

Elisabeth Hovdhaugen og Per Olaf Aamodt

Frafall fra universitetet

En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning /
Senter for innovasjonsforskning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

Arbeidsnotat 13/2005
ISSN 1504-0887

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige utgivelser, se www.nifustep.no

Forord

Denne rapporten presenterer resultater fra en undersøkelse av frafallet fra universitetene. Undersøkelsen omfatter studenter som begynte studiene ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999. Bakgrunnen er at universitetene har konstatert at en svært høy andel av studentene blir borte før de fullfører en grad. Sett i forhold til målene i Kvalitetsreformen om å bedre gjennomstrømningen i høyere utdanning, er dette et problem, og et problem lærestedene har ansvar for å ta tak i. Dette prosjektet er initiert for å framskaffe data som kan danne grunnlag for å utvikle tiltak som kan redusere frafallet.

Prosjektet er et oppdrag fra, og finansiert av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU. Disse institusjonene oppnevnte også en referansegruppe bestående av Etelka Tamminen Dahl (UiB), Wenche Hakestad Hansen (UiO), og Eivind Maråk (NTNU) som har gitt nyttige innspill gjennom hele prosessen og til utkast til rapport.

Elisabeth Hovdhaugen og Per Olaf Aamodt har gjennomført prosjektet og skrevet rapporten, og Liv Anne Støren har gitt fylldige kommentarer til et utkast til rapporten. Vi er ellers en stor takk skyldig til de mer enn 1.900 studentene og tidligere studentene som har tatt seg bryet med å fylle ut spørreskjemaet.

Oslo, juni 2005

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	5
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og problemstillinger.....	11
1.2 Tidligere norsk forskning om frafall og mobilitet i høyere utdanning.....	12
1.3 Analytisk tilnærming	13
1.3.1 Begrepet frafall	13
1.3.2 Frafall og mobilitet som valgprosess	13
1.3.3 Teoretiske perspektiver	14
1.3.4 Sosial bakgrunn.....	14
1.3.5 Evner og motivasjon	16
1.3.6 Tintos interaksjonistiske perspektiv.....	16
1.4 Datamateriale og metode.....	17
1.4.1 Svarprosent	18
1.4.2 Gjennomføring av undersøkelsen	20
1.4.3 Oversikt over ulike bakgrunnsvariabler i materialet.....	20
1.5 Rekrutteringssituasjonen i 1999	24
1.6 Presentasjon av resultatene.....	25
1.7 Opplegget for rapporten	26
2 Studiestrømmer	27
2.1 Oversikt over frafall – gitt ulike definisjoner	27
2.1 Midlertidige avbrudd	29
3 Studieforutsetninger og studiemotiver	33
3.1 Om søkerne og de opptatte studentene høsten 1999	33
3.2 Opprinnelig studiemål	34
3.3 Hva gjorde studentene før de begynte?	35
3.4 Motiver for å ta høyere utdanning	37
3.5 Motiver for valg av lærested	39
3.6 Oppsummering	42
4 Skifte av lærested.....	43
4.1 Hvem skifter lærested?	43
4.2 Årsaker til skifte av lærested	46
4.3 Kunne skiftet av lærested vært forhindret?	53
4.4 Oppsummering	55
5 Endring i studiemål	57
5.1 Hvem har endret studiemål?.....	57
5.2 Hvorfor har studentene endret studiemål?.....	59

5.3 Oppsummering.....	65
6 Studenter som har sluttet studiene	67
6.1 Hvem er det som har sluttet?.....	67
6.2 Hvorfor har studentene sluttet?	72
6.3 Kunne frafallet vært forhindret?.....	81
6.4 Oppsummering.....	84
7 Studenter som har fullført en grad.....	87
7.1 Hvilken type utdanning har studentene fullført?.....	87
7.2 Hva fikk studentene til å fortsette studiene?	90
7.3 Oppsummering.....	92
8 Oppsummering og diskusjon	95
8.1 Innledning	95
8.2 Norske studenter har et uryddig studieløp	95
8.3 Universitetene mistet mange studenter	96
8.4 Årsaker til frafall	98
8.5 Hvordan skal vi forstå frafallsmønsteret?	100
8.5.1 Hvilket begrep dekker det observerte mønsteret?	101
8.5.2 Har studentene ”valgt” å falle fra?	101
8.5.3 Framvekst av et studiemarked?	102
8.6 Konsekvenser av disse resultatene for universitetene.....	103
8.7 Er kvalitetsreformen svaret på frafallsproblemet?	104
Litteratur.....	107
Vedlegg: Spørreskjema.....	111

Sammendrag

Formålet med undersøkelsen

Ett av de viktigste målene med Kvalitetsreformen er å bidra til at studentene lykkes i sine studier, det vil si at de fullfører studiene uten forsinkelser. Avbrudd og frafall er problemer i forhold til en slik målsetting. Det er lærestedene selv som har hovedansvaret for skape et helhetlig læringsmiljø som bidrar til å redusere frafallet, men for å utvikle virkemidler er det nødvendig å ha bedre kunnskap om hva som er det reelle frafallet, og hva frafallet skyldes.

Det vel kjent at mange studenter forlater universitetene før de har fullført noen endelig eksamen. Dette kan man blant annet lese ut fra statistikk basert på lærestedenes egne registerdata. Imidlertid gir ikke registerdata svar på hvorfor studentene forlater universitetet og hvor de blir av. Denne undersøkelsen er gjennomført på oppdrag fra Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) for å framskaffe et datagrunnlag for å vurdere tiltak som kan redusere frafallet.

Hovedformålene til denne undersøkelsen er:

- Å kartlegge og analysere frafallet fra Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU ifølge studentenes egne svar, samt belyse ulike former for frafall (fra lærestedet, fra studiene, fra høyere utdanning totalt)
- Å finne de viktigste årsakene til at studenter faller fra. Skyldes frafall kjennetegn ved studentene, for eksempel sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faktorer knyttet til lærestedet og studietilbudet, eller eksterne forhold så som økonomi, sosialt nettverk og lignende?
- Å se på hvilke muligheter lærestedene har til å redusere omfanget av frafall?

Hva er studiefrafall?

Frafall er et komplisert begrep. Det som for et gitt universitet fremstår som at studenten har falt fra, kan i realiteten være at studenten har byttet lærested eller bare har et kortere avbrudd i studiene. Det må også gjøres et skille mellom permanent frafall og midlertidig avbrudd. I denne studien får studentene selv definere om de har falt fra eller ikke, og for å bli identifisert som frafalt, må studenten ha avbrutt studiene og ikke fullført en grad.

Hva er årsakene til frafall?

I forhold til teorier om frafall vil vi peke på to mulige forklaringsmodeller. Frafall kan for det første skyldes bestemte trekk ved studenten, for eksempel sosial bakgrunn, evner og motivasjon. For det andre kan frafall skyldes trekk ved lærestedet, studietilbud, eller studiekvaliteten, det vil si at det som skjer etter at studenten har begynt ved lærestedet er viktigere for å forklare frafall enn kjennetegn ved studenten

Studieforutsetninger og studiemotiver

Langt fra alle studentene hadde klart for seg hva de ville med sine studier da de begynte høsten 1999. En firedel hadde ikke bestemt seg for endelig studiemål, og over en firedel hadde bare begrensede studiemål, dvs. å ta forberedende prøver eller enkeltfag. En av tre var helt sikre i sitt studievalg, og 45 prosent var nokså sikre.

De nye studentene ved de tre universitetene høsten 1999 hadde en variert bakgrunn og ulike erfaringer da de kom til universitetet. Nesten halvparten av de nye studentene var eldre enn 20 år, og bare en av tre kom rett fra videregående opplæring. Nesten en av fire var i jobb, nesten 20 prosent var i en annen høyere utdanning året før de begynte ved det aktuelle universitetet, og i alt en tredel hadde noe høyere utdanning fra før.

Studentenes motiver for å ta høyere utdanning stemmer godt med det man vet fra tidligere og andre typer undersøkelser: det er interessen for selve faget, for en interessant jobb, og å bruke evnene sine som er klart viktigst. Langt færre legger vekt på inntekt og karriere, men det å stå sterkere rustet på arbeidsmarkedet betyr mye.

Motiver for valg av lærested illustrerer tydelig at det blant studentene ikke eksisterer noen oppfatning av at det er kvalitetsforskjeller mellom universitetene i Norge. De legger lite vekt på faglig rykte og forskningskvalitet. Det er mulig dette skyldes at studentene ikke bryr seg om det, men en mer rimelig tolkning er at de oppfatter kvaliteten som å være like god, og derfor kan vektlegge andre mer pragmatiske grunner, spesielt lokalisering.

Skifte av lærested

Av alle studentene i vårt materiale er det 56 prosent som ikke har fortsatt studiene ved det lærestedet de opprinnelig begynte på. Det er 10 prosent som ikke fortsatte studiene i det hele tatt, like mange skiftet til et annet universitet, 28 prosent har gått over til en høyskole, og 7 prosent har begynt studier i utlandet. Vi må regne med at både gruppen som har sluttet og gruppen som studerer i utlandet er noe underrepresentert blant de som har svart.

Det er ingen forskjeller mellom universitetene i forhold til hvor stor andel av studentene de mister når vi kontrollerer for et bredere sett av forklaringsfaktorer. I de bivarierte analysene ser det ut til at Universitetet i Oslo mister færre studenter enn Universitetet i Bergen og NTNU, men forskjellene bare tilsynelatende. Det er særlig studenter med uklare studiemål eller som var usikre som skifter til en høyskole, og studenter som bare tar forberedende prøver skifter også lærested oftere. Det aller meste av skiftene av lærested fant sted tidlig i studieløpet, dvs. i 2000 og 2001.

Med unntak av at eldre studenter og studenter med innvandrerbakgrunn var mer trofaste mot sitt opprinnelige universitet enn de øvrige, fant vi at bakgrunnsfaktorer (karakterer, foreldrenes utdanningsnivå, kjønn eller bosted), ikke hadde noen betydning for skifte av lærested. Studium hadde betydning, studenter ved matematisk-naturvitenskapelige fag og juss hadde klart mindre sannsynlighet for å skifte lærested enn studentene på HF og SV.

Ellers var lærestedsskifte mindre vanlig blant dem som hadde til hensikt å ta en grad, og blant studenter som hadde en aktiv studiemåte. Ser vi på studentenes egne begrunnelser for å skifte lærested, skjer skiftet i stor grad i forbindelse med skifte av studium.

Sett fra det enkelte læresteds side, er frafallet stort. Men spørsmålet er hvor stor del av dette frafallet som lærestedet faktisk har muligheter for å påvirke? Et resonnement er å skille mellom studenter som *går fra* et lærested og studenter som *går til* et lærested. Det aller meste av frafallet fra de tre universitetene skyldes studenter som vil begynne i et nytt studium, og som i stor grad også oppfatter universitetet de begynte på høsten 1999 som et midlertidig oppholdssted. Disse studentene går til et nytt lærested, det er ikke først og fremst forhold ved lærestedet de forlater som har bidratt til at de går, men det er det nye tilbudet som trekker dem. Overfor denne gruppen er det trolig lite eller ingenting lærestedet kunne ha gjort for å forhindre skifte av lærested.

Men samtidig har misnøye med studiene også betydning for å skifte lærested. Blant den femdelen som mente at lærestedet kunne ha gjort noe for å hindre at de forlot det, var det særlig bedre oppfølging og undervisning, bedre struktur i studiene, og et bedre sosialt miljø som ble nevnt. Forbedringer i læringsmiljøet og studiekvaliteten i vid forstand kan dermed bidra til å redusere noe av avgangen av studenter.

Endring av studiemål

Vi vil ikke definere endring av studiemål som frafall i og for seg, all den tid de studiene vi undersøker (til en viss grad med unntak av juss) er bygd opp slik at studenter fritt kan velge fag og sette sammen fag på tvers av fakulteter til en grad. Men siden frafall fra lærested ofte henger sammen med skifte av studium, har vi valgt også å omtale dette.

Det er til sammen halvparten av studentene som har endret studiemål i perioden. Det er flest som har skiftet studiemål blant de studentene som ved starten av studiene var ikke hadde bestemt seg, eller som var usikre i sitt valg. Skifte av studium var vanligst blant studenter fra HF og SV, og minst vanlig blant studenter som begynte på juss.

Den mest vanlige årsaken til skifte av studiemål er at studentene fikk nye faglige interesser underveis, noe som er naturlig også på bakgrunn av at mange var usikre i sine preferanser. Det er interessant at det er relativt små forskjeller mellom de som har skiftet studium og de som ikke har skiftet i andelen som har fullført studiet. Dette illustrerer den åpenheten som lå det gamle studieopplegget ved universitetene, ved at man kunne endre faglig innretning mellom humanistiske fag, samfunnsfag eller realfag, men kunne ta med seg de enkelte fagenhetene og dermed unngå at det å skifte faglige preferanser underveis behøvde å bety tap av tid. Flertallet av dem som skiftet studium mente da også at dette innebar at de hadde funnet noe mer spennende eller at de hadde funnet ut hva de egentlig ønsket. De måtte med andre ord skaffe seg noen erfaringer først før de kunne treffe sitt endelige valg. All den tid så vidt mange er usikre i sine preferanser, gir mulighetene for skifte av studium uten tap av

tid en gevinst i form av fleksibilitet som kan bli svekket i et system med mer fasttømrede studieprogrammer.

Likevel ser det ut til at universitetene kunne ha gjort noe for å hindre endring av studiemål. Det var særlig to typer tiltak som ble nevnt: bedre undervisning og oppfølging, og bedre informasjon og rådgivning. Det siste betyr at studentene mener de har hatt få lite informasjon og oversikt da de valgte studium.

Studenter som har sluttet studiene

I forhold til de frafallsformene vi hittil har omtalt, skifte av lærested og endring av studiemål, innebærer den gruppe som helt har sluttet studiene et større samfunnsmessig problem. Dette gjelder hver sjette student når vi legger respondentenes egne vurderinger til grunn. Det er nesten ingen forskjeller mellom de tre universitetene eller etter studium, bortsett fra at frafallet er noe mindre på juss enn i de øvrige studiene.

Det er hovedsakelig bakgrunnsfaktorer som har innvirkning på om studentene slutter eller ikke. Frafallet er lavest blant dem som har to foreldre med høyere utdanning og som har gode karakterer. Kvinner har lavere frafall enn menn, og frafallet øker noe med alderen. Studenter som er lokalt rekruttert har høyere frafall enn studenter som har måttet flytte for å studere. Hva slags motiver studentene hadde for å studere, hvor sikre de var i sitt studievalg eller hvilket mål studentene hadde har ingen betydning for sannsynligheten for å slutte i utdanning. Men det har betydning hvilket engasjement studentene har lagt ned i sitt studium. Studenter som har deltatt aktivt i undervisningen og forberedt seg godt har lavere risiko for frafall. Ser en disse resultatene i sammenheng med studentenes egne begrunnelser framtrer det klarere at undervisningskvalitet og læringsmiljø også har en betydelig effekt.

Studentenes egne begrunnelser for å slutte studiene gir et utdypende og delvis annerledes bilde enn regresjonsanalysene, og det framtrer klart at forhold ved lærestedet og undervisningen er en medvirkende årsak. Begrunnelsene faller i to hovedkategorier: faglig relaterte og utenforliggende. De faglig relaterte begrunnelsene faller i to hovedtyper. For det første i grunner knyttet til misnøye med læringsmiljøet, dvs. undervisning, veiledning, samt faglig og sosialt miljø. For det andre er det problemer studentene selv har i mestringsen av studiene: for langt og for vanskelig studium, for stor arbeidsmengde, eller at de kom på etterskudd. De utenomfaglige begrunnelse hang sammen med at studenter ikke maktet å kombinere studiene med omsorg for barn eller studier og arbeid, eller fikk økonomiske problemer med å gjennomføre studiene. Dessuten betyr manglende interesse for studiene mye.

Det var nesten en av tre studenter som hadde sluttet som mente at universitetet kunne ha hindret at de falt fra. Her er bedre oppfølging klart viktigst sammen med bedre informasjon om studiet og hvilke jobber det kan lede til, det vil si karriereveiledning.

Langt fra alle som har sluttet har opplevd dette som noe negativt eller som et nederlag. Mellom 40 og 50 prosent mente at de hadde funnet noe spennende og hva de egentlig ønsket og som en modningsprosess. Men like mange hadde opplevd det som en vanskelig beslutning, nesten 30 prosent angret i ettertid, og over en tredel som et nederlag. Sett på bakgrunn av at respondentene vil ha en tendens til å oppfatte og framstille frafallet som mindre negativt i ettertid, og at den gruppen som har opplevd frafallet som mest traumatisk neppe har fylt ut spørreskjemaet, skal disse problemene ikke bagatelliseres. Og selv om det kan ha blitt følt som noe positivt å avbryte studiet, betyr det trolig også at mange godt kunne ha vært sin studieerfaring foruten.

Fullført utdanning

Det har gått litt mer enn fem og et halvt år siden studentene i undersøkelsen begynte på universitetet. Litt over halvparten av studentene som fortsatte utdanningen etter 1999 har fullført en utdanning på lavere grads nivå, tilsvarende en cand.mag., en bachelor eller en høyskoleutdanning. En av seks har rukket å fullføre en høyere grad, det er vanligst blant dem som begynte i juss eller realfag. Omtrent hver femte student har fullført enkeltfag, og 9,5 prosent har ikke fullført noen eksamen. Imidlertid vil nok andelen som fullfører stige dersom vi hadde kunne følge dette kullet videre.

De studentene som fortsatte studiene sine etter 1999 oppgir hovedsakelig at de gjorde det fordi de var interesserte i faget, at det ikke hadde møtt uoverstigelige faglige vansker, og at de mente det var viktig å ha en fullført utdanning å møte arbeidsmarkedet med. Men det er tydelig at de også la vekt på at selve studenttilværelsen var positiv.

Drøfting av resultatene

Norske studenter har et uryddig studieløp. Spesielt ser vi ”uryddigheten” i forhold til lærestedstilknytning. Mindre enn 50 prosent av de opprinnelige studentene har vært trofaste mot det lærestedet de begynte ved høsten 1999. Derimot er andelen som helt har sluttet å studere før fullført eksamen ikke avskrekkende høy, 17 prosent. Det er ikke studentene selv som skal gis ansvaret alene. Selv om mange studenter var usikre da de startet studiene, skyldes mye av uryddigheten måten studiene har vært bygd opp på, med stor grad av valgfrihet, og med et nasjonalt gradssystem som gjør det mulig å foreta skifter av lærested eller studium uten tap av tid.

Våre analyser viser at det er to helt ulike mønstre av årsaker som ligger bak det å skifte lærested og å slutte studiet. Litt forenklet kan vi si vi har funnet at årsakene til å skifte lærested primært er kontekstuelle, og ikke påvirket av bakgrunn, mens det er bakgrunnsfaktorene som forklarer det meste av hvorfor studentene har sluttet studiene. Det er ingen forskjeller mellom lærestedene. Studenter som begynte i samfunnsfag eller historisk-filosofiske fag har større sannsynlighet for å skifte lærested enn studenter fra juss og realfag, mens det ikke er noen forskjell mellom studiene i andelen som slutter. Det er imidlertid noen avvik i dette hovedmønsteret. For det første skifter studenter med innvandrerbakgrunn lærested in mindre grad enn studenter med etnisk norsk bakgrunn,

mens det ikke er noen forskjell med hensyn på å slutte studiene. For det andre har studenter som har en aktiv studiemåte lavere sannsynlighet for både å slutte og å skifte lærested. Eldre studenter har større sannsynlighet for å slutte, men mindre sannsynlighet for å skifte lærested. Dette er rimelig siden de eldre studentene har mindre muligheter for å flytte på seg og har brukt lenger tid på å bestemme seg for studium. Lokalt rekrutterte studenter har større sannsynlighet for å slutte, og det kan ha sammenheng med at studenter som måtte flytte til studiestedet er sterkere motivert.

Sett fra det enkelte universitets side, er det problematisk å miste studenter. Sett fra de enkelte studentenes side, er det et klart flertall som ikke har opplevd det som noe stort problem å "falle fra". Dette gjelder spesielt dem som har fortsatt studiene ved et annet lærested, men også blant dem som helt har sluttet å studere, finner vi mange som har funnet noe mer interessant å gjøre. Det er med andre ord ikke noe gjennomgående elendighetsbilde som tegnes, selv om vi heller ikke må underslå at det finnes en del studenter i vårt materiale, og som sannsynligvis er underrepresentert, som har opplevd frafallet som et klart nederlag, og til dels noe de har angret på i ettertid. I noen grad er et viss frafall fra studiene uunngåelig så lenge det tilbys opptak til en stor andel av søkerne; ikke alle vil ha de nødvendige kvalifikasjonene eller motivasjonen til å fortsette studiene. Og slik adgangen til høyere utdanning har vært regulert, sammen med en løs organisering av studiene, fikk kanskje universitetene et uforholdsmessig stort antall av marginale studenter.

Mye av både frafallet og det at studentene slutter å studere skyldes faktorer som universitetene i liten grad kan påvirke. Men samtidig er misnøye med oppfølging, studiekvalitet og veiledning viktige faktorer som påpekes av mange studenter, og dette er også faktorer studentene mente kunne ha hindret skifte av lærested eller frafall. Dette er igjen forhold som Kvalitetsreformen tar sikte på å forbedre, men det er selvsagt for tidlig å ha noen mening om effektene av denne reformen.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Ett av de viktigste målene med Kvalitetsreformen er å bidra til at studentene lykkes i sine studier, det vil si at de fullfører studiene uten forsinkelser. Avbrudd og frafall er problemer i forhold til en slik målsetting. Det er lærestedene selv som har hovedansvaret for skape et helhetlig læringsmiljø som bidrar til å redusere frafallet, men for å utvikle virkemidler er det nødvendig å ha bedre kunnskap om hva som er det reelle frafallet, og hva frafallet skyldes. Avgang av studenter fra et lærested vil etter det nye finansieringssystemet gi et økonomisk tap for institusjonen. En betydelig del av det som er registrert som frafall, er det antakelig utenfor lærestedets muligheter for å kunne påvirke; det kan ha sin bakgrunn i studentenes egne forutsetninger og mål med studiet. Avgang fra et bestemt lærested kan være positivt sett ut fra den enkelte studentens studiemål. Likevel vil en del av det registrerte frafallet representere betydelige problemer for den enkelte student, og kan ha sammenheng med forhold på studiestedet som det er mulig å forbedre.

Det vel kjent at mange studenter forlater universitetene før de har fullført noen endelig eksamen. Dette kan man bl.a. lese ut fra statistikk basert på lærestedenes egne registerdata. Imidlertid gir ikke registerdata svar på hvorfor studentene forlater universitetet og hvor de blir av. Universitetene ønsker at studentene i høyere grad skal lykkes i studiene sine, og trenger derfor å vite hvordan man best kan legge til rette for av flest mulig av de studentene som har begynt i høyere utdanning fullfører den. Dette er bakgrunnen for at Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har ønsket å få bedre kjennskap til frafallet og hva frafallet skyldes. Endringene i finansieringssystemet i forbindelse med innføringen av Kvalitetsreformen har gjort det enda mer aktuelt å begrense frafall.

Hovedformålene til denne undersøkelsen er:

- Å kartlegge og analysere frafallet fra Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU ifølge studentenes egne svar, samt belyse ulike former for frafall (fra lærestedet, fra studiene, fra høyere utdanning totalt)
- Å finne de viktigste årsakene til at studenter faller fra. Skyldes frafall kjennetegn ved studentene, for eksempel sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faktorer knyttet til lærestedet og studietilbudet, eller eksterne forhold så som økonomi, sosialt nettverk og lignende?
- Å se på hvilke muligheter lærestedene har til å redusere omfanget av frafall?

1.2 Tidligere norsk forskning om frafall og mobilitet i høyere utdanning

I stort sett alle typer studier, både profesjonsstudier og mer frie fagstudier, finnes det noen former for frafall, men graden av frafall varierer. Det er gjort studier på frafall og mobilitet i Norge tidligere, som samlet viser noen trekk ved frafallet. 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 nasjonalt. 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 for studien var at de frie disiplinstudiene ved universitetene stiller store krav til både sosial tilpassning og mestring av læringssituasjonen for nye studenter (Rønning 1998). Ikke alle studenter takler dette like godt, og et viktig funn er at den store friheten i å selv strukturere tiden sin og studiet sitt 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 han/hun driver med, har større sannsynlighet for å falle fra 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 etter fem semester, høsten 1995. Undersøkelsen viste at færre enn halvparten av studentene fortsatt var ved universitetet fem semester etter at de hadde begynt. Mange av dem som hadde forlatt UiO, hadde imidlertid byttet til et annet lærested. I tillegg var det mange av dem som ikke var i utdanning som svarte at de sikkert ville returnere til høyere utdanning. Bare to prosent sa at de helt sikkert ikke ville returnere til høyere utdanning (Berg & Aamodt 1996, Berg 1997b). Med andre ord er et høyt frafall ved universitetet ikke et tegn på at det 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 data for to kohorter som sluttet videregående skole i 1994 og 1997. Fraffallet fra universitetene er særlig høyt i det første året etter at studentene begynte. Mindre enn to tredeler 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. Han 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, førskolelærer. Senere studier, på samme datamateriale, har utdypet dette funnet, både for frie fagstudier og høgskolestudier (Næss 2003, Børing 2004). I tillegg har undersøkelser av studiemobilitet viser at universitetene taper flere studenter til andre typer læresteder enn de mottar (Roedele & Aamodt 2001, Aamodt 2002).

1.3 Analytisk tilnærming

1.3.1 Begrepet frafall

Frafall er et komplisert begrep. Det som for et gitt universitet fremstår som at studenten har falt fra, kan i realiteten være at studenten har byttet lærested eller bare har et kortere avbrudd i studiene. Dermed må vi skille mellom ulike typer frafall langs to dimensjoner: en institusjonell dimensjon og en tidsdimensjon. Sett fra det enkelte universitet, er det ikke noe skille mellom overgang til et annet lærested (institusjonell avgang) og frafall fra høyere utdanning (systemavgang), men disse kan skille seg både i karakter og omfang (Tinto 1993). Ikke alle studenter som slutter ved et lærested, forlater høyere utdanning; mange bytter til et annet lærested. Frafall kan med andre ord omfatte alt fra studiemobilitet til en mer eller mindre permanent beslutning om å ikke fortsette i høyere utdanning (Roedele og Aamodt 2001). Tidsaspektet skiller mellom fravær fra utdanningen i form av midlertidig avbrudd og endelig frafall, og det er et metodisk problem å skille de to. For å gjøre det er en nødt til å følge studentene over en lengre tidsperiode. I denne studien får studentene selv definere om de har falt fra eller ikke, og for å bli identifisert som frafalt, må studenten ha avbrutt studiene og ikke fullført en grad.

I tillegg til de studentene som studerer i retning av høyere eller lavere grad, finnes det noen studenter som har begrensede studiemål, det vil si ønsker bare å ta noen enkeltfag eller forberedende prøver (Aamodt 2001). Disse studentene velger kanskje å avslutte utdanningen før de har oppnådd graden, fordi de aldri hadde som mål å fullføre en universitetsgrad. Slike studenter skal ikke defineres som frafall.

1.3.2 Frafall og mobilitet som valgprosess

Studier av mobilitet i utdanningssystemet tar vanligvis utgangspunkt i valgprosesser; hvem som velger å begynne på et studium, hvem som fortsetter, og hvem som slutter og forsøker å finne mønstre og mulige forklaringer til disse prosessene (Boudon 1974). Det finnes mange veier for å oppnå en lavere grads utdanning i Norge, men valgmulighetene har blitt noe redusert etter innføringen av Kvalitetsreformen. Antallet valgmuligheter eller korsveier en student møter i løpet av studiet sitt avhenger av typen studium. Studenter som har valgt å ta fag innen de frie disiplinene for å oppnå en cand.mag.-grad (innenfor den gamle ordningen), må i stor grad selve strukturere studiet sitt og ta en rekke faglige valg i løpet av studiet. De må ikke bare bestemme seg for om de skal fortsette, men også med hvilket fag de ønsker å fortsette med og dermed også hvordan de skal sette sammen graden sin. Berg (1997a) har vist at mange valg i løpet av studietiden, for eksempel hvilke fag en skal ta, bidrar til å forlenge tiden det tar å fullføre graden.

Det kan selvsagt diskuteres om det kan anses som et valg å slutte i utdanning, eller om det er andre mekanismer som gjør at studentene slutter i utdanning. Når vi her bruker begrepet valg, ligger det ikke i det en oppfatning at studentene fritt og uavhengig velger å fortsette eller avbryte. Det kan være omstendigheter i selve studiet eller utenfor som gjør det mer eller mindre nødvendig å avslutte studiene på et bestemt punkt. Men uansett ligger det et

element av valg i det å avbryte et studium. I Norge finnes ingen mekanismer ved universitetene som direkte tvinger studentene til å slutte i utdanning. Til sammenligning er det i USA slik at ved noen læresteder, fremfor alt de med høy prestisje der det er vanskelig å komme inn, får studentene som ikke når opp til de faglige kravene (academic failure) ikke lov til å fullføre utdanningen sin. Riktignok er det slik at studenter som stryker til eksamen i Norge, mister stipend og etter hvert retten til å få utdanningsstøtte fra Lånekassen, men her er det studenten selv som står ansvarlig overfor Lånekassen, mens lærestedene ikke har noen rolle. Det er også fullt mulig å være student og ikke ha støtte fra Lånekassen ved at en forsørger seg selv eller blir forsørget av familien sin. Det er altså store forskjeller fra USA, der studenter mister retten til å fullføre fordi de ikke når opp til de faglige kravene. I følge Tinto (1993) viser studier i USA at omtrent 20-25 prosent av frafallet skyldes at studenten ikke når opp til de faglige kravene ved lærestedet. Med andre ord er det minst 75 prosent av studentene som faller fra som gjør det av andre grunner enn at de ikke klarer lærestedets akademiske krav.

1.3.3 Teoretiske perspektiver

Vi vet fra tidligere studier at sosial bakgrunn har stor betydning for utdanningsvalg. Det finnes fortsatt sosiale forskjeller i rekruttering til høyere utdanning, gjennom at barn fra høyere sosiale lag i større utstrekning enn barn fra lavere sosiale lag blir rekruttert til høyere utdanning (se blant annet Hansen 1997, 1999, Hovland 2000 og Aamodt 2001). Det er også påvist visse forskjeller i utbytte av utdanning, gjennom at barn fra høyere sosiale lag får noe større økonomisk utbytte av utdanningen sin etter at den er fullført (se blant annet Mastekaasa 2000, Helland 2004 og Opheim 2004). Derimot er kunnskapen om hvordan sosial bakgrunn påvirker frafall, avbrudd og skifte av utdanning, ikke like godt dokumentert. Har sosial bakgrunn like mye å si for hvem som fullfører og hvem som faller fra? Finnes det andre faktorer enn sosial bakgrunn som kan kaste lys over hvem som faller fra og hvem som fullfører en utdanning?

I forhold til teorier om frafall vil vi peke på to mulige forklaringsmodeller:

- Et individperspektiv: at det er trekk ved studenten, som for eksempel sosial bakgrunn, evner og motivasjon, som kan bidra til å forklare frafallet.
 - Et interaksjonistisk perspektiv: at det som skjer etter at studenten har begynt ved lærestedet er viktigere for å forklare frafall enn kjennetegn ved studenten
- Nedenfor vil det bli redegjort for hvordan teorier om *sosial bakgrunn, evner og motivasjon* samt *Tintos interaksjonistiske perspektiv* prøver å forklare frafall.

1.3.4 Sosial bakgrunn

Teorier som forklarer sosiale forskjeller i rekruttering til høyere utdanning, vil også kunne være relevante for å forstå hvorfor noen studenter fullfører utdanning de begynte på mens andre faller fra. Men det er også mulig å argumentere for at sosiale forskjeller som forklarer rekruttering *ikke* har noen betydning for om de som begynner studiene lykkes eller ikke. Det finnes to mulige forklaringer til at seleksjonen avtar jo høyere man kommer i

utdanningssystemet, gjennom at barn fra lavere sosiale lag er sterkere selektert til høyere utdanning enn barn fra høyere sosiale lag (Mare 1980). *Seleksjonshypotesen* går ut på at de dårligste forsvinner ved hver overgang og dermed blir de som er igjen, som fortsetter i utdanning, mer like over tid. *Livsløpshypotesen* tar utgangspunkt i at jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer, desto mindre avhengig av foreldrene blir ens valg, og dermed mindre farget av sosial bakgrunn.

I følge *sosialposisjonsteorien* (Boudon 1974) har barn som har foreldre med høyere utdanning vokst opp med en forventning om at de også skal ta høyere utdanning, og i tillegg føler de kanskje, bevisst eller ubevisst, at de må gjøre det for å unngå sosial degradering. Ungdommers utdanningsapirasjoner farges i høy grad av hvor mye utdanning foreldrene har, og at de tar sikte på å ta utdanning på minimum samme nivå som foreldrene. Dermed kan det antas at barn fra høyere sosiale lag har et sterkere insentiv til å fullføre en utdanning de har begynt på, enn barn fra lavere sosiale lag, og at de derfor har lavere frafall.

Sosialt betingede prestasjonsforskjeller kan oppstå ved at høyere sosiale lag besitter mer *kulturell kapital* enn barn fra lavere sosiale lag (Bourdieu 1984). Barn fra høyere sosiale lag har lært måter å argumentere og diskutere på hjemme som passer i academia, de kan de akademiske kodene bedre enn barn fra lavere sosiale lag (Skog 1994). Barn fra lavere lag kan dermed føle at de ikke passer så godt inn ved universitetet, fordi de ikke kjenner de akademiske kodene godt nok. Dette kan gjøre at de har større sannsynlighet for å forlate studiet de begynte på enn barn fra høyere sosiale lag.

Barn fra høyere sosiale lag har ofte bedre *informasjon* om høyere utdanning, og mer støtte fra familie og venner til å finne ut hva de er flinke til, og hvilken type utdanning de bør velge (Erikson og Jonsson 1996). Dermed har de også bedre forutsetninger for de valgene de skal gjøre. Studenter som opplever at de har valgt rett studium, har sannsynligvis bedre mulighet for å fullføre utdanningen de begynte på. Studenter som ikke har mye informasjon om høyere utdanningssystemet, har dermed større risiko for å velge en utdanning de ikke trives med, noe som gjør at de enten velger å bytte utdanning eller at de helt slutter i utdanning.

Økonomiske forutsetninger kan også virke inn på mulighetene for å fullføre en utdanning. Barn fra høyere sosiale lag kan få støtte fra familien sin for å fullføre utdanningen de har begynt på, de har større *økonomisk kapital* (Bourdieu 1984). I tillegg til den faktiske økonomiske støtten fra familien, vil studenter fra velstående familier ha et sterkere sikkerhetsnett dersom de skulle feile. Dermed har de også større økonomisk frihet i forhold til å finansiere studiet sitt. Imidlertid har de fleste studenter i Norge støtte fra Lånekassen, som er opprettet for å utjevne økonomiske ulikheter mellom ulike sosiale lag. Det er likevel tenkelig at barn fra lavere lag har en større tilbøyelighet til å avbryte studiene dersom de ikke lenger har rett til studiestøtte, eller fordi de jobber mer ved siden av studiene.

1.3.5 Evner og motivasjon

Innen psykologisk forskning er det stort fokus på evnenivå og motivasjon og hvordan det virker inn på fullføring og frafall i utdanning. Et av utgangspunktene er at motiverte studenter, det vil si studenter som har tro på egne evner og som kan sette seg mål er mer motiverte og mindre berørt av hvordan de blir undervist enn studenter som har liten tro på seg selv (Perry og Magnusson 1989, Zimmermann 1989, Zimmermann og Martinez-Pons 1990). Dermed har de også større sannsynlighet for å fullføre utdanningen de begynner på enn studenter som er mindre motiverte.

Motivasjon kan også samvirke med sosial bakgrunn, blant annet gjennom at lite kulturell kapital kan gi lav aspirasjonsnivå og dermed lav motivasjon (Gambetta 1987). I tillegg får barn fra høyere sosiale lag sannsynligvis mer støtte fra sine foreldre i forhold til å ta utdanning, og kan derfor også bli mer motivert for oppgaven (Erikson og Jonsson 1996).

Karakterer fra videregående skole har i andre studier vist seg å være en forholdsvis god indikator på motivasjon og evner, og vil også bli brukt i denne undersøkelsen for å måle evner og motivasjon. I spørreskjemaet finnes det også opplysning om studiemål ved studiestart, hvor sikker studenten var i sitt valg av studium og om studenten har tvilt på om han/hun kommer til å gjennomføre studiet. I følge Tinto (1993) finnes det en rekke faktorer som påvirker studentens sannsynlighet for å bli ved lærestedet, og hvor sikker studenten var i sitt valg av studium, er en av disse. Pascarella og Terenzini (1991) finner at studenter som i stor grad er usikre på sitt studievalg, har større sannsynlighet for å falle fra.

1.3.6 Tintos interaksjonistiske perspektiv

Tinto (1993) tar utgangspunkt i et mer interaksjonistisk perspektiv, han hevder at det som skjer etter at studenten har kommet til universitetet, påvirker fullføring og frafall i større grad enn bakgrunnsfaktorer. Det som påvirker hvordan studenter opplever møtet med universitetet beskrives av Tinto (1993) i følgende termer:

- Tilpassing: at studenten klarer å tilpasse seg både sosialt og intellektuelt til universitetets normer og verdier. Noen studenter sliter med overgangen mellom videregående utdanning og høyere utdanning, og noen må forlate sin hjemmiljø for å studere. Begge disse forholdene kan innvirke på hvordan studenten opplever møtet med universitetet.
- Akademiske vanskeligheter: for å kunne fortsette i universitetsstudiene, og fullføre dem, må studenten nå opp til en akademisk minstestandard. Ikke alle studenter som begynner på universitetet er vel forberedt fra videregående skole og har dermed vanskeligheter med å nå opp til den akademiske standarden.
- Uforenlighet, å ikke passe inn: mismatch eller manglende samsvar mellom behov, interesser og preferanser hos studenten og blant de personene som utgjør institusjonen. Fra et individs perspektiv oppleves dette som at han/hun ikke passer inn eller er ulik det sosiale og intellektuelle miljøet ved institusjonen.
- Isolering: at individet blir isolert, studenten har ikke nok kontakt med medstudenter og undervisningspersonale ved universitetet.

Tinto er med andre ord opptatt av forhold ved studiene som lærestedene kan gjøre noe med for å i høyere grad holde på de studentene som begynner ved lærestedet. Imidlertid er det mulig at Tintos teorier ikke er direkte overførbare til norske forhold, da det høyere utdanningssystemet ikke er helt likt i Norge og USA. Til tross for at universitetene i Norge i dag tar et større ansvar for flere sider ved studentenes hverdag, er det likevel en forskjell mot USA. I USA tar universitetet ofte et helhetlig ansvar for studentene, og er nesten å betrakte som ”satt i foreldrenes sted”. I Norge er universitetene tildelt hovedansvaret for det helhetlige læringsmiljøet, men ansvaret for studenten er delt mellom universitetene og studentsamskipnadene. Studentsamskipnadene har ansvaret for studentvelferden, mens universitetene har det faglige ansvaret.

Det som imidlertid er relevant av Tintos teorier, er betydningen av læringsmiljøet og ikke minst tiltak overfor begynnerstudentene. Vi vil på den bakgrunn anta at tett oppfølging og god veiledning, samt undervisningsmåter som aktiviserer studentene og knytter tette studiemiljøer har stor betydning for å redusere frafallet.

1.4 Datamateriale og metode

Undersøkelsen er basert på et spørreskjema sendt til studenter som var førstegangs-registrert på lavere grads studier innen samfunnsvitenskap, jus, humaniora eller realfag ved et av de tre universitetene høsten 1999. Uttrekket er foretatt av det enkelte universitetet og halvparten av studentene er trukket ut til å være med i undersøkelsen. Fra Universitetet i Oslo ble det trukket ut 1744 personer, fra Universitetet i Bergen 1389 personer og fra NTNU 956 personer.

For å unngå for mange returer og å sende spørreskjema til avdøde personer, ble listene over respondenter etter søknad oppdatert mot Folkeregisterets adresseregister. Imidlertid viste det seg ved adressevasken at det var personer uten norsk personnummer i utvalgene fra Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen, og disse var det ikke mulig å finne adresser til. Dermed måtte de utgå fra utvalget. Det samme skjedde med personer som var avdøde eller dubletter (personer som forekommer flere ganger i materialet). Etter adressevasken inneholdt utvalget 1706 personer fra Universitetet i Oslo, 1326 personer fra Universitetet i Bergen og 953 personer fra NTNU, totalt et utvalg på 3985 personer som det ble sendt ut spørreskjema til. Etter utsendelsen viste det seg at det i utvalgene fra Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen hadde kommet med studenter som enten var på høyere grad, men som sannsynligvis samtidig var registrert på noen form for lavere grad utdanning, og utvekslingsstudenter. Disse skulle ikke være en del av utvalget og er dermed tatt ut. I tillegg var det noen av respondentene som ga tilbakemelding om at de var doktorgrads-studenter. Disse er også tatt ut da de ikke omfattes av undersøkelsen. Totalt er 40 personer ved Universitetet i Oslo, 19 personer ved Universitetet i Bergen og en person ved NTNU tatt ut pga at de var studenter på høyere grad/doktorgradsstudenter eller utvekslings-studenter. Etter den siste korreksjonen inneholder utvalget 3925 personer.

1.4.1 Svarprosent

Det er totalt 1925 personer som har svart på spørreskjemaet. Svarprosent ses i forhold til de som faktisk har hatt mulighet til å svare, derfor trekkes alle skjemaer som har kommet i retur flere ganger, det vil si uten å nå respondenten, ut fra utvalget.

Tabell 1.1: Utvalg og svarprosent for hele undersøkelsen og det enkelte universitetet

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Totalt</i>
Antall i utvalget	1666	1312	952	3925
- returer	31	33	23	87
Utvalg fratrukket returer	1635	1274	929	3838
Antall som har svart	811	620	494	1925
Svarprosent	49,6	48,7	53,2	50,2

Svarprosenten i undersøkelsen totalt er på 50,2 prosent. NTNU har noe høyere svarprosent enn de andre to universitetene, men det er generelt små forskjeller i svarprosent mellom universitetene, se tabell 1.1.

Tabell 1.2: Utvalg og svarprosent for alle fagområder i undersøkelsen

<i>Lærested/fag</i>	<i>Svarprosent</i>	<i>Antall svar</i>	<i>Antall i utvalg</i>
UiO, Historisk-filosofiske fag	51,2	232	453
UiO, Samfunnsvitenskapelige fag	47,6	235	494
UiO, Matematisk-naturvitenskapelige fag	48,7	182	374
UiO, Juss grunnfag	57,1	84	147
UiO, Kriminologi	55,8	43	77
UiO, Utdanningsvitenskapelige fag	38,9	35	90
UiB, Historisk-filosofiske fag	50,5	184	364
UiB, Samfunnsvitenskapelige fag	51,9	137	264
UiB, Matematisk-naturvitenskapelige fag	43,9	94	214
UiB, Juss grunnfag	46,1	71	154
UiB, Psykologiske fag	48,2	134	278
NTNU, Historisk-filosofiske fag	59,9	170	284
NTNU, Samfunnsvitenskapelige fag	50,6	226	447
NTNU, Matematisk-naturvitenskapelige fag	49,5	98	198
Total	50,2	1925	3838

Dersom vi ser på de enkelte fagområder ved lærestedene, fremstår forskjellene i svarprosent noe større (tabell 1.2). Ved Universitetet i Oslo er det jusstudentene som har noe høyere svarprosent enn gjennomsnittet ved det lærestedet, mens det er forholdsvis lav svarprosent, 38,9 prosent, blant studentene i utdanningsvitenskapelige fag. Ved Universitetet i Bergen ligger svarprosenten for studenter i historisk-filosofiske fag og samfunnsvitenskapelige fag noe over gjennomsnittet for lærestedet, mens studenter i matematisk-naturvitenskapelige fag og juss grunnfag ligger under gjennomsnittet. Ved NTNU er svarprosenten mye høyere for studenter i historisk-filosofiske fag enn ved de

andre to fagområdene. Imidlertid er det så små variasjoner i svarprosent mellom fag ved ulike fakultet at det ikke vil være nødvendig å vekte i analysene. I tillegg vil ikke data bli presentert på fakultetsnivå, men på fagområdenivå: HF, SV, MN og jus. Dette innebærer at studenter på kriminologi og utdanningsvitenskapelige fag ved Universitetet i Oslo i analysene blir presentert sammen med studenter i samfunnsvitenskapelige fag, og på tilsvarende måte at psykologistudenter ved Universitetet i Bergen blir presentert sammen med studenter i samfunnsvitenskapelige fag.

Tabell 1.3: Antall og prosentandel blant kvinner og menn i utvalg og blant de som har svart, samt svarprosent fordelt på kjønn

	<i>Svarprosent</i>	<i>Antall svar</i>	<i>Prosentandel av svar</i>	<i>Antall i utvalg</i>	<i>Prosentandel i utvalg</i>
Kvinner	54,9	1363	70,8	2483	64,7
Menn	41,5	562	29,2	1355	35,3
Total	50,2	1925	100	3838	100

Dersom vi derimot sammenligner kvinner og menn ser vi at svarprosenten er svært forskjellig (se tabell 1.3). Kvinner har svart i mye høyere grad enn menn, blant kvinnene er svarprosenten 54,9 prosent mens den bare er 41,5 prosent blant mennene. Dette gjør at vi har noe flere svar fra kvinner i undersøkelsen enn vi skulle ha hatt i forhold til utvalget.

Tabell 1.4: Svarprosent ved de tre universitetene, etter fagområde og kjønn

		<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>
UiO	Kvinner	0,575	0,498	0,553	0,674
	Menn	0,379	0,419	0,431	0,385
	Alle	0,512	0,474	0,487	0,571
UiB	Kvinner	0,530	0,530	0,523	0,515
	Menn	0,438	0,437	0,355	0,364
	Alle	0,505	0,500	0,439	0,461
NTNU	Kvinner	0,665	0,541	0,558	
	Menn	0,448	0,408	0,446	
	Alle	0,599	0,506	0,495	
Total	Kvinner	0,582	0,520	0,545	0,593
	Menn	0,415	0,423	0,416	0,374
	Alle	0,532	0,491	0,476	0,515

Tabell 1.4 viser at det gjennomgående er forskjeller i svarprosent mellom kvinner og menn på alle fagområder ved alle de tre universitetene, og de går alle i samme retning. Ved alle fakulteter ved alle tre universiteter svarer kvinnene oftere enn mennene. Størst forskjell mellom kvinners og menns svarprosent er det på juss ved Universitetet i Oslo, der forskjellen er nesten 30 prosentpoeng, og i historisk-filosofiske fag ved Universitetet i Oslo og NTNU, der forskjellen er omkring 20 prosentpoeng. Ellers ligger forskjellen i svarprosent mellom kjønnene på mellom 10 og 15 prosentpoeng.

1.4.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble gjennomført i perioden desember 2004 til april 2005. Spørreskjema var på totalt åtte sider, men respondenten ble guidet gjennom skjema og skulle ikke svare på alle spørsmål. Spørreskjema er presentert i vedlegg 1. Det ble også utarbeidet en elektronisk versjon av spørreskjemaet, og respondentene ble oppfordret til å bruke dette i informasjonsbrev og e-postpåminnelser. Den første utsendelse med informasjonsbrev og skjema skjedde i desember 2004, og et påminnelsesbrev og en puring med skjema ble sendt i 2005. I tillegg er det sendt en påminnelse og oppfordring til å svare på internett per e-post to ganger til de respondentene som hadde registrert e-postadresse i universitetenes register. Dette gjelder særlig respondenter som fortsatt er i utdanning, og disse har dermed fått flere oppfordringer til å besvare spørreskjema enn studenter som ikke lenger er i utdanning ved lærestedet. Det kan ha medført at vi får en overrepresentasjon av fortsatt aktive studenter i datamaterialet, men det er sannsynligvis noe vi ville ha fått uansett. Totalt har drøyt en tredjedel av respondentene svart elektronisk, på skjema på internett. Dette var noe flere elektroniske svar enn vi hadde forventet.

1.4.3 Oversikt over ulike bakgrunnsvariabler i materialet

I analysene vil det som regel bli tatt utgangspunkt i universitet eller i fagområde, og fordelinger vil bli vist i forhold til enten universitet eller fagområde. Fagområde er inndelt i fire kategorier: HF, SV, MN og Juss. HF tilsvarer Det historisk-filosofiske fakultet, MN tilsvarer Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og Juss tilsvarer juss grunnfag. I fagområde SV inngår i tillegg til Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved alle universitetene også kriminologi og Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo samt Det psykologiske fakultet ved Universitetet i Bergen. Fordelingen mellom fagområder ved de tre universitetene er presentert i tabell 1.5. Fordelingen på fagområder er forholdsvis jevn mellom universitetene.

Tabell 1.5: Fordeling på universiteter og fagområder

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>	<i>N</i>
HF	28,6	29,7	34,4	30,4	586
SV	38,6	43,7	45,7	42,1	810
MN	22,4	15,2	19,8	19,4	374
Juss	10,4	11,5	0,0	8,1	155
N	811	620	494	1925	1925

I spørreskjemaet ble studentene spurt om de fortsatt var i utdanning på undersøkelsestidspunktet, drøyt fem år etter at de begynte å studere ved universitetet. Det er sannsynlig at en del studenter fortsatt er i utdanning, da mange studier er mer enn fem år lange og studenter som bytter studium underveis ofte bruker lengre tid på studiene sine enn normert studietid.

Tabell 1.6: Andel som fortsatt studerer, etter fagområde

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Ja	60,2	62,1	65,2	78,9	63,5
Nei	39,8	37,9	34,8	21,1	36,5
	510	723	325	142	1700

Tabell 1.6 viser at en stor andel av respondentene fortsatt er i noen form for høyere utdanning. Blant jusstudentene er det 79 prosent som oppgir at de fortsatt er i utdanning, mens det bare gjelder for mellom 60 og 65 prosent av studentene ved de andre fakultetene. Totalt er det neste to tredjedeler av utvalget som oppgir at de fortsatt er i utdanning. Det er sannsynlig at det er en overrepresentasjon av respondenter i materialet som fortsatt er i utdanning, men det har vi ingen mulighet til å kontrollere for.

Tabell 1.7: Fordeling på de tre universitetene, etter kjønn

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Kvinner	69,4	71,6	72,1	70,8
Menn	30,6	28,4	27,9	29,2
N	811	620	494	1925

Kjønnsfordelingen er også relativt jevn mellom universitetene (se tabell 1.7). Alle universitetene har en klar overvekt av kvinner. Det er ingen forskjeller mellom universitetene i forhold til alder på studentene, med unntak av juss. Jus rekrutterer noen flere studenter rett fra videregående skole enn de andre fagene, og der er gjennomsnittsalderen 21,5 år, mens den er 22,5 år på de andre tre fagområdene. På HF, SV og MN var omtrent halvparten av studentene 19 eller 20 år, det vil si kom rett fra videregående skole da de begynte høsten 1999, mens det gjelder for tre fjerdedeler av studentene på juss.

Tabell 1.8: Fordeling på de tre universitetene, etter geografisk bakgrunn

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Kommer ikke fra skolefylke	62,0	69,3	73,5	67,3
Kommer fra skolefylke	38,0	30,7	26,5	32,7
N	811	619	494	1924

Hjemsted er kodet slik at vi undersøker om respondenten høsten 1999 begynte å studere ved et universitet som ligger i fylket han/hun kommer fra, eller om respondenten kommer fra et annet fylke. Akershus er kodet sammen med Oslo til ett fylke/lokalrekrutteringsområde. I gjennomsnitt hadde hver tredje student begynt å studere ved universitetet i sitt hjemfylke høsten 1999. Universitetet i Oslo har størst grad av lokal rekruttering, 38 prosent av studentene som begynte der høsten 1999 kommer fra Oslo eller Akershus. NTNU har lavest andel lokalrekruttert, det vil si fra Sør-Trøndelag, bare drøyt en fjerdedel.

Tabell 1.9: Fordeling på de tre universitetene, etter sosial bakgrunn

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Ingen av foreldrene har høyere utdanning	30,8	32,0	35,7	32,4
En av foreldrene har høyere utdanning	22,8	26,6	27,8	25,3
Begge foreldrene har høyere utdanning	46,4	41,3	36,5	42,2
N	780	593	474	1847

Foreldres utdanningsnivå er brukt som mål på sosial bakgrunn, og er kodet slik at den viser om ingen, en eller begge foreldrene har høyere utdanning. Tabell 1.9 viser at i gjennomsnitt hadde 42,2 prosent av de som begynte ved universitetet høsten 1999 to foreldre med høyere utdanning. Til sammenligning er det i følge SSB 23,5 prosent av hele befolkningen som har høyere utdanning, og i aldersgruppen 50-59 år (foreldregenerasjonen til dagens studenter) er det 24 prosent av kvinnene og 27 prosent av mennene som har høyere utdanning (SSB 2004). Det er med andre ord en nokså klar overrepresentasjon av studenter som har foreldre med høyere utdanning i forhold til befolkningen, slik vi ville forvente. Universitetet i Oslo har høyest andel studenter med to foreldre med høyere utdanning, nesten halvparten (46,4 prosent) oppgir at begge deres foreldre har høyere utdanning. Ved NTNU er det omtrent like store andeler av studentene som ikke har foreldre med høyere utdanning og som har foreldre der begge har høyere utdanning.

Tabell 1.10: Fordeling på de tre universitetene, etter karakter fra videregående skole

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>N</i>
3,9 eller dårligere	13,1	17,5	17,7	296
4,0-4,4	22,1	27,4	29,3	485
4,5-4,9	35,4	35,7	34,3	666
5,0 eller bedre	29,4	19,4	18,7	443

I spørreskjema har respondentene oppgitt sitt karakternivå fra videregående skole i intervaller. Det er små forskjeller mellom universitetene, men Universitetet i Oslo har litt større andel studenter med svært gode karakterer, 5,0 eller bedre, og litt mindre andel med karakterer under 4,0, sammenlignet med de andre to universitetene (tabell 1.10). En av grunnene til at Universitetet i Oslo har flere studenter med gode karakterer er at mange av jusstudentene har svært gode karakterer, men dersom vi ser bort fra jusstudentene rekrutterer Universitetet i Oslo likevel en større andel studenter med gode karakterer enn de andre universitetene.

Tabell 1.11: Fordeling på de tre universitetene, etter tidligere høyere utdanning

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>	<i>N</i>
Har ikke utdanning fra tidligere	67,8	65,2	67,0	66,8	1285
Har utdanning fra tidligere	32,2	34,8	33,0	33,2	640

Tabell 1.11 viser at det er så mye som en tredel av studentene som har noe høyere utdanning fra før. Våre ”nye” studenter er dermed ikke helt nye, noe som må tas i

betraktning i analysene av materialet. Det ikke er noen forskjeller mellom universitetene i forhold til andel studenter som har høyere utdanning fra før de begynte ved universitetet høsten 1999. I gjennomsnitt har en tredjedel av respondentene høyere utdanning fra tidligere.

Tabell 1.12: Gjennomsnittlig skåre for om studentene har en aktiv studiemåte, og om de mener at de har inspirerende forelesere

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>	<i>N</i>
Aktiv studiemåte	2,47	2,49	2,39	2,46	1300
Inspirerende forelesere	2,36	2,45	2,48	2,42	1899

Som mål på studie- og læringsmiljøet til studentene bruker vi variablene ”aktiv studiemåte” og ”inspirerende forelesere”. Den siste variabelen er basert på at studentene har tatt stilling til, sagt seg enig eller uenig i utsagnet ”jeg hadde inspirerende/ motiverende forelesere/veiledere og verdiene er ordnet som en skala fra helt uenig som er null til helt enig som er fire. Variabelen aktiv studiemåte er en indeks laget av to utsagn, ”jeg deltok aktivt i undervisningen” og jeg var godt forberedt til undervisningen”. I den variabelen er også verdiene ordnet som en skala fra helt uenig som er null til helt enig som er fire. Gjennomsnittet for de ulike universitetene er vist i tabell 1.12. Det er små forskjeller mellom universitetene, og for alle universitetene er det en noe større andel som er enige enn uenige.

Det er få respondenter i materialet som har innvandrerbakgrunn. Statistisk Sentralbyrå definerer innvandrerbakgrunn som de som har to utenlandskfødte foreldre.

Tabell 1.13: Fordeling på de tre universitetene, etter foreldres landbakgrunn

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>	<i>N</i>
To norske foreldre	83,7	91,8	89,5	87,8	1690
En utenlandskfødt foreldre	7,4	5,2	5,9	6,3	121
To utenlandskfødte foreldre	8,9	3,1	4,7	5,9	114

I materialet har majoriteten, nesten 90 prosent to norskfødte foreldre, og bare 6 prosent har innvandrerbakgrunn i følge SSBs definisjon (se tabell 1.13). Det er flere studenter med innvandrerbakgrunn ved Universitetet i Oslo enn ved de andre lærestedene. Dette kan ha noe å gjøre med at det er en større innvandrerbefolkning i Oslo enn ellers i Norge. Det er imidlertid ikke noen signifikante forskjeller i forhold til å velge et universitet som ligger i hjemstedsfylket mellom de med majoritets- og minoritetsbakgrunn. Dersom vi ser på fagvalg er det små forskjeller mellom studenter med majoritetsbakgrunn og minoritetsbakgrunn, de med innvandrerbakgrunn velger i noe høyere grad å studere realfag og i noe lavere grad å studere samfunnsvitenskapelige fag enn de med majoritetsbakgrunn. Dette er i samsvar med tidligere forskning. Opheim og Støren (2001) fant at både første og andre generasjons innvandrere fra ikke-vestlige land hadde større sannsynlighet for å være i gang med en naturvitenskapelige eller teknisk utdanning enn andre grupper. I tillegg finner de at

studenter med ikke-vestlig bakgrunn har lavere sannsynlighet for å ta utdanning innen fagområdet undervisning. Tilsvarende viser en studie av minoritetsungdoms integrering i utdanning etter fullført videregående skole at innvandrere i større grad velger å studere naturvitenskapelige og tekniske fag og mindre grad velger å studere økonomi, samfunnsvitenskap og jus enn majoritets elever og elever med en norskfødt forelder (Lødding 2003).

Tabell 1.14: Fordeling på de tre universitetene, etter mors landbakgrunn blant de som har to utenlandsfødte foreldre

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>	<i>Andel av alle</i>
Norden	10	4	7	21	18,4
Europa og USA	12	6	6	24	21,1
Tidligere Jugoslavia	16	2	8	26	22,8
Resten av verden	34	7	2	43	37,7
Totalt	72	19	23	114	100
Andel av respondenter	8,9	3,1	4,7	5,9	

Totalt er det 114 respondenter i undersøkelsen som har innvandrerbakgrunn, det vil si to utenlandsfødte foreldre. Omtrent en femtedel er fra andre nordiske land, en femtedel fra Europa og USA og en femtedel fra det tidligere Jugoslavia, mens to femtedeler er fra resten av verden, det som vanligvis kalles ikke-vestlige innvandrere (se tabell 1.14). Vi har valgt å holde studenter fra det tidligere Jugoslavia for seg, utenom de andre ikke-vestlige innvandrerne, siden de utgjør en stor gruppe. Innvandrere fra det tidligere Jugoslavia er først og fremst personer fra Bosnia-Hercegovina. I følge statistikk fra SSB har akkurat den innvandrergruppen generelt høy deltagelse i høyere utdanning sammenlignet med andre grupper av innvandrere (Tronstad 2004). Totalt utgjør imidlertid studenter med innvandrerbakgrunn bare 6 prosent av det totale datamaterialet. På grunn av dette vil det i liten utstrekning bli presentert separate analyser for studenter med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn.

Generelt er det små forskjeller mellom universitetene i forhold til fordeling på ulike bakgrunnsvariabler. Universitetet i Oslo har noe høyere grad av lokalrekruttering, i noe større grad studenter der begge foreldrene har høyere utdanning og en litt større andel studenter med innvandrerbakgrunn sammenlignet med de andre lærestedene. I tillegg rekrutterer Universitetet i Oslo en større andel studenter med svært gode karakterer enn de andre universitetene.

1.5 Rekrutteringssituasjonen i 1999

Søknadsprosessen for opptak på et universitetsstudium var i 1999 sentralisert gjennom Samordna Opptak (SO), og for å søke på et studium måtte man sende et søknadsskjema til SO med en prioritert liste over de læresteder og studier man ønsket å søke opptak på. Alle som skal studere ved et universitet, må fylle kravene til generell studiekompetanse.

Denne undersøkelsen fokuserer på studier hvor studentene ved de frie fakultetene kunne kombinere forskjellige fag eller emner til en grad før Kvalitetsreformen ble innført. For å oppnå cand.mag.-graden måtte studenten fullføre to grunnfag og et mellomfag, eller to mellomfag og et semesteremne, eller et grunnfag, et mellomfag og to semesteremner, til sammen 8 semesters studier (80 vekttall/240 studiepoeng). Innbakt i studiet var forberedende prøver, blant annet ex.phil., som vanligvis tas i løpet av første semester av studiet. I realfag var kravet til cand.mag.-graden 3,5 år (7 semester) studier, inklusive ex.phil., med fordypning innen minst et fag.

Opptakskravene for ulike studier varierer som regel fra år til år, for de studiene som var adgangsregulert er skolepoeng og konkurransepoeng presentert, se tabell 1.15. De frie fagstudiene; historisk-filosofiske fag, samfunnsvitenskapelige fag og matematisk-naturvitenskapelige fag var alle åpne, med unntak av noen enkeltfag. Enkeltfag som hadde adgangsregulering var alle fag ved Det historisk-filosofiske fakultet, ved Universitetet i Bergen var grunnfag i medievitenskap og arkeologi med vekt på Norden adgangsregulert og grunnfag i arkeologi ved Universitetet i Oslo og NTNU var også adgangsregulert. I tillegg var fagene film, fjernsyn og video samt drama og teater, begge to praktiske fag, ved NTNU adgangsregulert i 1999. Studenttallet på disse fagene utgjør imidlertid et så lite antall totalt at HF vil bli sett på som et åpent fakultet i analysene.

Tabell 1.15 Adgangsregulering for ulike fakultet/fag i 1999. For studier med adgangsbegrensning er skolepoeng og konkurransepoeng angitt

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>UV</i>	<i>Kriminologi</i>	<i>Psykologi</i>
UiO	Åpent	Åpent	Åpent	46,8/51,8	Åpent	41,2/46,8	
UiB	Åpent	Åpent	Åpent	44,7/50,3			44,5/49,2
NTNU	Åpent	Åpent	Åpent				

Amerikanske studier har vist at frafallet er mindre desto mer selektiv adgangen er til lærestedet eller faget (Tinto 1993). Dermed kan vi forvente at det er noe mindre frafall ved juss enn i de andre fagområdene. Kriminologi ved Universitetet i Oslo og psykologi ved Universitetet i Bergen er i analysene plassert sammen med andre fag fra SV og blir da behandlet som åpne.

1.6 Presentasjon av resultatene

Undersøkelsen vil i stor grad bli presentert gjennom *krystabeller* som viser hvordan ulike grupper i utvalget fordeler seg på de ulike variablene. De fleste krystabellene er sortert etter universitet eller fagområde. For å kontrollere om forskjellene mellom grupper vi observerer er reelle (signifikante) er det brukt kji-kvadrattest. Kji-kvadrattesten sier noe om hvor stor sjanse det er for at vi skulle få det resultatet vi har fått, gitt at det ikke var noen sammenheng mellom variablene. Et signifikant resultat indikerer med andre ord at det er en sammenheng mellom variablene i krystabellen.

For å belyse årsakene til frafall, vil vi dels analysere hvordan ulike bakgrunnsfaktorer (alder, kjønn, foreldrenes utdanning, karakterer, studium) påvirker sjansen for å fall fra, og dels vil vi trekke inn studentenes egne begrunnelser for frafall, usikkerhet i valg og studiemål, og i noen grad også læringsstrategien de har.

For å undersøke hvordan ulike faktorer påvirker fullføring og frafall er det brukt *logistisk regresjon*, som sier noe om sannsynligheten for å fullføre eller falle fra gitt en rekke variabler. Logistisk regresjon er en multivariat analyseteknikk, der man kontrollerer for effekten av flere variabler samtidig. Positive tall i regresjonstabellen indikerer at variabelen øker risikoen for utfallet vi undersøker, mens negative tall minsker risikoen for utfallet. Resultater fra de logistiske regresjonene blir presentert grafisk som sannsynligheter for et gitt utfall (for eksempel å falle fra). Når vi bruker denne analysemetoden vil del-sammenhenger og forskjeller som framtrer i krysstabellene kunne forsvinne, eller til og med forandre retning. Et eksempel er forskjeller mellom lærestedene i andelen som skifter til et annet lærested. Her viser tabellene at det er færrest som skifter lærested fra Universitetet i Oslo, mens regresjonsanalyser ikke finner noen som helst forskjell.

For å kategorisere studentenes egne begrunnelser for å slutte, skifte studium eller lærested eller å velge å fullføre studiet ved universitetet er det brukt *faktoranalyse*. Faktoranalyse er en måte å systematisere materialet for å få et klarere bilde av svarmønstrene. Det er et redskap som brukes for å forenkle komplekse fenomener gjennom å redusere et sett av variabler til et mindre sett av underliggende faktorer/dimensjoner. Ved å kartlegge interne sammenhenger mellom variablene, og ved å beregne hvilke variabler som har høy korrelasjon med underliggende dimensjoner, kan man finne fram til begreper som betegner denne dimensjonen (Hellevik 1991). Dimensjonene blir siden brukt videre i analysene, for eksempel i regresjonsanalysen. Faktoranalysen leter fram mønstre i datamaterialet, men representerer ikke i seg selv ulike grupper av respondenter. Komponentene med høyest faktorladning på den enkelte faktor er uthevet i tabelloversikten.

1.7 Opplegget for rapporten

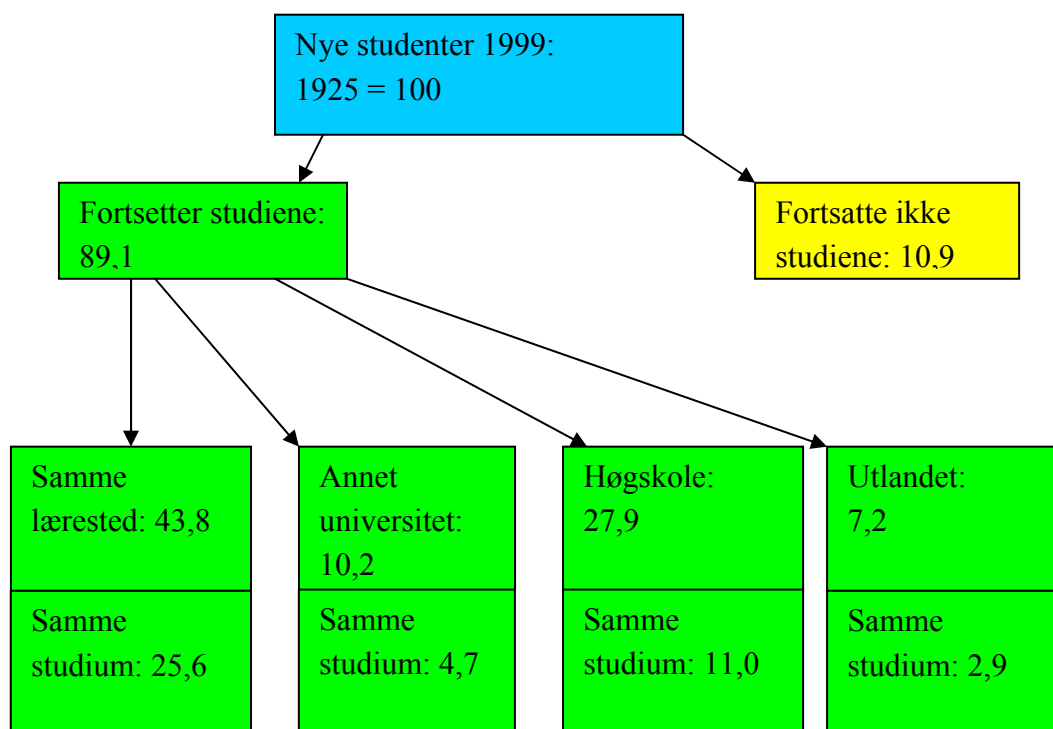
I denne rapporten vil vi først i kapittel 2 beskrive hva som skjedde med de nye studentene ved universitetene høsten 1999 fram til undersøkelsen ble gjennomført, herunder også studenter med midlertidige avbrudd. I kapittel 3 belyser vi studentenes studieforutsetninger og hvilke motiver de hadde for å begynne sine studier. I kapittel 4 analyserer vi det som sett fra det enkelte lærestedets synsvinkel er det mest omfattende frafallet: at studenter skifter lærested. I kapittel 5 belyser vi skifte av studium, og i kapittel 6 studenter som har sluttet studiene i perioden uten å ha fullført en grad. I kapittel 7 ser vi på de som har fullført studiene så langt, mens vi i kapittel 8 oppsummerer og diskuterer de viktigste resultatene av undersøkelsen.

2 Studiestrømmer

2.1 Oversikt over frafall – gitt ulike definisjoner

Som tidligere omtalt kan frafall fra studiene forstås på ulike måter: dels som frafall fra et bestemt lærested, og dels som frafall fra sektoren totalt. I tidligere studier av frafall er det ofte brukt registerdata, der også tidsaspektet blir viktig for å skille midlertidige avbrudd og frafall. Men det er også mulig å legge til grunn hva individene selv mener: at noen forlater høyere utdanning med bare eksamen i enkelte fag, kan betraktes som frafall dersom vedkommende hadde som mål å fullføre en grad, men ikke dersom vedkommendes mål begrenset seg til denne enkeltstående eksamen. I spørreskjemaet er frafall definert som de studentene som i utgangspunktet hadde mål om en grad, men som har avbrutt studiene uten å fullføre en grad. Med andre ord er dette en noe mer restriktiv definisjon av frafall enn det som vanligvis brukes i frafallsstudier på registerdata.

Figur 2.1: Studentenes bevegelser 1999 - 2005



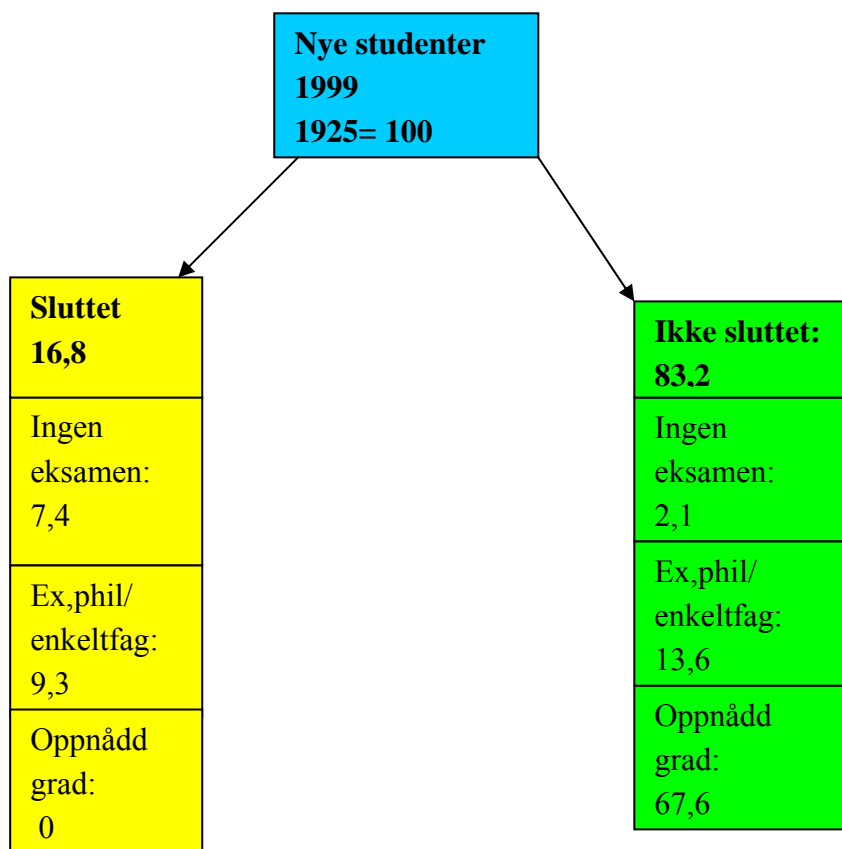
Figur 2.1 tar utgangspunkt i alle de 1925 nye studentene (respondentene) ved de tre universitetene høsten 1999, og alle prosentallene beregnet i forhold til hele det opprinnelige kullet. Vi kan i denne figuren ikke tidfeste alle de ulike overgangene, men det aller meste av forflytningen mellom læresteder skjer i løpet av 2000 og 2001. Det må også påpekes at ikke alle de studentene som fortsatte er studenter våren 2005. Dersom vi betrakter frafall fra det universitetet studentene opprinnelig begynte ved, er det bare 43,8 prosent som har vært trofaste mot det universitetet de begynte ved høsten 1999, og bare en

av fire fortsetter ved samme studium og samme universitet. I kapittel 4 vil vi se nærmere på de som har skiftet lærested, på forskjeller mellom de tre universitetene, hvilken type studenter det dreier seg om, og på årsakene til skifte av lærested.

Skifte av studium behøver ikke å være særlig dramatisk for individet; det kan være at man skifter mening angående det å fullføre en høyere eller en lavere grad, eller det kan være å endre retning fra for eksempel humanistiske fag til samfunnsfag. I begge tilfeller kan slike skifter skje uten avbrudd eller forsinkelser i studieprogresjonen. Vi vil i kapittel 5 se nærmere på skifte av studium, og prøve å skille mellom studieskifter som er uproblematiske og studieskifter som kan innebærer kostnader og forsinkelser for den enkelte og for systemet.

Et annet mål på frafall fra studiet framkommer ved å bruke de spørsmål som de som har sluttet studiene uten å ha fullført noen grad, skal besvare (spørsmål 31-38 i spørreskjemaet). Her er det med andre ord respondentenes egne vurderinger som legges til grunn for å avgjøre om de har sluttet eller ikke. I alt var det 323 av utvalget på 1925, eller 16,8 prosent, som ifølge denne definisjonen faller i kategorien ”sluttet”.

Figur 2.2: Studenter som slutter, fortsetter og fullfører



Figur 2.2 viser at i gruppen som har sluttet, som totalt utgjør 16,8 prosent av hele utvalget, er det 7,4 prosent av *alle respondentene* som ikke har tatt noen eksamen, mens 9,3 har fullført enkeltfag eller bare forberedende prøver. Blant de som ble definert som ikke å ha

sluttet, i alt 83,2 prosent, er det også noen som ikke tar tatt noen eksamen, 2,1 prosent av hele utvalget, mens 13,6 prosent bare har tatt enkeltfag eller forberedende. Av hele utvalget er det følgelig to tredeler som har fullført enten en lavere eller høyere universitetseksamen eller en høyskoleeksamen. Det store flertallet har fått en cand.mag.-grad, noe som er logisk all den tid det har gått bare fem år siden de begynte, og få har rukket å fullføre et hovedfag.

Ved å bruke studentenes egen definisjon av frafall, de som har sluttet uten å fullføre en grad, får vi et noe høyere totalt frafall, enn dersom vi ser på de som oppgir at de ikke fortsatte i utdanning etter 1999. Samtidig ser vi at flertallet i denne gruppen faktisk har fullført noe utdanning i løpet av den perioden de har vært der. Det er bare 7,4 prosent som har sluttet og er helt uten noen eksamen. Imidlertid er det også 2,1 prosent blant de som sier at de fortsatt er i utdanning, det vil si ikke har sluttet å studere som heller ikke har fullført noe. Med andre ord ser vi at det i utvalget vårt er 9,5 prosent som ikke har fullført noen form for høyere utdanning etter at de begynte ved universitetet høsten 1999.

Vi ser at andelen av studenter som har falt fra, varierer en del alt etter hvilke opplysninger i spørreskjemaet vi legger til grunn. Disse forskjellene illustrerer dels at det er ulike definisjoner av frafall, men dels også at respondentene kan ha lagt litt ulik forståelse til grunn når de har besvart skjemaet. Vi betrakter ikke disse avvikene som så problematiske at det svekker våre analyser, så lenge en har klart for seg hvilken gruppe og definisjon som legges til grunn. Vi synes videre at det er gode grunner til å anvende en definisjon som er den respondentene selv har lagt til grunn framfor å overprøve deres svar og konstruere et mål basert på en kombinasjon av ulike variable. Vi vil derfor i analysene av studenter som har sluttet bare definere gruppen som selv oppgir at de har sluttet uten å fullføre en grad, 323 personer (16,8 prosent av respondentene), som frafall.

2.1 Midlertidige avbrudd

Både norsk og internasjonal tidligere forskning viser at det er mange studenter som går inn og ut av utdanning, og derfor blir det viktig å skille mellom midlertidige avbrudd og frafall. Tinto (1993) benevner studenter som har avbrudd, *stop-out*. Tidligere studier har vist at det blant norske studenter er forholdsvis vanlig å ta en pause i studiene (Lyngstad og Øyangen 1999), og dermed kan vi forvente at vår undersøkelse også vil avdekke at det er forholdsvis vanlig med midlertidige avbrudd i studiene.

Tabell 2.1 Andel som har hatt midlertidige avbrudd

	<i>N</i>	<i>Andel blant de som har svart</i>	<i>Andel av de som har avbrudd</i>
Nei	969	56,3	
Ja, ett semester	287	16,7	38,2
Ja, ett år	210	12,2	27,9
Ja, mer enn ett år	255	14,8	33,9
Total	1721	100,0	

Tabell 2.1 viser at drøyt 40 prosent oppgir at de har hatt midlertidige avbrudd i utdanningen. Blant de med avbrudd er det en forholdsvis jevn fordeling mellom kortere og lengre avbrudd, det er en litt større andel som har hatt avbrudd i et semester.

Tabell 2.2 Andel som har hatt midlertidige avbrudd, etter fagområde

	<i>Nei</i>	<i>Ja, ett semester</i>	<i>Ja, ett år</i>	<i>Ja, mer enn ett år</i>	<i>N = 100</i>
HF	49,9	19,3	15,7	15,1	517
SV	54,4	17,0	11,2	17,4	734
MN	67,7	12,2	7,9	12,2	328
Juss	63,6	15,4	14,7	6,3	143

Det er ingen forskjeller mellom kvinner og menn i forhold til avbrudd, og heller ingen forskjeller mellom de tre universitetene. Videre er det ingen forskjeller i andel som har avbrudd etter karakter fra videregående skole eller sosial og geografisk bakgrunn. Dersom studenten var usikker i sitt valg av studium, har heller ikke dette noen innvirkning på hvorvidt en har midlertidige avbrudd i utdanningen. Derimot er det forskjeller etter alder, en større andel av de eldre studentene har hatt avbrudd i utdanningen og en større andel har hatt lange avbrudd, mer enn et år. Det er også forskjeller i forhold til fagområde, se tabell 2.2. Det er størst andel av studentene på HF og SV som oppgir at de har hatt midlertidige avbrudd i studiene. Dette kan ha sammenheng med at studenter på de fagområdene oftere skifter lærested, sammenlignet med studenter innen realfag og juss.

Tabell 2.3 Hovedaktivitet under midlertidig avbrudd

	<i>Antall</i>	<i>Andel</i>	<i>Andel av kvinner</i>	<i>Andel av menn</i>
Militærtjeneste	33	4,4	0,2	15,0
Fødsel/omsorg for barn	57	7,6	10,4	0,5
Arbeid	377	50,3	48,8	54,0
Reise	119	15,9	16,9	13,1
Sykdom	68	9,1	10,6	5,2
Annet	96	12,8	13,0	12,2
N	750	750	537	213

Dersom vi ser på hva studentene gjør mens de har midlertidig avbrudd i utdanningen, ser vi at halvparten er i arbeid (tabell 2.3). Det er også en forholdsvis mange som hadde avbrudd i studiene for å reise. Det er noen forskjeller mellom hva kvinner og menn gjorde da de hadde avbrudd. Naturlig nok er det flere menn enn kvinner som oppgir at de gjorde militærtjeneste, mens det er flere kvinner enn menn som oppgir at deres hovedaktivitet under avbruddet var fødsel eller omsorg for barn. Det er noe flere menn enn kvinner som oppgir at de arbeidet under sitt avbrudd, mens kvinner i litt høyere grad brukte studieavbruddet til å reise. Det er også større andel kvinner enn menn som oppgir at sykdom var grunnen til at de hadde avbrudd i studiene.

Tabell 2.4 Hovedaktivitet under midlertidig avbrudd, etter sosial bakgrunn

	<i>Ingen av foreldrene har høyere utdanning</i>	<i>En av foreldrene har høyere utdanning</i>	<i>Begge foreldrene har høyere utdanning</i>
Militærtjeneste	1,8	3,0	7,1
Fødsel/omsorg for barn	5,4	7,7	9,3
Arbeid	63,3	54,8	39,9
Reise	9,0	14,9	21,1
Sykdom	10,0	4,8	9,9
Annet	10,4	14,9	12,7
N	221	168	323

Det er ingen forskjeller i hva de som hadde midlertidig avbrudd gjorde under avbruddet mellom de tre universitetene eller mellom ulike fagområder. Det er heller ingen forskjeller etter geografisk bakgrunn, men det er forskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn (se tabell 2.4). De som har foreldre uten høyere utdanning er de som i størst grad har avbrudd for å arbeide. Nesten to tredjedeler av den gruppen oppgir at de arbeidet under avbruddet, mens det bare gjelder for 40 prosent av de som har to foreldre med høyere utdanning. Tilsvarende er det en større andel der begge foreldrene har høyere utdanning, som reiser under avbruddet. Ellers er det generelt små forskjeller mellom hvilke grunner studenter med ulik sosial bakgrunn oppgir som hovedaktivitet da de hadde midlertidig avbrudd i studiene.

Tabell 2.5 Grunner til midlertidige avbrudd

	<i>Stor betydning</i>	<i>Noen betydning</i>	<i>Ingen betydning</i>	<i>Uaktuelt</i>	<i>N = 100</i>
Jeg var studielei	33,8	22,7	17,7	25,8	730
Jeg hadde økonomiske problemer	10,3	15,4	33,1	41,3	720
Jeg fikk tilbud om relevant jobb	15,7	10,8	26,6	46,9	732

Studenter som hadde hatt midlertidige avbrudd i studiene ble også bedt om å vurdere følgende utsagn, for å prøve å kartlegge mulige årsaker til at de hadde avbrudd i studiene. En tredjedel sier at grunnen til at de hadde avbrudd, var at de var studielei, mens forholdsvis få hadde midlertidig avbrudd på grunn av at de hadde økonomiske problemer eller at de fikk tilbud om en relevant jobb (tabell 2.5). Når over halvparten hadde arbeid under avbruddet kan det tolkes som om de valgte å ta en pause i studiene for å arbeide fordi de var studieleie, og ikke fordi de hadde økonomiske problemer eller fikk tilbud om en relevant jobb.

Tabell 2.6 Grunner til midlertidige avbrudd, korrelasjon med bakgrunnsvariabler

	<i>Kjønn</i>	<i>Alder</i>	<i>Karakter</i>	<i>Foreldres utdanning</i>	<i>Geografisk bakgrunn</i>	<i>Fag-område</i>
Jeg var studielei		X				
Økonomiske problemer	X	X	X	X		
Tilbud om relevant jobb	X	X	X			

Dersom vi ser på hvordan utsagnene korrelerer med ulike bakgrunnsvariabler, ser vi at det bare er alder som har effekt på utsagnet ”jeg var studielei”. En større andel av de yngre studentene enn de eldre studentene oppgir at det var grunnen til at de har hatt et midlertidig avbrudd i studiene. Det er ingen forskjeller mellom kvinner og menn, etter sosial eller geografisk bakgrunn, karakterer eller fagområde. Derimot er det flere menn enn kvinner, større andel av de eldre studentene og flere blant de med de dårligste karakterene og med foreldre der ingen hadde høyere utdanning som oppgir at grunnen til avbruddet var økonomiske problemer. Kjønn, alder og karakterer virker også forskjellig for de som oppgir at de fikk tilbud om relevant jobb; flere menn enn kvinner sier at tilbud om relevant jobb hadde stor betydning, og det var også større andel av de eldre studentene som tiller relevant jobb stor betydning. I tillegg var det en større andel av de med karakterer over 4,0 sammenlignet med de med dårligere karakterer, som fikk tilbud om relevant jobb.

Dermed kan det se ut som det å være lei av studiet er noe som ikke påvirkes av studentenes bakgrunn i like høy grad som det å ha økonomiske problemer eller få tilbud om en relevant jobb. Det er bare alder som virker ulikt i forhold til alle tre utsagnene, men på ulike måter. De eldre studentene er i mindre grad studielei enn yngre studenter, samtidig som de i høyere grad har avbrudd i studiene på grunn av at de har økonomiske problemer eller får tilbud om relevant jobb. Dette kan sannsynligvis forklares med at de som begynner å studere rett etter at de har fullført videregående skole, har større risiko for å være skolelei, de har vært kontinuerlig i skolesystemet siden de var barn. De eldre studentene derimot har sannsynligvis større økonomiske forpliktelser, som kan tvinge dem ut av utdanning i perioder.

3 Studieforutsetninger og studiemotiver

Hvordan studentene klarer å gjennomføre studiene, avhenger blant annet av deres forutsetninger for å studere, og hvilke motiver de hadde for å begynne studiene. Studieforutsetninger kan vi måle gjennom karakterer fra tidligere skolegang og relevante erfaringer. Vi vil videre anta at de studentene som hadde de klareste planene, og som visste hvorfor de hadde valgt sitt studium, hadde bedre forutsetninger for å lykkes enn studenter uten klare planer eller motiver. I dette kapitlet vil vi begrense oss til å beskrive holdninger studentene hadde da de begynte i 1999, mens vi i et senere kapittel vil belyse hvilke effekter dette har hatt på om de har gjennomført eller falt fra.

Det må understrekes at vi i denne undersøkelsen har spurt studentene vinteren 2004-05 om hvilke motiver og mål de hadde med sine studier da de startet studien i 1999. Det må dermed tas i betraktning at studentene verken husker sikkert hvilke mål de hadde mer enn fem år tidligere, og at svarene naturlig nok vil være preget av det de faktisk har gjort og opplevd i sitt studium siden da. Det er med andre ord en kombinasjon av opprinnelige mål og motiver og hvordan de i dag vurderer dette, vi kan regne med å ha registrert i undersøkelsen.

Vi vil i dette kapitlet først vise hva studentene hadde som mål og hva de gjorde før de begynte å studere ved universitetet høsten 1999, og dernest belyse hvilke motiver de hadde for å ta høyere utdanning og for å velge det aktuelle lærestedet.

3.1 Om søkerne og de opptatte studentene høsten 1999

Som tidligere vist var studiene som denne undersøkelsen omfatter i høy grad åpne studier i 1999, det vil si alle studenter med generell studiekompetanse som søkte opptak, fikk det. Tinto (1993) har vist at frafallet er mindre desto mer selektiv adgangen er til lærestedet eller faget, og dersom vi vender på det argumentet vil det si at studier med liten grad av selektivitet sannsynligvis har høyere frafall. Tidligere studier i Norge viser denne sammenhengen, Aamodt (2001) fant at i overkant av en tredjedel av studentene som høsten 1997 begynte ved et universitet, hadde falt fra etter et år, mens tilsvarende tall for høgskolene var 21 prosent. Det har lenge vært vanskeligere å komme inn på ulike profesjonsstudier ved høgskolestudier enn på studier ved de frie fakultetene ved universitetet. I 1999 var for eksempel forholdstallet mellom primærsøkere og plasser 11,71 for journalist, 3,32 for barnevern og 3,06 for sosionom, mens forholdstallet var 1,69 for HF, 1,58 for SV og 1,34 for realfag. På juss var det 2,54 søkere per plass (SO 1999). Dermed kan vi anta at når det er lett å komme inn på et studium, er det mulig at studiet også tiltrekker seg studenter som egentlig primært ønsket et annet studium, men som ikke kom inn der og derfor valgte å begynne på et studium ved et av de frie fakultetene ved universitetet.

3.2 Opprinnelig studiemål

Hvilke mål hadde så studentene ved starten av studiene? I spørreskjemaet har studenten besvart både spørsmål om hvilket nivå for endelig eksamen de siktet mot, og hvor sikre de var i sitt studievalg.

Tabell 3.1: Mål med studiet i 1999, etter lærested

	<i>Bare for-beredende</i>	<i>Enkeltfag</i>	<i>Cand.mag</i>	<i>Hovedfag, Prof.studium</i>	<i>Ikke bestemt meg</i>	<i>N = 100</i>
UiO	6,9	16,6	12,6	40,8	23,0	808
UiB	5,9	25,6	10,1	31,4	27,0	614
NTNU	2,2	27,2	15,4	30,3	24,8	492
Alle	5,4	22,2	12,5	35,1	24,8	1914

Nesten hver femte student hadde ikke bestemt seg for hvor lang utdanning de skulle ta ved starten av studiet. Noe over en tredel siktet mot et hovedfag eller et profesjonsstudium, mens 12,5 prosent tok sikte på å avslutte med en cand.mag.-grad. En stor andel av studentene, 27,6 prosent, hadde bare som mål å ta enkeltfag eller bare forberedende prøver. Andelen som bare tok sikte på enkeltfag, er særlig høy blant studenter som hadde noe høyere utdanning før de begynte studiet i 1999, 34 prosent, mot 16 prosent blant dem som ikke hadde utdanning fra før. Den mest vesentlige forskjellen mellom lærestedene, er at andelen som har sikte på en høyere grads utdanning (hovedfag eller profesjonsstudium), er høyere ved Universitetet i Oslo.

Tabell 3.2: Mål med studiet i 1999, etter studium

	<i>Bare for-beredende</i>	<i>Enkeltfag</i>	<i>Cand.mag</i>	<i>Hovedfag, Prof.studium</i>	<i>Ikke bestemt meg</i>	<i>N = 100</i>
HF	8,4	27,4	15,1	23,2	25,9	583
SV	4,9	22,9	11,1	32,2	29,0	804
MN	3,2	18,5	16,1	45,8	16,4	373
Juss	1,9	7,8	1,9	69,5	18,8	154
Alle	5,4	22,2	12,5	35,1	24,8	1914

Som forventet er det en langt høyere andel som har en høyere grads eksamen som mål blant jusstudentene enn blant de øvrige studentene, men denne andelen er også større i matematisk-naturvitenskapelige fag enn i humanistiske fag og samfunnsfag. Det er særlig i disse to fagområdene at det er mange studenter som bare siktet mot enkeltfag.

Tabell 3.3: Grad av sikkerhet i studievalg 1999, etter lærested

	<i>Helt sikker</i>	<i>Nokså sikker</i>	<i>Usikker</i>	<i>N = 100</i>
UiO	32,8	44,6	22,6	808
UiB	30,6	43,2	26,2	614
NTNU	33,1	46,3	20,5	492
Alle	32,2	44,6	23,2	1914

Det er nær en tredel som oppgir at de var usikre på sitt studievalg, og som mente at de like gjerne kunne ha valgt et annet studium, mens omtrent en av tre oppgir at de var helt sikre. Om lag halvparten av de som var usikre, hadde heller ikke bestemt seg for sitt endelige mål med studiet. På den annen side er det de studentene som bare tok sikte på enkeltfag, som var mest sikre på sitt valg. Det er små forskjeller mellom lærestedene, men noe større usikkerhet blant studentene ved Universitetet i Bergen.

Tabell 3.4: Grad av sikkerhet i studievalg 1999, etter studium

	<i>Helt sikker</i>	<i>Nokså sikker</i>	<i>Usikker</i>	<i>N = 100</i>
HF	34,7	43,0	22,3	582
SV	29,4	45,5	25,1	805
MN	34,6	44,2	21,2	373
Juss	31,2	46,8	22,1	154
Alle	32,2	44,6	23,2	1914

Vi kunne ha forventet at studentene på juss, som er et profesjonsstudium som retter seg mot et bestemt yrkesfelt, og der valgmulighetene underveis er mindre enn i de andre studiene, ville ha vært mer sikre i sitt valg enn de øvrige. Dette er ikke tilfelle, vi fant ingen signifikante forskjeller mellom studiene.

3.3 Hva gjorde studentene før de begynte?

Vi vet at en forholdsvis stor andel av de nye studentene høsten 1999 var eldre enn 19 år, og at mange dermed har ventet ett år eller mer etter avsluttet videregående opplæring før de begynte å studere. Litt under halvparten av utvalget var mer enn 20 år da de begynte ved universitetet og 17,7 prosent var eldre enn 25 år da de begynte å studere i 1999. Disse kan ha brukt tida til å bestemme seg for hvilke fag eller hvilket utdanningsnivå de skal satse på, og de kan ha skaffet seg erfaringer som sannsynligvis bidrar til at de står sterkere rustet til å møte utfordringene i studiet de begynner i. Dessuten er det en del av de disse eldre studentene som har studieerfaring fra tidligere. Tabell 3.5 viser en oversikt over studentenes hovedaktivitet året før de begynte å studere ved universitetet.

Tabell 3.5: Hovedaktivitet før studiestart 1999, etter lærested

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Fullførte videregående skole	35,2	30,4	32,4	32,9
Lønnet arbeid	23,4	21,1	25,5	23,2
Arbeidsledig	0,5	0,7	0,2	0,5
Avtjente militærtjeneste	7,0	8,3	7,9	7,6
Tok høyere utdanning	16,8	19,8	19,1	18,4
Tok opp fag fra videregående	3,1	2,1	2,0	2,5
Hjemmeværende med barn	1,4	0,7	0,4	0,9
Annet	12,8	16,9	12,4	14,0
N = 100	805	615	491	1911

Omtrent en tredel fullførte videregående opplæring umiddelbart før de ble studenter høsten 1999. Noen ganske oppgir at de få tok opp igjen fag fra videregående opplæring året før de begynte å studere, andelen som hadde gjort det ville sannsynligvis ha vært høyere dersom vi hadde inkludert de lukkede studiene i undersøkelsen. I tillegg kan det være mange av respondentene som tok opp fag ved siden av arbeid eller andre aktiviteter, men i undersøkelsen ble de bare spurt om sin hovedaktivitet. Imidlertid var det bare omtrent 25 prosent av de nye studentene som var 19 år da de begynte. Avviket utgjøres av de som på en eller annen måte har brukt mer enn tre år fra de avsluttete grunnskolen til de fullførte videregående opplæring. Omtrent en fjerdedel var i arbeid før de startet studiene, mens noe under en femtedel var i høyere utdanning. Det er små forskjeller mellom lærestedene, men litt flere ved Universitetet i Oslo som kommer direkte fra videregående opplæring. Dette stemmer godt overens med at det også var noen flere 19-åringer ved Universitetet i Oslo.

Tabell 3.6: Hovedaktivitet før studiestart 1999, etter studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Fullførte videregående skole	28,4	34,6	29,0	51,0	32,9
Lønnet arbeid	21,2	25,2	23,6	19,0	23,2
Arbeidsledig	0,2	0,5	0,8	0,7	0,5
Avtjente militærtjeneste	5,0	8,1	9,4	11,1	7,6
Tok høyere utdanning	22,4	16,5	20,6	7,2	18,4
Tok opp fag fra videregående	2,6	1,9	4,6	0,7	2,5
Hjemmeværende med barn	1,2	0,9	0,5	0,7	0,9
Annet	19,1	12,3	11,5	9,8	14,0
N = 100	581	804	373	153	1911

Den klareste forskjellen mellom studiene er at i juss kommer over halvparten rett fra videregående skole, mens det bare er tilfelle for en tredjedel i de øvrige studiene. Dette er også noe vi også har sett ut fra aldersfordelingen.

Tabell 3.7: Tidligere høyere utdanning, etter studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Nei	62,4	69,6	62,0	79,2	66,7
Ja	37,6	30,4	38,0	20,8	33,3
	585	808	374	154	1921

Nøyaktig en tredel av de nye studentene ved våre tre universiteter høsten 1999 hadde tidligere fullført noe høyere utdanning. Dette er en høy andel, noe som innebærer at studentene har en studiehistorie allerede før 1999. Det er ingen forskjeller av betydning mellom universitetene. Derimot er det forskjeller mellom fagområder, det er færre som har utdanning fra tidligere blant jusstudentene og størst andel blant studenter i humaniora og realfag (se tabell 3.7).

3.4 Motiver for å ta høyere utdanning

Foruten studentenes opprinnelige studiemål, og graden av sikkerhet i valget, har vi også forsøkt å fange opp hvorfor de i det hele tatt begynte å studere. Her har vi benyttet et spørsmålsbatteri som er vel utprøvd i tidligere undersøkelser av studiemotiver, og anvendt i en rekke undersøkelser, riktignok med litt ulike utforminger. Andelen som svarer ”stor betydning” er presentert i tabell 3.8..

Tabell 3.8: Grunner for å ta høyere utdanning, etter fagområde

	<i>Andel som tillegger utsagnet ”stor betydning”</i>				
	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Interesse for faget	80,7	76,8	77,8	69,9	77,6
En interessant jobb	60,5	70,7	70,8	82,4	68,6
Bruke mine evner	68,5	64,2	67,1	70,4	66,6
Mer attraktiv på arbeidsmarkedet	41,4	47,5	45,0	56,7	45,9
Arbeide med mennesker	29,4	47,9	22,3	25,0	35,5
Arbeide selvstendig	30,0	31,0	30,7	42,1	31,5
Gode karrieremuligheter	20,0	31,6	35,7	53,9	30,7
Gode inntekter	11,5	20,8	24,1	32,9	19,6
Usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	19,3	18,6	15,1	11,8	17,6
Lederansvar	8,7	13,0	13,9	15,2	12,0
Forventet av familie/venner	8,1	8,0	7,9	7,9	8,0
Vanskelig å få jobb	7,7	5,4	8,4	7,2	6,8

Som i mange andre undersøkelser av utdanningsmotiver (se blant annet Berg 1988, Edvardsen 1995) er det interesse for faget, å få et interessant yrke, og å få brukt sine evner som oftest oppgis som begrunnelse for å ta høyere utdanning. Viktigheten av å gjøre karriere og gode inntekter er til sammenlikning langt mindre, men det betyr mye å kunne sikre seg på arbeidsmarkedet. Noe under hver femte student uttrykte at usikkerhet om hva de ellers skulle gjøre hadde stor betydning.

Svarmønstret har nokså lik profil i tre av de fire studiene. Historisk-filosofiske fag, samfunnsfag og matematisk-naturvitenskapelige fag er temmelig like på de aller fleste utsagnene, mens juss skiller seg noe ut på flere områder. Når det gjelder ”interesse for faget”, er dette noe mindre viktig for juristene, mens ”interessant jobb” er viktigere for juristene enn for de tre andre studiene. Dette underbygger den vanlige antakelsen av juss som et mindre spennende studium, men et fag som gir muligheter for mange spennende og godt betalte jobber. Juristene er ikke overraskende sterkest opptatt av karriere og inntekter, mens dette er minst viktig blant humanistene. Juristene er også mest opptatt av å kunne jobbe selvstendig, mens samfunnsviterne utmerker seg med å være sterkest opptatt av å arbeide med mennesker.

Det er små forskjeller mellom universitetene, Universitetet i Oslo har noen færre studenter som sier at ”gode karrieremuligheter” har stor betydning og noen flere som sier at å ”arbeide med mennesker” hadde stor betydning for deres valg å begynne i høyere utdanning. Ellers er det ingen signifikante forskjeller mellom studentene ved de tre universitetene.

Tabell 3.9 Faktoranalyse for grunner til å velge høyere utdanning, varimax rotasjon

	1	2	3
Gode karrieremuligheter	0,817	0,165	-0,020
Gode inntekter	0,812	0,125	0,050
Mer attraktiv på arbeidsmarked	0,688	0,089	0,147
Lederansvar	0,577	0,220	0,041
Bruke mine evner	0,134	0,749	0,029
Interesse for faget	-0,209	0,601	<u>-0,401</u>
Arbeide selvstendig	0,285	0,519	0,086
Interessant jobb	0,463	0,518	-0,130
Arbeide med mennesker	0,183	<u>0,466</u>	0,036
Forventet av familie/venner	-0,005	0,107	0,785
Usikker på hva jeg ellers	-0,114	-0,237	0,749
Vanskelig å få jobb	0,245	0,074	<u>0,478</u>
Eigenvalue, % av varians	21,6	15,4	13,5

Faktoranalysen identifiserer tre komponenter. Den første faktoren har sterkest ladning på karriere og inntekt, men også på attraktivitet på arbeidsmarkedet og lederansvar. Denne faktoren representerer en instrumentell holdning til studiet, det er primært de fordelene studiet gir på et framtidig yrkesliv som tiltrekker, og vi kan benevne faktoren som *karriereorientering*. I den andre faktoren er det komponentene ”bruke mine evner”, ”interesse for faget”, ”en interessant jobb”, og ”arbeide selvstendig” som slår ut. I tillegg er det en forholdsvis høy ladning på ”arbeide med mennesker”. Det som er mest karakteristisk for denne faktoren er at det er interessene som har drevet studentene, både interessen for faget og for det framtidige yrket, samt også å få brukt evnene. Vi kan kalle denne faktoren for *interesseorientering*, og i motsetning til karrierefaktoren er det faget og yrket i seg selv som det legges vekt på. Den tredje og siste faktoren består av

komponentene ”usikker på hva jeg ellers skulle gjøre” og ”forventet av familie og venner”. Denne faktoren har en relativt høy skåre på ”vanskelig å få jobb”, og en relativt høy negativ skåre på ”interesse for faget”. Vi benevner denne faktoren som *usikker orientering*. Siden forventninger utenfra spiller en rolle, kunne man også bruke benevnelsen ”ytre styrt”. Disse faktorene vil senere bli brukt i de logistiske regresjonsanalysene som en indikator på ulike grunner til at studentene begynte å studere.

Vi kan anta at studenter som i høy grad er preget av usikker orientering vil ha større risiko for å falle fra studiene. Pascarella og Terenzini (1991) finner at studenter som er svært usikre på sitt studievalg har større sannsynlighet for å falle fra. Videre ville vi anta at de interesseorienterte vil ha en sterkere motivasjon for det rent faglige innholdet i studiene. Berg (1988) konkluderte med at det viktigste ikke er *hva slags* studiemotiv studentene har, men at de har et motiv. På den bakgrunn er det ikke sikkert at vi vil finne noen forskjeller mellom de karriereorienterte og de interesseorienterte. Snarere er det slik at de ulike orienteringene i noen grad går sammen med ulike studier. Disse antakelsene vil vi undersøke i senere kapitler.

3.5 Motiver for valg av lærested

Siden ett av de viktigste formålene med dette prosjektet er å belyse hvorfor de tre universitetene mister studenter, må vi også se på *hvorfor* studentene opprinnelig valgte å studere ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen respektive NTNU. I hvilken grad foretok de et reelt, bevisst valg, og i hvilken grad var valget preget av tilfeldigheter eller av at det simpelthen lå nærmest?

Tabell 3.10: Faktorer som påvirker valg av lærested i 1999, etter lærested

	<i>Andel som tillegger utsagnet ”stor betydning”</i>			
	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Attraktiv studieby	30,0	45,3	47,2	39,4
Nærhet til hjemstedet	45,6	36,1	31,3	38,9
Godt studiemiljø	12,4	34,7	43,0	27,4
Bredt studietilbud	31,6	21,2	26,8	27,0
Venner/søsken ved universitet	14,5	26,4	23,5	20,6
Godt faglig rykte	20,0	14,6	19,3	18,1
Partner i samme by	17,8	13,7	17,7	16,5
Anbefaling fra familie/venner	10,0	12,9	15,0	12,2
Forskning av høy kvalitet	12,7	8,3	7,9	10,0
Studietilbud fantes bare der	10,8	7,6	6,2	8,6
Informasjon fra studiestedet	5,3	5,8	8,2	6,2
Kom ikke inn andre steder	2,8	4,0	2,7	3,1
Anbefaling fra lærere/rådgiver	2,4	3,0	3,1	2,8

De to viktigste grunnene til valg av lærested er at det er en attraktiv studieby og at det har nærhet til hjemstedet. All den tid de tre universitetene i stor grad har et likeartet studie-

tilbud (når vi utelukker sivilingeniørstudiet ved NTNU, som ikke er inkludert i vår undersøkelse), og at det heller ikke eksisterer noen entydige kvalitets- eller prestisjeforskjeller mellom dem, er det bare rimelig at lærestedets lokalisering har spilt en avgjørende rolle. Det spiller også en rolle med bredt studietilbud og et godt studiemiljø. Når de mer faglige vurderingene teller lite, behøver ikke det å bety at studentene ikke bryr seg om det, men at de ikke vurderer forskjellene mellom de tre institusjonene som avgjørende.

Vi finner en del interessante forskjeller mellom de tre lærestedene. Nærhet til hjemstedet er klart viktigst for Oslostudentene, noe som kan reflektere at andelen som er lokalt rekruttert er høyere der. Når det er en lavere andel som oppgir ”attraktiv studieby” for Oslo, behøver det heller ikke tolkes som at Oslo som sådan er mindre attraktiv, men at det ikke spiller noen rolle for studenter som bor i, og som velger å studere i, Oslo. I samme retning trekker det at betydningen av venner eller søsken er mindre i Oslo: siden så mange er lokalt rekruttert trenger man ikke å ta hensyn til om disse studerer der eller ikke. Vi ser ellers at Oslo og NTNU får større oppslutning om et godt faglig rykte, og at Oslo får høyest skåre på ”forskning av høy kvalitet”. Derimot er andelen som svarer ”godt studiemiljø” dramatisk mye lavere enn spesielt NTNU. Også her kan nok de lokalt rekrutterte, som i realiteten ikke har gjort noe aktivt valg av studiested, forklare noe, men resultatet illustrerer åpenbart også at Universitetet i Oslo ikke akkurat har noe godt rykte for studiemiljø.

Når en skal bedømme svarene må en tenke seg til hvordan respondentene kan ha oppfattet spørsmålet: har de foretatt noe egentlig valg mellom de tre aktuelle lærestedene, eventuelt også tatt Universitetet i Tromsø i betraktning, eller har de også trukket inn valget mellom et universitet og en høyskole? Det er grunn til å regne med at studenter som velger ulike typer studier også bedømmer valget av lærested ulikt.

Tabell 3.11: Faktorer som påvirker valg av lærested i 1999, etter fagområde

	<i>Andel som tillegger utsagnet ”stor betydning”</i>				
	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Attraktiv studieby	39,2	42,8	33,3	36,4	39,4
Nærhet til hjemstedet	33,8	40,4	42,0	42,1	38,9
Godt studiemiljø	27,3	28,4	27,0	23,7	27,4
Bredt studietilbud	30,4	25,5	28,8	17,8	27,0
Venner/søsken ved universitetet	20,7	23,0	17,9	14,5	20,6
Godt faglig rykte	18,6	15,2	20,3	25,5	18,1
Partner i samme by	15,6	17,4	19,2	7,9	16,5
Anbefaling fra familie/venner	11,7	11,8	14,9	9,9	12,2
Forskning av høy kvalitet	9,5	7,8	17,4	5,9	10,0
Studietilbud fantes bare der	10,2	8,1	8,7	5,3	8,6
Informasjon fra studiestedet	5,4	6,9	7,9	1,3	6,2
Kom ikke inn andre steder	1,2	3,3	5,7	3,3	3,1
Anbefaling fra lærere/rådgiver	2,8	2,3	4,3	1,3	2,8

Stort sett er det små forskjeller i begrunnelsene for valg av lærested mellom studiene, men på enkelte av utsagnene atskiller juss seg fra de andre tre fagområdene. Juriststudentene legger mer vekt på faglig godt rykte, og de legger naturlig nok mindre vekt på bredden av fagtilbudet siden de befinner seg i et mer fasttømret studieprogram. Studenter på HF har i mindre grad enn studenter på andre fagområder lagt nærhet til hjemsted til grunn når de valgte lærested. Studenter i realfag er mer opptatt av at lærestedet de har valgt har forskning av høy kvalitet enn studenter på andre fagområder.

Tabell 3.12: Faktoranalyse for hva som påvirket valg av lærested, varimax rotasjon

	1	2	3	4	5
Godt faglig rykte	0,794	0,081	0,057	-0,058	-0,037
Forskning av høy kvalitet	0,787	-0,038	0,094	0,001	-0,048
Bredt studietilbud	0,721	0,165	0,094	0,031	0,018
Venner ved samme universitet	-0,127	0,708	0,025	0,167	-0,052
Attraktiv studieby	0,263	0,685	-0,069	0,091	0,020
Godt studiemiljø	0,425	0,637	0,007	-0,055	-0,008
Anbefaling fra familie/venner	-0,025	0,626	0,318	-0,128	0,029
Anbefaling fra lærer/rådgiver	0,090	0,105	0,748	-0,080	0,119
Info fra studiested (messer)	0,207	0,106	0,679	-0,071	0,066
Nærhet til hjemsted	-0,154	-0,270	0,555	0,360	-0,333
Partner i samme by	0,080	-0,081	-0,114	0,717	0,315
Studietilbud fantes bare der	0,078	-0,238	-0,005	-0,629	0,235
Kom ikke inn andre steder	-0,096	-0,018	0,122	0,034	0,856
Eigenvalue, % av varians	16,4	15,1	11,4	8,6	7,9

Faktoranalysen for grunner til valg av lærested danner fem komponenter. Siden forskjellen i forklart varians er liten mellom faktor fire og fem, velger vi å beholde alle fem. Den første faktoren, som forklarer mest, identifiserer tre komponenter: ”godt faglig rykte”, ”bredt studietilbud”, og ”forskning av høy kvalitet”. Vi velger å benevne denne faktoren som *fagorientering*. Den andre faktoren består også av tre komponenter med høy ladning: ”godt studiemiljø”, ”venner og søsken ved universitetet”, og ”attraktiv studieby”. Vi benevner denne faktoren som *sosial orientering*. Den tredje faktoren kombinerer komponentene ”nærhet til hjemstedet”, ”informasjon fra studiestedet”, og ”anbefaling fra lærere/rådgivere”. Selv om ”nærhet til hjemstedet” opptrer i denne kombinasjonen, velger vi ikke å fortolke denne faktoren som et uttrykk for hjemstedsorientering i og for seg, men heller at faktoren uttrykker en orientering i retning av et *lærested som man har mye informasjon om*. Den fjerde faktoren kombinerer en sterk positiv ladning på ”partner i samme by” og en nesten like sterk negativ ladning på ”studietilbudet fantes bare der”. Akkurat denne kombinasjonen kan være litt vanskelig å fortolke, men den uttrykker åpenbart betydningen av å studere på samme sted som kjæresten, og at dersom dette ikke hadde vært tilfelle, så kunne man i prinsippet ha valgt samme studium ved andre læresteder. Vi benevner den fjerde faktor som *partnerorientering*. Den siste faktoren er nokså klar, dette er studenter som søkte andre steder de primært ville ha vært, men begynte ved det aktuelle lærestedet i påvente av å komme inn der de ønsket. Uansett om de ikke

teknisk sett samler poeng som gir uttelling i en senere søkefase, kan vi kalle faktoren for *poengsamling*.

3.6 Oppsummering

Langt fra alle studentene hadde klart for seg hva de ville med sine studier da de begynte høsten 1999. En firedel hadde ikke bestemt seg for endelig studiemål, og over en firedel hadde bare begrensede studiemål, dvs. å ta forberedende prøver eller enkeltfag. En av tre var helt sikre i sitt studievalg, og 45 prosent var nokså sikre.

De nye studentene ved de tre universitetene høsten 1999 hadde en variert bakgrunn og ulike erfaringer da de kom til universitetet. Nesten halvparten av de nye studentene var eldre enn 20 år, og bare en av tre kom rett fra videregående opplæring. Nesten en av fire var i jobb, nesten 20 prosent var i en annen høyere utdanning året før de begynte ved det aktuelle universitetet, og i alt en tredel hadde noe høyere utdanning fra før.

Studentenes motiver for å ta høyere utdanning stemmer godt med det man vet fra tidligere og andre typer undersøkelser: det er interessen for selve faget, for en interessant jobb, og å bruke evnene sine som er klart viktigst. Langt færre legger vekt på inntekt og karriere, men det å stå sterkere rustet på arbeidsmarkedet betyr mye.

Motiver for valg av lærested illustrerer tydelig at det blant studentene ikke eksisterer noen oppfatning av at det er kvalitetsforskjeller mellom universitetene i Norge. De legger lite vekt på faglig rykte og forskningskvalitet. Det er mulig dette skyldes at studentene ikke bryr seg om det, men en mer rimelig tolkning er at de oppfatter kvaliteten som å være like god, og derfor kan vektlegge andre mer pragmatiske grunner, spesielt lokalisering.

4 Skifte av lærested

Oversikten over studiestrømmer i kapitel 2 viste at mange av studentene som forlot universitetet har gått til et annet lærested. Med andre ord er mesteparten av det som universitetene isolert sett opplever som frafall, egentlig et skifte av studiested. Skifte av lærested kan ses som frafall fra institusjonens side, men er ikke frafall slik det er definert her. Til tross for det kan det være en ulempe for universitetet at mange av studentene de tar opp, aldri fullfører en grad ved lærestedet, og derfor er det interessant å finne ut hvilke studenter som skifter lærested og hvilke begrunnelser de gir for det valget. Tidligere studier har vist at studiemobilitet er forholdsvis vanlig i det norske utdanningssystemet og at universitetene er den typen lærested som mister flest studenter, i hvert fall de første årene etter at et enkelt kull har begynt i høyere utdanning (Roedele og Aamodt 2001, Aamodt 2001).

4.1 Hvem skifter lærested?

For å undersøke studiemobilitet ser vi først på hvem som skifter lærested, og hva som kjennetegner studenter som har større sannsynlighet enn andre for å skifte lærested i løpet av sitt studium. Tabellene i dette kapittelet inkluderer bare de studenter som fortsatte studiene etter høsten 1999.

Tabell 4.1: Skifte av lærested, etter opprinnelig lærested og kjønn. Prosent

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>Alle</i>
Alle			
Nei, jeg fortsatte ved samme universitet	46,9	54,7	49,2
Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge	11,9	10,4	11,5
Ja, jeg skiftet til en høyskole (statlig/privat/vit.)	33,8	25,3	31,3
Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet	7,4	9,6	8,0
N = 100	1356	560	1916
Universitetet i Oslo			
Nei, jeg fortsatte ved samme universitet	53,5	59,0	55,2
Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge	9,5	8,8	9,2
Ja, jeg skiftet til en høyskole (statlig/privat/vit.)	28,2	24,4	27,0
Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet	8,9	7,8	8,5
N = 100	561	246	807
Universitetet i Bergen			
Nei, jeg fortsatte ved samme universitet	41,3	52,6	44,4
Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge	12,9	12,8	12,9
Ja, jeg skiftet til en høyskole (statlig/privat/vit.)	37,3	22,4	33,2
Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet	8,5	12,2	9,5
N = 100	441	176	617
NTNU			
Nei, jeg fortsatte ved samme universitet	43,5	50,0	45,4
Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge	14,5	10,3	13,3
Ja, jeg skiftet til en høyskole (statlig/privat/vit.)	38,2	30,2	35,9
Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet	3,8	9,5	5,4
N = 100	354	138	492

Om lag halvparten av studentene som har svart på spørreskjemaet, har skiftet lærested siden de begynte ved et av de tre universitetene høsten 1999. Det er ca. hver tiende som har byttet til et annet norsk universitet, mens en tredel har byttet til en høgskole. Andelen som fortsetter ved lærestedet er høyest for de som begynte ved Universitetet i Oslo, men dette kan ha sammenheng med sammensetningen etter studium. Det er både færre av de som begynte i Oslo som skiftet til et annet universitet og færre som skifter til en høgskole. Det er en betydelig høyere andel menn enn kvinner som holder fast ved sitt opprinnelige lærested, 54,6 mot 46,9 prosent. Forskjellen er særlig stor blant studentene som begynte ved Universitetet i Bergen. Det er fremfor alt overgang til en høgskole som er mer vanlig blant kvinner enn blant menn, og som kan forklare hvorfor flere kvinner enn menn skifter lærested i løpet av studiet.

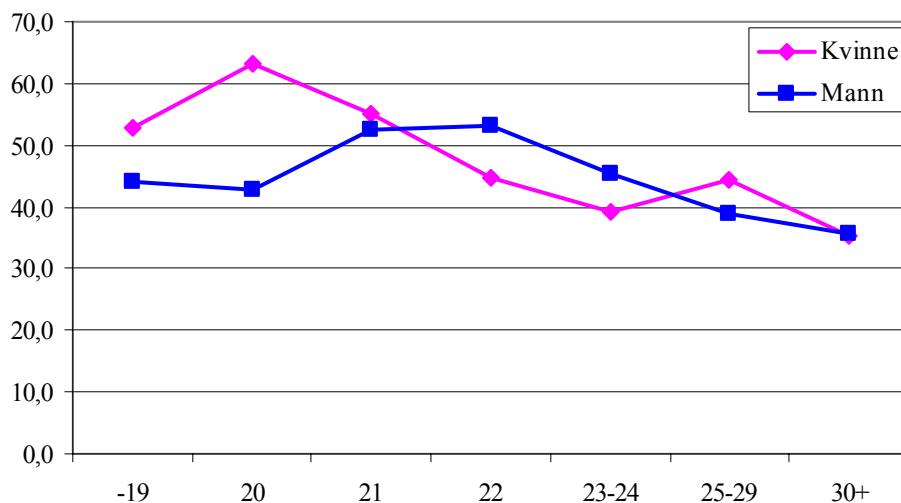
Tabell 4.2: Skifte av lærested, etter opprinnelig studium og universitet. Prosent

Univer- sitet	Fag- om- råde	Nei, jeg fortsatte ved samme universitet	Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge	Ja, jeg skiftet til en høgskole (statlig /privat/vit.)	Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet	N=
Alle	HF	44,4	12,3	32,3	11,1	514
	SV	41,4	13,2	37,9	7,5	730
	MN	65,7	7,9	20,4	6,1	329
	Juss	67,6	8,5	19,7	4,2	142
UiO	HF	48,0	7,9	30,7	13,4	202
	SV	47,7	10,8	33,6	7,9	277
	MN	68,2	8,3	17,2	6,4	157
	Juss	74,4	9,0	14,1	2,6	78
UiB	HF	40,7	16,7	29,6	13,0	162
	SV	35,0	13,4	41,9	9,8	246
	MN	67,1	8,2	20,0	4,7	85
	Juss	59,4	7,8	26,6	6,3	64
NTNU	HF	43,3	13,3	37,3	6,0	150
	SV	40,8	16,0	38,8	4,4	206
	MN	59,8	6,9	26,4	6,9	87

Andelen som skifter lærested er betydelig høyere blant studenter på historisk-filosofiske fag og samfunnsvitenskapelige fag enn matematisk-naturvitenskapelige fag og juss. Det er særlig overgang til en høgskole som er vanligere for HF og SV-studentene, men også skifte til et annet norsk universitet. Det er i tillegg vanligere blant HF-studenter å skifte til et utenlandsk lærested.

Det er små forskjeller mellom universitetene, mønstret med at det er flere studenter på HF og SV som skifter lærested er likt på alle tre universitetene. Som vi skal komme tilbake til, finner vi ingen signifikante forskjeller mellom lærestedene når vi trekker flere forklaringsfaktorer inn i analysene, jf. tabell 4.6. Imidlertid er det nesten 75 prosent av jusstudentene ved Universitetet i Oslo som blir ved lærestedet, mens tilsvarende tall for

Universitetet i Bergen er 59,4 prosent. Samtidig er det en større andel av jusstudentene i Bergen enn i Oslo som skifter til en høyskole. Dette kan sannsynligvis forklares av at mange jusstudenter i Bergen tar jus sammen med økonomistudier og da bytter til Norges Handelshøyskole eller til BI. Det er også langt flere HF-studenter ved Universitetet i Bergen enn Universitetet i Oslo som skifter til et annet universitet i Norge.



Figur 4.1 Andelen som har skiftet lærested, etter kjønn og alder

Det er en noe større andel blant de yngre studentene som skifter lærested, enn blant de eldre. Forklaringen er sannsynligvis at de studentene som venter et par år før de begynner i høyere utdanning har rukket å overveie sitt studievalg, og dermed er mer bevisst på hva de vil enn de som kommer rett fra videregående skole.

Tabell 4.3: Skifte av lærested, etter studiemål. Prosent

	<i>Bare forberedende</i>	<i>Enkelt-emner</i>	<i>Cand. mag.</i>	<i>Hovedfag Prof.studium</i>	<i>Ikke bestemt meg</i>
Samme universitet	12,7	34,4	56,1	64,7	40,6
Annet universitet i Norge	22,8	9,5	11,7	11,2	11,1
Høgskole	51,9	46,0	26,0	16,7	40,8
Lærested i utlandet	12,7	10,1	6,3	7,3	7,4
N = 100	79	337	223	641	431

De studentene som hadde som sitt mål å ta en fullstendig eksamen av høyere eller lavere grad har i langt større omfang holdt fast ved det opprinnelige lærestedet enn de som bare hadde begrensede studiemål. Spesielt er skifte av lærested stort blant dem som opprinnelig bare tok sikte på forberedende prøver. Det er denne gruppen som i størst utstrekning har skiftet til et annet norsk universitet, men som også avgir mange studenter til høyskolene. Også blant studentene som hadde enkeltfag som mål er overgangen til høyskoler stor. I begge tilfelle ser vi et mønster der studiestarten høsten 1999 ved ett av de tre universitetene hadde preg av et midlertidig opphold, enten i påvente av å komme inn der de egentlig ønsket, eller som ledd i å treffe en mer endelig beslutning om valg av studium.

Tabell 4.4: Skifte av lærested, etter grad av sikkerhet i studievalg. Prosent

	<i>Helt sikker</i>	<i>Nokså sikker</i>	<i>Usikker</i>
Samme universitet	57,3	47,7	41,7
Annet universitet i Norge	10,9	11,9	10,9
Høgskole	24,4	32,1	39,2
Lærested i utlandet	7,4	8,3	8,2
N = 100	525	782	403

Som ventet er det størst avgang fra opprinnelig lærested blant dem som var usikre i studievalget, og de usikre går oftere over til en høgskole. Derimot fant vi ingen forskjell etter grad av usikkerhet i overgangen til et annet norsk universitet eller til utlandet.

Skifte av lærested kan ha skjedd i hele perioden vi undersøker, fra høsten 1999 til i studieåret 2004-05. Det siste året er slått sammen pga at svarperioden strekker seg inn i 2005.

Tabell 4.5: Tidspunkt for skifte av lærested. Prosent

	<i>Annet universitet</i>	<i>Høgskole</i>	<i>Utlandet</i>	<i>Alle</i>
1999	3,7	1,7	2,3	2,5
2000	31,1	48,0	35,3	42,3
2001	26,3	26,6	27,8	26,4
2002	18,4	13,6	15,0	15,0
2003	14,2	5,5	14,3	8,7
2004-05	6,3	4,6	5,3	5,1
N = 100	190	523	133	871

Noen ganske få har oppgitt at de skiftet lærested allerede høsten 1999. Mange skiftet lærested i løpet av 2000, og over 70 prosent av alle lærestedsovergangene fant sted innen utløpet av 2001. Omtrent halvparten av alle overgangene til en høgskole skjedde i 2000, mens overgang til et annet universitet eller til utlandet skjedde litt mer spredt over et lengre tidsrom. Dette er i samsvar med tidligere norsk og utenlandsk forskning. Tinto (1993) peker på at det første året ved lærested, og hvordan studenten blir møtt av lærestedet i starten, er faktorer som kan forklare at studenter velger å skifte lærested.

4.2 Årsaker til skifte av lærested

Vi skal analysere årsakene til hvorfor studenter har skiftet lærested på to ulike måter. Ved å sammenlikne egenskaper hos de som har skiftet lærested og de som ikke har gjort det ved å anvende multivariat analyse, kan vi danne oss et bilde av hvilke faktorer som kan ha spilt inn. For det andre har vi spurt studentene direkte om hvilke begrunnelser de har gitt for at de skiftet lærested.

Først vil vi presentere resultatene av en logistisk regresjonsanalyse for å beregne hvilke faktorer som har påvirket skifte av lærested. Analysen er utført i tre steg som representerer

tre ulike forklaringsmodeller. Den første modellen inneholder bare bakgrunnsvariabler for studentene: kjønn, alder, om de kommer fra skolefylket eller er rekruttert utenfra, foreldrenes utdanningsbakgrunn, karakterer fra videregående opplæring, og om de har innvandrerbakgrunn. I den andre modellen trekkes studium og hvilke motiver de hadde for å begynne å studere (faglige grunner, karrieregrunner, eller om de var ytre styrt, for eksempel påvirket av foreldrene), samt om de hadde som mål å ta en grad eller om de bare hadde begrensede studiemål. I den tredje modellen trekker vi inn studentens holdning til læringsmiljøet; om studentene selv hadde en aktiv studiemåte og om de syntes at de hadde inspirerende forelesere. Den siste variabelen kan vi betrakte som et enkelt mål på undervisningskvalitet, men også aktiv studiemåte kan være et resultat av hvordan undervisningen er lagt opp.

Tabell 4.6: Logistisk regresjon på sannsynligheten for å skifte lærested

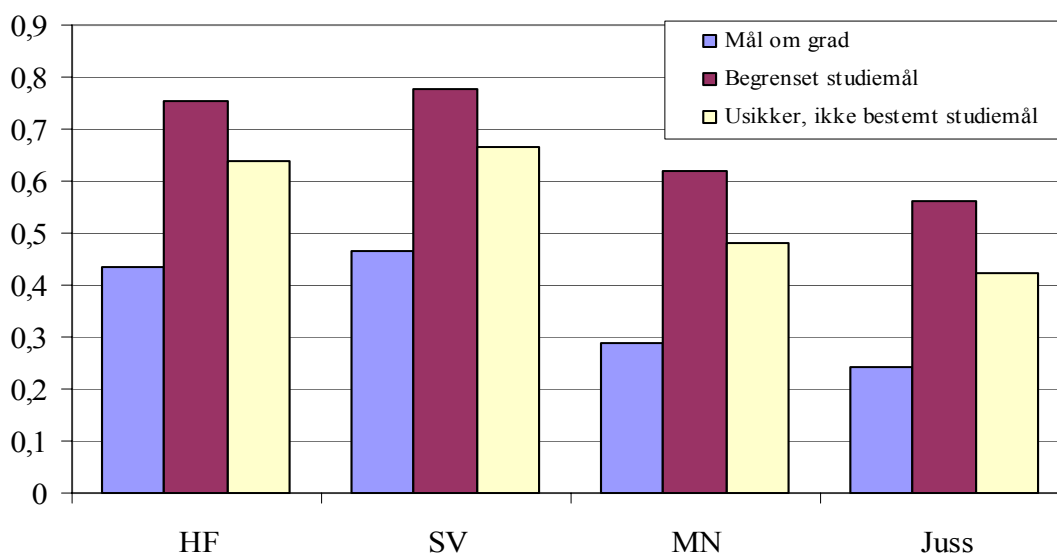
	<i>Modell 1: bakgrunn</i>		<i>Modell 2: motiv & valg</i>		<i>Modell 3: aktivt læringsmiljø</i>	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Kjønn (0=kvinne)	<u>-0,281</u>	0,112	-0,006	0,123	-0,057	0,125
Alder (0=19 år)	-0,035	0,012	-0,044	0,013	-0,037	0,013
Bor i skolefylke	-0,067	0,108	-0,053	0,117	-0,092	0,119
Foreldres utdanning						
- en høyere utd	0,122	0,138	0,173	0,150	0,142	0,152
- begge høyere utd	-0,032	0,125	-0,009	0,136	-0,039	0,138
Karakter fra vgs	*					
- 4,0-4,4	0,083	0,167	0,096	0,182	0,144	0,186
- 4,5-4,9	-0,230	0,159	-0,051	0,174	0,025	0,178
- 5,0 eller bedre	<u>-0,345</u>	0,170	-0,046	0,188	0,039	0,192
Ikke-vestlig innvandrer	-1,220	0,324	<u>-0,858</u>	0,344	-0,932	0,347
Stadium			**			
SV			0,130	0,132	0,090	0,135
MN			-0,636	0,166	-0,713	0,169
Juss			-0,872	0,237	-0,914	0,242
Karrierefaktorer			<u>-0,116</u>	0,057	<u>-0,122</u>	0,058
Interessefaktorer			<u>-0,124</u>	0,057	-0,163	0,059
Ytre styrte faktorer			-0,038	0,057	-0,085	0,059
Studiemål			**		**	
- begrenset studiemål			0,559	0,161	0,551	0,163
- mål å ta en grad			-0,831	0,138	-0,742	0,140
Aktiv studiemåte					-0,241	0,059
Inspirerende forelesere					-0,111	0,060
Konstant	<u>0,402</u>	0,166	0,563	0,220	1,415	0,288

Konstant: kvinne, 19 år, bor ikke i fylket universitetet ligger i, ingen av foreldrene har høyere utdanning, karakter 3,9 eller dårligere fra vgs, ikke-innvandrer eller vestlig innvandrer, HF-student, lav score på karriere, interesse og ytre faktorer som begrunnelse for å begynne i høyere utdanning (liten betydning), hadde ikke bestemt studiemål da de begynte, lav score på aktiv studiemåte og inspirerende forelesere.

* eller understreket = $p < 0,05$, ** eller fet skrift = $p < 0,01$

I den første modellen finner vi bare effekter av kjønn, alder og innvandringsbakgrunn. Menn har noe lavere tilbøyelighet til å skifte lærested enn kvinner, og sannsynligheten for skifte av lærested avtar med økende alder. Det siste finner vi rimelig siden eldre studenter oftere er mer bundet til studie- og bostedet gjennom familie enn yngre studenter. Studenter med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn har lavere sannsynlighet for å skifte lærested, og effekten er forholdsvis sterk. Dette kan forklares av at studenter med innvandrerbakgrunn er en svært selektert gruppe og de få som velger å ta høyere utdanning sannsynligvis er svært målbevisst og bestemte i sitt valg. Det kan også være at de er sterkt knyttet til familie- og vennskapsnettverk i de tilfellene de studerer i hjembyen. Det er imidlertid ingen tendens til at studenter med innvandrerbakgrunn oftere studerer i hjembyen sin.

Når vi fører inn opplysninger om valg og motiver for å studere i modell 2, forsvinner effekten av kjønn. Effektene av alder opprettholdes, mens effekten av innvandrerbakgrunn reduseres. Studenter som begynte på juss og realfag har lavere sannsynlighet for å skifte lærested, slik vi også så i tabellene tidligere. Å ha karrieremotiver eller interessenemotiver for å begynne i utdanning reduserer sannsynligheten for å skifte lærested noe. Studiemål påvirker i høy grad sannsynligheten for å skifte lærested. Studenter med begrensede studiemål har høyere sannsynlighet for å skifte lærested enn de som var usikre, mens det å ha mål om å ta en grad minsker sannsynligheten for å skifte lærested.

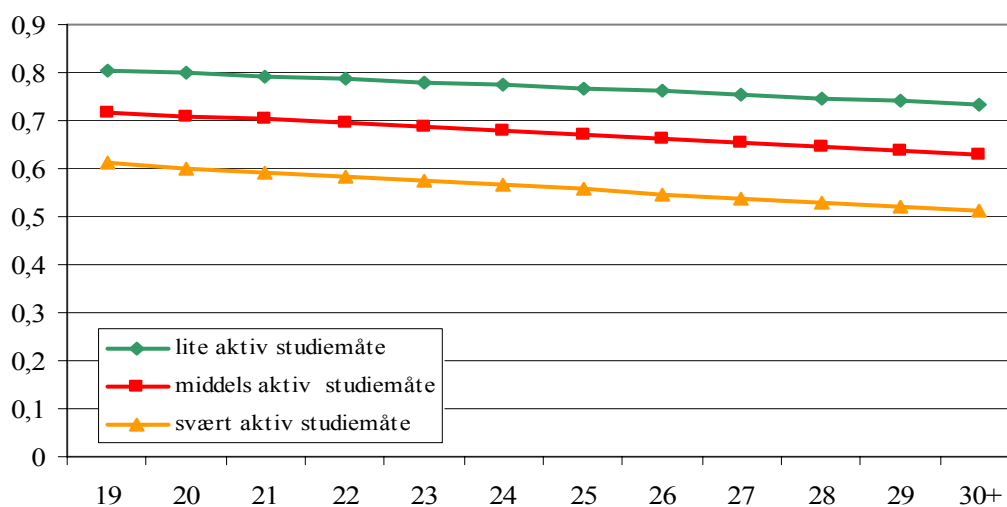


Figur 4.2 Sannsynlighet for å skifte lærested, etter fagområde og studiemål

Resultater av beregninger i følge modell 2 er presenter i figur 4.2. Figuren er basert på kvinner som er 19 år, som ikke kommer fra skolefylke, er av norsk opprinnelse og har foreldre uten høyere utdanning. Figuren viser at HF- og SV-studenter har høyere sannsynlighet for å skifte lærested, uansett hvilket studiemål de hadde da de begynte. Det er minst sannsynlighet for at jusstudentene skifter lærested, og studenter i matematisk-naturvitenskapelige fag har også lavere sannsynlighet for å skifte lærested. Sannsynligheten for å skifte lærested gitt at studenten har mål om grad er 0,43 for HF-studenter, 0,47 for SV-studenter, 0,29 for MN-studenter og 0,24 for jusstudenter. For studenter med

begrenset studiemål er sannsynligheten for å skifte lærested 0,75 dersom studenter begynte på historisk-filosofiske fag, 0,78 dersom studenten tar samfunnsvitenskapelige fag, 0,62 dersom studenten tar matematisk-naturvitenskapelige fag og 0,56 dersom vedkommende er en jusstudent. Forskjellene mellom fagområder er minst for studenter med begrensede studiemål.

I den siste modellen ser vi at effektene av alder, innvandrerbakgrunn og forskjellene mellom studier, samt mellom studenter med ulike studiemål opprettholdes. Studenter som sier at de har en aktiv studiemåte har lavere sannsynligheten for å skifte lærested enn de som ikke scorer høyt på den variabelen, mens vi ikke finner noen signifikant effekt av det å ha inspirerende forelesere. Dette er illustrert i figur 4.3.



Figur 4.3 Sannsynlighet for å skifte lærested, etter alder og aktiv studiemåte

Figur 4.3 viser at jo mer aktiv studiemåte studenten har, desto mindre er sannsynligheten for å skifte lærested. Figuren er basert på kvinnelige studenter ved HF, som har karakterer på 3,9 eller lavere og som har foreldre uten høyere utdanning. Sannsynligheten for at en HF-student som er 19 år skifter lærested er 0,80 dersom hun har en lite aktiv studiemåte, mens sannsynligheten for at en student med svært aktiv studiemåte skifter studium er 0,61. Sannsynligheten for å skifte lærested avtar med økende alder, eldre studenter skifter lærested i mindre grad enn yngre studenter.

Vi har dermed sett at det ikke er bakgrunnsfaktorer men faktorer som inntreffer i det studenten velger studium, samt holdning til studiet, som påvirker sannsynligheten for å skifte lærested. Hvilke begrunnelser er det så studentene selv oppgir for å skifte lærested?

Tabell 4.7: Begrunnelser for å skifte lærested, etter universitet studenten skiftet til

	<i>Andelen som svarer "stor betydning"</i>		
	<i>Annet universitet</i>	<i>Høgskole</i>	<i>Utlandet</i>
Begynte på et nytt studium	50,5	84,9	63,9
Lyst til å prøve noe nytt	36,3	45,6	65,4
Universitetet tilbød ikke studiet jeg ønsket	24,6	50,0	34,8
Hadde hørt mye positivt om nytt lærested	26,2	29,8	36,5
Ønsket bedre undervisning	12,3	26,6	26,3
Pga partner/venner/familie	32,8	12,4	8,8
Trivdes ikke sosialt på lærestedet	10,3	16,9	7,4
Nærhet til hjemstedet	13,3	16,7	1,5
Ønsket bedre informasjon og administrasjon	6,7	16,7	11,8
Bedre innpassing/godkjenning av tidligere utdanning	5,1	7,0	6,0
Kom ikke inn på studiet som var førsteprioritet	4,6	5,1	5,1
Helsemessige årsaker	3,1	3,0	0,7
Boligproblemer	2,6	1,9	2,2
Pga omsorg for barn	2,1	2,3	0,0
Trivdes ikke i storby	1,0	2,6	0,7

En stor andel av alle dem som skifter lærested forklarer det med at de begynte på et nytt studium, og fremfor alt er dette viktig for studentene som byttet til en høgskole. Studentene som går til utlandet er mest opptatt av å ville prøve noe nytt. Wiers-Jenssen (1999, 2003) fant i spørreundersøkelser blant studenter som hadde studert i utlandet at "nye impulser" ofte var en begrunnelse for å velge å studere i utlandet. Gruppen som går til utlandet er også den gruppen som er mest opptatt av lærestedets renommé og av bedre undervisning. De som skifter til en høgskole er mer opptatt av bedre undervisning, bedre administrativ oppfølging og informasjon, og av sosialt miljø enn de som skifter til et nytt universitet i Norge. De som skifter til et nytt universitet i Norge gjør dette i stor grad pga. partner, venner eller familie. Grunnene til å skifte fra det universitetet de begynte på til et annet norsk universitet er dermed i større grad enn de andre lærestedsskiftene begrunnet i utenomfaglige hensyn, mens skifte til en høgskole har sammenheng med bytte av studium samt et ønske om et bedre studiemiljø og undervisningskvalitet.

Tabell 4.8: Skiftet lærested, årsaker og år. Andelen som har svart "stor betydning"

	<i>Andelen som tillegger utsagnet "stor betydning"</i>					
	<i>Begynt i nytt studium</i>	<i>Prøve noe nytt</i>	<i>Bedre undervisning</i>	<i>Trivdes ikke sosialt</i>	<i>Nærhet til hjemsted</i>	<i>Tilbød ikke ønsket studium</i>
2000	79,2	44,9	22,2	15,3	13,4	45,5
2001	79,9	50,9	20,9	12,7	10,0	45,2
2002	66,9	42,4	23,7	13,6	16,0	37,9
2003	61,0	58,4	30,8	9,1	16,9	32,5
2004	52,4	27,5	28,6	19,0	26,8	40,5
Alle år	73,9	46,6	23,0	13,9	13,6	42,0

Siden antall som skiftet lærested i 1999 og 2005 er svært lavt, har vi holdt disse to årene utenom i tabell 4.8. Vi har dessuten valgt ut de begrunnelsene der en stor andel svarte ”stor betydning”. Som ventet har det å begynne i et nytt studium størst betydning i de første årene, 2000 og 2001, men er også viktig i de to neste årene. At det opprinnelige lærestedet ikke tilbød det ønskede studiet viser akkurat samme mønster. Ønsket om å prøve noe nytt viser et nokså uklart mønster, andelen er høyest i 2003. Betydningen av bedre undervisning øker noe over tid, mens sosial trivsel betyr mest helt i begynnelsen og i det siste året, mens betydningen av nærhet til hjemstedet øker over tid. Det siste kan ha sammenheng med at det blir viktigere med et studiested nær hjemstedet med økende alder.

Tabell 4.9: Årsaker til skifte av lærested, etter universitet

	Andelen som har svart ”stor betydning”			
	UiO	UiB	NTNU	Alle
Begynte på et nytt studium	70,4	76,5	74,4	73,6
Lyst til å prøve noe nytt	47,3	47,8	44,7	46,8
Universitetet tilbød ikke studiet jeg ønsket	40,5	47,9	36,0	41,9
Hadde hørt mye positivt om nytt lærested	36,6	28,0	25,1	30,4
Ønsket bedre undervisning	29,2	22,3	16,3	23,2
Pga partner/venner/familie	17,0	15,7	16,7	16,5
Trivdes ikke sosialt på lærestedet	17,5	13,0	10,2	13,9
Nærhet til hjemstedet	13,7	14,3	13,4	13,9
Ønsket bedre informasjon og administrasjon	20,0	11,0	9,4	13,9
Bedre innpassing/godkjenning av tidligere utdanning	7,5	6,0	5,7	6,5
Kom ikke inn på studie som var førsteprioritet	4,2	5,0	6,1	5,0
Helsemessige årsaker	3,0	2,8	2,9	2,9
Boligproblemer	4,5	0,9	1,2	2,3
Pga omsorg for barn	2,7	1,3	1,6	1,9
Trivdes ikke i storby	3,9	0,3	1,2	1,9

I tabell 4.9 forsøker vi å belyse om det gis ulike begrunnelse for å skifte lærested mellom de studentene som opprinnelig begynte ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og NTNU. Gjennomgående finner vi at det er små forskjeller mellom de som forlot Universitetet i Bergen og NTNU, mens Universitetet i Oslo avviker på en rekke av begrunnelsene. Også for de som forlater Universitetet i Oslo var skifte av studium den hyppigst oppgitte begrunnelsen, men med noe lavere andel enn de to andre lærestedene. Det er flere som forlater Universitetet i Oslo fordi de har hørt mye positivt om det nye lærestedet, ønsker bedre undervisning, ønsker bedre administrasjon og informasjon, og fordi de ikke trivdes sosialt. Også boligproblemer og at de ikke trivdes i en storby oppgis oftere av dem som forlot Universitetet i Oslo.

Sett fra Universitetet i Oslo sitt ståsted er disse resultatene bekymringsfulle, da de uttrykker en del negative erfaringer med lærestedet, og i mindre grad er knyttet til at studentene skulle skifte studium. Ikke alle disse begrunnelsene er strengt tatt knyttet til universitetet som sådan, i noen grad er det også byen Oslo som påfører en del studenter

negative erfaringer. Vi må imidlertid anta at en del av de studentene som forlot Universitetet i Oslo til fordel for en høgskole har fortsatt studiene ved en nærliggende høgskole, for eksempel Høgskolen i Oslo. Disse studentene har i så fall ikke forlatt byen Oslo, men universitetet de begynte ved høsten 1999.

Tabell 4.10: Faktoranalyse for grunner til å skifte lærested, varimax rotasjon

	1	2	3	4
Ønsket bedre undervisning	0,842	0,017	0,038	0,034
Ønsket bedre info	0,810	0,024	0,015	0,128
Hørt mye positivt om nytt lærested	0,595	-0,026	0,048	-0,247
Trivdes ikke sosialt	0,569	0,396	-0,088	0,018
Lyst til å prøve noe nytt	<u>0,414</u>	-0,041	0,099	-0,296
Bedre innpassing/godkjenning av tidligere utdanning	0,260	-0,011	0,212	0,127
Trivdes ikke i storby	0,044	0,804	0,011	-0,166
Boligproblemer	0,047	0,689	-0,021	0,133
Universitetet tilbød ikke studiet	-0,018	-0,092	0,787	-0,094
Begynte på nytt studium	0,117	0,064	0,779	0,074
Pga partner/venner/familie	-0,135	0,362	<u>-0,492</u>	0,306
Kom ikke inn på studie som var førsteprioritet	0,086	-0,081	-0,105	0,089
Pga omsorg for barn	-0,069	0,044	-0,034	0,709
Helsemessige årsaker	0,019	-0,034	0,014	0,610
Nærhet til hjemsted	0,013	<u>0,467</u>	-0,120	<u>0,484</u>
Eigenvalue, % av varians	15,5	11,0	10,4	9,7

Faktoranalysen identifiserer fire faktorer. Den første faktoren har de høyeste ladningene på ”ønsket bedre undervisning” og ”bedre informasjon og administrasjon”. Også utsagnene om at de hadde hørt mye positivt ved det nye lærestedet og at de ikke trivdes sosialt hadde høye verdier. Til sammen utgjør dette en faktor som er knyttet til *studiekvalitet* i bred forstand. I tabell 4.9 så vi at de utsagnene som denne faktoren representerer får sterkere oppslutning ved Universitetet i Oslo enn ved de to andre universitetene. Den andre faktoren er knyttet til studieeksterne forhold: boligproblemer og mistrivsel i byen. Her er det med andre ord ikke selve lærestedet, men *studiebyen* som brukes som begrunnelse. Den tredje faktoren er knyttet til *bytte av studium*, de skiftet lærested fordi de ville begynne på et nytt studium, et studium som ikke fantes ved det opprinnelige lærestedet. Vi ser også at i denne faktoren er det en relativt sterk negativ ladning på utsagnet om at skiftet har sammenheng med partner eller venner. Det er vanskelig å fortolke om dette skyldes at byttet av lærested er indifferent i forhold til partner, venner eller familie, eller om bytte av lærested faktisk har betydning å flytte på tross av at disse befant seg i den opprinnelige studiebyen. I likhet med faktor to er også den fjerde faktoren knyttet til forhold utenom selve lærestedet, og kombinerer omsorg for barn og helsemessige årsaker. Det er litt vanskelig å gi denne faktoren en klar fortolkning.

4.3 Kunne skiftet av lærested vært forhindret?

Studentene har fått mulighet til å uttale seg både om universitetet de forlot kunne ha gjort noe for å hindre at de dro derfra, og hvordan de opplevde det nye lærestedet de kom til. Vi begynner med å se på om det nye lærestedet svarte til forventningene.

Tabell 4.11: I hvilken grad det nye lærestedet svarte til forventningene, etter type lærested studenten skiftet til

	<i>Annet universitet</i>	<i>Høgskole</i>	<i>Utlandet</i>
I høy grad	48,2	52,2	65,0
I noen grad	48,7	41,6	30,7
Ikke i det hele tatt	2,6	4,9	4,4
Uaktuelt	0,5	1,3	0,0
N = 100	195	536	137

Gjennomgående ser det ut til at studentene er relativt tilfreds, all den tid nesten alle svarer bekreftende på spørsmålet om det nye lærestedet svarte til forventningene, og et flertall også svarte ”i høy grad”. Vi ser at de som gikk til et utenlandsk lærested er veldig fornøyd, og de som gikk til en høgskole er litt mer fornøyd enn de som gikk til et annet universitet. I hovedsak kan vi altså konkludere at det har vært en positiv opplevelse for dem som skiftet lærested i vårt materiale. En må imidlertid ta i betraktning at de som har svart kan ha ønsket å framstille skiftet av lærested i ettertid som mer positivt enn det egentlig var, og dessuten at de fleste som skiftet lærested på forhånd sannsynligvis ikke visste særlig mye om det lærestedet de gikk til.

Tabell 4.12: I hvilken grad det nye lærestedet svarte til forventningene, etter universitet de forlot

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
I høy grad	57,7	51,6	50,2	53,5
I noen grad	36,7	43,2	43,0	40,7
Ikke i det hele tatt	3,8	3,7	5,2	4,2
Uaktuelt	1,7	1,6	1,6	1,6
N = 100	343	322	249	914

Det er forholdsvis små forskjeller mellom studenter som gikk fra de tre universitetene, men vi ser at de som forlot Universitetet i Oslo i noen grad er mer tilfreds med det nye lærestedet. Selv om respondentene her ikke direkte er bedt om det, må vi anta at de i noen grad bruker det lærestedet de forlot som en målestokk, slik at vurderingen av det nye lærestedet også indirekte sier noe om hvor tilfreds de var med det lærestedet de forlot.

Et viktig spørsmål for de tre universitetene som omfattes av undersøkelsen er om det er noe de kunne ha gjort for å forhindre at studentene skifter lærested.

Tabell 4.13: Lærestedet kunne ha forhindre skifte av lærested, etter universitetet studenten forlot

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Ja	27,2	14,8	18,1	20,3
Nei	72,8	85,2	81,9	79,7
N = 100	338	318	249	905

Totalt var det bare 20 prosent av dem som skiftet lærested som mente at universitetet kunne ha gjort noe for å hindre det. Sett på bakgrunn av de begrunnelsene som er gitt, er det ikke overraskende: den klart mest vanlige begrunnelsen er at skifte av lærested hang sammen med skifte til et nytt studium som ikke fantes ved det opprinnelige lærestedet. Det er heller ikke overraskende at det er klart flere av de som forlot Universitetet i Oslo enn de to andre lærestedene som mente at universitetet kunne ha gjort noe. Avgang fra Universitetet i Oslo har i større grad enn for de to andre lærestedene opphav i misnøye med læringsmiljøet i vid forstand.

Tabell 4.14: Hva kunne lærestedet ha gjort for å forhindre skifte av lærested, etter universitetet studenten forlot

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Forbedret undervisning	49,5	37,3	32,0	41,9
Bedre oppfølging	61,6	58,8	58,0	60,0
Større valgfrihet	34,3	27,5	18,0	28,5
Mer fastlagt struktur i studiet	42,4	37,3	54,0	44,0
Tilrettelagt for et bedre sosialt miljø	39,4	42,0	32,7	38,4
Tilrettelagt bedre for stud med handikap	3,0	3,9	2,0	3,0
Tilrettelagt bedre for stud med barn	3,0	2,0	6,0	3,5

Bedre oppfølging oppgis oftest som den faktoren lærestedet kunne ha gjort noe med for å beholde studentene, men også forbedring av undervisning, mer fastlagt struktur og tilrettelegging for et bedre sosialt miljø nevnes ofte. Dette er studenter som begynte studiene lenge før Kvalitetsreformen førte til nye studieprogrammer, og muligens kan denne faktoren allerede ha blitt forbedret. Det samme gjelder også forbedringer av undervisning og ikke minst bedre oppfølging. Betydningen av bedre undervisning oppgis oftere av de som forlot Universitetet i Oslo, men for oppfølging var det ingen forskjeller. Ellers finner vi motsatte mønstre for ønske om større valgfrihet og mer fastlagt struktur: ønsket om mer fastlagt struktur er sterkest ved NTNU mens ønsket om større valgfrihet er størst ved Universitetet i Oslo. Dette er litt vanskelig å fortolke, men kanskje er det et uttrykk for at våre studenter ved NTNU i noen grad sammenlikner seg og bruker studiesituasjonen ved sivilingeniørstudiene som referanseramme?

4.4 Oppsummering

Av alle studentene i vårt materiale er det 56 prosent som ikke har fortsatt studiene ved det lærestedet de opprinnelig begynte på. Det er 10 prosent som ikke fortsatte studiene i det hele tatt, like mange skiftet til et annet universitet, 28 prosent har gått over til en høyskole, og 7 prosent har begynt studier i utlandet. Vi må regne med at både gruppen som har sluttet og gruppen som studerer i utlandet er noe underrepresentert blant de som har svart.

Universitetet i Oslo mister færre studenter enn Universitetet i Bergen og NTNU. Andelen som fortsatte ved samme lærested var 55 prosent for Oslo, 44 prosent for Bergen og 45 prosent for NTNU. Vi finner denne forskjellen også for de enkelte studiene. Oslo mister færre til de andre universitetene, og spesielt færre til høyskoler. Forskjellene mellom læresteder er imidlertid bare tilsynelatende, de forsvinner når vi trekker inn et bredere sett av forklaringsfaktorer. Det er særlig studenter med uklare studiemål eller som var usikre som skifter til en høyskole, og studenter som bare tar forberedende prøver skifter også lærested oftere. Det aller meste av lærestedsskiftene fant sted tidlig i studieløpet, dvs i 2000 og 2001.

Med unntak av at eldre studenter og studenter med innvandrerbakgrunn var mer trofaste mot sitt opprinnelige universitet enn de øvrige, fant vi at bakgrunnsfaktorer (karakterer, foreldrenes utdanningsnivå, kjønn eller bosted), ikke hadde noen betydning for skifte av lærested. Heller ikke mellom de tre universitetene fant vi noen forskjell, og lærested er dermed ikke inkludert i analysene. Studium hadde betydning, studenter ved matematisk-naturvitenskapelige fag og juss hadde klart mindre sannsynlighet for å skifte lærested enn studentene på HF og SV. Ellers var lærestedsskifte mindre vanlig blant dem som hadde til hensikt å ta en grad, og blant studenter som hadde en aktiv studiemåte. Ser vi på studentenes egne begrunnelser for å skifte lærested, skjer skiftet i stor grad i forbindelse med skifte av studium.

Sett fra det enkelte læresteds side, er frafallet stort. Men spørsmålet er hvor stor del av dette frafallet som lærestedet faktisk har muligheter for å påvirke? Et resonnement er å skille mellom studenter som *går fra* et lærested og studenter som *går til* et lærested. Det aller meste av frafallet fra de tre universitetene skyldes studenter som vil begynne i et nytt studium, og som i stor grad også oppfatter universitetet de begynte på høsten 1999 som et midlertidig oppholdssted. Disse studentene går til et nytt lærested, det er ikke først og fremst forhold ved lærestedet de forlater som har bidratt til at de går, men det er det nye tilbudet som trekker dem. Overfor denne gruppen er det trolig lite eller ingenting lærestedet kunne ha gjort for å forhindre skifte av lærested.

Men samtidig har misnøye med studiene også betydning for å skifte lærested. Blant den femdelen som mente at lærestedet kunne ha gjort noe for å hindre at de forlot det, var det særlig bedre oppfølging og undervisning, bedre struktur i studiene, og et bedre sosialt miljø

som ble nevnt. Forbedringer i læringsmiljøet og studiekvaliteten i vid forstand kan dermed bidra til å redusere noe av avgangen av studenter.

5 Endring i studiemål

Det at studenter slutter i ett studium og begynner på et nytt, kan også betraktes som frafall, men i de studiene vi har betraktet er det nokså vanlig at studenter beveger seg mellom studier. Vi vil derfor ikke betrakte skifte av studiemål som et frafall i samme grad som dersom vi hadde undersøkt fast organiserte profesjonsstudier som for eksempel medisin. Juss er riktignok et profesjonsstudium, men deler av studiet kan også gi uttelling innenfor andre grader. Men fordi endring av studiemål ofte er forbundet med skifte av lærested, samt med avbrudd eller forsinkelser i studiet, er det likevel relevant å analysere dette. Å endre studiemål kan ha flere betydninger, men det kan innebære et skifte av faglig retning (for eksempel overgang fra samfunnsfag til tekniske fag), eller det kan bety endring med hensyn på hvilket nivå i studiet man tar sikte på. Slik vårt spørsmål er stilt, kan vi ikke skille mellom disse to formene for endring av studiemål. Endring av studiemål kan imidlertid ses som et valg, og Berg (1997a) har vist at mange valg i løpet av studietiden bidrar til å forlenge tiden det tar å fullføre studiet.

5.1 Hvem har endret studiemål?

Vi begynner med å se på hva som kjennetegner studenter som har endret studiemål.

Tabell 5.1: Andel som har endret studiemål, etter universitet og kjønn

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>Alle</i>
UiO	49,9	46,5	48,9
UiB	51,9	53,8	52,5
NTNU	49,7	48,4	49,3
Alle	50,5	49,3	50,2

Omtrent halvparten av studentene som fortsatte studiene har endret sitt studiemål. Det er ingen signifikante forskjeller verken mellom de tre universitetene eller mellom kvinner og men.

Tabell 5.2: Andel som har endret studiemål, etter opprinnelig studium og kjønn

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>Alle</i>
HF	54,5	56,6	55,0
SV	51,9	53,7	52,3
MN	44,6	44,1	44,4
Juss	38,9	22,9	35,0
Alle	50,5	49,3	50,1

Skifte av studiemål er mest vanlig blant de som begynte ved HF- eller SV-fag, og minst blant dem som begynte med juss. Det siste er rimelig fordi det ikke er to grader på lavere eller høyere nivå som studentene kan skifte mellom på juss. Dessuten er juss et profesjonsstudium som er mer yrkesrettet enn de andre studiene, noe som kan gjøre at det

er lettere å identifisere målet med studiet. I tillegg er det mer vanlig for studenter å bevege seg mellom historisk-filosofiske fag og samfunnsvitenskapelige fag, men mindre vanlig med overgang til matematisk-naturvitenskapelige fag, noe som forklarer en lavere andel som skifter studiemål ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. Selv om jusstudenter sjeldnere skifter studium, representerer deres studieskifte et større sprang. Juss har mer preg av et sammenholdt studium, selv om studentene kan ta med seg den første delen av sitt studium inn i en cand.mag-grad. Mønsteret følger for øvrig mye av det mønsteret vi så for skifte av lærested. Bortsett fra at de mannlige jusstudentene i noe mindre grad enn de kvinnelige har skiftet studiemål, finner vi ingen forskjeller etter kjønn.

Tabell 5.3: Andel som har endret studiemål, etter opprinnelig studiemål

	<i>Endret studiemål</i>	<i>Ikke endret studiemål</i>	<i>N = 100</i>
Bare forberedende prøver	44,4	55,6	81
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	49,7	50,3	338
Cand.mag.	54,3	45,7	221
Hovedfag/profesjonsstudium	38,8	60,2	641
Hadde ikke bestemt meg da jeg begynte	64,8	35,2	429
Alle	50,1	49,9	1709

Andelen som har endret studiemål er høyest blant dem som ikke hadde bestemt seg for sitt endelige studiemål, og lavest blant dem som hadde planer om et hovedfags- eller profesjonsstudium. Det er med andre ord de studentene som var mest målbevisste som også i størst grad har holdt fast ved sitt studiemål.

Tabell 5.4: Andel som har endret studiemål, etter grad av sikkerhet i studievalg

	<i>Endret studiemål</i>	<i>N = 100</i>
Helt sikker	35,2	525
Nokså sikker	53,7	780
Usikker	62,7	405
Alle	50,2	1710

Tabell 5.4 viser noe av det samme, at det er en sammenheng mellom grad av usikkerhet ved studiestart og endring av studiemål. At studenter som i minst grad hadde bestemt seg ved studiestart også har høyest sannsynlighet for å skifte studium er som forventet. Men hvilke konsekvenser har dette for gjennomføringen av studiet?

Tabell 5.5: Fullført utdanning etter endring av studiemål

	<i>Endret studiemål</i>	<i>Ikke endret studiemål</i>	<i>Alle</i>
Ingen	4,5	6,1	5,3
Bare ex.phil./ex.fac.	2,5	2,3	2,4
Enkeltemner/enkeltfag/årshet	22,8	17,4	20,1
Cand.mag./bachelor	43,2	40,3	41,8
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	14,7	11,6	13,1
Hovedfag/master/profesjonsstudium	12,4	22,4	17,4
N = 100	852	839	1691

Tabell 5.5 viser signifikante forskjeller i fullføring mellom de som har endret studiemål og de som ikke har det slik vi forventet, men forskjellene er relativt små. Stort sett har de som endret studiemål kommet noe kortere i studiene enn de som ikke endret. Det er flere som bare har fullført enkeltfag eller en lavere grad, naturlig nok flere som har fullført en høgskoleutdanning, og endelig atskillig færre som har fullført en høyere grad. Dette kan være et uttrykk for at skifte av studiemål innebærer tap av tid, og/eller at endringen har vært kombinert med et avbrudd i studiene.

Det kan umiddelbart se rart ut at noen har fullført høgskoleutdanning uten å ha endret studiemål alle den tid det er nye universitetsstudenter vi undersøker, men grunnen kan være at noen av dem som begynte ved ett av de tre universitetene høsten 1999 egentlig hadde som plan allerede da å skifte til et høgskolestudiet. Spørsmålet om målet med studiene inneholder ikke noe alternativ for høgskoleutdanning, bare mål innenfor universitetene. I så måte kan de ha hatt skiftet studium, men ikke forandret mening om sitt endelige studiemål.

5.2 Hvorfor har studentene endret studiemål?

Tabell 5.6: Grunner for å skifte studium, etter opprinnelig studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Nye faglige interesser underveis	51,4	49,5	44,1	46,0	49,0
Mer yrkesrettet utdanning	43,7	38,9	32,4	28,0	38,7
Ønsket studium med bedre arbeidsmarkedsutsikter	32,4	27,7	20,7	18,0	27,5
Ønsket lenger studium	20,7	12,6	16,7	4,0	15,4
Ønsket bedre undervisning	14,5	15,7	15,9	16,0	15,4
Ønsket bedre faglig miljø	14,4	15,4	14,5	14,0	14,8
Mer generell utdanning	10,6	13,1	12,4	12,0	12,1
Kom inn der jeg opprinnelig ville	8,9	12,6	11,8	14,0	11,3
Trivdes ikke sosialt på studiet	8,5	10,5	10,3	20,0	10,3
Kom på etterskudd i studiene	5,6	8,9	11,0	12,0	8,4
Ønsket bedre informasjon og administrasjon	7,4	7,1	9,7	6,0	7,5
For vanskelig studium	1,4	9,1	7,6	6,0	6,1
Begynte på utdanning for å få tilleggs poeng	3,2	4,2	11,0	2,0	4,9
For langt studium	2,8	2,4	2,8	14,0	3,3

Gjennomgående finner vi ikke at studenter som har skiftet studiemål fra de ulike studiene begrunner studiebyttet særlig forskjellig. Studenter som begynte i humanistiske fag og samfunnsfag la noe større vekt på at de ønsket et mer yrkesrettet studium, at de ønsket bedre utsikter på arbeidsmarkedet, og de svarer også noe hyppigere at de har fått nye faglige interesser underveis. Studenter i matematisk-naturvitenskapelige fag og juss sier på sin side noe oftere at de hadde kommet på etterskudd i studiene. Det var særlig studenter som hadde begynt i humanistiske fag som ønsket et lengre studium, dette gjaldt også for matematisk-naturvitenskapelige fag oftere enn samfunnsfag og juss. Studentene fra MN svarte noe oftere at de hadde valgt sitt studium for å samle poeng.

Som tabell 5.1 viste, var det ingen forskjeller i tendensen til å skifte studium mellom de tre universitetene de startet studiet ved. Dessuten var det heller ingen særlige forskjeller i hvordan studieskiftene begrunnes mellom de tre universitetene. Men vi vil forvente å finne en del interessante forskjeller mellom de som har skiftet studiemål og som enten fortsatte ved samme universitet, byttet til et annet norsk universitet, byttet til en høyskole, eller fortsatte med studier i utlandet.

Tabell 5.7: Grunner for å skifte studium, etter lærested de skiftet til

	<i>Andelen som svarer "stor betydning"</i>				
	<i>Samme uni.</i>	<i>Annet uni.</i>	<i>Høgskole</i>	<i>Utlandet</i>	<i>Alle</i>
Nye faglige interesser underveis	53,5	50,9	44,8	44,4	49,0
Mer yrkesrettet utdanning	26,7	25,5	54,6	43,2	38,7
Ønsket studium med bedre arbeidsmarkedetsutsikter	24,2	24,8	33,4	22,2	27,6
Ønsket lenger studium	21,0	17,0	8,3	18,3	15,4
Ønsket bedre undervisning	10,9	10,4	20,7	19,5	15,4
Ønsket bedre faglig miljø	15,7	12,3	16,0	11,0	15,0
Mer generell utdanning	10,2	10,4	15,2	11,1	12,2
Kom likevel inn på studiet jeg opprinnelig ønsket	10,9	10,5	12,0	12,5	11,4
Trivdes ikke sosialt på studiet	7,3	6,6	16,6	3,7	10,4
Kom på etterskudd i studiene	9,3	5,7	10,2	1,2	8,4
Ønsket bedre informasjon og administrasjon	5,0	2,8	11,4	9,9	7,6
For vanskelig studium	4,9	5,7	8,6	2,5	6,2
Begynte på utdanningen for å få tilleggs poeng	6,1	5,7	3,4	4,9	4,9
For langt studium	2,3	4,7	3,1	4,9	3,2

Mange skiftet studium på grunn av at de ville ha en mer yrkesrettet utdanning, naturlig nok var dette vanligst blant dem som skiftet lærested til en høyskole. Det samme gjelder for studieskifter begrunnet med å forbedre sine muligheter på arbeidsmarkedet. Det kan derimot virke litt selvmotsigende at de som skiftet til en høyskole også er den gruppen som legger mest vekt på en mer generell utdanning. Nye faglige interesser underveis er det utsagnet som får sterkest oppslutning, og mest blant dem som fortsetter ved et universitet. Dette kan ha sammenheng med at en del av de som har byttet til en høyskole eller til utlandet i utgangspunktet hadde som mål det nye studiet de byttet til.

Det er få som har skiftet studium på grunn av at studiene var for vanskelig eller at de kom på etterskudd. I begge tilfellene var dette mest vanlig blant dem som skiftet til en høgskole. Det var nesten ingen som skiftet studium på grunn av at det opprinnelige studiet var for langt, men derimot mange som ønsket et lengre studium. Dette er til dels studenter som ved studiestarten hadde satt seg mer begrensede mål om enkeltfag eller lavere grad, men som i løpet av studien har bestemt seg for å ta en høyere grad – uten nødvendigvis å skifte studieretning.

Studieskifte på grunn av læringsmiljøet, (ønsket bedre undervisning, bedre informasjon og administrasjon, ønske om bedre faglig miljø, eller at de ikke trivdes sosialt) ser også ut til å ha betydning. Det betyr mest for dem som skifter til en høgskole eller til utlandet, men mønstrene er litt uensartete.

Vi kunne ha forventet at en del studenter skiftet studium fordi de opprinnelig ikke kom inn på det studiet de ønsket, at de i ventetida begynte i et annet studium, som de så forlot straks de kom inn der de ønsket seg. Eventuelt kan de ha tatt et studium for å skaffe seg tilleggs poeng til det studiet de vil inn på. Betydningen av dette er temmelig begrenset, og spesielt synes hensynet til å samle poeng helt marginalt.

Tabell 5.8: Begrunnelse for å skifte studium, faktoranalyse

	1	2	3	4
Ønsket bedre undervisning	0,808	-0,048	0,110	0,004
Ønsket bedre faglig miljø	0,792	-0,067	0,061	0,009
Ønsket bedre informasjon og administrasjon	0,691	0,192	0,092	-0,031
Trivdes ikke sosialt	0,525	<u>0,454</u>	-0,004	0,107
Opprinnelig fag svarte ikke til forventning	<u>0,484</u>	0,306	0,014	0,289
Ønsket bedre innpassing/godkjenning	0,392	-0,037	0,051	-0,097
For vanskelig studium	0,142	0,733	0,013	0,001
Kom på etterskudd	0,198	0,720	-0,046	0,079
Ønsket lengre studium	0,188	-0,582	0,043	0,043
For langt studium	0,012	0,569	0,140	-0,127
Helsemessige årsaker	0,008	0,203	0,095	0,047
Ønsket studium med bedre arbeidsmarked	0,155	-0,120	0,767	-0,068
Mer yrkesrettet utdanning	0,068	0,049	0,747	-0,203
Mer generell utdanning	0,086	0,130	0,525	0,183
Partner/venner skulle ta andre fag	-0,003	0,070	0,193	0,083
Begynte på utdanningen for å få tilleggs poeng	0,119	-0,130	0,044	-0,648
Nye faglige interesser	0,101	-0,164	0,153	0,601
Kom likevel inn på studiet jeg ønsket	0,145	-0,110	0,157	-0,600
Usikker på hva jeg ville	0,109	-0,077	0,145	<u>0,460</u>
Eigenvalue, % av varians	13,7	11,6	8,4	8,3

Faktoranalysen over begrunnelser for å skifte studium identifiserer fire faktorer. Den første faktoren har høy faktorladning på: ”ønsker bedre undervisning”, ”bedre faglig miljø”,

”bedre informasjon og administrasjon”, og ”trivdes ikke sosialt”. Denne faktoren identifiserer et sett av begrunnelser som kan summeres opp som å ha sammenheng med *læringsmiljøet*. Faktor nr. 2 synes å være knyttet til at studentene har hatt problemer med studiene: at ”studiet var for vanskelig”, at de var ”kommet på etterskudd”, at ”studiet var for langt”, og med negativ skåre på ”ønsket om et lengre studium”. Vi kan kalle faktoren for *fagproblemer*, fordi den identifiserer et mønster der studentene på ulike måter uttrykker problemer med faglig mestring. Den tredje faktoren har sammenheng med ønsker om å posisjonere seg på arbeidsmarkedet: ”ønske om et mer yrkesrettet studium” og ”for å bedre sin situasjon på arbeidsmarkedet”. At også komponenten ”mer generelt studium” har høy faktorladning, virker noe selvmotsigende, men kan muligens forklares ved at utsagnet er litt upresist. Vi så også i tabell 5.7 at det var en tilsynelatende selvmotsigelse i det at skifte til en høyskole var forbundet med ønske om en mer generell utdanning. Den siste faktoren identifiserer et *reelt skifte av faglige interesser* og innretning, det indikerer også den negative ladning på ”kom likevel inn på studiet jeg opprinnelig ønsket”. Dessuten var det opprinnelige studievalget reelt, studentene begynte ikke for å få tilleggspoeng.

Mange av grunnene for å skifte studium er av en slik karakter at det neppe er opplevd som noe problem for den enkelte, ofte tvert om. Dessuten vil studieskiftene i stor grad vil være utenfor det lærestedene har muligheter for å påvirke. Men er det likevel noe lærestedet kunne ha gjort for å forhindre at studenter har skiftet studiemål?

Tabell 5.9: Kunne lærestedet forhindre skifte av studium, etter type studium

	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>	<i>N = 100</i>
HF	18,5	81,5	287
SV	21,1	78,9	383
MN	33,6	66,4	146
Juss	28,0	72,0	50
Alle	22,7	77,3	866

Det er 23 prosent som sier at lærestedet kunne ha gjort noe. Til sammenlikning var det 20 prosent som svarte at lærestedet kunne ha gjort noe for å hindre at studenten forlot det aktuelle *lærestedet*. Andelen som svarer ja er klart høyest blant studentene på realfag, og er også betydelig høyere på juss enn HF og SV. Sett i forhold til de begrunnelsene studentene har gitt for å skifte studium, er det ikke lett å forklare denne forskjellen mellom studiene.

Tabell 5.10: Kunne lærestedet forhindre skifte av studium, etter type lærested studenten skiftet til

	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>	<i>N = 100</i>
Samme universitet	22,8	77,2	346
Annet universitet	16,0	84,0	106
Høyskole	25,3	74,7	324
Utlandet	22,0	78,0	82
Alle	22,8	77,2	858

De studentene som har forflyttet seg til et annet norsk universitet oppgir i mindre grad enn de øvrige at universitetet kunne ha gjort noe for å forhindre det. Også her er det vanskelig å relatere dette klart til begrunnelsene studentene har gitt. Vi har imidlertid sett foran at skifte fra ett universitet til et annet ofte skjer på grunn at forhold som ligger utenom det faglige, for eksempel at samboer eller venner studerer ved det nye universitetet. Overgang til et nytt universitet kan dermed være et uttrykk primært for å ville skifte studiested rent geografisk, og skifte av studium behøver ikke å bety at man foretar et stort faglig skifte. Det kan for eksempel være at man endrer planer til et annet nivå, men innenfor samme fagkrets som man opprinnelig studerte i.

Hva kunne så universitetet ha gjort for å hindre skifte av studium? Forskjeller i svarene vil vi anta gjenspeiler sider ved studiene som studentene er spesielt lite fornøyd med.

Tabell 5.11: Tiltak for å forhindre endring av studiemål, etter universitet

	<i>Andelen som svarer "stor betydning"</i>			
	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Bedre oppfølging	67,8	55,2	51,1	59,9
Forbedret undervisning	47,8	41,8	39,1	43,8
Mer/bedre studieveiledning	46,7	38,8	34,8	41,4
Karriereveiledning	41,1	43,9	37,0	41,1
Bedre informasjon før valg av studium	38,9	40,9	42,6	40,4
Bedre introduksjon til fagdelen i studiet	38,9	40,3	40,4	39,7
Mer fastlagt struktur i studiet	33,3	26,9	40,0	32,7
Tilrettelagt for et godt sosialt miljø	34,4	38,8	15,2	31,5
Større valgfrihet i studiet	20,2	19,4	10,9	17,8
Tilrettelagt bedre for studenter med barn	6,7	1,5	2,2	3,9
Tilrettelagt bedre for studenter med handikap	3,4	3,0	0,0	2,5

Svarene i tabell 5.11 gjelder bare de som har svart ja på spørsmålet i tabell 5.10.

Resultatene viser at de tiltak studentene mener universitetet kunne ha gjort, faller i to hovedkategorier. Det ene er læringsmiljøet totalt: bedre oppfølging, bedre undervisning, mer fastlagt struktur i studiet, samt å tilrettelegge for godt sosialt miljø. Den andre kategorien er informasjon og veiledning: bedre informasjon før studievalget treffes, bedre introduksjon til fagdelen av studiet, bedre studieveiledning og karriereveiledning. Forskjellene mellom lærestedene er små, men i tråd med hva vi fant tidligere, er det mange ved Universitetet i Oslo som legger vekt på oppfølging, studieveiledning og bedre undervisning. Både studentene ved Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo sier også at sosialt miljø har betydning.

Tabell 5.12: Tiltak for å forhindre endring av studiemål, etter studium

	Andelen som svarer "stor betydning"				
	HF	SV	MN	Juss	Alle
Bedre oppfølging	61,8	59,0	54,0	78,6	59,9
Forbedret undervisning	49,1	40,5	42,0	50,0	43,8
Mer/bedre studieveiledning	47,3	39,3	36,0	50,0	41,4
Karriereveiledning	49,1	39,8	40,0	21,4	41,1
Bedre informasjon før valg av studium	39,3	34,9	52,0	35,7	40,4
Bedre introduksjon til fagdel i studiet	37,5	28,6	56,0	57,1	39,7
Mer fastlagt struktur i studiet	30,9	29,8	36,7	42,9	32,7
Tilrettelagt for et godt sosialt miljø	25,5	28,6	38,0	50,0	31,5
Større valgfrihet i studiet	16,4	15,5	18,4	35,7	17,8
Tilrettelagt bedre for studenter med barn	7,3	2,4	2,0	7,1	3,9
Tilrettelagt bedre for studenter med handikap	1,9	1,2	4,0	7,1	2,5

Juss utmerker seg ved at mange legger vekt på bedre oppfølging, tilrettelegging av sosialt miljø og studieveiledning. Det legges også vekt på studieveiledning blant HF-studentene. Derimot vektlegges ikke karriereveiledning i særlig grad blant jusstudentene. Som ventet er det også jusstudentene som i sterkeste grad mener at valgfriheten burde vært større. Sosialt miljø, samt bedre introduksjon til den faglige delen av studiet legger også studentene i matematisk-naturvitenskapelige fag vekt på.

Hvordan opplevde så studentene det å ha endret sitt studiemål? I hvor stor grad ble det opplevd som noe positivt, eller var det tvert om en vanskelig beslutning? Her må en selvsagt ta i betraktning at vi stiller spørsmålet i ettertid, og at respondentene i noen grad kan ha foretatt en etterrasjonalisering, slik at valget framstår som mindre problematisk enn det var.

Tabell 5.13: Hvordan studentene opplevde å skifte studium, etter universitet

	HF	SV	MN	Juss	Alle
Fant noe mer spennende	48,9	42,2	43,2	50,0	45,1
Fant ut hva jeg egentlig ønsket	41,9	41,1	32,2	54,0	40,6
Prosess der jeg modnet som menneske	35,0	35,4	33,6	36,0	35,0
Vanskelig beslutning	10,2	9,0	13,0	16,0	10,5
Angret i ettertid	1,1	1,6	2,1	4,0	1,6

Skiftet av studiemål rapporteres helt klart som en overveiende positiv avgjørelse, nesten ingen angrer i ettertid, og bare 10 prosent er helt enig i at det var en vanskelig beslutning. En høy andel er helt enige i at de har funnet noe mer spennende og at studiebyttet var et uttrykk for at de etter hvert fant ut hva de ville studere. Sett på bakgrunn av at mange av studentene var usikre i det de startet studiene, virker dette rimelig.

Det er juristene som er sterkeste enig i at studieskiftet har vært positivt, at de fant noe mer spennende og fant ut hva de ville gjøre. Men det er også juristene som i største grad mener

at beslutningen var vanskelig. Dette kan ha sammenheng med at et skifte bort fra juss innebærer en større forandring enn studieskifter blant de som begynte i HF, SV eller MN, og med en større risiko for at ikke alle tidligere eksamener lar seg innpasse i en ny grad.

Det lærestedet kan gjøre for å eventuelt forhindre at studenter skifter studiemål, er vesentlig av generell og strukturell karakter, men også veiledning og rådgivning har betydning. I den sammenheng er det viktig å vite om studentene søker råd ved lærestedet før de treffer sine beslutninger.

Tabell 5.14: Søkte råd hos noen ved universitetet, etter studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Ja	18,2	15,0	23,4	18,0	17,7
Nei	81,8	85,0	76,6	82,0	82,3
N = 100	285	373	145	50	853

Det er bare 18 prosent som svarer bekreftende på at de har søkt om råd før de endret sitt studiemål. Denne andelen er klart høyest blant studentene som opprinnelig begynte i et realfagsstudium. De som søkte råd, hadde hovedsakelig gjort det hos studieveileder. Det var de studentene som oppfattet valget som vanskelig som hyppigst søkte råd.

Tabell 5.15: Søkte råd hos noen utenfor universitetet, etter studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Ja	54,9	43,4	40,8	48,9	47,1
Nei	45,1	56,6	59,2	51,1	52,9
	284	378	147	47	856

Mens bare få søkte råd innenfor universitetet før de endret studiemål, var det nesten halvparten som søkte råd utenom universitetet. Dette var vanligst blant de som begynte med historisk- filosofiske fag, og minst vanlig i matematisk-naturvitenskapelige fag. Vi har ikke spurt om hvem de søkte råd hos.

5.3 Oppsummering

Vi vil ikke definere endring av studiemål som frafall i og for seg, all den tid de studiene vi undersøker (til en viss grad med unntak av juss) er bygd opp slik at studenter fritt kan velge fag og sette sammen fag på tvers av fakulteter til en grad. Men siden frafall fra lærested ofte henger sammen med skifte av studium, har vi valgt også å omtale dette.

Det er til sammen halvparten av studentene som har endret studiemål i perioden. Det er flest som har skiftet studiemål blant de studentene som ved starten av studiene var ikke hadde bestemt seg, eller som var usikre i sitt valg. Skifte av studium var vanligst blant studenter fra HF og SV, og minst vanlig blant studenter som begynte på juss.

Den mest vanlige årsaken til skifte av studiemål er at studentene fikk nye faglige interesser underveis, noe som er naturlig også på bakgrunn av at mange var usikre i sine preferanser. Det er interessant at det er relativt små forskjeller mellom de som har skiftet studium og de som ikke har skiftet i andelen som har fullført studiet. Dette illustrerer den åpenheten som lå det gamle studieopplegget ved universitetene, ved at man kunne endre faglig innretning mellom humanistiske fag, samfunnsfag eller realfag, men kunne ta med seg de enkelte fagenhetene og dermed unngå at å skifte faglige preferanser underveis ikke behøvde å bety noe tap av tid. Flertallet av dem som skiftet studium mente da også at dette innebar at de hadde funnet noe mer spennende eller at de hadde funnet ut hva de egentlig ønsket. De måtte med andre ord skaffe seg noen erfaringer først før de kunne treffe sitt endelige valg. All den tid så vidt mange er usikre i sine preferanser, gir mulighetene for skifte av studium uten tap av tid en gevinst i form av fleksibilitet som kan bli svekket i et system med mer fasttømrede studieprogrammer.

Likevel ser det ut til at universitetene kunne ha gjort noe for å hindre studievalg. Det var særlig to typer tiltak som ble nevnt: bedre undervisning og oppfølging, og bedre informasjon og rådgivning. Det siste betyr at studentene mener de har hatt få lite informasjon og oversikt da de valgte studium.

6 Studenter som har sluttet studiene

Frafall kan defineres på mange ulike måter, og for å kunne fastsette omfanget av frafall må en velge én definisjon. For å definere frafall har vi i denne undersøkelsen valgt å legge til grunn respondentenes egne opplysninger, slik det ble redegjort for i kapittel 2. Det er bare de respondenter som har svart at de har avbrutt studiene sine og som ikke lenger er i utdanning og som heller ikke har fullført noen grad. I den første delen av kapitlet vil vi beskrive gruppen som har sluttet langs en rekke dimensjoner, og dermed også antyde hvilke faktorer som har fått dem til å slutte. Dernest vil vi se mer i detalj på årsakene til at studenter har sluttet, både ved å bruke multivariate analyser og ved å se på de grunnene studentene selv har oppgitt, og endelig vi prøve å besvare hva lærestedet kunne ha gjort for å forhindre frafall.

6.1 Hvem er det som har sluttet?

Først vil vi ved bruk av noen enkle tabeller beskrive hvilke studenter som har sluttet å studere uten å fullføre en grad. Totalt er det 323 studenter i undersøkelsen som avsluttet studiene uten å fullføre, men fordi ikke alle har svart på alle spørsmål, vil antallet respondenter variere noe i de ulike tabellene.

Tabell 6.1: Andelen som har sluttet, etter lærested og kjønn

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Gjennomsnitt</i>
Kvinner	13,4	15,6	14,1	14,3
Menn	24,4	19,3	24,6	22,9
Alle	16,6	16,6	17,2	16,8

Det er ingen forskjeller i andelen som har sluttet mellom de tre lærestedene. Andelen menn som har sluttet er vesentlig høyere enn blant kvinner ved alle læresteder. Kjønnsforskjellen er noe mindre for Universitetet i Bergen enn for de to andre lærestedene, og det er også der frafallsprosenten blant menn er høyest.

Tabell 6.2: Andel som har sluttet, etter studium og kjønn

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>
Kvinner	14,3	15,9	12,6	8,8
Menn	23,0	21,0	25,7	20,0
Alle	16,4	17,2	18,7	11,6

Juss har lavest andel studenter som slutter og MN har høyest, men det er generelt små forskjeller i andel som har sluttet mellom de tre frie fakultetene. Det er størst overhyppighet blant menn av studenter som har sluttet studiene sine i forhold til kvinner i realfag og juss.

Tabell 6.3: Andelen som har sluttet, etter karakterer fra videregående skole og kjønn

	<i>Under 4,0</i>	<i>4,0-4,4</i>	<i>4,5-4,9</i>	<i>5,0 eller bedre</i>
Kvinner	24,9	18,0	11,8	6,9
Menn	25,5	27,4	23,5	12,9
Alle	25,1	20,9	14,9	8,6

Som ventet er det en sammenheng mellom andelen som slutter og karakterer fra videregående skole. Andelen som slutter er nesten tre ganger høyere blant de med de dårligste karakterene enn blant de med de beste. I den gruppen som har svakest karakterer, lavere enn 4,0, er det ingen forskjell mellom kvinner og menn, og forskjellen er også mindre i den neste karaktergruppen enn i de to gruppene med best karakterer.

Tabell 6.4: Andelen som har sluttet, etter kjønn og foreldrenes utdanning

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>Alle</i>
Ingen av foreldre har høyere utdanning	19,7	29,8	22,4
En av foreldre har høyere utdanning	15,1	22,4	17,3
Begge foreldre har høyere utdanning	8,1	16,5	10,6
Alle	13,7	22,1	16,1

Vi fant også en klar sammenheng med foreldrenes utdanning, andelen som slutter er dobbelt så høy når ingen av foreldrene har høyere utdanning som når begge har det. Dette gjelder både for kvinner og menn, men forskjellen mellom gruppen der ingen av foreldrene har høyere utdanning og gruppen der begge har det, er relativt sett størst for kvinner.

Det kan finnes ulike forklaringer til at det er en større andel blant de som har lav sosial bakgrunn, det vil si foreldre uten høyere utdanning, slutter i utdanning uten å fullføre en grad. Vi vil senere se nærmere på hvilken type grunner studentene oppgir for å se om det er noen teori (se kapittel 1) som ser ut til å sterkere forklaringskraft enn andre.

Siden det er sammenheng mellom foreldrenes utdanning og karakterer, vil vi også se hvordan de to faktorene hver for seg påvirker andelen som slutter. Er det for eksempel slik at forskjellene etter foreldrenes utdanning forsvinner dersom vi også kontrollerer for karakterer?

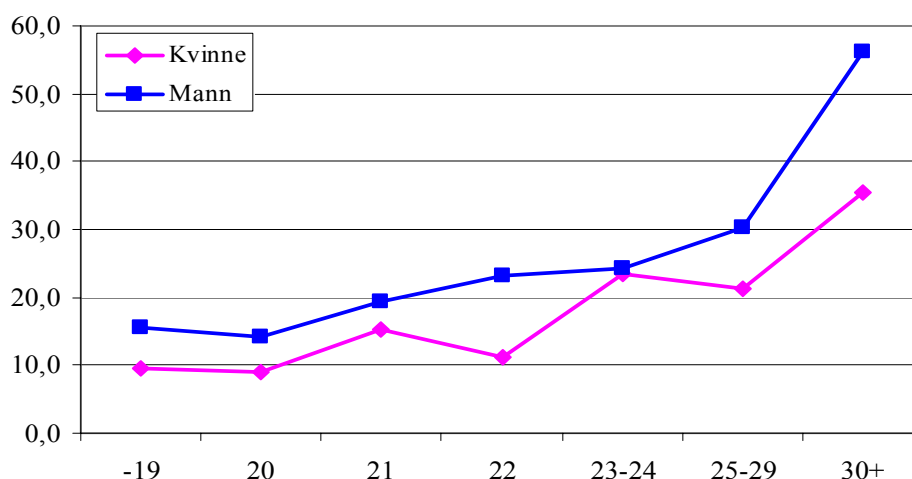
Tabell 6.5: Andelen som har sluttet, etter foreldrenes utdanning og karakterer fra videregående skole

	<i>Foreldre med høyere utdanning</i>		
	<i>Ingen</i>	<i>En</i>	<i>Begge</i>
3,9 eller dårligere	31,1	23,0	12,9
4,0-4,4	24,9	21,8	15,9
4,5-4,9	18,2	15,0	10,7
5,0 eller bedre	11,3	10,0	6,5

Tabell 6.5 viser at også når vi tar hensyn til både karakterer og foreldrenes utdanning, så består forskjellene langs begge de to variablene. Begge de to faktorene ser ut til å ha en egen effekt på sannsynligheten for å slutte, og fremfor alt er det et skille mellom det å ha to foreldre med høyere utdanning eller ikke. Sammenhengene er imidlertid ikke lineære. Det er størst forskjeller etter sosial bakgrunn blant dem som har de dårligste karakterene, og tilsvarende er det først når karakterene blir bedre enn 4,4 at frafallet synker merkbart. Om karakterene er 3,9 eller dårligere eller fra 4,0 til 4,4 gir ikke noe utslag.

Resultatene er i tråd med Gambettas (1987) teori om at motivasjon samvirker med sosial bakgrunn, blant annet gjennom at lite kulturelt kapital kan gi lav aspirasjonsnivå og dermed lav motivasjon. Barn med lite kulturelt kapital har lavere ambisjonsnivå, hvilket gir dårligere karakterer og dårlige karakterer kan være en indikasjon på lav motivasjon. Barn fra høyere sosiale lag få i tillegg sannsynligvis mer støtte fra sine foreldre i forhold til å ta høyere utdanning, og dermed kan de bli mer motivert for oppgaven (Erikson og Jonsson 1996). Dersom vi måler motivasjon gjennom karakterer ser vi at det er en samvariasjon mellom karakterer og sosialbakgrunn, høy sosial bakgrunn øker sjansen for at studentene har gode karakterer fra videregående skole og blant de med høy sosial bakgrunn og gode karakterer er det en lavere andel som faller fra studiet.

Aldersspredningen blant de nye universitetsstudentene 1999 var forholdsvis stor. Siden både studieforutsetninger, motiver og ikke minst familieforpliktelser henger sammen med alder, kan vi forvente å finne forskjeller i andelen som har sluttet etter alder.



Figur 6.1: Andelen som har sluttet, etter alder og kjønn

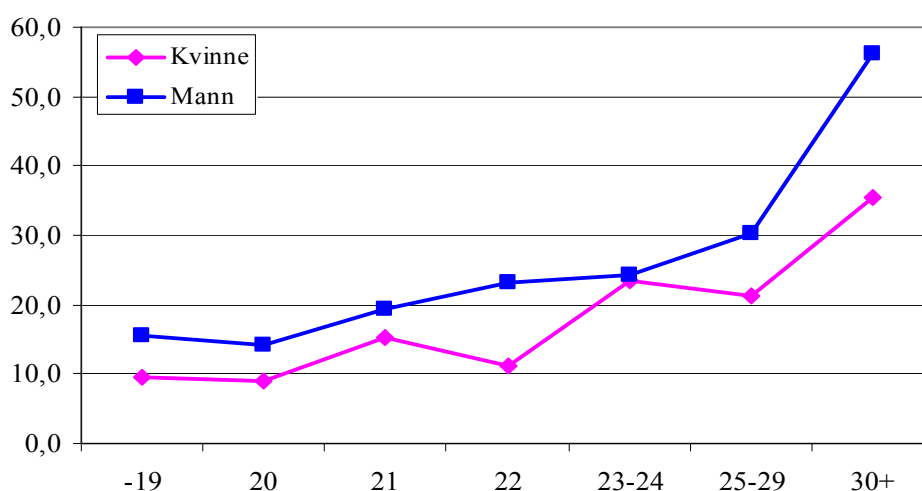
Andelen som har sluttet øker med økende alder, og det gjelder i omtrent samme grad for kvinner og menn for alle under 30 år. Sammenhengen med alder er dermed den motsatte av det vi fant for tendensen til å skifte lærested. Blant de som var 30 år eller eldre når de begynte på universitetet høsten 1999 er imidlertid forskjellene større, en drøy tredjedel av kvinnene og over halvparten av mennene har sluttet. Her må vi imidlertid huske på at gruppen som er over 30 år er en forholdsvis liten gruppe, de utgjør mindre enn ti prosent av utvalget.

Tabell 6.6: Andelen som har sluttet, etter kjønn og tidligere utdanning

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>
Har ikke høyere utdanning fra tidligere	12,8	21,5
Har høyere utdanning fra tidligere	17,4	25,3
Alle	14,3	22,9

Andelen som har sluttet er høyere blant dem som har noe høyere utdanning fra før. Dette gjelder både for kvinner og menn, men forskjellen er størst for kvinner.

Det er naturlig nok de eldste studentene som har hatt muligheten for å ha noe høyere utdanning før de begynte studiene i 1999. Er det så alderen i seg selv, eller er det om de har høyere utdanning fra før som i størst grad ser ut til å påvirke andelen som faller fra studiet?

**Figur 6.2: Andelen som har sluttet, etter tidligere utdanning og alder**

Tabell 6.6 viste at andelen som hadde sluttet var høyeste blant dem som hadde fullført noe høyere utdanning før de begynte. Dette resultatet snur seg når vi kombinerer både tidligere utdanning og alder (se figur 6.2). I alle aldersgruppene ser det ut til at andelen som slutter noe lavere blant dem som har høyere utdanning fra før, men forskjellen er ikke signifikant.

Vi vil anta at om studenter slutter eller ikke henger sammen med hvilke planer de hadde for sitt studium da de begynte, og hvor sikre de var i sine valg.

Tabell 6.7: Andel som har sluttet, etter kjønn og studiemål

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>I alt</i>
Bare forberedende prøver (ex.phil. m.m.)	23,5	50,0	28,2
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	18,5	25,7	20,2
Cand.mag.	12,1	25,3	16,7
Hovedfag/profesjonsstudium	8,2	14,9	10,4
Hadde ikke bestemt meg da jeg begynte	17,4	28,1	20,4

Tabell 6.7 viser at jo høyere studiemål studentene hadde satt seg, desto lavere er andelen som har sluttet uten å fullføre studiene. Særlig er det mange som har sluttet blant dem som bare hadde som mål å ta forberedende prøver. En bør kanskje være forsiktig med å bruke begrepet frafall i de tilfellene studentene faktisk ikke hadde som mål å ta en fullstendig grad, men det er altså deres egen vurdering som legges til grunn her. Forskjellene mellom kvinner og menn gjelder uansett studiemål.

Tabell 6.8: Andel som har sluttet, etter kjønn og sikkerhet i studievalg

	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>	<i>Alle</i>
Jeg var helt sikker på mitt valg av studium	14,0	26,2	17,7
Jeg var nokså sikker på mitt valg av studium	13,8	17,8	15,0
Jeg var usikker i mitt valg av studium, kunne ha valgt noe annet	15,8	27,1	19,1
	14,3	22,8	16,8

Det er kanskje litt overraskende at vi ikke finner noen særlig sammenheng mellom frafall og hvor sikre de var da de startet studiene. I følge Pascarella og Terenzini (1991) har studenter som i stor grad er usikre på sitt studievalg større sannsynlighet for å falle fra, men det ser ikke ut til at det stemmer for norske data. Andelen som slutter er faktisk lavest blant dem var nokså sikre. Dette kan ha sammenheng med *hva* de var sikre på: hvis de var sikre på at de ikke ville tar mer enn forberedende prøver eller et enkelt fag, er det ikke så merkelig at frafallet er større enn for dem som i utgangspunktet var mer åpne.

Tabell 6.9: Andelen som har sluttet, etter sikkerhet i studievalg og opprinnelig studiemål

	<i>Helt sikker</i>	<i>Nokså sikker</i>	<i>Usikker</i>
Bare forberedende prøver (ex.phil. m.m.)	53,8	16,7	22,0
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	19,7	21,4	18,5
Cand.mag.	15,8	14,1	27,8
Hovedfag/profesjonsstudium	11,5	8,4	14,6
Hadde ikke bestemt meg da jeg begynte	27,5	20,2	19,1
Alle	17,7	15,0	19,1

Frafallet er klart høyest blant dem som var helt sikre på at de bare skulle ta forberedende prøver. Graden av sikkerhet betyr derimot ingenting blant dem som tok sikte på enkeltfag, og heller ikke blant dem som hadde som mål å ta en høyere grads eksamen. Blant dem med mål om cand.mag. var det imidlertid klart høyest frafall når usikkerheten var størst.

I utgangspunktet ser det rart ut at en del studenter var helt sikre i sitt valg av studium, men samtidig ikke hadde bestemt seg for studiemål da de begynte. Dette kan imidlertid bety at de var sikre i sitt valg med hensyn på faglig innretning, men ikke hadde bestemt seg for hvor langvarig studium de skulle ta. Frafaller er relativt høyt i denne gruppen, hvilket dermed i noen grad støtter det amerikanske funnet at usikre studenter har større sannsynlighet for å falle fra. (Pascarella og Terenzini 1991).

6.2 Hvorfor har studentene sluttet?

Vi vil først analysere faktorer som har betydning for om studentene slutter studiene eller ikke. Deretter skal vi se på hva studentene selv har oppgitt som grunner til at de sluttet studiene. For å beregne hvilke faktorer i materialet som har effekt på sannsynligheten for å slutte har vi anvendt logistisk regresjonsanalyse. Analysen gjør det mulig å isolere effektene av de enkelte faktorene når man tar hensyn til påvirkningen av alle de andre faktorene i analysen.

Som utgangspunkt for analysene har vi formulert tre modeller som gradvis trekker inn flere forklaringsfaktorer. Den første modellen tar hensyn til bakgrunnsfaktorer, den andre til studentens valg og motiver for å ta høyere utdanning og den tredje om studenten har en aktiv studiemåte (deltok aktivt i, og forberedte seg godt til undervisningen) og om de mener de har inspirerende forelesere. Det viser seg at det ikke var signifikante forskjeller mellom de tre universitetene, derfor har vi ikke inkludert lærested i modellen.

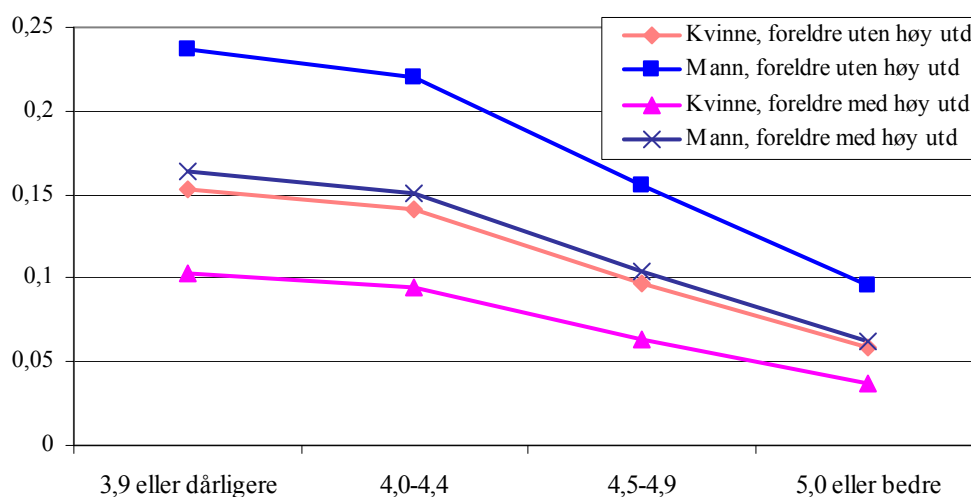
Tabell 6.10: Logistisk regresjon for sannsynligheten for å slutte i utdanning

	<i>Mod. 1: bakgrunn</i>		<i>Mod. 2: motiv & valg</i>		<i>Mod. 3: aktivt læringsmiljø</i>	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Kjønn (0=kvinne)	0,540	0,140	0,593	0,152	0,550	0,156
Alder (0=19 år)	0,073	0,010	0,078	0,011	0,084	0,012
Bor i skolefylke	0,456	0,142	0,453	0,149	0,427	0,152
Foreldres utdanning	*		**		*	
- en høyere utd	-0,119	0,170	-0,194	0,177	-0,124	0,181
- begge høyere utd	-0,463	0,169	-0,542	0,177	-0,520	0,182
Karakter fra vgs	**		**		**	
- 4,0-4,4	-0,094	0,190	0,011	0,201	0,062	0,206
- 4,5-4,9	-0,527	0,190	-0,346	0,204	-0,286	0,210
- 5,0 eller bedre	-1,074	0,234	-0,871	0,250	-0,842	0,260
Ikke-vestlig innvandrer	0,327	0,334	0,510	0,352	0,465	0,357
Studium						
SV			0,149	0,172	0,155	0,176
MN			0,294	0,211	0,165	0,220
Juss			0,139	0,338	0,160	0,347
Karrierefaktorer			0,111	0,072	0,115	0,074
Interessefaktorer			0,058	0,069	0,017	0,071
Ytre styrte faktorer			0,140	0,074	0,107	0,076
Studiemål			**			
- begrenset studiemål			0,072	0,189	0,029	0,195
- mål å ta en grad			-0,483	0,190	-0,352	0,195
Usikkerhet i valg			0,107	0,180	-0,087	0,187
Aktiv studiemåte					-0,294	0,070
Inspirerende forelesere					-0,138	0,074
Konstant	-1,709	0,193	-1,845	0,270	-0,903	0,342

Konstant: kvinne, 19 år, bor ikke i fylket universitetet ligger i, ingen av foreldrene har høyere utdanning, karakter 3,9 eller dårligere fra vgs, ikke innvandrer- eller vestlig innvandrerbakgrunn, HF-student, lav score på karriere, interesse og ytre faktorer som begrunnelse for å begynne i høyere utdanning (liten betydning), hadde ikke bestemt studiemål da de begynte, lav score på aktiv studiemåte og inspirerende forelesere.

* eller understreket = $p < 0,05$, ** eller fet skrift = $p < 0,01$

I modell 1, tabell 6.10 ser vi på effekten av ulike bakgrunnskarakteristika: kjønn, alder, om man er bosatt i universitetsfylket eller ikke, foreldrenes utdanningsbakgrunn, karakterer fra videregående skole og innvandrerbakgrunn (ikke-vestlig). Regresjonen viser at menn har større sannsynlighet for å slutte enn kvinner, og at sannsynligheten for å slutte også øker noe etter alder, slik vi har sett i de bivariate tabellene tidligere. Videre har både høy sosial bakgrunn og gode karakterer fra videregående skole en negativ effekt på sannsynligheten for å slutte, men det å komme fra et universitetsfylke isolert sett øker sannsynligheten. Disse funnene er anskueliggjort som sannsynligheter i figur 6.2 og 6.3.

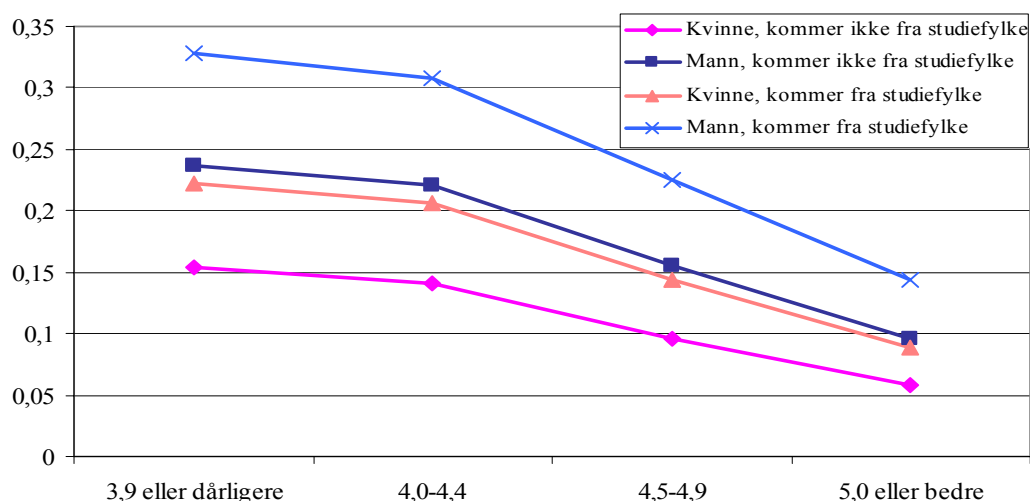


Figur 6.3 Sannsynligheten for å slutte, etter karakter og sosial bakgrunn

De som har høy sosial bakgrunn har lavere sannsynlighet for å slutte i utdanning, uansett karakternivå. Sannsynligheten for at barn i familier der begge foreldrene har høyere utdanning slutter i utdanning uten å fullføre en grad er 0,10 for kvinner og 0,16 menn dersom deres karakternivå fra videregående skole er 3,9 eller dårligere. For studenter med de beste karakterer og to foreldre med høyere utdanning er sannsynligheten 0,04 for at kvinner slutter i utdanning og 0,06 for at menn slutter i utdanning. Forskjellene mellom gode og mindre gode karakterer er større for de som kommer fra familier der ingen av foreldrene har høyere utdanning. Blant de med lav sosial bakgrunn er sannsynligheten for å slutte dersom de har et karaktersnitt på 3,9 eller dårligere, 0,24 for menn og 0,15 for kvinner. For de som har et karaktersnitt over 5,0 er derimot sannsynligheten for å slutte 0,10 for menn og 0,06 for kvinner. Mønstrer kan forklares både med utgangspunkt i sosialposisjonsteori og teori om kulturelt kapital. Det kan være at studenter med høy sosial bakgrunn har større insentiv til å fullføre høyere utdanning fordi de ønsker å oppnå samme utdanningsnivå som sine foreldre, samtidig som studenter med lav sosial bakgrunn i høyere

grad enn studenter med høy sosial bakgrunn kan føle at de ikke passer inn på universitetet og derfor faller fra.

Figuren viser også at kvinner har lavere sannsynlighet for å slutte i utdanning enn menn, uavhengig av karakternivå og sosial bakgrunn. Det er interessant å merke seg at kvinner med lav sosial bakgrunn har lavere sannsynlighet for å slutte enn menn med høy sosial bakgrunn.



Figur 6.4 Sannsynligheten for å slutte, etter karakter og geografisk bakgrunn

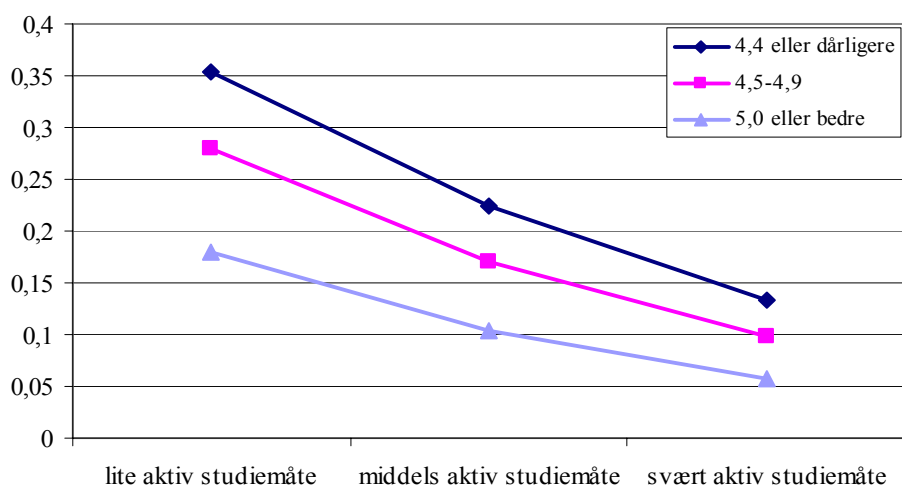
Figur 6.4 viser samme mønster som figur 6.3, at kvinner har lavere sannsynlighet for å slutte enn menn, uavhengig av geografisk bakgrunn og karakterer. De som kommer fra samme fylke som universitetet de begynte på høsten 1999 ligger i, har større sannsynlighet for å slutte enn de som kommer fra et annet fylke. Blant de med lavest karakternivå er sannsynligheten for å slutte 0,15 for kvinner som ikke kommer fra studiefylket, 0,22 for kvinner som kommer fra studiefylket, 0,24 for menn som ikke kommer fra studiefylket og 0,33 for menn som kommer fra studiefylket. Dersom vi i stedet ser på de med de beste karakterene er forskjellene mindre; sannsynligheten for at kvinner som ikke kommer fra studiefylket slutter er 0,06, og for de som kommer fra studiefylket er den 0,09. For menn er sannsynligheten for å slutte 0,10 dersom de ikke kommer fra studiefylket og 0,14 dersom de kommer fra studiefylket. Dette funnet er i tråd med hva Berg (1995) fant, og forklaringen til funnet kan være at studenter langveisfra har måttet ta et mer fundamentalt valg om å begynne i høyere utdanning, mens studenter som har et universitet i hjemfylket kan prøve på høyere utdanning uten å måtte flytte.

I modell 2 tar vi inn hvilket studium de valgte, grad av usikkerhet i studievalget, om motivene for å velge høyere utdanning er preget av faglige interesser, karrierehensyn, eller om de er styrt av andre. Dessuten tar vi med hvilken endelig eksamen de satset på. Vi finner her bare en svak sammenheng med studiemål, de som tar sikte på en grad har noe lavere sannsynlighet for å slutte. I de bivariate analysene fant vi at andelen som sluttet var lavere for juss enn de tre andre studiene. Når vi ikke finner en tilsvarende effekt i

regresjonsanalysen, har det først og fremst sammenheng med at vi også inkluderer studiemål i analysen, og studentene på juss har naturlig nok i høyere grad enn de andre studiene som mål å ta en full embetseksamen. Effekten av karakterer svekkes noe. I en tidligere tabell fant vi at andelen som sluttet varierte en del i forhold til hvilke motiver studentene hadde for å ta høyere utdanning. Noen slik sammenheng framkommer ikke i regresjonsanalysen, noe som må bety at motivene for å studere i høy grad samvarierer med type studium, studiemål, eller andre av de faktorene som er med i analysen.

I den tredje modellen fører vi inn studentens utsagn om egen studiestrategi, om de deltok aktivt i undervisningen og om de forberedte seg godt til undervisningen, samt om de mente at foreleserne var inspirerende og motiverende, det vil si at det var et godt læringsmiljø. Fra annen norsk forskning vet vi at antall timer studenter bruker på studiene ikke har så stor betydning, men studenter som har en aktiv tilnærming til studiet får best læringsutbytte (Havnes & Aamodt 2004). Undersøkelsen av frafall inneholder ikke mange opplysninger om *hvordan* studentene har studert mens de var studenter, for eksempel antall timer brukt på undervisning eller studiemåte. Men det finnes noen opplysninger om studentene deltok aktivt i undervisningen, og om de var godt forberedt, og disse brukes som indikator på læringsmiljø og studiestrategi. Har slike forhold noen innvirking på om studentene slutter eller ikke?

En aktiv studiemåte reduserer sannsynligheten for å slutte, mens en positiv vurdering av foreleserne ikke har noen signifikant effekt. I den siste analysen forsvinner den svake effekten av studiemål når vi kontrollerer for studiemåte (modell 3, tabell 6.10), mens effektene av bakgrunnsvariablene omtrent er uendret.



Figur 6.5 Sannsynligheten for å slutte, etter kjønn, karakterer og studiemåte

Figur 6.5 viser at en aktiv studiemåte, kontrollert for alle andre faktorer, reduserer sannsynligheten for å slutte studiene i betydelig grad. Gjennomgående er sannsynligheten for å slutte dobbelt så høy blant dem som har en lite aktiv studiemåte som blant dem som har en aktiv. I fortolkningen av dette resultatet mener vi det er viktig å påpeke at

studiemåten ikke utelukkende er et resultat av rent individuelle karaktertrekk hos studentene. Vi vil anta at studiemåten også påvirkes av måten studiene legges til rette på, og at det dermed er mulig å skape en mer aktiv studiemåte hos studentene.

Resultatene av de multivariate analysene viser dermed at det i hovedsak er faktorer knyttet til studentenes egen bakgrunn som gir seg utslag: alder, kjønn, karakterer fra videregående utdanning og foreldrenes utdanningsbakgrunn. Til gjengjeld gir variablene knyttet til lærestedet eller studiet ingen effekter. Satt på spissen kan man si at sannsynligheten for å frafall best kan predikeres når vi kjenner verdiene på disse bakgrunnsfaktorene, mens forhold som lærestedet kan gjøre noe med har lite effekt. En bør likevel være varsom med en slik fortolkning, ikke minst fordi vi ikke har kunnet innhente informasjon om selve studiesituasjonen for den perioden vi dekker. Dette er sannsynligvis noe av grunnen til at det i det alt vesentlige er bakgrunnsfaktorene som har en signifikant effekt på sannsynligheten for å slutte. Dermed blir det viktig å se disse resultatene i sammenheng med studentenes egne begrunnelser for å slutte. Men tross alt viser det seg også at studenter som har en aktiv studiemåte, blant annet gjennom å forberede seg godt til undervisningen, har mindre sannsynlighet for å slutte. Dermed er studentenes engasjement i studiet viktig og universitetene kan ha mulighet til å påvirke studentenes studiemåte gjennom veiledning, oppfølging og tilrettelegging av studiet samt ved ulike evalueringsformer.

Tabell 6.11: Grunner til å slutte, etter lærested

	<i>Andel som sier "stor betydning"</i>			
	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Kom på etterskudd i studiene	42,0	50,5	47,6	46,2
Studiet interesserte meg ikke nok	42,1	50,0	45,1	45,4
Mangelfull veiledning	47,7	45,0	37,8	44,2
Fikk jobb	34,1	39,8	48,8	39,8
Misfornøyd med undervisning	40,8	38,0	29,3	36,9
Klarte ikke balansen mellom studier og arbeid	43,4	32,3	27,7	35,7
Livet som student ble for ustrukturert	36,6	38,4	30,5	35,6
Mangelfull info/studieveiledning	34,9	34,7	24,4	32,0
For stor arbeidsmengde	32,8	35,4	23,2	31,1
Trivdes ikke sosialt	30,0	34,3	15,9	27,7
Økonomiske problemer	28,7	26,5	24,7	26,9
For vanskelig studium	27,5	30,3	22,0	26,9
Så ikke hva jeg kunne bruke utdanningen til	21,1	23,2	30,5	24,3
For langt studium	28,0	23,2	18,3	24,0
Dårlig faglig miljø	18,5	25,3	15,9	19,9
Helsemessige årsaker	16,3	24,5	16,7	19,0
Fungerte dårlig å kombinere studier og familie/barn	17,7	16,0	18,3	17,3
Kom ikke inn på studium som var førsteprioritet	11,4	12,1	15,9	12,8
Fikk ikke studielån pga forsinkelse	7,8	14,3	14,8	11,7
Pga omsorg for barn	10,1	7,2	11,0	9,4
Fikk ikke godkjent tidligere utdanning	10,1	9,1	7,3	9,0
Venner/søsken sluttet	1,6	4,0	2,4	2,6

De begrunnelsene som flest studenter sier hadde stor betydning, er at ”studiet ikke interesserte meg nok”, ”kom på etterskudd i studiene”, og ”mangelfull veiledning”. Men også utsagn som ”for stor arbeidsmengde”, ”misnøye med undervisningen”, at ”livet som student ble for ustrukturert”, ”mangelfull informasjon og veiledning”, at de ”fikk jobb” og ”klarte ikke balansen mellom studier og jobb”, synes å være viktige grunner. Grunner som ikke ser ut til å være særlig viktig for mange var at de ”kom ikke inn på det studiet som var første prioritet”, ”fikk ikke godkjent tidligere utdanning”, at ”venner eller søsken sluttet”, ”omsorg for barn” og ”fikk ikke studielån på grunn av forsinkelse”. Det synes med andre ord som om det både er den enkeltes problemer med studiene og manglende motivasjon og interesse, så vel som misnøye med bestemte sider ved studiet som har størst betydning.

Forskjellene mellom de tre universitetene er ikke veldig store. Men et gjennomgående trekk er at NTNU atskiller seg fra Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen på ganske mange utsagn. Studentene ved NTNU legger i mindre grad enn studenter ved de to andre institusjonene vekt på at studiet er for langt, at studiet er for vanskelig eller at arbeidsmengden er for stor. De legger også mindre vekt på misnøye med undervisningen, at veiledningen er mangelfull, at livet som student ble for ustrukturert og at de ikke trivdes sosialt. De legger derimot mer vekt på at de ikke så hva de kunne bruke utdanningen til, og de sluttet oftere fordi de fikk jobb. Derimot er det studentene ved Universitetet i Oslo som legger mest vekt på at de ikke klarte balansen mellom studier og jobb, noe som kan tyde på at studentene i Oslo i større grad enn ved de andre lærestedene prøver å kombinere studier og jobb. Studentene ved Universitetet i Bergen utpeker seg særlig ved at studiene ikke interesserte dem nok, og at det var et dårlig faglig miljø. De peker også oftere enn de andre på betydningen av helsemessige årsaker. Generelt er det vanskelig å knytte disse resultatene til konkrete forskjeller mellom de tre lærestedene.

Dersom vi går videre og ser på forskjeller mellom ulike fagområder, ville vi kunne forvente å finne en del forskjeller mellom studiene på utsagn som går direkte på innholdet i studiet og undervisningen, men i mindre grad for utsagn som gjelder personlig økonomi, og andre faktorer som ligger utenom selve studiet, og i noen grad er dette tilfelle. Vi ville også forvente at studentene på juss ville atskille seg fra de tre andre studiene fordi det er et mer fast oppbygd profesjonsstudium, imidlertid gjelder dette bare i noen grad. Tabell 6.12 viser imidlertid at på ett utsagn skiller jusstudentene seg svært klart ut: bare 5,6 prosent oppgir ”så ikke hva jeg kunne bruke utdanningen til”, mens dette ble lagt vekt på av 32 prosent av humanistene, 24 av samfunnsviterne og 18 prosent blant realistene. Dette illustrerer hvor klare forskjeller det er både i studentenes oppfatninger av studienes innretning mot et framtidig yrke, at mulighetene for å få jobb vurderes som bedre for juristene. Det var imidlertid klart flest studenter på HF som sluttet fordi de fikk jobb.

Tabell 6.12: Grunner til å slutte, etter studium

	<i>Andel som sier "stor betydning"</i>			
	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>
Kom på etterskudd i studiene	49,5	43,7	45,6	50,0
Studiet interesserte meg ikke nok	46,2	50,0	36,8	38,9
Mangelfull veiledning	43,3	44,4	43,5	50,0
Fikk jobb	50,6	39,3	26,9	38,9
Misfornøyd med undervisning	34,4	36,3	40,6	38,9
Klarte ikke balansen mellom studier og arbeid	33,7	32,8	40,3	50,0
Livet som student ble for ustrukturert	37,4	37,0	32,4	27,8
Mangelfull informasjon/studieveiledning	33,3	29,9	31,3	44,4
For stor arbeidsmengde	29,7	28,9	35,3	38,9
Trivdes ikke sosialt	23,1	32,6	22,4	33,3
Økonomiske problemer	32,6	25,4	22,4	27,8
For vanskelig studium	22,0	29,6	27,9	27,8
Så ikke hva jeg kunne bruke utdanningen til	32,2	24,4	18,2	5,6
For langt studium	24,2	25,0	17,6	38,9
Dårlig faglig miljø	14,4	23,5	16,4	33,3
Helsemessige årsaker	20,4	17,9	18,2	22,2
Fungerte dårlig å kombinere studier og familie/barn	14,3	19,9	11,9	33,3
Kom ikke inn på studium som var førsteprioritet	9,8	16,4	10,1	11,1
Fikk ikke studielån pga forsinkelse	14,6	11,9	10,4	0,0
Pga omsorg for barn	7,9	9,7	6,0	27,8
Fikk ikke godkjent tidligere utdanning	5,6	8,9	13,4	11,1
Venner/søsken sluttet	4,4	3,0	0,0	0,0

SV-studentene oppgir oftere enn de andre at de ikke hadde kommet inn på sitt første prioritets studium, mens SV og HF oftere sier at studiet ikke interesserte dem nok. Som ventet sier jusstudentene oftere at studiet er for langt, de får i mindre grad noen uttelling uten å fullføre hele studiet enn de studiene som er oppdelt i en lavere og en høyere grad. HF-studentene legger mindre vekt på at studiet er for vanskelig, mens både studenter ved HF og SV legger mindre vekt på at arbeidsmengden er for stor enn mat.nat.- og jusstudentene. Jusstudentene legger klart mest vekt på mangelfull veiledning og mangelfull informasjon og studieveiledning. Sosial mistrivsel synes å være viktigst for studenter på SV og juss, og jusstudentene legger klart mest vekt på dårlig faglig miljø, og på vansker med å kombinere studier med barn.

Noe som samlet sett peker seg ut, er at jusstudentene som har sluttet i større grad enn studenter på andre fakulteter legger vekt på forhold ved studiekvaliteten: veiledning, faglig miljø, men ikke spesielt på selve undervisningen. Det er mulig at dette henger sammen med jusstudiets spesielle karakter, med relativt lite bundet undervisning, men med et stort antall timer til selvstudier.

Ulike grupper av studenter kan ha ulike grunner for å slutte. Her vil vi bare se på forskjellene mellom yngre og eldre studenter.

Tabell 6.13: Grunner til å slutte, etter alder

	<i>Andel som sier "stor betydning"</i>				
	<i>-19</i>	<i>20</i>	<i>23-24</i>	<i>25-29</i>	<i>30+</i>
Kom på etterskudd i studiene	52,0	49,2	56,4	47,6	27,9
Studiet interesserte meg ikke nok	68,0	55,4	38,5	35,7	16,4
Mangelfull veiledning	42,0	56,8	33,3	28,6	37,7
Fikk jobb	44,0	40,7	56,4	30,2	29,8
Misfornøyd med undervisning	38,0	49,6	30,8	23,8	22,6
Klarte ikke balansen mellom studier og arbeid	24,0	25,4	38,5	55,8	50,8
Livet som stud ble for ustrukturert	40,0	45,4	33,3	31,0	16,7
Mangelfull info/studieveiledning	28,0	39,0	35,9	26,2	22,4
For stor arbeidsmengde	30,0	28,8	41,0	19,0	39,3
Trivdes ikke sosialt	32,0	37,3	25,6	19,0	13,3
Økonomiske problemer	20,0	21,2	35,9	33,3	35,1
For vanskelig studium	28,0	28,8	28,2	23,8	24,6
Så ikke hva jeg kunne bruke utdanningen til	26,0	30,5	21,1	23,8	13,6
For langt studium	20,0	26,9	30,8	9,5	26,2
Dårlig faglig miljø	24,0	27,7	15,4	9,5	11,9
Helsemessige årsaker	11,8	18,5	13,2	16,7	32,2
Fungerte dårlig å kombinere studier og familie/barn	4,0	8,5	17,9	16,3	46,7
Kom ikke inn på studium som var førsteprioritet	16,0	12,6	10,3	9,5	14,8
Fikk ikke studielån pga forsinkelse	16,0	11,0	20,5	11,9	3,5
Pga omsorg for barn	4,1	4,3	7,7	7,1	27,1

Svarmønstrene er interessante, men stort sett går resultatene i forventet retning i sammenlikningen mellom de yngre og de eldre studentene. Enkelte typer begrunnelser er viktigere for de eldre, andre for de yngre, men skillelinjene vil variere noe. I en del tilfeller er det de aller eldste, de som startet studiene i en alder av 30 år eller mer, som skiller seg ut. For andre faktorer går skillelinjene i en lavere alder.

Gjennomgående legger de eldre studentene mindre vekt enn de yngre på misnøye med studiet, veiledning, faglig og sosialt miljø. Interesse for studiene er den faktoren som skiller aller mest: i den yngste gruppen ble dette nevnt som å ha stor betydning av hele 68 prosent, i gruppen fra 20 – 22 år av 55 prosent, mens i gruppen 30 år og over det bare 16 prosent som mente dette hadde stor betydning. Det de eldste studentene pekte som viktigst var - ikke overraskende - omsorg for barn og at balansen mellom studier og arbeid ble for krevende. Dette er med andre ord en gruppe studenter med høy grad av faglig interesse og motivasjon, som ikke i særlig grad finner studiene for vanskelig, som synes å trives godt med studietilværelsen, men hvor rollen som "dobbeltarbeidende student" blir for krevende.

Vi har også gjennomført en faktoranalyse for å se hvilke underliggende mønstre som trer fram.

Tabell 6.14: Faktoranalyse over grunner for å slutte studiene

	1	2	3	4	5	6
Mangelfull veiledning	0,889	0,167	0,043	0,067	0,050	-0,077
Misfornøyd med undervisning	0,856	0,167	-0,044	0,012	0,134	-0,024
Mangelfull info/studieveiledning	0,790	0,182	0,045	0,045	0,100	0,000
Dårlig faglig miljø	0,739	0,193	0,011	0,129	0,241	-0,063
Trivdes ikke sosialt	0,577	0,345	0,000	0,135	0,225	0,000
Livet som stud ble for ustrukturert	<u>0,443</u>	0,332	-0,171	0,418	0,084	0,142
For stor arbeidsmengde	0,288	0,781	0,199	0,126	-0,009	0,052
For vanskelig studium	0,294	0,764	0,082	0,032	0,162	-0,085
For langt studium	0,240	0,662	0,116	-0,022	0,363	0,026
Kom på etterskudd i studiene	0,395	0,522	0,001	0,408	-0,065	0,091
Fungerte dårlig å kombinere studier og familie/barn	-0,035	0,200	0,843	0,120	-0,040	0,069
Pga omsorg for barn	-0,069	0,122	0,832	0,125	0,085	-0,014
Fikk ikke godkjent tidligere utdanning	0,240	-0,161	<u>0,496</u>	0,020	0,459	0,008
Fikk ikke studielån pga forsinkelse	0,127	-0,007	0,085	0,805	0,180	0,004
Økonomiske problemer	0,065	0,090	0,196	0,727	0,057	0,108
Så ikke hva jeg kunne bruke utdanningen til	0,169	0,173	-0,099	0,014	0,641	0,114
Venner/søsken sluttet	0,076	0,212	0,192	0,316	0,607	-0,135
Studiet interesserte meg ikke nok	0,349	0,363	-0,304	0,050	<u>0,451</u>	0,096
Kom ikke inn på studium som var førsteprioritet	0,168	-0,021	0,322	0,151	<u>0,435</u>	0,000
Fikk jobb	-0,076	-0,010	-0,029	0,103	0,206	0,764
Klarte ikke balansen mellom studier og arbeid	-0,058	0,178	0,322	0,269	-0,064	0,663
Helsemessige årsaker	-0,051	0,137	0,180	0,400	0,218	-0,582
Eigenvalue, % av varians	17,5	12,1	9,8	8,9	8,4	6,7

Faktoranalysen identifiserte 6 faktorer, og vi valgte å beholde alle seks, dels fordi det ikke gikk noe klart skille i forklart varians bortsett fra for de to første, og fordi en analyse med seks faktorer ga mer meningsfulle faktorer enn da vi prøvde å redusere antall faktorer. Faktorene faller i to hovedkategorier, der de to første representerer forhold knyttet til selve studiene, mens de fire neste ulike eksterne forhold. Den første faktoren gir høy ladning på en rekke utsagn om *studietilbudet* (misnøye med undervisning, mangelfull veiledning og informasjon og studieveiledning, dårlig faglig og sosialt miljø), mens den andre faktoren omfatter studentenes egne *problemer med å mestre studiet* (for langt og for vanskelig studium, for stor arbeidsmengde og at de kom på etterskudd). Den tredje faktoren er knyttet til *problemer med å kombinere studiene med å ha barn*, den fjerde faktoren henger sammen med *studiefinansiering og økonomi*, mens den sjette faktoren fanger opp *problemer med at studenter har jobb*. Faktoren har samtidig en høy negativ ladning på helsemessige årsaker, det er mulig at dette henger sammen med at disse ikke er i jobb. Den femte faktoren har høyest ladninger på at venner eller søsken sluttet og at de ikke så hva studiet kunne brukes til. Denne femte faktorer skårer også relativt høyt på at de ikke kom inn på sitt høyest prioriterte studium, at studiet ikke interesserte dem nok, at de ikke fikk

godkjent tidligere utdanning. Det kan synes som om denne faktoren fanger opp en kombinasjon av manglende motivasjon med studiet og det å miste noe av sitt nærmeste nettverk i studiesituasjonen.

Årsakene til at studenter har sluttet studiene viser dermed et sammensatt mønster. Ulike grupper har ulike grunner for å slutte studiene, men begrunnelsene faller i to hoveddeler; grunner som har med selve studiet å gjøre, og eksterne forhold. De grunnene som har med selve studiet å gjøre kan igjen deles inn i to: misnøye med tilbudet og studentenes egne problemer med å mestre studiet.

6.3 Kunne frafallet vært forhindret?

Årsaker til at studenter slutter studiene er mange, og i mange tilfeller har ikke universitetet kunnet gjøre noe for å forhindre frafallet. Men hvor mange er det likevel som sier at lærestedet kunne ha forhindret at de sluttet, og hva kunne lærestedet ha gjort? Svarene på disse spørsmålene kan danne et viktig grunnlag for de tre universitetene i å vurdere hvilke tiltak som eventuelt kan settes inn for å redusere frafallet.

Tabell 6.15: Lærestedet kunne ha forhindret at studenten sluttet, etter universitet

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Ja	36,6	28,7	21,4	30,1
Nei	63,4	71,3	78,6	69,9
N = 100	134	101	84	319

I alt er det 30 prosent av de 319 respondentene som har sluttet som oppgir at universitetet kunne ha gjort noe for å forhindre at de falt fra. Det er over en tredjedel av studentene fra Universitetet i Oslo, og bare en av fem NTNU-studenter som oppgir at universitetet hadde kunnet gjøre noe for å forhindre frafall.

Tabell 6.16: Lærestedet kunne ha forhindret at studenten sluttet, etter kjønn og lærested

	<i>Kvinner og menn</i>	<i>Kvinner</i>	<i>Menn</i>
UiO	36,6	34,7	39,0
UiB	28,7	27,5	31,3
NTNU	21,4	15,7	30,3
Alle	30,1	27,2	34,7

Det er en større andel menn enn av kvinner som sier at lærestedet kunne ha forhindret at de sluttet. De bivariate tabellene viste også at andelen som sluttet var atskillig høyere blant menn enn blant kvinner. Det er særlig ved NTNU at det er stor forskjell etter kjønn, 30 prosent av mennene og 16 prosent av kvinnene sier at universitetet kunne ha forhindret at de sluttet i utdanning.

Tabell 6.17: Lærestedet kunne ha forhindret at studenten sluttet, etter studium

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Ja	28,0	26,2	34,3	55,6	30,1
Nei	72,0	73,8	65,7	44,4	69,9
N = 100	93	141	67	18	319

Blant studenten fra juss er det bare 18 som har besvart dette spørsmålet, derfor kan vi ikke legge vesentlig vekt på svarene fra den gruppen. Det er ellers noe høyere andel blant studenter i matematisk-naturvitenskapelige fag enn blant studenter ved HF og SV som oppgir at universitetet kunne har gjort noe.

Tabell 6.18: Hva kunne lærestedet ha gjort for å forhindre at studenten sluttet, etter universitet

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Bedre oppfølging	66,7	70,4	71,4	68,7
Karriereveiledning	41,2	53,8	60,0	48,5
Bedre studieveiledning	39,2	63,0	40,0	45,9
Bedre introduksjon til faget	40,4	38,5	45,0	40,8
Mer fastlagt struktur i studiet	34,0	46,2	42,1	38,9
Forbedret undervisning	36,5	32,1	45,0	37,0
Bedre informasjon før valg av studium	34,6	29,6	45,0	35,4
Tilrettelagt for et godt sosialt miljø	25,5	25,9	14,3	23,2
Større valgfrihet	23,5	14,8	25,0	21,4
Tilrettelagt for stud med barn	13,7	22,2	10,0	15,3
Tilrettelagt for stud med handikap	3,9	14,8	5,3	7,2
Antall respondenter	52	26	20	97

I tabell 6.18 må en ha klart for seg at antall respondenter fra Universitetet i Bergen og NTNU er lavt, slik at forskjellene mellom lærestedene ikke bør tillegges for mye vekt. Forskjellene er heller ikke klare og systematiske, noe som kan bety at dette dreier seg om problemer som i stor grad går på tvers av institusjoner. Det er imidlertid utsagnet ”bedre oppfølging” som klart får størst tilslutning, mer enn to tredeler har svart at dette hadde stor betydning. Men også bedre studieveiledning og karriereveiledning samt bedre informasjon om bedre introduksjon, mer struktur i studiet samt å forbedre undervisningen får stor tilslutning. De viktigste faktorene faller dermed i to hovedkategorier: en som legger vekt på ulike sider ved studiets tilrettelegging og studiekvalitet, samt en kategori som går på informasjon og veiledning. Den første faktoren inneholder forhold som Kvalitetsreformen klart har hatt som mål å forbedre. Det er mulig at studentene i sine svar også har dette in mente. Den siste faktoren illustrerer det vi har vist tidligere, at usikkerhet i valg, både ved starten av studiene og underveis kan redusere frafall.

Vi vil også knytte noen kommentarer til de to utsagnene om tilrettelegging for studenter med handikap og studenter med barn, som besvares med å ha ”stor betydning” for henholdsvis 7,2 og 15,3 prosent. Dette er i og for seg små andeler, og for de aller fleste er dette forhold uten betydning. For dem det gjelder kan det imidlertid være helt avgjørende, slik at disse forholdene bør betraktes som viktige.

Hvordan opplevde så studentene det å slutte studiene? Var det noe de opplevd som svært problematisk, eller tvert om at de fant noe annet og bedre å foreta seg?

Tabell 6.19: Studentenes opplevelse av det å slutte studiene

	<i>Helt eller delvis enig</i>	<i>Helt uenig</i>
Uttrykk for at jeg fant noe mer spennende	49,5	26,4
Fant ut hva jeg egentlig ønsket	46,8	25,6
Prosess der jeg modnet som menneske	42,6	25,6
Som en vanskelig beslutning	46,3	25,1
Angret i ettertid	29,1	45,4
Som et nederlag	35,3	43,1

I tabell 6.19 har vi tatt med prosentandelen som sier seg helt eller delvis enig og andelen som svarer helt uenig på de seks utsagnene. Det er stort sett typisk for svarmønstrene at relativt store andeler har svart helt eller delvis enig, eller helt uenig, med andre ord at studentene i noen grad oppfatter alternativene som enten/eller.

Det er nesten halvparten som sier seg helt eller delvis enig i de tre første utsagnene som representerer positive oppfatninger av å ha sluttet, men samtidig er den en firedel som sier seg helt uenig. Samme svarmønster finner vi på utsagnet om at det var en vanskelig beslutning. Henholdsvis 29 og 35 prosent var helt eller delvis enig i at de angret i ettertid eller oppfattet det som et nederlag å slutte, mens for begge utsagn var det også mellom 40 og 50 prosent som sa seg helt uenig. Det kan med andre ord se ut til at nesten halvparten av dem som sluttet studiene har opplevd dette som uproblematisk og til dels positivt. Men tross alt er det ganske mange som har opplevd det som temmelig problematisk og negativt å slutte studiene, og som har angret i ettertid eller som et nederlag.

Tabell 6.20: Om studentene planlegger å begynne å studere igjen, etter fagområde

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>	<i>Alle</i>
Nei, jeg kommer ikke til å begynne å studere igjen	23,9	19,2	25,4	11,8	21,5
Jeg kommer kanskje til å begynne å studere igjen	48,9	40,8	46,0	58,8	45,3
Ja, jeg planlegger å begynne å studere igjen	27,3	40,0	28,6	29,4	33,2
N=100	88	130	63	17	298

I gjennomsnitt er det en tredjedel av studentene som har sluttet som sier at de planlegger å begynne å studere igjen, samtidig som en drøy femtedel sier at de ikke kommer til å begynne i studier igjen. I tillegg er mange usikre på om de kommer til å vende tilbake til høyere utdanning. Imidlertid er funnet at 21,5 prosent sier at de ikke kommer til å begynne å studere igjen forholdsvis høyt, sammenlignet med at Berg (1997b) fant at blant ex.phil.-studenter ved Universitetet i Oslo på 1990-tallet var det bare 2 prosent som sa at de helt sikker ikke ville begynne å studere igjen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom universitetene eller ulike fagområder.

6.4 Oppsummering

I forhold til de ulike formene for frafall vi hittil har omtalt; skifte av lærested og endring av studiemål, innebærer den gruppen som helt har sluttet studiene et større samfunnsmessig problem. Dette gjelder hver sjette student når vi legger respondentenes egne vurderinger til grunn. Det er nesten ingen forskjeller mellom de tre universitetene eller etter studium, bortsett fra at frafallet er noe mindre på juss enn i de øvrige studiene.

Det er hovedsakelig det vi kan kalle bakgrunnsfaktorer som har innvirkning på om studentene slutter eller ikke. Frafaller er lavest blant dem som har to foreldre med høyere utdanning og som har gode karakterer. Kvinner har lavere frafall enn menn, og frafallet øker noe med alderen. Studenter som er lokalt rekruttert har høyere frafall enn studenter som har måttet flytte for å studere. Hva slags motiver studentene hadde for å studere, hvor sikre de var i sitt studievalg eller hvilket mål studentene hadde, har ingen betydning for sannsynligheten for å slutte i utdanning. Men det har betydning hvilket engasjement studentene har lagt ned i sitt studium. Studenter som har deltatt aktivt i undervisningen og forberedt seg godt har lavere risiko for frafall, alt annet likt. Ser en disse resultatene i sammenheng med studentenes egne begrunnelser framtrer det klarere at undervisningskvalitet og læringsmiljø også har en betydelig effekt.

Studentenes egne begrunnelser for å slutte studiene gir et utdypende og delvis annerledes bilde enn regresjonsanalysene, og det framtrer klart at forhold ved lærestedet og undervisningen er en medvirkende årsak. Begrunnelsene faller i to hovedkategorier: faglig relaterte og utenforliggende. De faglig relaterte begrunnelsene faller i to hovedtyper. For det første i grunner knyttet til misnøye med læringsmiljøet, dvs. undervisning, veiledning, samt faglig og sosialt miljø. For det andre er det problemer studentene selv har i mestringen av studiene: for langt og for vanskelig studium, for stor arbeidsmengde, eller at de kom på etterskudd. De utenomfaglige begrunnelse hang sammen med at studenter ikke maktet å kombinere studiene med omsorg for barn eller studier og arbeid, eller fikk økonomiske problemer med å gjennomføre studiene. Dessuten betyr manglende interesse for studiene mye.

Det var nesten en av tre studenter som hadde sluttet som mente at universitetet kunne ha hindret at de falt fra. Her er bedre oppfølging klart viktigst sammen med bedre informasjon om studiet og hvilke jobber det kan lede til, det vil si karriereveiledning.

Langt fra alle som har sluttet har opplevd dette som noe negativt eller som et nederlag. Mellom 40 og 50 prosent var enige i at de hadde funnet noe som var mer spennende, og i bedre samsvar med hva de egentlig ønsket, og betraktet det dessuten som en modningsprosess. Men like mange hadde opplevd det som en vanskelig beslutning, nesten 30 prosent angret i ettertid, og over en tredel så det som et nederlag. Sett på bakgrunn av at respondentene vil ha en tendens til å oppfatte og framstille frafallet som mindre negativt i ettertid, og at færre i den gruppen som har opplevd frafallet som mest traumatisk har fylt ut

spørreskjemaet, skal disse problemene ikke bagatelliseres. Og selv om det kan ha blitt følt som noe positivt å avbryte studiet, betyr det trolig også at mange godt kunne ha vært sin studieerfaring foruten.

7 Studenter som har fullført en grad

På undersøkelsestidspunktet hadde det gått omtrent fem og et halvt år siden studentene begynte å studere ved universitetet høsten 1999. I dette kapitlet skal vi se hva slags utdanning studentene har fullført i perioden 1999 til 2004/05. I denne perioden vil noen få studenter ha rukket å fullføre et høyere grads studium, det vil si et hovedfag eller et lengre profesjonsstudium (i vår undersøkelse vil dette først og fremst være juss). Vi vil imidlertid anta at blant dem som har fortsatt studiene ved et universitet, vil flertallet ikke ha rukket lengre enn å fullføre en lavere grad, og er eventuelt fortsatt under utdanning på vei mot et hovedfag eller en mastergrad. Oversikten i kapitel 1 viste at nesten to tredjedeler av respondentene fortsatt var i utdanning. Blant den store gruppen studenter som har skiftet lærested til en høgskole, kan vi regne med at relativt mange har fullført et treårig høgskolestudium. Endelig antar vi at relativt mange står igjen med eksamen i ett eller flere enkelte fag, og at noen overhodet ikke tar tatt noen eksamen.

7.1 Hvilken type utdanning har studentene fullført?

I spørreskjemaet fikk respondentene oppgitt et sett av alternativer for hva som er den høyeste utdanningen de har fullført. Svarmønstret her gir et bilde at den samlede studieprogresjonen og studieutbyttet for det kullet vi har undersøkt.

Tabell 7.1: Utdanning studentene oppgir at de har fullført, etter universitet

	<i>UiO</i>	<i>UiB</i>	<i>NTNU</i>	<i>Alle</i>
Ingen	9,3	9,7	9,4	9,5
Bare ex.phil./ex.fac.	4,1	2,1	2,3	3,0
Enkeltemner/enkeltfag/årshet	19,5	19,9	20,5	19,9
Cand.mag./bachelor	39,1	37,4	39,8	38,7
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	10,4	14,2	14,5	12,7
Hovedfag/master/profesjonsstudium	17,6	16,6	13,5	16,2
N = 100	796	607	488	1891

Det er 9,5 prosent som svarer at de ikke har tatt noen eksamen i det hele tatt, og ytterligere 3 prosent som bare har fullført forberedende prøver (ex.phil. eller ex.fac.) En av fem studenter har fullført ett eller flere enkeltfag eller enkeltemner. I underkant av 40 prosent har fullført en cand.mag. eller en bachelor, mens 16 prosent har fullført en utdanning på høyere nivå. Sett på bakgrunn av at det bare har gått fem og et halvt år side de var nye studenter i 1999, er dette en relativt høy andel. Noe av forklaringen kan være at så mye som hver tredje student allerede hadde fullført noe høyere utdanning på forhånd. Andelen som har fullført en høgskoleutdanning er relativt lav sett på bakgrunn av det høye antallet som skiftet lærested til en høgskole, bare litt under 13 prosent, men det kan være at mange av disse studentene har hatt et avbrudd i forbindelse med sitt skifte av lærested, og følgelig ikke har rukket å gjøre seg ferdige ennå.

Før vi går videre med å se på dem som har fullført studiene, vil vi analysere hvordan fullført utdanning henger sammen med skifte av lærested, og hvor stor andel av de som har fullført respektive ikke fullført som fortsatt studerer videre.

Tabell 7.2: Fullført utdanning etter skifte av lærested

	<i>Ikke skiftet lærested</i>	<i>Skiftet til:</i>		
		<i>Annet universitet</i>	<i>Høgskole</i>	<i>Utlandet</i>
Ingen	5,8	2,1	4,7	5,2
Bare ex.phil./ex.fac.	1,7	3,6	3,0	2,2
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	20,5	25,6	19,5	14,1
Cand.mag./bachelor	46,7	44,1	31,7	48,1
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	3,1	2,1	34,9	5,9
Hovedfag/master/profesjonsstudium	22,2	22,6	6,2	24,4
N = 100	830	195	533	135

Resultatene er tilsynelatende litt selvmotsigende. Vi finner både noen som enten fortsetter ved det opprinnelige lærestedet eller som skifter til et annet universitet, som likevel svarer at de har fullført en høgskoleutdanning. Og blant dem som hevder å ha skiftet til en høgskole, er det likevel noen som sier de har tatt et hovedfag, master eller en profesjonsutdanning. Det er mulig dette henger sammen med at begrepsbruken blant studentene er litt uklar, men det kan også være en realitet. Slik spørsmålet ble stilt, omfatter skifte til en høgskole også skifte til en vitenskapelig høgskole. Vi ser ellers at blant dem som skiftet til en høgskole, er det nesten like mange som har svart cand.mag. eller bachelor som høgskoleutdanning. Siden de treårige høgskoleutdanningene etter kvalitetsreformen er innlemmet i bachelorgraden kan dette være riktig. Dessuten kan årsenheter fra høgskoler inngå i en lavere grad.

Mange av dem som har fullført en eller annen utdanning i perioden har ennå ikke nådd fram til sin endelige eksamen, all den tid vår observasjonsperiode ikke er lenge enn 5,5 år. Hvorvidt de fortsatt studerer eller ikke vil gi en indikasjon på om de anser seg ferdige med sin utdanning eller ikke.

Tabell 7.3: Fortsatt studiene blant dem som har fullført?

	<i>Studerer fortsatt</i>		<i>N = 100</i>
	<i>Ja</i>	<i>Nei</i>	
Ingen	49,5	50,5	93
Bare ex.phil./ex.fac.	74,4	25,6	39
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	71,2	28,8	337
Cand.mag./bachelor	72,5	27,5	698
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	37,9	62,1	224
Hovedfag/master/profesjonsstudium	55,7	44,3	289
Alle	63,5	36,5	1680

I alt er det nesten to tredeler av dem som studerer videre etter høsten 1999, som også studerer fortsatt vinteren 2005. Som ventet er andelen høyest blant dem som bare har fullført forberedende prøver, enkeltfag eller en lavere universitetsgrad. Her er mellom 70

og 75 prosent som fortsatt studerer. Det er også som forventet at andelen som studerer videre er lavest blant dem som har fullført en høgskoleutdanning. Likevel er det over en tredel som studerer videre også her. En test viser at blant dem som byttet til en høgskole, og som har fullført en cand.mag. eller en bachelor, er andelen som studerer videre omtrent den samme som blant dem som har fullført en høgskoleutdanning. Dette tyder på, som vi har antydnet foran, at studentene bruker begrepene høgskoleutdanning og bachelor om hverandre.

Det er ellers nokså overraskende at over halvparten av dem som har fullført en høyere grads utdanning (hovedfag, master eller profesjonsstudium) studerer videre. Noen kan ha begynt på pedagogisk tilleggsutdanning eller i et doktorgradsstudium. En annen forklaring kan være at de er helt i slutfasen av studiet på det tidspunktet de besvarte spørreskjemaet, og muligens oppgir at de har fullført høyere grad før de faktisk har fullført, fordi de vet at de skal fullføre i slutten av semesteret.

Tallene viser både at omfanget av fullførte utdanninger vil øke i vårt utvalg, og at frafallet i form av studenter som helt står uten noen eksamen totalt sett er forholdsvis lavt. På den annen side illustrerer resultatene at en del studenter sannsynligvis har et studieløp preget av atskillige forsinkelser og avbrudd underveis.

Hvordan ser så fullføringsmønsteret ut i forhold til det studiet de begynte i?

Tabell 7.4: Utdanning studentene oppgir at de har fullført, etter fagområde

	<i>HF</i>	<i>SV</i>	<i>MN</i>	<i>Juss</i>
Ingen	9,4	8,5	12,6	7,2
Bare ex.phil./ex.fac.	3,7	2,6	1,9	5,3
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	17,6	19,3	20,8	29,6
Cand.mag./bachelor	47,1	39,2	31,4	21,7
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	11,1	16,5	7,7	10,5
Hovedfag/master/profesjonsstudium	11,1	13,8	25,7	25,7
N = 100	575	798	366	152

Andelen som har fullført en høyere grads eksamen høyest blant dem som startet med realfag eller juss enn HF- og SV-fag. Dette er rimelig fordi realfag har kortere normert studietid. Dessuten har studenter på juss og realfag et ”ryddigere studieløp enn studentene ved HF og SV: færre avbrudd, og mindre hyppig skifte av studium og lærested. Spesielt når vi sammenlikner matematisk-naturvitenskapelige fag med HF og SV, ser vi at balansen mellom fullført lavere og høyere grad er forskjellig: ved HF og Sv er det flere enn ved realfag som er ferdige med en lavere grad, men som ennå ikke er kommet i mål med sitt hovedfag eller mastergrad.

I kapittel 3 viste vi at noen studenter hadde begrensede studiemål, og at mange også var usikre på sitt mål da de startet studiene. Hvordan henger fullføring sammen med de opprinnelige målene? Svaret er at det er en forholdsvis klar sammenheng, men samtidig at

studiemålet ved studiestart ville ha gitt et temmelig usikkert estimat på hva slags fullført utdanning studentene skulle ta.

Tabell 7.5: Andel som har fullført en grad, etter studiemål i 1999

<i>Fullført utdanning</i>	<i>Bare forb. prøver</i>	<i>Bare enkelt-fag</i>	<i>Cand. mag.</i>	<i>Hovedfag prof. studier</i>	<i>Ikke bestemt meg</i>	<i>Alle</i>
Ingen	14,1	15,8	6,3	6,0	9,4	9,5
Bare ex.phil./ex.fac.	16,2	1,9	1,3	2,6	2,8	3,0
Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet	24,2	26,5	17,2	15,5	20,6	19,9
Cand.mag./bachelor	21,2	24,1	61,9	40,7	41,0	38,7
Høgskoleutdanning (3-4-årig)	17,2	21,2	6,3	6,2	16,5	12,7
Hovedfag/master/profesjonsstudium	7,1	10,5	7,1	29,1	9,7	16,2
N = 100	99	419	239	664	466	1887

De som i utgangspunktet var usikre på sine mål, eller som bare hadde enkeltfag eller forberedende prøver som mål, har de høyeste andelene som har fullført en høgskoleutdanning. De har også høyest andel som ikke har fullført noen utdanning, eller bare fullført deler av en utdanning. På den annen side er det relativt mange av dem som hadde begrensede studiemål eller som var usikre som likevel har fullført en lavere eller en høyere universitetsgrad. Usikre mål ved starten av studiet kan med andre ord endres til å ville ta en fullført grad. Vi ser videre at av dem som hadde en cand.mag. som studiemål, har 60 prosent tatt cand.mag., og relativt få (9,4 prosent) har tatt en høyere grad. Men dette kan endre seg: av dem som hadde cand.mag. både som mål og som fullført utdanning, er det et flertall som studerer videre. I alle fall noen av disse må vi anta studerer med mål om å ta et hovedfag eller en mastergrad.

7.2 Hva fikk studentene til å fortsette studiene?

Gjennom hele denne rapporten har vi vært opptatt av hvem som av ulike grunner har falt fra universitetsstudiene, og hvorfor. Siden vi som vårt analytiske utgangspunkt betrakter frafall som en form for valg studentene har gjort, er det naturlig også å spørre om hvorfor de fortsatte sine studier. Det er neppe bare de som har sluttet som har foretatt et mer eller mindre bevisst valg. Vi anta at også de som har fortsatt studiene har stått overfor liknende valgsituasjoner. Selv om mange av dem som fortsatte aldri har vært i tvil om at de skulle fullføre studiene, må de ha hatt noen motiver for hvorfor de ville fortsette studiene. Til alle de studentene som fortsatte studiene etter 1999 stilte vi et spørsmål med knippe av faktorer som kan ha hatt stor, en viss eller ingen betydning for at de fortsatte å studere. Med en slik spørsmålsformulering vil en del av utsagnene ha karakter av å fange opp fraværet av bestemte problemer. For eksempel kan omsorg for barn, økonomiske problemer eller vanskelige boligforhold bidra til at studenter avslutter studiene. Men her har vi altså stilt spørsmålet på en måte der de skal si at ”..dette var ikke noe problem”, det å for eksempel ikke ha barn er selvsagt ingen grunn i seg selv til å ville fortsette studiene.

Tabell 7.6: Grunner til å fortsette studiene, etter studium.

	Andel som har svart "stor betydning"				
	HF	SV	MN	Juss	Alle
Interesse for faget	84,8	83,8	79,0	75,2	82,5
Viktig å ha fullført utdanning	68,7	74,8	76,6	82,1	73,9
Interessant jobb	54,0	64,4	63,0	72,3	61,7
Mestret studiene	49,5	50,2	41,9	58,9	49,1
Trivdes godt sosialt	39,6	45,8	44,2	45,0	43,5
Klarte å være a jour	34,9	34,5	33,4	39,0	34,8
Studentlivet gir stor frihet	32,5	35,5	34,0	36,2	34,4
Godt faglig miljø	29,0	32,7	30,5	25,5	30,6
God undervisning	29,7	24,6	24,3	14,2	25,2
Klarte å finansiere studier	21,1	21,6	16,8	19,1	20,3
God nok bolig	12,6	11,8	12,1	10,0	12,0
Fikk innpasset/godkjent tidligere utdanning	13,0	11,4	13,1	7,1	11,8
Venner/søsken ved universitetet	9,8	11,6	13,1	13,5	11,5
Fungerte å kombinere studier og familie/barn	7,6	6,8	5,6	5,0	6,7
God info/studieveiledning	5,4	5,9	5,6	0,7	5,2
Forventet av arbeidsgiver	1,4	1,1	0,9	0,7	1,1

Den klart viktigste grunnen studentene oppgir for å fortsette studiene er interessen for faget. Dette var også en av de viktigste grunnene til at de i sin tid begynte på studiet. Mangelen på interesse var også en av de viktigste grunnene til å slutte. I tillegg er det svært mange som mener at det er viktig å ha en fullført utdanning. Dette gjenspeiler i noen grad at de gjerne vil fullføre noe de har begynt på, men også at høyere utdanning har betydning for framtidig jobb. Ellers ser vi at opplevelsen av å mester studiene, samt å trives sosialt har stor betydning. Studentlivets frihet verdsettes også av mange.

Tabell 7.7: Grunner til å fortsette studiene, faktoranalyse

	1	2	3	4
Interesse for faget	0,588	-0,022	-0,029	0,006
Klarte å være à jour med studiene	0,732	0,021	0,384	-0,134
Mestret studiene	0,768	0,076	0,291	-0,174
God undervisning	0,556	0,217	0,056	0,247
Viktig å ha en fullført utdanning	0,480	0,059	-0,123	0,200
Interessant jobb	0,499	0,058	-0,320	0,371
Fikk innpassing/godkjenning av tidligere utdanning	0,090	-0,028	0,109	0,540
Studentlivet gir stor frihet	-0,037	0,666	0,219	-0,128
Trivdes godt sosialt	0,193	0,857	-0,036	0,025
Godt faglig miljø blant stud	0,304	0,751	-0,069	0,142
Venner/søsken ved universitetet	-0,068	0,551	0,122	-0,018
Fungerte å kombinere studier og familie/barn	-0,018	-0,260	0,407	0,373
Klarte å finansiere studiene	0,136	0,135	0,755	0,192
God nok bolig	0,028	0,264	0,726	0,210
Arbeidsgiver forventet det	-0,044	-0,096	0,080	0,544
God informasjon og administrasjon	0,122	0,234	0,139	0,555
Eigenvalue, % av varians	15,3	14,5	10,7	9,0

Hvilke mønstre er det så vi finner i grunnene for å fortsette studiene? Faktoranalysen identifiserte fire faktorer. Den første faktoren skårer høyt på utsagnene om interessen for faget, å være a jour og å mestre studiene, samt på god undervisning. Denne faktoren representerer dermed *faglig mestring*. Den andre faktoren fanger opp en del sosiale komponenter som studentlivets frihet, sosial trivsel, godt faglig miljø, og at man har venner eller søsken ved universitetet. Dette er med andre ord en *studiesosial* faktor. Den tredje faktoren fanger opp at de hadde god nok bolig og klarte å finansiere studiene. Her er det klart fravær av studiehemmende faktorer som identifiseres. Den fjerde og siste faktoren fanger opp innpassing av tidligere utdanning, forventinger fra arbeidsgiver, samt informasjon og administrasjon. Det er mulig at det kan tolkes som at for dem som har utdanning fra før, er det viktig å få bygd ut en tidligere delvis fullført utdanning, og at dette også kan ha sammenheng med den jobben de er i. For eksempel kan det illustrere at studenten har fått permisjon fra jobben sin for å fullføre en tidligere påbegynt høyere utdanning.

Det er interessant å merke seg at to av de begrunnelsene som flest sluttet seg til, at det er viktig å ha en fullført utdanning og å få en interessant jobb, ikke inngår i noen av faktorene, men med ladninger som er relativt høye i den første faktoren. Det er sannsynlig at dette henger sammen med at dette er en viktig begrunnelse for nesten alle, og dermed går sammen alle de andre utsagnene i omtrent samme grad.

I tillegg analyser som ikke er vist i rapporten har vi også sett på at begrunnelsene for å ha fortsatt studiene i liten grad varierer systematisk etter foreldrenes utdanning og karakterer fra videregående opplæring. Men de som har gode karakterer peker i noe større grad på mestring av studiene som en faktor som gjorde at de fortsatte å studere.

7.3 Oppsummering

På bakgrunn av at det bare har gått litt over fem og et halvt år fra studentene begynte ved de aktuelle tre universitetene til de besvarte spørreskjemaet, og fordi mange studenter er forsinket eller har hatt avbrudd i studiene, kan vi ikke forvente at så mange har rukket å gjøre seg ferdige med en høyere grads utdanning, dvs. med et hovedfag eller en mastergrad. Litt over halvparten av studentene som fortsatte utdanningen etter 1999 har fullført en utdanning på lavere grads nivå, tilsvarende en cand.mag., en bachelor eller en høgskoleutdanning. En av seks har rukket å fullføre en høyere grad, det er vanligst blant dem som begynte i juss eller realfag. Omtrent hver femte student har fullført enkelte fag, og 9,5 prosent har ikke fullført noen eksamen.

Andelen som fullfører vil stige dersom vi hadde kunne følge dette kullet videre. To av tre studenter studerer fortsatt. Særlig gjelder dette studentene som har fullført enkeltfag eller en lavere universitetsgrad. Overraskende nok er det over halvparten som studerer videre også blant dem som rapporterer at de har fullført en høyere grad.

De studentene som fortsatte studiene sine etter 1999 oppgir hovedsakelig at de gjorde det fordi de var interesserte i faget, at det ikke hadde møtt uoverstigelige faglige vansker, og at de mente det var viktig å ha en fullført utdanning å møte arbeidsmarkedet med. Men det er tydelig at de også la vekt på at selve studenttilværelsen var positiv.

8 Oppsummering og diskusjon

8.1 Innledning

Det viktigste formålet med denne undersøkelsen er å analysere hvorfor studenter faller fra sine universitetsstudier, og å finne ut hva universitetene eventuelt kan gjøre for å redusere frafallet. Utgangspunktet er at de tre universitetene mister et stort antall studenter. Dette kan leses ut av registrene til det enkelte universitet. Gjennom registerstatistikk på nasjonalt nivå fra Statistisk sentralbyrå har vi data som viser at en stor andel av dem som forlater et universitet skifter til et annet lærested, og spesielt mange skifter til en høyskole.

Registerstatistikken har også opplysninger som gjør det mulig å beregne frafallet i ulike grupper, for eksempel etter kjønn, alder, foreldrenes utdanningsbakgrunn og i prinsippet også karakterer fra videregående opplæring.

Vi har med andre ord forholdsvis gode data om hvem som slutter i høyere utdanning uten å ha fullført, og om mobilitet mellom læresteder basert på registerdata. Men ikke alle studenter har planer om å ta en fullstendig grad. De kan dermed ha fullført sine egne studiemål, selv om de avsluttet med eksamen bare i noen enkelte fag. I tillegg er tidsaspektet relevant når en studerer frafall ut fra registerdata, studenter kan ha et midlertidig opphold i studiene sine og dermed ha planer om å returnere til utdanning. Dette er det heller ikke mulig å ta hensyn til i studier av registerdata. Skal universitetene kunne utvikle virkemidler for å redusere frafallet må vi dessuten ha kunnskaper om studentenes egne begrunnelser og opplevelse av å ha sluttet. Dermed trenger vi å innhente informasjon gjennom spørreskjema, både for å få et mer reelt begrep om frafallet, og for å finne ut hva som har forårsaket frafall.

I dette avsluttende kapitlet vil vi først oppsummere hvilket frafallsmønster som framtrer i materialet. Deretter vil vi diskutere resultatene i lys av de analytiske perspektivene. Vi vil peke på at vi observerer to hovedtyper av frafall: å skifte av lærested og å avsluttet studiet, og at det er helt ulike forklaringer på disse to mønstrene. Til slutt vil vi diskutere hvilke konsekvenser resultatene kan ha for universitetene: I hvilken grad har universitetet virkemidler til å begrense frafallet?

8.2 Norske studenter har et uryddig studieløp

Aamodt (2001) og Markussen og Aamodt (2003) trekker konklusjonen at norske studenter har et uryddig studieløp. Spesielt ser vi ”uryddigheten” i forhold til lærestedstilknytning. Mindre enn 50 prosent av de opprinnelige studentene har vært trofaste mot universitetet de begynte ved høsten 1999. Noen har helt sluttet å studere, men den største avgangen fra de tre universitetene skyldes overgang til en høyskole. Det finnes også en viss mobilitet mellom universitetene. I tillegg er det et stort antall studenter som har skiftet studium, også

blant dem som fortsatte ved samme lærested, og mange har hatt midlertidige avbrudd i studiene.

Når vi karakteriserer studieløpene som uryddige, betyr ikke det at det er studentene selv som skal gis hovedansvaret. Selv om mange studenter var usikre da de startet studiene, skyldes mye av uryddigheten måten studiene har vært bygd opp på, med stor grad av valgfrihet, og med et nasjonalt gradssystem som gjør det mulig å foreta skifter av lærested eller studium uten tap av tid. Mye av frafallet skjer allerede i det første året etter at studentene begynte, og kan knyttes til et system 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.

Ser vi videre på det bildet som framtrer, er det på langt nær så problematisk som man først kan få inntrykk av. Studenter som selv oppgir at de har sluttet studiene uten å ha fullført utgjør 16 prosent, og blant disse er det igjen en god del som hadde fullført forberedende prøver og/eller et fag eller et emne. Studenter som har forsvunnet uten noen som helst fullført eksamen utgjør ca. 10 prosent. Det er også en stor andel studenter som har fullført en utdanning i perioden. Det er 39 prosent som har fullført en lavere grads eksamen (cand.mag./bachelor), og ytterligere 16 prosent som har fullført en høyere grads eksamen (profesjonsutdanning eller et hovedfag). Videre er det 13 prosent som har fullført en høgskoleeksamen i perioden, dette er studenter som har forlatt sitt opprinnelige studiested. I tillegg er det 20 prosent som har fullført minst ett grunnfag eller emne. Sett på bakgrunn av at det bare hadde gått ca. fem år siden de startet studiene, at mange har hatt avbrudd, og at mange fortsatt studerte på undersøkelsestidspunktet, vil andelen som fullfører en utdanning, og spesielt på høyere grads nivå, kunne forventes å øke.

Et hovedbilde er dermed at skjedde en avskalling av ganske mange av de nye studentene kort tid etter at de begynte høsten 1999, mens studieprogresjonen blant de som fortsatte er mer tilfredsstillende. Dette er i tråd med det Næss (2003) fant for kullet som begynte på tilsvarende studier i 1994.

8.3 Universitetene mistet mange studenter

Selv om studiemønsteret for det kullet vi har undersøkt framtrer som langt mindre problematisk når vi betrakter studiemobilitet og oppnådde eksamener på nasjonalt nivå, er det ikke desto mindre et problem for de institusjonene som mister omtrent annenhver ny student i løpet av de første åra. Det er mulig at dette kan betraktes som en hensiktsmessig seleksjonsprosess som sikrer at universitetet sitter igjen med de beste og mest motiverte studentene, men denne avskallingen skjer på en relativt tilfeldig måte. Det betyr videre at universitetet må betjene et stort antall studenter på elementært nivå som man ikke får anledning til å følge opp senere. Hvilke konsekvenser dette kan ha i rent økonomiske termer i forhold til det nye finansieringssystemet, skal vi ikke forsøke å beregne her. Men

en bør uansett vurdere om det er i tråd med universitetets målsetting å skulle ta vare på et stort antall ferske studenter i en kort periode før de ”overleveres” til andre institusjoner, fortrinnsvis de statlige høgskolene.

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, og dermed ikke belastet studiestedet særlig mye. En stor del av skifte av lærested hang sammen med skifte av studium, dette er naturlig siden så mange gikk over til en høgskole som spesielt har tilbud om profesjonsutdanninger 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 hang 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. Vi finner lite støtte for en slik oppfatning i materialet, i alle fall fortolket som en bevisst planmessig atferd fra studentene side. 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. En skal være forsiktige med å fortolke denne usikkerheten som utelukkende negativ. Det kan også fortolkes som at studentene er åpne for mange ulike alternativer. Når en student forlater ett av de tre universitetene for å begynne på for eksempel en lærerutdanning ved en statlig høgskole, behøver det ikke å bety misnøye med det studiet de begynte ved først, eller at de har gjort et dramatisk og smertefullt omvalg. Det er mer sannsynlig at disse studentene opprinnelig har hatt flere aktuelle alternative planer, og at for eksempel lærerutdanningen var blant de aktuelle alternativene allerede ved starten av studiene i 1999.

For mange av dem som skiftet lærested er ikke ”fracfall” 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. Studiemålet kunne justeres underveis, både med hensyn på endelig nivå og faglig innretning, og i stor grad uten tap av tid. Denne friheten til å komponere sine studier kan på den ene siden ha frambrakt kandidater med verdifulle fagkombinasjoner, men på den annen side også kombinasjoner med dårlig sammenheng, når vi ser deres utdanning i forhold til et senere yrke.

Skifte av lærested innebærer et skifte både *fra* noe, og et skifte *til* noe: årsakene kan ha sammenheng med negative erfaringer med det lærestedet de opprinnelig begynte ved, eller det kan være at de har høye forventninger til den nye lærestedet de skiftet til. Siden mange kan tenkes å ha foretatt en sammenlikning, er det mulig at begge faktorer har spilt inn.

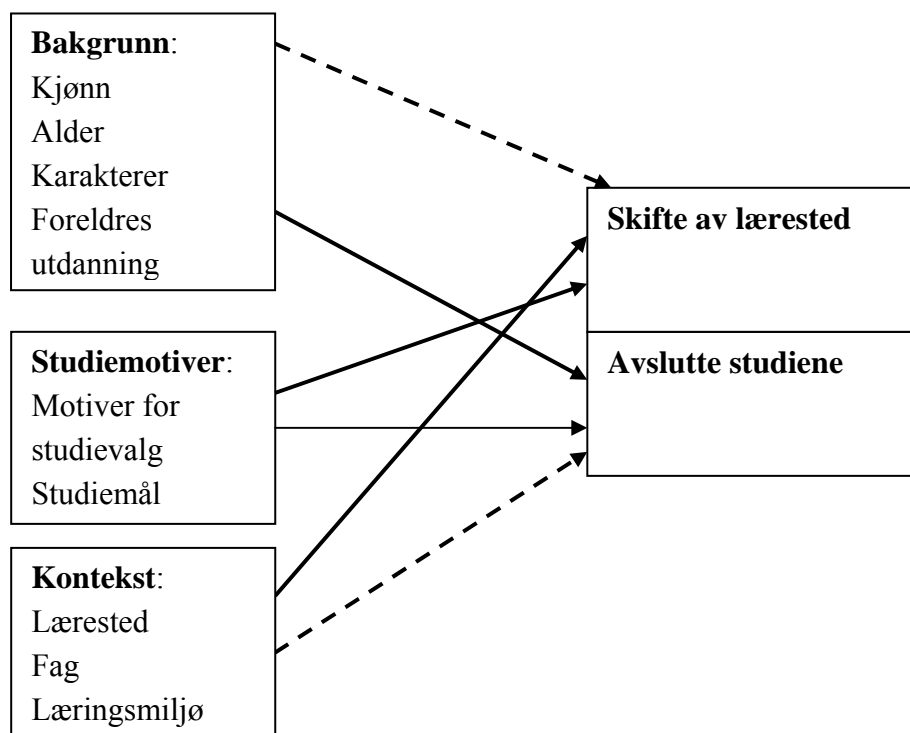
Videre må en vurdere styrken i valget av opprinnelig lærested: var det den opprinnelige ideen at det var her utdanningen skulle fullføres, eller var det allerede fra starten av tenkt som et midlertidig oppholdssted?

8.4 Årsaker til frafall

Med utgangspunkt i de innledende diskusjonene, kan analysene forankres i to perspektiver: for det første i begrepsdrøftingen av frafall, og for det andre i en modell som identifiserer to hovedforklaringer gjennom et individperspektiv eller et interaksjonistisk perspektiv. Med individperspektiv tenker vi her spesielt på faktorer som sosial bakgrunn, evner og motivasjon, mens vi med et interaksjonistisk perspektiv tenker på det som skjer etter at studentene har begynt på studiet; vi kunne eventuelt ha brukt begrepet kontekstuelle forhold. Vi har redegjort for de ulike perspektivene i avsnitt 1.3.

Analysene av hvorfor studenter skifter lærested eller slutter er dels foretatt gjennom kausalanalyse ved bruk av regresjonsanalyse, og dels ved å legge vekt på studentenes egne begrunnelser.

I våre regresjonsanalyser har vi i tillegg til bakgrunnsfaktorer og kontekstuelle faktorer også tatt inn studentenes motiver for valg av studium. Vi har også inkludert hvordan studentene selv studerer (aktiv studiemåte), noe som i utgangspunktet er et individuelt mål, men som samtidig er avhengig av forhold på lærestedet.



Figur 8.1: Illustrasjon over faktorer som påvirker om studenter skifter lærested og slutter studiene sine

Figur 8.1 illustrerer at det er to helt ulike mønstre av årsaker som ligger bak det å skifte lærested og å slutte studiet. Litt forenklet kan vi si vi har funnet at årsakene til å skifte lærested primært er kontekstuelle, og ikke påvirket av bakgrunn, mens det er bakgrunnsfaktorene som forklarer det meste av hvorfor studentene har sluttet studiene. Vi finner at studenter som begynte i samfunnsfag eller historisk-filosofiske fag har større sannsynlighet for å skifte lærested enn studenter fra juss og realfag, mens det ikke er noen forskjell mellom studiene i andelen som slutter. Det er noen avvik i dette hovedmønsteret. For det første skifter studenter med innvandrerbakgrunn lærested in mindre grad enn studenter med etnisk norsk bakgrunn, mens det ikke er noen forskjell med hensyn på å slutte studiene. For det andre har studenter som har en aktiv studiemåte lavere sannsynlighet for både å slutte og å skifte lærested. Eldre studenter har større sannsynlighet for å slutte, men mindre sannsynlighet for å skifte lærested. Dette er rimelig siden de eldre studentene har mindre muligheter for å flytte på seg. Lokalt rekrutterte studenter har større sannsynlighet for å slutte, og det kan ha sammenheng med at studenter som måtte flytte til studiestedet er sterkere motivert. En skulle kanskje anta at lokalt rekrutterte studenter hadde mindre tendens til å ville skifte lærested, men vi fant ingen slik forskjell.

Studenter som hadde som mål å ta en grad da de startet studiene har lavere sannsynlighet både for å slutte og å skifte lærested. Studenter som hadde et begrenset studiemål har større sannsynlighet for å skifte lærested, men ikke for å slutte. Hvilke typer motiver studentene hadde for å begynne studiet (karriereorientering, interesseorientering eller ytre styrt) har innvirkning på skifte av lærested, men har ingen effekt på om studentene avslutter studiene uten å fullføre.

Også studentenes begrunnelser for å skifte lærested eller å slutte viser temmelig ulike mønstre. Spørsmålsformuleringene var ikke identiske, slik at vi ikke kan sammenlikne direkte, men de inneholdt lignende momenter. De faktorene som studentene mente var viktigst for å skifte lærested var at de begynte på et nytt studium, at de hadde lyst til å prøve noe nytt, og at universitetet ikke tilbød det studiet de ønsket. Ingen av disse begrunnelsene har noen direkte sammenheng med forhold ved det lærestedet de forlot. De viktigste grunnene til å slutte studiene var at studentene kom på etterskudd i studiene, at studiet ikke lenger interesserte dem, at veiledningen var mangelfull, at de fikk jobb, og at de var misfornøyd med undervisningen. Disse resultatene går tilsynelatende i en motsatt retning av resultatene fra regresjonsanalysene. Mens skifte av lærested i hovedsak var bestemt av kontekstuelle forhold, er det ingen av de grunnene studentene selv oppgir som viktigst, som har sammenheng med det lærestedet de forlot. De skiftet lærested fordi de skulle begynne i et helt studium. Og på den annen side oppgir de studentene som har sluttet nettopp i en betydelig grad misnøye med lærestedets studietilbud.

Resultatene er sannsynligvis bare tilsynelatende motstridende, og kan heller tolkes dit hen at studentenes egne begrunnelser gir viktige nyanser og en rikere forståelse av hva som har skjedd. Vi har naturlig nok ikke spurt studentene om deres egen bakgrunn kan ha hatt betydning for å slutte eller skifte lærested. Når vi finner at kontekstuelle forhold, og

spesielt studium, har betydning, kan det ha sammenheng med at studier innen samfunnsfag og humaniora har rekruttert flere studenter som i utgangspunktet var usikre i sine valg, og som like gjerne kunne tenkt seg et høgskolestudium, enn det realfag og juss har gjort. Det kan være mange årsaker til at studenter ønsker å skifte studium: man kan ha vært åpen og usikker i utgangspunktet, kan ha skiftet mening og interesser, eller funnet ut at det studiet man valgt likevel ikke svarte til forventningene. Mangelen på interesse for det opprinnelige studiet deler de som skifter lærested med dem som har sluttet. Men konsekvensen er forskjellig. De som skifter lærested har bestemt seg for å satse på et nytt studium som kan ha vært et aktuelt alternativ da de startet, mens de som har sluttet har gitt opp å ta høyere utdanning – i det minst inntil videre. Blant studentene som har sluttet finner vi klare indikasjoner på manglende faglig mestring. Det kan dermed se ut til at det er en sammenheng mellom studentenes bakgrunn, spesielt karakterer og foreldrenes bakgrunn, og hvordan de mestrer studiene, som igjen henger sammen med om de slutter eller ikke. De som har skiftet lærested har ikke fått spørsmål om faglig mestring, så vi vet ikke i hvilken grad dette er tilfelle for dem.

Fra tidligere undersøkelser (Havnes og Aamodt 2004, Aamodt 2005) har vi sett at studentenes egen tilnærming til studiene har innvirkning på det faglige utbyttet. Hvor mange timer per uke man studerer, har ingen betydning, men *hvordan* man studerer. Studenter som har en aktiv og selvstendig studiemåte ser ut til å få et bedre læringsutbytte. Våre resultater peker i samme retning. Vi vil da tolke det slik at en aktiv studiemåte ikke utelukkende er et kjennetegn ved den enkelte student, men også et resultat av læringsmiljøet. God studiekvalitet vises blant annet gjennom å aktivisere og stimulere studentene. Dette stemmer igjen med at studentene i vår undersøkelse tillegger oppfølging og veiledning stor betydning. Det er rimelig at en aktiv studiemåte reduserer sjansen for studiefrfall. Det er ikke like enkelt å forklare at en aktiv studiemåte også reduserer sjansen for å skifte lærested, men det kan henge sammen med at de studentene som er i en beslutningsprosess om å gå et annet sted ikke legger noe særlig engasjement i studiene sine.

Innledningsvis diskuterte vi at begrepet studiefrfall har mange ulike betydninger, og vi har i denne rapporten viet mest oppmerksomhet til to ulike definisjoner: de som har skiftet lærested og de som har sluttet. Når vi analyserer årsakene til å slutte og å skifte lærested, får vi et klart inntrykk av at dette er to helt ulike typer atferd, selv om det sett fra lærestedet de forlater fortøner seg som en gruppe. Vi påstår ikke at de studentene som skifter lærested har unngått faglige problemer, men det framstår likevel som om de i langt større grad enn dem som slutter har handlet ut fra styrke; i det minste har de funnet et nytt alternativ innenfor høyere utdanning.

8.5 Hvordan skal vi forstå frafallsmønsteret?

I dette avsnittet vil vi forsøke å diskutere våre resultater i lys av det analytiske utgangspunktet vi redegjorde for i innledningen til denne rapporten. For det første vil vi diskutere om begrepet ”frfall” i det hele tatt er dekkende for det mønsteret vi har

observert. For det andre vil vi diskutere om i hvilken grad frafall kan forstås som valg studentene foretar, og for det tredje vil vi diskutere resultatene i lys av ulike forklaringsmodeller.

8.5.1 Hvilket begrep dekker det observerte mønsteret?

Dersom vi skulle brukt begrepet ”frafall” måtte resultatene pekt i retning av et mønster der et flertall av de studentene som forlater universitetene enten ikke klarer de faglige kravene i studiet, eller blir selektert ut gjennom ulike mekanismer i studiet. I noen grad kan vi finne støtte for dette. Det finnes enkelte silingsmekanismer som medfører at ikke alle studenter kommer seg videre fra et trinn i studiet til den neste. Psykologi er et klart eksempel på at bare en liten andel av alle studentene som tar grunnfag kan bli tatt opp i høyere grads studium. Og det stilles bestemte karakterkrav for opptak til hovedfag eller mastergrad i de fleste studier. Videre er det ingen tvil om at mange av de studentene som slutter studiene har hatt vansker med å oppfylle faglige krav. Men det er tross alt bare en relativt liten andel som helt slutter å studere. De aller fleste av dem universitetene mister går videre med høyere utdanning ved et annet lærested, enten et annet universitet, en høyskole, eller de fortsetter studiene i utlandet. Blant disse studentene er det gjennomgående andre mekanismer enn faglig mislykkethet som spiller hovedrollen.

Dermed kan vi si at begrepet frafall bare passer på en begrenset del av det mønsteret vi har observert. I studier av videregående opplæring har man i stedet for frafall brukt begrepet ”bortvalg” (Markussen 2003). Dette illustrerer at vi har å gjøre med et valg, men våre studenter velger seg i stor grad ikke *bort* fra høyere utdanning, men til et annet studietilbud. På samme måte som Tintos (1993) begrep ”departures” (avgang), er derfor heller ikke bortvalg et dekkende begrep for mer enn en liten del av det observerte frafallet fra universitetene. Det vi i stor grad observerer er studiemobilitet (se også Roedelé og Aamodt 2001). Selv om vi har beholdt begrepet frafall i tittelen på denne rapporten, har vi i teksten gjennomgående skilt mellom studenter som har sluttet (frafall), og studenter som har skiftet lærested (mobilitet). I tillegg observerer vi som ventet også et betydelig omfang av midlertidige avbrudd (stop-out), ikke minst i forbindelse med skifte av lærested, men det er bare kort beskrevet i våre analyser.

8.5.2 Har studentene ”valgt” å falle fra?

Svaret på dette spørsmålet avhenger selvsagt hvilken type frafall vi snakker om. Studenter som slutter fordi de har strøket til eksamener, eller ikke blir tatt opp til for eksempel psykologistudiet, har ikke valgt dette. Men også disse studentene har valgt mellom å slutte å studere eller å søke seg til et alternativt studium. Uansett tar studentene en beslutning, på samme måte som de gjorde da den begynte studiene. Studentenes svarmønstre i denne undersøkelsen understøtter i stor grad at det er relevant å betrakte spesielt mobilitet til andre læresteder som valg, men også å avslutte eller å fortsette studiene.

Når vi bruker begrepet ”valg”, innebærer det at vi betrakter den som velger som en rasjonell aktør, i hvert fall i noen utstrekning. At valg betraktes som rasjonelle betyr for det første ikke at de er objektivt sett ”riktige”. Alle valg foretas under stor grad av usikkerhet, ikke minst gjelder dette valg av utdanning. Berg (1997), framhever spesielt tre forhold som gjør valgene usikre: 1) mangelen på informasjon gjør at man ikke har oversikt over konsekvensene, 2) man må ofte prioritere mellom preferanser som er vanskelig å rangere (multiple preferanser), og 3) det er vanskelig å prioritere langsiktig nytte framfor kortsiktig gevinst. Elster (1989) framhever da også at utdanningsvalg kanskje ikke oppfyller kravene til å være rasjonelle valg i streng forstand. Men likevel; å forstå den atferden vi har beskrevet i denne rapporten som ikke å være resultater av valg, blir på den annen side temmelig meningsløs. Da ville vi i så fall betrakte studenten som viljeløst styrt av sitt opphav og av utenforliggende krefter.

Å forstå det opprinnelige studievalget som beheftet med stor grad av usikkerhet er videre en viktig faktor for å forstå de valgene studentene foretar idet de velger å enten slutte studiene, eller å fortsette ved et annet lærested, og ofte også i et nytt studium. Det virker relevant å anvende begrepet ”multiple preferanser” for å forstå studievalg. De aller fleste som starter et studium har ikke bare ett men flere alternativer de overveier og kanskje også har søkt på. Interessen for å studere for eksempel språk kan i utgangspunktet være nesten akkurat like stor som for samfunnsfag. Dersom man da begynner å studere samfunnsfag, men så etter ett år finner ut at det var noe annet og mindre spennende enn man opprinnelig trodde, vil det å bytte studium fortone som temmelig udramatisk. Har man fullført et første fag innen samfunnsfag, kan man bygge dette inn i en grad som dreies i retning av språk eller andre HF-fag. Tilsvarende kan studenter være usikre på om de ønsker å studere et profesjonsfag som for eksempel sosialfag eller samfunnsfag. Dette innebærer et mer dramatisk skifte, fordi det også innebærer å skifte til eller fra en høgskole, og man får ikke i samme grad uttelling for den delen av studiene man har gjennomført. Men uansett vil et slikt skifte fortone seg som et positivt preget valg i retning av noe man finner ut er mer interessant enn det man først begynte på. En svært stor andel av det ”frafallet” vi har beskrevet i rapporten kan forstås som resultater av denne typen valg. De aller fleste av dem som har skiftet lærested har da også oppfattet dette som noe positivt, dette gjelder faktisk en god del av dem som helt har sluttet å studere. Selv om respondentene sannsynligvis gjennomgående vil ha en tendens til å framstille sine valg i et mer positivt lys enn det som var tilfelle, er likevel hovedbildet at det å forlate universitetene har vært en lite traumatisk opplevelse for de fleste, men likevel for noen.

8.5.3 Framvekst av et studiemarked?

Sett fra studentenes eget ståsted er det mønsteret vi har beskrevet ikke spesielt negativt for det store flertallet. Men sett fra lærestedenes ståsted fortone det seg annerledes. Uansett hva som måtte ha vært årsaken, innebærer avgang av en student et tap. Og med den nye finansieringsmodellen kombinert med en større grad av balanse mellom tilgjengelige studieplasser og antall søkere (i mange tilfeller er det færre søkere enn plasser), er det blitt

mer negativt å miste studenter underveis. At frafall i noen grad kan innebære en avskalling av de svakeste studentene, er kanskje ikke lenger noen god trøst.

Framveksten av et studiemarked er blitt tydelig når det gjelder konkurransen om søkere. I økende grad tar lærestedene i bruk markedsføring for å øke sin attraktivitet. Men foreløpig er det vanskelig å anlegge en tilsvarende konkurransemodell til grunn for studentenes mobilitet mellom læresteder. Mange av de studentene som forlater universitetene beveger seg til helt andre institusjoner og til studier som ikke tilbys av universitetene. Og blant dem som beveger seg mellom universiteter, kanskje også uten å skifte studium, er det ofte helt utenforliggende forklaringer, ikke først og fremst kvaliteten på det som tilbys. Det ser ikke ut til at studentene i vårt materiale har noen klar oppfatning av at det skal være kvalitetsforskjeller mellom de tre universitetene i utvalget.

8.6 Konsekvenser av disse resultatene for universitetene

Sett fra det enkelte universitets side, er det problematisk å miste studenter. Sett fra de enkelte studentenes side, er det et klart flertall som ikke har opplevd det som noe stort problem å "falle fra". Dette gjelder spesielt dem som har fortsatt studiene ved et annet lærested, men også blant dem som helt har sluttet å studere, finner vi mange som har funnet noe mer interessant å gjøre. Det er med andre ord ikke noe gjennomgående elendighetsbilde som tegnes, selv om vi heller ikke må undervurdere at det finnes en del studenter i vårt materiale, og som sannsynligvis er underrepresentert, som har opplevd frafallet som et klart nederlag, og til dels noe de har angret på i ettertid. I noen grad er et viss frafall fra studiene uunngåelig så lenge det tilbys opptak til en stor andel av søkerne; ikke alle vil ha de nødvendige kvalifikasjonene eller motivasjonen til å fortsette studiene. Og slik adgangen til høyere utdanning har vært regulert, sammen med en løs organisering av studiene, fikk kanskje universitetene et uforholdsmessig stort antall av marginale studenter.

Uansett om frafallet oppleves positivt eller negativt for dem det gjelder, synes det aller meste av frafallet å ligge utenfor universitetenes muligheter for påvirkning. Mye av frafallet er strukturelt betinget. De fleste som faller fra har gått til et nytt lærested, og de skifter *til noe* snarere enn å *forlate noe*, og dermed ville forbedringer som universitetet foretar ikke ha stor effekt. I noen grad gjelder dette også dem som helt har sluttet studiene. I begge tilfeller vil vi betrakte frafallet som et valg studentene har gjort, og som universitetene har liten innflytelse over. Men samtidig er det noen som kunne ha vært "berget". Omtrent 15 prosent av hele utvalget har svart at lærestedet *kunne* ha gjort noe for å forhindre at de skiftet lærested eller sluttet. Dette dreier seg tross alt om et ikke ubetydelig antall studenter, og er grunn og nok til å forsøke å utvikle tiltak.

Hva er det da universitetene kunne ha gjort for å holde på sine studenter? Både blant dem som har sluttet og dem som har skiftet lærested er det "bedre oppfølging" som framheves

som viktigst, men også informasjon og veiledning mer generelt, samt bedre undervisning og mer fastlagt struktur i studiet.

Et interessant funn er ellers at frafallet er minst blant studenter som har en aktiv studiemåte. Hvis vi videre forutsetter at studiemåten i noen grad kan påvirkes, betyr det også en støtte til de reformene som går i retning av studiemåter som aktiviserer studentene, dvs. gjennom tett oppfølging, hyppige innleveringer og tilbakemeldinger, samt tiltak for å øke den aktive tilstedeværelsen i studiet. I tillegg til at dette kan ha gunstige virkninger for læringsutbytte og faglig mestring, vil det også kunne bidra til å skape tettere studiemiljøer som kan øke trivselen og fungere som sikkerhetsnett for studenter som er i en fase der de sliter med studiene og overveier å slutte.

8.7 Er kvalitetsreformen svaret på frafallsproblemet?

Ifølge studentenes vurderinger er bedre oppfølging og en mer fastlagt struktur i studiet blant de faktorene som kan hindre frafall. Det er dermed nærliggende å tenke på at mange av disse problemene er søkt ivare tatt gjennom Kvalitetsreformen. Dette kan neppe fortolkes dit hen at disse studentene har ventet på en Kvalitetsreform. Selv om de hadde gjort unna hele eller store deler av studiet forut for reformen, kan de neppe ha unngått oppmerksomheten om reformen lokalt ved lærestedet. Det sterke fokuset på utvikling av nye og mer fastlagte studieprogrammer samt tettere oppfølging av studentene kan utvilsomt ha påvirket hvordan våre respondenter har svart på spørsmålene om hva som kan gjøres for å hindre frafall. Videre har våre resultater vist en nær sammenheng mellom studentens karakterer og familiebakgrunn og sannsynligheten for å slutte studiene uten å fullføre.

Er det likevel mulig å argumentere for at frafallet fra universitetene vil blir redusert etter Kvalitetsreformen? For en del av frafallet er det en rimelig antakelse. Frafallet helt tidlig i studiet som følge av at mange studenter begynner på forberedende uten klare tanker om et videre studium, vil sannsynligvis bli redusert når forberedende integreres i studieprogrammet. En mer fastlagt struktur kan gi fastere rammer for begynnerstudentene og kan sammen med en tettere oppfølging bidra til å aktivisere og holde fast studentene, spesielt i startfasen. Dersom Kvalitetsreformen kan bidra til å skape mer aktive studiemåter blant studentene ved mer tilstedeværelse og bedre forberedelser til undervisning, har vi sett at en slik aktiv studiemåte bidrar til å redusere frafallet.

Derimot er det mindre grunn til å anta at frafall i form av at studenter skifter studium og lærested vil bli redusert. Det vil fortsatt være mange studenter som var usikre da de valg studium, og som kommer til å ombestemme seg underveis. Det er imidlertid et åpent spørsmål hvordan slik atferd kommer til uttrykk innenfor de nye studieprogrammene. Det å forlate et fasttømmret program kan oppleves som mer fundamentalt enn å skifte innenfor et system der studentene kunne sette sammen sine studieprogrammer, i alle fall så lenge vi betrakter studieskifter innenfor universitetssektoren. Dette kan på den ene siden dra i

retning av å holde studentene igjen, på den annen side kan det innebære at studenter som vil slutte i sitt studium, faller helt fra istedenfor å fortsette i et annet studium.

Overganger til et høgstudium vil ikke bli endret på samme måte. Men forutsetningene for studiemobilitet mellom universiteter og høgstudier vil ha endret seg når cand.mag.-graden, hvor et profesjonsstudium ved en høgstudie kunne inngå som en byggestein, er erstattet av en bachelorgrad som *omfatter* også disse profesjonsstudiene. Incentivene for å bygge på et treårig høgstudium med et fag i tillegg, enten ved en høgstudie eller et universitet, for å oppnå cand.mag.-graden vil forsvinne i det nye gradssystemet.

Vi må endelig huske på at studenter er en sammensatt gruppe, med ulike behov og preferanser. For mange, kanskje flertallet, av studentene vil det være en fordel med mer fastlagte studieløp med mindre anledning til å gjøre valg underveis, og med en undervisningsform gir fastere rammer rundt studiehverdagen. Men andre studenter foretrekker og mestrer utvilsomt en høy grad av frihet både i å treffe faglige valg og i å legge til rette det daglige studiearbeidet. Det var for eksempel en av tre studenter som mente at friheten i studenttilværelsen hadde stor betydning for at de fortsatte studiene.

Det er sannsynlig at Kvalitetsreformen bidrar til å redusere frafallet fra universitetene, men det er samtidig sannsynlig at frafallsmønstrene vil endre seg, og at ulike grupper av studenter påvirkes på ulike måter av Kvalitetsreformen. Hvilken effekt Kvalitetsreformen vil ha på frafall og hvordan ulike typer studenter påvirkes vil være en viktig forskningsoppgave framover.

Litteratur

- Berg, Lisbet (1988): *Studiemotivasjon Delrapport fra prosjektet Yrkesretting – retorikk eller realitet?* Notat 8/88 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt
- Berg, Lisbet (red.) (1992): *Begynnerstudenten* Rapport 8/92 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt
- Berg, Lisbet (1997a): *Studieløpet Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU
- Berg, Lisbet (1997b): *Leve på lån. Studie- og låneadferd fem semestre etter studiestart*. Delrapport 1 fra Studiefinansieringsprosjektet NIFU rapport 11/97 Oslo: NIFU
- Berg, Lisbet & Per Olaf Aamodt (1996): *Student Aid, Drop-out and Study Persistence*. Paper til 36th Annual AIR Forum, Albuquerque 5-8 May 1996 (upubliseret)
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Børing, Pål (2004): *Studiegjennomføring og studiefravall ved høgskolene* NIFU Skriftserie 15/2004 Oslo: NIFU
- Edvardsen, R. (1995): *Yrkesvalgsmotiver. Resultater fra en undersøkelse om 16- og 18-åringers utdannings- og yrkesplaner i 1991*, Rapport 4/95 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt
- EGGE, Marit (1992): "Frafall blant begynnerstudentene" i Berg, Lisbet (red.) *Begynnerstudenten* Rapport 8/92 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt
- Eikeland, Ole Johan & Terje 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
- Elster, Jon (1989): *Nuts and bolts for the social sciences*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erikson, Robert & Jonsson, Jan O. (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in a Comparative Perspective* Boulder, Colorado: Westview Press
- Gambetta, Diego (1987): *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education* Cambridge: Cambridge University Press
- Hansen, Marianne Nordli (1997): "Social and Economic Inequality in the Educational Career. Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?" *European Sociological Review*, vol 13:305-321
- Hansen, Marianne Nordli (1999): "Utdanningspolitikk og ulikhet" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol 40 nr 2:172-203
- Havnes, Anton and Per O. Aamodt (2004): *Student Involvement and Learning Outcome in Professional Education in Norway*. Paper presented at the 12th Improving Student Learning Symposium, Birmingham, 6 – 8 September 2004
- Helland, Håvard (2004): *Sosial ulikhet blant sosial- og siviløkonomer*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi rapport 1/2004 Oslo: Universitetet i Oslo

- Hovland, Grete (2000): *Hvem ble student under utdanningseksplasjonen? Betydningen av kjønn, sosial bakgrunn, alder, bosted og karakter for valg av og opptak til høyere utdanning* NIFU skriftserie 2/2000, Oslo: NIFU
- Lyngstad, Jan & Irene Øyangen (1999): *Sjung om studentens lykkelige dar: studenters levekår 1998* Statistisk sentralbyrå rapport 15/99, Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Lødding, Berit (2003): *Ut fra videregående. Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94-kullet* NIFU Rapport 1/2003 Oslo: NIFU
- Mare, Robert (1980): "Social background and school continuation decisions" *Journal of the American Statistical Association* 75:295-305
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU skriftserie nr. 5/2003
- Markussen, Eifred & Per Olaf Aamodt (2003): *Gjennomstrømning i utdanningssystemet. I Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo: Statistisk sentralbyrå, Statistiske analyser nr. 60
- Mastekaasa, Arne (2000): "Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess" i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, vol 41 nr 4:523-559
- Næss, Terje (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/2003 Oslo: NIFU
- Opheim, Vibeke & Liv Anne Støren (2001): *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. NIFU rapport 7/2001 Oslo: NIFU
- Opheim, Vibeke (2004): *Like muligheter, men ulikt utbytte? Betydning av sosial bakgrunn for overgang fra utdanning til arbeid blant nyutdannede kandidater i perioden 1987-2001*, NIFU rapport 1/2004, Oslo: NIFU
- Pascarella, Ernest T. & Patrick T. Terenzini (1991): *How College Affect Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Perry, Raymond & Magnusson, Jamie-Lynn (1989): "Casual Attributions and Perceived Performance: Consequences for College Students' Achievement and Perceived Control in Different Instructional Conditions" *Journal of Educational Psychology*, 81 nr 2:164-172
- Roedele, Sonia Monfort & Per Olaf Aamodt (2001): *Studemobilitet i norsk høyere utdanning* NIFU rapport 9/2001 Oslo: NIFU
- Rønning, Wenche M. (1999): *Frafall eller mobilitet – to sider av samme sak? En analyse av årsaker til at studenter slutter ved universitetet* Rapport fra Faglig-sosialt prøveprosjekt ved NTNU Trondheim: NTNU
- Rønning, Wenche M. (1998): *Faglig-sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU*. Sluttrapport Trondheim: Allforsk
- Skog, Berit (1994): *Å finne "koden" - kultur og klasse i akademia*. Rapport nr 40, Institutt for sosiologi og statsvitenskap Trondheim: NTNU
- SO (1999): *Søkerstatistikk 1999. Tall fra det samordna opptaket til universiteter og høyskoler* Oslo: Samordna opptak

- Tinto, Vincent (1993): *Leaving College*, 2nd ed, Chicago: University of Chicago Press
- Tronstad, Kristian Rose (red.)(2004): *Innvandring og innvandrere 2004*, Statistiske analyser 66 Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Zimmerman Barry J. (1989): "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning" *Journal of Educational Psychology*, 81 nr 3:329-339
- Zimmerman Barry J. & Martinez-Pons, Manuel (1990): "Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use" *Journal of Educational Psychology*, 82 nr 1:51-59
- Wiers-Jenssen, Jannecke (1999): *Utlendighet eller utflukt? Norske studenters vurdering av å studere i utlandet* NIFU rapport 9/99 Oslo: NIFU
- Wiers-Jenssen, Jannecke (2003): *Over bekken etter vann? Hvorfor studere i utlandet når det finnes lignende tilbud i Norge* NIFU skriftserie 26/2003 Oslo: NIFU
- Aamodt, Per Olaf (2001): *Studiegjennomføring og studiefravall. En statistisk oversikt.* NIFU skriftserie 14/2001 Oslo: NIFU
- Aamodt, Per Olaf (2002): *Studiemobilitet til og fra Universitetet i Oslo* NIFU skriftserie 11/2002 Oslo: NIFU
- Aamodt, Per Olaf (2005): *Learning outcome in professional education: The influence of institutional and student characteristics.* SPS arbeidsnotat 08/05

Undersøkelse av personer som begynte å studere ved Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen eller NTNU høsten 1999

Du vil bli guidet gjennom spørreskjemaet ved hjelp av pilhenvisninger → og skriftlige instruksjoner, og du skal ikke svare på alle spørsmålene. Les derfor pilhenvisningene nøye. Utfyllingen bes utført nøyaktig, fordi skjemaet skal leses maskinelt.

Tast inn ditt løpenummer (fra oversendelsesbrevet eller papirskjemaet):
(Obs. Brukes kun til svarkontroll for å unngå feilaktig purring)

Henvendelser om undersøkelsen rettes til:

Elisabeth Hovdhaugen, telefon 22 59 51 54 eller e-post elisabeth.hovdhaugen@nifu.no eller

Inger Henaug, telefon 22 59 51 82 eller e-post inger.henaug@nifu.no

Studiemotivasjon

1 Hva er grunnen til at du ønsket å ta høyere utdanning? Gradér betydningen av følgende forhold:
Sett ett kryss for hver linje

	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning
Interesse for faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En interessant jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruke mine evner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gode karrieremuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gode inntekter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeide med mennesker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Få en jobb med lederansvar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Få en jobb der jeg kan arbeide selvstendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mer attraktiv på arbeidsmarkedet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forventet av familie/venner/omgangskrets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanskelig å få jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Hva var ditt mål med universitetsstudiene du påbegynte høsten 1999? **Sett bare ett kryss**

- Bare forberedende prøver (ex.phil. m.m.)
- Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet
- Cand.mag.
- Hovedfag/profesjonsstudium
- Hadde ikke bestemt meg da jeg begynte

3 Hvor sikker var du i ditt valg av studium? **Sett bare ett kryss**

- Jeg var helt sikker på mitt valg av studium
- Jeg var nokså sikker på mitt valg av studium
- Jeg var usikker i mitt valg av studium, kunne like godt ha valgt et annet



4 Hva påvirket ditt valg av lærested høsten 1999?

Sett ett kryss for hver linje

	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning
Godt faglig rykte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bredt studietilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskning av høy kvalitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Godt studiemiljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner/søsken på samme universitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partner bosatt i samme by	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Attraktiv studieby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nærhet til hjemsted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informasjon fra studiestedet (messer, skolebesøk, brosjyrer etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anbefaling fra lærere/rådgivere på videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anbefaling fra familie/venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studietilbudet fantes bare der	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 Dersom du tenker tilbake på perioden du har studert ved universitetet:

Markér hvor enig du er i følgende påstander:

Sett ett kryss for hver linje

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Jeg deltok aktivt i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg var godt forberedt til undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det var for lite organisert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det var for mye organisert undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmetodene var lite varierte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg hadde inspirerende/motiverende forelesere/veiledere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 Hva var din hovedaktivitet året før du begynte å studere ved universitetet høsten 1999?

Sett bare ett kryss

- Fullførte videregående skole
- Lønnet arbeid
- Arbeidsledig
- Avtjentemilitærtjeneste
- Tok høyere utdanning
- Tok opp fag fra videregående
- Hjemmeværende med barn
- Annet

Tidligere høyere utdanning

7 Dersom du har høyere utdanning fra før høsten 1999, kryss av fra hvilken type lærested, oppgi hvor mange semestre du har studert, om du har tatt eksamen og i så fall, antall vekttall du har tatt. Du kan krysse av for flere typer læresteder.

Type lærested	Antall semestre	Avlagt eksamen	Antall vekttall
<input type="checkbox"/> Universitet	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____
<input type="checkbox"/> Høgskole (statlig/privat)	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____
<input type="checkbox"/> Vitenskapelig høgskole	_____	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	_____



Om studiene

8 Fortsatte du å studere i semestrene etter høsten 1999?
(Se bort fra midlertidige avbrudd)

- Ja → spm. 9
 Nei → spm. 29

9 Har du skiftet lærested etter høsten 1999? Dersom du har skiftet lærested flere ganger etter høsten 1999, svar i forhold til første gangen du skiftet. **Sett bare ett kryss**

- Nei, jeg fortsatte ved samme universitet → spm. 15
 Ja, jeg skiftet til et annet universitet i Norge → spm. 10
 Ja, jeg skiftet til en høgskole (statlig/privat/vitenskapelig) → spm. 10
 Ja, jeg skiftet til et lærested i utlandet → spm. 10

10 Når begynte du å studere ved nytt lærested? Høst Vår År _____

11 Hvorfor skiftet du fra universitetet du gikk på?
Gradér betydningen av følgende forhold:
Sett ett kryss for hver linje

Stor En viss Ingen
betydning betydning betydning

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Begynte på et nytt studium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lyst til å prøve noe nytt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hadde hørt mye positivt om lærestedet jeg byttet til | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ønsket bedre undervisning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ønsket bedre informasjon og administrativ service/hjelp/studieveiledning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedre innpassing/godkjenning av tidligere høyere utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trivdes ikke sosialt på lærestedet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nærhet til hjemsted | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| På grunn av partner/venner/familie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| På grunn av omsorg for barn (barnehageplass o.a.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vanskelig å finne en god og rimelig bolig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Av helsemessige årsaker | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trivdes ikke med å bo i en storby | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kom ikke inn på det studiet som var min førsteprioritet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Universitetet tilbød ikke studiet jeg ønsket å ta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12 I hvilken grad oppfylte det nye lærestedet dine forventninger? **Sett bare ett kryss**

- I høy grad I noen grad Ikke i det hele tatt Uaktuelt

13 Kunne universitetet du forlot gjort noe for å hindre at du skiftet lærested?

- Ja → spm. 14
 Nei → spm. 15

14 Hvis ja, gradér betydningen av følgende forhold: **Sett ett kryss for hver linje**

- | | Stor
betydning | En viss
betydning | Ingen
betydning | Uaktuelt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Forbedret undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bedre oppfølging | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Større valgfrihet i studiet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mer fastlagt struktur i studiet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tilrettelagt for et bedre sosialt miljø | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tilrettelagt bedre for studenter med handikap | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tilrettelagt bedre for studenter med barn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



- 15 Hvilken betydning hadde følgende faktorer for at du fortsatte å studere? Sett ett kryss for hver linje**
- | | Stor betydning | En viss betydning | Ingen betydning |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Interesse for faget/studiet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Klarte å være ajour med studiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mestret studiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| God undervisning/veiledning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viktig å ha en fullført utdanning | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Studiet fører frem til en interessant jobb | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fikk innpasset/godkjent tidligere utdanning i studiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Studentlivet gir stor frihet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trivdes/trives godt sosialt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Godt faglig miljø blant studentene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Venner/søsken på samme universitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Det fungerte å kombinere studier og familie/barn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Klarte å finansiere studiene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| God nok bolig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hadde en arbeidsgiver som forventet det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| God informasjon og studentservice/hjelp/studieveiledning på studiestedet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 16 Har du noensinne tvilt på at du skulle gjennomføre studiene?** Ja Nei

- 17 Har du hatt midlertidige avbrudd i studiene? Sett bare ett kryss**

- Nei → spm. 20
 Ja, ett semester → spm. 18
 Ja, ett år → spm. 18
 Ja, mer enn ett år → spm. 18

- 18 Hva var din hovedaktivitet under avbruddet/ene?** Dersom du har hatt flere avbrudd, svarer du ut fra ditt lengste studieavbrudd *Sett bare ett kryss*

- Militærtjeneste Reise
 Fødsel/omsorg for barn Sykdom
 Arbeid Annet

- 19 Hadde noen av følgende forhold betydning for at du hadde avbrudd i studiene? Sett ett kryss for hver linje**

- | | Stor betydning | En viss betydning | Ingen betydning | Uaktuelt |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg var studielei og ønsket å gjøre noe annet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg hadde økonomiske problemer, måtte tjene penger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg fikk tilbud om en relevant, god jobb | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 20 Har du endret studiemål i løpet av studietiden?**

Med studiemål menes omfang av utdanning, type utdanning og fagområde. (Eks. fra cand.mag. til hovedfag/master, eller fra cand.jur. til hovedfag/master i statsvitenskap)

- Ja → spm. 21
 Nei → spm. 28



21	Hvorfor skiftet du studiemål? Gradér betydningen av følgende forhold: Sett ett kryss for hver linje	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning
	Ville ha en mer yrkesrettet utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ville ha en mer generell utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fikk nye faglige interesser underveis i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	For vanskelig studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kom på etterskudd i studiene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	For langt studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ønsket lengre studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ønsket bedre undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ønsket bedre informasjon eller administrativ service/hjelp/studieveiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bedre innpassing/godkjenning av tidligere studium i det nye studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ønsket bedre faglig miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Trivdes ikke sosialt på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Partner/venner/søsken skulle ta andre fag/studier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Usikker på hva jeg ville da jeg begynte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Opprinnelig fag/studium svarte ikke til forventningene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kom likevel inn på det studiet jeg <i>opprinnelig</i> ønsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ønsket et studium med bedre arbeidsmarkedsutsikter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Helsemessige årsaker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Begynte på den opprinnelige utdanningen for å få tilleggspoeng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

- 22 Kunne universitetet gjort noe for å forhindre at du endret studiemål?**
- Ja → spm. 23
- Nei → spm. 24

23	Hvis ja, grader betydningen av følgende forhold: Sett ett kryss for hver linje	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning	Uaktuelt
	Bedre informasjon før valg av studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bedre introduksjon til det faglige innholdet i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Forbedret undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bedre oppfølging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Større valgfrihet i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mer fastlagt struktur i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Tilrettelagt for å skape et godt sosialt miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Tilrettelagt bedre for studenter med handikap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Tilrettelagt bedre for studenter med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mer/bedre studieveiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Karriereveiledning (arbeidsmuligheter, fornuftige fagsammensetninger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24	Hvordan opplevde du det å endre ditt studiemål? Sett ett kryss for hver linje	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
	Uttrykk for at jeg fant noe annet og mer spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Fant ut hva jeg <i>egentlig</i> ønsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	En prosess der jeg modnet som menneske	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Som en vanskelig beslutning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Angret i ettertid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 25 Søkte du råd hos noen på universitetet før du endret studiemål?**
- Ja → spm. 26
- Nei → spm. 27



26 Hvem søkte du råd hos på universitetet? *Sett så mange kryss du ønsker*

- Studieveileder
- Foreleser
- Medstudenter
- Sosionom/helsetjeneste
- Studentprest
- Karrieresenter

27 Søkte du råd hos noen utenfor universitetet før du endret studiemål? Ja Nei

28 Studerer du fortsatt? Ja Nei

29 Hva slags høyere utdanning har du fullført etter at du begynte å studere høsten 1999?
Sett bare ett kryss

- Ingen → spm. 31
- Bare ex.phil./ex.fac. → spm. 30
- Enkeltemner/enkeltfag/årsenhet → spm. 30
- Cand.mag./bachelor → spm. 39
- Høgskoleutdanning (3-4-årig) → spm. 39
- Hovedfag/master/profesjonsstudium → spm. 39

30 Var det ditt opprinnelige studiemål? *jf. spørsmål 2*

- Ja → spm. 39
- Nei → spm. 31

TIL DEG SOM HAR SLUTTET UNIVERSITETSSTUDIENE DU BEGYNTE PÅ HØSTEN 1999 OG IKKE HAR FULLFØRT EN GRAD (HØYERE UTDANNING). ALLE ANDRE GÅR TIL SPØRSMÅL 39

31 Hvorfor sluttet du studiene? Gradér betydningen av følgende forhold: *Sett ett kryss for hver linje*

- Kom ikke inn på studiet som var første prioritet
- Studiene interesserte meg ikke nok
- For langt studium
- For vanskelig studium
- For stor arbeidsmengde
- Kom på etterskudd med studiene
- Misfornøyd med undervisningen
- Mangelfull veiledning
- Fikk ikke innpasset/godkjent tidligere utdanning i studiene
- Livet som student ble for ustrukturert
- Trivdes ikke sosialt
- Dårlig faglig miljø
- Venner/søsken sluttet
- Fungerte dårlig å kombinere studier med familie/barn
- På grunn av omsorg for barn (barnhageplass o.a.)
- Så ikke hva jeg kunne bruke en slik utdanning til
- Mangelfull informasjon og studentservice/hjelp/studieveiledning
- Fikk jobb
- Klarte ikke balansen mellom studier og lønnet arbeid
- Helsemessige årsaker
- Økonomiske problemer
- Fikk ikke studielån fordi jeg var for mye forsinket

	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning	Uaktuelt
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- 32 Kunne universitetet gjort noe for å forhindre at du sluttet? Ja → spm. 33
 Nei → spm. 34

- 33 Hvis ja, grader betydningen av følgende forhold: **Sett ett kryss for hver linje**

	Stor betydning	En viss betydning	Ingen betydning	Uaktuelt
Bedre informasjon før valg av studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedre introduksjon til det faglige innholdet i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forbedret undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bedre oppfølging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Større valgfrihet i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mer fastlagt struktur i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilrettelagt for å skape et godt sosialt miljø	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilrettelagt bedre for studenter med handikap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilrettelagt bedre for studenter med barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mer/bedre studieveiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karriereveiledning (arbeidsmuligheter, fornuftige fagsammensetninger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 34 Hvordan opplevde du det å slutte studiet uten å fullføre? **Sett ett kryss for hver linje**

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Uttrykk for at jeg fant noe annet og mer spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fant ut hva jeg egentlig ønsket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En prosess der jeg modnet som menneske	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som en vanskelig beslutning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angret i ettertid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som et nederlag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 35 Søkte du råd hos noen på universitetet før du bestemte deg for å slutte? Ja → spm. 36
 Nei → spm. 37

- 36 Hvem søkte du råd hos på universitetet? **Sett så mange kryss du ønsker**

- Studieveiledere
- Foreleser
- Medstudenter
- Sosionom/helsetjeneste
- Studentprest
- Karrieresenter
- Andre

- 37 Søkte du råd hos noen *utenfor* universitetet før du bestemte deg for å slutte? Ja Nei

- 38 Har du planer om å gjenoppta studiene? **Sett bare ett kryss**

- Nei, jeg kommer ikke til å begynne å studere igjen
- Jeg kommer kanskje til å begynne å studere igjen
- Ja, jeg planlegger å begynne å studere igjen



Bakgrunnsopplysninger

39 Fødselsår 1 9

40 Kjønn Mann Kvinne

41 Hjemstedskommune ved fylte 17 år (evt. land): _____

42 Hvilket karaktergjennomsnitt har du fra videregående skole ?

Dårligere enn 3,0 4,0 - 4,4

3,0 - 3,4 4,5 - 4,9

3,5 - 3,9 5,0 eller bedre

43 Hva var din hovedfinansieringskilde i studietiden?

Stipend/studielån Egen inntekt Forsørget av familie/partner Annet

44 Hadde du omsorgsansvar for ett eller flere barn i studietiden?

Nei Ja → Antall barn _____ → Yngste barns alder _____

45 Hva er ditt fødeland?

Norge

Annet land, hvilket? _____

46 Hvor er dine foreldre født?

a Mor

Norge

Annet land, hvilket? _____

b Far

Norge

Annet land, hvilket? _____

47 Hva er dine foreldres høyeste fullførte utdanning?

Mor

Far

Høgskole eller universitet (4 år eller mer)

Høgskole eller universitet (inntil 4 år)

Allmennfaglig ved videregående skole eller gymnas

Fag-/yrkesutdanning på videregående skoles nivå

Grunnskole/realskole

Ingen fullført skolegang

Vet ikke

TUSEN TAKK FOR AT DU BESVARTE SPØRRESKJEMAET

