



# Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen

En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999,  
2003 og 2005

Per Olaf Aamodt  
Elisabeth Hovdhaugen

Rapport 38/2011

**NIFU**



# Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen

En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999,  
2003 og 2005

Per Olaf Aamodt  
Elisabeth Hovdhaugen

Rapport 38/2011

Rapport 38/2011

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet  
Adresse Postboks 8119 Dep., N-0032 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-791-9  
ISSN 1892-2597

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Denne rapporten belyser studiegjennomføringen i lavere grads studier, og spesielt frafall og bytting av lærested. Analysene omfatter tre kull studenter som begynte høsten 1999, 2003 og 2005, og alle kull er oppdatert med data fram til høsten 2009. Det første kullet fulgte studieoppleggene før Kvalitetsreformen, mens de to andre kullene har hele sin studietid etter reformen. Dermed kan vi belyse om frafall og gjennomføring har endret seg med reformen.

Datagrunnlaget til rapporten er hentet fra utdanningsdata i Statistisk sentralbyrå. Arbeidet med rapporten er finansiert av Kunnskapsdepartementet som en del av programmet "Kunnskap og kvalitet i ny kontekst". Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt og Elisabeth Hovdhaugen.

Oslo, november 2011

Sveinung Skule  
Direktør

Jannecke Wiers-Jenssen  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>7</b>
Formål, definisjoner og datagrunnlag.....	7
“Uryddige studieløp”.....	7
Frafall og bytte av lærested.....	8
Hvorfor finner vi så lite endring?.....	8
Frafall som kvalitetsindikator?.....	9
<b>1 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Bakgrunn og formål.....	11
1.2 Innholdet i denne rapporten.....	11
1.3 Politiske føringer og reformer.....	12
1.4 Utdanningsvekst, studiegjennomføring og studiefrafall.....	13
1.5 Tidligere norsk forskning.....	15
1.5.1 Den vanskelige studiestarten.....	15
1.5.2 Studiegjennomføring blant nye studenter på 1990-tallet.....	15
1.6 Hva er frafall, hvordan definere frafall?.....	16
<b>2 Data og fordeling på sentrale variabler</b> .....	<b>19</b>
2.1 Registerdata fra SSB.....	19
2.2 Metode.....	20
2.3 Sammenligninger av de tre kullene.....	21
2.3.1 Vekst i antall studenter.....	21
2.3.2 Andel kvinner går ned blant de nye studentene.....	22
2.3.3 Aldersfordelingen blant studenter.....	23
2.3.4 Type studium.....	25
2.4 Oppsummering.....	26
<b>3 Studentkullelenes bevegelser gjennom tre studieår</b> .....	<b>27</b>
3.1 Studentstatus etter ett år.....	27
3.2 Studieflyt gjennom tre år.....	28
3.3 Hva skjer etter det tredje året?.....	33
3.4 Oppsummering.....	34
<b>4 Frafall og bytte av lærested</b> .....	<b>35</b>
4.1 Innledning.....	35
4.2 Frafall ved universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler.....	35
4.3 Bytte av lærested.....	37
4.4 Frafall i noen studier ved universitetene.....	38
4.5 Forskjeller mellom de fire universitetene.....	40
4.6 Frafall i høyskolenes profesjonsutdanninger.....	42
4.7 Forskjeller mellom høyskoler.....	44
4.8 Oppsummering.....	45
<b>5 Oppsummering og diskusjon</b> .....	<b>47</b>
5.1 Har Kvalitetsreformen hatt noen effekt?.....	47
5.2 Hvordan kan vi forklare frafall?.....	48
5.2.1 Individuelle faktorer.....	48
5.2.2 Forhold ved lærested og studium.....	49
5.2.3 Eksterne, samfunnsmessige faktorer.....	50
5.3 Hvorfor er frafallet så stabilt?.....	50
5.4 Hva kan resultatene si om lærestedene?.....	51
5.4.1 Bedre kvalitet = bedre gjennomføring?.....	51
5.4.2 Fokus på kvalitet og indikatorer på kvalitet.....	52
5.4.3 Frafall som kvalitetsindikator.....	52
5.4.4 Lærestedene er forskjellige.....	53
5.5 Videre forskning.....	53
<b>Referanser</b> .....	<b>55</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>59</b>

---



# Sammendrag

## Formål, definisjoner og datagrunnlag

Formålet med denne rapporten er å belyse frafall i lavere grads høyere utdanning, og spesielt om Kvalitetsreformen førte til redusert frafall. Dette er gjort ved å sammenlikne tre studentkull. Det første kullet begynte sine studier høsten 1999, og har dermed gjennomført det meste av studiene før innføringen av Kvalitetsreformen, slik at de i liten grad har blitt berørt av reformen. De to andre kullene begynte sine studier høsten 2003 og 2005, og har hatt hele sin studietid etter at Kvalitetsreformen ble innført.

I denne rapporten skiller vi mellom to former for studiefrafall, om studentene helt slutter i høyere utdanning, eller om de slutter ved ett lærested for å fortsette studiene ved et annet. For det enkelte lærested har dette skillet liten betydning, de mister i begge tilfelle en student. Men for samfunnet og for den enkelte student er skillet viktig. Studenter som skifter lærested – og som regel også studium, vil ofte fullføre det nye studiet ved det nye lærestedet, og således være en “vellykket” student, i motsetning til de studentene som slutter uten å ha fått med seg noe vesentlig faglig utbytte.

Rapporten bygger på registerdata fra Statistisk sentralbyrå, der data for alle de tre kullene er oppdatert fram til høsten 2009. Dataene inneholder informasjon om fullført utdanning i hvert enkelt studieår, samt opplysninger om lærested og studium hvert høstsemester. På denne måten kan vi følge hver enkelt students og hele kullets bevegelser gjennom studiet. De tre kullene består av alle nye studenter (etter SSBs definisjon), dvs. studenter som ikke tidligere har vært registrert i høyere utdanning ved et norsk lærested.

## “Uryddige studieløp”

En inngang til frafall er å se på hvordan studentene beveger seg gjennom de tre første årene av studiet. Vi viser i rapporten studentenes bevegelsesmønster det første studieåret og flyttdiagrammer som viser bevegelser de første tre studieårene, separat for universiteter og statlige høyskoler.

Allerede året etter at studentene begynte, har det skjedd betydelige forflytninger, og særlig blant de studentene som begynte ved ett av de fire universitetene. Av de nye universitetsstudentene høsten 1999, 2003 og 2005, var det om lag en av fem som var utenfor høyere utdanning etter første studieår. Med andre ord er det stor stabilitet i andelen som går ut av høyere utdanning etter første året, enten om det er fordi de slutter eller om de tok en pause. Omtrent halvparten av studentene fortsatte ved et universitet, mens drøyt 20 prosent hadde forflyttet seg til en statlig høyskole, vitenskapelig høyskole, en privat institusjon, eller til et utenlandsk lærested. Når vi følger kullene gjennom det andre og det tredje året etter at de begynte, avskalles andelen som fortsetter ved et universitet ytterligere, i 1999-kullet er det etter to år bare 37 prosent av studentene igjen, mens andelen er noe høyere i de to

kullene etter Kvalitetsreformen (41 respektive 43,5 prosent). Dermed har stabiliteten etter andre studieår blitt noen høyere i 2005-kullet enn den var i 1999-kullet.

Studentene som begynte ved en av de statlige høgskolene var betydelig mer “trofaste” mot sitt lærested, og her fant vi nesten ingen endringer fra 1999- til 2005-kullet. Omtrent tre firedeler fortsatte ved en statlig høgskole samme år, og de aller fleste av dem også ved starten av det tredje året. Men i det tredje året etter studiestart, var andelen som fortsatt er ved lærestedet redusert fordi mange, omtrent 40 prosent, hadde fullført et treårig studium. Overgangen ut av høyere utdanning er omtrent like stor som for de som begynte ved et universitet, men overgangen fra en høgskole til et universitet er svært lav i løpet av de første tre studieårene.

### **Frafall og bytte av lærested**

Det mest interessante ved disse resultatene er at det nesten ikke har skjedd endringer mellom et studentkull før Kvalitetsreformen og to kull studenter som begynte etter. Vi finner kun mindre endringer i frie fagstudier ved universitetene, eller liten eller ingen endring. Vi hadde forventet at frafallet var blitt redusert i de studentkullene som begynte etter innføringen av Kvalitetsreformen. Det er minst to mulige forklaringer på at mønsteret før og etter reformen er så like. For det første vet vi at mye av frafallet ikke forklares primært av forhold eller problemer med det lærestedet eller studiet studentene forlater. I stor grad skyldes frafall utenforliggende faktorer, som studentenes forutsetninger og studiemotivasjon, og at studenter velger å ta en jobb framfor å studere. En del av frafallet er dermed et aktivt bortvalg. Dermed er også lærestedenes muligheter til å påvirke frafall forholdsvis begrenset (Hovdhaugen & Aamodt 2005). For det andre har det skjedd endringer i måten lærestedene følger opp sine studenter på. Tidligere kunne studenter fortsette å være registrert, selv om de ikke var aktive som studenter, men i økende grad følger nå lærestedene opp studenter med svak progresjon, og i noen tilfelle mister studenter uten progresjon studieretten. Dette kan isolert sett framstå som et økende frafall i en periode, og det kan oppveie eventuelle tendenser til at det reelle frafallet faktisk er redusert. Denne effekten vil imidlertid bare virke i en overgangsperiode mens lærestedene “rydder opp” i sine studentregistre. På den annen siden kan en slik form for oppfølging også motvirke frafall.

Frafallet varierer mellom læresteder og studier, men det er ikke enkelt å finne noe klart mønster. Mellom de fire tradisjonelle universitetene (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU og Universitetet i Tromsø) er det små forskjeller. Heller ikke mellom de store brede universitetsfagene (Historisk-filosofiske, samfunnsvitenskapelig og matematisk-naturvitenskapelige fag) er det noen store forskjeller, og dessuten overraskende små endringer. Det er større forskjeller mellom de statlige høgskolene, men dette varierer en del mellom de tre kullene, så det er vanskelig å se noe klart mønster. Mellom de store profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene er det relativt små forskjeller og innenfor disse er det små endringer.

### **Hvorfor finner vi så lite endring?**

Kvalitetsreformen har ført til betydelige endringer i høyere utdanning. Det gjelder gradsstruktur og studietilbud, formene for undervisning og veiledning, tettere administrativ oppfølging av studenter, og sterkere insentiver i både finansieringen av institusjonene og i studiestøtten. De største endringene har skjedd ved universitetene, og da spesielt innenfor de tradisjonelt “løst” organiserte studiene i humanistiske fag, samfunnsfag og til dels også i realfagene. Mens universitetene tidligere ikke hadde noen økonomiske insentiver til å forhindre frafall, betyr frafall i dag en fare også for reduserte inntekter, og lærestedenes har i dag en sterkere oppmerksomhet på frafall som et problem (Hovdhaugen m.fl. 2008). I tillegg til de endringene som fulgte direkte av Kvalitetsreformen, ble konkurransen om studieplassene hardere, og opptaket av studenter ble litt mer selektivt.

Alle disse endringene tilsier at vi burde forvente bedre studiegjennomføring, og det er derfor overraskende at frafallet praktisk talt er stabilt, selv om universitetene mister litt færre studenter til de statlige høgskolene enn de gjorde før reformen. Den gjennomsnittlige produksjonen av vektall/ studiepoeng slik den er rapportert i Database for høyere utdanning har økt, noe som indikerer en

raskere gjennomføring. Studieprogresjon har ikke vært et tema her, og vil bli tatt opp i en senere rapport.

Vi har pekt på at det er mange faktorer som påvirker frafall, og at det langt fra er forhold ved studiet og lærestedet som betyr mest. Faktorer som er utenfor lærestedenes kontroll, og som dermed også forblir upåvirket av Kvalitetsreformen, betyr mye. Men hvorfor lykkes ikke universitetene i å holde bedre på studenter som vil slutte når de lykkes litt bedre i å holde på dem som ville bytte til et annet lærested? Eller er det blitt mindre viktig for studenter å flytte på seg?

Da de første data om frafall etter Kvalitetsreformen, basert på det første reformkullet som begynte i 2003, ikke viste noen endring, ble dette forsøkt forklart med at reformen trengte mer tid på "å få satt seg". Men heller ikke i et kull som begynte to år senere har vi sett noen tegn til bedring.

### **Frafall som kvalitetsindikator?**

I en rekke land anvendes mål på studiegjennomføring som en indikator på lærestedenes ytelse. I Storbritannia er dette i mange år bruk som en faktor i finansieringsmodellen, og i mange amerikanske stater, Australia og New Zealand brukes slike indikatorer for overvåking av lærestedene, og til dels også i en finansieringssammenheng. Men dersom frafall og gjennomføring skal fungere som indikatorer på lærestedenes kvalitet, må frafall hovedsakelig ha institusjonelle årsaker, og i tillegg må institusjonene ha muligheter til å påvirke frafallet. Imidlertid viser forskning at det i betydelig grad er forhold utenfor lærestedet som får studentene til å avslutte studiene (se Hovdhaugen & Aamodt 2005, Yorke 1999, Yorke & Longden 2004).

Det britiske finansieringsorganet for høyere utdanning (HEFCE) anvender i stor grad indikatorer i sin finansieringsmodell. Blant disse indikatorene er også frafall, eller "non-continuation rates". Slike indikatorer har betydelig interesse, men HEFCE selv påpeker at dette må defineres og fortolkes med forsiktighet (HEFCE 2001). Gjennomgang av litteraturen viser i det hele tatt at frafalls- eller gjennomføringsrater ikke kan anvendes ukritisk som kvalitetsindikator. Dette skyldes dels metodologiske forhold, men det kanskje viktigste forbeholdet er at frafall i begrenset grad henger sammen med forhold lærestedet har kontroll over, at frafall langt fra kan brukes som en indikasjon på at noe er galt ved selve studiestedet. Derfor blir det urimelig å anvende frafallsratene som en parameter til å straffe eller belønne et lærested, og i stor grad irrelevant også i en mer formativ sammenheng for å bidra til økt kvalitet.

I tillegg til de problemene vi har nevnt foran, kommer det faktum at lærestedene er høyst ulike med hensyn til hvilke studenter som tas opp, og ikke minst med hensyn til den faglige profilen. Ved de statlige høgskolene, hvor vi fant til dels store forskjeller i frafallsrater, kan fagprofilen delvis forklare resultatene. Høgskoler der de fleste studentene går på profesjonsutdanninger, tenderer til å ha lavere registrert frafall enn høgskoler med et høyt innslag av kortvarige studier og deltidstilbud. I tillegg varierer opptaksgrunnlaget blant studentene mellom læresteder. Dermed kan man ikke uten videre tolke høyt eller lavt frafall som et uttrykk for dårlig eller god kvalitet på det aktuelle lærestedet, det kan like godt være et uttrykk for at lærestedene har ulik fagprofil og/ eller ulikt opptaksgrunnlag for sine studenter.



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Ett av hovedtemaene i Evalueringen av Kvalitetsreformen var om reformen hadde ført til de intenderte effektene i retning av bedre studiegjennomføring og mindre frafall. Da evalueringen ble avsluttet ved årsskiftet 2006/2007 forelå ikke oppdaterte data som gjorde det mulig å besvare disse spørsmålene, siden det kun hadde gått 3 år siden innføringen av reformen. Innen for rammen for Evalueringen av Kvalitetsreformen var det derfor først og fremst frafallet i *første* studieår som kunne studeres og sammenliknes mellom et kull som hadde begynt før reformen ble innført, og det første reformkullet, som begynte i 2003. Resultatene viste moderate endringer i frafallet på lavere grads studier (Hovdhaugen & Aamodt 2006). En senere studie av gjennomføring og frafall i høyere grads utdanning viste at det hadde skjedd en forbedring av gjennomføringen for masterstudenter sammenliknet med de tidligere hovedfagsstudentene ved universitetene. Ved høgskolene hadde imidlertid gjennomføringen blitt noe svakere, men det hadde samtidig blitt etablert mange nye studietilbud på høyere grad at sammenlikningsgrunnlaget var noe problematisk (Hovdhaugen, Frøseth & Aamodt 2010).

Ved avslutningen av Evalueringen av Kvalitetsreformen var det to viktige forbehold som forskerne som deltok i evalueringen måtte ta: For det første kunne det tenkes at eventuelle endringer i frafall og gjennomføring vil vise seg på senere trinn i studiet enn etter første studieår, og at disse dermed ikke var synlige i studiene som ble gjort som en del av evalueringen. For det andre kan det også tenkes at effektene av reformen ikke hadde slått til for det første reformkullet, men at det var mulig at disse ville vise seg i senere kull (Michelsen & Aamodt 2007). Det var derfor nødvendig med en oppfølgende studie basert på ferskere data. Denne rapporten bygger på et oppdatert materiale, men bygger samtidig videre på dataene vi startet opp med i Evalueringen av Kvalitetsreformen. De to kullene som ble studert i Evalueringen av Kvalitetsreformen, kullene som begynte i høyere utdanning i 1999 og 2003, kan nå følges fram til høsten 2009, og dessuten følger vi et nytt kull som begynte i 2005, også det oppdatert fram til 2009.

## 1.2 Innholdet i denne rapporten

I denne rapporten vil vi i kapittel 1 gi en del av bakgrunnen for studier av frafall, hvorfor dette er interessant å belyse, litt om selve begrepet frafall, og en presentasjon av tidligere forskning. I kapittel 2 viser vi noen enkle oversikter over de tre studentkullene som våre data omfatter samt gi en redegjørelse for datagrunnlag og metodisk tilnærming. Kapittel 3 illustrerer hvordan studentkullene beveger seg gjennom universitets- og høgskolesystemet gjennom de tre første studieårene. I kapittel 4 belyser endringer i frafall og skifte av lærested for de tre studentkullene, og dermed også mulige effekter av Kvalitetsreformen. Det gis separate analyser for ulike lærestedstyper og etter type studium.

I kapittel 5 oppsummerer og drøfter vi resultatene, og vi diskuterer også i hvilken grad frafallsrater kan anvendes som er form for kvalitetsindikator.

Hovedformålet med rapporten er å belyse om Kvalitetsreformen har hatt de intenderte effektene i retning av bedre studiegjennomføring gjennom at andelen som slutter ved et lærested, enten for å gå til et annet lærested eller for å slutte helt er blitt redusert. Vi har valgt ikke å analysere frafallet i ulike studentgrupper og faktorer som påvirker frafall i denne omgang, men kommer tilbake til dette i en senere rapport.

### 1.3 Politiske føringer og reformer

Raskere studiegjennomføring og redusert frafall har vært et viktig mål i norsk utdanningspolitikk lenge. I Kvalitetsreformen var dette et svært viktig element, men det har generelt vært mye større oppmerksomhet om studieforsinkelser enn om frafall. Tar vi utgangspunkt i Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000-2001)), finner vi at både reformer i undervisnings- og læringsmiljø så vel som i gradsstrukturen er begrunnet med økt effektiviteten i studiene. Oversikter over gjennomsnittlig antall vektall per student og strykprosent er brukt som en indikator på svak effektivitet og kvalitet (side 27). Også kapitlet om ny gradsstruktur har som et viktig premiss å øke studieeffektiviteten. At studiefrafall er et problem, nevnes knapt i stortingsmeldingen, men det betyr neppe at frafall ikke er betraktet som et problem.

Med andre ord begrunnes reformen i Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000-2001)) i betydelig grad ut fra hensynet til kvalitet og effektivitet. Men forholdet mellom effektivitet og kvalitet diskuteres ikke, det tas nærmest for gitt at det er en sammenheng. Bedre studiekvalitet og nye grader hevdes å kunne øke både kvaliteten og effektiviteten, dvs. at de to tingene nærmes er to sider av samme sak. Samtidig er bruken av effektivitetsbegrepet uklart i mange tilfeller (Aamodt & Skodvin 2001). Spesielt dersom man med effektivitet mener kostnadseffektivitet, kan man like godt hevde at kvalitet og effektivitet trekker i forskjellige retninger. Mye av debatten etter innføringen av Kvalitetsreformen har nettopp gått på faren for at de faglige kravene senkes for å sikre at studentene klarer å gjennomføre. Høye strykprosent kan være et tegn på kvalitetsproblemer både med hensyn til studentenes forutsetninger og til undervisning og veiledning, men kan også skyldes at kravene er høye. Og omvendt kan lave strykprosent skyldes god kvalitet, men like gjerne at det settes for lave krav til studentene (Hovdhaugen 2005).

Stortingsmelding 27 (2000- 2001) bygde på Mjøs-utvalgets innstilling (NOU 2000:14), men det er en nokså slående forskjell i måten kvalitet og effektivitet omtales på. Mjøs-utvalget har et bredere utgangspunkt, og langt mer orientert mot kvalitet enn mot effektivitet, og dessuten omtales her også frafall i høyere utdanning som problem. Forskjellene gjelder først og fremst begrunnelsene og diskusjonen, de konkrete forslagene fra departementet i stortingsmeldingen følger i store trekk Mjøs-utvalget. Disse forslagene gjelder dels endringer i studiestrukturen, og dels i undervisnings- og veiledningsformer. Innenfor rammen av den nye gradsstrukturen med en treårig lavere grad (bachelor) og en toårig høyere grad (master), anbefales det å etablere mer fast strukturerte studieprogrammer. Fra de tidligere cand.mag.-studiene der studentene stod fritt i å sette sammen fag, skulle programmene i større grad ha en fast struktur, med emner i en fastlagt rekkefølge. Imidlertid skulle det fortsatt være mulig å ha noen valgfrie emner. Reformene i undervisningen gikk ut på at utvalget anbefalte en tettere oppfølging av studentene på lavere grad, blant annet ved innleveringer av oppgaver som de får kommentarer på. De foreslåtte endringene hadde som formål å skape tettere og mer forpliktende bånd mellom lærested og student.

Oppmerksomheten rundt studiegjennomføring er ikke av ny karakter. Allerede Ottosen-komiteen tar opp problemet med langvarige studier (Stortingsproposisjon nr. 136(1968-69)). For å få plass til den sterke veksten som utvalget så for seg fram mot 1990 (og som senere viste seg å være en temmelig treffsikker framskrivning), ble det foreslått at det meste av veksten i antall studenter kanaliseres over til mer kortvarige studier. Samtidig foreslo utvalget at også universitetenes studier burde kortes ned og studiene effektiviseres. Ottosen-komiteens konkrete løsninger var etablering av et nytt skoleslag som

etter hvert ble høyskolene, samt en gradsreform ved universitetene med en 2+2+2 struktur som ikke ble realisert på grunn av sterk motstand fra sektoren.

Hernes-utvalget, som la fram sin innstilling i 1988 (NOU 1988:28), var opptatt av lange studietider, lav studieprogresjon og at de norske kandidatene var relativt gamle før de kom ut i jobb. Utvalget pekte på at utnyttingsgraden av studieplassene var lav på grunn av mange deltidsstudenter og lav studieinnsats. Utvalget foreslo ingen endringer i gradsstrukturen, men la vekt på bedre utnytting av studieåret og satsning på bedre studiekvalitet. Hensikten var å senke den gjennomsnittlige studietiden ned mot normert studietid. De hadde også som mål å øke antallet kandidater på hovedfags- og doktorgradsnivå, men uten eksplisitt å nevne frafall som et problem, det slås bare fast "at det alltid vil være et visst frafall" (side 49). De bruker begrepet "bedre gjennomføringsgrad", uten å spesifisere om dette omfatter både lavere frafall og raskere progresjon.

Hvorfor har det vært så lite oppmerksomhet rundt frafall sammenliknet med studieforsinkelser? Et pragmatisk svar kan være at vi har manglet data, både på institusjonsnivå og nasjonalt, over det reelle frafallet. Så lenge man ikke vet sikkert, ser man heller ikke at det er et problem. Det er imidlertid for enkelt. Selv om man ikke har hatt noen god nasjonalt dekkende statistikk, hadde det ikke vært vanskelig å belyse frafall dersom man virkelig ville det. Bare en enkel sammenlikning mellom antall nye studenter og antall kandidater over tid gir klare indikasjoner på om det er et "svinn" underveis. Og de enkelte lærestedene har i mange år hatt data som gjør det mulig å gi et anslag på omfanget av frafall. Selv om dette er vanskelig å beregne for de løst organiserte universitetsstudiene, er det ikke spesielt vanskelig å lage anslag for profesjonsutdanninger og andre fast organiserte studier.

Det er mulig at manglende statistisk kunnskap om omfanget av frafall har bidratt til manglende politisk interesse for frafall. På den annen side er det sannsynlig at dersom det hadde vært stor politisk bekymring om frafallet, ville slik statistikk ha blitt laget. Gjennomgangen av de politiske dokumentene viser som nevnt få eller ingen drøfting om frafall som et problem, og det er mulig at dette også har påvirket lærestedenes virkelighetsoppfatning. Men etter Kvalitetsreformen er det ingen tvil om at universiteter og høyskoler har betydelig oppmerksomhet på frafall (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt 2008), og at de forsøker å utvikle tiltak som kan bidra til hindre frafall. Også det faktum at tre av universitetene, Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU, tok initiativ til en omfattende undersøkelse av frafall, er også et tegn på økende interesse fra sektoren (Hovdhaugen & Aamodt 2005).

Det er ikke vanskelig å forstå at det har skjedd en endring ved lærestedene fra å være lite opptatt av frafall til å betrakte det som et betydelig problem. Tidligere ble frafall betraktet hovedsakelig som studentenes ansvar, og at studenter som ikke klarte å oppfylle de faglige kravene sluttet, ble sett på som nokså naturlig, i det minste innenfor studier som var lite selektive i opptaket. Med den nye finansieringsmodellen betyr tap av studenter også færre fullførte studiepoeng, i alle fall så lenge det dreier seg om studenter som fullfører de ulike studiemodulene. Samtidig arbeider lærestedene nå langt mer bevisst med å følge opp, og eventuelt fjerne studieretten for studenter uten noen progresjon.

Stortingsmelding nr. 7 (2007 – 2008) Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning vier studiefrfall en viss oppmerksomhet. Det pekes på at universiteter og høyskoler har fulgt opp mange av intensjonene med å legge til rette for bedre gjennomføring og mindre frafall gjennom tettere oppfølging av studentene. Meldingen konstaterer at studentene avlegger i gjennomsnitt flere studiepoeng enn før reformen, men at det er for tidlig å si om dette også innebærer mindre frafall i høyere utdanning.

## **1.4 Utdanningsvekst, studiegjennomføring og studiefrfall**

Selv om denne rapporten ikke tar opp endringer i frafallet i et historisk perspektiv, er det viktig å forstå de store endringene som har skjedd i høyere utdanning i løpet av noen tiår både i Norge og i andre land. Den mest synlige endringen er den enorme veksten som har funnet sted, og som har ført til kvalitative endringer både i selve utdanningssystemet og i relasjonen mellom høyere utdanning og

samfunn (Grøgaard & Aamodt 2006). Høyere utdanning har endret seg fra et elitesystem til et masseutdanningssystem etter 1960 i de fleste land, noe som har utfordret universitetenes tradisjoner, ikke minst med hensynet til undervisning og læring. Vi vet ikke om frafallet var mindre på 1950- og 1960-tallet, da vi hadde et lite og mer elitistisk system, men vi vet at det er en klar sammenheng mellom studienes selektivitet og frafall (Tinto 1993). For eksempel er frafallet i de selektive studiene medisin og sivilingeniør betydelig lavere enn i de mer åpne studiene i humaniora og samfunnsfag.

Frafall fra høyere utdanning må sees i forhold til en rekke faktorer og utviklingstrekk innenfor det høyere utdanningssystemet:

- Adgangsrammer og – mekanismer, spesielt graden av selektivitet
- Organisering av studiene, undervisning og veiledning
- Ressurser, spesielt forholdstallet mellom lærere og studenter
- Høyere utdannings rolle i samfunnet

Den som kanskje mer enn noen annen har bidratt til å forstå betydningen av utviklingen og veksten i høyere utdanning, er Martin Trow, gjennom hans klassiske bidrag til en OECD-konferanse i 1974, (Trow 1974). Denne artikkelen analyserer konsekvensene av den sterke veksten som hadde pågått fra slutten av 1950-tallet, og som fortsatt pågikk da den ble skrevet. I en artikkel mer enn 30 år senere (Trow 2006) ser han tilbake på analysene fra 1974 og gir et tilbakeblikk på utviklingen etter det. Trow skriver ikke eksplisitt om studiefrafall, men hans analyser og beskrivelser av utviklingstrekkene bidrar likevel til en forståelse av faktorer med relevans for frafallet. Vi vil i hovedsak forholde oss til Trows artikkel fra 2006.

Trow beskriver utviklingen i høyere utdanning som tre faser eller stadier: et elitesystem der mindre enn 15 prosent av årskullene begynner i høyere utdanning, et masseutdanningssystem når denne grensen passerer, og så overgangen til et universelt system når deltakelsen passerer 50 prosent. Trow påpeker at dette er analyser basert på idealtypiske kategorier i Webers forstand, at det ikke er avgrensede og historisk avsluttede faser, men at de tre fasene glir over i hverandre. De elitistiske trekkene videreføres og gjenfinnes også etter at systemet har gått over i masseutdanning eller universell høyere utdanning.

Et sentralt poeng hos Trow, er at veksten i høyere utdanning ikke innebærer at det bare blir mer av det samme, men at institusjonene og fagmiljøene skifter karakter når de for eksempel vokser fra 5 til 20 vitenskapelig ansatte i løpet av en fireårsperiode. Blant annet bidrar en så rask vekst til en svekkelse av de institusjonelle normene. Veksten fører også til at landene ikke har råd til å opprettholde en stabil finansiering i forhold til studenttallene, slik at ressursene bak hver student reduseres.

Endringer fra et elite- til massesystem innebærer mange endringer, men i vår sammenheng er det mest relevant å se på konsekvensene for undervisning og læring og for relasjonene mellom studenter og lærere. Et kjennetegn ved eliteutdanning er tette relasjoner mellom lærere og studenter, og høye faglige krav med oppmuntring om høye ambisjoner blant studentene. Dette understøttes igjen av at slike studier rekrutterer til eliteposisjoner i samfunnet, slik at høy innsats også gir høye gevinster.

Overgangen fra elite-, via masse- til universell utdanning innebærer ifølge Trow at høyere utdanning endres fra å være et privilegium via en rettighet, til en nødvendighet. Dette påvirker innsatsen i studiet. Også studieløpene endrer seg fra et mønster der studentene begynner umiddelbart etter fullført videregående opplæring og med sammenhengende studieløp, i retning av mer pauser og avbrudd i studiene. Studentmassen blir mer heterogen i et masseutdanningssystem, og flere studenter må jobbe ved siden av studiene for å klare utgiftene.



## 1.5 Tidligere norsk forskning

### 1.5.1 *Den vanskelige studiestarten*

Det har lenge vært klart at aller første tiden i studiet er både vanskelig for mange, og at mange gir opp studiene i en tidlig fase. En del av frafallet som kan observeres i den aller første fasen av studiene er neppe reelt fordi en del studenter som er registrert aldri egentlig har startet studiene, og kanskje aldri møtt opp til studiestarten. Dette er en av grunnene til at SSB registrerer «igangværende studier» 1. oktober, det vil si når semesteret allerede er i gang.

Viktigheten av å studere studiestarten er ikke bare for å analysere frafallet i den tidligste fasen, men en god studiestart er viktig i seg selv, og utgjør et godt grunnlag for de videre studiene. En erkjennelse av dette lå bak prosjektet "Begynnerstudenten", som NAVFs utredningsinstitutt gjennomførte tidlig på 1990-tallet på oppdrag fra Universitetet i Oslo (Berg (red.) 1992a). Undersøkelsen omfattet nye studenter på Examen philosophicum høsten 1991. Formålet med undersøkelsen var å få bedre kunnskap om begynnerstudentene med tanke på tiltak for å bedre læringsmiljøet i begynnerfasen. En underliggende problemstilling var at overgangen fra en skolehverdag i videregående skole til et universitet var stort, og at de nye studentene ofte hadde vansker med å komme inn i sitt nye studiemiljø. Man antok at både den faglige og den sosiale integrasjonen bød på betydelige problemer som kunne avhjelpes gjennom særskilte tilbud til de nye studentene (for eksempel kurs i studieteknikk i vid forstand, og gjennom sosiale integrasjonstiltak som fadderordninger som den gang var under etablering).

Resultatene fra prosjektet om begynnerstudenten kan ha begrenset gyldighet i dag, dels fordi det bare omfattet ett av universitetene, men kanskje i like stor grad fordi ordningen med Examen philosophicum (ex.phil.) i den formen det hadde da er avvirket, og ex.phil. er i dag en integrert del av programmer ved universitetene som krever en slik innledende eksamen. Noen funn kan likevel være interessante, og dessuten er det ikke foretatt nye undersøkelser av samme type siden 1991.

Undersøkelsen blant begynnerstudentene for snart 20 år siden ble foretatt i en periode med et vanskelig arbeidsmarked og med svært sterk vekst i studenttallene. Dette kan ha ført til at var flere begynnerstudenter med svake faglige forutsetninger og med uklare studiemotiver. Det var imidlertid få tegn til at studentene begynte å studere primært på grunn av arbeidsledigheten, og heller ikke til noen klar nivåsenkning i forhold til studentenes forkunnskaper. Det var flere nye studenter som studerte fordi de var usikre på hva de ellers skulle gjøre, men på den annen side flere som hadde planer om videre studier ut over forberedende prøver (Stensaker 1992). Egge (1992) fant ut at studentene som falt fra i løpet av det første semesteret rapporterte om mindre faglig tilfredshet og svakere sosial integrasjon, men at de ikke hadde svakere faglig mestring enn dem som fullførte ex.phil. Det var studentene som strøk som utmerket seg ved svak faglig mestring. I denne undersøkelsen kunne man ikke skille mellom de som falt fra endelig og de som på et senere tidspunkt fortsatte studiene ved annet studium og lærested. Det synes ikke å være noen sammenheng mellom sosial bakgrunn og hvordan de nye studentene tilpasser seg og trives i startfasen av studiet (Hansen 1992). Berg (1992b) fant relativt svake sammenhenger mellom tidsbruk og resultater, men noe av disse sammenhengene skyldes forskjeller mellom studenter med klare studieplaner som kombinerte ex.phil. og fagstudiet i første semester, og dem som bare tok forberedende, og da ofte i kombinasjon med å jobbe ved siden av studiet.

### 1.5.2 *Studiegjennomføring blant nye studenter på 1990-tallet*

Basert på registerdata over begynnerstudenter i 1994 og 1998, ble det gjennomført en rekke ulike prosjekter som belyser studiegjennomføring, frafall og mobilitet (se Aamodt 2001, 2002, Roedelé & Aamodt 2001, Næss 2003, Børing 2004). Disse studiene var blant de første som kunne kartlegge studiemønstrene på et nasjonalt nivå, og med data som kunne følge studentene gjennom flere år i studiet. Prosjektene hadde et klart deskriptivt formål, det var viktig å framskaffe et bilde, eller et "kart" over studentenes bevegelser gjennom og ut av studiene.

I løpet av det første studieåret "mistet" universitetene omtrent hver tredje student, dels ved at de gikk over til en høyskole, og dels fordi de sluttet å studere. Etter det første studieåret var avgangen betydelig mindre, men etter fire år var det bare om lag halvparten av de opprinnelige studentene som var igjen. Selv om mange studenter ble borte i løpet av eller etter første studieår, betyr ikke det at de var "tapt", mange vendte tilbake til høyere utdanning, men ikke nødvendigvis i det samme studiet og lærestedet. Det er med andre ord ganske vanlig at studenter tar pauser i løpet av studiet. Avgangen fra høyskolene var betydelig mindre, omtrent tre av fire studenter fortsetter etter første studieår. Men alt i alt gir disse resultatene et inntrykk av at norske studenter har ganske uryddige studieløp (Aamodt 2001).

Disse studiemønstrene var for så vidt kjent for universitetene, blant annet fra Bergs (1997) undersøkelse blant universitetskandidater fra 1991. Det var kanskje mer overraskende at det også var mye frafall og forsinkelser i høyskolestudiene. Studentene i sykepleiestudiet og førskolelærerstudiet hadde en god studieprogresjon, og henholdsvis 79 og 70 prosent fullførte i løpet av normert tid. Ingeniørstudentene hadde på sin side svak gjennomføring og høyt frafall. Dataene for allmennlærerne er noe problematiske å fortolke, tilsynelatende har de et stort frafall mellom tredje og fjerde studieår, men dette henger sammen med studieorganisering og registreringspraksis.

Det er gjennomført særskilte undersøkelser blant studenter på lavere grad ved universitetene (Næss 2003), og blant høyskolestudenter (Børing 2004). Undersøkelsen av lavere grads studier omfattet humanistiske fag, samfunnsfag, realfag og juss. Det var omtrent 70 prosent av de nye studentene i disse fagområdene som fullførte sitt første grunnfag på normert tid, dvs. ett år, men av disse igjen var det bare 46 prosent som fullførte hele cand.mag. graden på normert tid. Over halvparten av studentene forsvant fra det fagområdet de hadde begynt på i løpet av de to første studieårene (Næss 2003). Blant noen utvalgte høyskolestudier var det 67 prosent som fullførte, mens 29 prosent hadde avbrutt og 4 prosent fortsatt var studenter. Verken kjønn eller sosial bakgrunn har noen betydning for sjansene til å fullføre, mens andelen som fullfører synker med alderen (Børing 2004).

I tillegg til at studenter avslutter studier uten å fullføre, er det mange studenter som bytter studium og lærested. Universitetene mister studenter til de andre lærestedstypene i løpet av de første årene etter studiestart, noe som kan ha sammenheng med universitetsstudienes løse karakter, og at en del studenter begynner tilbringer noe tid på ett lærested og studium i påvente av å komme inn på det de helst vil. Bevegelsene i løpet av lavere grads studier henger sammen med det norske systemet før Kvalitetsreformen som gjorde det mulig å kombinere fag og studier fra flere læresteder (Roedelé & Aamodt 2001).

## 1.6 Hva er frafall, hvordan definere frafall?

Frafall kan defineres på mange forskjellige måter, men det er vanlig å anse studenter som slutter i utdanning før de har oppnådd en grad som frafall. Men denne typen definisjon er ikke presis nok, den skiller ikke mellom de studentene som slutter ved lærestedet for å begynne ved et annet lærested og de som forlater høyere utdanning før de har oppnådd sin grad. Det er viktig å skille mellom disse to gruppene i analyser, siden tidligere studier har vist at de er svært forskjellige (se blant annet Hovdhaugen & Aamodt 2005, Hovdhaugen 2009). Derfor vil vi i denne studien skille mellom de som slutter i utdanning (dropout) og de som skifter lærested (transfer), og dette vil bli analysert separat slik det blir gjort i Hovdhaugen (2009). Dette skille tilsvarer Tintos (1993) skille mellom "system departure" og "institutional departure". Tinto er også opptatt av forskjellen mellom de to typene frafall, at de to typene frafall ikke er det samme til tross for at de kan virke slik fra institusjonens side.

Frafall er ikke direkte observerbart i de dataene vi har til rådighet, derfor må det defineres for å kunne undersøkes. Vi kan måle frafall gjennom survey av studenter eller ved å bruke registerdata. Det sistnevnte er den typen data som lærestedene vanligvis har tilgjengelig, men for å kunne gjøre gode undersøkelser av frafall basert på registerdata stiller det krav til kvaliteten på registrene. Blant annet er det viktig å ha oversikt over hele høyere utdanningssystemet, et lærested som gjør analyser på egne data kan ikke se om studentene slutter helt eller om de bytter til et annet lærested, de kan bare

observere at studenten "forsvinner" fra lærestedet. Survey-data om frafall blir alltid retrospektivt, det vil si vi undersøker studentene et gitt antall år etter at de startet. Men studenter som slutter er en gruppe som er vanskelig å nå, de som har sluttet i utdanning har større sannsynlighet for ikke å svare på en slik survey, blant annet kanskje fordi at de føler at det ikke angår dem – de sluttet i utdanningen sin for lenge siden. Dermed vil en survey ofte gi et noe underestimert anslag på hvor stort frafallet er. Men en fordel med survey, som registerdata ikke har, er at det gir mulighet til å spørre studentene om motiver for valg og kanskje også hvorfor de har avbrutt utdanningen sin. Med andre ord vil et slikt datamateriale kunne gi helt andre svar enn et registerdatamateriale, og samlet gir de to typene data et komplementært bilde av frafall ved institusjonen.

Fordelen med registerdata er at det finnes tilgjengelig på lærestedet, og det er mulig å få sammenholdte data fra SSB som gjør det mulig å studere overganger mellom læresteder. Som tidligere nevnt kan det som fremstår som frafall for et lærested egentlig være en student som bytter til et annet lærested. Imidlertid er denne studenten "tapt" for det første lærestedet, og etter innføringen av Kvalitetsreformen har det økonomiske konsekvenser for lærestedet. Etter reformen får lærestedene ikke full uttelling for studenter som ikke fullfører kurset og programmet de begynte på, og dermed taper de økonomisk på at studentene slutter. Finansieringssystemet før innføringen av Kvalitetsreformen bygget på at lærestedene fikk betalt for alle studentene de tok opp, det vil si de fikk betalt for alle som var ved lærestedet ved studiestart, uavhengig av om de gjennomførte og besto kursene de tok eller ikke. Etter reformen får lærestedene derimot deler av sin inntekt for studenter basert på «produksjon», det vil si hvor mange studenter som fullfører en grad og hvor mange studiepoeng studentene består.

Frafall kan bare måles på etterskudd, oftest snakker vi her om etter forholdsvis mange år. For at det skal være noe vits å se på frafall utover det første studieåret bør man ha data for flere år, helst i hvert fall for tiden som er normert for utdanningen. I tillegg kommer kvalitetssikring av dataene dersom man bruker registerdata: SSBs statistikk ligger som regel minst et år på etterskudd i forhold til data, blant annet på grunn av at det tar tid å få samlet inn og sammenstilt dataene. Dermed kan man ikke være utålmodig i slik forskning, frafallsforskning tar tid og de "ferskeste" tallene er alltid minst et par år gamle. Dette fikk også utslag i Evalueringen av Kvalitetsreformen, der vi var bedt om å se på gjennomstrømning. Siden Evalueringen av Kvalitetsreformen ble gjennomført som en implementeringsevaluering var det bare mulig å se på overgangen fra første til annet studieår, siden det ikke var tilgjengelig data for mer enn to år for om kullet etter reformen når studien ble gjennomført. Nå, nesten syv år etter at reformen ble innført er det imidlertid tilgjengelige data for flere år, men det finnes fortsatt restriksjoner i analysene basert på at det bare er noen få år med tilgjengelige data for senere kull. I disse analysene bruker vi data for tre kull, 1999-kullet som er "før-reformkullet" og 2003-kullet og 2005-kullet som er "etter-reformkullene".



## 2 Data og fordeling på sentrale variabler

Dette kapitlet tar for seg datamaterialet vi bruker, både ved å beskrive det teknisk og i vise hvordan de studentene vi har data om, de som begynner i høyere utdanning for første gang, ser ut i forhold til den totale studentpopulasjonen, etter en rekke variabler.

### 2.1 Registerdata fra SSB

I denne rapporten bruker vi registerdata for å undersøke gjennomføring og frafall på laveregradsnivå i norsk høyere utdanning. Dataene er sammenstilt av Statistisk sentralbyrå (SSB), og utdanningsopplysningene er basert på informasjon fra lærestedenes studentadministrative systemer. I tillegg finnes det informasjon om kjønn, fødselsår, hjemkommune ved 16 års alder, innvandrebakgrunn, karaktersnitt fra videregående opplæring og når generell studiekompetanse ble oppnådd, inntekt og arbeidstid samt informasjon om foreldres utdanningsnivå og arbeidsmarkedstilknytning. Vi tar i studien utgangspunkt i tre kohorter, en kohort før reformen: 1999-kullet, og to kohorter etter reformen: 2003-kullet og 2005-kullet. Dataene tar utgangspunkt i SSBs definisjon av "nye studenter", hvilket omfatter de som aldri har vært i høyere utdanning tidligere. Med andre ord er det studenter som for første gang er registrert ved et norsk lærested. Studenter som har tatt noe av sin høyere utdanning i utlandet, blir også registrert som nye studenter første gang de opptrer ved et norsk lærested eller første gang de tar opp lån i Lånekassen, og dette gjelder uansett om dette er studenter født i Norge eller ikke.

Dataene inneholder dermed ikke informasjon om alle som begynner i en ny utdanning i de tre respektive årene, men snarere de som begynner i utdanningen for første gang. I analysene tar vi utgangspunkt i studenter som var registrert ved lærestedet 1. oktober i 1999, 2003 og 2005, det vil si frafall som skjer før det ser vi bort fra. Grunnen til dette er at det som i registrene ser ut som svært tidlig frafall, som egentlig skjer før semesteret har startet, også kan være personer som aldri begynte i høyere utdanning, og vi velger derfor å holde disse personene utenfor analysene. Med andre ord tar analysene utgangspunkt i de som faktisk har begynt på utdanningen sin, siden de var registrert i uttrekket i august/september det gjeldende året og også registrert 1. oktober samme år.

Registerdata av denne typen har en rekke fordeler. Dataene omfatter alle studenter i de ulike kategoriene, og bygger på administrative registreringsrutiner som sikrer høy kvalitet. Det er likevel en del begrensninger sett i forhold til problemstillingene i denne rapporten. For det første inneholder dataene ikke noen sikker entydig registrering av om studenter har fullført en bachelorgrad ved universitetene. Fullført registreres bare dersom studenter ber om vitnemål, og studenter som fortsetter i et mastergradsstudium ved samme lærested har som regel ikke behov for dette. For det andre skiller utdanningskodene ikke sikkert mellom studenter som tar sikte på en grad og studenter som bare sikter mot et fag eller emne med et omfang av ett studieår (60 poeng) eller mindre. Disse vil teknisk sett

kunne bli registrert med frafall, selv om de har nådd sine mål. For det tredje er det ikke sikre opplysninger som skiller mellom studenter som studerer på heltid og deltid.

Disse problemene bidrar til at frafallsraten kan antas å være noe høyere enn den reelt sett er, og at gjennomføringen dermed ser dårligere ut. Samtidig har vi prøvd å dekke opp for det første problemet ved at alle studenter som begynner på masterutdanning rett etter en bachelorutdanning automatisk blir registrert som fullført, siden de må ha fullført sin bachelor for å kunne få opptak på master. Med andre ord er det ikke bare de som står registrert med en fullført bachelorgrad, NUS2000-nivå<sup>1</sup> 6, som defineres som ferdige, også de som begynner på en utdanning på NUS2000-nivå, masternivå. Imidlertid finnes det en utfordring i forhold til denne typen tilpasning og det henger sammen med hvordan studenter på integrerte masterprogrammer registreres i SSBs registre. Studenter på integrerte masterprogrammer, som for eksempel sivilingeniørprogrammer registreres med i gangværende utdanning på nivå 7, men de blir registeret som fullført på nivå 6 (laveregradsutdanning) etter det første eller andre året på sitt lange studium (som er på nivå 7). Dermed blir disse studentene registrert som stående med fullført laveregradsutdanning, til tross for at de egentlig tar en lang sammenholden profesjonsutdanning som de ennå ikke er klare med. Dette gjør at det i materialet slik det foreligger nå er vanskelig å gjøre analyser på disse gruppene og vi vil derfor i analysene av universitetsfag først og fremst konsentrere oss om studenter innen humaniora, samfunnsvitenskap og realfag.

De andre to problemene får man dessverre ikke gjort noe med slik registerstatistikken er i dag. Det ville være fullt mulig å be lærestedene registrere om studenten er heltids- eller deltidsstudent, men siden ikke alle gjør det og registreringen som finnes i SSBs register er basert på studentenes egenrapportering er data slik de er i dag ikke gode nok til å med sikkerhet skille heltidsstudenter fra deltidsstudenter. Utdanningskodene fra SSB tilgjengelig i datamaterialet er ikke presise nok til å skille studenter på program fra studenter som tar enkelte kurs. Men dette er vanskelig å gjøre noe med siden studentenes intensjon med å begynne på et program eller en kurs ikke blir registrert i statistikken og det dermed ikke er mulig å vite om studenter som tar enkelte kurs har til hensikt å sette sammen en bachelorgrad eller om studenter som begynner på programmer ikke har til hensikt å fullføre programmet men bare går der for å ta noen enkeltkurs som de trenger. Men etter innføringen av programstruktur etter Kvalitetsreformen går mesteparten av studentene på programmer og problemet med mange på enkeltkurs er dermed redusert, sammenlignet med hvordan det var ved universitetene da det fortsatt var mulig å registrere seg på bare ex.phil.

## 2.2 Metode

For å analysere de tre kullene bruker vi litt ulike metoder. Vi starter ut enkelt ved bare å sammenligne studiestatus etter første studieår, for å deretter vise studieflyten de første tre årene av studiene. I figuren over studiestatus etter første studieår skiller vi mellom studenter som fortsetter å studere ved samme lærested, studenter som studerer ved et annet lærested enn det de begynte ved (med andre ord de som bytter lærested), de som har pause, de som er ferdig og de som har sluttet. Sluttet er her definert som at de har vært fraværende fra høyere utdanning i to på hverandre følgende år. De som står oppført med avsluttet grad regnes som ferdig, samt at de som har begynt på utdanning på høyere nivå, uten å være registrert med avsluttet grad på nivået under også regnes som ferdig. Dersom vi ikke gjør denne tilpasningen vil alt for mange bli registrert som ikke ferdig, til tross for at de egentlig har fullført bachelorgraden sin og begynt på mastergradsnivå. I flytdiagrammene bruker vi ikke kategorien «sluttet/fracfall» men ser heller på hvem som blir ved lærestedet de begynte på, hvem som går ut av høyere utdanning, blir ferdig og hvilke læresteder de som bytter lærested bytter til.

I de videre analysene av materialet bruker vi Kaplan-Meier estimater for å beregne frafall, både i form av de som slutter i høyere utdanning og de som bytter lærested. Vi har valgt å analysere disse to utfallene separat, fordi i analysene av de som slutter tar vi bare hensyn til de som blir ferdige, mens vi i

---

<sup>1</sup> NUS2000 er en forkortelse for Norsk utdanningsklassifisering, og anvendes i all utdanningsstatistikk i Statistisk sentralbyrå.

analysene av de som bytter lærested tar hensyn til både de som blir ferdige og de som forlater høyere utdanning. Dermed er det en noe større andel av enhetene som blir sensurert, det vil si tatt ut, i analysen av de som bytter lærested, sammenlignet med de som slutter i høyere utdanning.

Overlevelsesanalyse (survival analysis) er en vanlig måte å analysere data når man er opptatt av timingen av ulike begivenheter (Allison 1984; Yamaguchi 1991). Kaplan-Meier estimerer er en av de klassiske teknikkene i overlevelsesanalyse (Mills 2011:72). Dette er en ikke-parametrisk metode med få forutsetninger. Det er generelt små forskjeller på å bruke Kaplan-Meier estimerer og diskret-tid event history analysis for å beregne slike rater (Singer & Willett 2003:487). Det vi beregner er helt enkelt hvor stor del av studentene som er igjen etter det første studieåret, og hvor mange som er igjen etter andre studieåret, gitt at de har «overlevd» det første studieåret. For tredjeårsstudentene er denne raten gitt at de har overlevd både første og andre studieår. Med andre ord får vi en kumulativ rate.

## 2.3 Sammenligninger av de tre kullene

Vi skal nå sammenligne studentene vi har data om, de som begynner i høyere utdanning for første gang, med den totale studentpopulasjonen etter en rekke variabler. I tillegg til å se på fordelinger etter kjønn, alder og type studium vil vi også se nærmere på hvilken lærestedstype studenten går ved, og i noen grad på enkelte læresteder. Imidlertid har landskapet for høyere utdanningsinstitusjoner endret seg i perioden vi studerer, også dette som en effekt av endringene som kom i forbindelse med innføringen av Kvalitetsreformen. Fra og med 2003 har statlige høgskoler, vitenskapelige høgskoler og private høgskoler hatt anledning til å søke om å få status som universitet eller vitenskapelig høgskole. I 2005 fikk Norges landbrukshøgskole endret status, fra vitenskapelig høgskole til universitet, og fikk det nye navnet Universitetet for Miljø og Biovitenskap (UMB) mens Høgskolen i Stavanger fikk endret status fra høgskole til universitet, som Universitetet i Stavanger. Imidlertid har vi i denne rapporten valgt å la de to institusjonene beholde sin tidligere institusjonstilhørighet også i 2005-kullet, for å gjøre sammenligning mellom de tre årgangene enklere.

### 2.3.1 Vekst i antall studenter

Tabell 2.1: Antall nye studenter etter type lærested 1999 - 2005

	1999	2003	2005
Universiteter	8383	8382	9326
Statlige høgskoler	14166	16179	16201
Vitenskapelige høgskoler	547	700	869
Private høgskoler	4375	5542	5348
Alle	27471	30803	31744

Tabell 2.1 viser at antall nye studenter har økt i perioden fra 1999 til 2005, og veksten var sterkest fra 1999 til 2003 med om lag 10 prosent. Det har vært vekst i antallet nye studenter ved alle typer lærested, men utviklingen har vært litt forskjellig. Ved universitetene var antall nye studenter uendret fra 1999 til 2003, men fra 2003 til 2005 økte antall nye studenter med 11 prosent. Ved de statlige høgskolene kom veksten mellom 1999 og 2003, og var på hele 14 prosent, mens det var stabilitet fra 2003 til 2005. Tilsvarende mønster er det ved de private høgskolene, mens de vitenskapelige høgskolene har vokst i begge perioder.

Tabell 2.2: Antall registrerte og nye studenter (DBH-data) etter type lærested 1999 - 2005

	Registrerte studenter				Nye studenter (DBH-definisjon)			
	1999	2001	2003	2005	1999	2001	2003	2005
<b>Statlige høyskoler</b>	75336	70956*	78614	85568	**	30228	31795	33168
Statlige vit. høyskoler	5446	5726	6741	6779	1835	2244	2384	2456
<b>Universiteter</b>	69807	70173	70499	68044	20403	21320	22481	21519
	150589	146855	155854	160391		53792	56660	57143

\* Data for Høgskolen i Sør-Trøndelag mangler for 2001 i DBH, dermed blir totalen ca 6000 studenter lavere enn den skulle ha vært.

\*\* Data for nye studenter ved statlige høyskoler i 1999 er ikke tilgjengelig i DBH. Derfor er det heller ikke mulig å regne ut totalen, dvs alle studenter på de tre lærestedstypene for det året.

Disse dataene kan også sammenlignes med data fra Database for høyere utdanning (DBH), for å se hvordan populasjonen vi har data om stemmer overens med den totale populasjonen av studenter (tabell 2.2). Vi sammenligner både med tall for registrerte studenter og «nye studenter» for statlige høyskoler, vitenskapelige høyskoler og universiteter. Private høyskoler holdes utenfor fordi det kun finnes fullstendige data for 2005. Dessverre bruker ikke DBH samme registreringsmåte som SSB for «nye studenter». DBHs definisjon av nye studenter er de som er nye ved lærestedet det studieåret, men studentene kan tidligere ha vært studenter ved et annet lærested. Dermed får de et større antall «nye studenter» enn det som inngår i definisjonen SSB bruker, og får naturlig nok et høyere anslag på nye studenter enn det som gjenfinnes i våre data. Men størrelsesforholdene mellom de ulike lærestedstypene stemmer relativt godt overens, ved at det er flest studenter i den statlige høgskolesektoren, litt færre ved universitetene mens de vitenskapelige høgskolene har den minste studentmassen. Dersom vi ser på tallene fanger vi omtrent halvparten av nye studenter ved statlige høyskoler etter DBHs definisjon ved å bruke SSBs data, og litt mindre enn halvparten av de nye studentene ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. Dette indikerer også at det er stor bevegelse blant studentene, at de ofte flytter fra et lærested til et annet, slik som Roedelé og Aamodt (2001) har vist var tilfelle for studenter som studerte midt på 1990-tallet.

### 2.3.2 Andel kvinner går ned blant de nye studentene

Gjennom femti år har ett av de mest synlige trekkene i høyere utdanning vært et økende innslag av kvinnelige studenter, og allerede midt 1980-tallet var kvinnene kommet i flertall (SSBs historiske statistikk, tabell 5.14). Siden da har andelen kvinner fortsatt å øke, men før eller siden måtte naturlig nok denne utviklingen stanse opp. Fra 1999-kullet til 2005-kullet er kvinneandelen stort sett stabil, det er en liten nedgang, tre prosentpoeng, i andel kvinner dersom vi ser på alle studenter (tabell 2.3). Ellers ser vi at det er forskjeller mellom ulike typer læresteder i forhold til hvor stor kvinneandelen blant studentene er. De vitenskapelige høgskolene har generelt lavere andel kvinner enn universiteter og statlige høyskoler. Men disse forskjellene henger sammen med fagsammensetningen ved lærestedet. Dersom vi sammenligner vårt datamateriale med datamaterialet over nye studenter i DBH finner vi relativt godt samsvar for 2003- og 2005-kullene (det finnes ikke tilgjengelige data for 1999-kullet). Det er en noe større andel kvinner blant de som begynner ved universitetet for første gang, sammenlignet med dersom vi ser på nye studenter ved en institusjon som er et universitet (DBH data).



Tabell 2.3: Andel kvinner etter type lærested 1999 - 2005

	Andel kvinner i vårt datamateriale			Andel kvinner, nye studenter DBH	
	1999	2003	2005	2003	2005
Universiteter	63,6	60,3	57,0	56,3	56,6
Statlige høyskoler	63,6	62,5	62,0	63,4	62,5
Vitenskapelige høyskoler	55,4	53,7	48,6	50,8	46,8
Private høyskoler	54,1	55,2	54,9		
Alle	61,9	60,4	58,9		
Antall nye studenter	27473	30805	31744		

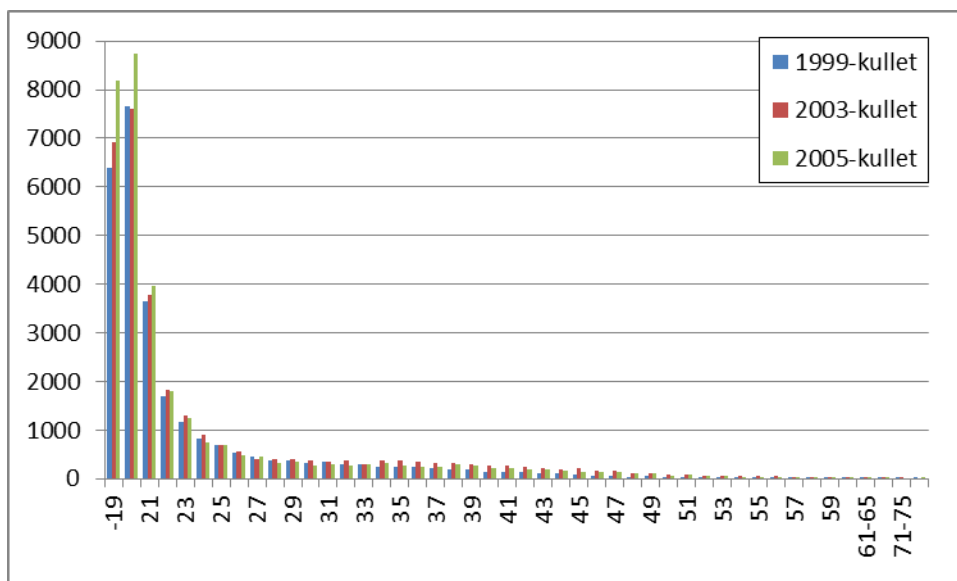
### 2.3.3 Aldersfordelingen blant studenter

Langt fra alle nye studenter begynner i høyere utdanning straks de er ferdige med videregående opplæring som 19-åring, og det er mange som utsetter studiestarten ett eller flere år. Tabell 2.4 viser at omtrent 3 av 10 studenter har fullført allmennfag samme år som de begynte i høyere utdanning og en av fire har fullført videregående utdanning året før de begynte i utdanning. Med andre ord har over halvparten av de som er nye studenter i høyere utdanning fullført sin videregående utdanning som gir adgang til høyere utdanning rett før de begynte.

Tabell 2.4: Andel studenter etter når de har fullført allmennfag

	1999-kullet	2003-kullet	2005-kullet
Fullført allmennfag samme år	29,4	27,6	31,8
Fullført allmennfag året før	25,4	23,3	25,4
Fullført allmennfag tidligere	20,5	20,6	18,6
Ikke reg. m. fullført allmennfag	24,7	28,5	24,2
Antall (=100%)	27473	30805	31744

Dette mønstret avtegner seg også dersom vi ser på aldersfordelingen blant studentene (figur 2.1). Om lag halvparten av de nye studentene er 20 år eller yngre, men aldersspredningen er likevel relativt stor. I alle kullene er det over 20 prosent som er 25 år eller eldre. Gjennomsnittsalderen er forholdsvis lik i de tre kullene, i 1999-kullet er den 23,1 år, i 2003-kullet er den 24,5 år mens den i 2005-kullet er den 23,6 år. Med andre ord avviker det midterste kullet (2003) noe fra de to andre. Forskjellen oppstår ved at det i 2003-kullet var færre studenter under 20 år og noe flere over 30 år. Hvorfor alderen på de nye studentene varierer så vidt mye, og spesielt mellom to kull med bare to års mellomrom, er vanskelig å forklare.



Figur 2.1: Aldersfordeling i de tre kullene

Det er store forskjeller i alderssammensetningen etter type lærested. Gjennomsnittsalderen er klart høyere blant studentene ved statlige høyskoler og private høyskoler enn ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. Ved universiteter og vitenskapelige høyskoler var godt over 60 prosent av studentene 20 år eller yngre, og bare rundt 10 prosent var 25 år eller eldre. Ved de statlige og de private høyskolene var under 50 prosent 20 år eller yngre og nesten 30 prosent var 25 år eller eldre. Aldersspredningen er dermed betydelig større i de statlige og private høyskolene, noe standardavviket også indikerer. Det er viktig å huske på at dette gjelder studenter som er registrert i høyere utdanning for første gang.

Tabell 2.5: Aldersfordelingen etter lærested: 2005-kullet

	Universiteter	Stat. høyskoler	Vit. høyskoler	Priv. høyskoler
19 og under	33,5	23,2	30,4	19,2
20	34,5	23,8	33,6	26,0
21 - 22	17,5	18,1	18,6	19,2
23 - 24	5,1	7,1	4,1	6,2
25 - 29	4,3	8,7	4,5	8,2
30 og over	5,1	19,1	8,7	21,2
N(=100%)	9326	16201	869	5348
Gjennomsnittsalder	21,3	24,5	21,9	25,1
Spredning (std.avvik)	4,95	7,91	5,52	8,72

De betydelige forskjellene mellom ulike læresteder i aldersprofilen blant de nye studentene henger sammen med studietilbudet, og med ulike tradisjoner for rekruttering. Det er f.eks. vanlig at mange av profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolene (f.eks. lærer og sykepleie) rekrutterer relativt voksne studenter. Både de statlige høyskolene og de private høyskolene tilbyr dessuten er rekke studier på deltid beregnet på yrkesaktive.

### 2.3.4 Type studium

I denne rapporten går vi i noen grad inn på å analysere frafallet i de enkelte studiene. Dersom det er store forskjeller i frafall etter studium, og fordelingen etter studium varierer mye fra år til år, vil dette gi seg utslag i totaltallene. Det er derfor viktig å vise fordelingen av studenter etter studium, også fordi Kvalitetsreformen ga endringer i strukturen, og i søkerprosedyrene. Før reformen søkte mange av studentene opptak til et fakultet, men etter reformen søkte de til de enkelte programmene.

Fordi datamaterialet i denne rapporten er basert på antall nye studenter i de tre kullene representerer tallene ikke alle de nye studentene i hvert enkelt studium. Slik vi har vist tidligere i dette kapittel fanger våre data omtrent halvparten av høgskolestudentene og 40 prosent av universitetsstudentene. Nye studenter i et bestemt studium omfatter også studenter som har vært inne på et annet studium tidligere, og dette slår ulikt ut for ulike studier. Grunnene til dette er at det i enkelte studier er mer vanlig enn i andre å ha studert et fag på forhånd. Dette gjelder f.eks. medisin, og de nye medisinstudentene i vårt materiale er derfor svært lavt. I følge DBH er det hvert år 550-700 nye studenter på medisinstudiet ved universitetene, mens vi har 130-200 medisinstudenter i våre data (ca 30 %).

Tabell 2.6: Nye universitetsstudenter etter studium

	1999	2003	2005
HF	1113	1955	2194
SV	1224	3039	3285
MN	910	1018	989
Jus	317	346	390
Medisin	129	166	204
Siv.ing	668	709	954
Forberedende	3850	850	806
Andre	174	299	474
Sum	8385	8382	9326

Tallene for de tre universitetskullene er svært ulike, fordi studiestrukturen ble endret etter Kvalitetsreformen, og de forberedende prøvene ble integrert i de ulike studieprogrammene (se tabell 2.6). I 1999-kullet var nærmere halvparten av alle de nye universitetsstudentene registrert på forberedende prøver, i de to andre kullene er denne andelen redusert til 10 og 9 prosent. Dette gir seg først og fremst utslag i at antall nye studenter i HF- og SV-fag økt, mens det gir små utslag for de andre studiene, der det var mer vanlig å være registrert rett på fagstudiet også før Kvalitetsreformen.

Tabell 2.7: Nye høgskolestudenter etter studium

	1999	2003	2005
Allmennlærer	1650	1449	986
Førskolelærer	1266	1091	1177
Ingeniør	2180	1765	1694
Sykepleier	2097	2255	2126
Helsefag	1042	1284	1138
Sosialfag	706	928	953
Øk.adm	1640	1462	1715
Andre	3585	5947	6412
	14166	16181	16201

For de statlige høgskolene har vi bare spesifisert de store profesjonsutdanningene, mens resten av studentene havner i en "andre"-kategori. Det er mindre endringer i høgskolestudiene enn det var ved universitetene, men antall nye studenter i allmennlærerutdanning viser en svært sterk nedgang i 2005 i forhold til de to foregående årene. Dette stemmer imidlertid godt med tallene som finnes i DBH, fra 2001 til 2004 lå antallet nye studenter på lærerutdanningen rundt 2 500 per år, mens det i 2005 bare var drøyt 1 900 studenter som begynte på den utdanningen. Nedgangen i antall studenter sammenfaller med at det ble innført opptakskrav til allmennlærerutdanningen.

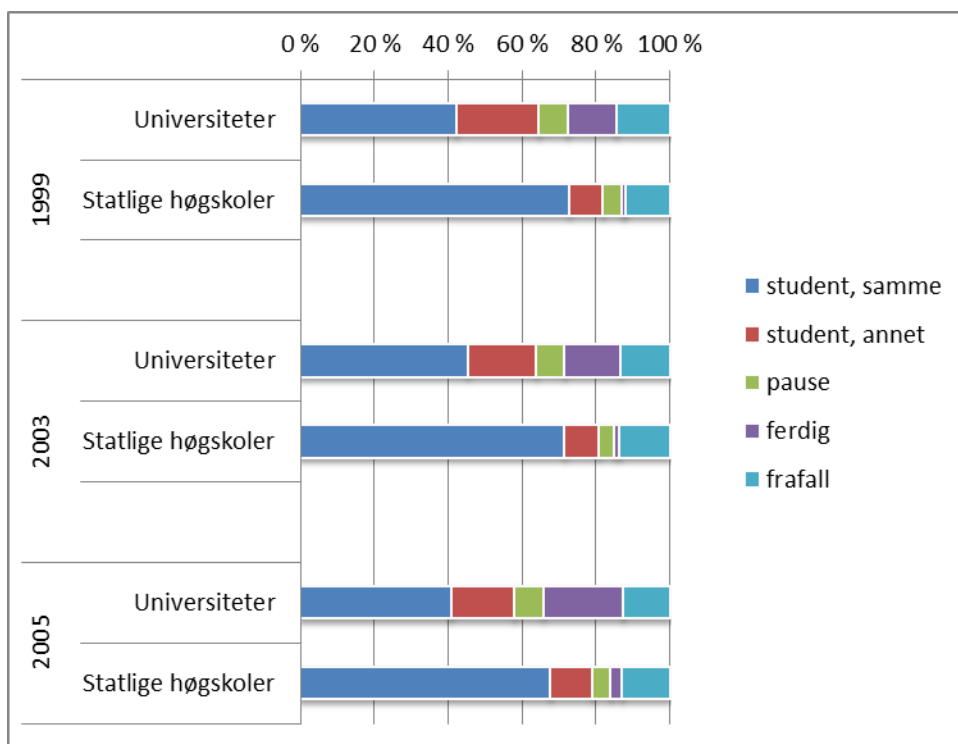
## **2.4 Oppsummering**

Vi har i dette kapittelet gitt en oversikt over hvordan datamaterialet vi bruker ser ut, og hvordan «nye studenter» etter SSBs definisjon fordeler seg på ulike variabler. Generelt er det små forskjeller mellom det datamaterialet vi bruker og om vi skulle ha sett på hele studentpopulasjonen. Fordelen med å bruke definisjonen «nye studenter» er at vi ser på studenter som ikke har en forhistorie i høyere utdanning og da blir deres studieløp noe lettere å fortolke siden vi vet at norske studenter tenderer til å ha «uryddige studieløp» (Aamodt 2001).

### 3 Studentkullelenes bevegelser gjennom tre studieår

#### 3.1 Studentstatus etter ett år

Når studenter beveger seg gjennom høyere utdanning, framtrer et ganske komplisert mønster. Allerede etter det første året etter studiestart, har mange av de nye studentene forflyttet seg til andre læresteder eller beveget seg ut av høyere utdanning – midlertidig eller permanent. Vedleggstabell 1 viser studiestatus etter ett år for de ulike lærestedstypene i tre kull. I figur 3.1 viser vi dette bare for universitetene og de statlige høyskolene som vi vil følge mer inngående.



Figur 3.1: Studiestatus etter ett år etter type lærested og kull

Lengst til venstre i figuren er de som fortsatt er på samme studiested etter 1 år. Alle de andre har beveget seg vekk fra lærestedet, enten til et annet lærested, de har pause i studiene, de har fullført

utdanningen sin eller de har sluttet helt (fracfall). Hovedinntrykket av figur 3.1 er at det er klare forskjeller i mønsteret mellom de statlige høgskolene og universitetene, men at mønsteret er temmelig stabilt over tid. I 1999-kullet er det 41 prosent som fortsatt er ved et universitet, mens tilsvarende tall for 2003-kullet og 2005-kullet er 45 og 41 prosent. Ved de statlige høgskolene er det 75 prosent i 1999-kullet og 2003-kullet og 70 prosent i 2005-kullet som fortsetter ved samme lærested. Med andre ord er det mye større «stabilitet» blant studentene som begynner i en utdanning ved en statlig høgskole enn det er blant universitetsstudentene, der over halvparten har forlatt studiestedet i løpet av eller etter første studieår.

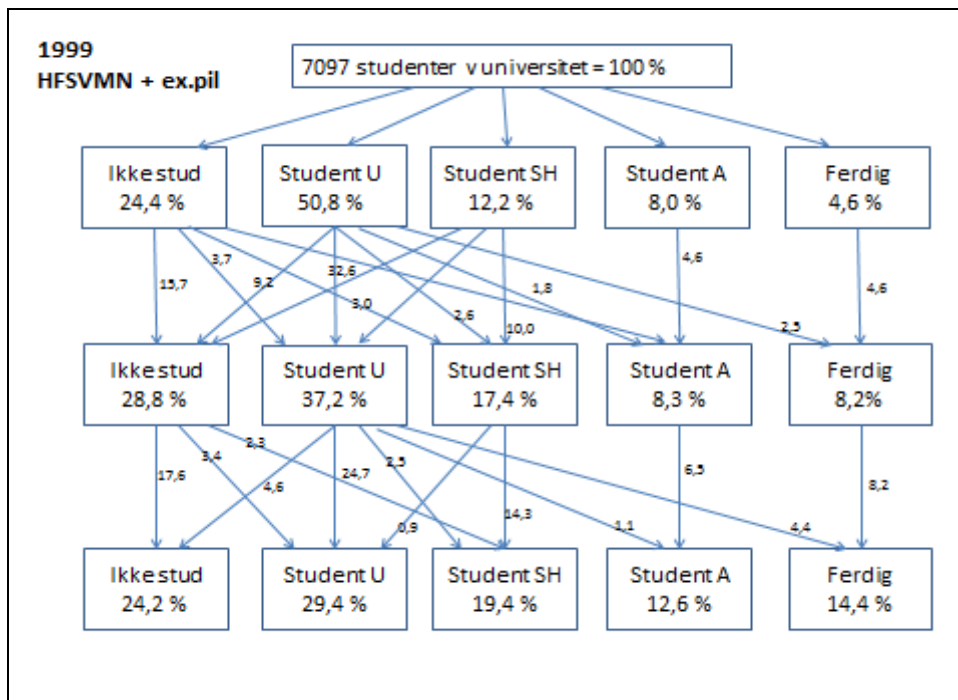
Det er relativt små forskjeller i andelen som har sluttet i høyere utdanning (fracfall), både mellom universiteter og høgskoler og mellom kullene, men fracfallsraten ved universitetene er litt høyere i det første kullet enn i de to andre. Kategorien «ferdig» er studenter som er registrert med en fullført utdanning. Dette er betydelig mer vanlig ved universitetene enn ved høgskolene, men det gjelder likevel kun en liten andel av hvert kull. Det er mulig at dette også kan forklares teknisk ved at studenter på noen utdanninger ved universitetene, for eksempel medisin, jus og siv.ing som er en form for integrerte masterutdanninger, blir registrert som fullført på nivå 6 (laveregradsutdanning) etter det første eller andre året på sitt lange studium (som er på nivå 7). Dette er det også nærmere gjort rede for i metodeavsnittet i kapittel 1.7.

### 3.2 Studieflyt gjennom tre år

Studentenes bevegelser gjennom studiet kan illustreres gjennom flytdiagrammer, jamfør. Aamodt (2001). Vi vil også i denne rapporten vise bevegelsene for de tre kullene separat for universiteter og høgskoler. Blant universitetsstudentene har vi bare tatt med studenter som begynte på studier i humaniora, samfunnsvitenskap, matematisk-naturvitenskapelige fag hvor studentene følger et bacheloropplegg (dvs. for de to siste kullene). Figurene viser både hvor studentene er etter ett, to og tre år (dvs. i år 2000, 2001 og 2002 for 1999-kullet, 2004, 2005 og 2006 for 2003-kullet, og 2006, 2007 og 2008 for 2005-kullet). I de to siste kullene av universitetsstudenter kan vi dermed observere hvor mange som har fullført et treårig studium uten forsinkelser. Det samme gjelder for høgskolestudier som var normert til tre år både før og etter Kvalitetsreformen. I figurene er ikke alle bevegelsene mellom lærestedstyper vist. Vi viser og diskuterer først resultatene for de nye universitetsstudentene i de tre kullene.

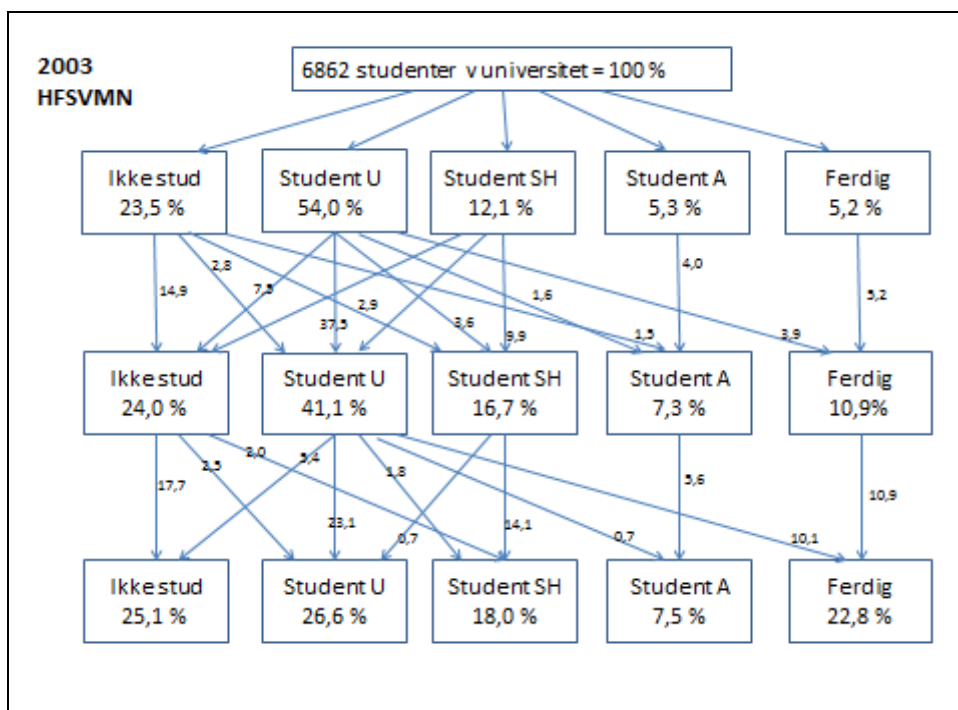
For hvert av de tre årene etter studiestart har vi delt studentene inn i tre studentkategorier: universitet (U), statlig høgskole (SH), eller andre (A). Kategorien «andre» omfatter studenter ved vitenskapelige høgskoler eller private høgskoler, samt ved lærested i utlandet. De øvrige er enten klassifisert som «ikke student», dvs. at de ikke lenger er i utdanning (dvs. pause eller sluttet), eller som «ferdige», dvs. at de er registrert med en avsluttende eksamen på laveregradsnivå eller registrert på et høyere nivå (NUS2000-kode 7 i stedet for 6). Studentene i 1999-kullet fulgte de fireårige cand.mag.-studiene, mens de to senere kullene gikk på de treårige bachelorprogrammene.

Vi tar utgangspunkt i universitetsstudenter som begynner på studier ved humaniora, samfunnsvitenskap, matematisk-naturvitenskapelige fag i de tre årene. Figur 3.2 viser studieflyten i det første kullet, de som begynte 4 år før innføringen av Kvalitetsreformen. Figuren viser at omtrent en av fire studenter er utenfor høyere utdanning i alle tre årene, med en noe høyere andel etter andre studieår. 51 prosent av universitetsstudentene er fortsatt ved et universitet etter første studieåret, mens det etter andre studieår bare er 37 prosent igjen. Det er relativt stor andel av studentene som forlater universitetet som går til en statlig høgskole, 12 prosent det første studieåret, men også en del som går til andre læresteder i inn- og utland.



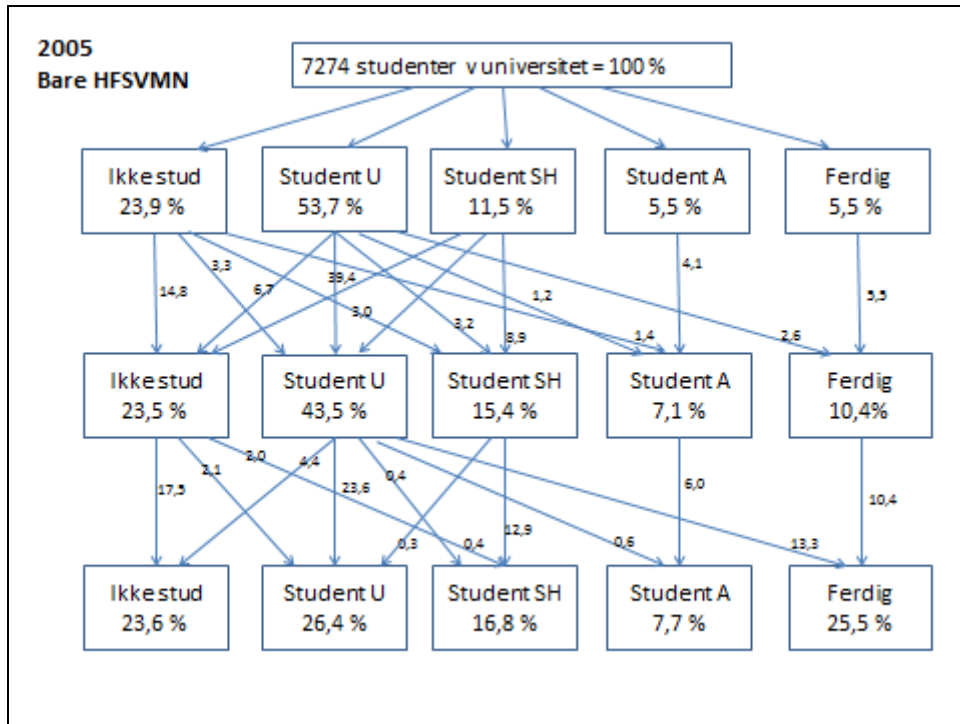
Figur 3.2: Studieflyt for universitetsstudenter, 1999-kullet

Figur 3.3 viser studieflyten i 2003-kullet, de som begynte det året Kvalitetsreformen ble innført. Vi minner her om at vi tar utgangspunkt i «nye studenter», med andre ord har disse studentene ikke vært i høyere utdanningsystemet før reformen. Figuren viser at det fortsatt er omtrent en av fire studenter som er utenfor høyere utdanning i alle tre årene. Sammenlignet med 1999-kullet er det en litt høyere andel som fortsatt er student ved et universitet etter første studieåret, 54 prosent, men også her er det en avskalling slik at det er 41 prosent igjen etter det andre året. Mønsteret med at en relativt stor andel av studentene går til en statlig høgskole er stabilt, mens det er en noe lavere andel som går til andre læresteder.



Figur 3.3: Studieflyt for universitetsstudenter, 2003-kullet

Figur 3.4 viser studieflyten i det siste kullet, det som begynte i høyere utdanning i 2005. Flytdiagrammet viser at mønsteret med at omtrent en av fire studenter som er utenfor høyere utdanning i alle tre årene er stabilt, det går igjen også i dette kullet. Generelt er det svært små forskjeller mellom 2003-kullet og 2005-kullet, dvs. også her observerer vi at drøyt halvparten av studentene fortsatt er ved universitetet etter et år og 43,5 prosent er igjen etter det andre året. Andelen som går til statlige høyskoler og andre læresteder er også stabil sammenlignet med 2003-kullet.



Figur 3.4: Studieflyt for universitetsstudenter, 2005-kullet

Disse tre flytdiagrammene omfatter studenter som begynte ved HF-, SV- og Mat.-nat.-studier de tre årene, og dette inkluderer studenter som er registrert på ex.phil. Som tidligere gjort rede for utgjorde ex.phil.-studentene en vesentlig gruppe i 1999-kullet, dersom vi hadde holdt dem utenom, ville vi bare ha fått med vel 3 200 studenter. Samtidig kan vi observere at det er forholdsvis små endringer i studiemønstrene i de tre kullene, med andre ord har ikke overgangen fra den gamle studieordningen der mange studenter var registrert bare på forberedende prøver i det første semesteret, i forhold til den nye modellen der studentene tas opp direkte på et studieprogram, hatt stor betydning. Separate analyser viser at det nesten ikke spiller noen rolle for resultatene om ex.phil. er inkludert, eller ikke. Når ex.phil. inkluderes, blir det litt flere som ikke er student, og tilsvarende færre som har overgang fra et universitet til en annen type lærested. Andelen som er stabile ved universiteter er praktisk talt uendret.

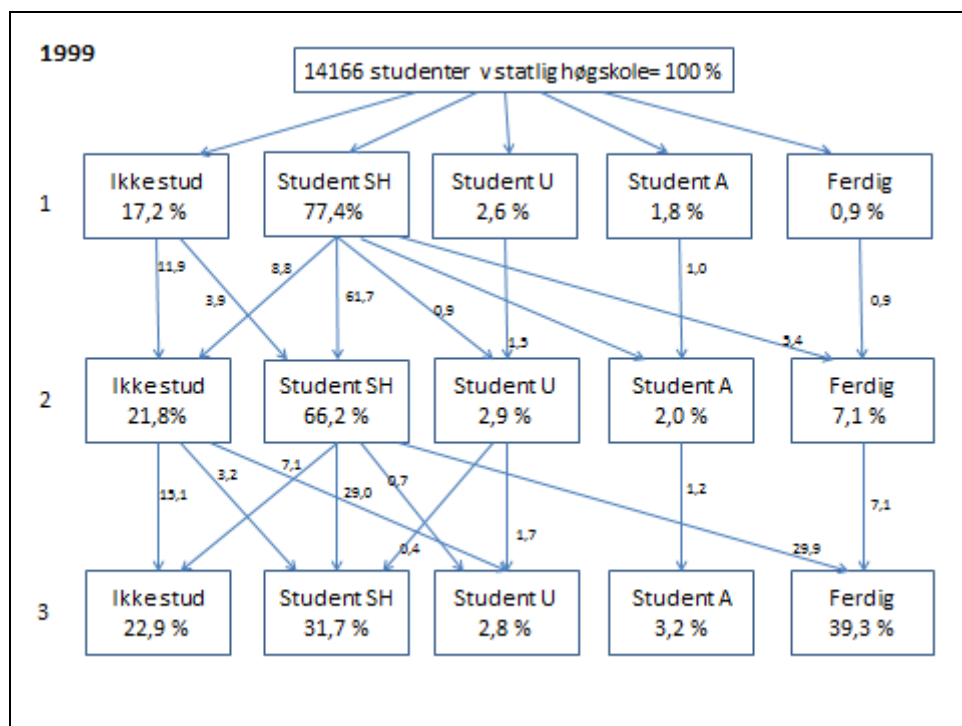
Fra år til år skjer det betydelige "vandringer" mellom lærestedstyper og ut og inn av høyere utdanning. Både etter ett og to år er det om lag 3,5 prosent som kommer tilbake til et universitet etter å ha hatt en pause, men samtidig er det minst like mange som går ut av systemet. "Lekkasjen" til statlige høyskoler er største etter ett år, men det skjer også en videre avskalling det nest året. Svært få av dem som forlater et universitet til fordel for en statlig høyskole kommer tilbake i løpet av tre studieår. Tidligere studier har vist at bevegelsen fra et universitet til en statlig høyskole først snur etter at studentene har fullført en laveregrads-utdanning og skal ta en master, da begynner de ved et universitet igjen (se Roedelé & Aamodt 2001).

Det skjer som sagt var små endringer fra 1999-kullet til de to senere kullene. Vi vet fra tidligere studier det ikke var noen forskjell i frafallsraten etter første studier år før og etter Kvalitetsreformen, men at det



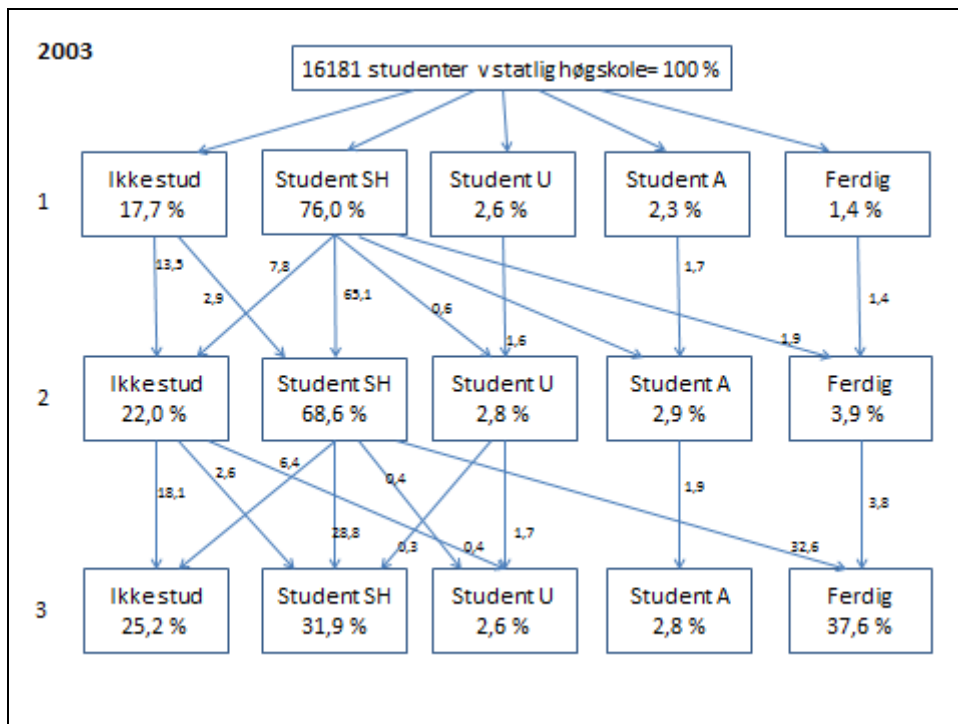
var en viss reduksjon i andelen som skiftet til en annen type lærested. Dette bildet endres ikke når vi følger kullene opp over tre år, og i liten grad skjer det heller ikke endringer fra det første "reformkullet" som begynte i 2003 til kullet som begynte to år senere i 2005. Den største endringen er en økning i andelen som er ferdige, fra 14,4 prosent etter tre år for 1999-kullet til 22,8 prosent og 25,5 prosent for 2003-kullet respektive 2005-kullet. Noe annet er heller ikke å vente, all den tid studietiden på lavere grad kuttes fra fire til tre år. Fullføringstallene indikerer likevel at ikke mer enn en firedel av det opprinnelige kullet som begynte ved et universitet har fullført etter de normerte tre årene. Figurene tyder også på at de som skifter til en annen type lærested blir forsinket. Vi vet imidlertid fra tidligere studier (Hovdhaugen & Aamodt 2005), at mange av dem som skifter lærested, fullfører utdanningen de skiftet til.

Vi skal nå se på tilsvarende flytdiagrammer for studenter ved statlige høyskoler. I likhet med den innledende figuren finner vi at det er mye større stabilitet blant høyskolestudentene, 77 prosent er fortsatt i utdanning ved en statlig høyskole etter første studieår (figur 3.5). I 1999-kullet er det 17 prosent som ikke er studenter etter første året, og dette øker litt etter andre og tredje studieår. Relativt få høyskolestudenter bytter til et annet lærested, og dette gjelder både universiteter og andre læresteder i inn- og utland.



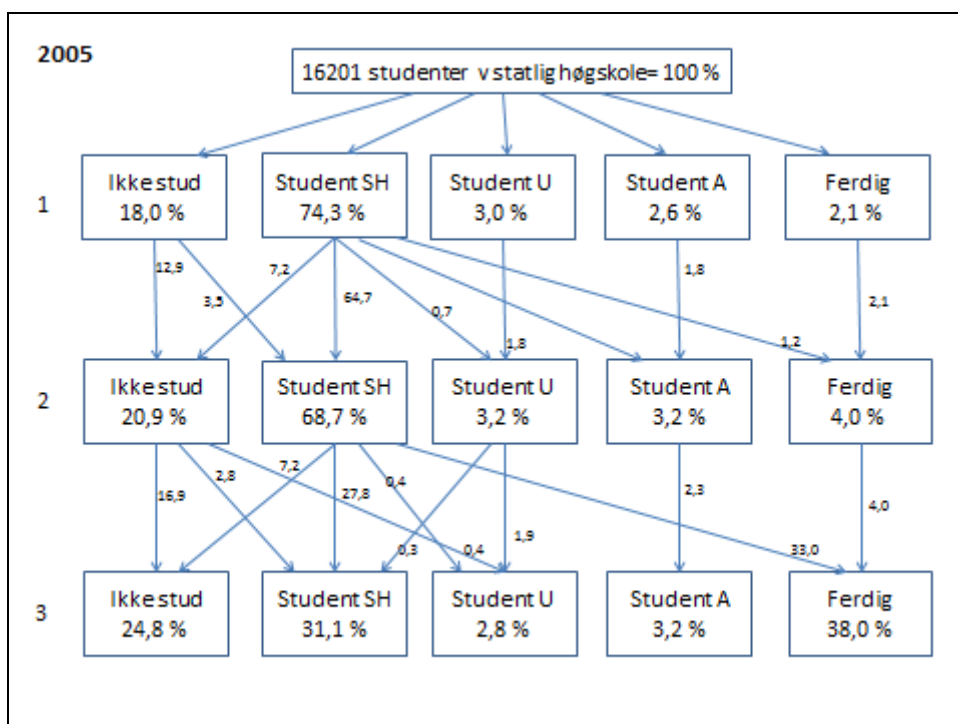
Figur 3.5: Studieflyt for studenter ved statlige høyskoler, 1999-kullet

Figur 3.6, som viser flytdiagrammet for 2003-kullet, de som begynte når Kvalitetsreformen ble innført. Fortsatt er færre enn hver femte student som begynte på en utdanning ved en statlig høyskole utenfor høyere utdanning etter første året, men dette øker til 22 prosent etter andre året og 25 prosent etter tredje året. Stabiliteten i studentmassen ved høyskolene er fortsatt høy, 76 prosent er fortsatt ved en høyskole etter første studieår, og det er fortsatt få som bytter til et universitet eller et annet type lærested.



Figur 3.6: Studieflyt for studenter ved statlige høgskoler, 2003-kullet

Vårt andre kull som begynte etter at Kvalitätsreformen ble innført, 2005-kullet er svært likt de to andre kullene, ved at det er stor stabilitet i studentmassen, det er ca 18 prosent som ikke er studenter etter første studieår og få studenter som går over til andre læresteder. Tre av fire studenter ved statlige høgskoler er fortsatt ved lærestedet sitt ved oppstarten av det andre studieåret og det er også stor stabilitet ved starten av det tredje studieåret.



Figur 3.7: Studieflyt for studenter ved statlige høgskoler, 2005-kullet

Samlet sett kan vi si at stabiliteten blant studentene som begynte ved en statlig høgskole er betydelig større enn ved universiteter, og spesielt er lekkasjen over til en annen type lærested lav. Andelen som er utenfor høyere utdanning er noe lavere enn blant universitetsstudentene etter ett år, men så stiger denne andelen til om lag samme nivå som for universitetsstudenter etter to og tre år. Omtrent tre av fire høgskolestudenter fortsetter ved samme type lærested etter det første året, og andelen er om lag to tredeler etter det andre året. Andelen som er ferdige etter tre studieår er nær 40 prosent, med andre ord bedre enn ved universitetene. Blant dem som fortsetter, må vi regne med at det er mange allmennlærere som har et fireårig studium. Dessuten er det en del studenter ved statlige høgskoler som tar treårige studier på deltid, og som naturlig nok bruker mer tid.

Totalt sett viser disse seks flytdiagrammene at det er liten endring over tid i andel som fortsetter i utdanning på det universitet eller den statlige høgskole der de begynte og det er også stabilitet i andel som går inn og ut av utdanning ved universiteter og statlige høgskoler. Som tidligere studier har vist er det større «lekkasje» ut fra universitetsstudier enn fra studier på statlige høgskoler (Aamodt 2001, Roedelé & Aamodt 2001), og dette funnet er stabilt når vi sammenligner kullet før reformen med de to kullene etter reformen.

### 3.3 Hva skjer etter det tredje året?

Våre data gjør det mulig å følge studentene over flere år enn de tre første, i alle fall for de to første kullene. Figurene blir for uoversiktlige dersom vi skulle føye til enda flere år på dem. Men vi må huske på at 1999-kullet fulgte det gamle studieopplegget med en fireårig cand.mag.-grad, slik at en sammenlikning med de to senere kullene etter tre år gir et noe skjevt bilde av progresjonen før og etter Kvalitetsreformen. Studieprogresjon og fullføring vil bli tatt opp i en senere rapport, men vi vil her likevel presentere noen resultater for perioden etter de tre første årene. I tabell 3.1 har vi vist studiestatus etter fire og fem år for kullene med nye universitetsstudenter i HF-, SV- og Mat.-nat.-fag fra 1999 og 2003. Disse tallene følger dermed studieflyten som en fortsettelse av det som figur 3.2 og 3.3 viste. For oversiktens skyld tar vi også med status etter tre år, det vil si samme tall som i de nederste boksene i de to figurene.

Tabell 3.1: Studiestatus etter tre, fire og fem år blant universitetsstudenter fra HF-, SV- og Mat.-nat. 1999 og 2003-kullet.

	1999-kullet			2003-kullet		
	3. år	4. år	5. år	3. år	4. år	5. år
Student, universitet	29,4	17,4	9,4	26,2	13,5	7,1
Student, statlig høgskole	19,4	15,6	10,6	18,0	13,2	8,3
Student, annet	12,6	9,2	5,4	7,5	5,9	3,3
Ikke student	24,2	24,8	25,2	25,1	26,4	27,1
Ferdig	14,4	33,1	49,3	22,8	41,0	54,1

Etter hvert som årene går, synker naturlig nok andelen som fortsatt studerer. De som blir ferdig med sin laveregradsutdanning og begynner på hovedfag eller mastergrad blir definert som ferdig og forsvinner dermed ut av data. Etter det tredje året er det lite overganger mellom lærestedene, studentene er blitt ferdige eller de fortsetter, mens andelen som ikke er student (og altså ikke ferdige) holder seg konstant på rundt 25 prosent. Andelen som er ferdige øker naturlig nok år for år. Dersom vi skal sammenlikne 1999- og 2003-kullet, må vi ta høyde for at 1999-kullet hadde en normert studietid fram til en lavere grad på fire år, mens 2003-kullets laveregradsutdanning er normert til tre år. Dermed skulle situasjonen etter fire år for dette kullet tilsvare situasjonen etter tre år for 2003-kullet, og tilsvarende etter fire og fem år. Da ser vi at andelen som var ferdige, var betydelig høyere i 1999-kullet etter fire år enn den var etter tre år i 2003-kullet, henholdsvis 33,1 og 22,8 prosent. Tilsvarende sammenlikning etter henholdsvis fem og fire år viser at andelen ferdige var 49,3 prosent i 1999-kullet og 41,0 prosent i 2003-kullet. Tilsynelatende er dermed gjennomføringen svakere i det siste kullet, men dette skyldes at mange av de opprinnelige universitetsstudentene byttet til en statlig høgskole

hvor de fleste studiene er treårige, og da har det første kullet hatt ett år mer på å fullføre for denne gruppen. Dersom vi bare trekker ut de som hele tida har studert ved et universitet, er andelen ferdige etter fire år i 1999-kullet og tre år i 2003-kullet temmelig like. Hvis dette er riktig, betyr det heller ikke at studieprogresjonen har bedret seg, og at det ikke er flere som fullfører på normerte tre år etter reformen enn det var som fullførte etter normert fire år før. Men det er vanskelig å gjøre sammenligninger av fullføring utover normert tid når lengden på laveregradsutdanningen har endret seg fra fire til tre år ved universitetene.

### 3.4 Oppsummering

De seks flytdiagrammene viser at norske studenter ved universiteter og statlige høyskoler har et temmelig "uryddig" studieløp, med relativt stort omfang av pauser og bevegelser over til andre læresteder (og studier). Dette er klart mest synlig blant universitetsstudentene, og det er overraskende små endringer i retning av større stabilitet etter Kvalitetsreformen. Det er litt redusert mobilitet fra universitet til andre typer lærested. Dette bidrar isolert sett til noe mer effektive studieløp, fordi bytte av lærested (og studium) som regel fører til at studenten bruker noe mer tid. På den andre siden kan en spørre om redusert mobilitet mellom norske læresteder bare er en fordel. Høgskolestudentene er betydelig mer stabile, og tallene tyder både på at mange fullfører i løpet av de normerte tre årene, men at det også er en del studenter på kortere studier.

At det skjer en sterkere overgang fra universiteter til statlige høyskoler og andre læresteder enn den motsatte retningen, er påvist i tidligere norske studier (Aamodt 2001, Roedelé & Aamodt 2001). I en internasjonal sammenheng er et slikt bevegelsesmønster trolig nokså unikt. I mange andre land er det sterkere hindringer mot at studenter kan bevege som mellom ulike typer lærested uten å måtte begynne om igjen, og i den grad det skjer, er man mest opptatt av bevegelser fra mindre til mer prestisjefylte læresteder. At høgskolestudentene er mer stabile enn universitetsstudentene kan henge sammen med at studiene i større grad fører fram til klart definerte yrker (f.eks. lærer eller sykepleier). Studier med klare mål i forhold til arbeidslivet tiltrekker seg studenter med klarere orientering, mens studier med vage mål også rekrutterer studenter med en mer usikker eller åpen målorientering.

De store endringene i studiestruktur som Kvalitetsreformen førte med seg, har gitt seg utslag i mindre endringer i studentenes bevegelser i høyere utdanning enn man kanskje skulle forvente. Og spesielt ville vi ha forventet at den endrede stillingen til de forberedende prøvene skulle gi seg utslag. Tidligere (og fortsatt i 1999-kullet) begynte mange studenter på ex.phil. uten å være opptatt på et studieprogram, og trolig også uten klare planer om videre studier. Dette ble antall å føre til at mange studenter forsvant ut for en tid eller permanent, slik at forberedende prøver ble en slags testing av universitetene, og at det også fungerte som et "venteværelse" mens studenter avventet opptak i andre studier. Når de forberedende prøvene ble integrert i studieprogrammene, ville vi ha antatt at denne formen for frafall ville få mindre omfang. Dette har skjedd i svært liten grad, uten at vi har gode forklaringer på det. Studentene i de "gamle" forberedende prøvene, slik som i 1999-kullet har fortsatt sine studier i nesten like stor grad som de studentene som ble tatt på direkte i studieprogrammer.

Et ytterligere argument for å forvente større stabilitet ved universitetene etter Kvalitetsreformen, er at søkningen til universitetene økte, og dermed ble også opptaket noe mer selektivt. De studentene som begynte i 2003 og 2005 hadde dermed i gjennomsnitt noe bedre studieforutsetninger enn studenter som ble tatt opp i 1999. Men til tross for dette finner vi ingen klar forbedring i andel som forlater høyere utdanning og heller ingen klar endring i andel som bytter til et annet lærested.

## 4 Frafall og bytte av lærested

### 4.1 Innledning

I dette kapitlet skal vi sammenligne frafallsratene i de tre studentkullene som begynte i 1999, 2003 og 2005. Vi foretar sammenlikninger etter type lærested, det vil si for universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler, og også mellom de enkelte universitetene. Imidlertid vil de fleste analysene bare omfatte universitetene og de statlige høyskolene. Det foretas også noen sammenlikninger etter fagområde ved universitetene, og mellom de største profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolene.

Vi vil i alle analyser se både på de som bytter til et annet lærested og på de som slutter helt i høyere utdanning. Grunnen til dette er at fra et institusjonsperspektiv er alle studenter som forlater en institusjon potensielt en kostnad for institusjonen, dersom de har tatt opp en studieplass uten å produsere studiepoeng. Samtidig vet vi fra tidligere studier at det er en god del bevegelser i studentmassen rett etter studiestart, og at det derfor ikke er rimelig å forvente at alle studenter blir ved lærestedet og tar studiepoeng.

I tabellene er det overlevelsesrate som vises, det vil si andel studenter som ikke har sluttet i høyere utdanning eller byttet fra lærestedet de begynte på til et annet lærested. Med andre ord ser vi på de som fortsatt er i høyere utdanning eller de som fortsatt er ved lærestedet de begynte på. Denne raten er kumulativ, det vil si raten for andre året gjelder for de som har overlevd det første studieåret, og raten for det tredje året gjelder for de som har overlevd både det første og det andre studieåret.

De to ratene er beregnet med utgangspunkt i ulike tabeller og kan dermed ikke legges sammen direkte. Grunnen til dette er at prosentgrunnlaget er forskjellig i de to beregningene. I beregningene av andel som ikke har sluttet i høyere utdanning er det bare de som blir ferdige med utdanningen som er holdt utenfor, mens både de som er ferdige og de som har sluttet helt er holdt utenom i beregningene av andel som ikke har byttet lærested.

### 4.2 Frafall ved universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler

Dette avsnittet tar for seg de ulike lærestedstypene universiteter, statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler for å se på forskjeller i andeler som bytter til et annet lærested og andel som slutter helt i utdanning. Hensikten med denne sammenligningen er å se om det er noen klare forskjeller mellom de tre typene læresteder. Generelt er det forskjeller mellom lærestedene i forhold til hvilken type utdanninger de tilbyr, og i noen grad også hvor selektive de er, det vil si hvor sterk konkurranse det er om studieplassene. Sterk konkurranse om studieplassene betyr at bare studenter med gode

karakterer tas opp, dvs. sterk seleksjon. Vitenskapelige høgskoler har smalere fagsammensetning enn de andre to typene læresteder og er mye mer selektive i opptak. I følge DBH er det omtrent 4 førsteprioritetssøkere per plass ved vitenskapelige høgskolene, sammenlignet med i gjennomsnitt omtrent 2 søkere per plass ved universiteter og statlige høgskoler.

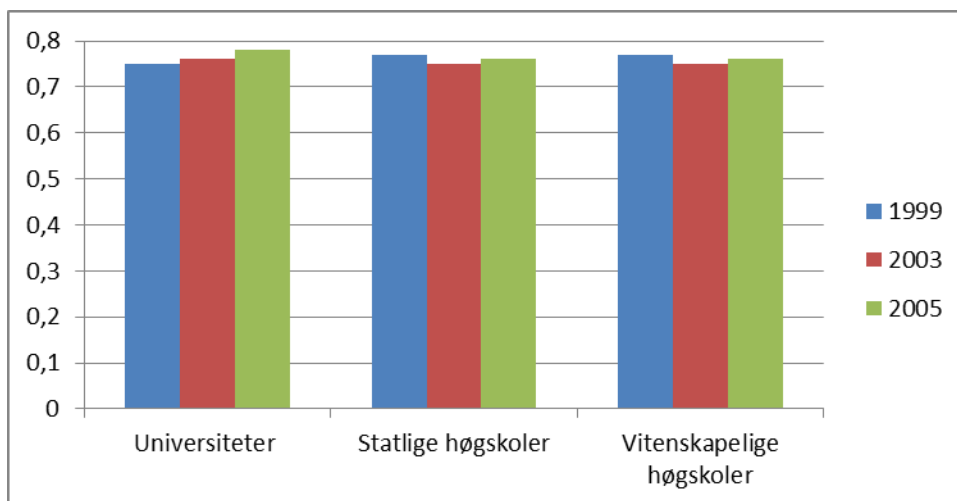
Dersom vi sammenligner de tre typene læresteder finner vi at det er små endringer over tid i andel som slutter helt i utdanning (tabell 4.1). Vi finner dermed ingen klar endring etter innføringen av Kvalitetsreformen, sammenlignet med før. Ved universitetene og de statlige høgskolene har 12-14 prosent av studentene sluttet etter første året og etter 3 år har omtrent en av fire studenter sluttet i høyere utdanning. Ved de vitenskapelige høgskolene derimot er andelen som slutter helt i høyere utdanning mye lavere, men her ser vi også en liten endring i 2005-kullet sammenlignet med de andre to kullene, og denne er signifikant på det tredje året. Etter det tredje året har omtrent 18 prosent av studentene ved vitenskapelige høgskoler som begynte i 2005 sluttet i høyere utdanning, sammenlignet med 13-14 prosent for de to tidligere kullene. Denne endringen kommer ikke i forbindelse med innføringen av Kvalitetsreformen og kan dermed heller ikke knyttes til denne. Siden det er forholdsvis små tall for vitenskapelige høgskoler er forskjellene mellom 2005-kullet og de andre to kullene ikke signifikante i målingene etter første og andre studieår. Men til tross for at det er litt større andel som har sluttet i høyere utdanning ved de vitenskapelige høgskolene i 2005 enn de tidligere kullene, er fortsatt det mest slående resultatet at nivået på andel som har sluttet etter tre år ved de vitenskapelige høgskolene er det samme som det er etter et år ved universitetene og de statlige høgskolene. Dette henger sannsynligvis sammen med rekrutteringen til de ulike lærestedstypene, at det er langt flere søkere per plass og større konkurranse om å komme inn på de vitenskapelige høgskolene sammenlignet med universiteter og statlige høgskoler. Når det er stor konkurranse om studieplassene ved et lærested vil også opptaksgrunnlaget for studentene som får plass være bedre, i form av høyere karakterer. Fra flere tidligere studier vet vi at gode opptaks-karakterer gir lavere andel som slutter i utdanning (se for eksempel Ozga & Sukhmandan 1998, Mastekaasa & Hansen 2005, Hovdhaugen 2009), og vi kan anta at dette kommer av at de studentene er bedre forberedt for utdanningen de skal gjennomføre.

Forskjellene mellom de tre lærestedstypene behøver ikke bare å henge sammen med opptaksgrunnlaget til studentene, også studiestruktur og undervisningsformer kan antas å ha betydning for andel som slutter i utdanning. Samtidig finnes det her en samvariasjon, gjennom at mange av de studiene som har en fast studiestruktur og tett oppfølging, er også selektive studier, slik som f.eks. medisin, siviløkonom og veterinær.

Tabell 4.1 Andel som ikke har sluttet i høyere utdanning (kumulert overlevelsesrate), etter type lærested og kull.

	Universiteter			Statlige høgskoler			Vitenskapelige høgskoler		
	1999	2003	2005	1999	2003	2005	1999	2003	2005
Kull									
Etter 1 år	0,86	0,87	0,87	0,88	0,87	0,87	0,91	0,93	0,89
Etter 2 år	0,79	0,81	0,82	0,82	0,80	0,81	0,88	0,90	0,86
Etter 3 år	0,75	0,76	0,78	0,77	0,75	0,76	0,86	0,87	0,82
N(startår)	8385	8382	9326	14166	16181	16201	547	700	869

For oversiktens skyld er resultatene er også vist i figur 4.1, men da bare overlevelsesraten etter tredje året. Vi ser her nesten ingen forskjell verken mellom de tre typene lærested eller mellom de tre kullene.



Figur 4.1: Andel som fortsatt er i høyere utdanning (ikke har sluttet) etter tredje år, etter lærestedstype og kull

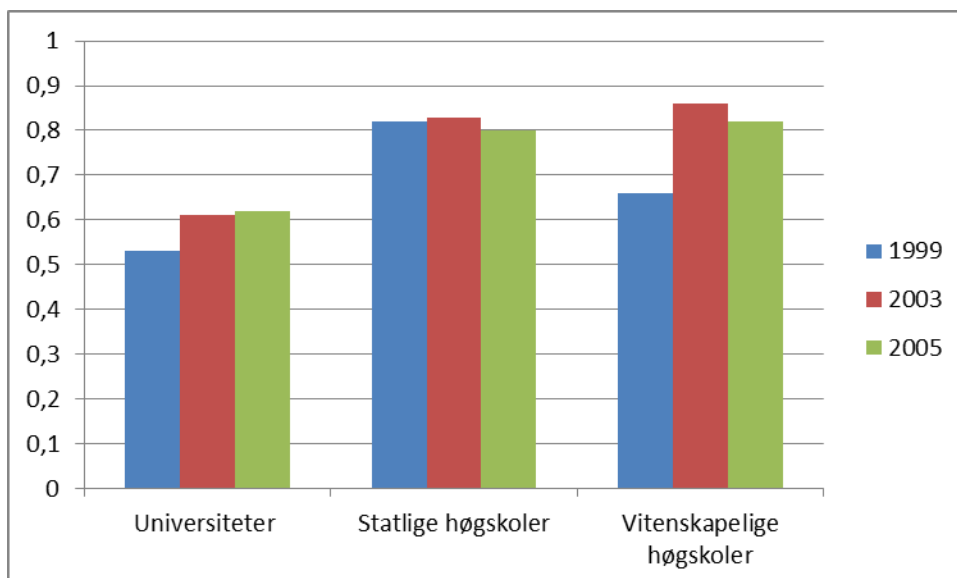
### 4.3 Bytte av lærested

Tabell 4.2 viser overlevelsesrate i forhold til å bytte lærested, det vil si andel som skifter fra lærestedet de opprinnelig begynte på til et annet lærested. Her er det klarer forskjeller mellom de tre lærestedstypene og i noen tilfeller er det også endringer over tid. Ved universitetene forlater nærmere 20 prosent lærestedet for et annet lærested i løpet av det første året. Ved de statlige høyskolene gjelder dette for bare omtrent 10 prosent. Ved de vitenskapelige høyskolene er det 14 prosent i 1999-kullet og 8-9 prosent i de andre to kullene som har forlatt lærestedet til fordel for et annet lærested i løpet av det første året. Dersom vi ser nærmere på de vitenskapelige høyskolene ser vi at det i 1999-kullet var 34 prosent som hadde byttet lærested etter 3 år, mens det i de to kullene etter reformen gjelder for mindre enn 20 prosent. Her finner vi med andre ord den største endringen etter reformen, ved at de vitenskapelige høyskolene i 2003-kullet og 2005-kullet har like stor andel som har byttet lærested som de statlige høyskolene, mens de i kullet før reformen hadde vesentlig høyere andel som hadde byttet lærested. Vi finner også en signifikant endring i overlevelsesrate ved universitetene, fra at 47 prosent hadde byttet til et annet lærested i 1999-kullet til at under 40 prosent har byttet lærested i kullene etter reformen. Men til tross for denne forbedringen i andel som bytter til et annet lærested er det fortsatt slik at det er universitetene som flest studenter bytter seg vekk fra, slik vi tidligere vist og som også støttes av tidligere forskning (Aamodt 2001).

Tabell 4.2 Andel som fortsatt er ved samme lærested (ikke har byttet til et annet lærested) (kumulert overlevelsesrate), etter type lærested og kull.

	Universiteter			Statlige høyskoler			Vitenskapelige høyskoler		
	1999	2003	2005	1999	2003	2005	1999	2003	2005
Kull	1999	2003	2005	1999	2003	2005	1999	2003	2005
Etter 1 år	0,78	0,82	0,83	0,91	0,91	0,89	0,86	0,92	0,91
Etter 2 år	0,61	0,67	0,68	0,85	0,85	0,82	0,75	0,88	0,84
Etter 3 år	0,53	0,61	0,62	0,82	0,83	0,80	0,66	0,86	0,82
N(startår)	8385	8382	9326	14166	16181	16201	547	700	869

Også for tendensen til å bytte lærested har vi vist resultatene etter tredje år i en figur (4.2). Her skiller universitetene seg klart ut med en betydelig lavere stabilitet enn de statlige høyskolene og de vitenskapelige høyskolene, dvs. at universitetene i mye større grad mister studenter til et annet lærested. I de to siste kullene er det liten forskjeller mellom statlige høyskoler og vitenskapelig høyskoler. Både ved universitetene og de vitenskapelige høyskolene har stabiliteten økt, og denne endringen har skjedd mellom kullet som begynte i 1999 og i 2003.



Figur 4.2: Andel som ikke har byttet lærested etter tredje år etter lærestedstype og kull

Generelt er det etter reformen ikke lenger noen forskjell i andel som bytter til et annet lærested ved statlige og vitenskapelige høyskoler. Derimot er det fortsatt en forholdsvis mye større andel som bytter lærested ved universitetene, etter tre år har fire av ti studenter byttet til et annet lærested. Andelen som bytter lærested blant universitetsstudentene ligger etter første året på samme nivå som det er ved statlige og vitenskapelige høyskoler etter tredje året. For institusjonene er det dermed fortsatt ved universitetene som andel studenter som bytter lærested er det største problemene. Forskjellene i andel som bytter lærested henger sannsynligvis i liten grad sammen med opptakskrav, men snarere sammen med hvilke typer studier lærestedet tilbyr og hvordan disse studiene er organisert. Universitetene har endret studiestruktur etter Kvalitetsreformen, til mer strukturerte studier som likner mer på studiene som statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler tilbyr. Med andre ord kan vi anta at innføringen av nye mer strukturerte studieprogrammer etter reformen har hatt en positiv effekt på stabiliteten i studentmassen ved universitetene.

I analysene over har vi, som tidligere nevnt, latt Universitetet for Biovitenskap og Miljø (UMB) og Universitetet i Stavanger, (UiS), som begge fikk universitetsstatus i 2005, tilhøre den typen lærested de tilhørte før (vitenskapelige høyskole respektive statlig høyskole). Slik sikrer vi at tallene er mest mulig sammenlignbare over tid. Men dersom vi lar UMB og UiS være en del av universitetene er det ingen endring i andel som har sluttet i utdanning etter 3 år ved universitetene mens den øker 1-2 prosentpoeng ved statlige høyskoler og vitenskapelige høyskoler. Dersom vi heller ser på de som bytter lærested så reduseres denne andelen etter 3 år til 0,34 ved universitetene når UMB og UiS regnes inn blant universitetene, mens det ikke gir noen vesentlig endring i de andre to skoleslagene.

Kun 5 prosent av de som bytter lærested etter første året fortsetter på samme studium (definert som samme NUS2000-kode). Med andre ord innebærer det å bytte lærested som regel også at man bytter studium, det vil si ombestemmer seg. Analyser av de som bytter lærested viser at hoveddelen av de som skifter lærested går til en statlig høyskole. For de som har studert ved et universitet gjelder dette for nærmere 60 prosent, for de som har studert ved en statlig høyskole 48 prosent mens det er halvparten av de som bytter fra en vitenskapelig høyskole som går til en statlig høyskole.

#### 4.4 Frafall i noen studier ved universitetene

Frafall og forsinkelser har historisk sett vært mest framtrødende i de fritt organiserte studiene innenfor de historisk-filosofiske, samfunnsvitenskapelige og matematisk-naturvitenskapelige fakultetene. Det var også ved disse fakultetene, og særlig HF- og SV-fakultetene at endringene har vært størst etter innføringen av Kvalitetsreformen, både ved nedkorting av studiene og mer programmerte studieveier.



Derfor er det også her vi ville forvente å se de største endringene. Ideelt sett hadde det vært ønskelig å se på mønsteret i de andre studiene ved universitetene, og da spesielt i profesjonsstudiene som medisin, sivilingeniør og jus. Men slik begrepet “ny student” er definert i vårt materiale, får vi med oss et svært lite antall studenter i disse studiene, og dessuten en gruppe studenter som neppe er representative for hele de opptatte kullene. I tillegg er det utfordringer ift hvordan dataene registreres i SSB. Igangværende utdanning for sivilingeniører registreres for eksempel med en gang på NUS-nivå 7, det vil si som høyeregradsutdanning, men når de har bestått de første to årene registreres de som at de har fullført utdanning tilsvarende laveregradsnivå. Dermed vil de, utfra den måten vi har måttet definere fullført utdanning på for ikke å underestimere dette komme ut som fullført etter to år til tross for at de har flere år igjen av utdanningen sin.

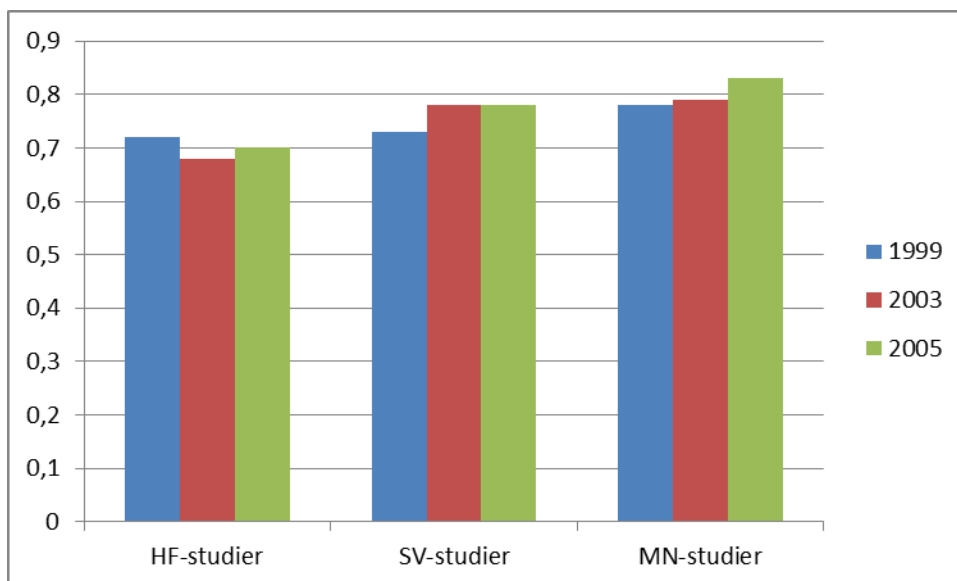
Tabell 4.3: Overlevelsesrater (andel som ikke har sluttet) i noen universitetsstudier

	Kull		
	1999	2003	2005
<b>HF-studier</b>			
Etter 1 år	0,84	0,81	0,82
Etter 2 år	0,76	0,75	0,75
Etter 3 år	0,72	0,68	0,70
<b>SV-studier</b>			
Etter 1 år	0,83	0,88	0,87
Etter 2 år	0,77	0,83	0,82
Etter 3 år	0,73	0,78	0,78
<b>MN-studier</b>			
Etter 1 år	0,88	0,88	0,88
Etter 2 år	0,81	0,83	0,85
Etter 3 år	0,78	0,79	0,83

Utviklingen fra 1999 er på mange måter overraskende. I 1999 var det små forskjeller mellom HF- og SV-fagene, og frafallet var betydelig høyere enn i MN-fagene, henholdsvis 28, 27 og 22 prosent etter tre år i HF-, SV- og MN-studiene. Fra 1999- til 2003-kullet er det små endringer i HF-fagene, og i den grad det er endring går den i motsatt retning av det vi forventet, og frafallet øker en del, spesielt etter det tredje året. Mellom 2003- og 2005-kullene er det ingen vesentlig endring. I SV-fagene derimot er det en klar tendens i retning av redusert frafall både etter første, andre og det tredje året fra 1999 til 2003, og mønsteret holder seg helt stabilt også fram til 2005-kullet.

Innenfor MN-fagene er frafallet etter første studieår helt stabilt, men frafallet etter andre og tredje år viser en svakt nedadgående tendens. Mens både HF- og SV har helt stabile tall fra 2003 til 2005, er det en svak forbedring i MN-fagene.

Figur 4.3 viser overlevelsesratene etter tredje år for de tre studiene. Forskjellene både etter fag og mellom kullene er svært små, men mens det er en viss reduksjon i frafallet i SV- og MN-fag, er dette ikke tilfelle i HF-fagene.



Figur 4.3: Andel universitetsstudenter som ikke har sluttet etter tredje år etter fagområde og kull

Til sammenligning fant Hovdhaugen (2011) i en studie som ser på alle de tre fagområdene ved universitetene under et at det ikke var noen reduksjon i andel som sluttet i høyere utdanning, men at det var en reduksjon i andel som byttet lærested blant universitetsstudenter som hadde begynt i studier innen humaniora, samfunnsvitenskap eller naturvitenskap. Dermed blir lærestedets totale frafall, både de som slutter og de som bytter studiested noe redusert, men det er fortsatt på et relativt høyt nivå siden andel som slutter i høyere utdanning er stabil over tid. Hovdhaugens forklaring på reduksjonen i andel som bytter studiested er relatert til studiestruktur, etter reformen har studier i humaniora, samfunnsvitenskap eller naturvitenskap ved universitetene fått en klarere struktur og dette har bidratt til at synliggjøre mulighetene i slike studier for studentene og gjør studiene mer forutsigbare (Hovdhaugen 2011:249).

Sett på bakgrunn av de betydelige endringene som har funnet sted etter Kvalitetsreformen spesielt i disse tre fagområdene i retning av mer programmerte studier og en tettere oppfølging av studentene, er endringene vi finner overraskende små. Mens det har vært en økt studiepoengproduksjon per student i følge Database for høyere utdanning (DBH), ser vi små endringer i frafall. Det kan se ut til at frafallet i liten grad er blitt påvirket av de endringene som skjedde med Kvalitetsreformen.

## 4.5 Forskjeller mellom de fire universitetene

Vi skal nå rette blikket mot de fire tradisjonelle universitetene i Norge, Universitetene i Oslo, Bergen, Tromsø og NTNU. Det finnes forskjeller mellom disse fire lærestedene i forhold til fordelingen etter studietyper, opptaksgrenser og mange andre forhold, som kan bidra til at det er forskjeller mellom de enkelte lærestedene. Samtidig har de alle en kombinasjon av mer frie universitetsstudier og lange profesjonsstudier som medisin, psykologi, sivilingeniør og jus. Dermed kan det være interessant å se om vi finner noen forskjeller mellom dem, selv om mønstrene kan være vanskelige å fortolke.

Tabell 4.4: Overlevelsesrater (andel som ikke har sluttet) ved de fire universitetene

	1999-kullet	2003-kullet	2005-kullet
<b>NTNU</b>			
Etter 1 år	0,86	0,86	0,85
Etter 2 år	0,79	0,80	0,79
Etter 3 år	0,75	0,75	0,74
<b>UiT</b>			
Etter 1 år	0,80	0,84	0,85
Etter 2 år	0,72	0,76	0,78
Etter 3 år	0,68	0,71	0,71
<b>UiO</b>			
Etter 1 år	0,84	0,85	0,85
Etter 2 år	0,78	0,79	0,80
Etter 3 år	0,74	0,72	0,76
<b>UiB</b>			
Etter 1 år	0,85	0,85	0,86
Etter 2 år	0,79	0,80	0,81
Etter 3 år	0,75	0,76	0,79

Vi finner små forskjeller mellom de fire universitetene, og heller ingen store endringer over tid. Men ved Universitetet i Tromsø har frafallet blitt redusert en del, i 1999-kullet var andelen som fortsatt var i utdanning lavere ved Universitetet i Tromsø enn ved alle de andre lærestedene, men disse forskjellene er nesten utliknet i kullene etter reformen. I 2005-kullet har frafallet etter tredje år sunket ved Universitetet i Bergen, mens frafallet etter første og andre år er stabilt over tid. Det er mulig at vi her observerer tilfeldige variasjoner som henger sammen med ulike kull, og dessuten er det generelt små forskjeller mellom lærestedene i andel som slutter i høyere utdanning.

Tabell 4.5: Studenter som ikke har byttet lærested ved de fire universitetene

	1999-kullet	2003-kullet	2005-kullet
<b>NTNU</b>			
Etter 1. år	0,76	0,76	0,78
Etter 2. år	0,58	0,59	0,60
Etter 3. år	0,49	0,49	0,53
<b>UiT</b>			
Etter 1. år	0,76	0,82	0,80
Etter 2. år	0,55	0,70	0,65
Etter 3. år	0,47	0,62	0,60
<b>UiO</b>			
Etter 1. år	0,76	0,82	0,81
Etter 2. år	0,61	0,71	0,69
Etter 3. år	0,54	0,68	0,65
<b>UiB</b>			
Etter 1. år	0,74	0,78	0,81
Etter 2. år	0,56	0,62	0,69
Etter 3. år	0,48	0,56	0,63

Tabell 4.5 viser andel som fortsetter ved samme lærested. Det er også her gjennomgående moderate forskjeller mellom de fire universitetene, men stabiliteten er noe lavere ved NTNU enn ved de andre lærestedene. Endringene mellom kullene er noe større enn de vi så i ratene for andel som slutter i høyere utdanning. Tendensen til ikke å bytte lærested blir redusert relativt mye fra 1999- til 2003-kullet ved alle lærestedene med unntak av NTNU. Fra 2003- til 2005-kullet går endringene i litt ulik retning. Ved NTNU, Universitetet i Tromsø og Universitetet i Oslo er det temmelig små endringer, men både i Tromsø og i Oslo er det litt flere som bytter lærested i 2005-kullet enn det var i 2003-kullet. Ved Universitetet i Bergen er det en relativt klar nedgang i bytteraten. Det er først og fremst bytting av lærested etter det andre og tredje året vi ser endringer, andelen som bytter lærested etter første studieår endrer seg lite.

## **4.6 Frafall i høgskolenes profesjonsutdanninger**

Ved de statlige høgskolene utgjør profesjonsutdanningene en stor andel av studentene. Dette er i hovedsak treårige studier, men det finnes en del deltidsopplegg som ikke lar seg skille ut. Dette kan dermed påvirke resultatene i noen grad. De øvrige studiene ved de statlige høgskolene er både andre treårige løp, men også et stort antall årsstudier. Oversikter over frafall på institusjonsnivå ved de statlige høgskolene blir dermed sammensatt av studenter på høyst ulike programmer, og lærestedets fagsammensetning vil dermed påvirke høgskolens frafallsmønster. I oversikter på lærestedsnivå kan vi vanskelig skille fra hverandre de som reelt sett har falt fra etter ett år og de som har fullført et ettårig studium, siden disse ikke registreres som en fullført grad i SSB. For å få mer presise mål på frafall, har vi derfor valgt ut de studieprogrammene som er noenlunde ensartet (tabell 4.6). Dette utvalget omfatter de største profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene, inklusive økonomisk administrative fag, som er noen mindre ensartet.

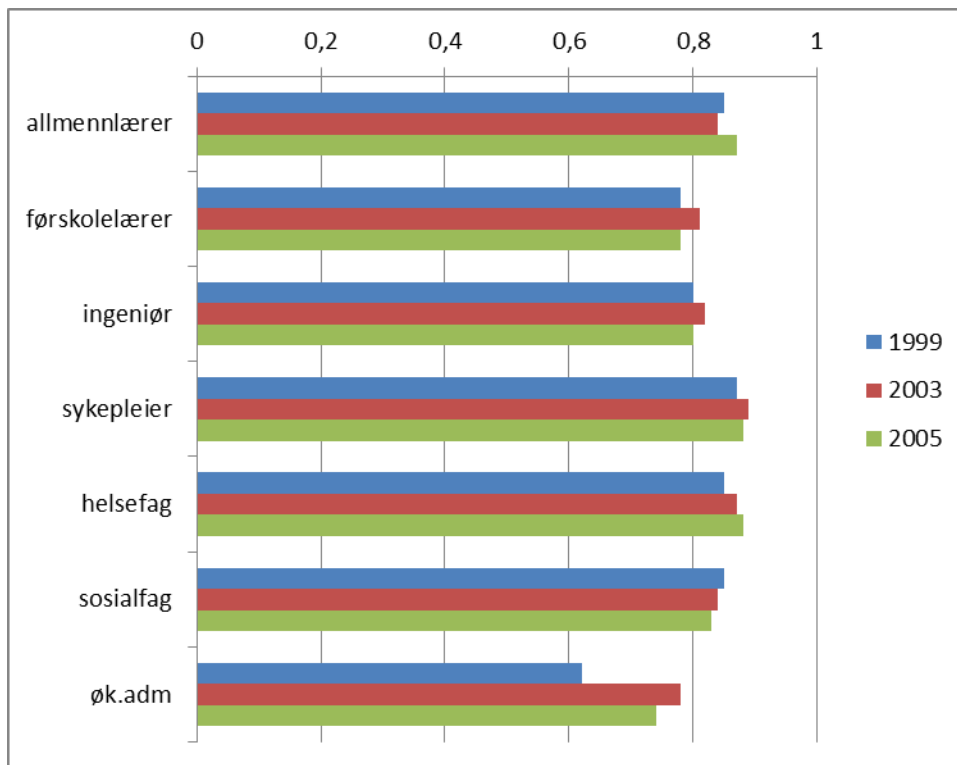
Tabell 4.6: Overlevelsesrater (andel som ikke har sluttet) i profesjonsutdanninger ved statlige høgskoler

	Kull		
	1999	2003	2005
<b>Allmennlærer</b>			
Etter 1 år	0,91	0,93	0,95
Etter 2 år	0,88	0,88	0,90
Etter 3 år	0,85	0,84	0,87
<b>Førskolelærer</b>			
Etter 1 år	0,88	0,90	0,88
Etter 2 år	0,84	0,86	0,84
Etter 3 år	0,78	0,81	0,78
<b>Ingeniør</b>			
Etter 1 år	0,90	0,92	0,91
Etter 2 år	0,85	0,88	0,87
Etter 3 år	0,80	0,82	0,80
<b>Sykepleier</b>			
Etter 1 år	0,92	0,95	0,94
Etter 2 år	0,89	0,91	0,90
Etter 3 år	0,87	0,89	0,88
<b>Helsefag</b>			
Etter 1 år	0,90	0,93	0,94
Etter 2 år	0,87	0,88	0,90
Etter 3 år	0,85	0,87	0,88
<b>Sosialfag</b>			
Etter 1 år	0,92	0,91	0,92
Etter 2 år	0,89	0,88	0,88
Etter 3 år	0,85	0,84	0,83
<b>Øk.adm</b>			
Etter 1 år	0,85	0,92	0,89
Etter 2 år	0,77	0,87	0,83
Etter 3 år	0,62	0,78	0,74

Tabell 4.6 viser for det første at studiestabiliteten i disse utvalgte profesjonsstudiene er høyere enn de var for de statlige høgskolene samlet, slik vi ville forvente ut fra det vi alt har påpekt om den øvrige studieporteføljen ved høgskolene. Med unntak av de økonomisk administrative fagene er frafallet etter første år under 10 prosent, mellom 10 og 12 prosent etter andre år i de fleste studiene, under 20 prosent etter tre år.

Frafallet er klart lavest blant sykepleierstudentene, samt i helsefag og i allmennlærerstudiet. Frarafallet i sykepleierstudiet er bare mellom 11 og 13 prosent etter tredje år. Ved siden av de økonomisk-administrative fagene har førskolelærerstudiet et høyere frafall enn de andre studiene, med mellom 22 og 19 prosent etter tredje år. Frarafallet etter tredje år er også litt høyere i sosialfagene (sosionom og barnevern).

Figur 4.4 viser frafallet (dvs. overlevelsesratene) i tredje studieår for profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene.



Figur 4.4: Overlevelsesrater i tredje studieår i profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolene

Frafallet i profesjonsutdanningene er betydelig lavere enn i de tre fagområdene HF, SV og MN ved universitetene. Dette gjelder frafall etter første år, men i enda sterkere grad etter det andre og tredje året. Ser vi f.eks. på sykepleierstudiet, er det en del frafall i første år, og også noe etter det andre året, mens frafallet etter tredje år er temmelig ubetydelig.

Forskjellene mellom de tre kullene er gjennomgående små, men i den grad vi finner forskjeller, går de i retning av redusert frafall fra 1999-kullet til 2005-kullet. Størst endringer er det i de økonomisk-administrative fagene, men dette har trolig sammenheng med endringer i studietilbudene. Økonomisk-administrative fag har i høyere grad enn andre studier ved høyskolene vært karakterisert av mange korte utdanninger, men etter Kvalitetsreformen ble også de ofte gjort om til bachelorutdanninger. Vel så interessant er det at frafallet i allmennlærerstudiet er redusert, men mest i første studieår. Det er mulig å se det i sammenheng med innføring av karakterkrav.

Hovedbildet er et relativt moderat frafall i profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolene, med stort sett godt under 10 prosent etter første år og 10 – 12 prosent etter det tredje året. Disse tallene er i det store og hele ganske stabile.

## 4.7 Forskjeller mellom høyskoler

Vi har også sett på frafallsratene for de enkelte statlige høyskolene, og en fullstendig oversikt finnes i vedleggstabell 2. Fordi det er mange høyskoler, og fordi mønsteret endrer seg en del mellom de tre kullene, er det et nokså uoversiktlig bilde som framkommer. Som vi kommer tilbake til i kapittel 6, må en være varsomme med å anvende frafallsrater som et grunnlag for å rangere læresteder, eller som en kvalitetsindikator. Frafallsraten er i noen grad et produkt av selektivitet og fagsammensetning, og det er store forskjeller i fagsammensetning mellom norske statlige høyskoler. Dette gjør også at det er vanskelig å sammenligne ulike høyskoler med hverandre, siden de i liten grad likner på hverandre.

Forskjellene mellom høyskolene i frafall etter første studieår er relativt moderate, for så å øke på etter andre og tredje året. I 1999-kullet varierer andelen som fortsetter mellom 78 og 95 prosent, men mellom de aller fleste lærestedene er det ikke større forskjell enn 10 prosentpoeng. Høyskolen i

Telemark skiller seg ut med lav overlevelseshastighet, mens høgskolene i Narvik og Sogn og Fjordane har høyest. Men det er ni høgskoler der raten er 90 prosent eller høyere. I 2003-kullet er variasjonsbredden fra 77 til 91 prosent. Her finner vi Høgskolene i Akershus, Lillehammer, Nord-Trøndelag og Nesna med rater som ligger under 80 prosent, mens Oslo, Ålesund, Bergen og Stavanger har 90 prosent og over. Variasjonen er enda mindre i 2005-kullet, fra 80 til 92 prosent. Her finner vi Nord-Trøndelag med lavest rate, og deretter Hedmark og Lillehammer, mens Bergen, Stavanger og Østfold har 90 prosent eller over.

Etter tredje året varierer overlevelseshastighetene i 1999-kullet mellom 50 og 88 prosent. Her skiller Høgskolen i Nesna seg klart negativt ut, og i tillegg har Bodø, Hedmark, Finnmark og Telemark alle rater som ligger lavere enn 70 prosent. Det er åtte høgskoler som har rater på 80 prosent eller mer etter tre år, og Akershus og Sogn og Fjordane er på topp. I 2003-kullet er variasjonen etter tredje året fra 60 til 85 prosent. Her er det Hedmark som skiller seg klart ut med lav rate, og også Nord-Trøndelag og Akershus har rater på under 70 prosent. I den andre enden av skalaen er det seks høgskoler med 80 prosent eller høyere, og høgskolene i Bergen og Oslo er på topp. I 2005-kullet er variasjonen omtrent den samme som for 2003-kullet, fra 59 til 82 prosent. Nesna og Nord-Trøndelag har lavest rate, mens Østfold og Bergen har den høyeste.

Det er vanskelig å se noe klart mønster mellom de tre kullene. Variasjonsbredden er noe større i 1999-kullet enn i de to senere kullene. Det er en viss tendens til at vi finner de samme høgskolene i den samme enden av skalaen, men det er også flere tilfeller der de bytter posisjon i vesentlig grad. Det er heller ikke fullt samsvar med rekkefølgen etter første og etter det tredje året. Noen høgskoler mister relativt mange etter første år, men holder bedre på studentene etter det, mens andre har et motsatt mønster.

Hovedbildet er at mønsteret ikke er særlig stabilt over tid. Det tilsier at det enten er den del tilfeldigheter bak tallene fra år til år, eller at mønsteret skyldes forhold ved høgskolene som endrer seg forholdsvis mye fra år til år. Det er mest nærliggende å tenke på at det henger sammen med sammensetningen av studieporteføljen, først og fremst med omfanget av ettårige studier, men også med deltidsutdanninger. I tillegg kan opptaksgrunnlaget til studentene variere noe.

## 4.8 Oppsummering

Det mest interessante ved disse resultatene er at det nesten ikke har skjedd endringer mellom et studentkull før Kvalitetsreformen og to kull studenter som begynte etter. Vi hadde forventet at frafallet var blitt redusert i de studentkullene som begynte etter innføringen av Kvalitetsreformen. Det er minst to mulige forklaringer på at mønsteret før og etter reformen er så like. For det første vet vi at mye av frafallet ikke forklares primært av forhold eller problemer med det lærestedet eller studiet studentene forlater. I stor grad skyldes frafall utenforliggende faktorer, så som studentenes forutsetning og studiemotivasjon, og at studenter velger å ta en jobb framfor å studere. Dermed er også lærestedenes muligheter til å påvirke frafall forholdsvis begrenset (Hovdhaugen & Aamodt 2009). For det andre har det skjedd endringer i måten lærestedene følger opp sine studenter på. Tidligere kunne studenter fortsette å være registrert, selv om de ikke var aktive som studenter, men i økende grad følger nå lærestedene opp studenter med svak progresjon, og i noen tilfelle mister studenter uten progresjon studieretten. Dette kan isolert sett framstå som et økende frafall i en periode, og det kan oppveie eventuelle tendenser til at det reelle frafallet faktisk er redusert. Denne effekten vil imidlertid bare virke i en overgangsperiode mens lærestedene "rydder opp" i sine studentregistre. På den annen siden kan en slik form for oppfølging også motvirke frafall.

Frafallet varierer mellom læresteder og studier, men det er ikke enkelt å finne noe klart mønster. Mellom de fire tradisjonelle universitetene (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, NTNU og Universitetet i Tromsø) er det små forskjeller. Heller ikke mellom de store brede universitetsfagene (Historisk-filosofiske, samfunnsvitenskapelig og matematisk-naturvitenskapelige fag) er det noen store forskjeller, og dessuten overraskende små endringer i andel som slutter i utdanning. Det er større forskjeller mellom de statlige høgskolene, men dette varierer en del mellom de tre kullene, så det er

vanskelig å se noe klart mønster. Mellom de store profesjonsutdanningene ved de statlige høgskolene er det relativt små forskjeller og små endringer.



## 5 Oppsummering og diskusjon

### 5.1 Har Kvalitetsreformen hatt noen effekt?

Mye av bakgrunnen for denne rapporten har vært å følge opp undersøkelsene som ble foretatt under Evalueringen av Kvalitetsreformen med ferskere data for å se om reformen har hatt de ønskede virkningene i form av bedre studiegjennomføring. Med bedre studiegjennomføring kan vi forstå både at flere fullfører til normert tid og redusert frafall. I denne rapporten er hovedvekten på å belyse frafall, først og fremst i betydningen av studenter som slutter å studere, men også på studenter som skifter lærested underveis. Begge former av frafall oppfattes som en "tapt" student for lærestedet, og etter innføringen av nytt finansieringsystem får det økonomiske konsekvenser for lærestedene. Fra et individuelt perspektiv er det ikke nødvendigvis slik at det å bytte til et annet lærested eller slutte i høyere utdanning oppfattes som noe negativt.

Vi hadde god grunn til å forvente at Kvalitetsreformen ville føre til bedre gjennomføring. Innenfor rammene av det nye gradssystemet ble det utviklet nye studieprogrammer preget av mer faste opplegg og mindre valgfrihet, og dessuten var det klare tegn på en tettere oppfølging av studentene. Til sammen skulle dette bidra til å skape et mer forpliktende forhold mellom student og lærested, og å knytte studenten tettere til fagmiljøet. Ikke minst ville vi ha forventet at omleggingen slik at ex.phil./ ex.fac ble en integrert del i studieprogrammene skulle ha ført til økt stabilitet. At omfanget av bytting av lærested og studium ble redusert, er dermed i tråd med forventningene, men det er overraskende at våre data i det store og hele ikke viser noen endring i frafallet.

Norske studenter må fortsatt sies å ha et "uryddig" studieløp, med betydelig omfang av pauser, bytte av lærested, frafall og forsinkelser (Aamodt 2001). Dette gjelder spesielt studentene som begynner ved universitetene, men etter Kvalitetsreformen har andelen stabile studenter økt, spesielt etter det andre og tredje året. Men dette skyldes ikke først og fremst at frafallet er redusert, men at færre bytter studiested. Med andre ord lykkes de enkelte universitetene bedre med å holde på studenter som ellers ville ha sluttet og begynt et annet sted etter Kvalitetsreformen, men de klarer i liten grad å holde tilbake studenter som slutter å studere. Dette kan tolkes som at reformens strukturendringer har hatt betydning for andel som bytter lærested, sannsynligvis ved at universitetsutdanningene nå har fått et klarere mål og en faster struktur som i sin tur medfører at studentene må ta færre valg i løpet av studiet (Hovdhaugen 2011).

Frafall og forsinkelser har gjerne blitt forbundet med de løst organiserte studiene ved de historisk-filosofiske, samfunnsvitenskapelige og matematisk-naturvitenskapelige fakultetene. Det var innen humanistiske fag og samfunnsfag at det ble foretatt størst endringer i studieoppleggene, med økt grad av faste løyper og mindre valgfrihet. Dermed var det også her vi ville forvente at frafallet ville bli

reduisert mest. Vi finner en viss forventet reduksjon i frafallet ved SV-studiene, en svak forbedring i realfagstudiene, men ingen endringer for HF-fagene hvor vi kanskje ville ha forventet størst endring.

Frafallet er betydelig lavere i høgskolenes profesjonsstudier, men heller ikke her er det mulig å se noen særlige endringer i de tre kullene vi observerer.

Våre data om frafall inneholder en del usikkerhet, fordi det ikke kan skilles sikkert mellom studenter som er tatt opp på programmer, og studenter som studere enkelte fag. Enkeltfagstudenter som har fullført emner eller et helt studieår, kan derfor ikke skilles ut fra programstudenter som slutter før de er ferdige. I tillegg skiller ikke statistikken skikkelig mellom heltids- og deltidsstudenter fordi det ikke blir registrert om studenten går på et deltidsprogram eller ikke. Selv om frafallet i form av andel som slutter i høyere utdanning ikke er endret etter Kvalitetsreformen, har det lenge vært klare tegn til forbedret studieprogresjon basert data om gjennomsnittlig studiepoengproduksjon rapportert gjennom Database for høyere utdanning. Siden våre data ikke inneholder pålitelig informasjon om studiepoeng for 1999-kullet, kan vi ikke si noe sikkert om endringer fra før og etter reformen. Hovedbildet viser altså at det kan se ut til at Kvalitetsreformen har hatt en viss positiv effekt på studentenes produksjon av studiepoeng, og dessuten ført til at færre studenter skifter lærested (og studium). Derimot har ikke reformen hatt noen synlig effekt på andel studenter som slutter i høyere utdanning.

Reformens virkemidler virker hovedsakelig gjennom tiltak som det enkelte lærested og fagmiljø må iverksette. Ideen bak Kvalitetsreformen var å skape et mer forpliktende og mer integrerende forhold mellom student og lærested gjennom fastere studieløyper, studieavtaler, tettere oppfølging og veiledning osv. Tidligere studier av frafall ved norske universiteter (Hovdhaugen & Aamodt 2005) tyder imidlertid på at frafall i stor grad skyldes faktorer som lærestedet ikke har kontroll over. Det kan være at studentene har svake faglige forutsetninger for å lykkes med studiene, eller det kan være at en del studenter selv velger å slutte til fordel for å jobbe. Flertallet av studentene som hadde falt fra, mente at det var lite lærestedet kunne ha gjort for å forhindre at de sluttet. Men blant dem som mente at lærestedet kunne ha gjort noe, var det særlig forbedring av studiekvaliteten som de pekte på, forhold som Kvalitetsreformen i noen grad synes å ha vært et svar på. Dermed er det likevel noe overraskende at vi ikke finner noen gjennomgående tendens til redusert frafall.

## 5.2 Hvordan kan vi forklare frafall?

Vi har i denne rapporten ikke gjennomført noen egen analyse av hva som påvirker frafall, men vil vise til en del tidligere forskning. Mange av de faktorene som påvirker frafall er de samme som påvirker rekrutteringen til høyere utdanning. Basert på tidligere forskning, kan vi anta et er mulig å skille mellom tre hovedtyper av faktorer, som vi vil beskrive i de neste avsnittene:

- *Individuelle faktorer.* Det er ikke tilfeldig hvilke studenter som faller fra eller ikke. Vi kan anta at frafall henger sammen med ulike studieforutsetninger, motivasjon og innsats, samt at sosial bakgrunn, kjønn, og etnisitet kan ha betydning på samme måte som i rekruttering til høyere utdanning.
- *Forhold ved lærested og studium.* Vi antar at høy studiekvalitet bidrar til lavere frafall, men studiekvalitet er et mangfoldig begrep. God undervisning og tett oppfølging av studentene kan motvirke frafall. I tillegg har studier som har fast struktur har ofte lavere frafall enn mer løst organiserte studier.
- *Eksterne, samfunnsmessige faktorer.* Økonomiske faktorer, f.eks. kostnader ved å studere og omfanget av studiestøtte kan påvirke frafall. Det samme gjør konjunkturer og arbeidsmarked. Det kan være mer fristende for studenter å avbryte studiene dersom det er gode alternativer på arbeidsmarkedet enn dersom det er vanskelig å få jobb.

### 5.2.1 Individuelle faktorer

Studentenes studieforutsetninger målt gjennom karaktergrunnlag for opptak har betydning, studenter med svake karakterer har høyere frafall (Mastekaasa & Hansen 2005, Hovdhaugen 2009,

Hovdhaugen 2011), og de har også større sannsynlighet for å skifte lærested (Hovdhaugen 2011). Sosial bakgrunn, målt ved foreldrenes utdanningsnivå, har ingen særlig effekt på frafall i form av det å bytte lærested. Derimot er det sosiale forskjeller etter hva studentene bytter til: studenter med høy sosial bakgrunn som bytter lærested, beveger seg fra en høgskole til et universitet, mens studenter med lav sosial bakgrunn beveger seg den motsatte retningen (Mastekaasa & Hansen 2005). Hovdhaugen (2011) fant en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og andel som slutter universitetsstudier. Hovdhaugen & Aamodt (2005) fant at sannsynligheten for å slutte i høyere utdanning blant dem som begynte ved et universitet var høyest blant studenter med svake karakterer og lav sosial bakgrunn. Blant studenter som sluttet ved et universitet og begynte i høyere utdanning ved et annet lærested, var det derimot ingen signifikante forskjeller etter karakter og sosial bakgrunn. Internasjonal forskning har også funnet støtte for at svake karakterer og lav sosial bakgrunn øker risikoen for å slutte i høyere utdanning (for Storbritannia se for eksempel Yorke 1999, Yorke og Longden 2004, for USA se for eksempel Tinto 1993, Astin 1975, 1993).

Videre har flere studier vist at frafall i form av å slutte i høyere utdanning er høyere blant menn enn blant kvinner, også når det kontrolleres for ulike valg av studium (Hovdhaugen & Aamodt 2005, Hovdhaugen 2011). Johnes og Taylor (1989) fant tilsvarende mønster i Storbritannia og det er også funnet i USA (se for eksempel Astin, Tsui & Avalos 1996, Nora, Barlow og Crisp 2005). Videre finner Tinto at kvinner oftere enn menn forlater lærestedet frivillig mens menn oftere blir presset ut på grunn av at de ikke tilfredsstillte de akademiske kravene for å få fortsette i utdanning (Tinto 1993:77). Yorke finner også at menn oftere sier at de sliter med studiene eller mangler gode studievaner og motivasjon mens kvinner oftere slutter fordi de var misfornøyde med programmet de begynte på (Yorke 1999:107f).

Opheim (2001) fant generelt sett små forskjeller i studiefrafall mellom studenter med majoritets- og minoritetsbakgrunn, men studenter med innvandrerbakgrunn hadde et relativt sett høyere frafall ved høgskolene. Andre forhold som alder, kjønn og sosial bakgrunn har imidlertid større betydning enn om studentene har majoritets- og minoritetsbakgrunn. Hovdhaugen og Aamodt (2005) fant ingen forskjeller mellom majoritets- og minoritetsstudent i forhold til å slutte i utdanning, mens minoritetsstudenter hadde lavere sannsynlighet for å bytte til et annet lærested enn majoritetsstudenter.

## **5.2.2 Forhold ved lærested og studium**

Vi har i denne rapporten funnet en del forskjeller i frafall mellom ulike læresteder og fagområder, men det er vanskelig å si noe om hvilke forhold ved lærestedene og studiene som kan ha hatt betydning. Når vi ikke finner en reduksjon i frafallet etter Kvalitetsreformen, kan det tyde på at de endringene reformen medførte i retning av fastere organiserte studier og tettere veiledning ikke har hatt noen særlig betydning. På den annen side mente de som hadde sluttet i høyere utdanning eller byttet lærested at bedre undervisning og veiledning kunne ha hatt en viss betydning i retning av å redusere frafall (Hovdhaugen & Aamodt). Berg (1997) fant at mer faste studier ga bedre progresjon, men hennes materiale omfattet bare dem som hadde fullført studiet, ikke de som hadde falt fra. Det er tydelig at omorganisering av studier og reformer i undervisning etter Kvalitetsreformen har hatt en positiv effekt ved å redusere forsinkelser i studiet og å redusere skifte av lærested, men ikke noen effekt på frafallet.

Vi må ta forbehold om konklusjonene om sammenhenger mellom studiestruktur og frafall, fordi de dataene vi har hatt tilgjengelig ikke inneholder informasjon om studienes struktur. Endringer fra før til etter Kvalitetsreformen kan indikere noe, men her kan det være mange andre faktorer som spiller inn, som for eksempel at opptaksgrunnlaget for studentene har endret seg over tid. Samtidig er det sannsynlig at studiestruktur faktisk spiller rolle siden vi observerer en endring i andel som bytter lærested i de frie fagstudiene ved universitetene men ikke i noen av de andre studiene ved universiteter og høyskoler.

### **5.2.3 Eksterne, samfunnsmessige faktorer**

Data i denne rapporten kan ikke gi noen holdepunkter for betydningen av eksterne faktorer i forhold til andel som bytter lærested eller slutter i høyere utdanning. Spørreskjemaundersøkelsen blant dem som begynte sine studier i 1999 ved universitetene, tyder imidlertid på at faktorer som ligger utenfor lærestedenes kontroll er viktig. Blant annet argumenterte mange av studentene som hadde sluttet i utdanning at enten jobben de allerede hadde tok overhånd eller at de fikk tilbud om arbeid som gjorde at de valgte å slutte i høyere utdanning. Norge har et godt arbeidsmarked sammenlignet med mange andre land og dette kan være en faktor som spiller inn i forhold til andel som velger å slutte i utdanning før de har oppnådd en grad.

## **5.3 Hvorfor er frafallet så stabilt?**

Kvalitetsreformen har utvilsomt ført til betydelige endringer i høyere utdanning. Det gjelder gradsstruktur og studietilbud, formene for undervisning og veiledning, tettere administrativ oppfølging av studenter, og sterkere insentiver i både finansieringen av institusjonene og i studiestøtten. De største endringene har skjedd ved universitetene, og da spesielt innenfor de tradisjonelt "løst" organiserte studiene i humanistiske fag, samfunnsfag og til dels også i realfagene. Mens universitetene tidligere ikke hadde noen økonomiske insentiver til å forhindre frafall, betyr i dag frafall en fare også for reduserte inntekter, og lærestedene har i dag en sterkere oppmerksomhet på frafall som et problem (Hovdhaugen m.fl. 2008). I tillegg til de endringene som fulgte direkte av Kvalitetsreformen, ble konkurranse om studieplassene hardere, og opptaket av studenter ble litt mer selektivt. Studentene som begynte etter reformen burde dermed ha bedre studieforutsetninger i gjennomsnitt enn studentene som begynte like før reformen, noe som også burde ha ført til lavere frafall.

Overraskende nok er frafallet i form av studenter som slutter i høyere utdanning praktisk talt stabilt, men universitetene mister litt færre studenter til de statlige høyskolene. Heller ikke studentenes tid brukt på studiene har økt vesentlig (Hovdhaugen m.fl. 2006, Arnesen m.fl. 2011), og tendensene til studieforsinkelser – rapportert av studentene selv - synes ikke å ha avtatt (Aamodt m.fl. 2009). Den gjennomsnittlige produksjonen av vektall/studiepoeng slik den er rapportert i Database for høyere utdanning har økt, noe som kan indikere en raskere gjennomføring, men det er ikke tema for denne rapporten.

Vi har pekt på at det er mange faktorer som påvirker frafall, og at det langt fra er forhold ved studiet og lærestedet som betyr alt. Faktorer som er utenfor lærestedenes kontroll, og som dermed også forblir upåvirket av Kvalitetsreformen, betyr mye. I en viss forstand er det meste av frafallet et mer eller mindre frivillig valg blant studentene, de blir ikke tvunget til å slutte. Derimot ser det ut til at reformen bidro til at studentene i noe større grad fortsatte ved det lærestedet de begynte ved, og trolig betyr dette at også færre skiftet studium. Selv om studiemobilitet ofte har vært framhevet som positivt, viser denne rapporten at skifte av lærested som regel også betyr at studentene taper tid. Men hvorfor lykkes ikke universitetene å holde bedre på studenter som vil slutte når de lykkes litt bedre i å holde på dem som ville bytte til et annet lærested? Eller er det blitt mindre viktig for studenter å flytte på seg?

Da de første data om frafall etter Kvalitetsreformen, basert på det første reformkullet som begynte i 2003, ikke viste noen endring, ble dette forsøkt forklart med at reformen trengte mer tid på "å få satt seg". Men heller ikke i et kull som begynte to år senere har vi sett noen tegn til bedring. Det kan selvsagt tenkes at også to år etter reformen er for kort tid til at vi kan observere endringer. Til tross for de observerte endringene i studiestruktur og undervisning/veiledning, kan det godt tenkes at de dekker over kulturer og tradisjoner i fagmiljøene som ikke endres så raskt. Spesielt dersom tettere faglig oppfølging av studenter og å fange opp "students at risk" er viktige bidrag til å redusere frafall, vil dette kreve betydelige endringer i lærerpersonalets etablerte arbeidsmåter og som dessuten er ressurskrevende. En studie gjennomført i 2007 viste at tiltakene mot frafall universitetene hadde satt i gang ofte var av administrativ art (Hovdhaugen m.fl. 2008:48). Universitetene har tradisjonelt gitt studentene store frihetsgrader og ansvar for å mestre studiene, og det har vært klart begrunnede

reservasjoner mot en “skolepreget” undervisning – også blant studentene selv. Kanskje bryter dermed noen av de grepene som skal til for å hindre frafall for mye med disse tradisjonene? Uansett, når frafallet i høyere utdanning ligger nokså stabilt på mellom 20 og 25 prosent til tross for de betydelige endringene, kan det se ut til at det vil være en temmelig langsiktig oppgave å endre mønsteret.

Innledningsvis pekte vi på de store endringene som har skjedd i høyere utdanning med utviklingen fra elite- til masseutdanning. Dette har bidratt til en mer heterogen studentmasse, og en kan spørre seg selv om universitetene og høyskolene klarer å gi undervisning som i tilstrekkelig grad er tilpasset dette mangfoldet, noe som dessuten kan komme i konflikt med faglige standarder og krav. På den annen side er det slett ikke sikkert at andelen som sluttet i studiene var lavere tidligere. Utviklingen av et masseutdanningsystem innebærer også et system med bredere adgang og mindre selektive terskler inn i studiene. Grovt sagt kan man foreta seleksjon i forbindelse med adgangen til studiene eller underveis i studiene: et selektivt opptak av studenter vil bidra til at færre faller fra enn dersom man slipper inn alle som fyller minimumskravene. Med sterk seleksjon kan man begrense opptaket til studenter med de beste forutsetningene, samt bruke mest mulig ressurser på hver student. På den annen side kan være gode argumenter for å holde adgangen til studiene så åpent som mulig for ikke å stenge ute personer som kan bidra til å heve kompetansen i samfunnet. Men da vil et visst frafall være nokså uunngåelig, enten fordi man tar opp studenter med for svake forutsetninger, at ressursene per student blir mindre, og at en del studenter selv finner ut at dette ikke var noe for dem. Men de har i det minste fått lov å prøve seg. Hva som er å foretrekke av disse løsningene er et politisk spørsmål, men vi ønsker å peke på at det neppe er mulig å kombinere et bredt opptak med at alle fullfører. Samtidig er det ikke det samme som at det er ikke er mulig å redusere frafallet innenfor de opptaks- og ressursrammene som finnes i dag.

## 5.4 Hva kan resultatene si om lærestedene?

### 5.4.1 Bedre kvalitet = bedre gjennomføring?

Om studenter avbryter eller gjennomfører studiet henger sammen med en rekke individuelle forhold, og har konsekvenser for den enkelte student. Med det nye systemet for finansiering av høyere utdanning, betyr dessuten frafall et tap for lærestedet – i alle fall så lenge det dreier seg om studenter som ville kunnet fullføre i det minste noen studiepoeng. Vi har pekt på at frafall ofte skyldes faktorer som ligger utenfor lærestedenes muligheter for å påvirke, men gir det likevel mening å sammenlikne frafall og gjennomføring mellom læresteder? Kan høyt eller lavt frafall i det hele tatt anvendes som en indikator på noen karakteristiske trekk ved lærestedet, og eventuelt som et mål på kvalitet?

Ett av hovedmålene med Kvalitetsreformen var å øke kvaliteten i studiene for derved å bedre studiegjennomføringen. Denne koplingen mellom studiekvalitet og studiegjennomføring er ingen ny ide. Allerede i mandatet da Studiekvalitetsutvalget (Handalutvalget, UFD 1990) med nedsatt i oktober 1989 ble dette nevnt:

*Utvalget skal drøfte og foreslå tiltak for å forbedre studieopplegg, undervisning og læring ved universiteter og høyskoler slik at tiltakene bidrar både til et kvalitativt bedre utdanningsresultat og til bedre studiegjennomføring.*

Studiekvalitetsutvalget la fram sin innstilling i juli 1990, og har hatt stor betydning for den senere utvikling av de kvalitetssystemene som er utviklet. Utvalget peker på at å heve studiekvaliteten dreier seg om *universitets- og høyskoleutvikling*, og at en ikke bare snevert må se på *undervisningskvalitet*. Hovedoppgaven er å få til en endring av kultur og av strukturer, og ikke minst å styrke kompetansen i institusjonene. Utvalget mener at heving av studiekvalitet handler om en langvarig og målbevisst snuoperasjon, og at det ikke nytter med enkle håndgrep eller strakstiltak.

Studiekvalitetsutvalget ser også bedre studiegjennomstrømning som ønskelig, men problematiserer sammenhengen mellom studiekvalitet og studiegjennomføring, ikke minst fordi det avhenger av ulike former for studietilknytning på heltid eller deltid. Dessuten henger gjennomføringstid tett sammen med

de faglige kravene og hvordan dette igjen er tilpasset tidsnormeringen. Verken i mandatet eller i utvalgets innstilling er det sagt noe eksplisitt om frafall, og en får dermed inntrykk av at frafall ikke henger sammen med studiekvaliteten.

#### **5.4.2 Fokus på kvalitet og indikatorer på kvalitet**

Interessen for ulike former for indikatorer har sammenheng med den utviklingen som startet rundt 1990 med etableringen av systemer for kvalitetsutvikling og kvalitetsvurdering i mange land – inklusive Norge. Dette ga seg dels utslag i etablering av systemer og ulike former for kvalitativ vurdering, men også i jakten på mer målbare størrelser eller indikatorer. Det er også viktig å peke en generell trend i styrings- og finansieringssystemer i offentlig sektor generelt som er forbundet med det som gjerne omtales som New Public Management. Denne trenden innebærer dels delegering av myndighet til de utførende delene av sektoren kombinert med et større fokus på å følge opp resultater. Nært koplet til dette er det også en utvikling i retning av en generell synliggjøring og transparens, det som på engelsk betegnes som “accountability”, og som på norsk mest direkte kan oversettes med “ansvarliggjøring” (Frølich 2011).

Kvalitetsindikatorer kan, med referanse til Harvey & Williams (2010), anvendes til tre ulike – om enn nært tilknyttede formål: som en del av finansieringsmodeller, i forbindelse med markedsføring av institusjoner og som informasjon til “kundene”, dvs. potensielle studenter, og som et kvalitetsinstrument.

Indikatorer kan bidra til mer faktabaserte beslutninger om ressursforvaltningen i institusjonene med formål å utvikle kvalitet (Ewell 1999), men at anvendelsen ikke alltid er like enkel, og at beslutninger sjelden følger slike objektive mål (Barrie & Ginns 2007). Yorke (1998) mener på sin side at den tekniske kvaliteten på indikatorene ikke har utviklet seg i takt med hvordan deres anvendelse har spredt seg. En vanlig innvending ellers at indikatorer har en tendens til å måle det som lett kan måles uten å være tilstrekkelig utviklet for å måle de mer underliggende forholdene.

I de fleste land har det skjedd en utvikling i retning av insentivbasert finansiering (Frølich m.fl. 2010, 2011), og i den sammenheng blir det behov for målbare indikatorer. Men det er forholdsvis løse koplinger mellom finansiering og kvalitetssikring, spesielt når det gjelder undervisning og læring (Harvey & Williams 2010). Og indikatorer brukt i en markeds kontekst, der en betrakter studentene som kunder er mest knyttet til egne markedsavdelinger og står i motsetning til de akademiske verdiene. Et kundeperspektiv på studentene er en retorikk med svak forankring, og markedsføringen handler mest om å selge det som allerede eksisterer (Harvey & Williams 2010). Frølich m.fl. (2009) finner også klare tendenser til en markedsretorikk, men at det også er en reell konkurransesituasjon, og at lærestedene utnytter mulighetene etter Kvalitetsreformen til å utvikle nye studietilbud som kan tiltrekke seg flere søkere.

#### **5.4.3 Frafall som kvalitetsindikator**

I en rekke land anvendes mål på studiegjennomføring (non-completion, retention) som en indikator på lærestedenes ytelse – (ikke nødvendigvis kvalitet). I Storbritannia er dette i mange år bruk som en faktor i finansieringsmodellen, og i mange amerikanske stater, Australia og New Zealand brukes slike indikatorer som overvåking, til dels også i en finansieringssammenheng. Dette har også sammenheng med den økte vekten på “accountability” og evidens-basert styring i sektoren, selv om det er høyst usikkert om sterke accountability-regimer gir noen positiv effekt i form av bedre gjennomføring (Zepke & Leach 2007).

Dersom frafall og gjennomføring skal ha mening som indikatorer på lærestedenes kvalitet, må frafall hovedsakelig ha institusjonelle årsaker, og dessuten må institusjonene ha muligheter for påvirke frafallet. Men om de faktisk har det kan diskuteres, både Yorke (1999), Yorke og Longden (2004) og Hovdhaugen og Aamodt (2005, 2009) har påpekt at mange av grunnen til at studenter forlater studiestedet sitt ligger utenfor lærestedets kontroll. Dessuten, dersom frafall skal representere en negativ verdi på en indikator, må frafall bety at studenten eller lærestedet på en eller annen måte har

mislykkes, noe som slett ikke alltid er tilfelle (Zepke & Leach 2005). Læringsmiljø, og fremfor alt kvaliteten på læringsmiljøet kan imidlertid ha noe innvirkning på studentenes sannsynlighet for å bli ved lærestedet, og det er dermed her som lærestedenes egentlige handlingsrom i forhold til å finne strategier til å gjøre noe med frafall ligger (Yorke 1999, Hovdhaugen & Aamodt 2009).

Lee & Buckthorpe (2008) påpeker at frafallsrater for heltidsstudenter i spesifikke treårige programmer stort sett er uproblematisk å beregne og fortolke. Men i tilfeller med stor grad av fleksibilitet, er det vanskelig å bestemme frafallsrater. Det er her tale om bl.a. større moduler som oppmuntrer studenter til å bevege seg mellom dem. Studentene kan også endre status som heltids og deltids studenter. Bruk av denne typen indikatorer må oppfylle en del krav:

- Beregnet for de ferskeste data om studieprogresjon og trender år for år
- Må kunne beregnes for alle former for kurs uavhengig av kompleksitet og progresjonsmønster
- Må være stabile i den forstand progresjonen for enkeltstudenter ikke bør ha for stor innflytelse på de beregnede ratene
- Beregnet slik at de framstår som klare for brukere

Det britiske finansieringsorganet for høyere utdanning (HEFCE) anvender i stor grad indikatorer i sin finansieringsmodell. Blant disse indikatorene er også frafall, eller "non-continuation rates". Slike indikatorer har betydelig interesse, men må defineres og fortolkes med forsiktighet (HEFCE 2001). Den enkleste måten å framstille slike indikatorer på, er å se på studenter som starter studiene i ett bestemt år, og så beskrive deres status det påfølgende studieåret; om de fortsetter ved samme institusjon, på samme kurs eller ikke, om de har forflyttet seg til en annen institusjon, eller er utenfor høyere utdanning. Ratene som presenteres omfatter bare heltidsstudenter som sikter mot en grad, og beregnet separat for ulike studentgrupper, blant annet for yngre og voksne studenter. Slike rater tar ikke hensyn til progresjon eller skifte av studieprogram. Studenter som forlater lærestedet helt i starten av studieåret er tatt ut av beregningene, fordi dette kan ha sammenheng med helt andre faktorer enn forhold ved lærestedet.

Gjennomgang av litteraturen viser at frafalls- eller gjennomføringsrater ikke kan anvendes ukritisk som kvalitetsindikator. Dette skyldes dels metodologiske forhold, men det kanskje viktigste forbeholdet er at frafall i begrenset grad henger sammen med forhold lærestedet har kontroll over, at frafall langt fra kan brukes som en indikasjon på at noe er galt ved selve studiestedet. Derfor blir det urimelig å anvende frafallsratene som en parameter til å straffe eller belønne et lærested, og i stor grad irrelevant også i en mer formativ sammenheng for å bidra til økt kvalitet.

#### **5.4.4 Lærestedene er forskjellige**

I tillegg til de problemene vi har nevnt foran, kommer det faktum at lærestedene er høyst ulike med hensyn til hvilke studenter som tas opp, og ikke minst med hensyn til den faglige profilen. Selv om vi ikke fant så store forskjeller etter fagområder, er det en del forskjeller mellom profesjonsutdanninger og andre studier. Ikke minst har fagprofilen betydning for de statlige høgskolene, hvor vi fant til dels store forskjeller i frafallsrater. Høgskoler der de fleste studentene går på profesjonsutdanninger, tenderer til å ha lavere registrert frafall enn høgskoler med et høyt innslag av kortvarige studier og deltidstilbud. Også opptaksgrunnlaget blant studentene varierer. Dermed kan man ikke uten videre tolke høyt eller lavt frafall som et uttrykk for dårlig eller god kvalitet på det aktuelle lærestedet.

### **5.5 Videre forskning**

I denne rapporten har vi prioritert å analysere frafall fra høyere utdanning samt overgang fra ett lærested til et annet. Derimot har vi ikke sett nærmere på hvor stor andel av studentene som faktisk fullfører studiene, og om de bruker normert tid eller lengre. Selv om vi ikke har funnet noen klare tegn til at Kvalitetsreformen har ført til lavere frafall, betyr ikke det at det ikke kan ha skjedd endringer i gjennomføring blant de studentene som fortsetter studiene. En økning i det gjennomsnittlige antall avlagte studiepoeng registrert i DBH kan tyde på at studentene er mer effektive. Hvis dette er tilfelle,

kan det tyde på at Kvalitetsreformen likevel har hatt en effekt, men ikke på frafall. Vi vil se nærmere på studieprogresjon, oppnådde studiepoeng og fullføring i den neste rapporten fra prosjektet. I den rapporten vil vi også se nærmere på hvilke bakgrunnsfaktorer (kjønn, alder, familieforhold etc.) som påvirker studiegjennomføringen.

Vi har pekt på at våre data har en del svakheter, blant annet med manglende registrering av fullført lavere grads studier ved universitetene, men det er likevel mulig å komme noen skritt videre. I en neste rapport vil vi derfor gå gjennom dataene for å belyse om det har skjedd endringer i andelen som har fullført studiene, og hvor lang tid de har brukt.



## Referanser

- Allison, P. D. (1984): *Event History Analysis: Regression for Longitudinal Event Data*. Quantitative applications in the social sciences: a Sage university paper series no. 46. Beverly Hills: Sage.
- Arnesen, C. Å, E. Hovdhaugen, J. Wiers-Jenssen & P. O. Aamodt (2011): *Studiesituasjon og studentøkonomi. Norske resultater fra den europeiske studentundersøkelsen Eurostudent IV*. NIFU Rapport 33/2011 Oslo: NIFU.
- Astin, A. W. (1975): *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W., L. Tsui & J. Avalos (1996): *Degree Attainment Rates at American colleges and Universities: Effects of Race, Gender and Institutional Type*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Barrie, S. & P. Ginns (2007): "The Linking of National Teaching Performance Indicators to Improvements in Teaching and Learning in Classrooms". *Quality in Higher Education*, Vol. 13, no. 3, 275 – 286.
- Berg, L. (red.)(1992): *Begynnerstudenten* Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Berg, L. (1992): "Hva påvirker eksamensresultatene til examen philosophicum?" i Berg, L. (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Berg, L. (1997): *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU.
- Børing, P. (2004): *Studiegjennomføring og studiefravall ved høgskolene* NIFU Skriftserie 15/2004 Oslo: NIFU.
- Egge, M. (1992): "Frafall blant begynnerstudentene" i Berg, L. (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Ewell, P. (1999): "Linking Performance measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain." *Quality in Higher Education*, Vol. 5, no. 3, 191 – 210.
- Frølich, N. (2007): *Iverksetting av insentivbasert finansiering. Utviklingstrekk i lys av den nye finansieringsmodellen* NIFU STEP Rapport 13/2007 Oslo: NIFU STEP.
- Frølich, N. (2011): "Multi-layered accountability. Performance funding of universities." *Public administration*, Vol. 89, No. 3, 840 – 859.
- Frølich, N., S. Brandt, E. Hovdhaugen & P.O. Aamodt (2009): "Coping by Copying? Higher education institutions' student recruitment strategies" *Tertiary Education and Management*, Vol.15, No. 3, 227 – 240.
- Johnes, J. & J. Taylor (1989): "Undergraduate Non-Completion Rates: Differences between UK Universities" *Higher Education* Vol. 18, No. 2, 209 – 225.
- Grøgaard, J. B. & P. O. Aamodt (2006): "Veksten i høyere utdanning: Noen drivkrefter og konsekvenser", i Grøgaard, J. B. & L. A. Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplasjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.

- Hansen, M. N. (1992): "Sosial bakgrunn blant begynnerstudentene betydningen av kulturelle og økonomiske forhold" i Berg, L. (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Harvey, L. & J. Williams (2010): "Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part II)". *Quality in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 81 – 113.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2001): *Performance indicators in higher education in the UK*. Bristol: HEFCE.
- Hovdhaugen, E. (2011): "Do structured study programmes lead to lower rates of dropout and student transfer from university?" *Irish Educational Studies*, Vol. 30, No.2 June 2011, pp. 231 – 245.
- Hovdhaugen, E. (2009): "Transfer and dropout: Different forms of student departures in Norway". *Studies in Higher Education*, Vol. 34, No. 1, 1 – 17.
- Hovdhaugen, E. (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent* NIFU STEP Arbeidsnotat 36/2005 Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E., N. Frølich & P.O. Aamodt (2008): *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. NIFU STEP rapport 9/2008, Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E., M.W. Frøseth & P.O. Aamodt (2010): *Fullføring og frafall på hovedfag og mastergrad. En sammenlikning av kullene som begynte i 1999 og 2003*. NIFU STEP rapport 5/2010, Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2009): "Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave University?" *Quality in Higher Education*, Vol. 15, No.2, 177-189.
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2006): *Studiefrafall og studiestabilitet. Delrapport 3 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen*. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/Rokkansenteret/NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt (2005): *Frafall ved universitetet En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999* NIFU STEP Arbeidsnotat 13/2005 Oslo: NIFU STEP.
- Lee, C. & S. Buckthorpe (2008): "Robust Performance Indicators for Non-completion in Higher Education". *Quality in Higher Education*, Vol. 14, No.1, 67 – 66.
- Mastekaasa A. & M. N. Hansen (2005): "Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?" i Statistisk sentralbyrå: *Utdanning2005 – deltakelse og kompetanse* Statistiske analyser Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Michelsen S. & P.O. Aamodt (2007): *Evalueringen av Kvalitetsreformen – sluttrapport* Oslo: Norges Forskningsråd.
- Mills, M. (2011): *Introducing Survival and Event History Analysis*. London: Sage.
- Nora, A., E. Barlow & G. Crisp (2005): "Student Persistence and Degree Attainment Beyond the First Year in College" i Seidman, A. (ed.) *College Student Retention. Formula for Student Success*. American Council on Education Westport: ACE/Praeger Series on Higher Education.
- NOU 2000:14 (2000): *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*, Mjøs-utvalget Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- NOU 1988:28 (1988): *Med viten og vilje*, Hernes-utvalget. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Næss, T. (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/2003. Oslo: NIFU.
- Opheim, V. (2001): *Selektert til suksess? Utdanningsaktivitet og studiefrafall i høyere utdanning blant ungdom med innvandrerbakgrunn og majoritetsbakgrunn*. NIFU skriftserie 22/2001 Oslo: NIFU
- Roedele, S.M. & P.O. Aamodt (2001): *Studiemobilitet i norsk høyere utdanning* NIFU rapport 9/2001 Oslo: NIFU.
- Singer, J. D. & J. B. Willett (2003): *Applied Longitudinal Data Analysis. Modeling Change and Event Occurrence*. New York: Oxford University Press.
- Stensaker, B. (1992) "Utdannings- eller jobbmotiverte studenter?" i Berg, L. (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92, Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Stortingsmelding nr. 7 (2007 – 2008): *Statusrapport for Kvalitetsreformen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsproposisjon nr. 136 (1968-1969): Ottosen-komiteen. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College*, 2nd ed, Chicago: University of Chicago Press.
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: *Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*, s. 55 – 101. Paris: OECD.
- Trow, M. (2006): Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Altbach, P. (ed.): *International Handbook of Higher Education*. Kluwer.
- UFD (1990): *Studiekvalitet* Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til Utdanning- og forskningsdepartementet 9. juli 1990, (Handalutvalget), Oslo: Utdanning- og forskningsdepartementet.
- Yamaguchi, K. (1991): *Event History Analysis*. Applied social science research methods series vol 28, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yorke, M. (1998): Performance Indicators Relating to Student Development: can they be trusted? *Quality in Higher Education*, Vol. 4, No.1, 45 – 62.
- Yorke, M. (1999): *Leaving Early Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer Press.
- Yorke, M. & B. Longden (2004) *Retention and Student Success in Higher Education* Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Zepke, N. & L. Leach (2007): Educational Quality, Institutional Accountability and the Retention Discourse. *Quality in Higher Education*, Vol. 13, No.3, 237 – 248.

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

Aamodt, P.O. (2002): *Studiemobilitet til og fra Universitetet i Oslo*. NIFU skriftserie 10/2002 Oslo: NIFU

Aamodt, P.O. & O.J. Skodvin (2001): *Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning*. NIFU skriftserie 7/2001 Oslo: NIFU.

#### **Nettressurser:**

SSB historisk statistikk, tabell 5.14: *Universiteter og høyskoler. Studenter*  
<http://www.ssb.no/histstat/tabeller/5-14.html> (Nedlastet 20.09.2011)

SSB utdanningsstatistikk, tabell 2: *Studenter i høyere utdanning i Norge og norske studenter i utlandet, etter kjønn, alder og skoleslag. 1. oktober 2010. Absolutte tall og prosent*  
<http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/tab-2011-05-20-02.html> (Nedlastet 20.09.2011)

SSB utdanningsstatistikk, tabell 5: *Studiepoengproduksjon for studenter som er registrert per 1. oktober 2009, etter type utdanning, heltid/deltid og oppnådde studiepoeng i studieåret 2009/10. Prosent.* <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/spuh/tab-2011-05-06-05.html> (Nedlastet 20.09.2011)

DBH/Studentrapporter/Registrerte studenter 1999-2005  
[http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/registrerte\\_rapport.cfm](http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/registrerte_rapport.cfm) (Nedlastet 03.10.2011)

DBH/Studentrapporter/Nye studenter 1999-2005  
[http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/nyestudenter\\_rapport.cfm](http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/nyestudenter_rapport.cfm) (Nedlastet 03.10.2011)

## Vedlegg

*Vedleggstabell 1: Status høsten etter studiestart etter kull og type lærested*

Type lærested og kull	Student, samme lærested	Student, annet lærested	Pause	Ferdig	Frafall
<b>1999-kullet</b>					
Universiteter	42,4	22,2	7,8	13,2	14,4
Statlige høgskoler	72,9	9,0	5,4	0,9	11,9
Vitenskapelige høgskoler	34,2	13,5	5,1	38,0	9,1
Private høgskoler	39,7	7,2	14,9	0,7	37,4
<b>2003-kullet</b>					
Universiteter	45,5	18,4	7,6	15,1	13,4
Statlige høgskoler	71,6	9,3	4,2	1,4	13,5
Vitenskapelige høgskoler	57,9	7,7	3,6	23,6	7,3
Private høgskoler	56,2	9,3	5,4	1,5	27,6
<b>2005-kullet</b>					
Universiteter	40,8	17,2	7,9	21,5	12,6
Statlige høgskoler	67,7	11,3	5,1	3,0	13,0
Vitenskapelige høgskoler	57,4	10,2	4,9	16,1	11,3
Private høgskoler	57,5	12,8	6,9	1,7	21,1

Vedleggstabell 2: Overlevelsesrater etter høgskole

	1999-kullet			2003-kullet			2005-kullet		
	etter 1 år	etter 2 år	etter 3 år	etter 1 år	etter 2 år	etter 3 år	etter 1 år	etter 2 år	etter 3 år
HiFinnmark	0,83	0,76	0,67	0,86	0,80	0,76	0,84	0,76	0,70
HiTromsø	0,87	0,81	0,75	0,88	0,84	0,82	0,86	0,80	0,74
HiHarstad				0,84	0,83	0,76	0,86	0,78	0,69
HiNarvik	0,95	0,88	0,84	0,89	0,83	0,79	0,89	0,85	0,74
HiBodø	0,82	0,75	0,64	0,81	0,78	0,73	0,83	0,75	0,62
HiNesna	0,84	0,54	0,50	0,79	0,74	0,70	0,82	0,68	0,59
HiNord-Trøndelag	0,87	0,80	0,73	0,79	0,71	0,68	0,80	0,72	0,59
HiSør-Trøndelag	0,92	0,88	0,84	0,83	0,80	0,77	0,88	0,82	0,76
HiMolde	0,88	0,81	0,73	0,87	0,79	0,77	0,89	0,81	0,63
HiÅlesund	0,88	0,81	0,75	0,90	0,87	0,82	0,87	0,84	0,71
HiVolda	0,86	0,80	0,73	0,84	0,82	0,78	0,87	0,81	0,73
HiSognFjordane	0,94	0,89	0,86	0,85	0,82	0,77	0,88	0,85	0,73
HiBergen	0,91	0,88	0,84	0,91	0,88	0,85	0,92	0,89	0,81
HSH	0,89	0,86	0,82	0,89	0,84	0,80	0,86	0,82	0,71
HiStavanger	0,86	0,81	0,76	0,91	0,88	0,82	0,90	0,85	0,73
HiAgder	0,90	0,85	0,80	0,86	0,82	0,78	0,88	0,83	0,73
HiTelemark	0,78	0,74	0,69	0,87	0,83	0,79	0,86	0,81	0,72
HiVestfold	0,91	0,85	0,78	0,80	0,74	0,71	0,89	0,83	0,76
HiBuskerud	0,90	0,83	0,79	0,87	0,82	0,76	0,88	0,81	0,68
HiGjøvik	0,88	0,83	0,78	0,83	0,80	0,74	0,86	0,80	0,67
HiLillehammer	0,89	0,82	0,79	0,79	0,77	0,74	0,83	0,79	0,74
HiHedmark	0,85	0,77	0,66	0,83	0,64	0,60	0,82	0,76	0,63
HiØstfold	0,87	0,80	0,74	0,85	0,81	0,77	0,90	0,83	0,82
HiAkershus	0,92	0,89	0,88	0,77	0,72	0,69	0,88	0,79	0,63
HiOslo	0,91	0,87	0,83	0,90	0,86	0,85	0,89	0,85	0,75



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)