

Elisabeth Hovdhaugen

# Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent



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

Arbeidsnotat 36/2005  
ISSN 1504-0887

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

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Problemstilling .....	7
1.2 Avgrensning .....	8
1.3 Hva måler karakterer? .....	8
1.4 Hva er strykprosent og hva måler det? .....	9
1.5 Bruker ulike fag karakterskalaen forskjellig? .....	10
1.6 Datamateriale.....	10
1.6.1 Undersøkelsens generaliserbarhet.....	11
1.7 Opplegget for rapporten .....	13
<b>2 Bruken av den nye karakterskalaen .....</b>	<b>15</b>
2.1 Karakterfordelinger for universiteter og høyskoler.....	16
2.2 Oppsummering .....	21
<b>3 Endringer i strykprosent .....</b>	<b>23</b>
3.1.1 Forskjeller i strykprosent mellom læresteder.....	23
3.1.2 Forskjeller i strykprosent mellom studier .....	25
3.2 Oppsummering .....	29
<b>4 Mulige forklaringer på endringene i strykprosent.....</b>	<b>31</b>
4.1 Faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen.....	33
4.1.1 Forbedret undervisningskvalitet.....	33
4.1.2 Lærestedene lar studentene stå av budsjettmessige hensyn.....	34
4.1.3 Økt egeninnsats fra studentene, på grunn av frykt for å miste stipendet ....	34
4.1.4 Mindre kursenheter .....	34
4.2 Faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen.....	36
4.2.1 Bedre inntakskvalitet på studentene.....	36
4.2.2 Nedgang i strykprosent som en generell trend i høyere utdanning.....	37
4.3 Oppsummering .....	37
<b>Referanser .....</b>	<b>38</b>



## Forord

Denne rapporten har et todelt fokus, dels den nye karakterskalaen og dels endringer i strykprosent over tid. Omfanget på rapporten er lite, et månedsverk, og derfor er det fokusert på å kartlegge og presentere hvordan karakterfordelinger og utviklingen i strykprosent ser ut, samt komme med noen forslag til forklaringer til nedgangen i strykprosent over tid.

Vi vil rette en takk til de ansvarlige for FS og LIST på USIT ved Universitetet i Oslo, og fremfor alt til overingeniør Arvid Hansen, for informasjon, hjelp og støtte i bruken av dataene fra LIST. Uten tilgang til data fra LIST ville ikke dette prosjektet vært gjennomførbart. Gjennom tilgang til LIST fikk vi informasjon om strykprosent for en lengre tidsperiode, og informasjon om karakterfordelinger helt fra innføring av ny karakterskala høsten 2003. LIST er en viktig informasjonskilde for eksamensstatistikk, karakterer og strykprosent og bør også i fremtiden gjøres tilgjengelig for forskere.

Rapporten er skrevet av forsker Elisabeth Hovdhaugen. Nicoline Frølich, Liv Anne Støren, Jens B. Grøgaard og Per Olaf Aamodt har gitt kommentarer på og kommet med innspill til tidligere utkast av rapporten.

Rapporten er finansiert av Utdannings- og forskningsdepartementet.

Oslo, november 2005

Petter Aasen  
Direktør

Bjørn Stensaker  
Forskningsleder



## Sammendrag

Rapportens hovedproblemstilling er om det er mulig å identifisere en sammenheng mellom finansieringssystemet og karaktersetting, spesielt med hensyn på stryk. For å undersøke dette blir dels endringer i strykprosent i et lengre perspektiv og karakterfordelinger etter innføringen av Kvalitetsreformen undersøkt. I tillegg blir det pekt på noen mulige forklaringer på eventuelle endringer i strykprosenten over tid, om endringene vi finner kan forklares som effekter av Kvalitetsreformen eller som effekter av utenforliggende forhold.

Rapporten er basert på data fra LIST om strykprosent og karakterer. LIST (Ledelsesinformasjon og statistikk) er en samledatabase for brukerne av Felles Studentsystem (FS), som er et studieadministrativt system utviklet ved USIT, Universitetet i Oslo. Systemet er utviklet for universiteter, vitenskapelige høyskoler, statlige høyskoler og private høyskoler, og inneholder informasjon om studenter opptaksgrunnlag, eksamensoppmeldinger, resultat fra eksamener, karakterer og studiepoengsproduksjon, samt noen bakgrunnsvariabler så som kjønn og fylke. I denne rapporten er det brukt data om karakterfordelinger, stryk og avbrutt eksamen.

Dersom vi tar utgangspunkt i universiteter og høyskoler, har strykprosenten gått ned over tid. Imidlertid viser det seg at det ved universitetene ikke har vært nedgang i strykprosenten i realfag, mens det har vært det i humaniora og samfunnsvitenskapelige fag. Ved høyskolene har det vært nedgang i strykprosenten over tid, men det siste året har det vært en økning i strykprosent ved allmennlærerutdanningen. Variasjonene i strykprosent over tid mellom ulike institusjoner og fag kan sannsynligvis forklares av fagforskjeller eller ulik rekruttering til fag og læresteder.

Generelt observerer vi at nedgangen i strykprosent begynte før Kvalitetsreformen ble innført, dermed begynte den også før det nye finansieringssystemet ble implementert. Det ser imidlertid ikke ut til at det er en markant økning i bruken av karakteren E, til tross for at strykprosenten går ned forholdsvis mye i noen fag. Bildet er dermed komplisert, det finnes mange faktorer som kan bidra til å forklare nedgangen i strykprosent. Dessuten er det vanskelig å skille de ulike effektene av Kvalitetsreformen fra hverandre. I tillegg har det gått for kort tid fra den nye finansieringsordningen ble innført til at det er mulig å si hvordan eventuelt institusjonene vil tilpasse seg ordningen på sikt.





# 1 Innledning

Det var et uttalt mål i Kvalitetsreformen at studentene i større grad enn tidligere skulle lykkes med studiene sine. En mer helhetlig tilnærming til læringsmiljøet ville fremme læring og etablere studiemiljøer med et høyt kvalitetsnivå som sikret studentene modning og utvikling gjennom studieløpet. Det var også et mål at studentene skulle gjennomføre studiene med mindre forsinkelser enn tidligere, helst på normert tid, og i tillegg skulle de bestå eksamen. Frafallet skulle reduseres gjennom en bevisst satsning på forbedret undervisningskvalitet, økt oppfølging, mindre enheter og gjensidig forpliktende avtaler. Dette skulle igjen skape økt egeninnsats fra studentenes side, og tesen var at studenter som lykkes, sikrer god og effektiv resursutnyttelse i høyere utdanning (KUF 2001: 27-28).

Stortingsmeldingen fokuserte blant annet på at ”mange studenter bruker uforholdsmessig lang tid på å gjennomføre studiene”. Dette ble synliggjort ved blant annet henvisning til lav vekttallsproduksjon og høy strykprosent ved mange av institusjonene. Konklusjonen i Stortingsmeldingen var at ”mye av dette skyldes for dårlige studieopplegg og for svak oppfølging av den enkelte student”(KUF 2001:27). Dette skulle rettes opp ved Kvalitetsreformen. Gjennom økt ansvar for egen læring og bedre oppfølging skulle vekttallsproduksjonen opp og gjennomføringsgraden økes. Videre ble det også forventet at flere studenter skulle bestå eksamen, det vil si at strykprosenten ville komme til å gå ned.

Etter innføringen av Kvalitetsreformen har det vært stor oppmerksomhet rundt den nye karakterskalaen som ble innført som en del av reformen. Det har også vært betydelig fokus på strykprosenten. Det ser ut til at antallet studenter som består eksamen har økt de siste årene, noe som vil si at strykprosenten har sunket. Dette kan være et utslag av forbedret studiekvalitet, men det kan også være et resultat av andre endringer i perioden. Den endrede karakterskalaen kan være en årsak i seg selv ved at karaktersettingen i dag er annerledes. I tillegg har det vært en endring i studiefinansieringsordningen, inntakskvaliteten til høyere utdanning kan være annerledes i dag enn den var for bare få år siden, samtidig som studiestrukturen generelt er endret. Alle disse faktorene kan være medvirkende til de endringene vi ser i forhold til strykprosenten, og utfordringen ligger i å prøve å identifisere den eller de faktorene som best kan forklare de endringene som blir observert.

## 1.1 Problemstilling

Rapporten har en todelt problemstilling, dels å se på karakterer og karakterfordeling etter innføringen av Kvalitetsreformen, og dels å se på endringer i strykprosent i et lengre perspektiv. Et hovedspørsmål er om det er mulig å identifisere en sammenheng mellom finansieringssystemet og karaktersetting, spesielt med hensyn på stryk? Vi vil også prøve å peke på noen mulige forklaringer på eventuelle endringer i strykprosenten over tid, for å

undersøke om de endringene vi finner kan forklares som effekter av Kvalitetsreformen eller som effekter av utenforliggende forhold.

## 1.2 Avgrensning

Omfanget av oppdraget er begrenset til et månedsverk og dette legger dermed også begrensninger på hvilke analyser det er mulige å gjøre. Vi vil fokusere på å sammenligne tidsperiodene før og etter Kvalitetsreformen. Imidlertid er det ikke helt enkelt å tidsfeste innføringen av Kvalitetsreformen. Den nye finansieringsordningen ble foreslått i statsbudsjettet 2001 og innført fra og med 2002. Den delen av reformen som innebar en ny studieordning med fokus på alternative undervisningsmetoder ble innført fra og med høsten 2003, mens endringene i studiestøtteordningen som gjør at studentene straffes økonomisk for å stryke til eksamen ble innført fra og med høsten 2002. Studiestøtteordningen har i tillegg blitt innskjerpet fra og med høsten 2004, slik at studenter som ikke består eksamen mister hele stipendet. I denne rapporten vil vi imidlertid ta utgangspunkt i innføringen av ny studieordning fra og med høsten 2003, og sette dette som tidsskille. Dermed vil perioden fram til og med våren 2003 være definert som før Kvalitetsreformen, mens skoleårene 2003/2004 og 2004/2005 vil være definert som etter reformen. Vi vil imidlertid være åpne for at resultatene også vil kunne tolkes i lys av endringene i studiestøtteordningen som ble innført fra og med høsten 2002.

I figurene og tabellene vil vi bruke studieår, og ikke kalenderår som tidsvariabel. Dette fordi det gjør det lettere å tidsfeste innføringen av Kvalitetsreformen i trå med definisjonen ovenfor. Dersom vi ser på karakterer og strykprosent for kalenderår, vil vi for kalenderåret 2003 blande sammen data fra før Kvalitetsreformen, våren 2003, med data fra etter Kvalitetsreformen, høsten 2003, gitt definisjonen ovenfor. En slik sammenblanding vil gjøre det vanskeligere å tolke effektene, fordi det ikke vil være mulig å si om endringer som skjer i kalenderåret 2003 egentlig har inntruffet på våren eller høsten eller i begge semester.

## 1.3 Hva måler karakterer?

Karakter i høyere utdanning er ment å måle studentens kunnskapsnivå og faglige dyktighet, det vil si hva og hvor mye studenten har lært gjennom studiet sitt. Karakterer måler med andre ord både innsats og kvalitet på studentens prestasjon, men samtidig måles også evner og talent. I tillegg finnes det i karakterer også et element av flaks, eksamenskandidaten kan få oppgaver til eksamen som passer vedkommende bedre eller dårligere, noe som i sin tur kan påvirke utfallet av eksamen (Arnesen og Try 2001). Hvor stor andel disse ulike delene utgjør av eksamenskarakterene er imidlertid noe om kan diskuteres. Evner og talent er på en måte utgangspunktet for karakteren, dess bedre evner og dess mer talent for faget, dess bedre karakter kan studenten oppnå. Både norsk og internasjonal forskning viser at karakternivået fra utdanning på lavere nivåer er en god indikator for

hvilket karakternivå studenten vil oppnå i høyere utdanning (se for eksempel Grøgaard 1995 og Helland 2004). I følge Hovdhaugen (2004) er det korrelasjon mellom det å ha gode karakterer fra videregående opplæring og det å ha ambisjon om å gjøre det godt til eksamen, det vil si studenter som har gode karakterer fra videregående opplæring vil ha ambisjon om å også gjøre det godt i høyere utdanning. Tidligere undersøkelser på ferske studenter i høyere utdanning har vist at også tid brukt på studier påvirker karakterer, de som bruker mest tid på studiene sine gjør det best til eksamen (Berg 1995). Eikeland (1987) fant i en studie av studenter ved Universitetet i Bergen at studenter som fulgte undervisningen gjorde det bedre til eksamen. Imidlertid blir det påpekt av Svebak (1988) at data ikke gir sikker informasjon om hva som er det underliggende årsaksforholdet. Det er mulig at det først og fremst er de motiverte studentene som følger undervisningen og at de gjør det bedre på eksamen fordi de var motivert for å studere.

Med andre ord finnes det mange faktorer som kan påvirke hvordan studenten gjør det på eksamen. I tillegg til dette er det mulig å ha flere perspektiver på karakterer. Det funksjonalistiske perspektivet tar utgangspunkt i at karakterer måler en students kunnskapsnivå og ferdigheter, det vil si utdanningssystemet har som hovedfunksjon å gi studentene kunnskaper og ferdigheter som kreves i arbeidslivet (Rubinson & Brown 1994). Imidlertid finnes det også de som argumenterer for at karakterer måler mye mer enn hva en student har lært, at karakter også er et uttrykk for sosial bakgrunn og om studenten behersker de normer og uttrykksformer som er typiske for den dominerende klassen (Bourdieu & Passeron 1990). Eksamener som er ment å teste teknisk kompetanse blir dermed mer enn test av sosial kompetanse (Bourdieu 1998). Som en følge av dette blir den viktigste funksjonen til utdanningssystemet å sikre at privilegerte grupper kan overføre sine posisjoner til sine barn (Bourdieu 1996). Uansett hvilket perspektiv en velger å se karakterer fra er det dokumentert at karakterer kan ha betydning for den økonomiske avkastningen av utdanning. Imidlertid viser norske studier at den økonomiske forskjellen mellom gode og dårlige karakterer er forholdsvis liten (se for eksempel Klausen 1999, Nielsen 2000, Mastekaasa 2000, Helland 2004).

## **1.4 Hva er strykprosent og hva måler det?**

Strykprosenten er den andelen av eksamenskandidatene som ikke får en bestått karakter på sin eksamen. Strykprosenten beregnes ut fra antallet som møtte til eksamen, det vil si både de eksamenskandidatene som får sin besvarelse sensurert til strykkarakter og de eksamenskandidatene som avbryter eksamen (leverer blankt) regnes inn i strykprosenten.

Strykprosent blir i noen tilfeller brukt som et mål på kvalitet i den aktuelle utdanningen, men det kan by på problemer fordi det kan være vanskelig å vite hvordan strykprosenten skal tolkes. På den ene siden kan høy strykprosent innebære at sensorene setter høye krav. Bare de flinke studentene får bestått og dermed sikres god kvalitet på utdanningen. Samtidig kan høy strykprosent være en effekt av dårlig undervisning, noe som vil være et aspekt ved kvalitet i utdanningen. Dersom studentene får god oppfølging under studiet sitt,

og blir undervist av flinke faglærere, lærer de sannsynligvis mer enn om de møter lærere som ikke er like dyktige til å formidle kunnskapen sin. I lys av dette vil lav strykprosent kunne indikere at studentene har fått god undervisning, det vil si undervisning av høy kvalitet. I tillegg finnes det mange andre forhold som kan påvirke strykprosenten, blant annet hvor mye tid og energi studentene legger i studiet sitt og hvordan inntakskvaliteten til utdanningen ser ut. På bakgrunn av argumentasjonen ovenfor er det vanskelig å si hva som er mest ønskelig, lav eller høy strykprosent. I denne rapporten vil vi fokusere på om det har vært endringer i strykprosenten over tid, og hva det i så fall kan skyldes, og ikke vurdere nivået på strykprosenten.

## 1.5 Bruker ulike fag karakterskalaen forskjellig?

Tidligere studier av karakterfordelinger, særlig før den nye karakterskalaen ble innført, viser at det er store forskjeller i hvordan skalaen brukes i ulike fag, og det er også ulike nivåer for strykprosenten (Arnesen & Try 2001). Nielsen (2002) finner i en studie karaktersetting etter 1,0-4,0 skalaen at det gjennomgående er høyere karaktersnitt i realfag og humaniora enn i samfunnsvitenskapelige fag, og tolker det som at ”det er helt klart at praksis for eksamensvurdering varierer mye” (Nielsen 2002:62). Videre argumenteres det for at ulik praksis i karaktersetting kan ”skyldes at det er forskjeller i hvor ”eksakte” de ulike fagene er. Selv om ingen fag har en endelig fasit på alle problemer er det vel slik at det oftere finnes en riktig løsning i naturfagene enn i samfunnsvitenskapene” (Nielsen 2002:62). Dermed kan ulike karakternivå og ulik nivå på strykprosenten i ulike fag være et resultat av ulik vurderingspraksis, men kan også henge sammen med hvor stort rom det er for vurdering i faget. På bakgrunn av dette kan vi forvente at vi vil finne noe ulike karakterfordelinger for ulike fag, og dette kan også ta seg uttrykk i forskjeller i karakterfordeling mellom læresteder, avhengig av lærestedets fagsammensetning. Videre kan vi forvente at det vil være høyere strykprosent i fag som har lite rom for vurdering og lavere strykprosent i fag som har mer rom for vurdering. I likhet med for karakterer kan vi forvente forskjeller i strykprosent mellom læresteder, avhengig av lærestedets fagsammensetning.

## 1.6 Datamateriale

I denne rapporten vil vi bruke data fra LIST om strykprosent og karakterer. LIST (Ledelsesinformasjon og statistikk) er en samledatabase for brukerne av Felles Studentsystem (FS). FS er et studieadministrativt system utviklet ved USIT, Universitetet i Oslo. Systemet er utviklet for universiteter, vitenskapelige høgskoler, statlige høgskoler og private høgskoler, og inneholder informasjon om studenter opptaksgrunnlag, eksamensoppmeldinger, resultat fra eksamener, karakterer og studiepoengsproduksjon, samt noen bakgrunnsvariabler så som kjønn og fylke. I denne rapporten vil vi bruke data om karakterfordelinger, stryk og avbrutt eksamen.

I analysene vil vi dels se på hele sektoren, det vil si alle læresteder som er representert i LIST, og dels på universiteter respektive statlige høyskoler. I utgangspunktet finnes det data i LIST fra og med skoleåret 1990-91, men vi har i denne rapporten valgt å analysere data fra kortere tidsperioder. For universitetene vil vi bruke perioden 1992-93 til 2004-05, mens vi for høyskolene vil bruke perioden 1994-05 til 2004-05. Grunnen til at vi ikke presenterer dataene helt fra 1990-91, er at det er en del uregelmessigheter i de tidlige dataene, fremfor alt for høyskolene. Uregelmessighetene kommer sannsynligvis av at data er konvertert inn i FS/LIST i slutten av 1990-tallet, og at det muligens at det var utilstrekkelige (i hvert fall EDB-baserte) registreringssystemer for eksamensresultater på begynnelsen av 1990tallet.

Læresteder som bruker FS og som per 01.10.2005 finnes i LIST-databasen er følgende:

Universitetet i Oslo (UiO)

Universitetet i Bergen (UiB)

Universitetet i Tromsø (UiT)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Norges landbrukshøyskole (NLH)/Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)

Arkitektthøgskolen i Oslo (AHO)

Norges Musikk høyskole (NMH)

Høgskolen i Agder (HiA)

Høgskolen i Bergen (HiB)

Høgskolen i Buskerud (HiBu)

Høgskolen i Oslo (HiO)

Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Høgskolen i Tromsø (HiTø)

Høgskolen i Volda (HiVolda)

Høgskolen Stord/Haugesund

Høgskolen i Stavanger (HiS)/Universitetet i Stavanger

Det teologiske meningsfakultet (MF)

Kunsthøgskolen i Bergen (KHiB)

### **1.6.1 Undersøkelsens generaliserbarhet**

Karakterfordelingen og nivået på strykprosenten kan i noen grad være knyttet til hvilken type fag som undervises ved lærestedene. Alle de fire etablerte universitetene, Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er representert, i tillegg til de to lærestedene som fikk universitetsstatus fra 1.1.2005: Universitetet i Stavanger og Universitetet for miljø- og biovitenskap. Imidlertid vil analysene i hovedsak være fokusert på perioden før disse to lærestedene fikk universitetsstatus, og dermed vil de i analysene bli plassert i den kategorien de tidligere tilhørte, det vil si Universitetet for miljø- og biovitenskap var frem til og med 31.12.2004 en vitenskapelig høyskole under navnet Norges landbrukshøyskole og Universitetet i Stavanger var frem til og med 31.12.2004 Høgskolen i Stavanger.

Som representanter for høgskolesektoren har vi imidlertid bare tilgang til data fra en tredjedel av høgskolene. Er de høgskoler som inngår i datagrunnlaget representative for høgskolesektoren generelt slik at resultatene vil kunne generaliseres til å også gjelde andre høgskoler? Høgskolesektoren består av totalt 26 statlige høgskoler og samlet representerer de et stort mangfold (Larsen og Prøitz 2005). Både i Skodvin (1999) og i Larsen og Prøitz (2005) er høgskolene kategorisert ut fra dimensjonen geografisk lokalisering, og i tillegg er det mulig å kategorisere høgskolene etter antall studenter, fast ansatt personale, og etter hvilken type utdanninger de tilbyr. Skodvin (1999) og Larsen og Prøitz (2005) inndeler høgskolene i samlokaliserte og geografisk spredte basert på høgskolenes organisering i et eller flere studiesteder. Høgskoler med flere studiesteder i samme kommune blir kategorisert som samlokaliserte, mens høgskoler med læresteder i flere kommuner/fylker er definert som geografisk spredte. I utvalget av høgskoler som det finnes data om i LIST finnes det representanter for høgskoler som er faktisk samlokalisert (HiVolda og HiS/UiS), høgskoler med flere studiesteder i samme kommune (HiO, HiB, HiST, HiTø), nettverkshøgskoler (HiA og HiBu) og høgskoler med studiesteder i to kommuner (HSH). Dermed er det grunnlag for å si at utvalget av høgskoler godt dekker de ulike geografiske lokaliseringene. I forhold til antall ansatte og studenter er de fem største høgskolene (HiA, HiB, HiO, HiS/UiS, og HiST), med 6000 - 10 000 studenter og 300 - 500 vitenskapelig ansatte representert og fire av de mellomstore høgskolene (HiVolda, HiTø, HiBu og HSH), som har 2000- 3000 studenter og 115-150 vitenskapelige ansatte. I forhold til ulik sammensetning av utdanninger ved høgskolen finnes det både representanter for ”profesjonshøgskoler” slik som HiB, HiO og HiST, og representanter for mer ”klassiske distriktshøgskoler”, som har mer disiplinbaserte utdanninger slik som HiA.

Utvalget av høgskoler som er representert i datamaterialet vil dermed kunne antas å være forholdsvis representativt for høgskolesektoren, muligens med unntak av de mindre høgskolene. Vi har ikke tilgang til data om de mindre høgskolene og må derfor ta utgangspunkt i at dataene våre er representative dersom de mindre høgskolene ligner på de større høgskolene. Kvalitetsreformens konsekvenser for hele høgskolesektoren, også de mindre høgskolene bør derfor bli gjenstand for ytterligere studier.

Når vi skal studere ulike fag/utdanninger ved universiteter og høgskoler vil vi se på utvalgte *studier*. Grunnen til at vi bruker studier, og ikke fakultet, er at det samme faget kan være plassert ved ulike fakultet ved to læresteder. Derimot er studium en gruppering av fag ut fra en mal fra Utdannings- og forskningsdepartementet, og den er lik for alle læresteder. I denne undersøkelsen vil vi bruke studiene Samfunnsvitenskapelige fag, Humaniora og Realfag på lavere og høyere nivå ved universitetene. I karakterfordelingene for lavere grads utdanning ved universitetene vil vi også inkludere studiet psykologi (tilsvarende det tidligere grunnfaget) i figurene. Som representanter for høgskoleutdanning har vi valgt ut Allmennlærerutdanning, Førskolelærerutdanning, Ingeniørutdanning og Sykepleierutdanning. Profesjonsstudiet Jus er utelatt fra analyser på grunn av at endringer i studiestrukturen har gjort at dataene over tid er vanskelig sammenlignbare, gitt den korte tidsrammen for prosjektet.

De studier som blir presentert i rapporten er de største universitets- og høgskolestudiene. De bør dermed kunne gi et representativt bilde av eventuelle forskjeller i karakterfordeling og strykprosent mellom ulike typer utdanninger og fag.

## **1.7 Opplegget for rapporten**

Et av målene med rapporten er å presentere data for karakterfordelinger etter innføringen av den nye karakterskalaen og se på endringer i strykprosent over tid. Karakterfordelinger for perioden høsten 2003 til og med våren 2005 er presentert grafisk i kapittel 2, og i kapittel 3 blir utviklingen i strykprosent over tid fremstilt grafisk. I kapittel 4 vil vi diskutere ulike mulige forklaringer til endringene i strykprosent som vi observerer og prøve å se om endringene har sammenheng med innføringen av Kvalitetsreformen.





## 2 Bruken av den nye karakterskalaen

I dette kapitlet vil vi grafisk vise karakterfordelinger for perioden fra og med høsten 2003 til og med våren 2005, det vil si de fire semestre den nye karakterskalaen har vært gjeldende i all høyere utdanning i Norge. Fra og med høsten 2003 ble det innført en ny karakterskala med fem karakterverdier for bestått, A til E der A er best, og en verdi for ikke bestått (stryk), F. Som alternativ kan lærestedene velge å benytte en skala bestående av bare bestått og ikke bestått (Universitets- og høgskoleloven §50, nr 6). I denne oversikten vil vi se bort fra de fag eller de eksamener der det bare er gitt bestått – ikke-bestått karakter. A-E skalaen er basert på prinsippene for European Credit Transfer System (ECTS-skalaen) og erstattet alle de tidligere karakterskalaene som ble brukt i høyere utdanning (KUF 2001). Det ble pålagt å innføre skalaen fra og med høsten 2003, men noen fagmiljøer valgte å innføre A-E skalaen allerede før det ble pålagt. I denne rapporten vil vi imidlertid ta utgangspunkt i tidspunktet når det ble pålagt å innføre A-E skala.

ECTS-skalaen et system for omregning av karakterer etablert av Europarådet for å muliggjøre overgang mellom ulike europeiske utdanningsinstitusjoner, slik at eksamensresultater kan overføres mellom ulike nasjonale utdanningssystemer. Systemet er basert både på en kvantitativ vurdering av hvordan karakterene for et fagområde bør fordele seg og en kvalitativ generell beskrivelse av karakterene. Den kvantitative beskrivelsen er ment å være et gjennomsnitt over flere eksamenskull og eksamensperioder (Det norske universitetsråd 2000). Tabell 2.1 viser en oversikt over ECTS-skalaen.

**Tabell 2.1 ECTS-skalaen med definisjoner og kvantitativ beskrivelse av karakterene**

<i>ECTS Grade</i>		<i>Definition</i>	<i>Percentage of students</i>
A	Excellent	Outstanding performance with only minor errors	10 %
B	Very good	Above the average standard with some errors	25 %
C	Good	Generally sound work with a number of notable errors	30 %
D	Satisfactory	Fair but with significant shortcomings	25 %
E	Sufficient	Performance meets minimum criteria	10 %
Fx	Fail	Some more work required before credit can be awarded	
F	Fail	Considerable further work is required	

Kilde: Det norske universitetsråd (2000: 46)

I følge UFDs brev av 10.05.04 skal imidlertid karaktersettingen ved norske utdanningsinstitusjoner ta utgangspunkt i en verbal beskrivelse av karakterskalaen (UFD 2004). Det blir presisert at ”karakteren C skal gi uttrykk for en jevnt god prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder og karakteren A for en fremragende prestasjon som klart utmerker seg” (UFD 2004). En slik verbal beskrivelse ble utarbeidet av Universitets- og høgskolerådet i 2003 (UHR: 2003). Beskrivelsen av karakterene er presentert i tabell 2.2.

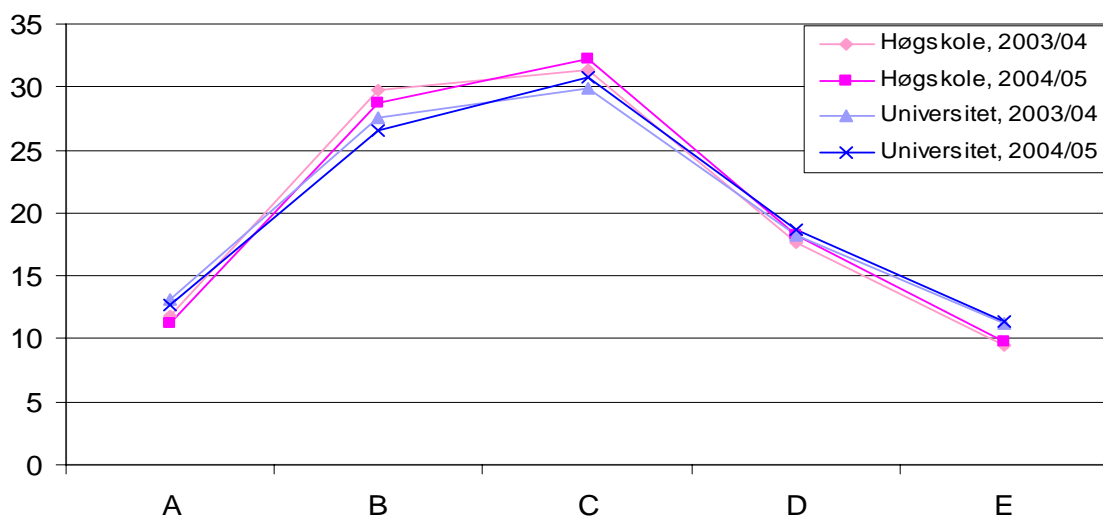
**Tabell 2.2 Karakterskalaen med verbal beskrivelse av karakterene**

<i>Symbol</i>	<i>Betegnelse</i>	<i>Generell, ikke fagspesifikk beskrivelse av vurderingskriterier</i>
A	Fremragende	Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.
B	Meget god	Meget god prestasjon. Kandidaten viser meget god vurderingsevne og selvstendighet
C	God	Jevnt god prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder. Kandidaten viser god vurderingsevne og selvstendighet på de viktigste områdene.
D	Nokså god	En akseptabel prestasjon med noen vesentlige mangler. Kandidaten viser en viss grad av vurderingsevne og selvstendighet.
E	Tilstrekkelig	Prestasjonen tilfredsstiller minimumskravene, men heller ikke mer. Kandidaten viser liten vurderingsevne og selvstendighet.
F	Ikke bestått	Prestasjon som ikke tilfredsstiller de faglige minimumskravene. Kandidaten viser både manglende vurderingsevne og selvstendighet.

Kilde: UHR 2003 (<http://www.uhr.no/utvalg/studie/nasjonalkarakterskala.htm>)

## 2.1 Karakterfordelinger for universiteter og høyskoler

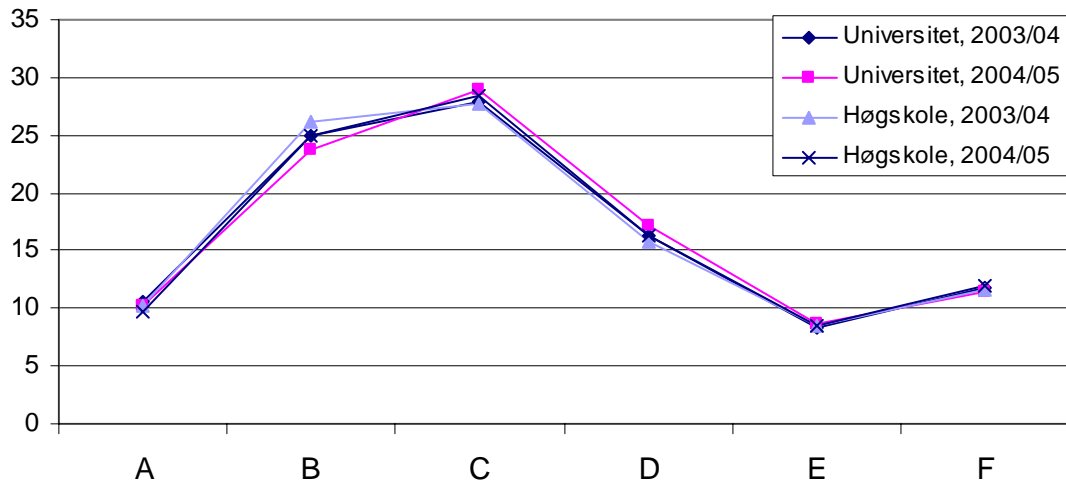
I den grafiske presentasjonen av karakterfordelinger vil vi først ta utgangspunkt i hele sektoren, det vil si sammenligne universiteter og høyskoler. Vi vil både vise grafer som inneholder beståtte karakterer, A-E og hele skalaen, A-F.



**Figur 2.1: Karakterfordeling A-E ved høyskoler og universiteter, lavere grad, etter studieår og type lærested.**

Dersom vi ser på fordelingen i beståtte karakterer ser vi at det er meget små forskjeller i karakterfordeling mellom universiteter og høyskoler på lavere grad og ingen forskjeller i karaktergivning mellom de to årene, illustrert i figur 2.1. C er den vanligste karakteren, drøyt 10 prosent får A og omtrent 10 prosent får E. Fordelingen ligger med andre ord nokså nær den skalaen som er retningsgivende for ETCS-skalaen.

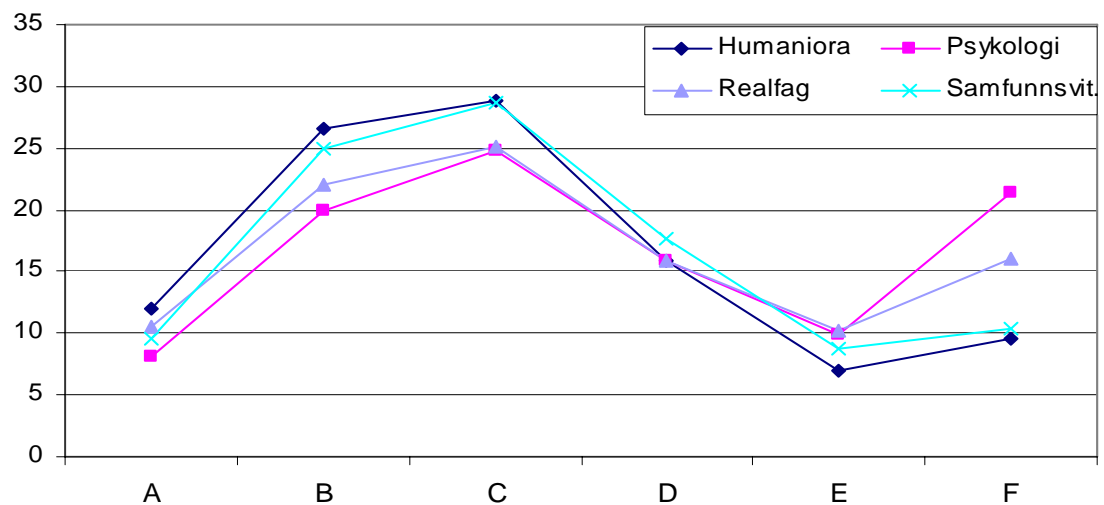
Imidlertid består egentlig skalaen av seks karakterer, F eller stryk er også en del av skalaen. Dersom vi velger å også vise F som en del av skalaen, vil dette påvirke formen på kurven, men hvor mye det påvirker kurven vil avhenge av strykprosenten. I tillegg får vi, ved å inkludere F i figuren, illustrert om det er forskjeller i strykprosent mellom læresteder og studier. En tilsvarende figur som 2.1, men der F er inkludert er presentert i figur 2.2.



**Figur 2.2: Karakterfordeling A-F ved høyskoler og universiteter, lavere grad, etter studieår og type lærested.**

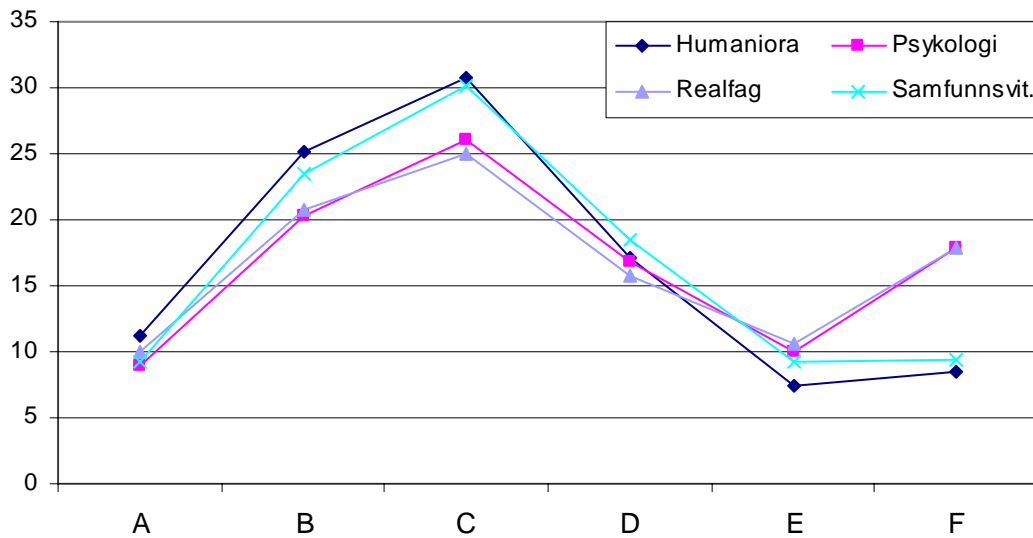
Figur 2.2 viser at det i tillegg til å være små forskjeller i bestått karakterer også er små forskjeller i strykprosent på universiteter og høyskoler. Omtrent 12 prosent av kandidatene ved universiteter og høyskoler fikk strykkarakter i 2003/04 og 2004/05.

Figur 2.1 og 2.2 viser hele sektoren, men det er mulighet for at det er interne forskjeller mellom læresteder og mellom studier. Dette vil vi se på i figurene 2.3 til 2.8.



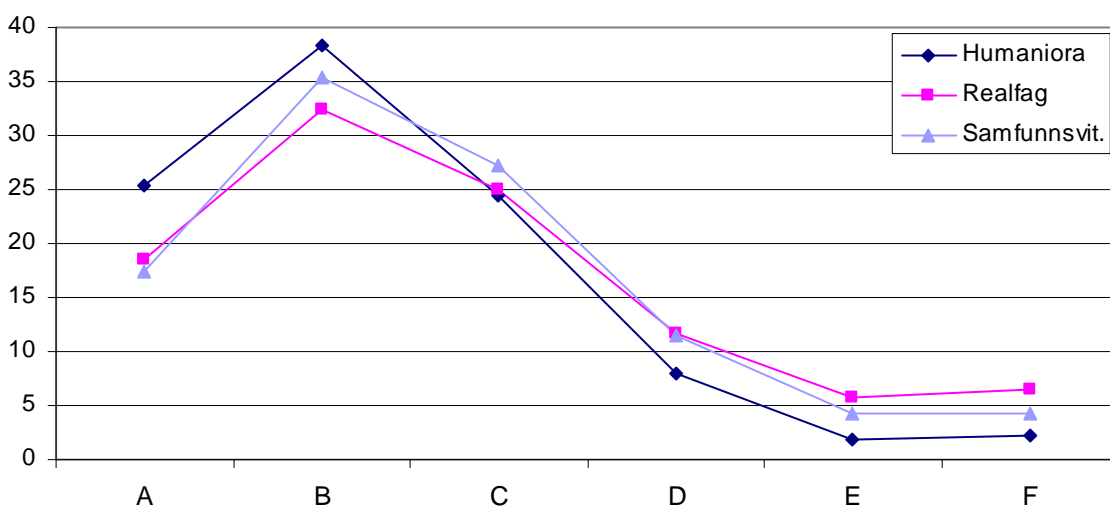
**Figur 2.3: Karakterfordeling A-F ved universiteter 2003/04, lavere grad, etter studium**

Karakterfordelingen ved universitetene viser at C er den vanligste karakteren, tett fulgt av B (figur 2.3). Det er liten spredning i karakterene A, D og E, men større spredning i karakterene B og C. Størst spredning er det i stryk, psykologi har drøyt 20 prosent stryk, realfag har en strykprosent på 16, mens strykprosenten i humaniora og samfunnsvitenskap ligger rundt 10 prosent.



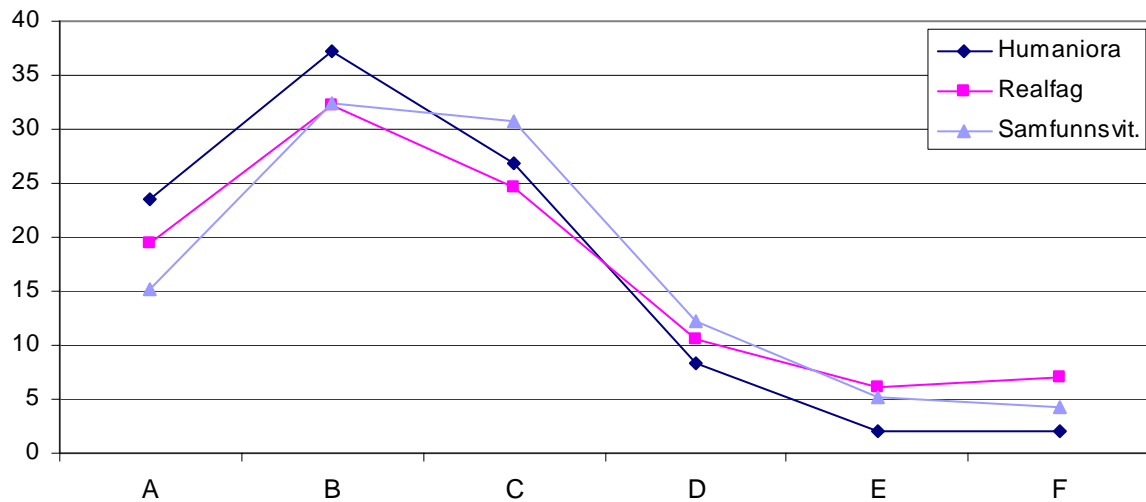
**Figur 2.4: Karakterfordeling A-F ved universiteter 2004/05, lavere grad, etter studium**

Figur 2.4 viser at strykprosenten i psykologi var noe lavere i 2004/05 enn den var i 2003/04, men at psykologi og realfag fortsatt har større andel stryk enn humaniora og samfunnsvitenskap. I likhet med figur 2.3 er det liten forskjell mellom studiene i andel som har fått A, D eller E, men større forskjell i andel som får B og C. Generelt er karakterfordelingene for de to årene svært like innenfor de fire studiene.



**Figur 2.5: Karakterfordeling A-F ved universiteter 2003/04, høyere grad, etter studium**

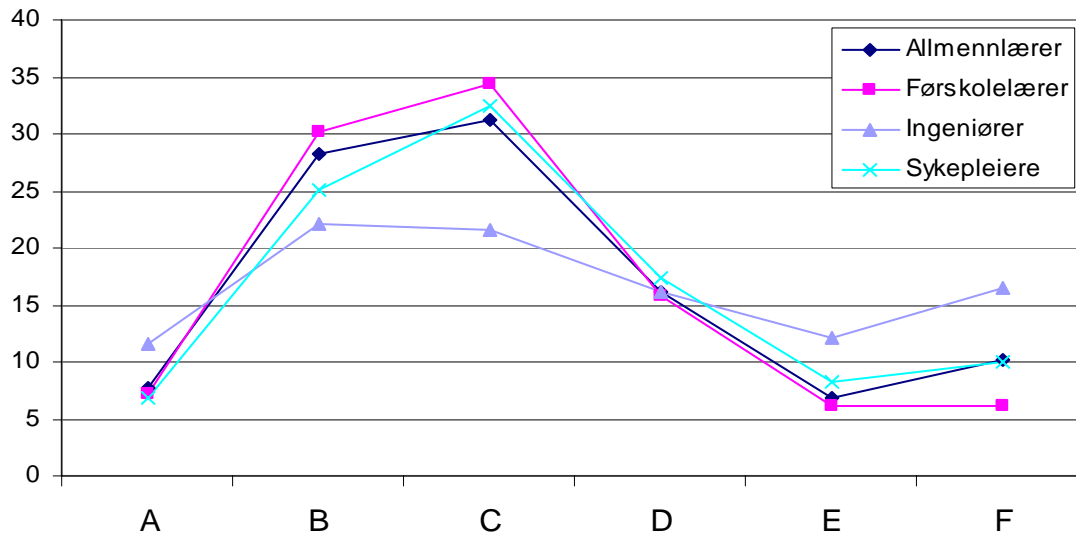
Karakterfordelingen for høyere grads utdanning ved universitetene viser at B er den vanligste karakteren, men at det er forskjeller mellom de tre fagfeltene. I humaniora får 38 prosent av studentene karakteren B, mens det er 35 prosent av studentene i samfunnsfag og 33 prosent av realfagsstudentene som får B. Det er en noe større andel av studentene i humaniora som får A og B, og en mindre andel som får D, E og F. Det er kun små forskjeller i karaktergivning i realfag og samfunnsvitenskap, men en litt større andel av studentene i samfunnsvitenskap enn realfagsstudentene får B.



**Figur 2.6: Karakterfordeling A-F ved universiteter 2004/05, høyere grad, etter studium**

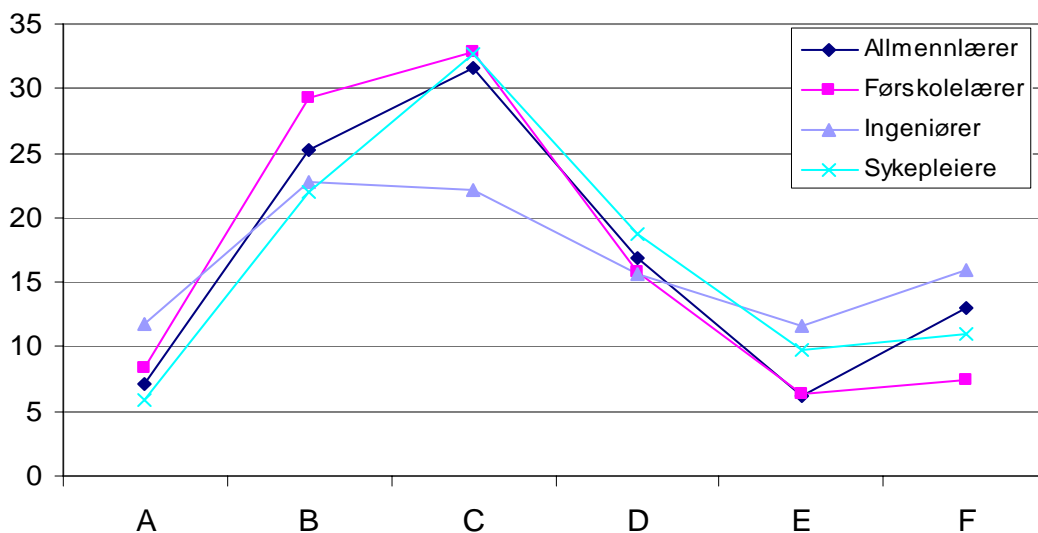
Vi ser samme hovedmønster i figur 2.6 som vi så i figur 2.5, det er en større andel av studentene i humaniora som oppnår A eller B. Den største forskjellen fra 2003/04 er at det i 2004/05 blir gitt en noe mindre andel B og en noe større andel C i samfunnsvitenskap enn året innen.

Studier av samme fag ved ulike læresteder viser at det er forskjeller i karaktersetting mellom læresteder, men at forskjellene ikke er systematiske, det vil si at det ikke et universitet som gir bedre karakterer enn de andre i alle fag. Dermed kan vi anta at de forskjellene vi observerer er knyttet til fag og muligens ulike tradisjoner for karaktersetting som har utviklet seg over tid, jf argumentasjonen til Nielsen (2002).



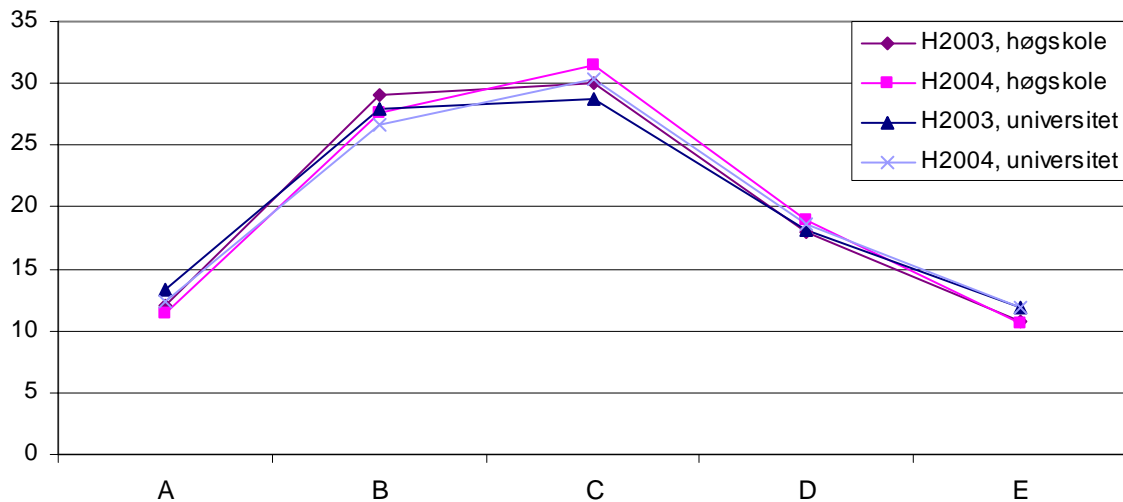
**Figur 2.7: Karakterfordeling A-F ved høgschooler 2003/04, lavere grad, etter studium**

Figur 2.7 viser karakterfordelingen på ulike høgschoolerutdanninger. Her ser vi at det er noe ulik bruk av karakterskalaen, på allmennlærerutdanningen, førskolelærerutdanningen og sykepleierutdanninger er fordelingen ganske lik, mens ingeniørene skiller seg ut. Ingeniørene har en karakterfordeling med en flatere form enn de andre utdanningene, det vil si med mer lik andel som får de ulike karakterene og dermed også større spredning i karakterfordelingen. Ingeniørene har størst andel A, 12 prosent, men også størst andel E og F, 12 respektive 16 prosent.



**Figur 2.8: Karakterfordeling A-F ved høgschooler 2004/05, lavere grad, etter studium**

I figur 2.8 observerer vi tilsvarende mønster som i figur 2.7, at det er fagspesifikke fordelinger for de ulike utdanningene, der ingeniørene har en flatere fordeling enn allmennlærer-, førskolelærer- og sykepleierstudenter. Den største forskjellen fra året innen er at strykprosenten for allmennlærerutdanningen har økt noe, fra 10 til 13 prosent.



**Figur 2.9: Karakterfordeling A-E ved høyskoler og universiteter, lavere grad, etter semester og type lærested.**

Det har vært mye diskusjon omkring hvordan den nye karakterskalaen skal brukes, og på bakgrunn av det kan også være interessant å se om skalaen ble brukt annerledes ved innføringen enn senere. Figur 2.9 viser at det ble gitt noe bedre karakterer høsten 2003 sammenlignet med senere semestre, men at forskjellene i karaktergivning er forholdsvis små og først og fremst dreier seg om det innbyrdes forholdet mellom karakterene B og C. Det er små forskjeller i hvor stor andel som har fått A, derimot var det omtrent like stor andel som fikk B og C høsten 2003, mens det i senere semestre har vært gitt en noe større andel C enn B. Dette kan imidlertid bare være utslag av tilfeldigheter, eller muligens usikkerhet i sektoren om hvordan skalaen skulle praktiseres ved innføringen. Dersom vi sammenligner formen på kurvene i figur 2.9 med formen på kurvene i figur 2.1 ser vi at det over tid ser ut til at karakterfordelingen får en mer klar klokkeform eller A-form, der C er den vanligste karakterer, etterfulgt av B, og at det blir gitt karakteren A til drøyt 10 prosent av eksamenskandidatene. Denne klokkeformen gjenfinner vi også dersom vi inkluderer strykkarakteren F i skalaen, men da med et noe lavere toppunkt. På grunn av denne studiens begrensede omfang har vi ikke mulighet til å sammenligne karaktergivningen før og etter Kvalitetsreformen.

## 2.2 Oppsummering

Vi ser at det er forholdsvis små forskjeller i karakterfordeling mellom universiteter og høyskoler. Det er noe større forskjeller mellom fag, og her ser vi at det er et skille mellom ingeniørutdanning og realfag og de andre utdanningene. Andelen F er høyere på ingeniørutdanningen og i realfag, mens andelen B og C er lavere enn på de andre studiene. Det ble ved både høyskoler og universiteter gitt noe bedre karakterer høsten 2003 når karakterskalaen ble innført, men sammenlignet med senere semestre er forskjellen egentlig svært liten.

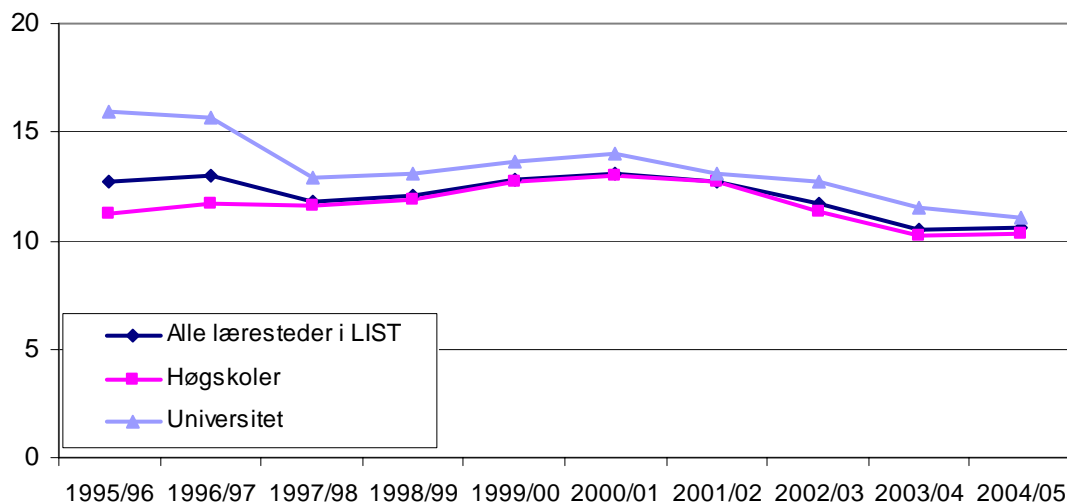




### 3 Endringer i strykprosent

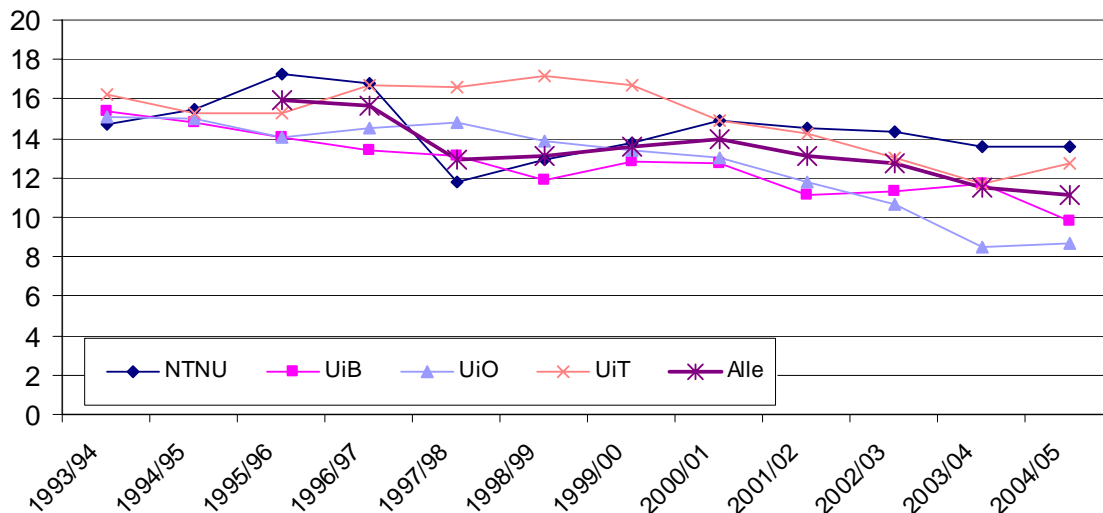
I dette kapitlet vil vi presentere grafiske fremstillinger av strykprosenten og hvordan den har utviklet seg over tid. Vi tar utgangspunkt i studieår som tidsvariabel, for å kunne skille mellom perioden før Kvalitetsreformen, frem til og med våren 2003, og perioden etter. Vi vil først presentere strykprosenten for hele sektoren, deretter for universiteter og høgskoler og til sist for ulike studier. Grunnen til at vi tar utgangspunkt i studium og ikke i fakultet er at det er forskjeller mellom lærestedene i forhold til hvilket fakultet et fag er plassert på (for eksempel er historie på Det historisk-filosofiske fakultet ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen, men under Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Tromsø), mens det er klare kriterier for hvilke studieprogrammer eller fag som er plassert under et studium. Imidlertid vil vi bare presentere fag med tilstrekkelig mange eksamener, hvilket medfører at de studier vi kommer til å undersøke er Humaniora, Realfag, Samfunnsvitenskap, Allmennlærer, Førskolelærer, Sykepleier og Ingeniør. De tre førstnevnte fagene er først og fremst å finne ved universitetene, men det finnes også slike fag ved noen høgskoler, mens de fire siste utdanningene er høgskoleutdanninger.

#### 3.1.1 Forskjeller i strykprosent mellom læresteder



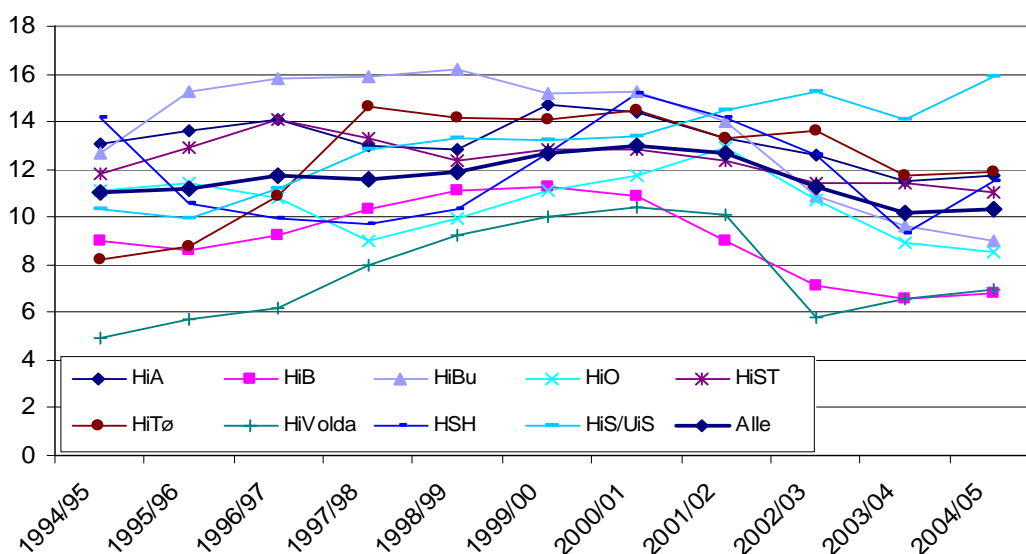
**Figur 3.1: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter type lærested**

Det er generelt små forskjeller i strykprosent mellom universiteter og høgskoler, med noe høyere strykprosent ved universitetene enn ved høgskolene, men forskjellen er svært liten. Det var større forskjell i strykprosent mellom universiteter og høgskoler på midten av 1990-tallet enn i perioden etter 1997/98. For både høgskoler og universiteter ser vi at strykprosenten økte noe på slutten av 1990-tallet, for så å minske fra og med 2001-02. Det er vanskelig å si hva nedgangen i strykprosent kommer av, men nedgangen begynte før Kvalitetsreformen ble innført. Det ser ut til at strykprosenten flater ut etter innføringen av Kvalitetsreformen, men det er for tidlig å si om det er tilfeldigheter eller en trend.



**Figur 3.2: Strypprosent i perioden 1993/94 til 2004/05, etter universitet**

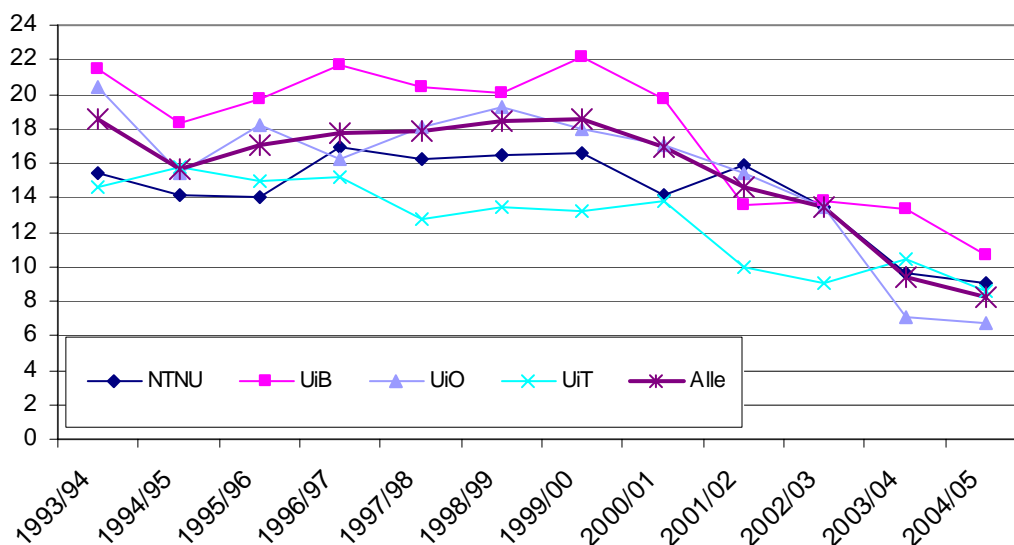
Figuren viser at det ved universitetene har vært en nedgang i strypprosent helt siden 2001/02. I 2000/01 var strypprosenten i gjennomsnitt 14 prosent ved universitetene, mens den i 2004/05 var 11 prosent. Vi ser også at strypprosenten er noe høyere enn gjennomsnittet ved Universitetet i Tromsø og NTNU, mens den er noe under gjennomsnittet ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen. Det kan finnes mange forklaringer til disse forskjellene mellom institusjoner, både forskjeller mellom fag og ulikheter i fagsammensetning ved universitetene kan påvirke strypprosenten. Andre faktorer som også kan påvirke er inntakskvaliteten på studentene, og undervisnings- og evalueringsformer. NTNU har en kraftig nedgang i strypprosenten fra 17 prosent i 1996/97 til 12 prosent i 1997/98. Dette kan komme av blant annet at sivilingeniørstudiet ble lagt om fra et 4,5-årig til 5-årig studie, og i forbindelse med det ble studieplaner, pensum og til dels også undervisningsmetoder endret. I tillegg ble det vanskeligere å komme inn på sivilingeniørstudiet i den samme perioden.



**Figur 3.3: Strypprosent i perioden 1994/95 til 2004/05, etter høgskole**

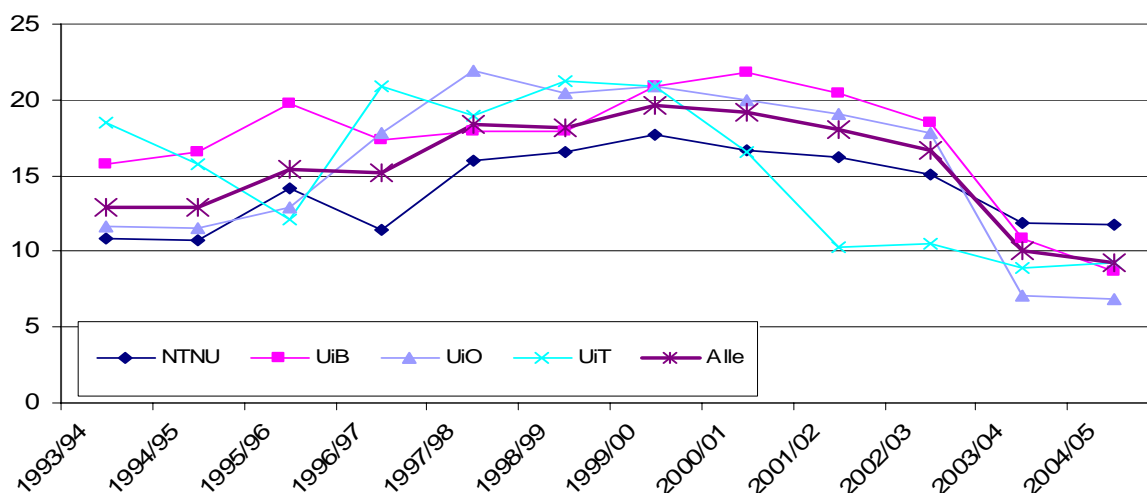
Ved høgskolene har det vært en økning i strykprosent frem til 2000/01, og deretter en minskning i strykprosenten fra og med 2001/02. Strykprosenten ved Høgskolen i Agder ligger noe over gjennomsnittet i hele perioden, mens Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Volda ligger noe under gjennomsnittet. De andre høgskolene befinner seg forholdsvis nært gjennomsnittet. I likhet med ved universitetene kan disse variasjonene i strykprosent skyldes fagforskjeller, eller at de ulike høgskolene har ulike utdanninger, men det er også mulig at det har vært variasjon i inntakskvaliteten i perioden.

### 3.1.2 Forskjeller i strykprosent mellom studier



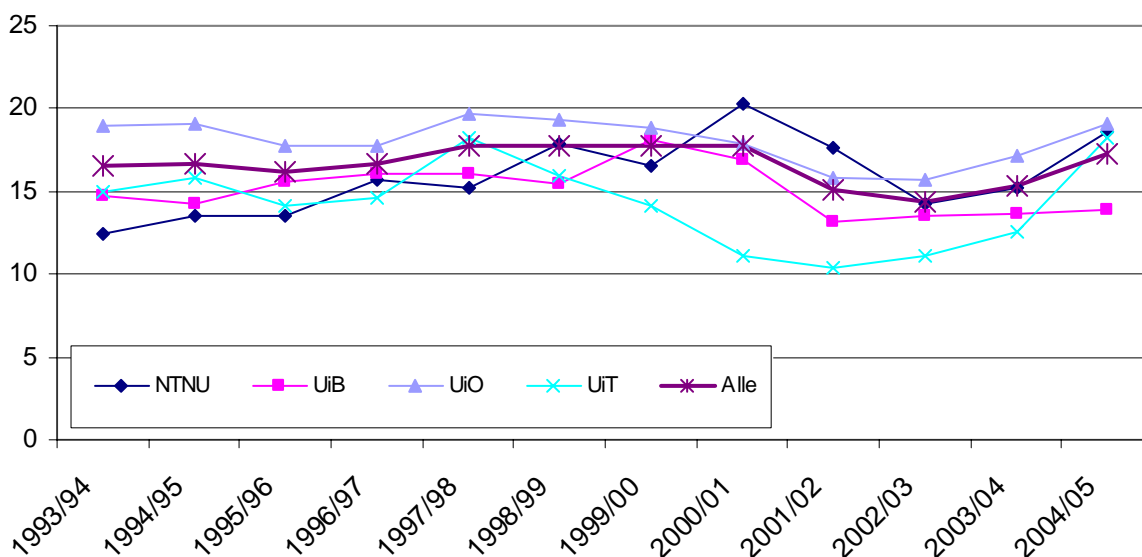
**Figur 3.4: Strykprosent i humaniora, lavere grad, i perioden 1993/94 til 2004/05, etter universitet**

Figur 3.4 viser utviklingen i strykprosent over tid for studier innen fagfeltet humaniora. Det er små forskjeller i strykprosent mellom universitetene, Universitetet i Tromsø og NTNU har en noe lavere strykprosent enn gjennomsnittet i store deler av perioden, mens Universitetet i Bergen har en strykprosent som er noe over gjennomsnittet. Det har vært en forholdsvis kraftig nedgang i strykprosenten siden 2000/01. I 1999/00 var strykprosenten i gjennomsnitt 18 prosent, mens den i 2004/05 var drøyt 8 prosent. Vi ser også at strykprosenten minsket fra i underkant av 14 prosent til i underkant av 10 prosent fra 2002/03 til 2003/04. Det er mulig at dette kan tolkes som en effekt av Kvalitetsreformen, det vil vi komme tilbake til i kapittel 4.



**Figur 3.5: Strykprosent i samfunnsvitenskap, lavere grad, i perioden 1993/94 til 2004/05, etter universitet**

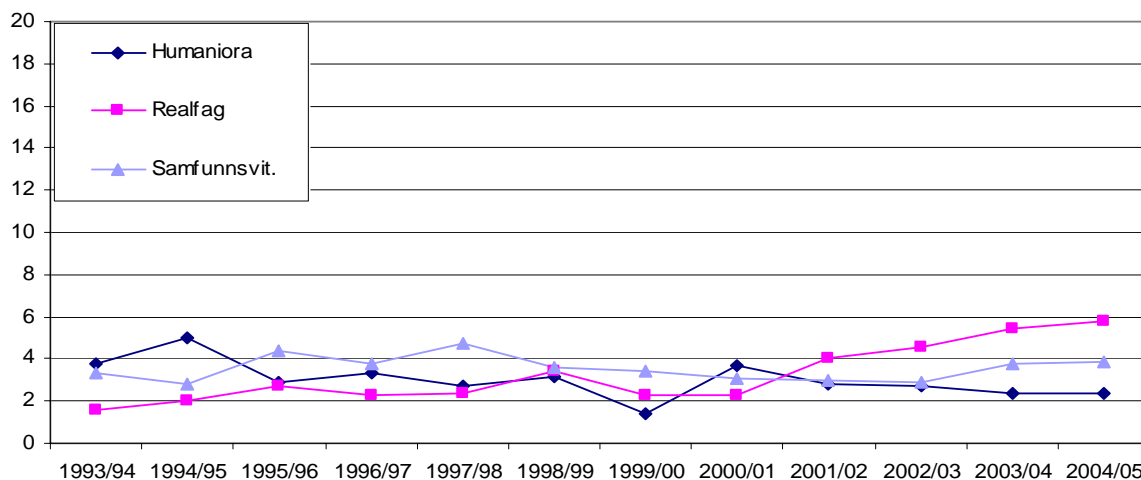
I samfunnsvitenskap ser vi tilsvarende mønster som vi fant for humaniora, en nedgang i strykprosenten fra 2000/01, med en kraftigere nedgang mellom skoleårene 2002/03 og 2003/04 (figur 3.5). I 2002/03 var strykprosenten nesten 17 prosent i gjennomsnitt, mens den et år senere var 10 prosent i gjennomsnitt. Her finner vi også variasjoner mellom universitetene, NTNU har noe lavere strykprosent enn gjennomsnittet, mens Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen har noe høyere strykprosent enn gjennomsnittet.



**Figur 3.6: Strykprosent i realfag, lavere grad, i perioden 1993/94 til 2004/05, etter universitet**

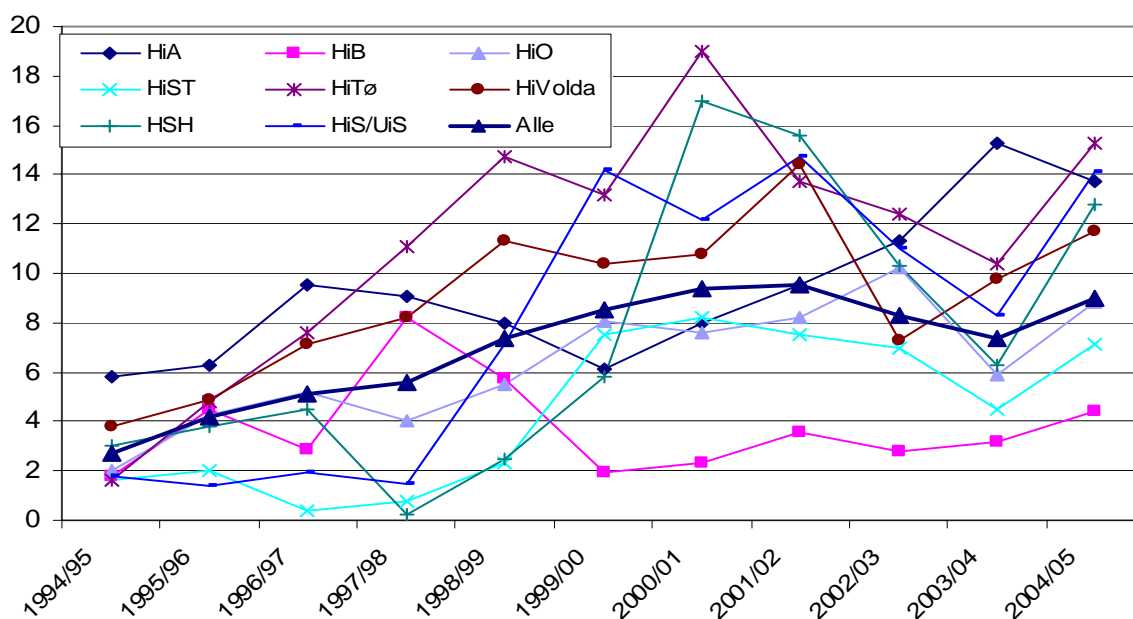
For realfag finner vi at strykprosenten har gått ned fra 2000/01, men at den har økt igjen fra 2003/04. Generelt ser det ut til at strykprosent i realfag har vært forholdsvis konstant rundt 16-17 prosent i store deler av perioden, med unntak for årene 2001/02-2003/04 da den var mellom 14 og 15 prosent. Det er liten variasjon mellom universitetene, Universitetet i Oslo

ligger over gjennomsnittet i store deler av perioden, mens Universitetet i Tromsø har en strykeprosent som er noe over gjennomsnittet.



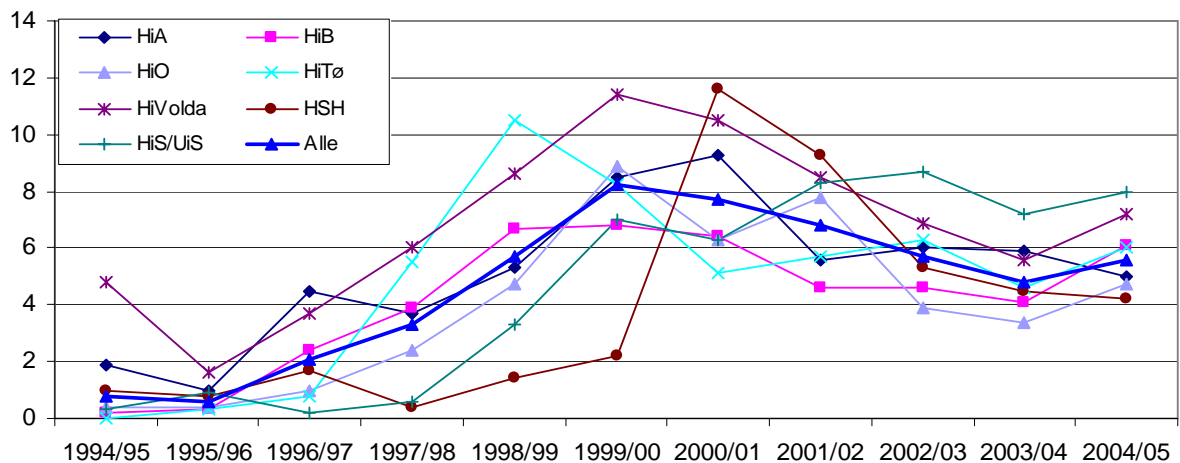
**Figur 3.7: Strykeprosent for høyere grads utdanning ved universitetene, etter fag**

Strykeprosenten på høyere grads utdanning er naturlig nok lav, siden det i mange tilfeller er høye opptakskrav for å komme inn på hovedfag eller master, og studentene som går der har lang studieerfaringer. Tilsvarende er det også lav strykeprosent på mange profesjonsutdanninger, som medisin og psykologi, sannsynligvis fordi studentene som tar utdanningen er svært selektert og mange har gode karakterer fra videregående opplæring. Det er kun små variasjoner i strykeprosent over tid for høyere grads utdanning, men det ser ut til at det har vært en svak økning i strykeprosent i realfag høyere grad fra 2001/02.



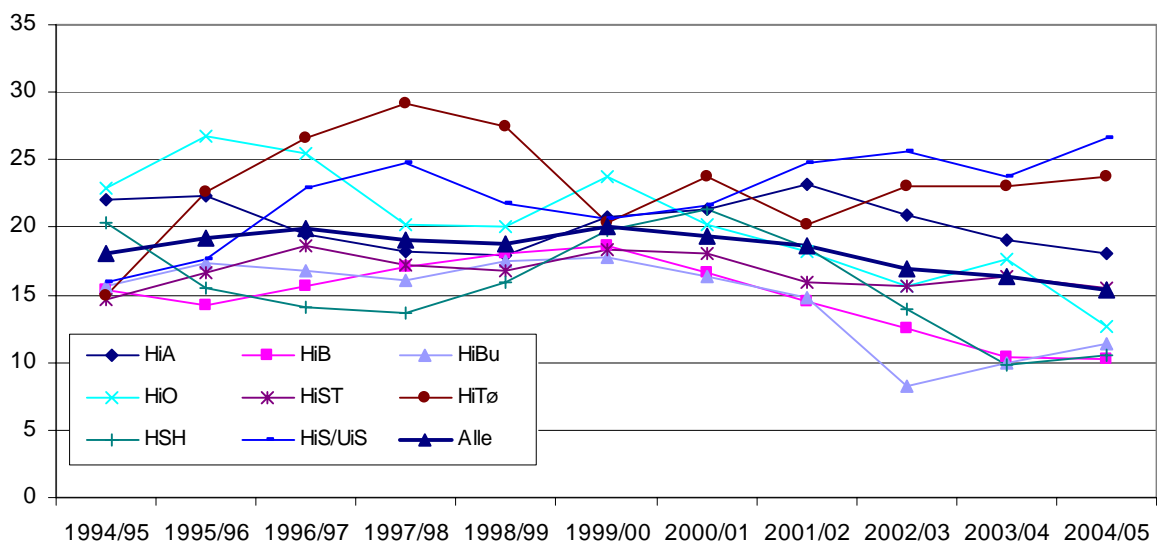
**Figur 3.8: Strykeprosent på allmennlærerutdanning i perioden 1994/95 til 2004/05, etter høgskole**

Figur 3.8 viser at strykprosenten på allmennlærerutdanningen har vært økende frem til 2001/02, deretter sank den i 2002/03 og 2003/04 for å øke igjen i 2004/05. I 2004/05 er strykprosenten 9 prosent i gjennomsnitt, omtrent like høy som den var i 2001/02. Det er også interessant å merke seg at variasjonen i strykprosent mellom lærestedene har økt over tid. I 1994/95 var strykprosenten i gjennomsnitt på mellom 2 og 6 prosent på allmennlærerutdanningen, mens den i 2004/05 varierte mellom 4 og 15 prosent. Det er store variasjoner i strykprosent fra lærested til lærested og fra år til år.



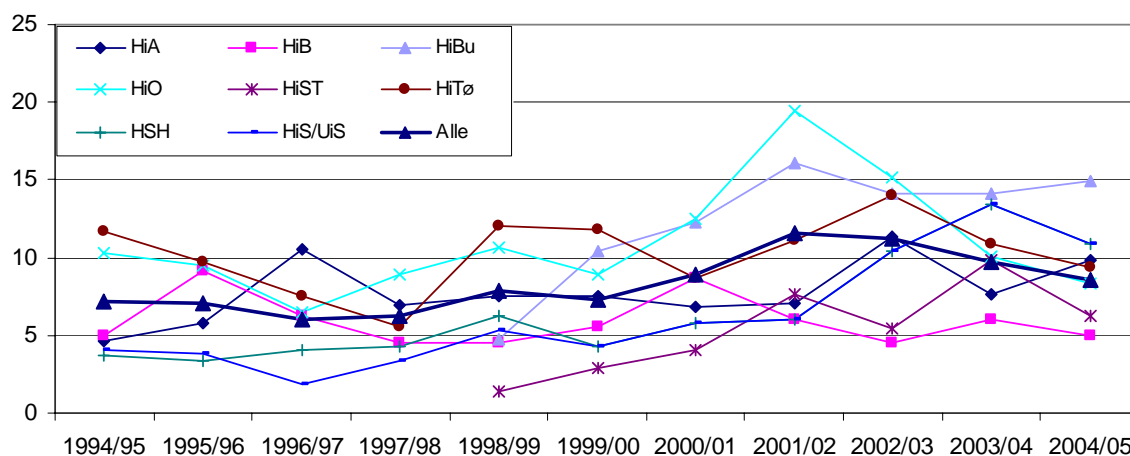
**Figur 3.9: Strykprosent på førskolelærerutdanning i perioden 1994/95 til 2004/05, etter høyskole**

På førskolelærerutdanningen har strykprosenten vært synkende siden 2000/01, med en stabilisering rundt 5 prosent i skoleårene 2002/03 til 2004/05 (figur 3.9). Det er stor variasjon i strykprosent mellom lærestedene og fra år til år. Imidlertid ser det du til at det er en svak økning eller stabilisering av strykprosenten fra 2003/04 til 2004/05. Det er forholdsvis store variasjoner i strykprosent fra lærested til lærested og fra år til år.



**Figur 3.10: Strykprosent på ingeniørutdanning i perioden 1994/95 til 2004/05, etter høyskole**

Strykprosenten på ingeniørutdanningen viser en synkende tendens fra 2000/01. I 1999/00 var det 20 prosent av ingeniørstudentene som strøk på eksamen, mens det i 2004/05 bare var 15 prosent av studentene som strøk til eksamen. Det er også interessant å se på variasjonen i strykprosent mellom lærestedene. Totalt sett har den økt fra 1994/95 til 2004/05, men i skoleårene rundt sekelskiftet var variasjonen i strykprosent mellom lærestedene forholdsvis liten. I 2004/05 er det svært stor forskjeller i strykprosent mellom lærestedene, og slik har det vært de seneste par årene. Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Stord/Haugesund har lavest strykprosent, omtrent 10 prosent, mens Høgskolen i Stavanger og Høgskolen i Tromsø har høyest strykprosent, kring 25 prosent.



**Figur 3.11: Strykprosent på sykepleierutdanning i perioden 1994/95 til 2004/05, etter høgskole**

Det har vært en nedgang i strykprosenten på sykepleierutdanningen siden 2002/03, men den har vært forholdsvis moderat. Den gjennomsnittlige strykprosenten var drøyt 11 prosent i 2001/02 og 2002/03, og har i 2004/05 sunket til 8,6 prosent. Det er forholdsvis store variasjoner i strykprosent fra lærested til lærested og fra år til år.

Figurene 3.8 til 3.11 viser at de er store institusjonsforskjeller i strykprosent innenfor en og samme utdanning i høgskolesektoren. Dette kan skyldes flere forhold, både at det er ulik rekruttering til ulike institusjoner, men også at ulike læresteder har ulik evne til å tilpasse undervisningen sin til de studentene de rekrutterer. Med andre ord er det mulig at læresteder forholder seg ulikt til at inntakskvaliteten og studenters forkunnskaper kan endre seg over tid. Dette bør følges opp i senere analyser, siden det er et spørsmål som ikke kan følges opp i denne rapporten.

### 3.2 Oppsummering

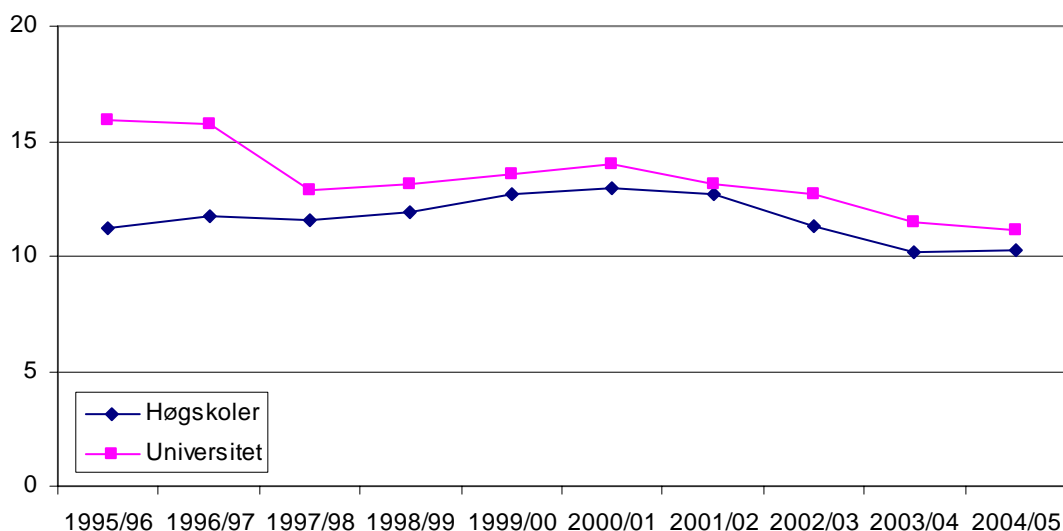
Gjennomgangen av strykprosent i høyere utdanning viser ikke et helt entydig bilde, strykprosenten har ikke gått ned i alle fag etter Kvalitetsreformen. I de fag der det har vært

en nedgang i strykprosenten, startet nedgangen før Kvalitetsreformen ble innført høsten 2003, og ved enkelte studier har det vært en moderat økning i strykprosenten etter Kvalitetsreformen. Det er til dels store forskjeller i strykprosent mellom læresteder, men det ser ikke ut til at forskjellene er systematiske, det vil si noen læresteder som har lavere eller høyere strykprosent enn andre i alle fag.



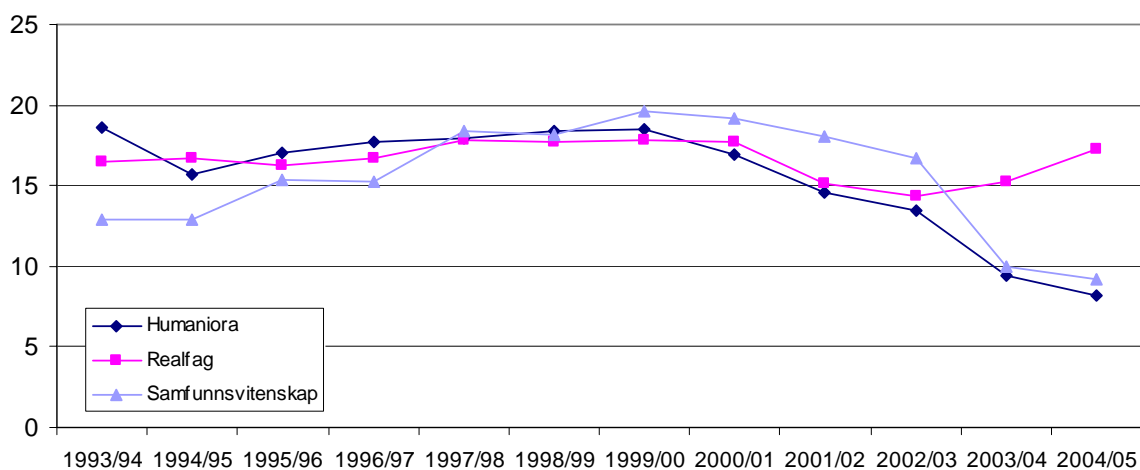
## 4 Mulige forklaringer på endringene i strykprosent

I forrige kapittel så vi at det har vært en nedgang i strykprosenten fra 2001/02 og en utflating fra 2003/04 til 2004/05, når vi tar utgangspunkt i det mest aggregerte nivået, høyskoler respektive universiteter (se figur 4.1).



**Figur 4.1: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter type lærested**

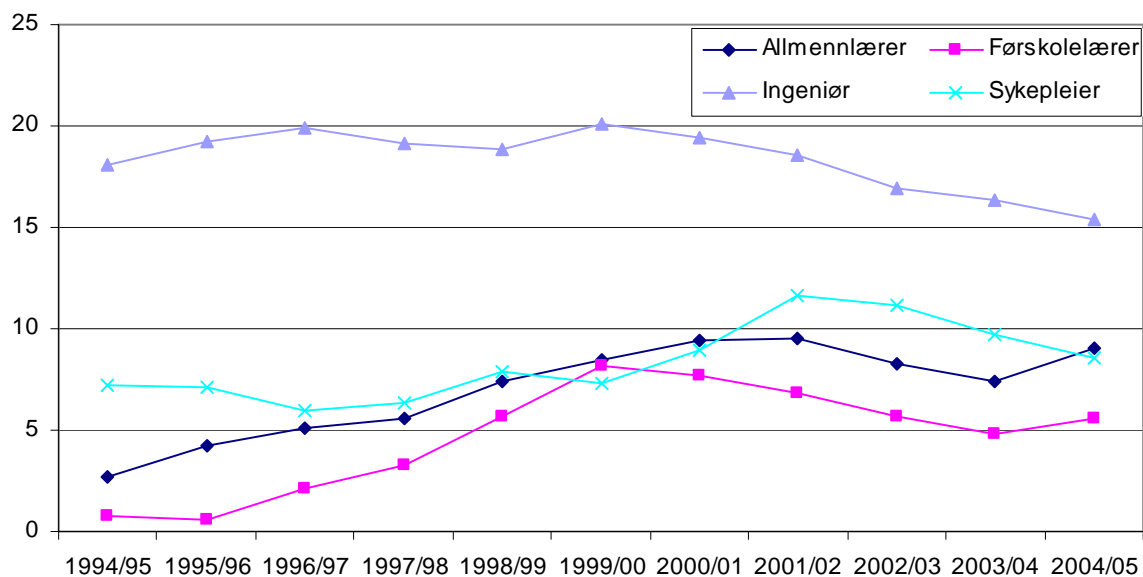
Imidlertid endrer det bildet seg noe dersom vi i stedet tar utgangspunkt i ulike studier ved universitetene respektive høyskolene. Dette er illustrert i figur 4.2 og 4.3.



**Figur 4.2: Strykprosent i perioden 1993/94 til 2004/05, etter type universitetsstudium, lavere grad**

Dersom vi ser på strykprosenten i ulike universitetsstudier på lavere grad, ser vi at det har vært en nedgang i strykprosenten fra 2000/01 for humaniora og samfunnsvitenskaplige fag, mens det i realfag først var en svak nedgang i strykprosenten fra 2001/20 til 2002/03 og at

strykprosenten har vært litt stigende de siste to årene, det vil si etter innføringen av Kvalitetsreformen (figur 4.2).



**Figur 4.3: Strykprosent i perioden 1995/96 til 2004/05, etter høgskoleutdanning**

Dersom vi ser på høgskoleutdanninger, finner vi at det har vært en nedgang i strykprosenten de siste par årene, etter en oppgang under siste halvdel av 1990-tallet. Imidlertid er mønsteret ikke helt entydig, nedgangen starter ikke på samme tidspunkt, og gjelder ikke alle utdanninger. For førskolelærere og ingeniører starter nedgangen i strykprosent allerede i 2000/01, mens allmennlærere og sykepleiere har en nedgang i strykprosenten først i 2002/03. I tillegg er vi at det er en økning i strykprosenten for allmennlærere og en utflating i strykprosenten for førskolelærere fra 2003/04 til 2004/05.

Samlet for studier ved universiteter og høgskoler ser vi at det i alle fag unntatt realfag og allmennlærere har vært en nedgang i strykprosent i gjennomsnitt, og at nedgangen begynte rundt tusenårsskiftet. Endringen i strykprosent over tid som vi har observert kan til dels være en effekt av innføringen av Kvalitetsreformen, men den kan også være en effekt av andre faktorer. Kvalitetsreformen innebar mange endringer i høyere utdanning som stort sett ble innført samtidig: En ny gradstruktur og en modulisering av fagene i mindre kursenheter, nye undervisningsmetoder og et nytt karaktersystem. I tillegg til dette ble også finansierungsordningen i høyere utdanning endret, gjennom at en del av tildelingen ble avhengig av at studenter med opptak faktisk fullfører utdanningen sin ved lærestedet og består eksamen. Eksempel på faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen, kan være at inntakskvaliteten på studentene har blitt bedre over tid. En annen mulighet er at det er en generell endring i høyere utdanning slik at andelen som består øker og dermed at andelen som stryker minsker. En slik endring eller trend trenger ikke å ha direkte sammenheng med innføringen av Kvalitetsreformen, det vil si at den begynte før reformen ble innført.

Totalt finner vi fire ulike faktorer i Kvalitetsreformen som kan ha sammenheng med endringer i strykprosenten, og to utenforliggende faktorer (Frølich & Strøm, under arbeid). Vi vil nedenfor redegjøre for hvordan vi forventer at disse ulike forklaringene vil kunne påvirke strykprosenten.

### **Mulige forklaringer på nedgangen i strykprosent:**

#### A: faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen:

1. Forbedret undervisningskvalitet, studenter får bedre oppfølging gjennom studiet
2. Økt tendens til at læresteder lar studenter bestå eksamen av budsjettmessige hensyn
3. Økt egeninnsats fra studentene på grunn av endring i studiefinansieringen, stryk medfører lavere stipendandel
4. Endring i studiestruktur, mindre kursenheter gir mindre omfattende eksamener

#### B: faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen:

5. Inntakskvaliteten på studentene har blitt bedre over tid
6. Nedgangen er en del av en generell trend i høyere utdanning, og denne trenden er uavhengig av innføringen av Kvalitetsreformen

## **4.1 Faktorer som har sammenheng med Kvalitetsreformen**

De fire faktorene som har sammenheng med Kvalitetsreformen trekker alle i samme retning – det vil si at strykprosenten vil reduseres. Dette gjør at det generelt blir vanskelig å skille effektene fra hverandre i analyser uten data som går direkte på forholdet som undersøkes (Frølich & Strøm, under arbeid).

### **4.1.1 Forbedret undervisningskvalitet**

Mange læresteder har endret undervisningen etter Kvalitetsreformen, blant annet gjennom å legge om hele eller deler av undervisningen fra forelesninger til mer gruppebasert undervisning (seminarer og gruppeøvelser). I gruppebasert undervisning får studenten mer nærkontakt med læreren og får mulighet til praktisk bruk av de kunnskaper/teorier han/hun har tilegnet seg gjennom studiet. Det er tenkelig at en slik endring i undervisningen vil kunne gi lavere strykprosent. En studie av Raaheim et al (2005) basert på surveydata fra en undersøkelse av effekter av Kvalitetsreformen blant det vitenskapelige personalet viser at reformen har medført større endringer i undervisningen ved universitetene enn ved høyskolene og da først og fremst ved historisk-filosofisk, juridisk og samfunnsvitenskapelig fakultet. Ved profesjonsfakultetene, som medisin, psykologi og odontologi, har det kun vært mindre endringer. Raaheim et al (2005) mener at dette henger sammen med at undervisningen ved de fakultetene var tilpasset det Kvalitetsreformen legger opp til allerede før reformen ble innført. Raaheim et al (2005) finner også at til tross for at mange vitenskapelig ansatte har begynt å bruke mer tid på seminarundervisning, så har det i liten grad ført til at de bruker mindre tid på plenumsforelesninger. Dette gjør at det er vanskelig bare med utgangspunkt i nedgangen i strykprosent å konkludere at det kommer av forbedret undervisningskvalitet, samtidig som det er mulig at noe kan skyldes det.

#### **4.1.2 Lærestedene lar studentene stå av budsjettmessige hensyn**

En alternativ forklaring på at strykprosenten går ned, kan være at det er en økende tendens til at lærestedene lar studentene bestå av budsjettmessige grunner. Den nye finansieringsordningen som ble innført i forbindelse med Kvalitetsreformen, innebærer at lærestedene taper på å la studentene stryke til eksamen, og vinner økonomisk på å la dem bestå eksamen. Dersom dette er tilfelle, vil vi se en nedgang i strykprosent fra og med innføringen av finansieringsordningen, og en økning i bruken av den dårligste karakteren i skalaen, E. Karakterfordelingene i kapittel 2 viser imidlertid at det har vært stor grad av stabilitet i den perioden skalaen har vært i bruk, og at variasjonene i strykprosent sannsynligvis har sin forklaring i fagforskjeller eller muligens i variasjoner i inntakskvaliteten på studentene. Vi finner heller ingen økning i bruken av karakteren E når strykprosenten går ned. Videre ser vi også at nedgang i strykprosent begynte før det nye finansieringssystemet ble implementert. Imidlertid har det gått for kort tid fra den nye finansieringsordningen ble innført til at det er mulig å si hvordan eventuelt institusjonene vil tilpasse seg ordningen på sikt. I tillegg er det tenkelig at finansieringsordningen kan virke forskjellig for ulike typer institusjoner eller institusjoner av ulik størrelse/med ulik profil.

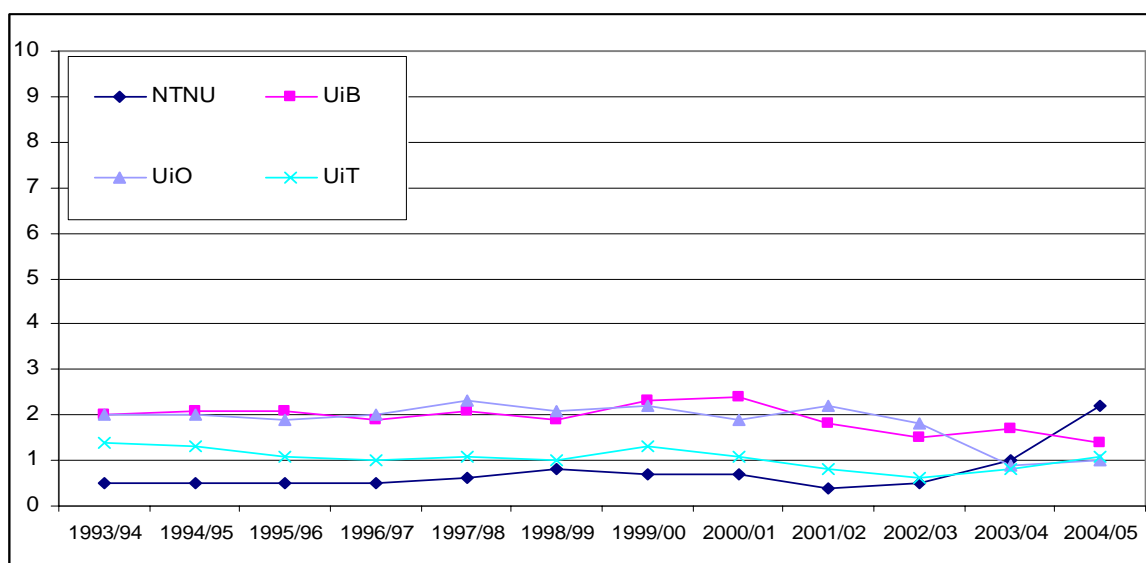
#### **4.1.3 Økt egeninnsats fra studentene, på grunn av frykt for å miste stipendet**

Instituttet i studiestøtteordningen, det at studenter som stryker mister deler eller hele (fra høsten 2004) stipendet, vil kunne gjøre at studentene gjør en større innsats for å bestå eksamen, og dette kan bidra til å forklare nedgangen i strykprosent over tid. Blant annet er det mulig at det ville komme til syne gjennom at studentene bruker mer tid på studiene sine etter Kvalitetsreformen. Imidlertid viser en studie av studenters tidsbruk at studentene stort sett ikke bruker mer tid på studiene etter Kvalitetsreformen (Hovdhaugen 2004). Med andre ord er det mulig at egeninnsatsen ikke har økt over tid. På den andre siden kan innsatsen til studentene være mer målrettet i forhold til eksamen enn tidligere, blant annet som en følge av endringer i undervisningsformene. Men det er effekter som ikke vil komme til syne i forholdsvis grove mål på tid brukt på studier (Hovdhaugen 2004). Opheim (2005) reiser i en rapport om endringer i utbetalt støtte fra Lånekassen spørsmål om det progresjonsavhengige stipendet ”stimulerer til høy studieintensitet, eller premierer det kun studenter og utdanninger med høy studieintensitet fra før?” (Opheim 2005: 11). Videre forskning der studenter følges gjennom større deler av utdanningsløpet vil forhåpentligvis kunne svare på det.

#### **4.1.4 Mindre kursenheter**

Det er mulig at også studiestrukturen kan påvirke strykprosenten. Moduleringen innebærer mindre kursenheter, og dermed også hyppigere eksamen. Dette kan gjøre at det er lettere for studentene å få oversikt over pensum. Med andre ord er det lettere å lese seg opp til eksamen på et pensum som omfatter litteratur tilsvarende 10 studiepoeng, enn å skaffe seg oversikt over et pensum for 60 studiepoeng. I tillegg har eksamensordningen blitt endret slik at det i mange tilfeller er oppgaver eller lignende som studentene må bestå

før de får gå opp til eksamen. Dette medfører at svake studenter ikke lenger går opp til eksamen. En studie av frafall ved universitetene viser at studenter med dårlige karakterer fra videregående opplæring er dårligere rustet for høyere utdanning og oftere faller fra studiene sine enn studenter med gode karakterer (Hovdhaugen og Aamodt 2005). Dette har vi imidlertid ikke data til å undersøke i denne studien. På bakgrunn av moduleringen og endring i eksamensordning er det sannsynlig at det også blir færre som stryker, særlig er det mulig å anta at det vil bli færre studenter som avbryter eksamen, det vil si leverer blankt. Andelen studenter som trenger å gå opp til eksamen for å "sjansje" på at de får spørsmål bør være mindre når det er et mer oversiktlig pensum. Endring over tid i andel som avbryter eksamen er presenter i figur 4.4.



**Figur 4.4 Andel studenter som avbryter eksamen, etter lærested**

Figur 4.4 viser et sammensatt bilde. Det har vært en nedgang i andelen studenter som avbryter eksamen ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen, mens det har vært en oppgang ved NTNU. Sannsynligvis er det vi observerer tilfeldige variasjoner, og figuren viser at det å avbryte eksamen er et forholdsvis marginalt fenomen, totalt sett. Det er bare mellom 1 og 2 prosent av eksamenskandidatene hvert år som avbryter eksamen.

Imidlertid er det mulig å argumentere for at moduleringen kan medføre at strykeprosenten øker. Det kan for eksempel være et problem at små eksamener gir liten tid for modning av fagstoffet hos studenten. Dette problemet er sannsynligvis størst i fag med stor grad av vurdering, det vil si der det ikke finnes noen "fasitsvar". På grunnfagene akkumulerte studenten tidligere kunnskap gjennom et helt år før eksamen, og fikk da mulighet til å la fagstoffet modne. Den muligheten finnes ikke i like stor grad lenger. Manglende modning av stoffet kan gjøre at studentene får større problemer med å bestå de faglig mest krevende kursene. Dette er imidlertid ikke noe vi kan undersøke basert på de tilgjengelige data.

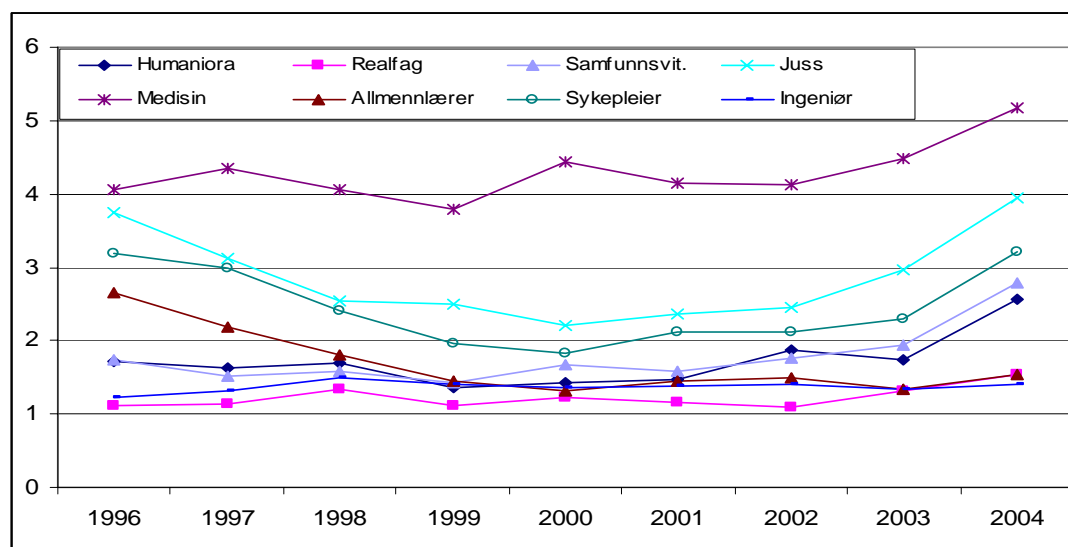
## 4.2 Faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen

Det er vanskelig å vurdere om, og i så fall hvilken mulig påvirkning faktorene som har sammenheng med Kvalitetsreformen kan ha hatt på endringen i strykprosent basert på de dataene vi har. Samtidig er det mulig at det er faktorer som ikke har sammenheng med Kvalitetsreformen som kan bidra til å kaste lys over nedgangen i strykprosent. De to mulige forklaringer til nedgangen i strykprosent vi forholder oss til i denne rapporten er inntakskvalitet og muligheten for at nedgangen startet før Kvalitetsreformen ble innført.

### 4.2.1 Bedre inntakskvalitet på studentene

En mulig forklaring til at strykprosenten har gått ned de siste årene kan være at inntakskvaliteten på de som begynner i høyere utdanning har blitt bedre over tid. Vi har dessverre ikke data for å se på studenters gjennomsnittlige karakternivå fra videregående skole, men ut fra tall for antall søkere per plass fra SO vil det kanskje være mulig å si om inntakskvaliteten i høyere utdanning har blitt bedre over tid.

Dersom vi sammenligner antall søkere over tid, ser vi at antallet søkere per plass har vært tilnærmet konstant de siste åtte årene, med unntak av de aller siste årene (figur 4.5). Det kan dermed se ut til at inntakskvaliteten er økende. Imidlertid er det viktig å huske på at dette er tall på aggregert nivå, og for å egentlig kunne si noe om inntakskvaliteten til ulike utdanninger og ulike læresteder, må vi ha tilgang til data på individnivå. Vi kan derfor ikke konkludere med at inntakskvaliteten har blitt bedre og at det kan forklare nedgangen i strykprosent. I tillegg er det sannsynlig at vi må forvente å se en forskyvning i effekten av synkende eller økende inntakskvalitet, på grunn av at studentene er i utdanning i tre år og strykprosenten forholder seg til alle eksamener, ikke bare for førsteårsstudentene. For å kunne gjøre mer grundige analyser av inntakskvaliteten til ulike studier trenger vi data om karakterer fra videregående opplæring i tillegg til data som karakterer og strykprosent i høyere utdanning.



**Figur 4.5** Antall søkere per plass ved opptak i høstsemesteret, etter utdanning

Kilde: Samordna opptak

Sammenlignet med data om gjennomsnittlig karakternivå til de som har begynt på en utdanning, er antall søkere per plass ikke noen god indikator på inntakskvalitet. Grunnen til dette er blant annet at antallet søkere per plass vil endre seg dersom det blir flere eller færre plasser på en utdanning uten at søkertilstrømningen øker/minsker tilsvarende. Dessuten kan mer eller mindre tilfeldige variasjoner i utdanningens popularitet spille inn. Dette gjør at antall søkere per plass kun er en svak indikasjon på inntakskvalitet, og det kan først og fremst si noe om konkurransen om plassene på ulike typer utdanninger. For å komme inn på utdanninger der det er stor konkurranse om plassene, kreves gode karakterer.

#### **4.2.2 Nedgang i strykprosent som en generell trend i høyere utdanning**

Det kan se ut til at nedgangen i strykprosent som vi finner i samfunnsvitenskapelige fag og humaniora ved universitetene og ved høyskoleutdanninger begynte et par år før Kvalitetsreformen ble innført, i mange tilfeller allerede ved tusenårsskiftet. Tidspunktet for starten på nedgangen i strykprosent er i stor grad sammenfallende med Mjøsutvalgets innstilling om reformer i høyere utdanning (NOU 2000:14) og kan dermed tolkes som at universiteter og høyskoler begynte å tilpasse seg en ny hverdag lenge før Kvalitetsreformen var et faktum. Bedre læringsmiljø, mer oppfølging av studentene og mindre kursenheter var temaer som var i fokus i NOU 2000:14, og dermed er det mulig at det fokuset også smittet over på lærestedene. Imidlertid er studiekvalitet og undervisningskvalitet temaer som har vært i fokus under hele 1990-tallet (Stensaker 1998), noe Mjøsutvalget kan ha bidratt til å styrke.

### **4.3 Oppsummering**

Dersom vi tar utgangspunkt i universiteter og høyskoler, har strykprosenten gått ned over tid. Imidlertid viser det seg at det ved universitetene ikke har vært nedgang i strykprosenten i realfag, mens det har vært det i humaniora og samfunnsvitenskapelige fag. Ved høyskolene har det vært nedgang i strykprosenten over tid, men det siste året har det vært en økning i strykprosent ved allmennlærerutdanningen. Variasjonene i strykprosent over tid mellom ulike institusjoner og fag kan sannsynligvis forklares av fagforskjeller eller ulik rekruttering til fag og læresteder.

Generelt observerer vi at nedgangen i strykprosent begynte før Kvalitetsreformen ble innført, dermed begynte den også før det nye finansieringssystemet ble implementert. Det ser imidlertid ikke ut til at det er en markant økning i bruken av karakteren E, til tross for at strykprosenten går ned forholdsvis mye i noen fag. Bildet er dermed komplisert, det finnes mange faktorer som kan bidra til å forklare nedgangen i strykprosent. Dessuten er det vanskelig å skille de ulike effektene av Kvalitetsreformen fra hverandre. I tillegg har det gått for kort tid fra den nye finansieringsordningen ble innført til at det er mulig å si hvordan eventuelt institusjonene vil tilpasse seg ordningen på sikt.

## Referanser

- Arnesen, C. Å. og S. Try (2001): *Karakterers betydning for overgangen fra høyere utdanning til arbeidsmarkedet* NIFU rapport 6/2001 Oslo: NIFU
- Berg, L. (1995): *Examen Philosophicum: studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynner studenter ved Universitetet i Oslo*. Rapport 1995:2 Oslo: Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning
- Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (1998): *Practical Reason: On the Theory of Action* Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. og J.-C. Passeron (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2. edition London: Sage Publications
- Det norske universitetsråd (2000): *Mål med mening: en utredning om etablering av en felles nasjonal karakterskala* Innstilling fra arbeidsgruppe oppnevnt av Det norske universitetsråd
- Eikeland, O.-J. (1987) *Studenter og karakterar: Ei analyse av data frå studentarkivet* Rapport fra prosjektet UNIBUT 7/1988, Bergen: Universitetet i Bergen
- Frølich, N. & B. Strøm (under arbeid): *Ny finansieringsmodell for universiteter og høyskoler: incentiver og evaluering*. Upublisert utkast fra forskergruppen som evaluerer Kvalitetsreformen
- Grøgaard, J. B. (1995): *Skolekontroversen: belyst ved to norske utvalgsundersøkelser* Doktorgradsavhandling, Oslo: FAFO
- Helland, H. *Sosial ulikhet blant sosial- og siviløkonomer* Doktorgradsavhandling, Rapport 1:2004 Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Oslo: Universitetet i Oslo
- Hovdhaugen, E. (2004): *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag.-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003* NIFU skriftserie 16/2004 Oslo: NIFU
- Hovdhaugen, E. & P. O. Aamodt (2005): *Frafall ved universitetet En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999* NIFU STEP arbeidsnotat 13/2005 Oslo: NIFU STEP
- Klausen, T. B. (1999): *Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for utbytte i arbeidsmarkedet: en studie av sivilingeniører og sivilarkitekter utdannet i perioden 1987- 1997*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo
- KUF (2001): *Gjør din plikt – krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning* Stortingsmelding nr 27 (2000-2001) Oslo: KUF, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Larsen, I.M. og T.S. Prøitz (2005): *Strategiske høgskoleprosjekter – en underveisevaluering* Oslo: Norges forskningsråd
- Mastekaasa, A. (2000): "Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess" *Tidsskrift for samfunnsforskning* 2000:4, s.523 -561



- Nielsen, R. A. (2000): *Lik utdanning, ulikt utbytte? En studie av sammenhengen mellom sosial bakgrunn, karakterer og inntekt blant hovedfagskandidater i informatikk og statsvitenskap*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Universitetet i Oslo
- Nielsen, R. A. (2002): *Kjønn, alder og prestasjoner. Om karakterforskjeller i høyere utdanning*. Rapport 4:2002 Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Oslo: Universitetet i Oslo
- NOU (2000:14): *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge* (Mjøs-utvalgets innstilling)
- Opheim, V. (2005): *Utdanningsstøtte i endring og vekst En undersøkelse av omleggingen av Lånkassens regelverk, veksten i antallet støttemottakere og økningen i utbetalt støtte i perioden 2001-2004* NIFU STEP skriftserie 9/2005 Oslo: NIFU STEP
- Raaheim, A., O. Dysthe & I. Lima (2005): *Vurderinger av spørsmålene om pedagogiske endringer* Upublisert notat fra forskergruppen som evaluerer Kvalitetsreformen til UFD, presentert 5.9.2005.
- Rubinson, R. & I. Brown (1994): "Education and the Economy" i N. J. Smerlser & R. Swedberg (red.): *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton: Princeton University Press
- Skodvin, O-J. (1999): *Administrasjon og faglig samarbeid ved samlokaliserte høyskoler og nettverkshøyskoler* Evaluering av høyskolereformen Delrapport 6. Oslo: Norges forskningsråd
- Stensaker, B. (1998): *Evaluering av studie- og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Svebak, S. (1988): *Anstrengelse lønner seg: Motivasjon og karakterer til grunnfagseksamen i psykologi* Rapport fra prosjektet UNIBUT 7/1988, Bergen: Universitetet i Bergen
- UFD (2004): *Retningslinjer for bruk av det nasjonale karaktersystemet* Brev til Universiteter og høyskoler, private høyskoler og Universitets- og høyskolerådet 10.05.04
- UHR (2003): *Karaktersystemet – generelle, kvalitative beskrivelser*  
<http://www.uhr.no/utvalg/studie/nasjonalkaracterskala.htm>