

# Finnes det en “universalmedisin” mot frafall?

*En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*

Elisabeth Hovdhaugen, Nicoline Frølich og Per Olaf Aamodt



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 9/2008  
ISBN 978-82-7218-564-9  
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)



Studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Studies in Innovation, Research and Education  
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo  
Tlf. +47 22 59 51 00 • [www.nifustep.no](http://www.nifustep.no)

RAPPORT 9/2008

Elisabeth Hovdhaugen, Nicoline Frølich og Per Olaf Aamodt

# Finnes det en "universalmedisin" mot frafall?

*En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*



## Forord

Sett i forhold til Kvalitetsreformens mål om at ”studentene skal lykkes” utgjør frafall fra studiene et betydelig problem. NIFU STEP har i flere tidligere prosjekter kartlagt omfanget av frafall og årsakene til det. I denne rapporten vil vi primært fokusere på hva lærestedene gjør for å forhindre frafall.

Utgangspunktet for rapporten er å belyse forholdet mellom student og lærested. Det er både institusjonelle og individuelle forklaringer på frafall. I hvilken grad et lærested kan påvirke omfanget av frafall, eventuelt også hindre at enkeltstudenter slutter, avhenger av hvilke faktorer det er som ligger bak frafallet.

Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU omfattes av denne undersøkelsen, og den bygger på intervjuer og gjennomgang av strategidokumenter på sentralt nivå og ved noen fakulteter. I tillegg har vi trukket inn data fra en tidligere spørreskjemaundersøkelse av studiefrafall ved de samme tre lærestedene. Arbeidet med rapporten er finansiert av og avtalt med Kunnskapsdepartementet innenfor rammen av det strategiske instituttprogrammet *Individuelle valg og institusjonelle strategier i høyere utdanning*.

Rapporten er skrevet av Elisabeth Hovdhaugen, Noline Frølich og Per Olaf Aamodt, med førstnevnte som prosjektleder. Ingvild Marheim Larsen og Bjørn Stensaker har lest og kommentert rapporten.

Oslo, februar 2008

Per Hetland  
Direktør

Svein Kyvik  
Forskningsleder



## Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn .....	9
1.1.1 Frafall i en utdanningspolitisk kontekst.....	9
1.1.2 Prosjektets kontekst og tilknytning til tidligere forskning ved NIFU STEP .....	10
1.2 Problemstillinger .....	11
1.3 Frafall, et sammensatt fenomen.....	11
1.4 Data og metode.....	13
1.4.1 Spørreskjemaundersøkelsen.....	13
1.4.2 Intervjudata .....	14
1.4.3 Dokumentanalyse av strategiplaner .....	14
1.5 Begrensninger i datagrunnlaget.....	15
<b>2 Perspektiver på frafall .....</b>	<b>17</b>
2.1 Institusjonelt og faglig særpreg .....	17
2.2 Årsaker til frafall .....	18
2.2.1 Tintos modell .....	18
2.2.2 Kulturell kapital og individuell habitus .....	19
2.2.3 Institusjonell habitus .....	21
2.3 Mulige tiltak mot frafall .....	22
2.4 Lærestedenes handlingsrom .....	23
2.4.1 Begrensninger innenfor en kollegial modell.....	23
2.4.2 Institusjonelle strategier .....	24
<b>3 Frafall, sett med studentenes øyne .....</b>	<b>27</b>
3.1 Former for frafall og årsaker til frafall .....	28
3.2 Hva kan lærestedet gjøre, sett med studentenes øyne? .....	31
3.3 Kan universitetet påvirke studentens beslutning om å forlate lærestedet?.....	32
3.4 Oppsummering .....	34
<b>4 Frafall, sett med lærestedenes øyne .....</b>	<b>37</b>
4.1 Kunnskap om frafall .....	37
4.2 Et teknisk, økonomisk, omdømmemessig og naturlig fenomen .....	38
4.3 Manglende integrering, mestring og andre studiemål .....	39
4.4 Lærestedenes organisering av og planer for arbeidet med frafall .....	40
4.5 Lærestedenes tiltak for å hindre frafall fra studiene.....	40
4.5.1 Strukturering og formalisering.....	41
4.5.2 Progresjon og mestring .....	42
4.5.3 Pedagogiske tiltak .....	42

4.5.4	Sosialisering.....	43
4.5.5	Målorientering .....	44
4.6	Oppsummering .....	45
<b>5</b>	<b>Diskusjon og konklusjon.....</b>	<b>47</b>
5.1	Hvordan kan frafall fra studiene reduseres?.....	47
5.2	Hovedfunn og tentative forklaringer .....	49
5.3	Samlet vurdering .....	51
5.3.1	Ulike former for frafall .....	51
5.3.2	Lærestedenes mulighetsrom .....	52
5.3.3	Utydelige strategier?.....	53
5.3.4	Universalmedisin eller manglende målretting? .....	53
	<b>Referanser .....</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg 1: Svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen og vektorer brukt på datamaterialet.....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide</b>	
	<b>Frafall – institusjonenes strategier og tiltak .....</b>	<b>63</b>
	Status .....	63
	Årsaker .....	63
	Tiltak .....	63
	Ansvar .....	63
	Strategiarbeid .....	64



## Sammenheng

Denne rapporten ser på frafall i de frie fagene ved universitetene, fra et studentperspektiv og et institusjonsperspektiv. Problemstillingen er tredelt: hva er årsakene til frafall, hva kan lærestedene gjøre og hvilke strategier har lærestedene i forhold til frafall? For å belyse denne problemstillingen har vi brukt flere typer data, spørreskjemadata fra en undersøkelse om frafall blant studenter, dokumentanalyser av institusjonenes strategidokument og intervjuer med ansatte som arbeider med frafall, både i sentraladministrasjonen og ved fakultetene.

Tidligere studier av frafall har vist at det er forholdsvis høyt frafall i humanistiske, samfunnsfaglig og realfaglige studier. Hoveddelen av studentene som avbryter et laveregradsstudium før oppnådd grad skifter til et annet lærested. Omtrent 17 prosent av de som avbryter et laveregradsstudium som forlater høyere utdanning. Med andre ord er frafall et større problem for institusjonene enn for samfunnet. Det er forholdsvis lite universitetet kan gjøre for å påvirke studentenes beslutning om å slutte. Bare 20 prosent av studenter som skifter lærested og 30 prosent av studenter som slutter sier at universitetet kunne ha gjort noe for å påvirke beslutningen. Felles for begge grupper er imidlertid at de ønsker seg tettere oppfølging. Samtidig kan det lønne seg å innføre tiltak tilpasset ulike studentgrupper. Studenter med noe svakere karakterer gir uttrykk for at de ønsker mer informasjon og introduksjon til faget og til akademiske studier generelt, mens de flinke studentene slutter på grunn av kvaliteten i undervisnings- og veiledningstilbud.

Analysene av hvordan lærestedene forholder seg til frafall viser at det finnes en rekke tiltak, til tross for at frafall i liten grad er omtalt i strategidokumentene. Fokuset på frafall har økt etter Kvalitetsreformen, det er en effekt av det nye finansieringssystemet. Et viktig tiltak som blir fremhevet er faglig og sosial integrering og forsøk på å skape en kullfølelse ved de nye programmene på universitetet. Tiltak overfor begynnerstudentene har eksistert lenge, men de har blitt videreutviklet i etterkant av endringene i studiestruktur. De tiltakene som har kommet til etter Kvalitetsreformen er i stor grad av administrativ karakter, blant annet oppfølging av studenter med dårlig studieprogresjon. Samtidig er det mulig at dette ikke er så viktig for studentene, at det viktigste for studenten er å føle seg sett og inkludert.

Lærestedene er klar over at det er store deler av frafallet som de ikke kan gjøre noe med, og anerkjenner også at de kanskje ikke bør gjøre noe med alle typer frafall. De har et mulig handlingsrom i forhold til frafall ved å sette i verk tiltak for å forbedre studiekvaliteten. Dette kan i noen grad oppfattes som en form for universalmedisin mot frafall. Samtidig kan det reises spørsmål om studiekvalitetshevede tiltak er diffuse og lite målrettet, og at det dermed kan bli vanskelig å følge opp eller vurdere effekter av dem. Dermed må lærestedene også på en systematisk måte følge opp tiltak og strategier som kan ha en gunstig effekt på frafallet.



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

### 1.1.1 Frafall i en utdanningspolitisk kontekst

Kvalitetsreformens overordnede mål er at ”studenten skal lykkes”, noe som i Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen (St.meld nr. 27, 2000-2001) betyr at flere studenter skal gjennomføre studiene på normert tid, og at frafallet bør reduseres. Helt siden studiekvalitet for alvor ble satt på dagsorden i forlengelsen av Hernesutvalgets innstilling (NOU 1988: 28), og ikke minst med utgangspunkt i rapporten om studiekvalitet fra Handalutvalget (Handal 1990), har det vært stort fokus på at mange studenter blir forsinket i sine studier. Flere av tiltakene som er drøftet i disse dokumentene er basert på tidligere internasjonal forskning om hva som kan forbygge frafall. For eksempel lanserer Hernes-utvalget (NOU 1988: 28, 80-88) tiltak som bedre sosial forankring for førstesemesterstudentene, fadderordninger, kurs i studieteknikk, bedre veiledning og oppfølging, bedre struktur i utdanningsløpene, gruppearbeid, skriftlige oppgaver, kontraktsfesting av hovedfagsløpet, tiltak for å stimulere til heltidsstudier og pedagogisk basiskompetanse for ansatte i vitenskapelige stillinger og evaluering av undervisning.

Likevel har det inntil nylig vært mindre interesse for å se på frafall enn på forsinkelser, og universiteter og høyskoler har generelt hatt lite kunnskap om reelt frafall ved institusjonen. Dette har endret seg i senere tid. Kvalitetsreformen har, sammen med nasjonal og internasjonal dokumentasjon om høyt studiefrafall, ført til økt oppmerksomhet om fenomenet, både utdanningspolitisk og organisatorisk ved lærestedene. Like fullt vet vi lite om hvordan lærestedene strategisk forholder seg til frafall.

Frafall og mobilitet henger også sammen. Norgesnettet var en sentral tanke i Hernes-utvalget. Dette skulle fungere gjennom funksjonell spesialisering mellom lærestedene og nasjonal integrering – for eksempel skulle studenter ”flytte mellom institusjoner, utnytte styrken ved hver av dem og komponere sitt eget studium” (NOU 1988: 28, 109). Men når noen studenter flytter, betyr det nødvendigvis at de slutter ved ett lærested eller studium og begynner på et nytt. Før Kvalitetsreformen hadde dette ikke noen praktisk betydning for lærestedene, men etter reformen kan de tape penger på studentmobilitet til andre læresteder. Samtidig står også målsettingen om internasjonal studiemobilitet sentralt etter Kvalitetsreformen.

Kvalitetsreformen innebærer i tillegg en ny måte å finansiere høyere utdanning på. Blant annet har finansieringen blitt endret slik at lærestedet nå får ”betalt” for antallet kandidater som uteksamineres til forskjell fra tidligere, hvor finansieringen var knyttet til antallet studenter som til en hver tid var ved lærestedet (studentmåltall). I tillegg danner antallet avlagte studiepoeng grunnlag for lærestedenes finansiering. Vi vil anta at endringer i

finansieringsmodellen påvirker hvordan lærestedene forholder seg til studentene ved at fokuset på pengene som følger med ferdige kandidater og avlagte studiepoeng gjør det viktigere for lærestedene at studentene ikke faller fra.

Finansieringsreformen er imidlertid ikke den eneste endringen i Kvalitetsreformen som vil kunne bidra til å redusere frafallet fra studiene. Moduleringen av studiene (kortere og mer intensive kurs), gjennomgående noe kortere studietid, tettere oppfølging av studentene (innleveringer med tilbakemeldinger), studentaktiviserende undervisning (undervisning i mindre grupper), endring i vurderingsformer (flere og hyppigere tilbakemeldinger) er sentrale endringer som også vil kunne hindre at studenter faller fra.

### **1.1.2 Prosjektets kontekst og tilknytning til tidligere forskning ved NIFU STEP**

Denne rapporten er en del av det strategiske instituttprogrammet *Individuelle valg og institusjonelle strategier i høyere utdanning*. Programmet har som formål å utvikle forskning som knytter nærmere forbindelser mellom forskning basert på individenes valg og atferd (for eksempel valg av og gjennomføring av studier) med forskning som har institusjonen som fokus (for eksempel styring og ledelse). Disse to forskningstradisjonene kan litt grovt deles inn i henholdsvis et sosiologisk og et statsvitenskapelig perspektiv.

#### ***Forskning med et individperspektiv***

Denne forskningen har fokusert på både rekrutteringen til høyere utdanning, gjennomføring av utdanning, studieforhold og studiekvalitet. Det er også gjennomført omfattende forskning om overgangen fra utdanning til arbeid, men det vil ikke bli omtalt her. En samlet oversikt over denne forskningen er gitt i Brandt, Aamodt & Støren (2005). Studier av rekrutteringen til høyere utdanning har blant annet forsøkt å avdekke årsakene til og konsekvensene av den sterke veksten i høyere utdanning (Aamodt 1995, Aamodt & Kyvik 2005, Grøgaard & Aamodt 2006). Det er også gjennomført studier av søkning og opptak (Sandberg 1996 og Skjersli 1997, 2000). Et sentralt perspektiv i rekrutteringsforskningen har vært likhet og ulikhet, etter kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet (Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993, Hovland 2000, Opheim & Støren, 2001, Støren & Arnesen 2003).

Hovedtyngden av NIFU STEP's forskning om studiegjennomføring og frafall er omtalt i kapittel 3 i denne rapporten. Av forskning omkring studieforhold og studiekvalitet, har Berg (1997) sett på faktorer som påvirker gjennomføringen av studiet. Falkfjell og Smeby (1999) så spesielt på veiledning av hovedfagsstudenter. Wiers-Jenssen og Aamodt (2002), og Hovdhaugen (2004) fokuserer dels på studenters tidsbruk på studiene og studentenes tilfredshet, mens Aamodt, Hovdhaugen og Opheim (2006) belyser endringer i studie-situasjonen etter Kvalitetsreformen.

I løpet av de ti siste årene har NIFU STEP også studert norske studenter i utlandet, både hvorfor de velger å studere utenlands, og hvilke fordeler og ulemper det medfører (Wiers-Jenssen 1999, 2000, 2003).

### ***Forskning med et institusjonsperspektiv***

En oppsummering av NIFU STEPs forskning med fokus på institusjonene og hvordan de organiseres, ledes og styres, finnes i Larsen og Stensaker (2003). Høyere utdanning har vært stilt overfor store utfordringer de seneste tiårene, med sterk ekspansjon og økende krav til samfunnsrelevans og nytte (Smeby 2003). Disse utviklingstrekkene er ikke særnorske, men gjenfinnes i hele Europa (Gornitzka 1999, Gornitzka & Maassen 2003). Spesielt er den tradisjonelle kollegiale (demokratiske) styringsformen ved universitetene kommet under press (Larsen 2003a). Høyere utdanning får en stadig klarere uttalt rolle som aktør i produksjon av kunnskap og innovasjon (Gulbrandsen 1997, 2003, Gulbrandsen & Larsen 2000). Videre utsettes i dag høyere utdanning for kravet om eksternt innsyn, kontroll og evalueringer (Stensaker, 1996, 1998, Gulbrandsen & Stensaker 2003).

Endringene i høyere utdanning stiller nye krav til styringen og ledelsen av institusjonene (Larsen, et al 2004, Larsen 2002a, 2002b, 2003b, 2007, Larsen & Langfeldt 2004). I økende grad innføres ledelsesprinsipper fra andre sektorer inn i en sektor med sterke kollegiale tradisjoner. Disse endringene har spesiell relevans for hvordan universitetene er i stand til å utvikle strategier og tiltak for å begrense frafall blant studentene, slik vi vil komme tilbake til i kapittel 4.

## **1.2 Problemstillinger**

Overordnet handler problemstillingen vår om *samspeillet mellom studenters preferanser og atferd i utdanningssystemet og institusjonenes tilpasninger til og strategier for dette*. For å undersøke dette tar vi utgangspunkt i hvordan studentene og universitetene forholder seg til frafall. Mer presisert skal vi undersøke følgende:

1. Hva er årsakene til frafall fra studiet?
2. Hva kan lærestedene gjøre?
3. Hvilke strategier har lærestedene i forhold til frafall?

Det finnes forholdsvis mye internasjonal forskning om både årsaker til frafall og mulige tiltak mot frafall, samt generelt om strategier i høyere utdanning. Rapporten vil derfor også ha en forholdsvis omfattende teoretisk drøfting som er relatert til de tre problemstillingene over. Rapporten er i tillegg et resultat av arbeid på det strategiske instituttprogrammet *Individuelle valg og institusjonelle strategier i høyere utdanning*. I dette programmet prøver vi å sammenholde individperspektivet og institusjonsperspektivet, noe som fordrer en nærmere teoretisk drøfting.

## **1.3 Frafall, et sammensatt fenomen**

Det er ikke enkelt å avgrense hva frafall er, det er et komplisert begrep, blant annet fordi det kan være vanskelig å si når en student egentlig har sluttet studiet sitt. I denne rapporten bruker vi, i likhet med Tinto (1993) og Hovdhaugen og Aamodt (2005), en todelt definisjon. Vi skiller mellom studenter som skifter lærested og studenter som forlater

høyere utdanning. Relativt sett er det få som slutter helt i høyere utdanning (Aamodt 2001, Hovdhaugen & Aamodt 2005). De fleste av dem som forlater et lærested skifter til et annet.

I tillegg vil metoden vi bruker for å måle frafall kunne påvirke nivået på frafallet, det vil si hvilket omfang av frafall vi registrerer. Både datatilgangen, målemetoden og tidsaspektet vil dermed kunne påvirke nivået på frafallet. Dette vanskeliggjør sammenligning, både mellom ulike typer studier og mellom ulike land. Som eksempel er det mulig at forskning på frafall basert på registerdata vil vise et høyere nivå av frafall enn det spørreskjemadata viser. I spørreskjema er det i større grad mulig å ta høyde for tidsaspektet, og studenten kan dermed få anledning til å definere seg selv som frafalt eller ikke. Fordelen med registerdata er at det er mulig å følge studenters bevegelser i utdanningssystemet. Ulempen er at man som regel tar utgangspunkt i en forholdsvis kort tidsperiode (for eksempel normert tid pluss 1-2 år), og at man ikke har informasjon om studentenes planer fremover (for eksempel om de har sluttet men planlegger å returnere til høyere utdanning på et senere tidspunkt). Med andre ord løper man risikoen å definere studenter som av ulike grunner har en pause i studiene som frafalt, og dermed blir frafallsraten overestimert. På den andre siden risikerer man å underestimere frafallsraten når man bruker data fra en spørreskjemaundersøkelse. Vi kan anta at de som har sluttet å studere har lavere sannsynlighet for å svare på et spørreskjema om studier enn de som har fullført studiene sine. Som en effekt av dette kan man vurdere en frafallsrate beregnet ved hjelp av spørreskjemadata som en form for minimumsnivå på frafallet. I tillegg kommer tidsaspektet, når skal en student defineres som frafalt i registerdata? Dersom vi tar utgangspunkt i en snever tolking av begrepet frafall er det mulig å anse at alle som er borte fra studiet mer enn et semester, det vil si som har et avbrudd i studiene, som frafall, mens en videre definisjon av begrepet også kan ta høyde for de som returnerer til utdanning etter mange års fravær. Dermed er det et metodisk problem å definere når fravær fra utdanningen er et midlertidig avbrudd, og når det kan anses å være frafall. For å kunne måle frafall på en god måte må det derfor redegjøres for tidsaspekt og målemetode, ellers vil ikke dataene kunne holdes opp mot andre data om frafall.

I tillegg til utfordringene med å ta hensyn til tidsaspektet i måling av frafall kan også studentens intensjon med studiene spille en rolle. Dette er det stort sett bare mulig å ta høyde for ved bruk av spørreskjemadata. Ikke alle studenter har planer om å ta en fullstendig grad. En del studenter har begrensede studiemål, og har bare planer om å ta enkeltfag (Aamodt 2001). Studenter med begrensede studiemål kan anses å ha fullført sine egne studiemål, selv om de avsluttet med eksamen bare i noen enkelte fag. Disse studentene bør i analyser av frafall skilles ut, ellers vil andelen som faller fra fremstå som høyere enn den i realiteten er.

Det er dessuten forholdsvis vanlig blant norske studenter å ta pauser i studiene sine (Lyngstad og Øyangen 1999). Relativt mange studenter som har et opphold i studiene vender tilbake til høyere utdanning, men da kanskje ved et annet lærested enn de først

begynte ved. Mange studenter som slutter ved et lærested forlater med andre ord ikke høyere utdanning, men bytter til et annet lærested og i mange tilfeller også til et annet studium (Aamodt 2001; Roedele & Aamodt 2001; Hovdhaugen & Aamodt 2005).

## **1.4 Data og metode**

Denne studien er basert på flere typer data, både resultater fra en spørreskjemaundersøkelse, intervjuer med universitetsansatte og dokumentanalyser av universitetenes strategidokument. I alle analysene tar vi utgangspunkt i de tre fagområdene som i følge tidligere forskning har størst problemer med frafall: humanistiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og matematisk-naturvitenskapelige fag (Aamodt 2001, Hovdhaugen & Aamodt 2005).

### **1.4.1 Spørreskjemaundersøkelsen**

Spørreskjemaundersøkelsen om fullføring og frafall i høyere utdanning er en retrospektiv studie gjennomført vinteren 2005. Den er gjennomført blant halvparten av alle førstegangsregistrerte studenter som begynte på en lavere grads utdanning innen samfunnsvitenskap, jus, humaniora eller realfag ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen eller NTNU høsten 1999. Svarprosenten i undersøkelsen er 50,3 prosent. Det er ikke signifikante forskjeller i svarprosent mellom universitetene, men kvinner har gjennomgående høyere svarprosent enn menn i alle fag, og det er i tillegg variasjoner i svarprosent etter fagområde. På grunn av dette vil resultatene bli vektet i analysene. Oversikt over svarprosent og vekter er presentert i vedlegg 1.

Spørreskjemaundersøkelsen gir informasjon om hvilke planer studentene hadde før de begynte å studere, om de fortsatte på utdanningen de begynte på, om de har byttet til et annet lærested i Norge eller utlandet, eller om de har forlatt høyere utdanning uten å fullføre et studium. Undersøkelsen kartlegger også hva respondentene har oppnådd av studiepoeng/grader, om de fortsatt er i utdanning og grunner for deres ulike valg. I tillegg er det registrert en rekke bakgrunnsvariabler: alder, kjønn, foreldrenes utdanningsnivå, karakternivå fra videregående skole, geografisk bakgrunn og landbakgrunn. I denne studien vil bare begrensede deler av spørreskjemaet bli brukt i analysene.

I denne rapporten vil vi bruke de spørsmålene som identifiserer de studentene som enten har sluttet å studere eller byttet lærested, og så følge opp med hva de mener at universitetet kunne ha gjort for å påvirke deres beslutning om å slutte. Vi skal se på både de som har skiftet til et annet lærested og de som har forlatt høyere utdanning. Det er med andre ord bare svarene til studenter som har sluttet ved universitetet vi skal bruke. I spørreskjemaundersøkelsen var det omtrent 50 prosent av studentene (877 respondenter), som hadde skiftet til et annet lærested og 17 prosent (326 studenter) som hadde sluttet helt i høyere utdanning.

I spørreskjemaet ba vi studentene om å krysse av for en rekke tiltak som universitetene kunne ha iverksatt for å hindre at de sluttet. Disse svaralternativene er delvis inspirert av endringene i forbindelse med Kvalitetsreformen. En av hovedambisjonene i reformen var å styrke relasjonene mellom studentene og institusjonen, blant annet gjennom *bedre oppfølging* (St.meld nr. 27, 2000-2001). Det ble gjennomført blant annet gjennom en endring av gradsstrukturen til treårige programmer med mer faste studieløp enn det som var vanlig i den tidligere cand.mag.en. I tillegg ble det innført utdanningsplaner, en formell avtale mellom student og institusjon, og nye læringsformer og vurderingsformer. Med andre ord ble det iverksatt både administrative tiltak og nye læringsmetoder som skulle skape tettere kontakt mellom studenter og vitenskapelige ansatte.

#### **1.4.2 Intervjudata**

Intervjuene ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU ble stort sett gjennomført vårsemesteret 2007<sup>1</sup>. Vi intervjuet ansatte sentralt på universitetet som arbeider med frafall; i de fleste tilfeller ansatte i studieadministrasjonen. I tillegg gjennomførte vi intervjuer med personer som jobber med frafallsproblematikk ved Det historisk-filosofiske fakultet, Det samfunnsvitenskapelige fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo, ved Det historisk-filosofiske fakultet, Det samfunnsvitenskapelige fakultet og Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen og ved Det historisk-filosofiske fakultet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse samt Fakultet for naturvitenskap og teknologi ved NTNU.

Vi forberedte intervjuene ved å formulere en semi-strukturert intervjuguide, men med mulighet for å følge opp informantens svar. Intervjuguiden er presentert i vedlegg 2. Majoriteten av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, mens tre intervjuer ble gjennomført på telefon. Hvert intervju varte omtrent en og en halv til to timer, med unntak av telefonintervjuene som var noe kortere. I de fleste intervjuene som ble gjennomført på lærestedet ble to informanter intervjuet sammen. Til sammen intervjuet vi 18 personer, 7 ved universitetet i Oslo, 5 ved universitetet i Bergen og 6 ved NTNU.

De aller fleste informantene er administrativt ansatte ved universitetene, da det er disse som har hovedansvaret for arbeidet med frafall og gjennomstrømning. På noen av fakultetene har vi imidlertid også intervjuet vitenskapelige ansatte, som innehar verv der de arbeider med temaer som gjennomstrømning og frafall.

#### **1.4.3 Dokumentanalyse av strategiplaner**

Vi har også analysert de tre lærestedenes strategiplaner og de enkelte fakultetenes strategiplaner. I denne analysen ser vi på i hvilken grad frafall er berørt i strategiplanene til universitetene. Videre ser vi på hva lærestedene gjør for å påvirke frafall og om det finnes

---

<sup>1</sup> To innledende intervju er foretatt i desember 2006 ved Universitetet i Oslo, og et telefonintervju ved Universitetet i Bergen ble utsatt på grunn av ferieavvikling og gjennomført i oktober 2007.



tiltak knyttet til at studenter slutter. Vi analyserte dokumentene med utgangspunkt i den etablerte kunnskapen om årsaker til frafall og tiltak som implisitt vil bidra til å redusere frafall. Dette gjelder forhold som organiseringen av studiene og studieprogrammer; tiltak som fremmer tettere kontakt mellom studentene og lærerne; vektleggingen av studiekvalitet; bruk av evalueringer og vurderinger for å undersøke status på studiekvaliteten; henvisninger til betydningen av studieadministrasjonens organisering; pedagogisk rettede tiltak knyttet til fokus på selve undervisningen og læringen; betydningen av sosialisering og sosial integrering; og endelig målorientering og yrkesrettet fokus i utdanningene. Vi har brukt strategiplaner der slike har vært publisert på lærestedenes hjemmesider.

## **1.5 Begrensninger i datagrunnlaget**

En begrensning i datamaterialet er at vi ikke ser på høyskolene, bare universitetene, og av dem igjen verken Universitetet i Tromsø eller noen av de "nye" universitetene. Basert på tidligere forskning vet vi at frafall eksisterer i en eller annen form ved de fleste studier (se for eksempel Aamodt 2001, 2002, Børing 2004), og at det sannsynligvis også foregår arbeid med å begrense frafall og øke studiegjennomstrømningen ved de fleste studier. Samtidig vet vi at frafallet har størst omfang i de fire "gamle" universitetene, kan denne avgrensningen likevel forsvares, likeså at vi utelot de fast organiserte profesjonsstudiene.

Spørreskjemaundersøkelsen gir verdifull informasjon som ikke er tilgjengelig gjennom registerdata. Svarprosenten på i gjennomsnitt 50,3 % var imidlertid noe lavere enn ønskelig. I tillegg er den trolig lavest blant de som har sluttet i høyere utdanning, og spesielt blant dem som i realiteten aldri begynte eller blant dem som sluttet kort etter at de begynte høyere utdanning. Vi har prøvd å rette på skjevheter i dataene på grunn av ulik svarprosent i ulike grupper, men da vi ikke har informasjon om når studenten har forlatt universitetet har det ikke vært mulig å vekte på det grunnlaget. Dataene er derfor bare vektet på grunnlag av kjønn og fag.

Gjennomgangen av strategiplaner er basert på de planene som er tilgjengelige på lærestedets nettsider. Imidlertid har de tre universitetene valgt ulike format på sine planer: Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen har forholdsvis omfattende planer, mens NTNU har valgt en mer kortfattet form (ofte formulert som korte punkter). Det er også variasjon i form mellom fakultetene. Dette vil kunne påvirke hvor stor plass sitat fra ulike strategiplaner får i gjennomgangen.

Vårt intervjumateriale har sitt tyngdepunkt i den sentrale administrasjonen og fakultetsadministrasjonen ved universitetene. Det er de som har til oppgave å iverksette institusjonens strategier. Strategiene er skapt av institusjonens ledelse. På grunn av at vi tar utgangspunkt i strategier har vi hatt få intervjuer med de faglig ansatte.



## 2 Perspektiver på frafall

Det er mulig å anlegge to ulike forklaringsperspektiver når en prøver å finne forklaringer på frafall - et individperspektiv og et systemperspektiv. Individperspektivet tar utgangspunkt i at forklaringene bør søkes i individuelle faktorer, slik som studentens sosiale bakgrunn, evner eller motivasjon. Systemperspektivet derimot tar utgangspunkt i at forklaringene på frafallet kan finnes i møtet mellom studenten og institusjonen. Individperspektivet er det som i størst grad har blitt brukt for å forklare frafall, sannsynligvis delvis fordi det er et perspektiv som er enklere å undersøke enn institusjonsperspektivet.

Sett fra studentens perspektiv er frafall i mange tilfeller noe positivt, studenten finner frem til hva han/hun ønsker å gjøre og opplever det hele som en form for veivalg (Tinto 1993). Samtidig er det selvsagt også noen som oppfatter det som et nederlag. Hvordan studenten oppfatter det å slutte i et studium kan også endre seg over tid, at vedkommende først ser det som noe negativt og deretter som noe positivt eller omvendt. Universitetenes oppfatning av frafall har også endret seg over tid. Før reformen oppfattet ikke universitetene frafall som noe negativt, de kalkulerte med et visst frafall ved opptak og så dette som naturlig. Etter Kvalitetsreformen og innføringen av ny finansieringsordning oppfatter universitetene derimot frafallet som mer problematisk, eller negativt for lærestedet. Dette gjelder særlig fordi frafall i større grad enn tidligere har økonomiske konsekvenser for lærestedet. Siden frafall kan omfatte alt fra studiemobilitet til en mer eller mindre permanent beslutning om å ikke fortsette i høyere utdanning (Roedele og Aamodt 2001), kan også frafall tolkes og forstås forskjellig fra studentenes synsvinkel, avhengig av hva som er grunnen til frafallet og hvordan studenten opplever å slutte ved lærestedet.

### 2.1 Institusjonelt og faglig særpreg

Frafall fra studiene varierer mye etter type lærested. Universitetene har et betydelig høyere frafall enn vitenskapelige høgskoler og statlige høgskoler (Aamodt 2001, Hovdhaugen & Aamodt 2006). Det kan være mange forklaringer på disse forskjellene, men frafallsnivået har mer å gjøre med hva slags studier som tilbys enn med selve lærestedet. De viktigste faktorene er hvor selektivt opptaket av studenter er, og hvordan studiene er organisert. Attraktive studier som for eksempel medisin, sivilingeniørstudiet og sykepleierstudiet får langt flere søkere enn antall plasser, og bare de aller beste, målt etter opptaksgrunnlag, får plass. Studentene i slike studier, som også er innrettet mot klare yrkesalternativer, vil dermed gjennomgående ha bedre forkunnskaper og kan forventes å være sterkt motiverte for studiene. Motivasjon og sikkerhet i studievalg vet vi bidrar til å redusere frafallet (Hovdhaugen & Aamodt 2005).

Det går videre et klart skille mellom studier som er fast og løst organisert (Hovdhaugen og Aamodt 2006:34-35), men det kan være vanskelig å skille effektene av studieorganiseringen fra effektene av studentenes opptaksgrunnlag, all den tid de mest attraktive studiene ved universitetene også er de som er fast organisert. Løst organiserte studier innebærer at

studentene må gjøre mange valg underveis, både med hensyn på fag og rekkefølge av fag, og lite bunden tid til undervisning betyr at studenten står nokså fritt i hvordan det daglige studiearbeidet er lagt opp. Berg (1997) påpeker at mange valg i studiet øker risikoen for å bli forsinket i studiet, og det er rimelig å anta at også faren for frafall øker.

En tredje faktor er at mange studenter ikke har som mål å ta en hel grad, men bare enkelte fag. Dette benevnes ofte som *begrensede studiemål* (Aamodt 2001, Hovdhaugen & Aamodt 2005). Muligheten til å bare velge enkelte deler av studiet eller enkeltfag er langt mindre innenfor de fast strukturerte profesjonsstudiene enn i de løst organiserte studiene.

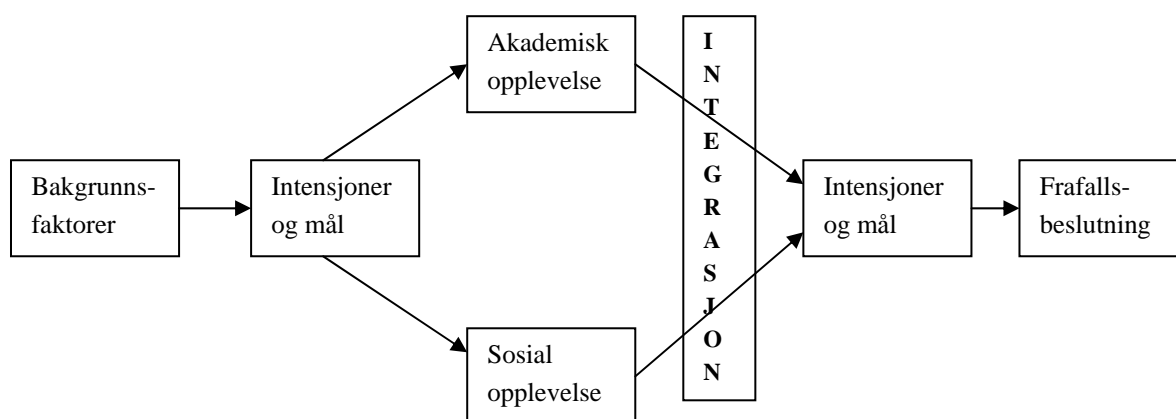
## 2.2 Årsaker til frafall

Det finnes mange grunner til at studenter forlater sitt lærested. Tidligere studier av frafall i høyere utdanning i Norge har i stor grad vært basert på registerstatistikk, og har først og fremst vært opptatt av å finne nivået på frafallet, snarere enn forklaringer til det. I den grad de har prøvd å forklare frafall har det vært med utgangspunkt i bakgrunnsvariabler (se f.eks. Aamodt 2001 og Mastekaasa & Hansen 2005). Vi vet dermed at visse bakgrunnsvariabler øker risikoen for frafall i høyere utdanning: Menn har generelt høyere frafall enn kvinner, eldre studenter har høyere frafall enn yngre studenter og det å ha foreldre med høyere utdanning eller gode karakterer fra videregående skole reduserer sannsynligheten for frafall (Aamodt 2001, Hovdhaugen & Aamodt 2005 og Mastekaasa & Hansen 2005). I USA er det en lang tradisjon for frafallsstudier, både med fokus på nivået på frafallet ved ulike typer studier og læresteder, og med fokus på årsaker til frafallet (se blant annet Astin 1975, Braxton 2000, Noel et al 1985, Pascarella & Terrenzini 1991, Tinto 1975, 1982, 1993). Gjennomgangen av tidligere forskning vil derfor i stor grad være influert av internasjonal forskning, fremfor alt amerikansk forskning.

### 2.2.1 Tintos modell

Tinto (1993) er sannsynligvis den som har hatt størst innflytelse på frafallsteorien de seneste tiårene. Han har utviklet en longitudinell modell for frafall som i tillegg til bakgrunnsvariabler også tar hensyn til det som skjer etter at studenten har kommet til lærestedet. Dermed tar modellen innover seg samspillet mellom individ og institusjon (Tinto 1993:112). Integrasjon er et sentralt begrep i Tintos teori, og han fokuserer både på studentenes sosiale og akademiske integrasjon ved lærestedet. Tinto argumenterer for at det som skjer etter studenten har kommet til lærestedet har mer å si for frafall enn studentens bakgrunn. Det er dermed ikke sagt at han ikke mener at bakgrunnsvariabler har effekt, bare at effekten av bakgrunnsvariabler er noe mindre enn effekten av studentens møte med lærestedet. I hvilken grad studentene opplever at de hører hjemme ved lærestedet og i hvilken grad de føler seg sosialt og akademisk integrert har dermed betydning for frafall og fullføring.

Teorien kan illustreres med følgende forenklet figur:



**Figur 1: Modell over Tintos interaksjonistiske teori**

Kilde: Yorke 1999:9, etter Tinto 1993:114

For å forklare frafall tar Tinto hensyn til både bakgrunnsfaktorer, studentens intensjoner og mål med studiet ("commitment" og "goal") før studiet begynner, studentens opplevelse ved lærestedet, effekten det har på intensjoner og mål, og hvorvidt det i sin tur resulterer i en frafallsbeslutning. Studentenes opplevelser ved lærestedet deles inn i akademiske opplevelser, om de føler at de blir integrert og deltar gjennom undervisningen, og sosiale opplevelser, om de føler seg inkludert og integrert i de sosiale aspektene av studiet. Tintos teori er testet mange ganger i USA med varierende resultat (se blant annet gjennomgang i Braxton 2000), men den har ikke vært testet på norske forhold. Vi har ikke data til å undersøke hele modellen i denne rapporten, da det krever paneldata. Derimot bruker vi tenkemåten for å prøve å integrere individperspektivet og institusjons-perspektivet, det vil si både hva studenten har med seg til universitetet og hvordan studenten blir mottatt ved universitetet. Tenkemåten som illustreres i figuren, at studentens beslutning om å slutte i et studium vil påvirkes av de intensjoner eller mål studenten hadde ved studiestart og av opplevelsen av både akademisk og sosial integrasjon ved lærested, er fortsatt fruktbar måte å tenke kring frafall på.

## 2.2.2 Kulturell kapital og individuell habitus<sup>2</sup>

Sosiale forskjeller i valg av og rekruttering til høyere utdanning har vært et kjerneområde innenfor utdannings sosiologien (se blant annet Boudon 1974, Hansen 1997, 1999, Helland 2004, Mastekaasa 2000). Flere av disse tolkningene kan også brukes som mulige forklaringer på frafall.

En av de sentrale teoriene stammer fra Bourdieu (1984), som argumenterer for at studenter fra familier der foreldrene har høyere utdanning har mer kulturell kapital enn studenter som kommer fra familier uten utdanning. Mengden kulturell kapital en person har vil påvirke mulighetene for suksess i skolen, og siden barn fra høyere sosiale lag besitter mer

<sup>2</sup> Dette avsnittet er en videreutvikling av Hovdhaugen (2006).

kulturell kapital enn barn fra lavere sosiale lag kan dette bidra til å forklare hvorfor barn fra høyere sosiale lag gjør det bedre på skolen og velger å ta lengre utdanning (Bourdieu & Passeron 1977). Gjennom sosialiseringen i hjemmet har barn fra høyere sosiale lag lært måter å argumentere og diskutere på som passer i akademia, de kan de akademiske kodene bedre enn barn fra lavere sosiale lag (Bourdieu 1996, Skog 1994).

Kulturell kapital bidrar til at studenter fra høyere sosiale lag føler seg mer hjemme i akademia, og at de har mer informasjon til å orientere seg i utdanningssystemet. De som har foreldre med mye kulturell kapital lever som regel under bedre økonomiske omstendigheter og har også sosiale ressurser som er knyttet til deres foreldres utdannings- og yrkesstatus. Foreldre med høy utdanning befinner seg i sosiale sirkler der lang utdanning oppfattes som en norm. De sosiale omgivelsene medfører ikke bare et visst forventet utdanningsnivå, men også informasjon om gode utdanningsinstitusjoner og hvordan barna kan forberede seg for å komme inn der de ønsker (De Graaf et al 2000:100). Barn fra høyere sosiale lag får dermed bedre forutsetninger både å velge en utdanning de vil trives med og bedre muligheter for å fullføre utdanningen, fordi foreldrene støtter deres valg om å ta høyere utdanning. Dette kan forklare hvorfor barn fra høyere sosiale lag har lavere frafall. Omvendt kan lite kulturell kapital i familien gi barna lavere aspirasjonsnivå. De trenger kanskje ikke å strebe mot en høyere utdanning for å oppnå mer utdanning enn foreldrene sine og dermed får de lavere motivasjon for å gjennomføre en grad (Gambetta 1987).

Det er også mulig at foreldrenes kulturelle kapital kan påvirke hvor lang utdanning barna velger å ta. En nederlandsk studie finner at foreldrenes kulturelle kapital, målt gjennom lesevaner, har betydning for hvor lang utdanning barn fra lavere sosiale lag velger å gjennomføre, men ingen betydning blant barn med høyt utdannede foreldre (De Graaf et al 2000:108). Dersom vi skal videreføre dette til frafall kan foreldrenes lesevaner bidra til å forklare hvorfor noen studenter fra lavere sosiale lag likevel fullfører en høyere utdanning. Dermed kan det tolkes slik at barn fra lavstatusfamilier, som har vokst opp med foreldre som har gode lesevaner, har mer kulturelle ressurser som gjør at de lettere tilpasser seg høyere utdanning og dermed har større sannsynlighet for å fullføre utdanningen de har begynt på. Barn som har foreldre med lite utdanning kan dermed ha en større sjanse til å fullføre utdanningen dersom foreldrene har høy kulturell kapital målt gjennom lesevaner.

Mengden kulturell kapital en person har påvirker dennes handlingsdisposisjoner, det vil si deres habitus. Habitus strukturerer våre handlinger og er et system av måter å forholde seg på, disposisjoner, som er et resultat av kollektive minner, sosiale erfaringer etc. (Broady 1990). I følge Bourdieu (1996) er habitus grunnlaget for reproduksjonsstrategier som tenderer til å opprettholde det eksisterende hierarki, det vil si praksiser som opprettholder og reproducerer den rådende sosiale ordningen (Bourdieu 1996:3). Sosiale klasserelasjoner opprettholdes derfor av klassehabitus som veileder individet til å aktivt bare ønske seg det han/hun med rimelig grad av sikkerhet kan få. Dermed vil individet bare se de valgmuligheter som er realistiske og forholde seg til de, og ikke til andre valgmuligheter. Dette kan

forklare hvorfor barn fra lavere sosiale lag oftere velger korte, mer profesjonsrettede utdanninger, mens barn fra høyere sosiale lag oftere velger prestisjefylte utdanninger, men det har lite å si i forhold til frafall.

### 2.2.3 Institusjonell habitus<sup>3</sup>

Universiteter og høyskoler er bærere av kulturell kapital i samfunnet. Dermed kan en også argumentere for at det finnes en institusjonell habitus. Institusjonell habitus kan forstås som "the impact of a cultural group or social class on an individual's behaviour as it is mediated through an organisation" (Reay et al. 2001, avsnitt 1.3). Reay et al (2001) bruker begrepet institusjonell habitus for å forklare hvordan skolen eleven går på er en selvstendig signifikant variabel i tillegg til blant annet klasse og kjønn når valg av høyere utdanning skal forklares. Thomas (2002) argumenterer for at begrepet også kan brukes for å forklare frafall og fullføring i høyere utdanning. Begrepet tolkes dermed slik at institusjonen har en spesifikk habitus, akkurat som individet. Imidlertid er det også sannsynlig at habitus varierer mellom ulike typer utdanningsinstitusjoner, at de klassiske universitetene skiller seg fra høyskoler, og at det også er ulik habitus på ulike høyskoler og ulike universiteter avhengig av deres historie og selvforståelse.

Det er altså mulig å argumentere for at ulike institusjoner har ulik habitus. Dette vil medføre at studenter som har en habitus som ligger forholdsvis nært opp til institusjonenes habitus sannsynligvis vil tilpasse seg og trives bedre ved institusjonen enn studenter som har en habitus som skiller seg vesentlig fra institusjonens habitus. På samme måte er det mulig å anta at studenter i høy grad søker seg til institusjoner som de oppfatter har en habitus som ligner deres egen, det vil si et sted der de kan føle seg hjemme.

Ulike type studier rekrutterer ulike type studenter. Hansen (1999) viser at studenter fra høyere sosiale lag har større sannsynlighet for å velge prestisjeutdanninger ved universitetene, slik som medisin eller jus, mens studenter fra lavere sosiale lag oftere tar utdanninger ved høyskolene. Mastekaasa og Hansen (2005) har funnet en tendens til at studenter med lav sosial bakgrunn slutter på universitetet for å gå over til en høyskoleutdanning, mens studenter med høy sosial bakgrunn skifter fra en høyskoleutdanning til en universitetsutdanning eller fra en generell universitetsutdanning til et profesjonsstudium ved universitetet. Skifte av lærested eller studium kan også skyldes praktiske grunner. Det er vanskeligere å komme inn på profesjonsutdanninger, både ved universitetene og ved høyskolene enn å komme inn på generelle universitetsstudier. Derfor bruker en del studenter generelle studier for å bedre sine muligheter til å komme inn der de ønsker. Samtidig er det mulig at en del studenter som har valgt utradisjonelt i forhold til sin sosiale bakgrunn opplever at deres eget habitus ikke passer sammen med lærestedets habitus, og at de derfor velger å bytte studium (Mastekaasa og Hansen 2005: 118). Vi finner tilsvarende argumentasjon hos Tinto (1993). Studenter som føler at de ikke passer inn ved lærestedet,

---

<sup>3</sup> Dette avsnittet er en videreutvikling av Hovdhaugen (2006).

eller som opplever at det er manglende samsvar mellom behov, interesser og preferanser hos studenten og institusjonen, har større sannsynlighet for å slutte i utdanning.

### 2.3 Mulige tiltak mot frafall<sup>4</sup>

Hoveddelen av forskningen på frafall har fokus på hvordan institusjonen skal beholde studentene gjennom det første året. Grunnen til dette er at majoriteten av studentene som forlater et lærested gjør det i løpet av det første året. Blant annet argumenterer Tinto (1993) for at det første året er svært viktig for studentens beslutning om å slutte å studere eller å fortsette i utdanning. Han argumenterer med at lærestedet skal konsentrere sine ressurser til det første året for å se til at både studentens akademiske og sosiale behov er dekket fra starten. En av måtene å gjøre dette på er å koordinere alle de personene som er involvert med førsteårsstudentene: både vitenskapelig ansatte som underviser på kursene og administrativ personale som arbeider med opptak, informasjon og veiledning (Tinto 1993:152). Tinto (1993) er opptatt av at lærestedet bør ha et helhetlig perspektiv på frafall, for å beholde flere studenter. Imidlertid er mange av de tiltakene han foreslår i stor grad av administrativ karakter. Yorke og Longdon (2005) argumenterer for at institusjonene bør allokere en stor del av undervisningsressursene mot førsteårsstudentene, da dette kan bidra til å utvikle dem som mer "independent learners" allerede i begynnelsen av studiene.

Yorke og Longdon (2005:134-135) kommer med en rekke forslag til hva en institusjon kan gjøre for å minske frafall eller øke andel studenter som fortsetter, og et av disse er å forbedre studentenes beslutningsgrunnlag i forhold til å velge program. For det første bør institusjonen gjøre så mye informasjon som mulig tilgjengelig for er studentene. For det andre foreslår de at institusjonen bare bør rekruttere studenter som har en realistisk sjanse til å fullføre programmet. For det tredje bør lærestedet ha fokus på studentens og ikke institusjonens beste når de gir råd til studentene om hvilket program de bør velge (Yorke & Longdon 2005:134-135). Dette kan relateres til Tintos begrep om "commitment", at studentene skal være lojale og dedikerte til sitt program eller lærested. Desto mer veloverveid en students valg av program er, desto større er sannsynligvis også lojaliteten til programmet.

Braxton (1997, 2000) har gjort mange tester av forutsetningene i Tintos teori, men har stort sett bare funnet empiriske dekning for koblingen mellom sosial integrering og andel studenter som fortsetter ved et lærested. Siden det amerikanske systemet har mange forskjellige typer læresteder er det også spesifisert at dette gjelder for studenter på "residential colleges", det vil si læresteder der studentene bor på campus. Det er ikke vanlig i Norge, og dermed er det mulighet for at funnene har begrenset overføringsverdi til norske forhold. Hovedargumentasjonen i teorien er at for å forhindre frafall bør institusjonen søke å styrke den sosiale integrasjonen av studentene fra og med studiestart.

---

<sup>4</sup> Dette avsnittet er en videreutvikling av Hovdhaugen (2007).



Men det er også kommet kritikk mot disse funnene, Bean (2005:217) argumenterer for at “a statistically significant relationship suggests action an institution could undertake to help increase retention. It does not tell an institution what it must do, but suggest an area that might be beneficial”. I tillegg til dette er det mulig at hva som fungerer henger sammen med typen institusjon. Braxton og Lien (2000) fant ikke støtte for at sosial integrasjon har betydning ved læresteder der studentene ikke bor på campus (non-residential) eller institusjoner som studentene pendler til.

Det norske og det amerikanske utdanningssystemet skiller seg fra hverandre på dette punktet, og det kan i sin tur gjøre at det er liten overføringsverdi av amerikanske forskningsfunn til norske forhold. Både Yorke (1999) og Ozga og Sukhnandan (1998) har argumentert for at Tintos teori ikke passer så godt for andre kontekster enn den amerikanske, blant annet på grunn av at studentene betaler for utdanningen sin i USA (tuition fees) og at høyere utdanning i USA er svært hierarkisk, med store forskjeller mellom ulike typer institusjoner. Men til tross for at funnene ikke er direkte overførbare er Tintos modell om å prøve å inkludere både bakgrunnsvariabler og forhold ved lærestedet en fruktbar måte å tenke om frafall på.

## **2.4 Lærestedenes handlingsrom**

### **2.4.1 Begrensninger innenfor en kollegial modell**

Kvalitetsreformens legger vekt på lærestedenes ansvar for at studentene skal lykkes, herunder for å begrense frafallet. Fagmiljøene og fagpersonalet ved universiteter og høyskoler har selvsagt alltid hatt et ansvar for studentenes læring og faglige framgang, men gradvis har dette også vokst fram som et institusjonelt ansvar gjennom økt vekt på å utvikle studiekvalitet, og ikke minst ved den lovfestede etableringen av systemer for kvalitetssikring.

Universiteter betraktes ofte som en særegen og sammensatt organisasjon, en organisasjon som er basert på bestemte verdier (Selznick 1984), og med et fellesskap basert på fag og disipliner (Clark 1983). Flere studier av universiteter tar utgangspunkt i at å endre universiteter er vanskelig fordi for å få gjennomført endringene, så må disse oppfattes å ikke komme i konflikt med nettopp dette verdigrunnlaget (Frølich 2001). Små synlige endringer etter innføringen av virksomhetsplanlegging, er et slikt eksempel (Larsen & Gornitzka 1995).

Utviklingen innenfor høyere utdanning utfordrer også den tradisjonelle lederrollen i høyere utdanning som var basert på valgte ledere i et kollegialt styringssystem (Larsen 2003b:105-109). En ”moderne” lederrolle inspirert av New Public Management, og basert på tanken om at universitetet er en kunnskapsbedrift, er i ferd med å vokse fram.

Viktige særtrekk ved universitetene er den kollegiale organiseringen og vekten på akademisk frihet. (Larsen 2007). Frihet innebærer i henhold til tradisjonen fra Humboldt-

universitetet, som fortsatt står sterkt som et ideal, frihet i både forskning og undervisning. En overgang fra det tradisjonelle lærer-student forholdet i retning av et sterkere institusjonelt ansvar for studentene utfordrer disse tradisjonene.

Tinto (1993) påpeker at læresteder bør ha et helhetlig perspektiv på frafall, som dermed omfatter hele institusjonen. Samtidig er mange av de tiltakene han framhever hovedsaklig av administrativ karakter. Det kan på denne bakgrunn reises spørsmål om det innenfor den tradisjonelle organiseringen og styringen av universitetene ligger noen hindringer i veien for å utforme de relevante strategiene og virkemidlene med et slikt helhetlig perspektiv.

#### 2.4.2 Institusjonelle strategier<sup>5</sup>

Å studere strategi i slike organisasjoner med de særtrekk som er beskrevet over, krever mange overveielser. Strategi viser til organisasjonens målsettinger og midlene for å nå disse (Porter 1980: xvi). En klassisk definisjon er at “strategy is the determination of basic long-term goals and objectives of an organisation, and the adoption of courses of action and the allocation of resources necessary for achieving these goals” (Chandler 1962: 13). I denne studien tar vi utgangspunkt i strategi som strategiformulering (Johnson et al. 2005), det vil si hvordan lærestedene oppfatter omgivelsene sine.

Argumentet er at en organisasjon henter både ressurser og legitimitet fra sine omgivelser (Christensen 1991a, 1991b; Clark 1983; March & Olsen 1989). Strategien må baseres på en analyse av markedet og konkurranseforholdene organisasjonen forholder seg til, men like viktig vil det være at organisasjonens strategi står i forhold til hva som er legitimt (regulativt, kulturelt/kognitivt og normativt). I dette perspektivet vil organisasjonens strategi stå i forhold til både de instrumentelle og de institusjonelle trekkene ved dens omgivelser. Med hensyn til frafall er strategien rettet mot studentene, men er samtidig et tilsvar til politiske krav og finansielle insentiver.

En organisasjonstrategi utvikles ikke bare av ledelsen av organisasjonen for deretter å bli iverksatt top-down. Empiriske studier har vist hvordan nye ideer og forandringer på det operative planet av organisasjonen plukkes opp av toppledelsen og påvirker organisasjonens strategi bottom-up (Scott & Davis 2007: 318).

Men det er likevel ikke entydig hva en strategi er (Mintzberg 1987). Mintzberg argumenterer for at det er mulig å se strategi som en *plan*, i betydningen en bevisst og intendert kurs (eller handling). Videre kan det også ses som et *plott*, det vil si en manøver som er intendert til å mislede andre, eller som et *mønster*, hvilket refererer til strategi som en konsistent sett av handlinger, det være seg både intenderte eller uintenderte handlinger.

---

<sup>5</sup> Dette avsnittet er en videreutvikling av Frølich (2007).

Til sist kan strategier ses som *posisjon*, en lokalisering eller nisje som spesifiserer handlingsrommet. I denne studien legger vi strategi i den første betydningen (i.e. plan) til grunn. Det betyr altså at vi ser på strategi som en bevisst og intendert kurs eller handling.

Heller ikke dette utgangspunktet er ukontroversielt, fordi det forutsetter at de lærestedene vi studerer faktisk er organisert slik at det yter dem rettferdighet å fortolke strategiene deres på en slik måte (i.e. som en intendert plan). Her er det viktig å ta hensyn til det særegne ved universiteter og høyskoler som organisasjoner. Strategilitteraturen blir kritisert for å ikke diskutere sin egen forutsetning om at medlemmene i organisasjonen slutter opp om organisasjonens målsettinger. Det blir hevdet at strategilitteraturen ser på individer som forpliktete deltakere i langsiktige beslutninger, og at individene antas ukritisk å arbeide på vegne av strategien. Dette vil avhenge av organisasjonens sosialisering av medlemmene (Ruef 2003: 241), og hvordan organisasjonens rutiner og regler betraktes i dette perspektivet som sosiale fakta som driver frem individuelle og organisasjonsmessige resultater (Felin & Foss 2005: 443).

I dette perspektivet problematiseres også forholdet mellom strategi og organisasjonens struktur, i betydningen at det ikke trenger å være et entydig forhold mellom hva man sier man skal gjøre og hva man gjør. Siden strategien reflekterer omgivelsenes forventninger og organisasjonen i seg selv har et eget liv i form av en historie og en institusjonell treghet samt verdier som den er bygget opp rundt, kan det oppstå en mismatch mellom strategi og organisasjon. Strategien blir i denne betydning en *ferniss* (se også Larsen 2000) som kan være relativt løst koblet fra hva som foregår i organisasjonen. Ikke minst må vi ta høyde for at iverksetting av strategier som er initiert i universitetets administrative organer ikke nødvendigvis spres til og videreføres av det faglige personalet.



### 3 Frafall, sett med studentenes øyne

At vi i dette kapitlet ser frafall med ”studentenes øyne” betyr først og fremst at vi baserer oss på ulike empiriske data innhentet om eller fra studentene.

Det finnes frafall i stort sett alle typer studier, men graden av frafall kan variere mellom ulike typer fag. Fra både norsk og internasjonal forskning vet vi at hvor vanskelig et studium er å komme inn på vil påvirke frafallet, ved at frafallet er lavere i studier med høye opptakskrav (se for eksempel Tinto 1993 og Aamodt 2001). Dette kan dels komme av at studentene som tas opp er bedre forberedt for det studiet de skal ta, men også på grunn av at studentene vet at de har kommet inn på et studium det er stor konkurranse om å gå på og at prestisjetapet ved å slutte dermed blir større.

Det er gjort flere studier på frafall og mobilitet i Norge tidligere. På slutten av 1980-tallet ble det gjennomført en undersøkelse av begynnerstudenter ved Universitetet i Bergen (UNIBUT) der frafall var et av mange temaer det ble fokusert på (Eikeland & Ogden 1988). Egge (1992) undersøkte frafallet blant begynnerstudentene ved Universitetet i Oslo. Begge undersøkelser viser at den sosiale dimensjonen i møtet med universitetet er viktig for å unngå at studentene faller fra.

I 1995 startet NTNU en treårig studie av studenters velferd og studiebetingelser ved de frie disiplinstudiene. Utgangspunktet var at disse studiene stiller store krav til både sosial tilpasning og mestring av lærings situasjonen for nye studenter (Rønning 1998). Ikke alle studenter takler dette like godt, og et viktig funn er at den store friheten til selv å strukturere tiden og studiet kan komme i konflikt med kravet om ansvar for egen læring (Rønning 1999). Studenter som ikke blir sosialt integrert ved lærestedet, eller som i liten grad blir engasjert eller interessert i faget, har større risiko for å slutte enn studenter som opplever høy grad av integrering og involvering i studiet (Rønning 1999:53).

Ved Universitetet i Oslo ble det gjennomført en panelstudie på midten av 1990-tallet. Studentene fikk et spørreskjema da de begynte på universitetet høsten 1993 og et nytt skjema to år senere, høsten 1995. Undersøkelsen viste at færre enn halvparten av studentene fortsatt var ved universitetet fem semestre etter at de hadde begynt. Det betyr imidlertid ikke at de hadde oppgitt studiene, de kan bare ha en pause i studiene. Mange av dem som hadde forlatt UiO, hadde byttet til et annet lærested. I tillegg svarte mange at de ville returnere til høyere utdanning. Bare to prosent sa at de helt sikkert ikke ville fortsette å studere (Berg & Aamodt 1996). Dermed er et høyt frafall ved universitetet ikke et tegn på at det er mange studenter som forlater høyere utdanning, i stedet går de inn og ut av utdanning, eller skifter lærested.

Aamodt (2001) gjorde en studie basert på registerdata for to kohorter som sluttet videregående skole i 1994 og 1997. Frafallet fra universitetene var særlig høyt det første året etter at studentene begynte. 67 prosent av studentene var fortsatt universitetsstudenter etter et år,

mens 10 prosent hadde skiftet til en høgskole og 23 prosent var utenfor høyere utdanning i Norge. En senere studie av Hovdhaugen og Aamodt (2006), som tok utgangspunkt i kullene som begynte studiene i 1999 og 2003, viste nokså tilsvarende resultater. Datamaterialet er ikke helt sammenliknbart med dataene for 1994 og 1997, blant annet gis det også opplysninger om overgang til studier i utlandet. Resultatene for 2003 representerer det første kullet etter Kvalitetsreformen, og viser at en noe høyere andel studenter fortsatte ved et universitet i 2003 enn i 1999, mens andelen som er utenfor høyere utdanning etter første studieår er tilnærmet stabil.

Aamodt (2001) fant også at det var mindre frafall i strukturerte, faste studier enn i løst strukturerte studier. Med andre ord er det mer frafall blant de frie fagstudiene ved Det historisk-filosofiske eller Det samfunnsvitenskapelige fakultet enn ved for eksempel medisinstudiet og sivilingeniørstudiet eller profesjonsstudier ved høgskolene, så som sykepleier, lærer og førskolelærer. Senere studier, på samme datamateriale, har utdypet dette funnet, både for frie fagstudier og høgskolestudier (Næss 2003, Børing 2004). I tillegg viser undersøkelser av studiemobilitet at universitetene taper flere studenter til andre typer læresteder enn de mottar (Roedele & Aamodt 2001, Aamodt 2001).

Studiene av kullene fra 1994, 1997, 1999 og 2003 som er omtalt over, tyder ikke på at det har skjedd store endringer over tid i frafall. Mastekaasa og Hansen (2005) har sett på frafallet i studentkullene som begynte i perioden fra 1977 til 1998. Dette fanger opp den sterke ekspansjonsperioden ved universitetene fra slutten av 1980-tallet til midt på 1990-tallet. De finner at frafallet fra lavere grads universitetsstudier økte kraftig i løpet av 1990-tallet, men at mange av disse studentene flyttet til andre læresteder. Bruker man en snevrere definisjon av frafall, at studenten helt slutter å studere, har det vært en del variasjon over de siste 20 år, men frafallet sent på 1990-tallet er ikke høyere enn ved begynnelsen av 1980-tallet. Mastekaasa og Hansen (2005) konkluderer dermed med at den sterke økningen i antallet som begynte å studere ikke har ført til noen økning i frafallet. Frafall fra lavere grads universitetsstudier har imidlertid økt, men det er her snakk om overgang til andre typer studier. Den faktoren som klarest predikerer frafall, er karakterer fra før studiet ble påbegynt (Mastekaasa & Hansen 2005). Derimot fant de meget svake sammenhenger mellom sosial bakgrunn og samlet frafall.

### **3.1 Former for frafall og årsaker til frafall**

Manglende informasjon om frafallet, om årsakene til frafall og behovet for å vite hva som kan gjøres for å redusere frafallet er noe av bakgrunnen for den spørreskjemaundersøkelsen NIFU STEP gjennomførte i 2005. Undersøkelsen ble gjennomført på oppdrag fra Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og NTNU blant nye studenter som begynte høsten 1999 ved de tre universitetene (Hovdhaugen & Aamodt 2005). Undersøkelsen er retrospektiv, studentene er spurt drøyt 5 år etter at de begynte ved universitetet.

Studien viser at mye av frafallet skjer allerede i det første året etter at studentene begynte, og dette bekrefter også tidligere funn basert på registerdata. Dette kan knyttes til et system

ved universitetene med forberedende prøver i første semester som var atskilt fra selve fagstudiet. Forberedende prøver var åpne for alle, og det har alltid vært mange studenter som tok dette uten å være sikre på om de skulle fortsette å studere, og i noen tilfeller uten å ha blitt tatt opp på et fagstudium videre.

Tabell 3.1 viser omfanget av ulike typer frafall som fremkommer i undersøkelsen. Drøyt halvparten av studentene slutter ved ett lærested og begynner ved et annet. Derimot er det ikke så mange som faktisk slutter i utdanning; 11 prosent slutter etter første semester, og totalt sett oppgir 17,5 prosent at de sluttet uten å ha fullført studiene. Blant disse er det en god del som hadde fullført forberedende prøver og/eller et fag eller et emne. Generelt har to tredeler av de som deltok i undersøkelsen fullført en eller annen form for høyere utdanning i løpet av fem år, men i mange tilfeller ikke den utdanningen (cand.mag.- utdanning ved universitetet) som de begynte på i 1999.

**Tabell 3.1 Ulike typer frafall, beregnet andel av nye studenter ved universitetet**

	Andel av nye studenter ved universitetet	N
Frafall etter første semester	11,1	1911
Frafall etter fem år	17,5	1932
Andel som skifter til annet lærested	50,5	1721

Med andre ord er det et forholdsvis høyt frafall fra universitetsutdanning innen humaniora, samfunnsvitenskap og realfag. Imidlertid er dette ikke noe som er særnorsk, i mange utdanningssystem som har relativt liten grad av seleksjon i opptaket (såkalt "open access") er det et høyt frafall (se f eks Tinto 1993, Dearing report 1997).

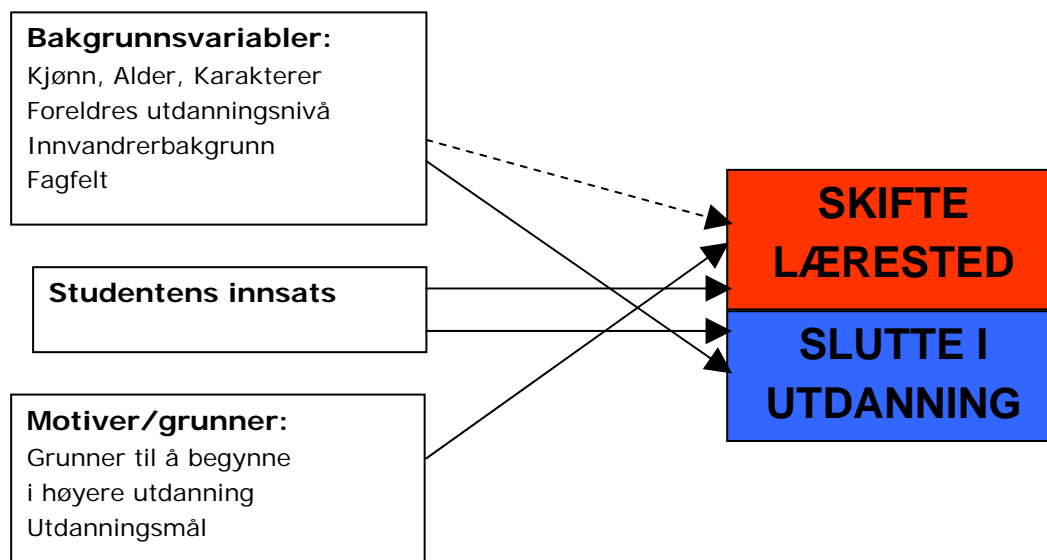
De aller fleste av studentene som forlot Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen eller NTNU ble borte nokså raskt etter høsten 1999; storparten i 2000, og til dels i 2001. Vi vil understreke at dette er studenter som blir borte fra universitetet, ikke studenter som tar et midlertidig avbrudd før de fortsetter studiene ved samme institusjon. Det kan videre være at mange av disse hadde en temmelig perifer tilknytning til lærestedet. En stor del av skiftet av lærested hang sammen med skifte av studium. Dette er naturlig siden så mange gikk over til profesjonsutdanninger ved høgskolen, som ikke tilbys av universitetene. Tre firedeler av de som hadde skiftet lærested svarte at det i stor grad hang sammen med skifte av studium.

Det er reist spørsmål om mye av det tidlige frafallet henger sammen med at studentene begynte ved universitetet i påvente av å komme inn der de helst ville, eller for å samle poeng for opptak i neste omgang. Det er lite støtte for en slik oppfatning i datamaterialet fra frafallsundersøkelsen, i alle fall fortolket som en bevisst planmessig atferd fra studentenes side (Hovdhaugen & Aamodt 2005:61). Et mer tydelig bilde er at mange studenter var usikre i sine valg da de begynte studiene, og at de begynte ett bestemt sted

med en oppfatning av å prøve seg, og å finne ut mer om hva de egentlig ønsket eller passet til (Hovdhaugen & Aamodt 2005:42).

For mange av dem som skiftet lærested er ikke ”frafall” noe dekkende begrep, en bør snarere oppfatte det som en form for studiemobilitet. Mobiliteten kan ha vært mer eller mindre bevisst, og mer eller mindre tilfeldig. Uansett muliggjorde det studiesystemet vi hadde i Norge forut for Kvalitetsreformen at studentene ikke behøvde å bestemme seg for et studiemål fra starten av.

Hovdhaugen og Aamodt (2005) skiller mellom to former fra ”frafall”: at studenter skifter lærested, og at studenter avslutter studiene. Det viste seg å være helt ulike årsaksmønstre bak disse to formene for ”frafall”, slik figur 3.1 viser.



**Figur 3.1: Illustrasjon over faktorer som påvirker om studenter skifter lærested og slutter studiene sine** (noe revidert versjon av figur 8.1 i Hovdhaugen & Aamodt 2005: 98)

Figur 3.1 illustrerer at det er motiver og grunner for å begynne i høyere utdanning som i tillegg til fagfelt har størst påvirkning på sjansen for å skifte lærested (Hovdhaugen & Aamodt 2005:55). Studenter som begynte i samfunnsfag eller historisk-filosofiske fag har større sannsynlighet for å skifte lærested enn studenter fra juss og realfag. Studenter som har mål om å ta en grad eller som har en klar motivasjon for å ta studiet (enten de er motivert av interesse eller karrieremuligheter) har lavere risiko for å skifte lærested. I tillegg finner vi at eldre studenter og studenter med innvandrerbakgrunn skifter lærested i mindre grad enn andre studenter. Motiver og grunner for å ta høyere utdanning har derimot ikke noe å si for sannsynligheten å slutte i høyere utdanning, her finner vi bare effekt av bakgrunnsvariabler (Hovdhaugen & Aamodt 2005:84). Størst effekt finner vi av sosial bakgrunn målt som foreldrenes utdanningsnivå, og karakterer. Dersom foreldrene har høy utdanning eller studenten har oppnådd gode karakterer i tidligere utdanning minsker sannsynligheten for å slutte i høyere utdanning før fullført grad. Menn har noe høyere sannsynlighet for å slutte enn kvinner, og eldre studenter har større sannsynlighet for å



slutte enn yngre. Alt dette er i tråd med tidligere forskning i Norge og internasjonalt (se f.eks. Aamodt 2001, Mastekaasa & Hansen 2005, Pascarella & Terrenzini 1991, Tinto 1993). Med andre ord ser vi at det er ulike årsaker til at studenter skifter lærested respektive slutter i høyere utdanning.

### 3.2 Hva kan lærestedet gjøre, sett med studentenes øyne?

Mer enn halvparten av studentene som begynte en universitetsutdanning på lavere grad innen humanistiske, samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige fag eller på grunnemnene i jus forlot universitetet før de hadde oppnådd graden. Og selv om bare 17,5 prosent av dem faktisk slutter i høyere utdanning, er frafallet fra lærestedene et problem for universitetene, blant annet fordi frafall har konsekvenser for universitetets finansiering. Samtidig er universitetene klar over at en viss andel av studentene de tar opp vil slutte, og derfor blir det i mange tilfeller tatt opp litt flere studenter enn det egentlig er plasser.

Den viktigste grunnen til å skifte lærested er bytte av studium, at studenten ønsket å prøve noe nytt, eller at det lærestedet de forlot ikke tilbød det studiet de ønsket. Det er også en viktig faktor at studenter som har et begrenset studiemål med studiet oftere skifter studium. En del forhold som ønske om bedre undervisning og veiledning spiller også en viss rolle, men er neppe like avgjørende for beslutningen om å skifte lærested. Studentenes egne begrunnelser synes mer å henge sammen med at de vil et nytt sted enn misnøye med det lærestedet de forlot. Sagt på en annen måte skifter de *til* et nytt lærested snarere enn *fra* det forrige (Hovdhaugen & Aamodt 2005:55). Lærestedene har sannsynligvis i liten grad anledning til å gjøre noe med denne typen frafall. Det ikke er mulig for et lærested å tilby alle typer studier.

Mens skifte av lærested på mange måter kan vurderes som et valg ut fra styrke, er det å slutte studiene et helt annerledes valg. Studenter med gode karakterer har lavere sannsynlighet for å slutte, det samme gjelder studenter som har foreldre med høyere utdanning. Studentenes egne begrunnelser understreker dette: De er kommet på etterskudd i studiene, de mistet interessen, og de oppgir en rekke andre sider som indikerer manglende mestring av studiene. I tillegg oppgir de at de ikke har klart balansen mellom studier og jobb, eller at selve studietilværelsen ble for ustrukturert. Men de peker også på svak undervisning og mangelfull veiledning. Dette kan tolkes som at de ikke er fornøyd med kvaliteten på studiene, men det er kanskje grunner som kommer i tillegg til mer personlige grunner for å slutte.

Omtrent halvparten av studentene fortolker sin opplevelse av å slutte som noe positivt, gjennom følgende utsagn: ”Det var et uttrykk for at jeg fant noe mer spennende å gjøre, jeg fant ut hva jeg egentlig ønsket og en prosess der jeg modnet som menneske”. Den andre halvparten derimot ser på det å slutte som en vanskelig beslutning og rundt en av tre angret i ettertid eller ser på det som et nederlag. Med andre ord ser det ut til at omtrent halvparten av de som slutter å studere opplever dette som uproblematisk og til dels positivt, mens en

omtrent like stor andel har negative opplevelser og tanker knyttet til det å slutte i utdanning (Hovdhaugen & Aamodt 2005:83).

På spørsmål om de kommer til å gjenoppta studiene svarer en av fem studenter som har sluttet at de ikke planlegger å begynne å studere igjen, mens en av tre sier at de kommer til å begynne igjen. Nesten halvparten holder muligheten åpen (Hovdhaugen & Aamodt 2005:83).

### 3.3 Kan universitetet påvirke studentens beslutning om å forlate lærestedet?

20 prosent av de som skifter lærested og 30 prosent av de som slutter sier at universitetet kunne ha påvirket deres beslutning om å slutte ved lærestedet. Dette kan oppfattes som relativt få, det vil si at universitetenes handlingsrom for å gjøre noe med frafall er relativt begrenset. Men det kan også oppfattes som et mulighetsrom, at universitetene faktisk har et forbedringspotensiale. De studentene som sa at universitetet faktisk kunne ha gjort noe for å påvirke beslutningen fikk også anledning til å uttale seg i spørreskjemaet om hva de mente at universitetet kunne ha gjort.

Blant de 20 prosent av studentene som sier at universitetet kunne ha påvirket beslutningen om å skifte lærested oppga majoriteten at de ønsker bedre oppfølging (tabell 3.2). Over 40 prosent ønsket også mer fastlagt struktur i studiet og forbedret undervisning, og to av fem studenter ønsker at lærestedet skal tilrettelegge for et bedre sosialt miljø. Til tross for at det var svært mye valgfrihet i lavere grads studier i humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap er det fortsatt en del studenter (29 prosent) som ønsker seg større valgfrihet i studiet. Analyser viser videre at det ikke er noen forskjeller i holdning til hva universitetet kunne ha gjort etter kjønn, sosial bakgrunn, karakterer fra videregående opplæring eller fagområde.

**Tabell 3.2 Tiltak universitetet kunne ha satt i verk for å forhindre at studenter byttet til et annet lærested. Andel som oppgir stor betydning, blant studenter som mener at universitetet faktisk kunne ha gjort noe**

	<i>Andel</i>	<i>N</i>
Forbedret undervisning	41,8	200
Bedre oppfølging	60,0	202
Større valgfrihet i studiet	28,6	202
Mer fastlagt struktur i studiet	44,2	202
Tilrettelagt for et bedre sosialt miljø	39,6	200

Med andre ord er det først og fremst bedre oppfølging studentene ønsker seg. Svarene i undersøkelsen er samlet inn vinteren 2005, et drøyt år etter innføringen av Kvalitetsreformen, og retorikken i reformen kan ha hatt noe effekt på svarene. Bedre oppfølging av studentene var et mantra i Kvalitetsreformen, blant annet gjennom fokuset på at ”studenten

skulle lykkes”, og dette kan ha gjort at svært mange respondenter oppgir at det er viktig for dem.

Tabell 3.3 viser hva de som sluttet i høyere utdanning mener at universitetet kunne ha gjort for å forhindre at de sluttet. To tredjedeler av studentene ønsket seg bedre oppfølging. Omtrent 45 prosent ville ha mer eller bedre studieveiledning og karriereveiledning, og litt færre enn hver fjerde student ville ha forbedret introduksjon til det faglige innholdet i studiet, forbedret undervisning og mer fastlagt struktur i studiene, mens en tredjedel ønsket bedre informasjon før valg av studium. Bare en av fem studenter ønsket større valgfrihet i studiet og at universitetet skulle tilrettelegge bedre for å skape et godt sosialt miljø.

**Tabell 3.3 Tiltak universitetet kunne ha satt i verk for å forhindre at studenter sluttet i høyere utdanning. Andel som oppgir stor betydning, blant studenter som mener at universitetet faktisk kunne ha gjort noe**

	<i>Andel</i>	<i>N</i>
Bedre informasjon før valg av studium	33,0	106
Bedre introduksjon til det faglige innholdet i studiet	38,2	105
Forbedret undervisning	36,7	108
Bedre oppfølging	68,6	107
Større valgfrihet i studiet	20,4	106
Mer fastlagt struktur i studiet	38,4	103
Tilrettelagt for å skape et godt sosialt miljø	22,2	107
Mer/bedre studieveiledning	44,8	106
Karriereveiledning (arbeidsmuligheter, fornuftige fagsammensetninger)	46,5	104

Dermed uttrykker både studenter som skifter lærested og studenter som slutter at de ønsker bedre oppfølging. I Kvalitetsreformen var nettopp bedre oppfølging av studentene en av hovedendringene for studenter ved de frie fakultetene ved universitetene. Fagene ved de frie fakultetene hadde tidligere vært forholdsvis løst strukturert, karakterisert av store forelesninger og en avsluttende eksamen en gang i året eller semesteret. Med andre ord hadde studentene forholdsvis lite kontakt med de vitenskapelige ansatte før reformen, og opplevde i liten grad faglig veiledning i studiet. Etter reformen har de frie fakultetene fått mer strukturerte bachelorprogrammer med en fastere struktur og rekkefølge på obligatoriske kurs. Modulisering og økt veiledning samt kontinuerlig eksaminasjon gjennom oppgaveinnlevering og semesteroppgaver har også bidratt til struktureringen. Fokus på bedre oppfølging, både ved lærestedene og i media, kan dermed ha påvirket svarene til de som har deltatt i spørreundersøkelsen.

Det er ingen forskjeller ut fra kjønn, sosial bakgrunn eller fagfelt i holdning blant studenter som slutter helt i høyere utdanning, men det er forskjell etter karakter fra videregående skole. Dette er presentert i tabell 3.4. Fra tidligere analyser av samme data vet vi at studenter med svært gode karakterer (5,0 eller bedre) har lavere sannsynlighet for å slutte i

studiene enn studenter med mindre gode karakterer (3,9 eller dårligere) (Hovdhaugen, forthcoming). Dette underbygges også av internasjonal forskning, se for eksempel Tinto (1993) og Yorke (1999).

**Tabell 3.4 Tiltak universitetet kunne ha satt i verk for å forhindre at studenter sluttet i høyere utdanning, etter karakter fra videregående opplæring. Andel som oppgir stor betydning, blant studenter som mener at universitetet faktisk kunne ha gjort noe N=103**

	3,9 eller dårligere	4,0-4,9	5,0 eller bedre
Bedre informasjon før valg av studium	48,0	29,9	16,7
Bedre introduksjon til det faglige innholdet i studiet	66,7	28,4	36,4
Forbedret undervisning	30,8	37,3	50,0
<i>Bedre oppfølging</i>	70,4	69,7	58,3
Større valgfrihet i studiet	15,4	19,7	38,5
<i>Mer fastlagt struktur i studiet</i>	37,5	43,8	8,3
Tilrettelegge for å skape et godt sosialt miljø	25,9	25,8	0,0
Mer/bedre studieveiledning	44,0	43,9	54,5
Karriereveiledning (arbeidsmuligheter, fornuftige fagsammensetninger)	51,1	29,6	33,3

Det er signifikante forskjeller for alle spørsmålene, unntatt ”bedre oppfølging” og ”mer fastlagt struktur i studiet” som er kursivert i tabellen. Dette er to ting som studentene ønsker seg, uavhengig av tidligere karakterer. Men forøvrig er ikke mønsteret i svarene entydig. Studenter med svært gode karakterer som slutter ønsker seg bedre undervisning og studieveiledning, mens studenter med svakere karakterer ønsker seg bedre introduksjon til studiet og bedre informasjon før valg av studium. Dette kan tolkes som at studenter med svakere karakterer føler seg mindre hjemme i academia, mens de flinke studentene i større grad slutter fordi de opplever at kvaliteten på undervisning og veiledning er for dårlig. Med andre ord vil trolig ikke de samme tiltakene virke like godt på alle studentgrupper, da de etterspør ulike ting. Samlet er det imidlertid viktig å merke seg at alle studenter, uavhengig av om de har forlatt lærestedet for å skifte til et annet lærested eller for å slutte å studere, etterspør bedre oppfølging gjennom hele studiet.

### 3.4 Oppsummering

Frafall er forholdsvis vanlig i norsk høyere utdanning, og det er relativt god kunnskap om omfanget på frafallet. Grunnene til frafall er ofte svært sammensatte, og blant annet kan strukturelle forhold ved utdanningen, som opptaksregler, påvirke frafallet. Tinto (1993) forklarer lavt frafall ved prestisjetunge universiteter i USA med at de er svært selektive. Med andre ord rekrutterer de stort sett gode og motiverte studenter. I tillegg vil sannsynligvis studentene også bli påvirket av lærestedets status og renommé, hvilket også kan bidra til at de i større grad blir ved lærestedet. I et hierarkisk utdanningssystem som det amerikanske vil en student strebe etter være ved et så bra lærested som mulig, og dersom man har kommet inn på et svært anerkjent lærested vil det kunne oppfattes som et nederlag å skifte til et lærested med lavere status.

Det norske utdanningssystemet er og har i varierende grad vært selektivt i rekrutteringen. Det har lenge vært svært høye opptakskrav for medisin og andre profesjonsutdanninger ved universitetene, og de fleste profesjonsstudier ved høgskolene har opptakskrav (for eksempel sykepleier og sosionom), mens det før innføringen av den nye studiestrukturen ikke var krav til annet enn generell studiekompetanse for å komme inn på Det historisk-filosofiske fakultet, Det samfunnsvitenskapelige fakultet eller Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved universitetene. I dag, etter Kvalitetsreformen, er det i varierende grad karakterkrav for å komme inn på studieprogram ved de tre fakultetene. På grunn av sosiale forskjeller i rekrutteringen til ulike utdanninger (Hansen 1999), vil også utforming av opptakskravene til en utdanning påvirke den sosiale sammensetningen av studentene og dermed frafallet.

I dette kapitlet har vi hatt fokus på studentene som forlater universitetet, og hva de mener universitetet kunne ha gjort for å påvirke deres beslutning om å slutte. Svarene fra studentene kan tyde på at det er forholdsvis lite universitetet kan gjøre for å forhindre frafall. Bare 20 prosent av de som skifter lærested og 30 prosent av de som slutter som sier at universitetet faktisk kunne ha påvirket beslutningen deres. Samtidig er de studentene som mener at universitetet kunne ha gjort noe enige om at de ønsker seg tettere oppfølging, noe som har blitt innført med Kvalitetsreformen. Tettere oppfølging blir her forstått som nærere kontakt mellom student og lærer gjennom semesteret. Generelt vil sannsynligvis tiltak for å bedre studiekvaliteten og studiemiljøet ha en positiv effekt på frafall, det vil si å minske risikoen for at studentene slutter ved lærestedet. Dette er i tillegg tiltak som vil ha positiv effekt for alle typer studenter, og som kan fungere uavhengig av om lærestedet vet noe om grunnene til at studenter forlater lærestedet. Med andre ord vil generelle tiltak kunne påvirke nivået på frafallet, uavhengig av type frafall.

Analysene viser imidlertid at det kan lønne seg å innføre tiltak som er tilpasset ulike grupper. Studenter som har gode forutsetninger for å studere (gode karakterer) oppgir andre tiltak som universitetet kunne ha satt i verk enn studenter som har noe svakere akademisk grunnlag. Studenter med noe svakere karakterer trenger i større grad til rettelegging for å føle seg hjemme i akademia – de etterspør informasjon og introduksjonskurs, mens studenter med svært gode karakterer i større grad sier at de slutter på grunn av kvaliteten i undervisnings- og veiledningstilbudet. Dermed vil en generell forbedring av studiekvaliteten også kunne ha positive effekter for de flinkeste studentene. Flinker studenter som forlater høyere utdanning er riktignok en forholdsvis liten gruppe, men det er den gruppen lærestedet helst vil beholde. Samtidig er det generelt et samfunnsøkonomisk problem at studenter ikke finner seg til rette i høyere utdanning og slutter uten å fullføre en grad.



## 4 Frafall, sett med lærestedenes øyne

Det er tre overordnede spørsmål som kan stilles i forhold til hvordan frafall fortøner seg sett fra lærestedenes side. For det første; hvor god kjennskap har lærestedet til omfanget av og årsakene til frafall? For det andre; i hvilken grad oppfatter de frafallet som problematisk, og for det tredje; hvilke tiltak rår lærestedene over for å begrense frafallet? Vi har innledningsvis pekt på at begrepet frafall er mangfoldig. Når en student forlater et lærested, gjør det strengt tatt ingen forskjell sett fra lærestedets side om denne studenten helt slutter å studere eller bytter over til et annet lærested. Stort sett vil lærestedet heller ikke ha kunnskap om det, og heller ikke om denne studenten blir borte for godt eller kommer tilbake senere.

Manglende kunnskaper om frafall kan henge sammen med at lærestedene tradisjonelt ikke har sett frafall som noe stort problem, og stort sett oppfattet det som studentenes eget ansvar. Dette er imidlertid i ferd med å endre seg etter Kvalitetsreformen. Reformen har som siktemål at lærestedene skal ta et større av ansvar for at studentene skal lykkes i studiene. Med den nye finansieringsmodellen vil studenter som faller fra også ha negative økonomiske konsekvenser for lærestedet. På bakgrunn av dette kan vi forvente at lærestedene vil ha behov for mer kunnskap om frafallet.

Det viktigste spørsmålet er kanskje likevel hva lærestedet kan gjøre og gjør for å hindre at studenter faller fra. Vi burde kanskje også stille spørsmål ved om alle former for frafall bør forhindres, for eksempel av studenter med svake forutsetninger. Som vi viste i forrige kapittel slutter mange studenter uten at lærestedet kan gjøre noe som helst, mens andre studenter kan ”reddes”. Vi vil i dette kapitlet belyse de strategiene og virkemidlene lærestedene bruker for å prøve å redusere frafall.

### 4.1 Kunnskap om frafall

Lærestedenes kunnskap om frafall er preget av mangelen på gode definisjoner av hva frafall er, særlig er informantene opptatt av hvordan frafall skal måles og registreres. Det understrekes at lærestedene i dag ikke har gode nok data til å analysere frafall på en tilfredsstillende måte. Dette skyldes at det ennå ikke er etablert felles definisjoner av hva som skal regnes som frafall fra studiene. Men ved enkelte læresteder og ved enkelte fakulteter har man gjort egne undersøkelser av frafall fra studiet. Dessuten har informantene god erfaringsbasert kjennskap til problematikken. Denne trekker man på når man uttaler seg om statusen på frafallet. Det legges også vekt på at dette kan bli ”synsing”, nettopp siden de gode dataene mangler.

Ulike observasjoner om frafall fra studiene og kunnskapen om dette trekkes frem i intervjumaterialet. Det er store variasjoner i frafall mellom fag og mellom fakulteter, og noen opplever dermed frafall som et større problem enn andre. Dessuten hadde man antatt at frafallet fra studiene skulle bli redusert etter Kvalitetsreformen, siden denne reformen

inneholder en rekke tiltak for å følge studentene bedre opp og legge bedre til rette for læring. Men hittil er frafallet ikke redusert. Enkelte fag og fakulteter erfarer at det er større frafall fra strukturerte programmer, og at disse programmene lekker til program med flere frie emner. Andre fag og fakulteter erfarer at store valgmuligheter og flere mulige fagkombinasjoner innenfor et program kan føre til at frafallet øker. Med andre ord er det vanskelig å si hvilken type programmer som vil gi lavere frafall. Det er sannsynligvis andre faktorer enn graden av struktur i et program som har effekt på frafallet.

I mange av intervjuene fremkommer det at man oppfatter frafall som et ”nytt” problem, men dette kommer sannsynligvis av at fokus på frafall har økt etter Kvalitetsreformen.

## **4.2 Et teknisk, økonomisk, omdømmemessig og naturlig fenomen**

Det fremkommer i våre intervjuer at frafall er et viktig tema for lærestedene. Gjennomgående tas frafall fra studiene alvorlig. Lærestedene er bekymret for å miste studenter, men de legger også vekt på at frafall er et svært sammensatt fenomen. Samtidig er de klar over at lærestedene ikke kan holde på alle studentene de tar opp. Frafall har etter reformen i økende grad blitt et problem for lærestedene, men det er ikke sikkert at det i alle tilfeller er et problem for studentene.

Vi kan skille ut flere vurderinger av situasjonen. En vurdering er at frafall er et *teknisk problem*. Universitetene opplever det som en utfordring å analysere frafallet fordi det er vanskelig å komme frem til en god definisjon av hva frafall er. Er det å slutte å studere ved lærestedet for å begynne ved et annet lærested? Er det å slutte å studere for å begynne å jobbe? Er det å slutte før man har tatt en grad ved universitetet? Er det å ta en pause i studiene? Mange av disse spørsmålene kan ikke besvares med data som universitetene har tilgjengelig i sine interne datasystemer, og dette gjør det ekstra vanskelig for dem å analysere frafallet.

En annen vurdering er at frafall er et *økonomisk problem*. Studenter som av ulike grunner slutter å studere fører til at lærestedet ikke ”tjener penger” på dem. Etter endringene i finansieringssystemet er lærestedenes finansiering blant annet basert på en formel der avlagte studiepoeng og ferdige kandidater inngår. Med andre ord får de ikke økonomisk uttelling for alle de studentene de regnet med å få uttelling for. Før reformen var frafallet i mange tilfeller innkalkulert i opptaksrammene, det vil si at lærestedet regnet med visst frafall i de fleste studier, og dette hadde ikke noen økonomiske konsekvenser. Endringene i finansieringssystemet har dermed økt interessen for frafall, siden frafallet har fått mer markante økonomiske konsekvenser for lærestedet.

En tredje vurdering er at frafall er et *omdømmeproblem*. Frafall er en alvorlig sak hvis det fortolkes som et uttrykk for at lærestedet ikke gjør en god nok jobb. I denne vurderingen er frafall et normativt spørsmål. For læresteder med lavt frafall vil det også være mulig å bruke dette i markedsføringen av seg selv. Men frafall kan fortolkes på flere måter: Det



kan bety at studenten ikke fant seg til rette og ikke trivdes, og at det dermed er studenten som ikke passer med lærestedet, eller at forventningene til studiet ikke ble innfridd, og at studenten dermed forlater lærestedet på grunn av lav kvalitet eller dårlig samsvar mellom markedsføring av studiet og reelt innhold. I tillegg er det mulig at en student forlater lærestedet for å reise utenlands for å fortsette utdanningen, og at universitetsutdanningen studenten har tatt brukes som et grunnlag for videre studier.

En fjerde vurdering er at frafall er et *naturlig fenomen*. Selv om lærestedene gjerne vil beholde studentene, er det også ønskelig med mobilitet mellom læresteder, både nasjonalt og internasjonalt. Frafall er noe som har eksistert lenge. I tillegg blir det argumentert for at studentene i mange tilfeller er forholdsvis unge når de velger utdanning, og at det ikke alltid er sikkert at man da velger rett blant mange mulige karriereveier.

### **4.3 Manglende integrering, mestring og andre studiemål**

Det er svært mange grunner til at studentene slutter ved lærestedet. Manglende faglig og sosial integrering kan være en årsak til at studentene slutter. Manglende faglig mestring er en annen mulig grunn. Enkelte fag og fakulteter opplever at studentene synes fagene er både vanskelige og kjedelige. Lærestedene er opptatt av at de verken kan eller skal leie alle studentene igjennom studiene, men at de likevel må følge dem opp. Det er variasjoner i karakternivå mellom studenter på ulike studieprogrammer, og informantene sier generelt at jo bedre opptaksgrunnlag et program har desto mindre risiko er det for stort frafall. Endringene i undervisningsopplegg, gjennom blant annet økt fokus på mindre studentgrupper og flere innleveringer eller oppgaver kan bidra til dette. Samtidig kan det lede til at noen studenter opplever at det ”blir for mye oppfølging”, at de på grunn av studiestrukturen og undervisningsopplegget ikke får nok tid til å arbeide på egen hånd.

I tillegg til de negative grunnene til at studentene slutter ved lærestedet, som manglende faglig mestring og integrering, legger informantene ved universitetene også vekt på at det finnes flere andre grunner til at studentene slutter med studiene. Er arbeidsmarkedet godt, kan det være en grunn til å slutte å studere. Det er ellers viktig å påpeke at det er et stort mangfold av studenter. Enkelte studenter planla heller aldri en hel grad, men skulle bare ta enkeltfag. Dette kan både inngå i videreutdanning eller som et ledd i å komme inn på andre studier (sanke poeng). Dessuten er en del studenter deltidsstudenter, som derfor ikke følger full studieprogresjon. I denne sammenheng viser man også til at studentene kanskje er mer forbrukerorientert i forhold til utdanning enn tidligere: Hvis ikke faget innfrir forventningene, så slutter man. I tillegg finner noen studenter ut at det var ikke denne utdanningen de ville ta, de ombestemmer seg og begynner på et annet studium (ved et annet lærested).

#### **4.4 Lærestedenes organisering av og planer for arbeidet med frafall**

Arbeidet med frafall av studenter fra studiene inngår i saksfeltet knyttet til studieadministrasjonen ved lærestedene. Det er programråd (undervisningsutvalg) knyttet til programmene, enkelte steder har man også egne programkonsulenter. Læringsmiljøutvalget er rådgivende i forhold til styret ved lærestedet. Det finnes også studiekomiteer hvor studiedekanene sitter. Det er en bevissthet om at dette saksfeltet skal være knyttet til fakultetsnivået, og at det skal være saker fra studie- og utdanningsfeltet på dekanmøter og i fakultetsstyret.

Studieadministrasjonen sentralt ved lærestedet leverer flere steder data videre til fakultetsnivået. Dette kan for eksempel være lister over hvilke studenter som skal kontaktes for veiledning og ”justeringssamtale”. Flere fakulteter tar også egne initiativ og gjør analyser av progresjon og frafall blant studentene. Ved andre læresteder er koblingen mellom den sentrale utdanningsadministrasjonen og fakultetene mindre klar sett fra våre informanters side. En nærmere kartlegging av organiseringen av arbeidet med frafall ved lærestedene er nødvendig for å få et tydeligere overblikk over denne strukturen.

På tross av den økte oppmerksomheten er ikke frafall fra studiene et tema som fremkommer eksplisitt i lærestedenes overordnede strategiplaner, men frafall tematiseres i noen av fakultetenes strategiplaner. Blant annet fremgår det i strategiplanene for Det humanistiske fakultet at fakultetet vil arbeide for mindre frafall og høyere studiepoengsproduksjon på fakultetets studieprogrammer (HF-UiO 2005: 5). Frafall kommenteres eksplisitt i utdanningsstrategien for Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Fakultetsadministrasjonen har ansvar for tiltak og arbeid for å styrke rekrutteringen til og hindre frafall fra fakultetet som helhet (MN-UiB 2006: 9-10). Derimot er det flere av strategiplanene som tar opp gjennomstrømning eller har konkrete gjennomstrømningsmål, og dette kan også tolkes som at de forholder seg til frafall, siden gjennomstrømning og frafall egentlig er to sider av samme sak.

#### **4.5 Lærestedenes tiltak for å hindre frafall fra studiene**

Lærestedene har en rekke tiltak av ulik art for å hindre at studenter faller ut av studiene. Vi finner tiltakene dokumentert både i intervjuene våre og i strategiplanene. Frafall kommenteres ikke direkte i de fleste av strategiplanene, samtidig som flere av strategiplanene omtaler flere typer tiltak som i seg selv vil bidra til å hindre frafall fra studiene. Vi ordner tiltakene i noen hovedgrupper.

#### 4.5.1 Strukturering og formalisering

En gruppe tiltak er rettet inn mot selve organiseringen av studiene. Disse tiltakene er både formulert i strategiplanene og de tas opp i intervjuene. I intervjuene diskuteres viktigheten av strukturering og organisering av de ulike studiene for å forhindre frafall fra studiene. Dette gjelder blant annet planer om å etablere egne studietilbud for begynnerstudenter som noen av lærestedene viser til. Det gjelder også deres avveininger mellom organiseringen av studieprogram og frie emner. Her luftes ideer om å organisere studiene mer innrettet mot ulike typer av studenter (nye studenter, videreutdanningsstudenter, deltidsstudenter osv.). Enkelte fag legger særlig interessante emner og spennende feltarbeid på tidspunkt i programmet der de erfarer at mange studenter faller fra.

Organiseringen av studiene og studieprogrammer er et sentralt tema i flere av strategiplanene. Et tiltak i denne forbindelse er å ha eksplisitte *formuleringer av hva studentene skal lære og kunne*. Dette tiltaket finner vi eksplisitt ved flere læresteder og fakulteter; Universitetet i Oslo har som mål å klargjøre kunnskapsmål for studieprogrammene bedre, og at dette i større grad også skal styre undervisning og vurdering (eksamen) (UiO 2005:9). I tillegg skal fakultetene sette fagspesifikke mål for undervisningstilbudene og dette følges opp i det enkelte fakultets strategiplan (HF-UiO 2005: 5, SV-UiO 2005: 4). Ved MN-fakultetet ved Universitetet i Bergen understrekes det at studentene skal kunne velge innenfor et bredt og forutsigbart studietilbud – både innenfor og mellom de enkelte studieprogram, og at valgene skal være basert på oppdatert og relevant informasjon, både i form av trykket materiell og internett. Studentene skal enkelt kunne skifte studieprogram tidlig i studieforløpet, først og fremst på bachelornivå, uten unødig tap av tid. (MN-UiB 2006: 7).

Et annet tiltak er å gjøre det lettere for studentene å få *kontakt med lærerne som underviser*. Dette tiltaket finner vi også i flere av strategiplanene. For å forbedre kvaliteten på undervisningstilbudet vil SV-fakultetet ved Universitetet i Oslo søke å redusere antall studenter per lærer (SV-UiO 2005: 4). MN-fakultetet ved Universitetet i Oslo skal også sette kontakten mellom lærer og student sentralt i undervisningen, og dermed utvikle kvaliteten i studiene (MN-UiO 2005: 5). HF-fakultetet ved Universitetet i Oslo vil sikre tett oppfølging av studentene gjennom personlig veiledning og undervisning i mindre grupper (HF-UiO 2005: 5). Ved Universitetet i Bergen sies det i strategiplanen at studietilbudene skal preges av aktiviserende, dialogbasert, kritisk og problemorientert undervisning og læring (UiB 2005: 8).

Et tredje virkemiddel i strategiplanene når det gjelder strukturering og organisering av studiene, er vektleggingen av *studiekvalitet*. Dette knyttes også til bruk av evalueringer og vurderinger for å undersøke status på studiekvaliteten. For eksempel understreker Universitetet i Bergen behovet for økt oppmerksomhet om studiekvalitet og struktur og innhold i utdanningsprogrammene, blant annet gjennom kvalitetssikring av studietilbudene og studentenes arbeidsforhold (UiB 2005: 1). Helhetlige vurderinger av undervisning og utdanningstilbud skal gi grunnlag for videre prioriteringer og ressurstildeling og regelmessige program- og emneevalueringer for å forbedre og videreutvikle studiekvaliteten

(UiB 2005: 10). Også ved MN-fakultetet ved Universitetet i Bergen understrekes det at fakultetet, i tråd med universitetets kvalitetssikringssystem, vil arbeide med å vedlikeholde og videreutvikle kvaliteten i studietilbudet (MN-UiB 2006: 10).

*Studieadministrasjonens måte å arbeide på* er et fjerde element når det gjelder organisering og strukturering. For eksempel ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen spiller studieadministrasjonen en sentral rolle. De skal legge til rette for rekruttering til og utvikling av fakultetets utdanningstilbud, og sørge for at studentene ved fakultetet får gode arbeidsforhold innenfor et attraktivt og relevant utdanningstilbud. Studieadministrasjonen skal yte god service til studenter og ansatte, initiere og bidra til et systematisk utviklingsarbeid knyttet til læringsmiljø, undervisning og studieadministrasjon, samt bidra med innspill til og innsikt i den offentlige debatt rundt utdanningspolitiske spørsmål med vekt på realfag (MN-UiB 2006: 5).

#### **4.5.2 Progresjon og mestring**

I tillegg til organisering av studiene slik at studentene integreres og opplever faglig mestring, har lærestedene formelle tiltak for å følge opp *progresjonen* og derved indirekte forhindre frafall og forsinkelser i studiene. Dette forteller informantene om i intervjuene. Et av disse er etableringen av utdanningsplaner og oppfølging av disse. På bakgrunn av manglende progresjon kan studenten miste studieretten ved lærestedet. Et annet er tilbud om studieveiledning og en såkalt justeringssamtale som man flere steder er pålagt å kalle alle studenter med forsinket progresjon inn til. I disse samtalene prøver man å skaffe seg oversikt over grunnene til forsinkelsene og eventuelt manglende motivasjon for å stå på for fullt. Det er selvsagt ikke alle studenter som er innkalt til en slik samtale som møter, men informantene gir et positivt bilde av de samtalene de har. De formidler at de føler at de får hjulpet studenten, til tross for at det i noen tilfeller faktisk kan innebære å veilede studenten ut av studiet.

Et annet tiltak i denne kategorien er relatert til *mestringen av selve studiesituasjonene*. Dette er kurs i studieteknikk eller stressmestringskurs som det enkelte fakultet arrangerer. I tillegg får studentene tilbud om samtale med en studiekonsulent, det vil si studieveiledning. Slike kurs og generell veiledning har eksistert lenge ved de fleste lærestedene, men arbeidet med den typen tiltak har noen steder tiltatt etter Kvalitetsreformen.

#### **4.5.3 Pedagogiske tiltak**

En tredje gruppe tiltak dreier seg om selve læringen og undervisningen. Her legger man vekt på å *bruke de beste foreleserne* på innføringskurs og fag som kommer *tidlig i studiet*. I intervjuene fremgår det også at det nå er anledning til å legge større vekt på pedagogisk kompetanse ved tilsetting i vitenskapelige stillinger (gjennom bruk av prøveforelesning før tilsetting). Til dette hører også tiltak som å utarbeide tydelige læringsmål for kurs og programmer, slik at studentene kjenner til hva de skal kunne når de har lest og jobbet seg ferdig. Dessuten er den faglige oppfølgingen i løpet av studiet gjennom gruppearbeid,

seminarundervisning, innleveringer og tilbakemeldinger på arbeidet fra lærer til student sentrale tiltak for å følge opp studentene og hindre frafall.

Betydningen av *innholdet i undervisningen og organiseringen av denne* for å hindre frafall er også indirekte et tema i strategiplanene. Disse omhandler en rekke tiltak rettet mot selve læringen og undervisningen. SV-fakultetet ved Universitetet i Oslo legger vekt på mobilisering av studentenes egen innsats for å nå læringsmålene gjennom å stille klare og høye krav, gjennom engasjerende undervisning, ved å gi gode tilbakemeldinger underveis og ved å la studentene være partnere i et felles læringsprosjekt (SV-UiO 2005: 4). Universitetet i Bergen legger vekt på at studiene skal sette kunnskap, utøvende ferdigheter og personlig utvikling i fokus og bygge på kritisk refleksjon (UiB 2005: 1). Det understrekes også at det er de fremste forskningsuniversitetene som tilbyr de mest attraktive utdanningsprogrammene, og derfor er det en utfordring å gjøre utdanningene bedre og mer attraktive gjennom økt synlighet av forskningsaktivitetene ved universitetet (UiB 2005: 2).

En sentral målsetting for Universitetet i Bergen er å gi utdanning som utvikler studentenes faglige og intellektuelle modenhet og selvstendighet, samt å gi en utdanning på høyt nivå som er etterspurt i samfunnet (UiB 2005: 8). Universitetet vil styrke de pedagogiske tilbudene til sine lærere og dette skal tillegges selvstendig vekt ved tilsetting i vitenskapelige stillinger, samt gjennom å iverksette et belønningssystem for å fremme god undervisning (UiB 2005: 8). Tilsvarende mål finnes i strategiplanen for Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved universitetet (MN-UiB 2005: 16).

NTNU vil ha et læringsmiljø som forener kreativt samspill, konstruktiv problemløsning og kritisk vurdering, og som er preget av høy faglig og pedagogisk kvalitet (NTNU 2006:1-3). Et helhetlig kompetansemiljø for kvalitet i universitetsutdanning skal samordnes og videreutvikles (NTNU 2006: 3). Ved HF-fakultetet ved NTNU finnes mål om at studentene skal få oppfølging i tråd med Kvalitetsreformen, og fakultetet skal også arbeide aktivt med utvikling av nye undervisnings- og vurderingsformer (HF-NTNU: 4). SVT-fakultetet ved NTNU vil tilby et godt læringsmiljø med en dyktig fagstab som støtter studentene i deres egen læringsprosess for å tilegne seg fagene og utvikle respekt for disiplinert og ærlig sannhetssøkning og nysgjerrighet for andres innsikt og erfaringer (SV-NTNU 2006: 3). Fakultetet vil ha et læringsmiljø som stimulerer studentene til egen innsats og stort læringsutbytte. Hovedutfordringen er å gi forskningsforankret undervisning på alle nivå i studiene i tråd med etterprøvbare læringsmål og som ledd i utvikling av nye lærings- og evalueringsformer (SV-NTNU 2006: 5).

#### **4.5.4 Sosialisering**

En fjerde gruppe av tiltak for å hindre frafall fra studiene er rettet mot den *sosiale (og faglige integreringen) av studentene*. Flere læresteder har egne opplegg for å ta i mot nye studenter (et mottaksapparat) som inkluderer sosiale tiltak ved semesterstart og fadderordninger der mer etablerte studenter får et visst ansvar for å følge opp hver enkelt av de nye studentene. Dessuten legger man vekt på å etablere og vedlikeholde en "kullfølelse"

gjennom faglig-sosiale arrangement på fag og programmer. Hensikten er å styrke samholdet blant studentene og derved hindre at studenter faller fra.

Betydningen av den sosiale dimensjonen for å forhindre at studentene faller ut av studiene er også et sentralt tema i strategiplanene. Ved Universitetet i Oslo legges det vekt på å legge til rette for og støtte opp om frivillig studentaktivitet (UiO 2005: 9). Tilsvarende mål finnes også ved HF-fakultetet ved Universitetet i Oslo.

Universitetet i Bergen prioriterer også arbeidet med et velorganisert studentmottak og tilrettelegging av et faglig stimulerende læringsmiljø, en mer aktiv studentrolle og et bedre studiemiljø (UiB 2005:8-9). Studentenes sikkerhet og deres fysiske og psykiske studiemiljø skal bedres slik at den enkeltes studiesituasjon blir best mulig, og for å få økt kunnskap om hvordan det helhetlige læringsmiljøet kan styrkes skal de bruke studenttilfredshetsundersøkelser (UiB 2005: 9). Studenttilfredshetsundersøkelser skal gi bedre kunnskap om hvilke sider ved universitetet som bør styrkes (UiB 2005: 9).

Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Bergen vil legge til rette for læring hos de nye studentene fra første dag gjennom faglige og faglig-sosiale tiltak (MN-UiB 2006: 7-8). Fakultetet har lenge arbeidet aktivt med studentmiljøet og mottaksapparatet for nye studenter. Et kjennetegn ved fakultetets mastergradsutdanning er at studentene på dette nivået integreres i forskningsmiljøene og er aktive bidragsyttere (MN-UiB 2006: 8).

Studenttilfredshet er kvantifisert ved NTNU som at 8 av 10 studenter skal være tilfreds eller svært tilfreds i år 2010, og det gode miljøet skapes i nært samarbeid med studentorganisasjoner og Studentsamskipnaden (NTNU 2006: 3). Både HF-fakultetet og SVT-fakultetet ved NTNU fokuserer på studiemiljø og inkludering av studentene helt fra starten av studiet.

#### **4.5.5 Målorientering**

En femte gruppe tiltak er fokusert på *yrkesorienteringen*. Dette utdypes i intervjuene. Enkelte fag og programmer har tiltak som yrkesdager der det informeres om ”hva man kan bli” og ”hvor man kan jobbe” etter endt utdanning. Det arrangeres også noen steder bedriftsbesøk der grupper av studenter både reiser ut og besøker virksomheter som rekrutterer fra den aktuelle utdanningen og bedriftsbesøk i form av at bedrifter og virksomheter presenterer seg for studentene ved lærestedet. Slike tiltak kalles noen steder for karrieredager.

En annen form for målorientering som fremkommer i strategiplanene er hvordan utdanningen er rettet mot arbeidsmarkedet. SV-fakultetet ved Universitetet i Oslo legger for eksempel vekt på at fakultetet skal utdanne kandidater som er ettertraktet i arbeidsmarkedet og som er tilfredse med sitt utdanningsvalg også noen år etterpå. Videre vil de, gjennom kontakt med arbeidslivet forbedre studieprogrammene og gi kandidatene en større

bevissthet om hva de kan når de skal ut i arbeidslivet (SV-UiO 2005: 4). I strategiplanen for MN-fakultetet ved Universitetet i Bergen understrekes det at studentene skal ha mulighet til å velge en orientering på sin utdanning som i størst mulig grad er i tråd med den enkeltes karrieremål (MN-UiB 2006: 7). Også på NTNU omhandler strategiplanen forhold som vil bidra til å forhindre frafall fra studiene, ved at utdanningene ved lærestedet skal forene teori og praksis, være samfunnsrelevant, og kandidatene skal være etterspurt i arbeidslivet (NTNU 2006: 3).

## 4.6 Oppsummering

Dette kapitlet er basert på en gjennomgang av strategidokumenter for universitetene sentralt og for enkelte av fakultetene, samt intervjuer sentralt og på fakultetsnivå. Hovedinntrykket er at de tre universitetene vi har undersøkt tar frafallsproblematikken alvorlig. Frafall er likevel ikke eksplisitt nevnt i strategiplanene på institusjonsnivå, men i enkelte av de fakultetsvise strategidokumentene, og ofte indirekte berørt gjennom mål for gjennomstrømning. At lærestedene tar frafall alvorlig og forsøker å gjøre noe med det, er ikke noe nytt, men oppmerksomheten har økt de seinere åra parallelt med en økende grad av forpliktelse i forhold til studentene. Det nye finansieringssystemet etter Kvalitetsreformen ser også ut til å ha bidratt til denne økte oppmerksomheten.

Tiltak for å begrense frafall er et ansvar både for administrasjonen og fagmiljøene, og deles mellom sentralt nivå, fakultetsnivået og grunnenhetene, dvs. instituttene og de studieprogramansvarlige. Dataene i denne rapporten omfatter ikke grunnenhetene. Imidlertid kan det se ut til at det i størst grad fokuseres på tiltak av mer administrativ karakter, slik som tilbud om oppfølgingssamtale til alle studenter som ikke holder tilstrekkelig progresjon i studiet sitt.

Et gjennomgående trekk er manglende kunnskap om frafall ved institusjonene. Det er manglende data og svakt utviklede definisjoner av hva frafall er og hvordan det bør defineres.

Våre informanter påpeker at det er store variasjoner i frafall mellom fag, og at frafallet ikke ser ut til å ha blitt redusert etter Kvalitetsreformen slik intensjonen var. De finner en tendens til "lekkasje" fra studieprogrammene og over til frittstående fag. Samtidig antar noen fakultet at for lite strukturerte programmer kan være en av forklaringene på frafallet fra studieprogrammet. Dette kan tolkes i retning av at det ikke finnes en gitt type programstruktur som fungerer bedre enn andre, men at det vil avhenge av faget og eventuelt også andre forhold ved studiet. Et mulig tiltak vil være å gjøre det enklere for studenter å bytte studieprogram, helst uten tap av tid. Det er et dilemma mellom et strukturert løp og valgfrihet, og at ulike studenter har ulike behov i så måte. Det påpekes ellers at universitetet ikke kan holde på alle studentene. Frafall er et stort problem for lærestedet, men ikke alltid for studenten. En del frafall er naturlig mobilitet, men samtidig kan et høyt frafall skade det faglige omdømmet til et lærested eller et studium.

Et viktig tiltak sett fra lærestedenes side er å bedre studentens integrering i lærestedet både faglig og sosialt, og å skape en sterkere kullfølelse. Ved flere fakulteter arbeides det direkte med tiltak for å skape kullfølelse, blant annet ved hytteturer eller pubkvelder for de nye studentene. Undervisnings- og veiledningsformer som letter kontakten mellom student og lærer er også viktig, men samtidig gjør lærestedene det klart at de ikke kan "leie" studenten gjennom studiet. Tiltak overfor begynnerstudenten er viktige, og har vært prioritert i lang tid. Generelt har de sosiale tiltakene eksistert lenge (siden før Kvalitetsreformen), men har i noen grad blitt videreutviklet etter endringene i studiestruktur, blant annet gjennom muligheten for å skape en større grad av kullfølelse innenfor de nye studieprogrammene. Samtidig kan flere av de tiltakene oppfattes som primært administrative, ved at de forvaltes av det administrative personalet. I forhold til studentene er det mulig at dette ikke spiller så veldig stor rolle, at det viktigste for studenten er å føle seg sett og inkludert.

Klarere mål med studiet kan være et viktig tiltak, og har i større grad blitt aktualisert etter Kvalitetsreformen. Dette omfatter både bedre informasjon om hva studiet kan lede til i arbeidslivet og en klargjøring av studiets kunnskapsmål eller læringsmål (jf. Aamodt, et al 2007).



## 5 Diskusjon og konklusjon

### 5.1 Hvordan kan frafall fra studiene reduseres?

Utgangspunktet for denne rapporten har vært å belyse hva universitetene kan gjøre og hva de gjør for å forhindre frafall fra studiene. Dette krever kunnskap om årsakene til frafall, og om hvilke virkemidler som står til rådighet. Våre hovedproblemstillinger har vært:

1. Hva er årsakene til frafall fra studiet?
2. Hva kan lærestedene gjøre?
3. Hvilke strategier har lærestedene?

Det grunnleggende perspektivet bak denne rapporten er å betrakte frafall og tiltak for å hindre frafall som et samspill mellom student og lærested. Verken studentene eller lærestedene kan bære ansvaret for frafall alene. Lærestedet erkjenner sin del av ansvaret, men også at det ikke er mulig å forhindre alle former for frafall. Frafall er et sammensatt fenomen, og det er et bredt spekter av årsaker som ligger bak.

En sentral forklaring på årsaker til frafall fra studiene er i hvilken grad studentene føler seg sosialt og akademisk integrert (se kap. 2.2.1.). Tintos (1993) modell argumenterer for at bakgrunnsfaktorer, studentenes målsettinger med studiet, samt hvordan studentene føler seg sosialt og akademisk integrert påvirker frafallet. Vi har funnet at studenter med lav sosial bakgrunn eller svake karakterer fra videregående skole har større risiko for å slutte i høyere utdanning enn studenter som har foreldre med høyere utdanning eller gode karakterer. For studenter som skifter lærested har imidlertid disse variablene ingen betydning. Det er i stedet studiet eller studentens motivasjon som har betydning. Studenter innen humaniora eller samfunnsfag har større risiko for å slutte enn studenter på realfag eller juss. Studenter som har mål om å ta en grad har lavere sannsynlighet for å slutte enn studenter som har mer uklare eller begrensede mål med utdanningen de begynner på. Tintos teori har større forklaringsverdi i forhold til å forklare hvorfor studenter forlater høyere utdanning, og i mindre grad kan bidra til å forklare hvorfor studenter skifter av lærested.

Ulike former for kulturforklaringer blir ofte brukt for å prøve å forklare hvorfor noen studenter slutter ved et lærested. I mange tilfeller blir det argumentert for at de som har mye kulturell kapital har lettere for å føle seg hjemme i academia, og at det kan forklare hvorfor de oftere fullfører en høyere utdanning enn barn fra lavere sosiale lag. Det stemmer også godt overrens med funnene for studenter som forlater høyere utdanning. Mengden kulturell kapital en person besitter danner grunnlag for dennes habitus, og vi har i teoridelen også prøvd å argumentere for at studenter som opplever at det er en overensstemmelse mellom deres eget (individuelle) habitus og lærestedets institusjonelle habitus har lavere sannsynlighet for å slutte i utdanning. Med utgangspunkt i våre data er det vanskelig å måle habitus, både individuell og institusjonell, men det kan likevel være en

god måte å prøve å forklare hvorfor noen studenter skifter lærested og hvorfor noen forlater høyere utdanning. Det er i tillegg mange likhetstrekk mellom Tintos teori og teorien om overensstemmelse mellom individuell og institusjonell habitus. Både med utgangspunkt i Tintos begrep ”congruence” og Bourdieu’s habitus-begrep kan vi si noe om at visse institusjoner (og studier) passer bedre for noen studenter enn andre, og at noen studenter i større grad enn andre er i stand til å tilpasse seg og oppfylle de krav institusjonen stiller.

Når det gjelder perspektiver på tiltak for å redusere frafall, har Tintos arbeid vært svært innflytelsesrikt på utviklingen av anbefalinger. Tinto (1993) legger vekt på at innsatsen bør konsentreres om førsteårsstudentene (se kap. 2.3), for å prøve å skape sosial og akademisk integrasjon. Tintos perspektiv er først og fremst fokusert på administrative rutiner, og hva lærestedets administrasjon bør gjøre. Gjennom intervjuene finner vi at mange av tiltakene som lærestedene har satt i verk er inspirert av Tintos teori og arbeider, blant annet gjennom stort fokus på førstesemesterstudentene. Imidlertid er det mange av de sosiale tiltakene, som velkomstuke, fadderordning mm som lærestedene har hatt lenge, og som dermed ikke er en direkte effekt av den økte interessen i frafall etter Kvalitetsreformen. Derimot har det kommet til en rekke administrative rutiner for å følge opp studentene, som er nye etter Kvalitetsreformen og som sannsynligvis har sammenheng med den nye finansieringsordningen.

Yorke og Longdon (2005) argumenterer for at institusjonene bør forbedre studentenes beslutningsgrunnlag for valg av studium og dermed redusere frafallet. Dette er også en type tiltak vi finner i intervjuene, at lærestedene er bevisst på hvordan de fremstår og at deres informasjonsmateriale presenterer programmene slik de faktisk er. Veloverveide valg kan bidra til å skape en form for forpliktelse og lojalitet mellom student og lærested, hvilket igjen kan knyttes til Tintos (1993) begrep om ”commitment”. Yorke og Longdon fremholder også at lærestedene bør allokere en stor del av undervisningsressursene til førsteårsstudentene, for å utvikle dem til ”independent learners” helt fra starten av studiet. I hvilken grad dette gjøres ved lærestedene er ikke mulig å si med utgangspunkt i våre data, men i noen av intervjuene nevnes det at fakultetene nå tenker mer nøye igjennom hvem de setter til å undervise ulike kurs enn de gjorde tidligere.

En av hovedforskjellene mellom Tinto på den ene siden og Yorke og Longdon på den andre er at Tinto stort sett har et administrativt perspektiv på hvordan frafall skal håndteres, mens Yorke og Longdon har et mer studentorientert perspektiv på frafall. Det administrative perspektivet er sannsynligvis lettere å implementere, fremfor alt fordi det i liten grad involverer de vitenskapelig ansatte i frafallsarbeidet. Sett fra studentenes ståsted, og at studenter som slutter ved et lærested i stor grad ønsker seg tettere oppfølging, er det mulig at tiltak som er rettet mot økt kontakt mellom lærere og studenter og mer faglig oppfølging av studentene fungerer bedre enn administrative rutiner som følger opp studenter som ikke har tilstrekkelig progresjon. Men også Tinto argumenterer for at

institusjonen må ha et helhetlig perspektiv på frafall, med andre ord at både administrativt og vitenskapelig personale arbeider sammen for å redusere frafall (Tinto:1993:4).

Organisasjonslitteraturen (se kap. 2.4.) sier at lærestedenes strategier vil ta opp i seg forventninger de oppfatter at er rettet mot dem, og den interne dynamikken i en organisasjon vil ha betydning for strategiutviklingen. Strategiplanene er inspirert av Kvalitets-reformen, de har fokus på at ”studentene skal lykkes”. Vi viser at det ikke er fullstendig samsvar mellom hva som står skrevet om frafall i strategiplanene og hvilken praksis lærestedene har for å håndtere frafall. Frafall er i liten grad eksplisitt i strategiplanene, men lærestedene har likevel en praksis som støtter opp om målsettingen om å redusere frafall.

I følge organisasjonslitteraturen er det ikke nødvendigvis et en-til-en forhold mellom en organisasjons struktur og strategi. Lærestedene kan utvikle strategier som tar opp i seg de forventningene som er rettet mot organisasjonen, samtidig som organisasjonens praksis ikke relaterer til denne målsettingen. I vår studie finner vi omtrent det motsatte, at det finnes en etablert praksis på å følge opp frafall, mens det er lite omtalt i strategiplanene.

## 5.2 Hovedfunn og tentative forklaringer

Det kan finnes mange grunner til at studenter slutter å studere ved det lærestedet de først begynte ved, og tidligere studier har vist at ulike grupper har ulik risiko for å forlate lærestedet respektive forlate høyere utdanning helt. Men til tross for at det er forskjellige grunner til at studenter slutter helt eller skifter lærested, er lærestedenes handlingsrom i forhold til å påvirke frafall forholdsvis lite for begge grupper. Bare en av fem av de som skifter lærested og en av tre av de som slutter oppgir at universitetet kunne ha gjort noe for å påvirke deres beslutning. Derimot er studentene som sier at universitetet kunne ha gjort noe samstemte om hva de kunne ha gjort – begge grupper ønsker seg bedre oppfølging. Det er imidlertid mulig at ulike studenter legger ulike ting i begrepet *bedre oppfølging*. Slik spørsmålet er formulert er det ikke mulig å vite om det er økt administrativ eller faglig oppfølging som menes, eller om begge typer oppfølging må være tilstede for å at det skal bli sett på som ”bedre oppfølging”. Dessuten er det noen forskjeller etter karakternivå i hva studentene som har sluttet i høyere utdanning mener at universitetet kunne gjøre. Studenter med de beste karakterene er særlig opptatt av bedre undervisning og studieveiledning, mens studenter med svakere karakterer er mest opptatt av bedre introduksjon til studiet og mer informasjon før valg av studium. Dette kan tolkes som at studentene med de beste karakterene slutter på grunn av at de mener at det er mangler ved kvaliteten på studiet, mens studenter med svakere karakterer slutter fordi de ikke føler seg hjemme i akademien, eller at de ikke er tilstrekkelig forberedt til å klare et akademisk studium.

De tiltakene lærestedene allerede har eller har hatt lenger er i stor grad en type tiltak som er rettet mot det de svakeste studentene etterspør. Siden dette utgjør størsteparten av gruppen som slutter helt er det nok rasjonelt. Samtidig gir informantene uttrykk for at de ønsker å beholde de ”flinke” studentene som slutter, og for å oppnå det må de sette i verk andre tiltak enn det de har i dag. Men knippet med tiltak lærestedene har er svært sammensatt og

på mange måter dekker det i stor grad behovene som studentene melder om. Likevel slutter en del studenter. Vi tror at et studentperspektiv på frafall som ytterligere nyanserer mellom ulike grupper av studenter og ulike behov kan bidra enda mer til å forhindre frafall. Dette reflekteres også i informantintervjuene, situasjonen beskrives som en situasjon forskjellig fra "one size fits all" eller en form for universalmedisin.

Vår studie tyder på at frafall fra studiene i liten utstrekning er et eksplisitt tema i lærestedenes overordnede strategiplaner, men det tas opp i planene til enkelte fakulteter og indirekte gjennom mål for gjennomstrømming. Tiltak rettet mot førstesemester studentene sees som viktig for å forhindre frafall. Fakultetsnivået har et særlig ansvar for å koordinere og organisere studiene slik at flest mulig av de studentene som har som mål å ta en grad når dette målet.

Selv om frafall fra studiene ikke er et eksplisitt tema i strategiplanene, finner vi en rekke tiltak i disse som i seg selv vil bidra til å hindre at studentene faller ut av studiene. Det er dermed ikke en absolutt forbindelse mellom strategiplaner og organisasjonens aktiviteter, de er i noen grad løst koblet. En type tiltak knyttet til selve undervisningen er god kontakt mellom studenter og lærere og undervisning i mindre grupper. Disse er sannsynligvis en effekt av Kvalitetsreformen og endringene den har medført. Det gjelder også tiltak som gjelder måten studiene organiseres på som for eksempel formulering av tydelige læringsmål, regelmessige evalueringer og en hensiktsmessig programstruktur. Også dette er noe som er nytt etter Kvalitetsreformen. Dessuten legges det også i strategiplanene vekt på en rekke faglig-sosiale tiltak som vil hindre at studenter faller fra. Denne typen tiltak har vært satt i verk før Kvalitetsreformen, og er dermed å betrakte som en videreføring av eksisterende praksis.

Dermed har lærestedene en rekke tiltak som skal hindre frafall. Disse kan ordnes i tiltak med fokus på strukturering og formalisering; tiltak som gjør målsettingen med utdanningen mer tydelig for studentene; tiltak rettet mot innholdet og formidlingen av selve undervisningen; samt tiltak som skal sosialisere de nye studentene inn ved universitetet. Den siste typen tiltak er, som nevnt over, noe som har eksistert lenge og som videreføres eller videre-utvikles. Tiltakene med fokus på strukturering og formalisering er dermed i stor grad noe som har kommet etter Kvalitetsreformen og er ofte en form for administrative tiltak.

Tiltakene knyttet til å forhindre frafall reflekterer på mange måter sentrale målsettinger i Kvalitetsreformen, informantene oppgir denne reformen som en sentral begrunnelse for arbeidet med frafall. Likevel er ikke dette arbeidet noe som kun ble startet opp i forbindelse med reformen, studiekvalitetsarbeidet har pågått ved lærestedene i flere tiår. Dette kan være et eksempel på at Kvalitetsreformen forsterker utviklingsprosesser ved lærestedene, der utviklingen allerede var godt etablert før reformen.

## 5.3 Samlet vurdering

Vi mener at frafall må forstås som et samspill mellom student og institusjon., eller rettere mellom student, institusjon og samfunn. Forholdet mellom institusjon og student er regulert av nasjonalt fastlagte opptaksregler og gradsstruktur. Hva som oppfattes som en god utdanning eller en utdanning ”i vinden” vil også kunne påvirkes av samfunnsmessige forhold. Studentenes beslutninger påvirkes videre av den økonomiske støtten de mottar fra Lånekassen, men også av forholdene på arbeidsmarkedet. Er det lett å skaffe seg jobb, vil en del studenter velge det framfor å studere, i det minste for en periode. Vi foretar i denne rapporten et gjennomgående analytisk skille mellom studenten og institusjonen, men påpeker at studentene selvsagt også er en del av institusjonen.

### 5.3.1 Ulike former for frafall

Institusjonelle strategier for å hindre frafall må bygge på kunnskaper om hva frafall er og hva som er årsakene. Tidsaspektet er viktig i frafall, for det første må det skilles mellom frafall og midlertidige avbrudd i studiene, og i tillegg er det viktig å skille mellom studenter som slutter for å begynne i et annet studium eller lærested, og de som slutter helt i høyere utdanning uten å oppnå en grad. Fra et samfunnsøkonomisk perspektiv er det kun den siste varianten som er alvorlig, og den typen frafall utgjør den minste delen av frafallet ved universitetene. Fra et institusjonsperspektiv derimot vil også studenter som velger å skifte lærested innebære tapt inntekt og dermed kunne være alvorlig dersom det frafallet blir stort. Frafall kan dessuten klassifiseres langs en akse fra der en student mer eller mindre tvinges til å slutte på grunn av manglende faglig fremgang til den andre ytterlighet der studenten forlater et universitet ut fra et valg om å gjøre noe helt annet med høyere prioritet (jobb eller et annet studium). Valget av studium og lærested kan i utgangspunktet ha vært feil, et bevisst valg for å ha noe å gjøre for dem som ikke kom inn i ønsket studium (venterom), eller preferanser og planer kan ha endret seg.

Frafall fra et lærested behøver ikke å ha noen som helst sammenheng med forhold ved dette lærestedet, det er snarere andre alternativer, jobb eller andre studier, som trekker studenten i en annen retning. Slike former for frafall har et lærested små muligheter for å forhindre, og bør kanskje heller ikke gjøre det. Men, som vi har sett av undersøkelser blant studentene, er det en rekke forhold ved lærestedet og studietilbudet som har betydning. Det er ikke dermed sikkert at en student slutter på grunn av disse forholdene, men det kan være at en student som overveier å slutte, vil ha større sannsynlighet for å fortsette dersom en del forhold ved studiet (for eksempel veiledning og oppfølging) hadde vært bedre. Det er dermed fruktbart å foreta et skille mellom faktorer som *bidrar til å øke risikoen for frafall* og faktorer som kan *bidra til å hindre frafall* blant studenter som står i fare for å slutte i utdanning.

Det er mulig at en stor del av studentene som faller fra gjør det fordi de har valgt feil studium eller lærested. Andelen studenter som vender tilbake til utdanning etter en pause kan tyde på det (Roedele & Aamodt 2001). I tillegg kan det være en rekke forhold ved

lærestedet og studiene som kan få studenter til å velge å slutte. Begrepene ”congruence” (Tinto 1993) eller ”habitus” (Bourdieu 1984) kan fungere som en forståelsesramme for hvordan studenter ”matcher” med institusjonenes kultur. Noen studenter kan være misnøyd med at universitetsstudier er lagt opp med altfor store frihetsgrader og de ønsker seg studier med strammere organisering. Andre studenter igjen trives kanskje spesielt godt nettopp på grunn av at de har store faglige valgmuligheter og stor frihet til å organisere studiehverdagen slik de selv ønsker. Dermed er det ikke sikkert at en form for tiltak passer alle studenter like godt. Det er til og med mulig at lærestedet, ved å sette i verk en type tiltak skremmer vekk en type studenter når de prøver å hjelpe en annen type studenter.

### 5.3.2 Lærestedenes mulighetsrom

Selv om en del studenter slutter på grunn av forhold ved lærestedet, er det mange forhold studenter er misfornøyde med som lærestedet må ta for gitt og ikke kan gjøre noe med. Det kan være forhold som beliggenhet, størrelse, eller at profilen på studietilbudene er helt ulike (som for eksempel mellom universiteter og høyskoler).

Derimot vet vi at kvaliteten på undervisningen og veiledningen er forhold som både bidrar til bedre faglig fremgang og mestring, og som også bidrar til å etablere sikkerhetsnett i forhold til å hindre at studenter med problemer slutter. Her er begrepet ”learning communities” relevant, både som en pedagogisk metode og som et bidrag til å styrke sosialt nettverk og sosial kontroll. Tette bånd studentene imellom kan ha en selvstendig effekt på enkeltstudenters beslutninger om å slutte eller å fortsette i studiene, og sosialt isolerte studenter er mer sårbare. De tiltak som de fleste læresteder har iverksatt overfor begynnerstudenter kan sees i lys av begrepet ”learning communities”.

Her er det også viktig å foreta et skille mellom generelle tiltak for å forebygge frafall, og tiltak rettet mot enkeltstudenter. Hvorvidt institusjonene har muligheter for og ønsker å følge opp enkeltstudenter avhenger blant annet av hvordan studiene er organisert. Slik laveregradsstudier ved universitetet tradisjonelt har vært organisert, har studenten vært temmelig anonym, og forholdet mellom student og lærested har vært svært løst. Med en tettere organisering, med faste studieprogrammer, og mer oppfølging, vil det i større grad være mulig for fagmiljøene å identifisere studenter i risikozonen. Dette blir i dag fulgt opp ved hjelp av administrative rutiner ved flere av universitetene.

Det kan også stilles spørsmål ikke bare om hva lærestedet *kan* gjøre, men også om hva som *bør* gjøres. Vi må forvente at studenter er i stand til å treffe selvstendige beslutninger, og dessuten kan det være tilfeller der det er mer uheldig at studenten fortsetter for lenge i et studium som vedkommende ikke finner seg til rette i, enn at vedkommende finner på noe annet.

I frafallsundersøkelsen (Hovdhaugen og Aamodt 2005) er det gjort forsøk på å tallfeste universitetenes handlingsrom ved å stille spørsmål om lærestedet kunne gjort noe for at studenten sluttet eller byttet til et annet lærested. Et klart flertall mente at universitetet ikke

kunne ha gjort noe for å hindre at de sluttet ved det aktuelle lærestedet. Disse tallene kan både være for høye og for lave. Studenter kan ha en tendens til å ”skylde på” lærestedet istedenfor å erkjenne at de selv kunne ha gjort noe, men på den andre siden kan det være at de ikke overskuer de virkemidlene lærestedet faktisk har til rådighet.

### **5.3.3 Utydelige strategier?**

Vi skal ikke ta for gitt at lærestedene for enhver pris ønsker å forhindre frafall. Spesielt i studier med tilnærmet åpen adgang for alle med generell studiekompetanse, vil mange studenter begynne som verken har tilstrekkelige forutsetninger eller motivasjon for å gjennomføre det aktuelle studiet. Både ut fra studentens og lærestedets interesse kan det i enkelte tilfeller være bra at studenten slutter, og helst før det har gått for lang tid. Innenfor et system som legger stor vekt på kvalitet og høye faglige standarder vil det alltid ligge føringer i retning av å ha *best mulig* framfor *flest mulig* studenter.

Dette er neppe noen forklaring på at strategidokumentene ikke er eksplisitte i forhold til frafall. Vårt intervjumateriale viser at Kvalitetsreformen og det nye finansieringssystemet har bidratt til økt oppmerksomhet rundt frafall. Men mangel på eksplisitte mål om redusert frafall betyr ikke mangel på tiltak, universitetene har mange tiltak som indirekte kan bidra til lavere frafall over tid. Det er derfor kanskje viktigere å vurdere hva universitetene gjør enn hva de sier. Hoveddelen av tiltakene lærestedene beskriver er tiltak av administrativ karakter, slik som oppfølging av studenter med lav progresjon, og fadderordning, hytte-turer og sosiale tiltak organisert av administrasjonen for å bedre sosial integrering. Med andre ord kan det se ut til, basert på våre data, at fagmiljøene ikke er like sterkt involvert i arbeidet med å forhindre frafall. Dermed kan vi ikke si at lærestedene har et helhetlig perspektiv på frafall. Samtidig er det mulig at det fra studentens ståsted ikke er svært viktig hvem som står bak ulike tiltak, bare det at de finnes. Felles for alle studentene er at de ønsker seg bedre oppfølging, selv om det er uklart om de henviser til bedre administrativ oppfølging, bedre oppfølging fra faglærere eller begge typer oppfølging. Tidligere forskning viser er at tiltak for bedre studiekvalitet vil også være tiltak for å redusere frafallet.

### **5.3.4 Universalmedisin eller manglende målretting?**

Intervjuene og gjennomgangen av strategidokumentene gir ikke et helt entydig bilde av de tre universitetenes strategier og tiltak for å begrense studiefrafallet. Vi finner få tiltak som er direkte innrettet på å forhindre frafall. Et unntak er imidlertid tiltak overfor begynnerstudentene som ble iverksatt fra tidlig på 1990, og disse tiltakene eksisterer enn i dag og blir også videreutviklet. Analysene våre viser videre at generelle studiekvalitetsfremmende tiltak for å bedre studentenes læring og bedre gjennomføringen sannsynligvis også vil kunne ha en positiv effekt på frafallet.

Det er mulig å gjøre to ulike refleksjoner i denne sammenheng. På den ene siden kan det med en viss rett hevdes at generelle studiekvalitetstiltak er å betrakte som en form for

universalmedisin mot frafall, og at bedring av læringsmiljø, og bedre veiledning og oppfølging har en like relevant effekt på frafall som på studenters læring. Kanskje er til og med slike generelle tiltak mer effektive enn mer spesifikke tiltak? På den andre siden kan det reises spørsmål om disse generelle tiltakene snarere er diffuse og lite målrettet. Dermed blir det også vanskelig å følge opp tiltakene og enda vanskeligere å vurdere hvilke effekter de faktisk har. Faren for at frafallsreducerende tiltak ender opp som nokså symbolske strategier er til stede. Hvis lærestedene heller ikke utvikler systemer for å følge opp på en systematisk måte hvilke tiltak og strategier som er gunstige i forhold til frafall, kan det hele lett få et preg av et placeboliknende tiltak snarere enn en universalmedisin.



## Referanser

- Astin, A. 1975. *Preventing Students from Dropping Out* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Bean J. P. 2005. "Nine Themes of College Student Retention" i Seidman, A. *College Student Retention* Westport, Conn.: American Council on Education
- Berg, L. 1997. *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU
- Berg, L. & P. O. Aamodt 1996. *Student Aid, Drop-out and Study Persistence*. Paper til the 36<sup>th</sup> Annual AIR Forum, Albuquerque 5-8 May 1996 (upublisert)
- Berner, B, Callewaert, S & H Silberbrandt 1977. *Skola, ideologi och samhälle* Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Besanko, D, D. Dranove, M. Shanley, & S. Schaefer. 2007. *Economics of strategy*: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- . 1996. *The State Nobility* Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. & J-C Passeron 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture* SAGE Studies in Social and Educational Change Vol 5 London: SAGE Publications
- Braxton, J. M. ed. 2000. *Reworking the Student Departure Puzzle* Nashville: Vanderbilt University Press
- Braxton, J. M. & Lien 2000. "The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interactionalist Theory of College Student Departure" i Braxton, J. M. ed. *Reworking the Student Departure Puzzle* Nashville: Vanderbilt University Press
- Børing P. 2004. *Studiegjennomføring og studiefrafall ved høgskolene* NIFU skriftserie 15/2004 Oslo: NIFU
- Christensen, T. 1991a. "Virksomhetsplanlegging - staffasje eller effektivt planleggingsverktøy?" i *Målstyring og virksomhetsplanlegging i offentlig sektor*, ed. P. Lægreid. Bergen: Alma Mater forlag.
- . 1991b. *Virksomhetsplanlegging. Myteskaping eller instrumentell problemløsning?* Oslo: Tano.
- De Graaf, N.D., P.M. De Graaf & G. Kraykamp 2000. "Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective" *Sociology of Education* 73:92-111
- Diefenbach, . 2007. "The managerialist ideology of organisational change management." *Journal of Organizational Change* 20 (1):126 - 44.
- Egge, M. 1992. "Frafall blant begynnerstudentene" i Berg, L. (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt
- Eikeland, O. J. & T. Ogden 1988. *Begynnerstudenter i sitt første semester ved Universitetet i Bergen*. Rapportserie fra prosjektet Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT) 3/1988, Bergen: Universitetet i Bergen
- Gambetta, D 1987. *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education* Cambridge: Cambridge University Press
- Falkjell, L. & J-C Smeby 1999. *Veien gjennom hovedfaget*. NIFU skriftserie 1/1999. Oslo: NIFU
- Felin, T, & N. J. Foss. 2005. "Strategic organization: a field in search of micro-foundations." *Strategic organization* 3 (4):441 - 55.
- Frølich, N. 2001. *Kunnskapens pris - regnskapets time? Iverksetting av mål- og resultatstyring i norske universiteter*. Doktoravhandling, Institutt for sammenliknende politikk, Bergen:Universitetet i Bergen.

- . 2007. *Research mission - research funding - research output. Building publishing strategies at universities?* Paper presented at the annual CHER conference, 30 August - 1 September 2007, Dublin ".
- Gornitzka, Å. 1999. Governmental policies and organizational change in higher education. *Higher Education*, 38, pp. 5-31
- Gornitzka, Å. & P.Maassen 2003. Europeiske universiteter mellom marked og myndighet i Larsen, I.M. & B.Stensaker (red.): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Grøgaard, J.B. & P.O.Aamodt 2006. Veksten i høyere utdanning: Noen drivkrefter og konsekvenser i Grøgaard, J.B. & L.A. Støren (red.): *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplasjon og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Gulbrandsen, M. 1997. Universities and Industrial Competitive Advantage. i Etzkowitz, H & L.Leydensdorff (red.): *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London, Pinter/Cassel
- . 2003. Forskning, kunnskap og økonomisk vekst: universitetet som aktør i innovasjonssystemet. I Larsen, I.M. & B.Stensaker (red.): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Gulbrandsen, & I. M. Larsen 2000. *Forholdet mellom næringslivet og UoH-sektoren – et krevende mangfold*. NIFU rapport 7/2000 Oslo: NIFU
- Gulbrandsen, M. & B.Stensaker 2003. Evaluering av forskning og utdanning – bidrag til en helhetlig kvalitetsutvikling? i Larsen, I.M. & B.Stensaker (red.): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Hansen, M. N. 1997. "Social and Economic Inequality in the Educational Career. Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?" i *European Sociological Review*, vol 13:305-321
- . (1999): "Utdanningspolitikk og ulikhet" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol 40 nr 2:172-203
- Helland, H. 2004. *Sosial ulikhet blant sosial- og siviløkonomer*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi rapport 1/2004 Oslo: Universitetet i Oslo
- Hovdhaugen, E. 2004. *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*. NIFU skriftserie 16 Oslo: NIFU
- . 2006. *Hva forklarer sosiale forskjeller i frafall? En teoretisk diskusjon av rasjonell aktør teori, kulturelt kapital og institusjonell habitus*, paper til kurs i klasse teori ved Universitetet i Oslo, levert våren 2006 (upublisert)
- . 2007. *Efforts to prevent student departure*, paper til Oxford Higher Education Seminar, Oxford 1. - 3. September 2007 (upublisert)
- Hovdhaugen, E. & P.O. Aamodt 2005. *Frafall ved universitetet En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999* Arbeidsnotat 13/2005 Oslo: NIFU STEP
- . 2006. *Studiefrafall og studiestabilitet*. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret
- Hovland, Grethe 2000. *Hvem ble student under utdanningseksplasjonen? Betydningen av kjønn, sosial bakgrunn, alder, bosted og karakter for valg av og opptak i høyere utdanning*. NIFU skriftserie 2/2000. Oslo: NIFU
- Johnson, G, K. Scholes, & R.Whittington. 2005. *Exploring corporate strategy*. Essex: Pearson Education Limited.
- Knudsen, K., A.e B. Sørensen & P. O. Aamodt (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980*. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt

- Larsen, I. M. 2000. "University Research Policy in Norway - Walking the Tightrope between Internal and External Interests." *European Journal of Education* 35 (4):385 - 402.
- . 2002a. Between Control, Rituals and Policies: The Governing Board on Higher Education Institutions in Norway. I Amaral, A, G.A. Jones & B. Karseth (red.): *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- . 2002b. *Instituttleder – mellom amatørvidelaget og profesjonalisering*. NIFU rapport 5/2002 Oslo: NIFU
- . 2003a. Departmental Leadership in Norwegian Universities – In between Two Models of Governance i Amaral, A, V.L. Meek & I.M. Larsen (red.): *The Higher Education Managerial Revolution*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers
- . 2003b. Tradisjonelle ledelsesprinsipper under press – forvitring eller fornying? i Larsen, I.M. & B. Stensaker (red.): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- . 2007. *Om styring og ledelse av universiteter og høyskoler. Mellom fagfellesskap, hierarki, politikk og marked*. Dr.avhandling, Institutt for statsvitenskap. Det samfunnsvitenskapelige fakultet Oslo: Universitetet i Oslo
- Larsen, I.M. & L. Langfeldt 2004. *Profilerte breddeuniversiteter? Formulering, organisering og iverksetting av strategiske satsinger ved norske universiteter*. NIFU rapport 3 Oslo: NIFU
- Larsen, I.M. & P. Maassen & B. Stensaker 2004. *Styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner. Nasjonale og internasjonale utviklingstrekk og erfaringer* Oslo, NIFU STEP skriftserie 20/2004
- Larsen, I.M. & B. Stensaker (red) 2003. *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Lyngstad, J. & I. Øyangen 1999. *Sjung om studentens lykkelige dar: studenters levekår 1998* Statistisk sentralbyrå rapport 15/99, Oslo: Statistisk sentralbyrå
- March, J. G., & J. P. Olsen. 1989. *Rediscovering institutions. The organizational basis of politics*. New York: Free press.
- Mastekaasa, A. 2000. "Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol 41 nr 4:523-559
- Mastekaasa A. & M. N. Hansen 2005. "Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?" i Statistisk sentralbyrå: *Utdanning2005 – deltakelse og kompetanse* Statistiske analyser Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Mintzberg, H. 1987. "The strategy concept I: Five Ps for strategy." In *Organisational approaches to strategy*, ed. G. R. Carroll and D. Vogel. Cambridge: Ballinger.
- Noel, L, R. Levitz, D. Saluri & associates 1985. *Increasing Student Retention* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- NOU. 1988: 28. *Med viten og vilje* (Hernes-utvalgets innstilling). Oslo: KUF
- Næss, T. 2003. *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/2003 Oslo: NIFU
- Ozga, J. & L. Sukhnandan 1998. "Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model" *Higher Education Quarterly* 52:316-333
- Pascarella, E. T. & P. T. Terenzini 1991. *How College Affect Students: Findings and Insights from twenty years of research* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Porter, M. E. 1980. *Competitive strategy*. London: The Free Press.
- Opheim, V. 2000. *Tilbakebetaling av studielån. En analyse av studielånets betydning for husholdningens økonomiske situasjon*. NIFU rapport 11/2000. Oslo: NIFU
- Opheim, V. & L. A. Støren 2001. *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Rapport 7/2001. Oslo: NIFU

- Roedele, S. M. & P. O. Aamodt 2001. *Studiemobilitet i norsk høyere utdanning* NIFU rapport 9/2001 Oslo: NIFU
- Rønning, W. M. 1998. *Faglig-sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU*. Sluttrapport Trondheim: Allforsk
- . 1999. *Frafall eller mobilitet – to sider av samme sak? En analyse av årsaker til at studenter slutter ved universitetet* Rapport fra Faglig-sosialt prøveprosjekt ved NTNU Trondheim: NTNU
- Ruef, M. 2003. "A sociological perspective on strategic organization." *Strategic organization* 1 (2):241 - 51.
- Sandberg, N 1996. *Midt i eksplosjonen. Søking og opptak til høyere utdanning i 1993* NIFU Rapport 5/1996 Oslo: NIFU
- Scott, W. R. & Gerald F. Davis. 2007. *Organizations and organizing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Selznick, P. 1984 (1957). *Leadership in administration. A sociological interpretation*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Sewell, G. 2005. "Nice work? Rethinking managerial control in an era of knowledge work." *Organization* 12 (5):685 - 704.
- Skjersli, S. 1997. *Søking, tilbud og opptak til høyere utdanning i tidsrommet 1993 – 1997*. NIFU skriftserie nr. 30/97. Oslo: NIFU
- . 2000. *Søkere til høyere utdanning. Endring i søkning, tilbud og opptak 1995-1999*. NIFU skriftserie nr. 8/2000. Oslo: NIFU
- Skjersli, S. & L. A. Støren 1999. *Hvor ble de av? Om frafall i søknadsprosessen til høyere utdanning*. NIFU skriftserie 6/1999. Oslo: NIFU
- Skjersli Brandt, S., P.O. Aamodt og L.A. Støren 2005. *Gjennomgang av NIFU-forskningen på området "Studierekruttering og gjennomføring av høyere utdanning" i perioden 1991-2004*. NIFU Arbeidsnotat 7/2005 Oslo: NIFU
- Skog, B. 1994. *Å finne "koden" - kultur og klasse i akademia*. Rapport nr 40, Institutt for sosiologi og statsvitenskap Trondheim: NTNU
- Smeby, J-C. 2003. Endrede rammebetingelser for universitetene. I Larsen, I.M. & B.Stensaker (red.): *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Stortingsmelding nr. 27. 2000-2001. *Gjør din plikt – Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Støren, L. A. & C. Å. Arnesen 2003. Et kjønnsdelt utdanningssystem i *Utdanning 2003 - ressurser, rekruttering og resultater* Statistiske analyser 60: 136-160 Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Stensaker, B. 1996. *Organisasjonsutvikling og ledelse*. NIFU rapport 8/96 Oslo: NIFU
- . 1998. Assessing the Assessors: A Comparative Study i *Quality Assurance in Education* 6: 205-211
- Thomas, L. 2002. "Student retention in higher education: the role of institutional habitus" *Journal of Education Policy* 17:423-442
- Tinto, V. 1975. "Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research" *Review of Education Research* 45:89-125
- . 1982. "Limits of Theory and Practice in Student Attrition" *Journal of Higher Education* 53:687-700
- . 1993. *Leaving College*, 2nd ed, Chicago: University of Chicago Press
- Wiers-Jenssen, J. 1999. *Utlendighet eller utflukt? Norske studenter vurderinger av å studere i utlandet*. NIFU rapport 9/1999. Oslo: NIFU
- . 2000. *Norske medisinstudenter i utlandet*. NIFU rapport 12/2000. Oslo: NIFU
- . 2003. *Over bekken etter vann? Hvorfor studere i utlandet når det finnes lignende tilbud i Norge?* NIFU skrift 26/2003. Oslo: NIFU

- Wiers-Jenssen, J. & P. O. Aamodt 2002. *Trivsel og innsats. Studenters tilfredshet med lærested og tid brukt til studier. Resultater fra "Stud.mag"-undersøkelsene*. NIFU rapport 1/2002. Oslo: NIFU
- Yorke, M. 1999. *Leaving Early Undergraduate Non-completion in Higher Education*, London: Falmer Press
- Yorke, M. & B. Longdon 2004. *Retention and Student Success in Higher Education* Maidenhead: Open University Press
- Aamodt, P. O. 1995. Floods, bottlenecks and backwaters: an analysis of expansion in higher education in Norway. *Higher Education* 30: 63-80
- . 2001. *Studiegjennomføring og studiefrafall. En statistisk oversikt*. NIFU skriftserie 14/2001 Oslo: NIFU
- Aamodt, P. O, E. Hovdhaugen & V. Opheim (2006): *Den nye studiehverdagen*. Delrapport 6 Evalueringen av Kvalitetsreformen Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/ Røkkansenteret
- Aamodt, P. O & S. Kyvik 2005. Access to higher education in the Nordic countries i Tapper, T. & D. Palfreyman (red.): *Understanding mass higher education: comparative perspectives on access* 121-138 London:RoutledgeFalmer

Følgende strategiplaner er brukt i rapporten:

Universitetet i Oslo:

- UiO. 2005. *Strategisk plan for Universitetet i Oslo 2005–2009*
- HF-UiO. 2005. *Kvalitet i bredden, bredde i kvaliteten. Strategisk plan for Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Oslo*
- SV-UiO. 2005. *Strategisk plan for Det samfunnsvitenskapelige fakultet 2005–2009*
- MN-UiO. 2005. *Strategisk plan for Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo*

Universitetet i Bergen:

- UiB. 2005. *Strategisk plan 2005–2010 for Universitetet i Bergen*
- MN-UiB. 2005. *Forskningsstrategi for Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet 2006–2010*
- MN-UiB. 2006. *Realfagsutdanning mot 2010. Utdanningsstrategi 2006–2010, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Universitetet i Bergen* Vedtatt av fakultetsstyre 24. mai 2006

NTNU:

- NTNU. 2006. *NTNU 2020 Internasjonalt fremragende*
- HF-NTNU. *Strategi for Det historisk-filosofiske fakultet*
- SV-NTNU. 2006. *Kvalitet Bredde Samspill 2010 Strategiplan for Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse for årene 2006–2010*



## Vedlegg 1: Svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen og vektorer brukt på datamaterialet

Svarprosent i spørreskjemaundersøkelsen, etter fagområde, kjønn og universitet

Gjennomsnittlig svarprosent totalt = 50,3

	Humaniora		Samfunnsfag		Mat-nat fag		Jus	
	K	M	K	M	K	M	K	M
UiO	57,5	38,6	50,4	41,9	55,9	42,6	68,4	38,5
UiB	53,4	43,8	53,0	43,7	53,3	35,5	51,5	36,4
NTNU	66,5	44,8	54,1	40,8	55,8	44,6		

Vektorer som er brukt på kvinner og menn i ulike fag ved ulike universitet, basert på svarprosent for den gruppen.

	Humaniora		Samfunnsfag		Mat-nat fag		Jus	
	K	M	K	M	K	M	K	M
UiO	0,875	1,303	0,998	1,200	0,900	1,181	0,735	1,306
UiB	0,942	1,148	0,949	1,151	0,944	1,417	0,977	1,382
NTNU	0,756	1,123	0,930	1,233	0,901	1,128		





# Vedlegg 2: Intervjuguide

## Frafall – institusjonenes strategier og tiltak

### Status

- Hvordan vurderer dere situasjonen for universitetets del når det gjelder frafall? Er det at studenter slutter ved universitet et problem?
- Følger dere utviklingen i frafall nøye?
- Har dere oversikt over hvor mange som slutter på universitetet og hvordan får dere oversikt?
- Er frafall et prioritert område? Har det alltid vært det eller har det blitt viktigere med årene?

### Årsaker

- Hva tror du er årsakene til at studentene slutter ved universitetet? (mulige årsaker)
  - faglige problemer (i så fall, hva består de i?)
  - sosiale problemer (i så fall, hva består de i?)
  - pengeproblemer
- Kan og bør universitetet gjøre noe med det?
- Noen studenter dropper studiene, andre slutter på universitetet og begynner på et annet lærested. Utgjør det noen forskjell for dere i deres arbeid for å redusere frafall?

### Tiltak

- Har dere satt i verk noen tiltak for å redusere frafall? I så fall, hvilke?
- Er dette relativt nylige iverksatte tiltak eller har de virket en stund?
- Er det satt av penger til tiltak for å redusere frafall?
- Hva er ditt inntrykk av om tiltakene virker etter sin hensikt?

### Ansvar

- Hvem er det som er gitt ansvar for å komme med tiltak og følge opp disse?
- Etter din mening - hvor bør ansvaret for arbeid med frafall ligge i organisasjonen?
- Er det noen på de andre nivåene i organisasjonen som jobber med denne problematikken?
- Hvordan er samarbeidet om dette mellom nivåene? Er det noen faste utvalg eller møteplasser hvor temaet behandles?
- Har Læringsmiljøutvalget noen rolle i dette arbeidet? Hvis ja, hvordan fungerer det?

## **Strategiarbeid**

- Er arbeidet med å redusere frafall en del av strategiarbeidet ved universitetet?
- Har lærestedet en rekrutteringsstrategi/rekrutteringspolitikk?
- Er reduksjon av frafall en del av rekrutteringspolitikken? Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvem har ansvar for å inkludere rekruttering og frafall i strategiarbeidet?
- Er det noen koblinger mellom arbeidet med å redusere frafall og kvalitetsarbeidet ved lærestedet?

