Tilfredshet med profesjonsutdanningene

Studentenes tilfredshet med lærere og undervisning ved Høgskolen i Oslo

Arne Mastekaasa

Innledning

I løpet av de siste par tiårene har det vært en nærmest eksplosiv økning i studier av hvor tilfredse eller utilfredse folk er på forskjellige livsområder: jobb, offentlige tjenester, forbruksvarer, ekteskap, bosted, og så videre. Studiene er dels initiert av offentlige myndigheter, dels av private firmaer, og dels av akademiske institusjoner. Undersøkelser av studenters tilfredshet med forskjellige utdanninger faller inn i dette mønsteret.

Vi kan skille mellom to hovedbegrunnelser for studier av tilfredshet. For det første kan tilfredshet blant studenter (eller kunder, ansatte, og så videre) betraktes som et interessant fenomen i seg selv. Begrunnelsen for en slik interesse for tilfredshet vil vanligvis være at lav tilfredshet har negative konsekvenser, for eksempel mindre salg av en vare eller lavere produktivitet eller høyere avgang fra et studium eller fra en jobb. Den andre begrunnelsen er at tilfredshet ikke er av interesse i seg selv, men at tilfredshet kan brukes som et tegn eller en indikator på kvaliteten til for eksempel en vare, en behandlingsmetode eller et studium. I dette tilfellet forestiller man seg vanligvis kvalitet som et mer objektivt kjennetegn ved de forholdene som vurderes (for eksempel studier). For en utdanningsinstitusjon kan begge begrunnelser være relevante. I denne artikkelen vil imidlertid hovedfokuset være på tilfredshet som indikator på studiekvalitet.

Det er blitt påpekt at studiekvalitet er et svært sammensatt begrep. Wiers-Jensen og Aamodt (2002) viser for eksempel til Norgesnettrådets

inndeling i *inntakskvalitet*, *styringskvalitet*, *programkvalitet*, *undervisningskvalitet*, *rammekvalitet*, *resultatkvalitet* og *relevans*. Inntakskvalitet dreier seg om kvaliteten på de studentene som rekrutteres til studiet, styringskvalitet gjelder institusjonenes styringsordninger og systemer for kvalitetssikring, programkvalitet gjelder organiseringen av studieprogrammet som helhet, rammekvalitet omfatter utdanningenes ressurser, resultatkvalitet gjelder studentenes læringsutbytte, og relevans dreier seg om utdanningens tilpasning til framtidige yrkesroller. I StudData spørres studentene om tilfredshet med 23 forskjellige sider ved utdanningen og studiestedet. De fleste av kvalitetstypene kan sies å være representert. Hovedunntakene er inntakskvalitet og resultatkvalitet (men se artikkelen til Dæhlen og Havnes i denne rapporten når det gjelder resultatkvalitet). Selv om mange kvalitetstyper kan sies å være representert, er imidlertid de temaene studentene blir spurt om på ingen måte dekkende for alle aspekter.

Dersom studentenes tilfredshet skal brukes som indikator på studiekvalitet, blir selvsagt det sentrale spørsmålet hvor god en slik indikator er, eller mer spesifikt hvilke svakheter og feilkilder som er knyttet til spørsmål om tilfredshet. Vi kan skille mellom tre hovedproblemer: (1) vurderernes (i vårt tilfelle studentenes) informasjonsgrunnlag, (2) hvilke sammenlikningsstandarder som benyttes, (3) hvilke verdiprioriteringer vurderingene foretas ut fra, og (4) målefeil.

Det er mange begrensninger knyttet til studentenes *informasjonsgrunnlag*. Selv på slutten av studiet vil de typisk ha dårligere kunnskaper i aktuelle fag enn det lærerne på studiet har. Ofte vil de også ha dårligere pedagogiske kunnskaper. De har også meget svakt grunnlag for å vurdere hvor relevante forskjellige kunnskaper og ferdigheter vil være for framtidig yrkesutøvelse. Dette betyr ikke at man hadde løst problemene med mangelfullt informasjonsgrunnlag ved å spørre for eksempel lærerne i stedet for studentene. Også lærerne vil ha begrensninger i sin faglige og pedagogiske innsikt, og i tillegg vil de ha liten innsikt i mange sider ved studentenes situasjon.

Det andre problemet knyttet til tilfredshet som indikator på kvalitet, består altså i valg av sammenlikningsgrunnlag eller mer generelt i *tilfredshetens relative karakter*. Enten man vurderer undervisningslokaler, forelesninger, eller informasjonsflyten på studiet, må vurderingen alltid foretas med referanse til en eller flere *sammenlikningsstandarder*. Sammenlikningsstandardene kan være hentet fra tidligere erfaringer som elev eller student, eller de kan være basert på informasjon om andre utdanninger som studentene har fått gjennom massemedia, venner eller

foreldre. I noen tilfeller kan sammenlikningsstandardene også være interne på det enkelte studium, for eksempel når forskjellige lærere sammenliknes med hverandre. Det grunnleggende problemet her er at en utdanning kan få en relativt dårlig vurdering fordi den har studenter som stiller høye krav, og ikke fordi den i en mer objektiv forstand er spesielt dårlig. På tilsvarende måte kan en utdanning komme ufortjent godt ut dersom den har studenter med lave sammenlikningsstandarder.

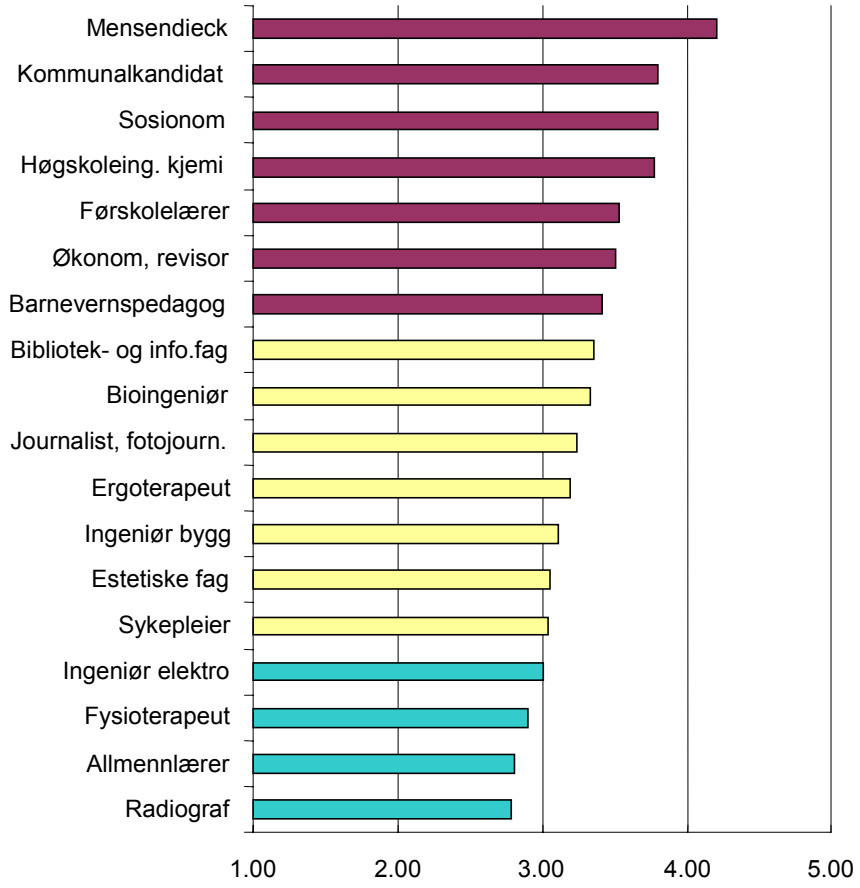
Det tredje problemet er at forskjellige personer eller grupper kan ha forskjellige oppfatninger av hvilke verdier eller mål en utdanning skal realisere. Instrumentelt orienterte studenter kan for eksempel ønske en utdanning som gir et nødvendig minimum av kvalifikasjoner med minst mulig innsats, og vil bli mindre tilfredse dersom forelesere trekker inn temaer utenfor pensum. Studenter som er opptatt av å lære praktisk yrkesutøvelse, vil likeledes bli mindre fornøyde hvis utdanningen legger stor vekt på teori.

En hver "måling" av folks kunnskaper, holdninger eller verdier er beheftet med målefeil. Når de blir spurt om å vurdere "utdanningen", vil noen for eksempel først og fremst assosiere til det faglige innholdet, mens andre vil tenke på studiestruktur, lærere osv. En vurdering av lærerne vil likeledes kunne bli påvirket av hvilke av lærerne man nylig har hatt mest med å gjøre og dermed ikke være representativ for alle lærerne man har hatt gjennom et semester eller gjennom studiet som helhet. Slike målefeil vil ofte gå i forskjellige retninger og dermed oppveie hverandre. De er likevel ikke uskyldige etter som de bidrar til tilfeldig variasjon i data og dermed til at det blir vanskeligere å trekke rimelig sikre konklusjoner om forskjeller mellom grupper (for eksempel mellom utdanninger).

I alle fall de tre første innvendingene mot tilfredshetsmålinger, og til dels også den siste, er basert på det premiss at de som vurderer en tjeneste eller et tilbud ikke alltid vet best. De kan mangle informasjon, ha for høye eller for lave sammenlikningsstandarder, eller ha andre verdier enn dem de som tilbyr en utdanning, står for. Slik sett innebærer alle disse innvendingene en form for *paternalisme*. En ekstrem grad av paternalisme innebærer at man mener at studentenes vurderinger overhodet ikke sier noe om utdanningens kvalitet. Den motsatte ytterlighet er selvsagt synspunktet at studenten (eller "kunden") alltid har rett. Utgangspunktet for denne artikkelen er at en samlet vurdering av hvordan utdanning bør organiseres og gjennomføres, må bygge på et bredt spekter av informasjonskilder, og at studentenes oppfatninger og vurderinger er én slik kilde.

I det følgende tar vi først opp hvordan studentene ved HiO vurderer sin utdanning som helhet. Deretter ser vi mer detaljert på forskjellige sider ved utdanningen, dvs. lærere, planlegging av undervisningen, vektlegging av teori, osv. Vi undersøker først hvilke sider ved utdanningen som synes å være mest sentrale for studentenes generelle tilfredshet, og deretter sammenlikner vi utdanningene på de fem mest sentrale dimensjonene. Så foretar vi sammenlikninger mellom utdanninger ved HiO og tilsvarende utdanninger ved andre høgskoler, og studerer utvikling over tid. Vi sammenlikner resultater fra StudData med tilsvarende resultater fra den forrige store undervisningsevalueringen ved HiO i 1997 (Begnum 1999). Till slutt så diskuteres mulige forklaringer på de likheter og forskjeller man finner over tid og mellom utdanninger. Her kommer vi tilbake til de spørsmålene vi var inne på ovenfor omkring tilfredshetens relative karakter.

Figur 1. Generell tilfredshet med utdanningen på de enkelte utdanningene ved HiO



Note: Utdanninger signifikant høyere enn gjennomsnitt for HiO som helhet er markert med rødt, de som er signifikant lavere med blått. Signifikansnivå: 0,05

Generelle vurderinger av utdanningen

I StudData-spørreskjemaet blir studentene bedt om å gi en samlet vurdering av den utdanningen de har fått på en femdelt skala fra "svært misfornøyd" (1) til "svært fornøyd" (5). Figur 1 viser gjennomsnittet på denne skalaen for hver utdanning på høgskolen. Gjennomsnittet ville være fem hvis alle var maksimalt fornøyde, én hvis alle var maksimalt misfornøyde, og tre hvis for eksempel halvparten var maksimalt misfornøyde og halvparten maksimalt fornøyde. Figuren viser også om tilfredshetsnivået på den enkelte utdanning er signifikant forskjellig fra det nivået man finner på høgskolen som helhet.[1]

Det interessante med slike subjektive vurderinger som vi her ser på, er derfor ikke det generelle nivået, men heller de forskjellene man finner mellom forskjellige utdanninger eller mellom andre grupper. Figur 1 viser at det er store forskjeller mellom utdanningene ved HiO. Den klart høyeste tilfredsheten finner man blant mensendieckstudentene, der gjennomsnittet er 4,20. Også kommunalkandidat-, sosionom- og kjemiingeniørstudentene ligger høyt. Lavest tilfredshet finner vi blant radiograf-, allmennlærer-, fysioterapeut- og elektroingeniørstudenter.[2]

Et gjennomsnitt på for eksempel tre kan skyldes at de aller fleste studentene er middels fornøyd. Men dette gjennomsnittet vil også framkomme hvis halvparten er svært misfornøyd og den andre halvparten svært fornøyd. På ti av utdanningene er det ingen som sier at de er svært

[1] Det mest kjente bruksområdet for statistiske tester er når man ønsker å generalisere til en større gruppe (en såkalt populasjon) fra et utvalg trukket ut fra denne gruppen. Denne situasjonen har vi ikke her, siden vi har data fra alle studentene på den enkelte utdanning og ikke bare fra et utvalg (dersom vi ser bort fra dem som ikke har svart). Det gir likevel mening å spørre om de forskjellene mellom utdanningene som vi finner i våre data kan skyldes tilfeldigheter. Man kan for eksempel tenke seg en hypotetisk populasjon av for eksempel sykepleierstudenter, og at de studentene som faktisk starter på sykepleierutdanningen i ett gitt semester er et utvalg fra denne hypotetiske populasjonen. En annen måte å tenke omkring dette på er å spørre om en gitt utdanning avviker mer fra høgskolen som helhet enn det et tilfeldig utvalg av høgskolens studenter ville gjøre. Hvis for eksempel differansen mellom de 76 barnevernspedagogstudentene og gjennomsnittet for høgskolen som helhet ikke er større enn det man godt kunne ha fått ved å trekke 76 studenter tilfeldig blant alle høgskolestudentene, er det liten vits i å lete etter substansielle forklaringer på denne differansen.

[2] Også sykepleierstudentene er gjennomgående lite tilfredse. I figuren er alle sykepleierstudenter ved HiO betraktet under ett. Vi kunne alternativt ha gitt tall for utdanningene ved Aker, Ullevål og Bjerregårdsgate hver for seg. Det er imidlertid meget små forskjeller mellom disse, 3,0 for Aker og Bjerregårdsgate og 3,1 for Ullevål.

misfornøyd (verdi 1 på skalaen). Også på de øvrige åtte utdanningene i figur 1 er det svært få av de mest misfornøyde, maksimalt fire prosent. Om vi rangerer utdanningene etter andel som er svært fornøyde (verdi 5 på skalaen), er det to utdanninger som skiller seg ut, mensendieckutdanningen med 28 prosent og økonomiutdanningen med 21. På de øvrige utdanningene varierer andelen svært fornøyde fra null til ti. Generelt er det altså en tendens til at vurderingene har en tendens til å hope seg opp på midtkategoriene, og at det er få som er enten svært negative eller svært positive.

Det er interessant å merke seg at studentenes vurderinger i liten grad følger avdelingsinndelingen ved høgskolen. Avdeling for helsefag har både de mest tilfredse og de mest misfornøyde studentene (henholdsvis mensendieck- og radiografstudentene). Det samme gjelder i stor grad Avdeling for ingeniørutdanning, der elektrostudentene er blant de mest misfornøyde og kjemistudentene blant de mest fornøyde. Også på Avdeling for lærerutdanning er det stor forskjell mellom misfornøyde allmennlærerstudenter og relativt fornøyde førskolelærerstudenter. Det er rimelig å tolke dette slik at de forholdene som preger studentenes oppfatning i stor grad er spesifikke for den enkelte utdanning. Det er i liten grad slik at en finner avdelinger som har et gjennomgående høyt nivå når det gjelder studentenes vurderinger. Det nærmeste i så måte må være Avdeling for økonomi-, kommunal- og sosialfag.

Hva er viktig for studentene?

I tillegg til det generelle spørsmålet om tilfredshet med utdanningen som vi så på ovenfor, blir studentene også bedt om å vurdere en rekke forskjellige sider ved studiet og undervisningen. Figur 2 gir en liste over disse temaene. Hvor stor vekt legger studentene på disse forskjellige forholdene når de vurderer den utdanningen de er i gang med som helhet?

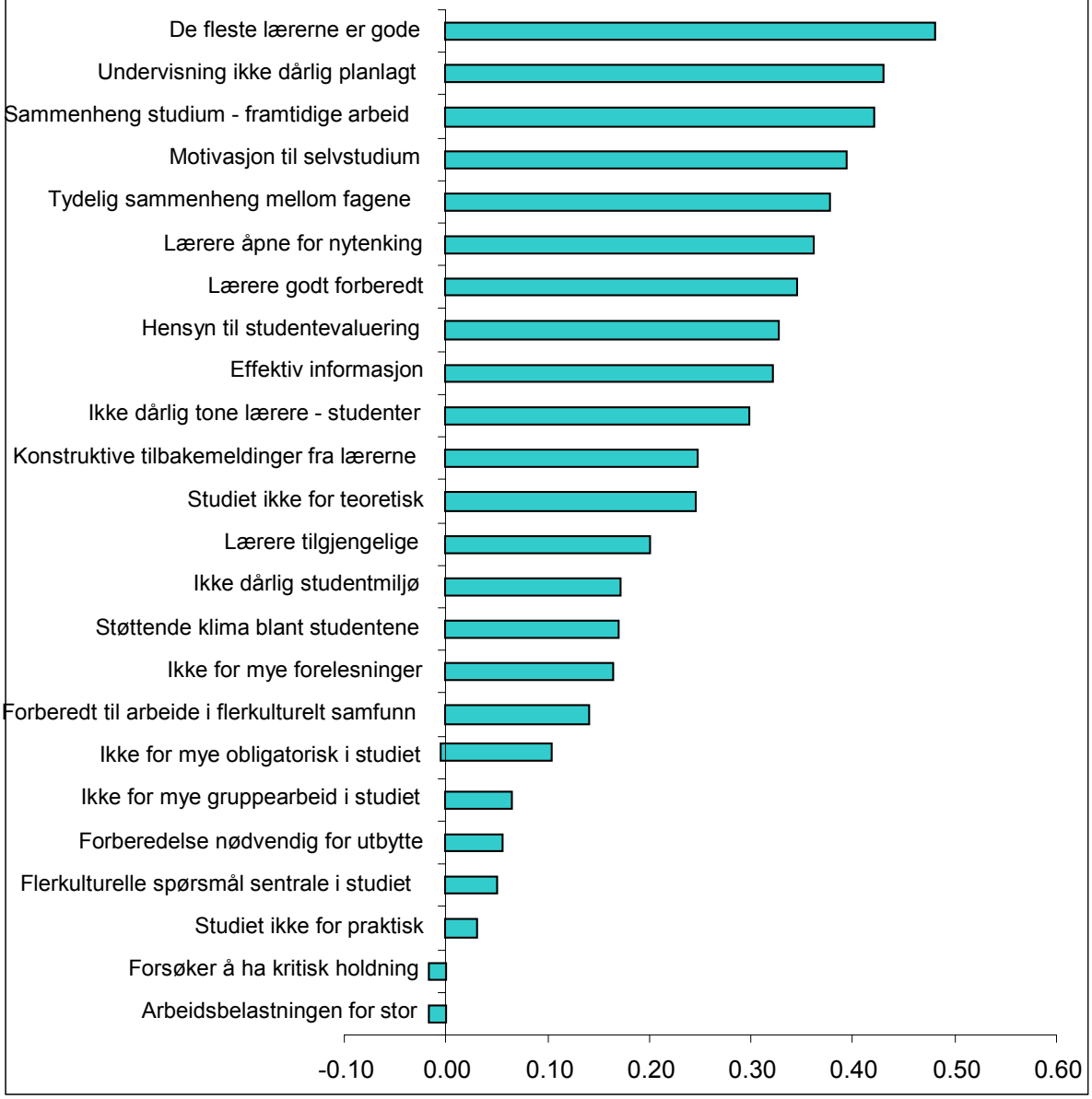
Spørsmålet om den relative viktigheten av forskjellige forhold kan belyses på forskjellige måter. Én metode er å spørre studentene direkte om hva som er viktig. En annen metode er å se på de *statistiske sammenhengene* mellom de mer spesifikke vurderingene og den generelle tilfredsheten. Hvis for eksempel godt forberedte lærere er viktig, vil man vente å finne en tendens til at de studentene som mener at lærerne er godt forberedt, også vil være relativt tilfreds med studiet som helhet. Det er denne siste metoden som er brukt her. Nærmere bestemt viser figur 2 hvor sterke *korrelasjoner* det er mellom vurderingen av hvert enkelt av

temaene på den ene siden og den samlete tilfredshet med utdanningen på den andre.[3]

Korrelasjonen vil være én hvis det uten unntak er slik at høy tilfredshet på et gitt område faller sammen med høy tilfredshet generelt (eller tilsvarende at lav tilfredshet på et område faller sammen med lav tilfredshet generelt). Korrelasjonen er minus én hvis det er en tilsvarende sterk tendens til motsatte vurderinger på det aktuelle området og av utdanningen generelt, og den er null hvis det ikke er noen sammenheng mellom spesifikk og generell vurdering.

[3] Vanligvis vil den beste metoden for å beregne vekten av forskjellige delvurderinger i en samlet vurdering være en form for multippel regresjonsanalyse (Mastekaasa 1984). Siden settet av uavhengige variabler her er svært stort og det til dels kan være uklart om enkelte av disse variablene med rimelighet kan betraktes som delvurderinger (for eksempel et utsagn om at flerkulturelle spørsmål er sentrale i studiet), har vi likevel valgt å presentere bivariate korrelasjoner. Valget av metode er imidlertid ikke avgjørende her; hovedmønsteret er det samme også om vi bruker multippel regresjon.

Figur 2. Sammenhenger mellom vurderinger av forskjellige sider ved studiet på den ene siden og tilfredshet med studiet som helhet på den andre. Pearsons korrelasjonskoeffisient



Vurderingene av de enkelte sidene ved utdanningene ble gitt ved at studentene angav hvor enige eller uenige de var i forskjellige utsagn. En sjupunkts skala med gradering fra "uenig" (1) til "enig" (7) ble brukt. Vurderingen av utdanningen som helhet er det samme spørsmålet om tilfredshet som vi brukte i analysen ovenfor.

Figur 2 viser at det er store variasjoner i korrelasjonene. Det er en meget sterk korrelasjon mellom vurderingen av lærerne og tilfredshet med studiet som helhet. Korrelasjonene er også høye når det gjelder planleggingen av undervisningen, sammenheng mellom studier og arbeid og om undervisningen gir motivasjon til selvstudium. Betydningen av gode

lærere kom også fram i Begnums (1999) undersøkelse, der studentene ble bedt om å angi direkte hvor viktige forskjellige sider ved utdanningen var (jfr. omtalen av forskjellige måter å undersøke viktighet på ovenfor). Undervisningsopplegg og godt forberedte lærere kom også fram som noe av det viktigste i den undersøkelsen.

Svar på spørsmål om arbeidsbelastning, kritisk holdning, for praktisk opplagt studium, flerkulturelle spørsmål, forberedelse og gruppearbeid har nesten ingen sammenheng med den generelle tilfredsheten med studiet. Dette kan til dels ha noe med den måten disse spørsmålene er formulert på. En kritisk holdning kan være et negativt tegn på mistillit til undervisningen, men også et positivt tegn på at stoffet engasjerer. Tilsvarende vil noen kunne mene at det er for lite flerkulturelt stoff mens andre kan mene at det er for mye. I hovedsak tror vi likevel at lave korrelasjoner reflekterer at studentene ikke vurderer temaer som spesielt sentrale.

Tilfredshet og misnøye på de viktigste områdene

Vi skal nå se litt mer detaljert på hva studentene på de forskjellige utdanningene er fornøyde og misfornøyde med. For ikke å gjøre framstillingen alt for uoversiktlig vil vi i stor grad begrense oss til de fem områdene som ut fra analysen ovenfor framstod som de mest sentrale for studentenes generelle tilfredshet.

Tabell 1 viser gjennomsnittlig tilfredshet på hvert av disse fem områdene på hver av 18 utdanninger ved høgskolen.

Tabell 1. Studentenes tilfredshet med utvalgte egenskaper ved de forskjellige utdanningene

	Gode lærere	Planlegging av underv.	Sammenheng Studium - yrke	Motivasjon selvstudium	Studentmiljøet
Allmennlærer	3.84	3.53	2.82	2.57	5.81
Barnevernspedagog	4.35	4.05	4.44	4.37	5.26
Bibliotek- og info.fag	4.62	3.92	3.57	3.27	5.44
Bioingeniør	4.16	4.42	4.81	3.48	4.86
Ergoterapeut	4.33	3.51	4.00	3.26	4.86
Estetiske fag	4.40	3.18	3.86	3.57	5.25
Fysioterapeut	3.41	3.26	3.53	3.33	5.41
Førskolelærer	4.53	4.30	4.48	3.77	5.13
Ingeniør bygg	2.44	3.37	3.42	3.00	5.56
Ingeniør elektro	3.26	3.37	2.81	3.15	5.17
Ingeniør kjemi	5.64	5.50	5.14	4.50	5.82
Journalist, fotojourn.	4.22	3.41	4.57	3.23	5.78
Kommunalkandidat	4.67	4.05	4.50	4.08	5.59
Mensendieck	5.62	4.81	5.46	4.69	6.50
Radiograf	2.60	1.73	3.64	3.05	5.44

Sosionom	5.07	5.25	4.67	4.55	5.20
Sykepleier	3.15	2.89	3.19	3.37	4.56
Økonom, revisor	4.82	4.76	3.91	4.19	5.03

Note: Vurderinger som er mer positive enn gjennomsnittet for HiO er markert med blått, mer negative med gult. Kolonnene refererer til følgende utsagn: "De fleste lærerne er gode lærere" (enighet), "Undervisningsopplegget virker dårlig planlagt" (uenig), "Sammenhengen mellom det vi lærer og det framtidige arbeid blir sterkt vektlagt i studiet" (enig), "Undervisningen gir motivasjon til selvstudium" (enig), "Det er et dårlig miljø blant studentene" (uenig).

I oppfatningen av kvaliteten på lærerne, kommer kjemiingeniørutdanningen best ut, fulgt av mensendieck- og sosionomutdanningene. Disse tre utdanningene oppnår også de beste resultatene når det gjelder undervisningsplanlegging, men sosionomutdanningen ligger nå noe høyere enn mensendieckutdanningen. Mensendieckutdanningen har de beste vurderingene av sammenhengen mellom studier og framtidig arbeid. Også her er det gode resultater for kjemiingeniør- og sosionomutdanningen, men på sammenheng med framtidig arbeid er det også positive vurderinger blant bioingeniørstudentene. Vurderingene av studentmiljøet er ekstremt høye på mensendieckstudiet, men også på dette området er det gode resultater blant kjemiingeniørstudentene. Et interessant resultat er at på dette området kommer også allmennlærer- og journalistutdiet godt ut.

Vi finner altså en klar tendens til at de utdanningene som kommer godt ut på ett av de fem områdene vi har tatt for oss, også kommer godt ut på de andre. Mensendieck- og kjemiingeniørutdanningene er blant de høyeste på alle fem områder, og sosionomutdanningen hevder seg også gjennomgående bra.

Når vi flytter oppmerksomheten til den negative delen av vurderingsskalaen, finner vi også en tendens til at det er de samme utdanningene som kommer dårlig ut på de fleste av områdene. Som nevnt vurderer allmennlærerstudentene studentmiljøet som godt, men ellers er vurderingene på dette studiet negative. Dette gjelder framfor alt motivasjon til selvstudium, men også sammenheng mellom utdanning og framtidig arbeid. Radiografutdanningen får svært dårlig karakter når det gjelder undervisningsplanlegging, men resultatene når det gjelder oppfatningen av lærerne og hvor motiverende studiet er, er også blant de laveste. Studentmiljøet blir imidlertid vurdert som bra på denne utdanningen.

Også ved sykepleierutdanningen framkommer misnøye. På fire av de fem områdene plasserer denne utdanningen seg klart under gjennomsnittet for høgskolen. Sykepleierstudentene er også de som er

mest kritiske i sin vurdering av studentmiljøet – selv om vurderingene av studentmiljøet er bedre enn vurderingene av lærerene, undervisningsplanleggingen, og sammenhengen mellom utdanning og framtidig arbeid. Andre utdanninger med gjennomgående nokså dårlige resultater er byggingeniør og elektroingeniør.

I analysen av generell tilfredshet fant vi store forskjeller mellom utdanninger innen samme avdeling. Et liknende mønster finner vi når det gjelder de mer spesifikke vurderingene. Forskjellen mellom *mensendieck-* og *fysioterapeututdanningene* og mellom *kjemi-* og *elektoringeniørutdanningene* er kanskje spesielt slående siden disse utdanningene må betraktes som innholdsmessig nært beslektet. Vi har derfor sett litt nærmere på disse utdanningene og tatt for oss studentenes vurderinger av alle de forskjellige sidene ved utdanningen som er listet opp i figur 2. Vi viser ikke disse resultatene detaljert her, men nevner bare hvor forskjellene mellom utdanningene er størst.

I sammenligningen av mensendieck- og fysioterapeututdanningene, finner vi at studentene ved mensendieckutdanningens melder om gode tilbakemeldinger fra lærerne, effektiv formidling av informasjon, at studiet ikke er for teoretisk, at det er gode lærere, god sammenheng mellom studier og framtidig arbeid og tilgjengelige lærere. Sammenlikner vi kjemi- og elektroingeniørutdanningene, finner vi at kjemiingeniørene særlig melder om konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne, at det blir tatt hensyn til studentevalueringer, at lærerne er gode og godt forberedte og at det er sammenheng med utdanning og framtidig arbeid. Både for de to ingeniørutdanningene og de to fysioterapeututdanningene, synes altså forskjellene å ligge i oppfatningen av lærerne og av utdanningens relevans i forhold til framtidig yrkesutøvelse.

HiO og andre høgskoler

Vi har ovenfor sett at det er svært store variasjoner i studentenes vurderinger på forskjellige utdanninger ved HiO. Vi skal nå gå over til å undersøke hvilke forskjeller det er mellom HiO og andre høgskoler – når vi sammenlikner studenter som er på samme type studium. Det er først og fremst Høgskolen i Volda vi kan sammenlikne med; for allmennlæreres vedkommende kan vi også sammenlikne med Høgskolen i Sør-Trøndelag og sykepleierne på HiO kan sammenliknes med sykepleierne ved Høgskolen i Ålesund.

Tabell 2 viser gjennomsnittlig tilfredshet (fra én til fem) på førskolelærer-, barnevernspedagog-, sosionom- og journalistutdanningene

i Oslo og Volda. For allmennlærerutdanningen, har vi tall for Oslo, Volda og Sør-Trøndelag, mens vi har sykepleiere i Oslo og Ålesund.

Tabell 2. Gjennomsnittlig tilfredshet ved forskjellige høgskoler på utvalgte utdanninger.

	Oslo	Volda	Ålesund	Sør-Trøndelag
Allmennlærer	2.81	2.98		3.24
Førskolelærer	3.53	3.33		
Sykepleier	3.05		3.28	
Barnevern	3.41	3.48		
Sosionom	3.79	3.30		
Journalist	3.24	3.72		

Note: Utdanninger som er signifikant forskjellige fra tilsvarende utdanning i Oslo er markert med blått (bedre enn Oslo) eller gult (dårligere). Signifikansnivå 0,05

I sammenligningen mellom Oslo og Volda, finner vi at Oslo skårer høyere på to av utdanningene, nemlig førskolelærer og sosionom. Journalststudentene er derimot klart mer fornøyd i Volda enn i Oslo. Når det gjelder barnevernspedagog- og allmennlærerutdanningene, er det ingen signifikant forskjell mellom Oslo og Volda.

Allmennlærerstudentene ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er gjennomgående betydelig mer tilfredse enn de tilsvarende studentene i Oslo og Volda. Oslo kommer også dårlig ut når sykepleierstudentene sammenliknes med de tilsvarende studentene i Ålesund.

Generelt må vi si at vi finner betydelig variasjon både mellom og innen studiestedene. Det er i liten grad slik at enkelte utdanninger utmerker seg med spesielt lav eller høy tilfredshet uansett høgskole. Allmennlærerstudentene er for eksempel svært kritiske i Oslo og Volda, men klart mer fornøyde i Sør-Trøndelag. Sosionomstudentene er på tilsvarende måte svært fornøyde i Oslo, men ligger på et mer gjennomsnittlig nivå i Volda. Samtidig er det heller ikke noen klar tendens til at studentene er mer tilfredse i Volda enn i Oslo – eller omvendt. Hvilken høgskole som kommer best ut, varierer fra utdanning til utdanning.

Vi har sett litt nærmere på vurderingene til studentene fra allmennlærerutdanningene i Oslo og Sør-Trøndelag. Forskjellen i Sør-Trøndelags favør er at studentene der i større grad er tilfreds med sammenhengen mellom studium og framtidig yrkesutøvelse. I tråd med denne forskjellen er det også en ganske klar tendens til at flere i Oslo finner studiet for teoretisk orientert. Studentene i Sør-Trøndelag har

videre en sterkere tendens til å mene at studiet gir motivasjon til selvstudium og at lærerne er gode.

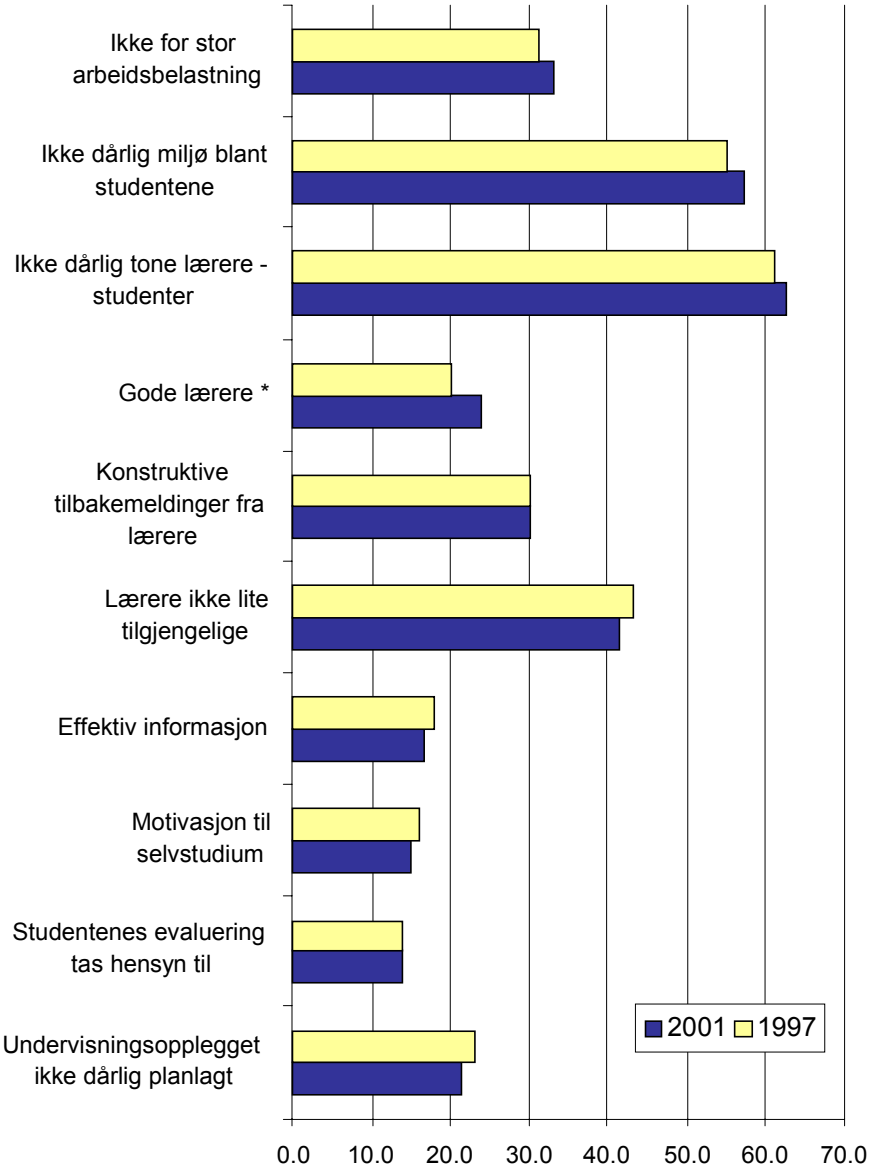
En sammenlikning av journalststudentene i Oslo og Volda gir mindre entydige resultater. Selv om journalststudentene i Volda generelt er klart mer tilfredse enn i Oslo, er det generelt mer positive vurderinger av lærerne i Oslo. Volda skårer derimot høyere når det gjelder studentmiljøet, på en del spørsmål om pedagogisk opplegg (gruppearbeid, obligatorisk stoff) og når det gjelder relevans for framtidig arbeid.

Hva har skjedd fra 1997 til 2001?

Som tidligere nevnt, ble det gjennomført en undersøkelse av studenttilfredshet ved HiO også i 1997 (Begnum 1999). Noen av spørsmålene som ble stilt i 1997 og 2001, er identisk formulert, og kan brukes til å undersøke om det er skjedd endringer i studentenes vurderinger i denne fireårsperioden. Svarene på disse spørsmålene vises i figur 3.

Som nevnt var spørsmålene som ligger til grunn for figur 3, formulert som påstander som studentene skulle si hvor enig eller uenig de var i på en sjupunktsskala (1=uenig, 7=enig). I Begnum (1999) ble denne skalaen forenklet til tre kategorier ved at man slo sammen 1 og 2 til "uenig", 3 til 5 til "nøytral" og 6 til 7 til "enig". Figuren viser for positivt formulerte påstander (for eksempel "De fleste lærerne er gode lærere") hvor stor andel av studentene som var *enig*e i påstanden. For negativt formulerte påstander (for eksempel "Undervisningsopplegget virker dårlig planlagt) vises tilsvarende hvor stor andel som var *uenig*. Generelt viser figuren altså hvor stor andel som valgte ett av de to mest positive svaralternativene.

Figur 3. Prosent med positive vurderinger av sider ved undervisningen i 1997 og 2001



Note: 1997-data er hentet fra Begnums rapport. 2001-data er basert på egen analyse av StudData. Spørsmål med signifikant endring (nivå 0,05) merket med *

Figur 3 gir et klart inntrykk av stor stabilitet i studentenes oppfatninger. Bare for ett av spørsmålene er det en endring som er så stor at vi med rimelighet kan konkludere med at den ikke skyldes tilfeldigheter: det er litt flere studenter i 2001 enn i 1997 som har en positiv vurdering av kvaliteten på lærerne.

Både i 1997 og 2001 er det over halvparten av studentene som klart tar avstand fra utsagn om dårlig miljø blant studentene innbyrdes eller i forhold til lærerne. Vurderingene av lærerne er noe mindre positive i

begge årene. De minst positive vurderingene finner vi når studentene spørres om forskjellige sider ved opplegget av undervisningen. Det er for eksempel bare vel 20 prosent både i 1997 og 2001 som sterkt tar avstand fra en påstand om at undervisningsopplegget virker dårlig planlagt.

Så langt har vi bare sett på endringer i studentenes vurderinger for høgskolen som helhet. Selv om vi finner stor stabilitet her, kan det godt være betydelige endringer på de enkelte avdelinger og utdanninger. Vi så ovenfor at det i 2001 var svært store variasjoner også mellom utdanninger som tilhørte samme avdeling. Det er imidlertid ikke mulig å studere endringer på de enkelte utdanningene, etter som undersøkelsen fra 1997 ikke var egnet til å gi slike detaljerte opplysninger.[4] Vi må derfor foreta sammenlikningene på avdelingsnivå.[5]

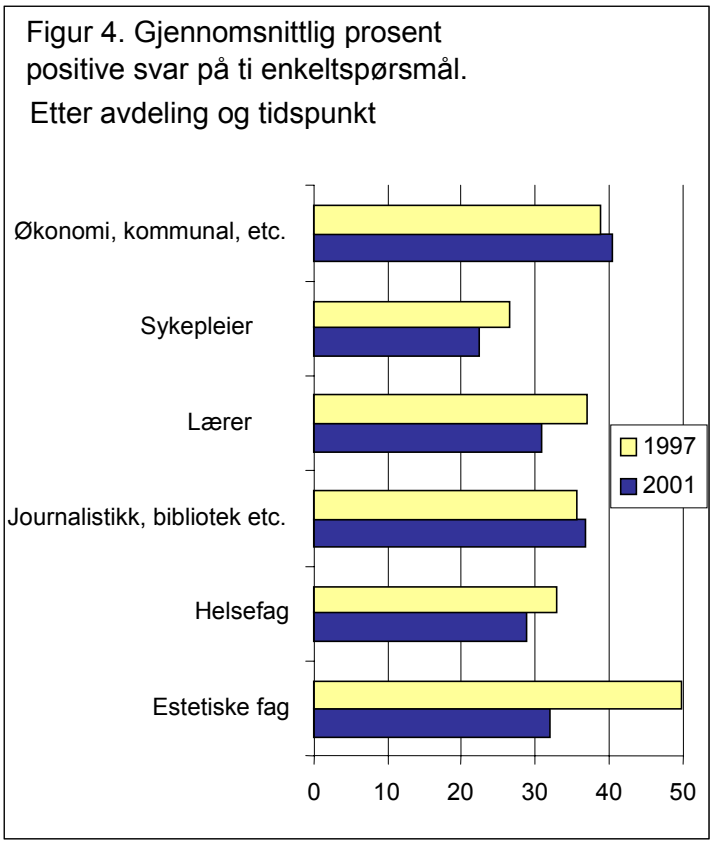
For å få et mer samlet bilde av vurderingene på de forskjellige avdelingene har vi slått sammen svarene på de ti enkeltspørsmålene som ble rapportert i figur 3. Figur 4 viser dermed for hver avdeling den gjennomsnittlige andelen positive svar på de ti spørsmålene.[6]

[4] I 1997 ble 50 prosent av studentene trukket ut til å være med. Sammen med en relativt lav svarprosent (under 60 prosent) gjør dette at antall studenter blir lavt på svært mange utdanninger.

[5] En slik sammenlikning er ikke mulig for Avdeling for ingeniørfag, siden bare tre av utdanningene her var med i 2001 mens tallene for 1997 er basert på alle avdelingene.

6 Vi har ikke tilstrekkelige opplysninger fra 1997 til å konstruere en egnet signifikanstest for endringene fra 1997 til 2001, og må derfor nøye oss med en mer uformell betraktning her.

Figur 4. Gjennomsnittlig prosent positive svar på ti enkeltspørsmål. Etter avdeling og tidspunkt



Det er en betydelig nedgang i tilfredsheten på Avdeling for estetiske fag. I 1997 lå denne avdelingen klart høyest av alle, mens den i 2001 er nede på et gjennomsnittlig nivå. Avdeling for estetiske fag har relativt få studenter, og tilfeldigheter kan derfor gi betydelige variasjoner fra én undersøkelse til en annen. Forskjellen er likevel såpass stor at det virker sannsynlig at den reflekterer en mer systematisk endring.

For de andre avdelingene er endringene forholdsvis små. Om noe er verdt å nevne, må det være en viss nedgang i tilfredshet blant studentene på Avdeling for lærerutdanning.

Oppsummering og diskusjon

Samlet sett viser resultatene fra analysene ovenfor et klart mønster: Det er stor variasjon mellom utdanningene, og også mellom Høgskolen i Oslo og tilsvarende utdanninger på andre høgskoler. Samtidig er det liten variasjon over tid: De avdelingene som kom godt ut ved undersøkelsen i 1997, kommer også relativt godt ut i 2001. Og de som hadde svake resultater i 1997, har også svake resultater i 2001.

Hvordan kan dette mønsteret forklares? Prinsipielt kan vi skille mellom to typer av faktorer: (1) egenskaper ved studentene som rekrutteres til forskjellige studier, og (2) egenskaper ved studiene (utdanningene). Når

det gjelder (2), kan vi igjen skille mellom de faktorene som er knyttet til utdanningen eller faget som sådan, på den ene siden og dem som mer gjelder den konkrete utforming av studiet på den enkelte utdanning, på den andre.

I utgangspunktet kan det tenkes at noen utdanninger systematisk rekrutterer mer kritiske studenter enn andre. Foreløpig gir StudData liten mulighet til å undersøke dette (men det kan følges opp i senere faser av prosjektet når vi får opplysninger fra de samme studentene både ved start og avslutning av studiet). Variasjonen mellom samme type utdanning på forskjellige studiesteder taler imidlertid mot dette. Isolert sett kunne vi tolke de relativt negative resultatene for allmennlærerstudenter i Oslo og Volda som et uttrykk for at lærerstudenter generelt er kritiske eller stiller høye krav. De atskillig mer positive resultatene blant allmennlærerstudenter ved Høgskolen i Sør-Trøndelag er imidlertid ikke i samsvar med en slik tolkning. Det er ikke noen åpenbare grunner til å anta at de som rekrutteres til allmennlærerstudiet i Oslo, er mer kritiske enn tilsvarende personer i Sør-Trøndelag.

På ett område finner vi store forskjeller i bakgrunn mellom studentene på de forskjellige utdanningene, nemlig når det gjelder alder og tidligere studieerfaring. Man kunne tenke seg at studenter med erfaring fra tidligere studier eller arbeidsliv ville stille høyere krav og være mer kritiske. Analyser (som ikke presenteres her) viser imidlertid at det ikke er noen klar (signifikant) sammenheng mellom alder og tilfredshet. Det er derimot en tendens til at studenter som hadde mange vekttall før de begynte på den aktuelle utdanningen, gjennomgående er mindre tilfredse, men sammenhengen er svak. Dersom vi korrigerer for denne forskjellen i studentenes bakgrunn, har det derfor liten betydning for forskjellene mellom utdanningene.[7] De viktigste endringene er litt mer positive resultater ved journalistutdanningen og fysioterapeutdanningen (som er de utdanningene som har de mest erfarne studentene). Gjennomsnittet for journalistutdanningen øker fra 3,24 til 3,38, mens vi for fysioterapistudentene får en endring fra 2,91 til 2,98.

Alt i alt finner vi det mest rimelig å anta at de forskjellene vi finner, først og fremst skyldes egenskaper ved utdanningene og ikke egenskaper ved de studentene som søker seg til de forskjellige studiene. Det må understrekes at dette ikke betyr at den enkelte students bakgrunn, verdier og holdninger ikke kan ha stor betydning for hvordan han eller

[7] Vi gjør dette ved to regresjonsanalyser. I den første brukes bare utdanningene som uavhengige variabler; i den neste kontrollerer vi for alder (i år) og vekttall.

hun vurderer sin studiesituasjon. Poenget er bare at slike individuelle egenskaper neppe kan forklare systematiske forskjeller *mellom utdanninger* i gjennomsnittlig tilfredshetsnivå.

Med utgangspunkt i studenttilfredshetsundersøkelsen ved HiO i 1997 ble det satt i gang et omfattende arbeid for å bedre studiekvaliteten. Det ble vedtatt en *Tiltaksplan for studiekvalitet* og et *Studentcharter* som definerte hvilke forpliktelser høgskolen hadde overfor studentene og vice versa. På bakgrunn av denne innsatsen kan det virke nedslående at det er så få tendenser til økt tilfredshet.

Den store stabiliteten fra 1997 til 2001 kunne tyde på at vi stod overfor nokså dyptliggende forskjeller mellom fagområder. Andre mønstre i resultatene taler imidlertid imot en slik tolkning. For det første oppnår samme utdanning nokså forskjellige vurderinger på forskjellige høgskoler. Igjen er allmennlærerutdanningene et eksempel. Og for det andre blir utdanninger som må antas å være relativt nært beslektet når det gjelder faglig innhold, som for eksempel kjemi- og elektroingeniørutdanningene, vurdert svært forskjellig av studentene.

Stabiliteten i studentenes vurderinger bør trolig ses i lys at det vi fant ovenfor når det gjelder hvilke forhold som var mest viktige for tilfredsheten. Det som syntes å ha aller størst betydning, var gode lærere. Studentenes oppfatning av hvor gode lærerne er, er neppe det som er lettest å endre på en utdanning. Oppfatningen av sammenheng mellom utdanning og yrkesliv var et annet område som hadde mye å si for studentenes tilfredshet. Også dette er nok et ganske grunnleggende forhold som kan være tungt å endre. På den annen side burde det være lettere å gjøre noe med planleggingen av undervisningen, som også synes å være et sentralt punkt for studentene.

Sammenlikningen av de forskjellige utdanningene og studiestedene synes å bekrefte at oppfatningen av lærerne og av relevans for framtidig yrkesutøvelse er kritiske faktorer dersom man vil ha tilfredse studenter. Det er først og fremst på disse områdene vi finner store forskjeller mellom utdanninger og studiesteder med relativt tilfredse og misfornøyde studenter.

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.