Arbeidsnotat nr 8/2004

Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene*

Arne Mastekaasa, Høgskolen i Oslo og Universitetet i Oslo
Lars Inge Terum, Høgskolen i Oslo

* Begge forfattere har bidratt like mye til artikkelen og er derfor oppgitt i alfabetisk rekkefølge. Henvendelser til Lars Inge Terum, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, Postboks 4 St. Olavs plass, 0130 Oslo. E-post: Larsinge.Terum@adm.hio.no

Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene

Sammendrag

Artikkelen belyser studentenes generelle tilfredshet med utdanningene samt med mer spesifikke sider som undervisningsplanlegging, lærere og yrkesrelevans. Ca. 4000 studenter ved åtte læresteder inngår i analysene. Data er samlet inn i 2001 og i 2003 og dekker to studentkull. Innsamlingen foregikk i siste semester av studiene. For et underutvalg har vi også longitudinelle data om de enkelte studentene slik at vurderinger i siste semester kan ses i lys av faktorer målt ved studiestart. Vi finner relativt systematiske forskjeller mellom en del av utdanningstypene. Vurderingene er svært positive ved medisinstudiene og relativt negative sykepleier-, allmennlærer- og fysioterapeutstudiene. Det er videre ingen systematiske forskjeller i studenttilfredshet innen samme type utdanning ved ulike læresteder og det er relativt stor stabilitet fra 2001 til 2003 i hvordan enkeltutdanninger vurderes. Selv om det er systematiske forskjeller mellom utdanningstyper, finner man stor variasjon mellom studenter på samme utdanning. Vår undersøkelse kan forklare bare en liten del av denne variasjonen, men det er likevel en klar tendens til at de studentene som er mest motiverte ved studiestart, er mest tilfredse i siste semester. En hypotese om at høye forventninger fører til at mange blir skuffet og dermed til mindre fornøyde studenter, får dermed ingen støtte.

høgskolen i oslo
senter for profesjonsstudier

Arbeidsnotat nr 8/2004

Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene

Innledning

Konkurransen om studentene har økt. Mens høyere utdanningsinstitusjoner tidligere var mest oppatt av å ordne køene til studiene, er de nå snarere opptatt av å sikre seg nok kvalifiserte søkere. Dette har ført til at norske universiteter og høgskoler har bygd ut sine informasjonsavdelinger, og stadig større beløp blir brukt til å gjøre studietilbud kjent for potensielle søkere. Selv om konkurransen om studentene først og fremst er nasjonal – merkes det også i økende grad at utdanning har blitt en vare på det internasjonale marked. Den økte konkurransen om studentene har bl.a. ført til økt interesse for studentenes tilfredshet med utdanningstilbudene. De største avisene i Norge arrangerer nå "NM i høyere utdannelse". De bestiller store undersøkelser av studentenes tilfredshet med studier og lærested, og publiserer årlig i forkant av søknadsfristen et eget bilag med rangeringer.[1] Studentenes oppfatninger, enten de nå spres via denne type undersøkelser eller mer uformelt, bidrar til å forme bilder og inntrykk av utdanninger og læresteder. Når Stud.mag-undersøkelsen år etter år forteller at studentene ved Høgskolen på Lillehammer er særlig tilfredse, fører dette til ytterligere oppmerksomhet der fornøyde studenter intervjues og vakre bilder av lokaliteter og lærested kringkastes. For utdanningsinstitusjonene handler studenttilfredshet ikke bare om å rekruttere, men også om å holde på studentene og sikre at de fullfører studiet. Ut fra dette kan det argumenteres for at tilfredshet blant studenter er et fenomen som er *interessant i seg selv*.

I tillegg kan studenttilfredshet betraktes som indikator for noe annet, f eks studiekvalitet. Det skjer f eks gjennom *kvalitetssikringssystemet* ved mange utdanningsinstitusjoner, der studenttilfredshet brukes som indikator på kvalitet. Også innen forskningen knyttes studenttilfredshet til kvalitet, enten ved at det mer eller mindre udiskutabelt brukes som indikator eller ved at sammenhengen undersøkes empirisk (Gaell 2000). Samtidig er denne sammenhengen bare i begrenset grad undersøkt, noe som tilsier at den ytterligere både bør problematiseres, undersøkes og diskuteres.

Når vi i denne artikkelen skal studere studenttilfredshet ved utvalgte profesjonsutdanninger i Norge er det både fordi det er et interessant fenomen i selv, men også fordi det trolig kan si *noe* om studiekvalitet. Vi skal se på variasjon i studenttilfredshet mellom utdanninger, men også analysere hva som påvirker studenttilfredshet. Dette skal gjøres gjennom tre typer av analyser. Først undersøker vi om det er systematiske forskjeller i tilfredshet mellom utdanningstyper på tvers av læresteder. Spørsmålet er om det er mer generelle trekk ved f eks sykepleier- eller allmennlærerutdanningen som skaper tilfredshet, og ikke bare lokale forhold på sykepleierutdanningen i Bergen eller allmennlærerutdanningen i Volda?

Den andre typen av analyser er å undersøke hvor stabile tilfredshetsvurderingene er over tid. Er det mer permanente problemer på de enkelte utdanningene som skaper misnøye eller er det mer tilfeldige forhold knyttet til erfaringene til enkelte studentkull?

[1] **Stud.mag-undersøkelsen** blir gjennomført av Norsk Gallup i samarbeid med NIFU, etter oppdrag fra Aftenposten, Adresseavisen, Bergens Tidende og Stavanger Aftenblad.

Den siste typen av analyser er mer detaljert å undersøke om tilfredshet mot slutten av utdanningen har sammenheng med studentenes motivasjon og forventninger ved studiestart. Det grunnleggende spørsmålet her er om tilfredshet først og fremst reflekterer trekk ved utdanningene studentene møter eller om også egenskaper ved studentene som rekrutteres har betydning.

Teoretiske forståelser og tidligere forskning

Selv om enkelte studier kan tyde på at graden av studenttilfredshet også sier noe om studiekvalitet**,** kan denne sammenhengen problematiseres. For det første kan det argumenteres for at studentene generelt ikke er kvalifisert til å vurdere den faglige kvaliteten på studiet. Dels fordi deres fagkunnskaper naturlig nok er begrenset, og dels fordi de bare i begrenset grad har hatt anledning til å reflektere over sammenhengen mellom utdanningens innhold og kravene som stilles i framtidig yrkesutøvelse. Samtidig viser amerikanske studier at studentenes selvrapportering samsvarer rimer godt med andre mål på faglig utbytte og kvalitet (Kuh et al 1997).

Et annet problem ved bruk av tilfredshet som kvalitetsindikator er variasjon i sammenlikningsstandarder. Enten man vurderer forelesninger, undervisningslokaler eller den administrative organiseringen av studiet, må vurderingen alltid gjøres med referanse til en eller flere evalueringsstandarder. Disse kan dannes ut fra egne tidligere erfaringer eller være basert på informasjon fra tilsvarende studier andre steder. Poenget er at disse varierer, og det påvirker også hva man er tilfreds med.

Et tredje problem er variasjon i preferanser. Studentenes oppfatninger av hva som er en god utdanning kan også påvikes av egne studiestrategier. Noen ønsker en utdanning som er sterkt pensums- og eksamensorientert, og som sikrer et nødvendig minimum av kompetanse med minst mulig innsats. Andre vektlegger at det trekkes inn litteratur som ikke står på pensum og at det er tid og rom for refleksjon. Eller noen ønsker mest mulig vektlegging praktiske yrkesferdigheter, mens andre ønsker større vektlegging av teori. Graden av tilfredshet vil da i noen grad reflektere sammenfallet mellom studieopplegget og egne studiepreferanser.

Felles for disse tre innvendingene mot å tolke studenttilfredshet som indikator på studiekvalitet er tanken om at ”den som har skoen på” ikke nødvendigvis alltid vet best. Slik sett innebærer innvendingene en form for *paternalisme*. En ekstrem grad av paternalisme vil være å si at studentens vurderinger overhodet *ikke* sier noe om kvaliteten på studiene. Vårt utgangspunkt er at en evaluering av studiekvalitet, må bygge på et *bredt* spekter av datakilder. Studentenes tilfredshet med studietilbudet er én slik kilde. I det lyset er studenttilfredshet interessant. I tillegg mener vi at studenttilfredshet også et interessant fenomen i seg selv, bl.a. fordi det påviker meningsdanningen om utdanninger og læresteder. Hva er det så som påvirker graden av studenttilfredshet – blir det først og fremst påvirket *institusjonelle* eller *individuelle* forhold?

Institusjonelle trekk

Institusjonelle forhold er noe som utdanningene i større eller mindre grad kan påvirke og endre, så som f eks studiets faglige profil, undervisningens innhold og struktur, oppfølgingen fra lærerne, studentintegrasjon osv? Det er gjennomført forholdsvis få undersøkelser av hvordan denne type institusjonelle forhold påvirker studenttilfredshet. I en studie blir studenttilfredshet forsøkt forklart med utgangspunkt i Hollands (1966) klassifisering av fag som hhv. realistiske, utforskende, sosiale, aktive, kunstneriske og konvensjonelle. De fant ingen systematiske forskjeller mellom disse fagtypene. Derimot fant de en tendens til høyere tilfredshet på læresteder med vekt på forskning, og også på studier med en høy andel kvinner og der det var mye kontakt mellom lærere og studenter (Umbach & Porter 2002). Andre studier som har studert forholdet mellom kontaktfrekvens med lærere og tilfredshet viser også positive sammenhenger, men resultatene er likevel ikke helt entydige (Kuh & Hu 2001, Hatcher 1992, Liegler 1997).

En norsk studie viste at generell studenttilfredshet i særlig grad ble betinget av vurderingen av undervisningen og det sosial klimaet, men også av administrativ støtte og service og av fysiske fasiliteter. Særlig betydningen av de sosiale forhold framstår som viktig for den generelle studenttilfredshet (Wiers-Jensen, Stensaker and Grøgaard 2002). Det siste er også i pakt med et vanlig teoretisk utgangspunkt om at studentenes faglige og sosiale integrasjon er av de viktigste betingelsene både for læring og studiegjennomføring (Tinto 1993).

Vi skal i hovedsak undersøke i hvilken grad det er systematiske forskjeller i generell studenttilfredshet mellom ulike typer utdanninger, så som lærer-, lege- og sykepleierutdanningene, men også undersøke studentenes tilfredshet med mer spesifikke forhold, som bl.a. lærerne og undervisningen. Interessant i denne sammenhengen er om variasjonene mellom utdanningstyper i tilfellet er forholdsvis stabile over tid.

Individuelle trekk

Det neste spørsmålet er i hvilken grad studenttilfredshet påvirkes av trekk ved studentene som søker seg til de ulike profesjonsutdanningene. Studenttilfredshet kan f eks forstås som en diskrepans mellom den enkeltes forventninger og erfaringer (Witt and Handal 1984, Michalos 1991,1993). En slik tilnærming har paralleller kundetilfredshetsforskningen, der "avkreftelsesteorien" (disconfirmation theory) er den mest vanlige (Anderson 1973, Oliver 1980). Teorien tar utgangspunkt i at individet forut for et gitt kjøp av en vare eller en tjeneste har et bestemt *forventningsnivå*.[2] Grad av tilfredshet eller utilfredshet blir så avgjort av differansen mellom opplevelsen av kundeforholdet på den ene siden og forventningsnivået på den andre. Dette medfører at jo høyere forventningene er, desto lavere blir tilfredsheten.

En alternativ teori er den såkalte "ytelsesteorien" (performance theory), hvor det antas at forventningsnivået har en positiv effekt på tilfredsheten(Johnson & Fornell 1981). Dette medfører at jo høyere forventningene er, desto høyere blir også tilfredsheten. Forventningene vil være preget av en persons tidligere erfaringer og vil definere et "utgangsnivå" eller forankringspunkt for tilfredshet. De faktiske ytelsene i kundeforholdet vil så medføre positive eller negative justeringer i forhold til dette

[2] Eller etter en serie kjøp eller et mer varig kundeforhold (Johnson, Anderson & Fornell 1995)

forankringspunktet. Både forventninger og faktiske ytelser (slik disse oppleves av kunden) vil altså påvirke tilfredsheten positivt.

Interessant i denne sammenheng er at en norsk studie finner at graden av studenttilfredshet innen det enkelte fag/utdanning i stor grad er den samme for ferske og erfarne studenter (Wiers-Jensen, Stensaker and Grøgaard 2002). Dette reiser spørsmål om de som er tilfredse ved slutten av studiet også er det i begynnelsen – at studenttilfredshet med andre ord er et forholdsvis stabilt fenomen. Kanskje de som møter utdanningen med høye forventinger raskt opplever studiet og lærerne som positive, som igjen fungerer som en selvforsterkende prosess. Hvor vidt så er tilfellet kan den norske studien ikke si noe, da den ikke hadde et longitudinelt design.

Både avkreftelsesteori og ytelsesteori peker på mekanismer som virker intuitivt rimelige. Høye og positive forventninger kan gjøre at man lettere blir skuffet, som avkreftelsesteorien antar, men også til at man har større toleranse for at en tjeneste har visse mangler, som ytelsesteorien antar. Begge typer av mekanismer vil derfor trolig gjøre seg gjeldende. Det interessante spørsmålet blir altså om studentene som gav uttrykk størst tilfredshet ved slutten av studiet var de som hadde høyest eller lavest forventninger ved starten av studiet.

I forhold til teori om forventningenes betydning er studier av kvalifikasjonsnivå ved starten på en utdanning av interesse. Det er jo rimelig å anta at personer med gode resultater fra tidligere utdanning vil ha høyere krav og forventninger til utdanningen enn dem som starter på et lavere nivå. Kuh & Hu (2001) fant at karakterer fra tidligere utdanning viste en positiv sammenheng med tilfredshet. Dette kan i så fall tolkes som en støtte til ytelsesteorien.

Et annet inntak kan være å mer konkret ta utgangspunkt i de forventningene studentene gir uttrykk for ved starten av studiet. Siden vår studie har et longitudinelt design skal vi undersøke i hvilken grad studentenes forventninger og motivasjon ved starten av studiet påviker tilfredsheten i siste fase av utdanningen. Videre skal vi undersøke om deres alder, kjønn, tidligere skoleprestasjoner og arbeidserfaring har betydning for studenttilfredshet.

Data og operasjonaliseringer

Data

Vi benytter StudData, som er en longitudinell undersøkelse av to kull med studenter, begynnerstudentene høsten 1998/99 og begynnerstudentene høsten 2000. Kullet som begynte i 1998/99 er bare undersøkt en gang – da de avsluttet studiet våren 2001. Kullet som begynte høsten 2000 er derimot undersøkt to ganger, i deres første semester høsten 2000 og i deres siste semester våren 2003. (Studenter på toårige utdanninger besvarte spørreskjemaet i 2002.) Vi benytter her data fra begge studentkullene. Spørsmålene om tilfredshet med studiet ble stilt bare til avgangsstudentene, men i noen analyser benytter vi også data fra undersøkelsen i første semester.

Til å begynne med omfattet StudData profesjonsutdanningene ved Høgskolen i Oslo, i tillegg til enkeltutdanninger på høgskolene i Volda og Ålesund. Senere er også mange utdanninger ved høgskolene i Trondheim[3],

[3] Høgskolen heter formelt "Høgskolen i Sør-Trøndelag", og er lokalisert i Trondheim.

Lillehammer og Bergen inkludert, samt medisinutdanningene ved universitetene i Bergen og Oslo. Det totale antallet personer som er omfattet av undersøkelsene er 4870 respondenter. I de fleste analyser vil imidlertid antallet være noe mindre, fordi noen har unnlatt å svare på enkelte spørsmål eller fordi vi velger ut et mindre antall utdanninger.

Svarprosenten var 70 for 2001-kullet. For 2000-kullet var svarprosenten 74 ved undersøkelsen i første semester og 75 ved undersøkelsen i siste semester. Av de 2623 personene som var med i undersøkelsen i første semester, var det 1215 som også deltok i undersøkelsen i siste semester. Det totale frafallet er altså 54 prosent. Av dette skyldes vel en tredjedel (19 prosent) at noen utdanninger ikke deltok i oppfølgingsundersøkelsen. Det resterende frafallet skyldes delvis at studenter har forlatt målpopulasjonen, enten fordi de har sluttet uten å fullføre utdanningen eller fordi de var forsinket i utdanningen og dermed ikke var i sitt siste semester samtidig med kullet for øvrig. Det resterende frafallet består av personer som tilhører studiepopulasjonen men som av en eller annen grunn ikke har besvart spørreskjema. Vi kan ikke skille fullstendig mellom de to siste frafallsårsakene. Når det gjelder Høgskolen i Oslo, vet vi imidlertid at det var ca 23 prosent som sluttet. Andelen som ikke deltok fordi de ikke ønsket det eller ikke var til stede under datainnsamlingen, kan derfor antas å være i overkant av 20 prosent og svarprosenten følgelig i underkant av 80.

Tilfredshetsmål

Vi benytter to typer av tilfredshetsmål – begge målt ved slutten av studiet. For det første angir studentene sin *tilfredshet med utdanningen generelt* på en femtrinns skala med fem som mest positive verdi. For det andre bes de foreta vurderinger av 24 mer spesifikke sider ved utdanningen. I en tidligere analyse fant vi at de områdespesifikke sidene som var nærmest knyttet til (dvs. korrelert med) generell tilfredshet var vurderingene av *hvor godt undervisningen var planlagt*, *hvor mye undervisningen motiverte til selvstudium*, *hvor gode lærerne var* og *hvor mye vekt som ble lagt på sammenheng mellom utdanning og framtidig yrke*. Disse vurderingene ble innhentet ved at studentene vurderte i hvilken grad forskjellige påstander gjaldt for deres utdanning (f.eks. ”undervisningen gir motivasjon til selvstudium”). Disse vurderingene ble foretatt på en sjutrinns skala med sju som mest positive verdi.

Uavhengige variabler

Spørreskjemaet som ble benyttet ved *starten av studiet* inneholdt spørsmål om i hvilken grad studenten ventet å få utbytte av utdanningen på atten forskjellige områder (f eks bred, generell kunnskap, innsikt i regler og bestemmelser, muntlig kommunikasjonsevne, osv.). Svarene gis på en skala fra en til fem. Faktoranalyse gav en sterk generell faktor med relativt høye ladninger på alle atten variabler. Vårt mål på *forventingsnivå* er en additiv indeks av de atten variablene. Denne indeksen varierer også fra en (gjennomgående lave forventninger) til fem (høye).

Studentene ble også bedt om å ta stilling til seks påstander om sitt utdanningsvalg, igjen ved å gradere fra en til fem. Målet på *studiemotivasjon* er en additiv indeks av vurderingen av påstandene ”jeg har valgt denne

utdanning fordi jeg ønsker å gå inn i et bestemt yrke", "jeg er sikker på at jeg har valgt riktig utdanning" og "jeg kunne egentlig like gjerne ha valgt en annen utdanning". Høyeste mulige verdi er fem, laveste er en. Valget av disse tre variablene er basert på faktoranalyse av hele settet med seks spørsmål.

Persipert kontroll dimensjonen skiller mellom en generell forventning om at det man oppnår er under deres egen kontroll på den ene siden og en forventning om at utfall primært er styrt av ytre omstendigheter på den andre. En del utdanningsforskning tyder på at forventning om egen kontroll er en viktig årsaksfaktor for akademisk suksess (Skinner, Wellborn, Connell 1990; for et annet syn på dette, se Zimmermann 2000). Spørreskjemaet inneholder et mål på persipert kontroll, nemlig "Personal Efficacy Scale" fra Paulhus' (1983) "Spheres of Control" batteri. Respondentene vurderer ti forskjellige utsagn på en sjutrinns skala. Eksempler på utsagn er "når jeg legger planer, er jeg nesten sikker på at jeg greier å gjennomføre dem" og "hvor mye jeg oppnår, er ofte bestemt av flaks". Vårt mål på persipert kontroll er en additiv indeks av disse variablene. Det varierer fra en (lav grad av persipert kontroll) til sju (høy).

Studentene ble bedt om å oppgi standpunktkarakter ved utgangen av første år på videregående skole i matematikk, engelsk, norsk og naturfag. Første studieår ble valgt for å unngå problemet med manglende sammenliknbarhet mellom mer og mindre krevende videregående kurs. Målet på *karakternivå* er gjennomsnittet av disse fire enkeltkarakterene.

Vi tar også med om studenten har tidligere studieerfaring (ja=1, nei=0), arbeidserfaring (minst seks måneders sammenhengende jobb=1, ellers=0), samt kjønn (kvinne=0, mann=1) og alder (målt i år).

Vi skal også se på sosial integrasjon, som blir uttrykt gjennom en indeks basert på spørsmålene: "jeg har deltatt mye i gruppearbeid som vi studentene selv har organisert" og "jeg er på studiestedet stort sett bare når det er undervisning". De som både er mye på studiestedet og har deltatt mye i studentorganisert gruppearbeid blir definert som mest sosialt integrerte, mens de som er både lite på studiestedet og har deltatt lite i studentorganisert gruppearbeid er minst sosialt integrert. Det er viktig å understreke at denne variabelen ikke refererer til studiestart, som de andre uavhengige variablene, men til studieslutt. Altså fra samme tidspunkt som den avhengige variabelen, noe som kan vanskeliggjøre tolkingen av årsakssløyfen.

Resultater

Tilfredshet på forskjellige utdanninger

Som nevnt ovenfor, ble generell tilfredshet med utdanningen målt på en skala fra en til fem. Figur 1 viser gjennomsnittlig tilfredshet for alle utdanningstyper som er representert på minst to læresteder. Variasjonen i gjennomsnittsverdi fra det laveste til det høyeste lærestedet vises også. Medisin er f eks representert med to læresteder, Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen. Gjennomsnittlig tilfredshet for alle medisinstudentene i materialet 3,90, lavest i Bergen med 3,71 og høyest i Oslo med 3,97.[4]

[4] Vi har valgt å vise denne variasjonen mellom utdanninger i stedet for konfidensintervaller – å vise begge deler ville gjøre figuren svært uoversiktlig. Tilleggsinformasjon om statistisk usikkerhet er imidlertid tilgjengelig fra forfatterne.

[Figur 1 omtrent her]

Ut fra totalgjennomsnittene kan vi gruppere utdanningene i tre. Medisin ligger høyest og sykepleier-, allmennlærer- og fysioterapeututdanningene ligger lavest, med de øvrige utdanningene i en mellomgruppe. For de fleste utdanningstypene er avviket mellom beste og dårligste enkeltutdanning relativt lite. Dette gjelder i særdeleshet for bioingeniør- og fysioterapiutdanningene, men avvikene er moderate også for de fleste andre, innbefattet medisin og de utdanningene som kommer dårligst ut med hensyn til tilfredshet. Store avvik mellom enkeltutdanninger finner vi derimot for vernepleiere (med svært positive skårer på høgskolene i Trondheim og Lillehammer, men lave skårer på Høgskolen i Bergen), for journalister (høy tilfredshet i Volda og lav i Oslo) og til dels også for sosionomer (med høgskolene i Oslo og Lillehammer lavest og høgskolene i Volda og Trondheim høyest).

I en tidligere analyse av studenttilfredshet basert på deler av det samme materialet som her, ble det konkludert med at det var få systematiske variasjoner mellom utdanningstyper (Mastekaasa 2003). De analysene vi her har foretatt på det større datamaterialet som nå er tilgjengelig, gir ikke støtte til denne konklusjonen. Tvert imot synes det å være relativt systematiske forskjeller mellom spesielt medisin på den ene siden og sykepleier, allmennlærer- og fysioterapeututdanningene på den andre.

Tilfredshet på spesifikke områder

Hvordan samvarierer så den generelle tilfredshet med tilfredsheten med mer spesifikke områder? Dette er studert ved å se på de *statistiske sammenhengene* mellom de mer spesifikke vurderingene og den generelle tilfredsheten. Dette viste en meget sterk korrelasjon mellom vurderingene av lærerne og generell tilfredshet. Andre forhold som var viktige er *planleggingen av undervisningen*, vurderingen av *sammenhengen mellom utdanningens innhold og framtidig arbeid* og om undervisningen gir *motivasjon til selvstudium* (Mastekaasa 2003). I figur 2 skal vi nå se på hvordan tilfredsheten på disse mer spesifikke områdene fordeler seg på utvalgte utdanninger. For å øke figurens lesbarhet gir vi her bare gjennomsnitter for alle læresteder under ett og viser ikke spredningen mellom høyeste og laveste gjennomsnittsskåre.

[Figur 2 omtrent her]

For medisin er vurderingene positive på alle dimensjonene. I forhold til de andre utdanningene utmerker medisin seg aller mest ved at studentene der i mye høyere grad mener utdanningen motiverer til selvstudium.

Det området som viser aller størst variasjon mellom utdanningene, er planlegging av undervisningen. Vurderingene på dette området er det som trekker aller sterkest ned for sykepleierutdanningen, men sykepleierstudentene gir også i mindre grad uttrykk for tilfredshet med lærerne, sammenhengen med yrke og motivasjon til selvstudium. Også for

journalist- og fysioterapeutstudenter er planleggingen av undervisningen det som trekker sterkest i negativ retning.

Som vi så ovenfor, er allmennlærerstudentene generelt lite tilfreds med utdanningen. Resultatene her viser at de til tross for dette mener at lærerne er gode. Det som trekker mest ned, er lave vurderinger av utdanningens evne til å motivere til selvstudium. Også journaliststudentene er mest negative på dette punktet.

Stabilitet over tid.
Hvor stabile er så variasjonene mellom utdanningstyper? Er det slik at studenttilfredsheten varierer mye fra kull til kull, slik at rangeringen skifter fra år til år? Foreløpig har vi data som kan sammenliknes bare for 2001 og 2003, og vi benytter det generelle spørsmålet om tilfredshet med utdanningen. Disse resultatene vises i figur 4.

[Figur 3 omtrent her]

I figur 4 er utdanningene ordnet etter gjennomsnittlig tilfredshet i 2001-undersøkelsen. I denne undersøkelsen var tilfredsheten høyest på Mensendieck-utdanningen og lavest på radiografutdanningen. I tillegg til gjennomsnittsverdiene angir figur 4 også et 95 prosent konfidensintervall.

Det er ikke umiddelbart klart hvor stor stabiliteten i gjennomsnittlig tilfredshet er fra 2001 til 2003. Om vi beregner korrelasjonskoeffisienten (Pearsons r) mellom gjennomsnittene i de to årene, får vi 0,49. En korrelasjonskoeffisient lik null ville bety at det ikke var noen sammenheng mellom tilfredsheten i de to årene, mens en koeffisient på én ville innebære at vi kunne predikere nøyaktig tilfredshet i 2003 ut fra resultatene i 2001. Et resultat på 0,49 må på denne bakgrunnen kunne karakteriseres som en moderat grad av stabilitet.

De største endringene fra 2001 til 2003 finner vi for mensendieckutdanningen, bioingeniørutdanningen og ergoterapeututdanningen. Disse er alle relativt små utdanninger, noe som også kommer til uttrykk i figur 4 ved at konfidensintervallene er vide. For de større utdanningene kan vi merke oss en relativt klar økning i tilfredsheten på allmennlærerutdanningen. Tilfredsheten øker også på fysioterapeututdanningen. Disse endringene medfører at den noe påfallende kontrasten mellom de nært beslektete mensendieck- og fysioterapeutdanningene i 2001 er borte i 2003 (Mastekaasa 2003).

Utdanningens relative betydning
Så langt har vi fokusert på forskjeller mellom utdanningstyper og enkeltutdanninger. Analysene har vist relativt klare forskjeller mellom utdanningstyper, men det kan se ut som variasjonene mellom samme utdanningstype ved ulike læresteder er mindre. Dette behøver imidlertid ikke bety at studentenes vurderinger bare er enkle refleksjoner av egenskaper ved studier og undervisningsopplegg. Generelt er det bare en mindre del av den samlete variasjonen i studentenes tilfredshet som kan forklares gjennom forskjeller mellom utdanninger.

[Tabell 1 omtrent her]

Tabell 1 viser hvilken andel av den samlete variasjonen (variansen) i de forskjellige vurderingene som kan forklares ved at studenter er på forskjellige *utdanningstyper* (A) – altså forskjellene mellom medisiner-, lærer- og sykepleierutdanningen osv., og hvilken andel som kan forklares i tillegg hvis man også tar hensyn til at de er på forskjellige *enkeltutdanninger* (B) – altså samme type utdanning, men ved forskjellige læresteder. Restkategorien (C) er den andelen av den totale variasjonen som man finner mellom studenter innenfor samme enkeltutdanning.[5]

Det mest interessante i tabellen er at variasjon mellom *enkeltutdanninge*r innen samme utdanningstype gjennomgående ser ut til å bety lite. Uttrykt på en annen måte: det er f eks små forskjeller i studenttilfredshet mellom lærerutdanningene i Oslo, Volda, Bergen og Trondheim. Måten utdanningene blir implementert på ved ulike læresteder ser ut til å spille mindre rolle for tilfredsheten. Forskjellene mellom ulike *utdanningstyper*, f eks lærer-, lege- og sykepleierutdanningene, framstår som mer markante. Man kan også merke seg at betydningen av variasjon mellom enkeltutdanninger(B) er størst for vurdering av planlegging av undervisningen. Det gir intuitivt god mening at potensialet for slik variasjon er størst på dette området – samtidig er det rimelig at vurdering av motivasjon til selvstudium og sammenheng mellom utdanning er mer individuelt betinget.

Den klart største andelen av variasjonen finner man mellom individuelle studenter på samme enkeltutdanning (C), fra 0,8 til 0,9 (eller fra 80 til 90 prosent). Disse tallene må tolkes med forsiktighet, da de ikke bare reflekterer reell variasjon i vurderinger, men også mer eller mindre tilfeldige målefeil. Det er likevel klart at variasjonen er stor mellom studentene *innenfor* enkeltutdanningene.

Studentenes bakgrunn, motivasjon og forventninger

Den store variasjonen innen enkeltutdanninger kan tyde på at studentenes vurderinger i stor grad er farget av deres bakgrunn og deres tidligere erfaringer. Som nevnt ovenfor legger teorier om tilfredshet særlig vekt på *forventningsnivåets* betydning.

I tabell 2 rapporteres resultater fra regresjonsanalyser av de fem tilfredshetsmålene vi også har brukt i analysene ovenfor. R^2 angir hvilken andel av den totale variasjonen i den aktuelle avhengige variabelen som kan forklares ut fra variasjonen i de uavhengige variablene. Vi ser at disse andelene generelt er små og sammenhengene må generelt karakteriseres som svake. Man kan likevel merke seg at den variasjonen som forklares ut fra de uavhengige variablene i tabell 2 for flere av vurderingenes vedkommende er klart større enn den andelen av variasjonen som kunne tilskrives enkeltutdanninger innen samme utdanningstype i dekomponeringen ovenfor (tabell1).

Det er signifikant sammenheng mellom *motivasjon* og fire av de fem tilfredshetsmålene. Det er med andre ord en klar tendens til at de studentene som er mest motiverte ved studiestart, også er mest tilfredse i siste semester.

[5] Teknisk sett er A forklart varians (R^2) fra en regresjonsmodell der den avhengige variabelen predikeres ut fra dummyvariabler for den enkelte utdanningstype. B er tilsvarende økning i forklart varians i forhold til A når man benytter dummyvariabler for enkeltutdanninger, og C=1–A.

Det gjelder tilfredshet med utdanningen generelt, med planleggingen av undervisningen, med undervisningens evne til å motivere til selvstudium og med lærerne. Forventningsnivået viser bare signifikant sammenheng med vurderingen av lærerne. De svake resultatene for forventningsnivået skyldes imidlertid delvis at studiemotivasjon og forventningsnivå er forholdsvis høyt korrelert med hverandre (r=0,32). Dersom vi ikke kontrollerer for studiemotivasjon, øker koeffisienten for forventningsnivå og blir signifikant for generell tilfredshet med utdanningen og for vurdering av lærere og yrkesrelevans.

[Tabell 2 omtrent her]

Videre er eldre studenter mer positive enn yngre i vurderingen av lærere, undervisningsplanlegging og motivasjon til selvstudium. Dette skyldes ikke at vurderingene er mer positive på studier med høy gjennomsnittsalder på studentene (som vår regresjonsmodell i stor grad kontrollerer for), men derimot at det er forskjeller mellom yngre og eldre studenter *innen* utdanningene.

Sosial integrasjon korrelerer med både generell tilfredshet og tilfredshet med undervisningsplanlegging og at studiet motiverer til selvstudium. Dette *kan* tolkes som at jo mer sosialt integrerte studenter er, jo bedre trives de. Samtidig kan dette også tolkes som at generelt tilfredse studenter er mer på studiestedet og deltar mer i studentinitiert gruppearbeid. Det at sosial integrasjon og studenttilfredshet måles på samme tidspunkt gjør at vi ikke kan skille disse prosessene fra hverandre.

Persipert kontroll ser ikke ut til å påvirke vurderingen av studiet generelt, men det er en tendens til at studenter som skårer høyt på denne variabelen i større grad mener de blir motivert til selvstudium. Vi kan også merke oss den negative koeffisienten for persipert kontroll i forhold til vurdering av lærerne (–0,15). Det kan altså se ut til at indrestyrte studenter er mer kritiske til lærerne, samtidig som de i større grad blir motivert til selvstudium. Koeffisienten er imidlertid ikke signifikant på fem prosentnivået (p=0,055) og bør ikke tillegges særlig vekt. Men det kan være interessant å følge opp dette i senere undersøkelser.

Viktig å nevne er også at kjønn, tidligere arbeidserfaring eller høyere utdanning *ikke* ser ut til å påvirke studenttilfredshet.

Diskusjon og konklusjon

Våre analyser har vist at det er forskjeller i studenttilfredshet mellom noen av utdanningstypene. Vurderingene er svært positive ved medisinstudiene både i Bergen og i Oslo. I kontrast til dette er vurderingene mindre positive på sykepleier-, allmennlærer- og fysioterapeutstudiene, uavhengig av lærested. Samtidig er det ingen nevneverdige forskjeller mellom de andre utdanningstypene. Det er videre en tendens til at svake vurderinger på ett område er ledsaget av svake vurderinger på andre områder, og tilsvarende for positive vurderinger. Noen nyanser kommer likevel fram. De klareste negative utslagene for sykepleierstudenter får vi for vurderingen av planleggingen av undervisning. En mer inngående studie av sykepleierstudentene viser at det heller ikke her er nevneverdige forskjeller mellom ved ulike læresteder

(Smeby 2004). Det kan med andre ord se ut som om studentenes oppfatninger primært er knyttet til trekk ved selve sykepleierutdanningen – og ikke til størrelsen eller implementeringen av utdanningen. Et lite unntak er at sykepleierstudentene ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er noe mer tilfreds med den informasjon de får om studieopplegget, enn tilfellet er ved de andre lærestedene (Smeby 2004).

På allmennlærerstudiene, som også gjennomgående ble relativt negativt vurdert, finner vi de klareste utslagene for vurderingen av undervisningens evne til å motivere til selvstudium. Dette kan tolkes som at lærerstudentene vurderer undervisningsopplegget som for ”skolepreget”, og at de hadde foretrukket at undervisningen i sterkere grad hadde stimulert dem til selvstudier. Allmennlærerstudentene ser også i mindre grad sammenhengen mellom det de lærer i utdanningen og framtidig yrke. En annen studie basert på StudData indikerte at studentene ved allmennlærerutdanningen særlig mente at ”praktiske ferdigheter” som kompetanseområde, ikke var godt nok ivaretatt (Heggen 2003). I så fall reiser dette spørsmål om manglende studenttilfredshet i allmennlærerutdanningen kan ha sammenheng med at utdanningen er for rettet mot enkeltfag og for lite rettet mot læreryrket. En studie av lærerutdannerene rapporterer om at studentene nettopp etterlyser en mer yrkesrettet lærerutdanning – en utdanning som i større grad forteller de hva de skal gjøre som lærere (Kvalbein 2004). Denne studien viser samtidig at spørsmålet om yrkes-/profesjonsretting av lærerutdanningen i liten grad blir diskutert blant de som utdanner lærere. Mer grunnleggende reiser dette ikke bare spørsmål om lærerutdanningen, men også om forståelsen av lærerrollen. Det handler ikke bare om forholdet mellom profesjonsretting og det å ha kunnskap i enkeltfag, men også om *hva* yrkes-/profesjonsretting bør omfatte.

Generelt er det vurderingen av *undervisningsplanleggingen* som varierer mest mellom de enkelte utdanningene. Én grunn til dette er trolig at undervisningsplanlegging er et forholdsvis enkelt og konkret forhold å ha en mening om. Det er trolig også noe som i relativt stor grad blir diskutert blant studentene og som det dermed dannes generelle holdninger til på et studium. Motivasjon til selvstudium og oppfatning av yrkesrelevans er trolig mer individuelle temaer, som studenter også ofte kan ha tenkt mindre klart over på forhånd. Mindre opplagt er det at generell tilfredshet med studiet viser omtrent like stor variasjon mellom studier som det man finner for vurderingen av undervisningsplanleggingen. I den grad vår tolkning ovenfor er korrekt, kan dette tyde på at også en slik generell vurdering av studiet er gjenstand for en mer kollektiv meningsdanning blant studentene.

I metodekapitlet nevnte vi at resultatene på utdanningsnivå er påvirket av to typer frafall. For det første er det et betydelig frafall fra studiene, og for det andre er det et respondentbortfall som skyldes at en del studenter ikke svarer på undersøkelsen. Respondentbortfallet vil igjen delvis skyldes at en del studenter ikke mottar spørreskjemaet fordi de ikke er til stede når det deles ut, og delvis at skjemaet ikke blir utfylt og returnert. Trolig er det den første formen for frafall som har størst betydning for resultatene, selv om heller ikke respondentbortfallet er helt uskyldig. Studiefrafallet er sannsynligvis direkte relatert til studentenes tilfredshet. Det er god grunn til å tro at misfornøyde studenter er mer tilbøyelige til å gi opp studiene eller til å bytte

over til et annet studiested. Studiefrafallet er derfor trolig en faktor som bidrar til at tilfredsheten blir høyere enn den ellers ville vært. Studiefrafallet vil slik også kunne påvirke sammenlikningen mellom utdanningene. For å belyse dette har vi sett på sammenhengen mellom frafall og gjennomsnittlig tilfredshet på forskjellige utdanninger. Vi har frafallsdata bare for Høgskolen i Oslo. For nitten utdanninger ved denne høgskolen er det imidlertid en relativt klar tendens til at utdanninger med høyt frafall også har høy studenttilfredshet (Pearsons $r=0,38$, $p<0,01$). Dette støtter hypotesen om at tilfredsheten blir "kunstig" høy når frafallet er stort. Det indikerer at frafallet kan representere en betydelig feilkilde, noe en må ha in mente i tolkningen av forskjeller i tilfredshet mellom utdanninger.

Studien viser videre at det er en forholdsvis stor stabilitet i vurderingene fra 2001 til 2003. Inntrykket om stabilitet styrkes av data vi har for Høgskolen i Oslo, som også omfatter 1997 (Mastekaasa 2003). Det er med andre ord i stor grad de samme utdanningene som ligger på topp og bunn i tilfredshet både i 1997, 2001 og 2003. Dette er interessant ut fra to ulike hensyn. For det første ble det med utgangspunkt i undersøkelsen i 1997 satt i gang et omfattende arbeid for å bedre studiekvaliteten ved Høgskolen i Oslo. Det ble vedtatt en tiltaksplan for studiekvalitet og et Studentcharter som definerte hvilke forpliktelser høgskolen hadde overfor studentene og vice versa. En antagelse kunne da være at utdanninger som kom dårlig ut i særlig grad bestrebet seg på å gjøre endringer. I lys av dette kan det virke nedslående at vi her ikke registrerer økt tilfredshet blant studentene. For det andre, dersom studentene gjennomgående er mindre tilfreds ved visse type utdanninger, er det viktig å klargjøre nærmere hva dette er uttrykk for. Her må det utvikles data på institusjonelt nivå som kan bidra til å forklare disse forskjellene. Viktig i denne sammenheng er at forskjellene først og fremst opptrer mellom utdanningstyper, snarere enn mellom samme type utdanning ved ulike læresteder. Studentene ved allmennlærer- og sykepleierutdanningen er altså blant de minst tilfredse, og dette uavhengig av om de studerer i Oslo, Volda, Bergen, Ålesund eller Trondheim. Motsatt er medisinerstudentene mest tilfredse, og det uavhengig av om de studerer i Oslo eller Bergen. Spørsmålet blir hva det er ved medisinerstudiet som kan forklare at studenttilfredsheten er høyere enn ved f eks sykepleierutdanningen?

De mønstrene vi så langt har diskutert, tyder på at det er en sammenheng mellom de forholdene studentene møter på et studium på den ene siden og deres tilfredshet på den andre. Tilfredsheten er likevel ikke noen direkte refleksjon av forholdene på den enkelte utdanning, men preget av studentenes bakgrunn og holdninger når de begynner. Ovenfor omtalte vi to teorier som gir grunnlag for motsatte hypoteser om sammenhengen mellom studentenes forventninger ved studiestart på den ene siden og deres tilfredshet på den andre. Resultatene støtter klart ytelsesteorien. En hypotese om at høye forventninger fører til mer skuffete og dermed også misfornøyde studenter får ingen støtte. Sammenhengene er snarere at: *jo høyere forventninger ved studiestart, og vi kan legge til jo sterkere motivasjon, desto mer tilfredse er studentene i det siste semesteret*. Hvordan skal en så fortolke dette? En enkel forklaring kan være at utdanningene fungerer bedre overfor de som er motiverte og forventningsfulle – de generer mer positive dialoger

med lærerne og kjenner seg mer stimulert til studier på egen hånd.

Videre, at det også er en sammenheng mellom sosial integrasjon og tilfredshet, kan tolkes i noe samme retning, og finner støtte i funn fra tidligere studier (Tinto 1993, Wiers-Jensen, Stensaker and Grøgaard 2002). Disse har vektlagt at grad av sosial integrasjon er en av de viktigste betingelsene for læring, studentgjennomstrømming og studenttilfredshet. Som vi har vært inne på er det ikke uten videre opplagt hva som er årsak og virkning her – all den tid begge deler måles på samme tidspunkt. Vi kan derfor ikke utelukke at sammenhengen f eks er at studentene som er minst tilfredse, både er minst mulig på studiestedet og deltar minst i studentinitiert gruppearbeid. Dette tolkningsproblemet løses i noen grad om en har flere observasjoner i studieforløpet som kan si noe som studentens sosiale integrasjon.

Til slutt: hvordan bidrar så denne studien til å øke vår forståelse av fenomenet studenttilfredshet? Det første spørsmålet er om det sier noe om studiekvalitet. Et interessant funn i denne sammenhengen er at studenttilfredsheten innen samme utdanningstype ikke varierer mellom lærested. En tolkning kan være at det heller ikke er kvalitetsforskjeller – at de lykkes om lag like godt med sykepleierutdanningen i Ålesund, Oslo, Trondheim og Bergen. Dersom en så mener å ha data som tilsier at kvaliteten på utdanningene varierer mellom lærestedene, ja så taler det for at studenttilfredshet ikke er en god indikator på studiekvalitet. En annen studie viste markert nedgang i studenttilfredshet ved en utdanning etter innføring av en omstridt fagplan (Smeby 2004). Dette kan i tilfelle tyde på at tilfredsheten til studentene blir påvirket av kvaliteten på studietilbudet. Kanskje er det slik at studenttilfredshet ikke fanger opp forskjeller når utdanningene fungerer så noenlunde godt, det er først når kvaliteten kommer under et visst nivå at studentene reagerer?

Det har også vært reist spørsmål om studier av studenttilfredshet, som er en forholdsvis ny forskningsaktivitet, handler om noe vesentlig annet enn de tidligere undersøkelsene av studentenes evalueringer av undervisningen. Med andre ord, er det snakk om ulike måleinstrumenter som fanger opp ulike fenomener, eller om ulike måleinstrumenter som mer eller mindre fanger opp samme fenomen? Ut fra analyser som er gjort på grunnlag av stud.mag-undersøkelsene kan det se ut som det delvis er snakk om overlappende evalueringsinstrumenter (Wiers-Jensen, Stensaker and Grøgaard 2002). Også vår undersøkelse kan tyde på at generell studenttilfredshet måler noe av det samme som studentenes evalueringer av lærerne og trekk ved undervisningsopplegget, så som planleggingen av undervisningen og om det er sammenheng mellom det som skal læres og framtidig arbeid. Dette kan tyde på at graden av studenttilfredshet også reflekterer hvordan læringen og undervisningen er lagt opp. Større innsikt i de forholdsvis stabile forskjellene mellom ulike utdanningstyper vil først og fremst kreve bedre data på institusjonelt nivå. Data om studentenes tilfredshet på flere tidspunkter i studiet vil også være av stor interesse. Dette vil også bedre mulighetene for å belyse i hvilken grad frafall fra studiene påvirker tilfredshetsnivået på forskjellige utdanninger.

Videre skulle man intuitivt forvente at sterk motivasjon og tilfredshet ved studiestart også positivt påvirket læringsprosessene. Nå kan imidlertid andre analyser av basert på StudData tyde på at det ikke er en entydig

sammenheng mellom studenttilfredshet og studentenes rapporterte *studieutbytte* (Aamodt 2004). Det reiser spørsmål om forholdet mellom fenomenene studenttilfredshet og studieutbytte. Et interessant spørsmål for videre studier vil her være å se på sammenhengene mellom studiestrategier, studietilfredshet og studieutbytte.

Referanser

Anderson, R. E. 1973: Consumer dissatisfaction: The effects of disconfirmed expectancy on perceived product performance. *Journal of Marketing Research* 10, 38–44.

Gaell, V. 2000: The Expectations and experience of first-year students at City University of hong Kong, *Quality in Higher Education, 6, pp. 77-89*

Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J. S., Fitzgerald, V. 1992: Predicting college-student satisfaction, commitment, and attrition from investment model constructs. *Journal of Applied Social Psychology* 22, 1273–1296.

Heggen, K. 2003: Kunnskapssyn og profesjonsutdanning, i : Aamodt, P. O., Terum, L. I. (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport nr. 8, 77–97.

Holland, J. L. 1966: *The Psychology of Vocational Choice*. Blaisdell , Waltham, MA.

Johnson, M. D., Anderson, E. W., Fornell, C. 1995: Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework. *Journal of Consumer Research* 21, 695–707.

Johnson, M. D., Fornell, C. 1981: A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories. *Journal of Economic Psychology* 12, 267–286.

Kuh, G. D., Pace, C.R. og Vesper, N. 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.

Kuh, G. D., Hu, S. P. 2001: The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education* 24, 309–332.

Kvalbein, I. A. 2004: Lærerutdannere og profesjonsorientering. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1-2004 19-36

Liegler, R. M. 1997: Predicting student satisfaction in baccalaureate nursing programs: Testing a causal model. *Journal of Nursing Education* 36, 357-364.

Mastekaasa, A. 2003: Tilfredshet med profesjonsutdanningene. Studentenes tilfredshet med lærere og undervisning ved Høgskolen i Oslo. I: Aamodt, P. O., Terum, L. I. (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport nr. 8, 59–76.

Michalos, A.C. 1991: *Global report on students well-being. Volume I*: Life satisfactions and happiness. New York: Springer -Verlag

Michalos, A.C. 1993: *Global report on students well-being. Volume 4*: Religion, education, recreation and health. New York: Springer -Verlag

Oliver, R. L. 1980. A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460–469.

Paulhus, D. L. 1983: Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 598–609.

Skinner, Ellen A., Wellborn, James G. og Connell, James P. 1990. What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. Journal of Educational Psychology, 82, 22–32.

Smeby, J-C. 2004: Tilfredshet med utdanningen. I I Abrahamsen, B og Smeby, J-C. (red.) 2003: *Sykepleiestudenten – rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte*. HiO-rapport 2004 nr. 7

Tinto, V. 1993: *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, Chicago.

Umbach, P. D., Porter S. R. 2002: How do academic departments impact student satisfaction? *Research in Higher Education*, 42, 2, 209 - 234

Wiers-Jenssen, J., Stensaker B, Grøgaard. J. B. 2002: Student Satisfaction: Towards

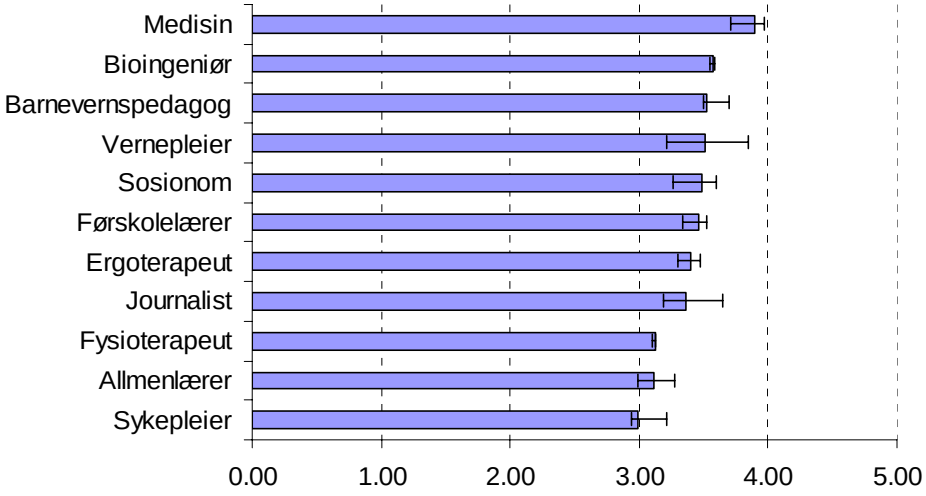
an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education, 8, 2, 183-195*

Witt, P. H. and Handal, P. J. 1984: Person-environment fit: Is satisfaction predicted by congruency, environment or personality? *Journal of College Student Personel , 25, 503-508*.

Zimmermann, B. J. 2000: Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82–91.

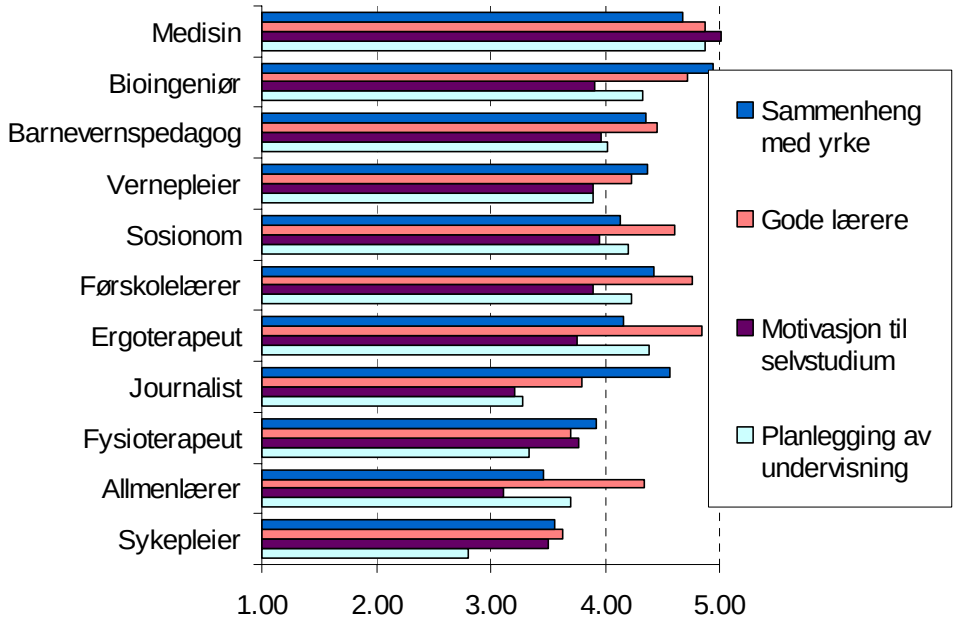
Aamodt, P.O. 2004: Studiestrategier og studieutbytte. I Abrahamsen, B og Smeby, J-C. (red.) 2003: *Sykepleiestudenten – rekruttering, studietilfredshet og studieutbytte*. HiO-rapport 2004 nr. 7

Figur 1. Generell tilfredshet på noen utdanningsretninger. Utdanninger representert på minst to læresteder

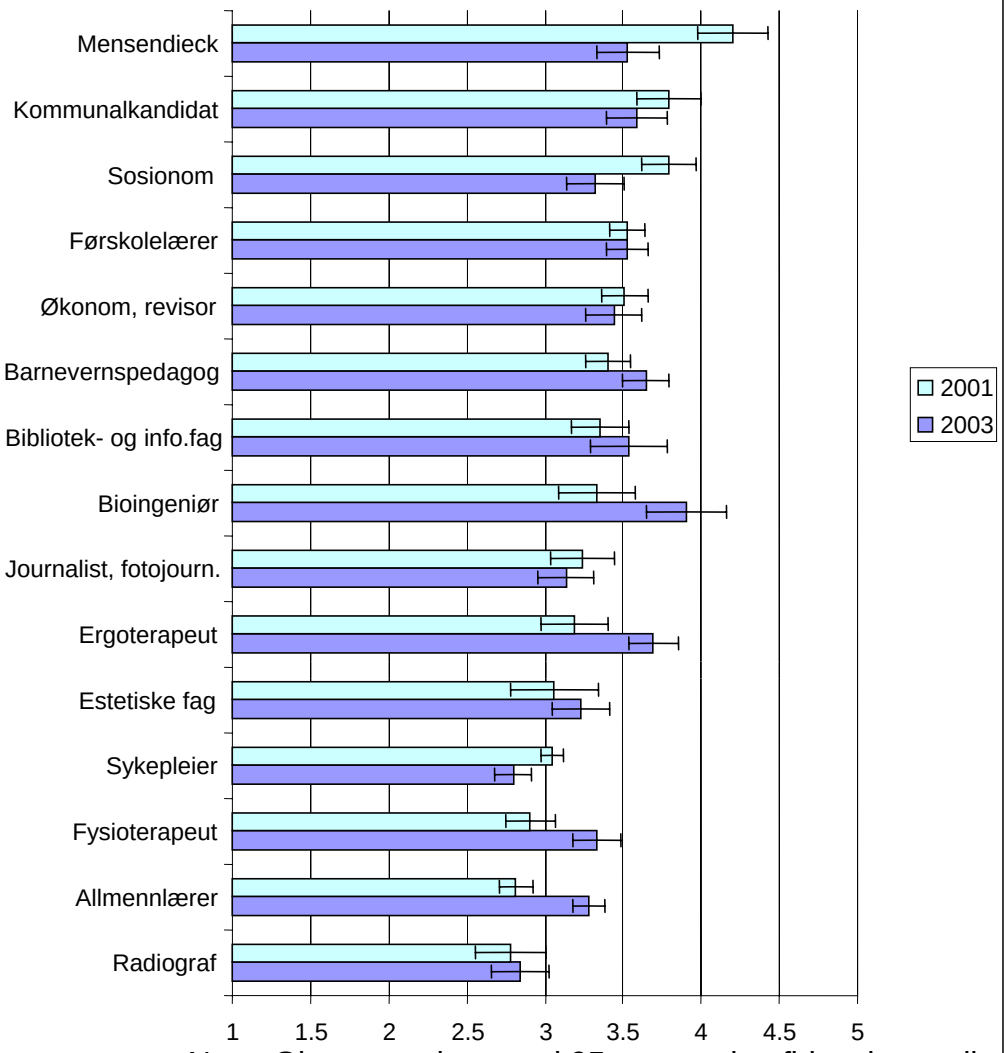


Note: Figur angir gjennomsnitt over alle læresteder, samt variasjon fra lærested med laveste til høyeste tilfredshet

Figur 2. Vurderinger av utvalgte egenskaper ved studiet på forskjellige utdanningsretninger



Figur 3. Gjennomsnittlig tilfredshet på forskjellige utdanninger ved Høgskolen i Oslo i 2001 og 2003



Note: Gjennomsnitter med 95 prosent konfidensintervall

Tabell 1. Dekomponering av variasjonen i tilfredshetsvurderingene

Kilde til variasjon:	Generell tilfredshet	Plan-legging	Motiva-sjon	Lærere	Yrkes-relevans
A. Mellom utdanningstyper	0.137	0.127	0.099	0.073	0.081
B. Mellom enkeltutdanninger innen samme utdanningstype	0.026	0.049	0.016	0.029	0.028
C. Innen enkeltutdanninger	0.837	0.824	0.885	0.898	0.892

Note: "Random effects"-modeller med enkeltutdanning som grupperingsvariabel. Antall utdanninger: 35. Antall personer: 1027 til 1037. Signifikanssannsynligheter angitt ved *** for p<0,001, ** for p<0,01 og * for p<0,05

Tabell 2. Regresjon av forskjellige mål på tilfredshet i siste semester mot studentenes bakgrunn og egenskaper målt ved studiestart, samt grad av integrasjon i studentmiljøet. Regresjonskoeffisienter med signifikanssannsynligheter

	Generell tilfredshet		Planlegging		Motivasjon til selvstudium		Gode lærere		Yrkes-relevans	
Konstant	1.9665	***	2.3644	***	1.8668	**	2.9151	***	2.4191	***
Kjønn	-0.0801		-0.0811		-0.1855		-0.0455		-0.1281	
Alder	0.0055		0.0169		0.0206	*	0.0399	***	-0.0045	
Tidligere høyere utdanning (1=ja)	0.0117		0.0246		-0.0674		-0.1194		-0.1860	
Tidligere arbeidserfaring (1=ja)	-0.0070		-0.1370		0.0690		-0.1200		0.1706	
Gjennomsnittskarakter fra vgs	0.0719	*	0.1114		-0.0480		0.0449		0.0325	
Indrestyrt	0.0120		-0.0259		0.1622	*	-0.1589		0.0660	
Studiemotivasjon	0.1419	***	0.1477	*	0.1675	*	0.2046	**	0.0484	
Forventningsnivå	0.0709		0.0305		-0.0165		0.2796	*	0.1977	
Integrasjon	0.0366	*	0.0727	*	0.1269	***	0.0211		0.0683	
R^2	0.0409		0.0090		0.0520		0.0391		0.0182	
rho	0.1333		0.2036		0.0738		0.1759		0.0836	