



Arbeidsnotat  
2019:3



# Årsaker til frafall i høyere utdanning

En forskningsoppsummering av studier basert på norske data

---

Elisabeth Hovdhaugen

NIFU



Arbeidsnotat  
2019:3

# Årsaker til frafall i høyere utdanning

En forskningsoppsummering av studier basert på norske data

---

Elisabeth Hovdhaugen

Arbeidsnotat 2019:3

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21030

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet  
Postadresse Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo  
Besøksadresse: Kirkegata 18, Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0383-8

ISSN 1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

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

# Forord

Dette arbeidsnotatet er en forskningsoppsummering, gjort på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Rapporten er skrevet av forsker Elisabeth Hovdhaugen, som også har vært prosjektleder. Bibliotekar Huan V. D. Than har bistått i prosessen med litteratursøk og forsker Per Olaf Aamodt har kommet med verdifulle innspill i skriveprosessen. Notatet er lest og kvalitetssikret av forskningsleder Nicoline Frølich.

Oslo, mars 2019

Nicoline Frølich  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>9</b>
1.1 Definisjoner av frafall.....	9
1.2 Avgrensning .....	10
1.2.1 Kort oppsummering av studier publisert før 2005.....	10
1.3 Teoretisk modeller for fortolking av frafall.....	12
1.4 Opplegg for forskningsoppsummeringen.....	13
<b>2 Oppsummering av forskning publisert fra 2005 .....</b>	<b>14</b>
2.1 Bakgrunnsfaktorer .....	16
2.2 Studiemål og motiver med studiet .....	18
2.3 Forhold utenfor lærestedet .....	20
2.4 Forskjeller mellom studier og ulike typer institusjoner .....	21
2.5 Ulike grunner til dropout og transfer.....	25
2.6 Studier som ser på utdanningssystemet i sammenligning med andre systemer .....	26
2.7 Hva betydde Kvalitetsreformen?.....	28
<b>3 Årsaker på tre ulike nivå .....</b>	<b>30</b>
<b>Referanser.....</b>	<b>32</b>





# Sammendrag

Frafall og gjennomføring i høyere utdanning er et tema som har fått økt aktualitet de siste tiårene, særlig etter at finansieringen for høyere utdanning ble endret i 2003 slik at studentenes resultater i form av poengproduksjon påvirker lærestedets økonomiske uttelling. I samme periode har det også vært økt forskning på fullføring og frafall i Norge.

Denne forskningsoppsommeringen er en gjennomgang av 23 studier som forholder seg til begrepet «fracfall i høyere utdanning i Norge» og som er publisert fra 2005 og frem til i dag. Formålet med gjennomgangen er å se nærmere på ulike forklaringer til frafall som fremkommer i publisert forskning.

Frafall er et begrep som kan huse flere typer grunner til å forlate utdanningen man har begynt på, og flere studier peker på at det er ulike grunner til å bytte studiested og slutte helt i høyere utdanning. Dette innebærer at det er viktig at lærestedene vet hvordan frafallet ser ut, dvs. om studentene som forlater dem gjør det for å ta en annen utdanning/studere et annet sted, eller om de forlater høyere utdanning generelt.

Oppsummeringen viser at det er faktorer på ulike nivå som kan være årsaker til frafall, og at faktorer både på individnivå, institusjonsnivå og egenskaper ved utdanningssystemet som helhet har betydning.

Hovedtyngden av de foreliggende studiene har fokusert på forklaringer til frafall på individnivå, særlig relatert til kjønn, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående opplæring. Dette har sammenheng med hvilket datagrunnlag disse studiene er basert på. I registerdatastudier er slike variabler i mange tilfeller de eneste tilgjengelige forklaringsvariablene, mens studier basert på surveydata ofte også har informasjon om studenters motivasjon, mål og tilknytning til utdanningen/yrket.

Få studier ser på hvordan organisering av studiene påvirker fullføring og frafall. Evalueringen av Kvalitetsreformen indikerer at endringene i studiestruktur kun i relativt begrenset grad endret frafallsmønstrene etter innføringen av reformen. Andelen som forlot studiet etter første år gikk noe ned ved universitetene, men var uendret ved studier ved de statlige høyskolene. Senere studier (Hovdhaugen 2015) viser at reformen kun hadde påvirkning på andelen som byttet studiested,

ikke på andelen som sluttet helt i høyere utdanning. Samtidig er det klare forskjeller etter type studieprogram. Det er langt lavere frafall i profesjonsutdanninger enn det er i generelle bachelorstudier, selv om de to har ganske likt opptaksgrunnlag.

Det er også relativt få studier som relaterer frafall til egenskaper ved utdanningssystemet som helhet, blant annet fordi det er vanskelig å sammenligne på tvers av land og mellom utdanningssystemer. Samtidig kan det å sammenligne med andre land gi perspektiv på særtrekk ved landenes utdanningssystem, og bidra med forklaringer som ellers ikke er lette å få øye på. For eksempel er det norske høyere utdanningssystemet svært fleksibelt, der studenter med relativt få kostnader kan begynne om igjen dersom de har valgt feil og de kan ta med studiepoeng fra tidligere studier inn i et nytt program. Dette kan bidra til å forklare hvorfor Norge har høyere andeler som bytter lærested, sammenlignet med for eksempel England (der slike bytter er svært uvanlige og relativt kostbare for studenten). Samtidig kan slike bytter i betydelig grad redusere andelen som sier at feilvalg var grunnen til at de droppet ut av høyere utdanning og ikke fikk fullført (noe som er oppgitt som en av de vanligste grunnene i engelske studier (Yorke 1999)).

# 1 Innledning

Frafall og gjennomføring i høyere utdanning er et tema som har fått økt aktualitet de siste tiårene, særlig etter at finansieringen for høyere utdanning ble endret i 2003 slik at studentenes resultater i form av poengproduksjon påvirker lærestedets økonomiske uttelling. I løpet av de siste par tiårene har det også vært økt forskning på frafall og fullføring i høyere utdanning. Utgangspunktet for dette notatet er at Kunnskapsdepartementet ønsker en oversikt over norsk forskning på frafall og fullføring, i form av forskningsoppsummering.

Notatet tar utgangspunkt i tidligere forskning på feltet frafall i høyere utdanning, med særlig fokus på årsaker til frafall og hvem som er risikogrupper (og om dette varierer mellom fag). Studien vil primært ta utgangspunkt i forskning som er basert på norske data, men studier der Norge blir sammenlignet med andre land, vil også være relevante kilder. På grunn av det begrensede omfanget på prosjektet er dette en avgrenset forskningsoppsummering, snarere enn en komplett review.

## 1.1 Definisjoner av frafall

Frafall kan omtales på mange forskjellige måter, og hvordan fenomenet omtales påvirker også i noen grad hvordan det blir målt og fortolket. I amerikansk forskning har særlig begrepet «dropout» blitt brukt om studenter som slutter i høyere utdanning (se Astin 1975; Tinto 1975, 1993), mens det i britisk forskning er mer vanlig å omtale frafall som «non-completion» eller «non-continuing students» (Ozga & Sukhnandan 1998; Yorke 1999; Yorke & Longden 2004). Felles for disse to måtene å omtale frafall på er at begrepene knytter frafallet kun til personen, ikke til andre mulige årsaker til frafall. Dette ble påpekt av Tinto (1993) for flere tiår siden, og i tråd med hans forskning er det i dag også vanlig å skille mellom ulike typer frafall, og i noen grad også ha med tidsdimensjonen i frafall. Tinto (1993:8) skiller mellom «institutional departure», som refererer til de som slutter ved et studium eller et lærested, og «system departure», de som slutter helt i høyere utdanning. Her er det handlingen, å forlate noe, som står i sentrum og det åpner for flere mulige årsaker til frafall. Det er følgelig mulig å argumentere for at

innebygget i Tinto (1993) sin tolkning ligger både forklaringer på institusjonsnivå og systemnivå.

Dersom vi tenker på de ulike typene frafall fra synspunktet til et lærested eller studieprogram, vil frafall ofte fremstå som det samme, men forskning viser at det er forskjellige grunner til at studenter skifter lærested/program og at de slutter helt i høyere utdanning (Tinto 1993, Hovdhaugen 2012). Med andre ord er det viktig at analysene skiller mellom de to formene for frafall, fordi de kan ha helt eller delvis ulike årsaker. I denne rapporten vil vi, i den grad det er gjort i litteraturen, prøve å skille mellom frafall i form av det å slutte helt i høyere utdanning og det å slutte ved et studium eller et lærested.

## 1.2 Avgrensning

Denne studien skal særlig ta for seg forskning på frafall i høyere utdanning i Norge publisert det siste tiåret, definert som fra omtrent 2005, og vi vil dermed primært basere oss på studier som ser på dagens bachelor- og masterutdanninger. Før dette tidspunkt var det svært få studier som fokuserte på frafall direkte, da man før innføringen av Kvalitetsreformen i stor grad kun var opptatt av gjennomføring og det at studentene brukte lang tid på å bli ferdige, snarere enn frafall. Men siden noen av disse studiene er relevante som bakteppe for senere studier av frafall vil de kort blir gjennomgått i Innledningskapitlet.

Utvalget av studier er avgrenset til empiriske studier som er publisert, enten som tidsskriftsartikler eller rapporter. Vi ser dermed bort fra mer oppsummerende fremstillinger, slik som skriv fra NOKUT (Bakken 2012) eller publikasjoner som har mer format som håndbok, og som ikke bygger direkte på forskning, slik som boken til Sæthre (2014).

### 1.2.1 Kort oppsummering av studier publisert før 2005

Det finnes noen få studier med relevans også før 2005. De tidligste studiene av problematikk omkring gjennomføring og frafall i høyere utdanning er publisert på 1980- og 1990-tallet, og er primært opptatt av hvorfor studentene forlot studiet. Disse er alle studier av enkelte læresteder, utført ved et universitet. Ved både UiO og UiB er undersøkelsene gjennomført som spørreskjemaundersøkelser til førsteårsstudenter, som i tillegg til frafall også dekket mange andre temaer relatert til det å være nybegynnerstudent. Begge studier fant at studenter som forlot lærestedet hadde opplevd mindre sosial integrasjon enn studenter som valgte å bli (Egge, 1992; Eikeland & Ogden, 1988). Den tredje studien, som var gjennomført ved NTNU, hadde et spesielt fokus på frafall, og fant at mangel på sosial integrering eller lavt engasjement for studiet studenten hadde begynt på gav økt risiko for å

slutte (Rønning, 1999: 53-54). Studiene skiller ikke mellom ulike typer frafall, dvs. om studenter forlater lærestedet eller høyere utdanning som helhet, som heller ikke mulig basert på institusjonelle data på det tidspunktet.

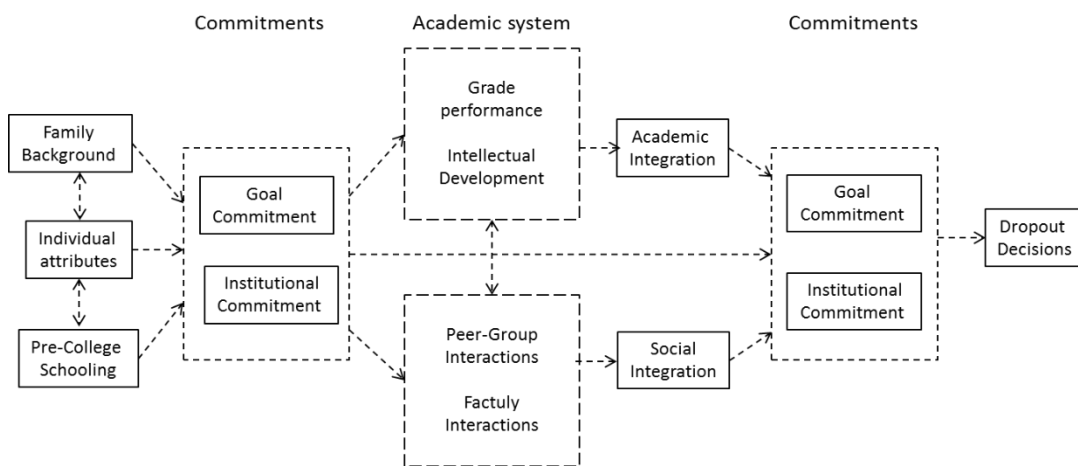
De første statistiske analysene av frafall og overføring i Norge ble gjort på to kohorter av studenter som begynte høyere utdanning i 1994 og 1997. Aamodt (2001) fant at en av tre universitetsstudenter forlot høyere utdanning i løpet av det første studieåret, men at mange av disse kom tilbake til høyere utdanning på et senere tidspunkt. Roedelé og Aamodt (2001) brukte samme datasett for å kvantifisere antall studenter som byttet fra et lærested til et annet. De fant at mellom 10 og 20 prosent av studentene skifter lærested hvert år, og at det for universitetsstudenter er vanligere å bytte til en høyskole enn det motsatte, i hvert fall i løpet av de første par studieårene. En studie ved Universitetet i Oslo basert på samme datasett viste at bare rundt 50 prosent av studentene som begynte å studere ved UiO i et gitt år fortsatt var student ved institusjonen et år senere, men at de fleste studentene hadde byttet til et annet lærested (Aamodt, 2002).

En annen studie, som også tar utgangspunkt i registerdata, så på studieprogresjon i kohorten som gikk ut av videregående opplæring i 1994, og undersøkte gjennomføring, frafall og bytting av studiested ved de frie fagstudiene ved universitetene (cand.mag-studier) (Næss, 2003). Studien viste at det å fullføre det første grunnfaget var en viktig prediktor for å lykkes i det videre studiet. Blant studenter som fullførte sitt første grunnfag, var det bare tre prosent som sluttet i høyere utdanning og 20 prosent som byttet studiested, mens blant studenter som ikke fullførte sitt første grunnfag var frafallsraten (sluttet helt) 18 prosent og over 50 prosent byttet til et annet lærested (Næss, 2003). Dette indikerer at studenter som lykkes i studiene sine er mindre tilbøyelige til å forlate institusjonen de er ved, sammenlignet med studenter som ikke klarer å ta sine studiepoeng.

Børing (2004) gjennomførte en statistisk analyse av sannsynligheten for å fullføre utdanningen man har påbegynt eller en annen utdanning for i alt åtte ulike utdanninger: førskolelærere, allmennlærere, siviløkonomer, ingeniører, sykepleiere, vernepleiere, barnevernspedagoger og sosionomer som påbegynte utdanningen sin høsten 1994 eller høsten 1995. Felles for flere av disse utdanningene er at de er kvinnedominert, og det er også de kvinnedominerte utdanningene som har best fullføringsrate. Et funn i undersøkelsen er at ingeniørutdanningene, som er mannsdominert, har lav fullføring. Analysene viser at de som går på en kvinnedominert utdanning generelt har større sjanse for å fullføre enn de som velger ingeniørutdanning. Men analyser viser ingen selvstendig effekt av kjønn og foreldrenes utdanningsnivå på sjanse for å fullføre. Imidlertid finner studien en effekt av alder, ved at jo eldre man er når man begynner i utdanning desto mindre er sjansen for å fullføre.

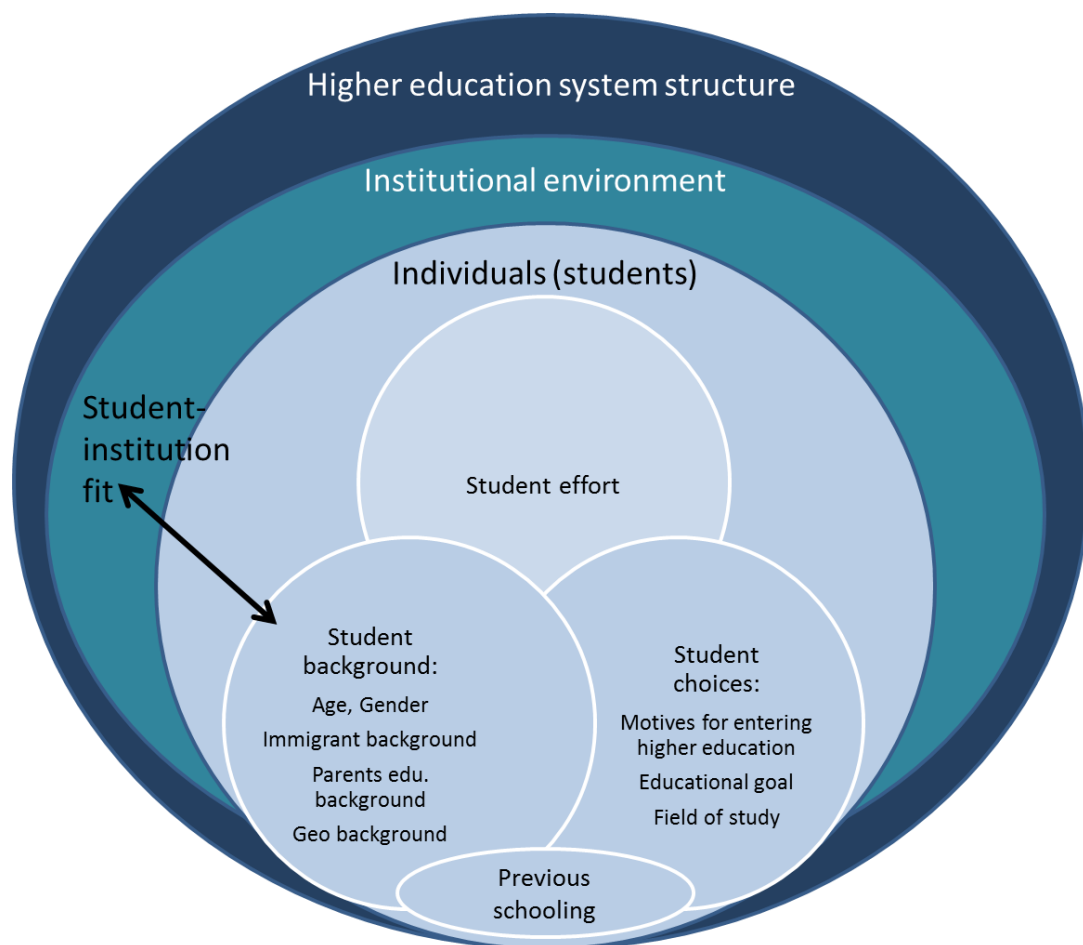
### 1.3 Teoretiske modeller for fortolkning av frafall

Frafall er ikke koblet til bare én type forklaring, det bør heller åpnes for at forklaringer kan finnes på flere nivå: både på individnivået, institusjonsnivået og systemnivået. På individnivået er frafall koblet til trekk ved studenten, som for eksempel sosial bakgrunn, evner og tidligere skolering, samt motivasjon. På institusjonsnivået er frafall koblet til trekk ved lærestedet: slik som utforming av studietilbud, hvordan den tidlige integreringen av studenter foregår, og/eller generelt kvaliteten på studiet. Tinto (1993) argumenterer for at det som skjer etter at studenten har begynt ved lærestedet er viktigere for å forklare frafall enn kjennetegn ved studenten, og det er derfor hans modell fokuserer på dette.



**Figur 1: Modell hentet fra Tinto (1993:95), "a conceptual schema for dropout from college"**

I sin avhandling bygger Hovdhaugen (2012) videre på Tinto's modell, men utvider modellen til å også omfatte systemnivået, og modellen har til forskjell fra Tinto's modell ikke samme fokus på prosessen, men snarere på hvor ulike typer forklaringer hører hjemme. Modellen viser mulige forklaringer på ulike nivå, både relatert til individet, til institusjonen og til hele høyere utdanningssystemet som individene og institusjonene befinner seg innenfor. Videre argumenterer Hovdhaugen (2012) for at modellen som helhet kan bruke forklaring både på *transfer*, det å slutte ved lærestedet, og på *dropout*, det å slutte helt i utdanning.



Figur 2: Modell hentet fra Hovdhaugen 2012: 25 *“Model of the interrelated determinants of dropout and transfer”*

## 1.4 Opplegg for forskningsoppsummeringen

Resten av arbeidsnotatet er organisert i to kapitler. Kapittel 2 tar for seg alle de studiene som er gjennomgått, som er publisert fra 2005 og frem til 2018. Dette kapitlet er strukturert etter hvilken type faktorer som de ulike studiene fokuserer på. Det gjør at bredere studier, som tar for seg mange ulike typer faktorer og som kanskje også håndterer årsaker på flere nivå vil bli omtalt flere ganger, under ulike overskrifter. Kapittel 3 oppsummerer funnene og plasserer dem i forhold til årsaker på flere ulike nivåer.

## 2 Oppsummering av forskning publisert fra 2005

Felles for denne gjennomgangen er at vi tar utgangspunkt i studier som forholder seg til hele utdanningssystemet eller i hvert fall til flere studier samtidig, og at gjennomgangen er fokusert på studier som er publisert fra 2005 og fremover. I alt består forskningsoversikten av resultater fra 23 ulike studier publisert på temaet frafall i Norge.

Som tidligere nevnt var det svært lite forskning på frafall i Norge før innføringen av Kvalitetsreformen. Det som ble gjort var hovedsakelig basert på registerdata som kun i begrenset grad kan si noe om årsakene til hvorfor studenter slutter i høyere utdanning. Samtidig var man tidlig i perioden mest opptatt av å etablere nivået på frafallet (siden det ikke var kjent) og se nærmere på hvilken mønstre for frafall man fant i høyere utdanning i Norge.

Mastekaasa og Hansen (2005) gjennomførte en studie basert på registerdata overstudenter som startet i et studieprogram ved en offentlig høyere utdanningsinstitusjon i Norge i perioden 1977-1998, der analysene var avgrenset til laveregradsstudenter som hadde bestått sin første eksamen, og som var under 25 år. I studien skilte de ikke mellom ulike typer frafall, men konstaterte at fra slutten av 1970-tallet og til midten av 1980-tallet var det om lag 40 prosent av studentene som begynte som sluttet i utdanningen, og at denne andelen stiger til omtrent 50 prosent i slutten av 1990-tallet. Økningen i andel som avbryter utdanning de har begynt på sammenfaller med veksten i høyere utdanning (Aamodt, 1995). Videre viser de at dersom man bare ser på dropout, det vil si de som har sluttet helt i utdanning var andelen stabil gjennom 1980- og 1990-tallet, og økning skyldes dermed transfer, at flere skifter studiested i løpet av studiet (Mastekaasa & Hansen, 2005: 118). I denne studien var hovedfokus på effekten av sosial bakgrunn og karakterer på studiefrafall. De fant at sosial bakgrunn og karakterer fra videregående opplæring har en betydelig effekt både på dropout og transfer, men at karakterer er viktigst, særlig ift dropout, men også i noen grad for det å skifte til et annet universitet. Derimot fant de ikke samme effekt av karakterer på det å skifte studium fra universitet til høgskole.



En av de første studiene på frafall som bruker data fra flere læresteder samtidig er rapporten *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og NTNU høsten 1999* (Hovdhaugen & Aamodt 2005), som tar utgangspunkt i studenter som begynte på laveregradsutdanning i humaniora, samfunnsvitenskap eller realfag ved et av de tre største universitetene i Norge i 1999, og som har svart på en retrospektiv survey gjennomført vinteren 2004/05. Et av hovedfunnene i studien er at 11 prosent av de som var nye studenter ved et av de tre universitetene i 1999 har sluttet i utdanning allerede etter et semester, og av de 89 prosentene som fortsatte i utdanning er det kun 44 prosent som forsetter ved samme lærested – resten har byttet til et studium ved et annet lærested (og de fleste av disse er også på et annet studium enn fakultetet de begynte på). Med andre ord var det før innføringen av Kvalitetsreformen mindre enn halvparten av de som begynte på en universitetsutdanning på laveregrad i humaniora, samfunnsvitenskap eller realfag som faktisk fullførte denne. Samtidig viser undersøkelsen også at flesteparten av de som slutter ved lærestedet fortsetter å studere ved et annet. Dette innebærer at frafall i form av *transfer*, eller for å bruke Tintos (1993) termer, *institutional departure*, er langt vanligere i norsk høyere utdanning enn frafall i form av *dropout* (*system departure*). Videre peker studien på at årsakene til de to typene frafall er forskjellige, og konkluderer med at

*Litt forenklet kan vi si vi har funnet at årsakene til å skifte lærested primært er kontekstuelle, og ikke påvirket av bakgrunn, mens det er bakgrunnsfaktorene som forklarer det meste av hvorfor studentene har sluttet studiene* (Hovdhaugen & Aamodt 2005: 9).

Dataene som er brukt i rapporten er også brukt i artikkelen *Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway* (Hovdhaugen 2009) og der ble de variablene som hadde pekt seg ut som relevante i rapporten brukt videre inn i analyser, for å nærmere undersøke ulike årsaker til ulike typer frafall. I analysene er det tre sett variabler som brukes: variabler som er relatert til studentens bakgrunn (kjønn, alder, majoritets-/minoritetsbakgrunn, foreldres utdanningsnivå, karakter og fagområde), variabler relatert til motivasjon (om studenten er motivert av karriere eller fag, eller usikker på motivasjon, samt hvilket utdanningsmål studenten hadde), samt variabler som måler studentens innsats. Analysene viser at det i liten grad er de samme årsakene til transfer som til dropout.

Men spørsmålet blir da hvilken type årsaker som kan tillempes på hvilken type frafall. For å undersøke dette videre er litteraturstudien inndelt i syv undertemaer, som relaterer seg til ulike nivåer på forklaringer, og der det i størst mulig grad vil bli spesifisert hvilken type frafall som akkurat den grunnen relateres til, gitt at det er angitt i studien. I tillegg blir også endring over tid diskutert, ved å se på studier

som sammenligner ulike typer frafall før og etter innføringen av Kvalitetsreformen.

## 2.1 Bakgrunnsfaktorer

Studiene nevnt over viser at bakgrunnsfaktorer av ulike typer, slik som kjønn, alder, sosial bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner, alle har betydning for frafall. Dette har også blitt bekreftet gjennom ytterligere studier.

Både Hovdhaugen og Aamodt (2005) og Hovdhaugen (2009) viser at dropout i stor grad er relatert til studentens bakgrunn: gutter har større risiko for frafall enn jenter, eldre studenter slutter oftere i utdanning enn yngre, og de som kommer fra samme region som universitet ligger i har større risiko for å slutte. Det er ingen signifikant effekt av å ha innvandrerbakgrunn på risiko for å slutte helt, og heller ingen signifikante forskjeller mellom fagområder. Det som derimot har aller størst effekt er karakterer fra videregående skole og om begge foreldrene har høy utdanning, ved at høy sosial bakgrunn og gode karakterer minsker risikoen for frafall. Transfer derimot er i liten grad relatert til bakgrunnsfaktorer, det er en svak effekt av alder ved at yngre studenter tenderer til å bytte studium oftere enn eldre, og studenter med minoritetsbakgrunn bytter studium i mye mindre grad enn studenter med majoritetsbakgrunn, men ellers har ikke bakgrunnsfaktorer noe å si. Derimot er det større effekter av fagområde, av det å ha et klart mål med studiet og av å være motivert (enten interesse-motivert eller karriere-motivert). Dette peker nok en gang mot at det er forskjellige årsaker til forskjellige typer frafall, noe som i sin tur indikerer at det nok ikke er de samme tiltakene som har effekt på ulike typer frafall.

I artikkelen *Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields* ser Mastekaasa og Smeby (2008) på kjønnssegregering i treårige høgskoleutdanninger (som sykepleie, ingeniør, sosionom og førskolelærer), og hvilke konsekvenser dette har for frafall. Her er det med andre ord kjønn som er i fokus. Spørsmålet de stiller er om det at mange av utdanningene som tradisjonelt ble tilbudt ved høgskolene enten er mannsdominert eller kvinnedominert kommer av at menn og kvinner velger ulike typer programmer (ulik selektering inn) eller kommer det av at menn og kvinner har ulike frafalls-mønstre (ulik selektering ut)? De finner at både blant menn og kvinner blir kjønntypiske utdanningsvalg gjort tidligere i livet (ved en yngre alder) enn ikke-tradisjonelle valg (Mastekaasa & Smeby 2008:197). Videre finner de at frafall blant menn er uavhengig av kjønns-sammensetningen i studieprogrammet de tar, mens det er en tendens til at det er lavere frafall blant kvinner enn blant menn i kvinnedominerte programmer (Mastekaasa & Smeby 2008:198).

Rapporten *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet* (Nedregård & Abrahamsen 2018) tar for seg 12 profesjonsutdanninger, og viser at fem år etter studiestart er det en av fire studenter som begynte ved lærestedet i 2012 ikke fullført utdanningen. Denne studien er basert på StudData, en survey til studenter i profesjonsutdanninger, og dataene fra et lærested brukes. Det er variasjon mellom ulike utdanninger: høyest frafall er det i grunnskolelærerutdanningen (GLU) (38 prosent), mens det er lavest frafall i yrkesfaglærerutdanning og barnevern/sosialt arbeid. I sykepleierutdanningen har en av fem studenter ikke fullført i løpet av fem år. Sammenlignet med resten av sektoren er disse tallene ikke særlig høye, generelt har de fleste profesjonsutdanningene lavere frafall enn generelle bachelorutdanninger. Derimot finner studien også at frafallet har økt kraftig de siste 10 årene, med 10 prosentpoeng. Studien bekrefter det som er funnet i mange andre studier: at menn har høyere frafall enn kvinner, og at studenter med høyere karaktersnitt har lavere risiko for frafall. Videre finner de at «et karaktersnitt på 4 eller mer betydelig reduserer tendensen for studiefrafall» (Nedregård & Abrahamsen 2018:8). Derimot finner de ingen signifikant betydning av alder eller sosial bakgrunn på studiefrafall. I studien fremkommer det også at menn har høyere risiko for frafall enn kvinner i de to kvinnedominerte studiene sykepleier og grunnskolelærer. Med andre ord kommer det, i tillegg til at færre menn rekrutteres inn i disse utdanningene, også ut færre menn fra de kvinnedominerte utdanningene fordi de i større grad forlater utdanningen før de har fullført graden.

I en rapport som i utgangspunktet ser på hvor godt studieforbredt de som blir studenter er, blir det påpekt at selv om det forskjeller i hva som kreves for å få opptak, enten generell studiekompetanse eller realfag (matematikk og fysikk) i tillegg til generell studiekompetanse, så er det ikke tilsvarende forskjeller i gjennomsnittskarakterer eller karakterfordeling (Hovdhaugen, Høst, Skålholt, Aamodt & Skule 2013). Med utgangspunkt i 2003-kullet blir opptakskarakterer og gjennomføring til de som var nye studenter på fem ulike universitetsstudier (HF, SV, MN, jus og sivilingeniør) og fire høgskolestudier (sykepleie, førskolelærer, ingeniør og allmennlærer) analysert. Studien viser at for studenter som tar juss og sivilingeniør er det kun et lite mindretall som har karakterer under 40 opptakspoeng (7 prosent på sivilingeniør og 11 prosent på juss) mens der er over en tredel (37-38 %) av studentene ved HF/SV/MN som har karakterer under 40 opptakspoeng. Dette gjenspeiles i karaktergjennomsnittene for de ulike fagområdene: for studenter på HF, SV og MN ligger karaktersnittet på 42 opptakspoeng, mens tilsvarende tall for juss er 46 og for sivilingeniør er 47. De andre fire studiene har imidlertid alle under 40 opptakspoeng: gjennomsnittet for sykepleie er 39,7, for ingeniør 39,6, for allmennlærer 39,1 og for førskolelærerstudenter 35,1 opptakspoeng (Hovdhaugen et al 2013:22). I alle fagområdene der det er variasjon i opptakskarakterene (HF, SV, MN, sykepleie, førskolelærer, ingeniør og allmennlærer) er det

imidlertid en klar lineær sammenheng mellom karakter og antall studiepoeng studenten klarer å ta. Studenter som har 50,0 eller høyere i opptakspoeng fra videregående tar 55 til 60 studiepoeng per år, mens studenter som har 34,9 poeng eller lavere kun tar mellom 30 og 40 studiepoeng per år (Hovdhaugen et al 2013:26f). Videre viser samme studie at det er en klar lineær sammenheng mellom karakterer og fullføring/fracfall for studenter på HF, SV, MN, ingeniørutdanning og allmennlærerutdanning for studenter som har under 44,9 opptakspoeng, der sannsynligheten for å fullføre faller relativt bratt. Størst er forskjellen i MN-fag og SV-fag, der har bare 10 prosent av studenter med 34,9 opptakspoeng eller lavere har fullført utdanningen sin i løpet av fem år etter oppstart (to år utover normert tid), mens tilsvarende andel for de med 45 poeng eller mer er 60 prosent på SV og 75 prosent på MN. Til sammenligning er det forholdsvis moderat fracfall etter karakter i både sykepleie og førskolelærer: her fullfører drøyt 70 prosent av studentene med de laveste karakterene (34,9 opptakspoeng eller lavere). Dermed ser vi at sammenhengen mellom karakterer og fullføring gjelder i noen fagområder, men ikke i alle (Hovdhaugen et al 2013:31f).

Artikkelen *Sammenhengen mellom karakterer og studentgjennomstrømning i høyere utdanning* (Borgen 2012) ser på karakterer og studieprogresjon for studenter ved to fakulteter ved UiO (HF og SV) som har begynt i en utdanning i løpet av perioden 2003-2008. Studien finner at «studenter som har høye karakterer før studiestart bruker kortere tid på å fullføre studieprogrammet, men har ikke lavere sannsynlighet for fracfall» (Borgen 2012:125). Derimot kan det virke som om det å oppnå høye karakterer i studieprogrammet bidrar til å redusere risikoen for fracfall, og disse studentene fullfører også utdanningen raskere enn sine medstudenter som oppnår lavere karakterer. Det er ingen forskjell etter karakter i risiko for å bytte studieprogram innad på UiO.

Felles for alle disse studiene er at de viser at karakterer har mye å si for fracfall, særlig for fracfall i form av å slutte helt. Det å være mann i et kvinnedominert studium ser også ut til å kunne øke risikoen for fracfall, men her kreves det mer studier da det også generelt er en tendens til at menn har høyere dropout enn kvinner.

## 2.2 Studiemål og motiver med studiet

I hvilken grad studenten er motivert for studiet er også en årsak som kommer frem i flere studier, da studier basert på surveydata, der ulike indikatorer på motivasjon er registrert. Et viktig funn i rapporten til Hovdhaugen og Aamodt (2005), *Fracfall fra universitetet*, er at det har betydning å ha bestemt seg for studiemål, som en indikator på hva men ønsker å oppnå med det å studere. Det er ikke alle studenter som begynner en høyere utdanning som har som mål å oppnå en grad. Variabelen studiemål er ikke brukt i analysene i Hovdhaugen (2009), da den i noen grad

samvarierer med motivasjon for å studere. En fjerdedel av studentene som besvarte surveyen sa at de ikke hadde bestemt seg for endelig studiemål da de begynte på en lavere grads utdanning i 1999, og dessuten hadde ytterligere en fjerdedel begrensede studiemål, dvs. at de i grunn bare hadde tenkt å ta forberedende prøver eller enkeltfag. Dette indikerer at det er en god del av studentene som ikke vet hva de vil med utdanningen sin eller om de i det hele tatt tenker å ta en full grad når de begynner. En av tre var helt sikre i sitt studievalg, og 45 prosent var nokså sikre. Regresjonsanalyse viser at det å ha begrenset studiemål, å bare ønske å ta enkeltfag/exphil øker risikoen for å skifte studiested, mens det å ha mål om å ta en hel grad gir minsket risiko for bytte av lærested (Hovdhaugen & Aamodt 2005:47). I tilsvarende analyse av risiko for å slutte i utdanning så er det bare det å ha mål om å ta en grad som gir utslag, og det kun før det også kontrolleres for om studenten har en aktiv studiemåte (Hovdhaugen & Aamodt 2005:72).

Rapporten *Frafall fra universitetet* dekker ikke bare frafall i form av det å forlate studiestedet eller høyere utdanning totalt, men tar også for seg hvorfor studenter fortsetter i utdanningen de har begynt på. En analyse av grunner til å fortsette i utdanningen man opprinnelig hadde begynt på var «interesse for faget» og mestring, at studentene «klarte å være à jour med studiene». Nesten tre av fire har også mer instrumentelle grunner, ved at de sier at «viktig å ha en fullført utdanning» var av stor betydning for at de ble ved lærestedet og fullførte utdanningen. Sosial trivsel er en grunn som nevnes av fire av ti svarende (Hovdhaugen & Aamodt 2005:91).

Videre finner Hovdhaugen (2009) at det er en ting som er felles for både frafall i form av dropout og transfer: dersom studenten er engasjert og aktiv i studiet sitt minsker sjansen for å begge former for frafall. Denne variabelen er en indeks som består av utsagnene «jeg deltar aktivt i undervisningen» og «jeg møter vel forberedt til undervisningen», og både middels og høyt nivå av engasjement i undervisningen bidrar til å redusere risikoen for frafall. Dette peker mot handlingsrom for studenter så vel som lærestedene, ved at lærestedene gjennom å aktivere studentene i undervisningen, og oppfordre dem til å møte vel forberedt faktisk kan bidra til å redusere frafall.

Undersøkelsen av studenter ved OsloMet gjort av Nedregård og Abrahamsen (2018) er basert på StudData, en survey til studenter i profesjonsutdanninger, og gir dermed mulighet for å kontrollere for forhold som ikke fremkommer i registerdata, slik som interesse for faget, hvilke muligheter yrket tilbyr og læringsmiljø og undervisningsformer. Studien viser at det ligger en sterk drivkraft for fullføring i å ha stor interesse for faget og yrket som utdanningen leder til. De som vektlegger faglig interesse som begrunnelse for å begynne på utdanningen har halvparten så stor risiko for frafall sammenlignet med studenter med moderat faglig interesse. Dette gjelder på tvers av kjønn og på tvers av utdanninger. Generelt oppgir

studenter i økonomiutdanning lavere faglig interesse enn studenter i andre profesjonsutdanninger (sykepleie, sosionom, førskolelærer, fysioterapi etc), noe som fortolkes av forfatterne som at det «kan være en av årsakene til et relativt høyt studiefrafall ved denne utdanningen» (Nedregård & Abrahamsen 2018:8). Mulighetene som ligger i yrket er en relatert grunn, som også gir utslag på sannsynligheten for frafall. Analysene peker på at studentene som er opptatt av mulighetene i yrket både tenker på faglig utvikling og karrieremuligheter som viktige aspekter av å være motivert for yrket. Derimot finner de at «det lite som tyder på at utsiktene til en trygg og sikker jobb påvirker tendensen til å fullføre studiet. Unntaket er studentene ved grunnskolelærerutdanningene hvor de som begrunner studievalget med jobbsikkerhet, har noe lavere frafall enn andre» (Nedregård & Abrahamsen 2018:9).

Læringsmiljø er et tema som er indirekte relatert til motivasjon, og undersøkelsen til Nedregård og Abrahamsen (2018) ser også på hvor viktig læringsmiljø er for frafall, og finner at studentenes oppfatning av studiebelastning og læringsmiljø har «liten eller ingen betydning for om en student velger å avbryte studiet», med unntak for grunnskolelærerutdanning, der gruppearbeid ser ut til å kunne bidra til å redusere frafallet (Nedregård & Abrahamsen 2018:9). Imidlertid er det viktig å være klar over at data om læringsmiljø er fra 2004, mens de andre resultatene er basert på nyere data (2012-kullet).

Felles for alle disse studiene er at de indikerer at motivasjon og tilknytning til utdanningen/yrket er viktig som drivkraft for å ønske å fullføre utdanningen.

## 2.3 Forhold utenfor lærestedet

Tintos (1993) modell har blitt kritisert for å ikke ta hensyn til forhold som ligger utenfor universitetet, og dette er relevant kritikk da det er mulig at mange forhold i students liv påvirker sjansene for fullføring og frafall. Det er tenkelig at det å ha barn, i hvilken grad man jobber eller finansielle forhold rundt det å studere også kan være bidragende årsaker til frafall. Imidlertid er det svært lite forskning som tar opp disse forholdene og relaterer dem til frafall i Norge. I forskningsoversikten er det bare funnet én studie, som er relatert til arbeid og arbeidstid. Dermed er det mange utenforliggende forhold, som er utenfor lærestedet og studiene som sådan som vi ikke vet mye om.

I artikkelen *Working while studying: the impact of term time employment on dropout rates* (Hovdhaugen 2015) fokuseres det på i hvilken grad det å jobbe ved siden av studiene påvirker risikoen for frafall. Analysene er basert på registerdata for studenter I et årskull som har begynt på studier innen humaniora, samfunnsvitenskap eller realfag ved et universitet, og studerer risiko for frafall i løpet av de tre første årene i studiet ved å bruke overlevelsesanalyse. Artikkelen finner at

moderat jobbing ikke påvirker frafall i noen nevneverdig grad, men at de som jobber mer enn 20 timer per uke ved siden av studiene har økt risiko for frafall. Dette funnet er i tråd med internasjonal forskning, som også viser at jobb ved siden av studiene i liten grad kan forklare frafall, og at studentene må jobbe relativt mye ved siden av studiene før det påvirker risikoen for frafall.

Denne studien viser et begrenset bilde, siden den bare ser på arbeid ved siden av studiene. Fra andre studier vet vi at en relativt stor andel av de som begynner i høyere utdanning ikke kommer direkte fra videregående skole (Salvanes, Grøgaard, Aamodt, Lødding & Hovdhaugen 2015) og Hovdhaugen og Aamodt (2005) fant at en av fire universitetsstudenter hadde hatt arbeid før de ble studenter. Vi vet ikke noe om det å ha en sterk arbeidslivstilknypning før man begynner i høyere utdanning, for eksempel ved å ha en deltidsstilling eller mer ved siden av studiene, har noen påvirkning på risiko for å slutte før man har oppnådd graden sin. Dermed finnes det mange felt relatert til forhold utenfor lærestedet og studiet som bør utforskes videre.

## 2.4 Forskjeller mellom studier og ulike typer institusjoner

Under denne overskriften sorteres både studier som tar for seg enkelte utdanninger og ser nærmere på disse, blant annet lærerutdanning, og studier som ser på et bredere sett av utdanninger eller som sammenligner ulike læresteder.

With og Mastekaasa (2014) undersøker innføringen av spesifikke opptakskrav i allmennlærerutdanningen og viser med beregninger hvilken effekt ulike typer opptakskrav har på fullføringsandelen i allmennlærerutdanningen. Fullføringen er ikke veldig god til normert tid: av de som ikke hadde krav knyttet til spesifikke fag fra videregående har 20 prosent fullført til normert tid, mens tilsvarende tall blant de som innfri kravet om minst 35 karakterpoeng og minst karakter 3 i norsk og matematikk er drøyt 40 prosent og dersom det i tillegg kreves karakter 4 i stedet for 3 er fullføringen på 55 prosent til normert tid (With & Mastekaasa 2014:196). For alle grupper øker fullføringen dersom man gir dem mer tid, men forskjellene mellom gruppene opprettholdes (etter 7 år har 75 prosent av gruppen som oppfyller de strengeste kravene fullført, mot 40 prosent av gruppen uten opptakskrav. With og Mastekaasa tolker dette som at «de strengere opptakskravene fra 2005 først og fremst førte til at man ikke lenger tok inn studenter som likevel ikke fullførte utdanningen, men at tiltaket hadde liten effekt på kvaliteten på lærer som faktisk endte opp med gjennomført utdanning» (With & Mastekaasa 2014:197). Dermed støtter denne studien opp om antakelsen at økte opptakskrav i en utdanning vil kunne bidra til å redusere frafallet. Utfordringen her er at noen fagområder vil slite med å fylle plassene med skjerpede opptakskrav, og det har for eksempel vist seg i lærerutdanning. En annen studie viser også at det var



nedgang i søkningen, samtidig som studiestabiliteten blant lærerstudenter etter første studieår gikk opp i 2005-kullet, sammenlignet med 2003-kullet (Hovdhau- gen et al 2013). En tidligere studie av allmennlærerutdanningen (Næss & Vibe 2006) viser at det er en klar økning i andel som følger normert studieprogresjon til andre studieår etter innføringen av Kvalitetsreformen blant læresteder som har opptakskrav, sammenlignet med læresteder som ikke hadde opptakskrav på all- mennlærerutdanningen (dvs. der alle søkere fikk plass), og det er også en liten men signifikant nedgang i frafallsraten etter første studieår. Lærerstudenter ved studiene som har opptakskrav produserer videre flere studiepoeng enn lærerstu- denter på studiesteder som ikke har spesifikke opptakskrav (Næss & Vibe 2006:49).

Med utgangspunkt i kunnskapen om at frafall og omvalg er størst i første stu- dieår ble det i ved Universitetet i Stavanger gjennomført en studie som tar ut- gangspunkt kullet som begynte på allmennlærerutdanningen høsten 2007, og som har forlatt studiestedet høsten 2008. Studien er basert på i alt 37 telefonintervjuer. Grunnene studentene gir til å slutte kan deles inn i tre grupper: personlige forhold, forhold ved studiet og forhold ved yrket (Fauskanger & Hanssen 2011:60). Forfat- terne betegner personlige forhold som «eksterne begrunnelser, som institusjonen vanskelige kan gjøre noe med, og 15 av 37 informanter oppgir dette. Her havner grunner som sykemelding, omsorgsoppgaver, flytting, samt ulike endringer i fami- liesituasjonen (separasjon/skilsmiss, dødsfall i familien etc). De som har svart at de er lei av å studere eller ønsker å gjøre noe annet er også plassert i denne kate- gorien. Forhold ved studiene ser forfatterne som «interne begrunnelser» og ble trukket frem av 11 av 37 informanter. Her er det særlig fokus på fagene som er grunnen til at de har sluttet, og da var det særlig matematikk som peker seg ut. Informantene oppfattet at «lærerne ikke greide å forklare» eller at informantene oppfattet dem som lite hjelpsomme. Det var få som sa at praksis hadde hatt betyd- ning, kun tre av de 11 nevnte dette som grunn til at de sluttet, og videre var det også tre som valgte å slutte fordi de menet at det var for «lavt faglig nivå» (Fausk- anger & Hanssen 2011:60). Det var også 11 av 37 som nevnte forhold ved yrket som grunn til at de sluttet. Her hadde de gjennom praksis blitt bevisstgjort på at de i klasserommet vil møte «elever uten respekt for lærere» eller elever som ikke var interessert i skolearbeid, samt at yrket også innebærer «mye administrativt arbeid og for lite tid til samvær med elevene», i tillegg til «dårlig lønn» (Fauskanger & Hanssen 2011:61). Samtidig finner forskerne at flere av informantene som valgte å avslutte allmennlærerutdanningen ved UiS likevel ønsker å bli lærere, og at flere av dem nå er i gang med et annet lærerstudium. Denne studien peker på at det i et studium kan være vanskelig å tilpasse undervisningen på et faglig nivå som passer alle, ved at det er noen som uttrykker at det er for store akademiske krav eller for vanskelig, mens andre mener at det faglige nivået ikke er høyt nok.



En rapport som bygger videre på studien nevnt over, og som i tillegg til 40 intervjuer ved UiS er basert på 43 intervjuer av studenter på allmennlærerutdanningen ved HiB peker i stor grad på det samme funnet, at det er personlige forhold, forhold ved studiet, forhold ved yrket samt «medvirkende årsaker» som gjør at studenter velger å avslutte allmennlærerutdanningen før de har oppnådd graden. Medvirkende årsaker er her definert som at det er flere årsaker som spiller inn samtidig. Også i denne studien finner de at personlige forhold, dvs. faktorer lærestedet i liten grad kan gjøre noe med påvirker beslutningen om å slutte. Når studentene referer til hva som var vanskelig i allmennlærerutdanningen er det særlig er matematikkfaget som blir trukket frem. Rapporten går så langt at den sier at det «er mye som kan tyde på at mange av de studentene som har sluttet, ville ha fortsatt i utdanningen dersom de ikke hadde hatt matematikk og norsk, eller dersom fagene hadde blitt presentert annerledes» (Østrem 2009: 107). Videre peker forfatterne på at dette reiser større spørsmål om «hva slags kunnskap lærere trenger og hvordan denne kunnskapen kan utvikles må trekke med i diskusjonen om programkvalitet» (Østrem 2009: 114).

Strømme og Hansen (2017) har gjort en studie av eliteutdanninger, og undersøker i den sammenhengen frafall i jus og medisin, to studier med svært høye opptakskrav. De finner at studenter som fullfører denne typen utdanning oftere kommer fra familier med høy inntekt (den 10ende inntektsdesilen) og videre finner de også at de to yrkene er mer «arvelige» enn andre utdanninger på masternivå, ved at det er en større del av de som fullfører den utdanningen som har foreldre som har tatt samme utdanning (selv-rekruttering). Forfatterne konkludere at, selv om antallet studenter har økt i høyere utdanning i perioden 1985 til 2010, og da særlig andelen kvinner og studenter med minoritetsbakgrunn ser det fortsatt ut til at jus og medisin har beholdt sin elitekarakter over tid. Med andre ord har det blitt flere kvinner og flere med minoritetsbakgrunn som tar disse fagene, men også de kommer fra familier som har høy inntekt, og der relativt sett mange har foreldre som selv er jurister eller leger.

Hovdhaugen og Vibe (2014) sammenligner i bokkapitlet *Studiegjennomstrømming - hva kan forklare forskjeller i fullføring mellom ulike bachelorutdanninger?* gjennomføringen i seks ulike treårige bachelorutdanninger. Slik som flere studier har vist tidligere finner de at fullføringsgraden varierer mellom ulike bachelorutdanninger: den er lavest i humaniora og samfunnsfag og høyest i profesjonsutdanninger som sykepleier, førskolelærer og ingeniør. I tillegg til å ha bedre initial fullføring er også fullføringen på mer enn normert tid bedre i profesjonsutdanningene, slik at det generelt ser ut til at disse studentene også gjør seg ferdige med graden forttere enn studenter i de mer generelle bachelorutdanningene. Studien ser videre på om disse mønstrene kan knyttes til opptakskvalitet eller forhold knyttet til studiemønster og pauser i studiet. Felles for flere av de mer

profesjonsrettede utdanningene er at de har rammeplaner, der det er liten eller ingen valgfrihet gjennom studiet. I de samme utdanningene er det «relativt sett få som tar pause underveis i studiet og at det også er få som skifter til andre utdanninger» (Hovdhaugen & Vibe 2014:241). De generelle bachelorutdanningene i humaniora, samfunnsfag og realfag derimot (som vanligvis gjenfinnes ved tradisjonelle universiteter) oppviser et helt annet mønster, ved at relativt mange studenter har pause eller skifter studiested, eller gjør begge i løpet av de seks årene de blir observert. Disse studentene oppviser dermed mer «uryddige studiemønstre», noe som også er vist i tidligere studier (Aamodt 2001, Aamodt & Hovdhaugen 2011). Studien finner derimot ikke noen klar sammenheng mellom opptakspoeng og gjennomføring, da fem av de seks studieprogrammene (alle unntatt førskolelærer) har omtrent like opptakskrav. Førskolelærerutdanningen har lavere opptakskrav enn de andre studiene men har likevel en av de beste gjennomføringsratene, særlig dersom studentene får litt mer tid enn normert på seg for å bli ferdig (Hovdhaugen et al 2013: 31).

En rapport fra Ideas2evidence (Høgestøl, Nordhagen & Skjervheim 2017), som ser på «studentflyten» mellom læresteder i Norge, og med særlig fokus på de fire lærestedene som var universiteter før 2005 (UiO, UiB, UiT og NTNU). Rapporten tar utgangspunkt i kullet som startet i en bachelorutdanning høsten 2010 og følger studentene frem til våren 2015. Med andre ord blir frafall definert som å ha sluttet/ikke være i utdanning i løpet av fem år. I rapporten skilles det mellom «sektorfrfall», de som slutter helt, og «institusjonsfrfall» som innebærer at studenten forlater lærestedet de begynte på for å fortsette ved et annet. De finner at andelen som oppnår en grad er høyere dersom man ser på hele sektoren, sammenlignet med å bare se på de fire universitetene, noe som bekrefter tidligere funn at frafallet er størst i universitetsutdanning. Derimot har universitetene noe lavere andel som slutter helt, og en klart større andel som fortsatt er student etter fem år (noe som sannsynligvis er koblet til at universitetene også tilbyr mange masterprogrammer i tillegg til å ha flere lange profesjonsutdanninger. Studien tar ikke direkte for seg årsaker til frafall, men viser i likhet med Aamodt (2001), Hovdhaugen og Aamodt (2005) og Hovdhaugen (2009) at det er vanligere at en student ved et universitet skifter studiested til en høyskole enn at studentene bytter studiested motsatt vei. Videre beregner de at studenter som tar med seg studiepoeng fra en grad til en annen i gjennomsnitt får med seg studiepoeng tilsvarende en femtedel av et bachelorstudium (Høgestøl et al 2017:61). Studien ser også nærmere på studenter som begynner på årsstudier, og beregner at «40 prosent av studentene som startet på årsstudium fullførte et bachelorprogram i etterkant», noe som fortolkes som at deler av studentene som begynner på et årsstudium, som kan anses som et begrenset studiemål, endrer sitt studiemål i løpet av studietiden og fortsetter til fullført bachelorgrad.

Artikkelen *Informing institutional management: Institutional strategies and student retention* (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt 2013) undersøker hvilke strategier læresteder har for å håndtere frafall, og tar utgangspunkt i intervjuer med ansatte ved de tre store universitetene (UiO, UiB og NTNU). Dette er med andre ord et litt annet perspektiv på frafall, ved å undersøke lærestedenes strategier. De finner at frafallsproblematikk oppfatte som er relativt nytt problem, selv om det har vært svak gjennomføring i humaniora og samfunnsvitenskap helt siden 1990-tallet, og at dette er likt på tvers av de tre lærestedene. Men dette kan være relatert til endringer i hvordan høyere utdanning er organisert og finansiert. Etter innføringen av Kvalitetsreformen har det å ikke få studentene gjennom studiene økonomiske konsekvenser for lærestedet, i tillegg til at retorikken rundt utfordringen også ble endret. Lærestedene viser at de er reelt interessert i å redusere frafall og arbeider med tematikken på mange forskjellige måter. Artikkelen presenterer tiltak som lærestedene gjør for å redusere frafall: organisering av studier, tiltak rettet mot progresjon og fullføring, pedagogiske tiltak, sosialisering og målorientering. Felles for disse tiltakene er at de er rettet mot alle studenter og at de ikke tar hensyn til at det kan være forskjellige grunner til at studentene forlater lærestedet (enten for å bytte til et annet lærested eller for å slutte helt i høyere utdanning). Artikkelen viser ingen direkte årsaker til frafall, men synliggjør innenfor hvilke områder lærestedene tenker at det vil kunne være relevant å gjennomføre endringer for å bedre fullføringen.

Samlet sett peker disse studiene på at det er ulike forhold som kan påvirke fullføring og frafall i ulike typer utdanninger og ved ulike institusjoner. Samtidig viser den siste artikkelen, som ser på frafallsstrategier til lærestedene, at mange av lærestedenes strategier er de samme, og at man i mange tilfeller ikke forholder seg til at det er ulike grunner til ulike typer frafall.

## 2.5 Ulike grunner til dropout og transfer

Artikkelen *Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university?* (Hovdhaugen & Aamodt 2009) er basert på samme survey-materiale som rapporten *Frafall fra universitetet* og artikkelen *Transfer og dropout*, men her er det fokus på hvorfor studenter bytter studiested (transfer) eller slutter helt i høyere utdanning. De som hadde byttet studiested fikk 15 ulike utsagn om hvorfor, mens de som hadde sluttet fikk 22 utsagn om hvorfor å ta stilling til. Studentene kunne her angi hvor viktige de ulike grunnene hadde vært (stor betydning, viss betydning, ingen betydning). Grunnene var i noen grad overlappende, men tilpasset den settingen som valget fant sted i for de aktuelle studentene (å bytte studium/å bytte lærested/å slutte helt). De vanligste enkeltgrunnene for å bytte studiested var «begynte på et nytt studium», «ønsket å prøve noe nytt» og

«universitetet tilbød ikke studiet». Derimot var de vanligste enkeltgrunnene for å slutte helt i høyere utdanning at studenten «hadde/fikk jobb», «ble forsinket i studiene» og «mistet interessen for studiet». Med andre ord ser vi at det i liten grad var de samme grunnene som spilte inn for frafall i form av å slutte helt, som det var for å bytte studium.

Et annet viktig funn er at mens det er svært mange ulike grunner til at studenter bytte studiested (ved at en student svarer «stor betydning» på flere av grunnene) kan det se ut til at det ofte er en enkeltgrunn som gjør at studenter slutter (dvs. det er bare et av spørsmålene som får svaret «stor betydning»). Dette indikerer at det i mange tilfeller en én ting som «velter hele lasset» for en student som velger å slutte helt i høyere utdanning, men at det var mange ulike grunner som virket sammen for at studentene som byttet lærested gjorde dette.

En faktoranalyse av grunnen til å bytte studiested resulterte i tre faktorer: grunner relatert til læringsmiljøet, eksterne faktorer (slik som at de ønsket å bo nærmere hjemstedet, at det var vanskelig med bolig eller barnepass) og at de ønsket å bytte til et nytt studium (som universitetet i noen tilfeller ikke hadde tilbud om). Tilsvarende faktoranalyse av grunner for å slutte helt i høyere utdanning kom ut med fire faktorer: den første var relatert til læringsmiljø og undervisning, den andre til at studenten slet med å klare de akademiske kravene i universitetsutdanning, den tredje var relatert til barnepass mens den fjerde var relatert til økonomi og motivasjon. Felles for begge grupper er at læringsmiljø er viktig for fullføring og her ligger det et handlingsrom for lærestedene. Dette funnet samsvarer med at de tidligere artiklene fant at det å være en aktiv student, som møtte vel forberedt til undervisningen og stilte spørsmål reduserte risikoen for begge typer frafall. Dette kan nok en gang indikere at Tintos (1993) argumentasjon om at hva lærestedet gjøre spiller rolle er relevant også i en norsk setting.

## 2.6 Studier som sammenlikner utdanningssystemer i flere land

Det er relativt få studier som har sett på utdanningssystemet som helhet. I oversikten har vi tatt med to studier som bruker Norge som eksempel, og der datagrunnlaget for studien i noen grad bygger på et prosjekt for EU-kommisjonen, *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, om tiltak og politikk på feltet fullføring og frafall i høyere utdanning i europeiske land (Vossensteyn et al 2015).

Formålet med artikkelen *Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-Completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway* (Thomas & Hovdhaugen 2014) er å utforske kompleksiteten i frafall og fullføring i høyere utdanning i Europa, for å prøve å identifisere temaer de er viktig å ta hensyn til når man skal sammenligne fullføring

og frafall på tvers av land. Det er nemlig betydelige sosiale, økonomiske og pedagogiske forskjeller mellom land i Europa, som gjør sammenligning utfordrende. Artikkelen tar utgangspunkt i to land, Norge og England, og bruker forskjeller mellom disse to landene til å illustrere utfordringene. Selv om det blir publisert komparative data (bla fra OECD) så er det likevel ikke sikkert at disse er sammenlignbare, pga ulikheter i definisjon og hvordan fullføring eller frafall er målt. Høyere utdanning er strukturert forskjellig i ulike land, og man har også ulike tilnærming til politikk på feltet, noe som gjør sammenligningen enda vanskeligere. Dette gjør også at det kan være vanskelig å direkte hente løsninger fra andre land, dersom man skal innføre politikk som har blitt implementert i et land i et annet så bør kontekstene dette blir gjort i være forholdsvis like for at det skal fungere. Men selv om det ikke alltid går an å hente enkle løsninger fra andre land er det fortsatt viktig å gjøre komparativ forskning, siden det å sammenligne sitt eget utdanningssystem med andre vil kunne gjøre at man får perspektiv på de tingene som vanligvis blir «tatt for gitt» i det egne utdanningssystemet.

Artikkelen *Variation in Student Success across Europe: Exploring the Relevance of System-Level Explanations* (Hovdhaugen & Stensaker 2018) bruker data på landnivå (primært fra OECD) til å undersøke i hvilken grad ulike måter å karakterisere lands utdanningssystemer eller arbeidsmarked samvarierer med høye/lave fullføringsrater. Artikkelen sammenligner land i forhold til om utdanning er gratis eller koster noe (tuition fees), hvilken type opptakssystem man har til høyere utdanning, korrelasjonen mellom andel som begynner i høyere utdanning og andel som fullfører, samt korrelasjonen mellom arbeidsledighet og andel som fullfører høyere utdanning. Imidlertid finner de liten grad av samvariasjon, men heller variasjon mellom land. De lanserer tre mulige forklaringer til manglende grad av samvariasjon: det første er at fenomenet frafall er komplekst, og vanskelig å undersøke med utgangspunkt i tilgjengelig statistikk. Den andre forklaringen går på at politikk og politikktutforming har relativt lite innvirkning på gjennomførings- og frafallsrater, og at det er andre systemfaktorer som har større betydning enn de som er undersøkt i paperet. Den tredje forklaringen går på at gjennomføringsrater også må forstås i forhold til et lands politiske ideologi. I noen land er høyere utdanning knyttet til overordnede ideer om demokrati, deltakelse og likestilling. Dette er Tyskland et godt eksempel på, ved at det å ha bred tilgang til utdanning (access) er noen som har vært viktigere i utdanningspolitikken enn å ha høy gjennomføringsrate.

Felles for disse to studiene er at de peker på at forskjeller mellom ulike utdanningssystemer og at det sjelden er enkelt å sammenligne frafallsrater på tvers av land. Samtidig er det også slik at trekk ved et lands utdanningssystem, som om man har studieavgifter, eller om utdanningssystemet kan defineres som

«fleksibelt eller rigid», som kan påvirke nivået på frafallet. Dermed kan dette vært bidragende årsaker til at et land har høyt frafall, mens et annet land har lavere frafall.

## 2.7 Hva betydde Kvalitetsreformen?

Ett av temaene i evalueringen av Kvalitetsreformen var å belyse i hvilken grad målene i reformen om at flere studenter skulle gjennomføre på normert tid, og at frafallet skulle reduseres. Siden evalueringen skulle avsluttes i 2006 kunne man bare se på frafall etter første studieår (Hovdhaugen og Aamodt 2006). Studien sammenligner det siste kullet som kunne fullføre en grad før Kvalitetsreformen tok til (1999-kullet) med første kull etter reformen (2003-kullet), og omfattet «nye studenter», dvs. studenter som begynner i høyere utdanning for første gang det studieåret. Studien finner at det er liten endring i antall som er utenfor utdanning etter første studieår, derimot er det en reduksjon i antall som skifter fra et studiested til et annet, som kan fortolkes som at studiestabiliteten har blitt noe større etter innføringen av Kvalitetsreformen.

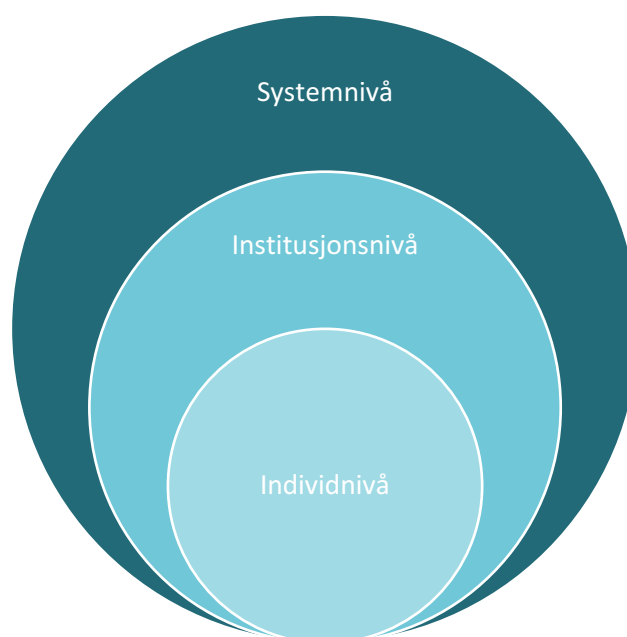
Dette funnet bekreftes av analyser av de samme to kullene, men som ser på frafallet i laveregradsutdanning i løpet av flere år. Artikkelen *Do structured study programmes lead to lower rates of dropout and student transfer from university?* studerer frafall i form av dropout og transfer, og bekrefter at Kvalitetsreformen ikke har hatt noen effekt på andelen som forlater høyere utdanning helt (dropout) men at det har vært en signifikant reduksjon i andel som bytter studiested i løpet av studiet. Videre finner studien at det er ulike mønstre de to typene frafall: mønsteret er helt lineært i forhold til transfer ved at det er høyest det første året og reduseres deretter for hvert år, mens frafall i form av dropout ser ut til å øke når man passerer normert tid for studieprogrammet. Med andre ord indikerer dette funnet at de som blir forsinket i studiene løper en større risiko for å slutte enn de som klarer å fullføre på normert tid.

Rapporten *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen* sammenlignes gjennomføring ved universiteter og høyskoler i løpet av de tre første årene etter at studentene begynte i utdanning i 1999, 2003 og 2005. Analysene tok utgangspunkt i at endringene i studiestruktur i forbindelse med Kvalitetsreformen skulle gi seg utslag i studentenes studieløp, men det ga bare mindre utslag. Dette er særlig forbausende for universitetene, der det ikke lenger var mulig å bare ta ex.phil kombinert med at mange av de nye studieprogrammene hadde høyere opptakskrav enn de opptakskravene som gjaldt før reformen, og da dette innebærer at studentene som begynner etter reformen går på mer organiserte programmer, og har bedre karaktergrunnlag for å klare studiene. Men det finnes to mulige forklaringer på at mønsteret før og etter reformen er så like: dels

at frafallet i liten grad skyldes forhold ved lærestedet og dels at lærestedene måte å følge opp studentene på er endret. Tidligere studier har også pekt på at frafall kan skyldes «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» (Aamodt & Hovdhaugen 2011:8). Oppfølgingen fra lærestedet som kom etter reformen går ut på at lærestedet nå gir advarsler til studenter som ikke har tilstrekkelig studieprogresjon, og de risikerer også å miste studieretten sin (Hovdhaugen et al 2013). Denne praksisen kan få to mulige utfall: frafallet kan øke, i hvert fall på papiret, ved at studenter som ikke lenger er aktive blir tatt ut av registrene, samtidig som det å vite at man kan miste studieretten dersom man ikke tar studiepoeng også kan gjøre at studentene jobber hardere og det dermed indirekte bidrar til å redusere frafallet.

### 3 Årsaker på tre ulike nivå

Studiene som er gjennomgått gir støtte for at det fortsatt er fruktbart å dele inn de forklaringene til frafall som ulike studier ser på i tre ulike kategorier: forklaringer på individnivå, forklaringer på institusjonsnivå og forklaringer på systemnivå, slik som det ble gjort i avhandlingen til Hovdhaugen (2012).



**Figur 3.1** Anskueliggjøring av relasjonen mellom forklaringer på ulike nivåer.

Denne gjennomgangen har vist at vi finner flest forklaringer på individnivå, og relativt få studier som forholder seg til årsaker som er relatert til institusjonen eller utdanningssystemet som helhet. Men dette kan også i noen grad henge sammen med hvordan temaene er undersøkt. I studier basert på registerdata er det ofte kun variabler på individnivå, som det finnes tilgang på. Dette resulterer i at vi vet relativt mye om frafall relatert til kjønn, alder, sosial bakgrunn og karakterer fra videregående opplæring. Felles for mange av disse studiene er at de viser at sosial bakgrunn (i form av foreldres utdanningsnivå) og særlig tidligere karakter som har mye å si, i hvert fall for det å slutte helt i utdanning. Derimot er det flere studier som peker på at karakterer ikke har like mye å si for det å skifte studiested. Dermed er det ikke sikkert at strengere opptakskrav er svaret på alle spørsmål relatert til frafall og fullføring. I tillegg er det slik at mange studier i det masseutdanningssystemet som Norge har ikke har anledning til å sette særlig mye strengere



opptakskrav enn de allerede har, dersom de skal klare å ta opp og utdanne så mange kandidater som målet fra Kunnskapsdepartementet tilsier at de skal. Dette vises blant annet i With og Mastekaasa (2014) som ser på hvilke konsekvenser de første strengere opptakskravene på lærerutdanningen hadde. Det finnes ikke noen oppfølgingsstudier som har sett nærmere på hvilke konsekvenser dagens opptakskrav har.

For å i større grad kunne undersøke om det er andre faktorer enn enkle bakgrunnsvariabler som påvirker frafall og fullføring trenger vi mer bruk av survey data. Survey data kan i større grad også fange informasjon om studenters motivasjon og hvor dedikert studentene er, både til utdanningen og yrket som sådan, men også til det å fullføre studiet. Videre kan survey også fange interaksjonen mellom student og institusjon på en annen måte enn registerdata kan gjøre, noe som også kan bidra med mer kunnskap. Det pågående prosjektet PERSIST tar i bruk StudData for å undersøke akkurat slike problemstillinger.

Fra tidligere forskning vet vi at trekk ved institusjonen eller studiet i noen grad ser ut til å også spille en rolle. Det har lenge vært bedre fullføring i studier som tradisjonelt har vært å finne på høyskolene: typiske profesjonsutdanninger som sykepleie, sosionom og ulike former for lærer. Samtidig har forskningen til nå ikke vært særlig fokusert på disse typene utdanning, kanskje fordi frafallsproblemet har vært større i andre utdanninger, men PERSIST har også en ambisjon om å rette på dette ved å rette mer av søkelyset mot profesjonsutdanninger. Det er mulig at studier i andre deler av universitets- og høyskolesektoren kan lære av disse utdanningene.

Det er generelt få studier som ser på årsaker som er relatert til utdanningssystemet, og de to studiene som er gjennomgått her peker på at det er vanskelig å finne generelle mønstre. Men samtidig er det viktig å være klar over at forskjeller mellom systemer gjør at det kan være vanskelig å se til andre land og lære av dem. I Thomas og Hovdhaugen (2014) fremkommer det at det norske utdanningssystemet har en fleksibilitet som det engelske systemet ikke har, og selv om dette kanskje bidrar til at man i Norge har en høyere andel som bytter fra et studium/lærested til et annet enn det man har i England, så bidrar det nok også til å redusere andelen som slutter helt. I Norge ikke er noen som sier at de sluttet fordi de ikke fikk innpasset studiepoeng eller delstudier de hadde tatt tidligere i graden de begynner på eller fordi de valgte feil og ønsket å bytte studium, mens dette er en av de vanligste grunnene til at studenter slutter helt i høyere utdanning i England.

# Referanser

- Aamodt, Per Olaf (2001) *Studiegjennomføring og studiefrafall: En statistisk oversikt*. NIFU Rapport 14/2001. Oslo: NIFU.
- Aamodt, Per Olaf (2002) *Studiemobilitet til og fra Universitetet i Oslo*. NIFU Rapport 10/2002. Oslo: NIFU.
- Aamodt, Per Olaf & Elisabeth Hovdhaugen (2011) *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen. En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. NIFU Rapport 38/2011. Oslo: NIFU.
- Bakken, Pål (2012) *Kvalitetsreformen: gjennomstrømning og frafall blant studenter*. NOKUT-skriv tilgjengelig på nett:  
[http://arken.nmbu.no/~sigury/AOS\\_234/AOS234%20files/Bakken\\_Paal\\_NO\\_KUT\\_2012\\_Kvalitetsreformen\\_gjennomstromning\\_og\\_frafall\\_061211.pdf](http://arken.nmbu.no/~sigury/AOS_234/AOS234%20files/Bakken_Paal_NO_KUT_2012_Kvalitetsreformen_gjennomstromning_og_frafall_061211.pdf)
- Borgen, Nicolai Topstad (2012): Sammenhengen mellom karakterer og studentgjennomstrømning i høyere utdanning. *Søkelys på arbeidslivet* 29 (1-2), 111-129
- Børing, Pål (2004) *Studiegjennomføring og studiefrafall ved høyskolene* NIFU Skriftserie 15/2004. Oslo: NIFU
- Egge, Marit (1992) *Frafall blant begynnerstudentene*, in: L. Berg (Ed.) *Begynnerstudenten*. Rapport 8/1992. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Eikeland, Ole-Johan & Terje Ogden (1988) *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen*, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Fauskanger, Janne & Brit Hansen (2011): *Frafall og omvalg i lærerutdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med?* *UNIPED* 34 (2), 55-66
- Hovdhaugen, Elisabeth (2009): *Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway*, *Studies in Higher Education* 34 (1), 1-17
- Hovdhaugen, Elisabeth (2011): *Do structured study programmes lead to lower rates of dropout and student transfer from university?* *Irish Educational Studies* 30(2), 237-251
- Hovdhaugen, Elisabeth (2012): *Leaving early: Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion*. PhD-avhandling, Sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hovdhaugen, Elisabeth (2015): *Working while studying: the impact of term time employment on dropout rates*. *Journal of Education and Work* 28(6), 631-651

- Hovdhaugen, Elisabeth & Per Olaf Aamodt (2005): *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og NTNU høsten 1999*. Arbeidsnotat 13/2005, Oslo: NIFU STEP
- Hovdhaugen, Elisabeth & Per Olaf Aamodt (2006): Studiefrafall og studiestabilitet Delrapport 3 Evaluering av Kvalitetsreformen, Oslo: Norges forskningsråd/ Rokkansenteret/ NIFU STEP
- Hovdhaugen, Elisabeth & Per Olaf Aamodt (2009): Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education* 15 (2), 177-189
- Hovdhaugen, Elisabeth, Håkon Høst, Asgeir Skålholt, Per Olaf Aamodt & Sveinung Skule (2013): *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* Rapport 50/2013. Oslo: NIFU
- Hovdhaugen, Elisabeth, Nicoline Frølich & Per Olaf Aamodt (2013): Informing institutional management: Institutional strategies and student retention. *European Journal of Education*, 48(1), 165-177
- Hovdhaugen, Elisabeth & Bjørn Stensaker (2018): Variation in Student Success across Europe: Exploring the Relevance of System-Level Explanations, *International Journal of Chinese Education* 7(2), pp. 229-245
- Hovdhaugen Elisabeth & Nils Vibe (2014): Studiegjennomstrømning - hva kan forklare forskjeller i fullføring mellom ulike bachelorutdanninger? I Frølich, N., E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red): *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, Oslo: Cappelen Damm
- Høgestøl, Asle, Inger. C Nordhagen & Øyvind Skjervheim (2017): *Analyse av studentflyt og sektorfracfall i høyere utdanning i Norge*. ideas2evidence-rapport 4:2017. Bergen: Ideas2evidence.
- Mastekaasa, Arne & Marianne Nordli Hansen (2005) *Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I: Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*. Statistiske analyser 74. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Mastekaasa Arne & Jens-Christian Smeby (2008): Educational Choice and Persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education* 55(2), 189-201.
- Nedregård, Oda & Bente Abrahamsen (2018): *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. OsloMet rapport 2018, nr. 8. Oslo: OsloMet
- Nerdrum, Per, Tone Rustøen & Michael Helge Rønnestad (2007): Studenters psykiske helsebelastninger: omfang, årsaker og konsekvenser. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 4 (2), 184-193.
- Næss, Terje (2003) *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU Rapport 16/2003. Oslo: NIFU.
- Næss, Terje (2006) *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. *Datagrunnlag og hovedtall*. NIFU STEP Arbeidsnotat 23/2006. Oslo: NIFU.

- Rønning, Wenche M. (1999) *Frafall eller mobilitet – to sider av samme sak? En analyse av årsaker til at studenter slutter ved universitetet*. Rapport fra Faglig-sosialt prøveprosjekt, NTNU. Trondheim: NTNU.
- Roedelé, Sonja M. & Per Olaf Aamodt (2001) *Studiemobilitet i norsk høyere utdanning*. NIFU Rapport 9/2001. Oslo: NIFU.
- Ozga, Jenny & Laura Sukhnandan (1998) Undergraduate non-completion: Developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333.
- Salvanes, Kari Veia, Jens B. Grøgaard, Per Olaf Aamodt, Berit Lødding, Elisabeth Hovdhaugen (2015): *Overganger og gjennomføring i de studieforberedende programmene*, NIFU rapport 13/2015. Oslo: NIFU
- Strømme, Thea Bertnes & Marianne Nordli Hansen (2017): Closure in the elite professions: the field of law and medicine in an egalitarian context. *Journal of Education and Work* 30(2), 168-185
- Sæthre, Harald Åge (2014) *Å tilrettelegge for at studentene skal lykkes. En verktøykasse for utdanningsledelse, studieadministrasjon og studenttillitsvalgte*. Bergen: Haas1-forlag
- Tinto, Vincent (1975) Dropout from higher education: A synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, Vincent (1993) *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd edn) Chicago: University of Chicago Press.
- Thomas, Liz & Elisabeth Hovdhaugen (2014): Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education*, 49(4), 457-470
- Vossensteyn, Hans, Bjørn Stensaker, Andrea Kottman, Elisabeth Hovdhaugen, Ben Jongbloed, Sabine Wollscheid, Frans Kaiser, Leon Cremonini, Liz Thomas & Martin Unger (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Brussels: European Commission.
- With, Mari Lande & Arne Mastakaasa (2014): Karakterer, opptakskrav og lærerrekuttering. I Frølich, N., E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red): *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*, Oslo: Cappelen Damm.
- Yorke, Mantz (1999) *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer Press.
- Yorke, Mantz & Bernard Longden (Eds.) (2004) *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Østrem, Sissel (red.) (2009). *Allmennlærerutdanningen i Norge – rekruttering, seleksjon og frafall. Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet*. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, nr. 19. Stavanger: Universitetet i Stavanger.



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)