

Å studere etter Kvalitetsreformen

Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen, NIFU STEP

Innledning

Kvalitetsreformen er en bred og gjennomgripende reform av høyere utdanning. Ett av hovedmålene er at studentene skal lykkes, og at de i større grad skal være i stand til å gjennomføre studiene på normalt tid. En ny gradsstruktur er etablert, og der er mange av de tidligere gradene kortet ned fra fire pluss to år til tre pluss to år. Innenfor de nye gradene ble det etablert mer fastlagte kombinasjoner av fag som skulle sikre en klarere progresjon gjennom studiet, og nye undervisnings- og vurderingsformer skulle skape en tettere og mer forpliktende kontakt mellom lærested og student. Studentene skulle i større grad få vurderinger og tilbakemeldinger underveis i studiet, ikke bare i form av en avsluttende eksamen. Det ble videre innført en nytt karaktersystem med bokstavkarakterer istedenfor tallkarakterer, og for å tilpasse fagene til de nye kortere gradene, ble fagene delt opp i mindre enheter eller moduler. Disse har ikke like stort omfang på alle læresteder, alt fra 5 studiepoeng til 30 studiepoeng. Men felles for flesteparten av enhetene/modulene er at de er mindre enn ett semester, ofte et halvt eller en tredels semester. Ett års studium på heltid tilsvarer 60 studiepoeng. Også studiefinansieringen gjennom Lånekassen ble endret. Det årlige støttebeløpet og stipendandelen ble hevet. På den annen side ble all støtte i utgangspunktet tildelt som lån,

men lånene ble konvertert til stipend etter hvert som studentene besto eksamen (St.meld. 27, 2001).

Reformen innebærer også økte frihetsgrader for institusjonene, nye styrings- og ledelsesformer, et nytt finansieringssystem der noe av budsjettet fastsettes etter produserte resultater, økt vekt på internasjonalisering samt etablering av nye systemer for kvalitetssikring. Vi skal i denne artikkelen ikke gå inn på disse sidene ved Kvalitetsreformen, men vil peke på at endringene i tilbudene til studentene må ses i sammenheng med kvalitetssikring, mer effektiv ledelse og ikke minst en finansieringsmodell som premierer lærestedet for at studentene klarer å gjennomføre studiene.

Kvalitetsreformen, spesielt det nye gradsystemet med bachelor- og mastergrader, innebærer en tilpasning til Bologna-prosessen (de europeiske utdanningsministrernes felleserklæring om høyere utdanning i Europa). Men selv om mange av løsningene er inspirert av Bologna, er det likevel nasjonale behov som har drevet fram reformen i Norge.

Vi vil i denne artikkelen reise spørsmål om reformen faktisk har endret tilbudene overfor studentene, og om studentenes måte å studere på har endret seg. Disse problemstillingene må ses i lys av at det

har gått kort tid siden reformen ble iverksatt. Reformen ble vedtatt av Stortinget i 2001, og studentene ble første gang tatt opp etter det nye gradssystemet høsten 2003. Dette innebærer for det første at institusjonene og fagmiljøene hadde kort tid på seg til å realisere nye studietilbud og nye undervisningsmetoder, og at en må forvente at ikke alt er ferdig utviklet. For det andre har vi ikke hatt data som gjør det mulig å følge det første studentkullet etter det nye systemet og direkte sammenlikne studieprogresjonen mer enn i den tidlige fasen av studiene¹.

Det viktigste datagrunnlaget for denne artikkelen er SSBs levekårsundersøkelse blant studenter, gjennomført i 1998 og 2005². I den første levekårsundersøkelsen blant studenter (1998) var det 2 503 som deltok, mens det var 2 263 studenter som deltok i 2005-undersøkelsen. Det er en rekke spørsmål som er stilt likelydende i de to undersøkelsene, og som dermed gir et direkte uttrykk for endringer fra før og etter Kvalitetsreformen (men som selv sagt ikke beviser at endringene er forårsaket av reformen). Det ble imidlertid også laget en del nye spørsmål om studentenes studiesituasjon i 2005-undersøkelsen, hvor vi ikke har en slik direkte sammenlikningsmulighet. De studentene som startet studiene etter Kvalitetsreformen, har ikke mulighet for å kunne sammenlikne med hvordan det var før, og de studentene som allerede var i gang med studiene, er ikke blitt berørt i samme grad som de ferske studentene. Det har dermed ikke noen hensikt å be studentene om å sammenlikne sine erfaringer før og etter reformen.

For å belyse endringer i undervisnings- og vurderingsformer har vi også trukket inn data fra en undersøkelse som ble gjennomført blant det faglige personalet i

forbindelse med evalueringen. Disse respondentene vil i motsetning til studentene ha et grunnlag for å sammenlikne endringene fra før reformen, selv om slike sammenlikninger er usikre og subjektive.

En ny studiestruktur

Den nye gradsstrukturen etter Kvalitetsreformen innebærer ikke bare en nedkorting av mange av universitetsstudiene, men også en omforming i retning av fastere strukturer. Mens studenter tidligere kunne bygge opp en lavere grad ved nokså fritt å sette sammen fag i kombinasjoner i den rekkefølge de selv ønsket, er det etter reformen etablert studieprogrammer med faste kombinasjoner av fagenheter (moduler) i en fastlagt rekkefølge og med en varierende grad av valgfrihet. På denne måten får studentene en tilknytning til et program og en studentgruppe med den hensikt å skape et fastere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested og å hindre lite gjennomtenkte kombinasjoner av fag. Hvorvidt valgfriheten for studentene er blitt større eller mindre, er usikkert, men det nye er at valget tas i det man søker om opptak på et studieprogram, og at det videre studiet da i stor grad er fastlagt gjennom de tre årene fram til en bachelorgrad. Berg (1997) har vist at alle valgene studenter står overfor i løpet av studiet, kan bidra til å skape forsinkelser.

Denne nye strukturen påvirker studentenes studiehverdag på en rekke måter. For det første slipper studentene å måtte foreta fagvalg før hvert nytt studieår, slik studentene som studerte for cand.mag.-graden måtte gjøre tidligere. For det andre betyr den nye strukturen at studentene leser flere fag parallelt, eller at fagene tas etter hverandre i sekvenser gjennom studieåret, og at alle kursene i

et semester ikke nødvendigvis er innenfor samme fag eller fagområde. Samtidig er deler av fleksibiliteten og friheten som var i utdanningsystemet tidligere, blitt redusert som en effekt av reformen.

Endringer i undervisnings- og vurderingsformer

Undersøkelsen blant det faglige personalet ble gjennomført i 2005. De ble blant annet spurt om det hadde skjedd endringer i undervisnings- og vurderingsformer, og i hvilken retning disse endringene har gått.

I undersøkelsen kom det fram at godt over halvparten av de ansatte ved universitetene og litt under halvparten ved høyskolene mente de hadde gjort store eller middels store endringer i undervisningen, og henholdsvis 18 og 10 prosent svarte «store endringer» i undervisningsformene. Sett på bakgrunn av at det hadde gått kort tid siden reformen var innført, må vi bedømme disse svarene dit hen at det faktisk har skjedd betydelige endringer. Det er klare forskjeller etter fagområde. Ved universitetene ble det rapportert om størst endringer i humanistiske fag og i jus, og minst endringer i medisin og tekniske fag. Ved høyskolene er det mindre forskjeller mellom de ulike fagene, men ingeniørutdanning og realfag skiller seg ut ved at lærerne rapporter om mindre endringer (Dysthe mfl. 2006).

Vi kan ikke slå fast at disse subjektive vurderingene er et uttrykk for reelle endringer, men vi ser at oppfatningen om endringer er sterkest i de fagområdene der det har vært klare strukturelle endringer. Mye av Kvalitetsreformens virkemidler var primært rettet mot de fritt organiserte studiene ved universitetene, der forsinkelser og frafall har størst omfang, og der studieoppleggene i de

mer fasttømrede studiene ble holdt fram som modell. Det er ellers interessant at jus har opplevd store endringer, da dette er et profesjonsstudium der studieopplegget tradisjonelt har hatt mange trekk til felles med de frie universitetsstudiene, og hvor det er tatt betydelige grep for å skape et bedre læringsmiljø og studieprogresjon.

Tabell 1 viser personalets svar på hvilke endringer som er gjort i undervisningen etter Kvalitetsreformen. Svarkategoriene er «klart mer enn tidligere», «omtrent som tidligere» og «klart mindre enn tidligere» når det gjelder plenumsforelesninger, seminarundervisning, veiledning, skriftlig tilbakemelding til studentene og eksamensarbeid. Selv om vi her bare kan fange opp de subjektive vurderingene, gir svarkategoriene et godt utgangspunkt for å vurdere om undervisningsformene er uendret, og i hvilken retning det har skjedd endringer.

Tabell 1 viser at endringene i store trekk følger samme retning ved universitetene og høyskolene. Et unntak er forelesninger, der omfanget ved universitetene synes stort sett uendret, mens en relativt

Tabell 1. Hvordan undervisningen har endret seg, etter lærestedstype

	Universitet (N=1 284)		Høgskole (N=723)	
	Klart mer enn tidlig- ere	Klart mindre enn tidlig- ere	Klart mer enn tidlig- ere	Klart mindre enn tidlig- ere
Plenumsforelesninger	15,6	11,9	10,4	35,1
Seminarundervisninger	46,8	3,5	23,5	9,0
Veiledning	60,2	1,8	78,6	2,6
Skriftlig tilbakemelding til studentene	67,6	1,7	77,2	1,9
Eksamensarbeid	64,2	4,4	52,7	8,0

Kilde: Personalsurveyen, gjennomført våren 2005, Evalueringen av Kvalitetsreformen.

høy andel ved høgskolene rapporterer om en nedgang. Men ved begge institusjonstypene rapporteres det om mer seminarundervisning, mer veiledning, mer skriftlig tilbakemelding til studentene og mer eksamensarbeid. Ved høgskolene ser vi en viss tendens til at mer seminarundervisning, veiledning, tilbakemelding og eksamensarbeid i noen grad kompenseres ved at vel en av tre mener at omfanget av forelesninger har gått ned. Men ved universitetene er det ikke rapportert om noen reduksjon. Det betyr at man her tilsynelatende har økt innsatsen på en rekke områder uten i vesentlig grad å kutte ned på den tradisjonelle undervisningen.

Vi har ikke data som er samlet inn fra studentene, som direkte kan vise om det har skjedd endringer i levering av oppgaver og tilbakemelding på oppgavene. Disse spørsmålene ble bare stilt i Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005. Vi har her tatt med om studentene har fått tilbakemelding på individuelle oppgaver og gruppeoppgaver, og om tilbakemeldingen har skjedd muntlig eller skriftlig. Siden spørsmålene ble stilt som separate spørsmål og ikke som alternativer, kan en og samme student godt ha fått både muntlige og skriftlige kommentarer på både individuelle oppgaver og gruppeoppgaver.

Med utgangspunkt i svarene fra studentene vet vi ikke om det har skjedd endringer med hensyn til oppgaveskriving og tilbakemelding, men disse resultatene peker i retning av at svært mange studenter leverer oppgaver og får dem kommentert. Ser vi disse resultatene i sammenheng med svarene fra lærerne og kvalitativ informasjon som er innhentet gjennom besøk ved lærestedene, framtrer det med stor grad av sikkerhet at det har skjedd en betydelig endring i retning av at studenter skriver og leverer oppgaver i større grad, og at de får kommentarer på innleverte arbeider. Den høye andelen studenter på lavere grad som har fått tilbakemelding tyder også på dette. Dette er endringer som både er i tråd med viktige mål i Kvalitetsreformen, og som man med basis i internasjonal forskning kan hevde vil ha en positiv innvirkning på studentenes læring. Studentene får mer skrivetrening samtidig som de vet bedre hvor de står, og hvordan de kan forbedre seg. Med andre ord har det skjedd en utvikling i retning av et tettere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested.

Studenter mottar som vi har sett, tilbakemelding på skriftlige oppgaver i et stort omfang etter Kvalitetsreformen. Men hva med kvalitetene på disse tilbakemeldingene? Vi har derfor spurt om studentene

Tabell 2. Andel som har mottatt tilbakemeldinger, etter lærestedstype. 2005

	Universitet		Viten- skapelig høgskole	Statlig høg- skole	Privat høg- skole	Alle
	Lav grad	Høy grad				
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 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
N (minimum)	362	402	104	1 156	224	2 248

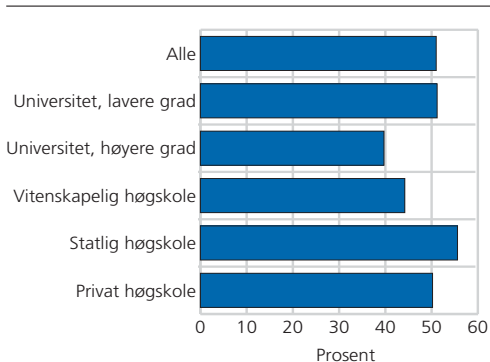
Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005. Statistisk sentralbyrå.

vrurderer tilbakemeldingene som konstruktive.

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», det er et subjektivt mål. Samtidig må en 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 høyskolene,

Figur 1. Andel som i stor grad eller svært stor grad har fått konstruktive tilbakemeldinger. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

forskjellen er på omtrent 10 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 før innføringen av Kvalitetsreformen. Kanskje er dette en gruppe som det er spesielt krevende å tilfredsstille? Har vektleggingen av å gi tilbakemelding til studentene på lavere grad gått på bekostning av mastergradsstudentene?

Hvordan påvirkes studentenes studieinnsats?

Ett av målene i Kvalitetsreformen var å stimulere til økt studieintensitet. Vi ville forvente at mer oppfølging og tettere kontakt mellom student og lærer ville virke forpliktende, slik at studentene bruker mer tid på studiene sine etter Kvalitetsreformen (St. meld 27, 2001). Det finnes imidlertid mange måter å måle studentenes innsats. I levekårsundersøkelsen finnes det data om studenters tidsbruk, studieprogresjon og tilstedeværelse på lærestedet, og alle disse dataene kan bidra til å kaste lys over eventuelle endringer i heltidsstudentenes studieinnsats etter Kvalitetsreformen. Fra 1998 til 2005 har det skjedd betydelige endringer i gruppen deltidsstudenter. Vi har derfor i analysene av tidsbruk bare sett på heltidsstudentene, men tar med noen data om deltidsstudenter i et senere avsnitt.

Tidsbruk

For å registrere studenters tidsbruk på studier ble det i levekårsundersøkelsen brukt tre spørsmål: hvor mye tid studentene bruker på henholdsvis undervisning, selvstudier og frivillige studiegrupper³. Samlet sett gir dette en gjennomsnittlig total tidsbruk på studier. Imidlertid er det viktig ikke å rette oppmerksomheten ensidig mot gjennomsnittstallet, siden det

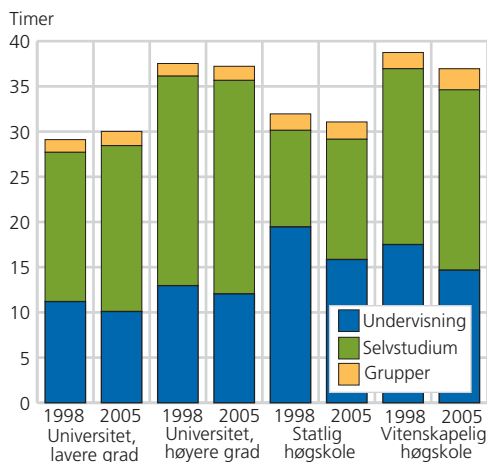
er stor spredning i materialet. Fra tidligere undersøkelser vet vi at det er forskjeller i tidsbruk mellom ulike typer læresteder og på ulike studienivå (bachelor – master), og alle disse forskjellene kommer av at det er store fagforskjeller i studenters tidsbruk (Wiers-Jenssen og Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen og Aamodt 2006). Derfor er det alltid svært viktig å se på total studietid i ulike grupper av studentmassen. I de foreliggende dataene har vi bare mulighet til å se på lærestedsforskjeller i sammenlikninger av data fra 1998 og 2005, mens vi for 2005-dataene også har mulighet til å se på forskjeller i tidsbruk mellom ulike fagfelt⁴.

Vi vil først sammenlikne tidsbruk ved ulike typer læresteder, og når det gjelder universitetsstudentene, mellom ulike nivåer i utdanningen (figur 2). Når vi sammenlikner ulike læresteder, finner vi enkelte forskjeller i tidsbruk. Høyere grads studenter og studenter ved viten-

skapelige høyskoler bruker mer tid på studiene sine enn lavere grads studenter og studenter ved statlige høyskoler. Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom 1998 og 2005, bildet er stort sett stabilt i alle grupper. Dette samsvarer med tidligere resultater som er basert på andre datakilder (Hovdhaugen 2004, Hovdhaugen og Aamodt 2006).

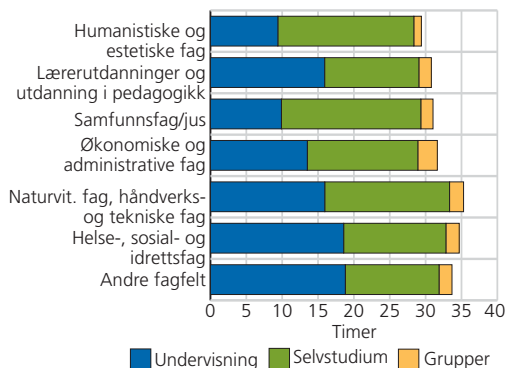
Dersom vi går bak totaltallene, og i stedet ser på fordelingen av tid på undervisning og selvstudier, finner vi endring over tid for lavere grads studenter ved universitetene og studenter ved vitenskapelige og statlige høyskoler. Studenter på lavere grad ved universitetene og de statlige høyskolene bruker mer tid på selvstudier etter reformen, mens studenter ved vitenskapelige og statlige høyskoler bruker en mindre andel av totaltiden på undervisning etter Kvalitetsreformen. Dataene forteller oss ikke om studentene etter Kvalitetsreformen får tilbud om mindre undervisning enn tidligere, eller om de velger å prioritere selvstudier på bekostning av deltakelse i undervisningen. Men en sannsynlig forklaring er at de nye studieformene gjør at studentene må

Figur 2. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter lærestedstype og nivå. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Figur 3. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter fagfelt. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

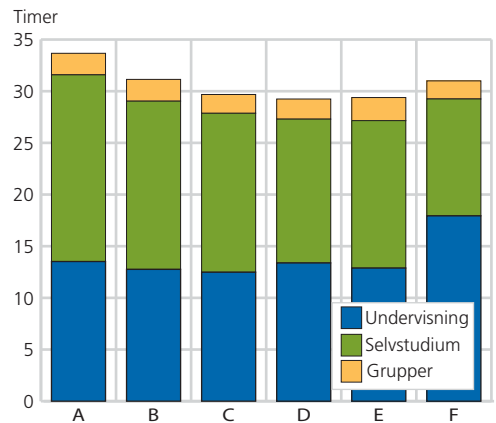
bruke mer tid på selvstudier enn de tidligere har gjort, blant annet gjennom økt innslag av oppgaveskriving i studiene.

Figur 3 viser forskjeller i tidsbruk etter fagfelt. Imidlertid er denne faginndelingen forholdsvis grov, blant annet gjennom at det i gruppen helse, sosial og idrettsfag er både studenter på medisin- og sykepleiestudiet, og at det i gruppen samfunnsfag/jus både er juridiske fag og samfunnsvitenskapelige fag. Fra tidligere studier vet vi at studenter på jus, medisin og sivilingeniørstudiet bruker vesentlig mer tid på studiene enn gjennomsnittet, mens sosialfag, idrettsfag og enkelte samfunnsfag bruker mindre tid enn gjennomsnittet (Wiers-Jenssen og Aamodt 2000, Hovdhaugen 2004). Men til tross for den noe grove eller uensartete faginndelingen gjenfinner vi likevel et liknende mønster i levekårsdataene: at det er lavest tidsbruk i humaniora og lærerutdanning og høyest tidsbruk i naturvitenskap/teknologi samt helse og sosialfag.

Fører økt innsats til bedre karakterer?

I forbindelse med innføringen av Kvalitätsreformen ble også karaktersystemet i høyere utdanning endret, fra tallkarakterer til bokstavskarakterer. Dette var en stor og forholdsvis gjennomgripende endring, da den også forutsatte at alle fagområder skulle bruke skalaen likt, mens det tidligere hadde vært ulik bruk av karakterskalaen i ulike fag/fagområder. I dataene fra levekårsundersøkelsen har vi imidlertid bare tilgang til selvopp-gitt karakter på siste eksamen, og fordelingen i disse er noe skjev i forhold til den fordeling karakterer på aggregert nivå pleier å ha (Hovdhaugen 2005). Dermed har det ingen hensikt å se på karakterfordelingen som helhet. Men vi kan se på om det er forskjeller i studietid etter hvilken karakter studenten oppnår, dette

Figur 4. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter selvopp-gitt karakter på siste eksamen. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

framkommer i figur 5. I figuren er også de som har fått F, det vil si ikke bestått, inkludert.

Figur 4 viser at det er signifikante forskjeller i tidsbruk mellom de som oppnår karakteren A respektive B på eksamen, og de som oppnår andre beståttkarakterer. Studenter som får A, bruker i gjennomsnitt 34 timer per uke på studiene sine, og studenter som får B, bruker 31 timer per uke. Studenter som får C til E, bruker alle i underkant av 30 timer per uke. Det som også er interessant å merke seg, er at det er selvstudier som er utslagsgivende, det er ingen signifikante forskjeller i tidsbruk på undervisning eller tid brukt på grupper blant alle studentene som har oppnådd en beståttkarakter. Dersom vi derimot ser på studentene som har fått F på siste eksamen, har de et helt annet tidsbruksmønster enn studentene som har bestått eksamen. De bruker signifikant mer tid på undervisning og mindre tid på selvstudier enn de som får karakteren A til E. Det er vanskelig å si hva dette

kommer av, det kan finnes mange mulige grunner til at en student stryker på eksamen. En mulig forklaring kan imidlertid være at mange av studentene som har strøket på siste eksamen, har meldt seg opp til svært mange studiepoeng, og at de dermed ikke rekker å lese tilstrekkelig, i tillegg til at de har nok med å rekke å følge all undervisningen i fagene de skal ta. Samtidig er det også viktig å huske på at dette er selvrapportert aktivitet, med alle de begrensinger det innebærer. Imidlertid har det vært stort grad av overensstemmelse mellom tidsbrukstall i ulike undersøkelser. Generelt kan det se ut til at det å stryke på eksamen ikke nødvendigvis er en effekt av liten tidsbruk, men heller en effekt av at tiden som har vært brukt på studier, ikke har vært prioritert riktig. I tillegg styrker mønsteret den innledende antakelsen om at selvstudier er utslagsgivende for karakter; studentene som fikk F på siste eksamen, er de som bruker desidert minst tid på selvstudier. Med andre ord kan også lite tid brukt på selvstudier være en forklaring til at studenten har strøket på siste eksamen.

Studieprogresjon

Studieprogresjon er målt ved at studentene har blitt spurt om hvor mange vektball eller studiepoeng de skal ta inneværende semester. Beregningssystemet for studieprogresjon er endret som en konsekvens av Kvalitetsreformen, fra 10 vektball per

semester til 30 studiepoeng per semester som full studieprogresjon for en heltidsstudent. Derfor har vi valgt å dele inn studiebelastning i tre kategorier: de som skal ta normert progresjon, og de som tar mer eller mindre enn normert progresjon.

Tabell 3 viser at det er en noe større andel av studentene som sier at de følger normert studieprogresjon i 2005 enn i 1998, men at økningen er forholdsvis liten. Samtidig finner vi at det er en noe mindre andel som sier at de planlegger mer enn normert studieprogresjon etter Kvalitetsreformen, slik at bildet primært karakteriseres av stabilitet. Imidlertid har de vitenskapelige høyskolene en stor økning i andel som sier at de skal ta mer enn normert studieprogresjon.

Både i 1998 og 2005 er det en litt større andel kvinner enn menn som følger normert studieprogresjon, også en klart større andel av de yngste studentene. De som er 20 år eller yngre, følger normert studieprogresjon. I tillegg er det en signifikant økning i andel som følger normert studieprogresjon blant begynnerstudentene, men vi finner ikke tilsvarende økning blant studenter som har studert i to år eller mer. Dette kan tolkes som en indikasjon på at en større andel av heltidsstudentene faktisk følger normert studieprogresjon etter Kvalitetsreformen, men at dette først og fremst gjelder for de yngste

Tabell 3. Andel studenter med ulik studieprogresjon, etter lærestedstype. 1998 og 2005

	Mindre enn normert		Normert		Mer enn normert	
	1998	2005	1998	2005	1998	2005
Gjennomsnitt	5,7	7,4	71,3	75,1	22,9	17,5
Universitet, lavere grad	5,5	8,4	65,5	68,8	28,9	22,8
Universitet, høyere grad	10,4	9,6	73,2	75,7	16,3	14,8
Vitenskapelig høyskole	4,2	10,0	60,5	45,0	35,3	45,0
Statlig høyskole	4,6	5,6	73,5	80,7	21,8	13,7
Privat høyskole		9,2		73,0		17,9

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. N (1998) = 2 347, N (2005) = 2 236, Statistisk sentralbyrå.

Tabell 4. Andel studenter som følger 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
(N=100)	2 636	2 035

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. Statistisk sentralbyrå.

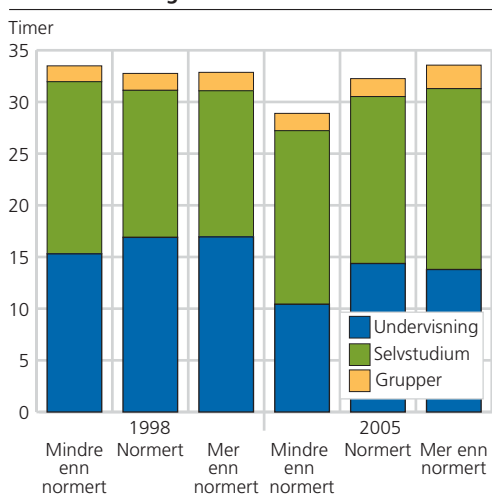
studentene som ikke har lang fartstid som studenter.

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 høy utdanning, 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 6). Imidlertid er det mulig at denne forskjellen kommer av

fagområde/utdanningstype, da det er større andel studenter som følger normert studieprogresjon i typiske høgskole-utdanninger der den sosiale rekrutteringen er mindre skjev, enn ved universitetene.

Et annet spørsmål er om heltidsstudenter med ulike studieprogresjon også bruker ulik mengde tid på studiene sine. Dette undersøker vi i figur 5.

Figur 5 viser at det ikke var noen forskjell i tidsbruk etter studieprogresjon før Kvalitetsreformen, mens det er forskjell etter. I 2005 ser vi at det er en lineær sammenheng mellom tidsbruk og studieprogresjon. De som tar mindre enn normert studieprogresjon, bruker i gjennomsnitt 28 timer per uke, de som følger normert studieprogresjon bruker 32 timer per uke, mens de som sier at de tar mer enn normert, bruker 34 timer per uke. Med andre ord er det en klarere sammenheng mellom innsats og studieprogresjon etter reformen enn det var før.

Figur 5. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter studieprogresjon. 1998 og 2005

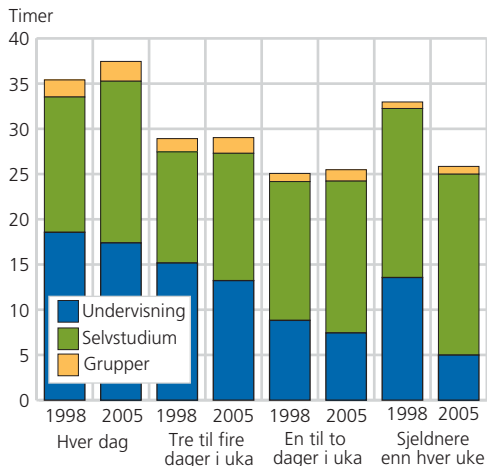
Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Tilstedeværelse på lærestedet

En annen mulig måte å måle studieinnsats er gjennom å se på hvor mye tid studentene er tilstede på lærestedet. I tillegg til at tilstedeværelse beskriver den enkelte studentens måte å opptre på, er det også en forutsetning for å opprettholde tette studiemiljøer. Det er en sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk, se figur 6.

Figur 6 viser en klar sammenheng mellom tilstedeværelse og tidsbruk. Blant de som er til stede hver dag, har faktisk tidsbruken økt etter Kvalitetsreformen. I 1998 var det over 60 prosent av studentene som var til stede hver dag på lærestedet, mens dette i 2005 bare gjelder for 45 prosent.

Figur 6. Antall timer studentene bruker på studiene sine, etter tilstedeværelse på lærestedet. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

Samtidig er det mulig at dette er en «gammeldags» måte å oppfatte universitets- eller høyskoleutdanning på, at tilstedeværelse på lærestedet ikke er like viktig i dagens utdanningssamfunn. I følge Dysthe mfl. (2006) er det stadig en større andel av kommunikasjonen mellom lærer og student og mellom studenter som foregår via e-post eller ulike e-læringsystem (for eksempel Fronter eller It's learning). Med andre ord trenger ikke studentene lenger fysisk å være på lærestedet for å kunne delta aktivt i faglige diskusjoner med sin lærer eller andre studenter. Dermed kan tilstedeværelse i noen grad ha mistet sin forklaringskraft som mål på studieintensitet etter Kvalitetsreformen.

Heltids- eller deltidsstudent

Hittil i artikkelen har vi fokusert på heltidsstudentene, men fordi det kan se ut som om gruppen deltidsstudenter har endret seg, trolig som en konsekvens av

Tabell 5. Andel deltidsstudenter, etter lærested. 1998 og 2005

	1998		2005	
	Andel	N	Andel	N
Universitet, lavere grad ..	18,8	468	7,9	365
Universitet, høyere grad	11,8	408	8,2	403
Vitenskapelig høyskole..	1,6	125	3,8	104
statlig høyskole	6,9	1400	18,3	1 163
Gjennomsnitt	9,8	2401	13,7	2 035

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005. Statistisk sentralbyrå.

realkompetansereformen, vil vi også kaste et blick på deltidsstudentene.

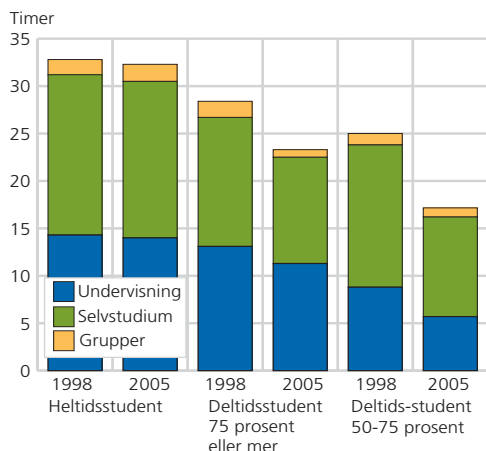
Tabell 5 viser at fordelingen i andel deltidsstudenter over tid ved ulike lærestedstyper har endret seg etter Kvalitetsreformen. Det er en reduksjon i andel deltidsstudenter fra 19 prosent til 8 prosent ved universitetene og en økning fra 7 prosent til 18 prosent ved de statlige høyskolene.

Dette kan tolkes i retning av at vi sannsynligvis har å gjøre med en annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen. I 1998 var det størst andel deltidsstudenter ved universitetene, framfor alt på lavere grad. Det er tenkelig at mange av disse egentlig var heltidsstudenter som var forsinket, og at det kanskje var en av forklaringene til at de studerte på deltid. For å undersøke dette kan vi se nærmere på forskjeller mellom andel forsinkede studenter blant heltids- og deltidsstudenter før og etter reformen. Blant studenter som oppgir at de er forsinket i studiene, var det en tredel av lavere grads studentene ved universitetene som var forsinket i 1998, mens tilsvarende tall i 2005 er 16 prosent. Andel forsinkede studenter blant heltidsstudentene lå på omtrent 20 prosent på begge tidspunkt. Dette styrker vår antakelse om at det før reformen i større grad var vanlig å studere på deltid dersom man var forsinket universitetsstu-

dent. I tillegg er det mulig at det gjennom at det bare var eksamen en gang i året, var lettere for eksempel å ta et grunnfag over lengre tid før Kvalitetsreformen. 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, at de stiller høyere krav til tilstedeværelse, og at lærestedet i større grad enn tidligere både kan styre og følge med på studentens studiebelastning gjennom utdanningsplanen.

Forklaringen på økningen i antall deltidsstudenter ved de statlige høyskolene etter reformen kan være at det tilbys flere organiserte deltidsprogrammer etter Kvalitetsreformen, og at det i så fall kan ses som en tilpassning til etterspørselen av høyere utdanning. Det er ingen indikasjoner i dataene på at en stor andel av deltidsstudentene ved høyskolene er forsinket, her er bildet stabilt fra 1998 til 2005.

Figur 7. Total studietid i timer for heltids- og deltidsstudenter. 1998 og 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

I dataene fra levekårsundersøkelsen er det skilt mellom studenter som studerer heltid, deltid 75 prosent eller mer og deltid 50 prosent eller mer. Studenter som studerer mindre enn 50 prosent er ikke med undersøkelsen. I hvilken grad gir studiebelastningen seg uttrykk i hvor mange timer studentene bruker på studiene sine?

Figur 7 viser at deltidsstudentene naturlig nok bruker mindre tid enn heltidsstudentene på studiene sine. For heltidsstudentene er det ingen endring i total studietid fra 1998 til 2005, mens både deltidsstudenter som studerer på trekvartstid, og de som studerer på halvtid, bruker mindre tid på studiene sine etter reformen enn de gjorde før. Dette forsterker bildet av at vi har en helt annen type deltidsstudenter etter Kvalitetsreformen enn vi hadde før.

Studieaktivitet og studiestrategier

Det kan godt være at det er for sterkt søkelys på antall timer som studenter bruker på studiet, det er et kvantitativt mål på innsats og måler ikke hva studentene får ut av studiet. Formålet med studiene er å lære, ikke å utføre et bestemt antall timer. Det er derfor mulig at de endringene vi ser, representerer en kvalitativt sett bedre måte å studere på. Det er for eksempel dokumentert at det å skrive oppgaver eller å presentere noe i et seminar gir bedre læringsutbytte enn en mer passiv studieform som består i å lytte til forelesninger og å lese pensum på egen hånd.

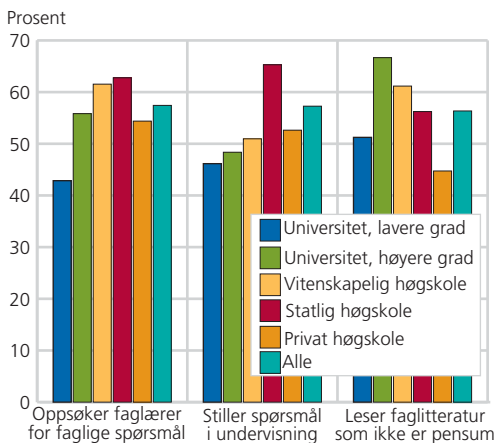
Havnes og Aamodt (2005) har påpekt at innenfor profesjonsstudiene betyr det mindre for læringsutbyttet *hvor mye* man studerer enn *hvordan*. De studentene som har en aktiv studiestrategi, rapporterer om et bedre læringsutbytte. Det er et

interessant spørsmål om endringene etter Kvalitetsreformen har påvirket studentenes måte å studere på. Mer oppgaveskri-ving representerer en mer aktiv studiemåte, men det kan være et spørsmål om disse kravene samtidig fører til at studentene i større grad prioriterer det de føler at de må gjøre. Et fastere studieopplegg kan på den ene siden bidra til å fremme en mer aktiv og engasjert studentrolle, men kan på den andre siden trekke i motsatt retning mot en mer «elevpreget» rolle. Dette har vi ikke data til å svare på, men vi har en del opplysninger om studentrollen slik den var i 2005.

Et godt læringsmiljø er preget av at studenter er aktive og kritiske, og at lærerne oppmuntrer til å reise spørsmål, og dessuten signaliserer at de er tilgjengelige for studentene.

Figur 8 viser andelen studenter som i 2005 svarte at de hadde stilt spørsmål i undervisningen eller hadde oppsøkt faglærer minst én gang den siste måneden.

Figur 8. Andel som oppsøker lærere, stiller spørsmål i undervisningen og leser litteratur som ikke er pensum, etter lærestedstype. 2005



Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 1998 og 2005, Statistisk sentralbyrå.

den. Totalt sett er resultatet litt under 60 prosent for begge målene på aktivitet, hvilket tyder på at studentene opptrer ganske aktivt i studiemiljøet. Stort sett er det er andelene som har stilt spørsmål, og andelen som har oppsøkt faglærer, nokså like. Bare i de vitenskapelige høyskolene ser det ut til at det er mye vanligere å oppsøke faglærer enn å stille spørsmål i undervisningen. Ved de statlige høyskolene og de vitenskapelige høyskolene er det tydeligvis mer vanlig at studentene oppsøker faglærer for faglige spørsmål enn det er ved universitetene og de private høyskolene.

Vi forbinder gjerne studier i høyere utdanning med aktivt å oppsøke informasjon og å ha en kritisk og reflekterende måte å studere på. Dæhlen og Havnes (2003) påpeker på sin side at den mest dominerende studiemåten blant profesjonsstudenter, er å begrense seg til å gjøre det man må. Vi har ikke data som kan fortelle om studiemåten har endret seg etter Kvalitetsreformen, men det kan likevel være interessant å se på 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.

Det er godt i overkant av halvparten av alle studentene som i det minste én 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 omtrent to tredeler svarer at de har gjort dette 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.

Data som ikke tas med her, viser også at studentene i bare begrenset grad løser oppgaver som ikke er obligatoriske. Det er kanskje ikke så merkelig, all den tid omfanget av obligatoriske oppgaveinnleveringer har økt sterkt etter reformen.

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

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 én gang i uka, og en nye tredel minst én 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 én gang i uka, 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 i forhold til hovedfagsoppgaven.

Avsluttende merknader

Det var en sentral målsetting i Kvalitetsreformen at de nye og mer strukturerte studietilbudene samt nye undervisnings- og vurderingsformer skulle bidra til å øke studieintensiteten og dermed gi både bedre kvalitet og gjennomføring. Evalueringen av Kvalitetsreformen har påvist at i løpet av den korte tida som er gått etter at reformen ble innført, har det skjedd betydelige endringer i måten det undervises og eksamineres på. Studentene leverer betydelig flere oppgaver som de får kommentarer på, og det er innført mer underveis-evaluering i tillegg til at slutt-eksamen som regel er beholdt. Sammen

Tabell 6. Har møtt uforberedt til undervisning, etter lærestedstype. 2005

	Universitet, lav grad	Universitet, høy grad	Vitenskapelig høgskole	Statlig høgskole	Privat høgskole	Alle
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	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	1 154	226	2 244

Kilde: Levekårsundersøkelsen blant studenter 2005, Statistisk sentralbyrå.

med oppdelingen i mindre faglige enheter betyr det at omfanget av vurderinger og antall eksamener har økt. Det er liten tvil om at dette påfører lærerne mer arbeid, men vi finner ikke noen klar tendens til at studentenes innsats har økt.

Minst like interessant som at studieinnsatsen i det store og hele er stabil, er at det innenfor den stabile tidsbruken har skjedd klare endringer i fordelingen av tid til ulike aktiviteter. I levekårsundersøkelsen kan vi bare skille mellom tid som er brukt på undervisning, selvstudier og gruppearbeid. Det er en nokså entydig utvikling i retning av at tid brukt på undervisning går ned, mens tid brukt på selvstudier har økt. Denne forskyvningen er klart sterkest ved de statlige høyskolenes, men vi finner den også ved universitetene. Sannsynligvis har endringen i hva studenter bruker tid på, endret seg enda mer enn det vi kan fange opp, ved at de utvilsomt bruker mer tid enn før på å skrive oppgaver underveis i semesteret. Dette kan være en av årsakene til den økte tidsbruken på selvstudier i forhold til undervisningen, men det er enda mer sannsynlig at den økte tidsbruken på oppgaver også har redusert den tiden studentene bruker på å lese fagstoff.

Endringene i tidsbruk etter Kvalitetsreformen virker rimelig, men det er kanskje litt overraskende at ikke endringene også har ført til at studieinnsatsen totalt har økt. Endringene har bidratt til å skape et mer gjensidig forpliktende forhold mellom lærested og student, og det skulle være vanskeligere for studentene å «gjemme seg bort». Oppgaveskrivingen representerer obligatoriske arbeidskrav som har kommet i tillegg til de aktivitetene studentene brukte tid på tidligere. Kommentarer fra lærerne må forventes å peke på hva studentene må forbedre seg

på, og dermed også bidra til å skjerpe innsatsen. En overgang fra en slutteksamen som gjerne førte til at studenter skippertaksleste de siste ukene før eksamen, til flere deleksamener underveis, skulle også trekke i retning av en jevnere studieinnsats, og dermed skulle den gjennomsnittlige innsatsen som er det vi spør om, ha økt. En må imidlertid ta hensyn til at semestrene er blitt forlenget, slik at det bak en stabil innsats per uke kan skjule seg en økning i antall studietimer per semester. I tillegg til de endringene vi har nevnt, har også universitetene de senere årene tatt studieretten fra studenter som ikke har tatt en eneste eksamen innenfor en nærmere gitt periode. Dette skulle også ha bidratt til færre studenter som nesten ikke gjør noe.

Selv om studentene ikke studerer *mer* etter kvalitetsreformen, er det tegn på at de kanskje studere *bedre*, eller i hvert fall på en bedre måte. Vi ser tendenser til en dreining bort fra at studentene blir gående over lang tid uten å få vite hvor de står, og hvor mye av studietida som gikk med til å tilegne seg fagstoff på en nokså passiv måte, i retning av en mer aktiv studieform. Oppgaveskriving og kommentarer gir studentene bedre oversikt over hvor de står i faget, og de får anvendt faget på en mer aktiv måte. Dette bidrar til skrivetrening. I så måte kan det se ut til at Kvalitetsreformen har gitt fagmiljøene et puff i retning av å utvikle bedre forutsetninger for læring, selv om vi ennå ikke kan fastslå dette.

Noter

¹ Evalueringen av Kvalitetsreformen ble avsluttet i januar 2007, og på det tidspunktet fantes det bare kvalitetssikrede data fra SSB for skoleåret 2004/05, det vil si de første to årene etter at reformen ble gjennomført. Det har derfor ikke vært mulig å se på gjennomføringen for det første bachelorkullet. På grunn av dette er det

- ennå for tidlig å si noe om endringer i studiegjennomføringen etter Kvalitetsreformen. Imidlertid finnes det dokumentasjon på endringer i førsteårsfrafallet etter reformen, se Hovdhaugen og Aamodt (2006).
- ² Undersøkelsene finnes dokumentert i Gulløy mfl. (1998) og Gulbrandsen (2006). Analyser av dataene fra 1998 og 2005 er også presentert i Aamodt mfl. (2006).
- ³ Det er vanlig å undersøke og beregne gjennomsnittlig studietid per uke. Imidlertid ble det i levekårsundersøkelsen blant studenter i 1998 spurt om selvstudier og gruppetimer per måned, mens det i 2005 ble spurt om både undervisning, selvstudier og gruppetimer per uke. Selvstudier og gruppetimer i 1998 er derfor regnet om etter følgende formel: $(\text{selvstudier}/30)*7$ og $(\text{gruppetimer}/30)*7$. I tillegg er dataene justert for uteliggere (svært høye, urimelige verdier og manglende verdier på variabelen gruppetimer er gjort om til 0). Grunnen til dette er at det i 1998 var et filter-spørsmål som silte ut de studentene som ikke deltok i frivillige grupper, mens de i 2005 fikk lov til å svare 0 timer. For å justere for uteliggere på variablene undervisning og selvstudier har vi satt alle som har oppgitt mer enn 40 timer undervisning til 40, og tilsvarende tak er satt for selvstudier (46,67 timer selvstudier i 1998 og 50 timer selvstudier i 2005). Alle disse tilpasningene vil ha konsekvenser for nivået på gjennomsnittet.
- ⁴ I dataene fra 1998 er studentens fagfelt ikke registrert, bare hvilket lærested og på hvilket nivå studenten befinner seg.
- Referanser**
- Berg, L. (1997): *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*, NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU.
- Dysthe, O., A. Raaheim, I. Lima og A. Bygstad (2006): *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*, Delrapport 7 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Dæhlen, M. og A. Havnes (2003): «Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene» i Aamodt, P. O. og L. I. Terum (2003): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene?* Oslo: HiO-rapport 2003 nr. 8.
- Gulbrandsen, T. (2006): *Levekårsundersøkelse blant studenter. Dokumentasjonsrapport*, Notater 2006/42, Statistisk sentralbyrå.
- Gulløy E, S. Opdahl og I. Øyangen (1998): *Levekår og forbruk blant studenter. Hovedresultater og dokumentasjon*, Notater 1998/79 Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- 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.
- 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. og P O. Aamodt (2006): *Studiefravall og studiestabilitet. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen*, Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Wiers-Jenssen, J. og 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, E. Hovdhaugen og V. Opheim (2006): *Den nye studiehverdagen. Delrapport 6 fra Evalueringen av kvalitetsreformen*, Oslo: Norges forskningsråd/ NIFU STEP/ Rokkansenteret.