Tidsbruk og studieinnsats

Per Olaf Aamodt

Innledning

Hovedmålsettingen i Kvalitetsreformen er at studentene skal lykkes i sine studier. Det formuleres ikke presist hva som menes med "å lykkes", men fullføring, og ikke minst fullføring på normert tid, er et viktig mål. I Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen ble manglende vekttallsproduksjon og forsinkelser i studiet brukt som argumenter for en økt innsats på studiekvalitet. Argumenter om bedre kvalitet og bedre effektivitet brukes om hverandre, og det problematiseres ikke om det er et motsetningsforhold mellom kvalitet og effektivitet (Skodvin og Aamodt 2001).

Kvalitetsreformen inneholder en rekke tiltak med sikte på økt kvalitet og effektivitet i studiene: en gradsreform der den fireårige cand.mag.-graden erstattes av en treårig bachelorgrad i de fleste universitetsstudiene, og med forslag om endringer i undervisnings- og evalueringsformer. Utformingen av kvalitetsfremmende tiltak – så vel som de faglige tilbudene i det nye gradssystemet – er i hovedsak et ansvar for universiteter og høgskoler, Stortinget har bare angitt rammer og overordnede retningslinjer. Et hovedelement i reformen er imidlertid å fremme tettere og mer forpliktende forhold mellom student og lærested, deriblant å bedre tettere oppfølging og veiledning. I denne sammenhengen pekes det i reformen på at dette også innebærer et ansvar for studentene, blant annet ved at det også forventes en sterkere innsats. Målet er å øke studieintensiteten og på den måten få til bedre studieprogresjon og å kompensere noe for nedkortingen av den normerte studietida. Endringer i studiefinansieringen, ved at lån konverteres til stipend ettersom studentene fullfører studiet, er ment som et press på studenten til økt innsats.

Målsettingen i Kvalitetsreformen er formulert i forhold til resultatkvalitet. Resultatkvaliteten avhenger av de ulike aspektene ved studiekvalitet som er omtalt, men er i siste instans også avhengig av studentene selv, deres kognitive ferdigheter, tidligere kunnskaper og motivasjon. Men uansett alle faktorer knyttet til studenters faglige forutsetninger og lærestedets tilrettelegging og undervisningens kvalitet: en kommer neppe utenom at det kreves arbeidsinnsats for å lykkes i studiene. I likhet med artikkelen til Dæhlen og Havnes i denne rapporten, vil vi også her ha som utgangspunkt at kvaliteten i utdanningen ikke bare er et resultat av lærer, studieplan eller rammefaktorer, men også av den lærende selv. Men selv om studenten selv har et ansvar for egen innsats, betyr ikke det at vi plasserer ansvaret på studenten alene. Den innsatsen studentene yter henger i høy grad sammen med tilretteleggingen av studiet og hvilke krav som stilles til studentene. At et lærested eller studium makter å engasjere studentene og påvirke dem til høy studieinnsats kan dermed også sies å være en viktig side ved kvaliteten.

Kvalitetsreformen stiller universiteter og høgskoler overfor store utfordringer både når det gjelder tilrettelegging av nye studietilbud så vel som økt innsats på studiekvalitet. Dette forsterkes av et nytt finansieringssystem som vil premiere institusjoner og fagmiljøer som kan framvise resultater i form av at studentene lykkes med sine studier. Disse utfordringene kommer på toppen av store endringer i høgskolesektoren og for profesjonsutdanningene. Det har skjedd en akademisering av høgskolestudiene som blant annet innebærer en tilnærming til universitetenes studieformer med mindre vekt på frammøte, mer vekt på forelesninger, og et større ansvar for egen læring for studentene. Formålet med denne artikkelen er å belyse studentenes innsats i studiene ved Høgskolen i Oslo på et tidspunkt like før innføringen av Kvalitetsreformen.

Tidsbruk som mål på studieinnsats

Studieinnsats kan måles på ulike måter, i denne artikkelen fokuserer vi på hvor stor innsatsen er målt i antall timer brukt på studiet per uke. Dette er selvsagt et kvantitativt og grovt mål, som er forbundet med atskillig usikkerhet (med mindre vi da velger å overvåke studentens virksomhet gjennom en hel uke). Det kan virke opplagt at resultater i studiet er avhengig av innsats og tidsbruk. Sammenhengene er imidlertid ikke så klare som man kanskje kunne forvente, og forskningsresultater gir til dels motstridende sammenhenger. En undersøkelse ved Universitetet i

Michigan fant liten eller ingen korrelasjon mellom timer brukt på studiet og karakterer (Schumann m.fl. 1985), mens andre undersøkelser finner en slik forventet sammenheng (Michaels og Miete 1989, Berg 1995). Det er uansett store individuelle forskjeller, og det kan være at høy tidsbruk lønner seg bedre i noen typer fag enn i andre. Vårt utgangspunkt er likevel at vi regner med at det er en sammenheng mellom studieinnsats målt i timer brukt på studiene, og læringsutbytte.

I tillegg til de forventede sammenhengene på individnivå er det større sannsynlighet for kontakt mellom studenter og mellom studenter og lærere i et studium der studenter bruker mye tid på studiet enn i et studium der studentene bruker lite tid. Høy tidsbruk gir bedre muligheter for involvering og integrering i studiemiljøet, tid til faglige diskusjoner med andre studenter, og tilgang til informasjon som kan være av betydning for studiet. En rekke studier viser at sosial og faglig integrasjon har betydning for om studenten fullfører studiet (Astin 1985, Pascarella og Terenzini 1980, Tinto 1987). Astin hevder for eksempel at studenter lærer gjennom engasjement og involvering, og gjennom mest mulig kontakt mellom studenter og lærere. Slik kontakt krever tid og tilstedeværelse.

Læringsutbyttet avhenger ikke bare av studieinnsatsen målt i antall timer. Kvaliteten på studiearbeidet og hva man velger å bruke tid på teller sannsynligvis mer. Light (2001) peker på at det er studentenes egeninnsats utenom selve undervisningssituasjonen som er mest avgjørende for læringsutbyttet. Han framholder at en student ved hans eget universitet, Harvard, helst bør bruke minst to timer til egenstudier per undervisningstime. Dette avhenger selvsagt av hvilken form selve undervisningen har, og bør ikke nødvendigvis anlegges som noen norm for studenter ved norske læresteder. Men det er neppe noen som lærer utelukkende ved å følge undervisning. Derfor har vi i denne artikkelen også fokusert på hvor mye tid studentene bruker til selvstudier i forhold til tid til undervisning.

Hva påvirker studieinnsatsen?

Det er foretatt en rekke studier i Norge av studiemåter og studietidsbruk, og også av hvilke faktorer som påvirker studieinnsatsen. Studentenes tilfredshet med studiene og deres studieinnsats er belyst av Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) med utgangspunkt i "Stud.mag."-undersøkelsen, som har de samme spørsmålsformuleringer som StudData. Stud.mag.-undersøkelsen omfatter studenter i det første studieåret ved både høgskoler og universiteter. Gjennomsnittlig tidsbruk per uke var her 29,7

timer. Tidsbruken var gjennomgående noe høyere i de fleste universitetsstudier enn i høgskolestudiene. Resultatene for høgskolene ligger ikke langt unna det en fant i en tidligere undersøkelse som bare omfattet allmennlærer- og ingeniørstudenter (Teigen 1997). Også i en undersøkelse fra midt på 1980-tallet blant universitetsstudenter, og der en baserte seg på føring av tidsdagbok over en hel uke, fant man en tidsbruk på i underkant av 30 timer (Berg og Aamodt 1987). Den svenske undersøkelsen "Studentspegeln 2002" viste at bare 30 prosent av studentene brukte mer enn 30 timer per uke til studiene (Högskoleverket 2002). En kan dermed spørre om de norske resultatene føyer seg inn i et mer universelt mønster. Imidlertid viser det seg at tidsbruken blant norske studenter i utlandet er betydelig høyere (Wiers-Jenssen 1999).

Som oftest blir lav studieinnsats og forsinkelser i studiene forklart ved at studentene ser seg nødt til å jobbe ved siden av studiene for å ha litt bedre økonomi i studietida eller for å redusere studiegjelda. Dette settes igjen i sammenheng med at studiefinansieringen er for dårlig, både med hensyn på ytelsene i semesteret og belastningene i nedbetalingen etter studiet. Tidligere forskning tyder imidlertid på at sammenhengen ikke er så enkel, og at studiets organisering og undervisningsmåten har vel så stor betydning som inntektsgivende arbeid. Berg (1997), Teigen (1997) og Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) har vist at det er betydelige forskjeller i tidsbruk mellom ulike studier, mens effekten av inntektsgivende arbeid er signifikant men relativt beskjeden. Disse undersøkelsene omfatter enten bare universitetsstudiene (Berg 1997), sammenlikner allmennlærerstudenter og ingeniørstudenter (Teigen 1997), eller omfatter de aller fleste studier i både universitets- og høgskolesektoren (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002). Effekten av tid til inntektsgivende arbeid når alle andre forhold holdes likt, varierer noe mellom de ulike undersøkelsene avhengig både av hvilke studier som omfattes og hvilke andre variable som inngår i analysene. I den nyeste og mest omfattende studien (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002) fant man at en time mer til inntektsgivende arbeid reduserte tid til studier med bare 7 minutter. Forskjellene mellom studiene er på den annen side betydelig. Finner vi samme mønster i denne undersøkelsen?

Det er store forskjeller mellom studiene i hvordan studiet er tilrettelag og undervisningen skjer på. Vi skiller ofte mellom "faste" og "løse" studier. Faste studier kan enten bety at alle studentene skal gjennom de samme fagene, gjerne også i en fastlagt rekkefølge, eller at undervisningen er lagt opp med mye og til dels obligatorisk undervisning og øvelser. I løse studier har studentene store muligheter til å velge fag og sette sammen

sitt studium selv, og undervisningen er frivillig og med stor vekt på egen studieinnsats. De to dimensjonene studieorganisering og undervisningsformer henger ofte, men ikke alltid sammen. Eksempler på løse studier finner vi spesielt i humanistiske og samfunnsvitenskapelige universitetsstudier, mens de fleste profesjonsstudier som sivilingeniør, medisin og høgskolestudiene kan karakteriseres som faste. Bijleveld (1993) peker på at studenter trenger et "studiepress" for å gjennomføre studiene på normert tid. Studenter som i stor grad overlates til seg selv er helt avhengige av egen motivasjon, og følgelig vil studieinnsatsen variere. Berg (1997) peker spesielt på at studier der studentene stilles overfor mange valg ofte er preget av forsinkelser. Større frihetsgrader i den daglige undervisningen og store valgmuligheter er dermed faktorer som kan forklare at studietidsbruken er lavere i løse enn i faste studier.

Resultatene hos Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) understøtter disse forklaringene et stykke på vei. Studenter i realfag og teknologi samt økonomi brukte mer tid på studiene per uke enn studenter i humaniora og samfunnsfag. Aller mest tid brukte imidlertid studentene på juss, som riktignok har en fast oppbygd gradsstruktur, men med svært lite bunden undervisning og der mye er overlatt til studentene selv. Overraskende nok var medisinerstudentenes tidsbruk ikke signifikant forskjellig fra humaniora- og samfunnsfagstudentene, og kontrollert for fagområde brukte høgskolestudenter mindre tid enn universitetsstudentene. Teigen (1997) fant at ingeniørstudenter brukte atskillig mer tid på studiene enn allmennlærerstudenter. Siden ingeniørfag rimeligvis kan karakteriseres som et fastere studium, og med mer organisert undervisning og øvinger enn allmennlærerstudiet, gir dette støtte til antakelsen om sammenhengen mellom tidsbruken på faste og løse studier. På den annen side fant Aamodt (2001) at studiefrafallet var spesielt høyt i ingeniørfag.

I denne artikkelen vil vi begrense oss til å sammenlikne tidsbruken mellom profesjonsstudier ved høgskoler samt medisin. Vi vil fokusere på forskjeller mellom studentene ved Høgskolen i Oslo, men samtidig trekke inn medisin for sammenlikningens skyld. Vi har ikke med oss de typisk løse universitetsstudiene, og får dermed en noe mindre variasjonsbredde. Samtidig er det viktig å stille spørsmål om alle profesjonsutdanningene ved høgskolene virkelig er likeartede, eller om vi også mellom disse studiene kan finne forskjeller langs dimensjonen fast - løs.

I tillegg til at selve studienes organisering påvirker tidsbruken blant studentene, er det naturlig nok betydelige individuelle variasjoner blant studenter i ett og samme studium. Vi ville for det første forvente at studenter som er tilfreds med sitt studium bruker mer tid enn studenter

som er mer misfornøyd.[1] Videre antar vi at høy studiemotivasjon henger sammen med høy tidsbruk, og studenter som var sikre i sitt valg av det aktuelle studiet er mer aktive enn studenter som var mindre sikre i sitt valg, selv om vi i dette utvalget har undersøkt studenter i sluttfasen av studiet. I artikkelen til Dæhlen og Havnes i denne rapporten belyses ulike studiestrategier, og de skiller ut tre grupper av studenter som faller i to hovedkategorier. På den ene siden har vi de "lydige" studentene som jobber med pensum slik det er forventet, i liten grad leser fagstoff, deltar lite i diskusjon med andre studenter og lærere, og som i stor grad lar eksamen styre sine faglige prioriteringer. Den andre hovedkategorien utgjøres av de "selvstendige" og de "diskuterende" studentene som begge i større grad tar ansvar for egen læring. I noen grad reflekterer disse hovedkategoriene to ulike studieformer som vi ofte forbinder med et universitet (de selvstendige og de diskuterende) og mer "skolepregete" arbeidsformer (de lydige).

I StudData-undersøkelsen har vi spurt studentene om deres bruk av tid i en gjennomsnittlig uke til undervisning og andre organiserte studieaktiviteter, selvstendige studieaktiviteter, og til betalt arbeid. Vi har dermed et grovt mål på studentenes studieinnsats. Derimot inneholder ikke dataene i denne omgang opplysninger om hvordan studentene har lykkes i sine studier i form av karakterer, om de fullfører eller liknende. Dette betyr at undersøkelsen ikke gir muligheter for å belyse om studieinnsats lønner seg eller ikke. Vi har begrunnet ovenfor at det er grunn til å forvente en positiv sammenheng mellom studieinnsats og studieutbytte.

Analysene i denne artikkelen faller i to deler. Først vil vi beskrive forskjeller i samlet studietidsbruk og analysere hvilke faktorer som påvirker denne. I neste omgang er vi opptatt av hvordan studentene fordeler sin tidsbruk mellom organiserte studieaktiviteter og selvstudier. Dette er interessant både fordi selvstendig innsats i studiene er nødvendig for læringsutbyttet, og fordi sammenhengen mellom tid til undervisning og selvstudier forteller noe om ulike studiekulturer. Dersom det er riktig at høgskolene har endret seg i retning av mer universitetspregede undervisningsformer, ville vi forvente at dette vil vise seg ved at tid brukt på selvstudier per undervisningstime ved høgskolene ligger nær opp til det vi finner ved universitetene. Resultatene hos Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) tyder imidlertid på at dette ikke er tilfelle.

[1] Studentenes tilfredshet med studiene er behandlet i artikkelen til Arne Mastekaasa.

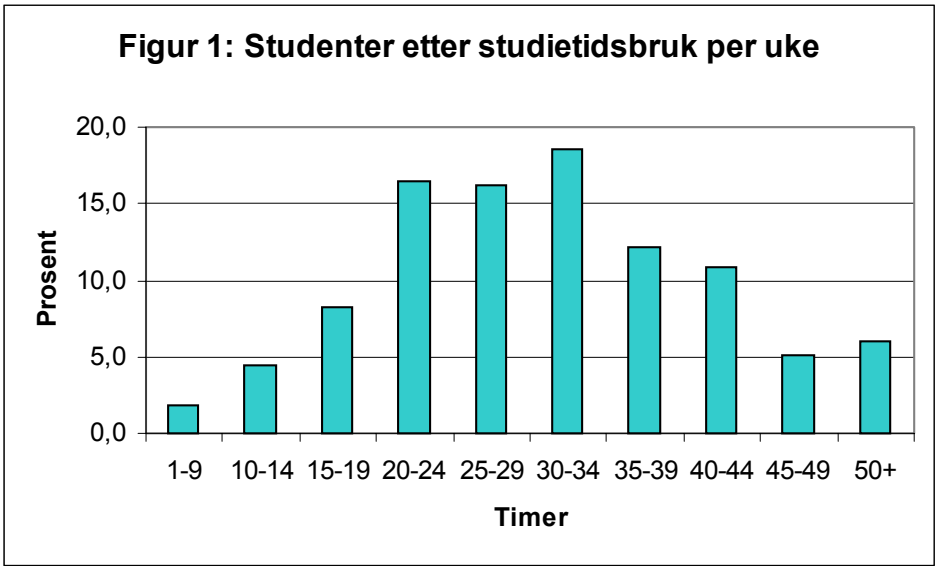
Data

Datamaterialet for denne artikkelen bygger på opplysninger fra studenter i siste studieår innsamlet våren 2001. Datamaterialet er omtalt nærmere i innledningskapitlet. Videre er analysene begrenset til å gjelde studiene ved Høgskolen i Oslo, men i tillegg er medisinerstudenter fra Universitetet i Oslo tatt med for sammenlikningens skyld. Studentene er gruppert i 12 utdanningsgrupper, hvorav noen omfatter enkeltstudier, mens andre samler ulike kategorier. Gruppene er: førskolelærere, allmennlærere, faglærere (ved EST), sosialarbeidere (sosionomer og barnevernspedagoger), sykepleiere, leger, fysioterapeuter (inkludert mensendieck), diverse helsefag (ergoterapeuter, bioingeniører og radiografer), journalister, økonomer (inklusive kommunalkandidater og revisorer), ingeniører (bare bygg og kjemi), samt bibliotekarer.

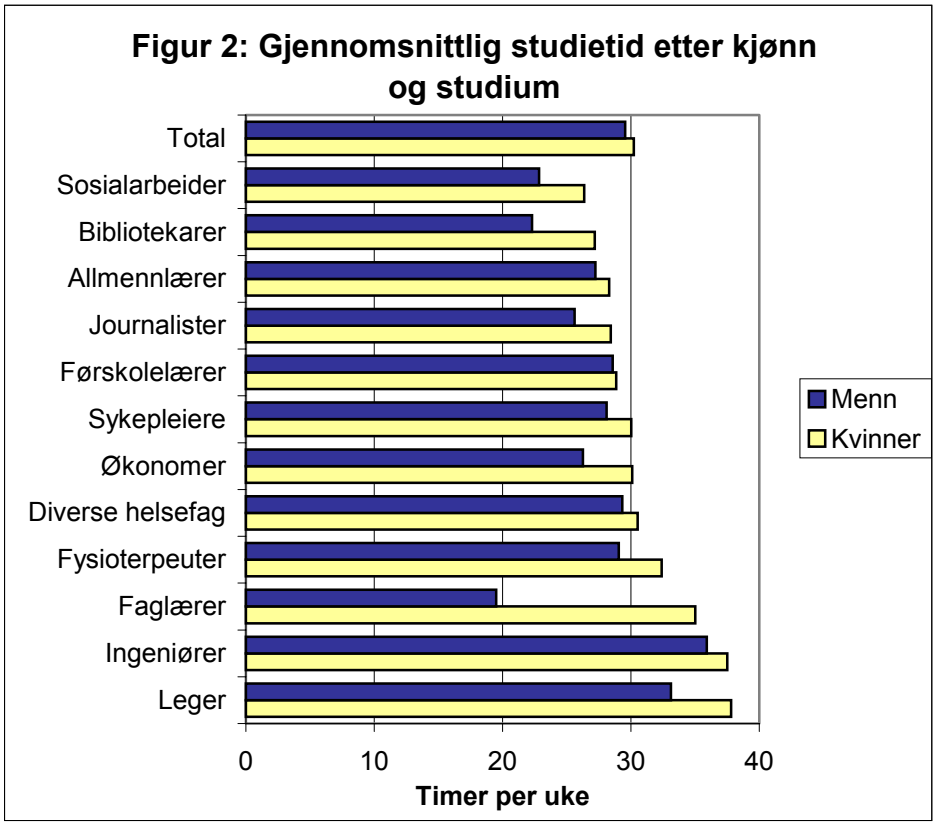
Samlet tidsbruk

Vi vil først beskrive spredningen i tidsbruk, deretter hvordan gjennomsnittlig tidsbruk varierer etter studium og kjønn og etter inntektsgivende arbeid. Vi vil deretter foreta en multivariat analyse for å teste hvordan ulike faktorer påvirker studietidsbruk.

Figur 1: Studenter etter studietidsbruk per uke



Figur 1 viser at den største andelen av studentene, 18,5 prosent, bruker fra 30 til 34 timer per uke på studiene, og at ca. 16 prosent bruker både fra 20-24 og 25-29 timer. Noe over halvparten av studentene bruker således fra 20 til 34 timer. Det er med andre ord ganske stor spredning i tidsbruk, spesielt når vi tar i betraktning at dette er studentenes egenrapportering av en typisk uke, ikke i en tilfeldig uke. Vi vil i de øvrige analysene anvende gjennomsnittlig timetall som et mer konsentrert uttrykk for tidsbruk.



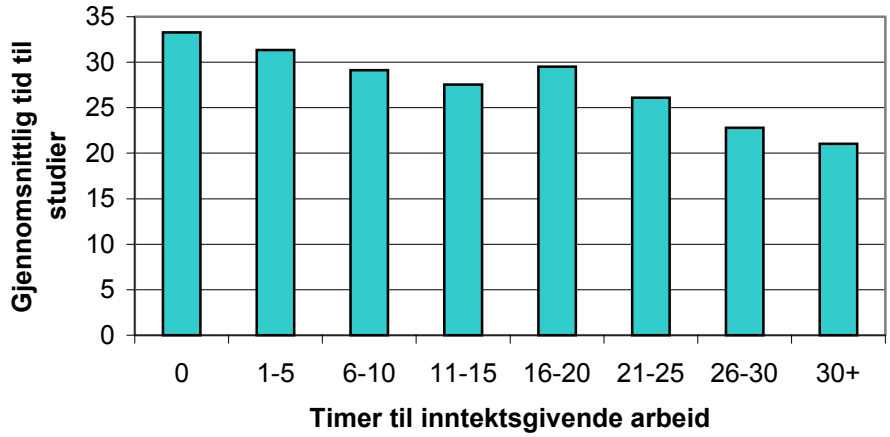
Figur 2 viser at gjennomsnittlig tidsbruk for de studiene som inngår i våre analyser samlet er temmelig nøyaktig 30 timer. Studentene i medisin, ingeniørfag og faglærer bruker mest tid, mens sosialarbeidere, journalister og bibliotekarer bruker minst. Også allmennlærerne brukte noe mindre tid enn gjennomsnittet. For førskolelærerne, sykepleierne, fysioterapeutene og økonomene avvek ikke tidsbruken signifikant fra gjennomsnittet for alle studier. Samtidig er spredning innenfor studiene stor. Spredningen er størst blant medisinerne og minst blant allmennlærerne. Resultatene stemmer relativt godt overens med tidligere studier, blant annet med resultatene fra den landsomfattende Stud.Mag.-undersøkelsen (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002), unntatt for medisin og ingeniør. I Stud.mag. brukte medisinerstudentene 31,2 timer, i StudData 35,8 timer. Denne forskjellen kan ha sammenheng med at StudData omfatter studenter i sluttfasen av studiene, mens Stud.mag. er hentet inn blant studenter i første studieår. Dette kan enten bety at medisinerstudentene intensiverer studieinnsatsen når de kommer lenger i studiet, eller at legestudentene ved Universitetet i Oslo bruker flere timer på studiet enn de som studerer i Bergen, Trondheim eller Tromsø. At vi finner en variasjon for ingeniører kan ha sammenheng med at StudData bare inneholder noen av linjene.

Alle studiene sett under ett er det omtrent ingen forskjell mellom kvinnelige og mannlige studenter. I alle studier bruker kvinnelige studenter

mer tid på studiene enn de mannlige, men forskjellene er bare signifikante for allmennlærerne, sosialarbeidere, leger og økonomer. Den tilsynelatende store forskjellen for faglærerne kan ikke tillegges vekt, da det bare er to mannlige studenter her.

En vanlig forklaring på at studentene ikke bruker så mye tid på studiene er at de ofte jobber ved siden av studiene, og skylden for dette legges på at studiefinansieringen er for dårlig. Tidligere undersøkelser (Teigen 1997, Wiers-Jenssen og Aamodt 2002) tyder imidlertid på at utslagene i studietid av å ha inntektsgivende arbeid er små. Finner vi dette også i vårt materiale?

Figur 3: Gjennomsnittlig studietid etter timer til inntektsgivende arbeid



Figur 3 viser at timer til studier reduseres med økende tid til inntektsgivende arbeid, men nedgangen er mindre enn man kanskje ville anta. Tidsbruken på studier synker med økende tid til jobb fram til 11 – 15 timers jobbing, deretter stiger den litt igjen. Sammenliknet med de som ikke har jobb ved siden av studiet, er studietiden blant studenter som jobber mellom 11 og 15 timer litt under seks timer lavere, og i gruppen med 16 – 20 timers jobbing er studietida redusert med bare tre og en halv time. Men når tid til jobb passerer 30 timer faller studietida til litt over 20 timer. De som har 30 timer eller mer inntektsgivende arbeid bruker dermed 12,5 timer mindre på studiene enn de som ikke har jobb.

Våre data innholder opplysninger om studentene har fulgt normal studieprogresjon, om de har vurdert å slutte underveis i studiet, og om de har hatt avbrudd i studiene. Det må presiseres at vi her ikke kan angi noe sikkert årsaksforhold mellom lav tidsbruk på studiene og studieprogresjon. Vi har spurt om studieprogresjon fram til nå (om de har fulgt normert eller raskere progresjon, om de har vurdert å slutte i studiene, eller om de har hatt avbrudd), mens vi spurte om tidsbruk forrige semester. Men dersom en antar at studieinnsatsen i forrige

semester i noen grad gjenspeiler studieprogresjonen også tidligere i studiet, er det mulig at en mulig sammenheng kan antydes. Først vil vi se på hvor mange som har fulgt normal studieprogresjon, hvor mange som har vurdert å slutte, og hvor mange som har hatt avbrudd i studiene.

Tabell 1: Studieprogresjon for de ulike studiene

	Har gjennomført studiet på normert tid eller raskere. Prosent	Har vurdert å slutte studiene. Prosent	Har hatt avbrudd i studiene. Prosent
Bibliotekarer	96,8	20,6	3,2
Journalister	94,4	17,0	7,5
Faglærer	94,3	37,1	2,9
Sosialarbeider	94,1	22,9	5,3
Fysioterapeuter	93,5	25,0	7,6
Økonomer	93,5	25,2	2,8
Førskolelærer	89,9	20,4	7,7
Diverse helsefag	89,1	43,5	10,9
Leger	87,8	25,2	18,8
Allmennlærer	86,9	40,4	8,1
Sykepleier	83,7	26,5	13,9
Ingeniører	69,8	22,9	4,2
Totalt	87,3	27,5	9,1

Det er forbausende mange som oppgir å ha fulgt normert studieprogresjon i forhold til de tallene Aamodt (2001) har vist om studiegjennomstrømningen, men noe av dette avviket skyldes at frafallet er relativt stort i begynnelsen av studiet. De som har falt fra fanges naturlig nok ikke opp i denne undersøkelsen blant studenter i sitt siste studieår. For øvrig bekrefter disse tallene Aamodts funn om at ingeniørene har spesielle problemer i gjennomføringen av studiene, andelen som har fulgt normal progresjon av ingeniørene ligger nesten 20 prosentpoeng lavere enn gjennomsnittet av alle studier. Også andelen som har hatt avbrudd i studiene er overraskende lav, bortsett fra for sykepleierne og legene. Andelen som har vurdert å slutte i studiene er derimot høy. Mer enn hver fjerde student har vurdert å slutte underveis, og andelen er spesielt høy blant allmennlærere, faglærere og diverse helsefag. Det er imidlertid ingen tydelig sammenheng mellom studier der mange har vurdert å slutte og der mange ikke følger normert progresjon eller har hatt avbrudd i studiene.

Tabell 2: Sammenheng mellom gjennomsnittlig studietid og indikatorer på studieprogresjon

	Gjennomsnittlig studietid	
	Ja	Nei
Har du (så langt) gjennomført studiet på normert tid (eller raskere)?	30,1	29,6
Har du noen gang i løpet av studietiden alvorlig vurdert å slutte?	29,5	30,2

Har du hatt avbrudd under studiene i ett semester eller mer?	31,6	29,9

Tabell 2 viser ingen sammenheng mellom tidsbruk på studiene og studieprogresjon og tanker om å slutte studiene, mens studenter som ikke har hatt avbrudd bare har litt høyere tidsbruk. Dette betyr at vurderinger om å slutte i liten grad kan settes i sammenheng med studieinnsatsen, og at avbrudd ofte kan ha sammenheng med andre forhold. En skulle ha forventet et klarere utslag når det gjelder normert studieprogresjon, men som vi pekte på kan forklaringen være at svarene refererer til ulike tidsperioder. Eller forklaringen kan være at det er mindre sammenheng mellom innsats og progresjon enn en skulle forvente. Vi kommer tilbake til dette i en senere analyse der vi prøver å se alle faktorene under ett.

I tillegg til at variasjoner i studietid kan henge sammen med arbeidspress, krav og organiseringen av de ulike studiene, er det ikke overraskende at vi finner store individuelle variasjoner. Så lenge de fleste studier er basert på at studentene selv står nokså fritt i hvordan og hvor mye de vil jobbe med studiene, er det ikke overraskende at vi finner store variasjoner. Noen trenger mer tid enn andre for å tilegne seg stoffet. Vi ville videre forvente at de studentene som er mest interesserte i, og motiverte for sine studier har den største innsatsen. Vi finner imidlertid ingen slike klare sammenhenger. Studenter som hadde bestemt seg tidlig for sitt studium bruker ikke mer tid enn studenter som bestemte seg siste året før de søkte. På spørsmål om de finner studiet interessant, fant vi visse forskjeller. Studenter som svarte at utsagnet "Studiet har vært interessant" passer godt eller svært godt, brukte mellom to og tre timer mer på studiet enn studenter som svarte "passer dårlig eller svært dårlig". Utslagene er med andre ord ikke særlig store.

For å undersøke nærmere hvilke faktorer som påvirker studietidsbruken, har vi foretatt en lineær regresjonsanalyse, der tid til studier totalt er avhengig variabel. I denne analysen retter vi primært søkelyset mot studiene ved Høgskolen i Oslo, men vi har tatt med medisin som et sammenlikningsgrunnlag. Resultatene av denne analysen er vist i vedleggstabell V4.

Vi presenterer resultatene i en trinnvis modell, der den første analysemodellen bare tar for seg forskjeller mellom studiene og dessuten kontrollerer for kjønn (siden sammensetningen av studentmassen etter kjønn varierer svært mye etter studium). I den neste analysen vil vi belyse sammenhenger mellom tidsbruk og "eksterne forhold" ved å trekke inn om studiene er gjennomført på normert tid eller ikke, og timer til betalt arbeid. Som nevnt kan vi ikke direkte påvise om lav tidsbruk på studiene

fører til forsinkelser, siden vi spør om tidsbruk forrige semester og om studiene til nå er gjennomført på normert tid. I den tredje og siste analysen har vi i tillegg trukket inn studentenes generelle tilfredshet med studiet og om studentene finner studiet for arbeidskrevende. Dessuten har vi tatt med variable om studiestrategier slik de er presentert i artikkelen til Dæhlen og Havnes: om studentene er autonome eller pensumorienterte, og om studentene har en "diskuterende" studiestrategi. En dokumentasjon av hvordan disse variablene er konstruert er gitt i vedleggstabell V4.

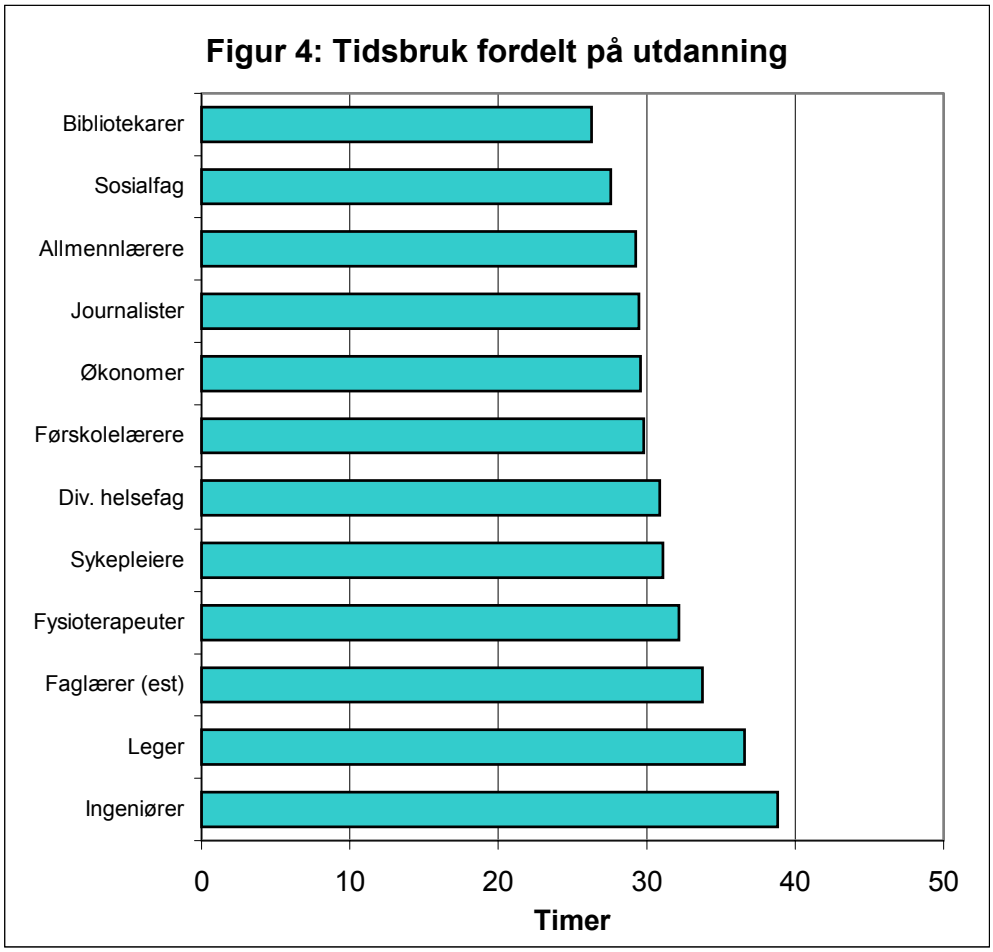
Den første analysen understreker vårt tidligere inntrykk av at forskjellene mellom mange av studiene i tidsbruk på studiene ikke er svært store. Førskolelærere, allmennlærere, fysioterapeuter, diverse helsefag, journalister og økonomer avviker ikke signifikant fra referansegruppen sykepleiere. Faglærere i estetiske fag, leger og ingeniører har signifikant høyere tidsbruk enn sykepleierne, mens sosialarbeidere og bibliotekarer lavere tidsbruk. Ingeniørene bruker over 12 timer flere timer på studiet per uke enn studentene i sosialt arbeid. Menn har signifikant lavere tidsbruk på studiene enn kvinner, forskjellen er i underkant av 3 timer.

I den neste analysen ville vi ha forventet at studenter som ikke har fulgt normert studieprogresjon bruker mindre tid på studiene enn de som har fulgt normert progresjon. Vi finner ingen slik sammenheng. Det er et utslag i forventet retning som er tett oppunder signifikansgrensen. Det er en forventet signifikant effekt av å ha inntektsgivende arbeid, men effekten er temmelig liten: en time mer til inntektsgivende arbeid gir et utslag på 14 minutter.[2] Forskjellene mellom studiene opprettholdes i store trekk når vi fører inn de to nye variablene i analysen. Forskjellen mellom bibliotekfag og sykepleierne øker, avstanden til legene avtar, og faglærerne ved EST avviker ikke lenger signifikant fra sykepleierne.

I den tredje analysen fører vi inn en del variable for studentenes vurderinger av studie og indikatorer på studiestrategier. I motsetning til hos Wiers-Jenssen og Aamodt (2002), finner vi her at studenter som er tilfreds med studiene bruker mindre tid enn studenter som ikke er tilfreds. Studenter som mener arbeidsbelastningen i studiet er for stor bruker noe mer tid på studiene. Vi ser ellers at langs aksen autonom – pensumorientert studiestrategi henger høy tidsbruk sammen med en autonom strategi. Også studenter med en diskuterende studiemåte bruker mer tid på studiene.

[2] I vedleggstabell V5 er effekten av en time inntektsgivende arbeid beregnet til en reduksjon på 0,236 timer i analyse 2 og 0,237 timer i analyse 3, eller 14 minutter.

Effekten av inntektsgivende arbeid er også i denne analysen 14 minutter av en økning på en time inntektsgivende arbeid. Dette er en noe sterkere effekt av inntektsgivende arbeid enn det Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) fant for alle studier, både ved universiteter og høgskoler. Forskjellene mellom studiene endrer seg noe med de nye variablene i denne tredje analysen i retning av flere signifikante avvik fra referansekategorien. Førskolelærerne bruker nå signifikant mindre tid på studiene enn sykepleierne, avviket for sosialt arbeid øker i forhold til de to foregående analysene, mens den avtar for legene.



Note: Fra vedleggstabell V4, analyse 2 . Figuren viser forskjeller i tidsbruk mellom studiene når det er tatt hensyn til kjønn, om studiet er gjennomført på normert tid og timer brukt til inntektsgivende arbeid. Forskjellene mellom sykepleiere og allmennlærere, journalister, økonomer, førskolelærere, diverse helsefag og fysioterapeuter er ikke statistisk signifikante.

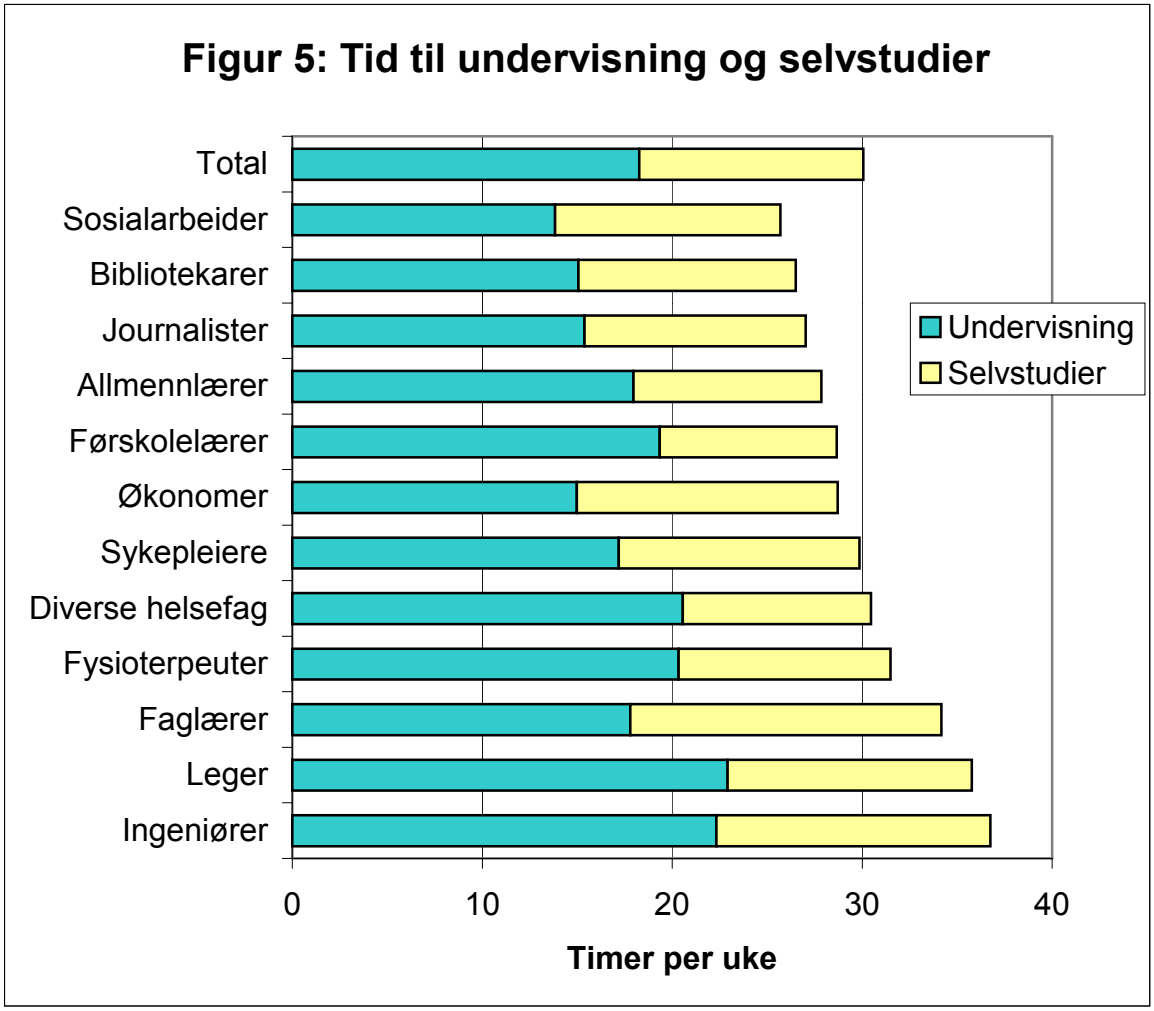
I figur 4 har vi illustrert sammenhengen mellom tidsbruk og studium slik de framkommer fra regresjonsanalysen (analyse 2) i vedleggstabell V4. I forhold til figur 2 har vi her kontrollert for kjønn, om studiet er gjennomført på normert tid og timer til inntektsgivende arbeid. På denne måten får vi korrigert for at andelen kvinner, andel som har gjennomført

studiene på normert tid og omfanget av inntektsgivende arbeid varierer mellom studiene. Figur 4 viser dermed de forskjellene som er mer direkte knyttet til studiene.

Tid til undervisning og selvstudier

Fra å se på samlet tidsbruk på studiene, vil vi nå ta for oss hvordan tidsbruken fordeles på organiserte studieaktiviteter og selvstendige studieaktiviteter. Som nevnt innledningsvis, tar vi utgangspunkt i at læring i studiene krever at studenter ikke bare følger undervisning, men også anvender tid til selvstendige studieaktiviteter. Dette kan bestå av å lese fagstoff som står på pensum eller i tillegg til pensum, å forberede seg til undervisningen, eller løse oppgaver på egen hånd. Denne typen innsats er både nødvendig for innlæring og for å oppøve en selvstendig tilnærming til faget.

Wiers-Jenssen og Aamodt (2002) fant at høgskolestudenter gjennomgående brukte mindre tid på studiene enn universitetsstudentene. Denne forskjellen er relativt liten, men det er en klar forskjell i fordelingen av tid på undervisning og selvstendige studieaktiviteter. Høgskolestudentene utmerket seg ved å anvende betydelige mindre tid til egne studieaktiviteter.



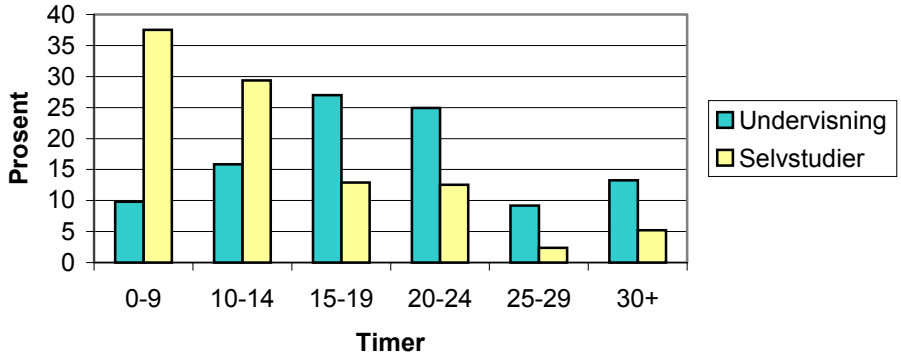
Figur 5 viser samme mønster som Wiers-Jenssen og Aamodt (2002): høgskolestudenter bruker i gjennomsnitt færre timer til selvstendige studieaktiviteter enn til undervisning. Det samme gjelder også for legestudentene. Ser vi på gjennomsnittet for alle de studiene som er med i analysene, bruker studentene om lag 40 minutter til selvstudier per time brukt til undervisning. Dersom vi anlegger Lights norm (2001) om at studenter bør bruke to timer til egne studieaktiviteter per undervisningstime, viser disse tallene et studiemønster som ligger svært langt fra dette. Det faktum at høgskolestudenter bruker relativt lite tid totalt til studiene er kanskje et mindre problem enn at de ser ut til å gjøre en svært moderat egeninnsats utenom undervisningsaktivitetene.

Vi ser også at det er betydelige forskjeller mellom studiene, men i alle de undersøkte studiene lå tidsbruken til egenstudier lavere enn tidsbruken per undervisning, dvs at studentene brukte mindre enn en time til egenstudier per undervisningstime. Lavest forholdstall mellom egenstudier og undervisning fant vi blant førskolelærere og diverse helsefag med under en halvtime, mens det lå bare litt over en halvtime for allmennlærere, leger og fysioterapeuter. Faglærere (EST), sosialarbeiderstudenter og økonomer brukte mest tid til egenstudier per undervisningstime med rundt 0,9 timer.

Sammenlikner vi disse resultatene med vedleggstabell V9 basert på Stud.mag-undersøkelsen hos Wiers-Jenssen og Aamodt (2002), finner vi en god del likhetstrekk, men også betydelige forskjeller. Spesielt er avviket stort for legestudentene. I Stud.mag.-dataene brukte legestudentene noe over en time til selvstudier per undervisningstime, mens det i våre data var noe over en halvtime. Forskjellene kan enten henge sammen med ulike mønstre ved ulike studiesteder, eller med at vi har undersøkt studenter i ulike faser av studiene.

I tillegg til å sammenlikne gjennomsnittstall, som gir et konsentrert, men forenklet bilde, er vi også interessert i spredningen i tidsbruk. Det forteller mye om studiekulturen om det er store eller små variasjoner i tidsbruken både totalt og når det gjelder fordelingen av tid. Figur 1 viste at spredningen er ganske stor når det gjelder tidsbruk, nesten halvparten av alle studentene brukte enten under 20 timer eller over 34 timer per uke. Men er spredningen like stor når det gjelder tid til undervisning som til egenstudier? Dersom det er en sterk konsentrasjon i tid til undervisning, er det et tegn på at studentene oppfatter undervisningstilbudet som noe nær obligatorisk, mens en stor spredning i tid til undervisning er karakteristisk for en undervisningskultur der studenter velger hvor mye undervisning de ønsker å følge. Et konsentrert uttrykk for spredningen er standardavviket. Dette er omtrent på samme nivå når det gjelder undervisning som for egenstudier. Dette kan tolkes som at det er store forskjeller mellom studenter i ett og samme studium i hvor mye undervisning de følger, og at de dermed står nokså fritt i å velge undervisningstilbud.

Figur 6: Studenter etter tid til undervisning og selvstudier



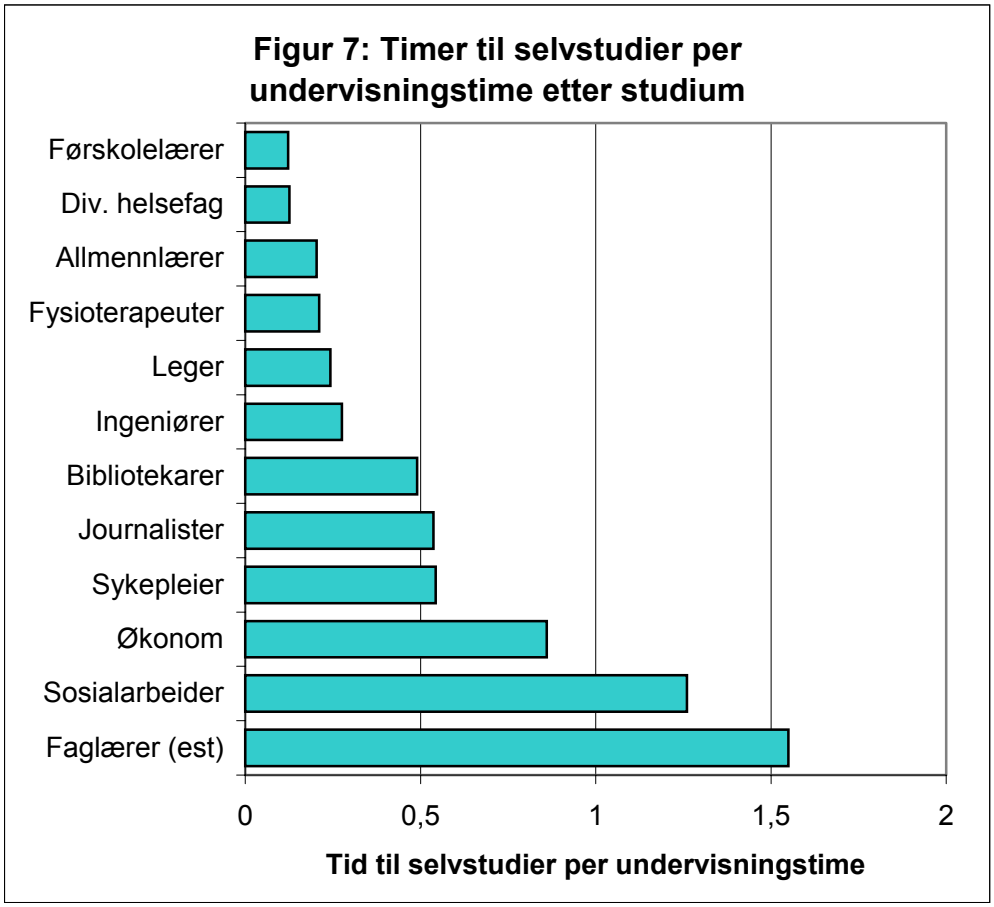
Figur 6 viser hvordan studentene fordeler seg etter antall timer brukt på undervisning og antall timer brukt til selvstudier. Det er stor spredning både når det gjelder tid til undervisning og til egenstudier. Når det gjelder organisert undervisning, fanger de to midterste kategoriene, 15 – 19 og 20 – 24 timer opp noe over halvparten av studentene. Når det gjelder tid til egenstudier, viser figuren et helt annet mønster, der den laveste kategorien fra 0 til 9 timer er den hyppigste forekommende, og med 38 prosent av alle. Deretter er det et jevnt fall fram til 25 – 29 timer. Dette innebærer at godt over en tredel av alle studentene ved HiO bruker mindre enn to timer per ukedag til egenstudier, og 30 prosent bruker fra to til tre timer. Dette er gjennomsnittstall studentene selv oppgir i normale undervisningsuker. Teigen (1997) viste at tidsbruken som forventet er atskillig høyere i tida før eksamen, men en slik studieform er neppe den. mest hensiktsmessige

Det er mange måter å uttrykke forholdet mellom tid til undervisning og tid til selvstudier på. Men med referanse til Light (2001), mener vi at å analysere timer brukt til selvstudier per undervisningstime er et relevant mål. Vi har gjennomført en regresjonsanalyse der timer til selvstudier per undervisningstime er avhengig variabel. Som forklaringsvariable vil vi bruke de samme som for analysen over samlet tidsbruk, og vi går fram på samme trinnvise måte. Analysene er gjengitt i vedleggstabell V5.

Den første analysen i Vedleggstabell V4 viser samme mønster som tabell 4 over gjennomsnittstall. Studenter i førskolelærerstudiet, allmennlærerstudiet og diverse helsefag bruker signifikant mindre tid til selvstudier per undervisningstime enn referansegruppen sykepleiere, mens studentene ved faglærerstudiet (EST) og sosialt arbeid bruker mer. En kunne ha forventet at studenter ved et universitetsstudium som medisin ville ha brukt mer tid på selvstudier enn det høgskolestudentene gjennomgående gjør, men dette er ikke tilfelle.

I analyse 2 finner vi en positiv sammenheng mellom høy tidsbruk totalt og timer til selvstudier per undervisningstime, en sammenheng som det var vanskelig å avlede ut fra gjennomsnittstall for studiene. Utslagene er små men signifikante, og betyr at studenter som bruker mye tid på studiene også bruker relativt mer av sin tid på selvstudier. Vi finner denne sammenhengen rimelig. Verken om studenten har fulgt normert progresjon eller om de har inntektsgivende arbeid har derimot noen effekt på forholdstallet mellom selvstendige studieaktiviteter og undervisning. Begge disse faktorene viste seg å ha sammenheng med total studietid, men det slår like mye ut på tid til undervisning som selvstudier. Dette betyr for eksempel at en student med inntektsgivende arbeid reduserer egenstudiene like mye som undervisningen. Dette er et interessant funn, en kunne for eksempel antatt at når en jobber ved siden av ville det enten føre til at man fulgte mindre undervisning eller brukte mindre tid på egenstudier.

Av de variablene vi fører inn i den tredje analysemodellen, fant vi ingen effekt av tilfredshet med studiet eller av om arbeidsbelastningen i studiet er for stor. Som forventet bruker studenter med en autonom studiemåte mer tid til selvstudier per undervisningstime enn de pensumorienterte, mens det ikke var noen effekt av om studenter er diskuterende eller ikke. Mens forholdet mellom studiene i total tidsbruk i endret seg ganske mye fra modell 1 og 2 til modell 3, endrer selvstudier per undervisningstime seg forholdsvis lite. Når mønsteret mellom studiene holder seg såpass stabilt uavhengig av de øvrige variablene i analysene, kan det tyde på at fordelingen av tid til undervisning og egenstudier er et uttrykk for ulike faglige krav og studiekulturer i studiene, og mindre av individuelle særtrekk ved studentenes studiestrategier, bortsett fra at noen studenter legger vekt på å forberede seg godt til undervisningen. Vi ser ellers at i denne modellen forsvinner effekten av samlet studietid.



Note: Basert på vedleggstabell V5, analyse 2. Figuren viser forskjellene i timer brukt på selvstudier per undervisningstime når det er tatt hensyn til kjønn, studietid totalt, om studiet er gjennomført på normert tid, og timer brukt på inntektsgivende arbeid. Forskjellene mellom sykepleierne og fysioterapeuter, leger, ingeniører, bibliotekarer, journalister og økonomer.

I figur 7 har vi oppsummert forskjellene mellom studiene når det gjelder tid brukt til selvstudier per undervisningstime.

Oppsummering

Samlet tidsbruk for HiO-studentene ligger i underkant av 30 timer per uke. Bak disse gjennomsnittstallene skjuler det seg en betydelig variasjon. Litt over halvparten av studentene bruker fra 20 til 34 timer per uke på studiene, og nesten 15 prosent bruker mindre enn 20 timer. Dette er tall studentene selv oppgir som et gjennomsnitt over studieåret, ikke tidsbruken i en tilfeldig valgt uke. For det fleste studiene ligger den gjennomsnittlige tidsbruken på rundt 27 – 29 timer, men det er et relativt stort sprang mellom sosionom- og barnevernsstudenter med 25,7 timer, til ingeniørene med 36,3. En forskjell på mer enn ti timer i gjennomsnitt må sies å være ganske mye. Legestudentene ved Universitetet i Oslo ligger nært opp til ingeniørstudentene. Disse resultatene avviker ikke mye og systematisk fra andre tilsvarende undersøkelser av studenters tidsbruk.

Et kanskje like viktig funn er at studentenes innsats i eget studiearbeid utenom den organiserte undervisningen må sies å være svært beskjeden. De bruker under en time per undervisningstime til forberedelser til undervisning, lesing av fagstoff, oppgaveløsing osv. Ser vi bort fra lørdag og søndag bruker gjennomsnittstudenten bare litt over to timer om dagen til selvstendig studiearbeid. Også her er det en del variasjoner mellom studiene. Faglærer-, sosialarbeider- og økonomstudenter bruker relativt mest tid utenom den organiserte undervisningen, mens helsefag og førskolelærere bruker minst. Det er kanskje overraskende at legestudentene bruker mindre tid til egenstudier enn ingeniørene.

Hva er så de viktigste forklaringene på de mønstrene vi har funnet? Vi er i denne sammenhengen for det første opptatt av hvordan tidsbruken i studiet henger sammen med timer til inntektsgivende arbeid, for det andre av sammenhengen mellom tidsbruk og måten studiet er organisert på.

Helt i tråd med tidligere undersøkelser finner vi at inntektsgivende arbeid har en signifikant, men relativt moderat effekt på studietidsbruken. Dersom vi sammenlikner to studenter der den ene har en times mer inntektsgivende arbeid enn den første, vil forskjellen i tid brukt på studiene bare være på 13 minutter. Argumenter om at lav tidsbruk blant studenter hovedsakelig er et resultat av en dårlig studiefinansiering som tvinger studentene til å jobbe, må dermed nyanseres. Selv heltidsstudenter, i denne sammenhengen definert som studenter uten

inntektsgivende arbeid bruker ikke mer enn litt over 30 timer per uke. Det er kanskje denne moderate tidsbruken som også forklarer den store elastisiteten mellom inntektsgivende arbeid og innsats i studiene: en heltidsstudent har såpass mye fritid til rådighet at en godt kan bruke inntil 10 timer i uka uten å behøve å redusere tid til studier. Et kraftig kutt i studiestøtten ville etter alt og dømme gi seg utslag i lavere tidsbruk på studiene og dermed svakere studieutbytte og studiegjennomføring. Samtidig er det ikke gitt at en *opptrapping* av studiestøtten ville ført til at studentene helt sluttet å ha jobb ved siden av studiene. Et annet interessant funn er at fordelingen mellom tid brukt på undervisning og tid brukt på egenstudier ikke avhenger av tid til inntektsgivende arbeid. I den grad inntektsgivende arbeid fører til redusert tidsbruk på studiene, blir reduksjonen fordelt omtrent likt mellom undervisning og egenstudier.

Siden heller ikke heltidsstudenter bruker noe mer enn 30 timer i uka til studier, er det nærliggende at denne lave tidsbruken hovedsakelig henger sammen med studienes organisering og de krav som stilles til studentene. Vi pekte innledningsvis på at "fast" organiserte studier har høyere tidsbruk blant sine studenter enn "løst" organiserte studier. Slike forskjeller finner en da også når en ser på alle studier ved både universiteter og høgskoler (Wiers-Jenssen og Aamodt 2002), selv om sammenhengene ikke er helt klare. Den totale tidsbruken ved de fleste studiene ved HiO er omtrent like lav som den vi finner ved løse universitetsstudier, som for eksempel sosiologi, statsvitenskap og antropologi, og betydelig lavere enn i universitetenes profesjonsstudier som medisin, sivilingeniør, sivilingeniør og arkitekt. Selv om det er små forskjeller i tidsbruk mellom flere av HiOs studier, er det til dels også store forskjeller mellom noen av dem, spesielt når vi tar i betraktning at vi her ser på studier ved en og samme institusjon, og der vi ville anta at det er mange fellestrekk i studienes organisering. Dette betyr at også høgskolens profesjonsstudier i noen grad varierer langs aksen løs - fast. Men selv den totale tidsbruken ved HiO ligger nær opp til tidsbruken ved de løse universitetsstudiene, er det store forskjeller i fordelingen av studietid mellom undervisning og selvstudier. Studentene i de løse universitetsstudiene har lite bunden tid til undervisning og mye tid til selvstudier. HiO-studentene bruker som nevnt forholdsvis lite tid på selvstudier. En kan kanskje uttrykke det slik at HiO-studentene nærmer seg de løse universitetsstudiene gjennom lav total tidsbruk, men beholder en studieform preget av lav innsats utenom den organiserte undervisningen. De endringene som har funnet sted i retning av mindre

undervisningsinnsats ser dermed ut til ikke å ha blitt kompensert gjennom økt innsats til selvstudier.

Vi har ingen fullgod forklaring på de forskjellene vi finner både i total tidsbruk og fordelingen av dem mellom HiO-studiene. Den høye tidsbruken blant ingeniører kan ha sammenheng med at ingeniørstudiet i større grad krever innsats i laboratoriearbeid eller andre typer øvinger. Det samme kan se ut til å gjelde faglærerstudiet. Ingeniørstudiet kan dermed kanskje karakteriseres som "fastere" enn de øvrige studiene. På den annen side er praksis også et betydelig innslag i andre profesjonsstudier. Det kan tenkes at studieorganiseringen ved høgskolen i realiteten er preget av større forskjeller mellom studiene enn det man i utgangspunktet skulle tro. Eller det kan være at selv moderate forskjeller i studieorganisering gir seg store utslag i studentenes innsats. Endelig kan det tenkes at noe av forskjellene er et resultat av ulike faglige krav.

I tillegg til å belyse forskjeller mellom studiene, har vi også sett på i hvilken grad ulike individuelle studiestrategier gir seg utslag i studietidsbruken. Det kan se ut til at studenter med en "autonom" studiemåte, i motsetning til de mer pensumorienterte, har høyest tidsbruk totalt og bruker også mer tid til selvstudier per undervisningstime. Studenter som involverer seg i diskusjoner med andre studenter og som oppsøker lærere – "diskuterende" studenter, bruker også noe mer tid på studiene.

Diskusjon

Denne artikkelen forsøker å belyse hvor mye tid høgskolestudenter bruker på sine studier per uke, hvordan studietida fordeles på undervisning og egenstudier, samt hvilke faktorer som påvirker tidsbruken. Nå er det ikke noe mål i seg selv at studenter skal bruke mest mulig tid på å studere, men vi antar at det er en viss sammenheng mellom tidsbruk og læringsutbytte, selv om vi i denne undersøkelsen ikke kan måle det. Vi tar bare det enkle utgangspunktet at læring krever innsats og tid.

Studenter har ingen "normalarbeidsuke", så vi har ingen omforent norm for å vurdere om den tidsbruken vi har observert er tilstrekkelig eller ikke, og om en økning i tidsbruk ville ha gitt et økt læringsutbytte. Uansett er det vår påstand at tidsbruken er relativt beskjeden, og at lav tidsbruk bare i liten grad avhenger av at studentene har inntektsgivende arbeid ved siden av. En kunne kanskje snu på det, og si at studiene ser ut til å kreve så vidt lite av studentene at de like gjerne kan bruke noe ekstra

tid på å spe på studielånet eller redusere låneopptaket. Uansett må en kunne peke på at den lave tidsbruken er et tegn på at det er et uutnyttet læringspotensial blant dagens høgskolestudenter.

Disse resultatene bør være en utfordring til høgskolens studenter. Samtidig er det viktig ikke å gi studentene ansvaret alene for det en mener er for lav studieinnsats. De fleste studentene i vår undersøkelse er i sluttfasen av studiene, og er således i ferd med å lykkes i å klare studiene på normert tid. Innsatsen har vært stor nok til å klare seg. Dermed kan det reises spørsmål om det er arbeidsmengden og de faglige kravene i studiene som er for beskjedne. Ser vi her et tegn på en "snillistisk" studiekultur der en er opptatt av å gjøre en innsats som er "god nok"? En annen mulig forklaring kunne være at studiene ikke oppfattes som spennende og inspirerende nok, men da hadde vi forventet å finne at studenter som er mest tilfreds med studiene bruker mer tid. Vi har da heller ingen indikasjoner på at høgskolestudentene ikke er godt motivert for sine studier. Uansett bør det være en utfordring til HiOs læringsmiljø dersom mange studenter verken skjerper dem til innsats eller stimulerer interessen i tilstrekkelig grad.

Selv om disse resultatene er interessante, bør de brukes med forsiktighet. Det bør advares mot å anlegge et enkelt mekanisk prinsipp i retning av at læring er proporsjonal med tidsinnsats. En student som bruker 23 timer per uke på studiene vil neppe lære dobbelt som mye dersom han eller hun øker tidsbruken til 46 timer. Det er dessuten både svært store individuelle forskjeller i hvor mye tid man trenger, og ikke minst i hvordan tida utnyttes. Siden vi ikke har data om hva studentene har lært eller karakterer, kan vi altså ikke direkte påvise at økt tidsbruk gir bedre læring, selv om andre undersøkelser kan tyde på det. Vi har heller ikke data om studentenes forkunnskaper eller studieforutsetninger for eksempel målt ved karakterer fra videregående opplæring. En kunne reise spørsmål om det er slik at svake studenter kompenserer dette ved en ekstra innsats. Tidligere undersøkelser tyder imidlertid heller på det motsatte. Berg (1995) fant at karakterer fra videregående skoler både hadde en meget sterk direkte sammenheng med karakterer til Ex.phil., men at de med gode karakterer fra videregående skoler i tillegg jobbet mest med studiene, og at høy tidsbruk på studiene i tillegg virket positivt på karakterene til Ex.phil. Dette kan bety at studenter som jobber mye med studiene også har vært vant til å jobbe hardt med skolearbeidet tidligere.

I tillegg til at vi ikke direkte kan vise at lav tidsbruk har uheldige konsekvenser, bør en også være kritisk både til selve målingen av tidsbruk,

og at timer neppe måler det samme i ulike studier og for ulike typer studieaktiviteter. Når studenten selv skal angi gjennomsnittlig tidsbruk i en vanlig studieuke, sier det seg selv at tallet ikke blir nøyaktig. Det er likevel et relativ godt samsvar mellom ulike undersøkelser, og som et grovt mål må vi anta at det gir et relativt riktig bilde. En mer alvorlig svakhet er at denne målemetoden sannsynligvis slår ut noe ulikt for ulike studier. Dette er drøftet av Wiers-Jenssen og Aamodt (2002). Det er blant annet forskjell på studieaktiviteter med hensyn på bruken av tid. Studiene kan være svært forskjellige når det gjelder hvilke typer studieaktiviteter som inngår. I studier med laboratoriearbeid eller feltstudier, kan disse aktivitetene fylle svært mye tid, mens det er begrenset hvor mye tid det er mulig å bruke effektivt på å tilegne seg teoretisk krevende stoff. Dermed bør en utvise forsiktighet i å sammenlikne tidsbruk mellom studier, og å forutsette at tidsbruken burde være den samme.

Hva som forklarer at det er så vidt store forskjeller mellom studiene kan vi ikke svare på med utgangspunkt i StudData. Det er selvsagt mulig at forskjellene henger sammen med hvilke typer studenter som rekrutteres til ulike studier, men en langt mer sannsynlig forklaring er at det er en effekt av hvilke krav som stilles til studentene og hvordan selve studiet og undervisningen er organisert. Vi har allerede pekt på at forskjeller langs dimensjonen "faste" og "løse" studier" kan forklare noe. Med utgangspunkt i Berg (1997) vil vi peke på at forskjeller i hvor fritt studenten står i å måtte organisere sin egen studiehverdag har betydning, og spesielt at studentenes *tidsbruksvalg* er viktige. Dette resonnementet bygger på Bijleveld (1993) om at mange studenter ikke er i stand til å takle den store friheten i mange studier, og de trenger et "*studiepress*" for å gjennomføre studiet. Indre motivasjon må med andre ord suppleres med et visst ytre press, i form av hyppige eksamener eller oppgaveleveringer, laboratorieøvelser og andre praktiske oppgaver, eller undervisning med obligatorisk oppmøte. Berg (1997) anvender også økonomiske paralleller med begrepet "neddiskontering av nytte over tid". Oversatt til en praktisk studiehverdag betyr det at en student i et studium med fri organisering daglig står overfor et valg om prioritering av sin tid: å bruke den til noe som gir umiddelbar glede eller nytte (sosialt samvær eller en jobb som gir penger) mot å bruke tid på å lese fagstoff som kan gi en gevinst i form av en bedre eksamen om flere måneder. Ikke alle studenter kan forventes å ha den nødvendige motivasjon eller disiplin som sikrer høy innsats uten ytre press. Hulst og Jansen (2002) påpeker at studier som er organisert av faglige sekvenser som følger etter hverandre i tid gir bedre effekt på studentenes gjennomføring enn studier som er organisert med flere

fagmoduler som løper parallelt. Men denne konklusjonen er basert på en undersøkelse av ingeniørstudiet. Er de gyldige også for andre typer fag, og i hvilken grad påvirker slike måter å organisere studiene på studentenes muligheter til å se helheten i faget?

Store frihetsgrader i studiet er særlig et kjennetegn ved en del universitetsstudier. Profesjonsstudiene ved høgskolene har tradisjonelt hatt et mer "skolepreget" opplegg med mye bunden undervisning. Vi vet ikke om tidsbruken ved disse studiene var høyere tidligere, men om det er tilfelle, kan det tenkes at reformene i høgskolene i retning av mindre undervisning og mer universitetslike studieordninger har bidratt til en lavere studieintensitet. Men vi kan reise slike spørsmål med utgangspunkt i forskjeller mellom studiene. Er for eksempel innslaget av obligatoriske oppgaver og øvinger større i ingeniørstudiet og ved EST enn i mange andre av studiene ved HiO? Er ikke også praksis et sentralt trekk også i fysio- og ergoterapi? Eller kan forskjellene forklares ved ulikheter i arbeidsmengde og faglige krav? Vi kan i denne sammenhengen reise en rekke spørsmål uten å kunne besvare dem, men mener disse resultatene bør diskuteres videre innenfor fagmiljøene ved Høgskolen i Oslo.

Litteratur (felles for alle artiklene)

Astin, A.W. (1985): *Achieving educational excellence.* San Francisco: Jossey-Bass.

Begnum, S. (1999): *Studentenes oppfatning av læring og læringsmiljøet ved Høgskolen i Oslo*. HiO-rapport nummer 11. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Berg, L. (1995): *Eksamen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Rapport 2/95. Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning.

Berg, L. (1997): Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg. Oslo: Rapport 3/97 NIFU.

Berg, L. og P.O. Aamodt (1987): Tid til studier. Delraport 3 fra prosjektet Studentenes tidsbruk og studieforhold. Oslo: Notat 2/87, NAVFs utredningsinstitutt.

Biggs, J. B. (1993): From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach, *Higher Education Research and Development*, 1/93.

Biggs, J. (1998): Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? i *Assessment in Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 103-10.

Bijleveld, R.J. (1993): *Numeriek rendement en studiestaking.* Dr.grads avhandling avlagt ved Universitetet i Twnte, Nederland.

Birkelund, Gunn E., Paul Gooderham og Odd Nordhaug (2000): Fremtidige nærings-livsledere: Kjønn, jobbpreferanser og karrierepreferanser i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *41*, 4.

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

Brint, Steven (1994): In an Age of Experts. The changing role of professionals in politics and public life. Princeton, New Jersey.

Bråten, I. og Olaussen, B. S. (1997): Strategisk læring hos norske høgskolestudenter. En foreløpig rapport, HiO-rapport 1997 nr. 3.

Cole, M. (1996): *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

Crooks, T. J. (1988): The impact of classroom evaluation practices on students, *Review of Educational Research*, *58*, pp. 438-81.

Davis, D. M. og Murell, H. M. (1993): Turning Teaching into Learning. The Role of Student Responsibility in the Collegiate Experience, 1993 ASHE-ERIC Higher Educatoin Reports – Report Eight.

Dæhlen, Marianne (2001): Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte. Om forventninger og motivasjon blant de nye studentene ved profesjonsstudiene, Høgskolen i Oslo. HiO-rapport 2001, nr. 12.

Engeström, Y. (1987): Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research, Helsinki, Orienta-Konsultit.

Elton, L. and Laurillard, D. (1979): Trends in student learning, *Studies in Higher Education*, 4, pp. 87-102.

Eriksen, Erik Oddvar (2001): Demokratiets sorte hull – om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten. Oslo, Abstrakt forlag.

Gammelsæter, Hallgeir (red.) (2002): *Høgskoler til besvær: Når statlige institusjoner møter lokale institusjoner og ambisjoner.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hagen, Gerd (2001): Barnevernets historie – om makt og avmakt i det 20. århundret. Oslo, Akribe.

Hansen, Marianne Nordli (1999): Utdanningspolitikk og ulikhet, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *40*, nr.2.

Havnes, A. (1996): Læring som social praksis. Exam philosophicum som eksempel, i Dysthe, O. (red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo, Cappelen Akademisk, s. 136-73.

Havnes, A. (1997): *Agency in Learning. A Case Study of Learning at the University*. Unpublished PhD thesis, University of Oslo, Institute for Educational Research.

Havnes, A. (2002): Hva gjør eksamen med studiene?, i Raaheim, A. og Raaheim, K.: *Eksamen – en akademisk hodepine*. Bergen: Sigma forlag, s. 149-83.

Hellevik, Ottar (2001): Ungdommenes verdisyn – livsfase eller generasjonsbetinget?, i *Tidsskrift for ungdomsforskning*, *1*, nr. 1.

Hulst, M. Van der og E. Jansen (2002): Effects of curriculum organisation on study progress in engineering studies. *Higher Education, 43*: 489 – 506.

Högskoleverket (2002): *Studentspegeln 2002.* Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 2002:21.

Høigård, Einar og Herman Ruge (1963): *Den norske skoles historie. En oversikt.* Ny utgave ved Knut Ingar Hansen. Oslo, J. W. Cappelens forlag.

Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Jensen, Karen og Aamodt, Per Olaf (2002): Moral motivation and the battle for students: The case of studies in nursing and social work in Norway, i *Higher Education*, *44*. Kluwer Academic Publishers.

Johansen, Marit (1999): *Vi har mottatt en melding…En kvalitativ studie av barnevernsarbeideres kontaktetablering med foreldre*. Hovedoppgave i sosialt arbeid, Høgskolen i Oslo, avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag i samarbeid med Norges tekniske- og naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

Karlsen, R. og B. Stensaker (red.) (1996): *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. Rapport 1/96. Oslo: NIFU.

Kvalbein, Inger Anne (1998): Allmennutdanning som møter mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *82,* nr. 4/5.

Kvernbekk, Tone (red.) (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Kyvik, Svein (red.) (2002): *Fra yrkesskole til unniversitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren.* Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. og Wenger E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Light, R. J. (2001): *Making the most of college. Students speak their Minds.* Cambridge (Ma), London: Harvard University press.

Maccoby, M. (1989): Hvorfor jobber vi? Om motivasjon og nye generasjoners verdivalg og krav til arbeidsmarkedet. Oslo: Dagens Næringsliv Forlag.

Martinsen, Kari (1989): Omsorg, sykepleie og medisin: historisk-filosofisk essay. Oslo: TANO.

Marton, F., Hounsell, D. og Entwistle, N. (red.) (1984): *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press, Edinburgh.

Mastekaasa, A. (1984). Multiplicative and additive models of job and life satisfaction, *Social Indicators Research*, *14*, 141–163.

Michaels, J. W. og T. D. Miete (1989): Academic effort and college grades. *Social Forces, 68*: 309-39.

Michelsen, Svein og Halvorsen, Tor (red.) (2002): *Faglige forbindelser: Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høgskolereformen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Miech, Richard Allen og Glen H. Elder Jr. (1996): The Service Ethic and Teaching, i *Sociology of Education*, *69*.

Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: AdNotam/Gyldendal.

Norgesnettrådet (1999): Basert på det fremste…? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høyere utdanning. Rapport 2/99 Oslo: Norgesnettrådet.

NOU 2000:14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge. (Mjøs-utvalet si innstilling).

Nylehn, Børre og Anne Marie Støkken (red.) (2002): *De profesjonelle.* Oslo: Universitetsforlaget.

Parsons, Talcott (1966): Professional Groups and Cultural Norms, in Vollmer & Mills (eds.) *Professionalization*. Prenice Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

Pascarella, E.T. og Terenzini, P. T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary drop-out decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education, 51*: 50-75.

Pascarella, E. T. og Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students*, San Francisco, Jossey-Bass.

Rødvei, Per-Harald (2002): Generasjon X: Finnes det gode arbeid i kommunal sektor? En studie av studenter og unge kommunalt ansattes holdninger til arbeid og arbeidsorganisasjoner. NF-rapport nr 11.

Schumann, H., E. Walsh, C. Olson og B. Etheridge (1985): Effort and Rewards: The assumption that College Grades are Affected by Quantity of Study. *Social Forces*,*63*: 946-66.

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Shuell, T. J. (1986): Cognitive Conceptions of Learning, *Review of Educational Research*, *56*, s. 411-36.

Skjervheim, Hans (1976): *Deltakar og tilskodar og andre essays.* Oslo: Tanum-Norli.

Skodvin, O. J. og P. O. Aamodt (2001): Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning. Hvordan er begrepet brukt i norsk høyere utdanningspolitikk? Oslo: NIFU skriftserie nr. 7/2001.

Slagstad, Rune (2000): *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid.* Oslo: Pax Forlag A/S.

Stjernø, Steinar (1996): Har profesjonsutdanningane felleskomponenter? I: Bunkholdt, Vigdis m.fl.: *Kunnskap og omsorg: sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene.* Oslo: TANO.

Studiekvalitetsutvalget (1990): *Studiekvalitet*. En innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990.

Stud.mag.-undersøkelsen 2003. Vedlegg til Aftenposten 18. mars 2003.

Teigen, K. (1997): Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter. Oslo: NIFU skriftserie 22/97.

Terum, Lars Inge (1996): *Grenser for sosialpolitisk modernisering*. Oslo: Universitetsforlaget, Det Blå Bibliotek.

Tinto, V. (1987): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997): Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence, *Journal of Higher Education*, *68*, s. 599-623.

Wiers-Jenssen, J. (1999): Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurderinger av å studere i utlandet. Oslo: Rapport 9/99 NIFU.

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: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Aamodt, P.O. (2001): Studiegjennomføring og studiefrafall. En statistisk oversikt. Oslo, NIFU skriftserie 14/01.

Tabellene følger nummereringen fra rapporten.

Tabell V4: Sammenhengen mellom tid til studier utdanningstype, kjønn og utdanningsnivå mv. (lineær regresjon)

	Analyse 1		Analyse 2		Analyse 3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	30,127**	0,704	31,082**	1,090	15,055**	2,131
Utdanningstype (ref. sykepleiere)						
Førskolelærer	-1,079	1,140	-1,267	1,121	-2,460*	1,160
Allmennlærer	-1,284	1,145	-1,814	1,127	-1,536	1,138
Faglærere (EST)	4,102*	2,051	2,655	2,025	0,181	2,145
Sosialarbeider	-3,919**	1,182	-3,529**	1,168	-4,824**	1,198
Leger	6,865**	1.1.97	5,504**	1,191	4,249**	1,330
Fysioterapeuter	2,111	1,399	1,096	1,383	-0,607	1,452
Diverse helsefag	0,620	1,218	-0,192	1,202	0,191	1,270
Journalister	-1,728	1,723	-1,624	1,695	-2,293	1,721
Økonomer	-0,372	1,295	-1,481	1,283	-1,647	1,338
Ingeniører	8,279**	1,429	7,747**	1,415	7,385**	1,496
Bibliotekarer	-3,205*	1,602	-4,792**	1,590	-4,663**	1,654
Menn	-2,773**	0,749	-2,312**	0,739	-1,812*	0,751
Studiene på normert tid (ja=1, nei=0)			1,755	0,919	1,919*	0,946
Betalt arbeid			-0,236**	0,034	-0,237**	0,034
Generell tilfredshet med studiet (Svært fornøyd = 5, svært misfornøyd = 1)					1,049*	0,425
Arbeidsbelastningen i studiet er for stor (Enig=7, uenig=1)					0,710**	0,182
Studiestrategier:						
Autonome vs. pensumorienterte					0,427**	0,061
Diskuterende					0,211*	0,084
Justert R2	0,076		0,109		0,171	

Variabelen "autonome vs. pensumorienterte" er konstruert som en indeks med de samlede skårene: "mitt studiearbeid består **ikke** stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver", "det er **ikke** eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om", "jeg forsøker å ha en kritisk holdning til det fagstoffet som formidles i studiet", "jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen", og "jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum". Variabelen "diskuterende" er på tilsvarende måte en summert indeks av utsagnene: "jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter", "jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer", og "jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert".

Tabell V5: Sammenhengen mellom timer til selvstudier per undervisningstime utdanningstype, kjønn mv. (lineær regresjon)

	Analyse 1		Analyse 2		Analyse 3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Konstant	0,987**	P,103	0,543**	0,206	0,263	0,333
Utdanningstype (ref. sykepleiere)						
Førskolelærere	-0,438**	0,168	-0,421*	0,167	-0,461*	0,178
Allmennlærer	-0,372*	0,168	-0,339*	0,168	-0,288	0,175
Faglærere (EST)	1,077**	0,302	1,074**	0,303	0,991**	0,329
Sosialarbeider	0,690**	0,174	0,717**	0,175	0,629**	0,185
Leger	-0,265	0,176	-0,300	0,179	-0,253	0,194
Fysioterapeuter	-0,338	0,206	-0,332	0,206	-0,304	0,222
Diverse helsefag	-0,436*	0,179	-0,417*	0,179	-0,402*	0,205
Journalister	-0,017	0,253	-0,006	0,253	0,051	0,264
Økonomer	0,278	0,190	0,317	0,192	0,403	0,205
Ingeniører	-0,196	0,210	-0,267	0,214	-0,094	0,232
Bibliotekarer	-0,140	0,236	-0,051	0,238	-0,048	0,254
Menn	-0,014	0,110	0,002	0,111	0,007	0,115
Tid til utdanningstype			0,012**	0,004	0,006	0,004
Studiene på normert tid (ja=1, nei=0)			-0,007	0,137	0,018	0,145
Betalt arbeid			0,009	0,005	0,002	0,005
Generell tilfredshet med studiet (Svært fornøyd = 5, svært misfornøyd = 1)					-0,007	0,065
Arbeidsbelastningen i studiet er for stor (Enig=7, uenig=1)					0,009	0,028
Autonom vs. pensumorientert					0,032**	0,10
Diskuterende					0,009	0,013
Justert R2	0,044		0,043		0,049	

Variabelen "autonome vs. pensumorienterte" er konstruert som en indeks med de samlede skårene: "mitt studiearbeid består **ikke** stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver", "det er **ikke** eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om", "jeg forsøker å ha en kritisk holdning til det fagstoffet som formidles i studiet", "jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen", og "jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum". Variabelen "diskuterende" er på tilsvarende måte en summert indeks av utsagnene: "jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter", "jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer", og "jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert".