpekt norske studenter har manglet skrivetrening, og at de har blitt flinkere til å skrive og jobber jevnere med studiene.

Annen forskning har påpekt at tiltak for å redusere frafall, isolert sett neppe vil være vellykket (Tinto 1997). Det er de tiltakene som fremmer god utdanning og læring som også best bidrar til at studentene gjennomfører studiet og ikke dropper ut. Vellykkede tiltak for å redusere frafall, argumenterer Tinto, må forankres i institusjonens evne til å engasjere lærerne og administrasjonen i et samarbeid for å danne utdanningsaktiviteter og infrastruktur som bidrar til å engasjere alle studenter i læringsprosessen. Når Tinto på denne måten kopleter frafall og læringsmiljø så tett sammen, gjelder det bare for de typene frafall som lærestedet på en eller annen måte kan påvirke. Frafall kan også skyldes andre, mer eksterne forhold slik som økonomi, familiemessige vansker osv. Men også for denne formen for frafall er det ikke uten betydning hva lærestedet gjør: ett tett og godt læringsmiljø kan trolig også redusere frafall som har sin hovedårsak utenfor lærestedet. De ulike formene for frafall som Tinto (1993, 1997) peker på kan på denne bakgrunn like gjerne sies å være aspekter ved hvordan studenter lykkes i studiene mer generelt:

- *Faglige vansker.* Ifølge Tinto er det om lag 20 prosent av alt frafall som skyldes at studentene ikke er i stand til eller uvillige til å oppfylle de faglige kravene. En kan her skille mellom studenter som stenges ute fra videre studier og studenter som selv velger å slutte fordi kravene er for vanskelige. I det norske systemet er det helst den andre "frivillige" formen som er aktuell, idet studenter får flere sjanser til å bestå en eksamen, og det finnes få eksempler på klare karaktergrenser for å kunne fortsette i studiene.
- *Tilpasning.* Spesielt helt i begynnelsen i studiet er det en del som slutter fordi de ikke klarer å tilpasse seg undervisningssituasjonen eller det sosiale livet som student. Hovedsakelig er dette et overgangsproblem, men disse overgangsvanskene for begynnerstudentene kan ha følger både for om de fortsetter studiet og for den faglige framgangen.
- *Mål, herunder også sammenfallende mål mellom individet og institusjonen.* Ikke alle studenter har som mål å ta en hel grad i utgangspunktet, men tar bare sikte på et enkelt fag eller emne. I forhold til at lærestedet har som et hovedmål at studentene

skal ta graden, er dette et eksempel på at individet og institusjonen har avvikende mål. En kan også tenke seg det omvendte forholdet, at studenten har ambisjoner om en høyere grad, enn det aktuelle lærestedet kan tilby, eventuelt at lærestedet ikke tilfredsstiller studentens egne faglige ambisjoner.

- *Usikkerhet.* Langt fra alle studenter begynner studiene med et klart mål og med sikkerhet i det valget de har foretatt. Svært mange har hatt ulike alternative studier de kunne ha begynt på, og er også sikre på hvorfor de valgt som de gjorde. Dette er bare normalt, men dersom usikkerheten vedvarer kan det få uheldige konsekvenser.
- *Forpliktelse.* Å gjennomføre et studium krever ikke bare en viss målrettethet, men også en bestemt type innsats. At studenter ikke lykkes og eventuelt faller fra kan skyldes manglende vilje til å yte det som er nødvendig. Dette engasjementet er ikke utelukkende noe individet har, det kan også utvikles og stimuleres av læringsmiljøet. Et av de sikreste funnene, ifølge Tinto, er at frafall og gjennomføring er mer avhengig av hva som skjer etter at studenten begynte enn hva studenten kommer med ”i bagasjen”.
- *Økonomi.* Økonomiske begrensinger kan både føre til at studenter velger å slutte, eller til at studenten jobber så mye ved siden av studiet at det blir vanskelig å følge normal progresjon. Økonomi alene forklarer likevel ikke så mye, økonomiske årsaker er ofte koplet til andre faktorer som manglende motivasjon eller faglig framgang.
- *Integrasjon og institusjonelt medlemskap.* Å lykkes som student fordrer en viss grad av integrasjon i institusjonenes faglige og sosiale liv. Denne faktoren er kanskje mest relevant for amerikanske universiteter der studentene bor på campus og har store deler av sitt sosiale liv her. Men siden faglig framgang skjer best dersom studenter er involvert i de faglige aktivitetene, omgås og diskuterer med andre studenter og kan ta kontakt med lærerne, er integrasjon viktig også i de typene institusjoner vi finner i Norge.
- *Manglende samsvar (incongruence)* Studenter kan finne på å forlate et lærested dersom de tror at et nytt lærested er bedre i samsvar med sine interesser, eller at studenten ikke finner det faglige tilbudet stimulerende nok. Dette er på en måte det motsatte av manglende faglig mestring: en del studenter finner ikke at studiet er utfordrende nok. Uklare eller svake krav kan dermed medvirke til manglende engasjement, og i siste instans at studenten slutter.
- *Isolasjon.* Studenter som ikke makter å knytte kontakter med andre i studiesituasjonen eller sosialt, vil både mistrives og stenge seg ute fra faglig samkvem. Mange studenter kan ha sitt sosiale liv utenom studiet.

1.3 Hovedproblemstillingene i denne rapporten

Denne rapporten tar sikte på å belyse den nye studiehverdagen etter Kvalitetsreformen, og i hvilken grad det har skjedd endringer. Framstillingene vil i hovedsak ha et beskrivende siktemål, vi er ikke ute etter å teste bestemte hypoteser. De perspektivene vi har nevnt foran, danner likevel utgangspunktet for våre valg av tema og analyseformer.

Ett av de temaene vi skal belyse i evalueringen av Kvalitetsreformen, er om studentene følger normal studieprogresjon eller er forsinket. Frafall og studiestabilitet i studiets begynnerfase er tidligere belyst av Hovdhaugen og Aamodt (2006) gjennom bruk av registerdata. Også undersøkelsene om studentenes levekår har med enkelte spørsmål om

studieprogresjon, forsinkelser, og om studiene tas på heltid eller deltid. Dessuten vil studieprogresjonen avhenge av om studenten tar sikte på en høyere grad, en lavere grad, eller bare deler av et studium.

Vi har i dataene fra undersøkelsene om studentenes levekår en del indikatorer på kvaliteten på studietilbudet slik studentene vurderer det. Vi har ikke spurt om kvaliteten i selve det faglige innholdet, eller om de faglige kvalifikasjonene til lærerne. Dette er forhold som studenter bare i begrenset grad har forutsetninger for å bedømme. Vi har sett på noen sider ved læringsmiljøet, og i særlig grad har vi rette fokus mot den tilbakemeldingen studentene får underveis i studiet. Dette var et av de viktigste målene i Kvalitetsreformen. Vi har i denne rapporten ikke gått inn i spesifikt pedagogiske problemstillinger og har ikke data om nye vurderingsformer. Dette blir behandlet i en av de andre delrapportene fra evalueringen (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006).

Hvorvidt studentene lykkes eller ikke, er selvsagt ikke bare avhengig av det fagtilbudet de møter. Et viktig utgangspunkt er at om studentene lykkes i stor grad avhenger både av den ballasten studentene har med seg inn i studiet i form av faglige forutsetninger og motivasjon, og av den innsatsen de legger ned underveis. Tidligere forskning, bl.a. Havnes og Aamodt (2005) har vist at *hvor mye* studenten studerer betyr mindre enn *hvordan* det studeres. Vi vil derfor både belyse studieinnsatsen målt gjennom antall studietimer per uke (kapittel 4) og studiemåten (kapittel 7). Med studiemåte mener vi her om studentene har en aktiv læringsmåte med en selvstendig måte å forholde seg til fagstoffet på.

Studentene er ikke utelukkende påvirket av interne forhold på studiestedet, men også av ytre forhold. Studiestøtten har til hensikt både å sikre at det er mulig for alle å studere, uavhengig av familiens økonomi, og å gi et økonomisk grunnlag for at studentene kan konsentrere seg om studiene. I forbindelse med Kvalitetsreformen ble det foretatt en rekke endringer i studiestøtten med økt årlig støttebeløp og økt stipendandel, men samtidig ble stipendet gjort avhengig av studieprogresjon. I kapittel 5 reiser vi spørsmålet om hva studiefinansieringen betyr, og spesielt om den nye stipendordningen virker etter hensikten.

Sett i forhold til målene i Kvalitetsreformen ville det være nærliggende å stille spørsmål om studentenes kunnskaper ved avslutningen av studiene er blitt bedre etter reformen. Dette er det umulig å svare på, fordi vi ikke ennå har kunnet følge noen kull gjennom hele studiet. Dessuten har vi ikke utviklet gode mål på dette. Vi har riktignok tilgang på karakteropplysninger, men karakterdata sier først og fremst noe om forholdet mellom studenter, mindre om hvordan det samlede nivået endrer seg, spesielt også fordi karakterskalaen er forandret. Vi har likevel sett på karakterfordelingen etter Kvalitetsreformen, og på hvilke faktorer som påvirker karakterene. Dessuten har vi spurt studentene om deres subjektive vurdering av hvilket utbytte de har hatt av studiene.

2 Om undersøkelsen

Datagrunnlaget for rapporten er to undersøkelser av studenters levekår som Statistisk sentralbyrå har gjennomført i 1998 og 2005. Undersøkelsene er gjennomført ved at et utvalg studenter ved universiteter og høyskoler ble trukket ut til å delta. Datainnsamlingen er gjennomført i form av et intervju, både som et besøksintervju foretatt på lærestedet og som telefonintervju. De fleste studentene som inngår i undersøkelsene er heltidsstudenter. Dette er definert som studenter med en studiebrøk på 100 prosent; med andre ord studenter som oppgir at de følger normert studieprogresjon. Deltidsstudenter er definert som studenter med en studiebrøk på mellom 50 og 100 prosent. Studenter med studiebrøk mindre enn 50 prosent regnes ikke som en del av målgruppen og har blitt fjernet fra undersøkelsene (Ugreninov og Vaage 2006). Svarprosenten i 1998-undersøkelsen var 79,4, mens den var 76,6 i 2005-undersøkelsen. En nærmere presentasjon av datamaterialene og gjennomføringen av undersøkelsene finnes i Gulløy, Opdahl og Øyangen (1998), Ugreninov og Vaage (2006), og Gulbrandsen (2006).

2.1 Variabler som inngår i analysene

I analysene skilles det mellom en rekke ulike grupper av studenter. Det skilles mellom studenter i forhold til demografiske egenkaper som kjønn og alder, og i forhold til utdanningsmessige forhold som type lærested og studium. Tabell 2.1 viser en oversikt over fordelingen av sentrale variabler i 1998 og 2005.

Tabell 2.1 Gjennomsnitt og fordeling av variabler som inngår i analysene.

	1998	2005
Kjønn (andel kvinner)	58,5	59,8
Alder (gjennomsnitt)	25,5	27,0
Hjemmeboer	8,0	7,4
Studerer deltid	9,7	13,5
Type lærested/studium:		
Universitet, lavere grad	19,5	16,1
Universitet, høyere grad	17,0	17,8
Vitenskapelig høyskole	5,2	4,6
Statlig høyskole	58,3	51,4
Privat høyskole (inngikk kun i 2005)	-	10,1
Utdanningsmål:		
½-2,5 år	5,0	10,6
3-4 år	49,9	41,8
mer enn 4 år	45,0	47,7
ukjent utd.mål	0,1	0,0
Foreldres utdanningsbakgrunn:		
Ingen av foreldrene har høyere utdanning	45,3	44,8
En av foreldrene har høyere utdanning	29,3	26,0
Begge foreldrene har høyere utdanning	25,0	25,4
Begge foreldrene har ukjent utdanning	0,5	3,8
Mottatt økonomisk støtte fra foreldre	33,8	40,7
Beløp støtte fra foreldre (gjennomsnitt, kroner)	7155	9820

Læringsmiljø:		
Svært stor faglig utbytte av medstudenter	31,4	34,2
Har blitt godt kjent med medstudenter	80,3	73,4
Har blitt godt kjent med lærere	27,2	19,1
Har fast faglig kontaktperson	33,7	52,0
Disponerer lesesalsplass	59,3	64,5
Studentens aktivitet og trivsel:		
Til stede på lærestedet hver dag	56,4	40,4
Svært godt forberedt til eksamen	19,6	28,3
Studie var førstevalg	84,9	82,8
Trives svært godt på studiene	39,3	39,7
Antall studieår:	80,2	73,4
første året	17,6	20,0
andre året	23,3	21,1
tredje året	21,8	19,4
fjerde året	14,3	14,6
femte året	9,4	11,4
seks år eller mer	13,5	13,4
Studiebelastning (bare heltidsstudenter):		
mindre enn normert	8,9	16,0
Normert	69,1	68,4
mer enn normert	22,0	15,6
Studietid (gjennomsnitt, timer per uke)	28,9	27,7
Arbeid ved siden av studiene (andel som er i arbeid)	54,3	56,3
Arbeid ved siden av studiene (gjennomsnitt, timer per uke)	6,7	8,8
Forsinket i studiene	19,5	19,6
Sum (antall studenter)	2503	2263

Det skilles mellom kjønn og mellom studenter i ulike aldersgrupper. Alder inngår som løpende variabel (med 19 år som nullpunkt) i de multivariate analysene, og som aldersgrupper i de bivariante tabellene. Det skilles også mellom studenter i deltids- og fulltidsstudier og mellom studenter som bor hjemme hos foreldre og de som ikke bor sammen med foreldrene ("hjemmeboere" og "borteboere").

Læresteder er delt inn i følgende grupper: 1) universiteter, 2) vitenskapelige høyskoler, 3) statlige høyskoler og 4) private høyskoler/annet. To av lærestedene ble universiteter den 1/1 2005. Dette gjelder Universitetet i Stavanger, som tidligere het Høyskolen i Stavanger, og Universitetet for miljø- og biovitenskap, som tidligere var Norges landbrukshøyskole. Disse har vi ikke tatt med blant universitetene, men har valgt å klassifisere dem etter deres gamle status som henholdsvis statlig og vitenskapelig høyskole. Dette er i samsvar med SSBs klassifisering av samme datamateriale (Løwe og Sæther 2007).

I en del av analysene sammenligner vi ulike grupper av studenter etter foreldrenes utdanningsnivå. I analysene av 2005-undersøkelsen skiller vi mellom 5 utdanningsnivå blant foreldrene: 1) ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskole, 2) en eller begge foreldrene har utdanning på videregående nivå (men ikke mer enn det), 3) en av foreldrene har utdanning på høyere nivå, 4) begge foreldrene har høyere utdanning, opptil 4 år (det vi

her kaller kort høyere utdanning), 5) begge foreldrene har høyere utdanning og minst en av dem har lang høyere utdanning (lengre enn 4 år). Dette innebærer at vi ikke bare skiller mellom de som har foreldre med høyere utdanning eller ikke, men vi skiller i tillegg mellom de som har *en eller to* foreldre med høyere utdanning, og vi skiller mellom de som har foreldre med *kortere og lengre* høyere utdanning. Dette gir oss mulighet til å få fram forskjeller innad i gruppen av studenter som har foreldre med høyere utdanning. Dette er en stadig større – og trolig mer heterogen gruppe. Mens det tidligere var relativt sjeldent å ha foreldre med høyere utdanning (og da var det som regel far og ikke mor som hadde slik utdanning), er dette i dag blitt mer vanlig. På en måte, kan man hevde at dette medfører at det har gått “inflasjon i høyere utdanning” (Bourdieu 1984). I dette ligger det at når stadig flere tar høyere utdanning, synker verdien av utdanningen slik at man må ta stadig mer/lengre utdanning for å oppnå de fordelene eller utbytte man tidligere oppnådde. Teorien om inflasjon i utdanningssystemet vil dermed tilsi at det å ha høyere utdanning i seg selv ikke lenger er tilstrekkelig for å for eksempel sikre seg en god posisjon i arbeidsmarkedet, siden det nå er så mange som har høyere utdanning. Det kan med andre ord argumenteres for at det ikke lenger er slik at det å ha foreldre med høyere utdanning i seg selv er en god indikator på at man tilhører de høyere sosiale lag i samfunnet – altså det som i samfunnsanalyser ofte kalles “høy sosial bakgrunn”. Det kan være at det i dag er en bedre indikator på høy sosial bakgrunn å ha foreldre med *langvarige* høyere utdanninger, eller å ikke bare ha én, men *to* foreldre med høyere utdanning. Ved å skille mellom de med en eller begge foreldrene med høyere utdanning i tillegg til å skille mellom de med kortere og lengre høyere utdanning er hensikten her å få frem sosiale forskjeller mellom ulike grupper av foreldre med høyere utdanning. Dette er gjort ut i fra sammenhengen mellom utdanning og inntekt; personer med høyere utdanning har i snitt høyere inntekt enn de uten høyere utdanning, og de med langvarige høyere utdanning inntekten øker med utdanningslengde. Til en viss grad kan dermed foreldrenes utdanningsnivå ses på som et uttrykk for familiens økonomiske ressurser. Men man kan også anta at foreldrenes utdanningsnivå sier noe om familiens ressurser utover det som kan måles i inntekt. Dette kan for eksempel være ressurser som sosialt nettverk – venner, familie og omgangskrets, kjennskap til kulturelle koder som kan gi fordeler på arbeidsmarkedet, informasjon om formelle eller uformelle regler og normer i utdanningssystemet og på arbeidsmarkedet, akademisk selvtillit og ambisjonsnivå.

I analysene av 1998-undersøkelsen, eller der vi sammenligner resultater fra 1998 og 2005-undersøkelsene, bruker vi en litt enklere inndeling av foreldrenes utdanningsnivå. Dette er fordi spørsmålene om (registreringen av) foreldrenes utdanning er gjort på ulik måte i de to undersøkelsene. Mens studentene i 2005-undersøkelsen ble bedt om å oppgi foreldrenes utdanning på et svært detaljert nivå (både type og lengde utdanning), ble 1998-studentene kun spurt om foreldrene hadde høyere utdanning eller ikke. I analyser av 1998-undersøkelsen kan vi derfor ikke skille mellom de med foreldre med kort eller lang høyere utdanning, men vi kan skille mellom de med foreldre uten høyere utdanning og de med *en eller to* foreldre med høyere utdanning, i tillegg til å skille ut de med foreldre med ukjent utdanning. I analyser av 1998-studentene og i analyser av begge undersøkelsene, skiller vi

derfor mellom 3 utdanningsnivå blant foreldrene: 1) ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskole, 2) en av foreldrene har utdanning på høyere nivå, 3) begge foreldrene har høyere utdanning. I tillegg skiller vi ut studenter som verken har gitt opplysninger om mors eller fars utdanning (begge foreldre ukjent utdanning).

I analysene av endringene i studiefinansieringen (kapittel 5), ser vi også på omfanget av økonomisk støtte fra foreldrene. Denne variabelen omtales nærmere i dette kapitlet.

Både i regresjonsanalysene av studietid (kapittel 4) og forsinkelse (kapittel 3) blir det kontrollert for variablene om læringsmiljø og studentenes aktivitet og trivsel, og variablene brukes også i bivariate analyser i kapittel 4, 6 og 7.

I kapittel 4 brukes variablene om antall studieår, studiebelastning og studietid. Variabelen total studietid består av tid brukt på undervisning, tid brukt på selvstudier og tid brukt på gruppearbeid. Imidlertid har det vist seg at det fantes noen ulogiske tidsangivelser (svært høye) i datamaterialet og derfor er alle rapporteringer om mer enn 30 timer undervisning eller selvstudier per uke og mer enn 10 uketimer gruppearbeid fjernet. Dette påvirker i noen grad gjennomsnittet, men det gir sannsynligvis et mer korrekt bilde av hvor mange timer studentene bruker på studiene enn et samlet timetall der alle rapporteringer (også de ulogiske) inngår.

Variablene om arbeid ved siden av studiene brukes i kapittel 4 om studentenes tidsbruk, samt i de multivariate analysene av tidsbruk og forsinkelse. Variabelen om forsinkelser i studiene brukes i kapittel 3 og 5, samt i regresjonsanalysen av tidsbruk.

2.1.1 Variabler brukt i faktoranalyser

I tillegg til variablene som er presentert overfor, brukes det i kapittel 7 og 8 en rekke variabler som til sammen er ment å gi et uttrykk for hvordan studentene studerer og studentenes læringsutbytte langs en rekke dimensjoner. For å måle hvilken tilnærming studenten har til studiet sitt ble det brukt 10 spørsmål. Seks av spørsmålene berører hyppighet av ulike typer atferd, mens studentene skulle si i hvor stor grad de fire siste spørsmålene stemte overrens med deres måte å studere på. Spørsmålsformuleringen er gjengitt i tabell 2.2.

Tabell 2.2 Spørsmål som brukes i faktoranalysen i kapittel 7

<i>Formulering i spørreskjema og i rapporten</i>
Oppsøker lærer for faglige spørsmål
Leverer oppgaveutkast og får kommentarer
Leser faglitteratur som ikke er pensum
Løser oppgaver som ikke er obligatoriske
Stiller spørsmål i undervisningen
Har kommet uforberedt til undervisningen
Har tilstrekkelig tid til å arbeide med studiene på egen hånd
Jeg leser for å huske pensum
Jeg leser for å forstå sammenhengen mellom de ulike delene av pensum
Jeg leser kritisk og vurderende

For å måle studentens faglige utbytte av studiene utover karakterene, har studentene besvart 12 spørsmål om sin oppfatning av ulike former for utbytte av utdanningen. Disse er gjengitt i tabell 2.3. Studentene ble bedt om å rangere utbyttet langs en femdelte skala fra ”svært stor grad” til ”svært liten grad”. I analysene av disse spørsmålene er svarkategoriene forenklet. Svaralternativene ”i svært stor grad” og i ”stor grad” er slått sammen til ”i stor grad”, på samme måte er ”i svært liten grad” og i ”liten grad” slått sammen til ”i liten grad”. For en oversikt tar vi med de utsagnene som er brukt i undersøkelsen.

Tabell 2.3 Spørsmål som brukes i faktoranalysen i kapittel 8

<i>Formulering i spørreskjema</i>	<i>Variabelnavn brukt i rapporten</i>
Studiet gir nyttig faktakunnskap	Faktakunnskap
Studiet gir gode studievaner	Gode studievaner
Studiet gir god forståelse av egen og andres kultur	Kulturforståelse
Studiet gir evne til å tolerere andres meninger	Toleranse
Studiet gir kunnskap og ferdigheter som kreves i arbeidslivet	Arbeidsrelevante kunnskaper
Studiet har påvirket skriftlig formidlingsevne	Skriftlig formidlingsevne
Studiet har påvirket muntlig formidlingsevne	Muntlig formidlingsevne
Studiet har påvirket analytiske evner	Analytiske evner
Studiet har påvirket samarbeidsevner	Samarbeidsevner
Studiet har påvirket evner til nytenkning og til å skape noe nytt	Nytenkning
Studiet har påvirket samfunnsforståelse	Samfunnsforståelse
Studiet har påvirket tallforståelse	Tallforståelse

2.2 Metode

Dataen i levekårsundersøkelsene av studenter vil primært bli analysert gjennom bruk av tabellanalyser, og resultatene presenteres som tabeller og figurer. I enkelte kapitler er det i tillegg gjort noen multivariate analyser, der vi bruker ulike former for regresjonsanalyse. Hensikten med dette er å kontrollere for flere uavhengige variabler samtidig. Dette gjør det mulig å både sammenligne effekter av de ulike kjennetegnene ved studentene hver for seg, samtidig som andre forhold som inngår i analysemodellen holdes konstant.

I kapittel 3 brukes logistisk regresjon for å analysere hva som øker eller minsker sannsynligheten for å være forsinket. I analysene av studietid i kapittel 4, benyttes lineær regresjon med total tid brukt på studier som avhengig variabel. I kapittel 5, om endringer i studiestøtten, brukes binær logistisk regresjon for å undersøke tre ulike utsagn om studielån. Dette er 1) hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, 2) i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, og 3) i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Analysemodellene er beskrevet nærmere i de enkelte kapitlene.

I kapittel 7 og 8 brukes faktoranalyse for å belyse hvordan studentene studerer og studentenes læringsutbytte. Gjennom faktoranalysen reduseres flere observerte variabler til et mindre antall hypotetiske eller latente variabler, og intensjonen med dette er å gjøre data mer lettforståelig og tolkbar (Kim & Mueller 1978:9). Faktoranalyse er en eksplorerende metode, med mål om å finne mønster i studentenes læringsmåter og læringsutbytte. Vi har brukt prinsippal komponentanalyse med Varimax rotasjon (ortogonal rotasjon), for å identifisere grupper av variabler som korrelerer mye med hverandre og lite med andre variabler (Ulleberg & Nordvik 2001:24). Hensikten med dette er at faktorene skal bli mer uavhengige av hverandre. Ved bruk av faktoranalyse skilles det i kapittel 7 mellom tre måter å studere på som vi har valgt å kalle; en aktiv, en selvstendig og en grunnleggende studiemåte. Faktoranalysen er gjort på grunnlag av en hel serie med ulike spørsmål om hvordan studentene studerer. Vi vil nå se nærmere på hvilke mønstre som framtrer dersom man ser flere av disse variablene i sammenheng, og anvender faktoranalyse for å beregne sammenhengene. I kapittel 8 er faktoranalyse brukt til skille mellom fire former for læringsutbytte; en form som vektlegger et humanistisk utbytte av studiene, en som vektlegger kreativitet og nytenkning, en mer akademisk form, samt en form for læringsutbytte som vektlegger relevans i arbeidslivet.

3 Studiemål og studieprogresjon

I dette kapittelet skal vi bruke studiemål og studieprogresjon til å se på hvordan det går med studentene etter Kvalitetsreformen. Sannsynligvis henger både studieinnsats og studiegjennomføring i betydelig grad sammen med de mål studentene har med studiene. Med mål mener vi her om studentene har tenkt til å ta en lavere grads utdanning, i de fleste tilfeller en bachelorutdanning, eller en masterutdanning (utdanning på høyere nivå). Imidlertid er det også en del studenter som ikke har mål om å ta en grad i det hele tatt, de tar sikte på ett eller flere enkeltfag og har dermed begrensede studiemål (Aamodt 2001). I analysene vil vi skille mellom de som har mål om inntil 2,5 års utdanning (begrensede studiemål), 3-4 års utdanning (lavere grads utdanning) og de som planlegger å ta mer enn 4 års utdanning

Som mål på studieprogresjon skal vi bruke flere typer variabler, dels andel som studerer på heltid eller deltid og hvor mange studiepoeng studenten planlegger å ta inneværende semester, og dels andel som har forsinkelser og avbrudd. Kvalitetsreformen er en reform som oppfordrer til at studentene skal studere på heltid, det vil si ta studiepoeng tilsvarende minst normert studieprogresjon. Blant annet er studiestøtten endret, slik at studentene mister støttemuligheter dersom de studerer deltid fremfor heltid. Vi vil dermed forvente at det har blitt flere studenter som oppgir at de følger normert studieprogresjon og en mindre andel som studerer deltid. Kvalitetsreformen har som ambisjon at studentene skal lykkes, og dersom reformen virker etter hensikten burde det bli færre studenter som har forsinkelser i løpet av studiet. I tillegg bør reformen også kunne ha effekter på hvor mye forsinket studentene har blitt. Samtidig vet vi fra studier av førsteårsfracfall etter Kvalitetsreformen at det kun er små endringer i andel som slutter etter et år. Hovdhaugen og Aamodt (2006) finner at det også etter Kvalitetsreformen er omtrent en av fem studenter som slutter i løpet av det første året. Grunnene til dette kan være mange, en mulighet er at andelen som har valgt feil er uendret over tid (Hovdhaugen og Aamodt 2006:26). Samtidig er det viktig å huske på at det er få år som har gått siden reformen ble innført, og at det sannsynligvis må mange år til før en kan se hvilke konsekvenser reformen har hatt for forsinkelser og avbrudd blant studenter. En begrensning i data er at studentene som er forsinket er spurt etterpå. I analysene vil vi dermed kunne undersøke hva som har bidratt til forsinkelse frem til nå, men vi har begrensede muligheter for å si om dette har sammenheng med Kvalitetsreformen eller ikke. Studentene som er spurt i 2005 som har vært studenter en stund, kan godt ha blitt forsinket eller hatt avbrudd før Kvalitetsreformen ble innført.

3.1 Heltids- eller deltidsstudenter?

Som et mål på studieprogresjon skal vi bruke andel som er heltids- respektive deltidsstudenter. Som nevnt over har vi en forventning om at det etter Kvalitetsreformen skal være færre deltidsstudenter, blant annet på grunn av at studiestøtteordningen er lagt opp til at studenten skal studere på heltid. I tillegg kan de nye, mer strukturerte

studieprogrammene gjøre det vanskeligere å selv velge en lavere studieprogresjon enn den det legges opp til i programmet, slik at studentene i større grad enn tidligere følge normert studieprogresjon.

Dersom vi ser på andelen deltidsstudenter finner vi signifikante endringer bare for lavere grad ved universitetene og ved de statlige høgskolene, men disse går i ulike retninger. Det er en reduksjon fra 19 prosent til 8 prosent deltidsstudenter ved universitetene og en økning fra 7 prosent til 18 prosent ved de statlige høgskolene (tabell 3.1).

Tabell 3.1 Andel deltidsstudenter, etter studium. 1998 og 2005.

	<i>1998</i>	<i>2005</i>
universitet, lavere grad	18,8	7,9
universitet, høyere grad	11,8	8,2
vitenskapelig høgskole	1,6	3,8
Statlig høgskole	6,9	18,3
gjennomsnitt	9,8	13,7

Dermed ser det ut til at forventningen om færre deltidsstudenter bare gjelder for universitetene. Forklaringen til økningen i deltidsstudenter ved de statlige høgskolene kan være at det har blitt flere deltidsprogrammer etter Kvalitetsreformen, og at det i så fall kan ses som en tilpassning til etterspørselen av høyere utdanning. En nærliggende forklaring er ellers at Kompetansereformen ga adgang til å søke opptak til høyere utdanning på basis av realkompetanse. Dette ble gjort gjeldende fra 2001, og spesielt de statlige høgskolene fikk mange nye studenter av denne typen som ofte er avhengige av å kombinere studier og jobb.

Det er også mulig at det etter Kvalitetsreformen er en helt annen type deltidsstudenter enn det var før reformen. I 1998 var det størst andel deltidsstudenter ved universitetene, og det er tenkelig at mange av disse egentlig var heltidsstudenter som var forsinket, og det er også mulig at det var noe av forklaringen til at de studerte på deltid. I tillegg er det mulig at det, gjennom at det bare var eksamen en gang i året var lettere å for eksempel ta et grunnfag over lenger tid. Etter reformen kan det derimot ha blitt vanskeligere å være deltidsstudent ved universitetene, blant annet på grunn av at de nye studieprogrammene gir mindre rom for å studere med lavere progresjon enn normert og stiller høyere krav til tilstedeværelse. Samtidig kan også moduleringen har gitt større muligheter for å ta enkelt fag, blant annet gjennom at kursene går som parallelle kurs over hele semesteret. Her vil det imidlertid kunne være store fagforskjeller, som vi ikke har informasjon om i foreliggende datamateriale.

Økningen i deltidsstudenter ved høgskolene er sannsynligvis ikke studenter som i stor grad er forsinket, men snarere studenter som følger faste deltidsopplegg. Dette kommer i sin tur sannsynligvis av institusjonens tilpasninger til etterspørselen på høyere utdanning.

På grunn av at det har vært store endringer i andel studenter som studerer på deltid fra 1998 til 2005, og at det er mulig at disse endringene har ulike årsaker vil vi i de videre analysene av primært konsentrere oss om studenter som studerer på heltid. I noen analyser, blant annet av forskjeller i utdanningsmål og forsinkelse vil vi imidlertid se på både heltids- og deltidsstudenter, for å finne eventuelle forskjeller mellom de to studentgruppene.

3.2 Hvilket studienivå tas det sikte på?

I både 1998- og 2005-undersøkelsen ble det spurt om hva studentenes mål med studiene sine. Spørsmålet hadde tre alternativer, om de hadde mål om å ta et eller flere enkeltfag (inntil 2,5 års utdanning), om de hadde mål om en 3- eller 4-årig utdanning eller om de hadde mål om å studere i mer enn 4 år. Det må her tas hensyn til at studentene i utvalget har ulik studieerfaring. Noen studenter er inne i sitt første studieår, mens andre har studert flere år. Hvilket mål man har med utdanningen man tar kan endre seg over tid, og gjennom spørsmålet får vi dermed ikke tak i den opprinnelige målsettingen, men den målsetning studenten har da undersøkelsen gjennomføres.

Sannsynligvis er det en sammenheng mellom studentens studieintensitet og målet med utdanningen, gjennom at studenter som studerer på deltid oftere har mål om en kortere utdanning enn studenter som studerer på heltid. Tabell 3.2 viser at halvparten av heltidsstudentene i 1998 hadde mål om å ta en 3-4 års utdanning, mens nesten halvparten i 2005 hadde plan om å studere i mer enn 4 år. Det er en signifikant økning i andel som ønsker å ta en utdanning på mer enn 4 år, fra 45 prosent i 1998 til nesten 50 prosent i 2005, og en signifikant nedgang fra 1998 til 2005 i andel som ønsker å ta en 3-4-årig utdanning. Blant deltidsstudentene finner vi at det er en økning i andel som ønsker å ta en kort utdanning, fra drøyt en av ti i 1998 til nesten tre av ti i 2005. Vi kan ikke avgjøre om dette henger sammen med om det er realkompetansestudentene som i særlig grad tar sikte på kort utdanning, eller om det skyldes en økning av andre typer deltidsstudenter.

Tabell 3.2 Andel med ulike studiemål, etter studieintensitet. 1998 og 2005.

	<i>Heltidsstudent</i>		<i>Deltidsstudent</i>	
	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>
Inntil 2,5 års studier	4,3	7,7	11,9	29,2
3-4 års studier	50,4	42,5	45,7	37,0
Mer enn 4 års studier	45,3	49,8	42,4	33,8
N=100	2257	1956	243	305

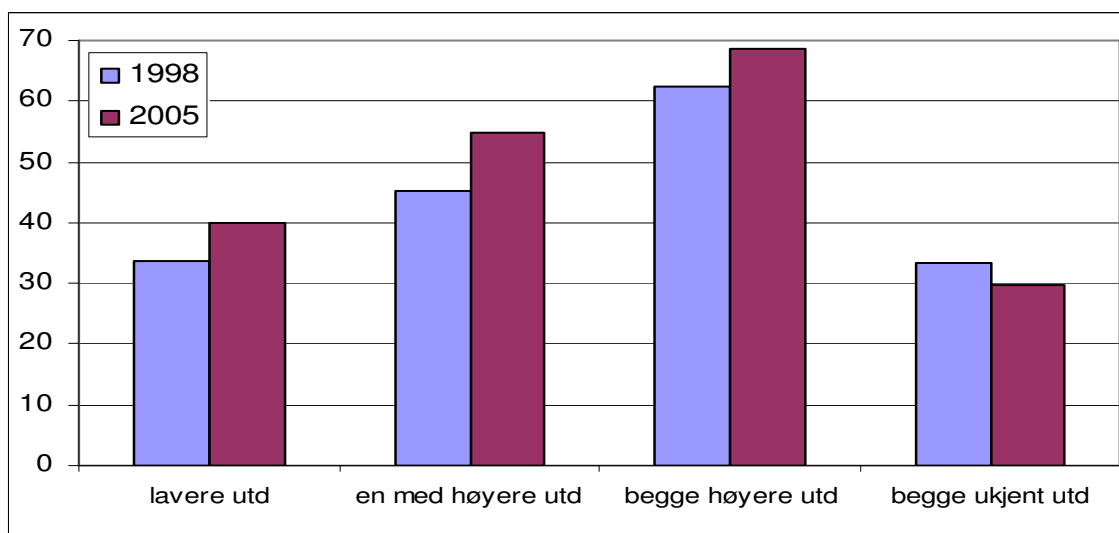
Dersom vi ser på forskjeller mellom kvinners og menns studiemål i de to undersøkelsene ser vi at menn gjennomgående har høyere studiemål enn kvinner (tabell 3.3). Blant heltidsstudentene er det over halvparten av mennene som har mål om mer enn 4 års studier, mens det gjelder for ca 40 prosent av de kvinnelige heltidsstudentene. Blant deltidsstudentene har det vært en økning i andel som ønsker å ta en kort utdanning, både blant kvinner og

menn, men den er størst blant kvinnene. I 1998 var det bare 10 prosent av kvinnene som ønsket å ta en utdanning på inntil 2,5 år, mens det i 2005 er 30 prosent som har mål om en kort utdanning.

Tabell 3.3 Andel med ulike studiemål, etter studieintensitet og kjønn. 1998 og 2005.

	<i>Heltidsstudent</i>				<i>Deltidsstudent</i>			
	<i>Mann</i>		<i>Kvinne</i>		<i>Mann</i>		<i>Kvinne</i>	
	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>
inntil 2,5 års studier	3,9	6,6	4,5	10,3	14,8	26,0	10,3	30,7
3-4 års studier	45,7	36,7	53,9	49,7	38,6	32,0	49,7	39,5
mer enn 4 års studier	50,4	56,7	41,6	40,0	46,6	42,0	40,0	29,8

På grunn av at endringene i mål blant deltidsstudenter og heltidsstudenter går i forskjellige retninger vil vi nå bare se på forskjeller mellom heltidsstudenter som har som mål å ta en lang utdanning, det vil si en utdanning på mer enn 4 års varighet.



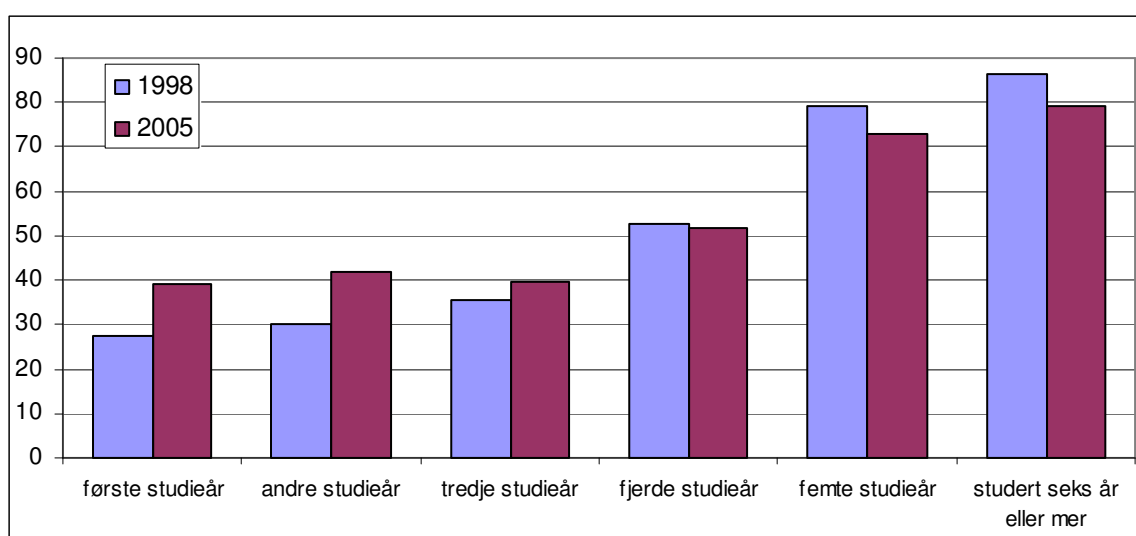
Figur 3.1 Andel heltidsstudenter som har mål om mer enn 4 års utdanning, etter foreldres utdanningsnivå. 1998 og 2005.

Vi ser at det er en tendens til at det er en liten økning i andel som ønsker å ta en lang utdanning etter Kvalitetsreformen, sammenlignet med før, og at det gjelder for alle uavhengig av foreldres utdanningsnivå. I likhet med tidligere forskning på feltet, blant annet Hansen (1999), finner vi at det er en større andel blant studenter fra familier der begge foreldrene har høyere utdanning som ønsker å ta en lang utdanning, over 60 prosent, mens det bare gjelder for omtrent en tredjedel av de som kommer fra familier uten høyere utdanning.

Andelen som har mål om en lang utdanning har økt for alle under 30 år, mens det er en noe lavere andel av studentene over 30 år som har mål om en lang grad i 2005. Dette kan være en effekt av etter- og videreutdanningsreformen, det vil si at mange av de eldre studentene

som kommer inn i høyere utdanning bare har som mål å ta enkelt fag. Dersom vi ser på forskjeller etter lærested finner vi at det bare er en signifikant endring i andel som ønsker å ta en utdanning på mer enn 4 år blant høgskolestudentene. Det er en høyere andel som ønsker å ta en lang utdanning i 2005 enn det var i 1998.

Som ventet er det flere med mål om langvarige studier blant dem som har studert lengst (figur 3.2). I noen grad er dette selvsagt, i så måte er det litt merkelig at det er noen som har studert mer enn fire år som likevel ikke har som mål å ta et studium av så lang varighet. Forklaringen kan være at noen av dem som har studert mer enn fire år er forsinket i studiene sine. Fra 1998- til 2005-kullet har det skjedd en signifikant økning i studiemål blant dem som har studert kortere enn tre år. I 2005-kullet ser vi derfor at andelen med mål om mer enn fire års studium er helt lik for dem som har studert ett, to eller tre år.



Figur 3.2: Andel heltidsstudenter som har mål om mer enn 4 års utdanning, etter antall studieår. 1998 og 2005.

Vi har sett at det i gjennomsnitt har vært en økning i andel som ønsker å ta en lang utdanning, mer enn 4 år. Dermed er det mulig å reise spørsmålet om nedkortingen av studieløpet fra fire til tre år for lavere grads studenter ved universitetene fører til at studentene heller velger et femårig studie enn et treårig studie. Om dette er tilfelle er imidlertid for tidlig å si på bakgrunn av foreliggende data.

3.3 Normert studieprogresjon?

Vårt andre mål på studieprogresjon er hvor mange studiepoeng eller vekttall studenten tar. Med innføringen av Kvalitetsreformen ble beregningsgrunnlaget for studieprogresjon endret, fra 10 vekttall per semester til 30 studiepoeng per semester som normal studieprogresjon for en heltidsstudent. For å kunne sammenligne studieprogresjon før og etter reformen må enten vekttall eller studiepoeng regnes om. Imidlertid finnes det ingen registerregistrering av studiepoeng eller vekttall i datamaterialet, men det finnes et spørsmål om hvor mange vekttall/studiepoeng studenten har tenkt til å ta dette semesteret. Dette gir en indikasjon på både studieprogresjon generelt og hvilket ambisjonsnivå

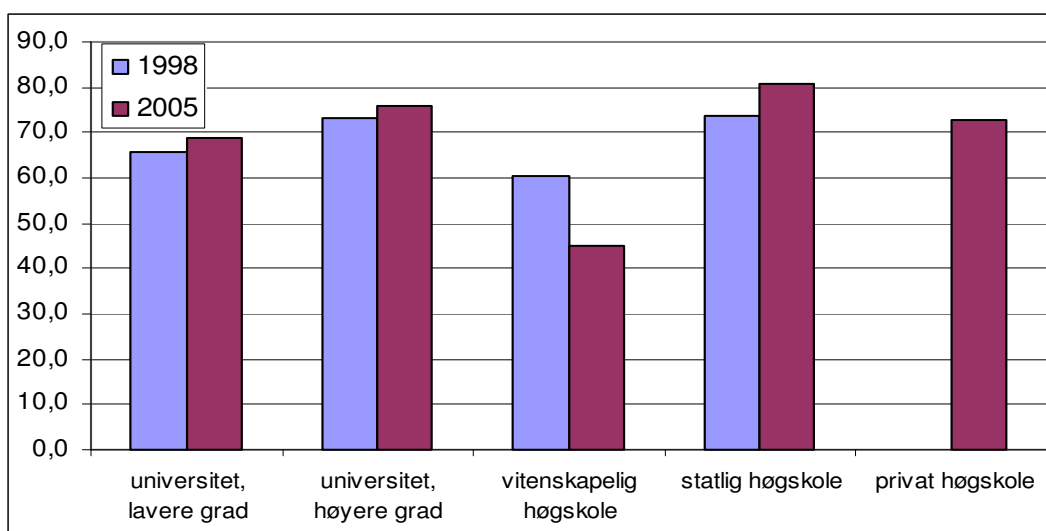
heltidsstudenten har i forhold til studieprogresjon. I datamaterialet fra 2005 finnes det dessuten spørsmål om hvor mange studiepoeng studenten planla å ta og hvor mange studiepoeng studentene faktisk tok i forrige semester. Ugreninov og Vaage har i sin rapport sammenlignet antallet studiepoeng studenten planla å ta med hvor mange studiepoeng studenten faktisk tok og fant at de aller fleste, 84 prosent, tok så mange poeng som de hadde planlagt. De færreste tok mer enn planlagt, mens 14 prosent tok mindre enn de hadde planlagt. Det var en litt større andel menn enn kvinner som tok mindre studiepoeng enn de hadde planlagt (Ugreninov & Vaage 2006:33).

For at spørsmålet om hvor mange vektall/studiepoeng studenten har tenkt til å ta dette semesteret skal bli sammenlignbart har vi gruppert variabelen i tre grupper, de som tar mindre enn normert studieprogresjon, de som oppgir normert studieprogresjon og de som planlegger å ta flere studiepoeng enn normert. Tabell 3.4 viser at hoveddelen, nesten tre fjerdedeler, av heltidsstudentene oppgir normert studieprogresjon, mens omtrent en av fem oppgir at de skal ta mer enn normert. Svært få oppgir at de skal ta mindre studieprogresjon enn det som er normert. Fra 1998 til 2005 er det en liten økning i andel som sier at de skal ta mindre studieprogresjon enn normert eller normert studieprogresjon, og en reduksjon i andel som sier at de planlegger å ta mer enn normert studieprogresjon. Økningen i andel som følger normert studieprogresjon kan komme av de mer strukturerte studieprogrammene, som legger opp til et bestemt løp.

Tabell 3.4 Andel heltidsstudenter med ulik studieprogresjon. 1998 og 2005.

	<i>1998</i>	<i>2005</i>
Mindre enn normert	5,7	7,2
Normert	71,3	75,3
Mer enn normert	22,9	17,5

Dersom vi ser på forskjeller mellom ulike typer læresteder ser vi at det generelt er en større andel som oppgir at de studerer tilsvarende normert studieprogresjon i 2005 enn i 1998 (se figur 3.3) Ved de vitenskapelige høyskolene er det en signifikant lavere andel som følger normert progresjon etter Kvalitetsreformen, men det kommer av at det er like stor andel, 45 prosent, som skal ta mer enn normert progresjon.



Figur 3.3 Andel som følger normert studieprogresjon, etter lærestedstype 1998 og 2005.

Videre finner vi at det er litt større andel kvinner enn menn som sier at de følger normert studieprogresjon både i 1998 og 2005, og at en klart større andel av de yngste studentene, de som er 20 år eller yngre, følger normert studieprogresjon. I tillegg finner vi at det er en signifikant økning i andel som følger normert studieprogresjon fra 1998 til 2005 blant begynnerstudentene, men ikke studenter som har studert 2 år eller mer. Dette kan tolkes som en indikasjon på at en større andel av heltidsstudentene faktisk følger normert studieprogresjon etter Kvalitetsreformen, sammenlignet med før. Dersom vi ser på andel som har normert studieprogresjon etter sosial bakgrunn finner vi forskjeller mellom de som har foreldre uten høyere utdanning og de som har foreldre med, men det er ingen endring over tid. Studenter med foreldre uten høy utdanning følger oftere normert studieprogresjon enn de som har foreldre med høyere utdanning (se tabell 3.5).

Tabell 3.5 Andel heltidsstudenter med normert studieprogresjon, etter sosial bakgrunn. 1998 og 2005.

	1998	2005
Foreldre med lav utdanning	72,2	77,2
En forelder med høyere utdanning	68,8	72,9
Begge foreldre har høyere utdanning	68,4	73,2

I utgangspunktet skulle endringene i andel som sier at de følger normert studieprogresjon totalt sett tilsi at det er færre studenter som blir forsinket etter Kvalitetsreformen.

3.4 Forsinkelser i studiene

Studentene i undersøkelsen 2005 ble spurt om de var forsinket i studiene, og om de regnet med å bli forsinket. Vi har i denne presentasjonen bare tatt med den andelen som svarer at de er forsinket, blant annet fordi det er mest sammenlignbart med undersøkelsen i 1998. Blant heltidsstudentene var 17 prosent forsinket i 1998 og 19 prosent forsinket i 2005, men

endringen er ikke signifikant (se tabell 3.6). Derimot er det en signifikant endring i andel som er forsinket blant deltidsstudentene. I 1998 var 44 prosent av de som studerer på deltid forsinket mens det bare gjelder for en av fem i 2005. Dersom vi sammenligner kvinner og menn ser vi at det gjennomgående er lavere andel av kvinnene som er forsinket, både før og etter reformen og blant både heltids- og deltidsstudenter. Endringen over tid er bare signifikant for kvinnelige deltidsstudenter.

Tabell 3.6 Andel som er forsinket, etter heltids- og deltidsstudent, kjønn. 1998 og 2005.

	<i>Heltidsstudent</i>		<i>Deltidsstudent</i>	
	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>
Mann	19,1	21,4	45,2	34,1
Kvinne	15,3	17,0	43,0	20,7
Alle	16,9	18,7	43,8	25,1

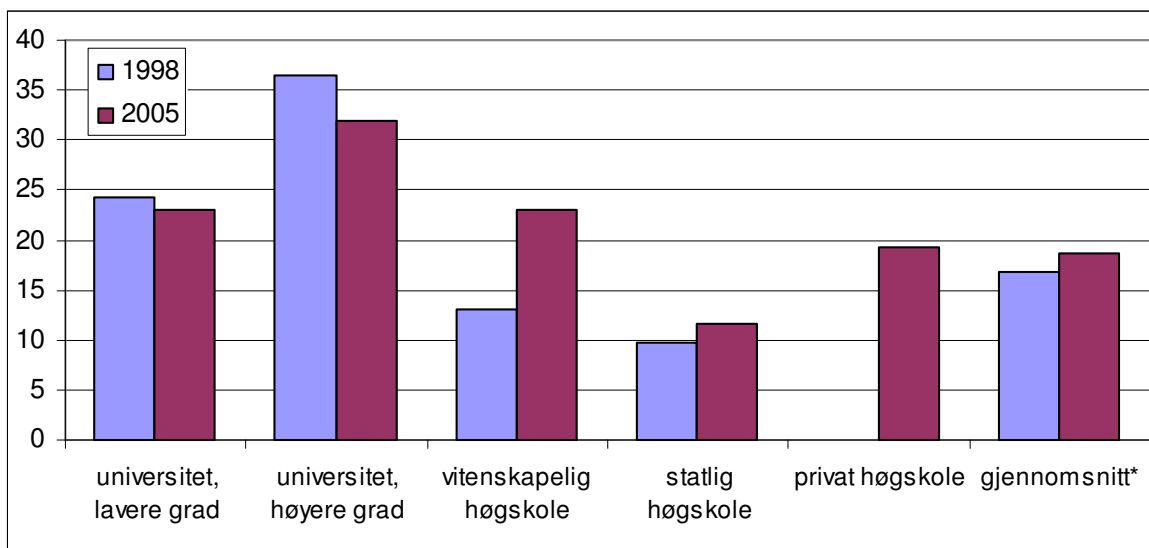
Arbeid ved siden av studiene kan bidra til at studentene blir forsinket i utdanningen sin. Imidlertid viser tabell 3.7 at det er små forskjeller i andel forsinket blant de som har arbeid og de som ikke har arbeid, og det gjelder både heltidsstudenter og deltidsstudenter. Endringene over tid er ikke signifikante.

Tabell 3.7 Andel som er forsinket, etter heltids- og deltidsstudent, arbeid. 1998 og 2005.

	<i>Heltidsstudent</i>		<i>Deltidsstudent</i>	
	<i>1998</i>	<i>2005</i>	<i>1998</i>	<i>2005</i>
Har ikke arbeid	15,5	18,4	44,2	28,3
Har arbeid	18,1	19,2	43,8	24,3

Både tabell 3.6 og 3.7 viser at deltidsstudentene har endret seg forholdsvis mye fra 1998 til 2005, og at andel forsinkede er endret. Det kan imidlertid være mange ulike forklaringer til dette, som ikke er mulig å skille fra hverandre ved foreliggende datamateriale. Blant annet kan det tenkes at deltidsstudentene i 2005 faktisk følger egne deltidsløp, mens de i 1998 i større grad vurderte om de var forsinket i forhold til heltidsprogresjon. Dette gjør i at vi i de videre analysene av forsinkelse bare vil fokusere på heltidsstudenter.

Studieforsinkelser blant heltidsstudenter er klart mest vanlig ved universitetene, fremfor alt på høyere grad (figur 3.4). Nesten hver fjerde lavere grads student er forsinket, mens det gjelder for litt flere enn hver tredje student i høyere grads utdanning. Ved de statlige høyskolene ligger andelen på omtrent 10 prosent. Det er ingen signifikante endringer over tid.

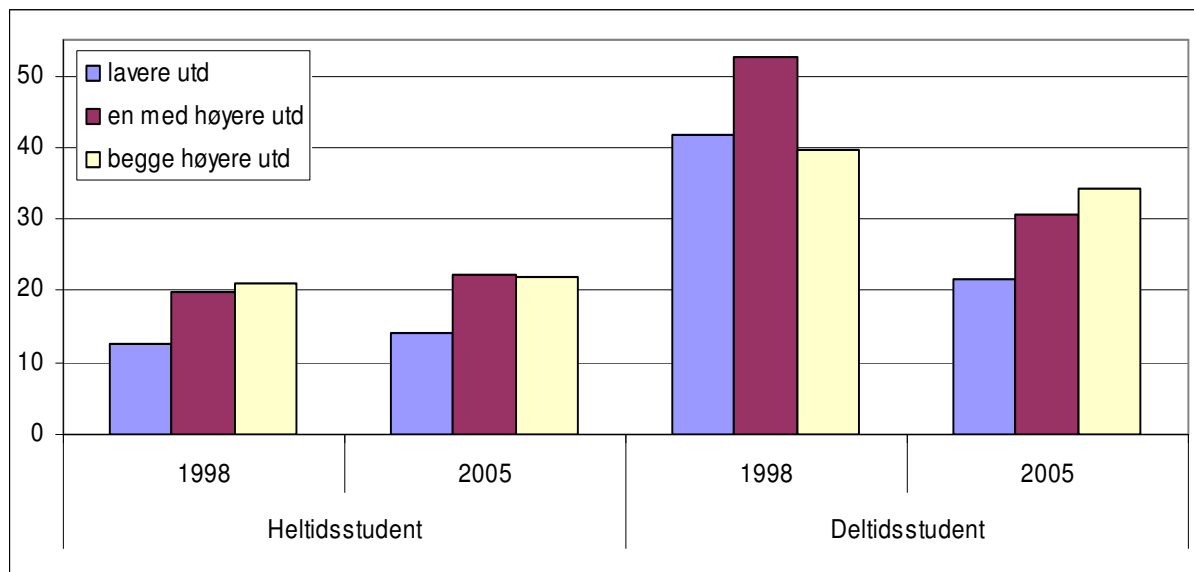


Figur 3.4: Andel studenter som er forsinket i studiene, etter lærested/studium 1998 og 2005 * Private høyskoler er holdt utenfor gjennomsnittet i 2005.

Videre er en litt større andel menn enn kvinner er forsinket. I sannsynligheten for å være forsinket øker jo lengre studenten har studert, og blant de studentene som har studert i fem år eller mer er mellom 35 og 40 prosent forsinket.

Figur 3.5 viser at det er forskjeller i forsinkelse etter sosial bakgrunn, men det er ingen signifikante endring over tid for heltidsstudenter. Med andre ord har ikke Kvalitetsreformen hatt noen påvirkning på andelen studenter som er forsinket i ulike sosiale lag. Det er en mindre andel av de som har foreldre uten høyere utdanning som er forsinket, i underkant av 15 prosent, sammenlignet med drøyt 20 prosent blant familier der en eller begge foreldrene har høyere utdanning.

Blant deltidsstudenter er det derimot en signifikant forskjell fra 1998 til 2005. I 1998 var det ingen forskjell i andel forsinkede blant de med to foreldre med høyere utdanning og de med foreldre som ikke har høyere utdanning, mens det var en større andel som var forsinket blant de med en forelder med høy utdanning. I 2005 derimot er det en signifikant lavere andel av studentene fra familier uten høyere utdanning som er forsinket. Imidlertid er det en nedgang i andel forsinkede studenter i alle sosialgrupper etter Kvalitetsreformen. Dette støtter antakelse om at det er en annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen enn det var før.



Figur 3.5 Andel studenter som er forsinket i studiene, etter studiebrøk og foreldres utdanningsnivå. 1998 og 2005.

Med andre ord finner vi at det er svært små endringer i andelen som er forsinket etter Kvalitetsreformen, sammenlignet med før. Generelt er det bare forskjeller i andel som er forsinket for deltidsstudentene, der det er en mindre andel av deltidsstudentene som er forsinket etter Kvalitetsreformen. Dette kan komme av at deltidsstudentene i mindre grad blir forsinket etter Kvalitetsreformen, men det er også mulig at vi etter Kvalitetsreformen har å gjøre med en annen type deltidsstudenter, som har andre grunner til å være deltidsstudent. Det er tenkelig at det før Kvalitetsreformen i stor grad var studenter som var forsinket som var deltidsstudenter, mens det etter reformen i større grad er studenter som følger fastlagde deltidsprogrammer og dermed ikke er forsinket i forhold til studieprogresjonene i programmet de går på.

3.5 Hvem er de forsinkede studentene?

For å undersøke hva som kjennetegner de som er forsinket skal vi bruke logistisk regresjon. Her må vi være bevisst på at gruppen vi undersøker er studenter som har blitt forsinket frem til 1998 respektive 2005, og som fortsatt er i høyere utdanning. Vi vet ikke noe om når de ble forsinket, og det er heller ikke mulig å kontrollere for forsinkelsesgrunn i regresjonen.

Regresjonen er inndelt i to modeller, den første modellen tar hensyn til variabler som ikke kan endre seg over tid: undersøkelsesår, lærestedstype, antall år i utdanning, kjønn, alder og foreldres utdanningsnivå. Variablene i den andre modellen er av mer foranderlig karakter, og her må vi dermed anta at forholdene har vært slik under hele studietiden. Variablene vi kontrollerer for i denne modellen er om studenten er deltidsstudent, hjemmeboer, og antall timer arbeidet ved siden av studiene. I tillegg kontrollerer vi for om studenten er til stede på lærestedet hver dag, er svært godt forberedt til eksamen, studiet var første valg og om studenten trives godt i studiet sitt.

Tabell 3.8 Sannsynlighet for å være forsinket. Binær logistisk regresjon. 1998 og 2005.

	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>	
	B	S.E.	B	S.E.
Undersøkelsesår (0=1998)	0,010	0,083	-0,007	0,087
Lærested	**		**	
- Universitet, høyere grad	-0,329	0,123	-0,123	0,130
- Vitenskapelig høyskole	-0,813	0,195	-0,586	0,201
- Statlig høyskole	-1,162	0,108	-1,047	0,114
Antall år i utdanning	**		**	
- inntil 2 år	0,765	0,177	0,832	0,179
- inntil 3 år	1,052	0,175	1,110	0,178
- inntil 4 år	1,284	0,182	1,333	0,186
- inntil 5 år	1,429	0,193	1,449	0,198
- 6 år eller mer	2,072	0,195	2,101	0,201
Kjønn (mann =0)	<u>-0,202</u>	0,083	<u>-0,196</u>	0,085
Alder	0,076	0,020	0,060	0,021
Alder annengradsledd	-0,219	0,065	-0,199	0,067
Foreldres utdanning:	**		**	
- en forelder har høy utd	0,309	0,100	0,338	0,102
- begge foreldre har høy utd	0,161	0,107	0,192	0,108
- begge foreldre har ukjent utd	0,524	0,290	0,566	0,295
Deltidsstudent			0,658	0,142
Arbeidstid			0,011	0,010
Arbeidstid annengradsledd			0,000	0,000
Svært stor faglig utbytte av medstudenter			-0,074	0,093
Har blitt godt kjent med lærere			0,014	0,107
Har fast faglig kontaktperson			-0,025	0,090
Disponerer lesesalsplass			0,104	0,088
Er til stede på lærestedet hver dag			-0,286	0,092
Er svært godt forberedt til eksamen			-0,275	0,103
Studiet var første valg			-0,348	0,105
Trives godt på studiet			-0,350	0,090
Konstant	-2,244	0,187	-1,852	0,217
N		4435		4435
-2 loglikelihood		3835,659		3740,074
Nagelkerke R ²		0,185		0,215

Understreket skrift eller * = p<0.05, fet skrift eller ** = p<0.01.

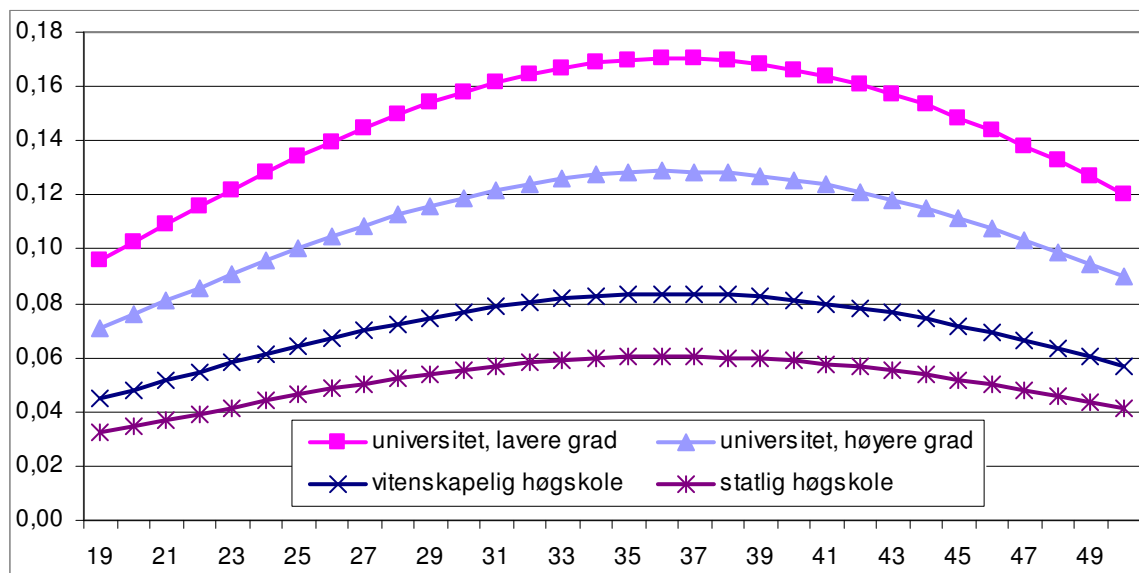
Waldtest viser at variablene Lærested, Antall år i utdanning og Foreldres utdanning er signifikant p<0.01.

Konstant: mann som studerer heltid på lavere grad ved et universitet, 19 år, undersøkt i 1998, foreldre uten høyere utdanning, arbeider ikke, studert 1 år, lav score på alle variabler for læringsmiljø og aktivitet/trivsel.

Modell 1 viser at det ikke er noen forskjell i andel studenter som er forsinket etter

Kvalitetsreformen, det er ingen signifikant endring fra 1998 til 2005. Dette er i samsvar

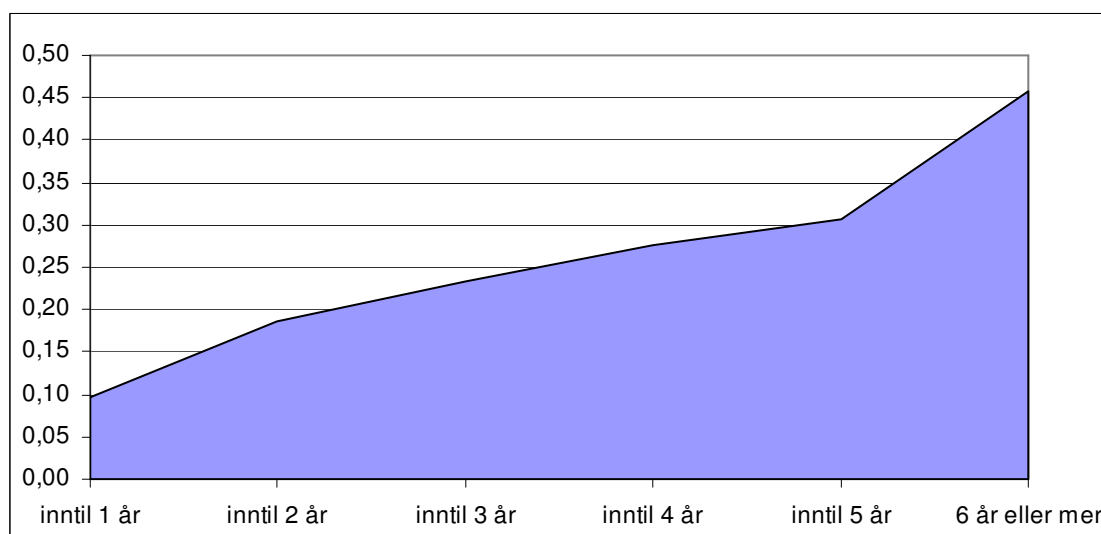
med de bivariate analysene. Derimot finner vi at det er forskjeller i forsinkelse etter type lærested og alder, dette er vist i figur 3.6. Sannsynligheten for å være forsinket øker med alderen for alle grupper frem til ca 35 år, for å deretter synke igjen. Studenter på statlige høyskoler har lavest sannsynlighet for å være forsinket, mens studenter i lavere grads utdanning ved universitetene har høyest sannsynlighet for å være forsinket.



3.6 Beregnet sannsynlighet for å være forsinket, etter antall alder og lærested.

Note: Beregnede sannsynligheter for studenter med referansegruppens egenskaper.

Vi finner også en liten effekt av kjønn, kvinner har litt mindre sannsynlighet for å være forsinket enn menn. I forhold til sosial bakgrunn er det forskjell mellom de som har foreldre uten høyere utdanning og de som kommer fra familier der en av foreldrene har høyere utdanning. De sistnevnte har noe høyere sannsynlighet for å være forsinket. Den sterkeste effekten i modell 1 finner vi av hvor mange år studenten har studert. Økningen i sannsynlighet for å være forsinket etter antall studieår er vist i figur 3.7.



3.7 Beregnet sannsynlighet for å være forsinket, etter antall studieår.

Note: Beregnede sannsynligheter for studenter med referansegruppens egenskaper.

I modell 2 finner vi at deltidsstudenter har høyere sannsynlighet for å være forsinket. Derimot har studenter som er til stede på lærestedet hver dag, er svært godt forberedt til eksamen, som hadde studiet som første valg og som trives godt i studiet sitt lavere sannsynlighet for å være forsinket, når vi kontrollerer for andre variabler. Dette tolkes som at aktive studenter og studenter som trives godt har lavere sannsynlighet for å være forsinket. Vi finner ingen signifikant effekt av læringsmiljøvariabler eller arbeidstid på sannsynligheten for å være forsinket.

3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at det er en nedgang i andel deltidsstudenter ved universitetene, en økning i andel deltidsstudenter ved de statlige høyskolene, og at en er en økning i andel deltidsstudenter som har begrensede studiemål etter Kvalitetsreformen. Det er mulig at dette er indikasjoner på at det er en annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen enn det var før, som i større grad enn tidligere befinner seg i studieprogrammer som er tilrettelagt for deltidsutdanning. Kompetansereformen som gir adgang til opptak på basis av realkompetanse kan være en av forklaringene. En annen mulighet er at sviktende søkning til mange studier har tvunget en del læresteder til å utvikle alternative studietilbud, ofte på deltid.

Videre finner vi også at en større andel av heltidsstudentene har ambisjon om å ta en utdanning på mer enn 4 års varighet, og dette gjelder fremfor alt for de studentene som har vært i utdanning mindre enn tre år. Dette kan tolkes i retning av at en større andel av studentene velger å ta høyere grads utdanning, men det er det ennå for tidlig å si noe sikkert om på grunnlag av foreliggende data.

Vi finner ingen endringer i forsinkelse etter reformen, med andre ord ser det ikke ut til at reformen hittil har hatt effekt på andel som blir forsinket i utdanning. Samtidig er det viktig å huske at en stor del av studentene sannsynligvis var forsinket før Kvalitetsreformen. Men er det også tenkelig at forsinkelser eller avbrudd også kan være en effekt av Kvalitetsreformen i seg. Studenter som var i utdanningssystemet før Kvalitetsreformen kan ha opplevd overgangsproblemer, blant annet gjennom omleggingen av studiene, som har medført at de har blitt forsinket eller hatt avbrudd i studiene. Det er mulig at overgangen fra det gamle gradssystemet (cand.mag.) til bachelorgraden ikke har fungert helt smertefritt for de universitetsstudentene som allerede var i systemet, men som ikke hadde en fullført lavere grads utdanning. Dersom dette er tilfelle vil vi ikke kunne se effektene av Kvalitetsreformen på andel som blir forsinket før om flere år, når studentene som var i utdanningssystemet før reformen er ferdig med utdanningen sin.

4 Studieinnsats

I dette kapitlet skal vi se nærmere på om Kvalitetsreformen har påvirket studentenes studieinnsats. En av hensiktene med Kvalitetsreformen var at studentene skulle bruke mer tid på studiene sine, blant annet gjennom at mer studentaktive læringsformer ble innført. Videre rapporterer de vitenskapelige ansatte om endringer i undervisnings- og vurderingsmåter. Dette tar seg uttrykk som mer smågruppeundervisning, tettere kontakt mellom student og lærere og mer skriving (Dysthe, Lima & Raaheim 2006). I tillegg er det i mange studier innført obligatorisk tilstedeværelse eller obligatoriske arbeidskrav. En av intensjonene med endringene er at studentene skal bruke mer tid på studiene sine etter Kvalitetsreformen, og fremfor alt at tiden de bruker til selvstudier skulle øke. For å undersøke dette vil vi se på hvor ofte studenten er til stede på lærestedet, og se på hvor mange timer studentene bruker på selvstudier og på å følge undervisningen ved lærestedet. I likhet med i forrige kapittel vil vi i analysene bare ta hensyn til heltidsstudenter.

4.1 Er studentene daglig til stede?

Tidligere studier har vist at det er sammenheng mellom tilstedeværelse og studieinnsats, gjennom at de som studerer mye er også mye til stede på lærestedet. Vi forventer en økt tilstedeværelse ved lærestedet etter Kvalitetsreformen siden reformen har medført at en større andel av undervisningen er gjort mer eller mindre obligatorisk. Dette vil først og fremst gjelde for universitetene, da de statlige høyskolene hadde et større innslag av obligatorisk undervisning allerede før reformen. Imidlertid finner vi at andelen som er til stede på lærestedet hver dag i gjennomsnitt har minsket, fra i gjennomsnitt 61 prosent i 1998 til 46 prosent i 2005 (se tabell 4.1). Menn er i høyere grad enn kvinner til stede på lærestedet hver dag, men for både menn og kvinner har det vært en nedgang i andelen som er til stede.

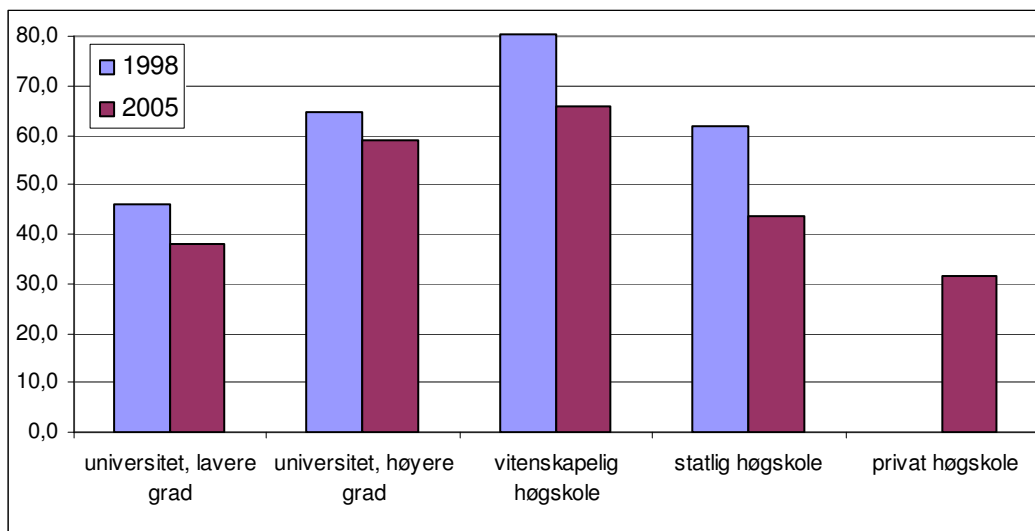
Tabell 4.1 Studentenes tilstedeværelse på lærestedet, etter kjønn. 1998 og 2005.

	1998			2005		
	<i>Mann</i>	<i>Kvinne</i>	<i>Gj.snitt</i>	<i>Mann</i>	<i>Kvinne</i>	<i>Gj.snitt</i>
Stort sett hver dag	64,1	59,2	61,3	48,1	43,8	45,6
3 - 4 dager i uka	27,2	31,2	29,5	35,8	40,2	38,4
1 - 2 dager i uka	4,5	5,3	5,0	9,8	8,5	9,0
Sjeldnere enn hver uke	4,2	4,3	4,3	6,3	7,5	7,0
N=100	949	1305	2254	810	1147	1957

Med andre ord finner vi ikke et økt nærvær på lærestedet etter reformen. Dette kan imidlertid skyldes forskjeller mellom læresteder. Samtidig kan nedgangen i andel som er på lærestedet hver dag ha sammenheng med at det har blitt et større innslag av oppgaveskriving etter Kvalitetsreformen, og at studentene velger å arbeide med studiene sine andre steder enn på lærestedet. I følge Ugreninov og Vaage (2006) har det vært en liten forbedring i andel som er fornøyd med antallet datamaskiner på lærestedet, og en

vesentlig forbedring i andelen som disponerer PC hjemme, i 2005 har ni av ti studenter egen PC (Ugreninov og Vaage 2006:20, 84). Med tanke på at en større andel disponerer PC hjemme enn på lærestedet kan en mulig forklaring til at studentene tilbringer noe mindre tid på lærestedet være at de sitter hjemme for å arbeide med oppgaver i stedet for å være til stede på lærestedet hver dag.

Andelen som er til stede på lærestedet daglig har gått ned betraktelig ved alle læresteder, men fremfor alt ved de vitenskapelige høgskolene og de statlige høgskolene, se figur 4.1. Mens høgskolestudentene var langt oftere til stede på lærestedet enn universitetsstudentene på lavere grad i 1998, er de til stede i omtrent like stor grad i 2005. Nedgangen i andel som er til stede på lærestedet daglig fra 62 til 44 prosent representerer en forholdsvis stor endring i det daglige studiemønsteret ved de statlige høgskolene på bare få år.



Figur 4.1 Andel som er på lærestedet hver dag, etter lærestedstype/studium. 1998 og 2005.

4.2 Tid brukt på studier

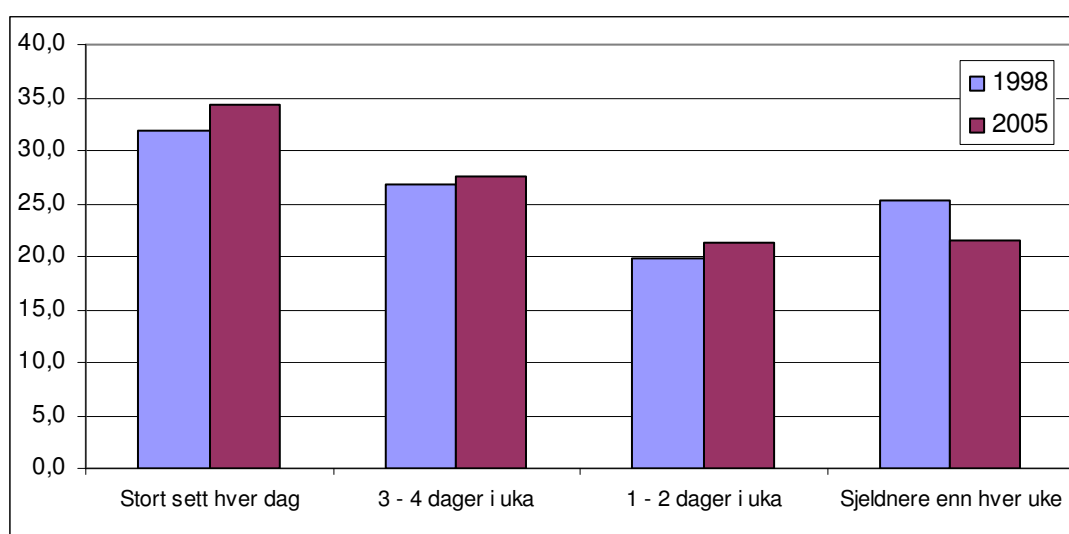
Ett av målene med Kvalitetsreformen var å stimulere til økt studieintensitet blant studentene. Tidligere undersøkelser har vist at norske studenter gjennomgående bruker ca. 30 timer i uka på studiene (Gulløy et al. 1998, Wiers-Jenssen & Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004). Data fra Stud.mag. undersøkelsene gir ingen holdepunkter for at innsatsen har økt etter Kvalitetsreformen (Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen & Aamodt 2006). Hvilke resultater får vi så gjennom Levekårsundersøkelsene?

Den samlede tidsbruken til studier er relativt stabil over tid, studentene brukte i gjennomsnitt 29,5 timer på studiene sine både i 1998 og i 2005. I gjennomsnitt er det en signifikant reduksjon i antall timer brukt til organisert undervisning fra 15,9 til 13,1 timer, og en signifikant økning i timer brukt til selvstendige studieaktiviteter fra 11,5 til 13,8 timer. Det er interessant at innenfor en konstant samlet tidsbruk har det funnet sted så vidt

klare forskyvninger i tidsbruk fra organisert undervisning over mot selvstendig studiearbeid.

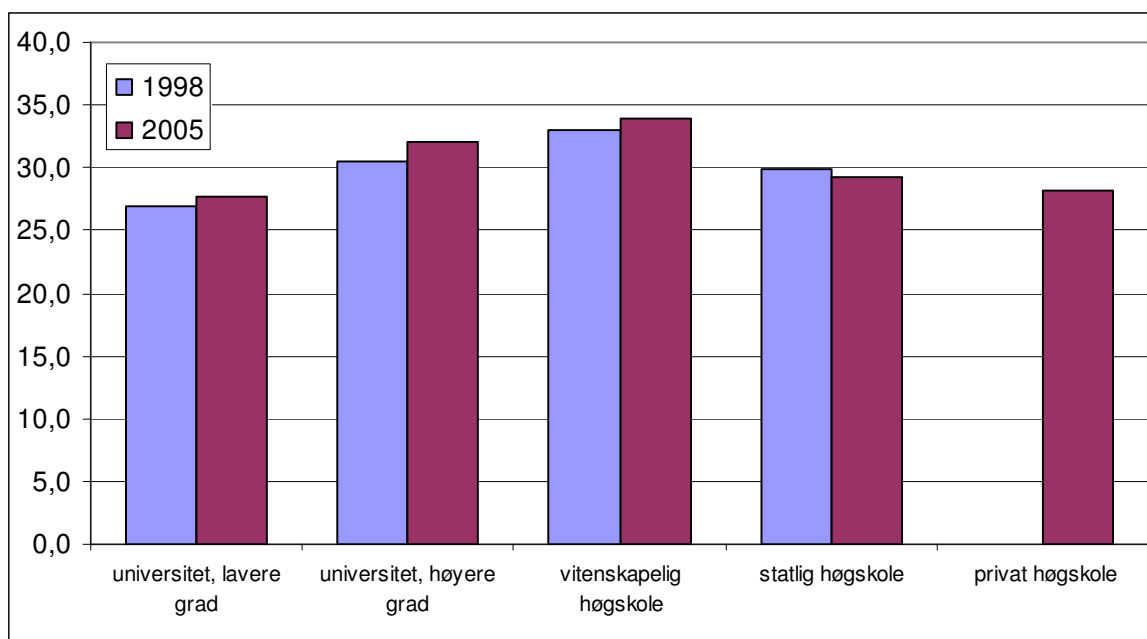
Kvinner bruker totalt sett litt mer tid per uke enn menn på studiene sine og det kommer av at de bruker signifikant mer tid på undervisning, omtrent en time. Derimot er det ikke noen kjønnsforskjeller i tid brukt på selvstudier eller gruppeundervisning. Dermed kan sannsynligvis kjønnsforskjellen i tidsbruk forklares av at menn og kvinner tar ulike typer utdanninger, med ulik mengde undervisning. De eldste studentene bruker litt mer tid på studiene sine enn de yngste studentene, men forskjellene er generelt små. Det er ingen forskjell i tidsbruk etter hvor lenge en person har vært student, hvilket kan tyde på at studentene beholder de samme studievanene gjennom hele studiet.

Vi finner at de studentene som oftest er til stede på lærestedet også er de studentene som bruker mest tid på studiene sine, med andre ord at det er en positiv sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk (figur 4.2). Det er en økning i tidsbruken for studenter som er til stede på lærestedet hver dag, fra 32 timer i 1998 til 34,5 timer i 2005, ellers er tidsbruken forholdsvis stabil over tid. Økningen kan sannsynligvis komme av at det i 2005 er en mindre, mer selektert gruppe som oppgir at de er til stede på lærestedet hver dag. Dermed ser det ikke ut til at manglende tilstedeværelse på lærestedet kommer av at studentene sitter hjemme og arbeider.



Figur 4.2 Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter tilstedeværelse. 1998 og 2005.

Vi vet, blant annet fra stud.mag.-undersøkelsene, at det er store fagforskjeller i tidsbruk på studier (Wiers-Jenssen & Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen & Aamodt 2006). Dette kan skyldes både forskjeller i studieopplegg og ulike studiekulturer på ulike fag. I denne undersøkelsen har vi imidlertid ikke tilgang til informasjon om fag, men vi har informasjon om hvilken institusjon studenten går på og på hvilket nivå vedkommende studerer. Vi skal derfor se på forskjeller mellom ulike lærestedstyper, og forskjeller mellom studenter på lavere og høyere grad ved universitetene.



Figur 4.3 Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter lærestedstype. 1998 og 2005.

Når vi sammenligner ulike læresteder finner vi enkelte forskjeller i tidsbruk. Vi finner også forskjeller mellom 1998 og 2005, men innen av disse forskjellene er signifikante. Dette samsvarer imidlertid med tidligere resultater (Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen & Aamodt 2006). Vi ser at det er små variasjoner mellom lærestedene, de som bruker minst tid på studiene i gjennomsnitt er studentene på lavere grad ved universitetene (27 timer per uke), mens studenter ved vitenskapelige høyskoler er de som bruker mest tid på studiene, i gjennomsnitt 33 timer. Dersom vi ser på forskjeller i tidsbruk i forhold til hvor ofte studentene er til stede på lærestedet finner vi at det er en liten økning i tidsbruk blant studentene som er mye til stede på lærestedet etter Kvalitetsreformen, men dette gjelder først og fremst for studenter på høyere grad ved universitetene og ved de vitenskapelige høyskolene.

Vi finner med andre ord at det ikke er noen endring over tid i total tidsbruk, men derimot har fordelingen mellom tid til undervisning og tid til selvstudier har endret seg. Ved alle lærestedene har det vært en reduksjon tid brukt på undervisning og en økning i tid til selvstudier. Det er en signifikant endring i tid brukt på undervisning ved vitenskapelige og statlige høyskoler på 2,5 respektive 3,5 timer. Studenter på lavere grad ved universitetene og ved statlige høyskoler har begge økt sin tid til selvstudier med i gjennomsnitt 2 timer, og ved de vitenskapelige høyskolene er det en økning på hele tre timer (tabell 4.2).

Tabell 4.2 Gjennomsnittlig antall timer undervisning, selvstudier, grupper og total studietid, etter lærestedstype. 1998 og 2005.

<i>1998</i>	<i>Undervisning</i>	<i>Selvstudier</i>	<i>Grupper</i>	<i>Totalt</i>
Universitet, lavere grad	10,6	14,4	1,4	26,9
Universitet, høyere grad	10,6	16,8	1,4	30,5
Vitenskapelig høgskole	16,9	13,1	1,8	32,9
Statlig høgskole	18,5	9,6	1,6	29,8
<i>2005</i>	<i>Undervisning</i>	<i>Selvstudier</i>	<i>Grupper</i>	<i>Totalt</i>
Universitet, lavere grad	9,7	16,3	1,6	27,7
Universitet, høyere grad	10,5	17,7	1,5	32,0
Vitenskapelig høgskole	14,2	16,5	2,2	33,9
Statlig høgskole	15,0	11,9	1,7	29,3
Privat høyskole	14,2	11,7	1,7	28,1

Hovdhaugen og Aamodt (2006) fant også en nedgang i tid brukt på undervisning i en rekke fag. De fant imidlertid at reduksjonen i antall undervisningstimer ikke ble oppveid av en tilsvarende økt egeninnsats blant studentene. Tabell 4.2 viser at dette er tilfelle for studentene ved de statlige høgskolene, der undervisningstiden har minsket med 3,5 timer mens tiden til selvstudier har økt med 2 timer. Studentene på lavere grad ved universitetene har faktisk økt sin tid til selvstudier med mer enn det som tilsvarer nedgangen i undervisningstid. Reduksjonen ved de statlige høgskolene har sammenheng med en endring som har pågått over lengre tid, og er neppe direkte knyttet til Kvalitetsreformen. De statlige høgskolene har lenge arbeidet for å minske antallet undervisningstimer, da de før hadde svært mye undervisning. Endringene har sannsynligvis ført til en bedre balanse mellom undervisning og egenarbeid. Ved universitetene kunne vi kanskje ha forventet at Kvalitetsreformen skulle ha ført til flere undervisningstimer, men enten har tilbudet ikke økt, eller så følger studentene en mindre del av undervisningen enn før. Hovdhaugen (2004) fant også, i en studie basert på data fra stud.mag.-undersøkelsene, at tiden brukt på undervisning ikke økte etter Kvalitetsreformen. Endringen i undervisningsformer kan dermed ta seg uttrykk gjennom en mer kvalitativ endring i undervisningen, for eksempel gjennom en overgang fra forelesninger til mer undervisning i smågrupper (Dysthe, Lima & Raaheim 2006). Dette kan i sin tur lede til mer effektiv læring eller studietid, men det har vi ikke mulighet til å kontrollere for med foreliggende data.

En annen måte å se endringene på, er at forskjellene i tidsbruksmønsteret mellom universiteter og statlige høgskoler har avtatt fra 1998 til 2005, studentene har blitt mer like. I 1998 brukte høgskolestudentene 18,5 timer i uken på undervisning, mens universitetsstudentene brukte 10,6 timer per uke. I 2005 er forskjellen redusert til 5 timer, lavere gradsstudentene ved universitetene bruker nesten 10 timer mens høgskolestudentene bruker 15 timer per uke på undervisning. Både universitetsstudenter og høgskolestudentene har økt sin tidsbruk på selvstudier i perioden.

Tabell 4.3 Selvstudier som andel av total studietid. 1998 og 2005.

	<i>1998</i>	<i>2005</i>
Universitet, lavere grad	0,54	0,59
Universitet, høyere grad	0,55	0,55
Vitenskapelig høyskole	0,40	0,49
Statlig høyskole	0,32	0,41

Dersom vi, for å sammenligne økningen i tid til selvstudier, ser på selvstudier i andel av total studietid finner vi at andelen selvstudier har økt for alle grupper unntatt studenter på høyere grad ved universitetene (tabell 4.3). Imidlertid hadde de den største andelen selvstudier også før Kvalitetsreformen. På lavere grad ved universitetene har andelen selvstudier økt fra 54 prosent til 59 prosent etter Kvalitetsreformen. Økningen er kraftigere ved de vitenskapelige og statlige høyskolene. Ved de vitenskapelige høyskolene har andelen selvstudier økt fra 40 til nesten 50 prosent av total studietid, mens studentene ved de statlige høyskolene har økt sin andel selvstudier fra 0,32 til 0,41. Med andre ord bruker universitetsstudentene mer enn halvparten av studietiden sin på selvstudier, mens studentene ved de statlige høyskolene bruker mindre enn halvparten av tiden sin på selvstudier. Samtidig er det mulig å reise spørsmålet om begrepet selvstudier inneholder det samme i dag som det gjorde før reformen, det er mulig at selvstudiene har endret karakter, fra selvstendig lesing til mer arbeid i gruppe og oppgaveløsning og -innlevering.

4.3 Sammenhengen mellom arbeidstid, forsinkelser og studietid

Det er mange forhold som kan påvirke hvor mye tid studentene bruker på studiene sine, og to av de som ofte trekkes frem er arbeid og forsinkelse. Som vi såg i forrige kapittel er omtrent en av fem studenter forsinket, og det er liten eller ingen forskjell i andel forsinket blant de som har arbeid ved siden av studiene og de som ikke har det. Hvordan ser sammenhengen mellom forsinkelse og studietid ut, bruker studenter som oppgir at de er forsinket mer eller mindre tid på studiene sine?

Tabell 4.4 viser at studenter som er forsinket bruker en litt mindre andel av tiden sin på undervisning og litt mer tid på selvstudier, hvilket resulterer i at de totalt bruker signifikant mindre tid på studier totalt. Dette kan tolkes i lys av at studenter som er forsinket sannsynligvis tar opp fag de har tatt tidligere og kanskje ikke har like stort behov for å delta på undervisningen, men har større behov for å bruke tiden sin på å lese. Vi vet ikke noe om hvordan studentenes tidsbruk har sett ut gjennom hele studieløpet, men det er mulig at forskjellene i tidsbruk mellom studenter som er forsinket og studenter som ikke er forsinket også kan illustrere ulik holdning til studiene. Studenter som er blitt forsinket kan være det fordi at de gjennom hele sin utdanning har brukt noe mindre tid på studiene sine. Dette har vi imidlertid ikke mulighet til å kontrollere for med foreliggende data.

Tabell 4.4 Gjennomsnittlig antall timer undervisning, selvstudier, grupper og total studietid, etter om studenten er forsinket. 1998 og 2005.

<i>1998</i>	<i>Undervisning</i>	<i>Selvstudier</i>	<i>Grupper</i>	<i>Totalt</i>
ikke forsinket	16,5	11,2	1,6	29,8
forsinket	12,3	13,6	1,2	27,8
<i>2005</i>	<i>Undervisning</i>	<i>Selvstudier</i>	<i>Grupper</i>	<i>Totalt</i>
ikke forsinket	13,8	13,9	1,7	30,3
forsinket	9,4	14,7	1,4	26,7

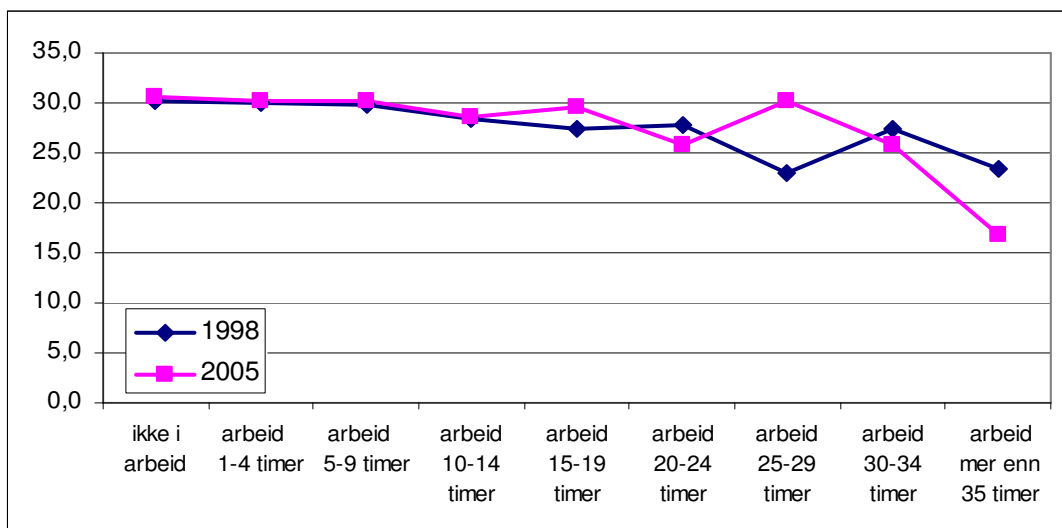
Tabell 4.5 viser at det har blitt større forskjeller i studietid mellom de som ikke er forsinket og det som er forsinket fra 1998 til 2005. I 1998 brukte studenter på lavere grad ved universitetene og ved vitenskapelige og statlige høyskoler som var forsinket litt mindre tid på studiene enn de som ikke var forsinket. Det var ikke noen forskjell i studietid mellom de som var forsinket og de som ikke var det blant studenter på høyere grad. I 2005 bruker studenter som er forsinket generelt mindre, og i noen tilfeller relativt mye mindre tid på studiene sine. Med andre ord har det blitt større forskjeller i studietid mellom forsinkede studenter og studenter som ikke er forsinket etter Kvalitetsreformen.

Tabell 4.5 total studietid, etter lærested og om studenten er forsinket. 1998 og 2005.

	<i>1998</i>		<i>2005</i>	
	ikke forsinket	forsinket	ikke forsinket	forsinket
universitet, lavere grad	27,1	26,3	28,4	25,6
universitet, høyere grad	30,6	30,3	34,2	27,1
vitenskapelig høyskole	33,2	31,0	35,5	28,2
statlig høyskole	30,1	27,5	29,6	27,0
privat høyskole	-	-	28,3	27,6

Arbeid er en av mange andre faktorer som kan antas å påvirke tidsbruken på studier. Andelen studenter som har arbeid ved siden av studiene har økt noe fra 1998 til 2005 (Løwe og Sæther 2007). I hvilken grad påvirker dette studentenes studieinnsats?

Dersom vi sammenligner hvor mye tid studenter med ulik mengde arbeid ved siden av studiene bruker på studiene ser vi at studenter som ikke arbeider og som arbeider inntil 10 timer per uke bruker like mye tid på studiene. Det ser dermed ut til at det først er når arbeidstiden overstiger 10 timer den har en påvirkning på studieinnsatsen, men at effekten av arbeid generelt er begrenset. Dette samsvarer med tidligere funn (Wiers-Jenssen & Aamodt 2001, Hovdhaugen 2004).



Figur 4.4 Total studietid, etter antall timer arbeid per uke. 1998 og 2005.

Dermed har vi funnet at det er en forskjell i hvor mye tid forsinkede studenter og ikke forsinkede studenter bruker på studiene sine etter Kvalitetsreformen. Derimot finner vi at arbeidstid har liten påvirkning på studietid, og at det å arbeide mindre enn 10 timer per uke ikke har noe å si for tiden studentene bruker på studiene.

4.4 Hva påvirker studietid?

For å undersøke hva som påvirker studietid vil vi nå bruke lineær regresjon. Her får vi muligheten for å kontrollere for flere variabler samtidig. Analysen er strukturert i tre modeller, den første modellen ser på om det er forskjell i tidsbruk i de to undersøkelsene og mellom institusjoner. I den andre modellen tar vi inn ulike bakgrunnsvariabler, mens vi i den siste modellen ser på effekten av variabler som er ment å fange studentenes trivsel, læringsmiljø og innsats i tilstedeværelse og forberedelse til eksamen. Det er kontrollert for endring over tid i forhold til alle variabler, men bare de signifikante er vist i modellen. Videre er det også kontrollert for antall år i utdanning, men det har ikke signifikant effekt på studietid, og er derfor tatt ut.

Deltidsstudier har selvsagt mye å si for hvor mye tid studentene bruker på studiene, og siden vi har sett i tidligere kapittel at det sannsynligvis er forholdsvis store forskjeller mellom hvem som ble deltidsstudent før Kvalitetsreformen og etter har vi valgt å bare bruke heltidsstudenter i analysen. En annen grunn til dette er at relasjonen til arbeidslivet er forskjellig for heltids- og deltidsstudenter. Ugreninov og Vaage (2006) viser at, i 2005 jobber heltidsstudentene i gjennomsnitt 6 timer i uken, mens deltidsstudentene i snitt jobber 25 timer i uken.

Modell 1 viser at, når vi kontrollerer for år og lærested er det signifikante forskjeller mellom lærestedene, mens det ikke er signifikante endringer over tid. Dette samsvarer med det vi fant i de bivariante analysene. Studenter som tar lavere grads utdanning ved universitetene bruker i gjennomsnitt 26,9 timer per uke på studiene. Studenter på høyere

grad ved universitetene bruker 3,6 timer mer per uke på studiene, mens studenter på vitenskapelige høyskoler bruker 6 timer mer og studenter ved statlige høyskoler bruker 2,9 timer mer per uke.

Tabell 4.6 Analyse av total studietid. Lineær regresjon. 1998 og 2005.

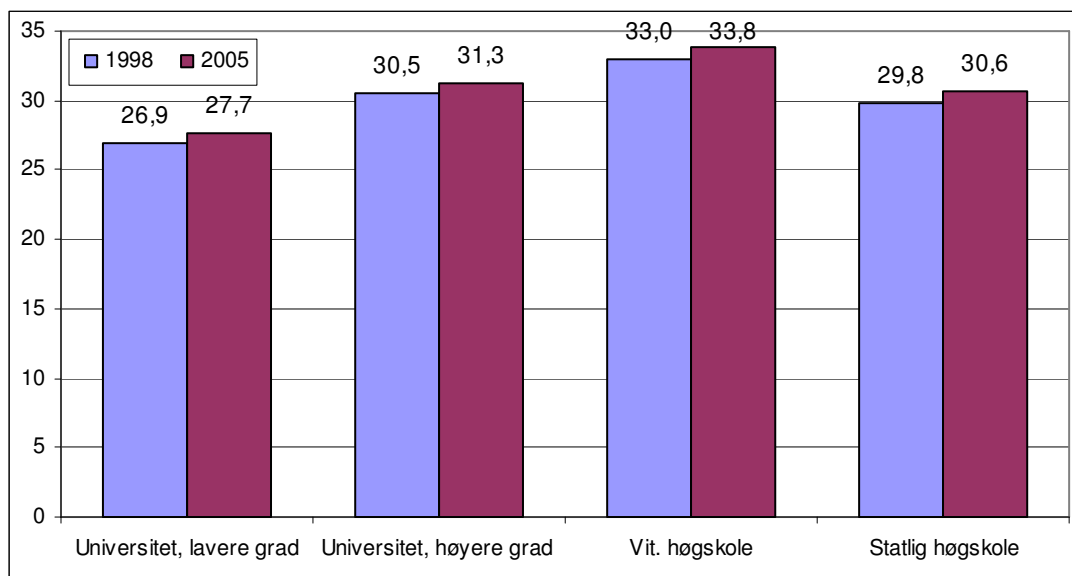
	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>		<i>Modell 3</i>	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Konstant	26,914	0,550	26,254	0,750	21,732	0,841
Undersøkelsesår (1998 =0)	0,795	0,784	<u>1,936</u>	0,836	1,575	0,825
Universitet, høyere grad	3,586	0,887	3,420	0,886	1,808	0,836
Vitenskapelig høyskole	6,081	1,188	5,693	1,172	3,559	1,105
Statlig høyskole	2,913	0,621	2,337	0,625	1,394	0,595
Universitet, høyere grad*år	0,733	1,213	0,636	1,201	0,038	1,129
Vitenskapelig høyskole*år	0,101	1,695	0,157	1,667	-0,470	1,567
Statlig høyskole*år	-1,342	0,899	-1,611	0,892	<u>-1,787</u>	0,833
Alder			0,311	0,084	0,350	0,078
Alder annetgradsledd			<u>-0,704</u>	0,276	-0,775	0,257
Kjønn (mann=0)			1,057	0,353	1,105	0,331
En forelder har høy utdanning			0,102	0,409	0,253	0,381
Begge foreldre har høy utdanning			0,057	0,444	0,145	0,413
Barn under 10 år			<u>-1,155</u>	0,571	-0,724	0,532
Arbeidstid			<u>-0,097</u>	0,044	-0,019	0,041
Arbeidstid annetgradsledd			<u>-0,003</u>	0,001	-0,003	0,001
Forsinket			<u>-1,473</u>	0,684	-1,107	0,637
Forsinket*år			-2,591	0,955	<u>-2,068</u>	0,890
Begynnerstudent (studert > 2 år=0)			0,790	0,596	0,808	0,556
Begynnerstudent*år			<u>-1,888</u>	0,841	-2,111	0,786
Svært stor faglig utbytte av medstudenter					0,193	0,344
Har blitt godt kjent med lærere					0,460	0,401
Har fast faglig kontaktperson					-0,297	0,339
Disponerer lesesalsplass					0,597	0,327
Er til stede på lærestedet hver dag					5,219	0,451
Er svært godt forberedt til eksamen					2,433	0,389
Studie var førstevalg					0,278	0,429
Trives godt på studiet					0,945	0,332
Er til stede på lærestedet hver dag*år					2,783	0,647
R2		0,022		0,063		0,191

Understreket skrift = $p < 0,05$, fet skrift = $p < 0,01$.

Konstant: mann som studerer på lavere grad ved et universitet, 19 år, undersøkt i 1998, foreldre uten høyere utdanning, har ikke barn arbeider ikke, har studert mer enn to år, lav score på alle variabler for læringsmiljø og aktivitet/trivsel.

Funnene i modell 1 er illustrert i figur 4.5. Figuren viser at det er liten endring over tid, men at det er forskjeller mellom ulike lærestedstyper. Fra tidligere studier vet vi at dette

sannsynligvis i stor grad skyldes fagforskjeller i tidsbruk på studiene (Wiers-Jenssen & Aamodt 2001, Hovdhaugen 2004).

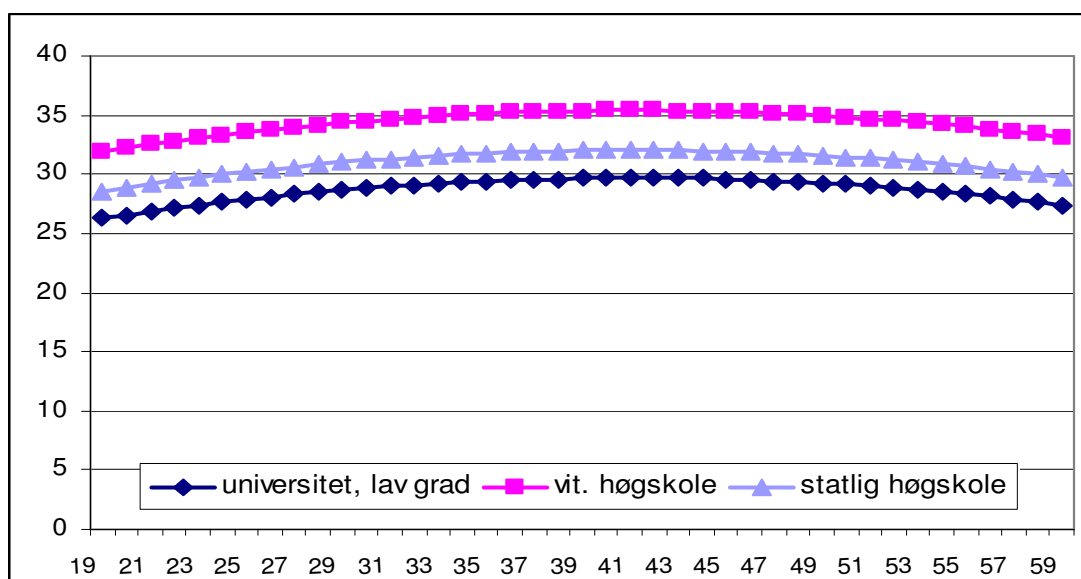


Figur 4.5 Total studietid for heltidsstudenter, etter lærestedstype.

Note: Beregnet gjennomsnittlig total studietid for studenter med referansegruppens egenskaper.

Når vi i modell 2 tar inn bakgrunnsvariabler har det svært liten påvirkning på koeffisientene for ulike lærestedstyper. Derimot finner vi i denne modellen en signifikant endring over tid for lavere grads studenter ved universitetene, de bruker 1,9 timer mer på studiene i 2005 enn de gjorde i 1998. Videre finner vi en signifikant effekt av kjønn, alder, arbeidstid og forsinkelse, og i forhold til forsinkelse og det å være begynner student (en som har studert mindre enn 2 år) er det også endring over tid¹. Kvinner bruker i gjennomsnitt en time mer i uka enn menn på studiene sine. For hver time studenten arbeider minsker tidsbruken med 6 minutter, med andre ord har arbeid svært lite å si for tidsbruk. Dette tilsvarer tidligere funn basert på andre data (Wiers-Jenssen & Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004). Studentene som oppga at de var forsinket i 1998-undersøkelsen brukte i gjennomsnitt 1,5 timer mindre på studiene enn studenter som ikke var forsinket, mens forsinkede studenter brukte ytterligere 2,5 timer mindre på studiet i 2005. Begynnerstudentene bruker nesten to timer mindre på studiene enn studenter som har studert lengre i 2005. Annegradsledet til alder viser at tidsbruk etter alder ikke er en linear sammenheng, og dette er illustrert i figur 4.6. Figuren viser at de yngste studentene bruker mindre tid på studiene enn de eldste studentene, men at tidsbruken minsker noe blant de over førti år. Imidlertid er forskjellene i tidsbruk etter alder forholdsvis beskjedne, for studenter ved statlige høgskoler bruker de yngste omtrent 28,5 timer i uken på studier, mens de som er 40 år bruker 32 timer i uken.

¹ Det er også kontrollert for endring over tid i forhold til kjønn, alder og arbeidstid, men samspillsleddet var ikke signifikant og er derfor tatt ut av analysen.



Figur 4.6: Total studietid for heltidsstudenter, etter lærestedstype og alder.

Note: Beregnede sannsynligheter for studenter med referansegruppens egenskaper.

Når vi i den siste modellen kontrollerer for læringsmiljøvariabler og variabler for studentenes aktivitet og trivsel påvirkes ikke effektene av alder og kjønn, men derimot endres gjennomsnittlig tidsbruk ved de ulike lærestedene forholdsvis mye. I tillegg er finner vi ikke lengre en signifikant endring over tid for de som studerer på lavere grad ved et universitet. Dette betyr at ved alle typer læresteder er det fremst studenter som er til stede på lærestedet som bruker mye tid på studiene. Studenter ved statlige høyskoler som ikke er på lærestedet hver dag bruker 22 timer i uken på studiene, mens de som er der hver dag bruker drøyt 5 timer mer, det vil si 27 timer per uke. I tillegg finner vi at studentene som er til stede på lærestedet hver dag i 2005 bruker ytterligere nesten tre timer på studiene. Andre variabler som har forholdsvis stor effekt på studietid er det å være svært godt forberedt til eksamen, de studentene bruker 2,5 timer mer på studiene og de som trives i studiet bruker en time mer enn de som ikke trives fullt så godt.

Dersom vi ser på forklaringseffekten i modellen ser vi at studentens egen aktivitet, målt gjennom å være til stede på lærestedet og være godt forberedt til eksamen samt trivsel, er de variablene som forklarer mest. Når vi tar inn de variabelene øker R^2 fra 6 prosent forklart varians til 19 prosents forklart varians. Imidlertid må vi huske på at vi ikke har kontrollert for verken fagfelt, karakternivå eller ambisjon til studentene, som har vist seg å ha sterk forklaringskraft i tidligere analyser av tidsbruk (Wiers-Jenssen & Aamodt 2001, Hovdhaugen 2004).

Med andre ord finner vi forskjeller i forhold til studietid etter alder, kjønn, type lærested, forsinkelse og trivsel, hvor ofte studenten er til stede på lærestedet og hvor godt forberedt studenten er til eksamen. Vi finner også at begynnerstudentene og de studentene som er forsinket jobber mindre i 2005 enn i 1998, mens studentene som er til stede på lærestedet hver dag bruker mer tid på studiene i 2005. Hvor mye studenten jobber ved siden av studiene har lite å si for total studietid. I store trekk tilsvarer dette funnene i de bivariate

analysene. De sterkeste effektene finner vi av lærestedstype, tilstedeværelse og eksamensforberedelse.

4.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet funnet at studentene er til stede på lærestedet hver dag i noe mindre grad enn tidligere, og at den nedgangen er lik for alle lærestedstyper. Imidlertid er det en klar sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk, de som er til stede hver dag bruker i over 30 timer per uke på studiene, mens de som bare er til stede 1-2 dager i uken bruker 20 timer på studiene sine per uke.

Videre finner vi at den totale tidsbruken har vært konstant over tid, det er ingen signifikante endringer. Imidlertid er det variasjoner mellom læresteder, studentene på vitenskapelige høyskoler er de som bruker mest tid på studiene, og studenter på lavere grad ved universitetene bruker minst tid på studiene, 27 timer per uke i gjennomsnitt. Derimot finner vi en kvalitativ endring, i meningen at forholdet mellom tid til undervisning og selvstudier er endret. Tid til undervisning har gått ned ved vitenskapelige og statlige høyskoler, mens studenter på lavere grad ved universitetene og de statlige høyskolene bruker mer tid på selvstudier i 2005 enn i 1998. Dette indikerer at det er en endring i hvordan studentene disponerer tiden sin og det kan komme av endringene i undervisnings- og evalueringsformer.

Den multivariate analysen viser at det som har størst betydning for hvor mye tid studentene bruker på studiet sitt er lærestedstype, tilstedeværelse og eksamensforberedelser, samt i 2005 også forsinkelse og om studenten har studert mindre enn 2 år (begynnerstudent). Aktive studenter, som er til stede på lærestedet hver dag og som sier at det er svært godt forberedt til eksamen bruker klart mer tid på studiene sine, enn studenter som ikke har en like aktiv tilnæringsmåte til studiene sine. Forsinkede studenter og studenter som har studert kort tid (mindre enn 2 år) derimot bruker mindre tid enn studenter som ikke er forsinket eller som har studert lengre.

5 Betydning av studiefinansieringen

I tillegg til endringer i studiestruktur og undervisningsformer, innebar Kvalitetsreformen også betydelige endringer i regelverket for studiestøtten. Endringene omfattet både størrelsen på tildelt støttebeløp, hvordan støtten blir tildelt, hvilke grupper som har rett til (ulike former for) støtte, og reglene knyttet til avkorting av studiestipendet (for mer om dette, se Opheim 2005 og 2006). Hovedendringene har vært en økning i basisstøtten og stipendandelen, samt innføring av progresjonsavhengige stipend.

I dette kapitlet ser vi nærmere på studentenes økonomiske situasjon, og spesielt studentenes holdninger til, og bruk av studiefinansieringen som tilbys gjennom Lånekassen. Enkelte spørsmål om endringene i studiestøtten, er kun stilt i 2005-undersøkelsen. Der det er mulig, vil vi sammenligne resultatene fra 2005-undersøkelsen med 1998-undersøkelsen. I analysene skilles det mellom ulike grupper av studenter etter blant annet alder, kjønn, lærestedstype og sosial bakgrunn uttrykt ved foreldrenes utdanningsnivå. Fremgangsmåten for inndelingen av foreldrenes utdanningsnivå, samt de andre variablene som inngår i analysene er beskrevet nærmere i kapittel 2.

5.1 Lånemønstre i 1998 og 2005

5.1.1 Hvor mange låner?

I 2005 oppgir 63,1 prosent Lånekassen som hovedinntektskilde, mens 15,6 prosent oppgir Lånekassen som biinntektskilde. Med andre ord har om lag 79 prosent av studentene Lånekassen som inntektskilde i 2005. De som ikke mottar støtte fra Lånekassen oppgir inntekt fra eget arbeid eller andre kilder (attføring/trygd/overgangsstønad/etc.), som hovedinntektskilde.

Til sammenligning oppga 67 prosent Lånekassen som hovedinntektskilde i 1998, mens 12 prosent hadde Lånekassen som biinntektskilde. Det var altså litt flere av studentene som hadde Lånekassen som hovedinntektskilde ved forrige levekårsundersøkelse. Samtidig var det litt færre som hadde Lånekassen som biinntektskilde, slik at summen av alle som har Lånekassen som inntektskilde ble den samme i 1998 som i 2005 (79 prosent) (Gulløy, Opdahl og Øyangen 1998).

5.1.2 Hvor mye forventer studentene å ha i studiegjeld etter studiene?

Mens 10 prosent forventer å fullføre studiene uten studiegjeld, forventer 80 prosent å ha en gjeld på 100 000 kroner eller mer. Om lag 38 prosent av studentene forventer å ha en gjeld på 300 000 kroner eller mer. I snitt forventer studentene å ha en gjeld på om lag 230 000 kroner (median 240 000, mode 300 000). Dette er høyere enn i 1998. Da forventet studentene i gjennomsnitt å ha en gjeld på i underkant av 180 000 etter fullførte studier

(Gulløy m.fl. 1998). Etter å ha tatt hensyn til prisvekst i denne perioden, tilsvarer dette en økning i gjennomsnittlig forventet studiegjeld på 10 prosent.²

5.1.3 ...og hvor mange bruker det de låner?

Av de som mottar støtte fra Lånekassen, oppgir 83,4 prosent at de forventer å bruke hele beløpet, mens 11 prosent forventer å bruke deler av støtten. Kun 5,7 prosent oppgir at de forventer å bruke under halvparten av støtten.

I 1998 var de tilsvarende tallene 80, 11 og 8 prosent (Gulløy m.fl. 1998). Andelen som oppgir at de forventer å bruke hele beløpet har altså steget noe fra 1998 til 2005.

5.1.4 Bidrag fra familien?

I levekårsundersøkelsen blir studentene spurt om de har mottatt økonomisk hjelp eller bidrag fra den nærmeste familien hittil i år. Det skiller mellom det å ha mottatt støtte til å dekke løpende utgifter og støtte til å dekke utgifter ellers. Blant 2005-studentene oppgir til sammen 40,7 prosent av studentene at de har mottatt støtte fra familien hittil i år til å dekke enten løpende utgifter, utgifter ellers, eller begge deler. I gjennomsnitt har denne gruppen mottatt 9800 kroner (median 5000).

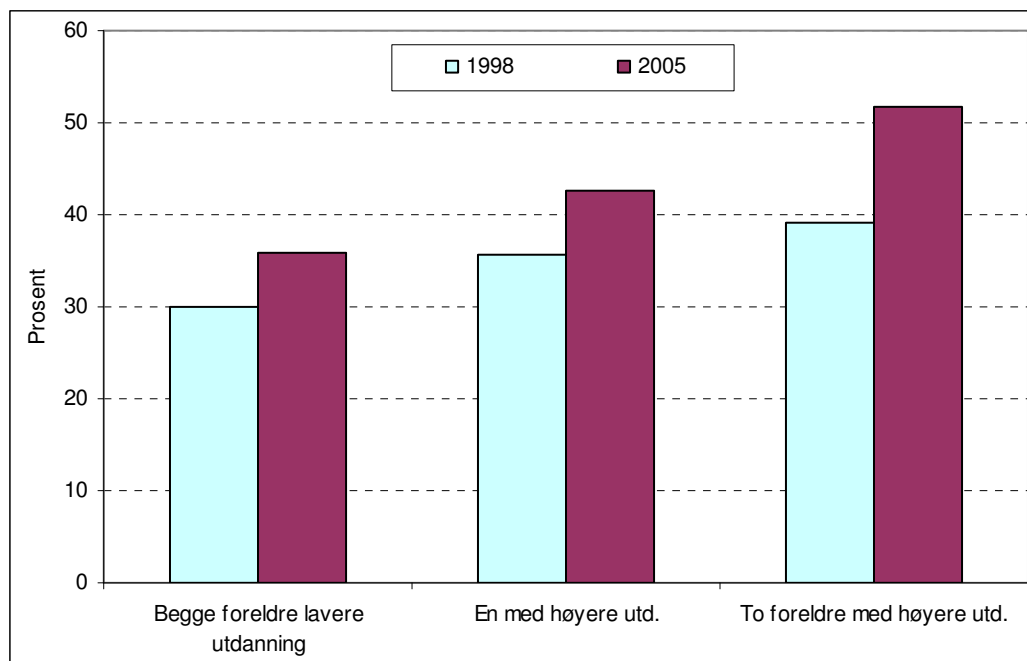
I 1998 oppga til sammen 33,8 prosent av studentene at de har mottatt støtte fra familien hittil i år til å dekke enten løpende utgifter, utgifter ellers, eller begge deler. Gjennomsnittet i samlet økonomisk hjelp fra familien for å dekke løpende utgifter, utgifter ellers, eller begge deler, var 7155 kroner (median 4500). I forhold til tallene for 2005, kan det synes som omfanget av økonomisk hjelp fra nærmeste familie har steget de senere årene, både i forhold til andelen studenter som mottar støtte og i forhold til gjennomsnittlig mottatt støttebeløp.

5.1.5 Bidrag fra familien etter foreldrenes utdanningsnivå

Figur 5.1 viser andeler som har mottatt støtte fra familien etter foreldrenes utdanningsnivå blant studenter fra levekårsundersøkelsen i 1998 og 2005. Figuren illustrerer en nokså klar tendens til at andelene som mottar støtte stiger med foreldrenes utdanningsnivå. Dette gjelder både i 1998 og 2005. I 1998 oppga 30 prosent av studenter med foreldre uten utdanning utover grunnskolen at de hadde mottatt støtte, mens 39 prosent av studentene med to foreldrene med høyere utdanning hadde mottatt støtte. I 2005 var andelene som hadde mottatt økonomisk støtte fra foreldrene 36 prosent blant studenter med foreldre uten høyere utdanning og 52 prosent blant studenter med to foreldrene med høyere utdanning

² I følge SSBs konsumprisindeks tilsvarte 180 000 kroner i 1998 207 180 kroner i 2005, det vil si en prisstigning på 15,1 prosent. Differansen mellom forventet studiegjeld i 1998 og 2005 utgjør dermed 22 820 kroner, når man tar hensyn til prisveksten i perioden, noe som tilsvarer en stigning i forventet studiegjeld på 10 prosent.

Undersøkelser av 2005-studentene viser også forskjeller i hvor mye studentene i snitt har mottatt fra familien. Mens de med foreldre uten utdanning utover grunnskolen i snitt har mottatt om lag 8100 kroner i støtte, har studenter med to foreldrene med høyere utdanning (kort eller lang), i gjennomsnitt mottatt 12 200 kroner i økonomisk støtte hittil i år.



Figur 5.1 Mottatt støtte fra familien etter foreldrenes utdanningsnivå. 1998 og 2005.

5.2 Sammenheng mellom opptak av studielån og studiegjennomføring?

Et av hovedmålene i Kvalitetsreformen har vært å redusere forsinkelser i studiene. I hvilken grad dette har lyktes, er også noe av det som har fått størst oppmerksomhet i tiden etter innføringen av Kvalitetsreformen. Å undersøke hvordan studiefinansieringen og opptak av studielån har betydning for studiegjennomføring krever data som følger studentene gjennom studiet. Det har vi ikke her. Levekårsundersøkelsen fra 2005 følger ikke studentene over tid, men spør dem ved ett tidspunkt om deres studievaner, bruk av studiestøtten, etc. Vi har dermed begrensede muligheter til å undersøke sammenhengen mellom studiefinansiering og studiegjennomføring her. Men noen muligheter finnes likevel. Studentene er spurt om de er forsinket eller har hatt avbrudd i studiene, og de er spurt om å oppgi årsakene til slike eventuelle forsinkelser og avbrudd. I hvilken grad oppgir studentene økonomiske årsaker som for eksempel manglende finansiering som årsak til avbrudd og forsinkelser i studiene? Dette vil vi se nærmere på i de kommende analysene. Vi vil også undersøke om det er sammenheng mellom hva studentenes hovedinntektskilde og om de er forsinket i studiene. Er det slik at de som oppgir arbeid ved siden av studiene som hovedinntektskilde, er mer forsinket i studiene enn de som lever på lån og stipend fra Lånekassen? Vi vil også undersøke om forsinket studiegjennomføring

har noen betydning for størrelsen på studielånet. Har studenter som er forsinket i studiene høyere studielån enn andre, eller er de forsinket fordi de ikke har finansiert studiene ved å arbeide ved siden av i stedet for å ta opp studielån?

Det er ulike årsaker til avbrudd og forsinkelser i studiene. Manglende finansiering er i liten grad en av dem (kun 1-3 prosent av studentene oppgir dette som årsak). Derimot oppgir flere årsaker som jobb utenom studiene, at de har omsorg for barn/venter barn, i tvil om studievalget var det rette (opphold), studiearbeidet tar lenger tid enn det som er normert (forsinkelse), eller andre årsaker til avbrudd og forsinkelser. Ut i fra dette, skulle vi ikke forvente å finne noen sammenheng mellom opptak/forventet størrelse på samlet studielån og avbrudd og forsinkelser i studiene.

Figur 5.2 viser forsinkelser og studieopphold etter hovedinntektskilde blant studenter fra levekårsundersøkelsene i 1998 og 2005. Generelt ser vi at de som har studielån og -stipend fra Lånekassen som hovedinntektskilde dette semesteret, i noe mindre grad enn studenter med andre hovedinntektskilder oppgir at de er forsinket i studiene. Dette gjelder både for 1998- og 2005-studentene. En studiefinansieringsvennlig tolkning av dette, kunne være at studiefinansieringen frigir mer tid til studier, slik at denne gruppen av studenter i mindre grad trenger å arbeide ved siden av studiene eller på annen måte bruke tid til finansiering av studiene som gjør at de blir forsinket. Men det er trolig mer sannsynlig at årsakssammenhengen går i motsatt retning ved at de som er forsinket eller har hatt opphold i studiene, i mindre grad har rett til studiefinansiering og dermed må ta i bruk andre finansieringskilder.



Figur 5.2 Forsinket i studiet etter hovedinntektskilde dette semesteret. 1998 og 2005.

Figuren viser også enkelte forskjeller mellom studentene i 1998 og 2005. Blant studenter som oppgir arbeid ved siden av studiene som sin hovedinntektskilde, var det en litt høyere andel som var forsinket i studiene blant 1998-studentene enn blant 2005-studentene, 30 mot 25 prosent. Blant studenter som oppga penger fra enten partner eller foreldre som hovedinntektskilde, var det derimot en litt lavere andel som var forsinket i studiene blant 1998-studentene enn blant 2005-studentene. Slike forskjeller er ikke helt enkelt å tolke, og kan skyldes flere ulike forhold som for eksempel ulik alderssammensetning blant studentene i 1998 og 2005, eller andre forskjeller mellom studentene. Det kan også være at det har skjedd reelle endringer blant disse gruppene i forhold til forsinkelser i studiene, men eventuelle årsaker til slike endringer har vi ikke mulighet til å undersøke nærmere i denne sammenheng. Det som må være hovedpoenget for oss her, er andelen som er forsinket i studiene blant dem som oppgir Lånekassen som hovedinntektskilde. Her ser vi at 1998-studentene og 2005-studentene er tilnærmet like, med om lag 16 prosent som er forsinket i begge grupper. Det er med andre ord ikke slik at andelen som er forsinket i studiene blant studenter med Lånekassen som hovedinntektskilde, har gått ned etter innføringen av Kvalitetsreformen.

I den neste tabellen sammenlignes forventet størrelse på studielån etter fullførte studier blant studenter som er forsinket i studiene og de som har fulgt normert studieprogresjon.

Tabell 5.1 viser forventet størrelse på studielån (gjennomsnitt og median) etter fullførte studier blant studenter i 1998 og 2005. Generelt ser vi at studenter forventer å opparbeide seg høyere studielån i 2005 enn i 1998. Dette skyldes delvis inflasjon³, men har trolig også sammenheng med utvidede muligheter for å ta opp studielån etter innføringen av Kvalitetsreformen.

Tabellen viser at de som er forsinket og de som tror de vil bli det, forventer å opparbeide seg mer i studielån etter fullførte studier enn de som ikke er forsinket i studiene. Dette gjelder både i 1998 og 2005. En forklaring på dette, kan være at forsinkelsene i seg selv forlenger studietiden, slik at de som er forsinket eller forventer å bli det, følgelig regner med å opparbeide seg mer i studielån enn de som forventer å gjennomføre studiene uten forsinkelser. Men det kan også være at vi her sammenligner studenter som i utgangspunktet studerer ved utdanninger av ulik varighet. Det kan være at de som er forsinket eller forventer å bli forsinket tar lengre utdanninger enn de som ikke forventer å bli forsinket, og at studielengden dermed er årsak til de forskjellene vi observerer (se kapittel 3 for mer om dette).

³ Prisstigningen i perioden fra 1998 til 2005 utgjorde 15.1 prosent i følge SSBs konsumprisindeks. Dersom økningen i forventet størrelse på studielånet *kun* skyldes inflasjon, skulle 2005-studentene i gjennomsnitt ha forventet et studielån på 202 884 kroner. Kontrollert for prisstigningen, har altså forventet studie gjeld steget med 10 prosent, noe vi også så tidligere i kapitlet.

Tabell 5.1 Forsinkelser etter forventet størrelse på studielån. 1998 og 2005.

Er/vil bli forsinket	1998			2005		
	Gj.snitt	Median	N	Gj.snitt	Median	N
Er forsinket	195407,26	200000,00	475	248281,61	270000,00	441
Tror han/hun vil bli forsinket	184858,98	200000,00	207	255524,82	300000,00	166
Vet ikke	198688,52	200000,00	61	262013,70	300000,00	73
Nei	169022,99	162000,00	1689	217535,26	240000,00	1548
Total	176268,13	180000,00	2432	227908,83	240000,00	2228

På hvilke måter studiestøtten har sammenheng med studiegjennomføringen, er med andre ord ikke helt enkelt å avgjøre. Ut i fra analysene her, synes det å være andre forhold enn studiestøtten som har betydning for studiegjennomføringen. Men selv om studentene i liten grad oppgir finansielle forhold som avgjørende for studieforsinkelser, og selv om årsaksretningen mellom studiegjennomføring og opptak av studielån kan gå i begge retninger, er det liten tvil om at studiestøtten har betydning for studiegjennomføringen gjennom å gjøre det økonomisk mulig for studentene å gjennomføre en høyere utdanning uavhengig av foreldrenes økonomi. I neste del av kapitlet undersøker vi nærmere hvordan ulike grupper har oppfattet endringene i studiestøtten som ble gjennomført som en del av Kvalitetsreformen i høyere utdanning. I siste del av dette kapitlet vil vi komme tilbake til betydningen av å være forsinket i studiene ved å undersøke om det er noen sammenheng mellom oppfatningen av endringene i studiestøtten og studieforsinkelser.

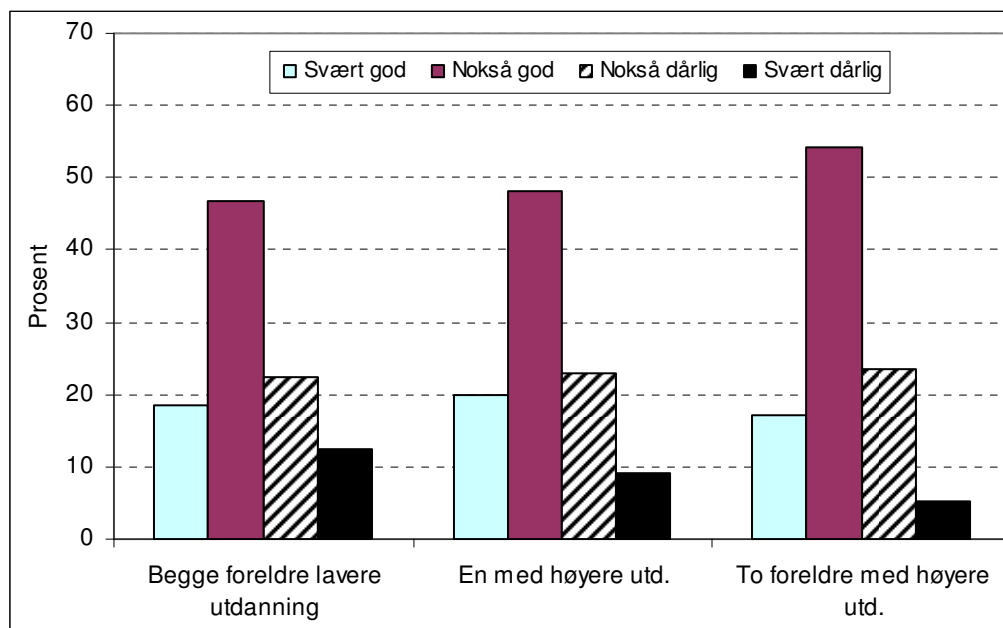
5.3 Spørsmål om den nye stipendordningen

I levekårsundersøkelsen 2005, har studentene fått tre spørsmål om endringene i studiestøtten og den nye stipendordningen. De tre spørsmålene er: 1) hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, 2) i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, og 3) i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Spørsmål 1) og 2) ble kun stilt i 2005-undersøkelsen, mens spørsmål 3) ble også stilt i 1998. I analysene nedenfor, viser vi først hvordan studentene har svart på disse spørsmålene, og hvordan svarene varierer etter foreldrenes utdanningsnivå. Deretter gjøres tre multivariate analyser, der vi ser på hvordan ulike demografiske og utdanningsmessige forhold har betydningen for hvordan ulike grupper av studenter har oppfattet endringene i studiefinansieringen.

5.3.1 Informasjonen om endringene i studiefinansieringen

Et flertall av studentene, 68 prosent, vurderer informasjonen om endringene i studiefinansieringen som svært eller nokså god, mens 33 prosent synes informasjonen har vært svært eller nokså dårlig. En sammenligning av ulike grupper studenter etter foreldrenes utdanningsnivå, viser en viss tendens til at studenter med to foreldre med høyere utdanning i større grad enn studenter med foreldre uten høyere utdanning, synes informasjonen har vært nokså god (54 mot 47 prosent). Andelen som synes informasjonen har vært svært dårlig er også høyere blant studenter med foreldre uten høyere utdanning

enn blant studenter med to foreldre med høyere utdanning (12 mot 5 prosent). Dette illustreres i figur 5.3.

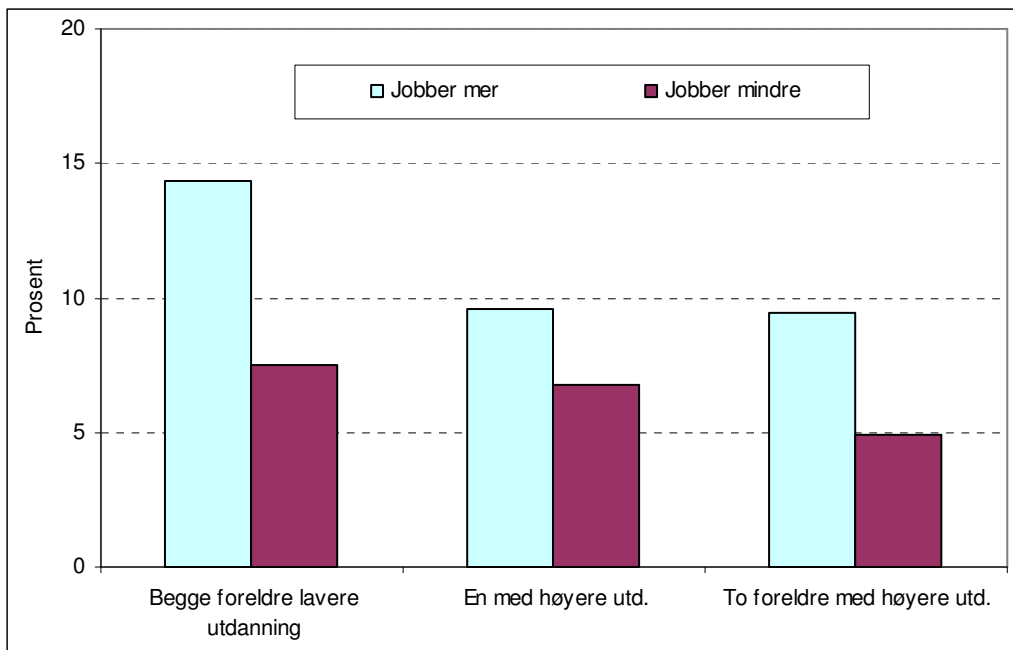


Figur 5.3 Informasjonen om endringene i studiefinansieringen etter foreldrenes utdanningsnivå. 2005.

5.3.2 Har endringene hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av?

Ved spørsmål om endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av, oppgir 81 prosent av studentene som er i arbeid at dette ikke har hatt noen betydning. Mens 12 prosent oppgir at de jobber mer, oppgir 7 prosent at de jobber mindre etter endringene. Her er det også noen forskjeller etter sosial bakgrunn, som vises i figur 7.4.

Generelt er det ingen store forskjeller mellom gruppene her, ettersom de fleste uavhengig av sosial bakgrunn oppgir at endringene ikke har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av. Det er likevel en litt større andel blant studenter med foreldre uten høyere utdanning enn blant studenter med to foreldre med høyere utdanning, som oppgir at de jobber mer etter endringene (14 mot 9 prosent). Også andelene som jobber mindre etter endringene, er noe høyere blant studenter med foreldre uten høyere utdanning enn blant studenter med to foreldre med høyere utdanning (8 mot 5 prosent). Dette kan tyde på at studenter med foreldre med lavt utdanningsnivå generelt synes å bli litt mer påvirket av endringene enn studenter med foreldre med høyt utdanningsnivå.

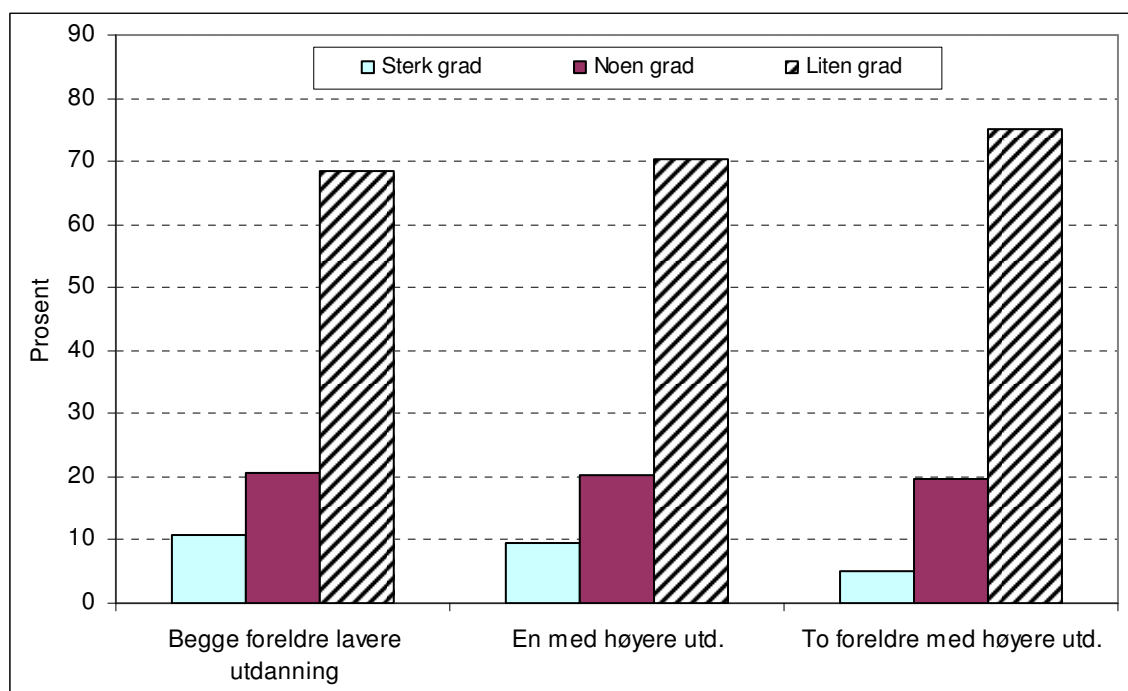


Figur 5.4 Betydning av endringene for hvor mye man jobber ved siden av etter foreldrenes utdanningsnivå. 2005.

5.3.3 Har tanken på studiegjeld påvirket studieprogresjonen?

Spørsmålet om i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen ble, som tidligere nevnt, stilt både i 1998 og i 2005. I 2005 oppga et flertall av studentene, 71 prosent, at tanken på studiegjeld kun i liten grad hadde påvirket studieprogresjonen. Resten, 29 prosent, synes derimot at tanken på studiegjeld hadde påvirket studieprogresjonen – 9 prosent i sterk grad og 20 prosent i noen grad. Også her finner vi forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå. Figur 5.5 viser andeler som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i sterk, noen eller liten grad etter foreldrenes utdanningsnivå. Figuren viser at studenter med foreldre uten høyere utdanning i litt større grad enn studenter med to foreldre med høyere utdanning, oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i sterk grad; 11 mot 5 prosent. Studenter med foreldre med høyt utdanningsnivå synes med andre ord å være litt mindre bekymret for tanken på studiegjeld enn studenter med foreldre uten høyere utdanning.

I 1998 oppga 61 prosent av studentene at tanken på studiegjeld i liten grad hadde påvirket studieprogresjonen. Om lag en fjerdedel, 26 prosent, oppga at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i noen grad, mens 13 prosent mente det påvirket studieprogresjonen i sterk grad. Ut i fra disse tallene, kan det synes som bekymringen for studiegjelden har blitt redusert i løpet av denne perioden, og at studentene i 2005-undersøkelsen i mindre grad enn 1998-studentene, oppgir at tanken på studiegjeld påvirker deres studieprogresjon. Tatt i betraktning endringene i studiestøtten, og særlig innføring av progresjonsavhengige stipend, kan dette synes å være motsatt av det vi kunne forvente. Vi kommer tilbake til forskjellene mellom 1998 og 2005 i de multivariate analysene senere i kapitlet.



Figur 5.5 Andeler som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen etter foreldrenes utdanningsnivå. 2005.

5.4 Multivariate analyser

I det følgende vises resultatene fra tre multivariate analyser (binær logistisk regresjon). I analysene undersøkes hvilke forhold som har betydning for 1) hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, 2) i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, og 3) i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen.

I disse analysene kontrolleres det for flere forhold samtidig. Dette omfatter kjønn, alder (og alder som annengradsledd⁴), om man bor sammen med sine foreldre (hjemmeboer), er begynnerstudent (studert mindre enn 2 semestre), heltids/deltidsstudent, lærested (1) universitet, lavere grad, 2) universitet, høyere grad, 3) vit.høyskole, 4) statlig høyskole, 5) annet/privat høyskole), foreldrenes utdanningsnivå (1) ingen av foreldrene har utdanning utover grunnskole, 2) en av foreldrene har utdanning på høyere nivå, 3) begge foreldrene har høyere utdanning, 4) begge foreldre ukjent utdanning), om man er forsinket i studiene, og om man har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene. Se kapittel 2 for nærmere beskrivelse av variable og analysemetode.

⁴ Alder som annengradsledd brukes til å undersøke i hvilken grad sammenhengen mellom alder og den avhengige variabelen er kurvelineær i stedet for lineær. Det kan for eksempel være at de yngste og eldste studentene oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen annerledes (bedre/dårligere) enn andre studenter. I så fall er sammenhengen mellom alder og avhengig variabel kurvelineær.

I den første analysen, hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, skiller det mellom de som oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen som svært eller nokså god (62 prosent), og de som oppfatter informasjonen som svært eller nokså dårlig (38 prosent). Avhengig variabel er altså om man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen som god eller dårlig, og i analysen beregnes sannsynligheten for at ulike grupper av studenter oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen som god. I den andre analysen, i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, skiller det mellom de som oppgir at de jobber mer ved siden av studiene etter endringene (12 prosent), og de som oppgir at endringene ikke har hatt betydning, eller at de jobber mindre (88 prosent). Resultatene fra de to første multivariate analysene presenteres samlet i tabell 5.2, mens resultatene fra den tredje analysen er presentert i tabell 5.3.

I den tredje analysen skiller det mellom de som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i sterk eller noen grad, og de som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen kun i noen grad. I motsetning til de to foregående analysene, inngår her data fra 1998 og 2005. I modell 1 inngår kun data fra 2005, mens i modell 2 inngår data fra både 1998 og 2005. Dette gir oss den fordel at vi kan sammenligne resultatene fra de to undersøkelsene og undersøke endring over tid. I modell 2 inngår også samspillsledd mellom år og foreldrenes utdanningsnivå, for å undersøke om betydningen av foreldrenes utdanning har endret seg mellom undersøkelsene i 1998 og 2005.

5.4.1 Resultater

Tabell 5.2 viser resultatene fra analysene (binær logistisk regresjon) av 1) hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, og 2) i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene.

Resultatene fra analysen av hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, tyder på at det er små forskjeller mellom ulike grupper av studenter i oppfattelsen av informasjonen som ble gitt om dette. Hovedforskjellene finner vi mellom heltids- og deltidsstudentene, der de som studerer deltid opplever informasjonen som dårligere enn de som studenter fulltid. Hjemmeboere oppgir i noe større grad enn borteboende studenter at de synes informasjonen om den nye stipendordningen har vært dårlig. Vi finner ingen forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå når vi holder andre forhold konstante. Det vil si at de sosiale forskjellene vi så i figur 5.3, i hovedsak skyldes at studenter med ulike sosial bakgrunn, også er ulike i forhold til andre utdanningsmessige og demografiske kjennetegn.⁵ Når slike kjennetegn holdes konstant, slik de gjøres i tabell 5.2, finner vi ikke lenger forskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn.

⁵ Nærmere studier av data viser for eksempel en noe høyere andel av studenter med foreldre med lavt utdanningsnivå blant deltidsstudentene enn blant heltidsstudentene.

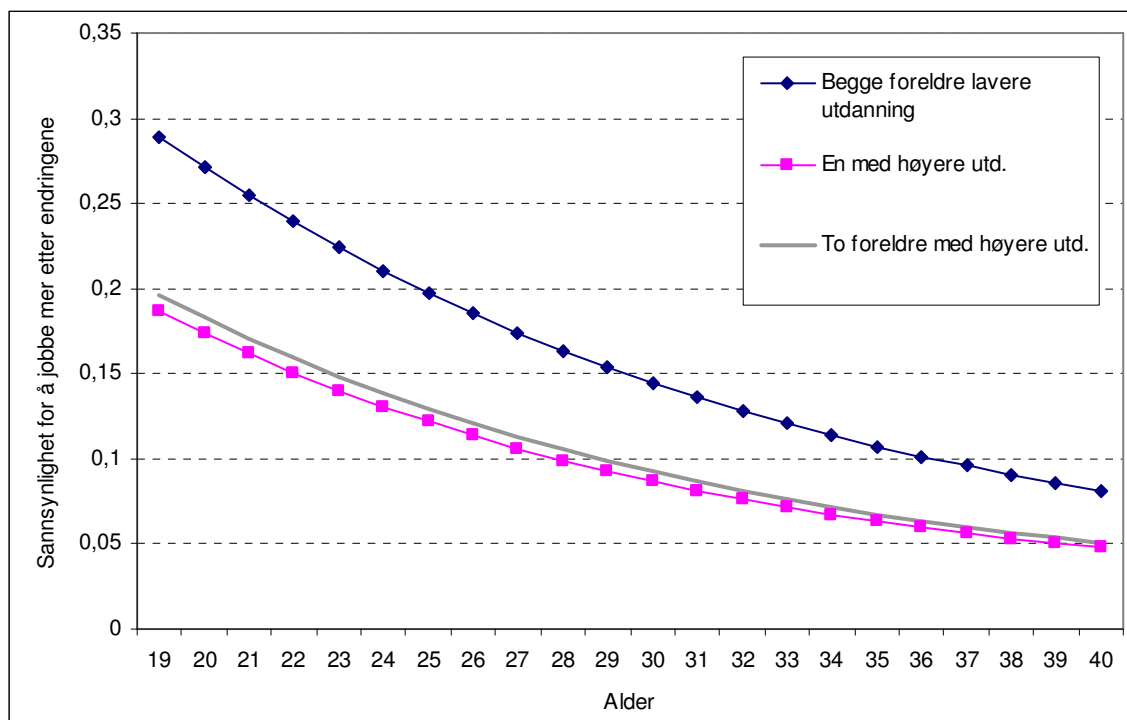
Tabell 5.2 Beregnede sannsynligheter for å 1) synes at informasjonen om den nye stipendordningen har vært god, 2) jobbe mer etter endringene, og 3) oppgi at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i sterk eller noe grad. Binær logistisk regresjon. 2005.

	1)		2)	
	God informasjon om stipendordningen		Jobber mer etter endringene	
	Koeff.	St.feil	Koeff.	St.feil
Kjønn	0,164	0,096	0,038	0,185
Alder (19=0)	-0,027	0,020	-0,088*	0,043
Alder, annengradsledd	0,024	0,063	0,074	0,139
Foreldrenes utdanningsnivå (ref: lavere utd)				
En med høyere utd.	0,019	0,117	-0,574**	0,225
Begge høyere utd.	0,137	0,124	-0,507*	0,242
Ukjent	0,151	0,259	0,817*	0,405
Hjemmeboer	-0,440*	0,176	0,201*	0,297
Begynnerstudent	-0,077	0,123	-0,054	0,240
Studerer deltid	-0,593***	0,143	0,085	0,271
Mottar økonomisk støtte fra foreldre	-0,136	0,101	-0,506**	0,201
Forsinket i studiene	-0,189	0,119	0,301	0,234
Lærested (ref: Statlig høyskole)				
Universitet, lavere grad	0,180	0,140	-0,382	0,270
Universitet, høyere grad	0,113	0,136	-0,575*	0,289
Vitenskapelig høyskole	0,095	0,231	-1,118*	0,546
Ukjent/annen (privat høyskole)	-0,014	0,158	-0,433	0,295
Konstant	0,958***	0,168	-0,900**	0,306
-2 Log likelihood	2752,467		898,611	
Nagelkerke R ²	0,037		0,067	
N	2232		1276	

* = p<0.05, ** = p<0.01, *** = p<0.001.

Resultatene fra analysen av i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, viser heller ikke særlig forskjeller mellom de ulike gruppene av studenter. De yngste studentene oppgir i noe større grad enn eldre studenter at endringene har medført mer lønnet arbeid ved siden av studiene. Videre ser vi at studenter med foreldre med lavt utdanningsnivå i større grad enn studenter med foreldre med høyere utdanning, oppgir at endringene har ført til mer arbeid ved siden av studiene. Også studenter med foreldre med ukjent utdanningsnivå oppgir at endringene har ført til mer arbeid ved siden av studiene. Resultatene fra analysen synes dermed å være i tråd med det vi så i figur 7.4. I tillegg viser resultatene at studenter som ikke mottar økonomisk støtte fra foreldrene oppgir at de jobber mer etter endringene, sammenlignet med de som ikke mottar slik støtte. Sammenligner vi studenter fra ulike læresteder, viser resultatene at studenter ved de vitenskapelige høyskolene og studenter i høyere grads studier ved universitetene i

større grad enn studenter ved de statlige høyskolene oppgir at endringene har ført til mer lønnet arbeid ved siden av studiene.⁶



Note: Beregnede sannsynligheter for studenter med referansegruppens egenskaper.

Figur 5.6 Beregnet sannsynlighet for å jobbe mer etter alder og sosial bakgrunn. Basert på analyse 2 i tabell 5.2.

I figur 5.6 er resultatene fra tabell 5.2, analyse 2 omregnet fra koeffisienter til beregnede sannsynligheter for studenter etter alder og sosial bakgrunn. Figuren viser hvordan beregnet sannsynlighet for å jobbe mer etter endringene, synker med studentenes alder. Dette gjelder både studenter med foreldre med høyere utdanning og de som har foreldre uten høyere utdanning. Men figuren viser også forskjeller mellom gruppene etter sosial bakgrunn. Studenter med foreldre uten høyere utdanning oppgir i større grad enn studenter med foreldre med høyere utdanning at de jobber mer ved siden av studiene etter endringene. Forskjellene er størst blant de yngste studentene; av 19 åringene oppgir 29 prosent av studentene med foreldre med lav utdanning at endringene har medført mer arbeid ved siden av studiene, mens dette gjelder henholdsvis 19 og 20 prosent av de med en eller to foreldre med høyere utdanning. Etter hvert som alderen på studentene øker, synker andelene som jobber mer ved siden av studiene etter endringene; blant de eldste (40 år) oppgir 8 prosent av de med foreldre uten høyere utdanning og 5 prosent av de med foreldre med høyere utdanning at de jobber mer ved siden av studiene etter endringene.

⁶ I 2005-undersøkelsen ble det stilt mer detaljerte spørsmål om foreldrenes utdanning og studentenes utdanning enn i 1998-undersøkelsen. Det er gjort analyser der fagfelt har vært inkludert i tillegg til utdanningsinstitusjon, og der foreldrenes utdanning har vært mer detaljert inndelt (se kapittel 2). Resultatene fra disse analysemodellene skiller seg ikke fra resultatene presentert i tabell 7.2. Studentenes fagfelt har ikke hatt signifikant betydning for studentenes oppfattelse av endringer i studiestøtten.

Tabell 5.3 Beregnede sannsynligheter for å 3) oppgi at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i sterk eller noe grad. Binær logistisk regresjon. 1998 og 2005.

	Modell 1 (bare 2005)		Modell 2 (2005 og 1998)	
	Koeff.	St.feil	Koeff.	St.feil
Kjønn	0,323***	0,099	0,227***	0,065
Alder (19=0)	0,028	0,022	0,015	0,016
Alder, annengradsledd	-0,148*	0,074	-0,121*	0,055
Foreldrenes utdanningsnivå (ref: lavere utd)				
En med høyere utd.	-0,153	0,118	-0,042	0,099
Begge høyere utd.	-0,394**	0,127	0,123	0,105
Ukjent	-0,051	0,261	1,243	1,233
Hjemmeboer	0,140	0,182	-0,156	0,120
Begynnerstudent	0,094	0,125	0,055	0,086
Studerer deltid	-0,246	0,159	-0,114	0,108
Mottar økonomisk støtte fra foreldre	0,116	0,102	0,105	0,067
Forsinket i studiene	0,252*	0,122	0,187*	0,082
Lærested (ref: Statlig høyskole)				
Universitet, lavere grad	0,322*	0,135	0,320***	0,083
Universitet, høyere grad	-0,271	0,144	-0,012	0,090
Vitenskapelig høyskole	0,197	0,225	0,025	0,140
Ukjent/annen (privat høyskole)	0,012	0,164	0,060	0,158
År (ref: 1998)			-0,234*	0,094
Foreldrenes utd.*År				
En med høyere utd.*2005			-0,128	0,151
Begge høyere utd.*2005			-0,565***	0,157
Ukjent*2005			-1,294	1,260
Konstant	-1,112***	0,174	-0,743***	0,116
-2 Log likelihood	2672,889		5981,034	
Nagelkerke R ²	0,033		0,037	
N	2259		4746	

* = p<0.05, ** = p<0.01, *** = p<0.001.

Resultatene fra analysen i tabell 5.3 viser i hvilken grad ulike grupper av studenter oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. I modell 1 inngår kun data fra 2005, mens i modell 2 inngår data fra både 1998 og 2005. I motsetning til analysene i tabell 5.2, finner vi i denne analysen kjønnsforskjeller. Kvinner oppgir i større grad enn menn at tanken på studiegjeld har hatt betydning for deres studieprogresjon. Alder har derimot liten betydning, kun en svak effekt av annengradsleddet som kan tyde på at de eldste studentene i noe mindre grad er bekymret for tilbakebetalingen av studielånet.

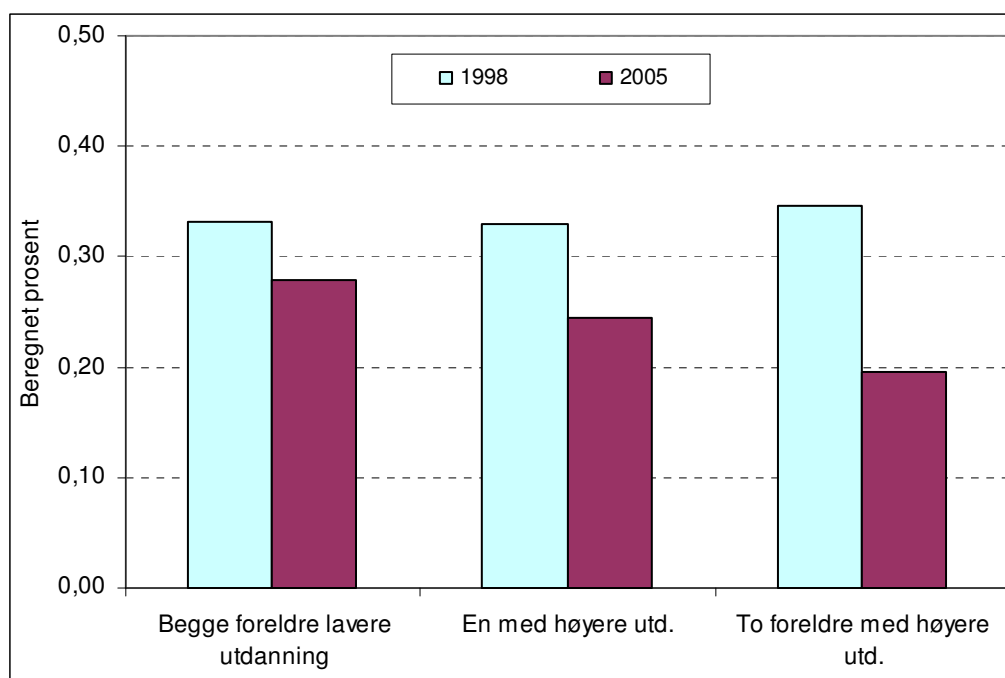
I modell 1 ser vi at foreldrenes utdanningsnivå har betydning, alt annet likt. Studenter med lav sosial bakgrunn oppgir i større grad enn studenter med to foreldre med høyere

utdanning at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Videre oppgir studenter som er forsinket i studiene i større grad enn de som ikke er forsinket, at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen.

Resultatene viser også at studenter i lavere grads studier ved universitetene i større grad enn høyskolestudentene oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Dette kan ha sammenheng med flere forhold, som for eksempel kjennetegn ved studiet, forventet inntekt og forventet arbeidsmarked. Det kan for eksempel være at studentene ved de statlige høyskolene i større grad enn laveregrads-studenter ved universitetene forventer et nokså trygt arbeidsmarked når de skal ut i arbeid etter fullførte studier og derfor i mindre grad bekymrer seg for tilbakebetaling av studielånet. På den annen side, kan det være at forskjellene har sammenheng med kjennetegn ved selve studiet. Dersom laveregrads-studenter ved universitetene har mindre obligatorisk undervisning og i større grad er preget av studentenes ”egeninnsats”, kan det ha betydning for om man oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Nærmere undersøkelser av 2005-dataene kan tyde på at begge forhold kan ha betydning.⁷

Figur 5.7 viser resultatene fra tabell 5.3, modell 2. På samme måte som i figur 5.6, er koeffisienter omregnet til beregnede sannsynligheter og figuren viser andeler som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen etter foreldrenes utdanningsnivå og år.

⁷ Nærmere analyser av 2005-studentene viser også forskjeller mellom fagområdene. Studenter ved humanistiske fag og estetiske fag (humaniora), samt studenter ved samfunnsfag (inkludert juridiske fag), er de som i størst grad oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Disse fagområdene skiller seg i signifikant grad fra referansefagområdet økonomi og administrasjon. Studenter ved lærerutdanningene og helse- og sosialfagsutdanninger, er også mindre bekymret enn studentene ved humaniora og samfunnsfag. Resultatene kan indikere at både forventet inntektsnivå og forventninger om hvor lett eller vanskelig det kan være å få (relevant) jobb etter fullførte studier, kan ha betydning for i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen.



Note: Beregnede sannsynligheter for studenter med referansegruppens egenskaper.

Figur 5.7 Beregnet sannsynlighet for at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen etter foreldrenes utdanningsnivå og år. Basert på modell 2 i tabell 5.3.

5.5 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet har vi sett på betydningen av studiefinansieringen for studentenes levekår. Vi har også undersøkt hvordan endringene i studiefinansieringen som ble gjennomført som en del av Kvalitetsreformen, har hatt betydning for ulike grupper av studenter.

Nærmere 80 prosent av studentene har Lånekassen som inntektskilde, dette er omtrent uendret fra 1998. Derimot har størrelsen på forventet studiegjeld økt fra 1998 til 2005. I 1998 forventet studentene i gjennomsnitt å ha en gjeld på i underkant av 180 000 etter fullførte studier (Gulløy m.fl. 1998). I 2005 forventer studentene i snitt å ha en gjeld på om lag 230 000 kroner. Etter å ha tatt hensyn til prisvekst i denne perioden, tilsvarer dette en økning i gjennomsnittlig forventet studiegjeld på 10 prosent. Et annet forhold som har endret seg i løpet av perioden, er omfanget av økonomisk støtte fra foreldrene. I 1998 oppga 34 prosent å ha mottatt støtte fra familien dette året til å dekke løpende utgifter og utgifter ellers, mens blant 2005-studentene var denne andelen 41 prosent. Gjennomsnittet i samlet økonomisk hjelp fra familien, blant de som mottok slik støtte, utgjorde 7155 kroner i 1998, mens det i 2005 var 9800 kroner. Vi ser i tillegg en nokså klar tendens til at andelene som mottar støtte, samt størrelsen på støttebeløpet, stiger med foreldrenes utdanningsnivå. Dette gjelder både i 1998 og 2005.

I forhold til sammenheng mellom studiefinansiering, opptak av studielån og studiegjennomføring, viser analysene at studenter som har Lånekassen som

hovedinntektskilde, i noe mindre grad enn studenter med andre hovedinntektskilder er forsinket i studiene. Det er derimot vanskelig å avgjøre årsaksretningen her. Det kan være at studiefinansieringen frigir mer tid til studier, slik at denne gruppen av studenter i mindre grad blir forsinket, men det kan like gjerne være at studenter som allerede er forsinket, i mindre grad har rett til studiefinansiering og dermed må ta i bruk andre finansieringskilder. Det er derfor vanskelig å si noe sikkert om hvordan studiefinansieringen påvirker gjennomførelse og forsinkelser i studiene ut i fra analysene i denne rapporten.

I 2005-undersøkelsen ble det stilt tre spørsmål om de siste endringene i studiefinansieringen. Dette var spørsmål om 1) hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen, 2) i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, og 3) i hvilken grad tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. I siste del av kapitlet undersøkte vi hvilke forhold som har hatt betydning for hvordan studentene har oppfattet disse endringene. Dette ble gjort gjennom bruk av multivariate analyser (binær logistisk regresjon).

Resultatene tyder på at det er små forskjeller mellom ulike grupper av studenter i forhold til hvordan man oppfatter informasjonen om den nye stipendordningen. Det er kun to grupper av studenter som opplever informasjonen som dårlig, dette er deltidsstudentene og hjemmeboende studenter. En tolkning kan være at dette er to grupper som har kommet dårligere ut etter innføringen av de nye reglene i studiestøtten, og at resultatene er et uttrykk for misnøye blant disse gruppene.⁸

Ser vi på resultatene av analysen av i hvilken grad endringene har hatt betydning for hvor mye man jobber ved siden av studiene, ser vi at de forholdene som har betydning er alder, foreldrenes utdanningsnivå, om man har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene, samt lærested. En mulig forklaring på at de yngste studentene i noe større grad enn eldre studenter oppgir at endringene har medført mer lønnet arbeid ved siden av studiene, kan være at eldre studenter allerede jobber mer ved siden av studiene enn de yngre og at potensialet for å øke arbeidsmengden etter endringene i studiestøtten dermed er mindre blant de eldste studentene. En annen forklaring, kan være at de eldre studentene i større grad enn de yngste befinner seg i slutfasen av studiene og dermed har liten mulighet til å arbeide mer (enn de allerede gjør) ved siden av studiene.

⁸ Deltidsstudenter mottar mindre i støtte fra Lånekassen enn heltidsstudenter, men inntektsgrensene for deltids- og heltidsstudenter er likevel de samme. Deltidsstudenter som har redusert studieintensiteten fordi de arbeider ved siden av studiet, opplever trolig disse reglene som urettferdige (Aftenposten 2005). Hjemmeboende studenter kan også oppfatte reglene som urettferdig, ettersom forskjellen mellom hjemmeboende og borteboende studenter i størrelsen på studielån etter fullførte studier, er større etter endringene i studiestøtten. De nye reglene gir borteboende studenter mulighet til å få omgjort 15 prosent mer av lånet til stipend etter bestått eksamen enn tidligere. Lånekassen har regnet ut at en borteboende student vil sitte igjen med 240.000 kroner i lån etter fem års studier, mens en hjemmeboende student som har tatt opp fullt studielån i hele studietiden vil ha 160.000 kroner mer i lån. En del hjemmeboende studenter kan oppfatte dette som urettferdig.

At studenter ved de statlige høgskolene i noe større grad enn universitetsstudentene oppgir at endringene har ført til mer lønnet arbeid ved siden av studiene, kan ha sammenheng med at denne gruppen studenter har fått redusert obligatorisk undervisning etter innføring av Kvalitetsreformen (Hovdhaugen og Aamodt 2006). Det kan altså være at resultatene skyldes at denne gruppen studenter nå har *mulighet* til å jobbe mer ved siden av studiene. På den annen side, kan det også være at det er grupper av studenter som i større grad *trenger* å jobbe mer etter endringene, for å dekke sine økonomiske behov. Dette kan være en forklaring på at studenter som *ikke* mottar økonomisk støtte fra foreldrene, oppgir at de jobber mer etter endringene. Resultatene kan med andre ord være skyldes både endringer i økonomiske behov og i muligheter for å arbeide ved siden av studiene.

I analysen av hvilke grupper av studenter som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen, ser vi at det her er kjønn, fagområde og sosial bakgrunn som har signifikant betydning. At kvinner i større grad enn menn oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen, kan ha sammenheng med kjønnsforskjeller i forventet inntekt etter fullførte studier. Generelt oppnår menn høyere inntekter enn kvinner, i tillegg kan en del kvinner forvente å ha perioder utenfor arbeidslivet, på grunn av svangerskapspermisjon og omsorgsansvar. Lavere forventninger til inntekt kan med andre ord være en årsak til at kvinner i større grad enn menn er bekymret for tanken på studiegjeld. Lavere inntektsforventninger kan også være forklaringene på forskjellene mellom lærestedene. Det kan være at studentene ved de statlige høyskolene i større grad enn laveregrads-studenter ved universitetene forventer et nokså trygt arbeidsmarked når de skal ut i arbeid etter fullførte studier og derfor i mindre grad bekymrer seg for tilbakebetaling av studielånet.

5.5.1 Sosiale forskjeller?

Når det gjelder betydningen av sosial bakgrunn, synes resultatene å tyde på at foreldrenes utdanning har en viss betydning for hvordan studentene vurderer endringene i studiefinansieringen og den nye stipendordningen. De multivariate analysene viser at selv når vi holder demografiske og utdanningsmessige forhold konstant, oppgir studenter med foreldre uten utdanning utover grunnskolen i større grad enn studenter med foreldre med høyere utdanning, at endringene har medført at de arbeider mer ved siden av studiene, og at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Derimot er det ingen sosiale forskjeller i forhold til hvordan studentene oppfatter den informasjonen de har fått om de nye ordningene. Det er altså ikke slik at studenter med lav sosial bakgrunn i større grad enn studenter med høy sosial bakgrunn opplever å ha fått for utilstrekkelig informasjonen om den nye stipendordningen.

De sosiale forskjellene er ikke store, og blir mest synlige når vi sammenligner studenter med foreldre uten høyere utdanning og studenter der begge foreldrene har høyere utdanning. Studenter med to foreldre med høyere utdanning lar seg i mindre grad enn andre studenter påvirke av endringene i studiestøtten, og bekymrer seg i minst grad for tilbakebetaling av studielånet.

Det er kanskje ikke så overraskende at studenter med lav sosial bakgrunn er de som i størst grad oppgir å ha blitt påvirket av endringer i støttesystemet. De tilhører en gruppe som i mindre grad mottar økonomisk støtte fra sine foreldre, og som trolig i større grad enn studenter fra høyere sosiale lag er avhengige av de økonomiske støtteordningene fra Lånekassen for å kunne gjennomføre en høyere utdanning. Samtidig er det nettopp denne gruppen studiestøtten er rettet mot. Dersom studiestøtten virkelig skal ha som funksjon å utjevne sosiale forskjeller i utdanningssystemet, er det særlig viktig å kartlegge hvordan studenter fra lavere sosiale lag, uten tilgang på økonomiske ressurser fra familien, oppfatter og reagerer på endringene i støttesystemet.

5.5.2 Hvilke effekter har de økonomiske insentivene i studiestøtten?

Et hovedinntrykk fra analysene i dette kapitlet synes å være at endringene i studiestøtten har hatt relativt liten betydning for studentenes atferd. En hensikt med endringene har vært å forsterke de økonomiske insentivene for å følge normert studieprogresjon. Dette er først og fremst gjort ved å øke grunnbeløpet og øke stipendandelen, samtidig som stipendet er gjort progresjonsavhengig. Dermed har kostnadene ved å bli forsinket i studiene, også økt. En forventet effekt av disse endringene, var at studentene ville jobbe mindre ved siden av studiene. Dette har i liten grad skjedd. Kun 7 prosent oppgir at endringene har medført at de jobber mindre ved siden av studiene, mens 12 prosent oppgir at de arbeider mer ved siden av studiene etter endringene. Dette kan ha sammenheng med at endringene i studiestøtten også innebar en vesentlig økning av inntektsgrensen (fribeløpet) før stipendandelen blir redusert.⁹ Denne økningen kan ha virket som et motsatt insentiv, og kan ha bidratt til å øke omfanget av arbeid ved siden av studiene.

I hvilken grad den nye stipendordningen har på virket studentenes studieprogresjon, er også uvisst. Et flertall av studentene oppgir at tanken på studiegjeld ikke har påvirket studieprogresjonen, og sammenlignet med svarene studentene ga i 1998, har det vært en generell nedgang i andelen som oppgir at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen i løpet av denne perioden. Sett i forhold til intensjonene bak endringene i studiefinansieringen, kan dette tyde på at innføringen av progresjonsavhengige stipend ikke har hatt de forventede konsekvensene i forhold til studentenes atferd. På den annen side, finner vi altså forskjeller mellom ulike grupper av studenter, blant annet mellom ulike sosiale grupper, når vi kun ser på 2005-studentene. Den nye stipendordningen kan med andre ord ha medført større bekymring for fremtidig studiegjeld blant enkelte grupper av studenter, deriblant studenter med lav sosial bakgrunn. At studenter er bevisste i forhold til opptak av studielån og at lånet en dag skal betales tilbake, er ikke nødvendigvis noen ulempe. Dersom noen nå velger å *ikke* ta høyere utdanning fordi de er bekymret for å pådra seg en høy studiegjeld, er det derimot større grunn til å vurdere i hvilken grad de økonomiske insentivene i studiefinansieringen virker etter sin hensikt. Innføringen av

⁹ For mer om Lånekassens regelverk før og etter endringene som ble innført i 2002, se Lånekassen (2001, 2002, 2003) og Opheim (2005 og 2006).

progresjonsavhengige stipend kan ha effekter på lengre sikt, som det foreløpig er for tidlig å se. Dette bør følges opp i senere studier, når vi har mulighet til å følge studentenes studieprogresjon over lengre tid, helst gjennom hele studiet.

Et annet forhold som er verdt å nevne, er alt det andre – utenfor studiene – som kan tenkes å påvirke studentenes gjennomføring av studiene, og deres holdninger til studiefinansieringen. Arbeidsmarkedssituasjonen – arbeidsledighetsnivået, det generelle rentenivået, og ikke minst den generelle økonomiske situasjonen i samfunnet, er trolig med og påvirker studentenes holdninger til studiestøtten og tanken på studielånet. Perioden rundt 2005 har vært preget av økonomisk optimisme i Norge, med lav arbeidsledighet, relativt lavt rentenivå, høy oljepris, og en positiv lønnsutvikling for mange grupper. Dette er forhold som kan være medvirkende til den relativt ubekymrede holdningen til studielån, som resultatene fra 2005-undersøkelsen tyder på.

6 Læringsmiljø og studiekvalitet

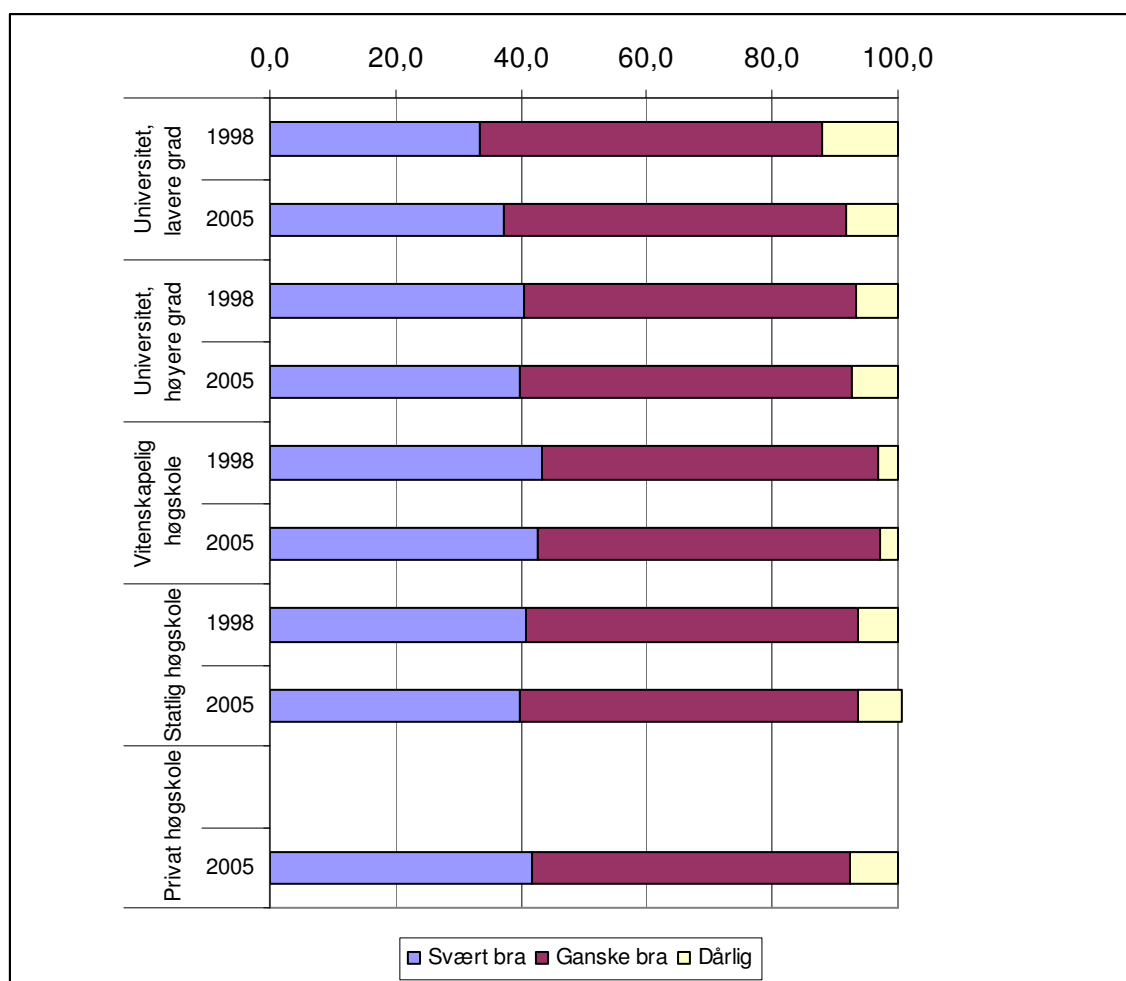
6.1 Innledning

Kvalitetsreformen innebærer både en ny strammere studiestruktur med fastere løyper og mindre faglig valgfrihet, og reformer i undervisningen med økt vekt på oppfølging og tilbakemelding. Vi har alt sett at dette i bare moderat grad gir seg utslag i økt studieinnsats, men det er fullt mulig at studentene innenfor disse tidsrammene har endret sin studiemåte, at de får et grunnlag for bedre læring, og at hele læringsmiljøet er i endring. Forholdet mellom student og fagmiljø generelt er blitt tettere og mer gjensidig forpliktende. Undersøkelsen blant det faglige personalet viste at et stort flertall mente at det både ble gitt klart mer skriftlig tilbakemelding til og veiledning av studentene etter Kvalitetsreformen enn før (Dysthe, Lima og Raaheim 2006).

Mange av de indikatorene på undervisnings- og veiledningsformer er bare innsamlet i datamaterialet for 2005, og vi kan dermed ikke påvise endringer i forhold til 1998. men vi har enkelte sammenliknbare indikatorer som vi vil utnytte, og som tar opp selve studiemiljøet. Vi vil se på hvor godt studentene er blitt kjent med hverandre, og i hvilken grad studentene har et faglig utbytte av kontakten med andre studenter. Vi vil videre se på hvor godt studentene er blitt kjent med sine lærere, lærernes tilgjengelighet, og på graden av og kvaliteten på tilbakemeldinger.

6.2 Noen generelle trekk ved studiesituasjonen

Som en generell og bred indikator på hvordan det er å studere, har vi spurt studentene om hvordan de trives med studiene. Svarene på et slikt spørsmål vil gjenspeile studentenes totale situasjon, både rent faglige forhold, det sosiale miljøet på studiestedet, og livet utenom studiene.



Figur 6.1 Generell trivsel etter lærested. 1998 og 2005.

Stort sett må en kunne si at norske studenter trives bra. I underkant av 40 prosent svarer at de trives svært bra, og over halvparten at de trives ganske bra. Det er svært få som direkte mistrives, men på den annen side ligger flertallet på den mer moderate siden ved å svare ganske bra. Forskjellen etter type lærested er ganske små. Svarmønsteret i undersøkelsen blant studentene i 1998 var nesten nøyaktig det samme, og vi kan dermed ikke påvise om endringene i studieopplegg og undervisning har hatt noen effekt på trivselen blant studentene. Endringen for universitetsstudenter på lavere grad fra 1998 til 2005 er ikke signifikant. At vi ikke ser noen endringer kan skyldes at trivselen var høy også forut for Kvalitetsreformen, og at trivsel dessuten kan henge sammen med helt andre faktorer enn de som er endret som følge av reformen. For eksempel finner vi at over 80 prosent av studentene studerer på det som var deres første valg, noe som sannsynligvis også påvirker trivselen. Det er ingen endring over tid i andel som har fått sitt førstevalg.

En annen indikator på den generelle tilfredsheten med studiet er om studentene ville ha valgt samme studium og lærested dersom de kunne ha valgt på ny. Et klart flertall, 80 prosent, ville ha valgt samme studium. Sett på bakgrunn av at det tross alt er mange studenter som er usikre på studievalget, må vi kunne si at dette gir uttrykk for en positiv holdning til studiesituasjonen. Det er ingen forskjeller etter type lærested, men blant

studenter på lavere grad ved universitetene er noe mer forbeholdne enn på høyere grad, med henholdsvis 77 og 84 prosent som ville ha valgt samme studium. En slik forskjell finner vi naturlig siden de mest usikre studentene sannsynligvis faller fra eller skifter studium. Det er imidlertid ingen tendens til at studenter som har studert i flere år gir mer uttrykk for å ha valgt riktig studium enn studentene i sitt første studieår. Studentene på profesjonsstudiene i sosial- og helsefag er mest sikre på at de ville ha valgt samme studium igjen.

Andelen studenter som ville ha valgt samme lærested er også 80 prosent, men her er andelen høyere blant studenter ved universiteter og vitenskapelige høyskoler enn studenter ved statlige høyskoler eller private høyskoler. At det er flere ved de statlige høyskolene som ville ha valgt et annet lærested kan ha sammenheng med at de her har mange flere institusjoner å velge mellom som tilbyr samme studium.

Smeby (2004) (i Abrahamsen, Bente og Jens-Christian Smeby (red): Sykepleierstudenten – Rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte, HiO-rapport 2004 nr. 7) fant at sykepleierstudenter i stor grad ville ha valgt samme utdanning, men ikke samme lærested. Vi har ikke sett på sykepleierstudentene spesielt her, men vi finner et helt tilsvarende mønster for helsefagene mer generelt: de er svært sikre på at de har valgt samme studium, men langt mer forbeholdne i valget av samme lærested.

En viktig endring i forbindelse med Kvalitetsreformen er at studentene tas opp til bestemte studieprogrammer. Det er spesielt i de fritt organiserte universitetsstudiene at dette representerer noe nytt i form av et fastere forhold mellom student og lærested, ved profesjonsstudiene har studentene alltid møtt et fastlagt studieprogram og en tett og mer forpliktende tilknytning til studiestedet.

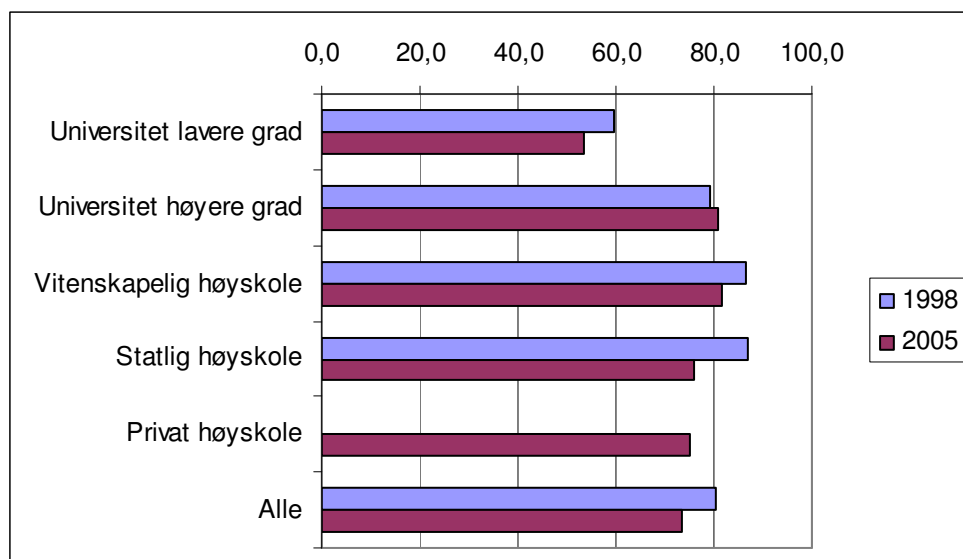
Tabell 6.1 Andel med utdanningsplan og som følger studieprogram. 2005

	<i>Universitet, lavere grad</i>	<i>Universitet, høyere grad</i>	<i>Vitenskapelig høyskole</i>	<i>Statlig høyskole</i>	<i>Privat høyskole</i>	<i>Alle</i>
Har utdanningsplan	70,3	65,4	78,8	50,0	28,6	55,2
Følger studieprogram	73,9	88,1	93,3	86,5	86,8	85,1

I overkant av halvparten av studentene har en utdanningsplan, og dette er klart mest vanlig ved de vitenskapelige høyskolene og ved universitetene. Det er noe vanligere blant studenter på lavere grad enn på høyere grad. Et stort flertall av studentene følger et studieprogram, og selv om dette er minst vanlig ved universitetene, gjelder det tross alt over 80 prosent, 74 prosent på lavere grad og 88 prosent på høyere. Lavest andel som er knyttet til studieprogram finner vi innen humanistiske fag med 71 prosent og i samfunnsfag og juss med 79 prosent. Det at både utdanningsplan og tilknytningen til studieprogram er så vidt vanlig representerer en klar dreining i retning av et mer formalisert forhold mellom student og lærested.

6.3 Et tettere studiemiljø?

Studiestarten er en sosialt krevende tid. For mange innebærer den et oppbrudd fra tidligere miljø, og mange studenter kjenner ingen andre studenter ved studiestart. Men ganske snart vil de aller fleste studentene bli integrert i studiemiljøet, mens studenter som faller utenfor det sosiale miljøet vil stå i fare for å slutte. Den sosiale integrasjonen er kanskje vanskeligere ved en stor institusjon, og spesielt den gang studentene i det første semesteret ved universitetene tok forberedende prøver som var preget av store forelesninger. Omleggingen til studieprogrammer må antas å bringe studentene tettere sammen fra første dag i studiet, ikke minst fordi det legges opp til mer omfattende gruppearbeid. Vi vil derfor forvente at studentene i det nye systemet er blitt bedre kjent med hverandre. Nye undervisnings- og vurderingsformer kan på samme måte bringe studentene og lærerne tettere sammen. På den bakgrunn vil vi forvente at studentene også er blitt bedre kjent med lærerne. Igjen vil vi forvente å finne de største endringene blant lavere grads studenter ved universitetene og blant studenter i begynnerfasen.



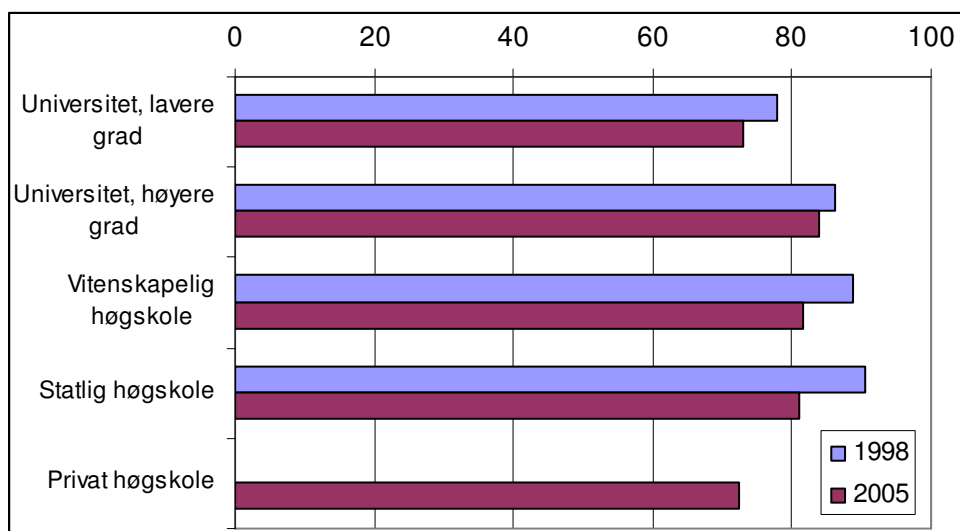
Figur 6.2 Blitt godt kjent med studentene etter type lærested. 1998 og 2005.

Overraskende nok viser resultatene at studentene er blitt dårligere kjent med hverandre i 2005 i forhold til i 1998. Den tilsynelatende nedgangen ved lavere grads universitetsstudier er ikke signifikant. Selv om vi ikke finner noen signifikant nedgang for lavere grads studenter ved universitetene, er det overraskende at vi ikke finner en økning. Endringene er heller ikke signifikante for de vitenskapelige høyskolene, men ved de statlige høyskolene er forskyvningene betydelige. En mulig forklaring på denne endringen er det økende antallet deltidsstudenter ved høyskolene. Deltidsstudenter er sjeldnere til stede på lærestedet, og har mindre tid til å ha kontakt med andre studenter. Det kan også tenkes at de prioriterer kontakt med andre studenter lavere fordi mange av dem har familie og på grunn av aldersforskjellene. Blant deltidsstudenter er det 50 prosent som svarer at de er blitt godt kjent med andre studenter mot 77 prosent blant studentene på heltid. Men heller ikke deltidsstudentene er isolerte, det er 35 prosent som svarer at de er blitt litt kjent og

svært få som svarer at de ikke er blitt kjent med andre studenter. Selv når vi bare ser på heltidsstudentene er det like fullt en nedgang i andelen som er blitt godt kjent med andre studenter fra 1998 til 2005. Nedgangen ved de statlige høgskolene blir noe mindre enn for alle studentene samlet, men fortsatt signifikant. Ved universitetene er faktisk nedgangen større blant heltidsstudentene enn blant deltidsstudentene, og den er signifikant.

En annen mulig forklaring kan være at tidsbruk og tilstedeværelse på studiestedet er gått ned samtidig som tid til inntektsgivende arbeid har økt, spesielt ved de statlige høgskolene. Studentene har dermed fått færre arenaer og mindre tid til å møtes. En tredje forklaring kan være at studentene etter Kvalitetsreformen må levere inn individuelle skriftlige arbeider til bedømmelse i semesteret. Dette krever tid og kan isolert sett bidra til at studenter trekker seg tilbake fra studiemiljøet for å jobbe med disse oppgavene som ofte utformes og leveres inn elektronisk. Vi skal i neste kapittel se nærmere på hvordan den elektroniske studiehverdagen kan tenkes på endre studiehverdagen.

Kontakt med andre studenter er en forutsetning for å trives i studiene. Men det er ikke utelukkende en indikator på det sosiale miljøet. Mye av kontakten studentene imellom har også et faglig innhold. Sosialt isolerte studenter mister dermed faglige stimuli. Studenter utveksler informasjon og kunnskap med hverandre, fører faglige samtaler, og i enkelte tilfeller samarbeider de konkret om faglige oppgaver. Hvordan vurderer studentene det faglige utbyttet av å ha kontakt med andre studenter?



Figur 6.3 Faglig utbytte av kontakt med medstudenter etter lærestedstype. 1998 og 2005.

Studentene vurderer åpenbart at det faglige utbyttet av kontakt med andre studenter som betydelig. I gjennomsnitt har over 80 prosent svart at utbyttet er "stort" eller "svært stort", og om lag en av tre svarer at utbyttet er "svært stort". Det er kun små forskjeller fra 1998 til 2005. Det er relativt små forskjeller mellom de ulike lærestedstypene, men studentene ved de vitenskapelige høgskolene rapporterer om det høyeste utbyttet, mens studentene ved

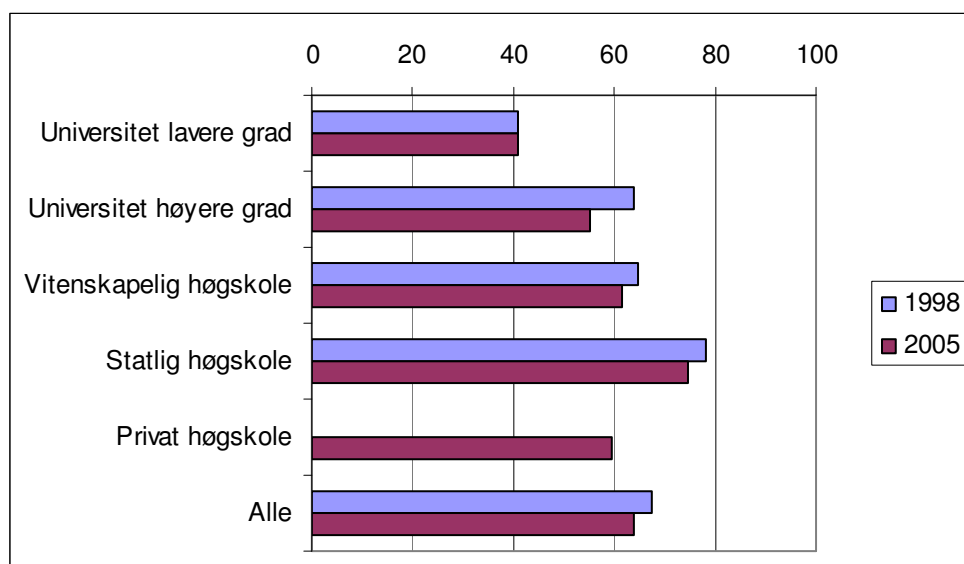
de private høyskolene har minst utbytte. Utbyttet er for det første klart høyere blant høyere grads studenter enn på lavere grad, noe vi finner helt rimelig.

Hvordan står det så til med studentenes kontakt med lærerne? I SSBs rapport fra studentundersøkelsen viste det seg at det var en sterk nedgang i andelen som svarte at de var blitt godt kjent med lærerne (Ugreninov og Vaage 2006). Dette viser også tabellen under, men endringene blir mindre dramatiske dersom vi slår sammen kategoriene ”godt kjent” og ”litt kjent”, slik det er gjort i figur 6.4.

Tabell 6.3 Har blitt kjent med lærerne. 1998 og 2005.

	1998	2005
Godt kjent	27,3	19,1
Litt kjent	40,2	44,6
Nesten ikke kjent	19,8	23,1
Overhodet ikke kjent	12,8	13,1

Når de som svarer ”godt kjent” og de som svarer ”litt kjent” er slått sammen blir endringene noe mindre, men fortsatt er reduksjonen samlet sett signifikant. Det er nedgang blant universitetsstudenter på lavere grad, men ikke for noen av de andre lærestedstypene. Det er relativt klare forskjeller mellom lærestedstypene. Det er flest som er blitt kjent med lærerne ved de statlige høyskolene og færrest ved universitetene. Dette kan henge sammen med både antall studenter per lærer og med ulike tradisjoner for undervisning og kontakt mellom student og lærer.



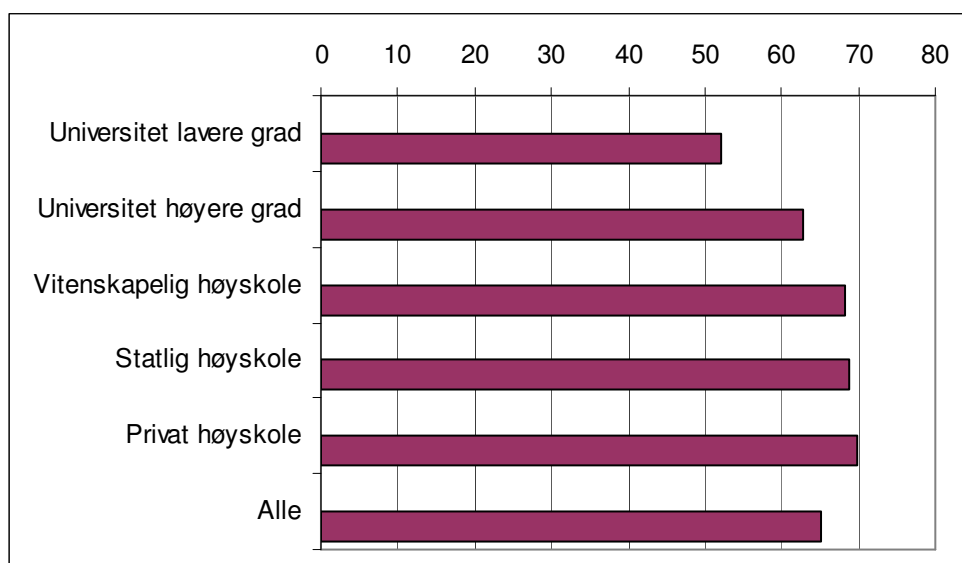
Figur 6.4 Blitt kjent med lærerne etter lærestedstype. 1998 og 2005.

At det er en lavere andel av studentene som sier at de har blitt kjent med lærerne er likevel et litt overraskende funn, ettersom vi skulle anta at reformene i undervisnings- og evalueringsformer ville bringe studenter og lærere tettere sammen. Mulige forklaringer kan være at mye av kontakten med lærerne skjer elektronisk, og at en del av kontakten med

studentene ivaretas av studentassistenter. Disse kan da virke som en ”buffer” mellom lærere og studenter og avlaster lærerne for tidkrevende direkte studentkontakt.

Også når det gjelder kontakt med lærerne kan det tenkes å være forskjeller mellom heltids- og deltidsstudenter. Forskjellene er imidlertid små, Det er en noe høyere andel av heltidsstudentene som svarer at de er blitt godt kjent med lærerne, mens det ikke er noen forskjell når vi ser ”godt kjent” og ”litt kjent” under ett. Dette kan ha sammenheng med at deltidsstudentene på den ene siden ikke kan ha så ofte kontakt på lærestedet, men at de som voksne har enklere for å ta kontakt med en lærer enn unge studenter; deltidsstudentene er gjennomgående eldre enn heltidsstudentene. Det er bare blant heltidsstudentene at vi finner en nedgang i andelen som er blitt godt kjent med lærerne. Blant deltidsstudentene er det faktisk en *økning* i andelen som er blitt kjent med lærerne.

At studentene ikke kjenner lærerne så godt, behøver ikke å bety at de ikke er tilgjengelige for studentene. Spørsmålet om hvorvidt lærerne er tilgjengelige for spørsmål og veiledning er bare stilt i den siste undersøkelsen.



Figur 6.4 Lærerne er tilgjengelige for spørsmål og veiledning etter lærestedstype. 2005.

Studentenes respons på om lærerne er tilgjengelig er ganske positiv. Omtrent to av tre studenter svarer at lærerne i stor grad eller svært stor grad er tilgjengelig for spørsmål og veiledning. Svarene er noe mer forbeholdne blant universitetsstudenter enn blant studenter ved andre læresteder, forskjellen er på vel ti prosentpoeng. Ikke uventet er det studenter på lavere grads universitetsstudier som i minst grad svarer at lærerne i stor grad eller svært stor grad er tilgjengelige. Men også blant dem er det tross alt over halvparten som svarer bekræftende. Universitetsstudenter på høyere grad er betydelig mer positive, men ikke mer enn studentene ved høgskolene. Denne forskjellen er neppe uventet gitt at mange universitetsfag har mange studenter per lærer, og en tradisjon for en undervisningsform preget av at studenten selv må ta et betydelig ansvar. I hovedsak peker disse svarene på at

forholdet mellom studenter og lærere i alle lærestedstypene er preget av et positivt forhold, og lærerne generelt oppfattes som åpne og med interesse for å følge opp studentene. Myten om universitetslærere som bare er opptatt av egen forskning og med moderat interesse for studentene får ingen støtte i disse resultatene. Dette er også i tråd med det Smeby (1993) fant: et klart flertall av universitetslærerne trives godt eller svært godt med å undervise, men best med å undervise på høyere nivå, og enda bedre med å veilede høyere grads studenter.

6.4 Tilbakemelding

Et av de sentrale pedagogiske elementene i Kvalitetsreformen har vært å stimulere til at studentene skal levere oppgaver og få kommentarer underveis. Personalet har svart at de klart mer enn tidligere gir skriftlige kommentarer til studentenes oppgaver. I Levekårsundersøkelsen blant studenter i 2005 ble det stilt en rekke spørsmål om tilbakemelding, men disse spørsmålene fantes ikke i 1998-dataene. Vi kan dermed ikke sammenlikne direkte om det har skjedd endringer.

Det er stilt spørsmål om tilbakemeldinger langs en rekke dimensjoner: om det er individuelle oppgaver eller gruppeoppgaver, om tilbakemeldingen er skriftlig eller muntlig, og om det er gitt tilbakemelding til den endelige oppgaven eller også til utkast til oppgavene.

Tabell 6.4 Andel som har mottatt tilbakemeldinger etter lærestedstype. 2005.

	<i>Universitet</i>		<i>Vit. høgskole</i>	<i>Statlig høgskole</i>	<i>Privat høgskole</i>	<i>Alle</i>
	<i>Lav grad</i>	<i>Høy grad</i>				
Muntlig tilbakemelding på utkast til ind. oppgaver	49,9	46,9	52,4	56,6	43,8	52,3
Skriftlig tilbakemelding på utkast til ind. oppgaver	54,5	39,6	55,9	59,7	41,3	53,2
Muntlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	43,0	43,8	44,2	53,1	42,9	48,4
Skriftlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	70,5	52,5	61,5	67,1	52,2	63,3
Muntlig tilbakemelding på utkast til gruppeoppgaver	24,7	25,3	51,0	55,3	43,6	43,6
Skriftlig tilbakemelding på utkast til gruppeoppgaver	17,4	22,8	41,2	42,3	29,3	33,4
Muntlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	30,1	33,0	51,0	58,3	47,1	47,8
Skriftlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	23,2	32,0	62,5	56,2	43,3	45,6

Studentene rapporterer gjennomgående om ganske omfattende tilbakemelding på innleverte oppgaver, idet nær halvparten svarer bekræftende på at de har fått en form for tilbakemelding. Vitenskapelige høgskoler og statlige høgskoler ser ut til å ha en mer utbygd tilbakemeldingskultur enn universitetene og de private høgskolene, noe som trolig henger sammen med at profesjonsstudiene generelt har færre studenter per lærer og en

tradisjon med tettere oppfølging. Noe av forskjellene illustrerer sannsynligvis ulik hyppighet av de ulike oppgavetyper. Det ser for eksempel ut til at gruppeoppgaver er betydelig mindre utbredt ved universitetene enn i de øvrige lærestedstypene. Det ser videre ut til at de statlige høgskolene har en mer utbredt muntlig tilbakemeldingsform i tillegg til den skriftlige enn spesielt universitetene, der den skriftlige tilbakemeldingen er klart mest vanlig. Tilbakemelding på utkast til oppgaver ser ut til å være omtrent like mye utbredt som på ferdige oppgaver, men formen for tilbakemelding varierer noe, og der den skriftlige former er relativt sett klart vanligst på de endelige oppgavene, mens det ofte gis muntlig tilbakemelding på utkast.

Resultatene for universitetsstudentene må sies å være overraskende. Mens det ikke er noen forskjell i omfanget av muntlig tilbakemelding, rapporterer studentene på lavere grad faktisk om betydelig mer skriftlig tilbakemelding både på utkast og endelige oppgaver enn studentene på høyere grad. At hele 70 prosent svarer bekreftende på at de har fått skriftlig tilbakemelding på (endelige) oppgaver kan neppe tolkes på annen måte enn at det faktisk må ha skjedd betydelig endringer slik også lærerne har rapportert om, og som også understrekes av den informasjonen vi har fått gjennom besøkene i fagmiljøene. Selv om vi altså ikke har data for tidligere år, tilsier vår kjennskap til studieformene ved universitetene at andelen bekreftende svar temmelig sikkert ville ha vært betydelig lavere før innføringen av Kvalitetsreformen. Uten at vi her tar stilling til kvaliteten på og det læringsmessige utbyttet av tilbakemeldingene, mener vi her å se indikasjoner på en endret undervisnings- og veiledningskultur ved universitetene i tråd med reformens intensjoner.

Blant de høgskolestudiene vi har kunnet spesifisere, er det en svært stor forskjell mellom lærerutdanningene og helsefagstudiene på den ene siden og ingeniørstudiet på den annen. Omfanget av skriftlig tilbakemelding på individuelle oppgaver i ingeniørstudiet er på nivå med universitetene, men med en enda svakere utviklet muntlig tradisjon. Derimot synes omfanget av gruppeoppgaver og tilbakemelding på dem betydelig vanligere i ingeniørstudiet enn ved universitetene, men mindre vanlig enn spesielt i lærerstudiene.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller i rapportert tilbakemeldinger mellom ferske studenter og studenter som har studert noen år, men forskjellene er små og lite systematiske.

Et annet forhold som er undersøkt, er om det er noen sammenheng mellom studentenes tidsbruk og tilbakemeldinger. Er det de mest aktive studentene, dvs. de som bruker mest til på studiene, som også får mest tilbakemelding?

Tabell 6.5 Andel som har mottatt tilbakemelding etter antall timer brukt til studier per uke. 2005.

	<i>Timer brukt på studiet</i>		
	Under 20	20 - 29	30 og mer
Har fått muntlig tilbakemelding på utkast til ind. oppgaver	47,0	54,1	53,4
Har fått skriftlig tilbakemelding på utkast til ind. oppgaver	56,6	52,3	52,3
Har fått muntlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	40,4	50,8	50,2
Har fått skriftlig tilbakemelding på individuelle oppgaver	60,1	65,7	63,2
Har fått muntlig tilbakemelding på utkast til gruppeoppgaver	34,8	46,4	45,4
Har fått skriftlig tilbakemelding på utkast til gruppeoppgaver	33,3	32,5	33,9
Har fått muntlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	36,3	47,4	52,1
Har fått skriftlig tilbakemelding på gruppeoppgaver	40,0	48,3	46,5

Sammenhengen mellom studentenes tidsbruk i studiet og om de har fått tilbakemeldinger er mindre entydige enn vi kanskje kunne tenke oss. Når det gjelder muntlig tilbakemeldinger er det en helt klar sammenheng ved at de som bruker under 20 timer per uke får mindre tilbakemeldinger. Men det er stort sett ingen forskjell mellom dem som bruker middels mye tid (20 – 29) og mye tid (over 30 timer). Det kan også se ut til at de med lav tidsbruk rapporterer om gjennomgående mindre tilbakemeldinger på gruppeoppgaver, noe som trolig kan tolkes at de minst aktive studentene deltar mindre i gruppearbeid. Når det gjelder skriftlig tilbakemeldinger på både utkast til og endelige individuelle oppgaver, er det ingen sammenheng med studentenes tidsbruk. At lite aktive studenter får mindre muntlig tilbakemelding, er ikke overraskende, det krever tross alt en viss tilstedeværelse og involvering i studiemiljøet. Men skriftlig tilbakemelding kan man i større grad gjøre uavhengig av tilstedeværelse. Her har vi forutsatt at det er en sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk slik vi viste i kapittel XX om studentens tidsbruk.

I tabell 6.6 har vi tatt med noen andre aspekter for sammenhengen mellom studentenes aktivitetsnivå og forholdet til lærere og tilbakemeldinger.

Tabell 6.6 Gjennomsnittlig tid brukt til studier etter lærernes tilgjengelighet og tilbakemeldinger. 2005.

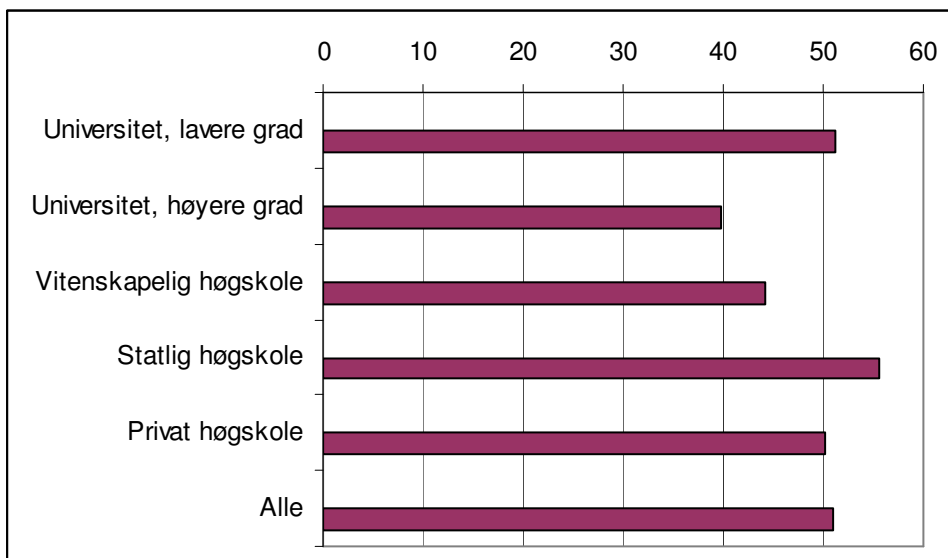
	<i>Lærerne er tilgjengelige for spørsmål/veiledning</i>	<i>Får konstruktive tilbakemeldinger på innleverte arbeider</i>		
Svært stor grad	31,8	441	30,8	261
Stor grad	30,5	1019	30,3	879
Noen grad	30,7	606	31,4	731
Liten grad	32,0	151	31,3	260
Svært liten grad	27,3	29	30,6	104
Total	30,9	2246	30,8	2235

Med unntak av de som svarer at lærerne i svært liten grad er tilgjengelige bruker betydelig mindre tid på studiene, finner vi ingen sammenheng, og heller ikke mellom tidsbruk og om

de får konstruktive tilbakemeldinger. Det er interessant at verken lærernes tilgjengelighet eller graden av konstruktive tilbakemeldinger i så forsvinnende liten grad er avhengig av hvor aktiv studenten er – målt i tidsbruk på studiet.

Hvorfor finner vi såpass svake sammenhenger mellom tidsbruk og tilbakemelding? Kan det være at timer brukt på studiene er en mangelfull indikator på innsatsen i studiet og at måten man studerer på er viktigere? Kanskje har en del av studentene som bruker få timer på studiet, en selektiv studieform der de utfører bare de oppgavene de anser som mest nødvendige? Eller skyldes mønsteret at det å skrive oppgaver og å få tilbakemeldinger er blitt så sterkt institusjonalisert at det ikke i så stor grad er avhengig av studentenes eget initiativ?

Hva så med kvaliteten på tilbakemeldingene? Vi har ikke spurt direkte om hvilken effekt de har hatt, men i hvilken grad studentene oppfatter tilbakemeldingene fra lærerne som konstruktive. I figurene har vi slått sammen de som svarte ”i svært stor grad” og i ”stor grad”.



Figur 6.5 Andel som i stor grad eller svært stor grad har fått konstruktive tilbakemeldinger. 2005.

Halvparten av studentene har svart at de i stor grad eller i svært stor grad får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne. Av de øvrige svaralternativene er det omtrent en tredel som svarer ”i noen grad”, og bare 16 prosent har svart ”i liten grad” eller ”i svært liten grad”. Bedømmelsen av tilbakemeldingene kan virke nokså forbeholdne. Det er riktignok en betydelig andel som ikke har levert og fått tilbakemelding på innleverte oppgaver, men resultatene endrer seg lite når vi ser bort fra dem. Det kan være noe usikkerhet om hvordan en skal fortolke at tilbakemeldinger er ”konstruktive”, men en må rimeligvis betrakte en konstruktiv tilbakemelding som faglig nyttig. Sett i forhold til den innsats som er lagt ned i å gi studentene bedre tilbakemelding, kan en spørre seg som kvaliteten på tilbakemeldingene står i forhold til målene.

Det er relativt små forskjeller mellom de ulike lærestedstypene, men med noe mer positive svar ved de statlige høgskolene, forskjellen er på ca. ti prosentpoeng. Det er særlig interessant at studentene på lavere grad ved universitetene svarer mer positivt enn studentene på høyere grad. Høyere grads studenter er blitt prioritert med hensyn på tilbakemelding lenge for innføringen av Kvalitetsreformen. Kanskje er dette en gruppe som det er spesielt krevende å tilfredsstille? Har det økte fokuset på å gi tilbakemelding til studentene på lavere grad gått på bekostning av mastergradsstudentene?

Vi har vist over hvordan studentene oppfattet lærernes tilgjengelighet overfor spørsmål og veiledning. Vi finner da noen tilsynelatende motsetninger i svarmønstrene. Det er ikke alltid de samme kategoriene studenter som svarer mest bekreftende på tilgjengelighet eller for den saks skyld om de kjenner lærerne godt, som rapporter om hyppigst og mest konstruktiv tilbakemelding. Det er sannsynlig at stor tilgjengelighet og god kjennskap først og fremst illustrerer mulighetene for uformell kontakt, noe som vil være enklest der det er få studenter per lærer og spesielt på høyere nivå. Tilbakemeldingen til studenter på lavere grads nivå ved universitetene er trolig av en mer formell karakter, og skjer antakelig i stor grad elektronisk. Men verdien oppfattes likevel som svært positiv.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på en del indikatorer på læringsmiljøet. For noen variable har vi sammenliknbare data fra både 1998 og 2005, og kan dermed antyde hvilke endringer som har skjedd etter innføringen av Kvalitetsreformen.

Våre indikatorer på et tett og godt læringsmiljø er ellers om studentene er blitt godt kjent med andre studenter og med lærerne i faget. Et klart flertall av studentene er blitt godt kjent med sine medstudenter, og de svarer også at de har et godt faglig utbytte av kontakten studentene imellom. Det er studentene på lavere grads studier ved universitetene som i minst grad blir kjent med hverandre, noe som både kan henge sammen med at mange av dem er ferske, og at de studerer i relativt store grupper i mange fag. Overraskende nok ser vi en tendens til at studentene er blitt mindre kjent med hverandre i 2005 enn i 1998, dette kan ha sammenheng med redusert tilstedeværelse og en mer hektisk studiehverdag med innlevering av oppgaver underveis. En økende andel deltidsstudenter ved de statlige høgskolene forklarer noe, men ikke alt. Også andel studenter som er blitt godt kjent med lærerne har gått ned fra 1998 til 2005.

På den annen side ser vi tydelige tegn på at dagens studenter opplever å få mye tilbakemelding, og sannsynligvis mer enn tidligere. Lærerne oppleves å være tilgjengelige for spørsmål og veiledning, og over halvparten av studentene har fått tilbakemelding på oppgaver eller utkast til oppgaver skriftlig eller muntlig. Her har vi ikke tilsvarende data fra før Kvalitetsreformen, men det er ingen tvil om at studentenes svar peker i samme retning som det de faglig ansatte sier om mer tilbakemelding. Dagens studenter skriver og leverer oppgaver underveis i studiet og får kommentarer i et helt annet omfang enn tidligere. Dette er så langt kanskje et av de mest positive resultatene av Kvalitetsreformen

vi har kunnet observeres så langt, og er klart i tråd med noen av de viktigste målene med reformen. Når studentenes på den annen side gir relativt forbeholdne svar på hvor konstruktive tilbakemeldingene er, gjør at vi likevel må reise noen spørsmål om *kvaliteten* på tilbakemeldingene er tilstrekkelig god.

Når vi så kan observere klare tegn til en utvikling i tråd med reformens intensjoner om å stimulere studenter til å skrive oppgaver underveis og å gi kommentarer, men vi samtidig ikke finner noen tegn på at selve studiemiljøet er tettere, kan det ha sammenheng med at dagens studenter i stor grad kommuniserer med sine lærere gjennom de IKT-baserte læringsverktøyene. Vi vil i kapittel 7 se nærmere på visse sider ved det vi kan kalle den digitale studiehverdagen.

7 Hvordan studerer studentene?

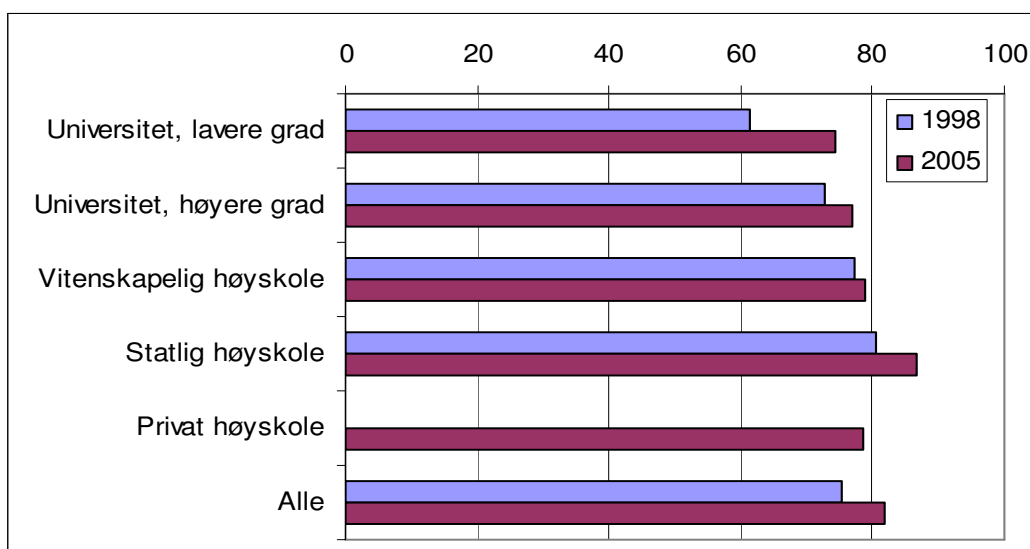
7.1 Innledning

Hvorvidt studentene lykkes i studiene avhenger ikke bare av kvaliteten på det faglige tilbudet i form av studieopplegg og undervisningstilbud slik det er organisert av lærestedet. Læringsutbytte og faglig framgang avhenger i høy grad av studentenes egeninnsats. Vi har i kapittel 5 belyst studentenes innsats kvantitativt, det vil si målt studieinnsatsen i antall timer. Vi vil nå se nærmere på kvaliteten i studiearbeidet, på hvordan studentene studerer. Vi vil forvente at undervisningsformene i økende grad stimulerer til en mer dialogbasert undervisning, og at dette vil vise seg gjennom at studentene er mer aktive i stille spørsmål i undervisningen.

Studentenes faglige utbytte av studiet henger bare i en viss grad sammen med hvor mange timer man bruker på studiet. Havnes og Aamodt (2005) og Aamodt (2005) viser at blant studentene i profesjonsstudiene var det viktigere at studentene hadde en aktiv studiemåte enn hvor mange timer man brukte. Det finnes en bred litteratur og forskningstradisjon om måter å lære på, eller "approaches to learning". De sentrale begrepene er her om det skjer en overflatelæring eller dybdelæring (Marton, F. & R. Säljö 1984). Vi har ikke i den foreliggende undersøkelsen anvendt de spørsmålsbatteriene som danner grunnlaget for å gå dypt inn i denne typen analyser. Vi kan imidlertid belyse to aspekter ved studentenes studiemåter. Det første er de mer ytre aktivitetstypene om man leser stoff som ikke står på pensum, løser oppgaver eller møter uforberedt til undervisning. Den andre dimensjonen har mer å gjøre med tilnærmingen til fagstoffet, om man leser for å huske eller leser kritisk og vurderende.

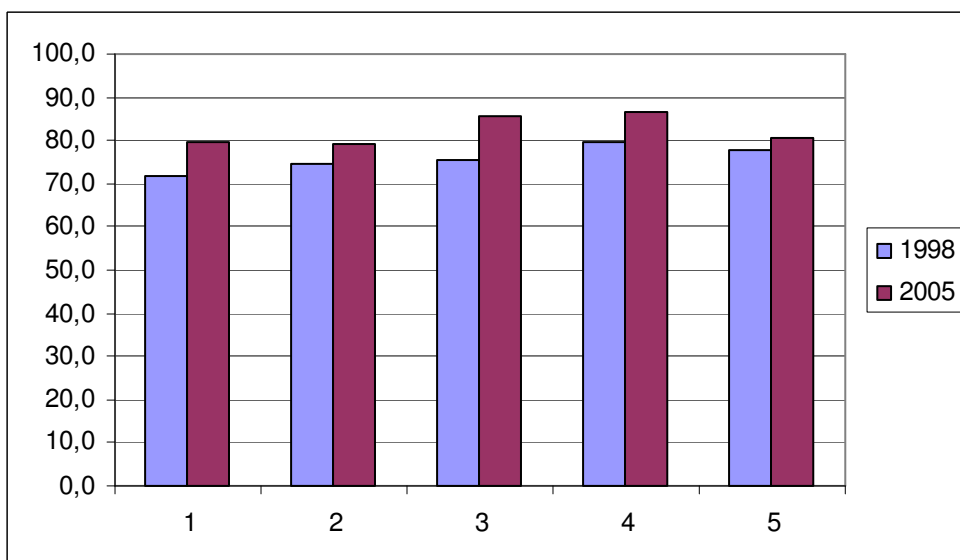
7.2 Er studentene aktive i undervisningen?

Den første indikatoren vi vil bruke på læringsmiljøet er hvor aktive studentene er, og om de har stilt spørsmål til lærerne (jf. Ugreninov 2006). Svarkategoriene i de to undersøkelsene var litt ulik. I 1998 var svarkategoriene bare "ja" og "nei", mens det i 2005-undersøkelsen ble spurt om hyppighet.



Figur 7.1 Har stilt spørsmål i undervisningen etter lærestedstype. 1998 og 2005.

Omtrent 80 prosent av studentene svarer at de har stilt spørsmål i undervisningen. Dette er litt mindre vanlig ved universitetene enn ved de statlige høyskolene, men forskjellene er små, spesielt i 2005. Andelen som svarer at de minst en gang har stilt spørsmål i undervisningen har økt signifikant fra 1998 til 2005 fra 75,5 til 81,7 prosent. Både ved universitetene og ved de statlige høyskolene finner vi ganske betydelig økning, men økningen er klart størst blant studentene på lavere grad ved universitetene. Det er som forventet.

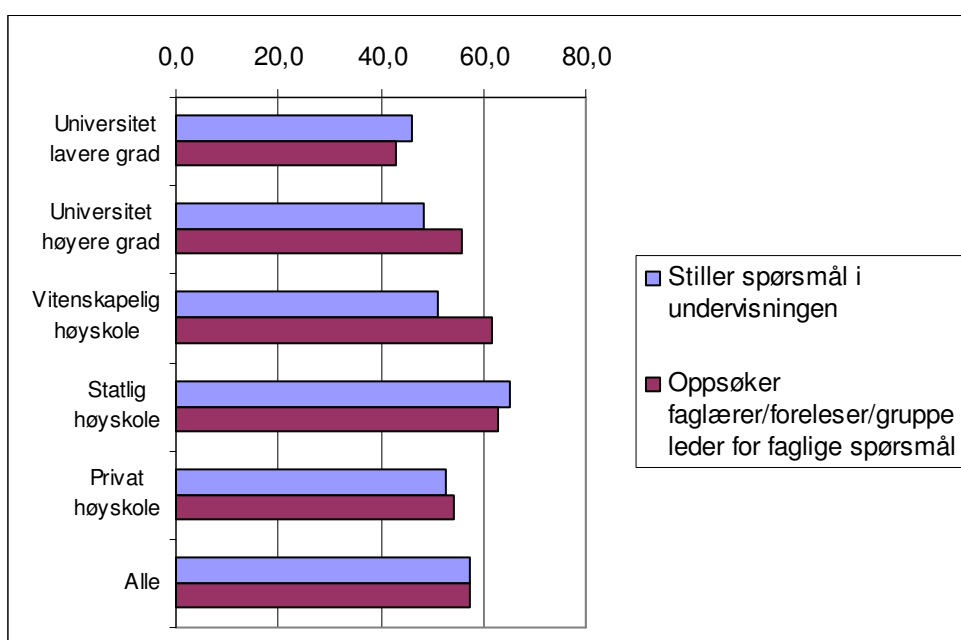


Figur 7.2 Har stilt spørsmål i undervisningen etter antall år studert. 1998 og 2005.

Siden endringene har vært så klare på lavere grads nivå, og fordi endringene i særlig grad berører de studentene som startet studiene etter Kvalitetsreformen, ville vi vente at det særlig er studentene i de to første studieårene som har hatt en økning i å stille spørsmål. Resultatene er imidlertid ikke helt klare. Økningen er riktignok stor for

førsteårsstudentene, men den er moderat for de som har studert i to år (som også begynte etter reformen), og stor for studentene i sitt tredje år som begynte studiene i 2002.

Å stille spørsmål til lærerne kan omfatte så mangt, også rent praktiske spørsmål om innleveringsfrister osv. I undersøkelsen fra 2005 har vi også et spørsmål som mer spesifikt retter seg inn mot faglige tema. Vi har også sammenholdt svarene med om man har stilt spørsmål i undervisningen. Til forskjelle fra de forrige figurene, gjelder her ikke andelen som har stilt spørsmål, men vi bruker andelen som har svart at de minst en gang per måned har stilt spørsmål eller oppsøkt faglærer.



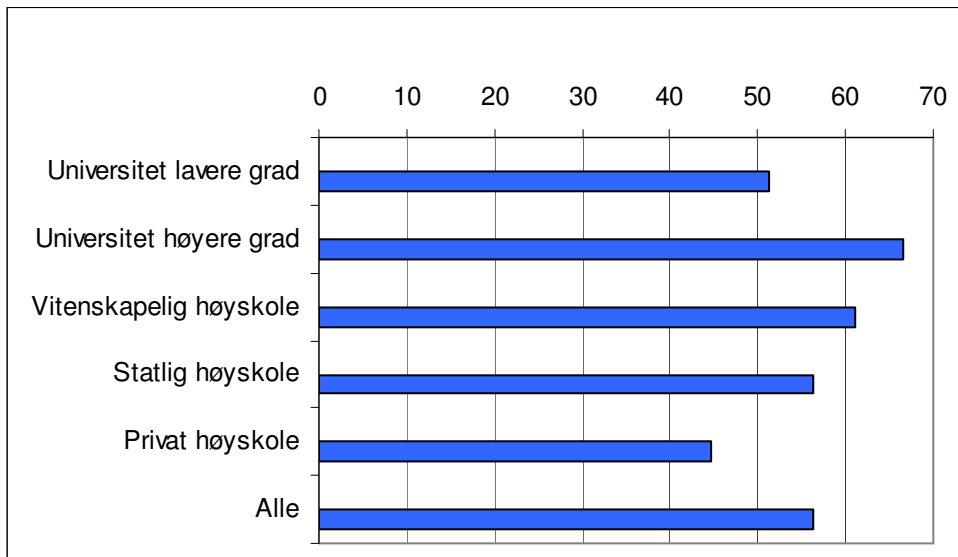
Figur 7.3 Andel som minst en gang per måned har stilt spørsmål eller oppsøkt lærer etter lærestedstype. 2005.

Stort sett er det er andelen som har stilt spørsmål og andelen som har oppsøkt faglærer nokså like. Bare i de vitenskapelige høgskolene ser det ut til at det er mye vanligere å oppsøke faglærer enn å stille spørsmål i undervisningen. Ved de statlige høgskolene og de vitenskapelige høgskolene er det tydeligvis mer vanlig at studentene oppsøker faglærer for faglige spørsmål enn ved universitetene og de private høgskolene.

Ved universitetene oppsøker studentene på høyere grad faglærerne med spørsmål enn studentene på lavere grad, mens det altså ikke er en slik tilsvarende forskjell på å stille spørsmål. Det er dermed mulig at det å oppsøke en faglærer med faglige spørsmål har en noe høyere terskel enn bare å reise spørsmål, som i utgangspunktet kan være av ulik karakter. Dette er trolig grunnen til at det er mest vanlig blant de viderekommende studentene ved universitetene og i de nokså tette studiemiljøene ved høgskolene. Særlig er studentene i ingeniørstudiene aktive i å oppsøke faglærere for faglige spørsmål.

7.3 Studieaktiviteter

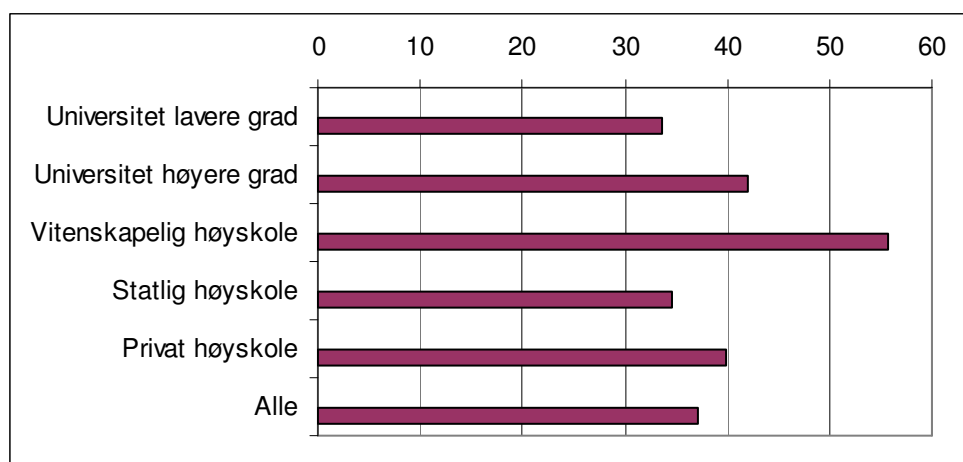
Våre indikatorer på studieaktivitet er om studentene bare gjør det som er obligatorisk, eller om de gjør en ekstra innsats ved å lese ekstra litteratur og løse oppgaver som ikke er obligatoriske. Vi har også sett på hvor mange som sier at de kommer uforberedt til undervisningen.



Figur 7.4 Andel som leser faglitteratur som ikke står på pensum etter lærestedstype. 2005.

Det er godt i overkant av halvparten av alle studentene som i det minste en gang per måned har lest faglitteratur som ikke står på pensum. Det må presiseres at vi ikke har spesifisert i hvilket omfang dette har skjedd, om det dreier seg om en større bok eller en kort artikkel, og heller ikke i hvilken form lesningen har skjedd, om det er en grundig gjennomgang eller om studenten bare har sett gjennom litteratur for å finne fram til en bestemt type informasjon. Det er litt flere ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene som har lest litteratur utenom pensum enn ved de statlige høyskolene, mens dette synes å være mindre vanlig ved de private høyskolene.

Ikke uventet er det klart mest vanlig å lese faglitteratur utenom pensum blant studentene på høyere grad ved universitetene, der ca. to tredeler svarer at de har gjort det minst en gang per måned. Det er vel kanskje nesten vel så bemerkelsesverdig at så mange som en av tre nesten ikke har lest stoff utenom pensum på dette nivået.



Figur 7.5 Andel som løser oppgaver som ikke er obligatoriske etter lærestedstype. 2005.

Litt i overkant av en tredel av studentene har løst oppgaver som ikke er obligatoriske minst en gang i måneden. Dette er mye vanligere ved de vitenskapelige høyskolene enn i de øvrige lærestedstypene hvor forskjellene er ganske små. Studenter på høyere grad ved universitetene løser i større grad ikke-obligatoriske oppgaver enn studenter på lavere grad.

Disse forskjellene kan illustrere ulikheter i studiekulturen mellom læresteder og studier. Men de illustrerer også forskjeller i hvilke typer oppgaver det dreier seg om, og at det i enkelte studier ikke er så aktuelt med denne typen oppgaver.

Hvordan forbereder så studentene seg til undervisningen, forbereder de seg, eller møter de stort sett opp uten noen forberedelser?

Tabell 7.1 Har møtt uforberedt til undervisning etter lærestedstype. 2005.

	<i>Universitet, lav grad</i>	<i>Universitet, høy grad</i>	<i>Vit. høyskole</i>	<i>Statlig høyskole</i>	<i>Privat høyskole</i>	<i>Alle</i>
Minst en gang i uka	34,1	38,1	44,2	30,3	38,5	33,8
Minst en gang i måneden, men ikke ukentlig	41,2	28,5	34,6	33,2	35,0	33,9
Sjeldnere enn hver måned	19,8	19,4	18,3	26,9	17,3	23,1
Aldri	4,9	13,9	2,9	9,5	9,3	9,2
N = 100	364	396	104	1154	226	2244

Normen synes å være at studentene stort sett ikke forbereder seg noe særlig før de møter til undervisningen. En av tre kommer uforberedt til undervisningen minst en gang i uka, og en nye tredel minst en gang i måneden. Mindre enn ti prosent kommer aldri uforberedt, sannsynligvis er andelen som alltid kommer uforberedt høyere. Vi skal ikke nødvendigvis legge ansvaret for dette på studentene alene, trolig blir det heller ikke reist noe krav om det fra lærestedets og lærernes side. Studentene ved de statlige høyskolene stiller noe oftere forberedt enn ved de øvrige lærestedstypene, mens det er minst grad av forberedelse ved de vitenskapelige høyskolene. Blant studenter på høyere grad ved universitetene er det flere

enn på lavere grad som møter uforberedt minst en gang i uke, men det er også flere som aldri møter uforberedt. At studentene på høyere grad har et mer uensartet mønster kan ha sammenheng med i hvilken fase de er med hovedfagsoppgaven.

I tillegg til å belyse forskjeller i undervisningsaktivitet etter type lærested og studium, vil vi også se på betydningen av antall timer brukt på undervisning. Vi vil umiddelbart anta at det er de studentene som bruker mest tid som også er mest aktive med hensyn på å levere oppgaver og å lese ekstra faglitteratur.

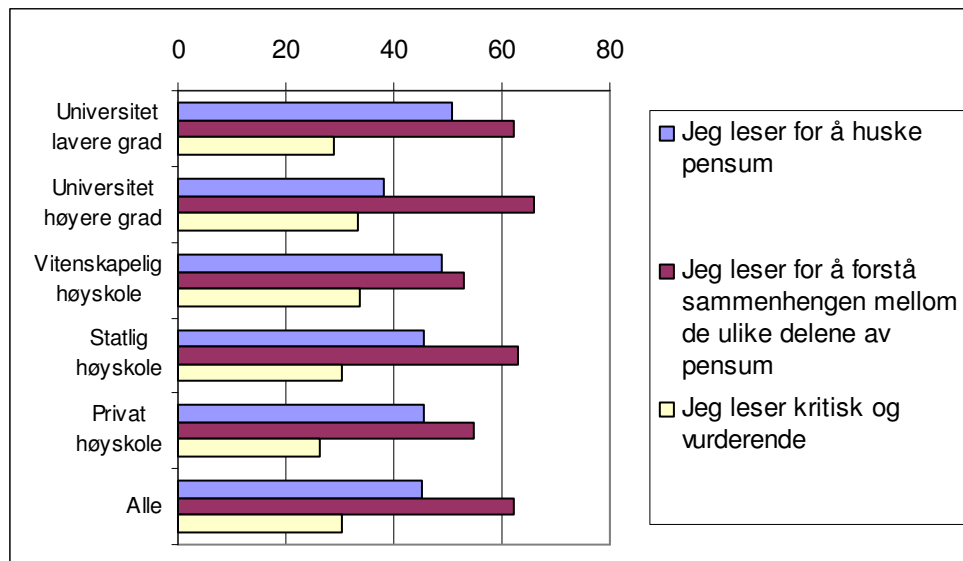
Tabell 7.2 Studiemåter etter tid brukt på studier per uke. 2005.

	<i>under 20</i>	<i>20 - 29</i>	<i>30 og over</i>	<i>Alle</i>
Leverer oppgaveutkast og får kommentarer	25,0	26,4	36,7	31,7
Leser faglitteratur som ikke er pensum	51,5	51,9	60,1	56,3
Løser oppgaver som ikke er obligatoriske	22,3	30,1	46,1	37,2
Har kommet uforberedt til undervisningen	61,4	70,4	68,8	67,8

Forskjellene går stort sett i forventet retning, men utslagene er kanskje ikke så store som man ville tro. Det er ingen forskjell i mellom dem som bruker under 20 timer og dem som bruker fra 20 – 29 timer i å levere oppgaveutkast eller i å lese faglitteratur som ikke står på pensum, men for de fleste indikatorene øker hyppigheten i den gruppen som bruker fra 30 timer og oppover per uke. Andelen som har kommet uforberedt til undervisningen endrer seg derimot ikke systematisk etter tidsbruk i det hele tatt. Dette illustrerer igjen at forberedelser til undervisning mer henger sammen med institusjonelle forhold enn av studentenes individuelle preferanser.

7.4 Tilnærming til faget

En annen dimensjon ved studentenes studiearbeid er måten de jobber med fagstoffet på. Leser de primært for å huske, for å knytte sammenhenger mellom de ulike delene av pensum, eller leser de kritisk og vurderende. Vi vil presisere at dette ikke er gjensidig utelukkende kategorier, og i spørreskjemaet er disse måtene å lese på ikke stilt opp som alternativer. Det er fullt mulig å lese for å huske og samtidig kritisk og vurderende. Det er vel heller slik at å huske fagstoffet er å betrakte som en fundamental forutsettelse for forståelse og en mer kritisk tilnærming. Vi vil også peke på at både kategorien ”lese for å forstå sammenheng” og å lese ”kritisk og vurderende” vil kunne bety ulike ting i ulike fagmiljøer og i ulike deler av det enkelte fags pensum.



Figur 7.6 Måter å lese fagstoff på etter lærestedstype. 2005.

Det er klart flest som sier seg enig i at de leser for å forstå sammenhengen, vel 60 prosent, og klart færrest som er enig i at de leser kritisk og vurderende, ca. 30 prosent. Det er under halvparten, 45 prosent, som sier seg helt enig i at de leser for å huske pensum. Når dette ikke er flere, er det mulig at de har oppfattet dette litt snevert i retning av å pugge, eller at dette først og fremst er å lese for å huske. Det er forbausende små forskjeller mellom de ulike lærestedstypene. Det er like omtrent like mange ved universitetene som ved de andre lærestedene som leser for å huske, og heller ikke særlig mange flere som leser kritisk og vurderende, en studieform som særlig framheves ved universitetene. Betydningen av å huske er lavere blant studentene på høyere enn på lavere grad ved universitetene, mens å lese kritisk og vurderende er litt høyere.

Vi fant ingen klare forskjeller etter fagområder verken innenfor universiteter eller statlige høyskoler.

7.5 Et samlet blikk på studieaktivitet og læringsmåter

Det er reist en hel serie med ulike spørsmål om hvordan studentene studerer. Vi vil nå se nærmere på hvilke mønstre som framtrer dersom vi ser flere av disse variablene i sammenheng, og anvender faktoranalyse for å beregne sammenhengene.

I en foreløpig analyse ble det identifisert fire faktorer, men den fjerde faktoren ga liten mening, slik at vi i en neste runde begrenset beregningene til å ta med tre faktorer. Disse tre faktorene gir en meningsfylt inndeling i tre ulike mønstre. Den første faktoren fanger opp hvorvidt studentene har en **aktiv** og utadvendt studiemåte, ved oppsøke faglærere, levere oppgaver og å stille spørsmål i undervisningen. Den andre faktoren fanger opp en annen dimensjon av å være en **aktiv** student, ikke først og fremst gjennom konkrete aktiviteter, men i en **selvstendig** måte å tilegne seg fagstoffet på. Denne studiemåten er særpregget av å lese fagstoff som ikke står på pensum, og å lese kritisk og vurderende,

samtidig som dette er studenter som i mindre grad enn andre stiller uforberedt til undervisningen. Den tredje faktoren kombinerer en arbeidsform preget av lese for å huske og for å forstå sammenhengene i pensum. Begge de to første faktorene karakteriseres av det vi vil kalle en aktiv studiemåte, men langs to ulike dimensjoner. Den første studiemåten er særpreget av det en kan kalle ytre aktiviteter, mens den andre faktoren peker mer i retning av å ha en aktiv eller selvstendig holdning til selve fagstoffet. Den tredje faktoren vil vi si danner et grunnlag for de andre måtene å lære på. Uten å kunne huske fagstoff eller å se sammenhengene er det også vanskelig å ha en selvstendig og aktiv måte å studere på. Vi kaller derfor denne studiemåten for **grunnleggende**.

Tabell 7.3 Studiemåter. Resultater fra faktoranalyse. 2005.

	<i>Faktor 1</i>	<i>Faktor 2</i>	<i>Faktor 3</i>
Oppsøker lærer for faglige spørsmål	0,790	0,005	0,026
Leverer oppgaveutkast og får kommentarer	0,605	0,004	-0,033
Leser faglitteratur som ikke er pensum	0,390	0,536	-0,050
Løser oppgaver som ikke er obligatoriske	0,376	-0,045	0,278
Stiller spørsmål i undervisningen	0,670	0,130	-0,039
Har kommet uforberedt til undervisningen	0,120	-0,620	0,045
Har tilstrekkelig tid til å arbeide med studiene på egen hånd	0,060	-0,242	0,209
Jeg leser for å huske pensum	-0,101	-0,177	0,784
Jeg leser for å forstå sammenhengen mellom de ulike delene av pensum	0,051	0,397	0,704
Jeg leser kritisk og vurderende	0,173	0,708	0,145

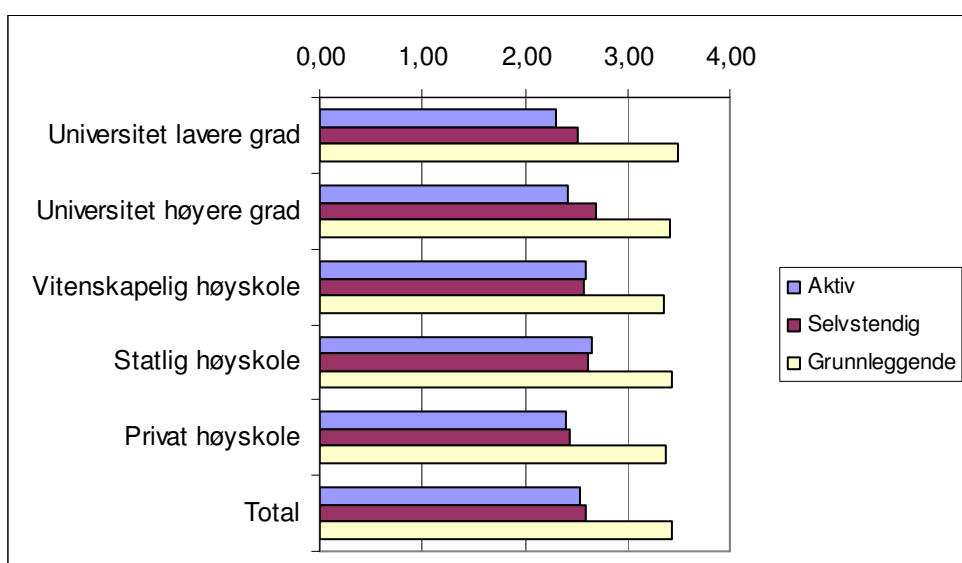
Vi kan anvende resultatene fra faktoranalysen til å konstruere mer komprimerte indikatorer på studiemåter. Vi kan da beregne gjennomsnittsskårer slik at høyest hyppighet for høyest tallverdi (4) og de som svarer "aldri" får tallverdien 1. Unntaket er svarene på spørsmålet om man har kommet uforberedt til undervisningen, hvor "aldri" får høyest tallverdi fordi dette spørsmålet kom ut med en negativ verdi i faktoranalysen.

Vi vil forvente at en aktiv studiemåte, og spesielt det å ha en aktiv og selvstendig holdning til fagstoffet særlig preger en akademisk kultur slik vi finner den ved universitetene, og da spesielt blant studentene på høyere grad. Vi vil også forvente å finne at denne typen akademisk kultur er sterkest framtredd blant studenter som har foreldre med høyere utdanning, og som dermed kan ha vært eksponert for en slik akademisk kultur i større grad enn andre studenter.

I disse analysene har det ingen hensikt å sammenlikne verdiene for de tre studiemåtene innbyrdes, det er sammenlikningene på tvers av lærested, studium og familiebakgrunn som er interessant. Vi må også huske på at slik disse målene er konstruert på basis av resultater fra en faktoranalyse, utgjør de ikke motpolarer. Det er fullt mulig for studenter å ha en grunnleggende studiemåte, dvs. å legge vekt på å huske og å se sammenhengene i

fagstoffet, og samtidig arbeide aktivt og selvstendig. Det er kanskje riktigere å si at en slik studiemåte er en forutsetning for de andre.

Før vi går inn på hvordan de ulike studiemåtene forekommer i fag og institusjoner, har vi spurt oss hvilke sammenhenger det er mellom dem. Det viser seg at en selvstendig studiemåte henger klart sammen med en aktiv studiemåte. Sammenhengene mellom en selvstendig og en grunnleggende studiemåte er mer tvetydig. En selvstendig studiemåte er minst til stede blant studenter som i stor grad leser for å huske pensum, mens det derimot er samsvar mellom å lese for å se sammenhengene i pensum og en selvstendig studiemåte.



Figur 7.7 Studiemåter etter type lærestedstype. 2005.

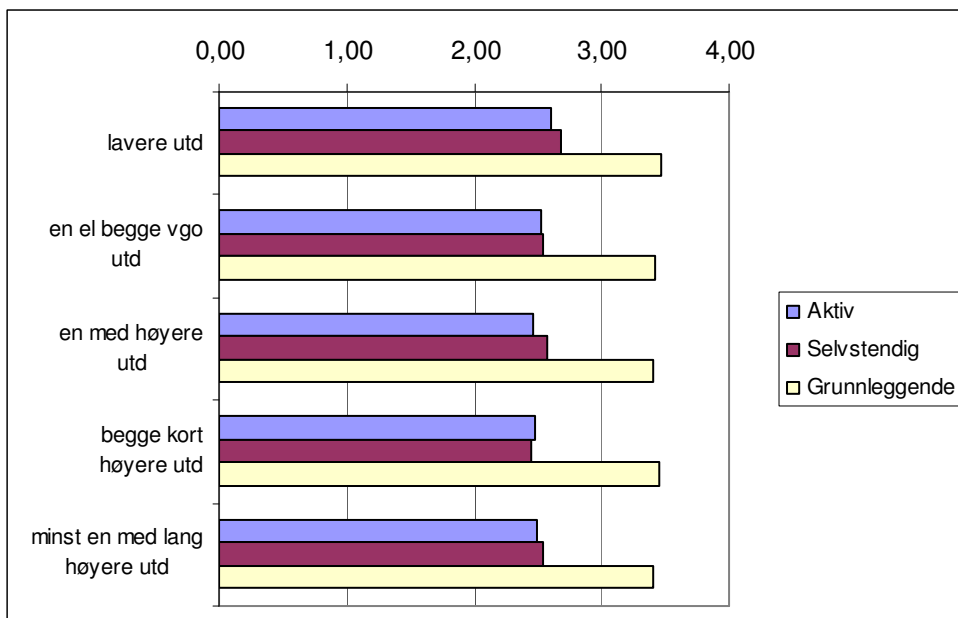
Det er svært små forskjeller mellom de ulike typene lærested i hva slags studiemåte som er framtrepende. At tallverdien for en grunnleggende studiemåte er høyest kan henge sammen med at det er en måte å tilegne seg fagstoff på som er en forutsetning for de andre måtene. Rent teknisk er også denne studiemåten konstruert ut fra svarene på to utsagn i spørreskjemaet, mens de to andre studiemåtene er basert på tre.

Det er relativt små forskjeller mellom de ulike typene lærested i omfanget av en grunnleggende studiemåte, men den er mest vanlig ved lavere grad ved universitetene og minst ved de private høyskolene, Denne forskjellen er ikke stor, men likevel signifikant.

Den aktive studiemåten er klart mest framtrepende ved de statlige høyskolene og de vitenskapelige høyskolene, og minst blant studentene på lavere grad ved universitetene og de private høyskolene. En aktiv studiemåte er mer framtrepende på høyere enn på lavere grad ved universitetene. Dette er en studiemåte preget av at studentene henvender seg til lærerne, leverer oppgaver og stiller spørsmål. Disse forskjellene representerer sannsynligvis ulike undervisningskulturer, det kan ha sammenheng med hvilken type fagstoff det arbeides med, men også størrelsen på fagmiljøet og forholdstallet mellom studenter og lærere spiller en rolle.

En selvstendig studiemåte karakteriserer en måte å forholde seg til selve fagstoffet, ikke de rent ytre aktivitetene. Ikke uventet finner at studenter på høyere grad ved universitetene, skårer høyest på en selvstendig studiemåte. Denne studieformen er mindre utbredt ved de private høgskolene.

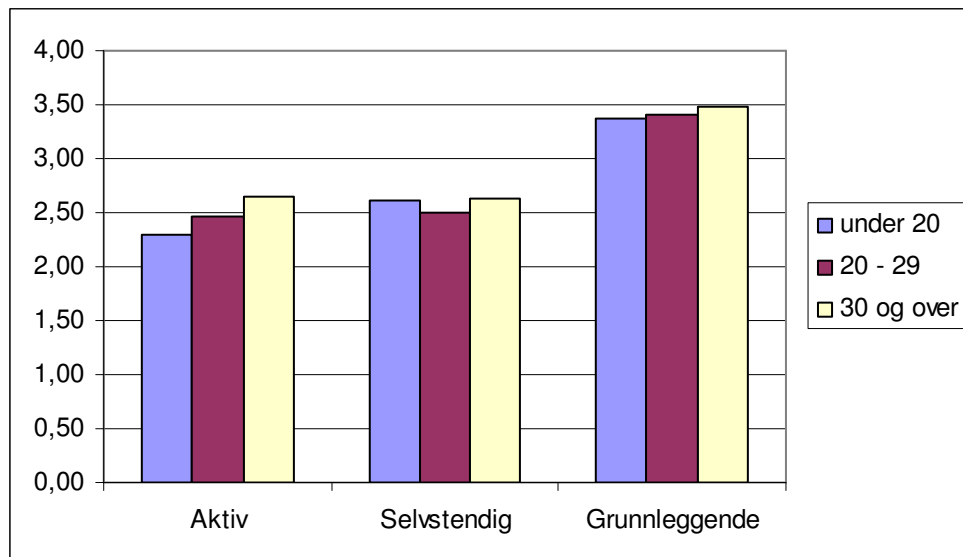
Vi har også sett på om det er forskjeller etter fagfelt, men vi har ikke funnet markerte forskjeller. I alle fag er det den grunnleggende studiemåten; å lese for å huske og for å se sammenhenger i pensum, som synes mest framtrødende. Høyest skåre for en aktiv studiemåte finner vi i lærerutdanningene, i humanistiske og estetiske fag og i naturvitenskapelige og tekniske fag. Mest aktiv studiemåte finner vi i humanistiske og estetiske fag, lærerutdanningene og i helse- og sosialfag.



Figur 7.8 Studiemåter etter foreldrenes utdanningsnivå. 2005.

I figur 7.8 sammenlignes studiemåter etter foreldrenes utdanningsnivå. Resultatene er her nokså overraskende. Både en aktiv studiemåte og en selvstendig studiemåte er faktisk mest framtrødende blant studenter med det laveste utdanningsnivået blant foreldrene. En grunnleggende studiemåte varierer ikke etter foreldrebakgrunn. Vi har også foretatt analyser der vi har sett på om sammenhengen mellom studiemåter og foreldrebakgrunn endres når vi bryter ned på type lærested, men mønsteret ble ikke endret. Dessuten blir mange av grunnlagstallene da for små til å gi signifikante utslag.

Til slutt vil vi se på hvilke sammenhenger det er mellom studiemåter og et annet mål på studentenes aktivitet, antall timer brukt på studiet. Vi har her inndelt tidsbruken i tre kategorier: de minst aktive med under 20 timer, de middels aktive som bruker fra 20 – 29 timer, og de mest aktive som bruker 30 timer eller mer.



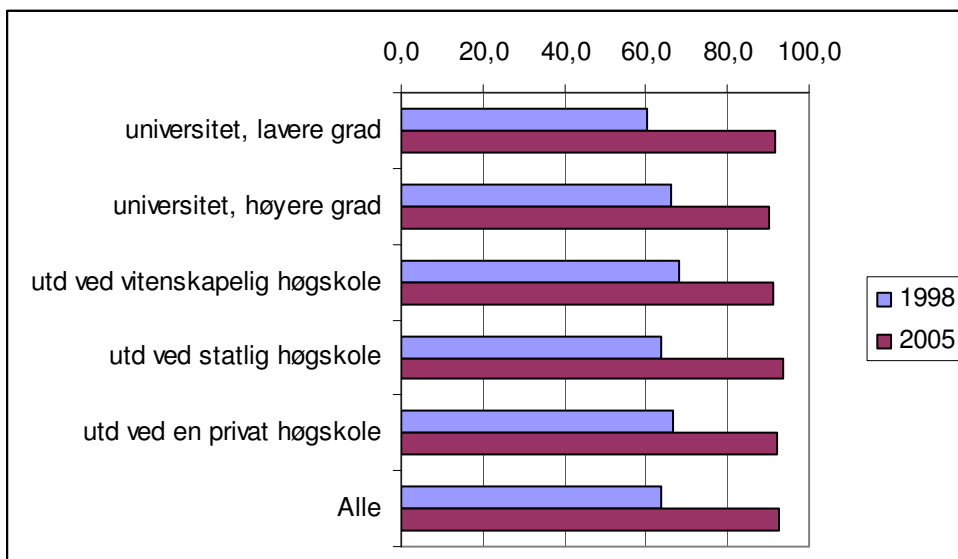
Figur 7.9 Gjennomsnittlig skåre for studiemåte etter tid brukt på studiene. 2005.

Figur 7.9 viser sammenheng mellom studiemåte og tid brukt på studiene. Det er bare sammenheng mellom en aktiv studiemåte og tidsbruk. Denne sammenhengen virker rimelig fordi en aktiv studiemåte slik vi har definert den fordrer både tilstedeværelse og at studenten bruker et visst minimum av timer på studiet. Når det gjelder en selvstendig studiemåte er det de som bruker mest tid og de som bruker minst tid på studiet, som er mest selvstendige. Heller ikke dette er et urimelig resultat. En del studenter som bruker lite tid på studiet, kan tenkes å jobbe spesielt selektivt, og prioritere arbeidsmåter som gir best mulig utbytte. Vi finner også en viss sammenheng mellom tidsbruk og en grunnleggende studiemåte, men her er det ingen forskjell mellom de som bruker under 20 timer og de som bruker mellom 20 og 30 timer.

7.6 Den digitale studiehverdagen

De endringene vi mener å se i studentenes måte å studere på, og i formene for tilbakemelding fra fagpersonalet er naturligvis ikke et resultat av Kvalitetsreformen alene. I den perioden som har gått fra 1998 til 2005 har det skjedd en sterk utvikling i spredningen og bruken av IKT.

Spørsmålene som ble stilt om tilgang til og bruk av IKT er ikke helt like i de to årene, men vi har enkelte spørsmål som kan indikerer utviklingen.



Figur 7.10 Andel som disponerer PC hjemme etter lærestedstype. 1998 og 2005.

I 1998 ble det spurt om man disponerte IT-utstyr hjemme, og i 2005 om man disponerer PC. Vi antar at forskjellen i ordlyd ikke er større enn at resultatene kan sammenliknes. Den eneste forskjellen måtte i så fall være at spørsmålet har en bredere definisjon i 1998, slik at en eventuell økning i antall som svarer ”ja” i det minste ikke overestimeres. Og økningen er, som tabell X1 viser, betydelig, andelen som disponerer IT-utstyr har økt fra i underkant av to tredeler til over 90 prosent. Bare en av tre studenter hadde muligheter for å kople seg opp mot IT-nettverk i 1998, og det er da ikke spesifisert om dette gjelder hjemmefra eller på lærestedet. I dag bruker nesten alle studentene internett, hele 95 prosent svarer i tabell 7.4 at informasjon til studentene kunngjøres på internett, og over 80 prosent har tilgang til internett hjemme og kan kople seg på nettet hjemmefra. I 1998 var det små forskjeller etter type lærested i andelen som disponerer PC-utstyr, men mulighetene for å kople seg til IT-nettverk var betydelig større ved universitetene enn ved de statlige høgskolene og de vitenskapelige høgskolene.

Tabell 7.4 gir et klart inntrykk av hvor viktig IKT er for dagens studenter. Omtrent 70 prosent sier at de er avhengige av nettilgang for å hente informasjon, og at innlevering skjer via nettet. To av tre kan likevel levere likevel oppgaver på papir. Det er gjennomgående små forskjeller i bruken av IKT mellom type lærested, men med noe lavere grad av tilkøpling ved de vitenskapelige høgskolene. Det er heller ingen klare forskjeller mellom universitetsstudenter på lavere og høyere grad, bortsett fra at det er betydelig vanligere med innlevering av oppgaver via nettverk på lavere grad.

Tabell 7.4 Bruk av IKT i studiet etter lærestedstype. 2005.

	<i>Universitet, lav grad</i>	<i>Universitet, høye grad</i>	<i>Vit. høyskole</i>	<i>Statlig høgskole</i>	<i>Privat høyskole</i>	<i>Alle</i>
Tilgang til internett hjemme	81,7	78,0	75,8	84,5	84,3	82,5
Kan koble på nettverket hjemmefra	79,4	83,5	58,2	86,5	88,1	84,0
Informasjon om forelesn. o.l kunngjøres på internett	93,4	90,8	92,3	96,3	99,6	95,0
Avhengig av nettilgang for informasjon i svært stor grad	68,1	69,8	67,7	70,2	68,7	69,6
Innlevering av oppgaver via nettverk	68,7	50,8	74,0	80,1	68,1	71,6
Kan vanligvis levere oppgaver på papir	64,4	66,0	84,4	66,1	60,0	66,1
Brukte internett i forb. med studier	89,8	92,0	91,3	92,7	92,4	92,0

Vi finner ingen klare sammenhenger mellom tilgang til IT-utstyr eller internett og innlevering av oppgaver, men de som ikke har muligheten for å bruke egen PC eller internett hjemmefra mottar i noe større grad muntlig tilbakemelding. De som ikke har slikt utstyr er også i større grad til stede på lærestedet hver dag. Dette betyr at studentene ikke er fullstendig avhengige av å kunne bruke IT-utstyr for å levere oppgaver og motta tilbakemelding, de fleste har da også muligheten for å kunne innlevere på papir. Men vi ser samtidig konturene av en endret studentrolle der elektroniske kommunikasjonsmuligheter gjør studenten mindre avhengig av å være fysisk til stede på studiestedet hele tida. Å jobbe med oppgaver som skal leveres inn kan det være like hensiktsmessig å gjøre utenom studiestedet. Men det kan se ut til at studentene er nokså avhengige av å hente informasjon om undervisning, eksamen osv. fra nettet.

7.7 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet forsøkt å beskrive hvordan studentene studerer langs noen ulike dimensjoner.

De aller fleste studenter ser ut til å være aktive i den forstand at de stiller spørsmål i undervisningen. Omkring åtti prosent svarer at de har stilt spørsmål, og andelen har økt noe fra 1998 til 2005 både ved universitetene og de statlige høgskolene. Det er spesielt en bemerkelsesverdig økning blant universitetsstudenter på lavere grad. Studentene er ellers mest aktive i å stille spørsmål ved profesjonsstudiene ved de statlige høgskolene.

Et flertall leser faglitteratur som ikke står på pensum, eller har løst oppgaver som ikke er obligatoriske i det minste en gang per måned. Denne typen ekstra faglig innsats har likevel ikke noe særlig stort omfang, og er klart vanligst blant studentene på høyere grads nivå. Et flertall av studentene forbereder seg bare relativt sporadisk til undervisningen.

Hovedinntrykket er dermed at studentene prioriterer de studieaktivitetene som oppfattes

som helt nødvendig, og i begrenset grad med oppgaver som ikke oppfattes som en del av pensum.

Studentenes tilnærming til faget er videre preget av at de leser for å huske og spesielt for å se sammenhengene mellom de ulike delene av pensum, og betydelig mindre grad leser kritisk og vurderende. Det er dermed den mer basale måten å tilegne seg kunnskaper på som prioriteres. Forskjellene i måten å jobbe med studiene på mellom læresteder og fag er forholdsvis små.

I løpet av forholdsvis få år er studiehverdagen blitt sterkt preget av å være digitalisert. Nesten alle studenter disponerer egen PC, har tilgang til internett og bruker disse verktøyene aktivt i studiene. Mye av den økte kommunikasjonen mellom studenter og lærere foregår elektronisk.

8 Hva har studentene lært i studiet?

Det er på mange måter det aller mest sentrale spørsmålet om studiereformen, viktigere enn gjennomføringstempo og frafall. I forhold til spørsmålets betydning, er våre muligheter for å besvare det, begrenset. Dette har dels sammenheng med at dette er vanskelig å belyse, dels at vi ikke har data som er sammenliknbare før og etter Kvalitätsreformen. Skulle vi komme ne i nærheten av et svar måtte vi foreta tester av samme type som det som gjøre i grunnopplæringen av typen PISA og TIMMS som både gir muligheter for internasjonale sammenlikninger og å vurdere endringer over tid. Det kans stilles spørsmål hvor relevante svar vi ville få, læringsmålene i høyere utdanning er mer komplekse enn i grunnopplæringen.

I tillegg til de forholdene vi ser på her, er kanskje det mest relevante spørsmålet hva studentene har lært i forhold til de kravene som stilles i arbeidslivet. Dette vil det uansett ta lang tid å antyde noe svar på.

I denne undersøkelsen har vi registrert karakterer som et mål på studentenes faglige læringsutbytte, og i tillegg har vi studentenes egne vurderinger av hvilket utbytte de har hatt av studiet. Karakteropplysningene bygger også på studentenes egen rapportering. Karakterene forteller ingenting om kvaliteten i høyere utdanning eller om kvaliteten er blitt bedre eller dårligere. Men den kan si noe om hvilke studenter som oppnår gode og dårlige karakterer, og ikke minst hvilke sammenhenger det er mellom karakterer, studieinnsats, og studiemåter. Dessuten er karakterfordelingen og bruken av den nye karakterskapalen interessant i seg selv, men dette har man bedre data på gjennom de administrative systemene.

I tillegg til at evnen til å vurdere egen kompetanse realistisk vil variere, er det et problem at de spørsmålene vi kan stille må være de samme til studenter i alle fag. Vi mister dermed faglige kategorier som er spesielle i de enkelte studiene, og det er dermed faglig utbytte som er felles for alle fag som fanges opp.

8.1 Karakterfordeling

Bruken av andre karakterformer, eventuelt bare bestått/ikke bestått eller uoppgitt varierer mye, og vi velger derfor å holde disse helt utenom. Likedan vil vi i fortsettelsen bare fokusere på karakterfordelingen blant de som har bestått, fordi strykandelen synes å være for lavt rapportert. I disse dataene er det bare litt over en prosent av studentene som svarer at de strøk til siste eksamen.

Tabell 8.1 Karakterfordeling etter lærestedstype. 2005.

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>Alle</i>
Universitet lavere grad	10,9	35,4	37,6	9,6	6,5	322
Universitet høyere grad	16,4	37,3	27,7	11,6	6,8	292
Vitenskapelig høyskole	13,2	39,6	36,3	8,8	2,2	91
Statlig høyskole	14,9	35,9	32,9	12,6	3,6	944
Privat høyskole	18,4	38,3	29,1	10,2	4,1	196
Alle	14,7	36,5	32,7	11,5	4,6	1845

Sammenliknet med de tallene vi får fra karakterstatistikken (se bl.a. Hovdhaugen 2005) får vi høyere andel med A og B når studentene selv svarer. Hele karakterkurven er med andre ord noe forskjøvet til venstre. Dette kan skyldes at studentene systematisk rapporterer for gode karakterer, eller ha sammenheng med sammensetningen av fag i utvalget.

Ellers ser vi at slik også karakterstatistikken viser, at det ikke er noen vesentlige forskjeller i hvordan karakterskalaen brukes mellom de offentlige institusjonene, men at det er en betydelig høyere hyppighet av de beste karakterene i de private høyskolene. Det har vært mye diskutert om "normalfordelingsprinsippet" skal gjelde både på lavere grad og på mastergradsnivå. Det er som vi ser en høyere hyppighet i høyere grads universitetsutdanning enn i lavere. Andelen som får A eller B er henholdsvis 53,7 og 46,3 prosent. Det er særlig andelen som får C som er lavere på høyere enn på lavere grad, mens andelen med D eller E ikke er signifikant forskjellig.

Vi har også sett på forskjellene etter fagfelt, men de er relativt små. Økonomiske og administrative fag utmerker seg ved å gi hyppig A, og også ofte B, mens de naturvitenskaplige og tekniske fagene har en større spredning i karaktergivningen, med mange A men også mange E.

Tabell 8.2 Karakterfordeling etter kjønn. 2005.

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>N = 100</i>
Mann	17,8	34,0	29,9	12,0	6,3	100
Kvinne	12,6	38,2	34,6	11,2	3,5	100
Alle	14,7	36,5	32,7	11,5	4,6	100

Ser vi på ytterpunktene i karakterskalaen, ser vi at menn i litt større grad enn kvinner har fått karakterene A og E. Kvinner får derimot litt oftere enn menn B og C. Spredningen er altså noe større blant menn. Vi så det tilsvarende mønsteret i naturfag og tekniske fag, så kanskje er denne kjønnsforskjellen hovedsakelig knyttet til ulik fagfordeling? I de fleste fagområdene har imidlertid menn en større hyppighet av A enn kvinner. Dette gjelder i humanistiske og estetiske fag, økonomiske og administrative fag, og naturvitenskapelige og tekniske fag. I de øvrige fagene er det små eller ingen forskjeller.

Det neste spørsmålet vi vil stille, er om vi finner noen sammenheng mellom karakterer og sosial bakgrunn, slik det er registrert gjennom foreldrenes utdanningsnivå.

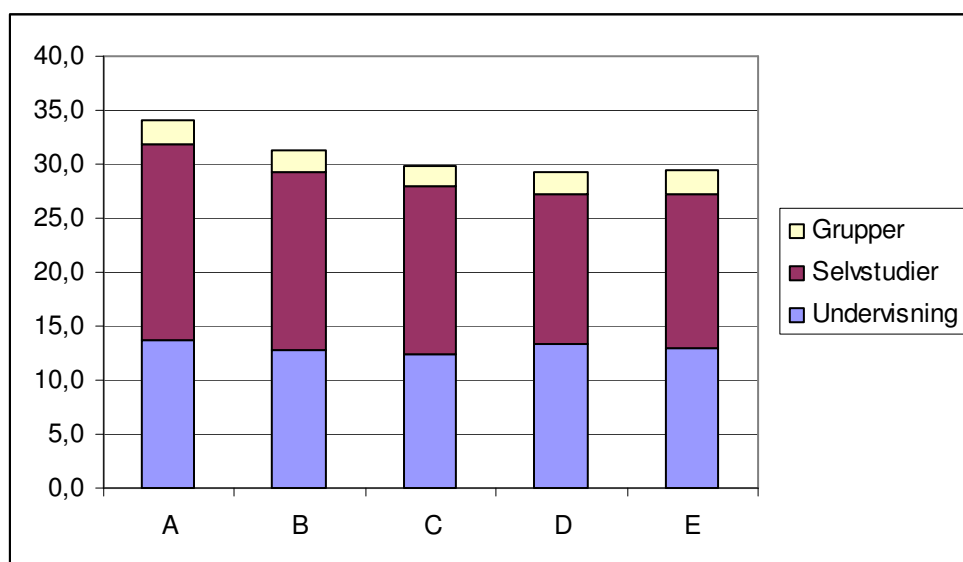
Tabell 8.3 Sammenhengen mellom karakterer og foreldrenes utdanningsbakgrunn. 2005.

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>N = 100</i>
Lavere utdanning	12,8	36,7	36,4	10,2	3,9	539
En el begge videregående utd.	11,7	40,4	28,7	15,6	3,5	282
En med høyere utd.	17,9	34,5	32,1	10,7	4,8	476
Begge kort høyere utd.	12,9	34,5	36,5	10,8	5,2	249
Minst en med lang høyere utd.	17,5	38,6	25,9	12,3	5,7	228
Ukjent	18,3	32,4	32,4	9,9	7,0	71

Tilsynelatende er andelen som får en A noe større blant dem som har foreldre med høyere utdanning, men det er ingen signifikante forskjeller i andelen A mellom noen av gruppene etter foreldrenes utdanning. Heller ikke i andelen som får C eller D finner vi signifikante forskjeller mellom noen av gruppene.

8.2 Faktorer som påvirker karakterene

I dette avsnittet vil vi se nærmere på sammenhengene mellom karakterer, studieinnsats og studiemåter. Vi vil først se på i hvilken grad høy innsats fører til karakterer.



Figur 8.1 Sammenhengen mellom tidsbruk og karakterer. 2005.

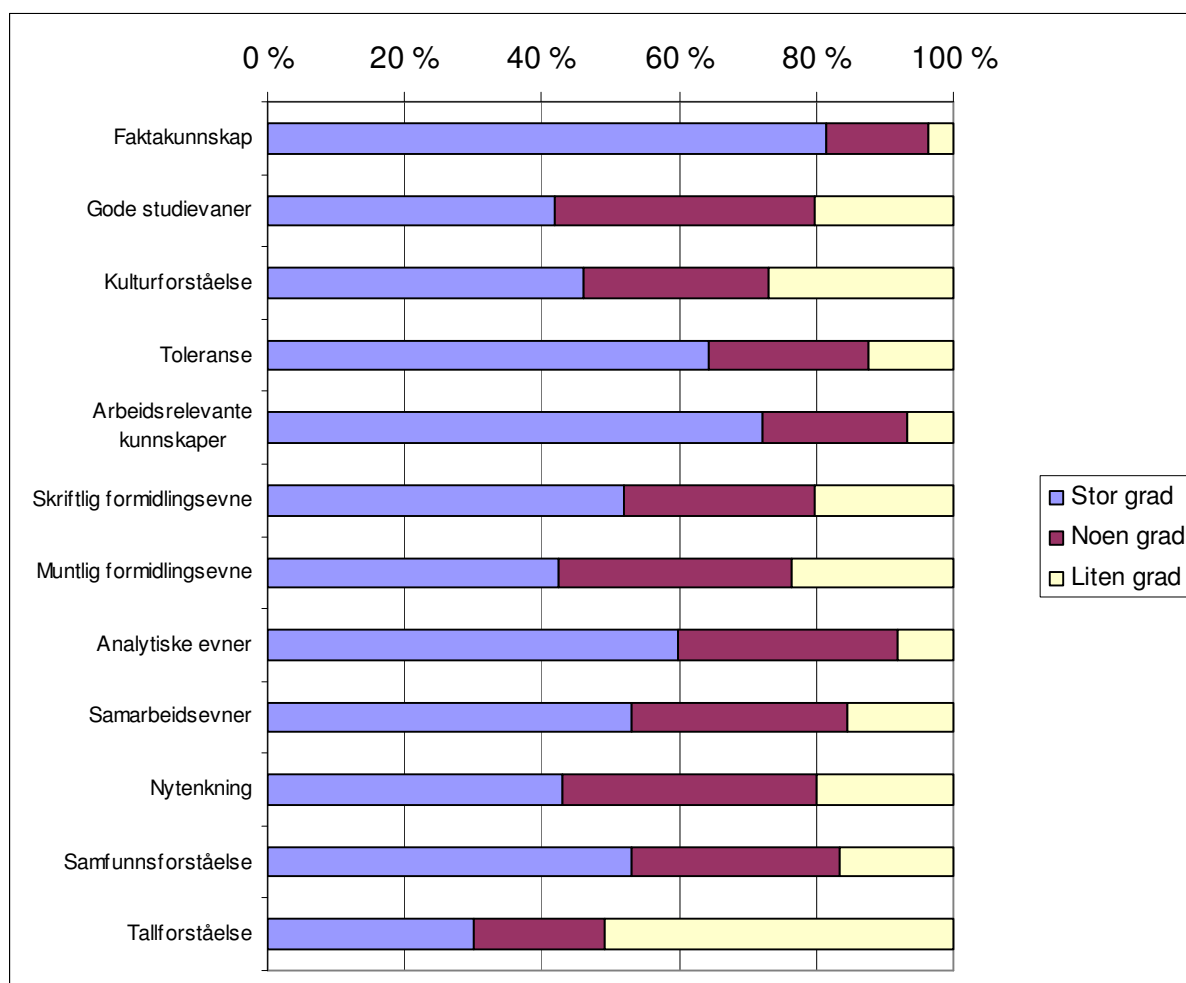
Resultatene i figur 9.1 er interessante. Vi finner en forventet signifikant nedgang i samlet tidsbruk fra dem som får A til dem som har fått B, og en videre nedgang fra B til C, men deretter er samlet tidsbruk stabil. Det som kanskje er ennå mer interessant er at det nesten ikke er noen sammenheng mellom tidsbruk til undervisning og karakterer, men en nokså klar sammenheng med tid brukt til selvstudier. De som ha fått A har brukt i overkant av 18

timer til selvstudier, de som har fått B vel 16 timer, mens de øvrige innsats ligger mellom 13 og 15 timer. Det kan dermed se ut til at det er den tida studenten legger ned i studiearbeidet utenom den organiserte undervisningen som gir resultater. Forskjellene er likevel ikke veldig store. Dette kan fortolkes på ulike måter, og neppe dit hen at det er uten betydning å følge undervisning. For det første kan det tenkes at det er kvaliteten i studiearbeidet mer enn antall timer som betyr noe. Havnes og Aamodt (2005) antyder det. For det andre kan det være at vi ser en viss kompensereffekt ved at mange av de studentene som sliter med å klare seg legger ned en høyere innsats, mens en del faglig sterke studenter ikke gjør mer enn akkurat det de må. At tid til selvstudier betyr mer enn tid til undervisning kan bety at å følge undervisning i et visst omfang er nødvendig, men at en ekstra innsats her gir lite uttelling i forhold til å legge mer tid i eget studiearbeid.

8.3 Studentenes læringsutbytte

I mangel av ”objektive” mål på studentens faglige utbytte av studiene utover karakterene, har vi spurt om i hvilken grad studiet har gitt studentene et utbytte langs en rekke dimensjoner. Amerikanske erfaringer med bruken av liknende instrumenter gir holdepunkter for at denne metoden kan gi et validt mål på hva studentene har lært (Kuh, Pace og Vesper 1997). Se kapittel 2 for en mer detaljert presentasjon av de ulike utsagnene.

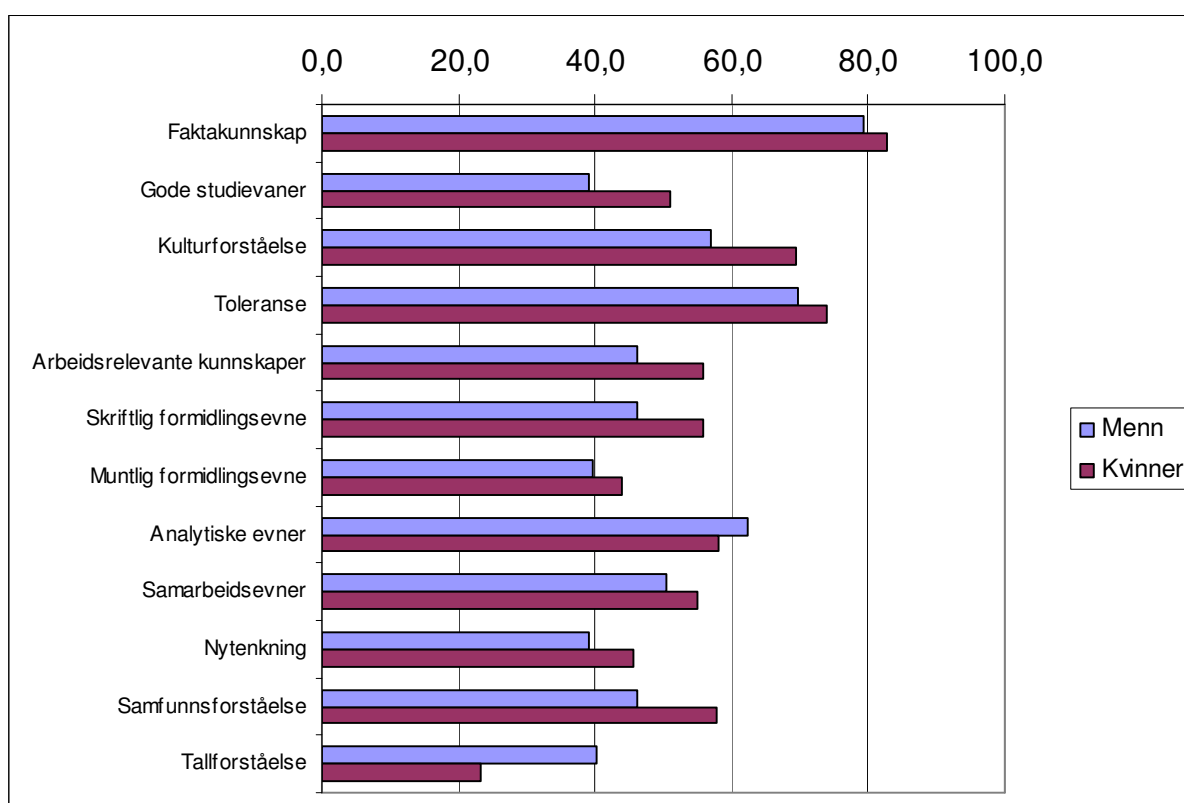
Vi vil først vise svarfordelingen på de 12 spørsmålene som ble stilt om utbyttet av studiet. Vi har her forenklet svarkategoriene og har slått sammen ”i svært stor grad” og i ”stor grad” og har benevnt det som ”i stor grad”, og likedan slått sammen ”i svært liten grad” og i ”liten grad”.



Figur 8.2 Grad av læringsutbytte. 2005.

For alle kategoriene med unntak av "tallforståelse" ser vi at et klart flertall har svart at studiet i det minste i noen grad har gitt dem et relativt stort utbytte. Andelen som har svart at studiet i liten grad eller i svært liten grad har gitt dem et utbytte er stort sett under 20 prosent. De to kategoriene som får mest forbeholdne svar er kulturforståelse og tallforståelse. Dette er begge forholdsvis fagspesifikke egenskaper som vil utvikles i noen studier, men ikke i alle. Det er tydelig at studentene oppfatter at studiet deres har gitt dem en høy grad av nyttige faktakunnskaper og arbeidsrelevante kunnskaper, og også analytiske evner synes å bli oppfattet som noe studentene har tilegnet seg. Det er ellers verdt å merke seg at utbyttet i form av muntlig formidlingsevne ikke regnes å være så stort, noe som neppe er overraskende. Selv om det skjer endringer i studieformene etter Kvalitetsreformen i retning av en mer dialogbasert undervisning, er det trolig den skriftlige dialogen mer enn den muntlige som er framtrepende. Men heller ikke den skriftlige formidlingsevnen synes å bli utviklet i noen imponerende grad gjennom studiet når så mye som 20 prosent har svart "i liten grad" eller i "svært liten grad" på dette spørsmålet. Siden studentene får mer skrivetrening gjennom kravene til å levere oppgaver underveis, skulle man kanskje ha forventet et bedre utbytte, men vi kan ikke utelukkende at resultatene likevel er bedre enn de ville ha vært i et tidligere studentkull.

Alle studier er ment å gi studentene en del generelle kunnskaper i tillegg til de mer fagspesifikke, det som ofte omtales som ”transferrable skilles”, men at disse egenskapene fremmes i for svak grad i norsk høyere utdanning. Toleranse, skriftlig og muntlig formidlingsevne, samarbeidsevner og evner til nytenkning er eksempler på denne typen egenskaper som det er spurt om i undersøkelsen. Med unntak av moderat utbytte på både skriftlig og muntlig formidlingsevner, rapporterer studentene om forholdsvis høyt utbytte på disse komponentene. Kanskje blir disse egenskapene, som antas å være viktige i arbeidslivet, likevel ikke så svakt utviklet gjennom studiene?



Figur 8.3 Grad av læringsutbytte etter kjønn. Andelen som har svart ” i stor grad” eller ” i svært stor grad”. 2005.

I figur 8.3 har vi bare tatt med andelen som har svart at de i stor eller svært stor grad har fått utbytte, og foretar en sammenlikning mellom kvinner og menn. For alle kategorier er det signifikante forskjeller etter kjønn, selv om de går i noe ulike retninger og med ulik styrke. For de fleste av læringskategoriene rapporterer de kvinnelige om et større utbytte enn de mannlige. Det er bare når det gjelder analytiske evner og tallforståelse at menn rapporterer om et høyere utbytte. Forskjellene er relativt små når det gjelder faktakunnskaper, toleranse, muntlig formidlingsevne, analytiske evner og samarbeidsevner. Noen av disse forskjellene henger sammen med at menn og kvinner velger ulike studier, for eksempel tallforståelse og kulturforståelse, mens andre forskjeller neppe kan forklares av at studiene har ulik kjønnsfordeling.

8.4 Former for læringsutbytte

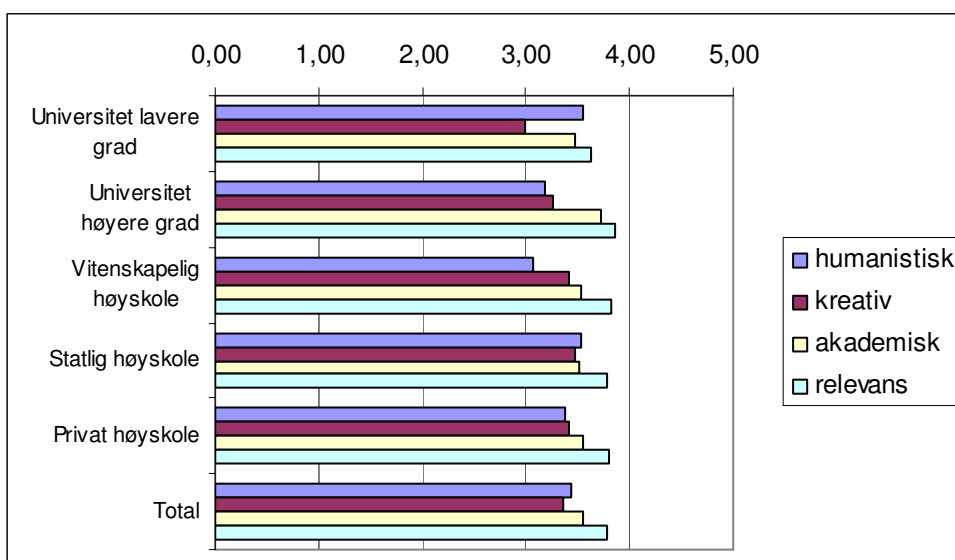
For å få et mer oversiktlig bilde av hva slags læringsutbytte studentene har oppnådd, har vi foretatt en faktoranalyse.

Tabell 8.4 Resultater av faktoranalyse over studieutbytte. 2005.

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Studiet gir nyttig faktakunnskap	0,132	-0,061	0,117	0,823
Studiet gir gode studievaner	-0,036	0,121	0,331	0,580
Studiet gir god forståelse av egen og andres kultur	0,798	0,172	0,092	0,052
Studiet gir evne til å tolerere andres meninger	0,750	0,324	0,037	0,116
Studiet gir kunnskap og ferdigheter som kreves i arbeidslivet	0,031	0,379	-0,110	0,637
Studiet har påvirket skriftlig formidlingsevne	0,198	0,052	0,800	0,063
Studiet har påvirket muntlig formidlingsevne	0,210	0,532	0,515	0,034
Studiet har påvirket analytiske evner	-0,073	0,179	0,723	0,154
Studiet har påvirket samarbeidsevner	0,023	0,780	0,114	0,131
Studiet har påvirket evner til nytenkning og til å skape noe nytt	0,136	0,685	0,122	0,081
Studiet har påvirket samfunnsforståelse	0,581	0,056	0,374	0,129
Studiet har påvirket tallforståelse	-0,620	0,365	0,129	0,139

Faktoranalysen identifiserer fire ulike faktorer eller former for læringsutbytte. Det er også mulig å betegne dette som kompetansekompener. Den første faktorer skårer sterkest på at ”studiet gir god forståelse av egen og andres kultur” og ”studiet gir evne til å tolerere andres meninger”. I tillegg har den en relativt høy positiv skåre på at ”studiet har påvirket samfunnsforståelse” og en tilsvarende stor negativ skåre på at ”studiet har påvirket tallforståelse”. Vi finner det dermed relevant å betegne denne faktoren som et **humanistisk** utbytte av studiene. Den andre faktoren er litt mer komplisert å fortolke, i det den skårer høyt på at muntlig formidlingsevne, samarbeidsevner og evner til nytenkning og å skape noe nytt. Vi har valgt å bruke betegnelsen ”**kreativ**”. Den tredje faktoren kombinerer at studiet har påvirket den skriftlige formidlingsevnen og analytiske evner, evner som kan knyttes til kravene i et typisk **akademisk** studium. Den siste faktoren kombinerer komponentene faktakunnskap, gode studievaner og kunnskaper og ferdigheter som kreves i arbeidslivet, og vi velger å benevne faktorens om **relevans**.

Vi har også konstruert et mål for samlet utbytte basert på alle de påstandene som er vist over. De ulike elementene i læringsutbyttet er ikke like relevante for alle fag, og derfor finner vi det lite relevant å sammenlikne totalt læringsutbytte på tvers av studier og fag. Det totale utbyttet er mer egnet for å sammenlikne grupper av studenter.



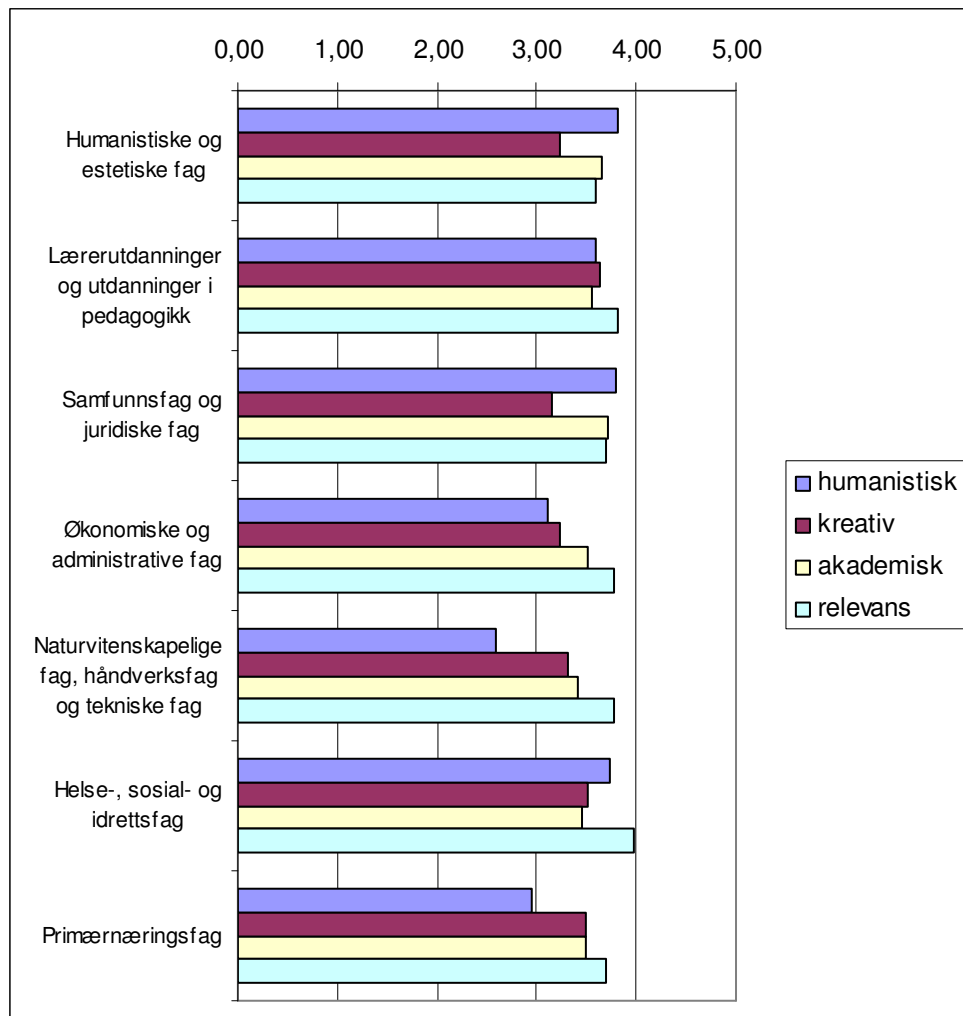
Figur 8.4 Type læringsutbytte etter lærestedstype. 2005.

Samlet sett ser vi at studentene gjennomgående rapporterer om det høyeste utbyttet med hensyn til relevans, lavest for kreativt utbytte. Profilene varierer relativt lite, kanskje overraskende lite, mellom de ulike lærestedstypene. Dette kan være en indikator på at det instrumentet vi har valgt, ikke fanger opp kompetansekomponeentene i så sterk grad som vi kunne ønske.

Høyere grads studier ved universitetene skårer som ventet klart høyest på akademisk utbytte, men mer overraskende også høyt på relevans. Men vi må huske på at blant studiene på høyere grad finner vi profesjonsstudier som medisin og tekniske studier. Studenter på høyere grad rapporterer også om et lavere utbytte av humanistisk kompetanse enn studentene på lavere grad.

De statlige høgskolene skårer høyt på humanistisk utbytte, mens de vitenskapelige høgskolene skårer lavt. Dette har sammenheng med de fagene som dominerer: ved de statlige høgskolene utgjør det vi kan kalle ”velferdsstatens yrker” (helse, sosial, undervisning) et tyngdepunkt, mens blant de vitenskapelige er det en dominans av økonomisk-administrative fag. Det gjelder for så vidt også for de private, men her er profilen temmelig annerledes.

Det er små forskjeller når det gjelder relevans.



Figur 8.5 Type læringsutbytte etter fagfelt. 2005.

Vi ville forvente at det er større forskjeller i type læringsutbytte mellom fag enn mellom lærestedstyper. I noen grad stemmer dette, men utslagene er kanskje mindre enn vi ville trodd. Som ventet skårer de humanistiske og estetiske fagene samt samfunnsfag og juss høyest på humanistisk utbytte, men skårene er nesten like høye i lærerutdanninger og helse- og sosialfag. Slik denne variabelen er konstruert er det som ventet at de naturvitenskapelige og tekniske fagene skårer lavest. Lærerutdanningene skårer klart høyest på kreativitet, noe om muligens kan tilskrives vekten på muntlig formidlingsevne som inngår i denne kategorien. De typiske universitetsfagene humanistiske og estetiske fag, samfunnsfag og juss samt økonomiske og administrative fag skårer lavest på kreativitet.

Profilen for akademisk utbytte er motsatt av den vi finner for kreativt utbytte, med høyest skåre i samfunnsfag og juss samt i humanistiske og estetiske fag. Naturvitenskap og teknikk, og økonomisk-administrative fag skårer lavest. Helse, sosial, og idrettsfag skårer klart høyest og humanistiske og estetiske fag skårer klart lavest på relevans, mens det er relativt små forskjeller mellom de øvrige fagene.

8.5 Sammenheng mellom karakterer og læringsutbytte

I dette kapitlet har vi belyst studentenes læringsutbytte dels ved et objektiv mål som karakterer (riktignok selvrapportert) og læringsutbytte langs en rekke kompetansedimensjoner. Hvordan samsvarer så disse to målene? Det er ikke opplagt at vi vil finne stor sammenheng. Karakteropplysningene gjelder en bestemt karakter i et bestemt fag, mens vurderingene av læringsutbytte gjelder hele studiet. Dessuten er det fullt mulig at studenter som har forholdsvis svake karakterer godt kan ha opplevd at studiet har gitt dem et positivt utbytte. Endelig er det mulig at karakterene og studentenes subjektive utbytte av studiene måler helt ulike dimensjoner.

Tabell 8.5 Sammenhengen mellom studieutbytte og karakterer. 2005.

<i>Karakter</i>	<i>Totalutbytte</i>	<i>Humanistisk utbytte</i>	<i>Kreativt utbytte</i>	<i>Akademisk utbytte</i>	<i>Relevans</i>
A	3,52	3,25	3,38	3,74	3,87
B	3,50	3,48	3,40	3,65	3,78
C	3,43	3,48	3,31	3,47	3,73
D	3,42	3,42	3,38	3,43	3,69
E	3,34	3,13	3,20	3,45	3,68

I denne figuren har vi også tatt med det totale læringsutbyttet. Vi finner en viss reduksjon i det totale læringsutbyttet når vi går fra studenter med karakter A til studenter med karakteren E, men forskjellene er ikke store. Skårene variere fra 3,52 til 3,34. Med unntak av forskjellen mellom A og B, er alle forskjellene mellom A og lavere karakterer signifikante. Vi finner en relativt klar sammenheng mellom gode karakterer og høy relevans, men ingen sammenheng mellom karakterer og humanistisk og kreativt utbytte. De klareste forskjellene finner vi ikke overraskende likevel mellom karakterer og akademisk utbytte, her er skårene etter karakterer henholdsvis 3,74, 3,65, 3,47, 3,43 og 3,45 for karakterene A, B, C, D og E. Det er med andre ord klart forskjell mellom dem som får A eller B og resten.

Selv om denne enkle analysen av sammenhengen mellom karakterer og rapportert læringsutbytte viser en viss signifikant sammenheng, er utslagene relativt små. Forskjellene er klart størst for det vi har kalt akademisk utbytte som inneholder skriftlig formidlingsevner og analytiske ferdigheter, ferdigheter som rimeligvis er noe av det som er mest sentralt for vurderingene av karakterer. Verken for humanistisk eller kreativt utbytte fant vi noen sammenheng med karakterer, det må bety at dette ikke er ferdigheter som vektlegges i bedømmelsen til eksamen.

8.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi forsøkt å belyse hva studentene har lært i studiet, målt gjennom karakterer og ved selvrapportert studieutbytte. Dette er et komplisert felt, der vi i denne omgang bare har hatt muligheter for å gjøre relativt overflatiske analyser.

Det er relativt kort tid siden Kvalitetsreformen ble innført, og siden mange studenter har studert både i det gamle og det nye systemet, har det ingen mening å forsøke svare på om reformen har ført til bedre eller dårligere læring. Men når denne typen data er innhentet gjennom undersøkelsen fra 2005, har vi et interessant utgangspunkt for å kunne studere hvordan disse resultatene endrer seg i årene framover.

Våre oversikter over karakterfordelingen er primært ment å skulle danne en bakgrunn, sammenlikninger på tvers av institusjoner og fag gir begrenset nytte, og for et slikt formål bør man selvsagt heller bruke tilgjengelig karakterstatistikk. Men det er i seg selv interessant at vi ikke finner noen sammenheng mellom karakterer og familiebakgrunn slik vi har målt det gjennom foreldrenes utdanning. Men det aller mest interessante funnet vedrørende karakterer er at det er svært små sammenhenger mellom tidsbruk på studiene og karakterer, og det primært er studentenes innsats i selvstudier som gir seg utslag.

Studentenes læringsutbytte har vi også forsøkt å fange opp gjennom studentenes egne vurderinger av graden av utbytte på 12 ulike kompetansekomponeenter. Slike mål er subjektive, og må betraktes forsiktig. Det må dessuten tas hensyn til at vi her har spurt studenter i alle faser av studiene. Det er verdt å merke seg at studentene rapporterer om et betydelig faglig utbytte av studiene spesielt år det gjelder faktakunnskap og arbeidsrelevante kunnskaper, men også at studiene har bidratt til å utvikle analytiske evner. Derimot er kunnskapene svakere utviklet på felt som kulturforståelse og tallkunnskap, noe som henger sammen med at dette ikke gjelder alle fag og studier.

Man er ofte opptatt av at høyere utdanning er svake til å utvikle egenskaper ved studentene som ikke er spesifikt knyttet til faget, ofte kalt "transferrable skills", som en tenker seg kan utvikles i alle typer studier og fag. Slik studenten har svart, står det kanskje likevel ikke så dårlig til med utviklingen av disse egenskapene? Både når det gjelder toleranse, samarbeidsevner og skriftlig formidlingsevne er det mellom 50 og 70 prosent som har svart at studiet i stor grad har bidratt positivt.

Ved bruk av faktoranalyse har vi konstruert mer samlede mål for læringsutbytte i form av humanistisk utbytte, kreativt utbytte, akademisk utbytte og i form av relevans. Noen av de mønstrene vi finner er rimelige ved at profesjonsrettet studier skårer høyest på relevans og høyere grads studier høyest på akademisk utbytte. Forskjellene mellom type lærested, nivå og fagfelt er likevel mindre klare enn vi ville anta. Dette er muligens et uttrykk for at de aller fleste studier faktisk bidrar til å utvikle et bredt sett av kunnskaper, ferdigheter og egenskaper hos studentene. Men det er mulig at vi ville fått fram klarer forskjeller dersom

vi kunne delt opp studiene i mer spesifikke fagområder enn det datamaterialet gir anledning til.

Når vi analyserer sammenhengene mellom karakterer og selvrapportert læringsutbytte, finner vi en viss sammenheng, og klarest for det vi har kalt akademisk utbytte. Men utslagene er små. Noe av forklaringen kan være at studentene har oppgitt karakter på en spesifikk eksamen, mens de har rapportert utbyttet i forholde til hele studiet så langt. Men det er også mulig at disse to målene faktisk måler ulike aspekter ved det kunnskapsnivået studentene har oppnådd.

9 Avsluttende diskusjon

9.1 Innledning

I denne rapporten har vi forsøkt å gi et bilde av studiehverdagen slik den arter seg etter innføringen av Kvalitetsreformen. På noen punkter har vi hatt muligheten for å sammenlikne med tilstanden noen år forut for reformen, men de mest inngående dataene om studiesituasjonen og studietilbudet har vi bare for 2005. Selv om vi ikke har som ambisjon å kunne foreta noen eksakt bedømmelse av effekter av reformer, vil likevel vårt utgangspunkt være det sentrale målet i reformen om at studentene skal lykkes. Om vi heller ikke kan besvare et slikt spørsmål eksakt, har vi likevel et vell av informasjon som gjør det mulig å bedømme om utviklingen går i en retning som reformen intenderer. Vi har i denne rapporten ikke gått detaljert inn i de mer pedagogiske aspektene og har heller ikke data om endringer i vurderingsformer. Dette er behandlet i en av de andre delrapportene fra evalueringen (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006).

Målene i kvalitetsreformen om at studentene skal lykkes er i Stortingsmelding nr 27 (2000-2001) formulert med en hovedvekt på fullføring til normert tid og i å redusere frafallet. Dette er det for tidlig å besvare før vi har kunnet følge noen kull etter reformen, selv om økt studiepoengproduksjon gir noen indikasjoner. Men dersom reformen er en kvalitetsreform og ikke bare en effektivitetsreform, vil de fleste sette et spørsmålstegn ved om de kunnskapene studentene kommer ut av studiene med er blitt bedre og mer tilpasset framtidige krav i samfunn og arbeidsliv. Selv om vi i våre data både har karakteropplysninger og noen indikasjoner på læringsutbytte, er vi langt fra å kunne besvare et slikt spørsmål. Når vi skal bedømme om Kvalitetsreformen har hatt en intendert effekt, må vi derfor heller forsøke å belyse noen trekk ved undervisningstilbudet og ved studentrollen slik de også er formulert i reformens grunnlag.

De hovedspørsmålene vi derfor har forsøkt å belyse i denne rapporten er:

1. Har det skjedd endringer i tilsiktet retning i *forutsetningene* for et godt læringsmiljø i form av studieopplegg, undervisning, veiledning og vurderingsformer, samt i forutsetningene for studentenes aktive bruk av dette (spesielt studiefinansieringen)?
2. Har det skjedd endringer i tilsiktet retning i studentenes måte å studere på gjennom tilstedeværelse, studieinnsats og læringsstrategier?

Rapporten presenterer imidlertid en rekke data som i noen grad går bredere ut enn å besvare disse spørsmålene fordi vi ser det som viktig å gi et så dekkende og godt bilde av studiehverdagen som mulig med data som ikke tidligere har vært tilgjengelig. Nettopp fordi vi bare i begrenset grad kan gi helt spesifikke informasjon om effekter av reformen, er det viktig å gi en slik bred framstilling som kan danne grunnlag for videre fortolkninger.

9.2 Andre reformer og utviklingstrekk

To viktige forhold:

- Reformen og andre formelle endringer i selve utdanningssystemet.
- Endringer i utenforliggende forhold: økonomi, arbeidsmarked og lignende.

Kvalitetsreformen opptrer ikke i et vakuum. Det pågår kontinuerlige endringer og mindre reformer både innenfor utdanningssystemet selv og i utenforliggende forhold (økonomi, arbeidsmarked, antall som fullfører videregående opplæring) som påvirker de forholdene Kvalitetsreformen ønsker å endre. Men det er særlig to andre reformer som er av særlig stor relevant. For det første er det Høgskolereformen av 1994 som ikke bare førte til en sammenslåing av nesten 100 høgskoler til 26 statlige høgskoler, men også til andre endringer, bl.a. med en økende vekt på FoU-arbeid. En av konsekvensene er at antall undervisningstimer i de fleste profesjonsstudiene ved de statlige høgskolene er blitt redusert.

Implementeringen av Høgskolereformen har pågått i perioden etter 1994, og det er dermed kort tidsavstand mellom denne og Kvalitetsreformen. Dette kan ha skapt en viss reformtrettthet i de statlige høgskolene, noe som kan forklare mer reformkritiske holdninger enn en ville ha trodd. Tross alt har utfordringene med Kvalitetsreformen for universitetene vært større enn ved høgskolene, i det minste når det gjelder forhold som berører fagpersonalet mest direkte. Gradsreformen og endringer i undervisning og veiledning utfordrer de faglige tradisjonene ved universitetene i større grad enn for høgskolene. I tillegg til de direkte konsekvensene av Høgskolereformen har det pågått og pågår prosesser ved en rekke høgskoler som omfatter planer om institusjonssammenslåing og for å oppnå universitetsstatus. Selv om dette er prosesser initiert av høgskolene selv, har de medført mye arbeid og konsentrasjon.

En annen viktig reform er Kompetansereformen. En del av denne reformen innebar en endring i loven om universiteter og høgskoler, som ga rett til opptak til høyere utdanning basert på realkompetanse. I 2001 ble det tatt opp et stort antall realkompetansestudenter, spesielt ved de statlige høgskolene (Helland og Opheim 2004).

Forholdet mellom Kvalitetsreformen og Kompetansereformen kan utdypes mer. Unge heltidsstudenter og voksne studenter har noe ulike behov. Kvalitetsreformen har innført fastere studieopplegg med mindre valgfrihet for studentene, og med undervisningsformer preget av en større grad av gjensidig forpliktelse mellom student og lærested. Hensikten er å få studentene gjennom ved hjelp av et mer strømlinjeformet opplegg. En slik studieform kan være godt tilpasset til unge studenter som studere på heltid eller tilnærmet heltid. Voksne studenter har andre behov: mer fleksibilitet, muligheter for å ta studiene stykkevis og delt, over et lengre tidspunkt, og der det kanskje de enkelte faglige enhetene er like viktig som å ende opp med en endelig grad. En kan dermed si at utviklingen som søkes fremmet gjennom Kvalitetsreformen går i en motsatt retning av de behovene studenter rekruttert på basis av Kompetansereformen har. Generelt kan man si at Kvalitetsreformens

studiereform er godt tilpasset én gruppe av studenter; de yngste med mål om å ta en grad i sammenheng, men mindre tilpasset det faktum at studentmassen er bred og sammensatt.

Norske universiteter og høyskoler har i løpet av de siste 15 årene opplevd først en eksplosjonsartet vekst i søkning og antall studieplasser, og senere en utflating og en nedgang i søkertallene. Mange institusjoner og studier har hatt vanskelig for å fylle opp studieplassene. Dette gir umiddelbare effekter på finansieringen, samtidig som man har tatt inn en rekke søkere med svakere opptaksgrunnlag enn det man var vant til. Mulighetene for opptak basert på realkompetanse ga et kjærkomment løft i søkningen i 2001, men også disse tallene har flatet ut. Og selv om mange studier her fikk inn en rekke studenter med relevant og verdifull erfaring og sterk motivasjon som synes å ha klart seg bra (Helland 2005), er det neppe tvil om at en mer mangfoldig studentmasse også stiller andre krav til undervisning enn "normalstudentene".

Et mål med Kvalitetsreformen har vært "å gjenreise heltidsstudenten". Endringer i studiefinansieringen samt tilrettelegging av en mer forpliktende studiesituasjon er noen av virkemidlene. Hvis målet om å gjenreise heltidsstudenten innebærer en reduksjon i studentenes deltidsarbeid ved siden av studiene, er vi neppe nærmere dette målet. Det kan reises flere spørsmål om målet om heltidsstudenter. For det første er den deltidsarbeidende studentene ikke av ny dato. Allerede da den første studentundersøkelsen ved universitetene midt på 1980-tallet ble gjennomført viste det seg at en stor andel av studentene hadde arbeid ved siden av studiene. For det andre kan det reises spørsmål om dette i det hele tatt er et mål å strebe etter. Kanskje er det mer relevant å akseptere at studentene utgjør en uensartet gruppe, med betydelig aldersspredning og med ulike mål. Noe av denne spredningen kan være et uttrykk for at mange av studentene faktisk er med å oppfylle sentrale mål i Kompetansereformen, selv om de ikke nødvendigvis er tatt opp på basis av realkompetanse eller er oppmeldt i bestemte deltidsløp. En rekke studenter har yrkeserfaring, de har eventuelt også vært innom høyere utdanning tidligere, og de utnytter et fleksibelt studiesystem ved universitetene til å skaffe seg kompetanse i et bestemt fag eller emne, men uten mål om å ta en hel grad. Vi ser igjen et mulig konfliktforhold mellom målene i Kvalitetsreformen og Kompetansereformen. Dette betyr også at tiltak for å "gjenreise heltidsstudentene" neppe er virksomme.

Studentenes valg om å jobbe ved siden av studiene er selvsagt ikke upåvirket av hvor stor støtte de får fra Lånekassen, og av om denne støtten gis som lån eller stipend. Men det er mange andre faktorer som påvirker hvor mye studentene jobber ved siden av studiene. For det første skjer det endringer i kostnadene, og spesielt betyr prisene på boliger mye. De færreste studentene har tilgang på egne studenthybler, og er avhengige av det private leiemarkedet. Spesielt i de større byene ligger prisen høyt. En annen faktor er tilgjengeligheten av deltidsjobber, og spesielt deltidsjobber som det er mulig å kombinere med studiene. Storparten av studentene som har arbeid ved siden av studiene jobber noen timer i helgene eller på kveldstid. I den siste perioden med høykonjunkturer er det stort behov for mennesker som er fleksible i forhold til arbeidstid, og som ikke er avhengig

av sikre langsiktige ansettelsesvilkår. Endelig må en ikke glemme at Kvalitetsreformen i seg selv, sammen med et høyt antall studenter, trolig har økt markedet for jobber ved lærestedet for viderekomne studenter som hjelpelærere og gruppeledere. Dette er en av mekanismene som har gjort det mulig for det faglige personalet å etterkomme kravene til mer veiledning.

Arbeidsmarkedet kan også ha andre effekter på hvordan studentene studerer. En ting er at valgene av studier kan påvirkes av jobbmulighetene for ulike kandidater, men vi kan også regne med at studentene påvirkes gjennom selve studiet. Dersom arbeidsmarkedet er svært vanskelig kan det ha som en isolert effekt at studentene har mindre hastverk med å bli ferdige. Når jobbene ikke finnes, eller mens man holder på å søke jobb, kan man like gjerne ta et ekstra fag, eller leve studenttilværelsen en stund til, i det minste så lenge studiestøtten ikke uteblir. Et vanskelig arbeidsmarked kan selvsagt også ha den motsatte effekten: stor konkurranse om jobbene skjerper innsatsen i studiene for å få best mulig karakter, i det minste i studier som leder mot yrker der karakterer er viktige i utvelgelsen av kandidater.

9.3 Endringer i undervisning og veiledning

Studiereformen innebærer en dreining i retning av mer programmerte studier, sterkere vekt på veiledning og tilbakemelding, og med en dreining i retning av underveisevaluering som erstatning for slutteksamen. Våre data kan i noen grad gi svaret på om studentene faktisk opplever at studieopplegget og undervisningstilbudet har endret seg, men også på studentenes egen respons på dette i form av økt studieinnsats. Er også selve studiemåten i endring: vil mer veiledning og oppfølging føre til at studentene tar mer ansvar for egen læring og blir mer selvstendige, eller fører det tvert om til at studentene mer blir som elever? Vi kan ikke gi noe svar på om studentene faktisk lærer mer eller mindre etter reformen, men vi har forsøkt å belyse læringsutbyttet blant studenter på en måte som gjøre det mulig å belyse endringer gjennom eventuelle framtidige studentundersøkelser.

Det er et slående samsvar mellom alle våre datakilder: personalundersøkelsen, case-studiene, og studentundersøkelsen i at undervisningsmåtene er blitt endret i retning av at studentene får tettere oppfølging. Spesielt viktig er det at studentene leverer inn oppgaver underveis som de mottar kommentarer på. Selv om vi ikke har sammenliknbare opplysninger fra studentene før og etter Kvalitetsreformen på alle punkter, står vi her likevel overfor ett av de sikreste funnene i vår evaluering, og der vi ser en utvikling som er helt i tråd med reformens intensjoner. Det har vært hevdet at en svakhet ved norsk høyere utdanning er at studentene på lavere grad får for lite skrive trening. På den bakgrunn vil et økt omfang av oppgaveskriving og innleveringer kunne at en positiv effekt i seg selv. Når studentene i tillegg mottar skriftlige kommentarer både og oppgaver og utkast til oppgaver, får de i tillegg et bedre grunnlag for å vurdere sin egen faglige progresjon. Dessuten vil kravene til innleveringer etter alt og dømme også ha effekter på andelen studenter som stryker til eksamen. Siden studenter som ikke har levert inn og fått godkjent oppgaver i

mange tilfeller ikke får lov til å gå opp til eksamen, skjer det samtidig en utsiling av de minst aktive studentene før eksamen, noe som isolert burde føre til redusert stryk.

Det er liten tvil om at studentene reagerer positivt på at de får mer tilbakemelding. Et flertall vurderer at de får konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne, og at de opplever at lærerne er tilgjengelige for spørsmål og veiledning. Vi vet ikke om lærernes tilgjengelighet overfor studentene har økt eller minsket etter reformen, men studentenes vurderinger gir ikke støtte til en myte om at de fleste lærere, spesielt ved universitetene, er tilbaketrukkne og uvillige til å bistå studentene, og som prioriterer sin forskning foran undervisningen. Dersom dette hadde vært tilfelle, ville lærerne neppe at strukket seg så langt som de har gjort i retning av å øke innsatsen i forhold til studentene. Vi vet fra tidligere undersøkelser at de universitetsansatte i hovedsak har et positivt forhold til undervisning, selv om de foretrekker undervisning og veiledning av høyere grads studenter foran undervisning på lavere nivå. Den økte innsatsen i å gi tilbakemelding og veiledning kan også tyde på at en slik undervisningsmåte neppe oppleves som et brudd med de ansattes syn på hvordan undervisningen bør være.

Selv om studentene i større grad enn før skriver oppgaver som de får kommentarer på, kan det stilles spørsmål om hvorvidt *kvaliteten* på tilbakemeldingen står i forhold til den innsatsen som legges ned fra både studenter og lærere. I det minste mener vi at studentenes vurderinger av hvor konstruktive tilbakemelding de får er relativt forbeholdne. Dette kan ha sammenheng med at lærerne kanskje ikke har tid nok til å gi så grundige kommentarer, men det er også mulig at studentenes selv ikke fullt ut er i stand til å nyttiggjøre seg de tilbakemeldingene de får. Her trenger vi å følge opp mer forskning for å kunne gi et godt svar, og vi må ikke glemme at våre resultater tross alt er hentet fra en svært tidlig fase av implementeringen av reformen.

Når vi framhever disse resultatene så klart, er det ikke fordi vi mener at Kvalitetsreformen er i mål på disse punktene. Men vi vet fra forskning om lærere på andre nivåer (Cuban 1993) at nasjonale reformer og nye læreplaner ikke automatisk bidrar til å endre lærernes undervisningsformer, som heller framstår som nokså tradisjonsbundet. Det er med andre ord ingen automatikk i at lærere i høyere utdanning i løpet av noen få år skulle revolusjonere sine undervisningsformer. Når vi da likevel ser betydelig endringer i intendert retning, er det derfor all grunn til å framheve det. Grunnen til at vi ser så vidt klare endringer henger trolig sammen med at innlevering av oppgaver er fastsatt av de enkelte instituttene, det dreier seg ikke bare om en endring av individuelle læreres måte å undervise på. Endringene er institusjonelt fastlagt, ikke bare individuelt bestemt. Dersom vi hadde sett etter endringer i de enkelte lærernes måte å opptre i undervisningsrommet på, kan det tenkes at bildet hadde vært mer statisk.

9.4 Et tettere læringsmiljø?

Tettere oppfølging, mer forpliktende forhold mellom student og institusjon og mer aktiviserende studieformer er ment ikke bare å være til hjelp for den enkelte student, men

også å bidra til et tettere studiemiljø, eller "learning communities" (Tinto 1997). Et tettere studiemiljø kan bidra til å senke terskelen for studenter til å ta direkte kontakt med lærerne, og kontakten studentene mellom er også et viktig element i det totale læringsmiljøet.

Med de endringene vi har beskrevet i retning av tettere oppfølging, er det kanskje overraskende at det sosiale nettverket studentene imellom, og studentenes personlige kjennskap til lærerne synes å ha blitt noe svekket. Men samtidig foregår det etter alt og dømme mer kontakt mellom student og lærer enn tidligere. Det er dermed ikke riktig å snakke om et læringsmiljø i forvitring, men et læringsmiljø som anvender andre og spesielt elektroniske forbindelseslinjer. Rent faglig er sannsynligvis en slik kommunikasjonsform mer effektiv enn der kommunikasjonen var avhengig av fysisk tilstedeværelse i et studiemiljø preget av mange studenter per lærer. Det er kanskje nærliggende å trekke en parallell med bruken av mobiltelefon og chatting på internett. Disse kommunikasjonsformene har snarere supplert de tradisjonelle formene enn å ha erstattet dem. Vi understreker at våre data primært gjør det mulig å vurdere IKT som et verktøy for kommunikasjon i forhold til studiene, ikke som et redskap i selve læringsprosessen.

Den digitale studiehverdagen er viktig for studentene også utenom selve undervisningen. Det meste av informasjonen om studieadministrative forhold (for eksempel avlysning eller flytting av undervisning, informasjon om eksamensavvikling osv.) skjer nå over nettet. Manglende informasjon og administrativ tjenesteyting overfor studentene har vært en framtrødende svakhet i mange institusjoner, noe som skaper frustrasjoner og forsinkelser for studentene. Uten at vi har sikre holdepunkter for det, er det mye som tyder på at Kvalitetsreformen er i ferd med å skape en økt oppmerksomhet omkring studentenes rettigheter og behov, og at de elektroniske kommunikasjonsmulighetene har bidratt til å effektivisere servicen overfor studentene.

9.5 Studieinnsats: omfordeling innenfor konstant tidsbruk

Ett av målene med reformen var å øke studieintensiteten blant studentene. Ser vi all høyere utdanning under ett, finner vi at dette ikke har skjedd. Imidlertid er semesteret utvidet, og effekten av dette kan ikke måles gjennom å se på gjennomsnittlig tidsbruk per uke. Samtidig er det mulig at utvidelsen av semester har ført til at studentenes årlige arbeidsinnsats har økt.

Tidsbruken målt i antall timer er stabil, studentene brukte i gjennomsnitt 29,5 timer både i 1998 og 2005, noe som også stemmer godt med resultatene fra Stud.mag. undersøkelsen (Hovdhaugen og Aamodt 2006). Det har skjedd en reduksjon i antall timer til undervisning og en økning i antall timer til selvstudier. Denne forskyvningen er særlig tydelig ved de statlige høgskolene, men her har ikke hele nedgang i undervisningstid blitt oppveid av mer tid til selvstudier. Denne utviklingen har pågått over lengre tid, og er mer et resultat av Høgskolereformen fra 1994 enn av Kvalitetsreformen. Det er kanskje blitt en bedre balanse i studentenes fordeling av sin tid mellom undervisning og selvstudier, men uten at totalinnsatsen har økt. Men også innenfor tid brukt til selvstudier er det trolig at det har

skjedd en forskyvning: når studentene i dag etter alt og dømme bruker mer tid på å skrive oppgaver, må de redusere andre studieaktiviteter, og kanskje spesielt tid brukt til å lese fagstoffet. Våre data om studentenes tidsbruk er imidlertid ikke detaljerte nok til å gi et klart svar på om dette er tilfelle. Det er en rekke lokale variasjoner som vi ikke kan fange opp i våre data.

Ett uttrykk for studentenes innsats er om de er daglig til stede på lærestedet, og denne andelen går ned selv når vi holder deltidsstudentene utenom. I 1998 var seks av ti daglig til stede på lærestedet, i 2005 var andelen under 50 prosent. Det er særlig andelen som er til stede 3 – 4 dager per uke som har økt, men også andelen som er til stede bare 1 – 2 dager eller som ikke er der hver uke har økt. Denne endringen behøver ikke å bety at studentene har slakket av på innsatsen, men at de er mindre stedbundne i sitt studiearbeid. Mer oppgaveskriving og allmenn tilgang til egen PC og med nettilgang til lærestedet er nærliggende forklaringer, og uttrykker en rask og interessant endring i studentenes hverdag.

I forhold til tid brukt på studier er det stor forskjell mellom læresteder, studentene på lavere grad ved universitetene bruker mindre tid enn på høgskolene mens studentene ved de vitenskapelige høgskolene bruker mest tid. Kvinner bruker drøyt en time mer enn menn på studier og eldre studenter bruker mer tid enn yngre studenter. I likhet med tidligere undersøkelser (Wiers-Jenssen & Aamodt 2001, Hovdhaugen 2004) finner vi at arbeidstid har svært lite å si for tidsbruk, tidsbruken reduseres bare med 6 minutter for hver time studentene arbeider.

9.6 Konturene av en ny studentrolle?

Det å være student fortøner seg nokså ulikt alt etter type lærested og studium. Slik er det fortsatt, men vi ser også konturene av noen viktige endringstrekk. I en del universitetsstudier innenfor spesielt humanistiske fag og samfunnsfag og i juss har studentene tradisjonelt vært mye overlatt til seg selv, og med en studiehverdag preget av forholdsvis lite bunden undervisning og mye lesing på egen hånd. Studietida i mange fag har vært ett år med en avsluttende eksamen, og i denne perioden har det foregått liten grad av tilbakemelding om hva som kreves til eksamen og hvor studenten står i forhold til disse kravene. Dette mønsteret er i endring, både på grunn av en oppdeling av fagene i kortere kurs eller moduler, og på grunn av at det gis mer veiledning og tilbakemelding. I tillegg er studieprogrammene i større grad fastlagte faglige løyper, og mindre beroende av at studenten hele tida står helt fritt til å velge hvilke fag som skal kombineres fram til en grad. Studentrollen er dermed i ferd med å endre, og studenten er ikke lengre så ensidig avhengig av eget initiativ og selvstendig arbeid. For de ferske studentene betyr dette utvilsomt at overgangen fra tidligere skolegang blir mindre brå. For å presisere: vi har ikke grunnlag for å påstå at det har skjedd dramatiske endringer, det er snarere riktig å si at vi ser noen tendenser som like fullt er interessante å observere.

Gjennom oppdelingen av fagene og kravene til innlevering er underveis er det sannsynlig at studiehverdagen er blitt mer hektisk og oppstykket, selv om vi altså ikke ser noen klare tegn til at studiemengden øker. Studentene *aktiviseres*, men kan vi si at de er blitt mer *aktive* i den forstand at de tar mer ansvar for egen læring? Eller peker utviklingen snarere i retning av en forsterkning av en elevrolle preget av pliktmessig, styrt og passiv innlæring, og mindre av den fire søken etter kunnskap som er idealet for studier i høyere utdanning? Som en indikasjon på at studentene er aktive er at de oftere enn før stiller spørsmål i undervisningen, og at de ofte oppsøker faglærere for veiledning og informasjon. Men målt etter andre dimensjoner er bildet mindre entydig: det er et moderat omfang av å lese faglitteratur utenom pensum, løse oppgaver som ikke er obligatoriske, og studentene leser primært for å huske og å forstå sammenhenger, i mindre grad kritisk og reflekterende. På disse siste indikatorene er vi ikke i stand til å bedømme om det har skjedd endringer etter Kvalitetsreformen.

Også i profesjonsstudiene ved de statlige høyskolene skjer det endringer i studiesituasjonen, slik vi kan observere det. Vi kan neppe påstå at endringene går i motsatt retning av dem vi har påpekt for universitetsstudiene, men over tid er studiehverdagen preget av at det er betydelig mindre bunden undervisning. I noen grad, men ikke fullt ut, har studentene kompensert dette ved å bruke mer tid på selvstudier, men også omfanget av inntektsgivende arbeid har økt blant høyskolestudentene. Langs noen dimensjoner er dermed høyskolestudenter og universitetsstudenter blitt mer like. Vi skal ikke strekke dette poenget for langt, fordi høyskolestudiene er nokså forskjellig fra de fleste universitetsstudiene blant ved et betydelig omfang av praksis og veiledning i forbindelse med praksis.

9.7 Har endringene i studiestøtten noen effekt?

Det store flertallet av studenter synes å være helt avhengige av støtten fra Lånekassen. Studiestøtten der åpenbart svært viktig både for valget om å studere, og for hvordan studiene gjennomføres på. Vi stiller da heller ikke spørsmålet om ”hvis Lånekassen ikke fantes”, men om noen endringer i regelverk og støttenivå.

Hovedendringene som ble innført som en del av Kvalitetsreformen var i tillegg til en økning i basisstøtten og stipendandelen, innføringen av det som ofte har blitt kalt ”konverteringsordningen”; i stedet for å utbetale studiestøtten som en kombinasjon av studielån og stipend, utbetales i dag all støtte som lån. Deretter kan deler av lånet bli konvertert til stipend, avhengig av studieprogresjon. Den nye ordningen innebærer at studenter som ikke består eksamen, ikke mottar studiestipend, men kun studielån. I tråd med målene i Kvalitetsreformen, har hovedhensikten med endringene i studiestøtten vært å øke studieprogresjonen. Både skulle økningen i studiestøtten gjøre det økonomisk mulig for studentene å jobbe mer med studiene og bruke mindre tid på lønnet arbeid utenfor studiene. I tillegg skulle det progresjonsavhengige stipendet, øke kostnadene ved å bli forsinket i studiene – eller omvendt; øke gevinsten ved å følge normert studieprogresjon.

En vanskelighet ved å undersøke effekten av endringene i de økonomiske insentivene som finnes i studiestøtten, er selvsagt at disse vanskelig kan isoleres fra de andre endringer ved utdanningsinstitusjonene og i studiestruktur som samtidig ble innført som en del av Kvalitetsreformen. Vi har likevel forsøkt å undersøke i hvilken grad endringene kan ha bidratt til å nå målene med Kvalitetsreformen, og i hvilken grad endringene kan ha hatt utilsiktede konsekvenser i forhold til disse målene.

Det er ingen tvil om at studiestøtten er svært viktig for det store flertallet av studentene. Dette gjelder uansett studievalg, utdanningsinstitusjon, kjønn, alder eller andre kjennetegn. Nærmere 80 prosent av studentene har Lånekassen som inntektskilde, dette er omtrent uendret fra 1998. Noe som derimot har endret seg, er omfanget av økonomisk bistand fra foreldrene. Flere studenter oppgir i 2005 enn i 1998 at de har mottatt økonomisk støtte fra foreldrene, og de har i gjennomsnitt mottatt et større beløp. I 1998 oppga 25 prosent å ha mottatt støtte fra familien dette året til å dekke løpende utgifter, mens blant 2005-studentene var denne andelen 30,6 prosent. Gjennomsnittet i samlet økonomisk hjelp fra familien var om lag 2 400 kroner i 1998, mens det i 2005 lå på over 8000 kroner. I tillegg er det en nokså klar tendens til at andelene som mottar støtte, samt størrelsen på støttebeløpet, stiger med foreldrenes utdanningsnivå. Dette gjelder både i 1998 og 2005.

Resultatene synes også å tyde på at foreldrenes utdanning har noe betydning for hvordan studentene vurderer endringene i studiefinansieringen og den nye stipendordningen. Studenter med foreldre uten utdanning utover grunnskolen oppgir i større grad enn studenter med foreldre med høyere utdanning, at endringene har medført at de arbeider *mer* ved siden av studiene. De oppgir også i større grad at tanken på studiegjeld har påvirket studieprogresjonen. Derimot finner vi ingen sosiale forskjeller i forhold til hvordan studentene oppfatter den informasjonen de har fått om de nye ordningene. Det er altså ikke slik at studenter med lav sosial bakgrunn i større grad enn studenter med høy sosial bakgrunn opplever å ha fått utilstrekkelig informasjonen om den nye stipendordningen.

Et hovedinntrykk synes å være at endringene i studiestøtten har hatt relativt liten betydning for studentenes atferd. Dette gjelder også effekter av innføringen av progresjonsavhengige stipend. En forventet effekt av denne endringen, kunne vært at studentene i større grad oppga at tanken på studiegjeld hadde betydning for studieprogresjonen. Noe overraskende er det ingenting som tyder på dette, derimot finner vi en nedgang fra 1998 til 2005 i andelen studenter som oppgir at tanken på studiegjeld har betydning for studieprogresjonen. Det er først og fremst studenter med høy sosial bakgrunn som i mindre grad bekymrer seg for tilbakebetalingen av studielånet, slik sett kan det synes som om innføringen av konverteringsordningen har hatt noe ulik effekt blant studenter med høy og lav sosial bakgrunn. Det er likevel for tidlig å fullt ut undersøke effektene av endringene i studiestøtten, i forhold til studieprogresjon og sosiale forskjeller. Med tanke på de tendenser vi ser så langt, er dette forhold som bør følges opp nærmere i årene framover.

9.8 Hva har studentene lært?

Vi har ikke gode metoder for å måle hva studenter faktisk har lært i studiene, med mindre vi skulle gjennomføre omfattende nasjonale eller internasjonale tester av samme type som har vært anvendt i grunnopplæringen. Vi har riktignok spurt om karakterer på siste eksamen, men eksamenskarakterer kan først og fremst brukes om et relativt mål for å sammenlikne og rangere studenter, og i mindre grad som et absolutt mål på hva norske studenter som gruppe har tilegnet seg av kunnskaper. Vi har også spurt studenten om hvordan de vurderer utbytte av studiet langs en rekke dimensjoner. Disse resultatene kan gi interessante muligheter for å trekke sammenlikninger mellom institusjoner og fag, og også belyse endringer over tid dersom denne typen spørsmål kan stilles i framtidige undersøkelser.

Våre oversikter over karakterfordelingen er primært ment å skulle danne en bakgrunn, sammenlikninger på tvers av institusjoner og fag gir begrenset nytte, og for et slikt formål bør man selvsagt heller bruke tilgjengelig karakterstatistikk. Men det er i seg selv interessant at vi ikke finner noen sammenheng mellom karakterer og familiebakgrunn slik vi har målt det gjennom foreldrenes utdanning. Men det aller mest interessante funnet vedrørende karakterer er at det er svært små sammenhenger mellom tidsbruk på studiene og karakterer, og det primært er studentenes innsats i selvstudier som gir seg utslag.

Man er ofte opptatt av at høyere utdanning er svake til å utvikle egenskaper ved studentene som ikke er spesifikt knyttet til faget, ofte kalt ”transferrable skills”, som en tenker seg kan utvikles i alle typer studier og fag. Slik studenten har svart, står det kanskje likevel ikke så dårlig til med utviklingen av disse egenskapene? Både når det gjelder toleranse, samarbeidsevner og skriftlig formidlingsevne er det mellom 50 og 70 prosent som har svart at studiet i stor grad har bidratt positivt.

9.9 Avsluttende merknader

Det er for tidlig å besvare om Kvalitetsreformen har bidratt til at studentene lykkes bedre i studiene. Vi har ikke sikre holdepunkter for raskere gjennomstrømming og mindre frafall, selv om økt studiepoengproduksjon kan tyde på en forbedring. Og vi kan i ennå mindre grad svare på om kvaliteten og det studentene lærer er blitt bedre. Heller ikke har studentenes innsats, målt i antall timer brukt på studiene, økt. Men vi kan med nokså stor grad av sikkerhet si at det er i ferd med å skje viktige endringer i en retning som er i tråd med viktige mål i reformen, og spesielt ved universitetene. Stikkord her er innføring av studieplaner og en tettere oppfølging av studentene. Sagt på en enkel måte ser vi en økende tendens til at lærestedene tar bedre vare på studentene, og at det utvikler seg et tettere og mer forpliktende forhold enn det tradisjonelt nokså distante preget som har kjennetegnet de fleste universitetsstudiene. I noen grad handler dette om fastere struktur, mindre er overlatt til studentenes eget initiativ og valg, og der det er sjekkpunkter og tilbakemeldinger underveis. Disse endringene er mest framtrepende blant studenter på lavere grads nivå,

men også i forbindelse med mastergard og avhandling har det lenge skjedd end reining i retning av tettere oppfølging.

Når vi tar hensyn til at Kvalitetsreformen tross alt ble innført for bare få år siden, og tar i betraktning at det er en langsiktig prosess å forandre studiekulturer, må en kunne si at endringene er klare. Vi vil ikke bedømme om disse endringene er bra eller om de kan ha utilsiktede virkninger, men konstaterer at det er mulig å påvise konsekvenser som er i tråd med sentrale mål i Kvalitetsreformen.

Kvalitetsreformen er en sammensatt reform med et bredt sett av virkemidler, både av strukturell art, pedagogisk art, og ved en dreining av finansielle virkemidler i retning av mer insentiver overfor studenter og institusjoner. Disse virkemidlene kan både trekke i samme eller i motsatt retning, men det har liten verdi å prøve å isolere ”effekter” av virkemidlene hver for seg. Når det gjelder virkingene på studiesystemet, kan vi likevel antyde at de direkte virkingene av en mer insentivorientert studiestøtte synes moderate. De endringene vi mener å påvise i studentenes studieatferd synes i sterkere grad å ha sammenheng med endringer i studiestruktur og pedagogisk opplegg. Det er videre ikke urimelig å se disse endringene som i det minste et stykke på vei i sammenheng med et endret finansieringssystem som øker institusjonenes og fagmiljøenes oppmerksomhet rundt studiepoengproduksjon og studiegjennomføring. Dermed kan vi i det minste reise spørsmålet om insentivene rettet mot institusjonene er viktigere enn insentivene rette direkte mot studentene. Studentene påvirkes mer av det som regulerer deres daglige studiearbeid enn av mulige positive eller negative konsekvenser på framtidig studiegjeld. Når stipendets avhengighet av studieprogresjon ikke ser ut til å bekymre studentene i noen særlig grad kan det igjen ha sammenheng med at studenter flest er relativt trygge på å klare seg, og kanskje er denne tryggheten også økende som et resultat av at de vet bedre hvor de står i studiet.

Referanser

- Abrahamsen, B og J-C Smeby (red) (2004): *Sykepleierstudenten – Rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte*. HiO-rapport 2004 nr. 7. Oslo: HiO.
- Aftenposten (2005): “-Urettferdig i Lånekassen” av Ida Aamodt-Hansen 21.11.2005. Oslo: Aftenposten.
- Black, P.J. & D. Wiliam (1998): Assessment and classroom learning. *Assesment in Education: Principles, Policy and Practice*. 5 (1), 7 – 73.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction*. London: Routledge.
- Cuban, L. (1993): *How Teachers taught. Constancy and Change in American Classrooms 1880-1990*. New York: Teachers College Press.
- Dysthe, O., I. Lima og A. Raaheim (2006): *Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen*. I S. Michelsen og P.O. Aamodt: *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Dysthe, O., A. Raaheim, I. Lima og A. Bygstad (2006): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Gulløy, E., S. Opdahl og I. Øyangen (1998): *Levekår og forbruk blant studenter 1998. Hovedresultater og dokumentasjon*. Notater 1998/79. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hansen, M. N. (1999): ”Utdanningspolitikk og ulikhet” i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol 40 nr 2:172-203.
- Havnes, A og P O. Aamodt (2005): Student involvement and learning outcome in professional education in Norway. I Rust, Chris (red.) *Improving Student Learning. Diversity and Inclusivity*. Oxford, Proceedings of the 2004 12th International symposium.
- Helland, H. og V. Opheim (2004): *Kartlegging Av Realkompetansereformen*. Skriftserie 6/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Helland, H. (2005): *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Rapport 6/2005. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Hounsel, D. & N. Entwistle (2005): *Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Hovdhaugen, E. (2004): *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*. NIFU Skriftserie 16/2004. Oslo: NIFU.
- Hovdhaugen, E. (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent* NIFU STEP Arbeidsnotat 36/2005. Oslo: NIFU STEP

- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2006): *Studiefravall og studiestabilitet*. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Kim, J-O & C. W. Mueller (1978): *Introduction to Factor Analysis. What It Is and How To Do It* London: Sage.
- Kuh, G. D., C. R. Pace og N. Vesper (1997): The Development of Process Indicators to estimate Student Gains associated with good Practices in Undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 4:435 - 455
- Lewis-Beck, M.S. (1980): *Applied regression: An introduction*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Lyngstad, J. og I. Øyangen (1999): *Sjung om studentens lykkelige dar*. Rapport 1999/15. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lyngstad, J. (1999): *Studenters inntekt og økonomiske levekår*. Rapporter 1999/35. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Løwe, T. & J. P. Sæther (2007): *Studenters inntekt, økonomi og boforhold*. (Under utgivelse). Rapport x/2007. Statistisk sentralbyrå.
- Lånekassen (2001): *Forskrifter om tildeling av utdanningsstøtte for undervisningsåret 2001-02 og om tilbakebetaling av lån for 2001*. Oslo: Lånekassen.
- Lånekassen (2002): *Forskrifter om tildeling av utdanningsstøtte for undervisningsåret 2002-03 og om tilbakebetaling av lån for 2002*. Oslo: Lånekassen.
- Lånekassen (2003): *Forskrifter og nærmere regler 2003-2004*. Oslo: Lånekassen.
- Marton, F. & R. Säljö (1984): Approaches to learning. In Marton, F., D.J. Hounsell & C.M.L. Miller (eds.): *The Experience of Learning*. Edinburgh, Scottish Academic Press, pp 36-55.
- Michelsen, S. og P.O. Aamodt (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Delrapport 1 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Opheim, V. (2005): *Utdanningsstøtte i endring og vekst: En undersøkelse av omleggingen av Lånekassens regelverk, veksten i antallet støttemottakere og økningen i utbetalt støtte i perioden 2001–2004*. Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Opheim, V. (2006): *Inntekt, formue og studieprogresjon: Studiestøtte og studieprogresjon blant de som har fått redusert stipend etter ligningskontrollen i 2003*. Arbeidsnotat 4/2006. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Raaheim, A. (2006): Do students profit from feedback? *Seminar.net*. Vol. 2, No. 2.
- Smeby, J.C. (1993): *Undervisning ved universitetene*. Rapport 7/93. Oslo, NAVFs utredningsinstitutt.

- Smeby J-C (2004): ” i Abrahamsen, B og J-C Smeby (red): *Sykepleierstudenten – Rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte*, HiO-rapport 2004 nr. 7 Oslo: HiO.
- St.meld. nr 27 (2001): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. St.meld. nr 27. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College*, 2nd ed, Chicago: University of Chicago Press
- Tinto, V. (1997): “Classrooms as Communities: Exploring the educational character of student persistence” *Journal of Higher Education* 68(6):599-624.
- Ulleberg, P & H. Nordvik (2001): *Faktoranalyse Innføring i faktorteori og faktoranalyse* Trondheim: Psykologisk institutt, NTNU.
- Ugreninov, E. og O.F. Vaage (2006): *Studenters levekår 2005*. Rapport 2006/22. Oslo – Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Wiers-Jenssen, J. & P.O. Aamodt (2002): Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra Stud.mag-undersøkelsene. Rapport 1/2002. Oslo: NIFU.
- Aamodt, P.O. (2001): *Studiegjennomføring og studiefracfall. En statistisk oversikt*. NIFU skriftserie 14/2001 Oslo: NIFU.
- Aamodt, P.O. (2005): *Learning outcome in professional education: The influence of institutional and student characteristics*. Oslo, SPS Arbeidsnotat 8/05.