

**Studiemiljø og læring:  
en sammenligning av  
to kull førsteårsstudenter  
i allmennlærerutdanningen  
ved Høgskolen i Østfold**

**Erling Solerød  
Tor Hammervoll  
Steinar Wennevold**

**Høgskolen i Østfold  
Rapport 2000: 2**

**Revidert utgave 2004**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

**Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.**

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.  
(E-post: [post-fa@hiof.no](mailto:post-fa@hiof.no))

Revidert utgave

Høgskolen i Østfold. Rapport 2000:2  
© Forfatterne/Høgskolen i Østfold  
ISBN: 82-7825-1143-6  
ISSN: 1503-2612

# Innhold

Abstract .....	4
Sammendrag .....	5
Forord.....	6
Forord til 2. utgave.....	6
<b>METODE OG TEORI.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Problemstillinger og metode .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Den foreliggende rapporten .....	10
1.3 Problemstillinger og prosjektmodell .....	11
1.4 Metode og datainnsamling.....	13
1.5 Rapportens disposisjon .....	15
<b>2 Studiestrategier og læring.....</b>	<b>16</b>
2.1 Historisk utvikling av læringsbegrepet.....	16
2.2 Positivism og behaviorisme .....	18
2.3 Konstruktivism og hermeneutikk.....	19
2.4 Fenomenografisk forskning.....	20
<b>RESULTATER .....</b>	<b>25</b>
<b>3 Førsteårsstudentene i allmennlærerutdanningen .....</b>	<b>25</b>
3.1 Aldersfordelingen .....	25
3.2 Sivilstatus og boforhold.....	26
3.3 Studentenes opptaksgrunnlag .....	27
3.4 Kilde til livsopphold .....	28
3.5 Omsorgsforpliktelser .....	29
3.6 Organisering av barnepass.....	30
3.7 Fritidstilbudene i Halden .....	31
<b>4 Om studiemiljøet .....</b>	<b>32</b>
4.1 Kontakten mellom studentene på klassenivå.....	32
4.2 Kontakt mellom studenter innenfor studieretningen (ALU) .....	33
4.3 Studentenes opplevelse av status .....	33
4.4 Studentenes vurdering av studieveiledningen .....	34
<b>5 Studentenes bruk av tid .....</b>	<b>36</b>
5.1 Reiser i forbindelse med studiet .....	37
5.2 Hva er det som bestemmer tidsbruken?.....	41
5.3 Tidsbruken ved studiearbeid.....	42
5.4 Lønnet arbeid.....	45

5.5	Tidsbruk til studiearbeid og til andre formål .....	47
<b>6</b>	<b>Om studiemåter .....</b>	<b>49</b>
6.1	Studiekritisk holdning.....	49
6.2	Praktisk anvendelse av det lærte.....	50
6.3	Fast leserytme? .....	51
6.4	Å komme i gang med pensumlesing.....	52
6.5	Effektiv organisering av studiearbeidet.....	53
6.6	Meningsinnholdet i pensumlitteraturen .....	53
6.7	Bruk av lesesal.....	55
6.8	Bruk av grupperom .....	56
6.9	Deltakelse i kollokviégrupper.....	57
6.10	Tilgang på tekniske hjelpemidler .....	58
<b>7</b>	<b>Om undervisningen .....</b>	<b>60</b>
7.1	Studentenes helhetsinntrykk .....	61
7.2	Noen kvalitetstrekk ved lærernes undervisning.....	62
<b>8</b>	<b>Sammenfattende diskusjon.....</b>	<b>67</b>
8.1	Bruk av tid til studier og reiser .....	68
8.2	Studiemåter .....	69
8.3	Bruk av lesesal og grupperom .....	71
8.4	Deltakelse i kollokviégrupper.....	71
8.5	Tilgangen til tekniske hjelpemidler .....	71
8.6	Undervisningskvaliteten .....	71
8.7	Konklusjon.....	73
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>74</b>
	<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>78</b>
	<i>Studiemodellen for 3-årig allmennlærerutdanning i 1991-92.....</i>	<i>78</i>
	<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>79</b>
	<i>Studiemodellen for 4-årig allmennlærerutdanning 1997-98.....</i>	<i>79</i>

## Tabellregister

Tabell 1	<i>Sammenheng mellom behandlingsnivå og utfallsnivå .....</i>	<i>21</i>
Tabell 2	<i>Sammenhengen mellom oppfatninger om læring og tilnæringsmåte .....</i>	<i>22</i>
Tabell 3	<i>Forholdet mellom motiv og strategi i tilnæringsmåter i læringsaktiviteter ..</i>	<i>23</i>
Tabell 4	<i>Aldersfordeling i de to studentkullene .....</i>	<i>25</i>
Tabell 5	<i>Kjønnsfordeling i de to studentkullene.....</i>	<i>26</i>
Tabell 6	<i>Studentenes sivilstatus.....</i>	<i>26</i>
Tabell 7	<i>Studentenes boforhold.....</i>	<i>27</i>
Tabell 8	<i>Opptaksgrunnlag for studentene i 1991 og 1997 .....</i>	<i>27</i>
Tabell 9	<i>Studentenes hovedkilde til livsopphold .....</i>	<i>28</i>
Tabell 10	<i>Studentenes omsorgsforpliktelser .....</i>	<i>29</i>
Tabell 11	<i>Pass av barna til studentene i de to kullene .....</i>	<i>30</i>

Tabell 12	<i>Foretrekkes annen løsning på barnepass?</i>	31
Tabell 13	<i>Mening om fritidstilbudene i Halden</i>	31
Tabell 14	<i>Kontakt mellom studentene innenfor klassen</i>	32
Tabell 15	<i>Kontakt mellom studenter innenfor allmennlærerutdanningen</i>	33
Tabell 16	<i>Studentenes opplevelse av egen status</i>	33
Tabell 17	<i>Studentenes meninger om studieveiledningen fra lærerne</i>	34
Tabell 18	<i>Studentenes mening om studieveiledningen fra administrasjonen</i>	34
Tabell 19	<i>Reisetid til høyskolen en vanlig ukedag</i>	37
Tabell 20	<i>Avstand mellom bosted og studiested</i>	38
Tabell 21	<i>Antall reisedager til studiestedet per uke</i>	39
Tabell 22	<i>Transportmiddel ved reise til/fra høyskolen</i>	40
Tabell 23	<i>Mønsteret i daglig fram møte-/avreisetid</i>	41
Tabell 25	<i>Antall undervisningstimer til stede en vanlig arbeidsuke</i>	42
Tabell 26	<i>Tid i alt per uke tilstede på studiestedet</i>	43
Tabell 27	<i>Tid brukt til pauser på studiestedet</i>	43
Tabell 28	<i>Tid til selvstudium – gjennomsnitt per dag</i>	44
Tabell 29	<i>Samlet tid per uke til studiearbeid</i>	44
Tabell 30	<i>Sted hvor det anvendes mest tid til selvstudium</i>	45
Tabell 31	<i>Anvendelse av ledig tid mellom leksjoner</i>	45
Tabell 32	<i>Kombinerer studentene betalt arbeid og studium?</i>	46
Tabell 33	<i>Antall dager per uke med betalt arbeid</i>	46
Tabell 35	<i>Faktorer som påvirker samlet tid til studiearbeid</i>	48
Tabell 36	<i>Kritisk innstilling til pensum</i>	49
Tabell 37	<i>Tanker om praktisk anvendelse av lærestoffet</i>	50
Tabell 38	<i>Leserytmen fra dag til dag</i>	51
Tabell 39	<i>Lett for å komme i gang med pensumlesing?</i>	52
Tabell 40	<i>Problemer med å organisere studiearbeidet effektivt?</i>	53
Tabell 41	<i>Vansker med å få tak i meningsinnholdet i pensum</i>	54
Tabell 42	<i>Bruk av lesesal</i>	55
Tabell 43	<i>Begrunnelse for lite bruk av lesesal</i>	55
Tabell 44	<i>Bruk av grupperom</i>	56
Tabell 45	<i>Begrunnelse for lite bruk av grupperom</i>	57
Tabell 46	<i>Deltakelse i kollokviegrupper</i>	57
Tabell 47	<i>Begrunnelse for lite deltakelse i kollokviegrupper</i>	58
Tabell 48	<i>Tilgang til datamaskin</i>	59
Tabell 49	<i>Tilgang til kopimaskin</i>	59
Tabell 50	<i>Kvalitet i undervisningen</i>	61
Tabell 51	<i>Andel godt forberedte lærere</i>	63
Tabell 52	<i>Andel lærere som underviser klart og forståelig</i>	63
Tabell 53	<i>Andel lærere som presenterer sentralt fagstoff</i>	64
Tabell 54	<i>Andel lærere som gir yrkesrelatert undervisning</i>	64
Tabell 55	<i>Andel lærer som viser interesse for studentenes studieframgang</i>	65
Tabell 56	<i>Gjennomsnittstall for studiestrategier</i>	70
Tabell 57	<i>Kvalitetstrekk ved lærernes undervisning</i>	72

## Abstract

The report is based upon information from two sets of questionnaires. In both cases general teacher students have filled in the questionnaires in their first year of study at Østfold College, Faculty of Education. The first collection of information was made in October/ November 1991, the second one in the first half of January 1998. In both the years in question, the group consisted of 120 students, and both the times we had 108 forms returned to us, which means a response of 90 percent.

The inquiry describes differences between the two student groups when background variables are concerned. It also describes differences concerning conditions around the study itself, such as travelling distance, living conditions and paid work in the period of study.

The average age of the first year student 1997/98 was 23,7 years, somewhat lower than the corresponding figure for 1991/92. In 1997 two out of three students were women, a somewhat higher percentage than what was the case in 1991.

The recruitment to the study seems to have become more local in the period between the two inquiries. Almost 90 % of the 1997 students had a travelling distance to their place of study that took less than an hour, and that was 6% more than in 1991.

In all the students in 1991 spent an average of 33,4 hours per week on their studies, and that is 1,3 hours more than the corresponding average figure for the 1997 students. In both groups about 60 % of the students had paid work, either regularly or for periods.

The 1997 students were less critical to what they read in their curriculum than were the 1991 students. They also thought less of the practical value of what they read, and they more seldom had a steady day-to-day reading rhythm. In both groups three out of four students had sometimes or frequently problems in organising their studies effectively.

The reading room was used somewhat more in 1997, and more than 60 % of the students said that they regularly took part in colloquy groups.

Generally the 1997 students were more critical to the teaching than was the 1991 group. In both groups three out of four students were of the opinion that all or most of the teachers were well prepared for their lessons. More than half the students thought that the teaching was clear and understandable, and in both groups two out of three of the students felt that the themes the teachers presented were central. There is a clear tendency that the 1997 students to a less degree than the 1991 students thought that the teaching was profession related, and they also thought the teachers showed less interest in their academic progress.

The conclusion of the report is that a broader recruitment to the general teacher education will lead to increased demands from and expectations to the teaching staff, both to help the students find relevant study strategies and to present the teaching material in a favourable light. The aim for the colleges in the twenty-first century must be to be good institutions of learning. To be able to do so will be a great challenge for the institutions.

## Sammendrag

Rapporten baserer seg på data fra to spørreskjemaundersøkelser. I begge tilfellene er spørreskjemaet besvart av allmennlærerstudentene i første studieår ved lærerutdanningen i Halden. Den første datainnsamlingen ble foretatt i oktober/november 1991, og den andre ble foretatt i første halvdel av januar 1998. Begge de aktuelle årene besto kullene av 120 studenter, og begge gangene fikk vi inn svar fra 108 studenter. Det er en svarprosent på 90.

Undersøkelsen beskriver forskjeller mellom de to kullene når det gjelder bakgrunnsvariabler. Den beskriver også forskjeller når det gjelder forhold som ligger rundt selve studiet slik som reiser, boforhold og arbeid ved siden av studiene. Videre studeres studiemåtene i de to kullene og studentenes oppfatninger om kvaliteten på lærernes undervisning.

Gjennomsnittsalderen på begynnerstudentene i 1997/98 er 23,7 år, og det er noe lavere enn i 1991/92. To av tre studenter er kvinner i 1997, og det er litt flere enn i 1991.

Rekrutteringen til studiet synes å ha blitt mer lokal i perioden. Nesten 90 % av studentene hadde under en times reisetid til studiestedet i 1997, og det var 6 % høyere andel enn i 1991. En klart større andel av kullet møtte på studiestedet alle ukens fem arbeidsdager i 1997.

Samlet brukte studentene gjennomsnittlig 33,4 timer til studiearbeid per uke i 1991, og det er 1,3 timer mer enn tilsvarende gjennomsnittstall for 1997. Ca. 60 % av studentene i begge kullene hadde betalt arbeid ved siden av studiene fast eller i perioder.

Studentene i 1997-kullet stilte seg sjeldnere kritisk til det de leste i pensumlitteraturen enn studentene i 1991-kullet. De tenkte også sjeldnere praktisk anvendelse, og de hadde sjeldnere fast leserytme fra dag til dag. Tre av fire studenter i begge kullene hadde av og til eller oftere problemer med å organisere studiearbeidet effektivt.

Lesesalene ble brukt noe mer i 1997, og over 60 % av studentene svarte at de deltok i kollokvier hver uke.

Generelt hadde studentene i 1997 et mer kritiske syn på kvaliteten på lærernes undervisning i forhold til 1991-kullet. Tre av fire studenter i begge kullene mente at alle eller de fleste lærerne var godt forberedte til sin undervisning. Over halvparten av studentene både i 1991 og 1997 mente at de fleste lærerne underviste klart og forståelig, og to av tre studenter i begge kullene mente at de fleste eller alle lærerne presenterte sentralt fagstoff. Det er en klar tendens til at studentene i 1997 mente lærerne yrkesrelaterte undervisningen i mindre grad enn hva studentene i 1991 mente om lærerne sine, og de syntes også at lærerne viste mindre interesse for deres studieframgang enn det studentene mente i om lærerne i 1991.

Rapporten konkluderer med at bredere rekruttering til allmennlærerutdanninga vil føre til økende krav og forventninger til utdanningsinstitusjonene både om å hjelpe studentene i valg av hensiktsmessige studiestrategier og når det gjelder tilrettelegging av god undervisning. Målet for høgskolene i det tjuetførste århundret bør være å bli gode læringsinstitusjoner. Å makte dette vil være en stor utfordring for institusjonene.

## Forord

I 1991 startet vi studiemiljøprosjektet (STUM) ved lærerutdanningen i Halden. Vi mente vi måtte starte med å kartlegge miljøforhold for så å kunne foreslå tiltak for å forbedre studiemiljøet. Arbeidet resulterte i en rapport i 1993, og senere et hefte med råd om læringsaktiviteter til nye studenter: *Student - hva nå?* Dette heftet har vi stadig oppdatert og det har siden første utgave vært brukt ved avdelingen.

Vi tok opp arbeidet med studiemiljøspørsmål igjen i 1997. Denne gangen gjennomførte vi en undersøkelse blant førsteårsstudentene i allmennlærerutdanningen og sammenlignet resultatene med svarene fra tilsvarende studenter i 1991. Resultatet foreligger i denne rapporten. Også denne rapporten vil bli fulgt opp med et veiledningshefte til nye studenter.

Ansvarlige for prosjektet har vært Tor Hammervoll, Erling Solerød og Steinar Wennevold. Vi mottok kr 5000 hver i 1998 og 1999 i FoU-midler fra Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning til arbeidet med foreliggende rapport. Vi vil takke studentene som har besvart våre spørreskjemaer og professor Richard Haugen som har lest manuskriptet og gitt verdifulle kommentarer. En særlig takk vil vi rette til vår grafiske konsulent Knut Volden som har kommentert og hjulpet til med layouten.

Vi står sammen ansvarlige for prosjektet og har jevnlig diskutert utforming av spørreskjema, datainnsamling, databearbeiding og rapportutforming. Når det gjelder utskriving av kapitler, har Erling Solerød hatt hovedansvar for utforming av kapitlene 2, 4, 6, 7 og 8. Tor Hammervoll har hatt hovedansvar for endelig utforming av spørreskjema, registrering av data, statistisk bearbeiding og utforming av kapittel 3. Steinar Wennevold har hatt hovedansvar for utforming av kapitlene 1 og 5.

Halden, mars 2000

Tor Hammervoll      Erling Solerød      Steinar Wennevold

## Forord til 2. utgave

Våren 2004 har jeg gått gjennom rapporten og rettet feil som lå i den trykte utgaven - Høgskolen i Østfold Rapport 2002: 2. Jeg foretatt noen små redaksjonelle endringer og føyd til noen få setninger. For det spørreskjemaet som ble anvendt, vises det til vedlegg 3 i den trykte utgaven. Foreliggende utgave blir bare bli gjort tilgjengelig på nettet.

Halden, april 2004

Steinar Wennevold



## METODE OG TEORI

### 1 Problemstillinger og metode

#### 1.1 Bakgrunn

I 1993 presenterte vi en rapport om studiemiljøet ved Halden lærerhøgskole der vi hevdet at studiemiljøet i høyere utdanning hadde kommet sterkt fram i søkelyset i de senere årene (Hammervoll, Solerød & Wennevold. 1993: 9). I de årene som er gått siden 1993, har studiemiljøet i høyere utdanning blitt enda sterkere fokusert. I den foreliggende rapporten legger vi fram resultater av en ny studiemiljøundersøkelse, men før vi presenterer resultatene, vil vi gå nærmere inn på noen aspekter av begrepet studiemiljø.

Det vi gjør, er ingen grundig begrepsanalyse og heller ingen full litteraturgjennomgåelse av feltet. Det vi i stedet gjør, er å gi noen konkretiseringer av hvordan ulike sider ved temaet studiemiljø har holdt seg framme i debatten. I dette innledende kapitlet vil vi også presentere og drøfte hvordan vår undersøkelse er lagt opp, presisere våre problemstillinger, gjøre rede for valgt undersøkelsesmetode og drøfte mulige feilkilder.

Hva er det så som har skjedd i de årene som har gått siden vår første undersøkelse? I kortform peker vi her på forhold som har gjort at studiemiljøet fortsatt er et sentralt tema i høyere utdanning. Det vi tar for oss, er særlig knyttet til lærerutdanningene:

- I Stortingsproposisjon nr. 1 (1993-94) ble universiteter og høyskoler pålagt å gjennomføre studentevaluering av undervisning. Pålegget ble gjentatt i Stortingsproposisjon nr. 1 (1994-95). Hvor det ikke allerede var innført, måtte studentevaluering settes i gang senest i løpet av studieåret 1994-95. Behovet for å videreutvikle og forbedre eksisterende ordninger for slik evaluering, ble påpekt.
- Det ble innført en offisiell pris for gode evalueringsopplegg. I brev til universiteter og høyskoler (22.03.94) varslet departementet at *'Det vil bli opprettet en pris som skal brukes til å premiere gode evalueringsopplegg. Hensikten med denne prisen er å få frem evalueringsopplegg som kan tjene som gode eksempler for andre studier.'* Prisen er siden 1994 utdelt til 2-3 institusjoner hvert år og har gått til institusjoner som har kunnet dokumentere at de har utviklet opplegg for å kunne gjennomføre systematisk evaluering. Hvorvidt de evalueringsoppleggene som har fått priser, også har hatt effekt på undervisning og læring, er ikke systematisk undersøkt, men det faktum at prisen finnes, fører til at institusjonene stadig har oppmerksomhet rettet mot den siden av studiemiljøet som har med evaluering å gjøre.
- I 1995 ble det igangsatt et utredningsarbeid om organisering og innhold i lærerutdanningen. Bakgrunnen for utredningsarbeidet var innføringen av ny læreplan for grunnskolen og andre gjennomførte reformer i skolen. En del av mandatet for utredningen var å utforme en felles innledende, prinsipiell del til rammeplaner for alle lærerutdanninger. Resultatet av utredningen, NOU 1996: 22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal*, inneholdt forbausende lite som spesifikt refererer til studiemiljø og studiekvalitet. Et avsnitt bar rett nok overskrif-

ten *'Tilrettelegging for kvalitet og relevans'*. Blant de tiltak som der ble foreslått var utarbeiding av en veiviser for studentene. I begrunnelsen for tiltaket het det:

*'Målet med veiviseren er at den skal gi et bidrag til å sikre kvaliteten i lærerutdanningen. For å oppnå det må dokumentet gi generell informasjon om høgre utdanning og om lærerutdanning spesielt. Endringer i rollen fra å være elev til å være student med det ansvar og de rettigheter og plikter det medfører, må stå sentralt. Dette kan bidra til en effektivisering av studietiden.'* (NOU 1996: 22: 171)

Forslaget om en kvalitetsveiviser ble ikke fulgt opp i det videre rammeplanarbeidet. Verken i det felles innledende kapitlet som nå gjelder som rammeplan for alle lærerutdanningene eller i rammeplanene for de enkelte lærerutdanningene, er tanken om en veiviser for studentene fulgt opp.

- I 1997 og 1998 gjennomførte Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) studievanerundersøkelser. Sommeren 1997 vakte NIFU-undersøkelsen *Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter* (Teigen 1997) betydelig medieoppmerksomhet. I Aftenposten ble undersøkelsen presentert under overskriften *'Lærerstudenter er for slappe'* (15.07.97). I avisens egen oppfølging av saken var overskriften *'Lærerskolen må bli tøffere'*<sup>1</sup> (16.07.97). Mest oppmerksomhet vakte undersøkelsens påvisning av at allmennlærerstudenter i gjennomsnitt brukte 29 timer per uke til studier, mens ingeniørstudenter i gjennomsnitt brukte 38 timer per uke til studier. Et paradoksalt funn i undersøkelsen var at samtidig som allmennlærerstudentene oppga relativt kort ukentlig arbeidstid, oppga mange av dem - hele 71 % av førsteårsstudentene - at de hadde vanskelig for å rekke over hele pensum for studiet.

- Resultater fra en ny studentundersøkelse i regi av Norsk Gallup og NIFU, ble offentliggjort i mars 1999 som bilag til en rekke av landets største aviser (stud. mag. Norges største studentundersøkelse, Aftenposten, mars 1999). I den redaksjonelle innledningen het det at nær 5000 studenter *'har sagt sin mening om alt fra kvaliteten på forelesninger, lokaler og skolens service, til hvor fornøyde de er med kantiner og arkitektur, eller hvor mye tid de bruker på studier og uteliv.'* I avisbilaget ble det presentert tall som viste hvor stor andel av studentene - på ulike studier og studiesteder - som var fornøyd med forhold som angikk undervisning og veiledning, undervisnings- og grupperom, lesesal, bibliotek og data, administrasjon og service og helse, trivsel og miljø. I presentasjonen var utdanningene rangert etter studentenes fornøydhet. Fornøydhet er selvsagt et svært subjektivt mål, særlig for å sammenligne studiesteder, og det vil være mange feilkilder knyttet til det å foreta en rangering på dette grunnlaget og til å avlede kvalitetsforskjeller mellom studiestedene av en slik måling av hvor godt eller dårlig studentene er fornøyd med studieforhold det ble spurt om. Det betyr ikke at undersøkelsen er uinteressant og en av de ting som ble fremhevet som et viktig resultat fra undersøkelsen, var betydningen av studielokalene. Arkitekturen er viktig for trivselen var argumentet. *'Vi har funnet at den (arkitekturen) faktisk kan bidra til økt tilfredshet selv om det står dårlig til med det faglige.'* (stud. mag.: 2)

Det at avisene betaler institutter for å utføre en omfattende undersøkelse av studiemiljøene og bruker resultatene som grunnlag for et eget magasin, viser tydelig at avisene mener at temaet studiemiljø har interesse for allmennheten.

---

<sup>1</sup> Begrepet lærerskole gikk ut av offisiell bruk i 1975 da lærerutdanningen ble omgjort til en høgsko-leutdanning og lærerutdanningsinstitusjonene fikk betegnelsen lærerhøgskole. Aftenposten valgte altså å bruke et begrep som hadde vært ukurant i over 20 år da avisen presenterte kommentarer til undersøkelsen. Det er slett ikke sikkert av valget av begrep skyldes uvitenhet i redaksjonen.

▪ Etter et kort utredningsarbeid ble en ny rammeplan for allmennlærerutdanning gjort gjeldende fra studiestart i 1998. I departementets følgebrev ble det vist til lav studieinnsats. Referansen var NIFUs undersøkelse som vi har omtalt foran: *'Fagplanen må organiserast slik at kvart studieår i allmennlærerutdanninga føreset eit års fulltidsstudium, jf rapport frå 'Norsk institutt for studier av forskning og utdanning' i 1997 som viste at allmennlærerstudentar i gjennomsnitt arbeidde 29 timar kvar veke.'* (KUF 01.04.98) I Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning (1999:28) står det også at *'Allmennlærerutdanningen er et 4-årig fulltidsstudium.'*

▪ I offentlig debatt om undervisning og læring har kvaliteten på lærerstanden og ønsker om at lærere må testes, vært et hett tema. I lærerutdanningene ble skikkethetsvurdering satt på dagsorden i første del av 1990-tallet og en forskrift som instituerer både løpende og særskilt skikkethetsvurdering, ble satt i kraft ved studieårets start i 1999. Den som skal få lærervitnemål, må være skikket til å ta fatt på lærergjernen. At det i studiet skal foregå en vurdering av skikkethet for læreryrket, har vært fastslått i Lov om lærerutdanning siden 1973. Tidlig på 1990-tallet ble det gjennom en undersøkelse av hvordan skikkethetsvurderingen fungerte, påvist at grundigheten i den egentlige skikkethetsvurderingen i lærerstudiene var variabel mellom institusjonene (Gabrielsen 1993). Da dette ble kjent, ble skikkethet som et kvalitetsmål satt under debatt i lærerutdanningene, og noen institusjoner utarbeidet egne reglementer. Det gjorde vi også ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold, se utredningen *Skikkethetsvurdering i lærerutdanningene* (1996). Fra 1999 er det fastsatt en nasjonal forskrift for skikkethetsvurdering. For å unngå at studenter som vurderes som uskikket på en høgskole, søker og får studieplass på en annen høgskole, skal det opprettes et eget personregister for de som har fått vurdering som ikke skikket for læreryrket.

▪ Inger Anne Kvalbeins doktoravhandling *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (1999) gir en kort gjennomgang av norske studier som har tatt for seg sider ved kulturen i lærerutdanninger. Lærerutdanningskultur som begrep omfatter forhold som går videre enn begrepet studiekvalitet, men de to begrepene har betydelig overlapp. Kvalbeins gjennomgang viser at lærerutdanningene har en rekke kjennetegn som karakteriserer dem og skiller dem fra de fleste andre typer høyere utdanning. Et av disse kjennetegnene er at lærerutdanningene preges av omsorg og støtte fra lærerne overfor studentene og at det gjennomgående er nære relasjoner mellom studenter og lærere. Et annet kjennetegn er at lærerutdanningene har autoritære trekk. De preges av overstyring fra lærernes side i organisering og undervisningsopplegg samtidig som de preges av understyring ved mangel på klare faglige krav og manglende utfordringer til studentene og ved at studentene heller ikke stiller faglige krav eller faglige utfordringer til hverandre. Lærerutdanningenes studier preges av lite lesing, små pensar og studentpassivitet. Kunnskap oppfattes av lærerstudentene som gitt. Kunnskapskravene de selv stiller, er å kunne det nødvendige for å undervise grunnskoleelever. Praksis/øvingsopplæring oppfattes derfor som den delen av studiet hvor man lærer det nødvendige for å bli lærer. Mye, men lite forpliktende, gruppearbeid er en utbredt arbeidsform i lærerstudiene.

▪ Publikasjoner med gode studieråd har det blitt framstilt mange av på 1990-tallet. En økende andel av ungdomskullene har gått inn i høyere utdanning og skapt marked for slike publikasjoner. Kvalifikasjon for opptak til studier betyr ikke at generelle eller spesifikt faglige studieferdigheter er til stede. Det at man forskjellige steder i høyere utdanning har registrert sviktende studieferdigheter, har derfor ført til at det er blitt laget bøker og hefter med gode råd om hvordan disse ferdighetene kan forbedres. Som en oppfølging av vår egen studiemiljøundersøkelse fra 1993 laget vi også et hefte med studieråd og ga det tittelen *Stu-*

*dent - hva nå?* Det vi mente å kunne lese ut av vår egen undersøkelse, var at en stor del av studentene på vår egen institusjon ikke var gode nok til å studere. Vi tolket funnene slik at en stor del av studentene i stedet for å gå inn i en studentrolle, fortsatte å forholde seg som elever. For å bidra til en ønsket endring slik at flere av våre studenter ble bevisst hva en tilværelse som student innebar, laget vi heftet med studieråd, hvor vi la vekt på at studium er læring, at man som student må være seg bevisst hvilke arbeidsformer man bruker og at studenter må være mer opptatt av kvaliteten på sin egen læring enn av kvalitetene ved den undervisningen de mottar. Også i lærerutdanningen må fokuset flyttes fra lærerens undervisning og fokuset må rettes skarpere inn mot de lærendes eget læringsarbeid<sup>2</sup> og det læringsutbyttet dette gir.

▪ I pedagogikken har det derfor foregått en interesseforskyvning fra undervisningens betydning for læring til vekt på hvilken betydning den lærendes egne aktiviteter har for læringen. (Bowden & Marton 1998). Dette betyr ikke at studiemiljøet er blitt mindre interessant for læring, men at interessen for å utvikle gode studiemiljøer må strekke seg lengre enn til forbedringer av undervisning. Den tradisjonelle forklaring på svake læringsresultater har vært at undervisningen har vært for dårlig. Det er en fortsatt gjeldende oppfatning at god undervisning vil bidra til gode læringsresultater, men dette gjelder bare under den forutsetning at studenten har anvendt effektive læringsstrategier for å bearbeide og dermed gjøre seg nytte av undervisningen. En mer omfattende drøfting av forholdet mellom undervisning og læring og av hva slags aktiviteter og strategier som fører til læring, gis i kapittel 2.

## 1.2 Den foreliggende rapporten

Den foreliggende rapporten er en oppfølging til vår egen undersøkelse i studieåret 1991/92. Vi begrunnet da undersøkelsen med at det *'var nødvendig med en grundig kartlegging av det eksisterende studiemiljøet.'* (Hammervoll, Solerød & Wennevold 1993) og at tiltak for å forbedre studiemiljøet måtte bygge på en slik kartlegging. I rapporten fra 1993 rapporterte vi resultater fra en spørreskjema basert undersøkelse som omfattet alle utdanningene og alle studentkullene ved daværende Halden lærerhøgskole. Den bygde på svar innsamlet fra 513 studenter. Disse utgjorde da 78,3 % av alle studentene på institusjonen.

Det vi nå rapporterer er ikke en like omfattende kartlegging som den vi gjennomførte i 1991/92. I den oppfølgende undersøkelsen har vi redusert omfanget til å gjelde ett kull av studenter på en av de tre utdanningene. Vi har brukt det opprinnelige spørreskjemaet og redusert noe på omfanget idet vi har fjernet spørsmål som er blitt uaktuelle og noen temaområder er tatt ut for å gjøre det mulig for å besvare skjemaet i løpet av 45 minutter. Det nye spørreskjemaet er gitt til førsteårsstudentene i allmennlærerutdanningen i studieåret 1997/98. De data vi samlet fra disse studentene er sammenlignet med data fra førsteårsstudentene i allmennlærerutdanningen i 1991/92.

I rapporten bruker vi dels studieårsbetegnelsene 1991/92 og 1997/98 og dels årsangivelsene 1991 og 1997. I noen sammenhenger omtaler vi også studentene som henholdsvis 1991-kullet og 1997-kullet. Alle disse betegnelsene er bevisst brukt for å markere at det er seks års avstand i tid mellom de to undersøkelsene.

---

<sup>2</sup> Læringsstrevet som pedagogen Alfred Oftedal Telhaug kaller det. Se for eksempel Oftedal Telhaug 1997: 29.

### 1.3 Problemstillinger og prosjektmodell

Vi stilte følgende spørsmål:

*Er de to studentkullene forskjellige når det gjelder sammensetningen med hensyn til studentenes bakgrunn og hva er eventuelt forandret?* Det gjelder forhold som kjønn, alder og forsørgeransvar. Vi antar at dersom disse faktorene er ulike i de to kullene, så vil også deres studieaktiviteter og studiemåter være ulike.

*Er de to studentkullene forskjellige når det gjelder forhold som ligger rundt selve studiearbeidet?* Dette gjelder studiemiljøet, studieveiledningen, tid brukt til reiser til og fra studiestedet, og det gjelder omfanget av arbeid ved siden av studiene og tid brukt til betalt arbeid. Slike forhold vil virke førende på studieinnsatsen.

*Er studiemåtene forskjellige i de to studentkullene?* Dette gjelder tid brukt til deltakelse i undervisning, til selvstudier og til bruk av lesesal, grupperom og bibliotek

*Har det skjedd noen endringer i studentenes oppfatninger av undervisningen?* Her ble studentene bedt om å ta standpunkt til utsagn om undervisningskvalitet. Det gjelder om lærerne er godt forberedt til undervisningen, om de underviser klart og forståelig, om de presenterer sentralt fagstoff, om undervisningen er yrkesrelatert og om lærerne viser interesse for studentenes framgang i studiet. Dersom svarene er forskjellige i de to datasettene, vil svarene mest sannsynlig måtte tolkes slik at det har skjedd en forandring i oppfatningene fra det første til det siste studentkullet. Det er mindre sannsynlig at det er lærergruppens egenskaper som har blitt endret - ikke minst fordi en god del av lærerne inngår i begge undersøkelsene. Vi ser selvsagt ikke bort fra at det kan ha skjedd både positive og negative endringer i kvaliteten på undervisningen, men svarene fra våre to studentkull er neppe egnet til å belyse slike faktiske endringer.

De antakelser om sammenhenger som vi bygger på, og som utgjør vår prosjektmodell, har vi satt opp i figur 1 nedenfor. Figuren viser hvordan to lag med faktorer i stor grad vil bestemme hvor gode lærerkandidater høgskolen gir fra seg.

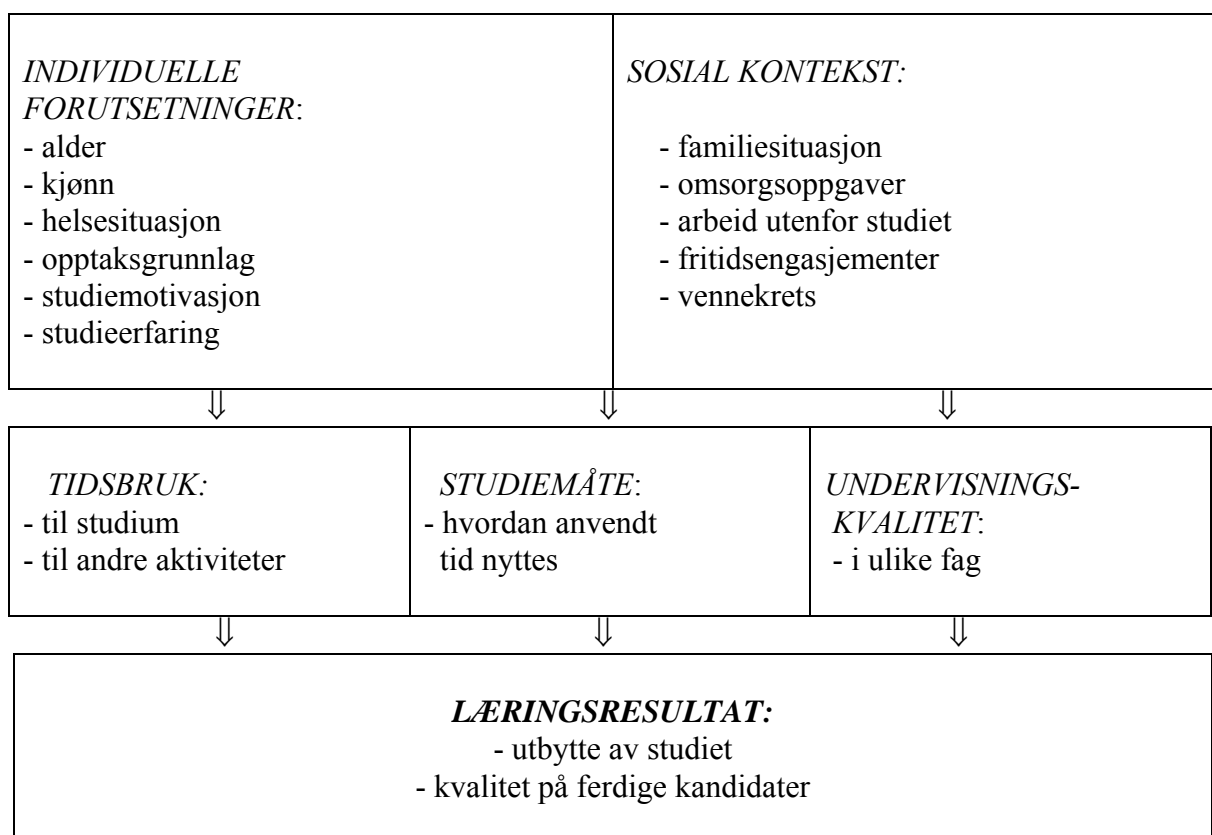
I det ytre laget av faktorer ligger de individuelle forutsetninger studentene har med seg inn i studiet og den sosiale konteksten som studentene lever i. Med begrepet studentenes individuelle forutsetninger menes alder, kjønn, helse, opptaksgrunnlag, studieerfaring, studiemotivasjon, aspirasjoner og andre individuelle bakgrunnsfaktorer. Den enkelte student inngår også i en sosial kontekst som vedkommende dels selv preger og som han/hun dels blir preget av. Den sosiale konteksten utgjøres av familiesituasjon, omsorgsoppgaver, arbeid utenfor studiet, fritidsaktiviteter, medstudenter, vennekrets og andre sosiale sammenhenger den enkelte inngår i. I vår undersøkelse har vi begrenset disse faktorene til kjønn, alder, sivilstatus, boforhold, opptaksgrunnlag, kilde til livsopphold og omsorgsforpliktelser.

Disse to gruppene av faktorer - de individuelle og de sosiale - setter nivået på det vi kan kalle inntakskvaliteten på de studentgruppene høgskolen mottar. Inntakskvaliteten har stor betydning for kvaliteten på de sluttproduktet høgskolen gir fra seg, men det er nokså begrenset hva høgskolen selv kan gjøre for å påvirke inntakskvaliteten.

Det indre laget av faktorer som bestemmer produkt- eller resultat-kvaliteten på de kandidater høgskolen gir fra seg, har vi delt i tre grupper: tidsbruk, studiemåte og undervisningskvaliti-

tet. Den mengden tid som brukes til arbeidet med å kvalifisere seg til lærer og den mengden av den totale studietiden som anvendes til andre formål, vil, sammen med studiemåtene - de måtene studietiden utnyttes på - være svært bestemmende for hvilket læringsresultat som faktisk oppnås. Som en faktor på linje med studiemåter og tidsbruk, ligger undervisningskvaliteten. Undervisningskvaliteten varierer fra fag til fag og mellom de lærerne studentene møter i undervisningen. Denne gruppen av faktorer har høgsolen muligheter til å endre og forbedre: Om det viser seg nødvendig for å øke kvaliteten på lærerkandidatene, kan høgsolen gjennom sine opplegg og sin organisering av studiene, kreve at studentene bruker mer tid til studiene, jamfør departementets krav om at allmennlærerstudiet skal organiseres som heltidsstudium. Høgsolen kan hjelpe studentene til å innarbeide bedre studiemåter og det må foregå et kontinuerlig arbeid med å bedre kvaliteten på undervisningstilbudene.

Vi understreker at vår undersøkelse ikke går inn på læringsresultatene, dvs. den siste delen av figuren nedenfor. Vår undersøkelse tar for seg det vi mener er viktige faktorer som påvirker læringsresultatene. Det har vi gjort fordi vi tenker slik: En rekke faktorer påvirker og bestemmer hvor gode lærerkandidater høgsolen gir fra seg. Uansett hvor god kvaliteten på lærerkandidatene er, så kan den gjøres bedre. Kvaliteten kan økes ved å endre på de påvirkende og bestemmende faktorene. Men før vi går i gang med å gjøre slike endringer, må vi kjenne situasjonen slik den er nå. Vår undersøkelse har som mål å gi en slik situasjonsbeskrivelse av forhold som vi mener er sterkt påvirkende og bestemmende for hvor gode lærerkandidater høgsolen gir fra seg. Når vi og alle andre ved høgsolen vet hvordan forholdene er, særlig når det gjelder studiemåter, tidsbruk og undervisningskvalitet, kan det settes inn tiltak som gir endringer og forbedringer.



Figur 1 *Prosjektmodell: Faktorer som påvirker læringsresultat*

Vår prosjektmodell ble laget til undersøkelsen i 1991/92. Modellen har stor likhet med den modellen som er utgangspunkt for Lisbet Bergs senere dr.polit.-avhandling *Studieløpet. Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg* (Berg 1997: 11). Berg sier at studentenes individuelle kjennetegn og de institusjonelle betingelser studentene må forholde seg til, bestemmer tidsbruk og læringsprosesser, mens tidsbruk og læringsprosesser på sin side bestemmer de studie-/læringsresultatene studentene oppnår. Dette er, uttrykt med litt andre ord enn vi har brukt, de samme sammenhengene vi tidligere hadde postulert i vår prosjektmodell. Det som understrekes i Bergs avhandling er at studieinnsatsen i all hovedsak er et valg som den enkelte student gjør og må selv ta konsekvensene av i form av de læringsresultater og eksamensprestasjoner som oppnås.

Det er også viktig å påpeke at pilene i vår prosjektmodell som er satt inn for å indikere påvirkning, ikke må oppfattes deterministisk. Selvsagt er den enkelte students tidsbruk og studiemåter resultat av hans og hennes egne valg og ikke gitt gjennom vedkommendes bestemte individuelle kjennetegn og gitte sosiale kontekst. Likevel vet vi at i grupper av mennesker med noenlunde lik bakgrunn, vi mange individer handle og mene noenlunde likt. Om vi finner noen forskjeller mellom våre studenter med hensyn til hva de foretar seg og hva de mener, bør vi derfor undersøke om de som mener og handler ulikt også har ulik bakgrunn.

Dersom vi nå skulle ha lagt opp til en ny og uavhengig undersøkelse, ville vi beholdt den samme prosjektmodellen, men kanskje brukt noen andre begreper: I stedet for studiemåte kunne vi brukt begrep som studiestrategi eller læringsstrategi. Dette ville vi gjort for å understreke at det læringsarbeidet en student faktisk utfører, er resultatet av et handlingsvalg og læringsutbyttet avhenger av hvilke læringsstrategier studenten faktisk velger.

#### 1.4 Metode og datainnsamling

I vår undersøkelse fra studieåret 1991/92 var vi, i tillegg til å kartlegge studiemiljøet ved lærerutdanninga i Halden, også interessert i å sammenligne med andre studiemiljøer. Universitetet i Bergen hadde gjennomført et større prosjekt som de kalte Universitetet i Bergen som Utdanningsinstitusjon (UNIBUT). For å kunne sammenligne resultater la vi vårt spørreskjema nær opp til det som ble benyttet i Bergen. (Eikeland & Ogden 1988).

Denne gangen er formålet særlig å sammenligne resultatene fra 1997/98 med den forrige undersøkelsen vi selv gjorde. Siden den foreliggende undersøkelsen har oppfølging som formål, lå det vel til rette for å bruke det samme spørreskjemaet som vi brukte i 1991/92. De erfaringene vi gjorde da, viste at skjemaet var for omfattende. Noen spørsmål var også blitt uaktuelle. Studentene i 1997/98 fikk derfor et spørreskjema som var mindre i omfang, men ellers identisk med det skjemaet som ble brukt i 1991/92.

Utforming og utprøving av spørreskjema og datainnsamling fra studentkullet 1991/92 er det gjort rede for i rapporten (Hammervoll, Solerød & Wennevold 1993). Ettersom endringene i spørreskjemaet til 1997/98-undersøkelsen dreide seg om å redusere antallet variabler, så vi det ikke som nødvendig å foreta forprøving av spørreskjemaet før datainnsamlingen denne gangen. Data ble samlet inn i første halvdel av januar 1998. Ved undersøkelsen studieåret 1991/92 foregikk datainnsamlingen i oktober/november.

Begge de to aktuelle årskullene besto av 120 studenter i alt. I begge kullene besvarte 108 studenter spørreskjemaet. Det betyr at vi i begge tilfelle har et utvalg som utgjør 90 prosent av kullet. At antallet begge ganger ble nøyaktig likt, er en ren tilfeldighet, men betyr en fordel når sammenligninger gjøres. De høye svarprosentene betyr at det er grunn til å anta av de data vi har fått, er representative for begge populasjonene.

For ytterligere å undersøke representativiteten har vi sett på fordelingen av kvinner og menn i 1997-kullet - henholdsvis i gruppen som besvarte spørreskjemaet og i hele kullet. Kjønnfordelingen i kullet er utregnet på grunnlag av lister fra studentregisteret.

Gruppen som svarte på spørreskjemaet fordelte seg på 67 prosent kvinner og 33 prosent menn. Dette er nøyaktig samme kjønnfordeling som for hele kullet. Den høye svarprosenten, sammen med resultatet av stikkprøven vi foretok med hensyn til kjønnfordelingen, gjør at vi anser datamaterialet vårt som representativt for populasjonen

Ved begge våre undersøkelser er svarene avgitt anonymt, slik at det ikke er registrert noen opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner.

De allmennlærerstudentene som gikk i første studieår ved Halden lærerhøgskole i 1991/92, var det siste kullet av studenter som begynte på en treårig allmennlærerutdanning. De allmennlærerstudenter som i 1997/98 gikk i første studieår ved Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning, fulgte en fireårig utdanning. Disse to kullene er det vi sammenligner, og det at de fulgte to ulike studieopplegg, utgjør en mulig feilkilde. Det at studentene gikk i første studieår, men fulgte to ulike studiemodeller, betyr at de ikke følger de samme fag og studieenheter. Vi tror ikke at de ulike studiemodellene har en effekt som gir entydige utslag i studentenes svar på våre spørsmål, fordi våre spørsmål ikke går inn på det enkelte fag, men de to ulike studiemodellene er likevel en faktor å ha i mente når vi presenterer og diskuterer våre resultater.

Et klart fellestrekk mellom de to studiemodellene er at fagene pedagogikk (i 1991-92 benevnt pedagogisk teori og praksis) og norsk begge ligger inne i første studieår. Rett nok er omfanget ikke identisk, i det pedagogikkfaget ble redusert i omfang fra 20 til 10 vekttall ved innføringen av 4-årig allmennlærerutdanning høsten 1992. Denne reduksjonen hang sammen med at praksis i den nye studiemodellen ikke ble kvantifisert som del av pedagogikkfaget i den siste studiemodellen.

De største forskjellene mellom de to studiemodellene er at i 1997/98 var det ingen valgmuligheter i det aktuelle studieåret, slik at alle i tillegg til pedagogikk og norsk måtte følge studieenheten natur, samfunn og miljø, mens studentene i 1991/92 i sitt første studieår kunne velge mellom tre studieenheter - kristendomskunnskap, kroppsøving eller samfunnsfag. Studiemodellene er gjengitt som vedlegg 1 og 2.

Når svarfordelinger fra de to årskullene skal sammenlignes, er det viktig å være klar over at mens det samlede studenttallet på det som i studieåret 1991/92 het Halden lærerhøgskole, var 655, så var studenttallet i studieåret 1997/98 på Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold, økt til 1211 (Årsmelding 1998, Høgskolen i Østfold: 36).

Studenttallet fra 1991/92 omfattet personer som var studenter på halvtid eller mer (Hammervoll et al., 1993: 14), mens tallet i årsmeldingen for 1998 gjaldt en omregning av registrerte studenter til heltidsekvivalenter. Når vi bruker de oppgitte tallene som grunnlag, var studenttallet i lærerutdanningene økt med 85 % fra 1991/92 til 1997/98. Tar vi hensyn til at tallet for 1997/98 var en omregning til heltidsekvivalenter, vil tallet på individer som fak-



tisk som var studenter i lærerutdanningene på Remmen i Halden i 1997/98 være om lag dobbelt så stort som det var på samme sted i 1991/92.

Ingen av de ressursene som settes inn i utdanningene har i den aktuelle perioden hatt en økning som på noen måte ligger nær økningen i studenttall. Dette gjelder enten man ser på bygningsmasse til rådighet, stillinger brukt til undervisning, ressurser brukt til administrasjon eller innsatsfaktorer til andre formål. Ressursinnsatsen har økt, men produktiviteten, målt som forholdet mellom studenttall og produksjon av studentvekt tall på den ene siden og samlede driftsutgifter på den andre siden, har økt mye sterkere. Dette er det viktig å være klar over når man sammenligner de resultatene vi legger fram: Det materielle kår utdanningen foregikk under, var trangere i 1997/98 enn i 1991/92. Det er sannsynlig at dette har hatt betydning for de svar studentene i 1997/98 ga, men det er umulig å si noe om hvor stor betydning de trangere rammene har hatt.

## 1.5 Rapportens disposisjon

Studentenes læringsarbeid er sentralt i vår undersøkelse. I kapittel 2 går vi nærmere inn på fenomenet læring og på endringer i oppfatninger om læring. I dette kapitlet trekkes en historisk tråd, men hovedvekten legges på nyere forskning om læring. Fra kapittel 3 begynner presentasjonen av våre resultater ved først å sammenligne studentkullene med hensyn til deres individuelle forutsetninger og sosiale kontekster.

Resten av rapporten går inn i det som i prosjektmodellen (se figur 1) utgjør det indre laget av variabler. I kapittel 4 går vi gjennom noen karakteristika ved studiemiljøet, for å i kapittel 5 å analysere tidsbruk. Derfra går vi videre til analyse av studiemåter i kapittel 6 og av studentenes meninger om undervisningskvaliteten i kapittel 7, mens kapittel 8 utgjør en sammenfatning av hovedresultater.

Presentasjonen av resultatene er gitt en beskrivende form. Formen gir seg selv ved at formålet vårt er å gjøre en sammenligning for å finne om det er skjedd vesentlige endringer over en relativt kort periode. Frekvenstabeller er den vanligste presentasjonsformen for våre data. Med det datamaterialet vi har, kunne vi ha brukt krysstabuleringer i stort omfang. Og ikke minst kunne vi ha differensiert på grunnlag av bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og omsorgsoppgaver. Når vi ikke har gjort dette i noen utstrakt grad, er grunnen at den databehandlingen vi gjorde før vi kom til presentasjonsfasen, viste at slik analyse ikke ga særlig klare utslag. Det er ikke entydig og klar sammenheng mellom studentenes alder eller kjønn på den ene siden og deres oppfatninger om undervisningen på den andre siden. Heller ikke synes det å være noen klar sammenheng slik at studenter med omsorgsoppgaver bruker andre studiemåter enn studenter uten omsorgsoppgaver. Det er altså slik at gruppering av studentene etter de enkelte bakgrunnsvariablene ikke gir tydelige resultater. Dette betyr selvsagt ikke at den enkeltes students bakgrunn og sosiale kontekst ikke har noen betydning for hva studenten gjør i sine studier og hva han og hun mener om undervisningen. Det betyr tvert imot at det nettopp er hver enkelts *individuelle* bakgrunn i form av hele settet av bakgrunnsvariabler som har betydning og at de enkelte bakgrunnsvariablene ikke alene gjør så stort utslag. Det er en viss forskjell på mannlige og kvinnelige studenters studiemåter. I kapitlet om studiemåter er derfor variabelen kjønn sentral i analysen

## 2 Studiestrategier og læring

På norsk har læring en dobbel betydning. Læring brukes både som betegnelse på en virksomhet eller prosess og som betegnelse på resultatet av denne virksomheten. Den som lærer, betegnes gjerne som eleven, eller studenten. Læreren, derimot, lærer ikke, men underviser. For å klargjøre forholdet mellom begrepene brukes av og til uttrykket *lære inn* om elevens virksomhet og *lære ut* om lærerens virksomhet. På engelsk har en et klarere begrepsmessig skille. *To learn* hører sammen med *learner*, og *to teach* hører sammen med *teacher*. Det er viktig at vi skiller mellom eleven som lærer inn og læreren som lærer ut, fordi det hjelper oss til å huske på at selve læringsvirksomheten foregår i eleven mens læreren eventuelt kan bidra med å legge til rette for elevens læring. En lærer i videregående skole uttrykte dette forholdet slik overfor sine elever: *'Jeg kan gjerne forklare det en gang til, men dere må skjønne det selv'*. En slik begrepsavklaring avdekker ansvarsforholdet. Både lærer og elev er viktige, men ofte har nok lærere ureflektert tatt på seg for mye ansvar for læringen. Det er viktig at eleven utvikler sin læringskompetanse for da har han/hun muligheter til å ta ansvar for egen læring og gjøre læringen til egen virksomhet.

### 2.1 Historisk utvikling av læringsbegrepet

De store epistemologiske spørsmålene som dreier seg om å vinne inn kunnskap og å skjelne mellom sann og falsk kunnskap, var sentrale allerede i Platons dialoger ca. 400 år før Kristus. I dialogen mellom Sokrates og Menon stilte Menon, som er en ungdom fra Tesselonika på besøk i Athen, spørsmål til Sokrates om dyd (rett handling) kan læres.

Sokrates svarte at han ikke engang visste hva dyd var, og han mente at det visste heller ikke Menon. Men han foreslo at de kunne søke et svar sammen. Da kom Menon med en innvending som senere er blitt kjent som Menons paradoks: *Hvordan kan du søke etter noe når du ikke vet hva det er? Du vet ikke hva du skal se etter, og hvis du skulle komme over det, så ville du ikke kjenne det som det du leter etter.*

Sokrates sa seg enig i innvendingen: Det er umulig for et menneske å søke enten etter det han vet eller det han ikke vet. Han kan ikke søke etter det han vet, for han vet det allerede, og ingen i en slik tilstand behøver å søke; på den annen side kan han ikke søke etter det han ikke vet, for han vet ikke engang hva han skal søke etter (Day 1994: 26). Platons (Sokrates) svar er altså at det er umulig å skaffe seg kunnskap, det er umulig å lære! Paradokset ligger i det vi alle kan observere: *At vi likevel lærer.*

Platon fant løsningen på det tilsynelatende paradokset i reinkarnasjonstanken. Mennesket er både kropp og sjel. Kroppen dør og går til grunne, men sjelen er udødelig og fødes på ny om igjen og om igjen. All kunnskap lagres i sjelen og kan kalles fram igjen. Det betyr at kunnskap ikke er noe som kan hentes inn utenfra, fra verden rundt oss, men den kan hentes fram innenfra, fra vår udødelige sjel. Det vi gjerne kaller å lære, er derfor, ifølge Sokrates, å gjenkalle eller erindre.

Platon lar Sokrates demonstrere hvordan den iboende erkjennelsen kan hentes fram (Platon 1992: 263 ff). Han gir en slavegutt som ikke har noen kunnskap om geometri, et geometrisk

problem. Sokrates beskriver og tegner et kvadrat (i sanden) der sidene er to fot, og så ber han slavegutten finne lengden på siden i et kvadrat som er dobbelt så stort.

Slavegutten synes spørsmålet er enkelt. Det er bare å lage sidene dobbelt så lange. Sokrates tegner opp, og gutten ser at det nye kvadratet er fire ganger så stort. Nå har gutten erkjent noe, og dette er viktig erkjennelse ifølge Sokrates: Før trodde gutten at han visste, men nå vet han at han ikke vet. Så stiller Sokrates nye spørsmål som avslører sviktene i guttens resonnementer, og til slutt kommer han fram til løsningen. Dette viser at gutten hadde kunnskaper i sjelen som kunne kalles fram og brukes for å løse problemet.

Noen endelig løsning på Menons paradoks var likevel ikke reinkarnasjonstanken. Reinkarnasjonstanken gir bare opphav til et nytt paradoks som egentlig er et speilbilde av Menons paradoks (White 1994). På samme måten som du ikke kan søke kunnskap i den ytre verden, kan du heller ikke kalle den fram innenfra. Det som allerede er kalt fram, trenger du ikke å kalle fram, og det som ikke er kalt fram, kan du heller ikke kalle fram, for du vet ikke hva du prøver å kalle fram. Og hvis du skulle komme over det, ville du ikke vite at det var det du ønsket å kalle fram.

Også Aristoteles var opptatt av læringsproblemet. En av hans fundamentale observasjoner var at en ting minner deg om en annen ting. Med bakgrunn i denne observasjonen går han videre og stiller spørsmålet: Dersom A minner deg om B, hvilken sammenheng er det da mellom A og B? Han svarte at sammenhengen noen gang kunne være *likhet*, noen ganger *ulikhet* og noen ganger *samtidighet*. Disse tre relasjonene kom senere til å bli omtalt som assosiasjonslovene.

På slutten av 1800-tallet gjennomførte Herman Ebbinghaus en rekke eksperimenter som åpnet for nye tilnærminger til læringsfeltet. Det han undersøkte var imidlertid ikke selve innlæringen, men heller resultatet av innlæringen, det som lå igjen i minnet. Dette uttrykte han i kvantitative mål som så ble registrert i hans berømte glemselskurver. I læringseksperimentene benyttet han seg av meningsløse stavelser fordi han ville studere læring i ren form, fri fra mulige assosiasjoner til andre elementer.

Ebbinghaus laget lister med slike stavelser der hver stavelse besto av tre bokstaver med vokal i midten. Forsøkspersonen, som var Ebbinghaus selv, lærte så slike lister ved at han leste med monoton rytme, og etterpå gjenga flest mulig stavelser. Listene med stavelser kunne han lære under forskjellige betingelser. Dersom materialet var bare så vidt innlært, falt glemselskurven raskt i de første timene etter læringen og så saktere og saktere. Dersom han fortsatte å lese på stoffet etter at han kunne det (overlæring), falt kurven saktere.

Mens de tidligere assosiasjonistene prøvde å forklare læring ut fra at de assosierte elementene sto i et eller annet slags forklarlig forhold til hverandre, ville Ebbinghaus vise hvordan meningsløse elementer kunne assosieres med hverandre under forskjellige vilkår.

Vitenskapelig sett var det mye riktigere å undersøke hva forsøkspersonen kunne minnes av et helt ukjent materiale. På den måten sikret han seg at tidligere kunnskaper ikke fikk noen innvirkning på resultatene. Men dette medførte også at en lang tradisjon med hukommelsesforskning kom til å hvile på læring av meningsløse elementer. Et viktig spørsmål ble hvilke konsekvenser lærerne i klasserommet, som hele tiden anstrenger seg på å hjelpe elevene til å forstå og se sammenhenger og mening, kan trekke av denne forskningen.

I begynnelsen av 1900-tallet studerte den russiske psykologen Ivan Pavlov en helt annen form for læring. Pavlov studerte fordøyelsen, og gjorde mange eksperimenter med hunder. Han oppdaget for eksempel at når han satte fram mat til hunden startet spyttsekresjonen allerede før hunden begynte å spise. Synet av maten betegnet Pavlov som en ubetinget stimulus og spyttsekresjonen som en ubetinget respons.

Pavlov oppdaget imidlertid også at dersom en annen stimulus ble regelmessig presentert kort før den ubetingede stimulus, ville hunden gradvis vise en respons som var meget lik den ubetingede responsen. Hvis for eksempel Pavlov ringte i ei bjelle hver gang og litt før maten ble satt fram, ville hunden begynne å skille ut spytt på bjelleringingen. Denne bjelleringingen betegnet Pavlov som betinget stimulus og påfølgende spyttsekresjon som betinget respons, eller vi kan betegne det som lært stimulus og lært respons. Etter hvert ble denne formen for læring kalt klassisk betinging.

## 2.2 Positivism og behaviorisme

I den moderne tid, fra 1500-tallet, har naturvitenskapelig forskning hatt stor framgang, og gjennom observasjon og eksperimenter har den både forklart og forutsagt mange fenomener. Dette ga den naturvitenskapelige forskningen stor anseelse. Fra slutten av 1800-tallet og en tid framover forsøkte en å etterligne naturvitenskapelig metode også innenfor humanvitenskapene. Arbeidene til Ebbinghaus og Pavlov er eksempler på denne typen forskning.

Innenfor psykologien var det særlig behavioristene som var opptatt av å etterligne naturvitenskapelig metode, og derigjennom vinne inn sikker viten om menneskers og dyrs atferd. Behaviorismen utviklet seg tidlig på 1900-tallet, og amerikaneren John B. Watson regnes gjerne som grunnleggeren. Han brukte de samme prinsippene som Pavlov i en studie med lille Albert. Høye lyder førte til at Albert viste frykt. Dette betegnet Watson som ubetinget stimulus og ubetinget respons.

Albert hadde en hvit kanin som han gjerne lekte med. Så presenterte Watson en høy lyd hver gang kaninen kom til syne. Det førte til at Albert begynte å skrike, i stedet for å vise glede, ved synet av kaninen. Synet av kaninen var nå blitt betinget stimulus og skrikingen betinget respons. Albert hadde lært fryktreaksjon (skriking) ved synet av kaninen. Watson gjorde med andre ord bruk av prinsippene i klassisk betinging slik Pavlov gjorde det.

Watson viste også at barnet kunne avlære frykt for dyr. Denne typen læring ble kalt klassisk betinging. Klassisk betinging og avbetinging kan forklare hvordan visse emosjonelle reaksjoner kan utvikle seg, men er ellers lite sentral i den læring som finner sted i skolesammenheng.

B. F. Skinners læringseksperimenter omkring midten av 1900 tallet er lettere å relatere til læring i skolesammenheng. Skinner eksperimenterte særlig med rotter og duer. Han plasserte en sulten rotte i et bur, og mens den sprang urolig omkring ville den etter en tid komme bort i en hendel som utløste en pellet med mat. Neste gang ville det gå kortere tid før rotta trykket på hendelen igjen, og etter hvert ville den trykke nesten med en gang. Rotta hadde lært en atferd som opprinnelig ikke var der. Trykkeatferden var i rottas repertoar før betingingsprosessen. Selve læringen består i assosiasjonen mellom det å se hendelen (Sd), hendeltrykking (R) og mat som konsekvens (SR). Pelleten med mat virket som forsterking

(reinforcement) for atferden. Ettersom rotta måtte være aktiv for å skaffe seg mat, ble dette kalt operant betinging.

Skinner uttrykte dette slik: En særlig atferd har større sjanse for å vise seg hvis dens tilsynskomst blir etterfulgt av forsterking, som er en konsekvens som er ønskelig fra organismens synsvinkel. Disse prinsippene overførte Skinner også til læring hos mennesker for eksempel i skolefag. Alle læringsaktiviteter måtte brytes opp i små enheter bestående av litt informasjon og en oppgave. Oppgavene måtte ha en slik progresjon at eleven klarer å svare riktig på nesten alle oppgavene. Riktig svar vil virke som forsterking og opprettholde læringsaktiviteten.

Læringsteoriene til Pavlov, Watson og Skinner ligner på de eldre læringsteoriene på den måten at mens de eldre snakket om sammenknytning av ideer, snakker en nå om å knytte sammen stimulus og respons. Læring består i mengder av slike stimulus-respons-konneksjoner. Dette kan betraktes som vaner som viser seg ved at når en stimulus dukker opp igjen, så øker sjansen for at vi svarer med samme respons som forrige gang.

Læring kan gjerne betraktes som selve hovedområdet i behavioristisk psykologi. Behavioristisk læringsforskning hadde en nokså dominerende plass fra første verdenskrig og fram til slutten av 1960-årene. Behaviorismen var opptatt av å utforske hva som skal til for at atferd skal oppstå, og hvordan atferd kan endres. Behaviorismen var opptatt av det som ble innlært (produktet).

I de siste tre decenniene har det imidlertid skjedd en forskyvning fra læringsproduktet og over mot bevaring (retensjon) og gjenkalling (retrieval) av det lærte. Likevel er det slik at innlæring, bevaring og gjenkalling er nært forbundet med hverandre og kan sees på som faser i en prosess.

Det har ingen mening å snakke om læring dersom ikke det innlærte kan lagres og gjenkalles. Som forskningsområder har en imidlertid vanligvis skilt læringspsykologi fra hukommelsespsykologi ved at en i studier av læring holder bevarings- og gjenkallingsbetingelsene konstante og undersøker virkninger av variasjon under innlæring (Helstrup 1996: 23).

### 2.3 Konstruktivisme og hermeneutikk

I den siste delen av 1900-tallet ble en mer tvilende til den tidligere optimistiske troen på at det var mulig å vinne inn sikker kunnskap og hva som egentlig var sikker kunnskap. Postmoderne tenkere hevdet at det ikke eksisterte noen objektiv virkelighet som kunne beskrives vitenskapelig. Det fins ingen universelle forklaringer verken på sosiale eller menneskelige fenomener. Det er derfor heller ikke mulig å formulere lover for hvordan samfunn fungerer. For det postmoderne mennesket er kunnskap noe som hvert enkelt individ konstruerer ut fra egne erfaringer. Kunnskapen blir altså individuell. (Kvale 1997: 44 ff)

Postmodernismen erstatter den positivistiske forskningstradisjonen, der eksperiment- og kontrollgrupper gjerne sammenlignes, med en hermeneutisk forskningstradisjon. Hermeneutikken mener at fysiske og sosiale fenomener er vesensforskjellige, og de kan ikke innordnes under samme forskningsmetodikk. Hermeneutikken prøver ikke å formulere generelle regler, men heller å forstå hva noe betyr for et individ og hvordan det oppleves i en større sammenheng eller helhet.

Mens behavioristenes læringstori ofte betegnes som vanedanning, er det læringssynet som overtok etter behaviorismen mer opptatt av hvordan kunnskapen organiseres og struktureres i *skjema*. Hvert individ må bygge opp sin egen kunnskap, og derfor brukes ofte betegnelsen *konstruktivisme*. Kunnskapen ute må gis en indre representasjon og struktur. Dette kan betegnes som individuell konstruktivisme (f. eks. Piaget). Vi kan også snakke om sosial konstruktivisme (f. eks. Berger og Luckman).

Jean Piaget ser på menneskets utvikling som en tilpasningsprosess (adaptasjon) som består av to delprosesser, assimilasjon og akkomodasjon. Våre erfaringer lagres som kognitive skjema. Etter hvert som vi blir eldre blir skjemaene stadig mer differensierte og detaljerte. Nye inntrykk felles inn i gamle skjemaer gjennom assimilasjon.

Dersom de nye erfaringene ikke passer inn i de gamle skjemaene, skjer det ingen assimilasjon. Individet må dermed gå tilbake til de opprinnelige erfaringene, og gamle skjemaer må revideres eller nye må opprettes for å ta inn de nye erfaringene. Dette omtaler Piaget som akkomodasjon. Dette at vi forandrer våre tankemønstre gjennom akkomodasjonen, blir det som vi vanligvis betegner som læring. For konstruktivistene er kunnskap noe som hvert enkelt individ bygger opp, og den hjelper oss å forstå og ordne den verden vi lever i.

## 2.4 Fenomenografisk forskning

På 1970-tallet startet Ference Marton og medarbeidere ved Gøteborgs universitet en omfattende forskning om læring. Marton interesserte seg ikke så mye for selve læringsresultatene, men heller for hvordan mennesker gikk fram når de skulle lære noe. Metodisk avvek han fra den tradisjonelle kvantitative læringsforskningen ved at han brukte kvalitative metoder for å beskrive læring fra studentsynspunkt. Marton betegnet sin virksomhet som fenomenografi. Fenomenografi kommer fra de greske ordene fenomenon og grafia. Fenomenon betyr nærmest å vise seg eller det som manifestere seg, mens grafia betyr å beskrive (Kroksmark 1987: 226 f). Den fenomenografiske forskningen skulle beskrive og analysere menneskers oppfatninger av ulike foreteelser og fenomener, og Marton startet med fenomenet læring.

Marton lot studenter lese tekster og intervjuet dem etterpå om hvordan de hadde nærmet seg oppgavene. Marton og Säljö (1976) identifiserte to forskjellige måter å nærme seg læringsaktiviteter/-prosesser på. De omtalte dette som to prosessnivåer, overflateinnrettet og dybdeinnrettet tilnærming:

*'I tilfelle overflateinnrettet prosessnivå styrte studentene oppmerksomheten mot å lære selve teksten (tegnene), noe som innebar at de hadde et reproduktivt læringsbegrep som betydde at de mer eller mindre følte seg tvunget til å holde seg til en utenatlæringsstrategi. I tilfelle dybdeinnrettet prosessnivå, var derimot studenten orientert mot det intenderte innholdet i læringsmaterialet (det som er betegnet), noe som innebar at han er orientert mot å forstå hva forfatteren ønsker å si noe om, for eksempel, et visst vitenskapelig problem eller prinsipp.'* (Marton & Säljö 1976: 7 f, vår oversettelse)

Marton og Säljö (ibid.) nevner også flere eksempler fra intervjuene med studentene som illustrerer forskjellene mellom de to prosessnivåene. Studenter med overflateinnrettet strategi svarte for eksempel:

- ”Vel, jeg bare konsentrerte meg på å huske så mye som mulig.”
- ”Jeg husket... men, jeg hadde memorert alt jeg hadde lest... nei, ikke alt, men mer eller mindre.”
- ”Det var mange forskjellige tankerekker å følge og forsøke å memorere.”

Studenter med dybdeinnrettet strategi svarte for eksempel:

- ”Jeg forsøkte å se etter... du skjønner, hovedideene...”
- ”hva var selve poenget med artikkelen”
- ”Jeg prøvde å finne ut hva det hele handlet om”
- ”Jeg tenkte på hvordan han hadde bygd opp hele saken” (s. 9)

Marton og Säljö fant også klare sammenhenger mellom nivå i innlæringsprosessen og læringsresultatet (utfallet). I en av studiene ba de 30 pedagogikkstudenter å lese en tekst om svenske universitetsreformer, og etterpå skulle de ’forsøke å oppsummere artikkelen i en eller to setninger. Med andre ord, hva er det forfatteren prøver å få fram.’

Svarene grupperte de i fire kategorier. To av svarkategoriene (A og B) viser at studentene har fått tak i strukturen i fakta og konklusjoner som artikkelen baserer seg på, i motsetning til de to andre svarkategoriene (C og D). Tabellen under viser at det er empirisk sammenheng mellom innlæringsprosess (behandlingsnivå) og læringsresultat (utfallsnivå). Tabellen er basert på Marton & Säljö, 1976: 10.

Tabell 1 Sammenheng mellom behandlingsnivå og utfallsnivå

Utfallsnivå	Behandlingsnivå			Totalt antall studenter
	Overflate	Uklart	Dybde	
A			5	5
B	1	6	4	11
C	8			8
D	5	1		6
Total	14	7	9	30

Noen år senere gjennomførte Säljö (1979) en intervjustudie der han spurte en gruppe voksne om hva læring (inlærning) innebar for dem. Svarene analyserte han og sorterte i fem kvalitativt forskjellige kategorier:

1. ...en kvantitativ økning av kunnskap
2. ...memorering
3. ...å samle fakta, metoder osv som kan lagres og anvendes ved behov
4. ...abstrahering av innhold
5. ...et tolkningsforløp som sikter mot å forstå virkeligheten

Van Rossum og Schenk (1984) gjorde en lignende studie og de svar de fikk inn, stemte med Säljøs kategorier. De lot også studentene lese en tekst, og ba etterpå studentene om å gjøre rede for hvordan de gikk fram i læringen. Svarene kategoriserte de i overflate- og dybdeinnrettet tilnæringsmåte (strategi), og så sammenlignet de disse tilnæringsmåtene med de fem oppfatningene av læring.

Tabell 2 *Sammenhengen mellom oppfatninger om læring og tilnæringsmåte*

Oppfatning om hva læring Innebærer	Tilnæringsmåte til læringen		Totalt antall studenter
	Overflate	Dybde	
1. Øket kunnskap	6	0	6
2. Memorering	19	4	23
3. Å skaffe og anvende fakta	8	7	15
4. Abstrahere mening	1	11	12
5. Forstå virkeligheten	1	12	13
Antall studenter	35	34	69

Dersom en går inn i kategoriene, kan en si at den kvantitative økningen i kunnskap (første kategori) gir uttrykk for et syn på *hva* læring innebærer, og den andre kategorien sier *hvordan* dette kan oppnås (memorering). På tilsvarende måte kan vi si at kategori fire representerer et syn på *hva* kunnskap er, mens kategori fem forteller *hvordan* denne kunnskapen kan erverves. De to første av disse kategoriene er empirisk nær forbundet med overflateinnrettet tilnæringsmåte, og de to siste kategoriene er tilsvarende forbundet med dybdeinnrettet tilnæringsmåte. I tillegg til den empiriske sammenhengen mellom kategoriene er det også en begrepsmessig sammenheng. (Marton & Säljö 1995: 78)

I høgskolestudier legges det mye vekt på at studentene skal utvikle dybdeinnrettede studiestrategier. Om dette skal lykkes vil imidlertid bl.a. avhenge av at studentene oppfatter at dette forventes av dem. En annen viktig faktor er at deres motivasjon vekkes av et pensum som har relevans til deres personlige behov og interesser (Fransson 1977). Men dersom de møter et overlesset pensum og vurderingsmetoder som vektlegger overfladiske trekk ved lærestoffet, vil de anta overflateinnrettede studiestrategier (Dahlgren & Marton 1978).

Forskningen til Marton og medarbeidere vakte straks stor interesse rundt om i verden. I England var det særlig Lancaster-gruppen under ledelse av Noel Entwistle som engasjerte seg i innlæringsforskning. I tillegg til Martons dybde- og overflateinnrettede tilnæringsmåter identifiserte Paul Ramsden en tredje tilnæringsmåte (approach) som han kalte strategisk tilnæringsmåte. Studenter som har en strategisk tilnærming til læringsaktiviteter, er opptatt av å få best mulig karakter, organisere tidsbruken effektivt, bruke tidligere eksamensoppgaver for å tippe de nye oppgavene og å kjenne vurderingskriteriene. Entwistle (1987: 16) satte opp følgende karakteristiske trekk for de tre tilnæringsmåtene:

### **Dybdeinnrettet tilnærming (Deep approach)**

- Intensjonen er å forstå
- Livlig interaksjon med stoffet
- Relatere nye ideer til tidligere kunnskap
- Relatere begreper til dagligdagse erfaringer
- Relatere vissheten til konklusjoner
- Undersøke logikken i argumentet



### Overflateinnrettet tilnærming (Surface approach)

- Intensjonen er å utføre oppgavene som kreves
- Memorere kunnskap som trengs i vurderinger
- Mislykkes i å skille prinsipper fra eksempler
- Behandle oppgaver som en utenfra pålagt byrde
- Se på atskilte elementer uten å integrere disse
- Ureflekterthet om formål og strategier

### Strategisk innrettet tilnærming (Strategic approach)

- Intensjonen er å oppnå best mulig karakter
- Organisere tiden og fordele innsatsen for å få størst mulig effekt
- Sikre materiell og betingelser for et hensiktsmessig studium
- Bruke tidligere eksamensoppgaver for å predikere spørsmål
- Kjenne til kriteriene for evaluering

Etter hvert er det satt i gang forskningsprosjekter i en rekke land som Nederland, Canada, Filippinene, Hong Kong og ikke minst interessant og omfattende er arbeidet i Australia. Virksomheten har også resultert i arbeid for å utvikle instrumenter som kunne nyttes til å avdekke studenters tilnæringsmåter til læringsoppgaver (studiestrategier), slik at studenter kunne bevisstgjøres for mer hensiktsmessige valg av strategier. Entwistle & Ramsden (1983) utviklet *'Approaches to Studying Inventory'* (ASI) og John Biggs utviklet *'Study Progress Questionnaire'* (SPQ) i Australia. SPQ-testen er bygd opp rundt de tre tilnæringsmåtene dybdeinnrettet, overflateinnrettet og prestasjonsinnrettet (achieving) tilnærming. Disse tilnæringsmåtene tilsvarer noenlunde inndelingen i tabell 2 ovenfor. I tillegg delte Biggs hver av de tre tilnæringsmåtene opp i en motivdel og tilhørende strategidel. Biggs (1987:11) sammenfattet det hele i følgende tabell:

Tabell 3 *Forholdet mellom motiv og strategi i tilnæringsmåter i læringsaktiviteter*

Tilnærming	Motiv	Strategi
Overflate (Surface approach)	Overflatemotivet er instrumentelt: Hovedformål å nå kvalifisering ved bare så vidt å passere grensen, og tilhørende frykt for å mislykkes.	Overflatestrategien er reproduktiv: Avgrenser seg til bare det essensielle og reproduserer ved utenatføring.
Dybde (Deep approach)	Dybdemotivet er indre motiv: Studerer ut fra interesse og kompetanse i et spesielt fag.	Dybdestategien er meningsfull: Leser i bredden, relaterer til tidligere relevant kunnskap.
Prestasjon (Achieving approach)	Prestasjonsmotivet har basis i konkurranse og egoutvikling: Å oppnå best mulige karakterer, enten stoffet interesserer eller ikke.	Prestasjonsstrategien har basis i organisering: Å følge opp all anbefalt lesing, følge timeplanen og oppføre seg som 'mønsterstudent'.

I en læringssituasjon vil det skapes forventninger som former studentens motivasjon for aktiviteten for å klare kvalifikasjonskravene med minst mulig anstrengelse, for å aktivisere egne interesser og for å bekrefte egne ferdigheter ved å få best mulige karakter. Disse motivene blir så vanligvis kombinert med beslektede strategier: å reprodusere det som blir oppfattet som de vesentlige dataene, å forstå meningen med oppgaven og å organisere sin tid for å utnytte den tiden som står til rådighet, mest mulig effektivt. Motivene og strategiene vil så til sammen utgjøre de tre tilnæringsmåtene til læringsaktiviteter (Biggs 1985: 186).

Overflateorientert og dybdeorientert tilnæringsmåte vil gjensidig utelukke hverandre, mens prestasjonsorientert tilnærming kan kombineres med både overflate- og dybdeorientering. De overflateorienterte kan for eksempel memorere utvalgte detaljer for å få gode karakterer, og de dybdeorienterte kan organisere sin søken både med tanke på å finne mening i stoffet og få gode karakterer (Biggs 1991: 19).

Modellen innebærer at de tre tilnæringsmåtene splittes opp i seks underkategorier som SPQ-testen er bygd opp i forhold til. Biggs har konstruert sju variabler for hver av underkategoriene og studentene besvare ut fra en femgradert Likert-skala. Til sammen blir det da 42 variabler som skal besvares. Testen har blitt grundig utprøvd, særlig i Australia, men for øvrig er den brukt i mange land (Biggs 1987). Det foreligger også en upublisert oversettelse til norsk (Solerød 1998). Med utgangspunkt i testen kan en så hjelpe studenter i valg av mer hensiktsmessige studiestrategier og økt metabevissthet om egen læring.

Bowden og Marton (1998:130) mener det har skjedd et skifte i syn fra å fokusere på undervisning til et fokus på læring i de senere årene. De ser for seg en relativt avtakende interesse for undervisningsmetoder og en økende interesse for studentkontrollerte læringsformer i årene framover. Mens universitetene (og høyskolene) har hatt rollene som undervisnings- og forskningsinstitusjoner (University of Teaching and Research) i det tjuende århundre, bør universitetene i det tjuenførste århundret få rollen som læringsinstitusjoner (ibid.). Å flytte fokuset fra undervisning til læring er imidlertid ingen liten utfordring.

## RESULTATER

### 3 Førsteårsstudentene i allmennlærerutdanningen

I denne delen av rapporten vil vi forsøke å gi leseren et bilde av allmennlærerstudentene i første studieår i allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Vi vil undersøke hvordan de fordeler seg på alder og kjønn, hva som er deres sivilstatus og hva som var grunnlaget for at de ble tatt opp til lærerstudiet. Vi vil videre beskrive deres boforhold og hvilke kilder de hadde til livsopphold i studiet. Endelig vil vi beskrive studentenes omsorgsforpliktelser og hvordan eventuelt barnepass er organisert. Vi avslutter kapitlet med studentenes vurdering av fritidstilbudet i Halden.

Det er samlet inn data fra kullene som startet i 1991/92 og 1997/98, og vi har dermed grunnlag for å si noe om i hvilken grad førsteårsstudentene i 1997/98 har samme bakgrunn som de som startet i 1991/92.

Statistisk sentralbyrå (SSB) gjennomførte våren 1998 en stor levekårsundersøkelse blant studenter (Gulløy, E., S. Opdahl og I. Øyangen, 1998). For noen av de forhold vi har undersøkt blant våre studenter, inneholder rapporten fra SSBs undersøkelse tilsvarende data. Der de forhold som er undersøkt og de kategorier som er brukt i presentasjonen er sammenlignbare, viser vi til data for den gruppen av studenter som i SSBs undersøkelse benevnes studenter ved profesjonsutdanninger i statlige høyskoler. Denne studentgruppen omfatter flere utdanninger i tillegg til lærerutdanninger, men vi mener at det likevel kan være interessant å gruppen som en referansegruppe når det gjelder boforhold, kilder til livsopphold og omsorgsforpliktelser.

#### 3.1 Aldersfordelingen

Det normale utdanningsforløpet i Norge har vært at ungdommene avslutter videregående skole med studiekompetanse når de er 19 år gamle. I vår undersøkelse var vi interessert i å finne ut hvor stor del av kullet som gikk inn i lærerstudiet kort etter videregående skole og hvor mange som kom inn på et senere tidspunkt.

Tabell 4 *Aldersfordeling i de to studentkullene*

Aldersgrupper	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
19 – 21 år	41	39	45	42
22 – 24 år	39	37	36	33
25 – 27 år	6	6	6	6
28 – 30 år	6	6	11	10
Over 30 år	13	12	10	9
I alt	105	100	108	100
Gjennomsnittsalder	23,9 år		23,7 år	

Ut fra tabellen kan vi konkludere med at aldersfordelingen stort sett er den samme i 1991 og 1997. For begge kullene gjelder at om lag 3 av 4 studenter er under 25 år, og cirka 40 % er i aldersgruppen 19 - 21 år. Vi merker oss en liten økning i aldersgruppen 19 - 21 år som kan tyde på at noen flere studenter kom rett fra videregående skoler i 1997 enn i 1991.

Tradisjonelt blir læreryrket oppfattet som kvinnedominert. Våre data tyder på at det vil fortsette.

Tabell 5 *Kjønnsfordeling i de to studentkullene*

Kjønn	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Kvinner	68	63	72	67
Menn	40	37	36	33
I alt	108	100	108	100

Tabellen ovenfor viser at omkring to av tre nye allmennlærerstudenter er kvinner. Vi registrerer en liten økning i kvinneandelen fra 1991. Endringene er imidlertid så små at de ikke kan tas som uttrykk for en *tydelig* endringstendens, men hvis tendensen skulle holde seg framover, vil det bety at læreryrket går i retning av ytterligere kvinnedominans.

### 3.2 Sivilstatus og boforhold

Tradisjonelt har studenter blitt betraktet som unge mennesker uten forpliktelser for mer enn sitt eget liv. Hvordan er situasjonen for vår tids lærerstudenter?

Tabell 6 *Studentenes sivilstatus*

Sivilstatus	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Ugift/ikke samboer	65	60	66	61
Gift/samboer	40	37	38	35
Skilt/separert	3	3	4	4
I alt	108	100	108	100

Om lag 6 av 10 studenter som startet allmennlærerutdanningen i Halden 1991 eller 1997 er verken gift eller samboer, og vel hver tredje er gifte eller samboere. Størsteparten av våre studenter er altså ugifte/ ikke samboere, og fordelingen på de tre svaralternativene er den samme for de to kullene. Det ser ikke ut til at samlivsformene blant allmennlærerstudentene har endret seg i perioden.

Studentenes boligbehov henger nært sammen med deres sivilstatus. Boligsituasjonen for studentene i Norge er meget variabel. Mens skyhøye priser og mangel på boliger synes å prege Osloområdet og enkelte andre større byer. Utover landet er det mye enklere å skaffe seg bolig til mer moderate priser. Hvordan bor førsteårsstudentene i lærerstudiet ved Høgskolen i Østfold?

Tabell 7 *Studentenes boforhold*

Boforhold	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Hos foreldre	35	32	31	29
Egen hybel	17	16	11	10
Deler hybel/leilighet	13	12	20	19
Egen bolig/leilighet	39	36	41	38
Annet	4	4	4	4
I alt	108	100	107	100

Den mest markante forskjellen på de to kullene synes å være at studenter i 1997 i større grad deler hybel/leilighet sammenliknet med studentene i 1991. I 1991 var det 4 % flere som hadde egen hybel enn de som delte hybel/leilighet. I 1997 var det 9 % flere som delte hybel/leilighet enn prosentandelen som hadde egen hybel. Fordelingen ellers er tilnærmet identiske for 1991-kullet og 1997-kullet:

- 3 av 10 studenter bor hos foreldrene
- 3 av 10 studenter bor på hybel
- 4 av 10 studenter har egen bolig eller bor i egen leilighet.

I Statistisk sentralbyrås undersøkelse om levekår og forbruk blant studenter (Gulløy et al.:1998, tabell 35) oppga 8 % av studenter i profesjonsutdanninger ved statlige høyskoler at de bodde hjemme hos foreldre under studiet – en langt lavere andel enn tilfellet er for våre studenter.

SSB-undersøkelsen brukte ellers en annen inndeling i kategorier av boformer, slik at videre sammenligninger ikke kan gjøres, men vi kan i alle fall se at våre studenter skiller seg ut ved at en høy andel fortsetter å bo hjemme mens de studerer. Det kan selvsagt være slik at de studerer nettopp hos oss fordi de da kan fortsette å bo hjemme. Dette betyr trolig at det å begynne å studere og det å være student for mange av våre studenter ikke betyr noe klart brudd med det livet man har levd før studietiden. For dem som flytter for å studere vil flyttingen markere et klarere brudd og kan medføre større endringer .

### 3.3 Studentenes opptaksgrunnlag

Vi ønsket videre å kunne si noe om hvor mange lærerstudenter som hadde en tidligere utdanningskarriere fra høyskole/universitet før opptak til lærerutdanning og om denne gruppen har økt eller minket.

Tabell 8 *Opptaksgrunnlag for studentene i 1991 og 1997*

Opptaksgrunnlag	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Videregående skole	90	83	73	68
Høyskole/universitet	18	17	30	28
Annet			1	4
I alt	108	100	104	100

Vi merker oss at en betydelig større andel av studentene som startet studiet i 1997 har utdanning på høyskole- eller universitetsnivå i tillegg til videregående skoles nivå sammenliknet med lærerstudentene som startet studiet seks år tidligere. Tabellen viser at andelsøkningen er på hele 11% (28 % - 17 %). Økningen i andelen studenter som allerede har noe høyere utdanning før de begynner i allmennlærerutdanningen, har sammenheng med at høye søkertall til studiet har fått mange til å ta høyere utdanning for å være sikre på å få studieplass. Dette fordi både alder og utdanning gir ekstra søkerpoeng ved opptaket. Fortsatt er imidlertid det dominerende grunnlag for opptaket bare videregående skole. 68 % eller ca 2 av 3 studenter har denne bakgrunnen. I 1991 startet 83 % av kullet – som betyr mer enn 4 av 5 studenter – med bakgrunn i videregående skole. Vi tror vi må forvente at rekrutteringen til lærerutdanningen i tida framover blir stadig mer uensartet.

### 3.4 Kilde til livsopphold

Grunnlaget for ens utkomme i studietiden kan komme fra flere kilder. Vi ba derfor om et rangert oppsett av hvilke kilder som var viktigst blant et utvalg av faste kategorier. Vi stilte spørsmålet: *'Hva er/vil bli dine viktigste kilder til livsopphold dette semesteret? Rangér de 3 viktigste.'*

I vårt materiale har 103 av 108 i begge kullene oppgitt viktigste kilde til livsopphold. Nest viktigste kilde er oppgitt av 75 studenter i 91-kullet og 81 studenter i 97-kullet. Tredje viktigste kilde er oppgitt av henholdsvis 52 og 58 studenter i de to kullene. Fordi rangeringene ikke er særlig ulike, holder vi oss her til viktigste kilde til livsopphold. Tabellen nedenfor viser frekvensfordelingen på svarene på dette spørsmålet for de to aktuelle kullene.

Tabell 9 *Studentenes hovedkilde til livsopphold*

Hovedkilde til livsopphold	Kullet 91-92		Kullet 97-98	
	Antall	%	Antall	%
Lån/stipend fra lånekassen	46	45	42	41
Egne inntekter	20	19	23	22
Ektefelle/samboer	13	13	16	16
Oppsparte midler	5	5	9	9
Penger fra foreldre	12	12	3	3
Lån fra bank	1	1	1	1
Annet	6	6	9	9
I alt	103	101	103	101

For studentene i begge de aktuelle kullene er som ventet Statens lånekasse for utdanning den viktigste finansieringskilde (henholdsvis 45 % og 41 %). Finansieringskilden som kommer på andre plass, er egne inntekter, og det er kanskje mer overraskende. Cirka hver femte student (henholdsvis 19 % og 22 %) oppgir at egne inntekter er den viktigste finansieringskilden for studiet. Fra tabellen kan vi også lese at 13 % av studentene i 91-kullet og 16 % av studentene i 97-kullet oppgir at viktigste finansieringskilde er ektefelle/samboer. Vi ser også at svarfordelingen i de to kullene er relativt like bortsett fra penger fra foreldre. I 91-kullet oppga 12 % at penger fra foreldre var viktigste finansieringskilde, mens tallet i 97-kullet var sunket til 3 %. Vi konstaterer at bare fjerdeparten så mange har foreldre som viktigste finansieringskilde i 1997 som seks år tidligere. Under analysearbeidet kunne vi som ventet slå fast at penger fra foreldre til gjengjeld blir nevnt langt hyppigere som nest

viktigste finansieringskilde av studentene i 1997-kullet sammenliknet med studentene i 1991-kullet.

Sammenlignet med gjennomsnittet av studenter i profesjonsutdanninger ved statlige høyskoler våren 1998 (Gulløy et al: 1998), var det en lavere andel av våre studenter som hadde lån/stipend fra lånekassen som viktigste kilde til livsopphold, en høyere andel som hadde inntekt av eget arbeid som viktigste kilde og en høyere andel som ble underholdt av ektefelle/samboer. Fordelingen for studenter i profesjonsutdanninger ved statlige høyskoler var slik: Lån/stipend 68 %, inntekt av eget arbeid 15 %, penger fra ektefelle/samboer 4 %, penger fra foreldre 1 % og andre hovedinntektskilder 12 % (Gulløy et al.1998, tabell 47). Kategoriene i SSBs undersøkelse er i hovedsak de samme som vi selv har brukt, slik at grunnlaget for sammenligning er godt. Det at en større andel av studentene våre enn det som er vanlig i tilsvarende studiemiljøer, har egne inntekter, inkludert oppsparte midler, og/eller ektefelles/samboers inntekt som viktigste kilde til livsopphold, mener vi har klar innflytelse på vårt studiemiljø, særlig ved at en stor andel av studentene bruker mye av sin samlede tid til inntektsgivende arbeid, noe som i sin tur reduserer samlet tidsbruk til studieformål.

### 3.5 Omsorgsforpliktelser

Vi stilte spørsmålet: *Hvis du har omsorgsforpliktelser, hvilke og hvem har du slike plikter overfor?*

Tabell 10 *Studentenes omsorgsforpliktelser*

Omsorgsforpliktelser	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Overfor barn	20	18	23	21
Overfor annen/andre	2	2	2	2
Har ikke omsorgsforpliktelser	86	80	83	77
I alt	108	100	108	100

Av tabellen framgår at de aller fleste studentene i begge kullene (henholdsvis 86 av 108 og 83 av 108) ikke har omsorgsforpliktelser. Videre kan vi lese at for de studentene som har omsorgsforpliktelser er dette i dominerende grad knyttet til pass/stell av barn.

Foran framgår at i overkant av 20 % av studentkullene som startet lærerstudiet i 1991 og 1997 hadde omsorgsforpliktelser vesentlig knyttet til pass/stell av egne barn. Litt forsiktig kan vi antyde at våre tall indikerer en økende tendens til at studenter pådrar seg omsorgsforpliktelser i studietiden. At i overkant av hver femte student oppgir å ha omsorgsforpliktelser, viser at en betydelig del av studentene faller utenfor rammen av et bilde hvor studenten er tegnet som et fritt og ubundet individ som kan bruke all sin tid og alle sine andre ressurser på seg selv og sitt studium. Men det var før det – og ikke nå?

SSBs undersøkelse (Gulløy et al.:1998, tabell 16) viser at 81 % av studenter i profesjonsutdanninger ved statlige høyskoler er uten omsorgsforpliktelser for barn og at 19 % har slike forpliktelser for ett eller flere barn. På dette området ser det altså ut til at forskjellene mellom våre studenter og den totale gruppen av studenter i profesjonsutdanninger ved stat-

lige høyskoler ikke er særlig stor, men også på dette feltet går den forskjellen som er til stede i retning av at våre studenter er de mer etablerte.

### 3.6 Organisering av barnepass

Vi vet at om lag hver femte student har omsorgsforpliktelser overfor barn. Under de deler av studiearbeidet som forutsetter fravær fra hjemmet, må det organiseres tilsyn med mindre barn. Hvordan er denne omsorgen organisert? Dette var hva vi ville finne ut i 1991. Vi gjentok problemstillingen for 1997-kullet i håp om å kunne si noe om endringstendenser.

Vi stilte spørsmålet: *'Hvis du har omsorgsforpliktelser overfor barn, hvem passer barnet/barna mens du er opptatt med studier?'*

Tabell 11 *Pass av barna til studentene i de to kullene*

Hvem utfører pass av barna	Kullet 91-92		Kullet 97-98	
	Antall	%	Antall	%
Barnehage	10	50	9	43
Besteforeldre	2	10	6	29
Ektefelle/samboer	0	0	2	10
Passer seg selv	0	0	1	5
Naboer	1	5	0	0
Dagmamma/praktikant	4	20	0	0
Annet	3	15	3	14
I alt	20	100	21	101

Det var henholdsvis 88 og 87 studenter som ikke svarte på dette spørsmålet i 1991 og 1997. Vi tolker dette slik at disse ikke hadde omsorgsforpliktelser for barn, jamfør tabell 10. 20 studenter i 91-kullet og 21 studenter i 97-kullet svarte på spørsmålet. Ut fra disse spinkle data ser vi at ca halvparten av studentene i begge kullene benyttet barnehage for sine barn. Vi merker oss også at i 91-kullet benyttet hver femte student seg av dagmamma/praktikant mens denne løsningen ikke ble benyttet av noen i 97-kullet. Ellers ser vi at besteforeldre ble mer benyttet i 97-kullet.

Våre data viser at den enkelte student med ansvar for barn vanligvis benytter flere organiseringsmåter for omsorgen. Dette kan ha sammenheng med at undervisningstilbudet i lærerutdanningen ikke begrenser seg til barnehagens åpningstider. Det ser også ut til at de fleste, både i 91-kullet og i 97-kullet, klarer å organisere tilsyn og pass av barna på en måte de er rimelig godt fornøyd med.

Vi stilte følgende spørsmål til studentene som hadde omsorgsforpliktelser for barn: *'Ville du eventuelt ha foretrukket en annen løsning av barnepasset i studietiden?'* Svarfordelingen framgår av tabellen nedenfor.



Tabell 12 Foretrekkes annen løsning på barnepass?

Foretrekker annen løsning av barnepass	Kullet 91-92		Kullet 97-98	
	Antall	%	Antall	%
Ja	4	20	3	14
Nei	14	70	14	64
Vet ikke	2	10	5	23
I alt	20	100	22	101

Vi merker oss at 91-kullet og 97-kullet er samstemte om at de er fornøyd med den organiseringen de praktiserer. Ca. 2 av 3 studenter med omsorgsforpliktelser for barn (70 % i 91-kullet og 64 % i 97-kullet) ønsker ingen endring. At bare hver femte student i 91-kullet (20 %) og ca hver syvende student i 97-kullet (14 %) foretrekker andre ordninger, betyr selvsagt ikke at barnepasset ikke er noe stort problem for nettopp disse studentene, men det betyr at det bare er noen få studenter som ikke har funnet en ordning som de er fornøyd med.

Det sikreste å si som konklusjon når det gjelder tilsyn med og pass av studentenes barn, er at det både er slik at studentene bruker mange organiseringsformer, og at de også ønsker å bruke mange organiseringsformer.

### 3.7 Fritidstilbudene i Halden

'Hva mener du om fritidstilbudet i Halden?' var spørsmålet vi stilte. Svarfordelingen for de to kullene går fram av tabellen nedenfor.

Tabell 13 Mening om fritidstilbudene i Halden

Mening om fritidstilbudene i Halden	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Bra	43	61	36	75
Mindre bra	25	35	9	19
Dårlig	3	4	3	6
I alt	71	100	48	100

Den relativt høye andelen som ikke har svart, skyldes at en stor del av våre studenter er pendlere og har annet bosted enn Halden. Av tabellen framgår at andelen av de som svarte på spørsmålet og syns tilbudene er *bra* har økt fra 61 % for 91/92-kullet til 75 % for 97/98-kullet. En forsiktig tolking må være at Halden de siste årene er blitt en by med flere tilbud for den aktuelle aldersgruppen, noe som samsvarer med inntrykk en kan få via lokale innslag i aviser, radio og TV.

Fra data som ikke er tatt med her, går det som forventet fram at studentene særlig benytter seg av tilbudene i idrettslag og at noen kunne ønske seg bedre tilbud i kategoriene sangkor/musikkorps og kristelige foreninger.

## 4 Om studiemiljøet

I de senere årene har det hvert år blitt tatt opp 120 studenter til allmennlærerstudiet. Dette blir da vanligvis største organiserte undervisningsenhet. Vi betegner gjerne denne enheten som kullet, eventuelt som storgruppen. Det neste grupperingsnivået er seminargruppen eller klassen, bestående av 30 studenter ved starten av studiet.

Profesjonsutvalget for allmennlærerutdanningen har foreslått at minste organiserte enhet bør være basisgruppen med 4 studenter i hver (Rapport fra profesjonsutvalget for allmennlærerutdanningen 1999: 4). En basisgruppe er en gruppe som skal være fast over et lengre tidsrom, minimum et semester og helst et helt studieår. Basisgruppene fungerer som kollektivgrupper, som prosjektgrupper og som praksisparti.

Denne modellen med basisgrupper har vært under utprøving i allmennlærerutdanningen i de par siste årene, men manglende stabilitet i studentmassen i den første tiden har medført at det er vanskelig å få til stabile og permanente grupper så tidlig som ønskelig. En må derfor fortsatt regne med at organiseringsmodellen vil være gjenstand for utprøving i årene framover. I de praktiske og estetiske fagene brukes dessuten flere grupperinger.

I vår undersøkelse ønsket vi å finne ut i hvilken grad studentene opplevde sosial kontakt med medstudenter innenfor klassen (30-gruppen) og med andre studenter i allmennlærerutdanningen. Videre var vi opptatt av hvordan allmennlærerstudentene opplevde sin status i forhold til studenter på andre studieretninger ved avdelingen, og endelig var vi opptatt av hvordan de opplevde studieveiledningen ved avdelingen.

### 4.1 Kontakten mellom studentene på klassenivå

Vårt første spørsmål i denne delen var om studentene syntes det var god kontakt innenfor klassen. De fikk fire svaralternativer: Mye, noe, lite og ingen kontakt. Ingen av studentene brukte svaralternativet ingen kontakt.

Tabell 14 *Kontakt mellom studentene innenfor klassen*

Omfanget av kontakten	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Mye kontakt	66	61	63	59
Noe kontakt	39	36	40	37
Lite kontakt	3	3	4	4
I alt	108	100	107	100

Vårt materiale tyder ikke på noen særlige forandringer fra 1991 til 1997 når det gjelder kontakten mellom studenter som går i samme klasse: 6 av 10 studenter sier at de har mye kontakt med andre studenter i klassen, mer enn hver tredje angir at de har noe kontakt og bare i gjennomsnitt en student per klass sier at de har lite kontakt med andre i klassen.

En kunne kanskje forvente mer markerte forskjeller for de to årskullene når en tar i betraktning at 1997/98-kullet hadde flere storgruppetimer og færre klasses timer enn 1991/92-kullet. Vi synes tallene gir grunnlag for å hevde at studentene har god kontakt på klassenivå til tross for dreiningen mot mer storgruppeundervisning.

## 4.2 Kontakt mellom studenter innenfor studieretningen (ALU)

Vi syntes også det var interessant å få informasjon om studentenes kontakt med de øvrige studentene i allmennlærerutdanningen, og ga studenten de samme svaralternativene som over; se avsnitt 4.1.

Tabell 15 *Kontakt mellom studenter innenfor allmennlærerutdanningen*

Omfanget av kontakten	Kullet 1991-92		Kullet 1997-8	
	Antall	%	Antall	%
Ingen kontakt	15	14	11	11
Liten kontakt	57	53	63	60
Noe kontakt	32	30	31	30
Mye kontakt	3	3		
I alt	107	100	105	101

Mer enn 70 % av studentene på begge kullene svarer at de har *liten* eller *ingen* kontakt med studenter utenom klassen. Knappt 3 av 10 studenter fra 1991 svarer at de har *noe* kontakt, mens ingen i 1997-kullet svarer at de har *mye* kontakt med studenter utenfor klassen i allmennlærerutdanningen.

Vi vil konkludere med at materialet ikke viser særlig tydelig tendens til endring på disse 6 årene når det gjelder kontakt mellom studenter innenfor allmennlærerutdanningens første studieår. Det er tydelig at klassen er den sosiale enheten som skaper grunnlag for kontakt mellom studentene.

## 4.3 Studentenes opplevelse av status

Opplevelse av egen status er antakelig en vesentlig side ved studiemiljøet. Hvordan opplever studentene sin egen status, og hvilken status har den studieretning de tilhører (allmennlærerutdanningen) sammenliknet med studenter på førskolelærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning?

Tabell 16 *Studentenes opplevelse av egen status*

Opplevelse av egen status	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Lavere status			1	1
Samme status	97	91	80	75
Høyere status	10	9	26	24
I alt	107	100	107	100

Materialet viser at det har skjedd en endring i selvopplevd status fra 1991 til 1997. 1 av 10 allmennlærerstudenter (9 %) som startet studiet i 1991, mente at de hadde høyere status sammenliknet med studenter på de to andre studieretningene. Blant de studentene som startet studiet i 1997, var andelen økt til hver fjerde student (24 %). Vi tror at den opplevde høyning av status særlig henger sammen med at allmennlærerutdanningen i mellomtiden har økt fra 3-årig til 4-årig, mens førskolelærerutdanningen fortsatt er treårig.

#### 4.4 Studentenes vurdering av studieveiledningen

Vi ønsket å få et inntrykk både av den studieveiledning som høyskolens lærere og administrasjonen ga og spurte derfor om studentene syntes studieveiledningen var god nok. De fikk fem svaralternativer.

Tabell 17 *Studentenes meninger om studieveiledningen fra lærerne*

Studieveiledningen fra lærerne	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Svært mangelfull	6	6	3	3
Mangelfull	24	23	21	20
Brukbar	35	33	59	56
Bra	37	35	23	22
Svært bra	3	3		
I alt	105	100	106	101

Fra tabellen kan vi lese at 38 % av studentene i 91-kullet syntes studieveiledningen fra lærerne var bra eller svært bra mens andelen var sunket til 22 % for 97-kullet. På den andre siden mente 29 % av studentene i 91-kullet og 23 % av studentene i 97-kullet at studieveiledningen var *mangelfull* eller *svært mangelfull*. I 91-kullet var det følgelig en større andel som syntes veiledningen var bra og også en større andel som syntes den var mangelfull, mens i 97-kullet var andelen av studenter som syntes veiledningen var brukbar økt med over en femdel (22 %).

Også når det gjaldt den veiledning som administrasjonen gir var studentene mindre fornøyd i 1997 enn i 1991.

Tabell 18 *Studentenes mening om studieveiledningen fra administrasjonen*

Studieveiledningen fra administrasjonen	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Svært mangelfull	10	10	11	11
Mangelfull	37	37	45	43
Brukbar	35	35	38	36
Bra	18	18	11	11
Svært bra	1	1		
Sum	101	101	105	101

Fra tabellen kan vi lese at 19% av studentene i 91-kullet syntes studieveiledningen fra administrasjonen var *bra* eller *svært bra* mens andelen var sunket til 11% for 97-kullet. På den andre siden mente 47% av studentene i 91-kullet og 54% av studentene i 97-kullet at

studieveiledningen var mangelfull eller svært mangelfull. I 91-kullet var det følgelig en større andel som syntes veiledningen var *bra* i forhold til 1997-kullet og en mindre andel som syntes den var *mangelfull* - mens om lag en like stor andel - henholdsvis 35% og 36% - syntes veiledningen var *brukbar*.

I 1991 syntes ca 4 av 10 studenter at veiledningen fra lærerne var *bra* eller *svært bra*. I 1997 hadde andelen som syntes dette sunket til om lag 2 av 10 studenter.

I 1991 syntes ca 2 av 10 studenter at veiledningen fra administrasjonen var *bra* eller *svært bra*. I 1997 hadde andelen som syntes dette sunket til ca 1 av 10.

Vår vurdering blir at studentene er betydelig mindre fornøyd med den totale veiledningen avdelingen tilbyr i 1997 i forhold til 1991. Og dette skjer selv om administrasjonen i denne perioden er styrket med ny stilling som blant annet har ansvar for studieveiledning. Vi tror det kan være flere mulige tolkninger av denne tendensen:

Studentene som startet studiet i 1997 stiller betydelig større krav enn studentene som startet studiet i 1991. Det kan også være at behovet for veiledning har tiltatt disse 6 årene på grunn av endringer i studiemodellen som har gitt et økt innslag av valgfag gjennom studieløpet. Det totale behovet for studieveiledning ved avdelingen er større som følge av at studenttallet har økt sterkt i perioden. En viss økning i mulighetene for å få studieveiledning har ikke tilsvart det økte behovet blant studentene. Den ressursen som er satt inn til formålet studieveiledning har helt tydelig vært for liten til å dekke behovet. For en påvisning av at den store veksten i studenttallet ikke har ført til en, på noen måte tilsvarende, økning i andre ressurser, vises til avsnitt 1.9 foran.

## 5 Studentenes bruk av tid

I hovedrapporten fra undersøkelsen *Studiemiljøet ved Halden lærerhøgskole* (Hammervoll, Solerød & Wennevold 1993: 73), uttrykte vi en antakelse om tidsbruk og læring som vi fortsatt står inne for: *'Vi antar at det er en rimelig nær sammenheng mellom tid anvendt til studier og den mengde læring som oppnås og at tidsbruken er en av de mest avgjørende faktorer i læring.'* Samtidig understreket vi at *'.. mengden tid brukt til læring er ikke alene avgjørende for læringsresultatene. Måten man bruker tiden på, er av like stor betydning for utbyttet i form av læring.'* (ibid.) Tidsbruken har selvsagt både en kvantitativ og en kvalitativ side: Mye tid som er godt anvendt gir mye mer utbytte enn lite tid som er dårlig anvendt. Samtidig kan det være slik at mye tid som er dårlig anvendt ikke gir mer utbytte enn lite tid som er godt anvendt.

Som en oppfølging av vår egen studiemiljøundersøkelse ble det foretatt en sammenlignende analyse av data om studenters tidsbruk fra flere norske undersøkelser (Wennevold, 1994). Analysen viste at det var stor forskjell i tidsbruk mellom studenter i ulike studier og i ulike faser av et studium. Samlet tid per uke, brukt til studier og målt som gjennomsnittstall, lå for våre lærerstudenter på et nivå noe over begynnerstudenter ved universiteter, men under nivået for studenter i avslutningsfasen i et universitetsstudium og mye lavere enn tidsbruken for ingeniørstudenter. (ibid.: 38) I rapporten ble det påpekt at *'sammenhengen mellom tidsinnsats og studieutbytte ikke er lineær og retlinjet.'*

Som på mange andre innsatsområder i livet, kan vi forvente at fortsatt økende studieinnsats over et visst nivå vil gi klart avtakende utbytte. Det hevdes heller ikke at sammenhengen mellom innsats og utbytte gjelder på individnivå. Siden studenter, som andre mennesker, er ulike, vil det være forskjell fra student til annen med hensyn til tidsomfanget som må investeres for å nå et visst nivå. Selvsagt vet vi at noen når langt med liten innsats og at andre ikke når langt selv med stor innsats. (Wennevold, 1994: 40)

I 1997 vakte NIFUs undersøkelse om studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter betydelig medieoppmerksomhet (Teigen, 1997). Studenter ved Høgskolen i Østfold inngikk i undersøkelsen. Hovedtrekkene i de data som undersøkelsen presenterte, avviker noe fra våre funn når det gjelder tidsbruk blant allmennlærerstudentene. NIFU-undersøkelsens tall ligger noe lavere enn våre når det gjelder samlet tidsbruk til studier. Avviket skyldes trolig at NIFU-undersøkelsens totaltall er basert på en summering av flere svar på spørsmål om tid brukt til ulike studieformål, mens våre tall er basert på at det etter en rekke enkeltspørsmål om tidsbruk til ulike formål, kom et eget spørsmål om hvor mange timer *i alt* som ble brukt til studiearbeidet i en vanlig arbeidsuke<sup>3</sup>.

At tidsbruk til studier som tema også har politisk oppmerksomhet, går fram av departementets brev som fulgte oversendingen av ny rammeplan for fireårig allmennlærerutdanning i 1998. I brevet, som var stilet til lærerutdanningsinstitusjoner, til lærerorganisasjoner og til studentorganisasjoner, pekes det på at *'kvar studieår i allmennlærerutdanninga føreset eit års fulltidsstudium, jf rapport frå Norsk institutt for studier av forskning og utdanning i 1997 som viste at allmennlærerstudentar i gjennomsnitt arbeidde 29 timar kvar veke.'*

<sup>3</sup> Se spørreskjema, spørsmål 58, gjengitt i Rapport 2000:2, Høgskolen i Østfold

(Brev fra KUF av 01.04.98). Underteksten i departementets brev er et budskap om at studiene må organiseres slik at de krever fulltids studieinnsats og at fulltids studieinnsats betyr et timetall på mer enn 29 timer per uke.

På temaet tid til studier forventer vi ingen store endringer mellom våre to undersøkelser, men vi stilte de samme spørsmålene om reiser og reisetid i 1997-undersøkelsen som i 1991-undersøkelsen fordi vi vårt inntrykk var at det i mellomtiden heller hadde blitt en økende del av studentene som var å oppfatte som pendlere til og fra studiestedet. Det at mange studenter ikke bor på studiestedet, men likevel innen akseptabel pendlingsavstand og at avdelingens lokaler ikke gir romslige kår for studiearbeid utenom timeplanlagt undervisning, tror vi har stor betydning for de studiemåter våre studenter velger. Skal vi få et godt innblikk i studiemåtene, må vi kjenne studentenes tidsbruk, enten tiden brukes til studieformål eller andre formål. Derfor presenterer vi her hovedtrekkene i undersøkelsen.

Vi har testet materialet vårt for å se hvorvidt gruppering etter bakgrunnsvariabler gir klare mønstre i tidsbruken. Resultatene i så måte er negative: Hverken kjønn eller alder hver for seg eller i kombinasjon synes å være faktorer som i vesentlig grad er avgjørende for tidsbruken. I materialet vårt finner vi likevel noen interne sammenhenger i tidsbruken. Forhold som studentenes reisetid mellom bosted og studiested, om studentene har omsorgsoppgaver og om de har betalt arbeid ved siden av studiene, har betydning for det samlede omfanget av tid brukt til studiearbeid. De som bruker mye tid til andre formål, har kortere tid til rådighet for direkte studiearbeid. Men når vi ser på studentene som en gruppe, er imidlertid disse sammenhengene ikke særlig sterke: Mange som må bruke mye tid på andre oppgaver, for eksempel på reiser til og fra studiestedet, bruker like mye tid på direkte studiearbeid som dem som har liten reisetid. Valget av studiestrategi påvirkes av mange faktorer hvor tid til rådighet bare er en av påvirkningsfaktorene.

I dette kapitlet presenterer vi først resultater som angår tid brukt til reiser. Deretter går vi inn på tidsbruk til studiearbeid. Omfanget av lønnet arbeid ved siden av studiene behandles i et eget avsnitt og til slutt trekkes tråden tilbake til innledningsavsnittet gjennom en analyse av faktorer som påvirker og bestemmer omfanget av den tiden som brukes til studiearbeid.

## 5.1 Reiser i forbindelse med studiet

Det første vi skal se på, er omfanget av tid brukt til reiser mellom hjem/oppholdssted og studiested. Spørsmålsformuleringen lød: *'Hvor lang tid bruker du en vanlig ukedag på reise mellom hjem/oppholdssted og studiested?'* Tabellen nedenfor viser svarfordelingen. Svarene er inndelt i halvtimes intervaller.

Tabell 19 *Reisetid til høgskolen en vanlig ukedag*

Reisetid i minutter	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Under 30	53	52	46	43
30 – 59	32	31	50	46
60 – 89	15	15	10	9
90 – 119	3	3	2	2
I alt	103	101	108	100

Det er over tid blitt færre som har kort reisetid (under 30 minutter) og ganske mange flere som har middels lang reisetid, det vil si mellom en halv og en hel time. De med riktig lang reisetid (en - to timer) er det også blitt færre av. En enkel tolkning av fordelingene og forandringene er at det er blitt en økende andel av studentene som kommer fra Sarpsborg- og fra Fredrikstad-regionen og at det er færre enn før som bor i eller nær Halden. Dette er også i samsvar med hva vi kan se av adresselistene over de senere kullene på allmennlærerutdanningen.

I SSBs undersøkelse (Gulløy et al.:1998) er det stilt et tilsvarende spørsmål som vårt om tidsbruk til reise mellom bolig og studiested. SSB kategoriserer Halden som et regionalt senter og det viser seg igjen at studentene i vår undersøkelse skiller seg ut fra det som er typisk for studenter som har sine studiesteder i regionale sentra. Det er klart færre av våre studenter som har reisetid på under en halv time og klart flere som har reisetid på mellom en halv time og en time enn det som er gjennomsnittet for studenter med studiested i et regionalt senter.

Det vanlige for studiesteder som er lokalisert til regionale sentra i Norge er at en stor del av studentene flytter til og bor på studiestedet. For Haldens vedkommende er dette ikke så vanlig fordi den relativt store byregionen Sarpsborg/Fredrikstad ligger innenfor akseptabel pendlingsavstand, slik at mange studenter fortsetter å bo hjemme under studietiden, slik vi påviste i avsnitt 3.2 foran. Når våre studenter handler ganske forskjellig fra studenter på andre studiesteder, er det altså ikke fordi østfoldingene er så annerledes enn andre, men fordi Halden som studiested har en lokalisering som gir studentene en valgfrihet med hensyn til bostedsvalg. En tilsvarende valgfrihet finnes ikke på de fleste andre studiesteder i regionale sentra.

Vi kan illustrere forskjellene mellom Halden og det gjennomsnittlige regionale studiestedet. For studiesteder i regionale sentra er fordelingen av studentenes reisetid mellom bolig og studiested slik: 81 % av studentene bruker en halv time eller mindre, 12 % av studentene bruker mellom en halv og en hel time og 7 % av dem bruker mer enn 1 time (Gulløy et al.:1998, tabell 46). For allmennlærerstudentene i Halden er tilsvarende fordeling at 43 % bruker under en halv time, 46 % bruker mellom en halv og en hel time og 11 % bruker mer enn en time.

Avstand kan måles både i tid og vei og vi stilte spørsmål om begge deler. Vi ba studentene oppgi hvor langt det var å reise mellom bosted og studiested. 'Hvor lang er reisen målt i kilometer én vei?', spurte vi. Tabellen nedenfor viser hvordan reiselengdene er fordelt innen avstandssoner med intervaller på 20 kilometer. De fleste svar var avrundet til nærmeste 5 eller 10 kilometer.

Tabell 20 *Avstand mellom bosted og studiested*

Avstand i kilometer	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
0 - 19	31	32	40	38
20 - 39	36	38	42	40
40 - 59	18	19	17	16
60 - 79	8	8	6	6
80 - 99	3	3		
I alt	96	100	105	100



Gjennomgående har reiseavstandene blitt noe kortere over tid. Det var flere som hadde relativt korte reiseavstander i 1997 enn i 1991. Gjennomsnittsavstanden avtok fra 28,4 km i 1991 til 25,0 km i 1997. I 1991 bodde knapt 70 % av studentene mindre enn 40 km fra studiestedet, mens andelen var økt til 78 % i 1997. Dette viser at rekrutteringen har blitt mer og mer lokal og kan ses som en bekreftelse på at studenter i Østfold velger studiested og dermed utdanning for å kunne bo hjemme under studiene.

Vi ba studentene oppgi hvor ofte de i en vanlig arbeidsuke reiste mellom hjem/oppholdssted og studiestedet. Tabellen nedenfor viser fordelingen.

Tabell 21 *Antall reisedager til studiestedet per uke*

Reisedager per uke	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
5 dager	74	73	97	91
4 dager	24	24	7	7
3 dager	2	2	3	3
1 dag	1	1	-	-
I alt	101	100	107	101

*Merknad:* Ingen i utvalgene oppga to dager som svar.

En klart større andel av kullet møtte på studiestedet alle ukens fem arbeidsdager i 1997 enn i 1991. Dette kan skyldes forskjeller i undervisningstimeplanene, men det kan også være at oppfordringene om å opptre som heltidsstudenter har slått ut. Vi har ingen data som kan vise hvilken av disse fortolkningene som er mest plausibel, men antar at organiseringen av studiet i form av timeplan for undervisningstimer er den mest styrende faktoren.

I rapporten fra 1991-undersøkelsen (Hammervoll, Solerød & Wennevold 1993: 79) ga vi denne vurderingen: *'Dersom høgskolen ønsker å holde studenten på huset, er det derfor viktig å spre den timeplanlagte undervisningen over mange dager'*. Dette er blitt fulgt opp i studieorganiseringen, slik at tallene fra 1997-undersøkelsen kan ses som en bekreftelse på at studieorganiseringen er sterkt styrende for studentenes faktiske tidsbruk.

I Statistisk sentralbyrås levekårsundersøkelse blant studenter (Gulløy et al., 1998) ble det stilt spørsmål om hvor mange dager per uke man tilbrakte på studiestedet. Av studenter i profesjonsutdanninger ved statlige høyskoler var det 60 prosent som oppga at de var tilstede hver arbeidsdag, 32 prosent som oppga 3-4 dagers tilstedeværelse og 8 prosent som var sjeldnere til stede (ibid, tabell 34). Sammenlignet med et slikt landsgjennomsnitt, som omfatter en rekke utdanninger i tillegg til lærerutdanning, ligger 1997-kullet vårt langt høyere i daglig frammøte på studiestedet.

I årene fra den første til den siste undersøkelsen har bilbruken vært økende. Det synes rimelig å forvente økning i bilbruk som svar på spørsmålet om hvilket transportmiddel de brukte til og fra studiestedet. Spørsmålet var formulert slik: *'Hva slags transportmiddel bruker du til vanlig på turen til høgskolen?'* Vi oppga en rekke alternativer og ba om at bare ett av alternativene ble avkrysset i svarskjemaet.

Tabell 22 *Transportmiddel ved reise til/fra høgskolen*

Transportmiddel	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Egen bil	24	23	29	27
Veksler på kjøring	37	36	28	26
Passasjer i bil	16	16	18	17
Buss	2	2	15	14
Gange	17	17	13	12
Sykkel	6	6	4	4
Tog	0	0	1	1
Annet	1	1	0	0
I alt	103	101	108	101

Tabellen viser at ingen store endringer har skjedd i fordelingen fra første til siste tidspunkt. Det har blitt noen færre som tar seg fram med gange og sykkel. Det er samtidig en svak nedgang i antallet som bruker bil som framkomstmiddel, mens det er en økning i antallet studenter som bruker kollektive reisemidler og da særlig buss. Bussbrukerne fordelte seg over hele spektret av reiselengder. I tidligere år har vi hørt klager over dårlige muligheter til å bruke buss for å komme til Remmen. Hvorvidt økt bussbruk skyldes forbedrede muligheter eller omstendighetenes tvang, vet vi ikke, men tallene viser i alle fall at det er mulig å benytte kollektive reisemidler. Det å veksle på kjøring med medstudenter er også en form for kollektivtrafikk, om enn privat sådan. Denne formen har avtatt fra 1991 til 1997. Dermed har også samlet bruk av privatbil avtatt noe, men fortsatt er det mer enn to tredeler av studentene som frakter seg fram og tilbake med private biler mellom bosted og studiested enten de kjører selv eller sitter på med medstudenter. Privatbil er altså det klart dominerende transportmidlet.

Det vi før har sagt om at Halden som studiested i et regionalt senter, skiller seg fra det typiske av slike studiesteder, viser seg også når det gjelder bruk av transportmiddel. Der mange flytter til studiestedet, vil mange skaffe seg bosteder som ligger slik at de kan gå eller sykle mellom bolig og studiested. Det er ikke så stor andel av våre studenter som velger å flytte til Halden. Derfor vil det ikke være mulig for så mange av våre å bruke gange og sykkel til å ta seg fram med. Av studenter i regionale sentra var det til sammen 43 % som oppga at de gikk eller syklet til og fra studiestedet (Gulløy et al.:1998, tabell 45), mens andelen var 16 % hos oss. Mens 44 % av studenter i regionale sentra brukte privatbil, var dette reisemidlet for 70 % av studentene våre. Forklaringen på den klare forskjellen er at hos oss kan studentene bo hjemme og kjøre bil fram og tilbake mellom hjem og studiested uten å måtte bruke så mye tid til denne kjøringen, mens en tilsvarende tilpasning ikke vil være mulig på de fleste andre regionale studiesteder fordi reisetiden i så fall ville bli altfor lang.

Vi har foran antydnet at timeplanen for studiet er den faktor som sterkest styrer studentenes tidsbruk. Om dette er en rimelig antakelse kan vises av svarene på våre spørsmål om man vanligvis møter på studiestedet og forlater studiestedet til faste tider, ved undervisningsstart og - slutt eller om man kommer og drar til variable tider. De to neste tabellene viser svarfordelingene.

Tabell 23 *Mønsteret i daglig frammøte-/avreisetid*

Frammøte-/avreisemønster	Frammøte		Avreise	
	91/92	97/98	91/92	97/98
Til fast tid	16	25	10	9
Ved undervisningsstart/-slutt	52	37	49	23
Til variabel tid	33	38	42	67
Sum i %	101	100	101	99
Antall	103	108	103	107

Det må ses som en positiv endring at andelen av studentene som oppga at de møtte opp og reiste hjem igjen henholdsvis ved undervisningsstart og -slutt, har gått ned. Ved studiestart har de senere studentkullene møtt et budskap om at de ikke må opptre som skoleelever som kommer ved skolestart og drar hjem når skolehagen er over, men at de må innta en studentrolle der mye studiarbeid består i andre former for arbeid enn det å delta på undervisning, og at dette arbeidet bør foregå i avdelingens lokaler, enten det skjer i form av individuelt arbeid eller i form av arbeid i små og større grupper.

Av tabellen kan vi se at en økt andel ved siste undersøkelse oppgir at de forlater studiestedet til variabel tid. Et tegn på at budskapet virker, kanskje?

## 5.2 Hva er det som bestemmer tidsbruken?

Vi stilte spørsmål om hvilke forhold som bestemmer hvor mye tid som tilbringes på studiestedet. Vi oppga en rekke svaralternativer. Alternativene passet for de fleste svarene, men det var en noe større andel av 1997-kullet enn av 1991-kullet som ikke svarte på spørsmålet. Dette kan tolkes slik at for 1997-kullet fantes en eller flere faktorer som hadde betydning, men som ikke var tatt med blant de oppstilte alternativene.

I begge svarfordelingene var det først og fremst undervisningstiden og dernest hjemmeforhold som de fleste studentene oppga som de faktorer som bestemte hvor mye tid de tilbrakte på studiestedet. Det som ligger bak disse svarene, er at det langt på vei er slik at studentene er på studiestedet når det er undervisning og at de ellers gjør det meste av sitt studiarbeid hjemme. En tredje viktig faktor er omsorgsoppgaver, som hver sjuende student i 1991 og hver sjettede student i 1997, oppga som viktigste faktor som bestemte tidsbruken.

Tabell 24 *Forhold som bestemmer hvor mye tid som tilbringes på studiestedet*

Hva er det som bestemmer tidsbruken?	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Undervisningstid	38	36	34	35
Hjemmeforhold	26	24	30	31
Omsorgsoppgaver	15	14	16	17
Lønnet arbeid	6	6	11	12
Frivillig organisasjonsarbeid	16	15	4	4
Ikke rom på studiestedet	5	5	1	1
I alt	106	100	96	100

To faktorer har endret seg mellom de to undersøkelsene: I 1991 oppga såpass mange som 15 % av studentene frivillig organisasjonsarbeid som den viktigste faktoren, i 1997 var den tilsvarende andelen bare 4 %. Når det gjelder lønnet arbeid som viktigste faktor, har andelen økt fra 6 % til 12 %.

Noen trekk som er viktige for studiemåtene trer fram av denne tabellen: De studentene som har vært med i våre to undersøkelser, ser på utdanningen som en skole. De kommer til undervisningen og går etter undervisningen og de drar hjem for å gjøre 'lekser'; det vi si oppgaver som er pålagt av lærerne. Studievanene er i stor grad en fortsettelse av elevrollen fra tidligere skolegang. I tillegg til å være elever mer enn selvstendige heltidsstudenter, har mange av våre studenter en rekke andre oppgaver som tar av deres tid. De befinner seg i det som i dagens samfunnsforskning kalles en tidsklemme.

I tidsklemme befinner den seg som har mange gjøremål som konkurrerer om de samme tidsrommene i løpet av døgnet og der noen gjøremål fortrenger andre. Noen aktiviteter lar seg kombinere innenfor et bestemt tidsrom, mens andre kombinasjoner er umulige eller lite ønskelige. En av de umulige kombinasjonene innen et og samme tidsrom er studiearbeid og de fleste former for betalt arbeid. Studiearbeid og frivillig organisasjonsarbeid lar seg også vanskelig kombinere.

### 5.3 Tidsbruken ved studiearbeid

Allmennlærerstudiets tradisjon er å være undervisningsintensivt - et stort antall timer med tilrettelagt, timeplanfestet arbeid. Antallet undervisningstimer har nok gått ned over tid, men fortsatt er tallet høyt.

I våre to undersøkelser stilte vi samme spørsmål: *'I hvor mange undervisningstimer bruker du å være til stede i en vanlig arbeidsuke på høgsolen?'*

Svarene viser en viss nedgang over tid. Gjennomsnittet av svarene var i 1991 19,9 timer og i 1997 18,7 timer. Medianen var i 1991 20 timer og i 1997 19 timer. Høyest oppgitte antall timer var 25 i 1991 og 23 i 1997. Disse målene viser at nedgangen er entydig, men den er ikke sterk.

Tabell 25 *Antall undervisningstimer til stede en vanlig arbeidsuke*

	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Under 15 timer			4	4
15 – 18 timer	21	20	59	55
20 – 24 timer	83	79	44	41
25 timer og over	1	1		
I alt	105	100	107	100

Nedgangen skyldes mer en reduksjon i omfanget av undervisningstimer enn at studentene deltar mindre på de timer som står på timeplanen. At det er slik går fram av neste tabell, som viser at det alltid har vært stor spredning når det gjelder hvor mye tid studentene bruker på studiestedet. Spørsmålet vårt lød slik: *'Hvor mange timer i alt tilbringer du på høgsolen i en vanlig arbeidsuke?'*

Det forventes ikke at studenten fører et nøyaktig tidsregnskap og at svarene er regnskaps-tall, men svarene vil likevel vise godt pålitelige anslag over den tid som brukes på studie-stedet - til å delta på undervisning og i veiledning, til lesing, til kollokvier og pauser.

Det er stor forskjell mellom minimums- og maksimumsverdiene: De som bruker mest tid på studiestedet, er tilstede mer enn dobbelt så mye tid som de som bruker minst tid. Når vi ser på gjennomsnittet, var økningen i gjennomsnittet for kullet fra 1991 til 1997 ikke stor - bare på 0,8 timer, men samtidig var det i 1997 en noe større andel enn i 1991 som var mer enn 30 timer på studiestedet. Også i omfanget av selvstudier er det en viss økning. Det går fram av tabell 26.

Tabell 26 *Tid i alt per uke tilstede på studiestedet*

Timer i alt per uke på studiestedet	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Under 15 timer	1	1	0	0
15 - 19 timer	1	1	6	6
20 - 24 timer	50	47	33	31
25 - 29 timer	36	34	41	38
30 - 34 timer	16	15	24	23
35 - 39 timer	1	1	2	2
40 timer og over	1	1	1	1
I alt	106	100	107	101
Gjennomsnitt	24,6 timer		25,4 timer	

Det å være til stede på avdelingen betyr ikke nødvendigvis at tiden blir brukt til studiearbeid. Siden antallet rom og arbeidsplasser for undervisning og andre studieaktiviteter er begrenset, må timeplanen organiseres slik at det vil ligge pauser mellom den enkelte students faste undervisningstimer. Vi har sett på omfanget av tid tilbrakt på studiestedet, men for å kunne si noe om effektiviteten i tidsbruken, spurte vi også om hvor mye av dagen som gikk med til pauser. Spørsmålet var i begge undersøkelsene formulert slik: 'Hvor lang tid på en vanlig arbeidsdag består av pauser?' Det ble brukt gitte svaralternativer, slik som tabell 27 viser.

Tabell 27 *Tid brukt til pauser på studiestedet*

Tid brukt til pauser	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Mindre enn ½ time	5	5	4	4
Om lag ½ time	17	16	33	31
Om lag 1 time	80	77	63	59
Om lag 2-3 timer	2	2	6	6
Mer enn 3 timer			1	1
I alt	104	100	107	101

Når svaralternativene er gitt som omtrentlige anslag, er det metodisk ikke helt uklanderlig å regne ut gjennomsnitt. Vi har likevel gjort det, og målt i minutter er gjennomsnittet for 1997-kullet tre minutter høyere enn for 1991-kullet. Det vil si at forskjellen mellom de to kullene er ubetydelig. Selv om en større andel av kullet 1997 (35 %) enn av kullet 1991 (21

%) oppga å bruke en halvtime eller mindre til pauser, så var det i 1997 også flere som oppga å bruke to timer eller mer, så større spredning i tidsbruken er et trekk vi kan lese ut av studentenes svar.

Tabell 28 *Tid til selvstudium – gjennomsnitt per dag*

Antall timer per dag brukt til selvstudier	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Inntil 1 time	26	25	28	26
1 - 2 timer	53	51	42	39
2 - 3 timer	16	15	24	22
3 - 4 timer	10	10	10	9
4 timer og over			3	3
I alt	105	101	107	99
Gjennomsnitt	1,6 timer		1,6 timer	

'Hvor mye tid bruker du i gjennomsnitt per arbeidsdag på selvstudium (lesing, oppgavearbeid og lignende)? Anslå gjennomsnittlig antall: ... timer ... minutter', var vår spørsmålsformulering.

Gjennomsnittlig tid brukt til selvstudier er omtrent den samme i begge undersøkelsene: to timer per dag. Dette er summen av tiden brukt til selvstudium mens man er på studiestedet og tiden som brukes til selvstudium på eget bosted.

Tabell 29 *Samlet tid per uke til studiearbeid*

Samlet antall timer per uke brukt til studiearbeid	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Under 20		0	2	2
20 – 24	2	2	7	7
25 – 29	18	17	18	17
30 – 34	36	34	38	36
35 – 39	34	32	20	19
40 – 44	8	8	14	13
45 og over	7	7	6	6
I alt	105	100	105	100
Gjennomsnitt	33,4 timer		32,1 timer	

Samlet tid til studiearbeid har i gjennomsnitt gått ned med 1,3 timer. Det tilsvarer en reduksjon på 3,9 %. Bak den gjennomsnittlige nedgangen skjuler det seg en økt spredning i tidsbruken: Det er i 1997/98 flere som arbeider under 25 timer per uke og flere som arbeider over 40 timer per uke enn det var i 1991/92. Studentene blir altså mer ulike i sine arbeidsvaner.

Tabell 30 *Sted hvor det anvendes mest tid til selvstudium*

Sted for selvstudium	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
På høgsolen	15	4	24	22
Hjemme / på hybel	90	85	84	78
På betalt jobb	1	1		
I alt	106	100	108	100

Tabell 31 *Anvendelse av ledig tid mellom leksjoner*

Ledig tid brukes til	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Kollokvie-/gruppearbeid	26	27	43	40
Arbeid i bibliotek	18	18	20	19
Pauser	22	23	19	18
Andre samtaler	10	10	10	9
Faglige samtaler	12	12	7	7
Annet	10	10	8	8
I alt	98	100	107	101

Andelen av studentene som oppga å arbeide i biblioteket i pauser mellom timeplanlagt undervisning har nesten ingen økning. Et mer gledelig trekk er at omfanget av kollokviearbeid/ gruppearbeid har tiltatt: At fire av ti studenter bruker tiden til dette formålet må ses som positivt. At det faktisk er slik, er et kombinert resultat av bevisst påvirkningsarbeid fra den faglige ledelsen for utdanningen og fra dem som underviser og som sier at studentene må arbeide sammen i grupper. Når i tillegg timeplanen er lagt med åpninger nettopp for at kollokviearbeid skal kunne foregå, blir det mulig for studentene å oppføre seg som studenter mer enn som elever.

#### 5.4 Lønnet arbeid

Å kombinere lærerstudiet med betalt arbeid er ikke uvanlig. At ganske mange studenter driver en slik kombinasjon, kan skyldes både at kombinasjonen ses som mulig og at den ses som nødvendig. De som ser kombinasjonen som en mulighet, ser at de kan klare å gjennomføre betalt arbeid ved siden av studiet - ja, noen ser det endog slik at det er mulig å gjennomføre studiene ved siden av betalt arbeid. De siste ser altså arbeidet som viktigere enn studiet. De som ser kombinasjonen av studier og betalt arbeid som en nødvendighet, tar betalt arbeid mest fordi de trenger inntekt.

Vi stilte følgende spørsmål: *'Har du betalt arbeid ved siden av studiet?'* og oppga de faste svaralternativer som går fram av tabellen nedenfor.

Hovedbildet er at fordelingen på de tre alternativene er nokså lik i de to utvalgene. Andelen som har arbeid har økt bare litt (ca. 2 %) og det har blitt mer vanlig å ha arbeid i perioder, men i mønstret er bemerkelsesverdig stabilt:

Rundt 60 % av studentene sier de ved siden av studiene har betalt arbeid fast eller i perioder og rundt 40 % oppgir at de ikke kombinerer studier og betalt arbeid. I SSBs undersøkelse

om levekår og forbruk blant studenter (Gulløy et al.1998) oppga 56 % av studenter i profesjonsstudier ved statlige høyskoler at de hadde eller hadde hatt inntektsgivende arbeid ved siden av studiene, men 44 % oppga at de ikke kombinerte arbeid og studier. Andelen av studentene som kombinerer arbeid og studier er altså noe høyere blant våre studenter enn det som er gjennomsnittet for studenter i profesjonsstudier ved statlige høyskoler, men forskjellen er ikke stor.

Tabell 32 *Kombinerer studentene betalt arbeid og studium?*

Har betalt arbeid	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Ja, fast arbeid	32	31	32	30
Ja, i perioder	29	28	33	31
Nei, har ikke	44	42	43	40
I alt	105	101	108	101

Det neste spørsmålet lød: *'Hvor mange dager per uke deltar du vanligvis i et betalt arbeid? Oppgi antall.'*

Vi forventet svar som angikk situasjonen i en vanlig uke i studieåret, men siden dette ikke var presisert fra vår side, kan noen ha gitt svar som gjelder tid utenom studieåret. Dette gjelder særlig svaralternativet *'ja, i perioder'*.

Tabell 33 *Antall dager per uke med betalt arbeid*

Antall dager med betalt arbeid	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
1 dag	16	33	16	29
2 dager	14	29	23	42
3 dager	11	22	10	18
4 dager	2	4	4	7
5 dager	2	4	2	4
6 dager	2	4		
7 dager	2	4		
I alt	49	100	55	100

Vi så av foregående tabell en liten endring i retning av at flere har betalt arbeid ved siden av studiet. Den gruppen som har økt mest er de som arbeider to dager per uke. Dessuten var det i 1997 ingen som oppga å ha betalt arbeid mer enn fem dager per uke. Ut fra de svar som ble gitt på det forrige spørsmålet, skal vi være forsiktige med å anta at alle svar på spørsmålet gjelder arbeid i vanlige uker i den mest aktive delen av studieåret. Av svarfordelingen i tabellen ovenfor kan det se ut til at helgearbeid - arbeid på lørdager og søndager - er blitt mer vanlig i 1997 enn det var i 1991. Det at en økt andel av svarene gjelder arbeid en eller to dager per uke kan tolkes slik. Om dette er tilfelle, kan vi se av svarfordelingene på neste spørsmål.

Vi ba dem som oppga å ha betalt arbeid oppgi når de utførte arbeidet. Spørsmålet var formet slik: *'Utfører du eventuelt det betalte arbeidet på ...'*, med de faste svaralternativer som går fram av tabell 34.



Tabell 34 *Når utføres betalt arbeid?*

Når utføres betalt arbeid	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
På dagtid			9	14
På ettermiddags-/kveldstid	34	56	35	54
På nattetid	1	2		
I helgene	16	26	17	26
I ferier	10	16	4	6
I alt	61	100	65	100

Som vi har sett, var det en noe høyere andel av kullet 1997-98 enn av kullet 1991-92 som oppga å ha betalt arbeid ved siden av studiene. Av de som har arbeid i tillegg til studiene var det i begge kullene over halvdel av studentene som utførte det på ettermiddags- og kveldstid, mens om lag hver fjerde utførte arbeidet i helgene. Andelen som utførte arbeidet i helgene var like stor ved begge tidspunkter, slik at formodningen - basert på foregående tabell - om økning i omfanget av helgearbeid, ikke får støtte. Et nytt trekk i 1997 var at et antall studenter oppga å ha arbeid på dagtid, mens det ikke var noen som ga slikt svar i 1991. Det at noen klasser i 1997 hadde en timeplan med en dag per uke uten timeplanlagt undervisning, er trolig forklaringen på at arbeid på dagtid forekom i såpass stort omfang.

## 5.5 Tidsbruk til studiearbeid og til andre formål

Studentene ble spurt om hvilke forhold det var som bestemte hvor mye tid som ble brukt på studiestedet. Svarene går fram av tabell 24 og de er kommentert i avsnitt 5. 2 foran. For å se om det er noen klare mønstre i tidsbruken, har vi krysstabulert svarene på de tre spørsmålene som angår lengden på reisetiden, om studentene har betalt arbeid ved siden av studiene og om studentene har omsorgsoppgaver med svarene på spørsmålet om hvor mye tid i alt som brukes i studiearbeidet. Dette har vi gjort fordi vi antar at det å ha lang reisetid, vil føre til at man bruker mindre tid på studiearbeidet og at tilsvarende sammenheng vil gjelde for det å ha betalt arbeid ved siden av studiene og for det å ha omsorgsoppgaver.

Analysen er gjort ved at begge studentkullene er samlet til en gruppe og ved at alle variablene er dikotomisert. Når det gjelder omsorgsoppgaver og betalt arbeid, er todelingen enkel: Enten har man henholdsvis betalt arbeid/omsorgsoppgaver (ja) eller (nei) det har man ikke. Variablene reisetid og samlet tid til studier er delt i kort og lang tid, hvor kort betyr tidsbruk under eller lik gjennomsnittet for alle studentene og hvor lang betyr tidsbruk over gjennomsnittet.

I tabell 35 (se neste side) er tall som viser sammenhenger som avviker fra det forventede, satt med uthevet skrift.

Tabell 35 *Faktorer som påvirker samlet tid til studiearbeid*

Faktorer som påvirker tid til studiearbeid		Samlet tid til studiearbeid			
		Kort	Lang	%	N=
Reisetid	Kort	63	<b>37</b>	100	123
	Lang	<b>68</b>	32	100	87
	N=	136	74		210
Har betalt arbeid	Nei	58	<b>42</b>	100	125
	Ja	<b>68</b>	32	100	87
	N=	137	75		212
Har omsorgsoppgaver	Nei	68	<b>32</b>	100	167
	Ja	<b>50</b>	50	100	42
	N=	135	74		209

*Merknad:* Legg merke til at de to studentkullene i denne tabellen behandles som en samlet enhet.

Tabellen viser at noen av de antatte sammenhengene eksisterer, men sammenhengene er ikke særlig systematiske og sterke. Noen av resultatene av analysen må karakteriseres som mer paradoksale enn systematiske.

Av de studentene som har lang reisetid, er det et klart flertall (68 %) som bruker kort samlet tid til det direkte studiearbeidet. På den annen side er det en nesten like høy andel (63 %) som har kort reisetid, som også bruker kort samlet tid til studiearbeidet. Når forskjellen er såpass liten, må konklusjonen være at studentenes reisetid har relativt liten betydning for hvor mye tid som brukes på selve studiearbeidet.

Av studenter som har betalt arbeid ved siden av studiene, er det også 68 % som bruker kort tid i alt til studieaktivitetene sine: To av tre studenter med betalt arbeid bruker mindre tid på studiene enn gjennomsnittstudenten. Blant dem som ikke har arbeid ved siden av studiene, er andelen som bruker kort tid på studiene 58 %. Sammenligning av de to gruppene må gi som konklusjon at det å ha betalt arbeid ved siden av studiene, nok fører til at det brukes relativt kort tid på studiene. Samtidig er det slik at det at man ikke har betalt arbeid ved siden av studiene, ikke er noen sikring for at man vil brukes tilsvarende lengre tid på studiearbeidet.

Det mest paradoksale resultatet viser seg når vi ser på den betydningen omsorgsoppgaver har for bruken av samlet tid til studiearbeid: Av tabellen kan vi nemlig lese ut at blant dem som har omsorgsoppgaver, er det lik fordeling på kort og lang tid brukt til studiearbeid, mens det er slik at det blant dem som ikke har omsorgsoppgaver, er det et klart flertall (68 %) som bruker kort tid til studiearbeidet og et mindretall (32 %) som bruker lang tid til studiearbeidet. En mulig tolkning kan være denne: Det er lurt av studenter å skaffe seg barn, fordi en slik omsorgsoppgaver fører til at man blir mer ansvarsbevisst og dermed bruker mer tid også på studiearbeidet sitt enn den som ikke har omsorgsoppgaver.

## 6 Om studiemåter

For at en student skal lykkes i sine studier er det vesentlig at tilfredsstillende læringsstrategier beherskes. Mange studenter vil nok erfare at de læringsstrategiene som de anvendte i videregående skole, ikke er tilfredsstillende lenger. Dette henger blant annet sammen med at læringsmiljøet er strukturert på en annen måte i høskolesystemet i forhold til videregående skole. Undervisningstilbudet er vesentlig lavere enn i videregående skole, og studentene må forholde seg til flere læringsarenaer. Gjennom dette får studentene mye større ansvar for å organisere sin egen læring og å velge læringsstrategi.

En forutsetning for at studentene skal være i stand til å ta dette ansvaret vil være en bevissthet om studiestrategier og egne valgmuligheter. I dette kapitlet vil vi forsøke å belyse en del sider ved hvordan studentene går inn i læringsaktiviteter for å få et inntrykk av i hvilken grad de makter å tilpasse seg nye læringsbetingelser. Våre spørsmål dreide seg om i hvilken grad studentene stilte seg kritiske til det de leste og i hvilken grad de tenkte på praktisk anvendelse av det stoffet de studerte. Videre spurte vi om hva slags rytme de hadde i lesingen. Vi var også opptatt av hvor ofte de benyttet grupperom og lesesal og hvor ofte de deltok i kollokviegrupper. Endelig ba vi studentene vurdere tilgangen på tekniske hjelpemidler.

### 6.1 Studiekritisk holdning

Det er nokså allment akseptert at å oppøve kritisk holdning kanskje er vel så viktig i et høskolestudium som faktalæring. Høgskoler og universiteter blir møtt med kritikk for at det legges for lite vekt på å utvikle slike ferdigheter (Dahlgren 1978).

Studenter bør ha en aktivt søkende holdning i sitt studium. Vi ba derfor studentene angi i hvilken grad de stiller seg kritisk til det de leser og hører i undervisningssituasjoner og ga dem fem svaralternativer.

Tabell 36 *Kritisk innstilling til pensum*

Har kritisk innstilling	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Aldri		3	1				
Sjelden	7	55	7	26	19	24	
Av og til	75	30	68	63	56	60	
Ofte	9	30	17	10	25	15	
Svært ofte	9	8	8	1		1	
Sum %	100	101	101	100	100	100	
Antall	68	40	108	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)			3,25			2,93	- 0,32
Standardavvik (s)			0,74			0,65	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelverdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5.

I 1991 var det  $\frac{1}{4}$  av alle respondentene som svarte at de ofte eller svært ofte hadde en kritisk holdning til studiet, men i 1997 var det bare om lag  $\frac{1}{6}$  som svarte at de viste slik holdning. Det er relativt store forskjeller mellom kjønnene i valg av disse svaralternativene. Over dobbelt så mange menn (38 %) som kvinner (18 %) har valgt disse alternativene i 1991, og i 1997 var de tilsvarende tallene 25 % og 11 %. På den andre ytterkanten var det bare cirka 1 av 12 studenter (8 %) som anga at de sjelden eller aldri viste studiekritisk holdning i 1991 mens ca 1 av 4 (24 %) valgte disse svaralternativene i 1997, og her var ikke kjønnsforskjellene så store.

En må være åpen for at disse forskjellene kan henge sammen med endringer i språkvaner og at for eksempel begrepet kritisk kan oppfattes som et mer negativt ladet begrep i 1997 enn i 1991. Men skal en ta tabellen som uttrykk for reelle endringer i studentenes holdning til sitt studium, synes vi tallene representerer en bekymringsfull tendens som bør vies oppmerksomhet. Kan det tenkes at det er endringer ved studiets organisering som har bidratt til denne utviklingen? Dahlgren (1978) og Svensson (1977) mener for eksempel at stort pensum og kortsvarseksamener kan gjøre studentene mindre dybdeinnstilt og mer overflateinnstilt i sitt studium. Vi bør stille spørsmål om deres forskning kan ha relevans for våre resultater.

## 6.2 Praktisk anvendelse av det lærte

Allmennlærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og det er rimelig å anta at studentene allerede tidlig er opptatt av sitt fremtidige yrke. En bør derfor kunne forvente at våre studenter er opptatt av å se det de lærer i sitt studium i forhold til praktisk anvendelse i fremtidig yrke. Vi spurte studentene i hvilken grad de var opptatt av anvendelsen når de lærte noe nytt.

Tabell 37 *Tanker om praktisk anvendelse av lærestoffet*

Tenker praktisk anvendelse	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Sjelden	2	5	3	7	14	9	
Av og til	29	33	31	33	39	35	
Ofte	53	58	55	51	36	46	
Svært ofte	16	5	12	8	11	9	
Sum %	100	101	101	99	100	99	
Antall	68	40	108	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)			3,76			3,56	- 0,20
Standardavvik (s)			0,70			0,79	

*Merknad 1:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5. *Merknad 2:* Ingen har anvendt svaralternativet aldri. Det er derfor ikke tatt med i denne tabellen.

Tallene viser at det sjeldnere tenkes på praktisk anvendelse i 1997 enn i 1991. I 1991 svarte 34 % at de sjelden eller av og til tenkte praktisk anvendelse, mens tilsvarende tall i 1997 var økt til 44 %. I 1991 var det 67 % som svarte at de tenkte praktisk anvendelse ofte eller svært ofte. Tilsvarende tall for 1997 var sunket til 55 %.

Splitter vi materialet på kjønn ser vi at det er litt færre kvinner (31 %) som velger svaralternativene sjelden og av og til i 1991 i forhold til mennene der 38 % velger disse alternativene. I 1997 finner vi samme tendensen, og den er sterkere.

Når det gjelder svaralternativene ofte og svært ofte, ser vi at det er vel 59% av kvinnene som velger disse alternativene både i 1991 og 1998. For mennene er det imidlertid en tilbakegang for disse svaralternativene fra 63 % i 1991 til 47 % i 1997.

Vi har registrert en tendens til at studentene tenkte mindre på anvendelse i 1997 i forhold til 1991. Det er flere mulige måter å tolke en slik tendens på. Dersom studentene i 1997 hadde vært yngre, kunne det vært naturlig å antyde at det hadde noe med alder å gjøre. Det er de imidlertid ikke. En annen mulighet er at dagens studenter er mindre spesifikt yrkesrettet, og ser for seg mange yrkeskarrierer etter endt lærerutdanning.

En tredje mulighet er at dagens pensumlitteratur viser mindre relasjoner til fremtidig yrkesituasjon. Vi ser ingen grunn til at det skulle være tilfelle. En fjerde mulighet er at den registrerte tendensen kan ha noe med lærernes undervisningstilbud å gjøre. Dersom lærerne i 1997 i mindre grad relaterte sin undervisning til framtidige yrkessituasjoner, kan det være forståelig at studentene i mindre grad tenker praktisk anvendelse enn hva 1991-studentene gjorde. Et av våre spørsmål dreide seg om dette, og det vil vi komme til i et senere kapittel.

### 6.3 Fast leserytme?

Når studentene får et mindre undervisningstilbud enn de hadde i videregående skole, så innebærer det at de får en større del av døgnetimer å ta ansvar for selv. Hvordan disponerer de denne friheten for eksempel i forhold til studielesing? Ordner de seg slik at de har en fast rytme i lesingen fra dag til dag?

Tabell 38 Leserytmen fra dag til dag

Har fast leserytme?	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Aldri	6	10	7	10	22	14	
Sjelden	31	43	35	38	42	39	
Av og til	28	38	32	29	19	26	
Ofte	27	8	19	15	17	16	
Svært ofte	9	3	7	8		6	
Sum	101	102	100	100	100	101	
Antall	68	40	108	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)			2,82			2,60	- 0,22
Standardavvik (s)			1,04			1,08	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5.

Tabellen viser at studentene hadde fastere leserytme i 1991 enn i 1997. Det er for eksempel nesten dobbelt så mange som sier at de 'aldri' har fast leserytme i 1997 i forhold til 1991. Det er videre en nokså tydelig tendens til at kvinner oftere hadde fast leserytme enn mennene både i 1991 og i 1997. Det er for eksempel en andel på om lag 15% flere av mennene

enn av kvinnene som svarte at de sjelden eller aldri hadde fast leserytme fra dag til dag begge årene.

Vi vurderer dette som en uheldig tendens. Den som planlegger sin tidsbruk, tror vi er mer effektiv og får mer ut av sin arbeidsdag. Å hjelpe studentene til å lage egne arbeidsplaner for uke og semester som innbefatter totale studieaktiviteter, og ikke bare undervisningstimer, tror vi kan være et virkemiddel for bedre strukturering av studiet.

#### 6.4 Å komme i gang med pensumlesing

Å ha en fast rytme i studielesingen fra dag til dag har nok nær sammenheng med hvor lett en føler at en har for å komme i gang med pensumlesing. Vi stilte følgende spørsmål: 'Har du til daglig lett for å komme i gang med pensumlesing?' Vi fikk følgende fordeling på de fem svaralternativene:

Tabell 39 *Lett for å komme i gang med pensumlesing?*

Lett for å komme i gang	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Aldri	3	0	2	11	3	8	
Sjelden	22	40	29	24	42	30	
Av og til	35	43	38	36	33	35	
Ofte	35	15	28	24	20	22	
Svært ofte	4	3	4	6	3	5	
Sum	99	101	101	101	101	100	
Antall	68	40	108	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)			3,03			2,85	- 0,18
Standardavvik (s)			0,89			1,01	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelvei, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5.

31 % av studentene svarte i 1991 at det aldri eller sjelden var lett å komme i gang med pensumlesing. I 1997 var tilsvarende svarprosent 38. På den annen side var det i 1997 6% færre som svarer at de ofte har lett for å komme i gang med pensumlesing i forhold til 1991.

Vi ser videre at det er henimot dobbelt så mange menn som svarer at de sjelden opplever det lett å komme i gang med pensumlesing, og endelig vil vi nevne at flere kvinner velger svaralternativet ofte.

Det hadde vært ønskelig at alle studenter opplevde det lett å komme i gang med sin daglige pensumlesing, men de fleste vil vel anse det som en lite realistisk målsetting på kort sikt. Vårt spørsmål bør imidlertid heller være om en skal si seg fornøyd med at litt under 1/3 av studentene i 1991 og bare vel 1/4 i 1997 opplevde det slik ofte eller svært ofte, samtidig med at en annen snau 1/3 av studentene i 1991 og 38% i 1997 sjelden eller aldri opplevde det slik.

Vi mener vi bør stille spørsmål om hva som skal til for at flere studenter skal oppleve det lettere å komme i gang med pensumlesing. Dette arbeidet mener vi at en i særlig grad bør

være opptatt av når lister over pensumlitteratur fastsettes. I tillegg til faglige og layoutmessige krav må vi for eksempel også vurdere vanskegrad og yrkesrelatering.

Når det gjelder vanskegrad, har vi i denne undersøkelsen data som sier oss at vanskegraden neppe er for høy generelt. Det synes heller å være grunn til spørre om vårt pensum er nok intellektuelt utfordrende. Vi vil imidlertid understreke at dette er generelle data som neppe gjelder pensumlister i alle fag. At pensum relaterer til fremtidig yrkesfunksjon er vesentlig i et profesjonsstudium. Vi ønsker at studentene skal tenke fremtidig yrkessituasjon.

## 6.5 Effektiv organisering av studiearbeidet

De to foregående spørsmålene dreier seg om spesifikke sider ved organiseringen av studiearbeidet. Vi stilte også et mer generelt spørsmål der vi ba studentene angi i hvilken grad de hadde problemer med å organisere studiearbeidet på en effektiv måte.

Tabell 40 *Problemer med å organisere studiearbeidet effektivt?*

Har organiseringproblemer	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Aldri	0	0	0	3	3	3	
Sjelden	25	28	26	24	22	23	
Av og til	43	38	41	43	33	40	
Ofte	27	35	30	22	39	28	
Svært ofte	6	0	4	8	3	7	
Sum	101	101	101	100	100	101	
Antall	68	40	108	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)	2,92			2,93			+ 0,01
Standardavvik (s)	0,84			0,93			

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelvei, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5.

Vi ser at det er svært små forandringer i tallene for 1997 i forhold til 1991. Det er om lag  $\frac{1}{4}$  fra begge kullene som sier at de aldri eller sjelden opplever dette som noe problem. Samtidig er det litt over  $\frac{1}{4}$  av studentene som svarer at de ofte opplever dette som et problem, og det er klart flere menn enn kvinner som svarer dette. Dersom en slår sammen svarkategoriene fra av og til, ofte og svært ofte, ser vi at det til sammen er rundt  $\frac{3}{4}$  av studentene som velger disse svarkategoriene.

Når  $\frac{3}{4}$  svarer at de har problemer med å organisere studiet av og til eller oftere, er det naturlig å spørre om noe kan gjøres for å hjelpe denne store gruppen til å organisere sine studier mer effektivt. Vi tror at en for eksempel bør gå inn og gi konkret hjelp med å utvikle egne ukeplaner og semesterplaner.

## 6.6 Meningsinnholdet i pensumlitteraturen

Å velge ut pensumlitteratur som både er rimelig intellektuelt utfordrende og stimulerende, kan være vanskelig. Er utfordringene for små, blir både motivasjon og forståelse liten. Det samme vil skje om litteraturen er for krevende. Noen vil kanskje gi opp mens andre velger mekanisk memorering uten forståelse som strategi. Begge deler er uheldig. Selvfølgelig kan

en lære seg visse faktakunnskaper gjennom memorering, men dersom en skal tilegne seg kunnskaper som er overførbare til nye situasjoner, vil det være vesentlig at kunnskapene tilegnes gjennom forståelse og innsikt. I alle fall mener nok de fleste at det bør legges stor vekt på dette i et høgskolestudium. Vi ønsket å få svar på om studentene opplevde pensumlitteraturen som vanskelig tilgjengelig. Spørsmålet lød: 'Synes du det er vanskelig å få tak i meningsinnholdet i det du leser i pensum?'

Tabell 41 *Vansker med å få tak i meningsinnholdet i pensum*

Har vansker med meningsinnholdet?	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98			Differanse
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %	
Aldri	0	0	0	1	3	2	
Sjelden	21	30	24	19	36	25	
Av og til	51	63	55	75	42	64	
Ofte	22	8	17	3	17	7	
Svært ofte	6	0	4	1	3	2	
Sum	100	101	100	99	101	100	
Antall	67	40	107	72	36	108	
Gjennomsnitt (x)			3,00			2,82	- 0,18
Standardavvik (s)			0,75			0,67	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4 og svært ofte=5.

Tabellen viser at om lag 1/5 av studentene i 1991 svarer at de ofte eller svært ofte har vansker med å få tak i meningsinnholdet i pensumlitteraturen. I 1997 var det knapt 1/10 som valgte disse svaralternativene. Samtidig er det snaut 1/10 flere på alternativet ofte i 1997 sammenlignet med 1991. Alternativene aldri og sjelden ble valgt av litt under ¼ i 1991 og litt over ¼ i 1997.

Når henholdsvis 79 % og 91 % av studentene i 1991 og 1997 svarer at de aldri, sjelden eller bare av og til har problemer med å få tak i meningsinnholdet i pensum, må en kunne si at vår pensumlitteratur ikke stiller studentene på store intellektuelle utfordringer. Dette er et hovedinntrykk som imidlertid har mange nyanser. Det ser ut som kvinnene i 1997 mener det var mye lettere å få tak i meningsinnholdet enn hva kvinnene i 1991 mente.

Generelt kan det se ut som litteraturen i 1997 var mindre krevende enn i 1991. Dette kommer også fram av svarkategoriene ofte og svært ofte som altså ble valgt av bare hver tiende student i 1997 mot hver femte i 1991. Resultatene kan tolkes ut fra det forhold at vi har hatt god tilgang på søkere, og vi har tatt opp studenter som har relativt gode karakterer fra videregående skole. De har antakelig ikke hatt så store problemer med pensumlitteraturen i videregående skole heller, og har nok stort sett blitt regnet som relativt skoleflinke. Denne tendensen har så fortsatt hos oss. Men uansett årsaksforklaring må vi stille spørsmål ved om vi gjennom pensumlitteraturen stiller studentene overfor passende intellektuelle utfordringer. Særlig synes vi det er grunn til å overveie dette med bakgrunn i at utfordringene oppleves lavere i 1997 i forhold til 1991. Økende strykprosenten i de senere årene kan imidlertid tyde på at studentene undervurderer vanskegraden. I 1999 har vi fått enda mer fokus på manglende studieprogresjon som følge av en ny økning i antall studenter som strøk til en eller flere eksamener. Det er ikke usannsynlig at dette ville ført til at studentene hadde svart annerledes på dette spørsmålet om undersøkelsen var blitt gjennomført et år senere.



## 6.7 Bruk av lesesal

Høgskolen stiller bibliotek og lesesal til disposisjon for studentene. Tilbudet på disse fasilitetene ble vesentlig bedret som følge av at lærerutdanningen kunne ta i bruk et nybygg i mars 1993 som blant annet medførte at biblioteket ble ombygd og nye lesesaler kunne tas i bruk. Før 1993 hadde vi 48 lesesalplasser delvis samlokalisert med biblioteket, mens vi etter ombyggingen fikk 70 plasser atskilt i egne rom. Lesesalskapasiteten har dermed ikke økt like sterkt som studenttallet, jamfør opplysningene i avsnitt 1.9.

Vi ønsket å få svar på hvor ofte studentene gjør seg nytte av lesesaltilbudet. Vi stilte derfor dette spørsmålet: *'Hvor ofte har du benyttet deg av lesesalen dette semesteret?'*

Tabell 42 *Bruk av lesesal*

Bruk av lesesal	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Hver dag	2	0	1	1	3	2
Nesten hver dag	10	5	8	14	8	12
Av og til	53	73	60	65	75	69
Aldri	35	23	31	20	14	18
Sum i %	100	101	100	100	100	101
Antall	68	40	108	72	36	108

Tallene viser at studentene brukte lesesalene noe mer i 1997 enn i 1991. Mens det var 31% som svarte at de aldri brukte lesesalen i 1991 er tallet i 1997 sunket til 18%. At lesesalbruken har økt noe, er for så vidt ikke overraskende når vi tenker på at den nye lesesalen gir mer studiero enn den gamle. Det er kanskje heller overraskende at kvalitative forbedringer i de fysiske forholdene ikke har ført til større lesesalbruk. Tallene må imidlertid sees i sammenheng med at en så stor andel av våre studenter er pendlere og avhengig av skyss med hverandre. Den relativt lave lesesalbruken gjør det naturlig å stille spørsmål til de som svarte at de bare brukte lesesalen av og til eller aldri, om grunnen til dette.

Tabell 43 *Begrunnelse for lite bruk av lesesal*

Hvorfor gjør du lite bruk av lesesal?	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Gode forhold hjemme	35	29	33	48	49	48
Skyssavhengig	30	26	29	16	12	15
Omsorgsoppgaver	20	13	17	18	12	16
Forstyrres	3	3	3	10	12	11
Annet arbeid	7	5	6	5	6	5
Fritidsaktiviteter	2	24	10	0	3	1
Annet	3	0	2	3	6	4
Sum i %	100	100	100	100	100	100
Antall	60	38	98	62	33	95

Den viktigste grunnen til at lesesalen ikke brukes var både i 1991 og 1997 gode studieforhold hjemme. Denne grunnen er enda mer fremhevet i 1997. Nå er det nesten halvparten av

studentene som angir dette som grunn mens en tredel oppga dette som grunn i 1991. Dette kan nok bl.a. henge sammen med generelt gode boforhold, men er neppe tilstrekkelig forklaring på økningen i valg av dette svaralternativet fra 1991 til 1997. I tillegg til gode studieforhold hjemme er det omsorgsoppgaver og skyss som nevnes som de viktigste grunnene til lite bruk av lesesal. Noe overraskende er det at flere studenter svarer at de blir forstyrret i 1997 i forhold til 1991, når de fysiske forholdene er lagt til rette slik at det skulle bli mindre forstyrrelser.

Dersom vi ønsker å få flere til å bruke lesesalene, bør vi vende oppmerksomheten mot de studentene som sier at de har gode studieforhold hjemme. God boligstandard kan være grunn til at nesten halvparten av de som bare brukte lesesalen av og til eller aldri valgte dette svaralternativet. Vi må imidlertid heller ikke se bort fra at svaret egentlig bare reflekterer tradisjonelle tanker om skole og lekselesing fra videregående skole. Er det siste tilfelle, står vi overfor en vane som det eventuelt vil kreves en bevisst innsats fra høgskolens side for å endre.

Vi har videre grunn for å hevde at de store bygningsmessige forbedringene i bibliotek og lesesaler samt bedring i servicetilbudet bare i begrenset grad har bidratt til å øke lesesalbruken. Dersom en mener at disse servicetilbudene representerer verdier som bør utnyttes bedre, bør nok dette også synliggjøres ved at undervisningspersonalet legger inn arbeidsoppgaver for studentene som krever aktiv bruk av disse tilbudene.

## 6.8 Bruk av grupperom

Antall grupperom økte også i forbindelse med nybygget i 1993. Lærerne fikk nye kontorer, og de gamle lærerkontorene ble omdisponert til grupperom, men på grunn av nyansettelser i de følgende årene ble flesteparten av disse rommene snart tilbakeført til kontorer. En bedring i tilgangen på grupperom fikk vi først i 1996. Da fikk vi ei midlertidig brakke med 12 grupperom. Men om en ser grupperomsituasjonen i forhold til det store studenttallet, vil nok de fleste være enige i at antall grupperom er altfor lavt. Vi var interessert i å få vite om bedringen i tilgangen på grupperom i 1996 reflekteres i studentenes bruk av grupperom. Vi stilte derfor spørsmål om hvor ofte studentene brukte grupperommene utenom lærerorganisert undervisningstid og ga fire svaralternativer.

Tabell 44 *Bruk av grupperom*

Bruker grupperom	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Hver dag	0	0	0	1	0	1
Nesten hver dag	10	8	9	7	17	10
Av og til	62	73	66	89	81	86
Aldri	28	20	25	3	3	3
Sum i %	100	101	100	100	101	100
Antall	68	40	108	72	36	108

Tabellen viser noe økning i bruk av grupperom i 1997 i forhold til 1991. Særlig markert er forandringen når det gjelder valg av kategorien aldri. Mens  $\frac{1}{4}$  av studentene valgte dette svaralternativet i 1991, er det bare 3 % som svarer dette i 1997. Videre har prosentandelen som velger svaralternativ av og til økt fra 66 i 1991 til 86 i 1997.

For oss var det videre interessant å utfordre de som brukte grupperommene lite til å gi uttrykk for hvorfor de brukte grupperommene så lite. Vårt spørsmål lød: *'Dersom du bare har benyttet grupperommene av og til eller aldri, hva er grunnen til det?'*

Tabell 45 *Begrunnelse for lite bruk av grupperom*

Grunn til lite bruk av grupperom	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Nesten aldri ledig	22	22	22	49	39	46
For dårlig kvalitet	19	14	17	8	10	8
Ikke behov	29	51	38	23	29	25
Annet	29	14	23	20	23	21
Sum i %	99	101	100	100	101	100
Antall	58	37	95	65	31	96

Av tabellen ser vi at det er færre som svarer at de ikke har behov for grupperom i 1997, og videre er andelen som synes at kvaliteten på rommene er for dårlig, sunket til det halve i 1997 i forhold til 1991. Mest markert er imidlertid forskjellen i valg av svaralternativ nesten aldri ledig. I 1991 var det vel 1/5 som svarte dette mens langt bortimot halvparten valgte dette svaret i 1997.

Det er interessant å merke seg at så mange flere svarer at grupperommene nesten aldri er ledig i 1997 til tross for at antallet grupperom er bedret. Hovedgrunnen er nok den kraftige økningen i antallet studenter. Resultatet var at grupperom faktisk var et knappere gode i 1997 enn i 1991. Vi tror likevel at svarfordelingen hang sammen med at studentene i mye større grad så behovet for gruppeaktiviteter i 1997. Dette kan henge sammen med at studentene selv har lagt om sine studieaktiviteter, men det kan også være at lærerne i større grad vektlegger studentenes læring i smågrupper i forhold til egen undervisningsaktivitet. Dersom det siste er tilfelle, må vi kunne si at den økning vi har hatt i grupperom langt fra har holdt tritt med økte forventninger om gruppeaktivitet fra lærernes side.

## 6.9 Deltakelse i kollokviegrupper

Vi ønsket også å få klarlagt i hvilken grad studentene på eget initiativ gikk sammen i smågrupper for å arbeide med faglige spørsmål. Spørsmålet vi stilte lød slik: *'Deltar du i kollokviegrupper (ikke lærerledede smågrupper)?'* Svaralternativene var 1 gang pr. uke, 1 gang hver 14. dag, av og til og aldri.

Tabell 46 *Deltakelse i kollokviegrupper*

Deltar i kollokviegrupper	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
1 gang per uke	81	78	80	70	50	64
1 gang hver annen uke	6	10	7	9	19	12
Av og til	10	10	10	18	28	22
Aldri	3	3	3	3	3	3
Sum i %	100	101	100	100	100	101
Antall	68	40	108	71	36	107

Tabellen viser at det er 16% færre som deltar i kollokviegruppe hver uke i 1997 sammenlignet med 1991. Tilbakegangen er særlig markert for mennene. Vi legger også merke til at det er over dobbelt så mange som deltar i kollokviegrupper av og til i 1997 i forhold til 1991. Det er relativt få studenter som deltar i kollokviegrupper hver 14. dag. Hovedtendensen går i retning av at de som deltar i slike grupper gjør dette 1 gang per uke eller av og til.

Selv om vi har registrert en nedgang på 16 % av antall studenter som deltar i kollokvier en gang per uke, bør vi ikke glemme at det fortsatt var godt over 60 % som var med i kollokviegrupper hver uke. Vi tror det er viktig at studentene aktiviserer seg og setter ord på sine kunnskaper og får drøftet sine tanker i små grupper. Etter hvert som storgruppeundervisningen øker vil dette bli stadig viktigere. Vi bør derfor ha som målsetting snarest å komme tilbake til 1991-nivå da 80% deltok i kollokviegruppe en gang per uke.

I 1997 var det 27 studenter som svarte at de bare av og til eller aldri deltok i kollokviegrupper. Vi spurte dem om grunnen til dette, og sammenlignet svarene med tilsvarende gruppe fra 1991. De fikk svaralternativene: *Vanskelig å finne tid på grunn av ulike timeplaner, manglende lokaliteter på studiestedet, bor for langt fra aktuelle medstudenter og andre grunner.*

Tabell 47 *Begrunnelse for lite deltakelse i kollokviegrupper*

Grunn til lite deltakelse	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Faglig utbytte	10	33	19	47	70	56
Bosted		33	13	24	10	19
Timeplanen	40	17	31	12	20	15
Manglende rom				18		11
Andre grunner	50	17	38			
Sum i %	100	100	101	100	100	101
Antall	10	6	16	17	10	27

Vi ser at det er prosentvis langt færre som oppgir ulike timeplaner som grunn til at de deltar lite i kollokvier. Prosentene baserer seg imidlertid på så få respondenter at forskjellene ikke kan tillegges vekt. Videre ser det ikke ut til at manglende tilgang på rom på studiestedet representerer noen stor hindring. Endelig nevner vi at dersom en slår sammen de som oppgir dårlig faglig utbytte og andre uspesifiserte grunner, så utgjør denne gruppen vel 55 % både i 1991 og 1997.

Et eventuelt engasjement for å øke studentenes kollokviedeltakelse, tror vi ut fra våre data kanskje burde dreie seg om å hjelpe studentene til å organisere denne virksomheten bedre slik at det faglige utbyttet kunne økes.

## 6.10 Tilgang på tekniske hjelpemidler

Også tilgangen på tekniske hjelpemidler har betydning for hvilke studiemåter som kan velges og hvor rasjonelt en kan arbeide. Vi ba studentene vurdere tilgangen på datamaskiner og kopieringsmaskiner. Videre ba vi dem vurdere tilgangen på disse hjelpemidlene og ga dem svaralternativene: *Dårlig, noenlunde bra og god tilgang.*

Tabell 48 *Tilgang til datamaskin*

Tilgangen er	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Dårlig	32	32	32	6	8	7
Noenlunde bra	54	32	46	49	31	43
God	14	35	22	46	61	51
Sum i %	100	99	100	101	100	101
Antall	56	34	90	70	36	106

Tabellen viser at det har skjedd en markert bedring i tilgangen på datamaskiner etter 1991. I 1997 er det 94% av studentene som svarer 'noenlunde bra' eller 'god tilgang'. Det er flere menn enn kvinner som svarer at tilgangen er god. Vi kan dessuten nevne at etter at disse dataene ble samlet inn i 1997, er ytterligere et rom med 20 maskiner åpnet for studentene. Vi bør derfor kunne konkludere med at behovet på dette området er rimelig bra dekket. Vi må imidlertid være oppmerksom på at dette er utstyr som foreldes fort.

Også tilgangen på kopimaskiner synes å være ganske tilfredsstillende.

Tabell 49 *Tilgang til kopimaskin*

Tilgangen er	Kullet 1991-92			Kullet 1997-98		
	K %	M %	Total %	K %	M %	Total %
Dårlig	2	13	6	3	3	3
Noenlunde bra	38	25	33	25	19	23
God	61	63	61	72	78	74
Sum i %	101	101	100	100	100	100
Antall	61	40	101	72	36	108

Tre av fire studenter mente de hadde 'god tilgang' på kopimaskin i 1997. Tabellen viser at det er en viss forbedring i forhold til 1991. Kvinner og menn opplever situasjonen nokså likt.

## 7 Om undervisningen

I en beskrivelse av et studiemiljø vil også kvaliteten på den undervisningen lærerne gir, være et sentralt element. Når vi i dag snakker om undervisningskvalitet, tenker vi ikke bare på evnen til å presentere stoff (forelese), men også evnen til å strukturere og organisere læringssituasjoner. Det er en vanlig antakelse at studenter øker læringen dersom en kvalifisert lærer hjelper dem med å strukturere innholdet i det som skal læres. En forutsetter da at den struktur som presenteres er oppdatert og relevant og direkte knyttet til studiets mål. Videre tror en gjerne at dersom læreren gjennomgår pensum, så lærer studentene.

Det har foregått mye forskning og tenkning i de senere årene som har munnet ut i anbefalinger om å flytte fokus fra lærerens undervisning til studentens læring (jamfør Bowden & Marton 1998: 130). Fokuserer en på lærerens undervisning, blir resultatet lett en diskusjon om effekten av forelesning, seminarer og gruppeundervisning i forhold til problembasert læring, prosjektarbeid, utviklingsarbeider og yrkespraksis. En slik diskusjon vil ofte føre til en antakelse om at én spesiell undervisningsmetode vil gi bedre læring enn andre. I virkeligheten er det imidlertid heller slik at undervisningsmetoden bare er ett av de midlene som kan bidra til læring. Vi ser i dag at kunnskap formidles via et vidt spekter av informasjonskanaler der studenten selv styrer sin læring i mye sterkere grad. Dette vil nok føre til at lærerens undervisningsmetode vil spille en relativt mindre rolle i framtida. Dette vil bety at lærere må vurdere valg av undervisningsmetode i et langt videre perspektiv enn tidligere.

Vi kan se for oss et mangfold av valgmuligheter når undervisningen skal planlegges, men egentlig dreier det seg om å legge til rette for at studentene kan gjøre læringserfaringer der det er snakk om å se mening i en stadig tiltakende kunnskapsstrøm slik at de blir i stand til å fungere i forhold til fremtidige situasjoner i yrkes- og privatliv. Det vil være snakk om å sortere ut kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevante i ulike situasjoner, og å velge reaksjoner i forhold til dette.

Hvordan skal så undervisning organiseres for å gjøre dette mulig? Selv om det kan synes vanskelig å svare på et slikt spørsmål, må vi likevel ikke glemme at vi både har omfattende forskning og erfaring om undervisning som forteller oss om faktorer som bidrar til effektiv læring. Bowden & Marton (1998: 135) har summert opp dette i 12 punkter som de mener influerer på effektiviteten i læringen:

- i hvilken grad læringsmålene oppfattes og aksepteres av studentene
- i hvilken grad de søker mening i stedet for bare å memorere (pugge)
- i hvilken grad de søker mening i stedet for bare å samle informasjon (i et informasjonsrikt miljø)
- i hvilken grad de lærer seg å sortere informasjonen som nyttes
- i hvilken grad de utvider sin forståelse og ferdighet ved å bygge på det de allerede vet. at studentene tar ansvar for deres egen læring
- aktivt engasjement fra studentene i vanskelige deler av faget
- hyppige kvalitative tilbakemeldinger om måten studentene tar del i disse temaene
- en fornuftig balanse i pensum/fagstoffet som forhindrer motsetninger mellom å dekke innholdet og å nå målene når det gjelder utvikling av forståelse og ferdighet
- å relatere nye ideer til egne erfaringer
- å utvide studentenes erfaringer med omverden

- å integrere følgende tre kompetanseaspekter i læringsprogrammet: observerbar praksis, fagbasert kunnskap og ferdigheter

## 7.1 Studentenes helhetsinntrykk

I vår undersøkelsen ba vi studentene vurdere en del kvalitetstrekk ved lærernes undervisning. Men først spurte vi om deres helhetsinntrykk av undervisningen. I 1991-undersøkelsen fikk studentene spørsmålet 'Hva er helhetsinntrykket ditt av undervisningen på lærerhøgskolen?' I 1997-undersøkelsen lød spørsmålet: 'Hva er helhetsinntrykket ditt av undervisningen på ALU?' Vi har sortert ut allmennlærerstudentene i første studieår fra 1991 og sammenlignet med svarene fra tilsvarende studenter 1997. Spørsmålene er så likt formulert at svarfordelingene må være sammenlignbare.

Det må likevel tas noen forbehold, dels på grunn av at studiemodellen er endret slik at studentene ikke møtte de samme fagene i første studieår i 1991 som de gjorde i 1997. Dessuten er det selvsagt ikke de samme lærerne som underviser.

Tabell 50 *Kvalitet i undervisningen*

Helhetsinntrykket av kvaliteten	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98	
	Antall	%	Antall	%
Overveiende godt	28	26	9	8
Variierende	79	73	92	86
Overveiende dårlig	1	1	6	6
I alt	108	100	107	100

Det hovedbildet som svarene gir, er at studentene på begge kullene først og fremst karakteriserer undervisningskvaliteten som varierende. I 1991 ga nær 3 av 4 studenter denne karakteristikken, mens nær 9 av 10 studenter ga slik karakteristik i 1997. Det var i begge tilfelle få studenter som ga karakteristikken overveiende dårlig, selv om andelen var klart høyere i 1997 enn i 1991. Den klareste forskjellen mellom kullene finner vi ved at det i 1991 var en av fire som sa at hovedinntrykket var overveiende godt, mens det var under hver tiende som sa det i 1997.

Det er klart at studentene på 1997-kullet gir uttrykk for et mer kritisk syn på undervisningen enn studentene på 1991-kullet. Vårt tallmateriale fra 1991 viser imidlertid at studentene i første studieår i allmennlærerutdanningen hadde et spesielt positivt inntrykk av lærernes undervisning i forhold til studenter som var kommet lengre i studieløpet. Dersom en slår sammen resultatene fra alle studieårene i allmennlærerutdanningen i 1991 så kommer vi nærmere våre tall for første studieår i 1997. Vi har også sett på tallene for alle studieårene i førskolelærerutdanningen i 1991 og finner da tilnærmet samme fordeling som våre tall fra 1997 (Hammervoll et. al 1993: 47).

Når studentene uttrykker seg såpass klart mindre positivt om undervisningen i 1997 i forhold til 1991, kan det også tolkes som at det siste kullet er mer kritiske og stiller høyere krav til undervisningen enn studentene i det første kullet gjorde. Selv om undervisningskvaliteten skulle være lik på de to tidspunktene, vil da det siste kullets mer kritiske holdning slå ut i svarfordelingen. Ut fra de svar som de to kullene har gitt på andre spørsmål, er det lite sannsynlig at dette er en tilstrekkelig forklaring.

En annen mulig tolkning er at det var andre og mindre dyktige/populære lærere som underviste førsteårsstudentene i 1997, slik at studentene gir uttrykk for en faktisk redusert undervisningskvalitet. Selvsagt er det slik at det bare er noen få lærere som begge kull har møtt og at flertallet av lærerne ikke er de samme i begge undersøkelsene. Endringer i studiemodellen gjør at dette nødvendigvis vil være tilfelle.

Enda en mulig tolkning er at omorganiseringen av undervisningen fra 1991 til 1997 i form av mer storgruppeundervisning kan slå ut i studentenes vurdering. Når en betydelig del av undervisningen skjer i stor gruppe, kan det lett kommuniseres oppfatninger hos enkeltstudenter som spres i hele kullet. Økt storgruppeundervisning kan også føre til passivering av studentene og mindre dialog med lærer, noe som kan bidra til negativ vurdering av undervisning/undervisningssituasjonen.

Vi tror at alle disse tolkningene som her er nevnt må tas i bruk for å forklare forskjellene mellom studentkullene. Forhold som angår kvalitet i skolen og studiekvalitet, har nok vært enda mer framme i offentlig debatt i de senere år enn tidlig på 1990-tallet, slik at det siste kullet av studenter godt kan tenkes å ha kommet til studiet med en mer kritisk holdning enn det første kullet i undersøkelsen gjorde. En bør heller ikke se bort fra mulige endringer i språkbruken siden 1991.

At endringer i lærerstaben også kan føre til endringer i studentenes vurderinger, er bare noe en må forvente. Vår analyse av dataene fra 1991 der første studieår i allmennlærerutdanningen kom særlig godt ut i forhold til utdanningen for øvrig, kan jo tyde på at en slik antakelse har noe for seg. Det at det forekommer mye mer storgruppeundervisning i 1997 enn i 1991, kan vurderes så negativt for undervisningen at det slår ut i negativ karakterisering også for de enkelte læreres undervisning.

Vår oppfatning er at de svarene studentene har gitt, representerer en kvalitetsvurdering som en ikke bør slå seg til ro med. I det minste må det undersøkes nøyere om de resultatene vi har fått representerer en trend. Dersom det skulle være tilfelle, må det settes inn tiltak for å møte nye studenter med undervisning som studentene vil synes er mer preget av å være god enn av å være variabel. Dette bør ytterligere aktualiseres når vi tenker på at vi i tiden framover kanskje vil møte studenter med større variasjon i studieforutsetninger og motivasjon.

## 7.2 Noen kvalitetstrekk ved lærernes undervisning

I dette underkapitlet vil vi gå inn på seks spesifiserte kvalitetstrekk ved lærernes undervisning. Studentene ble bedt om å anslå hvor stor andel av lærerne som hadde disse kvalitetene i sin undervisning. Studentene fikk svaralternativene alle, de fleste, ca. halvparten, de færreste og ingen.

Det første kvalitetstrekket gjaldt lærernes forberedelse. Vi ba studentene angi hvor stor andel av lærerne de mente var godt forberedt.



Tabell 51 *Andel godt forberedte lærere*

Godt forberedte lærere	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98		Differanse
	Antall	%	Antall	%	
Alle	35	32	4	4	
De fleste	48	44	75	69	
Cirka halvparten	22	20	26	24	
De færreste	3	3	3	3	
Ingen	108	99	108	100	
I alt	35	32	4	4	
Gjennomsnitt (x)		1,94		2,26	- 0,32
Standardavvik (s)		0,80		0,57	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Alle=1, de fleste=2, ca. halvparten=3, de færreste=4 og ingen=5.

Tabellen viser at det i begge kullene var om lag tre firedeler av studentene som mente at alle eller de fleste av lærerne var godt forberedte til undervisningsaktivitetene, rett nok med en litt høyere andel i 1991 (76 %) enn i 1997 (73 %). Summerer vi sammen prosentandelen for de som svarer at cirka halvparten eller flere av lærerne er godt forberedte, ser vi at 97 % av studentene velger disse svaralternativene både i 1991 og 1997. Dette vil tolke som at studentene stort sett er rimelig fornøyde med sine lærere.

Vi ser videre at mens det i 1991 var så mange som 32 % av studentene som sa at alle lærerne deres var godt forberedt, var det i 1997 bare 4 % som uttrykte en slik mening. Forskjellen tolker vi slik at det i 1997 var minst en lærer som et stort antall studenter var såpass dårlig fornøyd med at de ikke kunne si at alle deres lærere var godt forberedte.

Vårt neste kvalitetstrekk ved lærerne formulerte vi slik: '*De underviser klart og forståelig*'.

Tabell 52 *Andel lærere som underviser klart og forståelig*

Lærerne underviser klart og forståelig	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98		Differanse
	Antall	%	Antall	%	
De fleste	62	57	57	53	
Cirka halvparten	39	36	42	39	
De færreste	7	7	9	8	
I alt	108	100	108	100	
Gjennomsnitt (x)		2,49		2,56	- 0,07
Standardavvik (s)		0,62		0,65	

*Merknad 1:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Alle=1, de fleste=2, ca. halvparten=3, de færreste=4 og ingen=5. s angir standard-avviket. *Merknad 2:* Ingen har angitt alternativene alle og ingen. Disse alternativene er derfor ikke tatt med i tabellen.

Også for dette kriteriet ser vi at svarene i 1997 fordeler seg omtrent som i 1991, men det er en liten tendens til at svarene ikke er fullt så positive i 1997. Tabellen viser at over halvparten av studentene både i 1991 og 1997 mener at de fleste lærerne underviser klart og forståelig, og godt over 1/3 krysser av for at ca. halvparten av lærerne gjør det.

Det tredje kvalitetstrekket formulerte vi slik: *'De presenterer sentralt fagstoff'*.

Tabell 53 *Andel lærere som presenterer sentralt fagstoff*

Lærerne presenterer sentralt fagstoff	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98		Differanse
	Antall	%	Antall	%	
Alle	11	10	5	5	
De fleste	66	62	67	62	
Cirka halvparten	27	25	33	31	
De færreste	3	3	3	3	
I alt	107	100	108	101	
Gjennomsnitt (x)		2,21		2,31	- 0,10
Standardavvik (s)		0,65		0,61	

*Merknad 1:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Alle=1, de fleste=2, ca. halvparten=3, de færreste=4 og ingen=5. *Merknad 2:* Ingen har angitt svaralternativet ingen. Det er derfor ikke tatt med i tabellen.

Tabellen viser at om lag 2/3 av studentene både i 1991 og 1997 mener at de fleste eller alle lærerne presenterer sentralt fagstoff. En liten tendens er det i materialet ettersom det er ca. 5 % færre som velger disse kategoriene i 1997 i forhold til 1991, men materialet er såpass lite at vi vil ikke legge særlig vekt på denne nedgangen. Samtidig er det i begge kullene bare 3 % av studentene som mener at det er de færreste av lærerne som presenterer sentralt fagstoff.

Vår konklusjon er derfor at studentene både i 1991 og 1997 er nokså samstemte i å mene at lærerne presenterer sentralt fagstoff. Vanligvis vil en betrakte det som positivt at lærerne gjør dette. Hvor entydig positivt en bør vurdere det, vil imidlertid avhenge av hva studentene oppfatter som sentralt fagstoff. De kan for eksempel oppfatte det som pensumlitteraturen, eller nyere litteratur, nyere forskning, utviklingsarbeider, yrkesrelevant stoff, osv. Våre data gir ikke svar på hvordan studentene definerte dette, men i den grad studentene tolket *'sentralt fagstoff'* som yrkesrelevant stoff så samsvarer tallene godt med neste tabell.

Et fjerde kvalitetstrekk handlet om hvor stor andel av lærerne som studentene mener *'konkretiserer og relaterer undervisningen til framtidig yrkesutøvelse'*.

Tabell 54 *Andel lærere som gir yrkesrelatert undervisning*

Lærere som gir yrkesrelatert undervisning	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98		Differanse
	Antall	%	Antall	%	
Alle	9	8			
De fleste	25	23	24	22	
Cirka halvparten	37	35	34	32	
De færreste	34	32	42	39	
Ingen	2	2	7	7	
I alt	108	100	108	101	
Gjennomsnitt (x)		2,71		3,22	- 0,51
Standardavvik (s)		1,00		0,73	

*Merknad til tabell 54:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Alle=1, de fleste=2, ca. halvparten=3, de færreste=4 og ingen=5.

Dersom en sammenligner tallene fra 1991 og 1997, er det en nokså entydig tendens i nedgang i andelen av studenter som mente at lærerne yrkesrelaterte undervisningen. Mens det i 1991 var 1/5 av studentene som mente at de færreste yrkesrelaterer undervisningen, var det over 1/3 som mente det samme i 1997.

Sammenligner vi med tendensen til å velge dette alternativet på forrige variabel, ser vi at prosentandelen er klart høyere på denne variabelen. Det tyder på at studentene neppe har tolket sentralt fagstoff i retning av yrkesrelevant stoff. Videre var det 13 % som mente at alle lærerne yrkesrelaterte undervisningen i 1991, men i 1997 var det ingen som mente dette. I 1991 var det 78 % av studentene som mente at halvparten eller flere av lærerne yrkesrelaterte sin undervisning. I 1997 var det bare 64 % av studentene som mente dette.

For en profesjonsrettet utdanning som lærerutdanningen, vil det bety mye for den opplevde studiekvaliteten om lærerne relaterer sin undervisning til framtidig yrkesutøvelse. I vår forrige undersøkelse (Hammervoll et al. 1993) påviste vi at våre lærerstudenter i større grad enn studenter i andre studier mente at deres lærere ga yrkesrelatert undervisning. Vi synes tallene i tabellen over viser en tendens som er bekymringsfull. Dersom tendensen skyldes manglende engasjement for å konkretisere og relatere til framtidig yrke, burde det kanskje ikke være så vanskelig å gjøre noe med dette. Verre er det trolig om årsaken ligger i at høgskolens lærere selv mangler erfaringer som er relevante for studentenes framtidige yrke.

Det siste kvalitetstrekket vi vil som vi vil trekke fram, dreier seg om den interesse lærerne viser for studentenes studieprogresjon.

Tabell 55 *Andel lærer som viser interesse for studentenes studieframgang*

Lærere som viser interesse for studieframgang	Kullet 1991-92		Kullet 1997-98		Differanse
	Antall	%	Antall	%	
Alle	9	8			
De fleste	25	23	24	22	
Ca. halvparten	37	35	34	32	
De færreste	34	32	42	39	
Ingen	2	2	7	7	
I alt	107	100	107	100	
Gjennomsnitt (x)		2,95		3,30	- 0,35
Standardavvik (s)		0,98		0,89	

*Merknad:* Gjennomsnitt (x), her målt som aritmetisk middelværdi, baserer seg på en måleskala der våre svaralternativ er gitt tallverdier: Alle=1, de fleste=2, ca. halvparten=3, de færreste=4 og ingen=5.

Tabellen viser at ca. 1/3 av studentene i 1991 mente at ingen eller de færreste lærerne viser interesse for studentenes studieframgang mens henimot halvparten av studentene velger disse svaralternativene i 1997. På den andre ytterkanten var det litt under 1/10 som svarte at

alle lærerne viste interesse for studentenes studieframgang i 1991, men i 1997 var det ingen som svarte dette.

Den utviklingen vi kan registrere fra 1991 til 1997, anser vi som svært uheldig. En kan velge forskjellige måter å forklare utviklingstendensen på. Det går an å tenke seg økende administrative oppgaver, økte forventninger om at lærerne skal drive forsknings- og utviklingsarbeid og økende forventninger om engasjement i etter- og videreutdanning som mulige årsaksfaktorer. Vi tror økonomiske innsparinger som har gitt utslag i redusert omfang av tid til undervisning og veiledning per student, er en viktig årsak.

Når en opplever nedgang i ressurstilgangen, kan en blant annet søke å kompensere for dette ved å endre vektingsfaktorer for undervisningsarbeid og benytte mer storgruppeundervisning. Dette betyr at lærerne får flere studenter å forholde seg til, og relasjonen mellom student og lærer blir svakere som følge av at læreren kjenner den enkelte student dårligere og f. eks. bare kjenner navnene på et fåtall av dem. Under forelesninger i 120-grupper blir det lite anledning til toveis kommunikasjon, og det vil bare være noen få læreren får kontakt med etter forelesningen.

Den negative tendensen som vi leser ut av tabellen, er kanskje ikke så overraskende, men likevel meget beklagelig. Resultatet blir lett et kappløp mellom økonomiske innsparinger og kompensasjonstiltak for å minimalisere skadevirkninger. I et kortsiktig perspektiv kan det ofte ende opp med et forsøk på å holde på mest mulig av undervisningstilbudet og sette i gang tiltak for å bedre den personlige kontakten mellom lærer og student.

På litt lengre sikt må en nok tenke gjennom hele studieorganiseringen. Vi må kanskje søke etter alternative måter å organisere læring på, som for eksempel prosjektarbeider, utviklingsarbeid, forskningspregede aktiviteter, probleminitiert og problembasert læring, yrkeserfaring og utnyttelse av ny teknologi. En organisering av studentene i basisgrupper som minste organiserte enhet med fastlagt veiledning og oppfølging av en lærer, vil nok gi studentene større trygghet og styring med egen studieframgang.

## 8 Sammenfattende diskusjon

Denne rapporten baserer seg på data fra to spørreskjemaundersøkelser. I begge tilfellene er spørreskjemaet besvart av allmennlærerstudentene i første studieår i Halden. Den første datainnsamlingen ble foretatt i oktober/november 1991, og den andre ble foretatt i første halvdel av januar 1998. Begge de aktuelle årene besto kullene av 120 studenter, og begge gangene fikk vi inn svar fra 108 studenter. Dette tilsvarer en svarprosent på 90.

Undersøkelsen søker å gi svar på følgende spørsmål:

*Er de to studentkullene forskjellige når det gjelder sammensetning med hensyn til studentenes bakgrunn og hva er eventuelt forandret?*

*Er de to studentkullene forskjellige når det gjelder forhold som ligger rundt selve studiet?*

*Er studiemåtene forskjellige i de to studentkullene?*

*Har det skjedd noen endringer i studentenes oppfatninger av undervisningen?*

Gjennomsnittsalderen på begynnerstudentene var 23,9 år i 1991/92, og i 1997/98 var den sunket til 23,7. Tar vi i betraktning at dataene ble innhentet to måneder senere i studieåret i 1997/98, må vi kunne konkludere med at gjennomsnittsalderen er omtrent den samme. Heller ikke spredningen er særlig forskjellig i de to kullene.

Læreryrket har i stadig sterkere grad blitt et kvinneyrke i de senere tiårene. Våre data tyder på at tendensen fortsetter. Mens andelen kvinner blant førsteårsstudentene i 1991/92 var 63 %, hadde den i 1997/98 steget til 67 %. To av tre studenter var altså kvinner i 1997/98.

Studentenes sivilstatus synes ikke å ha endret seg nevneverdig i perioden. Om lag 2 av 3 var ugifte/ikke samboende og en av tre var gifte/samboende begge årene.

Det dominerende grunnlaget for opptak til lærerstudiet er videregående skole, men andelen studenter som har bare videregående skole som opptaksgrunnlag har sunket. Til gjengjeld er det 11 % andelsøkning i gruppen som har utdanning på høyskole- eller universitetsnivå i tillegg til videregående skole som grunnlag for opptak.

Studentenes bosituasjon har endret seg lite i perioden bortsett fra at det var flere som delte leilighet i 1997/98. Ellers var det om lag en tredel som bodde hos foreldrene og en annen tredel som bodde på hybel begge årene.

For over 40 % av studentene både i 1991-92 og 1997-98 var den viktigste kilden til livsopphold lån/stipend fra Statens lånekasse for utdanning. Ca. 20 % av studentene oppga egne inntekter som viktigste finansieringskilde, og ca. 15 % oppga ektefelle/samboer som viktigste kilde. Det var klart færre som oppga foreldre som viktigste kilde i 1997/98 i forhold til 1991/92, men samtidig ser vi at penger fra foreldre ble nevnt hyppigere som nest viktigste kilde i 1997/98.

I overkant av hver femte student i begge kullene hadde omsorgsforpliktelser vesentlig knyttet til pass/stell av barn. Om lag halvparten av disse studentene hadde barnet/barna i barnehage. Hver femte student benyttet dagmamma/praktikant i 1991/92, mens ingen hadde denne løsningen i 1997/98. Besteforeldrene ble mer benyttet i 1997/98. To tredeler av studentene er fornøyde med den måten de har dekket behovet for barnepass.

Ca 60 % i begge kullene svarer at de har mye kontakt med studenter innenfor klassen (30-gruppen), og ca 70 % svarer at de har liten eller ingen kontakt med studenter utenom klassen. Klassen er arenaen for sosial kontakt.

Det har skjedd en endring i selvopplevd status fra 1991 til 1997. En av ti allmennlærerstudenter som startet studiet i 1991, mente at de hadde høyere status sammenliknet med førskolelærerstudenter og studenter i praktisk-pedagogisk utdanning. I 1997/98 var andelen økt til hver fjerde student. Det skyldes mest trolig at allmennlærerutdanningen er blitt utvidet fra treårig til fireårig utdanning ifra høsten 1992, mens førskolelærerutdanningen fortsatt er treårig.

Andelen studenter som er fornøyd med lærernes og administrasjonens studieveiledning har sunket i perioden. I 1991 syntes fire av ti studenter at veiledningen fra lærerne var bra eller svært bra. I 1997 var det bare to av ti studenter som syntes dette. Når det gjelder administrasjonens veiledning var det to av ti studenter som mente veiledningen derfra var bra eller svært bra i 1991, mens det i 1997 bare var en av ti som mente dette.

Vår vurdering blir at studentene er betydelig mindre fornøyd med den totale veiledningen som avdelingen gir i 1997/98 i forhold til 1991/92. Administrasjonen ble i denne perioden styrket med en ny stilling som blant annet har ansvar for studieveiledning, men det er tydelig at denne ressursen er for liten til å dekke behovet for veiledning..

## 8.1 Bruk av tid til studier og reiser

Gjennomsnittsavstanden mellom bolig og studiested avtok fra 28,4 kilometer i 1991 til 25 kilometer i 1997. 83 % av studentene i 1991 oppga at de hadde under en times reisetid til høgskolen, og i 1997 var tilsvarende prosentandel økt til 89. I 1991 var det knapt 70 % av førsteårsstudentene som bodde mindre enn 40 kilometer fra studiestedet, mens andelen var økt til 78 % i 1997. Dette viser at rekrutteringen til studiet er blitt mer lokal. Valg av studiested er antakelig ofte motivert ut fra å kunne bo hjemme.

En klart større andel av kullet møtte på studiestedet alle ukens fem arbeidsdager i 1997 enn i 1991. Vi tror dette særlig henger sammen med studieorganiseringen.

Vi har registrert en økning i bruk av buss som transportmiddel til og fra studiestedet, men mer enn to tredeler brukte privatbil.

Det er en nedgang i andelen studenter som svarte at de møtte opp/reiste hjem ved undervisningsstart og slutt, og flere svarte at de reiste til variable tider. Dette tolker vi slik at også selvstudier på lesesal og kollokvier i større grad styrer atferden i 1997 i forhold til 1991. Dette ser vi som at 1997/98-kullet har frigjort seg noe mer fra elevrollen og gått over i studentrollen.

Likevel er det fortsatt slik at det først og fremst er undervisningstiden og dernest hjemmeforhold som de fleste studentene oppga som styrende for hvor mye tid som tilbringes på studiestedet.

Samlet brukte studentene i gjennomsnitt 33,4 timer til studiearbeid per uke i 1991, men i 1997 var gjennomsnittstimetallet sunket til 32,1 timer. Bak denne gjennomsnittlige nedgangen på 1,3 timer skjuler det seg en økt spredning i tidsbruken: Det er flere som arbeider under 25 timer per uke og flere som arbeider over 40 timer per uke. Av samlet arbeidstid brukte studentene gjennomsnittlig to timer per dag til selvstudier, mens timetallet som gikk med til undervisning varierte noe i de to undersøkelsene. I 1991 brukte de gjennomsnittlig 19,9 timer til undervisning, og tilsvarende tall var i 1997 sunket til 18,7. Dette tror vi ikke skyldes at undervisningsdeltakelsen er sunket, men heller at undervisningstilbudet er redusert.

Ca 60 % av studentene i begge kullene svarte at de hadde betalt arbeid ved siden av studiene fast eller i perioder. Over halvparten av studentene utførte arbeidet på ettermiddags- og kveldstid, mens om lag hver fjerde arbeidet i helgene.

## 8.2 Studiemåter

Vi stilte studentene spørsmål om i hvilken grad de stilte seg kritiske til det de leste og i hvilken grad de tenkte på praktisk anvendelse av det stoffet de studerte. Videre spurte vi om de hadde fast rytme i lesingen fra dag til dag og hvorvidt de følte det lett å komme i gang med pensumlesing. Vi spurte også om de hadde problemer med å organisere studiearbeidet, og om de hadde vansker med å få tak i meningsinnholdet i pensum. På alle disse spørsmålene fikk de fem svaralternativer: Aldri (1), Sjelden (2), Av og til (3), Ofte (4) og Svært ofte (5).

I 1991 svarte en firedel av studentene i undersøkelsen at de ofte eller svært ofte hadde en kritisk innstilling til det de leste i pensumlitteraturen, men i 1997 var det bare ca. en seksdel som svarte det samme. I begge utvalgene var det dobbelt så mange menn som valgte disse alternativene. Den utviklingstendensen som vi registrerte, mener vi er bekymringsfull ettersom å utvikle kritiske holdninger er viktig i høyskole- og universitetsstudier.

Vi registrerte at det sjeldnere ble tenkt praktisk anvendelse i 1997 enn i 1991. I 1991 var det 67 % som svarte at de tenkte praktisk anvendelse ofte eller svært ofte mens tilsvarende prosentandel i 1997 var sunket til 55.

Kvinnene synes oftere å ha fast leserytme fra dag til dag enn mennene, men begge kjønnene hadde en fastere leserytme i 1991 enn i 1997. Det var nesten dobbelt så mange som svarte at de aldri hadde fast leserytme i 1997 i forhold til 1991. Det synes som det er behov for å bruke ressurser på å hjelpe studentene til bedre strukturering av de totale studieaktivitetene.

Litt under en tredel av studentene i 1991 og bare vel en firedel av studentene i 1997 opplevde det *'ofte eller svært ofte'* lett å komme i gang med daglig pensumlesing. Samtidig var det en tredel av studentene i 1991 og 38 % i 1997 som *'sjelden eller aldri'* opplevde det slik.

3/4 av studentene svarte at de hadde problemer med å organisere studiearbeidet effektivt av og til eller oftere og her var det små forandringer i tallene for 1997 i forhold til 1991. På den annen side var det om lag en firedel fra begge kullene som svarte at de *aldri* eller *sjelden* opplevde dette som noe problem.

Henholdsvis cirka 80 og 90 % av studentene i 1991 og 1997 svarte at de *aldri*, *sjelden* eller bare *av og til* hadde problemer med å få tak i meningsinnholdet i pensum. Dette tyder på at pensumlitteraturen i første studieår ikke stiller studentene på store intellektuelle utfordringer, og pensumlitteraturen i 1997 synes å ha vært mindre krevende enn 1991 litteraturen.

Det vil kanskje gi et klarere bilde av fordeling og utviklingstendens for disse seks variablene ved å presentere gjennomsnittsskårer og spredning for de to kullene:

Tabell 56 Gjennomsnittstall for studiestrategier

Studiestrategier		Kullet 1991-92	Kullet 1997-98	Differanse
Å ha kritisk holdning til pensum	$\bar{x}$	3,25	2,93	- 0,32 *
	s	0,74	0,65	
Å tenke praktisk anvendelse	$\bar{x}$	3,76	3,56	- 0,20 *
	s	0,70	0,79	
Å ha fast leserytme	$\bar{x}$	2,82	2,60	- 0,22 *
	s	1,04	1,08	
Vansker med å komme i gang med lesing	$\bar{x}$	3,03	2,85	- 0,18 *
	s	0,89	1,01	
Å organisere studiearbeidet Effektivt	$\bar{x}$	3,11	3,12	+ 0,01
	s	0,84	0,93	
Å få tak i meningsinnholdet i pensum	$\bar{x}$	3,00	2,82	- 0,18 *
	s	0,75	0,67	

*Merknad:* Tabellen gir aritmetisk middelværdi ( $\bar{x}$ ) basert på en skala der 1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte og 5=svært ofte. s angir standardavviket, og \* forteller at differansen er signifikant ( $p < 0,05$ )

Tabellen viser at gjennomsnittsstudenten i 1997 tenkte mindre kritisk enn 1991- student. Tar vi utgangspunkt i tallverdien 3 så er det midtverdien eller svaralternativet *av og til*. For 1991-92-kullet lå gjennomsnittsverdien litt over denne verdien, mens resultatene fra 1997-98 viser et gjennomsnitt litt lavere enn tallverdi 3. Vi ønsker at studenter i et høyskolestudium skal utvikle en kritisk holdning til det de leser av fagstoff. Våre data viser høyere gjennomsnittstall for 1991-92-kullet enn 1997-98-kullet. Dersom dette er en utviklingstendens, er altså dette en tendens i uønsket retning. Vi har uttrykt dette som en negativ differanse (-0,32). Dette er den største negative tendensen i tabellen, men på fire andre variabler i tabellen får vi også negative differanser.



Bare på en variabel får vi en positiv differanse, men denne differensen er så liten at vi kan se bort fra den. Det gjelder variabelen der studentene ble spurt om de hadde problemer med å organisere studiarbeidet på en effektiv måte.

### 8.3 Bruk av lesesal og grupperom

Lesesalsbruken var fortsatt lav, men lesesalene ble brukt noe mer i 1997 i forhold til 1991. I 1991 var det nærmere en tredel som svarte at de aldri brukte lesesalene, men i 1997 var det under en femdel som svarte dette. Gode studieforhold hjemme, skyssavhengighet og omsorgsoppgaver ble oppgitt som viktige grunner til at lesesalene ikke ble brukt mer.

Vi har registrert en økt bruk av grupperom i perioden. Tilgangen på grupperom er noe bedret, men likevel var det en større gruppe i 1997 som oppga som grunn for lite bruk av grupperom at de nesten aldri var ledige.

### 8.4 Deltakelse i kollokviegrupper

Det var godt over 60 % som deltok i kollokviegrupper hver uke i 1997. Dette var likevel en tilbakegang i deltakerandel på 15 % i forhold til 1991. Særlig var tilbakegangen markert for mennene. Samtidig var det over dobbelt så mange som deltok i kollokvier av og til i 1997 i forhold til 1991. Relativt få studenter deltok i kollokvier hver 14. dag. De som deltok lite i kollokvier oppga manglende faglig utbytte og bosted samt planen for undervisningstidene som viktige grunner.

### 8.5 Tilgangen til tekniske hjelpemidler

Tilgangen på datamaskiner ble bedret i perioden. I 1997 svarte 94 % av studentene at tilgangen var noenlunde bra eller god. Flere menn enn kvinner syntes tilgangen er god. Også tilgangen på kopimaskiner synes å ha vært bra. Tre av fire studenter mente de hadde god tilgang til kopimaskin.

### 8.6 Undervisningskvaliteten

Det hovedbildet som studentsvarene gir, er først og fremst at kvaliteten på lærernes undervisning er varierende, men studentene på 1997-kullet gir uttrykk for et klart mer kritisk syn enn 1991-studentene. I 1991 hadde en av fire studenter et overveiende godt inntrykk av undervisningen, mens det var under hver tiende som sa det i 1997. Våre data viser at allmennlærerstudentene i første studieår 1991-92 hadde et spesielt positivt inntrykk av lærernes undervisning i forhold til andre studenter ved avdelingen, men dette er likevel en utvikling som en ikke bør slå seg til ro med.

Når det gjaldt lærernes forberedelse til undervisningsaktiviteter, var det om lag tre firedeler av studentene i begge kullene som mente at alle eller de fleste lærerne var godt forberedte. Det andre kvalitetstrekket ved lærernes undervisning som studentene ble bedt om å ta stilling til, var om de underviste klart og forståelig. Også for dette kriteriet ser vi at svarene i 1997 fordelte seg omtrent som i 1991, men med en liten tendens til at de ikke var fullt så positive i 1997. Over halvparten av studentene både i 1991 og 1997 mente at de fleste lærerne underviste klart og forståelig.

Det tredje kvalitetstrekket gikk på om lærerne presenterte sentralt fagstoff. Ca. to tredeler av studentene i begge kullene mente at de fleste eller alle lærerne gjør det.

Det er videre en nokså entydig tendens i retning av at studentene mente lærerne yrkesrelaterte undervisningen i mindre grad i 1997 enn i 1991. Mens det i 1991 var en femdel av studentene som mente at de færreste yrkesrelaterer undervisningen, var det over en tredel som mente det samme i 1997. I 1991 var det 78 % av studentene som mente at halvparten eller flere av lærerne yrkesrelaterte sin undervisning. I 1997 var det bare 64 % som mente det samme.

Det siste kvalitetstrekket dreide seg om i hvorvidt lærerne viste interesse for studentenes studieframgang. Ca. en tredel av studentene i 1991 mente at ingen eller de færreste lærerne viste interesse for studentenes studieframgang, mens henimot halvparten valgte disse svaralternativene i 1997. Samtidig svarte snau en av ti studenter i 1991 at alle lærerne viste interesse for deres studieframgang, men i 1997 var det ingen som svarte dette.

Til slutt vil vi presentere gjennomsnittstall og spredningsmål for disse fem kvalitetstrekkene:

Tabell 57 *Kvalitetstrekk ved lærernes undervisning*

Meninger om lærernes undervisning		Kullet 1997-98	Kullet 1991-92	Differanse
Andel godt forberedte lærere	$\bar{x}$	1,94	2,26	- 0,32 *
	s	0,80	0,57	
Andel lærere som underviser klart og forståelig	$\bar{x}$	2,49	2,56	- 0,07
	s	0,62	0,65	
Andel lærere som presenterer sentralt fagstoff	$\bar{x}$	2,21	2,31	- 0,10
	s	0,65	0,61	
Andel lærere som yrkesrelaterer undervisningen	$\bar{x}$	2,71	3,22	- 0,51 *
	s	1,00	0,73	
Andel lærere som viser interesse for studentenes studieframgang	$\bar{x}$	2,95	3,30	- 0,35 *
	s	0,98	0,89	

*Merknad:* Tabellen gir aritmetisk middelværdi ( $\bar{x}$ ) basert på en skala der 1=alle, 2=de fleste, 3=ca halvparten, 4=de færreste og 5=ingen. s angir standardavviket og \* forteller at differansen er signifikant ( $p < 0,05$ ).

Tabellen viser studentenes vurdering av hvor stor andel av lærerne som hadde de kvalitetstrekkene som er oppgitt i tabellen. Jo mer gjennomsnittsverdiene nærmer seg 1, jo flere lærere har kvalitetstrekket. Negative differanser betyr at studentene mente at en mindre andel av lærerne hadde kvalitetstrekket i 1997-98 sammenlignet med 1991-92. Vi har fått negative differanser på alle variablene. Den mest markerte negative differansen kommer

fram på variabelen der studentene ble bedt om å angi hvor stor andel av lærerne som konkretiserte og relaterte undervisningen til framtidig yrkesutøvelse.

## 8.7 Konklusjon

Rapporten dokumenterer negative utviklingstendenser både når det gjelder studentenes studiemåter og studentenes syn på lærernes undervisning. Vår første rapport i 1991-92 hadde som målsetting å kartlegge daværende situasjon som grunnlag for tiltak. Vi fulgte opp rapporten med studieheftet '*Student - hva nå?*' som inneholder råd og veiledning til unge mennesker på vei fra en elevrolle til en studentrolle. Heftet har vært basis for et dagskurs for nye allmennlærerstudenter i årene etter, men kurset har nok vært for lite fulgt opp i ulike fag senere i studiet.

Vi tror det er nødvendig å fornye dette tiltaket og fokusere på valg av hensiktsmessige studiestrategier i alle fag gjennom hele studiet. Som alternativ til ren kunnskapsprøving, kanskje uten hjelpemidler, kan flere studentarbeider dreie seg om for eksempel å lage sammendrag av deler av kurslitteratur og så gå sammen med studiekamerater og bli enige om et felles sammendrag. Tilsvarende oppgaver kan en gi i forhold til understrekning i tekst, disposisjonsnotat, problematisering og spørsmålsstilling til tekst og å lage tankekart. Et viktig moment ligger i at studentene får erfaringer med ulike studiestrategier og sammen drøfter hvilke strategier som er mest egnet på forskjellige kursmomenter. Å hjelpe studentene til å utvikle et slikt metaperspektiv på læring er viktig både med tanke på egen læring, og med tanke på at de utdanner seg for et yrke der de skal hjelpe elever i skolen til et mer bevisst forhold til læring.

Også i forhold til lærernes undervisning har det vært satt i gang tiltak for å heve kvaliteten i de senere årene. Mange av høgskolens lærere har gjennomført kurs i høgskolepedagogikk og kollegaveiledning i regi av . Våre data tyder på at slike tiltak er viktige, og vi tror de blir enda viktigere framover. Dette henger sammen med at studiet nå er åpent for nesten alle med studiekompetanse, noe som vil føre til økende bredde i rekrutteringen til allmennlærerutdanningen. En følge av det, vil trolig være at krav og forventninger til utdanningsinstitusjonene vil øke både når det gjelder å hjelpe studentene i valg av hensiktsmessige studiestrategier og når det gjelder å legge til rette undervisningen.

Vi avsluttet kapittel to med å referere Bowden & Marton (1998) som mener at universitetenes tradisjonelle rolle som undervisnings- og forskningsinstitusjoner, bør erstattes med en ny rolle i det tjuelførste århundret, nemlig rollen som læringsinstitusjoner. Vi tror det samme rolleskiftet bør skje i høgskolene, men vi tror ikke at det å flytte fokuset fra undervisning til læring blir noen liten utfordring.

## Litteraturliste

- Begnum, S. (1999) *Studentenes oppfatning av læring og læringsmiljø ved Høgskolen i Oslo*. Oslo. Høgskolen i Oslo  
([http://www.hioslo.no/formidling/rapport/rap\\_1999\\_11a/1999-11.HMT](http://www.hioslo.no/formidling/rapport/rap_1999_11a/1999-11.HMT)) (02.09.99)
- Berg, L. (1997) *Studieløpet. Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Oslo. NIFU. Rapport 3/97
- Biggs, J. B. (1985) The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55: 185 - 212
- Biggs, J. B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne. Australian Council of Educational Research
- Biggs, J. B. (1991) Student learning in the context of school. I: J. B. Biggs (ed.) *Teaching for Learning*. Hawthorn. Acer
- Bowden, J. & Marton, F. (1998) *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London. Kogan Page Ltd
- Dahlgren, L. O. & Marton, F. (1978) Students' conceptions of subject matter: an aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*. 3: 25 - 35
- Day, J. M. (1994) Introduction. I: J. M. Day (ed.) *Plato's Meno in focus*. London. Routledge
- Eikeland, O.-J. & Ogden, T. (1988) *Begynnerstudenter i sitt første studieår ved Universitetet i Bergen*. Rapportserie fra prosjekt UNIBUT: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon, Nr. 3
- Entwistle, N. (1987) A model of the teaching - learning process. I: J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. Warren Piper, (eds.) *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes. SRHE and Open University Press, 13 - 28
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. London. Croom Helm
- Fransson, A. (1977) On qualitative differences in learning. IV - Effects on motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*. 47: 244 - 257
- Gabrielsen, E. (1993) *Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen*. Stavanger. Stavanger lærerhøgskole

- Gulløy, E., S. Opdahl & I. Øyangen (1998) *Levekår og forbruk blant studenter 1998*. Oslo, Statistisk sentralbyrå. ([http://www.ssb.no/ssb-pen/statistikk etter\\_emne/00generelt/0002levekaar/notat\\_9879/notat98-79.pdf](http://www.ssb.no/ssb-pen/statistikk etter_emne/00generelt/0002levekaar/notat_9879/notat98-79.pdf)) (01.12.98)
- Hammervoll, T., Solerød, E. & Wennevold, S. (1999) *Student - hva nå? Råd og vink for nye studenter*. Høgskolen i Østfold. Avdeling for lærerutdanning
- Hammervoll, T., Solerød, E. & Wennevold, S. (1993) *Studiemiljøet ved Halden lærerhøgskole*. Halden. Halden lærerhøgskole skrifter 1993 - 4
- Helstrup, T. (1996) Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I: O. Dysthe (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo. Cappelen
- Høgskolen i Østfold (1999) *Årsmelding 1998*. Halden, Høgskolen i Østfold
- Jensen, K. (1995) *Studiemiljø og kunnskapsutvikling. En undersøkelse av studiemiljøet på Det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt
- Krokmark, T. (1987) *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg. Acta Universitatis Gothenburgensis
- Kvalbein, I. A. (1998) *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund. Studentlitteratur
- Madsén, T. (red.) (1994) *Lärares lärande. Från fortbildning til en lärande arbetsorganisation*. Lund. Studentlitteratur
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates
- Marton, F. & Säljö, R. (1995) Kognitiv inriktning vid inläring. I: F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, *Hur vi lär*. Kristianstad. Rabén Prisma
- Marton, F. & Säljö R. (1976) On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46:4 - 11
- Myrskog, Gunilla (1993) *Lärostudierandes tankar om inläring. En studie av lärostudierandes uppfattningar av inläring i relation till olika kontexter inom läroutbildningen*. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 6 1993
- NOU 1974:58 *Läroutdanning. I. Dei pedagogiske høgskolane - verksemd og skipnad. II. Studieplan for allmennläroutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget
- NOU 1996:22 *Läroutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo, Statens forvaltningstjeneste
- Platon. Skrifter 2 (1992) *Menon*. København. Hans Reizels forlag.

- Prosser, M & Trigwell, K. (2000) *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham, SRHE & Open University Press
- Raaheim, K., J. Wankowski & J. Radford (1991) *Helping Students to Learn. Teaching, Councelling, Research*. Buckingham. SRHE & Open University Press
- Rapport fra Profesjonsutvalget for allmennlærerutdanninga (1999) Halden. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold
- Richardson, J.T.E. (1994) Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27: 449 - 468
- Richardson, J.T.E. (2000) *Researching Student Learning, Approaches to Studying in Campus-Based and Distance Education*. Buckingham, SRHE & Open University Press
- Skikkethetsutvalget (1996) *Skikkethetsvurdering i lærerutdanningene*. Halden, Avdeling for lærerutdanning og praktisk-estetiske fag, Høgskolen i Østfold
- Stenaaker, B. (1998) *Evaluering av studie- og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Stortingsmelding nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning*. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet
- Svensson, L. (1977) On qualitative differences in learning: III - Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47: 233 - 243
- Säljö, R. (1979) Learning in the Learner's Perspective, I. Some Common-Sense Assumptions. *Reports from the Department of Education*. No. 76, Göteborg University
- Teigen, K. (1997) *Studievaner blant allmennlærer- og ingeniørstudenter*. NIFU skriftserie nr. 22/97
- Uljens, Michael (1997) *School Didactics and Learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove, Psychology Press
- van Rossum, E. J & Schenk, S. M. (1984) The relationship between learning conception study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54: 73-83
- Wennevold, S. (1994) *Tiden teller. Tidsbruk blant studenter*. Halden, Halden Lærerhøgskole, skrifter 1994 - 1.
- White, N. D. (1994) Inquiry. I: J. M. Day (ed.), *Plato's Meno in focus*. London, Routledge.



# Vedlegg 1

*Studiemodellen for 3-årig allmennlærerutdanning i 1991-92*

<b>1. studieår</b>	<b>2. studieår</b>	<b>3. studieår</b>
Fellesfag <b>15 vekttall</b>	Fellesfag <b>15 vekttall</b>	Fellesfag <b>5 vekttall</b>
Pedagogisk teori og praksis (10 vt)	Pedagogisk teori og Praksis (10 vt)	Faglig-didaktiske innførings- kurs, tilsvarende 5 vt Heimkunnskap
Norsk (5 vt)	Matematikk (5 vt)	Miljølære Forming Kroppsøving Musikk
Valgfag <b>5 vekttall</b>	Valgfag <b>5 vekttall</b>	Valgfag <b>15 vekttall</b>
Kristendom (5 vt) Samfunnsfag (5 vt) Kroppsøving (5 vt)	Forming (5 vt) Musikk (5 vt) Naturfag (5 vt) Norsk, påbygging. (5 vt) Engelsk (5 vt)	Forming (5 vt) Musikk (5 vt) Naturfag (5 vt) Norsk, påbygging. (5 vt) Matematikk, påbygging(5 vt) Kristendom, påbygging (5 vt) Engelsk, påbygging (5 vt) Engelsk (10 vt) Forming (10 vt) Kroppsøving (10 vt) Biologi (10 vt) Samfunnsfag (10 vt) Informatikk (10 vt) Kristendom (10 vt)
Obligatoriske kurs <b>Ikke vekttallsgivende</b>		
Medielære Stemmebruk og drama		

Kilde: Studieopplegg for 3-årig allmennlærerutdanning ved Halden lærerhøgskole (Vedtatt i høgskolerådsmøte 31.01.1991)



## Vedlegg 2

### Studiemodellen for 4-årig allmennlærerutdanning 1997-98

1. studieår	2.studieår	3. studieår	4. studieår
Pedagogisk teori 10 vekttall		Valgfag - 10 vt eller 5 + 5 vt: Biologi (10 vt) Engelsk (10 vt) Fysikk/kjemi(10 vt) Norsk 2 (10 vt) Kristendom 2 (5 vt) Samfunnsfag 2(5vt) Matematikk 2, 3 eller 4 (alle 5 vt)	Valgfag  20 vekttall eller 10 + 10 vekttall eller 5 + 5 + 10 vekttall
Pedagogisk praksis 16 -18 uker Pedagogisk praksis avsluttes i 3. studieår			<b>Enten</b>
Natur, samfunn og miljø 10 vekttall  (Naturfag 1 (5 vt) + Samfunnsfag 1 (5 vt))		Kristendoms-kunnskap m/livssynsorientering - 5 vekttall  (Annet skolefag må tas ved fritak for kristendoms-kunnskap m/livssynsorientering)	Grunnskolenes fag (obligatoriske fag eller tilvalgsfag)  <b>og/eller</b>
Norsk 1 10 vekttall	Matematikk 1 5 vekttall		andre fag som er relevante for undervisning i grunnskolen
	Praktisk-estetiske fag  Ett av fagene Forming 1 Heimkunnskap 1 Kroppsøving 1 eller Musikk 1 - alle 5 vekttall	10 vekttall i ett av fagene  Fortsettelse av faget fra 2. studieår Forming 2, Heimkunnskap 2, Kroppsøving 2 eller Musikk 2 - alle 5 vekttall	

Kilde: Studiehåndbok 1997-98. Lærerutdanningene. Høgskolen i Østfold, 1997