



Arbeidsnotat
2026:6

Videreutvikling av Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning

Dokumentasjonsnotat

Stephan Daus, Jannike Gottschalk Ballo, Melody Larsen og
Aslaug Louise Slette

Arbeidsnotat
2026:6

Videreutvikling av Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning

Dokumentasjonsnotat

Stephan Daus, Jannike Gottschalk Ballo, Melody Larsen og
Aslaug Louise Slette

Arbeidsnotat	2026:6
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	21566
Oppdragsgiver Adresse	Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse Postboks 1093, 5809 Bergen
Fotomontasje	NIFU
ISBN	978-82-327-0780-5
ISSN	1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Dette dokumentasjonsnotatet beskriver NIFUs endringsforslag til Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning ved fagskolene. Prosjektet er gjort på oppdrag for Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) i perioden september 2025 – februar 2026.

Håkon Høst har intervjuet fagskolene om deres synspunkter på, og bruk av, Studiebarometeret. Jannike G. Ballo har ledet arbeidet med ekspertgruppen, bidratt på fagskolenes synspunkter og revidering av skjema. Ballo har skrevet kapittel 2.2, 2.4, 2.5, 3.3 og halve kapittel 4. Melody Larsen har ledet arbeidet med kognitive intervjuer og bidratt på revidering av skjema. Larsen har skrevet kapittel 2.3. Aslaug Louise Slette har skrevet kapittel 3.1 og 3.2. Torstein de Besche har stått for kvantitativ pilotering av spørreskjemaet. Prosjektleder Stephan Daus har skrevet kapittel 1, 2.1, 3.4, halve kapittel 4, og kapittel 5. Flere kolleger ved NIFU har bidratt med innspill og kommentarer underveis: Elisabeth Hovdhaugen, Jon Furholt, Asgeir Skålholt, Aslaug Louise Slette, Torstein de Besche og Marte Lorentzen. Hanne Kreutz, Ingvar Jensen og Annette Nordheim har bidratt med teknisk pilotering.

NIFU ønsker å takke Magnus Strand Hauge ved NOKUT for tilgang til anonymiserte 2024-data, samt HK-dir og referansegruppen for nyttige innspill på retning og omfang, representanter fra fagskolene for innblikk i hvordan studiebarometeret benyttes og hva de har behov for, og de 12 studentinformantene for tankevekkende og spennende kognitive intervjuer.

Oslo, 27. februar 2026

Cay Gjerustad
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	11
1 Innledning.....	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Formål med Studiebarometeret	15
1.3 Bærende prinsipper og dilemmaer for videreutviklingen	16
1.3.1 Klarspråk.....	17
1.3.2 Opplevd relevans av spørsmålene.....	18
1.3.3 Svarkategorier som følger empirisk forskning	19
1.3.4 Effektiv datainnsamling for studentene og skolene.....	20
1.3.5 Logisk struktur i skjemaet og spørsmålenes plassering	22
2 Datagrunnlag og metoder	23
2.1 Kvantitative (psykometriske) analyser av data fra 2024 og pilotering 2025–2026	23
2.1.1 Svarfordelinger, frafallsanalyse og tidsbruk (kun 2025-piloten)	24
2.1.2 Uforsiktighet i svarprosessen.....	24
2.1.3 Faktoranalyser og indre reliabilitet.....	25
2.1.4 Pilotering 2025	25
2.2 Høringsuttalelser og intervjuer med fagskolerepresentanter.....	27
2.3 Kognitive intervjuer med studenter	27
2.3.1 Praktisk gjennomføring.....	28
2.3.2 Utvalget	29
2.4 Delphi-prosessen	30
2.5 Møter med HK-dir og referansegruppen	32
3 Forståelser av kvalitet.....	33
3.1 Kvalitetsforståelser i fagskolesektoren – oppsummering og bidrag til skjema utviklingen	33
3.2 NOKUTs kvalitetsområder	35
3.3 Fagskolenes bruk av Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning	36

3.4	Empiriske blikk på undersøkelsene som helhet.....	38
4	Tematisk struktur og begrunnelser	43
4.1	Relevant erfaring.....	44
4.2	Medvirkning.....	45
4.3	Informasjon	47
4.4	Undervisere og læringsaktiviteter.....	49
4.5	Praktisk gjennomføring.....	51
4.6	Yrkestilknytning	53
4.7	Eksamen eller lignende vurderinger	55
4.8	Læringsmiljø	57
4.9	Tilrettelegging.....	58
4.10	Oppdatert teknologisk kompetanse.....	60
4.11	Praksisopplæring	61
4.12	Motivasjon.....	62
4.13	Alt i alt.....	64
4.14	Åpne spørsmål.....	66
4.15	Samtykke til registerkobling	66
4.16	Ekskluderte temaer.....	67
5	Potensiale for videreutvikling.....	70
5.1	Evaluerings av eksamen og krav studiene setter til studentene	70
5.2	Motivasjon.....	71
5.3	Modulisering.....	71
5.4	Spørreskjemateknisk design.....	72
5.5	Tilbakemeldinger fra undersøkelsen til sektoren.....	72
	Referanser.....	74
	Vedlegg	78
	A – NIFUs foreslåtte skjema	78
	B – Univariate svarfordelinger for piloten 2025.....	83
	C – Faktoranalyser for piloten 2025.....	90
	Tabelloversikt.....	92
	Figuroversikt.....	93

Sammendrag

Hvordan måle fagskolestudentenes oppfatning av kvaliteten av utdanningen de tar? Dette er en krevende oppgave med balansering av mange hensyn. Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning skal både gi nasjonale myndigheter (HK-dir og NOKUT) et relevant kunnskapsgrunnlag, og samtidig være et nyttig verktøy for fagskolenes eget kvalitetsarbeid. I dette prosjektet har målet vært å fornye spørreskjemaet slik at det blir kortere, mer målrettet og bedre tilpasset fagskolesektoren.

Revisjonsarbeidet gjennomført av NIFU har bygget på et bredt kunnskapsgrunnlag: høringsinnspill fra fagskoler, dybdeintervjuer, analyser av data fra 2024-gjennomføringen, kognitive intervjuer med studenter, faglige ekspertvurderinger, dialog med oppdragsgiver og referansegruppe, samt en pilotundersøkelse med påfølgende analyser. I tillegg har det vært mange grundige vurderinger av prinsipper, sjekklister og alternative formuleringer opp mot hverandre.

Revisjonen av Studiebarometeret for fagskolene har hatt tre hovedformål: å styrke målenes kvalitet, å øke relevansen for fagskolesektoren, og å gjøre resultatene mer nyttige i kvalitetsarbeid.

Målekvalitet innebærer mye, blant annet klart språk, lik forståelse på tvers av respondentgrupper, målrettede spørsmål, relevante svarkategorier, og at svarprosessen er enkel. Når målekvalitet har kommet i konflikt med hensynet til tidsserier, er målekvalitet prioritert. Det betyr at enkelte sammenligninger over tid blir vanskeligere, men at målingene i større grad treffer det de skal.

For å øke relevansen og nytteverdien er spørsmål som ikke direkte belyser studiekvalitet fjernet eller redusert, særlig når informasjonen finnes i andre datakilder. Samtidig er det søkt en balanse mellom bredde i indikatorer for et godt sammenligningsgrunnlag, og konkret nytte for fagskolene. Det foreslås også roterende tema og spørsmål som kan gi fleksibilitet og større faglig bredde over tid. Resultatet er et mer presist og handlingsrelevant skjema.

Utformingen av Studiebarometeret har krevd avveininger mellom hensyn som ikke fullt ut kan forenes. Dette gjelder blant annet forholdet mellom sammenlignbarhet og faglig kvalitet, mellom bredde og treffsikkerhet, og mellom enkelhet og faglig presisjon. Spørsmålene i Studiebarometeret representerer ikke en endelig

fasit. De er resultatet av faglige vurderinger og avveininger basert på tilgjengelig kunnskap og praktiske rammer. Prosessen har avdekket noen muligheter for å videreutvikle Studiebarometeret. Dette presenteres og diskuteres i kapittel 5.

Studiebarometeret gir et systematisk bilde av studentenes erfaringer og vurderinger, noe som ellers er vanskelig å fange opp på en sammenlignbar måte. Samtidig må resultatene ses i lys av andre informasjonskilder, siden undersøkelsen ikke fanger opp alle sider av studiekvalitet. Verdien er størst når den brukes som del av et bredere kunnskapsgrunnlag, sammen med administrative data, frafalls- og gjennomføringsinformasjon, underviserundersøkelser og lokale evalueringer. De primære brukerne er HK-dir og ansatte som arbeider med kvalitetsutvikling ved fag-skolene. For disse kan Studiebarometeret gi viktig innsikt, så lenge resultatene brukes med faglig skjønn og i kombinasjon med annen informasjon.

1 Innledning

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (heretter: HK-dir) har ønsket et godt beslutningsgrunnlag for å vurdere kvalitet i norsk høyere yrkesfaglig utdanning (heretter: fagskolene). Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning (heretter: Studiebarometeret) har i åtte år fungert som en relevant og unik datakilde til studentenes oppfattelse av studiekvalitet og perspektiver på utdanningen. Undersøkelsen har vært nyttig for flere aktører i sektoren. Der Studiebarometeret for fagskolene tidligere har vært inspirert av «storesøster» i Studiebarometeret for universiteter og høyskoler, har HK-dir nå ønsket at barometeret kontekstualiseres bedre for sin sektor.

I tillegg har både HK-dir og fagskolene de har fått innspill fra, uttrykt at undersøkelsen er for omfangsrik. HK-dir har derfor ønsket seg en helhetlig vurdering av nåværende spørreundersøkelse og forslag til forbedringer. Vurderingene inkluderer om spørsmålene måler det de skal, om undersøkelsen kan kuttes ned, og hvordan språket kan tilpasses målgruppen. Disse aktørene har også uttrykt behov for en vurdering av tilpasning til fagområde, tilbudenenes organisering og undervisningsform, samt om undersøkelsen bør modulariseres. HK-dir ønsket også at forslag til spørsmålsbatteri blir testet ut på et representativt utvalg av studenter.

1.1 Bakgrunn

Det norske utdanningssystemet har i løpet av de siste 50–60 årene utviklet seg fra det vi kan beskrive som en løs konfigurasjon av institusjoner, regulert separat eller ut fra kategori, til et mer integrert og ordnet felt (Høst & Michelsen, 2021). Det var likevel først etter at videregående opplæring og høyere (akademisk) utdanning hadde blitt konsolidert som to enhetlige utdanningsnivåer, at man startet en prosess med å bygge fagskolene til et tredje utdanningsnivå. Ettersom strategien har vært å inkludere mer eller mindre alle uplasserte utdanninger i dette tredje utdanningsnivået, kom fagskolesystemet fra starten av til å bestå av en svært broket samling av utdanninger. Kjernen i systemet har fra etableringen av vært de tidligere tekniske fagskolene, som har en historie helt tilbake til 1960-tallet. Imidlertid inkluderte fagskolesektoren etter hvert både utdanninger som lignet de tekniske,

som var videreutdanninger på fagbrev, men også det vi kan definere som grunnutdanninger, som rekrutterte videregående kompetanse generelt. Institusjonaliseringen av fagskolesystemet fra 2003 gikk lenge langsomt, og studenttallene som hadde økt ved etableringen av det nye systemet, flatet ganske raskt ut. De siste årene har det imidlertid skjedd et taktskifte. I årene 2018 til 2024 ble antallet studenter i fagskoleutdanning doblet fra i underkant av 17 000 til nesten 33 000 studenter.

En viktig driver er åpenbart den kraftige økningen i antall offentlig finansierte studieplasser, men det interessante er at vi samtidig finner en like sterk vekst i utdanninger finansiert via studieavgifter. Høyere yrkesfaglig utdanning skiller seg fra annen høyere utdanning ved at den er kortere, mer yrkesrettet og mindre akademisk. Samtidig er den i langt større grad privat finansiert. Men de yrkesfaglige utdanningene er også svært heterogene innad, med ulike koblinger til arbeidslivet, og studenter med svært ulike bakgrunner. Et annet slående utviklingstrekk er at mens de fleste fagskolestudentene i 2018 studerte stedsbasert og på heltid, studerer de fleste i dag på nett og på deltid, samtidig som de står i jobb (*Tilstandsrapport for høyere yrkesfaglig utdanning*; Offerdal mfl., 2024). Fagskolesektoren har en sterk intern kjønnsdeling mellom utdanningskategoriene, noe som reflekterer de ulike delene av arbeidslivet utdanningen retter seg mot og til dels rekrutterer fra. Andelen studenter med innvandrerbakgrunn øker sterkt, og andelen som allerede har en høyere utdanning når de starter fagskoleutdanning er også i vekst (Alne mfl., 2023).

Stortingsmelding 11 (2024–2025) *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* markerer et tydelig løft for HYU i Norge. Regjeringen vil etablere HYU som en selvstendig og fullverdig utdanningssøyle parallelt med universitets- og høyskolesektoren. Fagskoler skal få mulighet til å tilby utdanning på nivå 6 og 7 i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR), tilsvarende bachelor- og masternivå, men tilpasset en yrkesfaglig profil og med egne gradsbetegnelser separat fra akademiske grader. Det medfølger økt studieplassfinansiering, større fleksibilitet til å utvikle relevante tilbud lokalt, og betydelig økt kapasitet for å møte behovene i arbeidslivet over hele landet.

Veksten i sektoren, både når det gjelder antall studenter, studietilbud og aktører, gjør det viktigere enn noensinne å kunne måle og dokumentere kvalitet i utdanningene. Kvalitetsindikatorer blir dermed et sentralt verktøy for å sikre at utviklingen skjer i ønsket retning, at studentene får et relevant og godt faglig tilbud og at utdanningene møter arbeidslivets behov for arbeidskraft. Samtidig er sektoren svært heterogen, med store variasjoner i fagområder og yrker. Dette skaper utfordringer når man skal utvikle og bruke indikatorer som fanger opp reell studiekvalitet. Likevel finnes det fellestrekk som går igjen på tvers av utdanningene – som relevans for arbeidslivet, undervisningens kvalitet,

studentenes læringsutbytte og gjennomføring – som kan danne grunnlaget for et mer helhetlig kvalitetsarbeid i sektoren. Et av tiltakene for å styrke kvalitets-systemene rundt fagskolene er introduksjonen av Studiebarometeret fra 2017. Undersøkelsen bidrar med de viktigste kvalitetsindikatorne fagskolene an-vender i sine årsrapporter (Slette mfl., 2025).

1.2 Formål med Studiebarometeret

HK-dir ønsket å videreutvikle Studiebarometerets kvalitet, relevans, kortfattethet og tilpasningsmuligheter. Som tilsvarende undersøkelser og verktøy blant studen-ter og elever gjør, kan Studiebarometeret spenne flere mulige bruksmuligheter, her presentert nedenfra studentens perspektiv opp til det (inter)nasjonale:

- a) Søkere kan sammenligne kvalitetsforskjeller mellom institusjoner for samme studietilbudstype
- b) Søkere kan sammenligne vidt forskjellige studietilbudstyper
- c) Studenter kan bruke det til refleksjon rundt læringsmål og -utbytte, samt kar-rierevalg
- d) Institusjonene kan sammenligne egne studietilbud med andre institusjoners studietilbud i markedsføringsøyemed, eller alle institusjonens tilbud samlet sett
- e) Institusjonene kan bruke resultatene som diagnostisk verktøy for å identifisere områder for forbedring
- f) HK-dir, KD og andre aktører kan holde institusjoner ansvarlige for manglende kvalitet (ansvarliggjøring)
- g) HK-dir og forskere kan analysere fellestrekk, forutsetninger for kvalitet, varia-sjoner, sammenhenger og lignende nasjonalt sett, og gi generelle råd for stu-dietilbud, institusjoner og studenter
- h) Fagskoleordningen i Norge kan sammenlignes med tilsvarende i andre land el-ler tidligere studier
- i) Tidsdimensjonen, altså endringer over tid, kan tilføyes alle disse formålsty-pene ovenfor

Ikke alle formål er like relevante eller prioriterte for alle undersøkelser og verktøy. For eksempel har HK-dir uttrykt at formålstypene f, e og g skal prioriteres – i den rekkefølgen. Dette er viktig avgrensning, fordi vi vet at data som samles inn til ett formål ofte forsøkes utnyttet til andre formål enn hva som var opprinnelig tiltenkt. Klassiske eksempler er kartleggingsprøver som blir benyttet til å vurdere under-visere. Flere formål medfører flere utfordringer.

1. Formålene ovenfor bygger iblant på konkurrerende eller direkte motstridende premisser og prinsipper. For eksempel vil refleksjon (punkt c) og diagnostisk bruk (punkt e) forutsette detaljerte og kontekstspesifikke indikatorer (som tar plass i skjemaet). Sammenligninger over tilbud eller institusjoner vil derimot forutsette ensartede og generiske indikatorer, som kan ta mindre plass. Som en følge av konkurrerende premisser og prinsipper vil bruksverdien og kvaliteten til formålene kunne bli dårligere. Derfor må harde prioriteringer ofte gjøres.
2. Dersom undersøkelsen hele tiden endres for å tilpasses nåværende fokus i bruksformål kan hyppige endringer medføre sviktende tidsserier, og forvirring og frustrasjon blant brukerne av dataene.
3. Dersom undersøkelsen benyttes til andre formål enn opprinnelig tiltenkt, uten noen tilpasninger, kan man risikere feilaktige konklusjoner eller uintenderte konsekvenser av etisk og praktisk betydning. For eksempel vil en undersøkelse som kan benyttes for konkurranserelaterte formål (punkt a og d) lede til at institusjonene tilpasser seg overflatisk akkurat det undersøkelsen måler, tilpasser undersøkelsen om de kan det, eller rekrutteringen til undersøkelsen.

Vi har derfor valgt å fokusere på å lage en undersøkelse som primært gir HK-dir, andre myndigheter og forskere mulighet til å følge opp kvalitetsutviklingsarbeidet i sektoren samt HK-dir, NOKUT og fagskolene en mulighet til å følge opp kvalitetsarbeidet ved den enkelte fagskole.

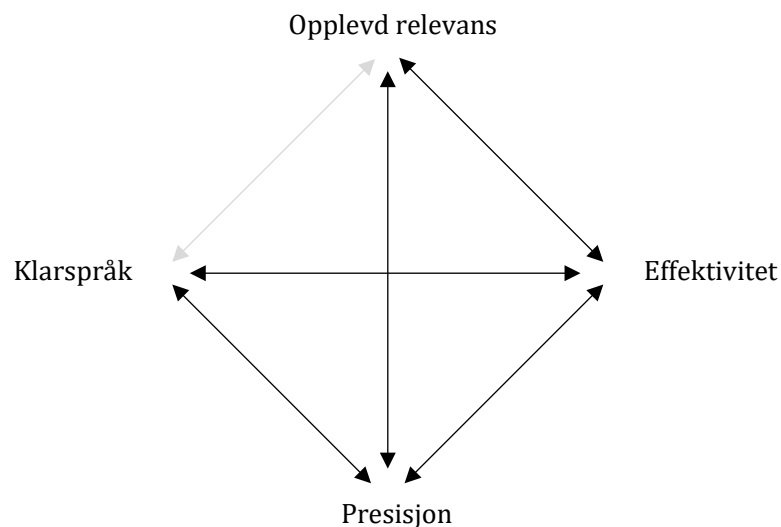
En balansegang må manøvreres mellom HK-dirs behov, fagskolenes behov og hva studentene opplever som interessant å svare på. Selv om respondentene primært anses for å være en datainnsamler for myndighetene, så må de også selv ikke bare oppleve at spørsmålene er forståelige, men at i hvert fall enkelte aspekter ved deres hverdag i studiet dekkes i Studiebarometeret.

Det mest utfordrende med trendundersøkelser er balansegangen mellom behovet for å bevare tidsserier og behovet for endringer for å forbedre målinger og imøtekomme tematiske dekningsbehov. NIFU foreslår at prosjektet legger fundamentet for barometeret flere år fremover fremfor å tenke kortsiktig endring, ved å prioritere forbedringer fremfor å beholde eksisterende tidsserier.

1.3 Bærende prinsipper og dilemmaer for videreutviklingen

Vi har i arbeidet fulgt noen sentrale prinsipper som beslutningsstøtte, utover retningen som er diskutert i del 1.2. Prinsippene er spesifikke for dette prosjektet, og rådgivende mer enn absolutte krav da ikke alle prinsipper kan imøtekommes samtidig. Prinsippene er like mye dilemmaer, ettersom det ofte oppstår spenninger mellom disse. Et effektivt spørreskjema med få spørsmål vil typisk redusere

målepresisjonen. Et presist spørreskjema vil typisk mangle klarspråk og ikke oppfattes som relevant for de som svarer på spørsmål de ikke opplever at angår dem. Et skjema med klarspråk og tydelige forklaringer vil kunne gå på bekostning av tidseffektivitet. Et skreddersydd spørreskjema med høy relevans for den enkelte respondent vil være ineffektivt å administrere og analysere ettersom det blir få felles datapunkter å sammenligne med. En nedprioritering av presisjon tvinger seg frem underveis i arbeidet, som en følge av at klarspråk har flere fordeler enn presisjon vil gi i denne undersøkelsen.



Figur 1.1. Spørreskjema utviklingens mange dilemma.

1.3.1 Klarspråk

Mandatet beskrev et behov for språklig tilpasning, som vi primært har tolket som å forenkle språk og formulere mer fagskoleorienterte spørsmål. Klarspråk har mange fordeler i spørreundersøkelser, særlig at det gjør spørreskjemaet vennligere mot lesesvake respondenter og gir mer variasjon i svarene (Bauer, Kunz & Gummer, 2025). Klarspråk kjennetegnes ved korte og konsise setninger, aktivsetninger, enkle konstruksjoner, at man unngår fremmedord og metaforer, bruker eksempler og forklaringer, samt visuelle forenklinger (Bauer, Kunz & Gummer, 2025). Ved NIFU benytter vi en sjekkliste for spørsmål og spørsmålsbatterier som inkluderer flere klarspråk-råd, blant annet at man bør unngå å stille to spørsmål i ett hvis ikke svarkategoriene tillater nyansering.

I dilemmaet mellom språklig presisjon og folkelig forståelse trumfer sistnevnte av to grunner: det ene er at det er et viktig etisk prinsipp at alle skal bli hørt uavhengig av leseevne – som kanskje er særlig relevant i høyere yrkesfaglig

utdanning. For det andre innebærer målet om et kortere skjema at noen spørsmål må være romslige nok til å dekke ulike aspekter som respondenten er opptatt av. Språklig (akademisk) presisjon vil virke fremmedgjørende, tungt, kjedelig eller tidkrevende.

Et annet grep vi har utforsket er å forkorte spørsmål i matriser dersom de begynner på den samme setningsstrukturen, slik at vi plasserer for eksempel «I hvilken grad synes du at ...» i hovedspørsmålet og «... undersøkelsen er forståelig» som et av underspørsmålene. Dette forutsetter at man benytter tre punktum for å indikere avkortning, og at delspørsmålet med dets svarkategorier ikke kan misforstås dersom det leses uten hovedspørsmålet. De kognitive intervjuene (kapittel 2.4) indikerte at enkelte respondenter hopper til underspørsmål uten å lese overskrifter og hovedspørsmål. Derfor er teknikken noe som kan brukes med omhu for å spare ord, forutsatt utprøving.

1.3.2 Opplevd relevans av spørsmålene

Relevans i dette prosjektet utspiller seg på flere nivåer. På det første trinnet er det viktig å sikre at respondentene, fagskolestudentene, opplever spørsmålene som relevante. På det andre trinnet må spørsmålene ha relevans for formålene, spesielt studiestedene og HK-dir.

Mandatets beskrivelse av et behov for språklig tilpasning kan også forstås som tilpasning til ulike studentgrupper. Vi mener at prinsippet om effektivitet (se nedenfor) veier tyngre enn tilpasning til studentgrupper. Sistnevnte er et verktøy, men ikke et prinsipp i seg selv. Dess færre tilpasninger til hver gruppe studenter, jo bedre. Det er svært vanskelig å finne grupper der alle er i samme situasjon. Selv om det er forskjeller mellom utdanningskategorier, utdanningsformer, heltid/deltid og lignende blir det ofte mange som likevel ikke passer inn i de forhåndsdefinerte «stereotypiene». Det er også med noen få unntak (praksis) vanskelig å si på forhånd at noen ikke har behov for å ytre seg om de ulike temaene, og disse kan svare Ikke relevant.

Tidligere forskning har også oppfordret til aktsomhet når det gjelder for stor bruk av referansetekst, altså spørsmålstekst som refererer til informasjon vi vet om respondenten («Hvordan er livet på <Helsefag>?») da de bevisstgjøres på at undersøkelsen ikke er anonym, og frykten øker for at de kan gjenkjennes i materialet.

Vi har så langt det lar seg gjøre forsøkt å skape en balanse mellom å utvikle spørsmål som dekker det mest sentrale i fagskolesektoren samtidig som det oppleves brukervennlig og lett forståelig for fagskolestudenter å svare på. Dette har vært en utfordrende balanse, da etablerte begreper i fagskolesektoren ikke nødvendigvis er representative for begreper som studentene bruker i hverdagen og

på skolen ellers. Ettersom det også er svært stor variasjon blant studentgruppen både med hensyn til utdanningskategori og fagområde, studiets oppbygning samt begrepsbruk, har det vært utfordrende å sørge for at spørreskjemaet er så universelt som mulig. Selv om det er viktig at Studiebarometeret representerer fagskolesektoren på best mulig måte, er et godt surveydesign som sørger for at alle fagskolestudenter skal kunne besvare skjemaet også helt sentralt for at barometeret skal måle det som det er ment å måle.

1.3.3 Svarkategorier som følger empirisk forskning

Mye psykometrisk litteratur er dedikert til svarkategorier, spesielt i ordinale skalaer. På den ene siden anbefales det en viss grad av konsistens, slik at respondenten ikke får en unødvendig høy kognitiv belastning ved å hele tiden måtte forholde seg til en ny skala. På den andre siden vil mangel på variasjon kunne skape en opplevelse av kjedsomhet, skalaene vil muligens ikke passe med den variasjonen man ønsker å fange opp, og skalaene bør reflektere spørsmålets tiltenkte latente skala.

I denne sammenhengen er det verdt å trekke frem at litteraturen på spørreskjemadesign har pekt på at enighetsskalaer ofte er problematiske. Først kan det innvendes at disse er en «latmannsløsning» der man plasserer mange ulike påstander inn under samme hovedformulering for å gjøre det enkelt å plassere mange påstander under samme matrise. Man kan oppnå høyere grad av validitet dersom skalaen man egentlig ønsker å måle (i dette tilfellet fornøydhet) reflekteres i hovedspørsmål og svarkategorier (Saris mfl., 2010). Man vil da understøtte intensjonen med spørsmålet og unngår i noe større grad ja-siing. Ettersom mange av de underliggende skalaene i undersøkelsen omhandler tilfredshet/fornøydhet har vi derfor i stor grad holdt oss til fornøydhet og gradsskalaer. Mellom tilfredshet og fornøyd landet vi på fornøyd, da det er mer folkelig å si at man er misfornøyd enn at man er mistilfreds eller utilfreds.

I vårt forslag til spørreskjema benyttes avkrysningsbokser enkelte steder (se Tabell 1.1). Mange studier har sett på avkrysningsbokser kontra eksplisitte ja/nei-svaralternativer. De viser at eksplisitte ja/nei-skalaer krever mer mental involvering og resulterer ofte i flere ja-svar, men kan resultere i færre svar totalt (dvs. flere manglende svar, Kmetty & Stefkovics, 2022; Neuert, 2020). Avkrysningsbokser vil også kunne tillate bruk av trykkbare fliser i touch-skjermmodus, som kan styrke brukeropplevelsen. Vi tillater oss derfor å benytte avkrysningsbokser flere steder for å redusere belastningen uten å risikere for mye frafall eller manglende svar, men anser ikke valget som svært viktig.

Tabell 1.1. Avkrysningsbokser (venstre) kontra eksplisitte ja/nei-knapper (høyre).

Hvordan kan fagskolen legge bedre til rette for tilbakemeldinger?			
☐	Gjøre kanalene mer tilgjengelige	☐ Ja	☒ Nei
☒	I større grad lytte til innspillene	☒ Ja	☐ Nei

1.3.4 Effektiv datainnsamling for studentene og skolene

Et sentralt mål har vært å redusere respondentbelastningen uten å svekke datakvaliteten. Effektiv datainnsamling i denne sammenhengen refererer til to områder, som til dels kan stå i et spenn mot hverandre.

For det første er det ønskelig at spørreskjemaet kortes ned, da flere fagskoler i høringsinnspillene ga uttrykk for at studentene opplevde det som langt. En kortere undersøkelse har flere positive gevinster. Dersom respondenten opplever at undersøkelsen går sakte fremover (via en progresjonsindikator eller lignende) reduseres sjansen for at de faktisk gjennomfører hele spørreskjemaet. Unngår man trettheten underveis blir trolig også svarene mer gjennomtenkte, og kvaliteten øker. Et inntrykk av en kort undersøkelse kan også spre seg til medstudenter i samme kull, særlig om den i tillegg oppleves som viktig for dem. I et større perspektiv vil også et positivt inntrykk av en undersøkelse fra en datainnsamler kunne øke sjansen for at respondenten deltar i lignende undersøkelser (for eksempel Kandidatundersøkelsen) senere. Altså kan et kortere skjema redusere frafallet og surveytrettheten, og øke kvaliteten på svarene som gis. Et effektivt skjema går hånd i hånd med et språklig enkelt skjema.

Skjemaet kan også bli effektivt av andre designvalg. For eksempel kan spørsmål være frivillige eller obligatoriske å svare på. Å hoppe over spørsmål kan i mange sammenhenger tolkes som «Ikke relevant», «Vet ikke», «Forstår ikke spørsmålet» eller «Bryr meg ikke/dette begynner å bli kjedelig». I Studiebarometeret, slik som i mange lignende undersøkelser i Norge, er det sjelden at manglende svar på enkeltspørsmål eller frafall underveis er de største utfordringene i surveysammenheng. Det er oftere problemer med lav svarprosent og dertil usikker representativitet, samt målefeil og usikker tolkning. Flere eksperimenter har vist at web-baserte spørreundersøkelser generelt ikke bør tvinge frem svar, uavhengig av om man inkluderer «vet ikke», «ikke relevant» eller lignende kategorier (Kmetty & Stefkovics, 2022; Sichka mfl., 2020). Vi vurderer det derfor som viktigst at svaropplevelsen er god, og derfor foreslår vi at kun spørsmålene som inngår i betingede spørsmål (det vil si: brukes til ruting) samt samtykkespørsmål er obligatoriske.

En effektiv datainnsamling kan også bety at man innsamler mest mulig nyttig data fra respondentene i den ene gjennomføringen man har med dem. Dette betyr ikke nødvendigvis at man samler inn masse potensielt nyttig informasjon for flest

mulig formål, men at dataene som innsamles er gjennomtenkte. Mer data kan gi svar på flere tema for ulike formål, sette disse i sammenheng med hverandre og gå i dybden på tema, samt gi essensiell informasjon for validering. Men disse dataene har kun verdi dersom det er variasjon i svarene samtidig som de er spisset mot det man ønsker å måle. Dersom alle svarer «Svært fornøyd» er spørsmålet trolig uinformativt, da det mangler sensitiviteten for å fange opp forskjeller mellom god og dårlig studiekvalitet.

Det er ofte svært vanskelig å finne den rette balansen. Et kortere skjema for en bedre opplevelse har likevel vært et sentralt mål. Vi har derfor valgt som prinsipp å fokusere på indikatorer der det både er trolig variasjon mellom respondentene (alle svarkategoriene blir brukt) men at det også for den enkelte respondent trolig er variasjon mellom spørsmålene innenfor et tema. Der vi forutser eller empirisk avdekker at to spørsmål ofte gir samme svar forsøker vi å redusere spørsmålet til ett overordnet spørsmål, eller nøyer oss med en enklere svarkategori (for eksempel avkrysning fremfor en fem-delt ordinal skala). Et annet relatert prinsipp vi har fulgt er å tilstrebe formuleringer som er relevante for flest mulig studentgrupper, fremfor å skreddersy alle påstander til hver studentgruppe. Vi mener denne generaliseringen har flere fordeler: a) Dersom spørsmålene har ulike formuleringer på tvers av grupper får man ikke sammenlignet gruppene, noe som reduserer utnyttelsen av dataene til ulike formål. b) Arbeidet med videreutviklingen har belyst hvor vanskelig det er å finne entydige skiller på overordnet nivå (utdanningskategori, utdanningsform, heltid/deltid), basert på eksisterende registerdata om studenten, som spørreskjemaet kan filtrere på uten at det treffer feil. Det er flere fellestrekk på tvers av selv nettbasert og stedsbasert undervisningsform, for eksempel bruk av digitale samarbeidsverktøy, enn hva vi først tenkte. c) Dersom fagskolene selv skal bestemme hvem av sine studenter som skal få ulike formuleringer frykter vi et kaos for HK-dir. Slike forhåndsdefinerte filtre kan fungere på frivillige spørsmål av sekundær prioritet, men vil være risikabelt på sentrale spørsmål. Se videre diskusjon i kapittel 5. d) Betingede spørsmål er ofte mer knotete å analysere og presentere, da det betingede spørsmålet ikke kan stå isolert. Likevel gjør vi noen unntak om betingede spørsmål, som vi begrunner i kapittel 4.

Hva bør inkluderes i Studiebarometeret og hva bør innhentes fra andre steder?

Data som det er mer naturlig å svare på etter man har fullført studiet, bør plasseres i KU. Vi har utelatt tema og spørsmål i SB dersom vi mener at det totalt sett er bedre plassert i KU, selv om temaene ikke eksisterer i KU enda. Ulempen vil være at enkelte typer data blir tilgjengelig sent, men vi mener at datakvalitet og skjemalengde trumfer bråhasten med å benytte dem.

Data av objektiv type, slik som arbeid før og under studiet, bør innhentes fra registerdata – uavhengig om det gjøres per i dag. Generelt sett bør arbeidet med SB se fremover mot idealet, fremfor å risikere å bli et lappeteppe med spørsmål som er presset inn fordi man trenger svaret på det akkurat nå.

Data som fagskolen selv vet best, bør ikke inn i undersøkelsen. Studenten bør ikke være et medium for kommunikasjon mellom fagskole og myndigheter.

Data som underviserne står i best situasjon til å ytre seg om, for eksempel om hva som undervises og hvordan (rene objektive mål som ikke angår kvalitet) bør fanges opp i en nasjonal underviserundersøkelse eller lignende. Dette vil være langt mer effektivt å innhente når det er svært lite variasjon mellom studentene innenfor et undervisningstilbud, og langt større variasjon mellom undervisnings-tilbudene.

1.3.5 Logisk struktur i skjemaet og spørsmålenes plassering

Plasseringen av temaene følger i hovedsak en prioritering etter viktighet. Utformingen bygger på en antakelse om at respondentene kan falle fra mot slutten av skjemaet, og at de mest sentrale spørsmålene derfor bør komme tidlig. Samtidig har vi tatt hensyn til logiske sammenhenger mellom temaene og behovet for en helhetlig og intuitiv progresjon gjennom skjemaet. Likevel har noen unntak måttet gjøres, som omtales for hvert av temaene i kapittel 4, og begrunnes typisk med kvaliteten i besvarelsesprosessen.

2 Datagrunnlag og metoder

Vi har jobbet med ti versjoner av spørreskjemaet. Tabell 2.1 viser hvilke spørreskjema som har gjennomgått psykometriske analyser, fått tilbakemelding fra Delphi-ekspertgruppen og tilbakemeldinger fra fagskolestudenter gjennom kognitive intervjuer.

Arbeidet begynte med analyser av tidligere innsendte høringsinnspill og påfølgende intervjuer med fagskolene, parallelt med analyser av 2024-undersøkelsen, referansegruppemøte og oppstart av Delphi-ekspertpanelets møter. For denne innledende fasen benyttet vi det eksisterende spørreskjemaet. Basert på disse innledende sonderingene fortsatte vi med et forenklet skjema basert på 2024-undersøkelsen, som så ble kritisert, vurdert og videreutviklet over flere runder med kognitive intervjuer, møter med Delphi-gruppen og oppdragsgiver.

Tabell 2.1. Spørreskjemaversjoner involvert i ulike utviklingsprosesser.

Spørreskjemaversjon	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Psykometri										
Delphi-ekspertgruppe										
Høringsinnspill										
Intervjuer med fagskolene										
Kognitive intervjuer, fagskolestudenter										
Referansegruppe										
Oppdragsgiver										

2.1 Kvantitative (psykometriske) analyser av data fra 2024 og pilotering 2025–2026

NOKUTs tidligere dokumentasjonsnotater har utførlig beskrevet og vurdert flere former for validering av barometeret. For eksempel har NOKUT i 2024 beskrevet, i tillegg til gjennomføringen, en rekke kvalitetssikringstiltak i 2024 etter datainnsamlingen (Bjaaland & Hauge, 2024):

- Representativitet
- Svarprosenter i løpet av svarperioden, per institusjon og per utdanningskategori
- Tid brukt på utfylling av skjemaet og frafall underveis
- Andelen «vet ikke» per spørsmål
- Indeksenes indre konsistens, faktoranalyser og korrelasjonsanalyser

Det har likevel vært rom for ytterligere kvantitative analyser av data. Her beskriver vi de kvantitative analysene. Først ønsket vi analyser av hvor mye mønstersvaring det er gjennomgående i undersøkelsene, altså det som på engelsk kalles *carelessness*. I den neste delen ønsket vi mer utforsking av de ulike delene av spørreskjemaet (instrumentene) i form av utforskende og konfirmerende faktoranalyser med formål å identifisere spørsmål som kunne kuttes. Noen av disse analysene har illustrert nye aspekter ved barometeret som trenger å belyses, mens andre har understreket utfordringer som allerede er erkjent eller det har blitt reist tvil om. Det er likevel viktig å understreke at de kvantitative analysene primært har bidratt med informasjon om og hvilke spørsmål som kan kuttes, men ikke om spørsmålene har blitt forstått riktig.

2.1.1 Svarfordelinger, frafallsanalyse og tidsbruk (kun 2025-piloten)

Svarfordelinger ble benyttet for å si noe om alle svarkategoriene ble benyttet, eller om det var lite variasjon innad på det enkelte spørsmålet. Det var sentralt i fagskolekonteksten å bryte ned fordelingene på utdanningskategori som et minimum på grunn av store innbyrdes forskjeller.

Samsvarende med hva som NOKUT gjorde for 2024-undersøkelsen (Bjaaland & Hauge, 2024) i så vi også i piloten på frafall underveis i undersøkelsen og tidsbruken.

2.1.2 Uforsiktighet i svarprosessen

En innledende hypotese i dette prosjektet var at respondentene kan oppleve undersøkelsen som såpass lang at de svarer vilkårlig. Vi gjennomførte derfor ulike analyser av svarmønstrene. Ingen av analysene kan i seg selv gi et definitivt svar på dette, men gir indikasjoner.

Analysene vi benyttet var basert på *carelessness*-pakken i R. Longstring-teknikken (Johnson, 2005) utregner hver persons lengste serier med det samme svaret i spørreskjemaet. En person som har svart «Noe enig» på 5 spørsmål på rad, som den lengste slike serien i spørreskjemaet, vil få longstringverdi 5. Vi kan også se på hver persons gjennomsnittlige lengde på slike svarserier. En gjennomsnittlig

verdi på 3 betyr at respondenten i snitt gir samme svar på tre og tre spørsmål etter hverandre. Det er ingen absolutte kriterier for hva som overskrider hva som kan forventes. Men for å flagge de med mistenkelige lange kjeder setter vi grensen ved 10. Vi har ikke tatt hensyn til at det er ulikt antall spørsmål per side, og at spørsmålstypen kan endre seg underveis i skjemaet. Derimot har vi i disse analysene fjernet felt hvor man skal skrive inn tall eller tekst.

I psykologi, sosiologi og surveylitteratur kan fenomenet med svar uten reell variasjon tilskrives konkurrerende hypoteser. Iblant skyldes fenomenet en halo-effekt (motsatt: horn-effekt) der respondenten preges i så stor grad av å være fornøyd med helheten at det farger alle svarene, uavhengig av realitetene. I sosiologi og surveylitteraturen er dette kjent som ja-siing (*acquiescence bias*). Det kan også tyde på at respondenten ubevisst ønsker å si seg enig av sosiale grunner. I metodikk omkring spørreundersøkelser er derimot utpreget mønstersvaring som ja-siing tegn på at respondenten kjeder seg og ønsker å bli snarest mulig ferdig med skjemaet.

2.1.3 Faktoranalyser og indre reliabilitet

Variablene ble omkodet til kontinuerlige skalaer og behandlet slik i påfølgende analyser. Vi så på først korrelasjoner mellom spørsmål. Vi benyttet Spearman i korrelasjonene og i påfølgende faktoranalyser på grunn av variablenes fordeling, men dette hadde lite å si for konklusjonene. For å identifisere beste antall faktorer (faktorløsning) for de lukkede spørsmålene i undersøkelsen, benyttet vi det empiriske Kaiser-kriteriet (Braeken & van Assen, 2017), samt skredplottet. Vi benyttet oblmin-rotasjon, som tillater faktorene å korrelere med hverandre. Som laveste terskel for faktorladningene i tolkningene satte vi 0,3. For indre reliabilitet benyttet vi McDonalds Omega (Revelle & Condon, 2019).

2.1.4 Pilotering 2025

NIFU har lagt inn undersøkelsen i SurveyXact, og HK-dir har distribuert både første utsending og de påfølgende fire purringene. Fordelene med denne løsningen var at HK-dir sto som avsender, på samme måte som i reell gjennomføring. HK-dir oversendte kun av-identifiserte data til NIFU. Pilotundersøkelsen ble først distribuert 18.12.25 klokken 09:15 til 4795 mottakere. Deretter mottok de som ikke hadde besvart undersøkelsen eller meldt seg av mottakerlisten påminnelser følgende datoer og klokkeslett:

- 22.12.25 klokken 09:00 (4645 respondenter)
- 29.12.25 klokken 09:00 (4578 respondenter)
- 07.01.26 klokken 12:15 (4439 respondenter)
- 12.01.26 klokken 09:05 (4283 respondenter)

Pilotundersøkelsen ble besvart, eller delvis besvart, av 626 respondenter. Dette utgjør en svarprosent på 13, som er et stykke under vanlig praksis i utdanningsrelaterte undersøkelser (omtrent 40 prosent), og setter derfor noen begrensninger ved slutningene som kan trekkes.

Representativitet. Vi kunne ikke gjøre fullverdige analyser av respondentenes representativitet i pilotundersøkelsen opp mot populasjonen, men vi kunne se på fordelingene på enkelte registervariabler (se Tabell 2.2). Med hensyn til kjønn og utdanningskategori (FKF) var det relativt god representativitet, ansett som innenfor ti prosentpoeng. For aldersgruppe var det en tydelig undervekt av respondenter under 30 år, og en overvekt av respondenter over 40 år. For heltid var det tydelig en overvekt deltidsstudenter som svarte på pilotundersøkelsen, og en undervekt av heltidsstudenter. Med hensyn til utdanningsform var det litt overvekt av studenter fra nettbasert med samlinger, og litt undervekt stedsbasert undervisning. Blant de resterende studentene så det ut til å være en liten overvekt svarende på nettbasert undervisning og en liten undervekt på stedsbasert undervisning. Uansett er det viktig å understreke at disse registervariablene ikke nødvendigvis er sterkt tilknyttet til tilbøyeligheten for å svare. Det er tenkelig at forhold som nåværende sysselsetting, personlighetstrekk med mer vil påvirke dette. Vi ser derfor frem til om hovedinnsamlingen 2026 styrker våre funn.

Tabell 2.2. Andeler per bakgrunnskategori blant respondenter og ikke-respondenter, med differanser i prosentpoeng.

Variabel	Kategori	Svart	Ikke svart	Differanse
Kjønn	Kvinne	47	42	5
	Mann	48	51	-3
Aldersgruppe	<30	24	40	-17
	30-39	28	27	0
	40-49	28	17	11
	50+	16	8	8
Utdanningskategori (FKF)	Økonomi-Administrasjon	18	14	4
	Annet	3	2	1
	Helse og velferd	26	21	5
	Kreativ	7	10	-3
	Samferdsel	4	6	-2
	Teknisk	42	46	-5
Heltid	Deltid	74	64	10
	Heltid	26	36	-10
Utdanningsform	Nettbasert undervisning	33	35	-2
	Nettbasert med samlinger	29	21	8
	Stedsbasert undervisning	38	44	-6

2.2 Høringsuttalelser og intervjuer med fagskolerepresentanter

Da HK-dir overtok Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning fra NOKUT 2025 ble alle fagskolene invitert til å gi høringsinnspill til Studiebarometeret. Spesifikt ønsket HK-dir tilbakemeldinger på hyppighet og målgruppe, hvordan Studiebarometeret blir brukt, og forbedringsmuligheter og -behov. Elleve fagskoler i tillegg til ONF, organisasjonen for norske fagskolestudenter, ga høringsinnspill.

Kvalitative intervjuer ble gjennomført med representanter fra seks fagskoler. Formålet med disse intervjuene var å få innsikt i hvordan fagskolene forstår og arbeider med utdanningskvalitet, samt hvordan Studiebarometeret brukes i praksis. Et sentralt mål var å få bedre forståelse av hvilke kvalitetsdimensjoner fagskolene selv vektlegger, hvilke informasjonsbehov de har i sitt kvalitetsarbeid, og i hvilken grad Studiebarometeret dekker disse behovene.

Intervjuene skulle også belyse hvordan Studiebarometeret og Kandidatundersøkelsen benyttes i dag, hvilken nytte fagskolene opplever å ha av resultatene, og hvordan de vurderer undersøkelsenes relevans både for egen institusjon og for nasjonal styring av sektoren. Videre ble intervjuene brukt til å kartlegge om fagskolene gjennomfører egne studentundersøkelser, og hvilke temaer disse i så fall dekker.

Samlet sett bidro intervjuene til å gi et praksisnært beslutningsgrunnlag for videreutviklingen av Studiebarometeret, med særlig vekt på relevans, nytteverdi og tilpasning til mangfoldet i fagskolesektoren.

2.3 Kognitive intervjuer med studenter

I løpet av høsten 2025 ble det gjennomført kognitive intervjuer med 12 fagskolestudenter. Formålet har vært å undersøke hvorvidt spørreskjemaet oppnår sin hensikt og på en uttømmende måte måler alle kvalitetsindikatorne i fagskolesektoren. Kognitive intervjuer har som hensikt å fange informanternes tankeprosesser mens de gjennomfører en aktivitet eller løser en oppgave, og brukes ofte i utarbeidelsen og pilotering av spørreundersøkelser (Desimone & Le Floch, 2004; Ryan mfl., 2012; Wolcott & Lobczowski, 2020). Denne metoden oppstod som et resultat av en kognitiv teori utarbeidet av Ericsson og Simon (1980) om verbalisering av tankeprosesser som en form for data. Innenfor kognitive intervjuer er det flere ulike teknikker. Vi har benyttet oss av det som kalles think-aloud metoden og stilling av oppfølgingsspørsmål (såkalt probing), som begge er sentrale metoder innen kognitive intervjuer (Ericsson & Simon, 1980; Ryan mfl., 2012; Wolcott & Lobczowski, 2020).

Think-aloud-metoden handler om å be deltakerne redegjøre for hva de tenker mens, eller like etter, at de har svart på et spørsmål i skjemaet (Ryan mfl., 2012; Wolcott & Lobczowski, 2020). Her oppfordres respondentene til å tenke over og verbalisere hva ved spørsmålene som oppleves tydelig, utydelig, vanskelig å tolke og hvordan det eventuelt kan formuleres bedre. Dersom de opplever at undersøkelsen mangler spørsmål eller tematikk som burde vært inkludert, oppfordres de også til å kommentere dette (Desimone & Le Floch, 2004, s. 6). Probing, eller stilting av oppfølgingsspørsmål, handler om å få respondenter til å utdype sine refleksjoner gjennom å stille målrettede spørsmål om tankeprosessen deres i stedet for å bare registrere det de spontant rapporterer (Desimone & Le Floch, 2004; s. 6; Ericsson & Simon, 1980; Ryan mfl., 2012). Disse kan være standardiserte eller ikke-standardiserte. I våre intervjuer har vi stilt relativt lignende oppfølgings-spørsmål, men ikke fulgt en standardisert og kronologisk intervjuguide.

Metodelitteraturen redegjør for fire steg som informanter gjennomgår mens de besvarer en spørreundersøkelse: forståelse av problemstillingen, informasjonsinnhenting, vurdering og estimering, og dokumentasjon og svar (Bradburn, 2004; Desimone & Le Floch, 2004, s. 6; Ryan mfl., 2012; Schwarz, 2007). Gjennomføring av kognitive intervjuer er særlig nyttig for å få tilgang til å observere disse stegene i informanters tankeprosesser, og oppfølgingsspørsmål kan benyttes spesifikt for å grave dypere i hver av de konkrete kognitive stegene i denne prosessen. Oppfølgings-spørsmål er ellers nyttige for å avdekke hvor i prosessen respondenter eventuelt opplever vanskeligheter med å tolke og besvare spørsmålene (Desimone & Le Floch, 2004, s. 6; Ryan mfl., 2012).

Å sørge for høy grad av validitet er sentralt for å sikre at spørreundersøkelsen måler det den har som hensikt å måle. Dette påvirkes blant annet av hvorvidt en majoritet av respondentene tolker og forstår spørsmålene på lignende måte, hvorvidt designeren av spørreundersøkelsen og respondentene forstår spørsmålene på lignende måte, og hvorvidt spørsmålene kan skape misforståelser eller neglisjerer sentrale deler av problemstillingen eller tematikken som undersøkes (Desimone & Le Floch, 2004, s. 4). Litteraturen understreker at gjennomføringen av kognitive intervjuer i tilknytning utarbeiding og revidering av spørreundersøkelser muligens kan bidra til å øke resultatenes reliabilitet og validitet (Ryan mfl., 2012), og oppfordrer til å bruke dette, særlig innen utdanningsforskning (Desimone & Le Floch, 2004, s. 1).

2.3.1 Praktisk gjennomføring

Fagskolestudentene har blitt rekruttert på tre ulike måter: gjennom HK-dir sin kontakt med fagskolene, gjennom direkte kontakt med fagskolene, og gjennom å intervju familiemedlemmer av ansatte i prosjektgruppen ved NIFU som er i eller

har fullført en fagskoleutdanning nylig. I tilfeller hvor vi har intervjuet ansattes familiemedlemmer, har vi med hensikt om å arbeide i tråd med etiske hensyn sørget for at en annen ansatt enn den som er i familie med studenten gjennomførte intervjuet. I arbeidet med rekruttering har vi benyttet programmet Microsoft Booking, som innebærer at informantene mottar en lenke hvor det er mulig å velge passende tidspunkt for intervju selv. I rekrutteringsprosessen mottok alle potensielle deltakere et informasjonsskriv med opplysninger om prosjektets formål og intervjuets gjennomføring, samt om personvern, anonymisering, samtykke, informanternes rettigheter og muligheten til å trekke seg når som helst. Kontaktinformasjon til prosjektleder, NIFUs personvernombud og personverntjenesten til Sikt ble også informert om i skrivet. Alle fagskolestudenter som deltok i intervju mottok et gavekort på 1500 kroner som kompensasjon, og dette ble også nevnt i rekrutteringsprosessen som et insentiv for å skaffe nok informanter.

Majoriteten av intervjuene ble gjennomført digitalt via Microsoft Teams, mens omtrent fire intervjuer ble gjennomført i private rom på campus. Disse varte i omtrent 30–60 minutter. I begynnelsen av intervjuene fikk informantene tilsendt en lenke til den daværende nyeste versjonen av spørreskjemaet i surveyprogrammet Qualtrics, og bedt om å dele skjerm og besvare spørsmålene samtidig som de tenkte høyt. De fleste besvarte spørreskjemaet ved bruk av datamaskin, mens én informant brukte smarttelefon. Dette var for å undersøke hvordan eventuelle forskjeller i spørreskjemaets format kunne påvirke hvordan informanten tolket og besvarte spørsmålene. I de fleste intervjuene deltok to ansatte fra NIFU: én som ledet intervjuet, og én som dokumenterte kommentarer og innspill knyttet til hvert enkelt spørsmål. Notatene ble ført i et dokument som inneholdt de samme spørsmålene som studentene besvarte i det tilsendte spørreskjemaet. For å redusere risikoen for å påvirke informantenes forståelse av spørsmålene har vi i denne prosessen forsøkt å la informantene foreta egne tolkninger uten å gi utfyllende forklaringer på hvordan spørsmålene er ment å tolkes. I løpet av intervjuperioden har vi fortløpende presentert reviderte versjoner av spørreskjemaet for informantene, hvor endringene blant annet har vært basert på tilbakemeldinger fra tidligere informanter. Versjon 3, 4, 5, 7 og 8 ble benyttet i de kognitive intervjuene (se Tabell 2.1).

2.3.2 Utvalget

Utvalget består av tolv studenter fra et bredt felt av utdanningskategorier, herunder tekniske fag, kreative fag, og helse og velferd. Av disse studerte åtte på deltid og fire på heltid. Studenter innen nettbasert undervisning, stedsbasert undervisning og nettbasert undervisning med samlinger er også representert. Tre av studentene innen helse og velferd har vært i praksis, og ni av de tolv studentene

hadde relevant jobb ved siden av utdanningen. Ellers var studentene i aldersgruppen 20–60 år og bestod av fem menn og syv kvinner.

2.4 Delphi-prosessen

Delphi-metodikk ble brukt for å strukturere og systematisere ekspertinnspill til spørreskjemaets ulike versjoner. Tabell 2.3 viser at ekspertgruppen har bestått av syv NIFU-forskere med kompetanse innen surveymetodikk og kunnskap om utdanningskvalitet og/eller fagskolesektoren:

Tabell 2.3. Delphi-gruppens sammensetning

Medlemmer	Stilling	Nøkkelkompetanser
de Besche, Torstein	Forsker 3	Mastergrad i psykologi med fordypning i psykometri. Jobbet med Kompetansebarometeret, Arbeidsgiverundersøkelsen, Kandidatundersøkelsen for høyere utdanning og Kandidatundersøkelsen for HYU.
Slette, Aslaug Louise	Forsker 2	PhD. Høyere utdanning, særlig utdanningskvalitet, kvalitetsbegrepet, kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning, kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Kvalitativ metode.
Hovdhaugen, Elisabeth	Forsker 1	PhD i sosiologi. Jobbet i mer enn 20 år med spørreskjema. Reanalyser og vurderinger av data fra Studiebarometeret for høyere utdanning, Eurostudent og EuroGraduate. Har undervist i spørreskjemametodikk 2007–2019 ved UiO. Referansegruppen for Studiebarometeret for høyere utdanning fra 2013 fram til i dag.
Furholt, Jon	Forsker 2	PhD i politisk filosofi. Kompetansebehov i arbeidslivet, kompetansepolitikk og læring i og utenfor utdanningssystemet. Høyere yrkesfaglig utdanning. Bruk av ECTS i fagskolesektoren. Jobbet i NOKUT, deriblant med evalueringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Kvalitativ og kvantitativ metode.
Skålholt, Asgeir	Forsker 2	Fagutdanningen og overganger inn og ut av fagopplæringen – herunder overgang til fagskole. Kandidatundersøkelsen til fagskolestudenter. Spesielt ansvar for spørsmål om fagskoler i Arbeidsgiverundersøkelsen. Registerdata, survey og kvalitativt, innenfor fagopplæringen.
Høst, Håkon	Forsker 1	PhD i statsvitenskap (politikk og forvaltning). Utdanningssystemet, i særlig grad relasjonen mellom utdanning og arbeid fag og yrkesopplæring, høyere utdanning, og de siste 10 år i stor grad også om fagskoler/høyere yrkesfaglig utdanning. Kvalitativ metode.
Lorentzen, Marte	Forsker 2	Pedagog med PhD i profesjonsstudier. Kunnskap, kunnskapsarbeid og -læring i profesjoner og profesjonsutdanninger, samt koblinger mellom høyere utdanning og arbeidsliv. Kvalitativ metode.

Proessen ble organisert i fem omganger. I de første to rundene fikk ekspertene kommentere anonymt i tråd med hovedprinsippet i Delphi-metoden (Mengual-Andrés mfl., 2016; Hsu & Sandford, 2007). I de siste tre møtene så vi behov for åpne diskusjoner i plenum slik at ulike syn og meninger kunne deles, utdypes og føre til en felles forståelse. Fordelen med den åpne meningsutvekslingen syntes større enn ulempen ved å oppheve deltakernes anonymitet (den opplevdes uansett ikke viktig for dem). De fem møtene i Delphi-rundene foregikk på følgende måte:

Første runde

Møte: Ekspertgruppen fikk presentert formålet med Studiebarometeret, og Aslaug Louise Slette presenterte funn fra NIFU-studien *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning* (Slette mfl., 2025), med særlig søkelys på hvordan studiens tolkning av kvalitetsforståelser kan ha relevans for hvordan Studiebarometeret kan måle kvalitet i utdanningene.

Oppgave 1: Ved bruk av anonymt skjema ble ekspertene bedt om å vurdere hvilke overordnede tema som bør inkluderes i Studiebarometeret, og hvilke som bør utgå. Ekspertene ble eksplisitt bedt om å vurdere temaenes relevans for 1) fagskolenes diagnostiske nytteverdi; 2) nasjonal kvalitetskontroll; og 3) forskningsnytte.

Andre runde

Møte: Resultater fra oppgave 1 ble oppsummert. Vi presenterte i tillegg empiri og datagrunnlag for videreutviklingen av spørreskjema. Dette inkluderte svarfordeling på Studiebarometeret 2024, innblikk fra intervjuer med fagskolene, innblikk fra referansegruppemøtet og fra dialog med oppdragsgiver.

Oppgave 2: Ekspertene ble bedt om å vurdere hvilke temaer som skal modulariseres og hvilke utdanningskategorier og studentgrupper som skal besvare ulike moduler.

Tredje runde

Møte: Resultater fra oppgave 2 ble oppsummert. Videre presenterte vi utkast til nytt spørreskjema, versjon 3,¹ inkludert hvordan ekspertenes innspill ivaretas i ny versjon. Gjennomgangen av spørreskjemaet ble etterfulgt av diskusjon i plenum.

¹ Versjon 1 var det opprinnelige spørreskjemaet fra 2024. Versjon 2 var en intern versjon.

Oppgave 3: Ekspertene fikk tildelt en unik studentprofil (eksempelvis kvinne, 45 år, helse- og oppvekstfag på nettbasert deltid), og ble bedt om å gi skriftlig tilbakemelding på ny versjon av Studiebarometeret fra perspektivet til denne profilen.

Fjerde runde

Møte: Etter flere versjoner utarbeidet basert på andre datakilder (versjon 4 og 5) ble versjon 6 av spørreskjemaet lagt frem tema for tema, med diskusjon i plenum. Ekspertene fikk ingen ny oppgave.

2.5 Møter med HK-dir og referansegruppen

Prosjektgruppen har hatt seks dialogmøter med oppdragsgiver i løpet av prosjektperioden. I tillegg til informasjon om fremdrift og avklaringer knyttet til praktisk gjennomføring av pilotundersøkelsen, har møtene primært blitt brukt til å diskutere ulike versjoner av spørreskjema. Innspill fra oppdragsgiver har inngått som en del av det samlede beslutningsgrunnlaget, og vært særlig førende for vektlegging og prioritering av ulike temaer i spørreskjemaet.

Utover dette ble det gjennomført ett fysisk møte med den HK-dir-oppnevnte referansegruppen for prosjektet. Referansegruppen har bestått av representanter fra fagskolene, NOKUT og Organisasjonen for norske fagskolestudenter (ONF). Gruppens rolle har vært å bidra til faglig kvalitet, relevans og forankring i arbeidet. Referansegruppen har gitt innspill basert på bruker- og interessentperspektiver fra sektoren, og har gjennom sin involvering bidratt til å styrke prosjektets legitimitet og relevans for fagskoler, studenter og myndigheter.

Referansegruppen deltok i et innledende møte, og fikk deretter anledning til å gi skriftlige tilbakemeldinger på versjon 8 av spørreskjemaet, av totalt 10 større iterasjoner.

3 Forståelser av kvalitet

I dette kapitlet redegjør vi for ulike forståelser av kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan disse forståelsene på forskjellig vis har hatt betydning for utviklingen av spørreskjemaet. Vi beskriver først hvordan kvalitetsforståelser i fagskolesektoren kommer til uttrykk i rapporten til Slette mfl. (2025). Videre presenteres NOKUTs kvalitetsområder som et sentralt rammeverk for både tilsyn og kvalitetsutvikling i sektoren. Deretter drøfter vi hvordan fagskolene selv arbeider med kvalitet gjennom bruk av Studiebarometeret, og hvordan undersøkelsen inngår i institusjonenes interne kvalitetsarbeid. Avslutningsvis retter vi et empirisk blikk mot undersøkelsene som helhet, med særlig vekt på hvordan kvalitet operasjonaliseres i den tidligere versjonen av Studiebarometeret og hvordan dette er videreutviklet og justert i den nye versjonen. Sammenstillingen synliggjør både kontinuitet og endring i forståelsen og målingen av kvalitet i fagskolesektoren.

I tillegg har vi brukt Fagskoleloven aktivt i utviklingen av spørreskjemaet. Lovene regulerer bestemmelser om opptak, læringsmiljø, studentmedvirkning, vurdering, klageadgang og individuell tilrettelegging og fastsetter at utdanningene skal være relevante for arbeidslivet og holde tilfredsstillende faglig nivå.

3.1 Kvalitetsforståelser i fagskolesektoren – oppsummering og bidrag til skjemautviklingen

Kunnskapsgrunnlaget om hvilke begreper fagskolesektoren bruker for å beskrive og operasjonalisere sitt arbeid med utdanningskvalitet er begrenset. Forskningsrapporten *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning* (Slette mfl., 2025) hviler på en omfattende dokumentanalyse og litteraturgjennomgang, og gir både et generelt bidrag til kunnskapsgrunnlaget, og et konkret bidrag til dette dokumentasjonsnotatet.

Funnene fra rapporten spenner over temaene kvalitetsforutsetninger, kvalitetsforståelser og kvalitetsindikatorer. Uten å gå dypt inn i kvalitetsforutsetninger, bør det trekkes frem at kvalitet er et komplekst, mangslungent og kontekstavhengig begrep, som det finnes mye nasjonal og internasjonal forskning på knyttet til høyere utdanning og grunnopplæring. På samme tid defineres høyere

yrkesfaglig utdanning på ulike måter på tvers av land, noe som bidrar til å gjøre det utfordrende å peke på hva som er kvalitet i disse utdanningene (Slette mfl., 2025). Når det gjelder kvalitetsindikatorer viser rapporten at noen av de indikatorene som brukes mest av norske fagskoler i sine kvalitetsrapporteringer er tall fra studiebarometeret (Slette mfl., 2025).

Rapportens hovedfunn er syv kvalitetsforståelser: kvalitet som *relevans*, kvalitet som *fagmiljøets kompetanse*, kvalitet som *styring*, kvalitet som *læring og danning*, kvalitet som *utvikling og innovasjon*, kvalitet som *kultur og studiemiljø* og kvalitet som *tilgang og tilgjengelighet* (Slette mfl., 2025). Rekkefølgen baserer seg på hvor fremtredende forståelsene var i datamaterialet. De tre første dreier seg om at utdanningene må være relevante, at det må finnes et kompetent fagmiljø, samt at fagskolen må styres på en god måte. De tre neste dreier seg om den samhandlingen som skjer på fagskolene, gjennom undervisning, læring, faglig fornyelse og kvalitetskultur. Den siste forståelsen, som handler om tilgang og tilgjengelighet, henger sammen med at sektoren er i vekst, og holder på å styrke sin posisjon i utdanningslandskapet, og da blir temaer som inntakskvalitet og *fleksibilisering* av utdanningene viktige for å forstå studentmassen, og studietilbudet i sektoren.

I arbeidet med videreutvikling av studiebarometeret, har Slette og kollegaers (2025) rapport bidratt med perspektiver på utdanningskvalitet i fagskolesektoren som har vært til god nytte i å vurdere spørreskjemaets temaer og spørsmålsformuleringer. I dette dokumentasjonsnotatet fungerer rapportens syv kvalitetsforståelser som et rammeverk for å presentere våre overordnede refleksjoner om hvilke kvalitetsbegreper de foreslåtte spørsmålene knytter seg til, og slik sett hvilke forståelser av kvalitet som er blitt vektlagt i forslaget.

Kvalitet som *relevans*: dette er den mest fremtredende kvalitetsforståelsen i rapporten, og vi har derfor gjort relevans til et tema som preger store deler av spørreskjemaet, heller enn som tema dekket i et samlet batteri. Dette innebærer at relevans er en bakenforliggende forståelse for relevant erfaring, læringsaktiviteter, praktisk gjennomføring, yrkestilknytning og eksamen. Gjennom temaene relevans og praktisk gjennomføring kommer relevans først og fremst til syne ved den enkelte respondents arbeidslivstilknytning, mens gjennom de resterende tre neste dekkes ulike nyanser av utdanningens relevans, ved at spørsmålene knyttes til kompetanse, undervisning, yrkestilknytning og kobling til arbeidslivet. Det er her viktig å presisere definisjonss skillet mellom yrkestilknytning og arbeidslivsrelevans. Nær sagt alle studenter i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning har en tilknytning til arbeidslivet generelt, i det minste med generiske kompetanser. Høyere yrkesfaglig utdanning har derimot mange studier med en særskilt yrkesspesifikk tilknytning som også ligger til grunn for utdanningsvalget. Graden av tilknytning bør fanges opp da den er helt sentral for mange fagskoler.

Kvalitet som *fagmiljøets kompetanse*: dette er også en sentral kvalitetsforståelse i rapporten, og i spørreskjemaet ligger den primært til grunn for spørsmål om læringsaktiviteter, yrkestilknytning og oppdatert teknologisk kompetanse. Gjennom disse dekkes respondentenes oppfatninger av fagmiljøets faglige, pedagogiske og digitale kompetanse, både direkte og indirekte. Det er direkte spørsmål om hvordan underviserne formidler og tar i bruk erfaringer fra fagfeltet, og indirekte spørsmål om undervisningens kvalitet gjennom spørsmål om læringsaktivitetens mål og innhold (som i sin tur speiler fagmiljøenes kunnskapsbase og kompetanse). Teknologisk kompetanse rettes mot fagskolens opplæringstilbud og kan favne ulike fagmiljøers kompetanse, så vel som fagskolens samlede innsats.

Kvalitet som *styring*: dette var den tredje av de mest sentrale kvalitetsforståelsene i rapporten, og derfor har den også fått en viktig plass i spørreskjemaet. Uten at styringskvalitet nevnes konkret, kan det forstås som å ligge til grunn for spørsmål om informasjon, praktisk gjennomføring og praksisopplæring, ved at spørsmålene berører nødvendig infrastruktur for at fagskolen og utdanningene driftes og fungerer godt.

Videre kan vi slå fast at kvalitet som *læring og danning* er ivaretatt gjennom spørsmål om praktisk gjennomføring, læringsaktiviteter, eksamen, yrkestilknytning og praksisopplæring. Her er *danning* spesielt prioritert, ved at det ligger til grunn for spørsmål om yrkesutøvelse, personlig utvikling og tilhørighet til fagfeltet. Kvalitet som *kultur og studiemiljø* er ivaretatt gjennom spørsmål om medvirkning og læringsmiljø, mens kvalitet som *tilgang og tilgjengelighet* kan assosieres med tilrettelegging, samt spørsmål om relevant erfaring (som kan knyttes til inn-takskvalitet). Kvalitet som *utvikling og innovasjon* er den eneste av de syv kvalitetsforståelsene det ikke har vært naturlig å operasjonalisere i studiebarometeret. Det kan sies å ligge indirekte bak spørsmål som handler om for eksempel innhold i undervisningen, og dermed kunnskapsbase og fagmiljøets kompetanse. Utvikling og innovasjon har slik sett stor betydning for utdanningskvaliteten, men det er få eller ingen naturlige direkte treffpunkter mellom denne kvalitetsforståelsen og spørreskjemaet.

3.2 NOKUTs kvalitetsområder

I 2018 publiserte NOKUT *Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning* (NOKUT, 2018). Dokumentet omfatter følgende kvalitetsområder: læringsbane, kunnskapsbase – fagmiljø, samspill med arbeidslivet, læringsutbytte, startkompetanse, læringsmiljø, utdanningsfaglig kompetanse, samt utdanningsdesign- og ledelse. Modellen er i all hovedsak bygget over samme lest som NOKUTs kvalitetsområder for høyere utdanning (NOKUT, 2022), selv om det sistnevnte dokumentet har gjennomgått en del endringer siden det første gang ble publisert i 2016. For

høyere utdanning presiseres det i tittelen at temaet er kvalitetsområder for *studieprogram*. I dokumentet for høyere yrkesfaglig utdanning forklares det innledningsvis at det som vektlegges er det *studienære kvalitetsarbeidet* ved fagskolene. Det står ellers i forordet til dokumentet for fagskoler at «Kvalitetsområdene kan gjenkjennes i NOKUTs krav, tilsyn, evalueringer, undersøkelser og indikatorutvikling» (NOKUT, 2018, s. 1), noe som sannsynliggjør at NOKUT har benyttet disse kvalitetsområdene som utgangspunkt i perioden de hadde ansvar for utvikling og gjennomføring av Studiebarometeret.

Et av argumentene for ikke å basere oss kun på NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning i det forslaget som presenteres i dette dokumentasjonsnotatet, er nettopp at NOKUTs modell begrenser seg til kvalitet knyttet til studietilbud. Dette innebærer for eksempel at begreper for å diskutere fagskolenes arbeid med styring og kvalitetssikring ikke er inkludert i modellen. Selv om studiekvaliteten i praksis kan sies å skje på studietilbudsnivået, i studentenes lærings situasjoner, fokuserer ikke NOKUTs modell på kvalitetsarbeid i et organisasjonsperspektiv, og det tas dermed ikke høyde for eksempelvis betydningen av støttefunksjoner for god utdanningskvalitet. Det synes vesentlig å inkludere en institusjonell tilnærming og forståelse av kvalitet og kvalitetsarbeid i vårt forslag til nytt spørreskjema, for blant annet å fange opp forhold knyttet til infrastruktur av ulike typer.

Et annet argument for ikke å legge kun NOKUTs modell for kvalitetsområder til grunn er at den mangler en dypere diskusjon av hva relevans betyr for fagskolesektoren. Det er mulig, siden modellen bygger på dokumentet for høyere utdanning, at relevans som kvalitetsforståelse har forblitt noe i bakgrunnen. Relevans er av betydning i høyere utdanning også, men er ikke en byggestein slik som i høyere yrkesfaglig utdanning. Selv om samspill med arbeidslivet og læringsutbytte i NOKUTs modell dekker noen av dimensjonene ved relevans, har det vært viktig i vårt arbeid å sørge for en relevansforståelse som favner enda bredere, eller sagt på en annen måte: å se relevans som noe som griper inn i nesten alle deler av fagskoleutdanningene og deres kvalitetsarbeid, ikke som et avgrenset tema.

Når dette er sagt inngår NOKUTs modell i datagrunnlaget for Slette og kollegers (2025) arbeid, og den er dermed ivarettatt som del av de syv kvalitetsforståelsene.

3.3 Fagskolenes bruk av Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning

Høringsinnspillene fra fagskolene viste at Studiebarometeret har vært svært viktig for fagskolenes kvalitetsarbeid, og at det ofte brukes i kombinasjon med egne emneundersøkelser og evalueringer knyttet til studiestart. Resultatene brukes på ulike nivåer i organisasjonen både administrativt og faglig, og gir et viktig

sammenligningsgrunnlag på tvers av sektoren. Flere peker imidlertid på at lav svarprosent og begrensede administrative ressurser bidrar til å redusere nytteverdien. Fagskolene uttrykker et tydelig behov for videreutvikling av undersøkelsen, blant annet gjennom bedre tilpasning til mangfoldet i studentgruppen, ulike undervisnings- og organiseringsformer samt større presisjon i spørsmål knyttet til praksis og arbeidslivsrelevans. Det pekes også på at undersøkelsen oppleves som for omfattende, noe som påvirker både svarprosent og gjennomføring, og det etterlyses derfor en kortere og mer fleksibel undersøkelse, eventuelt med modulbasert oppbygning. Videre løftes spørsmål om hyppighet, tidspunkt for gjennomføring og avgrensning av målgruppe som viktige forhold for å øke relevans og bruk av resultatene i kommende versjoner av Studiebarometeret.

Intervjuene med fagskolene viste en gjennomgående kritikk av spørreskjemaets omfang, språk og begrepsbruk, slik det har vært frem til og med 2024. Spørsmålene oppleves som for lange, til dels vanskelige å forstå og lite tilpasset fagskolesektorens egenart. Det pekes også på at studenter ved modulbaserte emner og kortere utdanningstilbud i noen tilfeller ikke mottar Studiebarometeret, noe som skaper usikkerhet om representativiteten.

Tilfredshet trekkes frem som et sentralt og relevant tema. Det er bred enighet om at inntakskompetanse er vanskelig å måle gjennom en studentundersøkelse, særlig fordi realkompetanse ikke lar seg fange på en hensiktsmessig måte. Spørsmål knyttet til arbeidslivsrelevans og arbeidslivsinvolvering oppleves som uklare for studentene, og flere fagskoler peker på at studentene har begrensede forutsetninger for å vurdere dette før utdanningen er fullført.

Undervisning vurderes som et viktig tema, men det etterlyses en reduksjon i antall spørsmål. Når det gjelder faglig og sosialt miljø, oppleves dagens inndeling som lite treffende, særlig for nettbaserte utdanninger, som har en tendens til å skåre lavt på sosialt miljø. Enkelte fagskoler, særlig de med høy andel nettbaserte studenter, uttrykker i intervjuene et ønske om å samle disse dimensjonene i et bredere begrep om læringsmiljø, som omfatter pedagogiske, sosiale og fysiske forhold. Studentmedvirkning vurderes som viktig, blant annet fordi fagskolene opplever at de blir målt på dette området. Temaer som utveksling og internasjonalisering er under utvikling i sektoren, og flere av fagskolene mener dette bør inngå i Studiebarometeret.

Videre peker fagskolene på behov for justering av begrepsbruken i spørreskjemaet. Begreper som «studieprogram» og «programorganisering» oppleves som lite forståelige for studentene, og det foreslås å bruke mer sektortilpassede betegnelser som «utdanning», samt å erstatte «arbeidslivsrelevans» med «yrkesutøvelse». Engasjement blant studentene varierer etter kjønn og utdanningstype, mens tidsbruk og spørsmål om digitale verktøy og kunstig intelligens vurderes som mindre viktige og kan nedprioriteres i revideringer.

Gjennomgående i vårt forslag til spørreskjema benyttes det skalaer for tilfredshet, spesifikt svarkategoriene svært misfornøyd til svært fornøyd. Dette reflekterer at fagskolenes representanter har uttrykt at spørsmål om tilfredshet er svært viktige for dem – langt mer enn faktaorienterte spørsmål. Vi tolker dette som at de har behov for å vite hva studentene tenker om utdanningen, fremfor informasjon som fagskolen kan finne ut av om studiet gjennom interne kanaler.

Det var også temaer som fagskolene mente var mindre viktige: tidsbruk, motivasjon, eget engasjement, digitale verktøy og KI, noen deler av praksis og inntakskompetanse (vanskelig å måle). De påpekte også at enkelte spørsmål var uklare, særlig knyttet til gjennomføring av praksis, praksisnær undervisning, arbeidsrelevans, om undervisningen er relevant og ivaretar studentens egen arbeidserfaring og yrkeskompetanse, og om studentene kan gå direkte ut i arbeid etter utdanningen.

Fagskolenes innspill er ivaretatt i revisjonen av spørreskjemaet på flere måter. For det første er omfanget redusert og språket forenklet, med tydeligere og mer sektortilpassede begreper som skal være lettere å forstå for studentene. Flere spørsmål er omformulert for å øke presisjonen, for eksempel innen tema som yrkestilknytning og relevans. Innspillene har også ført til at enkelte temaer som tidligere har vært med, nå utgår i den nye versjonen av spørreskjemaet. Dette gjelder for eksempel tidsbruk og egeninnsats, endret motivasjon underveis i studieløpet, samt spørsmål som deskriptivt kartlegger undervisnings- og vurderingsformer.

Både intervjuene og høringsinnspillene vitner om en sektor som er svært fragmentert. Fagskoler med tradisjonelle, yrkesrettede utdanninger er særlig opptatt av tydelig yrkestilhørighet, arbeidslivstilknytning og overgangen til arbeid, og har etterspurt spørsmål som i større grad fanger opp disse dimensjonene. Fagskoler med en høy andel nettbaserte og samlingsbaserte tilbud er på sin side mer opptatt av at spørsmålene må tilpasses deres organiseringsformer. For disse institusjonene er for eksempel tradisjonelle mål på sosialt læringsmiljø mindre treffende, og det er behov for formuleringer som bedre reflekterer digitale læringsformer og fleksible studieløp. I revisjonen av spørreskjemaet har vi lagt vekt på å sikre sammenlignbarhet på tvers av fagskoler og utdanningstyper, samtidig som vi har søkt å tilpasse innholdet slik at spørsmålene oppleves som relevante for ulike fagområder, organiseringsformer og studentgrupper.

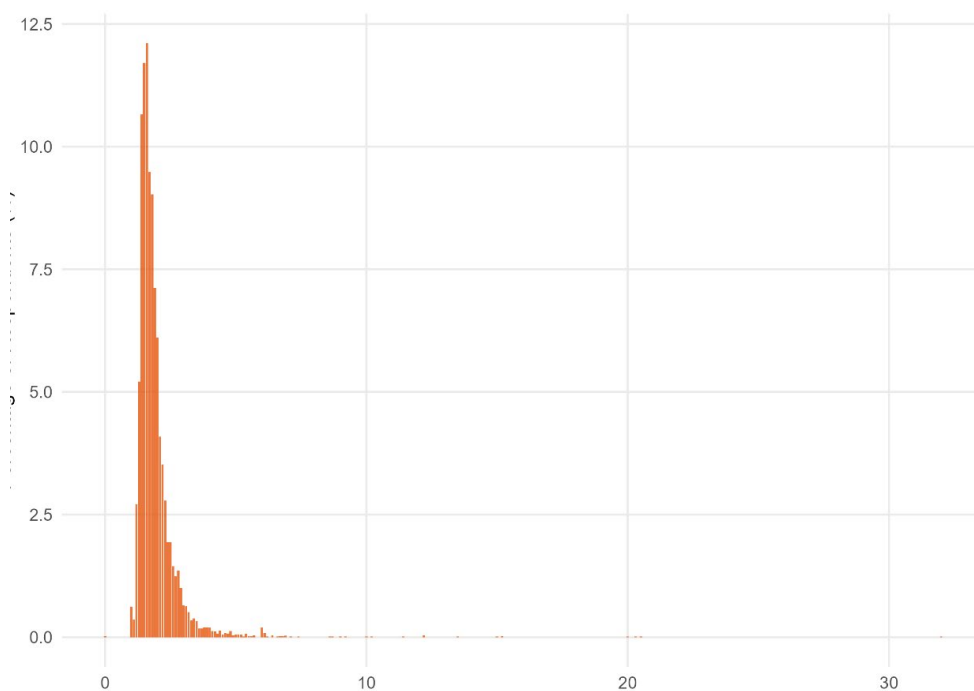
3.4 Empiriske blikk på undersøkelsene som helhet

Blant de overordnede perspektivene er også empiriske undersøkelser av respondentenes svar på 2024-undersøkelsen, samt senere 2025-piloten. Vi så hovedsakelig på i hvilken grad respondentene svarte det samme gjennomgående, altså om de kjedet seg (carelessness). Utforskende faktoranalyser fungerte så både som

indikasjon på «kjedsomhet», men også om det var sett med spørsmål som kunne forenkles, i arbeidet med kapittel 4.

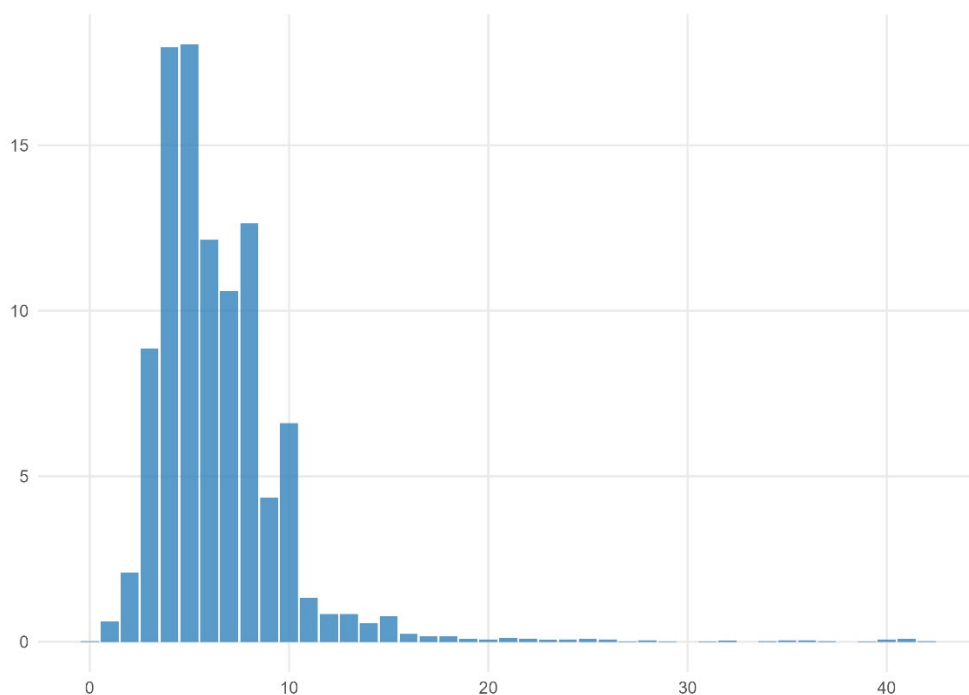
2024-undersøkelsen. Svarfordelingene for 2024 indikerte for enkelte spørsmål lite variasjon på noen spørsmål, og få svar på enkelte betingede spørsmål.² Figur 3.1 viser at det er en relativt stor andel av respondenter i 2024 som har svart det samme på mange spørsmål på rad av 64 spørsmål. 1233 respondenter (13 prosent) ble flagget som at de har en viss grad av gjentatte like svar på 77 utvalgte, lukkede, spørsmål. Indre konsistens, også ofte kalt skalareliabilitet, var svært høy for hele spørreskjemaet (utenom åpne tekstfelt og betingede spørsmål): 0,96.

Det empiriske Kaiser-kriteriet foreslo ni faktorer. Log-likelihood Ratio Test (LRT) indikerer endring i hvor mye informasjon faktorene forklarer sammenlignet med en enklere modell med en faktor mindre. Disse viste ingen metning for de første 20 faktorene. Derimot viste modellfit-kriteriene Root-Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) og Comparative Fit Index (CFI) at en modell med 1 faktor passet dataene godt. Ved nærmere tolkning av faktorløsningene tilsa at en 3-faktorløsning passet godt med «Vurdering av studiet», «Vurdering av andre studenter» og «Vurdering av seg selv».



Figur 3.1. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på gjennomsnittlig long-string-lengde (x-aksen) for 2024-undersøkelsen.

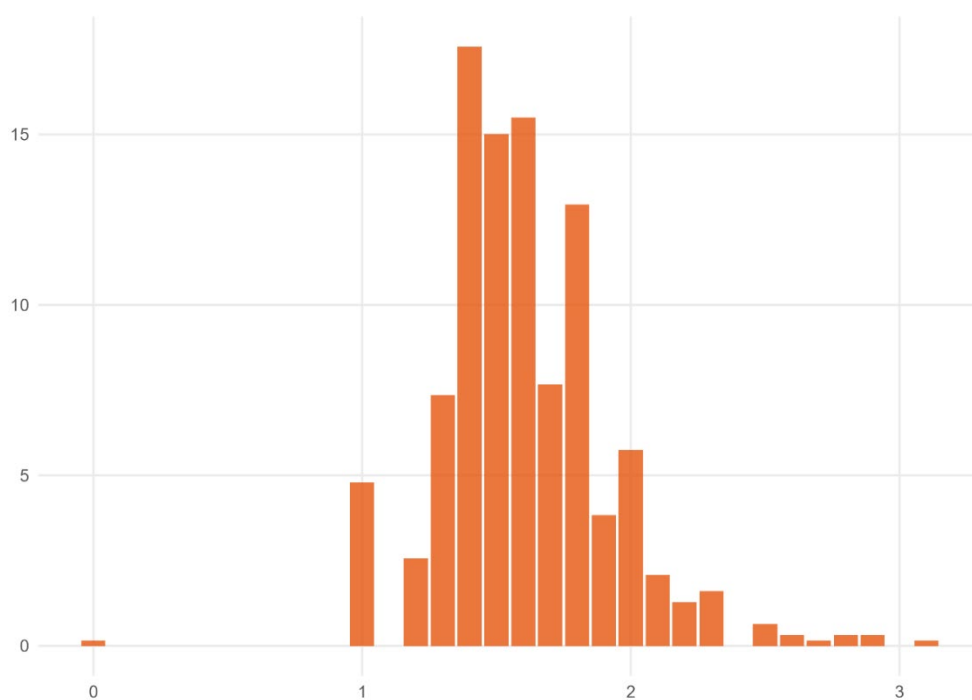
² Ingen av disse ble med videre på grunnlag av tematiske valg samt den manglende variasjonen.



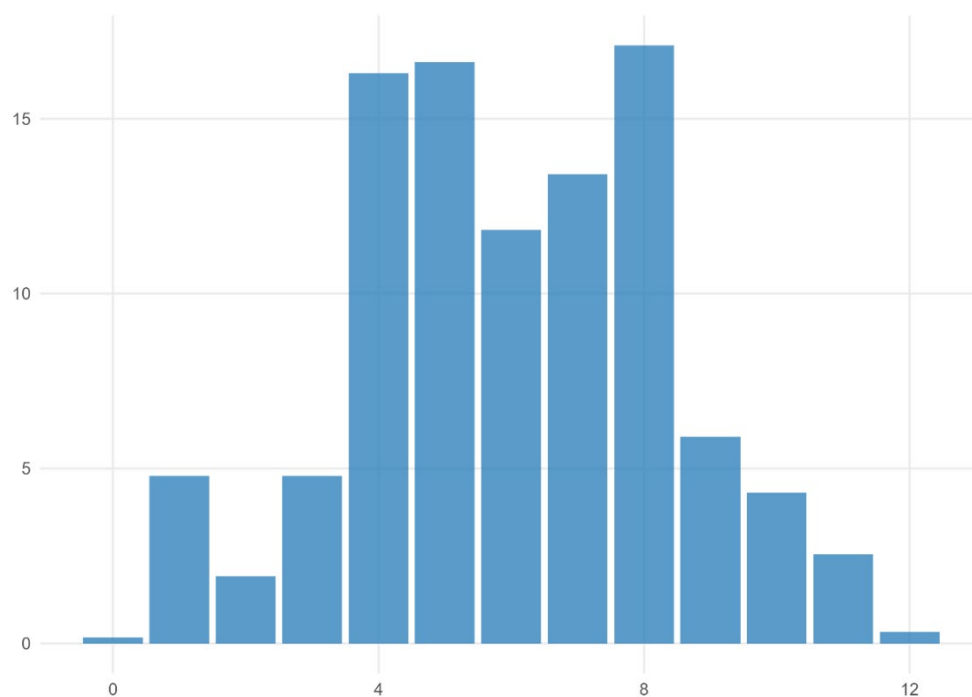
Figur 3.2. Fordelingen av respondenter (%) langs y-aksen) på maksimal longstring-lengde (x-aksen) for 2024-undersøkelsen.

Samlet sett indikerer bevisene at spørreskjemaet slik det har vært frem til 2024, har vært for langt da respondentene synes å bli trette av å svare eller det er en halo-effekt – er man fornøyd generelt er man stort sett fornøyd med alle delene også – og motsatt. Det er derfor rom for å kutte ned, samtidig som en større teoretisk bredde dekkes.

2025-piloten. Piloten er litt lengre enn vårt endelige forslag, og begge er kortere og mer spisset enn 2024-versjonen. For pilotdataene fra 2025–26 så vi på de samme statistiske og psykometriske målene for 50 lukkede spørsmål. Kun 45 respondenter (7,2 prosent) ble flagget som at de har en viss grad av gjentatte like svar på 49 utvalgte lukkede spørsmål. Dette er fortsatt for mye, og tyder på at undersøkelsen kan optimaliseres ytterligere. Indre konsistens, skalareliabilitet, var også fortsatt høy: 0,88.



Figur 3.3. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på gjennomsnittlig long-string-lengde (x-aksen) for 2025-piloten.



Figur 3.4. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på maksimal longstring-lengde (x-aksen) for 2025-piloten.

For faktoranalysene inkluderte vi 45 spørsmål som ikke var betingede eller åpne.³ Det empiriske Kaiser-kriteriet foreslo nå 13 faktorer, altså høyere enn i 2024 til tross for færre variabler og en mer spisset undersøkelse. Vedlegg C viser at det ikke synes å være noe tydelig metningspunkt for antall faktorer opp til faktorløsning med 20 faktorer, ifølge LRT. Den enkleste faktorløsningen med RMSEA og CFI henholdsvis under og over sine tradisjonelle terskelverdier ($RMSEA < 0,08$, $CFI > 0,95$) er en modell på fem faktorer. Altså synes det å være noe mer variasjon mellom variablene enn det var tidligere, men datasettene er vanskelige å sammenligne under samme forhold, og nøyaktig antall faktorer er noe uklart. Vi presenterer i vedlegg C faktorladningene for en løsning med 13 faktorer. Det mest slående i faktoranalysene er at (a) spørsmål om undervisning, underviser, læringsmiljø og alt-i-alt spørsmålet (se kapittel 4) ofte lader på samme faktor uavhengig av faktorløsning, (b) at motivasjon lader på sin egen faktor, som forventet, og (c) at spørsmål om tilbakemeldinger (eller om informasjon) ikke lader på samme faktor (uventet).

Tidsbruken var litt kortere enn i 2024. Vi fjerner her de som brukte mer enn 30 minutter på å svare, slik det ble gjort i dokumentasjonsnotatet for 2024-undersøkelsen, fordi det kan være de hadde en fane åpen og brukte tid på å svare på undersøkelsen. Mediantiden ble 9 minutter, og gjennomsnittet på 10 minutter. Standardavviket var 5 minutter. Til sammenligning hadde 2024-undersøkelsen mediantid på 10 minutter og gjennomsnitt på 11 minutter. Ser vi igjen på 2025-undersøkelsen og underutvalget av de 25 som ikke hadde hatt eksamen eller praksis og dermed fikk et kort skjema, brukte disse i snitt 8,5 min. Ser vi blant de som brukte mindre enn 60 minutter og på de som ga lengre svar på de to åpne spørsmålene brukte disse omtrent like lang tid som andre (9,7 minutter i snitt). For vår pilot er det igjen viktig å understreke at vårt endelige foreslåtte skjema er omtrent 4 spørsmål kortere enn piloten, og vil inkludere flere moduler og betingede (routede) spørsmål enn piloten. Vi anser derfor vårt forslag som vesentlig kortere.

For alle analysene basert på pilotundersøkelsen er det viktig å understreke at utvalget trolig ikke var helt representativt. Vi har i de videre vurderingene i kapittel 4 og 5 vektlagt andre datakilder, prinsipper og resonnement.

³ Bartlett's test var signifikant: 10538,3; ($df = 990$, $p < ,001$)

4 Tematisk struktur og begrunnelser

I dette kapitlet presenterer vi de ulike temaene i Studiebarometeret for fagskolene og redegjør for deres relevans for vurderingen av utdanningskvalitet, samt begrunnelser for formulering og plassering av spørsmålene. Temaene belyser ulike aspekter ved fagskoleutdanningene og har som formål å i sum gi et helhetlig bilde av studentenes erfaringer og vurderinger av studiekvaliteten.

Temaoversikt

- Relevant erfaring
- Studentmedvirkning
- Informasjon
- Praktisk gjennomføring
- Læringsaktiviteter
- Yrkestilknytning
- Eksamen
- Læringsmiljø
- Tilrettelegging
- Teknologisk kompetanse
- Praksisopplæring
- Motivasjon
- Generelt
- Samtykke til registerkobling

Vi vil i det følgende presentere temaene i samme rekkefølge som i studiebarometeret. Temaer som er utelatt fra skjemaet presenteres til slutt, sammen med begrunnelser for eksklusjonen.

Hvert underkapittel beskriver først relevansen av temaet for studiekvalitet, herunder for eksempel tilknytningen til de overordnede vurderingene i kapittel 3, samt andre tema-spesifikke teoretiske blikk. Så følger beskrivelser av formuleringer, inkludert alternative formuleringer som er vurdert. Her forsøker vi også å knytte koblinger til tidligere gjennomføring (2024) eller Kandidatundersøkelsen.

Til sist kommer en kort kommentar om plasseringen av tematikken i spørreskjemaet basert på empiri og erfaring. For enkelte tema har vi også lagt til punktet Tidsserier, der vi nevner sammenligninger med 2024 som vi mener kan forsvares i enkelte uformelle analyser, ettersom vi vet fagskolene er opptatte av sammenligningsgrunnlaget. Vi gir en skår fra 1 til 10 i likhetsskalaen der vi generelt anser 7-10 for akseptabelt for de fleste praktiske formål. Der vi ikke omtaler spørsmål anser vi typisk forskjellene såpass store i svarskalaen at sammenligninger ikke gir mening. I det store og hele er det svært få spørsmål som er like fra 2024-undersøkelsen, ettersom svarskalaen ofte er fundamentalt forskjellig.

Tema eller spørsmål merket med $\mathbb{R}$ indikerer at vi foreslår at dette roteres over gjennomføringene, altså at det ikke utsendes hvert år. Vi diskuterer mulige rotasjonsmuligheter i kapittel 5.3 Modulisering.

4.1 Relevant erfaring

1. Har du utdanning eller arbeidserfaring innenfor samme fagfelt som utdanningen?

{Ja; Delvis; Nei; Vet ikke}

Relevans for studiekvalitet: Fagskolelovens § 4, siste ledd, beskriver at utdanningene skal bygge på erfaringer fra ett eller flere yrkesfelt. Spørsmålet har relevans for arbeidslivskoblingen, spesifikt inntakskvalitet. Formålet er å måle hvem som har med seg relevant utdanning og/eller erfaring inn i utdanningen, samt å muliggjøre analyser der øvrige spørsmål kan tolkes i lys av denne bakgrunnsinformasjonen. Vi vurderer det som upraktisk og unødvendig tidkrevende å hente inn denne typen informasjon gjennom registerdata, ettersom dette vil kreve omfattende tolkning og omkoding av registrerte opplysninger. Studiebarometeret vurderes også som bedre egnet enn Kandidatundersøkelsen for å fange opp erfaringer som studentene bringer med seg inn i utdanningen.

Formulering: Det er åpnet for både relevant utdanning og relevant arbeidserfaring innenfor fagfeltet, ettersom hva som oppleves som relevant bakgrunn varierer betydelig mellom ulike utdanningskategorier og fagområder i fagskolesektoren. I tidlige utkast var svarkategoriene binære. Utprøving viste imidlertid at mange respondenter opplever usikkerhet knyttet til om egen bakgrunn kan karakteriseres som fullt ut relevant. For eksempel kan studenter med bakgrunn fra skipselektriske fag oppleve at erfaringen bare delvis er relevant for tekniske maritime utdanninger. Av den grunn er skalaen utvidet med en «delvis relevant»-kategori, samt en «vet ikke»-kategori som fungerer som en ventil for usikkerhet

knyttet til tolkningen av relevansbegrepet. I enkelte analyser kan «vet ikke» vurderes slått sammen med kategorien «delvis relevant».

Plassering: Spørsmålet er plassert først i spørreskjemaet. Det egner seg godt som et innledende og lite krevende spørsmål, og fungerer samtidig som en naturlig inngang til videre spørsmål om utdanningen og studentenes erfaringer.

4.2 Medvirkning

2. Hvor fornøyd er du med mulighetene til å gi tilbakemelding på utdanningen?

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

3. Hvordan kan fagskolen legge bedre til rette for tilbakemeldinger? Flere kryss er mulig. $\mathbb{R}$

- a. Informere om kanaler for å gi tilbakemeldinger
- b. Gjøre kanalene mer tilgjengelige
- c. Styrke studentrepresentasjonen (tillitsvalgte)
- d. Tillate anonyme tilbakemeldinger
- e. I større grad lytte til innspillene

{kryss}

Relevans for studiekvalitet: Fagskolelovens § 14 sier at fagskolens styre skal legge til rette for at studentorganene kan drive sitt arbeid på tilfredsstillende måte, at studentorganene skal høres i alle saker som angår studentene og at studenter skal være representert i alle kollegiale organer som tildeles beslutningsmyndighet ved fagskolen. Fagskolelovens § 15 understreker også at studenten har rett til å varsle om kritikkverdige forhold. Studentmedvirkning fremheves av fagskolene som et sentralt element i arbeidet med studiekvalitet. Dette samsvarer med føringer i fagskoleloven, hvor studentenes rett til medvirkning og representasjon er tydelig regulert. Loven slår fast at studenter kan opprette studentorganer som skal ivareta deres interesser, og at disse organene skal høres i alle saker som angår studentene. Videre skal studenter være representert i alle kollegiale organer med beslutningsmyndighet ved fagskolene, og styret har ansvar for å legge til rette for studentorganenes arbeid. Fagskoleloven regulerer også studentenes rett til å varsle om kritikkverdige forhold, og forbyr gjengjeldelse mot studenter som benytter denne retten. Vi anser disse som nærmere i tid for Studiebarometeret enn Kandidatundersøkelsen, og ikke mulig å innhente fra registerdata.

Formulering: I utviklingsprosessen ble to typer spørsmål om studentmedvirkning vurdert og forkastet. Det ene gjaldt studentenes tilfredshet med

studentrepresentantenes arbeid. Dette ble vurdert som lite egnet, ettersom studentene i begrenset grad har innsikt i representantenes arbeid og beslutningsprosesser. Det andre gjaldt hvorvidt innspill fra studenter blir fulgt opp av fagskolen. Også dette ble ansett som vanskelig for studentene å besvare på en meningsfull måte, blant annet på grunn av tidsdimensjonen i oppfølgingen av innspill. Ikke alle innspill fører nødvendigvis til endringer, og tiltak som utvikles som følge av studentinnspill iverksettes ofte over tid. I mange tilfeller vil studentene ha avsluttet sine studier før eventuelle endringer trer i kraft. Denne vurderingen ble også støttet av innspill fra Delphi-panelet, som pekte på usikkerhet knyttet til studentenes forutsetninger for å gi pålitelige svar på spørsmål om studentrepresentantenes arbeid og studentparlamentets funksjon. Spørsmålene ble derfor vurdert som lite egnet for inkludering i Studiebarometeret. Blant de inkluderte påstandene i spørsmål 3 ser vi relativt lave korrelasjoner i piloteringen, som tyder på at hver av indikatorene bidrar med unik informasjon.

For spørsmål 3b, om å gjøre kanalene mer tilgjengelige, valgte vi med hensikt en generell formulering for å dekke ulike forståelser av tilgjengelighet. Det kan være alt fra studiekoordinators besøkstid, å finne frem til et tilbakemeldingsskjema på et nettsted, eller skjemaets utforming. Vi mener at ytterligere spesifisering blir for omfattende og lar det derfor være opp til den enkelte fagskole å undersøke sine svar nærmere. For spørsmål 3d innser vi at anonymitet kan være et gradsspørsmål, mens formuleringen nå er binær. Vi tenker derfor også her at den enkelte fagskole i tolkninger av resultater må vurdere om anonymiteten er *tilstrekkelig god nok*.

Plassering: Spørsmålet om muligheter for å gi tilbakemelding på utdanningen er plassert tidlig i undersøkelsen, for å unngå at respondentene skal tenke på Studiebarometeret i seg selv som en mulighet for tilbakemelding. Kognitive intervjuer viste at dette er en vanlig misforståelse når medvirkningsspørsmålet står mot slutten av spørreskjema. Kognitive intervjuer for neste tema, Informasjon, viste også at det var nødvendig å stille spørsmål 3 til alle, ikke bare de som var ulike grader av misfornøyd på spørsmål 2. Se avsnitt 4.3 Informasjon, under Plassering, for nærmere utbrodering.

4.3 Informasjon

Ta utgangspunkt i informasjonen du har fått hittil i utdanningen.

4. Hvor fornøyd er du med ...
- a. ... informasjonen du har fått totalt sett?
 - b. ... fagskolens bruk av digitale samarbeidsverktøy (for informasjon, kommunikasjon og samarbeid)? F.eks. Canvas, Teams, osv.

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

5. Er det noe fagskolen burde gitt bedre **informasjon** om (flere kryss mulig)?
- a. Beskrivelsen av utdanningens læringsutbytte/forventet sluttkompetanse
 - b. Forventninger til deg om obligatoriske aktiviteter og deltakelse
 - c. Eksamen eller annen sluttvurdering
 - d. Mulighet for individuell tilrettelegging for særskilte behov
 - e. Digital tilgang, utstyr, osv.
 - f. Undervisningsrom og undervisningsplan
 - g. Endringer i undervisningsplan underveis
 - h. Annet, spesifiser

{kryss}

Relevans for studiekvalitet: Informasjon er nødvendig for å ta gode beslutninger om studentens egne valg, og er også en faktor som en institusjon lettest kan påvirke. Informasjon knyttes til styring som en av kvalitetsforståelsene (Slette mfl., 2025). Fagskolenes representanter uttrykte lite konkret om behov for tilbakemeldinger på informasjonen de gir, men de kognitive intervjuene indikerte at dette er viktig aspekt.

Spørsmål om informasjon inngikk i Studiebarometeret frem til 2024, men i ulik form enn vårt foreslåtte oppsett. I 2024 sto flere av de relevante påstandene under overskriften Organisering av utdanningen, som vi oppfattet som en samlepost for påstander om hovedsakelig informasjon, men også gjennomføring. Et par påstander om informasjon var i tillegg plassert med nær identisk formulering under Startkompetanse og studiestart, noe som ga unødvendig repetisjon, gitt korrelasjonene.

Bruk av digitale samarbeidsverktøy har blitt en svært viktig del av utdanningene som benyttes ofte mye til informasjon ut, tilbakemeldinger, innsamling av oppgaver, samarbeid mellom studentene og mer. Dette gjelder både nettstudenter og stedsbaserte studenter.

Formulering: Eksemplifiseringen på slutten av 4b kan potensielt måtte oppdateres over tid, men vil trolig ikke endre tolkningen av spørsmålet i tidsserier. Det ble

foreslått i arbeidet andre verktøy (for eksempel Slack) men vi foreslår å holde det kort.

Fagskolens bruk av digitale samarbeidsverktøy er et viktig spørsmål for studentene i de kognitive intervjuene. Enkelte har uttrykt at det kan være frustrerende når fagskolens ulike undervisere bruker sine egne måter å jobbe på. Vi har valgt å unngå et slikt detaljspørsmål og lar det heller være opp til respondenten hva som legges inn i dette.

I spørsmål 5a gikk vi flere runder med begrepsalternativene læringsutbytte, læringsutbyttebeskrivelser, sluttkompetanse, kompetansebeskrivelser, forventet sluttkompetanse, med mer. Hvilke begreper som benyttes avhenger noe av sektor. Vi tenker at vårt forslag, til tross for skråstreken, beholder to ulike, men selvforklarende benevnelser.

Formuleringen «Eksamen eller annen sluttvurdering» i 5c var en gjentakende utfordring i revideringen, se delkapittel 4.7 om Eksamen.

De kognitive intervjuene viste også at endringer i undervisningsplan underveis (5g) var en kilde til frustrasjon for informantene. I denne formuleringen har vi med hensikt benyttet det noe tvetydige ordet undervisningsplan for å dekke både timeplan (tidspunkter, rom/sted), arbeidskravfrister og pensum. En nærmere undersøkelse av nøyaktig hva som må forbedres må fagskolen selv gjøre.

Piloteringen viste ellers lave korrelasjoner mellom indikatorene i spørsmål 5, som tyder på at de alle bidrar med unik informasjon.

Plassering: Spørsmål om informasjon angår hele utdanningen, og er noe som typisk forekommer i starten av utdanningen. Vi plasserte det derfor før spørsmål om undervisning, og relativt tidlig i skjemaet.

I et tidligere utkast utprøvde vi et design der respondenten først fikk et «totalt sett»-spørsmål om informasjonen de har fått, og dersom de ikke svarte «svært fornøyd» så fikk de oppfølgingsspørsmålene om det var noe fagskolen burde gitt bedre informasjon om. Tanken var at dette skulle spare skjematid for de som ikke hadde noe å utsette på informasjonsdimensjonen, og var understøttet av uforsiktighetsanalysene som indikerte at enten var studentene fornøyd med alt eller mindre fornøyd med alt. De kognitive intervjuene pekte derimot på at de som ble bedt om å gå gjennom «sjekkpunktlisten» selv om de totalt sett var fornøyd, oppdaget at det var flere aspekter de mente skolen kunne ha forbedret. Informantene ble bevisstgjort på andre aspekter enn hva hukommelsen erindret. Det er her viktig å påpeke at selv om spørsmålene omhandler tilfredshet, forutsetter det også en hukommelsesdimensjon. Det foreslåtte designet gir mer detaljerte data om forbedringsområder til fagskolene enn i 2024, samtidig som «totalt sett»-spørsmålet fanger opp graden av frustrasjon.

4.4 Undervisere og læringsaktiviteter

6. Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om underviserne? Vi ber deg tenke på underviseren du har hatt mest.

- a. Underviseren formidler innholdet på en forståelig måte
- b. Underviseren har den nødvendige digitale kompetansen

{Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Vet ikke}

7. Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om læringsaktivitetene til nå?

- a. Læringsaktivitetene bidrar til å gi meg ny kunnskap eller kompetanse
- b. Læringsaktivitetenes faglige innhold er helhetlig satt sammen
- c. Formålet med læringsaktivitetene er tydelig
- d. Læringsaktivitetene er relevante for kompetansen utdanningen skal gi
- e. Jeg får tilstrekkelige tilbakemeldinger gjennom veileder, midtveisvurderinger eller lignende

{Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Vet ikke}

Relevans for studiekvalitet: Studentenes syn på underviserne og undervisningen går til kjernen av studiekvalitet. Læringsaktiviteter knyttes til de tre kvalitetsforståelsene relevans, fagmiljøets kompetanse, læring og danning (Slette mfl., 2025).

Formulering: Analyser av 2024-dataene ga inntrykk av at studentene typisk var enten fornøyd med alt omkring undervisningen, eller misfornøyd med alt. Det var høy korrelasjon mellom svarene på spørsmålene om undervisning. Dette talte både for å redusere antall spørsmål og å spre dekningen av forståelser. Det var åtte påstander i 2024 og syv i vårt forslag. Tilsynelatende er det samme omfang, men reelt er det betydelige forskjeller.

Overordnet har vi delt påstandene etter om de angår underviserne eller mer generelt læringsaktiviteter, da dette er en vanlig inndeling i for eksempel storskala skoleundersøkelser som TIMSS og PISA.

Underviserne: Det som er felles mellom 2024 og vårt forslag for underviserne er 6a, altså formidling som er forståelig (for å dekke den *kognitive* dimensjonen av undervisningskvalitet). Noen mindre justeringer er gjort for å forenkle språket. I 2024 ble det spurt om underviserne var godt forberedt. Dette mente Delphi-gruppen var vanskelig for en student å svare på, de kan kun forholde seg til hvordan underviser fremstår. Dessuten kan en talentfull og erfaren lærer undervise godt uten forberedelser.

Vi inkluderte i piloteringen også et spørsmål om underviseren var engasjerende, for da å dekke både den kognitive (6a) og affektive (6c) aktiveringen ved

læring. Faktoranalysen i etterkant viste derimot at de to spørsmålene var høyt korrelerte, utover den generelle korrelasjonen mellom spørsmålene i 6 og 7.

I etterkant av piloteringen og faktoranalysene innser vi at et mer generisk spørsmål om underviserens kvalitet («Underviserne er dyktige») kunne ha fungert som erstatning for det gjenstående spørsmål 6a. Fordelen ville vært at det i større grad dekket de samlede aspektene ved undervisningskvalitet gjennom ett overordnet spørsmål. Utfordringen ville vært at et mer generisk spørsmål omkring et svært sentralt aspekt ved studiekvalitet ville gitt mindre konkrete tilbakemeldinger til underviserne – trynefaktor kunne blitt et forstyrrende element. Dessuten hadde vi ingen empiri til denne rapporten for å fastslå om et overordnet spørsmål ville fungert bedre. Vi foreslår at neste runde vurderer dette nærmere.

Vi har videre redusert alle spørsmålene om digital undervisning (se 4.16) til ett om digital kompetanse i 6b. Teori omkring underviseres digitale kompetanse spenner TPACK-modellen med sine dimensjoner: teknologisk, teknologisk-pedagogisk, teknologisk fagkunnskap og teknologisk-pedagogisk fagkunnskap (Koehler & Mishra, 2009), PfdK-rammeverket som inkluderer etikk, samfunn, osv (Kelenić, Helland, & Arstorp, 2024) og EUs rammeverk for læreres digitale kompetanser (DigCompEdu; Punie mfl., 2017). Dette blir altfor detaljert for fagskolene, så vi foreslår kun en overordnet indikator. 6b var noe mindre korrelerte med de andre i piloteringen.

Læringsaktiviteter: Det er også betydelige endringer mellom 2024 og vårt forslag hva angår de øvrige påstandene om undervisningen generelt. 2024-påstanden om at «undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt» ble droppet fordi studentaktiv undervisning ikke nødvendigvis er en direkte indikasjon på undervisningskvalitet. Dessuten grenser den mot studentens egeninnsats, som vi har forsøkt å unngå (se diskusjon i 4.16).

Det var også i 2024 spørsmål om undervisningen dekket sentrale deler av studieplanen. Dette ble også oppfattet som en mentalt krevende prosess som de typisk ikke har forutsetninger for å besvare godt. Vi har derimot inkludert fire påstander under spørsmål 6 som totalt sett fanger opp samsvar mellom undervisningen og målene. Den psykometriske analysen av 2025-dataene viste at korrelasjonene var høyest mellom b, c og d. Dersom korrelasjonene vedvarer til gjennomføringen i 2026 foreslår vi å kutte blant disse, fortrinnsvis b ettersom c går direkte på tydelighet og d går på relevans.

De tre påstandene om tilbakemeldinger i 2024 ble til en overordnet om tilbakemeldinger i 7e. Vi forsøkte innledningsvis å formulere separate påstander om veiledning, med hensyn til at noe form for støtte fra en underviser/fagperson er sentralt både for læring og veiledning i yrkesutdanningen, men også for å skille kvalitetsmessig mellom digitale kurs og fagskolesystemet. Innledende kognitive intervjuer og samtaler med eksperter pekte på behovet for å presisere at indikator

for veiledning må presisere det *individuelle* (som skille mot generell undervisning mot en gruppe studenter), og at det er et skille mellom faglig nytteverdi og tilgjengelighet. De som ikke hadde veiledning, skulle kunne velge «Ikke relevant». Tilbakemeldinger fra enkelte fagskoler senere i prosessen pekte derimot mot utfordringer ved de mange ulike formene for veiledning, og at studentene ikke alltid gjenkjenner veiledning som veiledning. Dessuten var skillet mellom veiledning og undervisning fortsatt uklart. Enkelte studenter skilte også mellom individuell veiledning og en form for klasseromsledet tilbakemeldingsprosess. Dette førte til at vi generaliserte til tilbakemeldinger, som er det essensielle – hvordan tilbakemeldingene gis (individuelle veiledningstimer, undervisvurdering, osv) er mindre relevant for kvalitetsvurderingen sammenlignet med omfanget og tilfredsheten ved tilbakemeldingene. Ved modulisering kan man utforske mer detaljert hvordan veiledningen blir gitt, og se den opp mot kvaliteten.

Plassering: Dette er sentrale deler av barometeret, og bør derfor plasseres relativt langt frem. Vi har ingen sterke formeninger om indre rekkefølge.

Tidsserier: Vi anser 6a «Underviseren formidler innholdet på en forståelig måte» som delvis sammenlignbar med «Lærerne formidler lærestoffet/pensumet på en forståelig måte» i 2024 (6 av 10 på likhetsskalaen). Vi anser 7e «Jeg får tilstrekkelige tilbakemeldinger gjennom veileder, midtveisvurderinger eller lignende» som tilstrekkelig sammenlignbar med «Jeg har fått tilstrekkelig antall med tilbakemeldinger fra lærerne på mitt arbeid» i 2024 (5 av 10 på likhetsskalaen).

4.5 Praktisk gjennomføring

8. Hvor fornøyd er du med ...

 - a. ... muligheten for å kombinere utdanningen med relevant arbeid?
[IF «andel_heltid» <]
 - b. ... undervisningslokalene? [IF NOT «Nettbasert» IN utdanningsform]
 - c. ... tilgangen til utstyr, materialer, verksted, relevant programvare, lab, osv.?

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

9. Hvordan opplever du at undervisningen gjennomføres sammenlignet med det som var planlagt? Tenk på tidspunkter, omfang og tema.

{Mye dårligere enn planlagt; Noe dårligere enn planlagt; Stort sett som planlagt; Noe bedre enn planlagt; Mye bedre enn planlagt}

Relevans for studiekvalitet: Studiekvalitet omhandler ikke bare intensjoner i informasjon som fagskolen gir, men også realiteter. Dette temaet er nært knyttet til

relevans og styring som to kvalitetsforståelser i sektoren (Slette mfl., 2025). Særlig 8a er knyttet til relevansforståelsen. Også her anser vi spørsmålene som å egne seg best for Studiebarometeret fremfor Kandidatundersøkelsen, da det er nærmest i tid.

Formulering: For spørsmålet om å kombinere utdanningen med relevant arbeid (8a) valgte vi å spesifisere «relevant» arbeid, da man i prinsippet alltid kan finne arbeid til alle døgnets tider, men det er her viktig at utdanningen legges til rette for dem som tar utdanningen ved siden av sin ordinære jobb. Dette spørsmålet er kun relevant for deltidsutdanninger, og vi foreslår derfor forhåndsfiltrering der andel_heltid er under 1.

Undervisningslokalene (8b) ble lagt til, grunnet innspill om at det for mange studenter ikke er spesielt utstyr for utdanningen, men et mer grunnleggende spørsmål om undervisningslokalene. Dette spørsmålet er kun relevant for studenter som ikke er rent nettbaserte, ettersom de får tilsvarende omgivelser dekket i spørsmål 4b – fagskolens bruk av digitale samarbeidsverktøy.

Tilgangen til utstyr ble gjennom de kognitive intervjuene og tilbakemeldingene utvidet fra utstyr og verksted med en rekke punkter. Det ble også vurdert en rekke avkrysningsfelt for disse punktene, men vi konkluderte med at det ble for detaljert, at fagskolen kan innhente dette på enklere vis, og at det ikke utgjør sensitiv informasjon som bør innsamles gjennom tredjepart (HK-dir). En ulempe med den nåværende utvidede listen er at verksted og lab overlapper med 8b. I realiteten vil det alltid være overlapp mellom utstyr og lokaler – også i den digitale sfæren.

Spørsmål 9 om gjennomføring ble inkludert for å fange opp i hvilken grad fagskolen møter forventningene de gir om plan for læringsaktiviteter. I et mylder av utdanningstilbud kan det forekomme at markedsføringen ikke møter virkeligheten. Kognitive intervjuer gjorde oss oppmerksomme på at opplevelsen kan være både dårligere og bedre enn forespeilet. At undervisningen var bedre enn planlagt kan eksempelvis innebære at studentene får flere timer med underviser enn forespeilet, eller at tidspunkter var mer fleksible enn først forventet. Selv om svarfordelingen fra piloteringen indikerte at kun 13 prosent opplevde undervisningen som bedre enn planlagt, anser vi den femdelte skalaen for nyttig.

Plassering: Spørsmålene i 8 anser vi som mindre sentrale sammenlignet med spørsmål om undervisning, yrkestilknytning, veiledning, osv. De kan derfor plasseres lengre bak i spørreskjemaet. Spørsmål 9 angår gjennomføring av undervisningen, og kan plasseres like etter bolkene om undervisning.

4.6 Yrkestilknytning

10. I hvilken grad har underviserne hittil aktivt tatt i bruk ...

- a. ... studentenes erfaringer fra fagfeltet?
- b. ... eksterne representanter fra fagfeltet?

{Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke}

11. Hvor nyttig har undervisernes aktive bruk av følgende vært for deg til nå?

[IF NOT ALL «Ikke i det hele tatt» IN 9]

- a. Studentenes erfaringer fra fagfeltet **[IF > I liten grad & NOT Vet ikke i spm 10a]**
- b. Eksterne representanter fra fagfeltet **[IF > I liten grad & NOT Vet ikke i spm 10b]**

{Unyttig; Litt nyttig; Nyttig; Svært nyttig; Vet ikke; Ikke relevant}

12. I hvilken grad har utdanningen til nå bidratt til å ...

- a. ... utvikle din evne til å utøve yrket?
- b. ... utvikle deg personlig (f.eks. kritisk tenkning, personlig modning, etisk forståelse, helhetlig forståelse for faget)?
- c. ... på denne påstanden ber vi deg svare «Vet ikke» for å sjekke at du leser alt
- d. ... gi deg (styrket) tilhørighet til fagfeltet?

{Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: I studien om kvalitetsforståelser har yrkestilknytningen tydelig koblinger til kvalitet som relevans, fagmiljøets kompetanse, og læring og danning. Med syv spørsmål er yrkestilknytningen et stort og sentralt element i undersøkelsen. Spørsmålene i 10-12 var opprinnelig basert på en analyse av tre former for yrkestilknytning:

- erfaringen studentene tar med seg **inn** i utdanningen fra fagfeltet (10a og 11a)
- erfaringen fra feltet som deles **under** utdanningen (10b og 11b)
- erfaringen studentene tar med seg **ut** av utdanningen til fagfeltet (12a, 12b, 12d)

Formulering: Spørsmål 10 og 11 henger parvis sammen. Spørsmål 11a om nytteverdi går kun til de som har opplevd nevneverdig bruk av studentenes erfaringer fra fagfeltet, og tilsvarende for 11b og 10b. Faktoranalysen av piloteringsdataene viste derimot at studentene svarte svært likt på spørsmål om underviserens egne erfaringer og studentenes egne erfaringer, og middels høy korrelasjon mellom underviserens egne erfaringer og ulike mål på undervisningskvalitet. Vi valgte derfor

å droppe «... underviserens egne erfaringer fra fagfeltet» (og tilsvarende i 11) med ytterligere begrunnelse i at studentene trolig ikke skiller godt mellom underviserens egne erfaringer og mer generelle erfaringer fra fagfeltet i pensum. Å droppe den ene ble sett på som bedre enn å introdusere ett samlet spørsmål for begge. Etter piloteringen gjorde vi en ytterligere formuleringsendring ved å fjerne ordet «erfaringer» fra hovedformuleringen i spørsmål 11.

Det kan bemerkes at svarskalaen for spørsmål 11 er den eneste ordinale skalaen i spørreskjemaet med kun fire svaralternativer fremfor fem, som er hva vi ønsker. Vi har ikke lykket med å finne eller konstruere en unipolar (ensidig), konsis og fem-delt nytteskala der midtkategoriene er adskilte. En unipolar skala ble valgt fordi kognitive intervjuer indikerte at det var unaturlig å bruke hele den negative delen av en bipolar skala. Et mulig alternativ kan være {Ikke nyttig; I liten grad nyttig; I noen grad nyttig; Nyttig; Svært nyttig} men den er ikke kort og konsis.

I spørsmål 12a, b og d forsøkes dekning av koblingen mellom utdanningen og yrket utover hva spørsmål 9d dekker. For spørsmål 12a kom det underveis forslag om å utvide betydningen av «å utøve yrket» til de som ikke har en tydelig yrkesforventning ved å endre til «å utvikle deg faglig». Dette ble i ekspertmøter nedstemt for å imøtekomme behovet for å måle yrkestilknytningen så direkte som mulig. Fagskolene, studentene og ekspertene synes å være særlig fornøyd med spørsmål 12b om personlig utvikling. Spørsmål 12d var opprinnelig tiltenkt de utdanningstyper hvor yrkestilhørighet og yrkesidentitet har ekstra høy viktighet, som for eksempel lokførerutdanning. Vi valgte bevisst å unngå bruk av uklare begreper som identitet og dannelse i 12b og 12d, til dels basert på innspill fra referansegruppen og kognitive intervjuer. Faktoranalysen av piloten viste relativt høyt samsvar mellom 12a, b og d, og aller høyest mellom 12a og 12d. Fordi 12d kun skulle gå til en undergruppe foreslår vi å droppe dette helt, eller i det minste gjøre det til et roterende spørsmål (se kapittel 5.3), dersom korrelasjonene er høye også etter hovedgjennomføringen i 2026. Det kom også innspill i prosessen fra fagskolene om at det er vanskelig for studentene å vurdere yrkestilhørighet før de er kommet ut i yrket, og dette vil kunne variere på uforventet vis på tvers av utdanningstilbud.

Temaoverskriften Yrkestilknytning ble også diskutert underveis, hvor yrkestilknytning ble vurdert av Delphi-gruppen og de fleste fagskolene som bedre enn arbeidslivsrelevans. Mens arbeidslivsrelevans kan fremstå som generisk og gi assosiasjoner til for eksempel generell ansettbarhet, overførbare ferdigheter eller opplevd nytte i jobb, peker yrkestilknytning tydeligere mot sammenhengen mellom utdanningen og det konkrete yrket den kvalifiserer for. Yrkestilknytning er også bedre tilpasset fagskolenes egenart, og dermed mer dekkende for det kvalitetsaspektet man faktisk ønsker å måle, nemlig styrken i koblingen mellom

utdanningens innhold, organisering og forventet yrkesutøvelse. Videre kan arbeidslivsrelevans oppleves som noe abstrakt og vanskelig å vurdere for studenter som ennå ikke har fullført utdanningen eller trådt inn i yrket. Yrkestilknytning kan i større grad knyttes til studentenes løpende erfaringer med praksis, bransjekontakt, case-arbeid og yrkesrettet undervisning, og dermed vurderes mer direkte underveis i studiet. Et avgrenset og sektortilpasset begrep som yrkestilknytning vil også ha høyere målevaliditet.

Spørsmål 12c er et metodisk basert spørsmål for å skille ut de som ikke følger med i skjemaet, slik at man i analyser kan fjerne disse respondentene, eller kombinere med mer avanserte probabilistiske psykometriske metoder. Vi mener at dette bør være obligatorisk for alle studentene.

Plassering: Det følger av argumentasjonen ovenfor at spørsmål 11 må følge spørsmål 10, og at spørsmål 10-12 angår læringsaktiviteter. Utover dette ser vi ingen sterke føringer for plassering i spørreskjemaet. Viktigheten av tematikken for kvalitetsforståelsene tilsier at de ikke bør plasseres for langt bak med hensyn til frafall underveis.

4.7 Eksamen eller lignende vurderinger

13. Har du hittil i utdanningen hatt eksamen eller blitt vurdert på andre måter?

{Ja; Nei}

14. I hvilken grad opplever du at eksamen, eller lignende vurderinger, har testet kompetansen du har fått hittil i studiet? **[IF Ja IN 14]**

{Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}

15. I hvilken grad opplever du at eksamen, eller lignende vurderinger, har testet kompetanser som er relevante for arbeidslivet? **[IF Ja IN 14]**

{Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: Fagskoleloven § 21 legger føringer for avsluttende vurdering, eksamen og sensur, og slår fast at fagskolene skal sørge for at studentenes kunnskap, ferdigheter og generelle kompetanse blir prøvd og vurdert på en upartisk og faglig betryggende måte. Vurderingen skal sikre det faglige nivået ved den aktuelle utdanningen.

Formålet med spørsmålene om eksamen og vurdering er å belyse studentenes opplevelse av i hvilken grad vurderingsordningene faktisk måler det studentene har lært, og om de oppleves som relevante for kompetansen utdanningen skal gi. Ett av spørsmålene retter seg mot hvorvidt studentene opplever å bli vurdert i tråd med læringsmålene i utdanningen. Dette knytter seg direkte til lovens krav om at vurderingen skal sikre det faglige nivået, ettersom vurderingsformer som ikke tester det undervisningen har hatt som mål å gi ikke kan gi et faglig betryggende grunnlag for karakterfastsetting.

Det andre spørsmålet belyser i hvilken grad vurderingen oppleves å teste arbeidslivsrelevant kompetanse. Dette relaterer seg til fagskolelovens formål om at utdanningene skal være yrkesrettede. Dersom studentene i liten grad opplever at vurderingsformene speiler kompetansekravene i arbeidslivet, kan dette indikere et misforhold mellom utdanningens mål og de vurderingsformene som benyttes.

Samlet gir spørsmålene informasjon om kvaliteten på vurderingsordningene ved å måle om vurderingen oppleves som relevant for yrkesfeltet, undervisningsnær og praksisnær (ref. § 4 i fagskoleloven). Dette er sentrale dimensjoner for å vurdere om kravene i fagskoleloven er oppfylt.

Formulering: Vurderingsformene varierer betydelig mellom ulike utdanninger i fagskolesektoren. Eksamen er forstått av alle, men ikke alle har den tradisjonelle «skoleeksamen» – mange har for eksempel obligatoriske arbeidskrav, porteføljevurdering eller praktiske prøver. I arbeidet med spørsmålsformuleringene har vi derfor utprøvd flere betegnelser for vurdering, blant annet eksamen, sluttprøve, underveisvurdering, sluttvurdering og innlevering. Vi eksperimenterte blant annet med «annen sluttvurdering» for å fange opp disse alternative formene for sluttvurdering. Sluttvurdering er derimot et begrep som ikke er like utbredt. Det står ofte i kontrast til underveisvurdering, som er et enda mindre kjent begrep utenfor pedagogiske fagfelt. Underveisvurdering har vi for Studiebarometerets formål holdt utenfor sluttvurdering av to grunner: For det første anser vi sluttvurderingene som viktigere for kvalitetssikring av studentenes kompetanse på vei ut i arbeidslivet (se mer under Eksamen). For det andre anser vi underveisvurderinger som en nært tilknyttet del av undervisningen, og noe som det sjeldent blir informert om på starten av et studium eller på utdanningens nettsider. Begrepet «Vurderingsformer» kom opp som et forslag, siden det benyttes blant undervisere og utdanningsforskere, men er tvetydig da det kan synes å angå kun typene vurdering og ikke de faktiske vurderingene. Vi landet til slutt på å inkludere eksamen, som gir sterkest assosiasjoner, og så utfylle med «lignende vurderinger» for å åpne tolkningsrommet noe.

Formuleringen «har blitt vurdert» er brukt bevisst for å tydeliggjøre at det er studentenes erfaringer med hvordan de blir vurdert som er i fokus, og ikke studentenes vurdering av eksamenen eller utdanningen som sådan.

Dersom det i hovedgjennomføringen 2026 er svært mange, også innenfor utdanningskategoriene, som svarer «Ja» på filterspørsmålet om eksamen foreslår vi at dette utgår. I stedet kan man i påfølgende to spørsmål inkludere svaralternativet «Har ikke hatt eksamen/vurderinger» eller «Ikke relevant». Dette vil da totalt sett spare trykk og ord å lese for majoriteten av respondentene.

Plassering: Ved å plassere vurdering etter spørsmål om læringsaktiviteter og yrkestilknytning gis respondentene et tydelig referansepunkt for å vurdere om eksamen eller lignende vurderinger faktisk tester den kompetansen utdanningen hittil har gitt. Samtidig bidrar plasseringen til at vurderingsordningene vurderes før mer overordnede og kontekstuelle temaer som læringsmiljø og tilrettelegging, noe som understøtter en logisk progresjon i spørreskjemaet.

4.8 Læringsmiljø

16. Hvor fornøyd er du med fagskolens arbeid med det faglig-sosiale læringsmiljøet blant studentene?

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: Fagskolelovens § 15 omhandler læringsmiljø, og slår fast at styret har det overordnede ansvaret for studentenes læringsmiljø. Videre spesifiseres at læringsmiljøet skal være «godt og inkluderende». Læringsmiljøet omfatter både fysiske, pedagogiske og sosiale forhold, og er dermed en sentral rammebetingelse for studentenes læring og trivsel. I Slette mfl. (2025) inngår læringsmiljø som en del av kvalitetsforståelsen kvalitet som kultur og studiemiljø, og rapporten peker på økt oppmerksomhet rundt læringsmiljøets betydning i fagskolesektoren. Piloteringen viste også at spørsmålet har en middels sterk korrelasjon alt-i-alt spørsmålet, som dermed indikerer at læringsmiljøet er en viktig forklaringsvariabel for studiekvalitet.

Formulering: Vi har valgt å beholde begrepet læringsmiljø fremfor å dele det opp i separate spørsmål om faglig og sosialt miljø. Denne løsningen er vurdert som bedre egnet til å fange opp både stedsbaserte og nettbaserte utdanninger. Valget er basert på tydelige innspill fra både fagskolerepresentanter og studenter. Fagskolene har pekt på at spørsmål om sosialt miljø alene ofte oppleves som lite treffende for nettbaserte utdanninger. Samtidig er målet å fange opp de delene av læringsmiljøet som institusjonen faktisk kan påvirke, som kvaliteten på samspillet mellom studenter, mellom studenter og undervisere, graden av inkludering i faglige fellesskap, og opplevelsen av å kunne delta aktivt i læringsaktiviteter. Det

sosiale forstås her som en integrert del av det faglige -- som støtte for læring, motivasjon og gjennomføring – og ikke som et separat trivselstiltak løsrevet fra utdanningens kjerne. Trivsel utenfor den faglige konteksten, private relasjoner eller sosiale aktiviteter uten klar tilknytning til studiet, anses å ligge utenfor undersøkelsens formål.

Plassering: Spørsmålet om læringsmiljø er nært knyttet til studentenes daglige studiesituasjon og er derfor plassert i forlengelsen av læringsaktiviteter, yrkestilknytning og vurdering.

4.9 Tilrettelegging

17. Dersom du har særskilte behov for individuell tilrettelegging[?], blir disse imøtekommet av fagskolen?

[?] Fagskoleloven §15. Studenter med funksjonsnedsettelse og studenter med særskilte behov har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.

{Har ikke behov for tilrettelegging; Har behov som blir møtt; Har behov som kun blir delvis møtt; Har behov som ikke blir møtt; Vet ikke; Ønsker ikke å svare}

Relevans for studiekvalitet: Individuell tilrettelegging er en lovfestet studentrett og et premiss for likeverdige utdanningsmuligheter. Fagskolelovens § 15 slår fast at studenter med funksjonsnedsettelse og studenter med særskilte behov har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, så langt dette ikke innebærer en uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonen. I vurderingen av om tilrettelegging er uforholdsmessig, skal det blant annet legges vekt på tilretteleggingens effekt for å fjerne barrierer, kostnadene ved tiltaket og institusjonens ressurser.

Tilrettelegging inngår også i kvalitetsforståelsen tilgang og tilgjengelighet i Slette mfl. (2025), og knytter seg dermed til sentrale dimensjoner ved utdanningskvalitet i fagskolesektoren. På denne bakgrunnen vurderer vi det som relevant at Studiebarometeret inkluderer minst ett spørsmål som fanger opp studentenes erfaringer med behov for og oppfølging av tilrettelegging.

Samtidig innebærer lovens avgrensning («ikke uforholdsmessig byrde») at retten til tilrettelegging i praksis er skjønnsmessig. Studenter opplever behov og rimelig tilrettelegging kan derfor avvike fra institusjonens vurdering, og vurderingene kan også variere mellom fagskoler som følge av ulike ressurs- og kapasitetssituasjon. Dette gir en risiko for at målingen kan gi relativt høye andeler studenter som oppgir at behov ikke blir møtt – delvis fordi spørsmålet fanger opp levde behov og forventninger, ikke en juridisk eller administrativ beslutning om

rettighetsoppfyllelse. Likevel er det analytisk og styringsmessig viktig å kunne følge utviklingen i studentenes opplevelse over tid. Dette gjelder særlig i lys av funn fra tilgrensende sektorer som peker mot økning i henvendelser knyttet til psykososiale utfordringer, mer komplekse saker og endrede forventninger til hva utdanningsinstitusjoner kan og bør tilrettelegge for (Pedersen mfl., 2024).

Formulering: Spørsmålsformuleringen i vårt forslag ligger tett opp mot lovteksten. Det er gjort et bevisst valg om å ikke gi eksempler på typiske behov. Hovedargumentet er at behov for tilrettelegging ofte er sammensatte og situasjonsavhengige. De kan knytte seg til kombinasjoner av helse, livssituasjon og omsorgsansvar, eller andre forhold. En uttømmende liste over mulige årsaker vil være vanskelig å etablere, og enhver avgrensning vil kunne oppleves som ekskluderende. Eksempler på typiske kategorier – slik som funksjonsnedsettelse eller psykiske helseutfordringer – kan utilsiktet signalisere at andre typer behov faller utenfor, selv om de i praksis kan være like legitime og relevante. Eksempler kan også virke ledende og påvirke svarfordelingen. Respondenter kan bli mer tilbøyelige til å identifisere seg med behov som eksplisitt nevnes, eller motsatt unnlate å rapportere behov som ikke er representert i eksempellisten. Det kan også anføres at spørsmålets formål ikke er å kartlegge årsakene til behov, men å måle studentenes erfaring med hvorvidt behov blir imøtekommet. Å spesifisere årsaker kan forskyve oppmerksomheten fra institusjonens håndtering til studentens situasjon, og dermed endre spørsmålets fokus. Videre kan konkrete eksempler øke risikoen for stigmatisering eller opplevd eksponering. Selv om undersøkelsen er anonym, kan detaljerte kategorier knyttet til helse, funksjonsevne eller personlige forhold gjøre enkelte studenter mer tilbakeholdne med å svare. En mer generell formulering kan senke terskelen for å oppgi at man har behov, uten at man må identifisere seg med en bestemt kategori.

Lovteksten om tilrettelegging åpner i betydelig grad for skjønn. Retten til individuell tilrettelegging gjelder så langt tiltakene ikke innebærer en uforholdsmessig byrde for institusjonen. Vurderingen av hva som utgjør en slik byrde skal blant annet ta hensyn til tiltakets effekt, kostnader og institusjonens samlede ressurser. Grensen for hva som kan og skal imøtekommes er dermed ikke absolutt.

Plassering: Temaet er plassert mot slutten av spørreskjemaet, for å prioritere svar på de mest sentrale indikatorene for studiekvalitet i tilfeller der respondenter faller fra underveis.

4.10 Oppdatert teknologisk kompetanse

18. I hvilken grad får du opplæring i bruk av oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen? $\mathbb{R}$

{Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant for yrkesutøvelsen}

19. Hvor fornøyd er du med opplæringen i oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen? [IF NOT «Ikke i det hele tatt» AND NOT «Ikke relevant for yrkesutøvelsen» AND NOT «Vet ikke» IN 20] $\mathbb{R}$

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: I mange fagfelt er teknologisk utvikling rask, og manglende oppdatering kan svekke utdanningens arbeidslivsrelevans. Samtidig varierer betydningen av teknologi betydelig mellom utdanningskategorier. Temaet er derfor inkludert som en valgfri modul som kan benyttes ved årlig tematisk rullering, der fagskoler og myndigheter vurderer det som særlig relevant.

Formulering: Spørsmålene er formulert for å fange opp både om studentene faktisk får opplæring i oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen, og hvordan de vurderer kvaliteten på denne opplæringen. Med «oppdatert» teknologi ønsker vi å skille begrepet fra «ny» og «fremvoksende» teknologier som kunstig intelligens, kvantemaskiner og blockchain. Poenget er at studentene må få opplæring med den teknologien som for studenten virker mest relevant og oppdatert for formålet.

Første spørsmål kartlegger omfanget av opplæringen, mens det påfølgende tilfredshetsspørsmålet kun stilles til studenter som oppgir å ha fått slik opplæring. Dette bidrar til å sikre meningsfulle svar og redusere unødvendig respondentbelastning. Begrepet «oppdatert teknologi» er bevisst holdt generelt for å kunne favne ulike fagfelt og teknologiske løsninger på tvers av utdanningene.

Plassering: Temaet er plassert sent i spørreskjemaet, og inngår som en valgfri modul. Plasseringen reflekterer at temaet er relevant for mange, men ikke alle, utdanninger, og bidrar til å prioritere faste og gjennomgående kvalitetsindikatorer tidligere i besvarelsen. Samtidig sikrer plasseringen at studenter som møter spørsmålene, allerede har reflektert over utdanningens innhold og yrkesrelevans.

4.11 Praksisopplæring

20. Har du hittil i denne utdanningen hatt obligatorisk praksis på en arbeidsplass under veiledning? $\mathbb{R}$

{Ja; Nei}

21. Foregår denne praksisen på din egen arbeidsplass? **[IF Ja IN 22]** $\mathbb{R}$

{Ja; Nei; Delvis}

22. Hvor fornøyd er du med: **[IF Ja IN 22]** $\mathbb{R}$

- a. ... informasjon i forkant av praksisperioden
- b. ... veiledningen ved praksisstedet
- c. ... mulighetene for faglig utvikling i praksisopplæringen
- d. ... sammenhengen mellom undervisning og praksisopplæring

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: Obligatorisk, veiledet praksis er en sentral del av opplæringen i enkelte fagskoleutdanninger, og utgjør en viktig kobling mellom utdanning og yrkesutøvelse. Vi har derfor inkludert et eget sett med spørsmål som kun stilles til studenter som har obligatorisk, veiledet praksis som del av sin utdanning.

Gjennom intervjuer med fagskolerepresentanter og studenter, samt innspill fra ekspertgruppen, har det kommet frem at en betydelig andel fagskolestudenter gjennomfører praksis på egen arbeidsplass. Det er derfor inkludert et spørsmål som fanger opp hvor praksisen er gjennomført. Dette muliggjør analyser av forskjeller i studentenes vurderinger av praksisopplæringen, avhengig av om praksisen foregår på egen arbeidsplass eller hos en ekstern praksisaktør.

Formulering: Spørsmålsformuleringene bygger på innsikter fra NIFU-studien Flobakk-Sitter og Ballo (2025) om kvalitet i praksisopplæringen i profesjonsutdanninger i høyere utdanning. Selv om studien omhandler universitets- og høyskolesektoren, vurderes flere av de identifiserte kvalitetsdimensjonene som relevante også for fagskolene. Dette gjelder særlig sammenhengen mellom undervisning og praksis, organisering og informasjon i forkant av praksis, veiledning under praksisoppholdet, samt læring og faglig utvikling.

Vi har ikke inkludert et overordnet spørsmål om samlet tilfredshet med praksisopplæringen. I stedet er tilfredshet operasjonalisert gjennom flere, mer presise delspørsmål som samlet gir informasjon om kvaliteten på praksisopplæringen. Disse spørsmålene dekker sentrale aspekter ved praksisopplevelsen.

Det første filterspørsmålet er relativt langt formulert. Dette er et bevisst valg, begrunnet i behovet for å presisere at det er obligatorisk, veiledet praksis som etterspørres. Utprøvinger og tilbakemeldinger fra studenter indikerer at denne presiseringen er nødvendig for å sikre korrekt forståelse av hvilke praksiserfaringer spørsmålene skal omfatte.

Plassering: Spørsmålene om praksisopplæring er plassert relativt sent i spørreskjemaet, ettersom kun et mindretall av studentene har obligatorisk, veiledet praksis som del av sin utdanning. Plasseringen bidrar til å redusere unødvendig respondentbelastning for flertallet av studentene.

Tidsserier: Vi anser spørsmål 20 som tilstrekkelig sammenlignbart med 2024, til tross for noe ulike formuleringer: «Praksis er en metode for læring der en student deltar i ordinære arbeidsoppgaver i arbeidslivet under veiledning, for å oppnå et bestemt læringsutbytte. Har du gjennomført eller er du i en obligatorisk praksisperiode organisert av fagskolen?» (8 av 10 på likhetsskalaen).

4.12 Motivasjon

23. Hvor enig er du i følgende påstander om din motivasjon for å starte på fagskoleutdanningen? $\mathbb{R}$

- a. Jeg ønsket å omskolere meg
- b. Jeg ønsket å utvikle meg faglig
- c. Jeg ønsket å kvalifisere meg til høyere stilling
- d. Jeg ønsket å lære et nytt fagområde
- e. Jeg ønsket mer selvstendig arbeid
- f. Jeg ønsket mer ansvar i jobben
- g. Jeg ønsket mindre fysisk belastende arbeid
- h. Jeg ønsket høyere lønn
- i. Jeg ønsket tryggere ansettelsesforhold
- j. Jeg ønsket bedre muligheter på arbeidsmarkedet
- k. Jeg ønsket å drive egen virksomhet

{Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Ikke relevant}

Relevans for studiekvalitet: Vurdering av ens egen motivasjon for å starte på utdanningen er ingen direkte indikator for kvalitet, verken i arbeidet med kvalitetsforståelser i sektoren eller i etablert litteratur for undervisningskvalitet. Vi inkluderte derfor ikke slike indikatorer som del av studiekvalitet-batteriene, i motsetning til slik skjemaet var inntil 2024. Det er derimot iblant nødvendig med noen kontekstuelle variabler for at analyser skal gi fornuftige slutninger – dette kalles ofte bakgrunnsvariabler eller forklaringsvariabler. Registerdata kan i

prinsippet tilby noe av dette, som for eksempel tidligere utdanningsbakgrunn, kjønn, sosioøkonomisk status, osv. Noen variabler er derimot nødvendig å innhente på annet vis, gjennom spørreskjema. Motivasjon er ofte en sterk indikator for gjennomføring, prestasjon, og trolig også oppfatning av utdanningen (Wach mfl., 2016). Kandidatundersøkelsen for fagskolene har inkludert spørsmål om motivasjon, som vi i stor grad har basert oss på, med noen språklige forenklinger for å redusere tekstmengden.

Vi har ikke forsøkt å legge oss tett opp til motivasjonsteori i psykologi ettersom den sterke konteksten her tilsier at mer detaljerte spørsmål er av størst interesse. Dessuten er de eksisterende spørsmålene i Kandidatundersøkelsen utviklet over tid uten en samlende teori til grunn. Det er likevel verdt å se noen likhetstrekk med for eksempel Expectancy-Value Theory (Eccles & Wigfield, 2002) som ser på utdanningsvalg som en funksjon av forventning for suksess og subjektiv oppgaveverdi (*task value*). Spørsmål c, h, i, j, g og k går under *nytteverdi*, mens spørsmål a og d går under *oppnåelsesverdi* (viktig for identitet) og spørsmål b går under *iboende verdi*. For å gjøre det litt enklere kan man se på nytteverdi som ytre motivasjon og oppnåelsesverdi og iboende verdi som indre motivasjon.

Formulering: Batteriet er blitt til over flere runder. Vi eksperimenterte først med et radikalt forskjellig alternativ til formuleringene i Kandidatundersøkelsen. De kognitive intervjuene pekte på at Kandidatundersøkelsens hovedmønster («Jeg ønsket høyere lønn») var foretrukket over «Økt inntekt eller karriereutvikling». I neste runde tok vi utgangspunkt i Kandidatundersøkelsens spørsmål, men trimmet ned flere lengre formuleringer og endret skalaen noe. Denne ble utprøvd i kognitive intervjuer, og siden pilotert og faktoranalysert. Siste runde førte til følgende endringsforslag.

1) Vi foreslår i fremtidig arbeid å kutte ned i antall blant de 12 spørsmålene som inngikk i piloten. Spørsmålet om omskolering korrelerer med flere andre spørsmål som bedre forklarer hva som var grunnen til at de valgte å omskolere seg. Omskolering er derfor mer et resultat av valg de har gjort (mindre belastende arbeid, bedre muligheter på arbeidsmarkedet, og så videre), mer enn en de konkrete årsakene i seg selv. Videre viste også piloten at e og f var høyt korrelerte, og begge reflekterer i stor grad det samme. Vi foreslår derfor at disse to vurderes slått sammen til «Jeg ønsker mer ansvar/selvstendighet i jobben» (ev. kun ansvar, ettersom ansvar oftest ligger til grunn for selvstendighet). Videre vurderer vi b og d som relativt like med hensyn til at begge går på interesse for tematikk (indre motivasjon), men at b er en vertikal dybdesøken mens d er en mer horisontal interesseforflytning. Dette skillet kunne i fremtiden vært mer tydeliggjort, for eksempel «Jeg ønsket å fordype meg faglig i det jeg allerede driver med» og «Jeg ønsket å lære meg noe helt nytt» (eller lignende). De resterende formuleringene anser vi

som å dekke viktige og uavhengige motivasjoner som er nyttige forklaringsvariabler i analyser.

2) Vi foreslår at videre arbeid vurderer å redusere antall svarkategorier fra en femdelt til en tredelt skala. En vanlig begrunnelse for femdelte skalaer, en skalalengde vi stort sett benytter i skjemaet, er muligheten for å håndtere disse som kontinuerlige variabler med tilhørende gjennomsnitt. Det er derimot andre hensyn som veier mot. Svarfordeler på kategoriske variabler bør primært presenteres slik de er, fremfor å overforenkle disse til enkle snitt (Stevens, 1946). I tillegg er analyseverktøy for å håndtere ordinale skalaer i regresjon og faktoranalyser blitt langt mer tilgjengelige enn tidligere. Dette åpner for at skalaer kortere enn fem gir analytisk mening. Samtidig så vi i de kognitive intervjuene at studentene hyppigst tenker på at en faktor er en sterk motivasjon, en svak motivasjon, eller ikke relevant. Den bipolare skalaen med uenighet er dermed ikke helt ideell. Vi foreslår derfor i fremtiden en forenklet skala: {Ikke riktig for meg; Noe riktig for meg; Svært riktig for meg}. Skalaen må utprøves først i kognitive intervjuer og i kvantitativ pilotering før vi implementerer dette endringsforslaget.

I kapittel 5 presenterer vi et forslag for motivasjonsbatteriet på tvers av de to undersøkelsene.

Plassering: Ettersom motivasjon har lite med utdanningskvalitet og lavere prioritering enn andre tema velger vi å plassere det mot slutten. Vi merket oss derimot at informantene likte å få spørsmålene (trolig fordi det nærmere dem selv), så ved mer sofistikert plassering av temaene kan man vurdere å plassere et slikt batteri der man ønsker å redusere risiko for å falle fra.

4.13 Alt i alt

24. Alt i alt, hvor fornøyd er du med utdanningen?

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken fornøyd eller misfornøyd; Fornøyd; Svært fornøyd}

Relevans for studiekvalitet: Spørsmålet om overordnet fornøydhet med utdanningen fungerer som et globalt mål på studentenes helhetsvurdering av utdanningen. Dette er en mye brukt kvalitetsindikator for fagskolene, både i internt kvalitetsarbeid og i ekstern rapportering. På nasjonalt nivå gir indikatoren et overordnet bilde av hvordan studentene vurderer kvaliteten i fagskolesektoren samlet sett.

Formulering: Spørsmålet er formulert som et direkte og enkelt tilfredshetsspørsmål, med en symmetrisk femdelt skala fra «svært misfornøyd» til «svært fornøyd».

Denne typen formulering er godt etablert i tilsvarende undersøkelser, og er lett forståelig for respondentene. Spørsmålet er bevisst holdt generelt, uten henvisning til spesifikke aspekter ved utdanningen, for å fange studentenes samlede vurdering av utdanningen.

Plassering: Det er teoretiske begrunnelser for å plassere alt-i-alt spørsmål først eller sist.

Først. En tidlig plassering av spørsmålet om overordnet fornøydhet sikrer høy svarprosent på en sentral kvalitetsindikator, særlig fordi noe frafall må forventes underveis i spørreskjemaet. Spørsmålet vil i større grad fange studentenes umiddelbare helhetsinntrykk av utdanningen, før vurderingen påvirkes av refleksjon rundt enkeltaspekter. Samtidig innebærer denne plasseringen en risiko for ankring, ved at helhetsvurderingen kan påvirke hvordan respondentene besvarer senere spørsmål, som synes å være et utbredt problem. Ankningen vil kunne medføre lite variasjon mellom og innenfor påfølgende spørsmål.

Sist: En plassering mot sist i spørreskjemaet gir respondentene anledning til å vurdere helheten etter å ha reflektert over sentrale aspekter ved utdanningen. Dette kan bidra til en mer informert og analytisk helhetsvurdering, og reduserer risikoen for at den overordnede tilfredsheten fungerer som et anker for besvarelsen av øvrige spørsmål (såkalt Halo-effekt; Bickart, 1992). I delene omkring medvirkning og informasjon opplevde vi i kognitive intervjuer at opplistingen av aspekter vekket assosiasjoner og minner som respondenten ikke normalt ville reflektert rundt. Særlig respondenter med lite kunnskap om tematikken vil i større grad kunne basere seg på informasjon og hint i tidligere spørsmål for å gjøre seg opp en alt-i-alt mening (Bickart, 1990). Dette er viktige argumenter når fagskolene ønsker seg reflekterte diagnostiske tilbakemeldinger. Plasseringen mot slutten er også vanlig i brukerundersøkelser. Vi landet derfor på å plassere alt-i-alt spørsmålet sist. Videre utvikling av barometeret kan utprøve randomisering (alle respondentene får en randomiserte 0/1-bakgrunnsvariabel og spørsmålet først vises dersom variabelen = 0, osv). Vi merker oss at Studiebarometeret for høyere utdanning har landet på motsatt konklusjon, med alt-i-alt først, og vi ser ingen åpenbare konflikter ettersom disse ikke er ment å sammenlignes.

4.14 Åpne spørsmål

25. Hva synes du fungerer spesielt godt med utdanningen?

{åpent tekstfelt}

26. Hva synes du kunne fungert bedre?

{åpent tekstfelt}

Formulering: De påfølgende åpne spørsmålene om hva som fungerer spesielt godt og hva som kunne fungert bedre, gir respondentene mulighet til å utdype vurderingen med egne ord. Disse spørsmålene fungerer både som et supplement til det kvantitative tilfredshetsspørsmålet og som en kilde til mer nyanserte og kontekstualiserte tilbakemeldinger som kan være særlig nyttige i lokalt kvalitetsarbeid. Svarene kan også bidra til å identifisere nye eller uforutsette temaer som kan være relevante for videre utvikling av spørreskjemaet.

Plassering: De åpne spørsmålene er plassert til slutt i spørreskjemaet for å gi respondentene mulighet til å løfte frem forhold ved utdanningen som de opplever at de tidligere spørsmålene ikke har fanget opp. Plasseringen gjør at fritekstsvarene kan fungere som et supplement til de strukturerte indikatorene, og bidra til å identifisere temaer, nyanser eller problemstillinger som ikke på forhånd er operasjonalisert i spørreskjemaet.

4.15 Samtykke til registerkobling

27. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) ønsker å koble dine svar i denne undersøkelsen med andre undersøkelser og offentlige registre (f.eks. Statistisk Sentralbyrå) til bruk i forskning og statistikk, i tråd med personvernregelverket. Samtykker du til dette? **[tvang å svare]**

{Ja, jeg samtykker til at mine svar i denne undersøkelsen kan kobles med opplysninger fra andre undersøkelser og fra offentlige registre (f.eks. SSB) til bruk i forskning og statistikk; Nei, jeg samtykker ikke}

Relevans for studiekvalitet: Spørsmålet er nødvendig for å kunne ha et så kort spørreskjema som mulig, samt at datakvalitet ofte er trolig høyere med for eksempel SSBs data enn selvrapporterte. Samtykket muliggjør longitudinelle analyser og analyser som ser på sammenheng mellom SB og KU.

Formulering: Vi har forsøkt å holde det så kort som mulig. Vi gjør oppmerksom på at det lange svaralternativet er nødvendig, ifølge tolkning av Sikts anbefalinger om informert samtykke.

Plassering: Nyere forskning fra Tyskland peker på at plassering av samtykke-spørsmål først ofte har en positiv effekt (Beuthner mfl., 2024), motsatt av eksisterende råd om å plassere det mot slutten, når tilliten er bygd opp. Vi mener likevel at mer forskning må til enn den ene studien, og at respondenten må få vite hva slags spørsmål som blir stilt i spørreskjemaet før de kan forstå hva de samtykker til. Derfor plasserer vi det fortsatt sist.

4.16 Ekskluderte temaer

I arbeidet med videreutviklingen av Studiebarometeret er flere temaer vurdert, men valgt utelatt av hensyn til relevans, datakvalitet, respondentbelastning og undersøkelsens primære formål.

Utteksling og internasjonalisering ble løftet av et fåtall fagskolerepresentanter. Gjennomgangen av studentgrunnlaget viser imidlertid at andelen studenter som deltar i utveksling er svært lav. Temaet vurderes derfor som lite egnet som generell kvalitetsindikator på nasjonalt nivå. Det var også enighet i Delphi-prosessen om at utveksling bør utgå. Fagskoler som ønsker tilbakemeldinger på utveksling eller internasjonale muligheter anbefales å innhente dette gjennom egne, målrettede undersøkelser.

Endret motivasjon er utelatt fordi studieløpene ofte er for korte til at endringer i motivasjon kan måles på en meningsfull måte. I tillegg er det uklart hva et slikt spørsmål i praksis måler, ettersom endret motivasjon kan skyldes en rekke forhold som ikke direkte kan knyttes til utdanningens kvalitet.

Kunstig intelligens er valgt utelatt som eget tema. Både studenter og fagskolerepresentanter har uttrykt at dette er mindre relevant for flertallet av utdanningene. Tilgang til og opplæring i oppdatert teknologi vurderes som mer sentralt, og er derfor ivaretatt gjennom en valgfri modul om oppdatert teknologisk kompetanse.

Flere temaer er utelatt fordi de i begrenset grad egner seg for måling gjennom en studentundersøkelse. Dette gjelder deskriptiv informasjon om **undervisnings- og arbeidsformer**, som fagskolene i stor grad selv har oversikt over, samt flere aspekter av **styring og ledelse** og **utvikling og innovasjon**, hvor studenter har begrensede forutsetninger for å gi valide vurderinger.

Tidsbruk og **egeninnsats** er også ekskludert. Slike spørsmål gir i større grad informasjon om studentenes individuelle situasjon og prioriteringer enn om kvaliteten på utdanningen. Fagskolerepresentanter har i tillegg uttrykt at disse opplysningene har begrenset nytteverdi i kvalitetsarbeidet, og tidligere funn indikerer at variasjon i egeninnsats i stor grad henger sammen med kjønn og utdanningstype snarere enn institusjonelle forhold.

Selv om tidsbruk har vært et sentralt tema i universitets- og høyskolesektoren – særlig knyttet til bekymring for fallende studieinnsats og økt deltidsarbeid blant heltidsstudenter – er denne problemforståelsen kun i begrenset grad overførbart til fagskolesektoren.

Fagskolene er en annen studentpopulasjon enn UH-sektoren. En betydelig andel av studentene er voksne, mange er i arbeid, og en del tar utdanning som videreutdanning parallelt med jobb. Variasjon i tidsbruk vil derfor i stor grad reflektere livssituasjon, arbeidstilknytning og organiseringen av studieløpet (heltid, deltid, nett- eller samlingsbasert), snarere enn kvaliteten på utdanningstilbudet. Å inkludere tidsbruk som kvalitetsindikator vil derfor i liten grad informere om institusjonell kvalitet.

I en sektor der fleksible og desentraliserte tilbud er et bærende prinsipp, har institusjonene i mindre grad interesse av å styre studentenes tidsbruk. Mange fagskoler tilbyr utdanninger som nettopp er utformet for å kunne kombineres med arbeid, og hvor fysisk tilstedeværelse på campus ikke er et mål i seg selv. Å måle tidsbruk uten å ta høyde for denne strukturelle forskjellen kan bidra til å normere en heltids- og campusorientert modell som ikke er representativ for sektoren.

Videre viser også tidligere analyser at variasjon i egeninnsats i betydelig grad henger sammen med kjønn, utdanningstype og organisering, og i mindre grad med institusjonelle forhold. Spørsmål om tidsbruk gir derfor begrenset handlingsrelevant informasjon for kvalitetsutvikling på institusjonsnivå. Det fremgår også gjennom intervjuer med fagskolerepresentantene at data om tidsbruk i liten grad brukes i deres interne kvalitetsarbeid.

Videre utdanningsplaner er utelatt, fordi dette i begrenset grad sier noe om kvaliteten på utdanningen studentene går i, og fordi slike planer ofte endres over tid. Slike forhold egner seg bedre for oppfølging etter fullført utdanning, for eksempel i Kandidatundersøkelsen.

Sosialt miljø er ikke behandlet som et eget tema, men inngår i et bredere begrep om læringsmiljø. Dette er vurdert som mer egnet på tvers av både stedsbaserte og nettbaserte utdanninger, og i tråd med innspill fra fagskolene. Delphi-gruppen uttrykte at sosialt miljø utenfor undervisningssammenheng var utenfor HK-dirs/NOKUTs ansvarsområde.

Når det gjelder **sluttvurderingenes krav**, er det gjort et bevisst valg om ikke å inkludere spørsmål som direkte måler i hvilken grad eksamen oppleves som krevende eller vanskelig. Selv om dette kan være relevant i lys av risiko for uønskede insentiver i deler av sektoren, vurderes studentene som lite egnet til å gi pålitelige vurderinger av eksamensnivå, ettersom slike vurderinger er tett knyttet til egeninnsats og individuelle forventninger. Vi foreslår derfor at myndighetene benytter andre kontroll- og tilsynsformer for å belyse dette, som kvalitative vurderinger, analyse av karakterfordelinger, eksterne sensurordninger, eller nasjonale (del)eksamener.

5 Potensiale for videreutvikling

Proessen avdekket noen muligheter for å videreutvikle Studiebarometeret utover hva som er omtalt i kapitlene ovenfor. Dette kan være aspekter som påvirker andre undersøkelser som for eksempel Kandidatundersøkelsen eller registerdata, altså utenfor kjernen av prosjektets formål.

5.1 Evaluering av eksamen og krav studiene setter til studentene

Det er en risiko for at fagskolenes kommersielle interesser og økonomiske orientering gjør dem utsatt for å bli papirmøller der kravene for å gjennomføre utdanningen blir for slappe. Analyser av karakterfordelinger, inntak og gjennomføring vil kun i begrenset grad avsløre dette, fordi det kan være forhold ved karaktergrensene og kontekstuelle forhold som gjør det vanskelig å konkludere kun basert på slike «objektive» data. Dette er heller ikke noe som man kan spørre undervisere om, da disse vil ha egeninteresse av å fremstille vurderingene som mer krevende enn de kanskje er.

I prosessen med revideringen diskuterte vi derfor behovet for spørsmål som fanger opp om studenten opplever vurderingene som strenge, vanskelige, osv. Vi konkluderte med at det vil være bedre å plassere dette i for eksempel fremtidige Kandidatundersøkelser. Det vil gi mindre risiko for egeninteresse-bias ettersom man er ferdig med utdanningen og ikke vil se noen personlig gevinst i å melde fra at man synes egen utdanning er for enkelt. Vi tror ikke det er stor risiko for å ikke huske hvor enkel/lett utdanningen var noen år etter endt utdanning. Det vil være flere som har faktisk gjennomført vurderingsaktiviteter (eksamen og så videre) og flere kan derfor svare på spørsmålet. KU har i dag et lignende spørsmål, men det kan muligens forbedres. I tillegg til Kandidatundersøkelsen kan man også se på vanlige kontrollrutiner slik som nasjonale (del)eksamener eller kvalitative tilfældige kontroller.

5.2 Motivasjon

Vi foreslår videre at SB og Kandidatundersøkelsen søker mot samme formuleringer for den korte horisonten (2-3 år frem i tid), og at det underveis gjøres en vurdering av hvilken av de to undersøkelsene som bør innsamle informasjon om motivasjon. Vurderingen bør baseres på blant annet hvor god koblingsoverlapp det er mellom de to undersøkelsene, samsvar mellom de to undersøkelsene, om kognitive intervjuer blant studenter og kandidater per på hukommelsesskjevhet, og en overordnet vurdering av plasshensyn og muligheten for rullerende tematikk. Vår hypotese er at spørsmålene er nærmest i tid for Studiebarometeret og bør plasseres her, men at det trolig vil være svært nyttig informasjon for Kandidatundersøkelsen, slik at det vil være nødvendig for analysene der å få rask tilgang der.

5.3 Modulisering

En del av prosjektets formål har vært vurderingen av modulisering av spørreundersøkelsen, altså at blokker med spørsmål kun går til undergrupper av studenter. Dette kan løses på ulikt vis: a) fagskolene kan få velge selv om deres studenter skal få spørsmålet, b) HK-dir kan velge at alle innenfor en utdanningskategori eller -type skal få spørsmålet, c) en kombinasjon av a og b. I kapittel 1.3.2 diskuterte vi noen utfordringer ved valgfrihet. Særlig frykter vi for alternativ (a) det mulige merarbeidet for HK-dir med å koordinere dette årlig. Et sentralisert, standardisert og automatisert system for overføring av opplysninger om studenter til rett tid virker urealistisk i nærmeste fremtid. Videre er vi bekymret for mulige skjevheter som vil kunne oppstå i datagrunnlaget dersom skoler velger vekk kvalitetsindikatorer de skårer dårlig på. Modulisering vil trolig også redusere sammenlignbarheten for nasjonale analyser, og vi har foreløpig ikke funnet mange viktige indikatorer for studiekvalitet som oppfyller kravene i de innledende kapitlene som kun er relevante for noen utdanningstyper eller -kategorier. Vi har prioritert å bruke tid på å identifisere formuleringer som er akseptable på tvers av kontekster, slik at man unngår å legge opp til manglende sammenlignbarhet over tid. Man kan innvende at forklaringsvariabler, i motsetning til kvalitetsindikatorer, stiller seg annerledes enn kvalitetsindikatorer da det er mindre bias-risiko ved disse. Likevel tilsier erfaring fra flere forskningsprosjekter at variabler som kun finnes for noen personer sjeldent gir nyttig informasjon, og at fagskolene trolig ikke vil se verdien av forklaringsvariabler for sin egen del. Verdien av forklaringsvariabler øker i nasjonale analyser.

Blant interessante typer variabler som kan moduliseres er spørsmål som kan forklare studentenes syn på utdanningen, justeringer for bakenforliggende forhold eller sporadiske fokus som kan endre seg over tid.

Det finnes derimot en annen tolkning av modulisering: d) rotasjon på tvers av gjennomføringer (år), men fast på tvers av studentgrupper. De spørsmålene som var markert med $\mathbb{R}$ i kapittel 4 anser vi som enten noe mindre sentrale for studie-kvalitet (for eksempel motivasjon), som indikatorer fagskolene kan ha nytte av en gang iblant, eller supplerende spørsmål for å utbrodere et tema. Videre arbeid kan og bør utforske dette ytterligere. Spesifikt foreslår vi først en utvidet liste med mulig interessante tema, og så la nasjonale myndigheter og fagskoler gi innspill på de foreslåtte temaenes prioriteringer i en enkel undersøkelse.

5.4 Spørreskjemateknisk design

Vårt prosjekt har ikke kunnet gi tydelige svar på alle designvalg, selv om vi har forsøkt å følge beste praksiser i litteraturen når det gjelder for eksempel at svar-kategoriene bør ha etiketter fremfor (bare) nummerering (Menold, 2017). Noen anbefalinger står derimot i dilemmaer mellom tydelig og effektivitet, og litteratu-ren synes ikke å ha en tydelig fasit ennå, særlig ikke for norske fagskolestudenter. Et eksempel er om spørsmål omkring det samme skal stå i matriser eller presen-teres individuelt. Her er det både fordeler og ulemper (Roßmann, Gummer & Sil-ber, 2018) som er grunnen til at vi valgte et balansert design, med relativt små matriser og få spørsmål per side, men likevel flere nært tilknyttede spørsmål per side. Det bør nevnes at vi la merke til under arbeidet med piloteringen at Sur-veyXact mangler et godt layout for matriser i mobilvisning, fordi hovedspørsmålet gjentas for hvert underspørsmål. Videreutviklingen bør ta hensyn til hva som blir HK-dirs fremtidige surveysystem (og systemets forventede endringer).

Leverage-salience theory for surveydeltakelse påpeker videre at faktorer kan påvirke ulike respondentgrupper på ulike måter (Groves, Singer & Corning, 2000). For eksempel vil kanskje respondenter med lav utdanning og som sjelden deltar i undersøkelser oppmuntres av enkle spørsmål i starten av skjemaet. Respondenter med høy utdanning og erfaring med spørreundersøkelser vil kanskje finne det uin-teressant og kjedsommelig med de samme bakgrunnsspørsmålene stilt i starten. For disse vil det trolig være mer spennende med de unike og kompliserte spørs-målene. Vi vet derimot svært lite om hvordan den enkelte respondentgruppe for-holder seg til den enkelte del av skjemaet – teorien er slik sett en om kompleksitet.

5.5 Tilbakemeldinger fra undersøkelsen til sektoren

Til sist vil vi se litt utover mandatet i prosjektet. Vi anser Studiebarometeret som en viktig del av det overordnede systemet for kvalitetssikring i sektoren, og der-med som del av kunnskapssektorens blikk på å øke kunnskapen om seg selv. Som ledd i dette er det viktig at kunnskapen som innhentes fra studentene og

fagskolene kommer disse til gode også gjennom målrettede rapporteringer. HK-dir sin posisjon i sektoren vil også styrkes ved at de kan gi snarlige tilbakemeldinger, gjerne med betingede skriftlige tilbakemeldinger om hvordan fagskolens utdanningstilbud står seg sammenlignet med resten i sin relevante kategori. Dette vil bidra til høyere svarprosent over tid, fordi fagskolene får mer insentiver til å oppfordre sine studenter til å svare.

Referanser

- Alne, R., Vika, K. S. & Høst, H. (2023). *Høy arbeidsmarkedsrelevans i fagskoleutdanningene: Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020*. NIFU-rapport 2023:3. <https://hdl.handle.net/11250/3054384>
- Bauer, I., Kunz, T., & Gummer, T. (2025). Plain language in web questionnaires: effects on data quality and questionnaire evaluation. *International Journal of Social Research Methodology*, 28(1), 57–69.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2294880>
- Beuthner, C., Weiß, B., Silber, H., Keusch, F., & Schröder, J. (2024). Consent to data linkage for different data domains – the role of question order, question wording, and incentives. *International Journal of Social Research Methodology*, 27(4), 375–388.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2173847>
- Bickart, B. A. (1990). *Question-order effects in market research: An information processing approach*. PhD thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bickart, B.A. (1992). Question-Order Effects and Brand Evaluations: The Moderating Role of Consumer Knowledge. I: Schwarz, N., Sudman, S. (eds) *Context Effects in Social and Psychological Research*. Springer, New York, NY.
https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2848-6_6
- Bjaaland, I. F. & Hauge, M. S. (2024). *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024: Dokumentasjonsrapport*. NOKUT-rapport 10-2024.
- Bjaaland, I. F., Guajardo, G., & Hauge, M. S. (2024). *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024: Hovedtendenser*. NOKUT-rapport 6-2024.
- Bradburn, N. M. (2004). Understanding the question-answer process. *Survey Methodology*, 30(1), 5-15.
- Braeken, J., & van Assen, M. A. (2017). An empirical Kaiser criterion. *Psychological Methods*, 22, 450 – 466. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000074>
- Desimone, L. M., & Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational evaluation and policy analysis*, 26(1), 1-22.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological review*, 87(3), 215.
- Flobakk-Sitter, F., & Ballo, J. G. (2025). High Quality Practice Placement in Professional Education – a Systematic Review. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 19(2), 46–76. <https://doi.org/10.23865/up.v19.6472>
- Groves, R. M., Singer, E. & Corning, A. (2000). Leverage-Saliency Theory of Survey Participation: Description and an Illustration. *The Public Opinion Quarterly*, 64(3), 299-308. <https://www.jstor.org/stable/3078721>
- Hsu, C. & Sandford, B. A., (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 12(1), 10. doi: <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Høst, H. & Michelsen, S. (2021). *The Norwegian vocational college: heterogenous aggregate of intermediate educations, or a parallel pillar to higher academic education?* Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 2021. https://www.bwpat.de/ausgabe39/host_michelsen_bwpat39.pdf
- Johnson, J. A. (2005). Ascertaining the validity of individual protocols from web-based personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 39, 103-129. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.009>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A-T. (2024). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Hentet 10.12.2025 fra <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
- Kmetty, Z., & Stefkovics, Á. (2022). Assessing the effect of questionnaire design on unit and item-nonresponse: evidence from an online experiment. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(5), 659–672. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1929714>
- Mengual-Andrés, S., Roig-Vila, R. & Mira, J.B. (2016). Delphi study for the design and validation of a questionnaire about digital competences in higher education. *International Journal of Educational Technology in High Education*, 13(12). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0009-y>
- Menold, N. (2017). Rating-scale labeling in online surveys: An experimental comparison of verbal and numeric rating scales with respect to measurement quality and respondents' cognitive processes. *Social Methods & Research*, 1-29.
- Meld. St. 11 (2024–2025). *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20242025/id3091513/>

- Neuert, C. E. Do Forced-Choice (FC) Questions Trigger Deeper Cognition than Check-All-That-Apply (CATA) Questions?, *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 8(4), 617–635, <https://doi.org/10.1093/jssam/smz015>
- NOKUT. (2018). *Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning*. Hentet 12. februar 2026 fra https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader_for_hoyere_yrkesfaglig_uttanning_november_2018.pdf
- NOKUT. (2022). *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*. Hentet 29. juli 2025 fra https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-uttanning_mars-2022.pdf
- Offerdal, K., Espeland, C. E., Sagafos, F., Klokkeide, K. B., Øygarden, K. F., Jacobsen, T. K. & Røst, T. H. (2024). *Tilstandsrapport for høgare yrkesfagleg utdanning 2024*. Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/tilstandsrapport-for-hogare-yrkesfagleg-uttanning-2024>
- Pedersen, T. D., Flobakk-Sitter, F., Slette, A. L. og Korseberg, L. K. (2025). *Tilgjengelighet i høyere utdanning: Innblikk i UH-institusjonenes arbeid med tilgjengeliggjøring av og i studietilbudene*. NIFU-rapport 2025:5. Punie, Y., editor(s), Redecker, C., (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi:10.2760/159770
- Revelle, W. and Condon, D.M. (2019) Reliability from alpha to omega: A tutorial. *Psychological Assessment*, 31(12), 1395-1411. <https://doi.org/10.1037/pas0000754>. <https://osf.io/preprints/psyarxiv/2y3w9> Preprint i PsyArxiv.
- Roßmann, J., Gummer, T., & Silber, H. (2018). Mitigating satisficing in cognitively demanding grid questions: Evidence from two web-based experiments. *Journal of Survey Statistics and Methodology*, 6(3), 376–400. <https://doi.org/10.1093/jssam/smx020>
- Ryan, K., Gannon-Slater, N., & Culbertson, M. J. (2012). Improving survey methods with cognitive interviews in small- and medium-scale evaluations. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 414–430. <https://doi.org/10.1177/1098214012441499>
- Saris, W. E., Revilla, M., Krosnick, J. A. & Shaeffer, E. M. (2010). Comparing Questions with Agree/Disagree Response Options to Questions with Item-Specific Response Options. *Survey Research Methods*, 4(1), 61-79.
- Schwarz, N. (2007). Cognitive aspects of survey methodology. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21(2), 277-287.

- Sischka, P. E., Décieux, J. P., Mergener, A., Neufang, K. M., & Schmidt, A. F. (2020). The Impact of Forced Answering and Reactance on Answering Behavior in Online Surveys. *Social Science Computer Review*, 40(2), 405-425. <https://doi.org/10.1177/0894439320907067> (Original work published 2022).
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677-680.
- Slette, A. L., Lyckander, R. H., Flobakk-Sitter, F., Furholt, J. & Skålholt, A. (2025). *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*. NIFU-rapport 2025:15. <https://hdl.handle.net/11250/4229084>
- Wach, F.-S., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R. & Spinath, F. M. (2016). University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00055>
- Wolcott, M. D., & Lobczowski, N. G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(2), 181-188.

Vedlegg

A – NIFUs foreslåtte skjema

Relevant erfaring

1. Har du utdanning eller arbeidserfaring innenfor samme fagfelt som utdanningen?
{Ja; Delvis; Nei; Vet ikke}

Medvirkning

2. Hvor fornøyd er du med mulighetene for å gi tilbakemelding på utdanningen?
{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}
3. Hvordan kan fagskolen legge bedre til rette for tilbakemeldinger? Flere kryss er mulig. [IF fagskolen velger/årlig tematisk rullering]
 - a. Informere om kanaler for å gi tilbakemeldinger
 - b. Gjøre kanalene mer tilgjengelige
 - c. Styrke studentrepresentasjonen (tillitsvalgte)
 - d. Tillate anonyme tilbakemeldinger
 - e. I større grad lytte til innspillene{kryss}

Informasjon

Ta utgangspunkt i informasjonen du har fått hittil i utdanningen.

4. Hvor fornøyd er du med ...
 - a. ... informasjonen du har fått totalt sett?
 - b. ... fagskolens bruk av digitale samarbeidsverktøy (for informasjon, kommunikasjon og samarbeid)? F.eks. Canvas, Teams, osv.{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

5. Er det noe fagskolen burde gitt bedre **informasjon** om (flere kryss mulig)?
- a. Beskrivelsen av utdanningens læringsutbytte/forventet sluttkompetanse
 - b. Forventninger til deg om obligatoriske aktiviteter og deltakelse
 - c. Eksamen eller annen sluttvurdering
 - d. Mulighet for individuell tilrettelegging for særskilte behov
 - e. Digital tilgang, utstyr, osv.
 - f. Undervisningsrom og undervisningsplan
 - g. Endringer i undervisningsplan underveis
 - h. Annet, spesifiser
- {kryss}

Læringsaktiviteter

6. Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om underviserne? Vi ber deg tenke på underviseren du har hatt mest.
- a. Underviseren formidler innholdet på en forståelig måte
 - b. Underviseren har den nødvendige digitale kompetansen
- {Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Vet ikke}
7. Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om læringsaktivitetene til nå?
- a. Læringsaktivitetene bidrar til å gi meg ny kunnskap eller kompetanse
 - b. Læringsaktivitetenes faglige innhold er helhetlig satt sammen
 - c. Formålet med læringsaktivitetene er tydelig
 - d. Læringsaktivitetene er relevante for kompetansen utdanningen skal gi
 - e. Jeg får tilstrekkelige tilbakemeldinger gjennom veileder, midtveisevurderinger eller lignende
- {Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Vet ikke}

Praktisk gjennomføring

8. Hvor fornøyd er du med ...
- a. ... muligheten for å kombinere utdanningen med relevant arbeid? [IF «andel_heltid» <]
 - b. ... undervisningslokalene? [IF NOT «Nettbasert» IN utdanningsform]
 - c. ... tilgangen til utstyr, materialer, verksted, relevant programvare, lab, osv.?
- {Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}
9. Hvordan opplever du at undervisningen gjennomføres sammenlignet med det som var planlagt? Tenk på tidspunkter, omfang og tema.
- {Mye dårligere enn planlagt; Noe dårligere enn planlagt; Stort sett som planlagt; Noe bedre enn planlagt; Mye bedre enn planlagt}

Yrkestilknytning

10. I hvilken grad har underviserne hittil aktivt tatt i bruk ...
- a. ... studentenes erfaringer fra fagfeltet?
 - b. ... eksterne representanter fra fagfeltet?
- {Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke}*
11. Hvor nyttig har undervisernes aktive bruk av følgende erfaringer vært for deg til nå? [IF NOT ALL «Ikke i det hele tatt» IN 9]
- a. Studentenes erfaringer fra fagfeltet [IF > I liten grad & NOT Vet ikke i spm 10a]
 - b. Eksterne representanter fra fagfeltet [IF > I liten grad & NOT Vet ikke i spm 10b]
- {Unyttig; Litt nyttig; Nyttig; Svært nyttig; Vet ikke; Ikke relevant}*
12. I hvilken grad har utdanningen til nå bidratt til å ...
- a. ... utvikle din evne til å utøve yrket?
 - b. ... utvikle deg personlig (f.eks. kritisk tenkning, personlig modning, etisk forståelse, helhetlig forståelse for faget)?
 - c. ... på denne påstanden ber vi deg svare «Vet ikke» for å sjekke at du leser alt
 - d. ... gi deg (styrket) tilhørighet til fagfeltet?
- {Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}*

Eksamen eller lignende vurderinger

13. Har du hittil i utdanningen hatt eksamen eller blitt vurdert på andre måter?
- {Ja; Nei}*
14. I hvilken grad opplever du at eksamen, eller lignende vurderinger, har testet kompetansen du har fått hittil i studiet? [IF Ja IN 14]
- {Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}*
15. I hvilken grad opplever du at eksamen, eller lignende vurderinger, har testet kompetanser som er relevante for arbeidslivet? [IF Ja IN 14]
- {Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant}*

Læringsmiljø

16. Hvor fornøyd er du med fagskolens arbeid med det faglig-sosiale læringsmiljøet blant studentene?
{*Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant*}

Tilrettelegging

17. Dersom du har særskilte behov for individuell tilrettelegging[?], blir disse imøtekommet av fagskolen?
[?] Fagskoleloven §15. Studenter med funksjonsnedsettelse og studenter med særskilte behov har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.
{*Har ikke behov for tilrettelegging; Har behov som blir møtt; Har behov som kun blir delvis møtt; Har behov som ikke blir møtt; Vet ikke; Ønsker ikke å svare*}

Oppdatert teknologisk kompetanse

[IF fagskolen velger/årlig tematisk rullering]

18. I hvilken grad får du opplæring i bruk av oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen?
{*Ikke i det hele tatt; I liten grad; Verken liten eller stor grad; I stor grad; I svært stor grad; Vet ikke; Ikke relevant for yrkesutøvelsen*}
19. Hvor fornøyd er du med opplæringen i oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen? [IF NOT «Ikke i det hele tatt» AND NOT «Ikke relevant for yrkesutøvelsen» AND NOT «Vet ikke» IN 20]
{*Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant*}

Praksisopplæring

[IF fagskolen velger/årlig tematisk rullering]

20. Har du hittil i denne utdanningen hatt obligatorisk praksis på en arbeidsplass under veiledning?
{Ja; Nei}
21. Foregår denne praksisen på din egen arbeidsplass? [IF Ja IN 22]
{Ja; Nei; Delvis}

22. Hvor fornøyd er du med: [IF Ja IN 22]

- a. ... informasjon i forkant av praksisperioden
- b. ... veiledningen ved praksisstedet
- c. ... mulighetene for faglig utvikling i praksisopplæringen
- d. ... sammenhengen mellom undervisning og praksisopplæring

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken eller; Fornøyd; Svært fornøyd; Vet ikke; Ikke relevant}

Motivasjon

[IF fagskolen velger/årlig tematisk rullering]

23. Hvor enig er du i følgende påstander om din motivasjon for å starte på fagskole-utdanningen?

- a. Jeg ønsket å omskolere meg
- b. Jeg ønsket å utvikle meg faglig
- c. Jeg ønsket å kvalifisere meg til høyere stilling
- d. Jeg ønsket å lære et nytt fagområde
- e. Jeg ønsket mer selvstendig arbeid
- f. Jeg ønsket mer ansvar i jobben
- g. Jeg ønsket mindre fysisk belastende arbeid
- h. Jeg ønsket høyere lønn
- i. Jeg ønsket tryggere ansettelsesforhold
- j. Jeg ønsket bedre muligheter på arbeidsmarkedet
- k. Jeg ønsket å drive egen virksomhet

{Helt uenig; Litt uenig; Verken enig eller uenig; Litt enig; Helt enig; Ikke relevant}

Alt i alt

24. Alt i alt, hvor fornøyd er du med utdanningen?

{Svært misfornøyd; Misfornøyd; Verken fornøyd eller misfornøyd; Fornøyd; Svært fornøyd}

Åpne spørsmål

25. Hva synes du fungerer spesielt godt med utdanningen?

{åpent tekstfelt}

26. Hva synes du kunne fungert bedre?

{åpent tekstfelt}

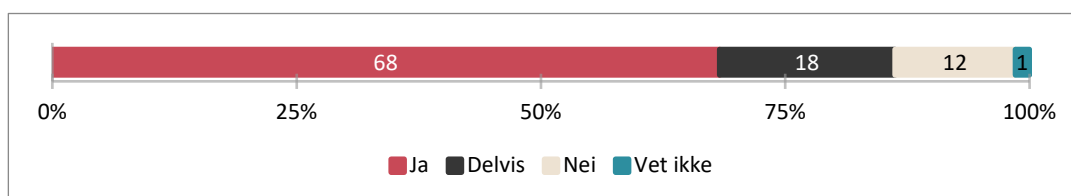
Samtykke til registerkobling

27. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) ønsker å koble dine svar i denne undersøkelsen med andre undersøkelser og offentlige registre (f.eks. Statistisk Sentralbyrå) til bruk i forskning og statistikk, i tråd med personvernregelverket. Samtykker du til dette? [tvang å svare]

{Ja, jeg samtykker til at mine svar i denne undersøkelsen kan kobles med opplysninger fra andre undersøkelser og fra offentlige registre (f.eks. SSB) til bruk i forskning og statistikk; Nei, jeg samtykker ikke}

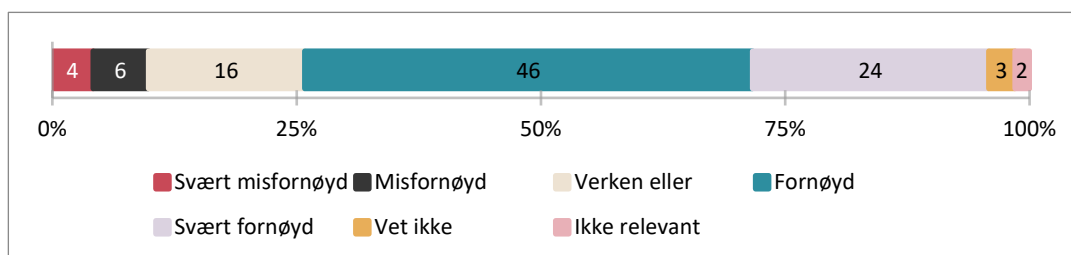
B – Univariate svarfordelinger for piloten 2025

Har du utdanning eller arbeidserfaring innenfor samme fagfelt som studiet?



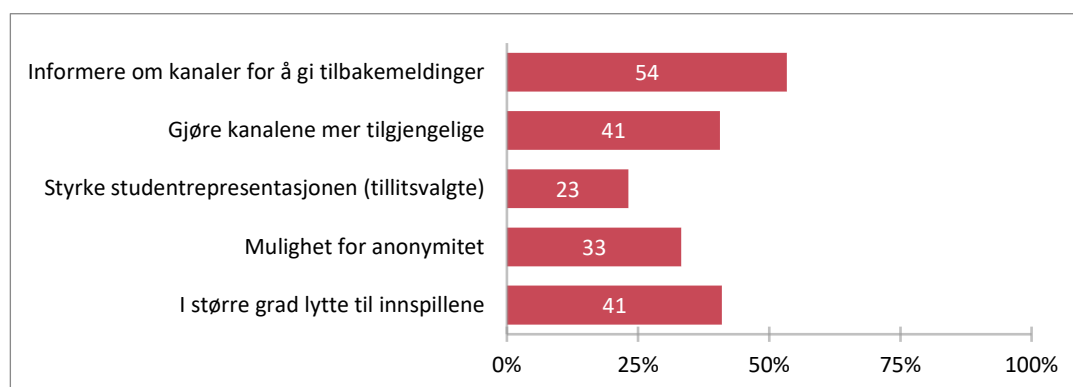
relerfaring

Hvor fornøyd er du med mulighetene for å gi tilbakemelding på studiet?



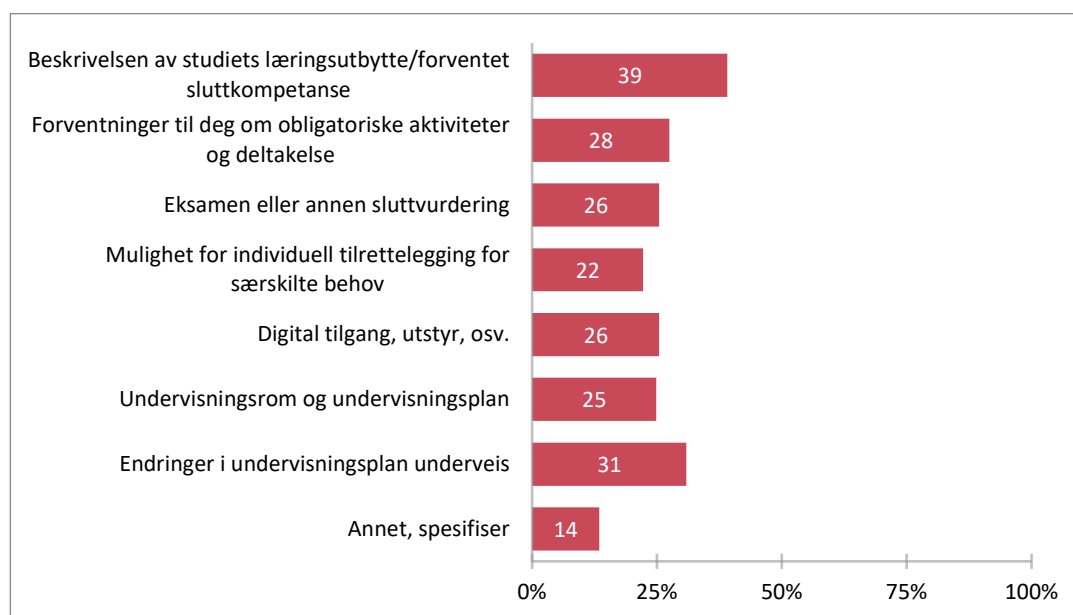
tilbakmelding_1

Hvordan kan fagskolen legge bedre til rette for tilbakemeldinger? Flere kryss er mulig.



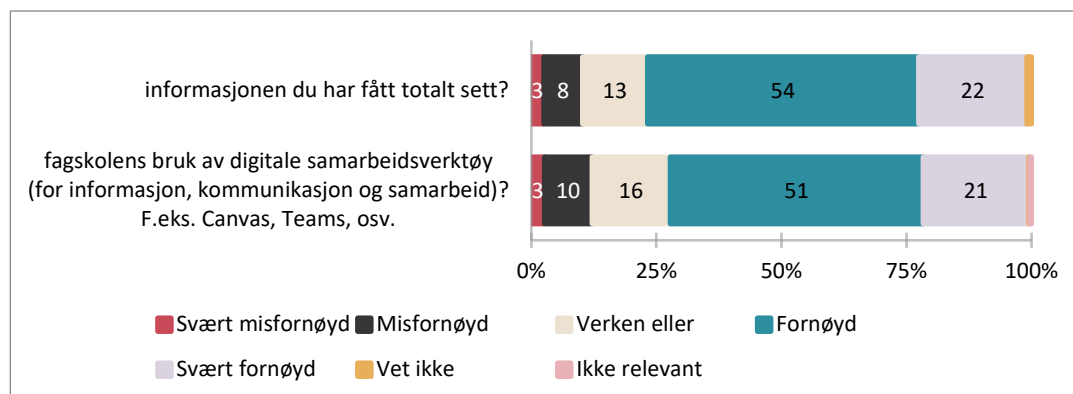
tilbakemelding2_1, tilbakemelding2_2, tilbakemelding2_3, tilbakemelding2_4, tilbakemelding2_5

Er det noe fagskolen burde gitt bedre informasjon om (flere kryss mulig)?



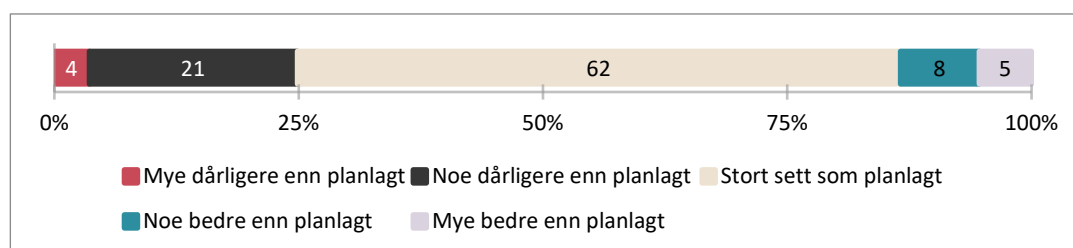
info1_1, info1_2, info1_3, info1_4, info1_5, info1_6, info1_7, info1_8

Hvor fornøyd er du med...



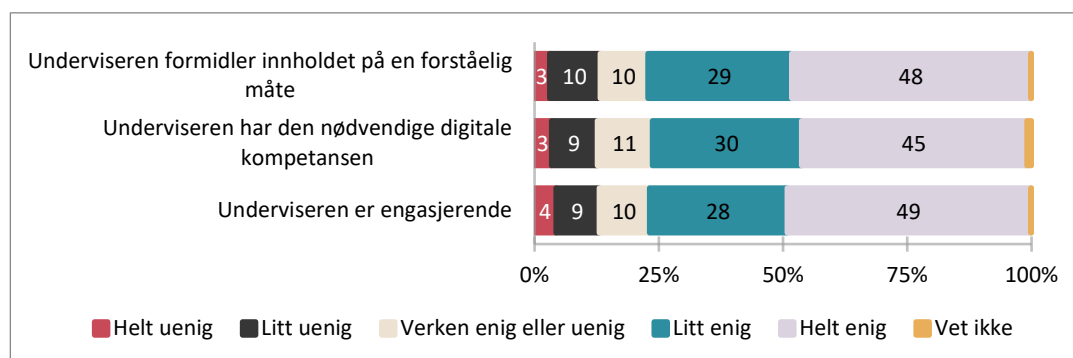
inffor_1, inffor_2

Hvordan opplever du at undervisningen gjennomføres sammenlignet med det som var planlagt? Tenk på tidspunkter, omfang og tema.



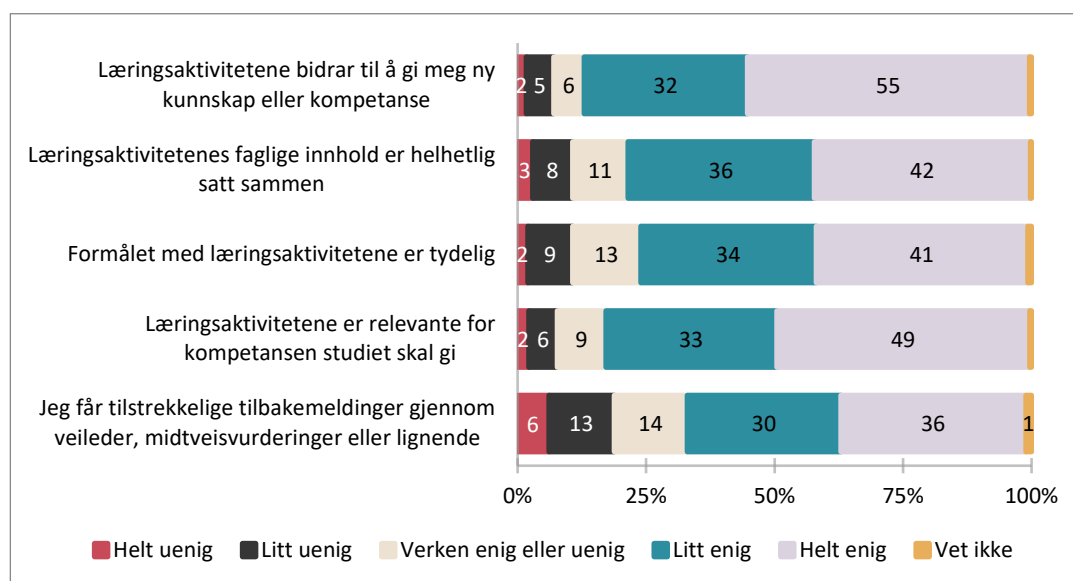
plan_1

Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om underviserne? Vi ber deg tenke på underviseren du har hatt mest.



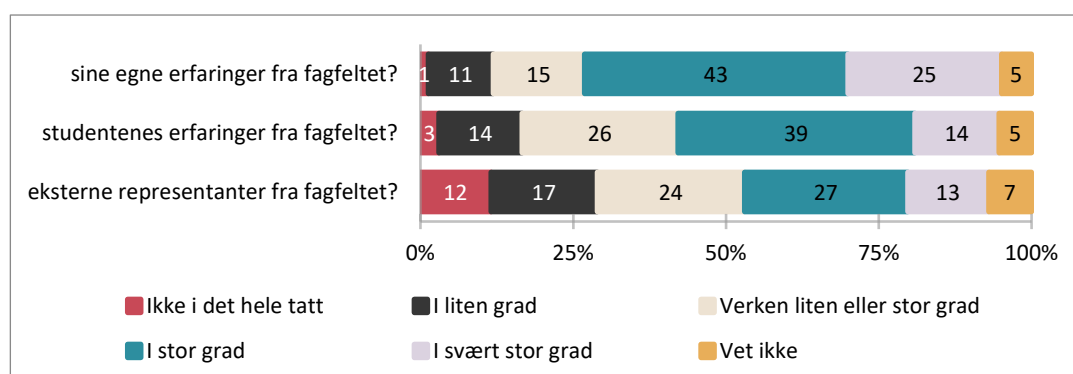
under_1, under_2, under_3

Hvor enig/uenig er du i følgende påstander om læringsaktivitetene til nå?



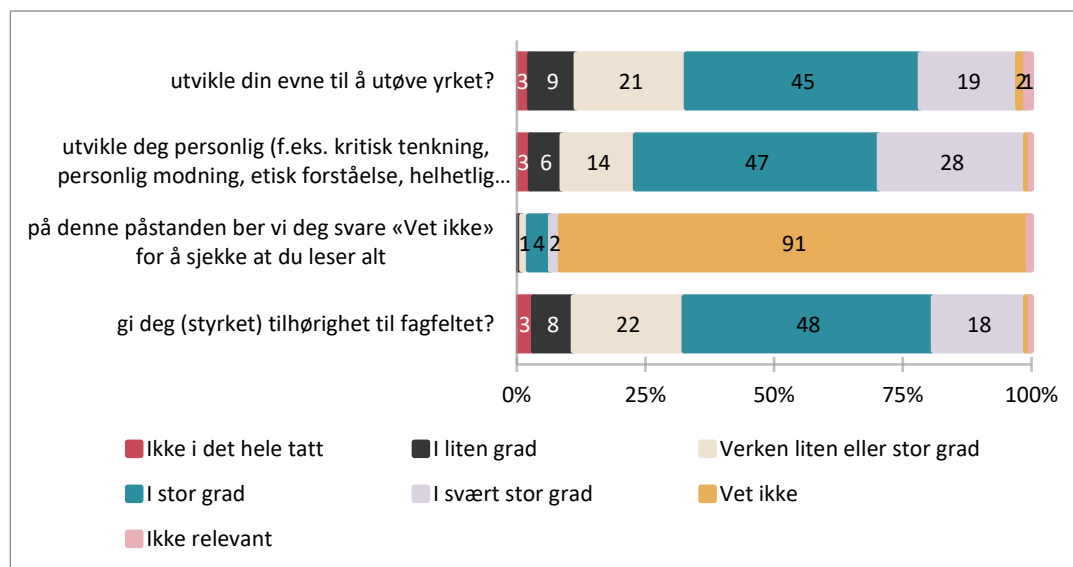
lare_1, lare_2, lare_3, lare_4, lare_5

I hvilken grad har underviserne hittil aktivt tatt i bruk...



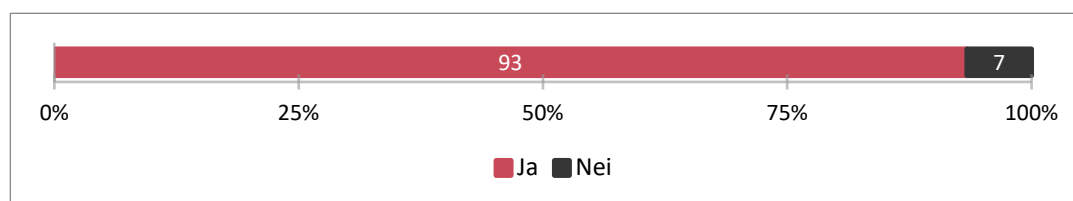
erf_1, erf_2, erf_3

I hvilken grad har studiet til nå bidratt til å...



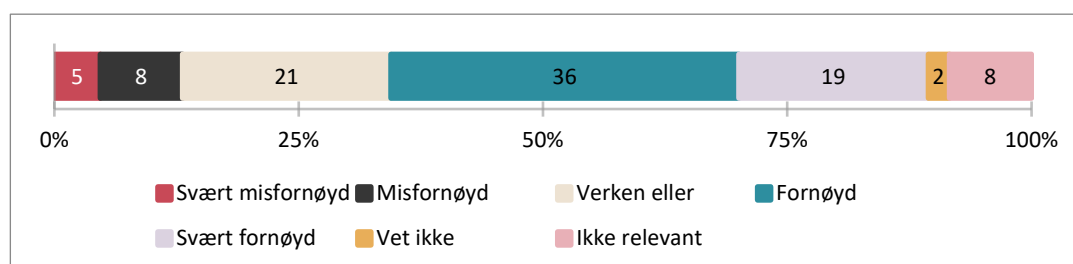
bi_7, bi_8, bi_9, bi_14

Har du hittil i studiet hatt eksamen eller blitt vurdert på andre måter?



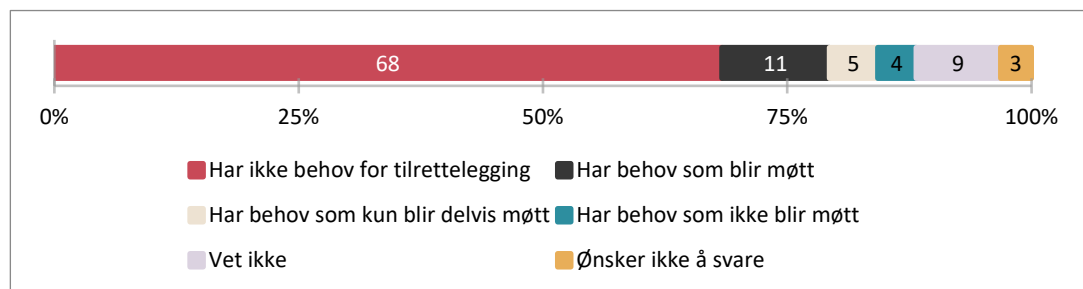
eksamen_1

Hvor fornøyd er du med fagskolens arbeid med det faglig-sosiale læringsmiljøet blant studentene?



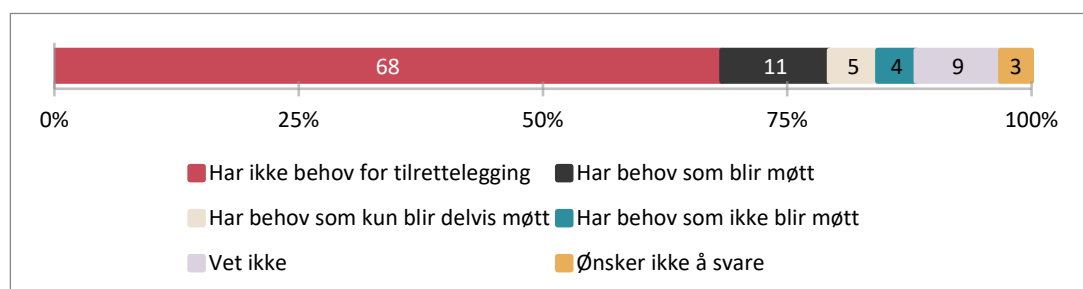
miljo_1

Dersom du har særskilte behov for individuell tilrettelegging, blir disse imøtekommet av fagskolen? Særskilte behov er definert i Fagskoleloven §15: Studenter med funksjonsnedsettelse og studenter med særskilte behov har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.



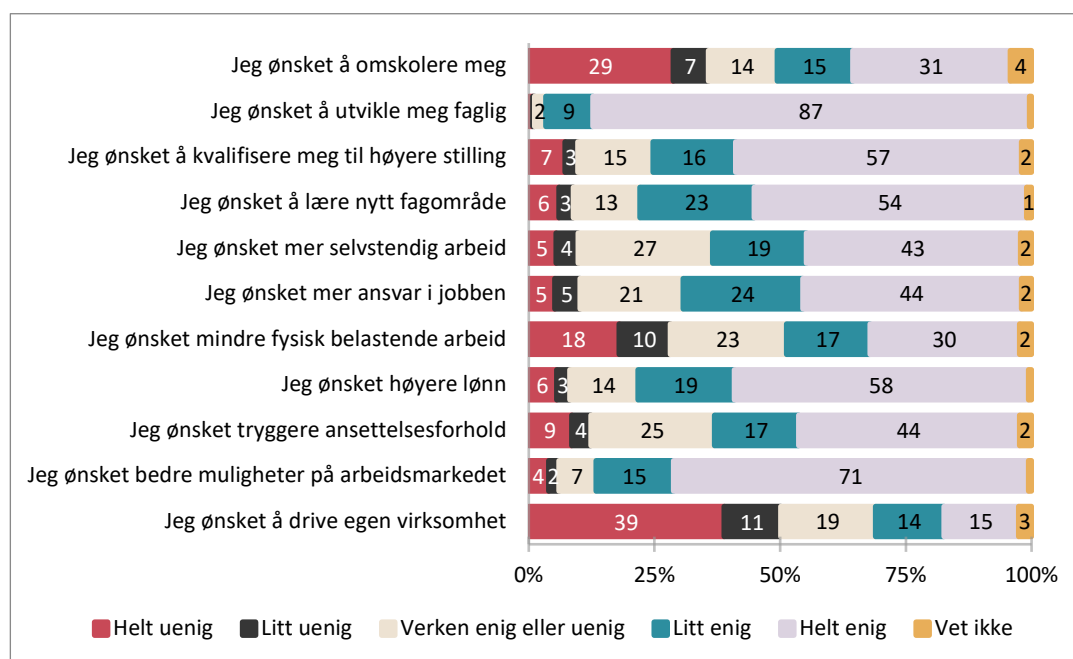
tilrettelegging

I hvilken grad får du opplæring i bruk av oppdatert teknologi som er relevant for yrkesutøvelsen?



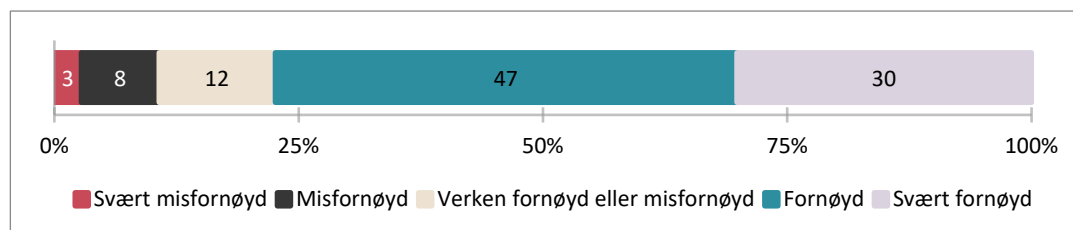
tekno_1

Hvor enig er du i følgende påstander om din motivasjon for å starte på fagskoleutdanningen?



mo_01, mo_02, mo_03, mo_04, mo_05, mo_06, mo_07, mo_08, mo_09, mo_10, mo_11

Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiet?



gen1

C – Faktoranalyser for piloten 2025

Identifisering av optimal faktorløsning

Antall fak- torer	Kji- kvadrat	df	p	BIC	AIC	RMSEA	CFI	Forklart varians	Antall items med ladninger >0,3	Antall items som lader kun på en faktor	Loglikelihood Ratio Test vs for- rige modell	df (LRT)	p (LRT)
1	4402,6	819	<0,001	-871	2765	0,08	0,84	19	15	15	1572,7	41	<0,001
2	2829,9	778	<0,001	-2180	1274	0,06	0,91	27	24	24	559,5	40	<0,001
3	2270,4	738	<0,001	-2482	794	0,06	0,93	30	24	21	419,9	39	<0,001
4	1850,5	699	<0,001	-2651	452	0,05	0,95	33	25	22	236,6	38	<0,001
5	1613,9	661	<0,001	-2643	292	0,05	0,96	34	26	20	211,7	37	<0,001
6	1402,2	624	<0,001	-2616	154	0,04	0,96	36	25	19	169,9	36	<0,001
7	1232,2	588	<0,001	-2554	56	0,04	0,97	38	28	23	121,8	35	<0,001
8	1110,5	553	<0,001	-2451	4	0,04	0,97	39	28	23	102,1	34	<0,001
9	1008,4	519	<0,001	-2334	-30	0,04	0,98	40	33	30	93,6	33	<0,001
10	914,7	486	<0,001	-2215	-57	0,04	0,98	42	35	32	104,7	32	<0,001
11	810,0	454	<0,001	-2113	-98	0,04	0,98	44	34	29	91,5	31	<0,001
12	718,5	423	<0,001	-2005	-127	0,03	0,99	46	34	32	80,4	30	<0,001
13	638,1	393	<0,001	-1893	-148	0,03	0,99	47	35	34	68,0	29	<0,001
14	570,0	364	<0,001	-1774	-158	0,03	0,99	49	34	30	61,0	28	<0,001
15	509,0	336	<0,001	-1655	-163	0,03	0,99	50	35	32	53,0	27	<0,001
16	456,1	309	<0,001	-1534	-162	0,03	0,99	51	36	32	56,4	26	<0,001
17	399,6	283	<0,001	-1423	-166	0,03	0,99	52	34	32	43,6	25	0,007
18	356,0	258	<0,001	-1305	-160	0,02	1,00	53	36	32	40,1	24	0,018
19	315,9	234	<0,001	-1191	-152	0,02	1,00	54	34	31	39,7	23	0,021
20	276,2	211	0,002	-1083	-146	0,02	1,00	56	34	31			

Note. BIC=Bayesian Information Criterion. AIC=Akaike's Information Criterion. RMSEA=Root-Mean Squared Error of Approximation. CFI=Comparative Fit Index.

Ladninger for faktorløsning med 5 faktorer

Item	Faktor					Kommunalitet	Kompleksitet
	1	2	3	4	5		
relerfaring	-0,04	-0,26	0,57	-0,15	0,05	0,36	1
tilbakemelding2_1	0,03	-0,14	-0,02	0,04	0,00	0,02	0
tilbakemelding2_2	-0,08	0,04	0,06	0,10	0,05	0,03	0
tilbakemelding2_3	-0,05	0,04	0,05	0,02	0,20	0,05	0
tilbakemelding2_4	-0,04	-0,04	0,01	-0,05	0,06	0,01	0
tilbakemelding2_5	-0,28	0,07	0,05	0,02	0,11	0,11	0
info1_1	-0,21	0,09	0,13	-0,02	0,02	0,08	0
info1_2	-0,07	0,01	0,00	0,14	0,00	0,03	0
info1_3	-0,15	0,10	0,08	0,07	0,04	0,06	0
info1_4	0,01	-0,08	0,06	0,12	0,03	0,02	0
info1_5	-0,04	0,11	-0,04	0,06	0,04	0,02	0
info1_6	-0,21	-0,04	0,05	-0,02	0,05	0,05	0
info1_7	-0,18	-0,05	-0,06	0,02	0,15	0,07	0
info1_8	0,03	0,05	0,09	-0,15	0,14	0,05	0
plan_1	0,58	-0,03	0,05	0,03	-0,22	0,42	1
under_1	0,76	0,00	0,00	-0,20	0,11	0,61	1
under_2	0,65	-0,01	0,13	-0,25	0,01	0,48	1
under_3	0,77	0,03	0,07	-0,19	0,15	0,60	1
lare_1	0,77	0,06	-0,02	-0,07	0,13	0,58	1
lare_2	0,85	-0,01	0,03	-0,08	0,05	0,72	1
lare_3	0,81	-0,02	0,00	-0,09	-0,01	0,67	1
lare_4	0,78	0,03	-0,02	-0,07	0,06	0,61	1
lare_5	0,73	-0,07	-0,01	-0,06	-0,13	0,59	1
bi_7	0,68	-0,01	-0,04	0,49	0,17	0,70	2
bi_8	0,69	0,11	0,00	0,29	0,15	0,57	1
bi_14	0,64	0,06	-0,12	0,57	0,14	0,76	2
eksamen_1	-0,04	0,03	0,05	-0,06	-0,18	0,04	0
miljo_1	0,64	-0,03	-0,05	0,07	-0,28	0,55	1
tilrettelegging	-0,10	0,02	0,12	0,13	-0,04	0,05	0
tekno_1	0,45	-0,02	0,25	0,14	0,01	0,26	1
mo_01	0,06	0,12	0,62	0,01	-0,02	0,43	1
mo_02	0,24	0,21	-0,01	0,20	0,02	0,14	0
mo_03	0,01	0,81	-0,06	0,01	-0,06	0,65	1
mo_04	0,14	0,16	0,60	0,08	0,09	0,45	1
mo_05	0,12	0,37	0,31	0,13	-0,32	0,44	3
mo_06	0,06	0,63	-0,09	0,12	-0,29	0,53	1
mo_07	-0,04	0,46	0,27	-0,08	-0,09	0,35	1
mo_08	0,00	0,74	-0,08	-0,05	0,00	0,52	1
mo_09	0,05	0,64	0,12	-0,06	0,08	0,44	1
mo_10	0,05	0,66	0,07	-0,09	0,07	0,45	1
mo_11	-0,07	0,07	0,31	0,16	-0,20	0,19	1
gen1	0,74	-0,11	-0,05	0,18	-0,16	0,66	1

Tabelloversikt

Tabell 1.1. Avkrysningsbokser (venstre) kontra eksplisitte ja/nei-knapper (høyre).....	20
Tabell 2.1. Spørreskjemaversjoner involvert i ulike utviklingsprosesser.....	23
Tabell 2.2. Andeler per bakgrunnskategori blant respondenter og ikke-respondenter, med differanser i prosentpoeng.....	26
Tabell 2.3. Delphi-gruppens sammensetning.....	30

Figuroversikt

Figur 1.1. Spørreskjemautviklingens mange dilemma.....	17
Figur 3.1. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på gjennomsnittlig longstring-lengde (x-aksen) for 2024-undersøkelsen.....	39
Figur 3.2. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på maksimal longstring-lengde (x-aksen) for 2024-undersøkelsen.....	40
Figur 3.3. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på gjennomsnittlig longstring-lengde (x-aksen) for 2025-piloten.....	41
Figur 3.4. Fordelingen av respondenter (% langs y-aksen) på maksimal longstring-lengde (x-aksen) for 2025-piloten.....	41

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no