

RAPPORT 4/2006

Terje Næss

Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning

Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
Senter for innovasjonsforskning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 4/2006
ISBN 82-7218-508-3
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no

Forord

Flere tidligere studier har vist at svak inntakskvalitet har hatt en negativ effekt på studieprogresjonen og studieutbyttet for nye studenter i høyere utdanning. I denne rapporten har vi belyst hva inntakskvalitet har å si for det faglige nivået til ferdig uteksaminerte kandidater, med et særlig fokus på allmennlærerutdanning.

Analysen baserer seg på et utvalg på 1 800 kandidater med høyere grad, siviløkonomeksamen eller allmennlærerutdanning, uteksaminert våren 2003. Rapporten er skrevet av Terje Næss. Prosjektet har vært en del av programmet «Utdanning og arbeid», finansiert av Kunnskapsdepartementet.

Oslo, juni 2006

Petter Aasen
Direktør

Lars Nerdrum
Forskningsleder

Innhold

Figuroversikt	7
Tabelloversikt	8
Hovedresultater	9
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Problemstillinger	13
1.3 Tidligere studier av hvordan ulike faktorer påvirker karakteroppnåelsen i høyere utdanning	14
1.4 Data	19
1.5 Metode	20
2 Inntakskvalitet	22
2.1 Inntakskarakterer	22
2.2 Individkjennetegn	24
3 Sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer	29
3.1 Gjennomsnittlige resultatkarakterer etter inntakskarakterer	29
3.2 Korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer	35
3.3 Standardiserte resultatkarakterer	37
3.4 Hvor mye vil kvaliteten på allmennlærer kandidatene heves som følge av opptakskravet; et regneeksempel	39
4 Studieforsinkelser	41
4.1 Hyppighet av studieforsinkelser	41
4.2 Påvirker inntakskarakterene sannsynligheten for studieforsinkelser? ..	44
4.3 Effekten av forsinkelser på resultatkarakter	46
5 Demografisk og sosial bakgrunn	50
5.1 Kjønn	50
5.2 Alder	55
5.3 Foreldres utdanningsnivå	57
5.4 Etnisk bakgrunn	60
5.5 Familieforpliktelser	61
5.6 Geografisk tilhørighet	62

6	Multivariat analyse	65
6.1	Multivariat regresjonsanalyse	66
6.1.1	Varierer karaktereffekten mellom utdanningsgruppene?	70
6.1.2	Kjønnsesifikke effekter?	72
6.2	Trunkering og seleksjonsskjevheter	74
7	Avsluttende merknader	77
	Referanser	80
	Vedlegg 1 Karakterskalene våren 2003	84

Figuroversikt

Figur 3.1	Estimert effekt av inntakskarakter på resultatkarakterer for hele utvalget.....	34
Figur 3.2	Sammenheng mellom inntakskarakterer og standardiserte resultatkarakterer, for høskoleutdanninger.....	38
Figur 3.3	Sammenheng mellom inntakskarakter og standardiserte resultatkarakterer, for universitetsutdanninger	38
Figur 4.1	Årsak til studieforsinkelse, etter type institusjon.....	43
Figur 4.2	Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter nivået på inntakskarakterer. Høskolekandidater.....	45
Figur 4.3	Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter nivået på inntakskarakterer. Universitetskandidater.....	46
Figur 4.4	Effekten av ulike typer studieforsinkelser på resultatkarakterer.....	47
Figur 4.5	Sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakter, etter om man var forsinket eller ikke.....	48
Figur 4.6	Effekt av forsinkelse som skyldes at man hadde brukt tid på andre ting enn studier, på resultatkarakter, etter utdanningsgruppe.....	49
Figur 5.1	Resultatkarakterer etter kjønn og inntakskarakter.....	53
Figur 5.2	Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter kjønn og nivået på inntakskarakterene. Prosent.....	54
Figur 5.3	Resultatkarakterer etter ulike typer studieforsinkelser og kjønn og nivået på inntakskarakterer	55
Figur 5.4	Forskjell på resultatkarakterer mellom kandidater som var yngre eller eldre enn gjennomsnittet, og som ikke var forsinket i studieprogresjonen.....	56
Figur 5.5	Effekt av å ha forelder med høyere utdanning på inntaks- og resultatkarakterer.....	57
Figur 5.6	Effekten av inntakskarakterer etter foreldres utdanningsnivå.....	59
Figur 5.7	Effekt av å ha barn på resultatkarakteren for ulike grupper.....	61
Figur 5.8	Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser blant de som hadde barn, etter kjønn.....	62
Figur 5.9	Inntaks- og resultatkarakterer etter region.....	63
Figur 5.10	Prosentandel som hadde fullført på normert tid, etter region og type institusjon.....	64

Tabelloversikt

Tabell 1.1	Antall kandidater i utvalget, fordelt på utdanningsgruppe.....	20
Tabell 2.1	Karakterfordeling videregående skole etter utdanningsgruppe.....	23
Tabell 2.2	Kandidatenes sammensetning med hensyn til alder, kjønn, sosial og etnisk bakgrunn i 2003.	25
Tabell 2.3	Kandidatenes sammensetning med hensyn til omsorg for, barn, tidligere utdanning og flytting i 2003.....	27
Tabell 2.4	Endring i kandidatsammensetning over tid.....	27
Tabell 3.1	Gjennomsnittlig resultatkarakter etter inntakskarakterer og utdanningsgruppe. ^{1,2}	31
Tabell 3.2	Bokstavkarakter etter utdanning og inntakskarakter. Prosent. ¹	32
Tabell 3.3	Gjennomsnittlige avviksskår etter inntakskarakterer og type institusjon.....	33
Tabell 3.4	Korrelasjon mellom inntaks- og resultatkarakterer, etter utdanningsgruppe. ^{1,2}	36
Tabell 4.1	Studieforsinkelser.....	42
Tabell 5.1	Estimert gjennomsnittlig inntakskarakter etter utdanningsgruppe og kjønn ¹	51
Tabell 5.2	Regresjonsanalyse av resultatkarakterer – avviksskår.....	52
Tabell 5.3	Prosentandel som hadde fullført på normert tid, etter utdanningsgruppe og foreldrenes utdanningsnivå.....	60
Tabell 6.1	Resultater fra multivariat regresjonsanalyse (avviksskår = avhengig variabel).....	69
Tabell 6.2	Resultater fra multivariat regresjonsanalyse med utdannings-spesifikke karaktereffekter (avviksskår = avhengig variabel).....	71
Tabell 6.3	Resultater fra multivariat regresjonsanalyse med utdannings-spesifikke karaktereffekter, med standardiserte karakterer som avhengig variabel.....	72
Tabell 6.4	Resultater fra multivariat regresjonsanalyse av resultatkarakterer med kjønns-spesifikke koeffisienter (avviksskår = avhengig variabel).....	74
Tabell 6.5	Resultater fra maximum-likelihood-estimering av modell med endogen trunkering (avviksskår er den avhengige variabel).....	76

Hovedresultater

Hovedformålet med dette prosjektet har vært å belyse hvilken betydning inntakskvalitet har for karakterprestasjonene til ferdige kandidater i høyere utdanning. Dette er ikke belyst i noen nyere norske studier. Utvalget vi har sett på er hentet fra Kandidatundersøkelsen 2003 og består av 1 800 kandidater fordelt på 10 forskjellige utdanningsgrupper: allmennlærere, siviløkonomer fra NHH, siviløkonomer fra statlige høyskoler, landbrukskandidater, andre kandidater med høyere grad fra høyskoler, humanister, pedagoger, samfunnsvitere, jurister og realister/sivilingeniører.

Inntakskarakterene hadde relativt liten betydning for kandidatenes resultatkarakter

Tabellen under viser de signifikante effektene i en multivariat analyse av hvordan ulike individkjennetegn simultant påvirket resultatkarakteren, det vil si hovedkarakteren for den graden kandidatene oppnådde våren 2003, regnet i faktiske karakterpoeng. Våren 2003 brukte de fleste læresteder fortsatt de gamle tallkarakterskalaene, for de utdanningsgruppene hvor lavere tallkarakter betydde bedre karakterer har vi snudd karakterskalaen slik at høyere tallverdi betyr bedre karakter for alle utdanningsgruppene.

De observerte individkjennetegnene kunne bare forklare bare en liten del, 5,5 prosent, av variansen i resultatkarakterene. Gitt at man gjennomfører hele studiet og består eksamen, synes altså studentenes inntakskarakter (gjennomsnittskarakter i videregående skole) og andre individkjennetegn å ha relativt liten betydning for den endelige sluttkarakteren. At sammenhengen er så pass lav har også sammenheng med at inntakskvalitet også har som en viktig funksjon å sortere studentene mellom utdanninger med ulike opptakskrav. Studentene i de ulike utdanningsgruppene er derfor relativt ensartede med hensyn til inntakskarakterer og andre individkjennetegn, slik at andre faktorer relativt sett får større innflytelse på karakteroppnåelsen.

Å ha gode inntakskarakterer (5 eller bedre) var allikevel viktig for å kunne oppnå gode prestasjoner i høyere utdanning. Kandidater med gode inntakskarakterer oppnådde 0,14 flere karakterpoeng enn kandidater med middels inntakskarakterer (4–4,9). Om man hadde svake (3–3,9) eller middels inntakskarakterer hadde derimot ikke så stor betydning for resultatkarakteren, selv om det også hadde en viss betydning. De med svake inntakskarakterer oppnådde i gjennomsnitt 0,06 færre karakterpoeng enn de med middels inntakskarakterer. Det tyder altså ikke på at det å ha svake inntakskarakterer er et veldig stort hin-

der for å kunne prestere middels i høyere utdanning. Her må vi imidlertid huske på at utvalget vi betrakter består av kandidater som har fullført, noe som vil kunne føre til at den negative effekten av å ha svake inntakskarakterer underestimeres. Også av andre grunner kan det tenkes at den negative effekten underestimeres, for eksempel kan det tenkes at de med svake inntakskarakterer kompenseres ved å jobbe mer med studiet, det kommenterer vi nedenfor.

Tabell Signifikante resultater fra multivariat regresjonsanalyse av effekten av individkjennetegn på resultatkarakter i høyere utdanning

	Karakterpoeng
Gjennomsnittskarakter i videregående skole (inntakskarakter);	
3-3,9 versus 4-4,9	- 0,06
5+ versus 4-4,9	0,14
Kvinne (mann = 0)	- 0,04
Foreldrenes utdanningsnivå ¹	0,03
Studert i utlandet	0,07
Østlandet ellers (Oslo/Akershus = 0)	0,06
Flyttet til en annen region i forbindelse med studiene	-0,04
Prosentandel forklart varians i resultatkarakter	5,5 %

1) Denne variabelen er forklart i kapittel 6

I følge resultatene var det andre kjennetegn som betød like mye som det å ha middels eller svake inntakskarakterer. Det å ha studert i utlandet økte karakterprestasjonene med 0,07 karakterpoeng, mens kandidater fra «Østlandet ellers» oppnådde 0,06 flere karakterpoeng enn kandidater fra Oslo/Akershus.

Gunstig å kunne studere nær hjemstedet

Tidligere studier har vist at de som må flytte fra hjemstedet for å studere har bedre studieprogresjon enn de som kan studere i nærheten av hjemstedet. Her fant vi imidlertid motsatt at de som flyttet til en annen region for å studere fikk 0,04 færre karakterpoeng enn de som ikke flyttet. Årsaken til det kan være at lokalt rekrutterte studenter har en rekke fordeler, ikke minst av økonomisk art dersom de velger å bo hos foreldrene.

Menn presterer fortsatt bedre enn kvinner i høyere utdanning

Kvinner fikk 0,04 færre karakterpoeng enn menn. I de bivariate analysene fant vi imidlertid at det bare var for de med gode inntakskarakterer at kjønn var viktig. For de med middels eller svake inntakskarakterer fant vi ingen signifikant forskjell mellom menn og kvinner.

Menn tar fortsatt et forsørgeransvar

At kvinner presterte svakere enn menn skyldtes ikke at kvinner var mer belastet med omsorgsoppgaver knyttet til det å ha barn enn menn, som man kanskje ville ha antatt. Det å ha barn hadde en negativ effekt på karakteroppnåelsen for menn, men ikke for kvinner, men heller ikke for menn var effekten signifikant.

Å ha barn førte til forsinkelser i studiet både for menn og kvinner, men mens kvinner brukte mer tid til omsorgsoppgaver, brukte menn mer tid til inntektsgivende arbeid. At menn fortsatt tar på seg «forsørger-rollen» kan bety at de også velger å gjøre seg raskt ferdig med studiet slik at de kan komme ut i arbeidslivet og tjene penger, mens kvinner kanskje i større grad kan velge å la det gå utover fremdriften, for å holde de faglige standardene og ambisjonene ved like.

Å ha akademiker-foreldre hadde en positiv effekt på karakteroppnåelsen

Kandidater med foreldre med høyere utdanning fikk i gjennomsnitt klart bedre karakterer enn kandidater med foreldre uten høyere utdanning, også når vi kontrollerte for inntakskarakterer. Karakterforskjellene mellom ulike sosial-grupper synes altså å øke i høyere utdanning, ikke avta. Sosial bakgrunn syntes gjennomgående å være like viktig i høgskoleutdanning som i universitetsutdanning.

Variable som ikke hadde signifikant effekt

Individkjennetegn som ikke hadde signifikant effekt på karakterprestasjonene i høyere utdanning i den multivariate analysen, var alder, om man hadde innvandrerbakgrunn, om man hadde tatt høyere utdanning tidligere, hvilken region man kom fra, med unntak for de som kom fra «Østlandet ellers» og om man hadde barn.

Studieforsinkelser svekket karakterprestasjonene betydelig

Undersøkelsen kan også gi en viss indikasjon på om det er slik at studenter med svake inntakskarakterer kompenserer ved å bruke mer tid til studier og mindre tid til arbeid og andre ikke-utdanningsrelaterte aktiviteter, enn studenter med gode inntakskarakterer. Resultatene tydet imidlertid ikke på at det var tilfelle. Den begrensede informasjonen undersøkelsen ga om dette tydet altså ikke på at karakterforskjellen i høyere utdanning mellom de med svake og middels inntakskarakterer var liten fordi de med svake inntakskarakterer brukte mer tid på studiene, enn de med middels inntakskarakterer.

Arbeid og andre ikke-utdanningsrelaterte aktiviteter som skapte studieforsinkelser hadde en betydelig negativ effekt på karakteroppnåelsen, særlig for høgskolekandidater. Høgskolekandidater som var forsinket i studiet på grunn av arbeid ved siden av studiet oppnådde i gjennomsnitt 0,21 færre karakterpo-

eng enn studenter som ikke var forsinket, mens tallet var 0,02 for universitetskandidater. Det innebærer at høskolekandidater med svake inntakskarakterer som ikke var forsinket i studiet, oppnådde betydelig bedre resultatkarakterer enn høskolekandidater med middels inntakskarakterer, som var forsinket i studiet på grunn av arbeid ved siden av studiene.

Svak inntakskvalitet og svake karakterprestasjoner i lærerutdanning

Resultatene bekrefter at inntakskvaliteten er svak for lærerutdanning. Med unntak for kandidater som hadde tatt høyere grad ved statlige høskoler, var allmennlærerne og pedagogene fra universitetene de to gruppene hvor den (estimerte) gjennomsnittlige inntakskarakteren var lavest, henholdsvis 3,69 og 3,60. Til sammenligning var det tilsvarende tallet for hele utvalget 4,01.

De ferdig uteksaminerte allmennlærer kandidatene oppnådde også svakere karakterer enn andre utdanningsgrupper. For de kandidatene som hadde fått bokstavkarakterer, fant vi at det var langt færre allmennlærer kandidater som hadde fått «A», enn for de øvrige utdanningsgruppene. Hovedårsaken til det syntes allikevel ikke å kunne være svake inntakskarakterer, men synes å måtte skyldes andre forhold. Om dette er uttrykk for reelle forskjeller på grunn av lavere studieintensitet eller andre forhold, eller mer er uttrykk for forskjeller i fagkultur med hensyn til karakterutmåling, er usikkert.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Svak inntakskvalitet, det vil si at studentene har for dårlige forkunnskaper og andre forutsetninger, har ved mange anledninger blitt trukket frem som en årsak til svak effektivitet og svak studiegjennomføring i det norske utdanningssystemet (se for eksempel NOU 2000: 14 eller Olsen 2006). I den senere tid har det særlig vært fokus på svak inntakskvalitet i allmennlærerutdanningen, noe som førte til at Utdanningsdepartementet i 2004 gjeninnførte opptakskrav (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004).

At svak inntakskvalitet er og har vært et problem i det norske utdanningssystemet støttes blant annet av undersøkelser om studentenes kvalifikasjoner blant det vitenskapelige personalet ved universitetet i Bergen. Manger (1988) fant at 55 prosent av lærerne mente at begynnerstudentens studiekompetanse var synkende, mens bare 3 prosent mente den var økende. Raaheim & Bradford (1998) fant at tre av de ti vitenskapelige fast ansatte vurderte generell studiekompetanse til å være et for lavt opptakskrav for universitetsstudier. I følge deres undersøkelse er begynnerstudenten godt nok kvalifisert for høgre utdanning når de har gode karakterer i videregående skole, men ikke når karaktergrunnlaget er svakt.

At inntakskvalitet har stor betydning for effektivitet og gjennomstrømning i utdanningssystemet støttes også av flere studier av studieprogresjonen blant begynnerstudenter ved universitetene. Eikeland (1988) fant for eksempel en klar sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og sannsynligheten for stryk i fjerde semester blant begynnerstudenter ved universitetet i Bergen. Berg (1992, 95) fant en signifikant sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og resultatet til examen philosophicum blant begynnerstudenter ved universitetet i Oslo.

1.2 Problemstillinger

Det har også vært uttrykt bekymring for at svakere inntakskvalitet også har ført til en nivåsenkning når det gjelder det faglige nivået til de ferdige kandidatene som uteksamineres. Hvilken betydning inntakskvalitet har for de ferdige kandidatenes faglige nivå er imidlertid lite belyst i nyere norske studier, og det er dette vi ønsker å gjøre i denne rapporten.

Det beste målet vi har på inntakskvalitet, altså studentenes evner og forutsetninger for å studere, er utvilsomt karakterer fra videregående skole. Men som tidligere studier har vist (se neste avsnitt) kan også andre individkjennetegn ha vesentlig betydning for studiegjennomføringen. I rapporten vil vi derfor kartlegge både hvordan karakterer fra videregående skole – inntakskarakterer – og forskjellige individkjennetegn påvirker hovedkarakteren for det avsluttede studiet – resultatkarakteren. Begrepene inntaks- og resultatkarakterer er forøvrig nærmere presisert i avsnitt 1.4.

Vi vil også se dette i sammenheng med studieforsinkelser. Den antatt negative effekten av svakere inntakskvalitet har blant annet blitt forklart med at studentene har blitt mindre motivert og at studenthverdagen har blitt mer «fragmentert» (NOU 2000: 14). I rapporten vil vi belyse dette ved å se hvordan inntakskvalitet påvirker studieforsinkelser, og hvordan det igjen påvirker karakteroppnåelsen.

I rapporten har vi belyst disse sammenhengene for ti forskjellige utdanningsgrupper med ulik utdanningsstruktur, ulike studieopplegg og ulikt faglig innhold. Det gjør at vi også kan diskutere om ulike typer institusjonelle forhold har betydning for sammenhengen mellom inntakskvalitet og resultatkarakterer.

I rapporten vil vi også gjennomgående legge stor vekt på å belyse sammenhengen mellom inntakskvalitet og resultatkarakterer i allmennlærerutdanningen.

1.3 Tidligere studier av hvordan ulike faktorer påvirker karakteroppnåelsen i høyere utdanning

Vi må gå mer enn 25 år tilbake i tid for å finne noen norske studier av hvilken betydning karakterer i videregående skole har for karakternivået til ferdige kandidater som uteksamineres fra universiteter og høyskoler. Listhaug (1979) fant i en undersøkelse av opptakskullet ved NTH i 1972 at korrelasjonen mellom artiumskarakterer og hovedkarakteren var 0,55. Han fant også at hovedkarakter var upåvirket av fars status og av foreldres utdanningsnivå.

Sem (1971) fant i en studie av realister, humanister og jurister at den partielle korrelasjonen (det vil si når det ble kontrollert for andre forklaringsvariable) var 0,26. Hun fant videre at jus var det universitetsfaget hvor artiumskarakterene hadde minst betydning, mens det hadde størst betydning for humanistene. Sem fant også at sammenhengen var mindre innen lukkede studier enn åpne studier, fordi variasjonen i studentenes artiumskarakterer var betydelig mindre innen

lukkede studier. Videre fant hun at effekten av artiumskarakterer var særlig stor i ytterpunktene av skalaen.

Sem fant også at de som begynte å studere tidlig presterte betydelig bedre enn de som utsatte studiestarten, også når hun kontrollerte for karakterer fra videregående skole. Dette gjaldt særlig åpne studier. Hun fant også at menn presterte litt bedre enn kvinner innen lukkede studier, for åpne studier var det derimot ikke noen forskjell. Når det gjaldt sosial bakgrunn, fant hun det motsatte forhold; sosial bakgrunn hadde betydning innen åpne studier, men ikke innen lukkede studier. Det kunne også se ut til at foreldrenes sosiale bakgrunn hadde litt større betydning for kvinner enn for menn. Undersøkelsen viste også at studenter fra Oslo litt oftere enn andre studenter var blant de beste studentene, særlig gjaldt det åpne studier. Hun fant også at det å ha barn hadde en liten negativ effekt på karakterene.

Birkeland (1967) benyttet en mer detaljert karakterinndeling enn Sem (1971) og fant høyere korrelasjoner i en studie av ulike grupper av universitetskandidater med høyere grad, varierende fra 0,44 for jurister til 0,56 for sosialøkonomer og realister.

Lindbekk (1967) fant at korrelasjonen var høyere for medisin, enn for filologi og realfag, og fant at det skyldes at kortere tidsavstand mellom examen artium og embetseksamenen for medisin, enn for de to andre fagene. Han fant også at sosial bakgrunn hadde betydning og at sønner av akademikerforeldre forbedret sine karakterer mest.

Aubert (1963) fant en nær sammenheng mellom artiumskarakterer og embetseksamenskarakterer for teologer, jurister, medisinere, filologer og realister. Han fant også at de med «god» sosial bakgrunn oppnådde bedre karakterer enn de som kom fra lavere sosiale lag i befolkningen, også når man tok hensyn til forskjeller i karakterer fra videregående skole.

Walle (1962) fant i en studie av studenter opptatt ved NTH i perioden 1948–1954 korrelasjoner mellom artiumskarakter og hovedkarakter ved avdelingene for arkitektur, kjemi og maskin varierende fra 0,20 til 0,30, altså lavere enn det Listhaug (1979) fant.

Effekten for begynnerstudenter

Eikeland (1987) fant at karakterer fra videregående skole og at man fulgte studieopplegget hadde stor betydning for karakteroppnåelsen de fire første semestrene i en undersøkelse av begynnerstudenter ved universitetet i Bergen. Alder, ambisjonsnivå, bosituasjon, sivil status og forsørgerbyrde hadde derimot ingen entydig effekt. I fire multivariate regresjonsanalyser av hvordan de ulike forkla-

ringsfaktorene simultant påvirket karakteroppnåelsen fant han multiple korrelasjonskoeffisienter varierende fra 0,48 til 0,58.

Berg (1992) foretok en tilsvarende analyse for ex. phil. studenter ved universitetet i Oslo høsten 1991. Hun fant at karakterer i norsk og matematikk skriftlig i videregående skole hadde en signifikant positiv effekt på ex. phil.-karakteren. Hun fant også at timer brukt til studier, studiemodenhet og faglig engasjement hadde en positiv effekt, og at kvinner presterte bedre enn menn. Arbeid ved siden av studiene, alder og fars utdanningsnivå hadde derimot ikke signifikant effekt. Berg (1995) foretok også en undersøkelse av ex. phil. studenter i 1993, og fant at antall skolepoeng, timer brukt til studier og integrering i studiemiljøet hadde en positiv effekt på karakteroppnåelsen, mens yrkesaktivitet ved siden av studiene hadde en negativ effekt.

Effekten av sosial bakgrunn

Det er også gjort en rekke studier av effekten av sosial bakgrunn. Jensen (1995) fant i en undersøkelse av studenter på tredje eller fjerde avdeling på jus-studiet ved Universitetet i Oslo høsten 1994 en svak positiv effekt av foreldrenes utdanningsnivå på oppnådde karakterer. Både mors og fars utdanningsnivå hadde betydning

Klausen (1999) fant at klassebakgrunn – kategorisert etter fars yrke, næring og utdanning – hadde liten betydning for karakteroppnåelsen for sivilingeniører og sivilarkitekter, men det kunne se ut til at studenter med «arbeiderklassebakgrunn» oppnådde litt svakere karakterer enn andre studenter.

Hansen (2000) fant i en studie av jurister utdannet i perioden 1981–1996 at studenter med juridisk, og dernest akademisk, bakgrunn oppnådde de beste karakterene, mens studenter med arbeiderbakgrunn oppnådde det laveste karakternivået. De sosiale forskjellene var store i hele perioden, og det var ingen trend i retning av økende eller avtagende ulikhet. Hun fant også at menn fikk bedre karakterer enn kvinner.

Vannebo (2000) fant i en studie av kandidater med hovedfag i historie eller naturvitenskapelige fag utdannet i perioden 1981–1996 at foreldrenes utdanningsnivå hadde en positiv effekt på karakterene i begge fag. Foreldrenes klasse definert ved yrkestilhørighet hadde derimot ikke stor betydning for karakteroppnåelsen i noen av fagene. Hun fant også at menn gjennomgående fikk bedre karakterer enn kvinner i naturvitenskapelige fag, mens dette ikke var tilfelle ved historie. Kvinner hadde imidlertid mindre sannsynlighet enn menn for å være blant de beste både ved historie og naturvitenskapelige fag.

Helland (2004) undersøkte hvordan sosial bakgrunn og andre individkjenetegn påvirket karakteroppnåelsen for siviløkonomer og sosialøkonomer. For

sosialøkonomi fant han at studenter med akademiker-foreldre gjorde det betydelig bedre enn studenter med arbeiderklasseopprinnelse (lavere funksjonærer, bønder og fiskere, faglærte og ufaglærte arbeidere). De sosiale forskjellene var større i hovedfaget enn i ex. phil. For siviløkonomer derimot hadde sosial bakgrunn ingen effekt. Derimot fant han at foreldrenes inntekt hadde en positiv effekt for begge utdanningene. Menn gjorde det også signifikant bedre enn kvinner i begge utdanningene.

Alder og kjønn

Nielsen (2002) undersøkte hvordan kjønn og alder påvirket eksamenskaraktene på ulike trinn i studieløpet, ved universitetene og Norges Handelshøyskole. Han fant at kvinner gjorde det bedre enn menn på ex. phil., mens på grunnfag og hovedfag var det menn som fikk best karakterer. Når det gjaldt alder, fant han negativ effekt på alle nivåer.

Institusjonelle effekter

Møen & Tjelta (2005) fant i en analyse av sammenhengen mellom skolebakgrunn og faglig suksess ved NHH at det var systematiske skjevheter i bruk av karakterskalaen mellom ulike statlige høyskoler med økonomisk-administrative studier. Skoler som rekrutterte studenter med gode inntakskarakterer praktiserte karakterskalaen strengt og omvendt.

Hovdhaugen (2005) undersøkte om det nye finansieringssystemet i høyere utdanning syntes å ha noen betydning for karaktersetningen i høyere utdanning, spesielt med hensyn på stryk. Hun fant at det over tid hadde vært en nedgang i strykprosenten, nedgangen hadde imidlertid begynt før kvalitetsreformen i høyere utdanning og det nye finansieringssystemet hadde blitt innført, dette kunne derfor også ha andre årsaker.

Internasjonale studier

Et av de temaene man har vært opptatt i den internasjonale forskningen de senere årene har vært betydningen av kvaliteten i den videregående skole for karakteropptak i høyere utdanning. Pike & Saupe (2002) fant at kvaliteten i den videregående skole hadde vesentlig betydning for karakteropptak blant høyskolestudenter, mens Smith & Naylor (2005) fant at universitetsstudenter som hadde gått på statlige skoler fikk bedre karakterer enn studenter som hadde gått på uavhengige skoler.

Et annet viktig tema har vært hvordan såkalte «førstegenerasjons-studenter», det vil si studenter med foreldre som ikke har høyere utdanning, klarer seg i høyere utdanning (for en oversikt se Pascarella mfl 2004). Som i Norge finner

man gjennomgående at førstegenerasjons-studentene presterer svakere enn de mer tradisjonelle studentgruppene. Pascarella mfl fant at dette blant annet skyldes at førstegenerasjonsstudentene hadde en svakere tilknytning til studiene enn de mer tradisjonelle studentgruppene, det vil si de tok færre studiepoeng, arbeidet mer ved siden av studiene og var generelt mindre engasjert i student-miljøet. Grayson (1997) fant at det særlig var blant de med gode inntakskarakterer at foreldrenes utdanningsbakgrunn hadde stor betydning.

Andre temaer som har blitt belyst er betydningen av studieinnsats og studieforhold, som Strauss & Volkwein (2002) fant hadde stor betydning for karakteroppnåelsen blant høskolestudenter. Campbell & Campbell (1997) fant at det å ha en mentor hadde en positiv effekt. Stassen (2003) fant at nye eksperimentelle undervisningsformer med sterkere studentinvolvering («living-learning community»-model) ga bedre karakterresultater enn mer tradisjonell høskoleundervisning.

Andre studier som kan nevnes er Cohn, Cohn, Balch og Bradley Jr. (2004), som i en studie av økonomi-studenter på lavere grads nivå fant at kvinner oppnådde bedre karakterer enn menn. Baird (1984) analyserte hvordan høskolekarakteristika påvirket sammenhengen mellom karakterer i videregående skole og høyere utdanning. Han fant at sammenhengen var sterkere jo større variasjon det var i studentmassens akademiske evner, mens den var svakere jo mer heterogene studieprogrammene var.

Oppsummering

I alle de norske studiene har en funnet at karakterer fra videregående skole har hatt signifikant betydning for karakteroppnåelsen i høyere utdanning, og det har hatt langt større betydning enn andre individ-kjennetegn. Når det gjelder effekten av andre individkjennetegn, har de ulike studiene gitt litt forskjellige resultater. Gjennomgående har man funnet at menn presterer bedre enn kvinner, dette synes allikevel i noen grad å avhenge av type fag. Resultatene tyder på at dette først og fremst gjelder studier som tradisjonelt har vært lukket.

Et gjennomgående resultat er også at studenter med akademiker-foreldre presterer bedre enn studenter med lavere sosio-kulturell-bakgrunn, men heller ikke dette synes å gjelde for alle typer høyere utdanning. Sosial bakgrunn synes å ha størst betydning for de studiene som tradisjonelt har vært åpne.

1.4 Data

Datagrunnlaget er Kandidatundersøkelsen 2003, som omfattet samtlige høyere grads kandidater og siviløkonomer (unntatt handelshøyskolen BI), samt et utvalg allmennlærere, som tok avsluttende eksamen vårsemesteret 2003 ved et norsk lærested. I denne undersøkelsen – men dessverre ikke i tidligere halvårsundersøkelser – har vi opplysninger om gjennomsnittskarakter fra videregående skole og hovedkarakteren for den graden kandidatene oppnådde våren 2003. Dersom man ikke fikk hovedkarakter, er graden hovedfags- eller masteroppgavekarakter. I rapporten har vi betegnet gjennomsnittskarakteren fra videregående skole som inntakskarakterer, mens vi har betegnet hovedkarakteren for det avsluttede studiet som resultatkarakter.

De fleste læresteder hadde våren 2003 ennå ikke innført den nye bokstavkarakter-skalaen, og i hovedsak har vi derfor basert oss på de gamle tallkarakter-skalaene (se vedlegg 1).¹ For de utdanningene hvor det er brukt både tallkarakterer og bokstavkarakterer, er bokstavkarakterene transformert til tallkarakterer slik at karakterfordelingen blir mest mulig lik fordelingen for de som fikk tallkarakterer. Det har vi gjort ved at vi for hver utdanningsgruppe har rangordnet tallkarakterene i fem grupper tilsvarende de fem gruppene i bokstavkarakter-skalaen, slik at andelen kandidater i hver gruppe blir mest mulig lik andelen med de ulike bokstavkarakterene, av de som fikk bokstavkarakterer. Bokstavkarakterene har vi så satt lik gjennomsnittskarakterene i hver av tallkarakter-gruppene. Hvis for eksempel 23 prosent av studentene i en utdanningsgruppe som fikk bokstavkarakterer fikk A, og gjennomsnittskarakteren for de 23 prosent med best karakterer av de som fikk tallkarakterer var 1,8, har vi satt A = 1,8. Hvis videre 38 prosent fikk B, og gjennomsnittskarakteren for de som fikk tallkarakterer og var blant de 38 prosentene i den nest beste gruppen var 2,2, har vi satt B = 2,2 og så videre.

Et vesentlig problem er at vi betrakter en rekke forskjellige utdanningsgrupper med forskjellige «karakter-regimer». Karakterskalaene er forskjellige, og dessuten kan karaktersettingen variere mellom ulike typer utdanning og læresteder, selv om karakterskalaene er de samme (Arnesen & Try 2001).

Siden også opptakskravene er forskjellige, har vi delt utvalget inn i ti grupper som omfatter utdanninger med samme karakterskala, og hvor vi antar at karaktersettingen er relativt ensartet, se tabell 1.1.² I utvalget har vi tatt bort alle typer utdanninger som vektlegger spesielle ferdigheter, kunst, musikk idrett og lig-

¹ Som en del av kvalitetsreformen i høyere utdanning har det blitt innført et nytt karaktersystem i norsk høyere utdanning, med bokstaver (A til E dersom bestått). Imidlertid har de enkelte institusjonene stått fritt med hensyn til når de ønsker å innføre den nye karakterskalaen.

nende. Tannleger og veterinærer som har en egen karakterskala, men som er for få til at vi kan ha dem med som en egen gruppe er også ekskludert fra utvalget.

Tabell 1.1 Antall kandidater i utvalget, fordelt på utdanningsgruppe

<i>Høgskoler:</i>	629
Allmennlærere	244
Siviløkonomer/høyere grad NHH ¹	89
Siviløkonomer høgskoler (unntatt BI) ²	113
Høyere grad ved statlig høgskole	97
Norges landbruks-høgskole	86
<i>Universiteter:</i>	1213
Humanister	210
Pedagoger	77
Samfunnsvitere	272
Jus	203
Realister/sivilingeniører	451
<i>Totalt</i>	1 842

1 Inkluderer også høyere avdeling for samfunnsøkonomer og cand.merc.-graden

2 Inkluderer også cand.merc.-graden

1.5 Metode

I stor grad vil vi benytte oss av rent deskriptive eller bivariate analyseteknikker til å belyse hvordan ulike faktorer påvirker karakteroppnåelsen i høyere utdanning. I de bivariate analysene har vi gjennomgående benyttet oss av *avviksskår*, det vil si avviket mellom resultatkarakterene og gjennomsnittet i de enkelte utdanningsgruppene. På den måten får vi korrigert for nivåforskjeller i karakterskalaene som benyttes i de ulike utdanningsgruppene. For utdanningsgrupper hvor lavere tallverdier betyr bedre karakterer har vi også snudd skalaen, slik at høyere tallverdi betyr bedre karakterer for alle utdanningsgrupper.

Karakterenes spredning vil også kunne variere mellom utdanningsgruppene, men for at analysene skal vise hva de ulike forklaringsfaktorene betyr regnet i faktiske karakterer, har vi unnlatt å normalisere karakterene med hensyn på spredningen.

2 Årsaken til at tallene er noe lave er ikke at svarprosenten ved undersøkelsen var spesielt lav, men at tallkarakterene for de som besvarte spørreundersøkelsen på internett ble slettet på grunn av en teknisk feil.

I figurer har vi bare vist resultater hvor antall observasjoner er minst 50 dersom ikke annet er oppgitt, i tabeller har vi også tatt med grupper hvor antall observasjoner er mellom 20 og 50, i parentes.

Vi vil også benytte multivariat regresjonsanalyse til å belyse hvordan de ulike forklaringsvariablene simultant påvirker karakteroppnåelsen i høyere utdanning. Vi vil også bruke mer avanserte metoder hvor vi forsøker å korrigere for utvalgs-skjevhet. Det at vi bare observerer karakterprestasjonene for de som har fullført studiet, bestått eksamen og besvart spørreskjemaet, og altså da i hvert fall til en viss grad har hatt et vellykket studieløp, gjør at vanlig regresjonsanalyse kan tenkes å underestimere effekten av inntakskarakterene.

Problemene knytter seg til at utvelgelsesprosedyren som har generert det aktuelle utvalget har elementer av hva som kalles *trunkering* og *seleksjonsskjevhet*. Datasettet er trunkert i den forstand at vi bare observerer de som har bestått til eksamen, vi observerer altså bare de som har prestert over et visst nivå. Men vi har også elementer av seleksjonsskjevhet knyttet til at mange studenter som erfarer at de har en svak faglig progresjon velger å avbryte studiet. Det kan også tenkes at det er elementer av seleksjonsskjevhet knyttet til hvem som velger å delta i undersøkelsen og hvem som oppgir karakterresultatene.

Både trunkering og seleksjonsskjevhet er noe som kan føre til at vanlig regresjonsanalyse ikke vil gi konsistente estimater (se for eksempel Maddala 1988). Vi vil derfor også bruke ulike maximum-likelihood-metoder for å forsøke å korrigere for denne type utvalgsskjevhet.

2 Inntakskvalitet

I dette kapitlet vil vi først forsøke å belyse inntakskvaliteten i de ulike utdanningsgruppene, og om dette synes å ha endret seg i forhold til tidligere. I avsnitt 2.1 ser vi på inntakskarakterene, mens vi i avsnitt 2.2 ser på ulike individkjenner.

2.1 Inntakskarakterer

I tabell 2.1 har vi belyst inntakskarakterene i de ulike utdanningsgruppene.³ Tabellen viser at det for de fleste utdanningsgruppene var relativt stor spredning. For de fleste utdanningsgruppene fordelte inntakskarakterene seg på hele det observerte karakterintervallet. I alle utdanningsgruppene var over halvparten i intervallet 4–4–9, men det også var en betydelig andel studenter med høyere eller lavere gjennomsnittskarakter. Samtidig som mange med gode karakterer prioriterer faglige interesser og velger lite statuspregede studier med lave opptakskrav, er det altså også mange med svake karakterer fra videregående skole som klarer å skaffe seg tilstrekkelig mange tilleggspoeng til å komme inn på krevende og populære studier med høye opptakskrav.

Allikevel var det selvfølgelig også klare nivåforskjeller. Høyest gjennomsnittskarakter hadde siviløkonomer fra NHH. Også jurister og realister/sivilingeniører hadde relativt høye karakterer fra videregående skole. Lavest gjennomsnittskarakter hadde pedagogene. Også allmennlærere og «høyere grad ved statlig høyskole» hadde lave inntakskarakterer.

Som tidligere nevnt fant Raaheim & Radford (1988) at 3 av 10 av de fast vitenskapelig ansatte ved Universitetet i Bergen mente at generell studiekompetanse ikke ga tilstrekkelig grunnlag for å studere hvis inntakskarakterene var svake. Også Olsen (2006) kritiserer dagens system hvor man selv med bare 2-ere fra videregående skole får generell studiekompetanse og kan ta høyere utdanning. I følge Olsen er det mange videregående skoler som gir karakteren 2 for å slippe å stryke eleven, og mener at det er helt nødvendig med en generell skjerping av kravene til studiekompetanse.

For allmennlærerutdanning ble det i 2004 satt en nedre opptaksgrense på 3,5 i gjennomsnittskarakter, og minst 3 i matematikk og norsk. I utgangspunktet hadde KUF ønsket et enda høyere opptakskrav, men tallet ble ikke satt høyere av hensyn til å kunne opprettholde tilgangen på kvalifiserte søkere (Olsen

³ I undersøkelsen ble karakterer i videregående skole kartlagt med et prekodet spørsmål med samme svar-kategorier som er benyttet i tabellen, slik at det ikke er mulig med en mer detaljert gruppering.

2006). De seneste årene har 22 prosent av allmennlærestudentene hatt lavere inntakskarakterer enn dette tallet (St.meld.nr. 30 (2003–2004)).

Olsen (2006) mener at det i høyere utdanning generelt bør være et minstekrav at karakterene fra videregående skole er et sted mellom 3 og 4, kanskje så høyt som 4, og viser til undersøkelser han har gjort som tyder at et karakterkrav på 4 kan være det som vil gi best resultater. NTNU har også ønsket et minstekrav på 4 i matematikk.

Tabell 2.1 Karakterfordeling videregående skole etter utdanningsgruppe

	2–2,9	3–3,9	4–4,9	5–6	Estimert gjennomsnittskarakter	Standardavviket
<i>Høgskoler:</i>						
Allmennlærerutdanning	2,5	30,7	62,3	4,5	3,69	0,60
Siviløkonomer fra NHH	0,0	4,3	51,6	44,1	4,40	0,57
Siviløkonomer fra høgskoler	6,2	22,1	60,2	11,5	3,77	0,73
Norges landbruks-høgskole	7,0	15,1	68,6	9,3	3,80	0,70
Høyere grad ved statlig høgskole	9,3	27,8	52,6	10,3	3,64	0,79
<i>Universiteter:</i>						
Humanister	1,4	14,3	61,9	22,4	4,05	0,65
Pedagoger	6,5	33,8	53,2	6,5	3,60	0,71
Samfunnsvitere	0,7	16,5	57,4	25,4	4,07	0,67
Jurister	0,0	3,4	65,5	31,0	4,28	0,52
Realister/sivilingeniører	0,7	10,2	60,1	29,0	4,18	0,62
<i>Totalt</i>	2,2	16,1	60,1	21,6	4,01	0,69

På bakgrunn av dette vil vi i rapporten omtale gjennomsnittskarakterer under 4 som «svake inntakskarakterer». Videre vil vi betegne gjennomsnittskarakterer mellom 4 og 5 som middels karakterer, og gjennomsnittskarakterer lik 5 eller bedre som gode karakterer.

Totalt sett innebærer dette at vi regner de 18 prosent svakeste som «svake» og de 22 prosent beste som «gode», som er en rimelig inndeling. For de fleste grupper vil forholdet mellom svake og middels studenter være mest interessant, mens det for andre grupper vil være mest interessant å se på forholdet mellom middels og sterke studenter.

2.2 Individkjennetegn

I dette avsnittet vil vi se på sammensetningen i de ulike gruppene med hensyn til følgende kjennetegn: kjønn, alder, sosial, etnisk og geografisk bakgrunn, om man hadde barn, og om man hadde tatt utdanning tidligere som ikke inngikk i den utdanningen man avsluttet våren 2003. Vi vil også bruke kandidatundersøkelsen fra tidligere år til å belyse om det har skjedd endringer i kandidatenes fordeling på disse kjennetegnene.

Kvinneandelen

Tabell 2.2 viser at kvinner var i flertall i de fleste utdanningsgruppene. Kvinneandelen var særlig høy for de utdanningsgruppene som helt eller delvis er innrettet mot læreryrket – pedagoger, allmennlærere og humanister – samt for samfunnsvitere. Blant siviløkonomer fra NHH, realister/sivilingeniører og gruppen «høyere grad ved statlig høyskole» var det imidlertid fortsatt færre kvinner enn menn.

Sammenligner vi med tallene i tabell 2.4, som viser kvinneandelen for de samme utdanningsgruppene ikke medregnet allmennlærere i 1983 og 1993, ser vi også at det har vært en formidabel økning i kvinneandelen gjennom de siste 20 årene. Økningen var særlig stor i perioden 1883–1993, men også i perioden 1993–2003 har det vært en betydelig økning i kvinneandelen innen de aktuelle utdanningsgruppene.

Tabell 2.2 Kandidatenes sammensetning med hensyn til alder, kjønn, sosial og etnisk bakgrunn i 2003.

	Gjennomsnittsalder	Prosentandel Kvinner	Prosentandel med forelder med høyere utdanning	Prosentandel med innvandrerbakgrunn ¹
<i>Høgskoler:</i>	28,1	52,4	57,1	6,2
Allmennlærere	28,9	66,0	47,0	4,5
Siviløkonomer NHH	26,8	39,8	75,6	5,4
Siviløkonomer høgskoler	26,9	51,3	60,6	4,4
Norges landbrukshøgskole	26,1	58,1	67,9	9,3
Høyere grad ved statlig høgskole	30,6	26,8	51,1	10,3
<i>Universiteter:</i>	29,1	54,9	70,8	8,2
Humanister	30,6	62,4	71,5	8,6
Pedagoger	35,9	84,4	59,2	7,8
Samfunnsvitere	29,9	69,9	69,8	8,1
Jurister	28,4	57,1	70,5	7,9
Realister/sivilingeniører	27,0	36,4	73,2	8,2
<i>Totalt</i>	28,7	54,1	66,2	7,5

¹) Kandidaten eller kandidatens mor eller far var født i utlandet

Gjennomsnittsalder

Tabell 2.2 viser også at det var betydelige forskjeller i gjennomsnittsalderen mellom de ulike utdanningsgruppene. Pedagogene skilte seg ut med en spesielt høy gjennomsnittsalder, sannsynligvis er det i denne gruppen mange lærere som har tatt hovedfag, vi ser at det i denne gruppen også var en spesielt høy andel som hadde tatt utdanning tidligere (se tabell 2.3).

Også blant humanister og kandidater i gruppen «høyere grad ved statlig høgskole» var gjennomsnittsalderen relativt høy. Sett i forhold til normert studietid var gjennomsnittsalderen også relativt høy for allmennlærerne. Lavest var gjennomsnittsalderen for landbrukskandidatene.

Sammenligner vi utvalget med kullene for 1983 og 1993, har det imidlertid ikke vært noen tendens til økt gjennomsnittsalder.

Sosial bakgrunn

Tabell 2.2 viser at det var relativt store forskjeller mellom utdanningsgruppene når det gjaldt sosial bakgrunn målt ved foreldrenes utdanningsnivå. Med unn-

tak for pedagoger var andelen med en forelder med høyere utdanning betydelig høyere for universitetsutdanning og for siviløkonomer fra NHH, enn for de øvrige høyskoleutdanningene, med unntak for landbrukskandidater. Spesielt lav var andelen for allmennlærerne.

Tabell 2.4 viser at på tross av den kraftige veksten i rekrutteringen til høyere utdanning har andelen med en forelder med høyere utdanning økt kraftig de seneste 20 årene. En viktig årsak til det er at utdanningsnivået i foreldregenerasjonen har økt kraftig. Det betyr ikke at de sosiale skjevhetene i rekrutteringen til høyere utdanning har økt, selv om vi ikke kan utelukke at det også har skjedd. Flere studier av sosiale skjevheter i rekrutteringen til høyere utdanning har vist at den i hovedsak er opprettholdt eller kanskje litt redusert over tid (se for eksempel Næss & Støren 2006).

Etnisk bakgrunn

Tabell 2.2 viser også andelen av kandidatene som hadde innvandrerbakgrunn, det vil si at kandidaten selv, moren eller faren var født i utlandet. Andelen var spesielt lav for allmennlærere og siviløkonomer, ellers var det relativt liten forskjell mellom utdanningsgruppene.

Omsorgsforpliktelser for barn

Det var også stor variasjon mellom utdanningsgruppene når det gjaldt andelen som hadde barn, se tabell 2.3. Andelen var høyest for pedagoger og allmennlærere. Også for øvrige grupper av universitetskandidater med unntak for realister/sivilingeniører og «høyere grad ved statlige høyskoler» var andelen relativt høy. For siviløkonomer, landbrukskandidater og realister/sivilingeniører var andelen lav.

Sammenligner vi med tabell 2.4, ser vi at det ikke har skjedd noen betydelig endring over tid når det gjelder andelen som har hatt barn.

Tabell 2.3 Kandidatenes sammensetning med hensyn til omsorg for barn, tidligere utdanning og flytting i 2003

	Prosentandel med omsorg for barn	Prosentandel som hadde tatt utdanning tidligere	Prosentandel som hadde flyttet i forbindelse med studie
<i>Høgskoler:</i>	24,2	25,4	46,0
Allmennlærere	36,9	15,7	21,7
Siviløkonomer NHH	12,9	37,1	62,5
Siviløkonomer høgskoler	13,3	28,6	53,6
Norges landbrukshøgskole	10,5	16,5	89,5
Høyere grad ved statlig høgskole	27,8	43,2	44,8
<i>Universiteter:</i>	20,5	24,2	60,0
Humanister	25,7	25,0	61,7
Pedagoger	44,2	49,4	56,0
Samfunnsvitere	24,6	24,4	52,2
Jurister	21,7	27,4	49,5
Realister/sivilingeniører	11,1	17,9	69,3
Totalt	21,8	24,6	55,1

Tabell 2.4 Endring i kandidatsammensetning over tid

	1983 - 89	1993
Prosentandel kvinner	27,7 (83)	44,5
Gjennomsnittalder	28,6 (83)	28,6
Prosentandel med forelder med høyere utdanning	47,5 (87)	54,8
Hadde barn	22,7 (89)	20,6
Hadde tatt utdanning tidligere	23,0 (83)	17,5
Hadde flyttet til annen region i forbindelse med studie	57,4 (83)	59,4

Tidligere utdanning

Tabell 2.3 viser også hvor stor andel som hadde tatt høyere utdanning (av varighet minst ett år) før den utdanningen de fullførte våren 2003, og som ikke inn gikk som en del av denne graden. Lavere grad regnes altså ikke som tidligere utdanning.

Høyest var andelen for pedagoger, nesten halvparten hadde tatt høyere utdanning tidligere. Også for gruppen «høyere grad ved statlig høyskole», var andelen meget høy. For begge disse gruppene besto dette i alle slags typer høyere utdanning.

Ellers ser vi også at andelen var relativt høy for siviløkonomer fra NHH, for denne gruppen har det antagelig sammenheng med at det er høye karakterkrav for å komme inn på dette studiet, og at mange har skaffet seg tilleggs-poeng ved å ta annen høyere utdanning først.

Tabell 2.4 viser at andelen som har oppgitt å ha tatt utdanning før den de avsluttet da de var med i undersøkelsen har gått i bølger. I perioden 1983–1993 ble andelen redusert, men i perioden 1993–2003 har den igjen økt. Det er uklart hva dette kan skyldes, varierende konkurranse om studie-plassene er en mulig forklaring.

Geografisk tilknytning

Når det gjelder geografisk tilknytning, har vi sett på andelen som studerte ved et lærested som lå i en annen region enn den regionen man bodde i da man var 17 år.⁴ En rekke tidligere studier har vist at dette kan ha relativt stor betydning for studiegjennomføringen (se for eksempel Aamodt 2001), sannsynligvis fordi de som har flyttet langveisfra har «investert» mer i utdanningen enn de som har anledning til å studere nærmere hjemstedet, og derfor er mer motiverte og også har mer å tjene på å gjøre seg raskt ferdig med studiet.

Tabell 2.3 viser relativt store forskjeller mellom utdanningsgruppene når det gjelder dette. Spesielt lav ser vi andelen var for allmennlærerutdanning, mens den var spesielt høy for landbrukskandidater. Sammenligner vi med tallene i tabell 2.4, ser vi at det har vært en liten nedgang i andelen som har flyttet til en annen region i forbindelse med studiet, men ingen stor endring.

⁴ Det er benyttet følgende region-inndeling: Oslo/Akershus, Østlandet ellers (Østfold, Hedmark, Oppland, Buskerud, Vestfold og Telemark), Sørlandet (Aust- og Vest-Agder), Vestlandet (Rogaland, Hordaland, Sogn- og Fjordane, Møre- og Romsdal), Trøndelag (Sør- og Nord-Trøndelag) og Nord-Norge (Nordland, Troms og Finnmark).

3 Sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer

Vanligvis er man vant til å tenke at gode inntakskarakterer er viktige hvis man skal kunne gjøre det godt i høyere utdanning. Sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer er imidlertid kompleks, og den «reelle» effekten er ikke nødvendigvis den samme som den observerte bivariate sammenhengen vi finner i datamaterialet vi skal se på.

Det har blant annet sammenheng med at elever/studenter kan tenkes å tilpasse sin studieinnsats strategisk i forhold til planer om utdanningsvalg og senere karrierevalg. For å ta et eksempel; en «flink» elev i videregående skole som har bestemt seg for å ta et åpent studium vil kunne være lite motivert for å oppnå en god karakterer i videregående skole, men vil da kunne oppnå en bedre resultatkarakter i høyere utdanning enn det inntakskaracteren tilsier. Et annet eksempel kan være en student som tatt et studium hvor resultatkaracteren betyr lite for karrieremulighetene, det finnes bare ett yrke å gå til, hvor man til gjengjeld er sikret å få arbeid. Da vil man kunne være lite motivert for å bruke mye tid på studiet, og derfor oppnå en svakere resultatkaracter enn det inntakskaracteren tilsier. Dette er bare noen eksempler på slike strategiske studievalg som kan tenkes å tilsløre sammenhengen mellom inntaks- og resultatkaracterer.

Dessuten er det slik at mens det hovedsakelig er generelle og teoretiske ferdigheter og kunnskaper som premieres i allmennfaglig studieretning i den videregående skole, er praksis-orienterte og fagspesifikke ferdigheter og kunnskaper også viktige i de fleste typer høyere utdanning. Siden studenter i stor grad velger utdanning på basis av faglige interesser, vil kunnskaper og ferdigheter som var lite relevante videregående skole kunne gi stor uttelling i høyere utdanning.

3.1 Gjennomsnittlige resultatkaracterer etter inntakskaracterer

Tabell 3.1 viser gjennomsnittlig resultatkaracter fordelt på inntakskaracter i de ulike utdanningsgruppene. I tabellen har vi brukt de gamle tallkaracter-skalaene, som de fleste utdanningsinstitusjonene fortsatt benyttet da undersøkelsen ble foretatt. Med unntak for siviløkonomer fra NHH og landbrukskandidater betyr det at karakteren er bedre jo lavere tallverdien er, mens det for siviløkonomer fra NHH og landbrukskandidater er omvendt; karakteren er bedre jo høyere tallverdien er. Kandidater som fått bokstavkaracterer i henhold til den nye

bokstavkarakterskalaen som nå er innført ved alle utdanningsinstitusjoner, har fått omregnet karakteren til en tallkarakter som gjort rede for i avsnitt 1.4.

Fra tabellen ser vi at inntakskarakter synes å ha størst betydning for de som hadde «gode» inntakskarakterer. Disse presterte til dels betydelig bedre enn de som bare hadde «middels» inntakskarakterer. Resultatet samsvarer med Sem (1971), som fant at inntakskarakterer hadde størst effekt i ytterendene av karakterskalaen.

Dette synes også særlig å gjelde siviløkonomer fra NHH, hvor de med gode inntakskarakterer i gjennomsnitt oppnådde 0,37 flere karakterpoeng enn de med bare middels inntakskarakterer. At vi finner spesielt stor effekt for denne gruppen kan imidlertid skyldes at det er spesielt stor spredning i karakterskalaen, det kommer vi tilbake til senere.

Men også for humanister, realister/sivilingeniører og jurister ser vi at de som hadde gode inntakskarakterer oppnådde betydelig bedre resultatkarakterer enn de som bare hadde middels inntakskarakterer. De som hadde gode inntakskarakterer fikk i gjennomsnitt henholdsvis 0,22, 0,15 og 0,14 færre karakterpoeng enn de som bare hadde middels inntakskarakterer.

Om man hadde svake eller middels inntakskarakterer syntes å spille mindre rolle, selv om det også for disse to nivåene var en klar karakterforskjell for alle utdanningsgruppene. For allmennlærere og samfunnsvitere fikk de med middels karakterer i gjennomsnitt henholdsvis 0,13 og 0,10 færre karakterpoeng enn de med svake inntakskarakterer, mens forskjellen bare var 0,03–0,06 karakterpoeng for de andre utdanningsgruppene.

Tabell 3.1 Gjennomsnittlig resultatkarakter etter inntakskarakterer og utdanningsgruppe.^{1,2}

	2-2,9	3-3,9	4-4,9	5-6	Gjennomsnitt	Standard- avviket
<i>Høgskoler:</i>						
Allmennlærere	-	2,75	2,62	-	2,66	0,28
Siviløkonomer, NHH		-	(5,61)	(5,98)	5,83	0,97
Siviløkonomer, høgskole	-	(2,25)	2,20	-	2,21	0,28
Landbrukskandi- dater	-	-	2,09	-	2,06	0,45
Høyere grad ved statlig høgskole	-	(2,07)	2,01	-	2,01	0,34
<i>Universiteter:</i>						
Humanister	-	(2,29)	2,26	(2,04)	2,22	0,27
Pedagoger	-	(2,40)	(2,34)	-	2,37	0,24
Samfunnsvitere	-	(2,43)	2,33	2,23	2,32	0,21
Jurister		-	2,76	2,62	2,74	0,15
Realister/ sivilingeniører	-	(1,72)	1,66	1,51	1,63	0,35

¹⁾ - = færre enn 20 observasjoner, () = antall obs. er mellom 20 og 50.

²⁾ Gjennomsnittlig inntakskarakter er estimert ved å sette inntakskarakterene lik de aritmetiske gjennomsnittene i de ulike intervallene

Det kan imidlertid tenkes at tallene ikke gir uttrykk for den reelle negative effekten av å ha svake inntakskarakterer, av flere grunner. Dersom det er slik at det er seleksjonsskjevhet i datamaterialet, som vi har vært inne på tidligere, vil det særlig bidra til å skjule den negative effekten av å ha svake inntakskarakterer. Dersom det også er slik at mange tar høyere utdanning før disse studiene for å komme inn, noe resultatene i avsnitt 2.2 kunne tyde på, og som er noe som vil kunne ha en positiv effekt på karakteroppnåelsen, og som bare vil være relevant for de med svake inntakskarakterer, vil det også kunne være noe som bidrar til å redusere den negative effekten av svake inntakskarakterer. Og, det kan også tenkes at de som har svake inntakskarakterer kompenserer ved å jobbe mer i studiet, det belyser vi i neste kapittel hvor vi ser på studieforsinkelser.

Svakt nivå blant allmennlærerkandidatene?

Vi legger også merke til at karakterene til allmennlærerne ligger på et betydelig lavere nivå enn karakterene til de andre gruppene av kandidater fra statlige høg-

skoler, siviløkonomer og kandidater med høyere grad, på tross av at de følger samme karakterskala. Kan det også tolkes som at det faglige nivået til allmennlærer kandidatene er svakere enn nivået til de andre kandidatene fra de statlige høyskolene, eller er det uttrykk for fagkulturelle forskjeller når det gjelder karaktersetting?

For å forsøke å belyse dette ytterligere, har vi i tabell 3.2 sammenlignet karakterfordelingen for allmennlærerutdanning med annen utdanning, for de som fikk bokstavkarakterer. Denne skalaen er felles for all utdanning og skal i prinsippet ha samme fortolkning i forhold til anerkjente faglige standarder og kunnskapsmål for alle studier, slik at utdanningsgrupper skal kunne sammenlignes.

Tabell 3.2 Bokstavkarakter etter utdanning og inntakskarakter. Prosent.¹

	Totalt		Inntakskarakter			
	Allmennlærere	Annen utdanning	3-3,9		4-4,9	
Allmennlærere			Annen utdanning	Allmennlærere	Annen utdanning	Allmennlærere
A	7	22	(7)	17	8	19
B	57	44	(57)	46	54	40
C	30	28	(29)	31	33	33
D	5	6	(4)	6	6	8
E	1	0	(4)	0	0	0
N	87	547	28	54	52	323

¹) () = antall obs. er mellom 20 og 50.

Tabellen viser at andelen som fikk A var betydelig lavere for allmennlærerutdanningen enn for annen utdanning. I stedet var karakteren B mer vanlig. For de andre karakterene var det liten forskjell. Dersom den nye bokstavkarakterskalaen praktiseres i henhold til intensjonene, kan dette resultatet i prinsippet tolkes som at nivået blant allmennlærer kandidater er lavere enn for andre kandidater. En undersøkelse av NOKUT (2005) av karakterfordelingen for 1997- og 98-kullene viste forøvrig en enda svakere karakterfordeling i allmennlærerutdanningen.

Tabellen tyder imidlertid på at dette ikke hovedsakelig skyldes lavere inntakskvalitet i allmennlærerutdanningen enn annen utdanning, men at allmennlærerne fikk lavere resultat karakterer uavhengig av nivået på inntakskarakteren. Tabellen viser at for de med middels inntakskarakterer var det langt færre allmennlærer kandidater enn andre kandidater som oppnådde en «A».

Årsaken til det lave nivået på resultat karakterene til allmennlærerne skyldes altså ikke en overhyppighet av svake prestasjoner, men for få «topp-prestasjoner». En mulig forklaring til dette kan kanskje være at allmennlærerstudentenes atferd hevdes å være styrt av en studentkultur som hindrer enkelt-studenter å utmerke seg, for på den måten å holde innsats- og prestasjonskravene nede, på tilsvarende måte som man for eksempel kan se i arbeidskollektiv (se Kvalbein 2003). At man finner denne type kollektiv atferd i allmennlærerutdanningen begrunnes videre med at allmennlærerstudentene er organisert i klasser og at det er et gitt arbeidsprogram, slik at situasjonen har relativt stor likhet med situasjonen i bedrifter.

Dette synes allikevel neppe å kunne være en fyldestgjørende forklaring, fordi mange andre utdanninger har en tilsvarende struktur uten at man synes å finne en tilsvarende innsats-hemmende kultur. En mulig supplerende forklaring kan kanskje være at allmennlærer-profesjonen også er en profesjon som i liten grad gir økonomiske- og karrieremessige insentiver til å skulle oppnå gode prestasjoner. Få andre profesjoner er i like stor grad innrettet mot offentlig sektor som allmennlærerutdanningen; de fleste andre profesjoner gir valgmulighet mellom en karriere i offentlig sektor eller en karriere i privat sektor, enten som selvstendig yrkesutøver eller i en privat bedrift eller organisasjon, en mulighet allmennlærere i liten grad har. Samtidig har lærerutdanningen en sammenpresset og rigid lønnsstruktur, med små muligheter til å oppnå lønnstillegg utover det som følger av ansiennitet og formell kompetanse.

Estimert total karaktereffekt

Som tabell 3.1 viser er det store forskjeller i karakternivået mellom de forskjellige utdanningsgruppene, vi kan derfor ikke beregne effekten av inntakskarakterer på resultat karakterer for hele utvalget direkte ut i fra de faktiske karakterene. I tabell 3.3 har vi i stedet beregnet dette ved å se på avviksskårene (se avsnitt 1.5).

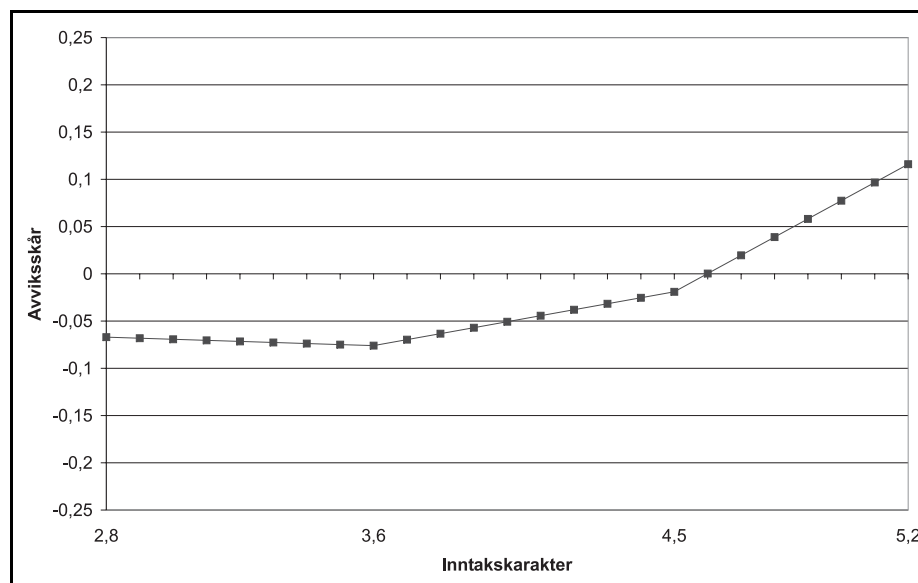
Tabell 3.3 Gjennomsnittlige avviksskår etter inntakskarakterer og type institusjon

	Høgskoler	Universiteter	Totalt
2-2,9	(-0,07)		(-0,07)
3-3,9	-0,07	-0,08	-0,08
4-4,9	0,00	-0,03	-0,02
5+	0,13	0,11	0,12

Tallene i tabell 3.1 er imidlertid også problematiske når det gjelder å sammenligne effekten av inntakskarakterer på de ulike nivåene av karakterskalaen, fordi inntakskarakterene ikke vil være likt fordelt i de ulike intervallene. De som har inntakskarakterer i intervallet 5–6 vil for eksempel neppe være jevnt fordelt i dette intervallet, men vil høyst sannsynligvis ha et gjennomsnitt ned mot 5.

I figur 3.1 har vi forsøkt å korrigere også for dette, ved at vi for hvert av inntakskarakter-intervallene har forsøkt å estimere gjennomsnittskarakteren i intervallet på basis av data fra Norsk vitnemålsdatabase, som vi har benyttet i et annet prosjekt (Støren & Næss 2006). I estimeringen har vi antatt at fordelingen i utvalget er den samme som for alle som fullfører allmennfaglig studieretning. De gjennomsnittlige resultat karakterene i de ulike inntakskarakter-intervallene er da plottet mot disse estimerte verdiene på den horisontale aksene.

Helningen på kurven i figur 3.1 viser nå forbedringen i resultat karakteren ved en økning i inntakskarakteren på ett karakterpoeng, og figuren viser enda klarere enn tabell 3.3 at betydningen av inntakskarakterer blir høyere jo høyere karakternivået er. For det laveste nivået på inntakskarakterene er helningen på kurven negativ, på det neste nivået øker den til 0,06 og på det høyeste nivået øker helningen kraftig, til 0,19. Over hele intervallet blir den gjennomsnittlige helningen, altså den gjennomsnittlige effekten, 0,08.



Figur 3.1 Estimert effekt av inntakskarakter på resultat karakterer for hele utvalget

Er karaktereffekten mindre enn for begynnerstudenter?

Sammenlignet med resultatene til Eikeland (1987), som i en studie av begynnerstudenter ved universitetet i Bergen fant at ett karakterpoeng i inntakskarakter ga 5 tiendeler i resultatkarakter, virker den estimerte effekten relativt liten. Noe av forskjellen skyldes antagelig at Eikeland hadde mer presise opplysninger om gjennomsnittskarakterer fra videregående skole, i så fall kan den faktiske effekten på den avsluttende hovedkarakteren også være betydelig større enn det vi har funnet.

Men det kan også tenkes at karaktereffekten avtar utover i studieløpet. Jo lengre tid som går jo større endringer vil det være i livssituasjonen og den personlige modningen, og jo større betydning vil det ha for karakteroppnåelsen, mens betydningen av karakterer fra videregående skole tilsvarende vil kunne avta.

3.2 Korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer

Som en indikator på hvor sterk sammenhengen er mellom inntaks- og resultatkarakterer i de ulike utdanningsgruppene har vi i tabell 3.4 sett på korrelasjonen mellom disse to størrelsene.^{5,6} Også negative korrelasjoner er positive sammenhenger, siden lavere karakterer betyr bedre karakterer for de fleste utdanningsgruppene. Korrelasjonskoeffisientene totalt og for høyskoler og universiteter er beregnet på basis av standardiserte resultatkarakterer.⁷

Tabellen viser at vi generelt finner størst korrelasjon for universitetsutdanningene, totalt for all universitetsutdanning var korrelasjonen 0,26. Størst korrelasjon finner vi for jurister, 0,42. Også for humanister og samfunnsvitere var det relativt høy korrelasjon, 0,31. Blant universitetskandidatene var korrelasjonen lavest for pedagoger, 0,13, denne korrelasjonen var ikke signifikant, i motsetning til hva vi finner for de andre faggruppene ved universitetene.

For all høyskoleutdanning sett under var korrelasjonen bare 0,14, men det var stor forskjell mellom de ulike høyskoleutdanningene. Størst korrelasjon var det for allmennlærerutdanning, 0,27, mens den for landbrukskandidater bare var 0,01. Blant høyskolekandidatene var det bare korrelasjonen mellom inn-

5 Kvadratet av korrelasjonen, r^2 , er et mål på andelen av variansen i resultatkarakterene som kan forklares av variasjonen i inntakskarakterene.

6 Tallene gir ikke et presist bilde av den faktiske korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer, siden vi bare har en relativt grov kategorisering av karakterer fra videregående skole. Den faktiske korrelasjonen vil sannsynligvis være høyere enn det våre tall viser.

7 Standardisert resultatkarakter = (resultatkarakter - gjennomsnittskarakter for utdanningsgruppe) / standardavviket for utdanningsgruppe

taks- og resultatkarakterer for allmennlærere og for alle studiegrupper totalt som var statistisk signifikant.

Tabell 3.4 Korrelasjon mellom inntaks- og resultatkarakterer, etter utdanningsgruppe^{1,2}

<i>Høgskoler:</i>	0,14**
Allmennlærere	- 0,27**
Siviløkonomer NHH	0,19
Siviløkonomer høgskoler	- 0,09
Landbrukskandidater	- 0,01
Høyere grad ved statlig høgskole	- 0,12
<i>Universiteter:</i>	0,26**
Humanister	- 0,31**
Pedagoger	- 0,13
Samfunnsvitere	- 0,31**
Jurister	- 0,42**
Realister/sivilingeniører	- 0,19**
<i>Totalt</i>	0,21**

¹⁾ Korrelasjonen totalt og for høgskoleutdanning og universitetsutdanning sett under ett gjelder den standardiserte karaktervariabelen (beregnet ut i fra gjennomsnitt og varians for de enkelte utdanningsgruppene).

²⁾ * = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

I tidligere studier har det blitt fremsatt ulike typer forklaringer på hvorfor korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer varierer mellom ulike typer utdanning. Sem (1971) fant at korrelasjonen var høyere for åpne enn for lukkede universitetsstudier, og forklarte det med at høgskolestudentene var mer selektert med hensyn til artiumskarakterer enn universitetsstudentene, slik at variasjonen i artiumskarakteren var mindre og derfor hadde mindre betydning (se også Baird 1984).

Hvis vi bruker standardavvikene i tabell 2.1 som mål på spredningen i inntakskarakterene i de ulike utdanningsgruppene, synes det imidlertid i liten grad å være noen klar sammenheng mellom variasjonen i inntakskarakterer og korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer. For enkelte grupper kan en slik forklaringsmodell kanskje allikevel være relevant, det gjelder siviløkonomer fra NHH og realister/sivilingeniører, som både hadde liten spredning i inntakskarakterene og også liten korrelasjon mellom inntaks- og resultatkarakterer.

Jus derimot, som nå er et lukket studium og som hadde minst spredning i inntakskarakterene, hadde også høyest korrelasjon mellom inntaks- og resultat-

karakterer, noe som da ikke støtter med en slik forklaringsmodell. En mulig forklaring til den høye korrelasjonen for jus kan imidlertid være at dette er et mer avgrenset og veldefinert utdanningsområde enn de andre utdanningsgruppene vi ser på. Baird (1984) fant at jo mer heterogent et utdanningsområde var med hensyn til faglig innhold, jo lavere var også korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer. Dette kan kanskje også forklare hvorfor korrelasjonen er lav for «høyere grad ved statlig høyskole», som motsatt favner et bredt spekter av ulike typer utdanninger.

En tredje type forklaringsfaktor tidligere fremsatt i litteraturen er at korrelasjonen er høyere for de teoretiske og «skolemessige» fagene enn for mer praksisorienterte utdanninger (Aubert 1963). Et fagområde som antas å være relativt teoretisk og skolemessig er humaniora, dette kan derfor være en mulig forklaring til at vi finner relativt høy korrelasjon for denne utdanningsgruppen.

Sammenhengene endres over tid

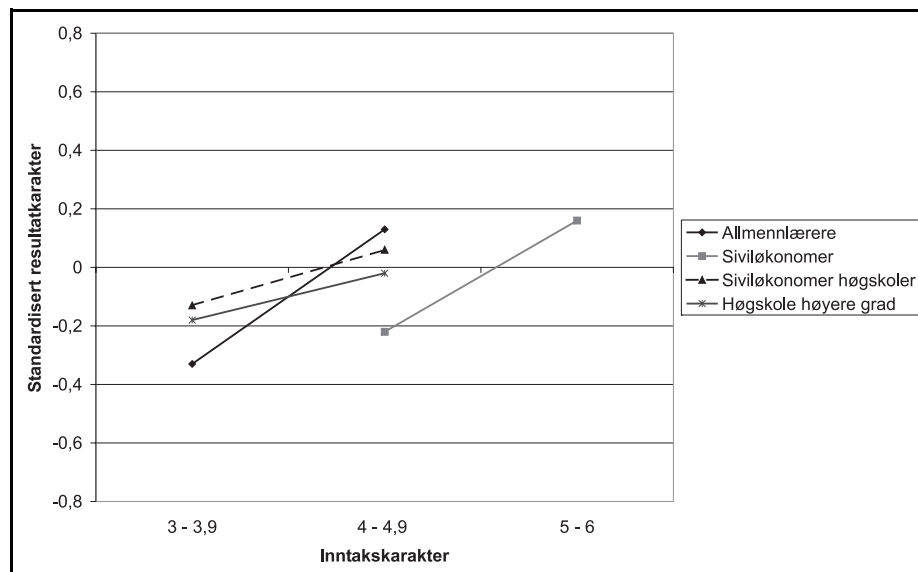
De mulige forklaringene vi har pekt på blir imidlertid utfordret av at tidligere undersøkelser har gitt andre resultater. Både Birkeland (1967) og Sem (1971) fant for eksempel at korrelasjonen var mindre for jus enn for andre universitetsfag. Dette viser at sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer er kompleks, og de mulige forklaringene vi har pekt på må bare oppfattes som hypoteser.

3.3 Standardiserte resultatkarakterer

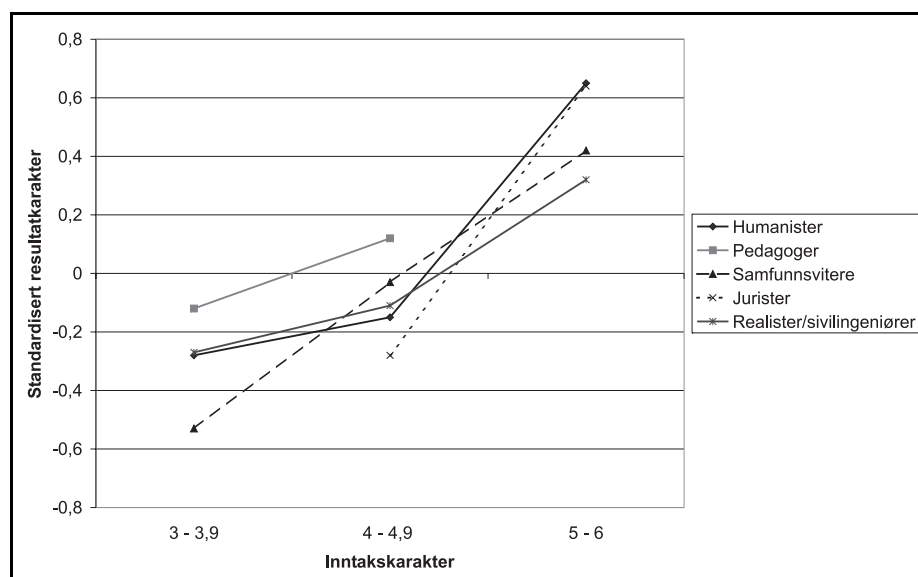
En annen måte å belyse sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer kan være å se på de standardiserte resultatkarakterene, se figur 3.2 og 3.3.⁸ I disse figurene har alle utdanningsgruppene samme karakterskala med gjennomsnitt lik 0 og varians lik 1, og brattheten på kurvene kan tolkes som uttrykk for hvor viktige inntakskarakterer er for resultatkarakterer, substansielt sett (se for eksempel Vannebo 2000).

Når vi ser på de standardiserte karakterene, finner vi at middels versus svake karakterer har særlig stor betydning for samfunnsvitere og allmennlærere, de øvrige gruppene ligger på omtrent samme nivå. Når det gjelder gode versus middels karakterer, er dette ifølge tallene særlig viktig for jurister og også humanister, karaktereffekten er nesten dobbelt så stor som for de øvrige utdanningene, som ligger på omtrent samme nivå med hensyn til karaktereffekten. I kapittel 6 vil vi se om forskjellene mellom utdanningsgruppene er signifikante.

⁸ Vi har ikke vist tallene for landbrukskandidatutdanningen, fordi det var for liten spredning i inntakskarakterene.



Figur 3.2 Sammenheng mellom inntakskarakterer og standardiserte resultat karakterer, for høgscoleutdanninger



Figur 3.3 Sammenheng mellom inntakskarakterer og standardiserte resultat karakterer, for universitetsutdanninger

3.4 Hvor mye vil kvaliteten på allmennlærer kandidatene heves som følge av opptakskravet; et regneeksempel

De foregående resultatene gjør det mulig å foreta et lite regneeksempel som kan belyse hvor stor nivåheving en vil kunne forvente i allmennlærerutdanningen som en direkte følge av de nye opptakskravene, og som kan belyse hvor effektivt et slikt virkemiddel vil være. Regneeksemplet viser altså hvor mye karakternivået vil forbedres som følge av at de svakeste studentene ikke blir tatt opp.

Vi antar da at inntaks- og resultatkarakterer er bivariate normalfordelte variable med forventning, varians og korrelasjon som vi har funnet foran. Vi bruker først formelen for en trunkert normalfordelt variabel til å beregne hvor mye gjennomsnittlig inntakskarakter (KV) vil forbedres:

$$E(KV|KV \geq 3,5) = \mu_{KV} + \sigma_{KV} \cdot \frac{\phi((3,5 - \mu_{KV})/\sigma_{KV})}{1 - \Phi((3,5 - \mu_{KV})/\sigma_{KV})}$$

hvor μ og σ står for henholdsvis forventning og standardavvik, og ϕ er henholdsvis tetthetsfunksjonen og den kumulative sannsynlighetsfunksjonen for den standardiserte normalfordelingen. Setter vi inn verdier som følger fra tabell 2.1 får vi

$$E(KV|KV \geq 3,5) = 3,69 + 0,6 \cdot \frac{\phi((3,5 - 3,69)/0,6)}{1 - \Phi((3,5 - 3,69)/0,6)} = 4,05$$

I følge dette regneeksemplet vil vi altså få en betydelig heving av nivået på inntakskarakterene, og nivået vil bli høyere enn gjennomsnittet vi fant for alle utdanningsgruppene i tabell 2.1.

For å beregne effekten på resultatkarakteren bruker vi formelen for forventningen av en bivariat normalfordelt variabel betinget på verdiene til den andre variabelen:

$$E(K|KV \geq 3,5) = \mu_K + r \cdot (\sigma_K / \sigma_{KV}) \cdot (E(KV|KV \geq 3,5) - \mu_{KV})$$

hvor K = resultatkarakter i allmennlærerutdanningen og r er korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer for allmennlærerutdanning. Setter vi inn verdier som følger fra tabellene 2.1, 3.1 og 3.4 får vi

$$\begin{aligned} E(K|KV > 3,5) &= 2,66 - 0,27 \cdot (0,28/0,6) \cdot (4,05 - 3,69) \\ &= 2,61 \end{aligned}$$

I følge dette regneeksemplet vil det altså på tross av en betydelig heving av inntakskvaliteten bare bli en relativt beskjeden forbedring i resultatkarakteren, 0,05 karakterpoeng. Som en gjennomsnittseffekt er det allikevel ikke en uvesentlig forbedring, det innebærer at mange lærerkandidater med prestasjoner betydelig under gjennomsnitt vil siles bort.

Rent tallmessig vil det imidlertid på langt nær være tilstrekkelig til å heve karakternivået i allmennlærerutdanningen opp på samme nivå som andre utdanninger. Selv om man hadde satt karakterkravet som høyt som 4, ville karakternivået fortsatt vært betydelig lavere enn i andre utdanninger med samme karakterskala.

Dersom denne forskjellen også er uttrykk for en reell kvalitetsforskjell, vil det i følge dette regneeksemplet ikke være mulig å heve prestasjonsnivået i allmennlærerutdanningen opp på samme nivå som i andre utdanninger bare ved å heve inntakskvaliteten. Det vil også være nødvendig med en betydelig forbedring av prestasjonsnivået, sett i forhold til inntakskarakteren.

Det må allikevel understrekes at dette bare er et regneeksempel; det at vi bare har en grov kategorisering av inntakskarakterer innebærer at det er betydelig usikkerhet knyttet til estimatene for forventninger, varianser og kovarianser, noe som betyr at det også knytter seg stor usikkerhet til de estimerte effektene på inntaks- og resultatkarakterer.

4 Studieforsinkelser

I dette kapitlet vil vi analysere sammenhengen mellom inntakskarakterer, studieforsinkelser og karakteroppnåelsen blant de ferdige kandidatene, noe som er lite belyst i noen av de tidligere norske studiene nevnt i avsnitt 1.3. Det vi spesielt ønsker å belyse, er om effekten av inntakskarakterer på resultatkarakterer er påvirket av at inntakskarakterer også påvirker studieinnsatsen. For eksempel kan det tenkes at studenter med svake inntakskarakterer kompenserer ved å bruke mer på tid på studiet, da vil den «faktiske» sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer være større enn det tallene i forrige kapittel ga inntrykk av. Men det kan også motsatt være slik at de som har best inntakskarakterer også er mest motiverte og bruker mest tid på studiene, da vil den faktiske sammenhengen kunne være mindre enn det tallene i forrige kapittel ga inntrykk av. I undersøkelsen fanger vi imidlertid bare opp slike sammenhenger i den grad dette fører til studieforsinkelser. Resultatene gir altså bare en viss indikasjon på om det er slike sammenhenger.

Vi kartlegger både forsinkelser som skyldes at man bruker tid til andre ting enn studier, og forsinkelser som motsatt skyldes at man bruker ekstra tid på studiene fordi man har problemer med den faglige progresjonen, eller ønsker bedre karakterer.

Problemstillingen er særlig relevant for de frie fagstudiene ved universitetene, hvor det i særlig stor grad er opp til studentene selv å bestemme studieinnsats og hvor lenge de ønsker å studere. I de fleste andre studier forutsettes det at studentene er heltidsstudenter og at de følger en gitt studieprogresjon. Det er allikevel satt av tid til lesing som studentene selv bestemmer hvordan de disponerer, og det er også visse muligheter til studieavbrudd. Tidligere studier har vist at lav studieintensitet er et problem også for mange strukturerte studier, for eksempel for allmennlærerutdanning (Aamodt 2003), slik at dette også for andre typer utdanning er en relevant problemstilling.

Ved å sammenligne med tidligere studier vil vi også drøfte om studieforsinkelser har blitt mer vanlig.

4.1 Hyppighet av studieforsinkelser

I tabell 4.1 har vi sett på hyppigheten av studieforsinkelser fordelt på type utdanning, det vil si prosentandelen som hadde brukt lengre tid enn normert på å gjennomføre studiet. Som en ville forvente var andelen betydelig høyere for universitetskandidatene enn for høskolekandidatene. Totalt hadde 77 prosent av

høgskolekandidatene fullført på normert tid, mens tallet for universitetskandidater bare var 38 prosent.

Ved universitetene var andelene av kandidatene som var forsinket høyest for samfunnsvitenskap, 77 prosent, og lavest for realister/sivilingeniører, 49 prosent. Ved høgskolene skilte kandidatene fra Norges Handelshøyskole seg ut med en spesielt høy andel som var forsinket, 37 prosent. For de øvrige høgskolegruppene varierte andelene fra 20 til 23 prosent.

Tabell 4.1 Studieforsinkelser

	Prosentandel som hadde fulgt normert studieprogresjon	Gjennomsnittlig antall semester forsinket, dersom forsinket
<i>Høgskoler:</i>	77,0	2,0
Allmennlærere	80,3	2,1
Siviløkonomer NHH	63,2	1,6
Siviløkonomer høgskoler	79,6	1,8
Landbrukskandidater	76,7	2,2
Høyere grad ved statlig høgskole	78,1	2,1
<i>Universiteter :</i>	37,9	2,8
Humanister	29,6	3,0
Pedagoger	35,5	3,4
Samfunnsvitere	22,8	2,8
Jurister	38,6	2,7
Realister/sivilingeniører	50,8	2,6
<i>Totalt</i>	51,2	2,7

Har hyppigheten av studieforsinkelser økt?

Berg (1997a) fant i en undersøkelse av universitetskandidater uteksaminert i 1990 at færre enn hver tredje universitetskandidat hadde fullført på normert tid. Her var imidlertid ikke studieavbrudd regnet med som forsinkelse. Undersøkelsen omfattet heller ikke kandidater fra NTH, siden disse i relativt liten grad hadde studieforsinkelser. Fjerner vi disse også i vårt datamateriale, finner vi at bare 30 prosent av universitetskandidatene hadde fulgt normert studieprogresjon. Dette omfatter i prinsippet også forsinkelser på grunn av studieavbrudd, tallene tyder derfor ikke på at det har vært noen økning i hyppigheten av forsinkelser i perioden mellom de to undersøkelsene.

Går vi enda lenger tilbake i tid og sammenligner vi med tallene i Sem (1971), som gjelder kandidater uteksaminert på 50- og 60-tallet, synes det imidlertid å ha vært en reduksjon i andelen som fullfører på normert tid. Berg (1997a) fant

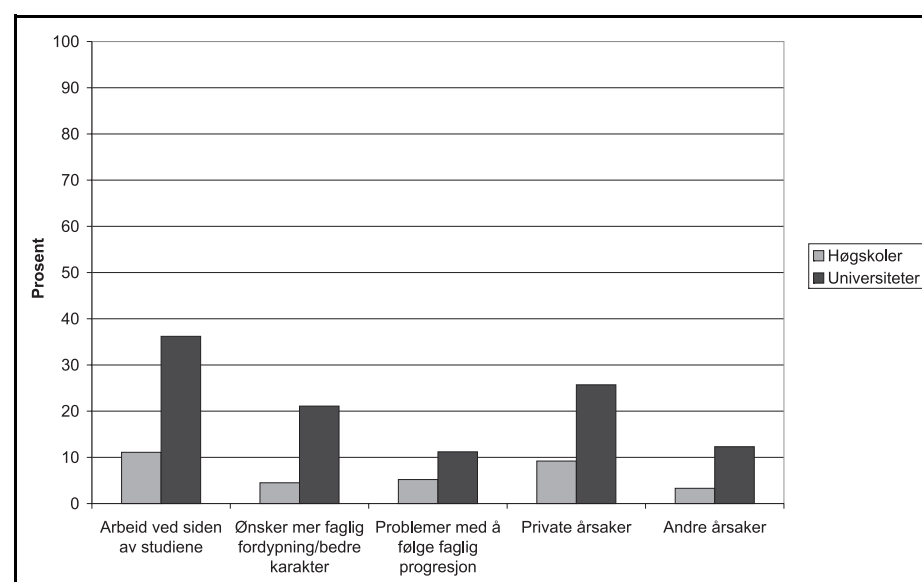
også at det i perioden 1970–1990 var en betydelig økning i gjennomsnittsalderen blant universitetskandidater, som også kan tyde på at studieforsinkelser ble mer vanlig i denne perioden. Sammenligner vi våre tall med tallene i Sem (1971), synes dette særlig å gjelde samfunnsvitere og også jurister.

Antall semester forsinket

Tabell 4.1 viser også lengden av studieforsinkelsen, blant de som hadde forsinkelse. Tabellen viser at universitetskandidatene som var forsinket i gjennomsnitt var mer forsinket enn høgskolestudentene, antall semester forsinket var henholdsvis 2,8 og 2. Forsinkelsene var lengst for pedagogene og kortest for siviløkonomene fra NHH.

Årsaker til studieforsinkelser

I figur 4.1 ser vi på hyppigheten av de ulike mulige årsakene til studieforsinkelse, for universiteter og høgschooler. Figuren viser at arbeid ved siden av studiene var den klart vanligste årsaken til studieforsinkelser, mens «private årsaker» var den nest vanligste, både ved universiteter og ved høgschooler. For universitetsstudentene var det også relativt vanlig å forlenge studietiden for å forbedre karakterene. Relativt få oppga problemer med å følge den faglige progresjonen som årsak til at de var forsinket. For alle typer årsaker var andelen langt høyere for universitetskandidater enn for høgschoolkandidater.



Figur 4.1 Årsak til studieforsinkelse, etter type institusjon

4.2 Påvirker inntakskarakterene sannsynligheten for studieforsinkelser?

I forrige kapittel nevnte vi at det at det særlig var i den øvre enden av karakter-skalaen at gode inntakskarakterer hadde stor betydning, kunne skyldes at de med svake inntakskarakterer kompenserte ved å bruke mer tid på studiene. Tidligere forskning kan tyde på det, Sem (1971) fant at universitetsstudenter ved de åpne studiene brukte lengre tid på studiet jo svakere inntakskarakterer de hadde. Men det kan også tenkes at realitetene er tvert i mot at de som har gode inntakskarakterer også er mest ambisiøse og derfor også er mest villige til å bruke lang tid på studiet for å få gode karakterer,

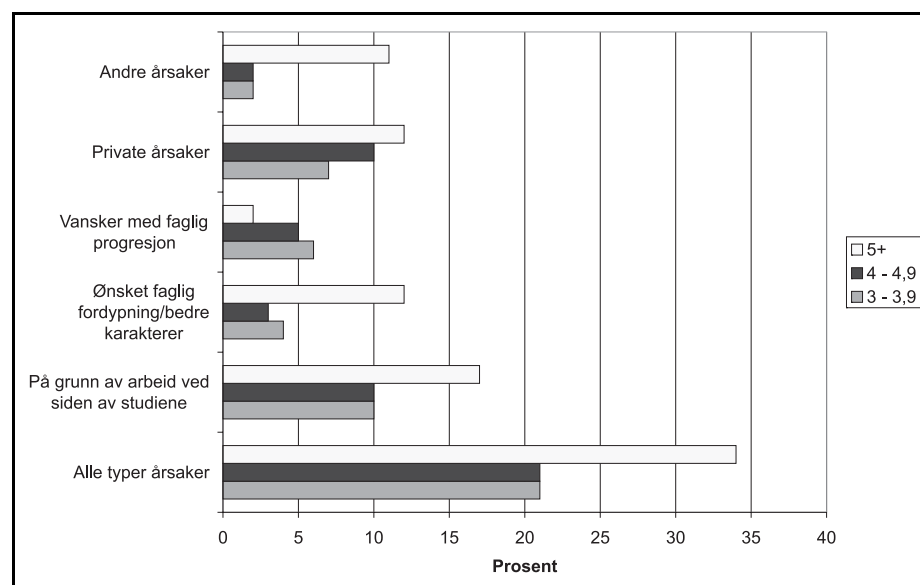
For å belyse om nivået på inntakskarakterene hadde betydning for sannsynligheten for studieforsinkelser, har vi figur 4.2 og figur 4.3 sett på hyppigheten av ulike typer studieforsinkelser, for henholdsvis høskolekandidater og universitetskandidater.

Som Sem (1971) fant vi for universitetskandidatene at hyppigheten av studieforsinkelser var høyere jo lavere inntakskarakterene var. Dette gjaldt imidlertid alle typer årsaker, unntatt å være forsinket fordi man ønsket bedre karakterer/faglig fordypning. De med lave inntakskarakterer var ikke bare oftere forsinket enn de med bedre inntakskarakterer på grunn av problemer med den faglige progresjonen, men også på grunn av arbeid ved siden av studiene og av private årsaker. I neste avsnitt viser vi at forsinkelser på grunn av arbeid ved siden av studiene har en betydelig negativ effekt på resultatkarakterene. Om studieforsinkelser totalt sett hadde noen positiv effekt på resultatkarakterene for universitetskandidater med lave inntakskarakterer er derfor usikkert.

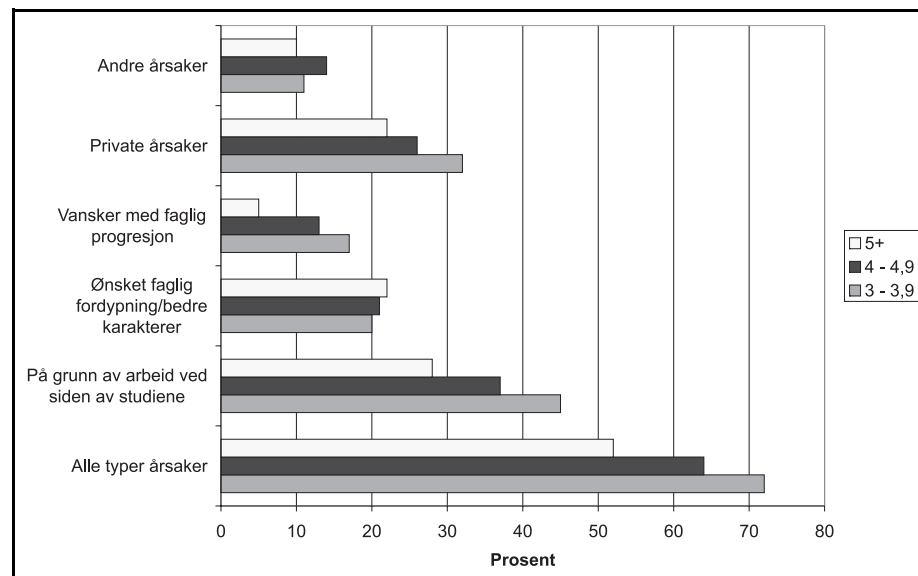
For høskolekandidater ser vi et annet mønster; studieforsinkelser var betydelig mer vanlig for de med gode inntakskarakterer enn blant de med lavere inntakskarakterer, mens det var liten forskjell mellom de med svake og middels inntakskarakterer. Størst var forskjellen når det gjaldt «ønsket faglig fordypning/bedre karakterer», som da trekker i retning av at den store karaktereffekten for de med gode inntakskarakterer delvis skyldtes at de også brukte mest tid på studiene. Men vi fant at også forsinkelser på grunn av arbeid ved siden av studiene og «andre årsaker» var langt mer vanlige blant de med gode inntakskarakterer, enn blant de med svake og middels inntakskarakterer, noe som trekker i motsatt retning. Heller ikke for høskoleutdanning gir resultatene derfor noe klart bilde av om det er noen sammenheng mellom inntakskarakterer og studieinnsats, totalt sett.

En mulig forklaring til at det er de høskolekandidatene som har best inntakskarakterer som er mest forsinket i studiet kan forøvrig tenkes å ha sammen-

heng med at arbeidserfaring og andre aktiviteter er viktige for høskolekandidatenes senere karrieremuligheter (se Børing 2005), og at de med best karakterer behøver å jobbe minst med studiene og derfor i større grad kan prioritere andre aktiviteter, enn de med svakere inntakskarakterer.



Figur 4.2 Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter nivået på inntakskarakterer. Høgskolekandidater



Figur 4.3 Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter nivået på inntakskarakterer. Universitetskandidater

4.3 Effekten av forsinkelser på resultatkarakter

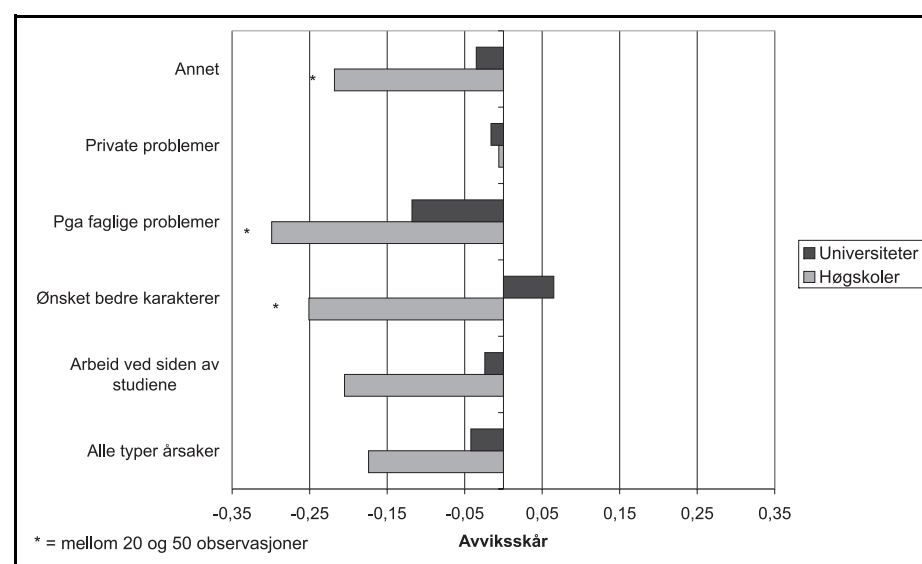
Figur 4.4 viser hvordan de ulike typer studieforsinkelser påvirket resultatkarakterene målt ved avviksskårene (se avsnitt 1.5), for henholdsvis høyskolekandidater og universitetskandidater. Figuren viser at det var en betydelig sammenheng mellom forsinkelser og resultatkarakterer, og særlig for høyskolekandidater. Høyskolekandidater som var forsinket i studiet oppnådde i gjennomsnitt 0,17 færre karakterpoeng enn høyskolekandidater som ikke var forsinket i studiet, mens tallet var 0,04 for universitetskandidater. Også Sem (1971) fant en negativ sammenheng mellom studieforsinkelser og resultatkarakterer.

Resultatene viser at sammenhengen både er uttrykk for at de som har en svak faglig progresjon blir forsinket i studiet, og motsatt at de som blir forsinket på grunn av at de bruker tid på andre aktiviteter enn utdanning også har en svak faglig progresjon. Den gruppen av forsinkede studenter som særlig oppnådde svake resultatkarakterer, var de som var forsinket på grunn av problemer med å følge den faglige progresjonen.

Også det å være forsinket på grunn av at man hadde arbeidet ved siden av studiene eller av andre årsaker hadde betydelig negativ effekt på karakteroppnå-

elsen. Høgskolekandidater som var forsinket i studiet på grunn av arbeid ved siden av studiene oppnådde i gjennomsnitt 0,21 færre karakterpoeng enn høgskolekandidater, mens tallet var 0,02 for universitetskandidater.

Dersom man var forsinket fordi man ønsket å få bedre karakterer, hadde det en positiv effekt på karakteren for universitetskandidater, men en negativ effekt på resultatkarakteren for høgskolekandidatene. For høgskolekandidatene må dette tolkes som at de som har oppgitt dette som årsak til studieforsinkelse har hatt en relativt svak faglig progresjon i utgangspunktet, og at det ikke er forsinkelsen som er årsaken til den svake karakteroppnåelsen.



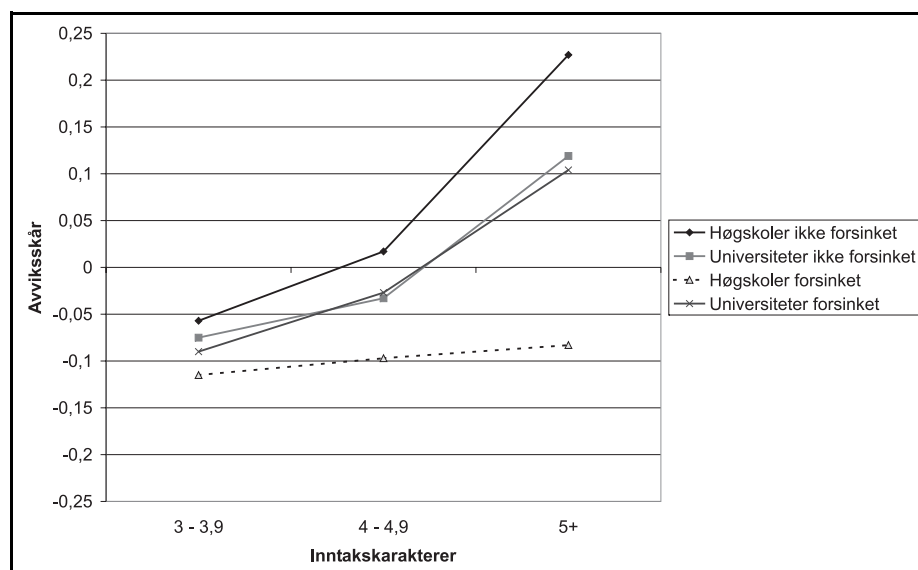
Figur 4.4 Effekten av ulike typer studieforsinkelser på resultatkarakterer

I forrige avsnitt drøftet vi om det var noen sammenheng mellom nivået på inntakskarakterer og sannsynligheten for studieforsinkelser, og om det kunne være noe av forklaringen til at effekten av inntakskarakterer var størst i den øvre enden av karakterskalaen. Resultatene ga imidlertid ikke noe klart bilde av en slik sammenheng. I figur 4.5 har vi også forsøkt å belyse om studieforsinkelser har en kompenserende effekt på resultatkarakterene, ved å se på sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakterer for de som var forsinket, og de som ikke var forsinket.⁹

For høgskolekandidater som ikke var forsinket finner vi da at forskjellen mellom de med svake og middels inntakskarakterer er den samme som i tabell 3.3, mens forskjellen mellom de med middels og gode inntakskarakterer er ve-

sentlig større, 0,21 karakterpoeng. Karaktereffekten blir altså enda større i den øvre enden av karakterskalaen, når vi korrigerer for studieforsinkelser, for høyskolekandidater. For universitetskandidater finner vi derimot omtrent samme mønster som i tabell 3.3, også når vi korrigerer for studieforsinkelser.

Det må imidlertid også påpekes at heller ikke disse tallene nødvendigvis gir et korrekt uttrykk for i hvilken grad forsinkelser bidrar til å utjamne effektene av inntakskarakterer, det skyldes at det om man er forsinket eller ikke også vil avhenge av den faglige utviklingen; det er altså en seleksjon mellom de to gruppene, som vil kunne påvirke den observerte sammenhengen.

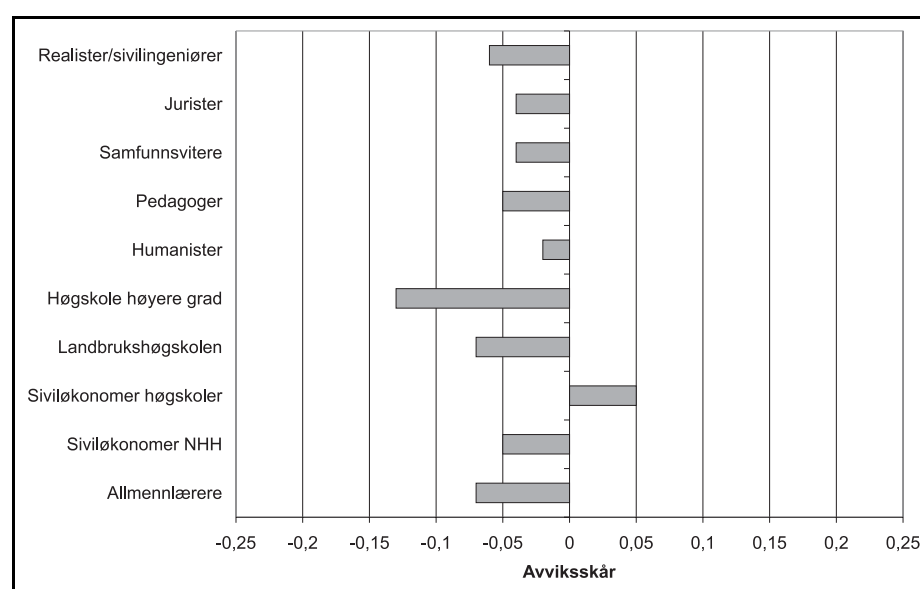


Figur 4.5 Sammenhengen mellom inntaks- og resultatkarakter, etter om man var forsinket eller ikke

I figur 4.6 har vi sett på hvordan forsinkelser som skyldes at man har brukt tid til andre ting enn studier (altså ikke bare fordi man hadde faglige problemer eller ønsket bedre karakterer) påvirket resultatkarakteren for de ulike utdannings-

9 Her har vi regnet de som bare var forsinket på grunn av problemer med å følge den faglige progresjonen som ikke forsinkede. Disse hadde i gjennomsnitt lavere resultatkarakter enn de som ikke var forsinket, også når vi korrigerer for nivået på inntakskarakteren var denne effekten negativ. Den svake faglige utviklingen som lå bak at man brukte ekstra tid på studiet var altså sterkere enn den positive faglige utviklingen av å bruke ekstra tid på studiet. Derfor synes det mest riktig å se bort fra forsinkelsene for denne gruppen. Ut i fra samme resonnement har vi også regnet høyskolekandidater som var forsinket bare fordi de ønsket bedre karakterer, som ikke-forsinket.

gruppene. Effekten ser ut til å være omtrent den samme for de fleste typer utdanning, med unntak for de to gruppene av kandidater fra statlige høyskoler, hvor vi for den ene gruppen (siviløkonomer) finner en positiv effekt av studieforsinkelser, mens vi for den andre gruppen finner en spesielt stor negativ effekt.



Figur 4.6 Effekt av forsinkelse som skyldes at man hadde brukt tid på andre ting enn studier, på resultatkarakter, etter utdanningsgruppe

Forøvrig kan det nevnes at vi i undersøkelsen også hadde opplysninger om de som hadde arbeidet i løpet av studietiden hadde arbeidet parallelt med studiene, eller hatt avbrudd i studiet mens de arbeidet. Ut i fra disse opplysningene fant vi at det særlig var arbeid som førte til avbrudd i studiene som hadde en negativ effekt på karakteroppnåelsen.

5 Demografisk og sosial bakgrunn

I dette kapitlet vil vi se på hvilken betydning kandidatenes demografiske og sosiale bakgrunn hadde for karakteroppnåelsen. Som nevnt i avsnitt 1.3 dokumenterer et stort antall studier at individenes kjennetegn kan ha vesentlig betydning for karakteroppnåelsen.

De aller fleste tidligere studier har imidlertid fokusert på universitetsstudenter, med unntak for siviløkonomer fra NHH og sivilingeniører fra NTH er dette i liten grad belyst for høskoleutdanning. I dette kapitlet vil vi belyse effekten av demografisk og sosial bakgrunn for flere høskoleutdanninger dette ikke er blitt belyst for tidligere.

Effekten av demografisk og sosial bakgrunn på karakteroppnåelsen forklares ofte med at det har betydning for studieinnsats og studiemotivasjon. Berg (1997a) argumenterer for eksempel for at kvinner er mer beheftet enn menn med omsorgsoppgaver som følge av å ha barn, noe som kan skape studieforsinkelser og også ha en negativ effekt på karakteroppnåelsen. Helland (2004) argumenterer for at noe av årsaken til at betydningen av sosial bakgrunn kan variere mellom typer av utdanning, er at studenter med arbeiderklassebakgrunn har høyere motivasjon i anvendte og praksisorienterte fag enn i mer teoretiske og abstrakte fag.

For å belyse om vi finner slike sammenhenger i dette datamaterialet, vil vi også belyse i hvilken grad eventuelle effekter av individkjennetegn kan ha sammenheng med at det også har betydning for studiegjennomføring og studieforsinkelser.

5.1 Kjønn

Selv om studier viser at jenter nå får bedre karakterer enn gutter i grunnskolen og i den videregående skole (Markussen 2003, 2004), viser studiene nevnt i avsnitt 1.3 at det fortsatt er slik at menn får bedre karakterer enn kvinner i høyere utdanning på de fleste utdanningsområder. At kvinner får mindre uttelling av gode karakterer i videregående skole i høyere utdanning har blant annet blitt begrunnet med at høyere utdanning i stor grad er preget av en «mannskultur» og at kvinner har en mer passiv læringsstrategi enn menn (se for eksempel Vannebo 2000), samt at kvinner fortsatt må ta en større del av omsorgsoppgavene knyttet til hjem og barn (Berg 1997a).

Selv om det var langt flere kvinner enn menn i utvalget (se tabell 2.2) – mennene var altså en mer selektert gruppe enn kvinnene – viser tabell 5.1 at kvinne-

ne allikevel i gjennomsnitt hadde litt bedre inntakskarakterer enn menn (gjennomsnittlig inntakskarakter er estimert på samme måte som i tabell 2.1). Kvinner hadde i gjennomsnitt bedre inntakskarakterer enn menn i alle utdanningsgrupper unntatt landbrukskandidater og «høyere grad statlig høyskole», men forskjellen var bare signifikant for allmennlærere, siviløkonomer og samfunnsvitere. Størst forskjell var det for siviløkonomutdanning. Minst var forskjellen for jurister.

På tross av at kvinnene hadde bedre inntakskarakterer enn menn, viser tabell 5.1 at mennene allikevel oppnådde bedre resultatkarakterer i høyere utdanning i de fleste utdanningsgruppene, også i dette utvalget. For de fleste utdanningsgruppene var imidlertid forskjellen relativt liten, bare for «høyere grad statlig høyskole» var karakterene signifikant svakere for kvinner enn for menn. For allmennlærere hadde kvinner signifikant bedre karakterer enn menn, noe som sannsynligvis har sammenheng med at kvinner hadde betydelig bedre inntakskarakterer enn menn i allmennlærerutdanningen.

Selv om vi fortsatt finner at menn får bedre karakterer enn kvinner ved universitetene og for siviløkonomutdanning, var forskjellene ikke signifikante, i motsetning til i studiene til Hansen (2000) og Helland (2004). En mulig årsak til det kan være at utvalgene var langt større i disse undersøkelsene. Men det kan også tenkes at det har å gjøre med at disse studiene baserte seg på eldre data, fra 80-tallet og frem til midten av 90-tallet, og at kjønnsforskjellene har blitt mindre.

Tabell 5.1 Estimert gjennomsnittlig inntakskarakter etter utdanningsgruppe og kjønn¹

	Inntakskarakterer		Resultatkarakterer	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
<i>Høgskoler:</i>				
Allmennlærere	3,78	3,86		
Siviløkonomer NHH	3,55	3,76*	2,71	2,63*
Siviløkonomer høyskoler	4,33	(4,66)**	5,84	(5,70)
Landbrukskandidater	3,75	3,79	2,17	2,25
Høyere grad statlig høyskole	(3,81)	3,80	(2,01)	2,09
<i>Universiteter:</i>				
Humanister	3,66	(3,58)	1,96	(2,13)*
Pedagoger	4,10	4,12		
Samfunnsvitere	4,00	4,08	2,22	2,22
Jurister	-	3,58	-	2,38
Realister/sivilingeniører	3,93	4,14*	2,31	2,32
<i>Totalt</i>	4,26	4,28	2,70	2,73
	4,15	4,22	1,61	1,65
	3,99	4,03		

¹) * = signifikant forskjell på 0,05 % -nivå, ** = signifikant forskjell på 0,01 % -nivå

Har kjønnssammensetningen betydning?

For å belyse om kjønnssammensetningen har betydning for karakteroppnåelsen når vi samtidig kontrollerer for inntakskarakterer, laget vi en dummyvariabel for de fem mest kvinnedominerte utdanningsgruppene (allmennlærere, humanister, pedagoger, samfunnsvitere og landbrukskandidater, se tabell 2.2), deretter foretok vi en regresjonsanalyse av resultatkarakterer (avviksskår) med hensyn på inntakskarakterer, kjønn og interaksjonseffekten mellom kjønn og denne dummyvariabelen. Resultatene fra denne regresjonsanalysen som er vist i tabell 5.2 viser at den negative kjønns-effekten var signifikant lavere i de mest kvinnedominerte utdanningene, enn i de andre utdanningene.

Dette behøver allikevel ikke være uttrykk for at det eksisterer en «mannskultur» som virker negativt på kvinners karakteroppnåelse, det kan også være uttrykk for at kvinner søker seg til utdanninger hvor de naturlig har best ferdigheter og forståelse.

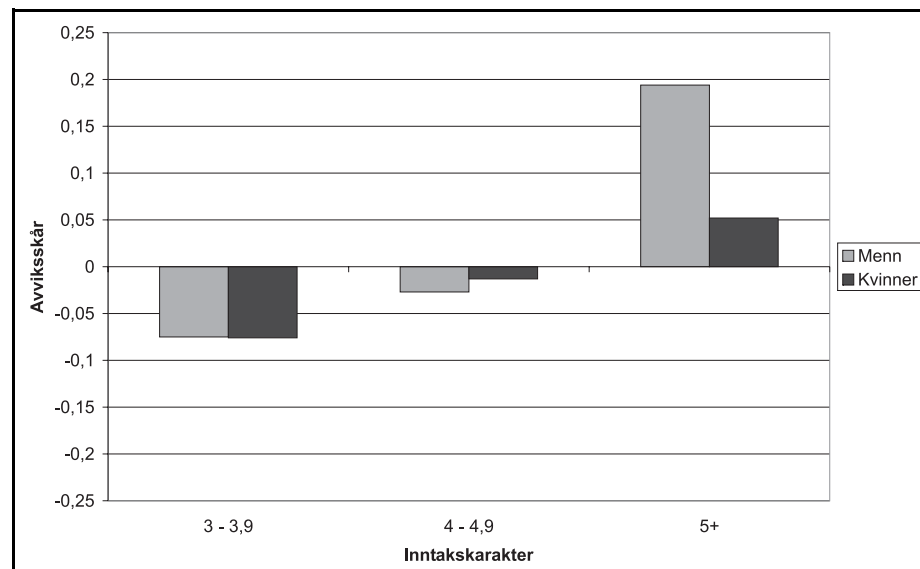
Tabell 5.2 Regresjonsanalyse av resultatkarakterer – avviksskår

	Koeffisient	Standardisert koeffisient (beta)
Konstant	-0,317**	
Inntakskarakter	0,092**	0,178**
Kjønn (kvinner = 1)	-0,045*	-0,064*
Kvinnedominert utdanning* kjønn	0,024*	0,061*
<i>Modelldata:</i>		
R ²		0,032
N		1 841

* = signifikant på 0,05 %-nivå, ** = signifikant på 0,01 %-nivå

Størst forskjell for de med best inntakskarakterer

Figur 5.1 viser imidlertid at det hovedsakelig var blant de med gode inntakskarakterer at menn gjorde det bedre enn kvinner, på dette karakternivået var forskjellen mellom menn og kvinner signifikant på 0,01 % -nivå. For de med svake inntakskarakterer var det ingen forskjell, og blant de med middels inntakskarakterer gjorde kvinner det litt bedre enn menn. Dette mønsteret fant vi både ved universiteter og ved høyskoler.



Figur 5.1 Resultatkarakterer etter kjønn og inntakskarakter

Har kjønnsforskjellen sammenheng med at kvinner blir mer forsinket i studiene enn menn?

Som vi så i forrige kapittel hadde studieforsinkelser en negativ effekt på karakteropptakelsen. For å belyse om de betydelige forskjellene i resultatkarakterene mellom menn og kvinner med gode inntakskarakterer kan ha sammenheng med at kvinner er mer forsinket i studiene enn menn, har vi i figur 5.2 og figur 5.3 sett på henholdsvis andelen som var forsinket av ulike årsaker etter kjønn og nivået på inntakskarakterene, og karakteropptakelsen i de respektive gruppene.

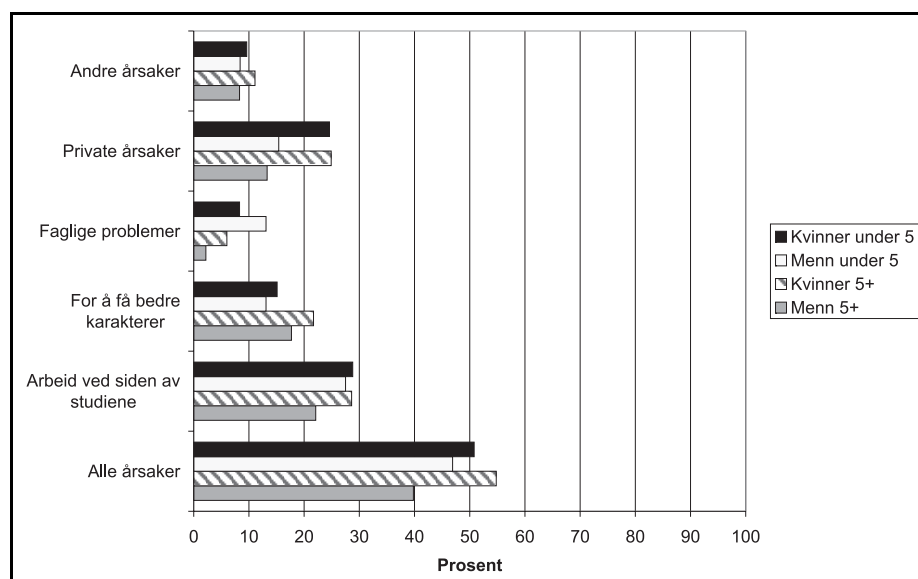
Figur 5.2 viser at hyppigheten av ulike typer studieforsinkelser gjennomgående er noe høyere for kvinner enn for menn. Det eneste unntaket er at det var flere menn enn kvinner med svake eller middels inntakskarakterer som var forsinket på grunn av faglige problemer.

Ser vi på de med gode inntakskarakterer, altså 5 eller bedre i gjennomsnitt, ser vi imidlertid fra figur 5.3 at de kvinnene som var forsinket, hvis vi regner med alle typer årsaker, faktisk fikk litt bedre karakterer enn de kvinnene som ikke var forsinket. Figuren viser at det var de som var forsinket på grunn av private og faglige problemer som hadde bedre resultatkarakter. Det viser at kandidatens tolkning av disse spørsmålene i stor grad avhenger av deres faglige ambisjonsnivå. Faglige problemer betyr ikke nødvendigvis at kandidaten har svake prestasjoner, men at han/hun har høye ambisjoner.

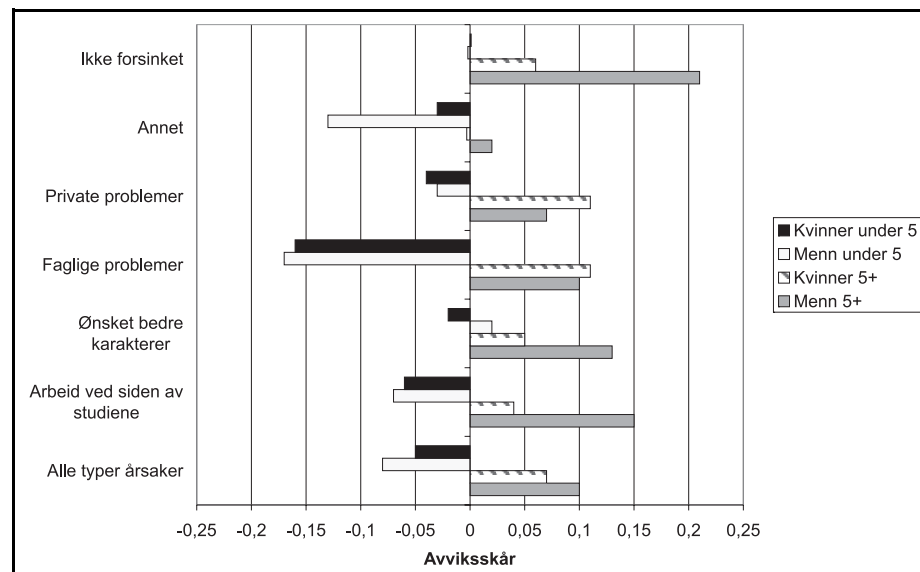
For menn med gode inntakskarakterer derimot, var det slik at studieforsinkelser hadde en betydelig negativ effekt på resultat karakterene. Forskjellen i resultat karakterene mellom menn og kvinner med gode inntakskarakterer ble derfor enda litt større, og ikke mindre, når vi tok hensyn til studieforsinkelser.

For kvinner med lavere inntakskarakterer hadde studieforsinkelser derimot en negativ effekt på karakteroppnåelsen. Den negative effekten var imidlertid enda større for menn, men studieforsinkelser var litt vanligere blant kvinner i denne gruppen, slik at forsinkelser betyr omtrent like mye for karakteroppnåelsen for menn og kvinner på dette karakternivået.

I avsnitt 5.5 ser vi på sammenhengen mellom studieforsinkelser og det å ha barn, og om dette påvirker menn og kvinner forskjellig.



Figur 5.2 Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser etter kjønn og nivået på inntakskarakterene. Prosent.

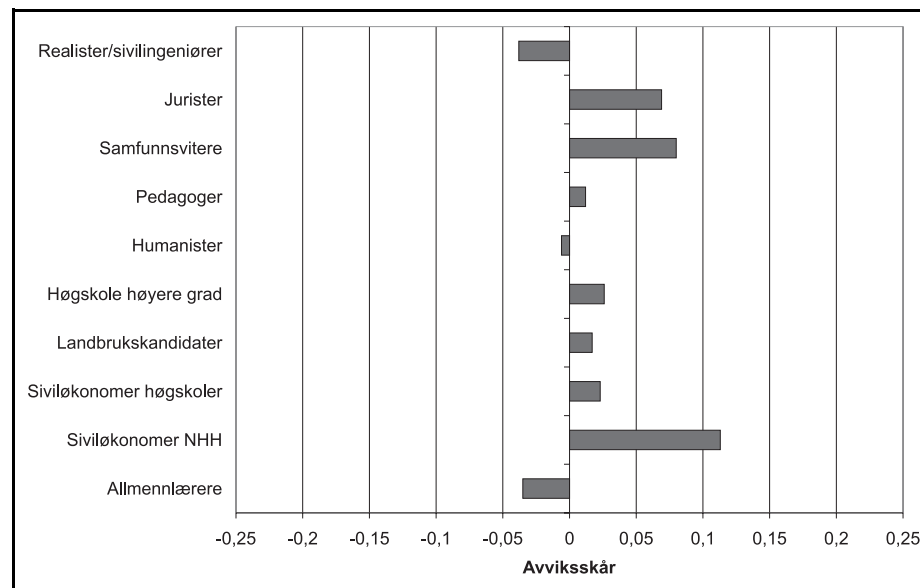


Figur 5.3 Resultatkarakterer etter ulike typer studieforsinkelser og kjønn og nivået på inntakskarakterer

5.2 Alder

Sem (1971) fant at de yngste studentene oppnådde bedre karakterer enn de som utsatte studiestarten, og effekten var særlig stor for åpne studier. I figur 5.4 har vi belyst om vi finner en tilsvarende tendens i vårt datamateriale, ved at vi har sett på forskjellen i gjennomsnittlig resultatkarakter mellom de som er yngre og eldre enn gjennomsnittet i utdanningsgruppen (gjennomsnittlige resultatkarakterer for yngre kandidater ÷ gjennomsnittlige resultatkarakterer for eldre kandidater). For at effekten av alder ikke skal bli sammenblandet med effekten av studieforsinkelser, har vi bare sett på de som ikke var forsinket i studiet. Alderen vil altså da bare avhenge av alderen ved studiestart. Dersom alder ved studiestart også har en effekt på sannsynligheten for studieforsinkelser, kan selvfølgelig også denne fremgangsmåten gi et noe skjevt bilde av den totale alderseffekten.

Figuren viser at for de fleste utdanningsgruppene hadde de yngste bedre gjennomsnittskarakterer enn de eldste, og for flere av utdanningsgruppene var forskjellene ganske betydelige, det gjaldt særlig siviløkonomer fra NHH, samfunnsvitere og jurister.



Figur 5.4 Forskjell på resultat karakterer mellom kandidater som var yngre eller eldre enn gjennomsnittet, og som ikke var forsinket i studieprogresjonen

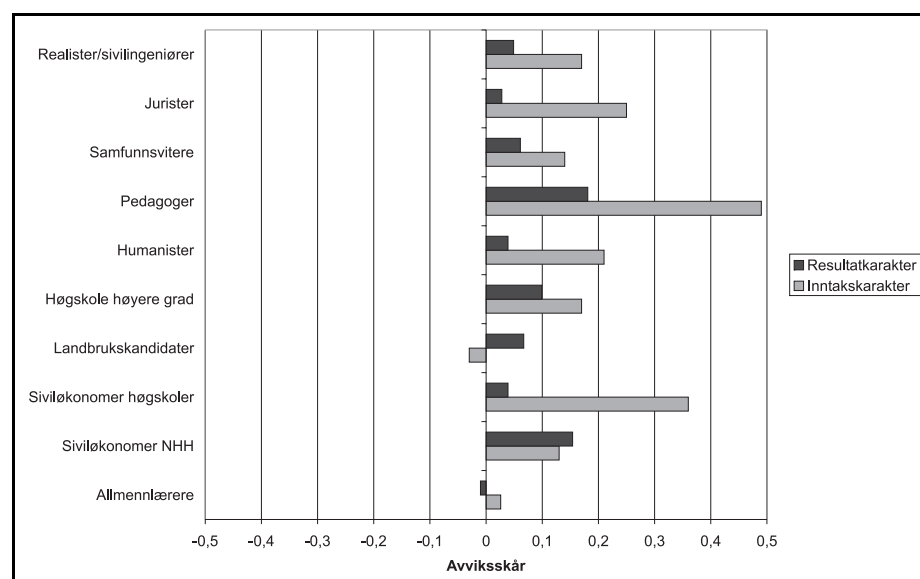
Karakterforskjellen mellom de to aldersgruppene var imidlertid ikke signifikant for noen utdanningsgrupper. Heller ikke når vi så på hele utvalget unntatt allmennlærere og realister/sivilingeniører var karakterforskjellen mellom de to aldersgruppene signifikant. Bare hvis vi så på de tre gruppene med størst karakterforskjell, siviløkonomer fra NHH, samfunnsvitere og jurister, samlet, fant vi en signifikant karakterforskjell som følge av alder.

Noe av årsaken til at de yngre presterte bedre enn de eldre er sannsynligvis at at gjennomsnittsalderen i de ulike utdanningsgruppene var lavere jo bedre inntakskarakterene var, de som har best inntakskarakterer begynner altså å studere tidligst (tallgrunnlaget er imidlertid for lite til at vi kan vise disse tallene). Næss (2003) fant også at de mest motiverte studentene begynte å studere raskest. En annen mulig årsak til at yngre studenter gjør det bedre enn eldre er at de har mindre eksterne forpliktelser – omsorgsforpliktelser med mer – enn eldre studenter og bruker mer tid til studiene (Berg 1997a).

5.3 Foreldres utdanningsnivå

Som det fremgår fra avsnitt 1.3 har et stort antall studier dokumentert at studenter med akademikerforeldre presterer bedre i høyere utdanning, enn studenter med lavere sosio-kulturell bakgrunn. I figur 5.5 har vi belyst effekten av sosial bakgrunn ved å se på effekten av det å ha minst en forelder med høyere utdanning, på inntakskarakterer og resultatkarakterer. Figuren viser at kandidater med foreldre med høyere utdanning både har bedre inntakskarakterer og bedre resultatkarakterer enn kandidater med foreldre uten høyere utdanning i de aller fleste utdanningsgruppene. Både når det gjaldt inntakskarakterene og resultatkarakterene var forskjellen mellom de med foreldre med høyere utdanning og de øvrige signifikant på 0,01 % -nivå, for hele utvalget sett under ett.

Det ser også ut til å være forskjeller mellom gruppene når det gjelder foreldrenes innflytelse på resultatene, særlig viktig ser den sosiale bakgrunnen ut til å være når det gjelder pedagoger og siviløkonomutdanning ved høyskoler. Tallgrunnlaget er imidlertid relativt lite, slik at det er usikkert om dette gjenspeiler reelle forskjeller. Men tallene tyder på at sosial bakgrunn gjennomgående er like viktig i høyskoleutdanning, som i universitetsutdanning.

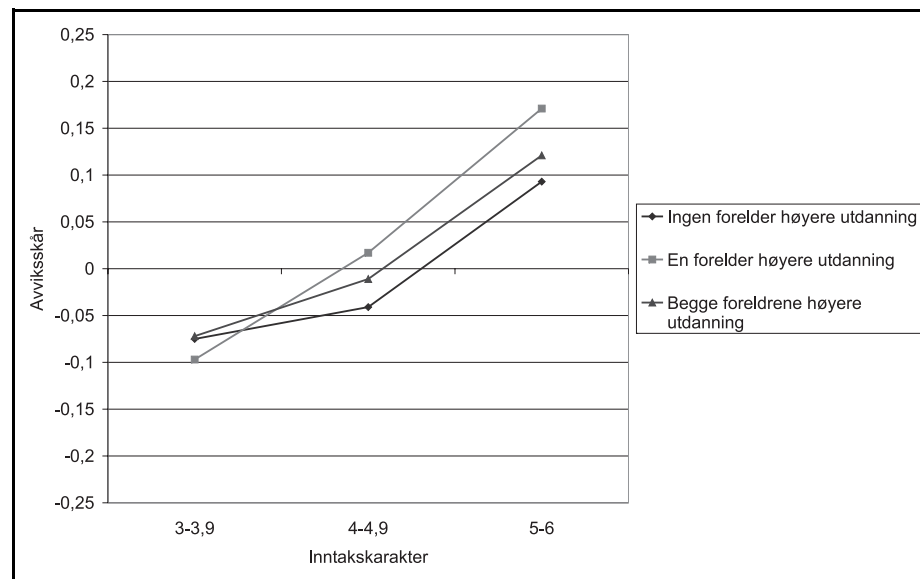


Figur 5.5 Effekt av å ha foreldre med høyere utdanning på inntaks- og resultatkarakterer

Tidligere har det blitt hevdet at studenter fra lavstatusfamilier er en mer selektert gruppe studenter enn studenter med akademikerforeldre, og at de derfor sannsynligvis er svært godt egnet til å ta høyere utdanning (se for eksempel Berg 1997a). At studentene fra lavstatusfamilier i utvalget allikevel har lavere inntakskarakterer enn studenter med akademikerforeldre gjenspeiler at elever med akademikerforeldre generelt presterer bedre enn elever med lavere sosio-kulturell bakgrunn i videregående skole. Dersom det er riktig at studenter fra lavstatusfamilier er en mer selektert gruppe enn studenter fra høystatusfamilier, må det være med hensyn til andre kjennetegn som også har en positiv effekt på karakteroppnåelsen.

I figur 5.6 belyser vi hvordan foreldres utdanningsnivå påvirker prestasjonsnivået i høyere utdanning, når vi samtidig kontrollerer for inntakskarakterer. Også når vi kontrollerer for inntakskarakter finner vi at studenter med akademikerforeldre presterer bedre enn studenter med lavers sosio-kulturell bakgrunn. Dette gjaldt imidlertid ikke for de med svake inntakskarakterer, for denne gruppen hadde foreldres utdanningsnivå liten betydning. Også Aubert (1963) fant at studenter med akademikerforeldre presterte bedre enn studenter med lavere sosio-kulturell bakgrunn, også når det ble kontrollert for inntakskarakterer.

Resultatene viser at det å ha akademikerforeldre innebærer fordeler utover bedre inntakskarakterer. Dette utelukker allikevel ikke at studenter fra lavstatusfamilier kan være en mer selektert gruppe studenter enn studenter fra høystatusfamilier med hensyn til visse kjennetegn som kan ha positiv betydning for karakteroppnåelsen, men det viser at effekten av disse kjennetegnene må være mindre enn fordelene ved å ha akademikerforeldre.



Figur 5.6 Effekten av inntakskarakterer etter foreldres utdanningsnivå

Foreldres utdanningsbakgrunn hadde betydning for tidsbruk

I tabell 5.3 har vi sett på effekten av foreldrenes utdanningsnivå på hyppigheten av forsinkelser. Figuren viser at sannsynligheten for å fullføre på normert tid er klart høyere for universitetskandidater som hadde foreldre med høyere utdanning, enn for universitetskandidater som ikke hadde det. For høgskolekandidatene hadde foreldrenes utdanning derimot ikke betydning, kanskje med unntak for siviløkonomer fra NHH. Men for universitetskandidatene synes da effekten av sosial bakgrunn på resultat karakterene i noen grad å være knyttet til at de som har foreldre med høyere utdanning i mindre grad er forsinket i studiet, enn de som har foreldre som ikke har høyere utdanning.

Tabell 5.3 Prosentandel som hadde fullført på normert tid, etter utdanningsgruppe og foreldrenes utdanningsnivå

	Hadde forelder med høyere utdanning	Hadde ikke forelder med høyere utdanning
<i>Høgskoler:</i>	76,9	77,1
Allmennlærerutdanning	80,6	80,2
Siviløkonomer NHH	66,7	(52,6)
Siviløkonomer høgskoler	84,8	(72,1)
Landbrukskandidater	74,1	(81,5)
Høyere grad statlig høgskole høgskoleutdanninger	76,0	(80,0)
<i>Universiteter:</i>	40,7	31,3
Humanister	36,1	13,6
Pedagoger	(43,2)	(25,8)
Samfunnsvitere	23,4	21,0
Jurister	39,7	(35,6)
Realister/sivilingeniører	52,7	46,6
<i>Totalt</i>	51,3	50,8

Studenter med foreldre uten høyere utdanning oftere forsinket på grunn av arbeid ved siden av studiene, enn andre studenter

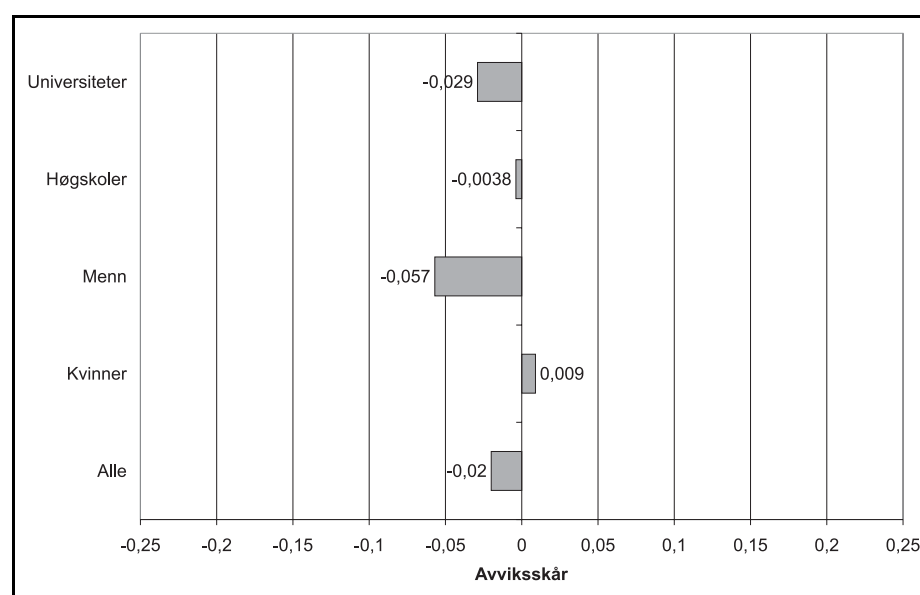
Vi så også på hvilke typer studieforsinkelser blant universitetskandidater som ble påvirket av foreldrenes utdanningsnivå. Da fant vi at det var det å være forsinket på grunn av arbeid ved siden av studiene som er mindre vanlig blant de med akademikerforeldre, enn de øvrige. Resultatet tyder altså på at en bedre økonomisk situasjon for studenter med akademikerforeldre bidrar til at de i mindre grad enn andre studenter er avhengige av å arbeide ved siden av studiene, noe som da også gjør at de oppnår bedre karakterer.

5.4 Etnisk bakgrunn

Kandidater med innvandrerbakgrunn (det vil si de var født i utlandet eller at en av foreldrene var født i utlandet) hadde i gjennomsnitt litt svakere inntaks- og resultatkarakterer enn andre kandidater. Tallet på kandidater med innvandrerbakgrunn i utvalget var imidlertid relativt lite, og forskjellene var ikke signifikante.

5.5 Familieforpliktelse

I figur 5.7 har vi sett på hvordan det å ha barn (yngste barn 9 år eller yngre) påvirket resultat karakteren, for ulike studentgrupper. Vi fant at dette bare hadde en negativ effekt for menn, ikke for kvinner. Effekten for menn var imidlertid ikke signifikant. Den negative effekten var også større ved universiteter enn ved høyskoler, men heller ikke for universiteter hadde det å ha barn noen signifikant effekt.

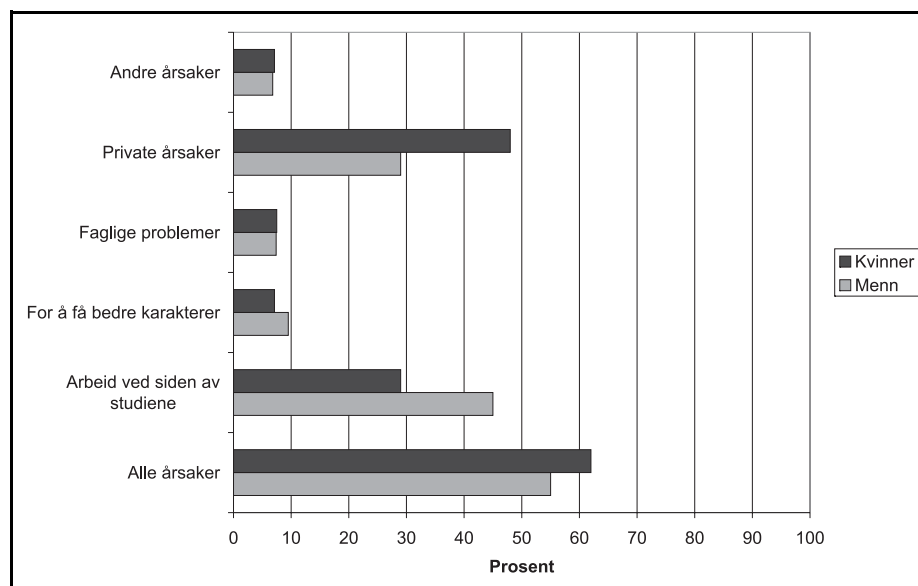


Figur 5.7 Effekt av å ha barn på resultat karakteren for ulike grupper

Figur 5.8 viser at menns svakere karakterer som følge av å ha barn skyldes at de langt oftere enn kvinner har studieforsinkelser som følge av at de arbeider ved siden av studiene. Kvinner derimot er langt oftere enn menn forsinket av «private» årsaker, som antagelig henger sammen med at kvinner som har barn utfører mer omsorgsarbeid enn menn som har barn. Totalt sett er det derfor ikke så stor forskjell av effekten av å ha barn på hyppighet av studieforsinkelser for menn og kvinner.

Dette samsvarer med tidligere forskning, som har vist at tidsbelastningen knyttet til å ha barn er omtrent den samme for menn og kvinner, men mens kvinner bruker mer tid til omsorgsarbeid, bruker menn mer tid til inntektsgivende arbeid (se for eksempel Berg 1997a).

Når vi da allikevel finner at det å ha barn har en negativ effekt på karakterene til menn, men ikke til kvinner, kan det ha sammenheng med at fordi menn har en forsørgerrolle, velger de å holde relativt høy progresjonen i studiene selv om de får dårligere karakterer, slik at de raskt kan komme seg ut i arbeidslivet. Kvinner derimot, lar familieforpliktelsene i større grad gå utover fremdriften, for å holde de faglige standardene og ambisjonene ved like.

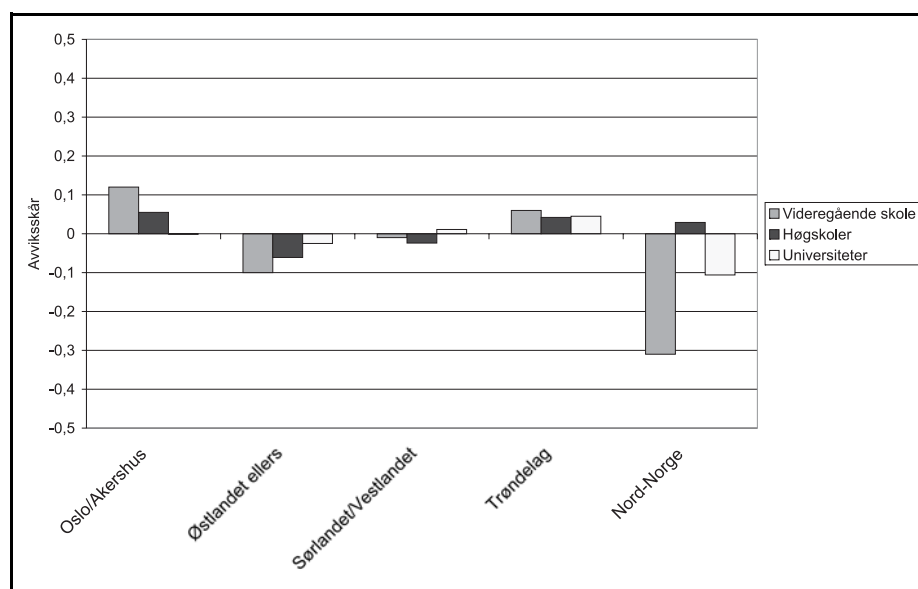


Figur 5.8 Hyppighet av ulike typer studieforsinkelser blant de som hadde barn, etter kjønn

5.6 Geografisk tilhørighet

I eldre studier fant man gjerne at studenter fra Oslo/Akershus presterte bedre enn kandidater fra andre deler av landet (se for eksempel Sem 1971). I vårt datamateriale finner vi imidlertid ikke en slik tendens, se figur 5.9 (Sørlandet og Vestlandet er slått sammen fordi tallet på kandidater fra Sørlandet var relativt lite). På tross av at studenter som var hjemhørende i Oslo/Akershus hadde bedre inntakskarakterer enn andre kandidater, var resultat karakterene ved universitetene akkurat lik gjennomsnittet for hele utvalget, og bare litt høyere enn gjennomsnittet ved høyskolene.

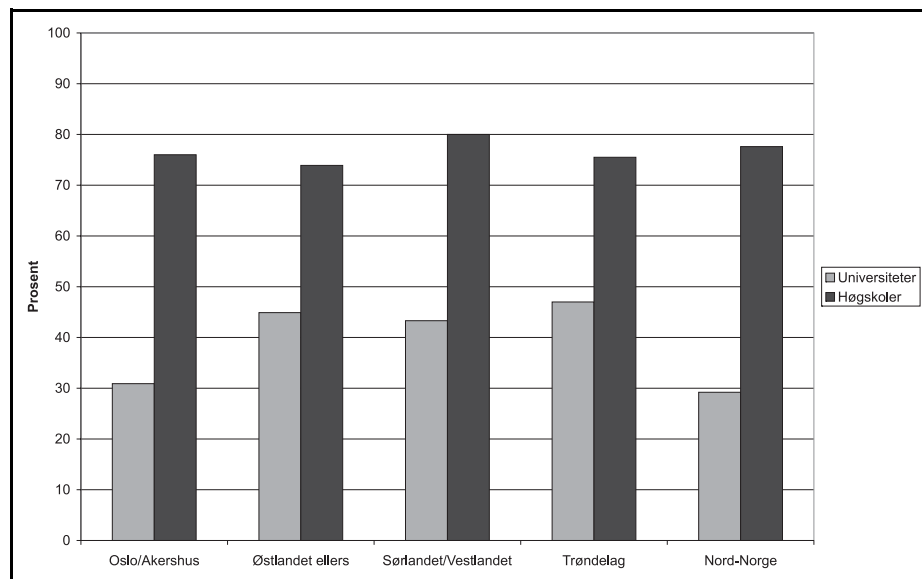
Ellers ser vi at kandidater fra Nord-Norge hadde betydelig lavere inntakskarakterer og lavere resultat karakterer ved universiteter enn andre kandidater, derimot lå de litt over gjennomsnittet ved høyskolene.



Figur 5.9 Inntaks- og resultat karakterer etter region

Hjemstedstilknytning har betydning for studiegjennomføring

Figur 5.10 viser at hvilken region man kommer fra har betydning for hyppigheten av forsinkelser. Sannsynligheten for å fullføre på normert tid ved universitetene var betydelig lavere for kandidater fra Oslo/Akershus enn for resten av landet, med unntak for Nord-Norge. Dette kan kanskje også være noe av forklaringen til at kandidater fra Oslo/Akershus oppnådde relativt svake resultat karakterer, sammenlignet med tidligere studier.



Figur 5.10 Prosentandel som hadde fullført på normert tid, etter region og type institusjon

6 Multivariat analyse

I dette kapitlet ønsker vi å estimere hvordan de forskjellige forklaringsvariablene simultant påvirker resultat karakterene, ved hjelp av multivariat regresjonsanalyse og andre multivariate metoder. Som vi har sett i de foregående kapitlene, er mange av de forklaringsfaktorene vi har sett på relativt sammenvevd, slik at de bivariate analysene ikke nødvendigvis gir uttrykk for hvilken «kausaleffekt» forklaringsvariablene har, men kan være et resultat av korrelasjon med andre forklaringsvariable. Ved å bruke multivariat analyse får man korrigert for den type sammenhenger, og estimatene kan tolkes som rene «kausaleffekter». Vi vil også se på effekten av enkelte variable ikke belyst i de tidligere kapitlene. Vi vil først estimere en multivariat regresjonsmodell, deretter vil vi se på mer avanserte maximum-likelihood-modeller hvor vi forsøker å ta hensyn til trunke- ring og seleksjonsskjevhet.

Som vi har sett fra de foregående kapitlene skyldes noe av effekten av inntakskarakterene på resultat karakterene at inntakskarakterer har betydning for sannsynligheten for studieforsinkelser. For å forsøke å gi et bilde av hvor mye av effekten som skyldes effekten på studieforsinkelser, har vi estimert to modeller; en modell hvor vi har med dummy-variable for ulike typer studieforsinkelser (modell 1), og en modell hvor disse dummy-variablene er utelatt (modell 2). Forskjellen i de estimerte karaktereffektene i de to modellene kan da tolkes som et uttrykk for hvor mye av karaktereffekten som skyldes effekten på studieforsinkelser.

Vi vil også utforske om det er interaksjonseffekter mellom inntakskarakterer og forskjellige forklaringsvariable, type utdanning, kjønn og sosial bakgrunn, altså om denne type faktorer påvirker karaktereffekten. Resultatene i de foregående kapitlene kan tyde på at slike samspills-effekter er til stede.

Som i de foregående kapitlene er avviksskårene, altså avviket fra gruppegjennomsnittet, den avhengige variabel. Estimaten uttrykker altså hva de ulike faktorene betyr regnet i faktiske karakterpoeng. Dette betyr videre at konstantleddene for de ulike utdanningsgruppene ikke har noen meningsfylt fortolkning, og har blitt droppet i tabellene.

Forklaringsvariablene

Resultatene i avsnitt 3.1 tydet på effekten av inntakskarakterene varierte over karakterintervallet. Vi har derfor brukt dummy-variable for hvert av de observerte inntakskarakter-intervallene, intervallet 4–4,9 er referanse kategorien.

Når det gjelder alder, har vi satt alderen lik 30 for alle som var eldre enn 30, siden vi fant at den negative effekten syntes å flate ut rundt 30 år. Når det gjaldt

foreldrenes utdanningsnivå, fant vi at mors utdanning syntes å ha effekt dersom hun hadde høyere utdanning, mens fars utdanning bare syntes å ha betydning dersom han hadde høyere grad, dette har antagelig sammenheng med at kvinner som hadde høyere utdanning tidligere var en mer selektert gruppe enn menn som hadde høyere utdanning. For å lage et mål på foreldrenes totale utdanningsnivå har vi da først konstruert en variabel for henholdsvis mor og fars utdanningsnivå, som har verdi lik 1 for mor dersom hun har høyere utdanning, og verdi lik 1 for far dersom han har høyere grad, og ellers verdi lik 0, deretter har vi tatt summen av disse to variablene.

Å ha innvandrerbakgrunn betyr som tidligere at man var født i utlandet eller at en av foreldrene var født i utlandet. Når det gjelder hjemstedsregion, er Oslo/Akershus referansekategori. Det å ha barn er på samme måte som i avsnitt 5.5 definert som å ha barn som var 9 år eller yngre da man ble uteksaminert.

I tillegg hadde vi med tre andre variable som vi ikke har sett på tidligere; en dummyvariabel for de som studerte i en annen region enn hjemstedsregionen (ved 17 års alder), en dummyvariabel for de som hadde studert i utlandet, og en dummyvariabel for de som hadde studert tidligere.

6.1 Multivariat regresjonsanalyse

Tabell 6.1 viser resultatene fra den multivariate regresjonsanalysen. Som nevnt tidligere har vi ikke vist de utdanningsspesifikke konstantleddene, siden de ikke har noen meningsfylt fortolkning i modellen. Vi har vist både de ustandardiserte (B) og de standardiserte koeffisientestimatene (Beta). Den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) er korrelasjonen mellom variabelen og den avhengige variabelen etter at det er kontrollert for andre variable som inngår i regresjonsligningen. Beta er altså et standardisert mål på hvor viktige de ulike forklaringsfaktorene er for den avhengige variabelen, og kan brukes til å se hvilke forklaringsvariable som har størst betydning.

Resultater

Resultatene av estimeringene viser at de fleste resultatene i de bivariate analysene også holder når vi ser på effekten av alle forklaringsvariablene simultant. De estimerte effektene av inntakskarakterer er omtrent det samme som det vi fant i den bivariate analysen i tabell 3.3. Disse sammenhengene skyldes altså i liten grad korrelasjon med de andre forklaringsvariablene, og kan derfor tolkes som uttrykk for «kausaleffekter». Effekten av å ha svake inntakskarakterer (3–3,9) var signifikant negativ, mens effekten av å ha gode inntakskarakterer (5–6) var

signifikant positiv. For de med lavest karakterer i videregående skole (2–2,9) fant vi ingen signifikant effekt, men det kan ha sammenheng med at det var få kandidater som hadde så lave karakterer.

Vi ser også at kvinner presterte signifikant svakere enn menn, også når vi kontrollerer for studieforsinkelser og det å ha barn og også andre variable som kan tenkes å påvirke menns og kvinners studieatferd forskjellig. Resultatene bekrefter altså vår konklusjon i avsnitt 5.5, at kjønnsforskjellen neppe har å gjøre med at kvinner fortsatt må ta en større del enn menn av omsorgsoppgavene knyttet til å ha barn.

I avsnitt 5.3 fant vi at det å ha akademiker-foreldre hadde en positiv effekt på karakterprestasjonene i høyere utdanning, og at det hadde sammenheng både med at de hadde bedre inntakskarakterer og også hadde mindre studieforsinkelser enn kandidater som ikke hadde akademikerforeldre. Men resultatene her viser at også når vi kontrollerer for disse faktorene, finner vi at det å ha akademikerforeldre har en signifikant positiv effekt på resultatkarakterene. Tidligere forskning om betydningen av sosial bakgrunn for karakteroppnåelsen har gjerne fokusert på at det å ha akademikerbakgrunn betyr at man har en bestemt «kulturell» kapital som er viktig for å kunne lykkes i høyere utdanning (se for eksempel Vannebo 2000). Dette resultatet tyder derfor på at også denne type forklaringsmodeller kan være relevante. Ingen av de tidligere norske studiene (Hansen 2000, Vannebo 2000, Helland 2004) som har sett på betydningen av sosial bakgrunn har samtidig sett på effekten av inntakskarakterer og studieforsinkelser. Når vi her finner at sosial bakgrunn har betydning har betydning også vi korrigerer for denne type faktorer, gir det enda sterkere støtte til denne type forklaringsmodeller enn det vi har fra de tidligere studiene.

Ellers ser vi at kandidater fra Østlandet hadde signifikant bedre karakterer enn kandidater fra Oslo/Akershus, mens de som hadde flyttet til en annen region, sannsynligvis i forbindelse med studiene, oppnådde betydelig svakere karakterer. Tidligere studier har vist studenter som må flytte langt har lavere frafall enn studenter som kan studere på hjemstedet (Aamodt 2001), og i større grad også følger normert studieprogresjon (Berg 1997b). En forklaring til det kan være at studenter som har måtte flytte har tatt et mer definitivt valg og dermed er sterkere motivert enn studenter som har anledning til å studere på hjemstedet. En annen mulig forklaring er at lokale studenter i mindre grad blir integrert i studiemiljøet.

Her finner vi imidlertid at det å ha flyttet hadde en negativ effekt på resultat-karakteren. Effekten av å flytte på resultatkarakterene synes altså å være den motsatte av det vi finner når det gjelder studiegjennomføring. En mulig forkla-

ring til det kan være at bedre studieprogresjon for de som flytter enn de som ikke flytter ikke bare er uttrykk for bedre motivasjon grunnleggende sett, men at de er mer motivert til å gjøre seg raskt ferdig med studiet fordi de er i en mindre gunstig situasjon økonomisk og på andre måter, enn de som ikke flytter, og at de derfor samtidig også firer litt på de faglige kravene.

De som oppga å være forsinket, på grunn av faglige problemer presterte betydelig svakere enn de øvrige. Det å være forsinket i studiene på grunn av arbeid eller andre årsaker hadde en negativ effekt.

Individkjennetegn som derimot ikke hadde noen signifikant effekt når vi kontrollerte for andre faktorer, var alder, om man hadde innvandrerbakgrunn, om man hadde barn, om man hadde tatt utdanning tidligere og hvilken region man bodde i med unntak for «Østlandet ellers». Om man var forsinket i studiet fordi man ønsket bedre karakterer eller var forsinket av private eller andre årsaker hadde heller ikke en signifikant effekt.

Tabell 6.1 Resultater fra multivariat regresjonsanalyse (avviksskår = avhengig variabel)

	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	-0,028		0,130	
<i>Utdanningspesifikke konstantledd:</i>				
-				
<i>Inntakskarakterer:</i>				
2–2,9 (=1)	-0,053	-0,022	-0,053	-0,022
3–3,9 (=1)	-0,062**	-0,067**	-0,061**	-0,066**
5–6 (=1)	0,127**	0,151**	0,136**	0,163**
<i>Bakgrunnsvariable:</i>				
Kjønn (kvinne =1)	-0,036*	-0,050*	-0,035*	-0,049*
Alder (30+=30)	0,003	0,016	-0,004	-0,015
Mors & fars totale utdanningsnivå	0,024*	0,040	0,025*	0,042
Innvandrerbakgrunn (=1)	-0,042	-0,032	-0,048	-0,035
Hadde studert i utlandet (=1)	0,060**	0,074**	0,068**	0,080**
Hadde tatt utdanning tidligere (=1)	0,013	0,017	0,006	0,008
Østlandet ellers (=1)	0,065*	0,075*	0,063*	0,073*
Sørlandet (=1)	0,070	0,046	0,069	0,046
Vestlandet (=1)	0,009	0,009	0,011	0,011
Trøndelag (=1)	0,045	0,038	0,048	0,041
Nord-Norge (=1)	0,022	0,018	0,020	0,017
Flyttet til annen region (=1)	-0,045*	-0,064*	-0,043*	-0,063*
Hadde barn (=1)	-0,002	-0,002	0,021	0,022
<i>Forsinkelser:</i>				
Pga arbeid ved siden av studiene (=1)	-0,041*	-0,055**		
Ønsket bedre karakter (=1)	0,033	0,036		
Faglige problemer (=1)	-0,119**	-0,097**		
Private årsaker (=1)	0,005	0,006		
Andre årsaker (=1)	-0,047	-0,037		
<i>Modelldata:</i>				
R ²	0,070		0,055	
N	1 832			

* = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

Det var relativt liten forskjell i de estimerte karaktereffektene i modell 1 og modell 2, effektene synes altså i relativt liten grad å være knyttet til studieforsinkelser. Effekten av å ha gode karakterer var imidlertid litt større i modell 2 enn i

modell 1; det samsvarer med at vi i kapittel 4 fant at for noen utdanningsgrupper hadde de med gode inntakskarakterer mindre studieforsinkelser enn de som hadde svakere inntakskarakterer, effekten av å ha gode karakterer blir altså større når den også omfatter effekten på sannsynligheten for studieforsinkelser.

Kvadratet av den multiple korrelasjonskoeffisienten, R^2 , som uttrykker hvor stor andel av variansen i den avhengige variabelen som kan forklares av variasjonen i forklaringsvariablene, var bare 0,070 i modell 1 og 0,055 i modell 2. De observerte variablene kan altså bare forklare en liten del av variasjonen i resultat-karakterene. Dette samsvarer med Sem (1971), som fant en tilsvarende lav andel.

6.1.1 Varierer karaktereffekten mellom utdanningsgruppene?

I avsnitt 3.2 fant vi relativt store forskjeller i korrelasjon mellom inntaks- og resultat-karakterer i de ulike gruppene. Forskjellene syntes imidlertid i liten grad å samsvare med ulike teorier om hvorfor betydningen av inntakskarakterer kan være forskjellig for ulike typer utdanning. I dette avsnittet vil vi bruke den multivariate regresjonsmodellen til å analysere om det er forskjeller mellom utdanningsgruppene. De standardiserte koeffisientene vil da vise korrelasjonen mellom inntaks- og resultat-karakterene når vi korrigerer for andre forklaringsfaktorer, vi får altså et mer korrekt bilde av korrelasjonen mellom inntaks- og resultat-karakterer i de ulike utdanningsgruppene.

I disse analysene har vi bare tatt med de forklaringsvariablene som var signifikante i det forrige avsnittet. Som avhengig variabel har vi brukt både avvikskårene vi har sett på foran og de standardiserte karakterene (se avsnitt 3.3). I det første tilfellet sier modellen noe om forskjeller mellom utdanninger regnet i faktiske karakterpoeng, men sier ikke noe om i hvilken grad gode inntakskarakterer er «viktige» i de ulike utdanningene, forskjeller kan gjenspeile rene skalaforskjeller. I den andre modellen, derimot, hvor karaktervariabelen har tilnærmet samme fordeling for alle utdanningsgrupper, kan vi tolke forskjeller som «substansielle» forskjeller (se for eksempel Vannebo 2000).

Først undersøkte vi om det var signifikant forskjell mellom universiteter og høyskoler. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom universiteter og høyskoler, verken når vi så på de faktiske karakterene eller de standardiserte karakterene.

Deretter foretok vi en tilsvarende analyse på utdanningsgruppe-nivå. Det har vi gjort ved en trinnvis prosess, hvor vi begynte med å føye til utdanningsspesifikke dummyvariable for hver av karakter-kategoriene, forutsatt at det var minst 10 kandidater i kategorien, for alle utdanningsgruppene med unntak for allmennlærerutdanning, som var referansegruppen. Deretter eliminerte vi ikke-

signifikante utdanningsspesifikke dummyvariable en for en. Resultatene er vist i tabell 6.2 og 6.3.

Når vi brukte avviksskårene som avhengig variabel, fant vi at gode inntakskarakterer var mer viktig i siviløkonomutdanning ved NHH enn for de øvrige utdanningsgruppene i modell 3, ellers fant vi ingen utdanningsspesifikke effekter (tabell 6.2).

Når vi brukte den standardiserte karaktervariabelen som avhengig variabel, fant vi derimot at gode inntakskarakter hadde signifikant større effekt for jurister og humanister, enn i de øvrige utdanningene, se tabell 6.3. Disse resultatene tyder altså på at gode karakterer er viktigere for jurister og humanister enn for andre utdanninger, rent substansielt, mens den store effekten for siviløkonomer fra NHH bare er uttrykk for at karakterspredningen er større enn for de andre utdanningsgruppene.

Tabell 6.2 Resultater fra multivariat regresjonsanalyse med utdanningsspesifikke karaktereffekter (avviksskår = avhengig variabel)

	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	0,082*		0,066	
<i>Utdanningsspesifikke konstantledd:</i>				
-				
<i>Inntakskarakterer:</i>				
2–2,9 (=1)	-0,064	-0,027	-0,070	-0,029
3–3,9 (=1)	-0,067**	-0,070**	-0,072**	-0,075**
5–6 (=1)	0,107**	0,126**	0,118**	0,139**
5–6 Siviløkonomer fra NHH (=1)	0,271**	0,114**	0,265**	0,112**
<i>Bakgrunnsvariable:</i>				
Kjønn (kvinne =1)	-0,043**	-0,061*	-0,040*	-0,056*
Mors & fars total utdanningsnivå	0,022*	0,052*	0,023*	0,054*
Hadde studert i utlandet (=1)	0,060**	0,071**	0,062**	0,074**
Østlandet ellers (=1)	0,047*	0,058*	0,043*	0,053*
Flyttet til annen region (=1)	-0,040*	-0,057*	-0,039*	-0,055*
<i>Forsinkelser:</i>				
Pga arbeid ved siden av studiene (=1)	-0,036	-0,045		
Faglige problemer (=1)	-0,120**	-0,098**		
<i>Modelldata:</i>				
R ²	0,070		0,058	
N	1 832			

* = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

Også i avsnitt 3.2 fant vi at korrelasjonen mellom inntaks- og resultatkarakterer var høy for jurister og humanister, de multivariate analysene har altså i liten grad bidratt med noe nytt når det gjelder hvor viktig inntakskarakterene er i ulike typer utdanning. De ulike teoriene om hvorfor betydningen av inntakskarakterer kan variere mellom ulike utdanningsgrupper og som ble drøftet i avsnitt 3.3 synes i liten grad å kunne forklare hvorfor inntakskarakterer er spesielt viktig i akkurat disse to utdanningene.

Tabell 6.3 Resultater fra multivariat regresjonsanalyse med utdanningsspesifikke karaktereffekter, med standardiserte karakterer som avhengig variabel

	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	0,268*		0,222*	
<i>Utdanningsspesifikke konstantledd:</i>				
-				
<i>Inntakskarakterer:</i>				
2-2,9 (=1)	-0,249	-0,037	-0,267	-0,039
3-3,9 (=1)	-0,264**	-0,102**	-0,279**	-0,102**
5-6 (=1)	0,339**	0,144**	0,364**	0,150**
5-6 Humanister (=1)	0,349*	0,055*	0,359*	0,057*
5-6 Jurister (=1)	0,480**	0,089**	0,518**	0,094**
<i>Bakgrunnsvariable:</i>				
Kjønn (kvinne =1)	-0,123**	-0,063**	-0,113*	-0,057*
Mors & fars totale utdanningsnivå	0,059*	0,049*	0,062*	0,051*
Hadde studert i utlandet (=1)	0,168**	0,076**	0,175**	0,073**
Østlandet ellers (=1)	0,123*	0,051*	0,111	0,048
Flyttet til annen region (=1)	-0,131*	-0,065*	-0,129*	-0,064*
<i>Forsinkelser:</i>				
Pga arbeid ved siden av studiene (=1)	-0,093	-0,047		
Faglige problemer (=1)	-0,375*	-0,107**		
<i>Modelldata:</i>				
R ²	0,095		0,081	
N	1 832			

* = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

6.1.2 Kjønnsspesifikke effekter?

I kapittel 5 fant vi at effekten av inntakskarakterer og andre forklaringsvariable på resultatkarakterene i mange tilfelle var forskjellige for menn og kvinner. Vi

fant blant annet at det hovedsakelig var blant de med gode inntakskarakterer at kvinner presterte svakere enn menn, vi fant at studieforsinkelser og det å ha barn hadde en mer negativ effekt for menn enn for kvinner osv. I dette avsnittet vil vi bruke den multivariate regresjonsmodellen til å analysere om disse forskjellene er signifikante når vi også tar hensyn til andre forklaringsvariable. Vi tar da utgangspunkt i den modellen vi kom frem til i forrige avsnitt, når vi brukte avviksskårene som avhengig variabel, men vi har også re-introdisert noen av de forklaringsvariablene som ikke var signifikante i den første modellen.

Som i foregående avsnitt har vi benyttet en trinnvis framgangsmåte, hvor vi i utgangspunktet har antatt at alle forklaringsvariabel-koeffisientene kan være forskjellige for kvinner og for menn, deretter har vi en-for-en eliminert ikke-signifikante kjønnsspesifikke effekter. Den gjenstående modellen er vist i tabell 6.4.

Resultatene viser at vi som i avsnitt 5.1 bare finner en signifikant forskjell mellom menn og kvinner når det gjelder effekten av gode inntakskarakterer. Estimaten innebærer at effekten av gode karakterer generelt er over dobbelt så stor for menn som for kvinner. Særlig stor er også forskjellen når det gjelder effekten av gode karakterer for siviløkonomer ved NHH, det skyldes imidlertid at karakterskalaen ved NHH har større spredning enn for andre utdanningsgrupper.

Vi hadde i utgangspunktet også barn med som forklaringsvariabel, men det hadde ingen signifikant effekt verken for menn eller kvinner, og variabelen ble forkastet i den endelige modellen vist i tabell 6.4.

I Vannebo (2000) finner vi en hypotese om at sosial bakgrunn vil ha mindre betydning for kvinner enn for menn. Det begrunnes med at kvinner bruker mer tid på studiene, og at de dermed får mer tilgang og hjelp til studiene og blir bedre integrert i læringskulturen og universitetsmiljøet enn menn, slik at sosial bakgrunn dermed blir mindre viktig. Hun fant imidlertid ingen signifikant forskjell mellom menn og kvinner når det gjaldt effekten av sosial bakgrunn, og heller ikke vi fant at det var noen signifikant forskjell mellom menn og kvinner når det gjaldt dette.

Tabell 6.4 Resultater fra multivariat regresjonsanalyse av resultatkarakterer med kjønns spesifikke koeffisienter (avviksskår = avhengig variabel)

	Modell 1		Modell 2	
	B	Beta	B	Beta
Konstant	0,033		0,013	
<i>Utdannings spesifikke konstantledd:</i>				
-				
<i>Inntakskarakterer:</i>				
2-2,9 (=1)	-0,066	-0,027	-0,072	-0,030
3-3,9 (=1)	-0,063**	-0,066**	-0,067**	-0,070**
5-6 (=1)	0,160**	0,188**	0,176**	0,207**
5-6 Siviløkonomer fra NHH (=1)	0,474**	0,200**	0,467**	0,197**
<i>Bakgrunnsvariable:</i>				
Kjønn (kvinne =1)	-0,013	-0,018	-0,008	-0,011
Mors & fars totale utdanningsnivå	0,021*	0,049*	0,022*	0,052*
Hadde studert i utlandet (=1)	0,062**	0,073**	0,064**	0,076**
Østlandet ellers (=1)	0,046*	0,057*	0,042*	0,052*
Flyttet til annen region (=1)	-0,039*	-0,055*	-0,038*	-0,053*
<i>Forsinkelser:</i>				
Pga arbeid ved siden av studiene (=1)	-0,036	-0,046		
Faglige problemer (=1)	-0,114**	-0,094**		
<i>Tilleggs effekter for kvinner:</i>				
Inntakskarakterer 5-6 (=1)	-0,096*	-0,088*	-0,107**	-0,098**
Inntakskarakterer 5-6 siviløkonomer fra NHH (=1)	-0,355**	-0,115**	-0,352**	-0,114**
<i>Modelldata:</i>				
R ²		0,081		0,070
N			1 832	

* = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

6.2 Trunkering og seleksjonsskjevhet

Som allerede nevnt kan det imidlertid tenkes at det at vi bare observerer karakterprestasjonene for de som har fullført studiet, bestått eksamen og besvart spørreskjemaet, og altså da i hvert fall til en viss grad har hatt et vellykket studieløp, gjør at vanlig regresjonsanalyse underestimerer effekten av karakterer i den videregående skole.

Problemen knytter seg til at utvelgelsesprosedyren som har generert det aktuelle utvalget har elementer av hva som kalles *trunkering* og *seleksjonsskjevhet*.

Datasettet er trunkert i den forstand at vi bare observerer de som har bestått til eksamen, vi observerer altså bare de som har prestert over et visst nivå. Men vi har også elementer av seleksjonsskjevhet knyttet til at mange studenter som erfarer at de har en svak faglig progresjon i studiet velger å avbryte studiet. Det kan også tenkes at det er et visst element av seleksjonsskjevhet knyttet til hvem som velger å delta i undersøkelsen og også oppgi karakterresultatene.

Både trunkering og seleksjonsskjevhet er noe som kan føre til at vanlig regresjonsanalyse ikke vil gi konsistente resultater (se for eksempel Maddala 1988). I prinsippet er det imidlertid mulig å korrigere for denne type skjevheter i data-materialet ved å bruke maximum-likelihood-metoden.

Verken en modell med et eksogent trunkeringspunkt lik stryk-nivået eller en såkalt seleksjonsmodell hvor vi tar hensyn til at de som har svakest karakterer kan ha en lavere tilbøyelighet til å oppgi karakterer enn de som hadde gode karakterer, ga imidlertid resultater som var vesentlig forskjellige fra det vi fant ved vanlig regresjonsanalyse. Vi har derfor ikke vist resultatene fra disse estimeringene.

En modell som derimot ga litt andre estimater enn vanlig regresjonsanalyse var en modell med såkalt «endogen trunkering» (se Maddala 1988), se tabell 6.5. I denne modellen takles problemene ved mulig utvalgsskjevhet vi har pekt på, ved å anta at vi bare observerer kandidater som presterer over et visst nivå, men dette nivået kan variere mellom kandidatene.¹⁰ Vi ser at vi i denne modellen får litt større effekter av inntakskarakterer enn i den vanlige regresjonsanalysen, som vi ville forvente dersom det er slik at det er en underrepresentasjon av kandidater med svake resultater i utvalget. Det er altså godt mulig at inntakskarakterer påvirker resultat-karakterene i større grad enn det vi har vist i de andre kapitlene.

¹⁰ I estimeringen har vi også antatt dette nivået, som da er en stokastisk variabel, ikke er korrelert med karakterene. Det er ikke kjent om sannsynlighetsfunksjonen for denne modellen har et unikt globalt maksimum, de estimerte verdiene vil altså avhenge av hvilke start-verdier man bruker (se Maddala 1988). Estimaterne vi har funnet er altså ikke nødvendigvis de korrekte maximum-likelihood-estimaterne.

Tabell 6.5 Resultater fra maximum-likelihood-estimering av modell med endogen trunkering (avviksskår er den avhengige variabel)

	Endogen trunkering		Vanlig regresjonsanalyse	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Konstant	1,726**	1,673**	1,414**	1,399**
<i>Utdanningspesifikke konstantledd:</i>				
-				
<i>Inntakskarakterer:</i>				
2-2,9 (=1)	-0,065	-0,069	-0,061*	-0,067
3-3,9 (=1)	-0,067**	-0,070**	-0,062**	-0,067**
5-6 (=1)	0,137**	0,144**	0,128**	0,139**
<i>Bakgrunnsvariable:</i>				
Kjønn (kvinne =1)	-0,042*	-0,038*	-0,039*	-0,036*
Mors & fars totale utdanningsnivå	0,023*	0,024*	0,022*	0,023*
Hadde studert i utlandet (=1)	0,066**	0,068**	0,062**	0,064**
Østlandet ellers (=1)	0,049*	0,043*	0,045*	0,041*
Flyttet til annen region (=1)	-0,043*	-0,040*	-0,040*	-0,039*
<i>Forsinkelser:</i>				
Pga arbeid ved siden av studiene (=1)	-0,036		-0,034	
Faglige problemer (=1)	-0,128**		-0,120**	
<i>Modelldata:</i>				
R ²			0,824	0,821
Antall iterasjoner	47	55		

* = signifikant på 0,05 % -nivå, ** = signifikant på 0,01 % -nivå

7 Avsluttende merknader

I den senere tid har det blitt satt et søkelys på inntakskvalitetens betydning for studiegjennomføring og resultat kvalitet i norsk høyere utdanning. Svak inntakskvalitet har fått «skylden» for høye strykprosent og stort frafall. De «nye studentgruppene» som antas å ha ført til at inntakskvaliteten har blitt svekket, hevdes å ha en mer fragmentert studiehverdag enn de mer tradisjonelle studentgruppene.

Resultatene i denne rapporten tyder imidlertid på at svak inntakskvalitet generelt i relativt liten grad begrenser kandidatens muligheter med hensyn til å kunne prestere «brukbart» i høyere utdanning. Nivåforskjellen i resultat karakterene mellom de med svake og middels inntakskarakterer var generelt relativt liten. Derimot var nivåforskjellen mellom de med middels og gode inntakskarakterer relativt stor. Inntakskarakterene er altså viktig når det gjelder å kunne bli blant de beste, men ikke så viktig med hensyn til å kunne gjennomføre studiet på en grei måte.

At vi finner et slikt bilde i det aktuelle utvalget skyldes i noen grad at frafallet i løpet av studiet er størst blant de med svakest inntakskarakterer (Hovdhaugen & Aamodt 2005), og at bare studenter med svake inntakskarakterer som på tross av det greier seg relativt bra er med i utvalget vi har sett på. Men også de fleste med svake inntakskarakterer ser ut til å gjennomføre studiet (Hovdhaugen & Aamodt 2005). Meldingene om høye strykprosent og høyt frafall fra enkelte læresteder gir et overdrevent bilde av hvor stort dette problemet er, fordi de fleste som avbryter studiene fortsetter studiene ved andre læresteder (Næss 2003, Hovdhaugen & Aamodt 2005).

Det innebærer at våre tall allikevel burde gi et dekkende bilde av karakteroppnåelsen i høyere utdanning for majoriteten av studenter med svake inntakskarakterer, og det betyr at også de fleste studenter med svake inntakskarakterer kommer ut med et brukbart studieresultat. NIFU har dessuten utført undersøkelser som viser at selv om kandidatens resultat karakterer har en viss betydning for karrieremuligheter, klarer også de fleste med svake resultat karakterer å få relevante jobber (Arnesen & Try 2001).

Enkelte har tatt til orde for et generelt minstekrav til inntakskarakterer for opptak i høyere utdanning, kanskje helt opp i mot 4. På bakgrunn av resultatene i denne rapporten som har vist at det ville innebære at svært mange ungdommer ville miste muligheten til en god karriere, faglig og lønnsmessig, og at landet ville miste mye kompetent arbeidskraft, synes et slikt virkemiddel kanskje å være for strengt. Et annet virkemiddel som kanskje burde vurderes i større grad, og

som brukes ved læresteder i USA, er å bruke støtteprogrammer for studenter som står i fare for å prestere utilfredsstillende svakt.

Allikevel var det enkelte utdanninger hvor den negative effekten av svak inntakskvalitet var relativt stor, det gjaldt særlig allmennlærerutdanningen. Allmennlærerutdanningen er dessuten en utdanning hvor studieprogresjonen er svært dårlig (se for eksempel Næss & Vibe 2006). Som et selektivt virkemiddel for enkelte utdanninger kan opptakskrav kanskje allikevel være et godt virkemiddel.

Imidlertid kan resultatene tyde på at det heller ikke for allmennlærerutdanningen var svak inntakskvalitet som var hovedproblemet. For de som hadde fått bokstavkarakterer etter den nye felles bokstavkarakter-skalaen var karakternivået betydelig lavere for allmennlærere enn for andre utdanninger. Disse forskjellene kunne bare i liten grad forklares av forskjeller i nivået på inntakskarakterene. Dersom nivåforskjellen på resultatkarakterene gjenspeiler reelle kvalitetsforskjeller og ikke bare ulike fagkulturer med hensyn til karaktersetning, innebærer det at det også må være til stede andre forhold som svekker kvaliteten i allmennlærerutdanningen. I følge simuleringene vi utførte vil opptakskravet som er innført ha relativt liten effekt på resultat kvaliteten.

Svakere resultater på grunn av en mer fragmentert studiehverdag?

Inntakskvaliteten i høyere utdanning hevdes å ha svekket seg blant annet ved at de nye studentgruppene har en mer fragmentert studiehverdag enn de mer tradisjonelle studentgruppene. Generelt hadde studieforsinkelser på grunn av arbeid og private årsaker en negativ effekt på resultatkarakteren, særlig for høyskolekandidater. Hyppigheten av studieforsinkelser ser imidlertid ikke ut til å ha økt vesentlig som følge av «studenteksplosjonen», hvis vi sammenligner med tidligere studier (Berg 1997a). Studier av tidsbruk tyder heller ikke på at studieinnsatsen har blitt mindre, snarere tvert i mot (Wiers-Jenssen & Aamodt 2002).

Resultatene ga heller ikke noe klart bilde av om studieforsinkelser var et større problem for kandidater med svake inntakskarakterer, enn for kandidater med middels eller gode inntakskarakterer. Universitetsstudenter med svake inntakskarakterer var riktignok oftere forsinket enn de med bedre inntakskarakterer på grunn av arbeid ved siden av studiene og av private årsaker. Men de var også oftere forsinket på grunn av faglige problemer, de brukte altså mer tid på studiet for å kompensere for svak faglig progresjon, enn studenter med bedre inntakskarakterer. Vi fant derfor ikke noen klar tendens til at studieforsinkelser totalt sett svekket resultatkarakterene for de med svake inntakskarakterer, mer enn for kandidater med middels eller gode inntakskarakterer.

For høgskolekandidatene fant vi det motsatte mønsteret; de med best inntakskarakterer var oftest forsinket i studiet. De med best inntakskarakterer var hyppigere forsinket både på grunn av arbeid ved siden av studiene og andre årsaker, og fordi de ønsket faglig fordypning/bedre karakterer. Men heller ikke for høgskolekandidatene fant vi noen klar tendens til at studieforsinkelser totalt sett bidro mer negativt for de med svake inntakskarakterer, enn for de med bedre inntakskarakterer.

Fortsett flest menn med svært gode resultatkarakterer

Det er særlig blant kvinner at vi har sett en kraftig økning i rekrutteringen til høyere utdanning de seneste 10–15 årene, og resultatene har vist at det fortsatt er slik at kvinner oppnår svakere resultatkarakterer enn menn. Kvinner fikk mindre uttelling av gode inntakskarakterer enn menn. For de med middels eller svake inntakskarakterer var det ingen signifikant kjønnsforskjell i resultatkarakteren.

Kjønnsforskjellen skyldtes ikke at kvinner ble mer belastet med omsorgsoppgaver knyttet til det å ha barn, enn menn. Det å ha barn hadde en negativ effekt på karakterene for menn, men ikke for kvinner. Det hadde sammenheng med at det fortsatt synes å være slik at menn tar på seg «forsørger-rollen», og når det gjelder studenter kom det til uttrykk ved at mannlige studenter som hadde barn i større grad arbeidet ved siden av studiene enn kvinner, noe som hadde en negativ effekt på karakteroppnåelsen, og også gjorde seg raskere ferdig med studiene slik at de raskt kunne komme ut i arbeidslivet og forsørge familien.

Kvinner synes i større grad enn menn å kompensere for den tiden som kreves for å passe barn ved å bruke lenger tid på gjennomføringen av studiet. Når vi samtidig vet at de har bedre inntakskarakterer og generelt også bruker mer tid på studiet enn menn, viser det at det fortsatt er til stede forhold som i betydelig grad hindrer kvinner i å oppnå gode karakterer.

Vi kjenner ikke disse forholdene, selv om det har vært formulert hypoteser for å forklare resultatforskjeller mellom kjønnene. Tidligere forskning har blant annet forklart svakere karakterprestasjoner for kvinner enn for menn med at høyere utdanning i stor grad er preget av en «mannskultur». I samsvar med en slik hypotese fant vi at kjønnsforskjellen var minst i de mest kvinnedominerte utdanningene. Det hevdes også at kvinner har en mer passiv læringsstrategi enn menn, at de er mer opptatt av sosial enn akademisk integrering og at de bruker lenger tid på å gå gjennom de ulike stadiene i læringsprosessen (Berg 1997a).

Referanser

- Aamodt, Per Olaf (2001): *Studiegjennomføring og studiefravall En statistisk oversikt*. Oslo, NIFU skriftserie nr. 14/2001.
- Aamodt, Per Olaf (2003): Tidsbruk og studieintensitet. I Aamodt & Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene. Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsstudier.
- Arnesen, Clara Åse & Sverre Try (2001): *Karakterers betydning for overgangen fra høyere utdanning til arbeidsmarkedet*. Oslo, NIFU rapport 6/2001.
- Aubert, Vilhelm (193): Eksamenskarakterer, sosial bakgrunn og karriere. I *Tidsskrift for samfunnsforskning*.
- Baird, Leonard L. (1984): PREDICTING PREDICTABILITY: The Influence of Student and Institutional Characteristics on the Prediction of Grades. I *Research in Higher Education*, Vol. 21, No. 3.
- Berg, Lisbeth (1992): Hva påvirker eksamensresultatene til Examen philosophicum. I Berg (red.): *Begynnerstudenten*. Oslo, NIFU rapport 8/92.
- Berg, Lisbeth (1995): *Examen philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Oslo, rapport 2/95.
- Berg, Lisbeth (1997a): *Studieløpet Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. Oslo, NIFU rapport 3/97.
- Berg, Lisbeth (1997b): *Leve på lån Studie- og låneatferd fem semestre etter studiestart Delrapport 1 fra Studiefinansieringsprosjektet*. Oslo, NIFU STEP rapport 11/97.
- Birkeland, Eva (1967): *Sammenheng mellom studieresultat, artiumskarakterer og en del andre faktorer En undersøkelse av fire universitetsstudier*. Oslo, NAVF – Utredningsavdelingen Melding nr. 4 1967.
- Børing, Pål (2005): *Har arbeidserfaring betydning for studentenes jobbmuligheter etter avsluttet utdanning?* Oslo, NIFU STEP Skriftserie 1/2005.
- Campbell, Toni A. & David E. Campbell (1997): Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. I *Research in Higher Education*, Vol. 38, No. 6.
- Cohn, Elchanan & S. Cohn & D. Balch & J. Bradley Jr. (2004): Determinants of undergraduate GPSs: SAT scores, high-school GPA and high-school rank. I *Economics of Education Review* 23 (2004).

- Eikeland, Ole Johan (1987): *Studenter og karakterer Ei analyse av data frå studentarkivet*. Bergen, Universitetet i Bergen Rapportserie frå prosjekt UNIBUT: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon Nr. 2/1987.
- Eikeland, Ole Johan (1988): *Studieframhald – vilkår – resultat*. Bergen, Universitetet i Bergen Rapportserie frå prosjekt UNIBUT: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon Nr. 6/1988.
- Grayson, J. Paul (1997): Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University. I *Research in Higher Education*, Vol. 38, No. 6.
- Hansen, Marianne Nordli (2000): Sosial bakgrunn og karakterer blant juridiske kandidater. I *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2 2000.
- Helland, Håvard (2004): *Sosial ulikhet blant sosial- og siviløkonomer*. Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo Rapport 1: 2004.
- Holter, Harriet (1961): Kjønnforskjeller I skole- og arbeidsprestasjoner. I *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1961.
- Hovdhaugen, Elisabeth (2005): *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent*. Oslo, NIFU STEP Arbeidsnotat 36/2005.
- Jensen, Karen (1995): *Studiemiljø og kunnskapsutvikling En undersøkelse av studiemiljøet på Det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Jensen, Karen & Roald Nygård (1999): *Studentidentitet og samfunnsmoral: søkelys på høyeregradsstudenters norm- og verdsettelsesmønster*. Oslo, innsatsområdet etikk, Universitetet i Oslo.
- Klausen, Trond Beldo (1999): *Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for utbyttet i arbeidsmarkedet – en studie av sivilingeniører og sivilarkitekter utdannet i perioden 1987–1997*. Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Hovedoppgave i sosiologi.
- Kvalbein, Inger Anne (2003): Styring av hverdagens lærerutdanning. I Karlsen & Kvalbein (red.): *Norsk lærerutdanning Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lindbekk, Tore (1967): *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–93*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Listhaug, Ola (1979): Sosial bakgrunn og prestasjoner til studenter ved NTH En analyse av opptakskullet 1972. Trondheim, Institutt for industriell miljøforskning, SINTEF NTH.
- Maddala (1988): *Limited dependent and qualitative variables in Econometrics*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Manger, Terje (1988): *Universitetslærere og undervisning*. Universitetet i Bergen, Rapportserie frå prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT), 4/1988.
- Markussen, Eifred & Nina Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo, NIFU STEP Skriftserie 4/2004.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002 Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. Oslo, NIFU STEP skriftserie nr. 5/2003.
- Møen, Jarle & Martin Tjelta (2005): *Bruker ulike høyskoler karakterskalaen ulikt? En analyse av sammenhengen mellom skolebakgrunn og faglig suksess ved NHH*. I Økonomisk Forum nr. 6 2005.
- Nielsen, Roy A. (2002): *Kjønn, alder og prestasjoner Om karakterforskjeller i høyere utdanning*. Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo Rapport 4: 2002.
- NOKUT (2005): *Evaluerings av allmennlærerutdanningen Midtveisrapport fra eksternt komite*. Oslo, NOKUT.
- Næss, Terje (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. Oslo, NIFU skriftserie nr. 16/2003.
- Næss, Terje & Liv Anne Støren (2006): *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. Oslo, NIFU STEP Arbeidsnotat nr. 3/2006.
- Olsen, Kai A. (2006): *Skal alle få forsøke seg? Om kvalitet i høyere utdanning*. Oslo, CIVITA-rapport.
- NOU 2000: 14 (2000): *Frihet med ansvar Om høgre utdanning og forskning I Norge*. Oslo, Statens forvaltningstjeneste.
- Pascarella, Ernest T. & C. T. Pierson & G. C. Wolniak & P. T. Terenzini (2004): *First-Generation College Students Additional Evidence on College Experiences and Outcomes*. I *The Journal of Higher Education*, Vol. 75, No. 3.
- Pike, Gary R. & J. L. Saupe (2002): *DOES HIGH SCHOOL MATTER? An Analysis of Three Methods of Predicting First-Year Grades*. I *Research in Higher Education* Volume 43, Number 2 April 2002.
- Raaheim, Arild & John Radford (1998): *Undervisning og læring ved universitetet i Bergen. Resultater fra en spørreundersøkelse*. Universitetet i Bergen, rapport nr 2/1998.
- Sem, Tove Thagaard (1971): *Det ensporede system studiekarriere, prestasjonsnivå og studietid*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Smith, Jeremy & Robin Naylor (2005): Schooling effects on subsequent university performance: evidence from the UK university population. I *Economics of Education Review* 24 (2005).
- St.meld. nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stassen, Martha L. A. (2003): Student Outcomes: The Impact of Varying Living-Learning Community Models. I *Research in Higher Education*, Vol. 44, No. 5.
- Strauss, Linda C. & J. Fredericks Volkwein (2002): Comparing Student Performance and Growth in 2- and 4-year-institutions. In *Research in Higher Education*, Volume 43, Number 2 2002.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Nyhetsbrev fra utdannings- og forskningsdepartementet Nummer 7/2004*. http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/tidsskrift/aktuelt/045071-280064/ram006-bn.html
- Vannebo, Bente Irene (2000): *Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og karakterer – En studie av kandidater i historie og naturvitenskapelige fag Utdannet i perioden 1981–1996*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, hovedoppgave i sosiologi.
- Walle, Erna (1962): *Artium som middel til utvalg av studenter ved Norges tekniske høyskole Undersøkelse av samsvaret mellom artiums-resultater og høyskoleresultater*. Trondheim, Institutt for industriell miljøforskning Norges Tekniske Høgskole.
- Wiers-Jenssen, Janneche & Per O. Aamodt (2002): *Trivsel og innsats Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier Resultater fra «Stud.mag.»-undersøkelsene*. Oslo, NIFU STEP Rapport 1/2002.

Vedlegg 1

Karakterskalaene våren 2003

Våren 2003, da kandidatene i undersøkelsen ble uteksaminert, ble både de gamle tallkarakterskalaene og den nye felles bokstavkarakterskalaen benyttet. Nedenfor har vi gjort rede for de karakterskalaene som ble benyttet i de ulike utdanningsgruppene.

Bokstavkarakterer:

A = fremragende

B = meget god

C = god

D = brukbar

E = tilstrekkelig

Tallkarakterer:

Høyere grad ved historisk-filosofisk/humanistisk og samfunnsvitenskapelig fakultet ved universitetet i Oslo, Bergen og Tromsø, ved teologisk og utdanningsvitenskapelig fakultet og institutt for sykepleievitenskap ved universitetet i Oslo, ved det psykologiske fakultet og for cand. san.-graden ved det medisinske fakultet i Bergen, for cand.pharm.-graden og cand.san.-graden ved medisinsk fakultet ved universitetet i Tromsø, for Det Teologiske Menighetsfakultet, Norsk Lærerakademi og Misionshøgskolen:

1,0–1,5 laudabilis prae ceteris,

1,6–2,5 laudabilis,

2,6–3,2 haud illaudabilis

3,3–4,0 Non contemnendus

Juridisk embetseksamen ved juridisk fakultet ved universitetet i Oslo, Bergen og Tromsø:

2,00–2,15 laudabilis

2,16–2,35 står til laudabilis

2,36–2,55 kan få laudabilis

2,56–2,75 kan vel få laudabilis

2,76–2,95 haud illaudabilis

2,96–3,15 står til haud illaudabilis

Høyere grad ved matematisk-naturvitenskapelig fakultet ved universitetet i Oslo, Bergen og Tromsø, statlige høyskoler:

1–4

Norges handelshøyskole:

For siviløkonomer fra NHH gikk karakterskalaen fra 2 til 9, med 9 som beste karakter og 2 som laveste bestått-karakter

Norges landbrukshøgskole:

Her brukes karakterskalaen, A=5, B=4, C=3, D=2 og E=1, hvor 5 er beste karakter, samlet eksamenskarakter beregnes på basis av disse for forskjellige fag.