

Mot normert, men ikke mot normalt

Steinar Wennevold

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2007:7**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2007:7
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-217-8
ISSN: 1503-2612

FORORD

Temaet gjennomstrømming i høyere utdanning omfatter nå en overveldende stoffmengde. I arbeidet med denne rapporten har jeg samlet nokså mye stoff, men jeg ikke hatt nok tid til å bearbeide godt nok en god del av det materialet jeg har samlet. Dette betyr at enhver både kan søke og kan finne stoff som jeg burde ha berørt her. Det betyr også at det kan finnes data som avviker fra de data jeg har valgt å presentere. Dette gjelder særlig data om studiegjennomføring og studiefrafall i andre land.

Arbeidet med rapporten skiller seg ellers ikke fra det som er vanlig når en forsøker å sette seg inn i et stort stoffområde: Nye, interessante spørsmål dukker stadig opp. Ikke minst dukker de opp når det er blitt for sent å ta dem inn i rapporten. Jeg har måttet sanne filosofen Hegels ord om at Minervas ugle flyr i skumringstimen: Det er først når det er for sent til å utrette stort, at man blir klok nok til å forstå hva man burde ha gjort da det fortsatt var for tidlig til å forstå at det var nettopp det man burde gjøre.

Da jeg begynte det arbeidet som har avfødt rapporten, sa min erfaring meg at det (i alle fall hos oss) ikke er mulig å finne den typiske studenten som faller fra eller avbryter studiene. Denne oppfatningen er blitt bestyrket i litteraturstudiene. I store utvalg/store populasjoner vil man nok kunne peke på grupper av/typer av studenter som har kjennetegn som setter dem i en utsatt posisjon for frafall: Kjønn, alder og sosial, etnisk og økonomisk bakgrunn har betydning når det gjelder sannsynlighet for å gjennomføre eller ikke gjennomføre en utdanning. Hos oss, hvor populasjonene er små, vil en slik tilnærming til temaet gjennomføring enten ikke gi klare utslag eller gi tilfeldige utslag.

Et avgrenset, konkret datamateriale fra Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold, er analysert i rapporten. I alt fire studentkull, to fra allmennlærerutdanningen og to fra førskolelærerutdanningen er fulgt gjennom studiet og en tid etter at normert studietid er over. Ulike mål for hvor raskt studentene blir ferdige med utdanningen blir vist og diskutert i rapporten.

Skal vi forstå gjennomstrømmingen grundigere enn hva denne rapporten avslører, bør det settes inn et arbeid som kartlegger flere forhold ved studieløpet enn det som her er gjort. Dette gjelder for eksempel omfanget av og variasjonen i stryk til eksamen, hva som er personlige grunner til at noen studenter velger å avbryte utdanningen og hvordan studentene tenker om sin økonomi når de velger å bruke lang tid, eller på grunn av dårlige studieresultater, tvinges til å bruke lang tid på å fullføre utdanningen.

Remmen, 30. mai 2007

Steinar Wennevold

INNHOOLD

1. 0 INNLEDENDE FORTELLING	7
2. 0 FUNDAMENTALE SPØRSMÅL OM GJENNOMSTRØMMING	9
2. 1 Hva menes med begrepet gjennomstrømming i høyere utdanning?	9
2. 2 Frafall, avbrudd og overganger	10
3. 0 UNDERSØKELSENS HENSIKT OG MÅL	11
4. 0 DEN ALLMENNE BAKGRUNNEN FOR UNDERSØKELSEN	13
4. 1 Å gjenreise heltidsstudenten - et urealistisk mål!	13
4. 2 Utdanning som verdiskaping – privat og offentlig	14
4. 1 Uttrykt interesse for gjennomstrømming i studiene her ved høgsolen	16
4. 2 Avdelingsleders initiativ våren 2004	16
4. 3 Ressurser til et lite gjennomstrømningsprosjekt	16
4. 4 Henvisning til høgsolen's plandokumenter	17
4. 5 Hvem har interesser i gjennomstrømmingen?	18
5. 0 FORSKNING OM GJENNOMSTRØMMING I HØYERE UTDANNING	21
5. 1 Forskning om gjennomstrømming i det angloamerikanske språkområdet	21
5.2 Om svenske studenters resultater	23
5. 2 Hva vet vi om gjennomstrømmingen i lærerstudier og andre studier?	24
5. 2. 1 Gjennomstrømming i allmennlærerutdanningen og i førskolelærerutdanningen. Presentasjon av noen hovedtrekk fra Statistisk sentralbyrås materiale.	24
5.4 Sammenligning av lærerstudier og andre studier	27
5. 4. 1 Drøfting av svakheter ved gjennomstrømningsmaterialet fra SSB	28
5. 5 Sammenligning mellom norske og svenske lærerstudenter	28

5. 5. 1 Sverige	28
5. 5. 2 Gjennomstrømming i norske lærerutdanninger	29
6. 0 GJENNOMSTRØMMING. METODEDRØFTING	31
7. 0 HVORFOR ER GJENNOMSTRØMMINGEN SVAK?	33
7. 1 Nok en fortelling	33
7. 2 Studier av faktorer bak studieavbrudd blant studenter i USA	34
7. 3 Studier av faktorer bak studieavbrudd blant studenter i Storbritannia	35
7. 4 3 P-modellen (The presage-process-product model)	37
7. 5 Sammenfatning av foreliggende kunnskap om studiefrafall	39
7. 6 Hva vet vi om gjennomstrømmingen i de flerårige lærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold?	41
8. 0 GJENNOMSTRØMMINGEN I DE FLERÅRIGE LÆRERUTDANNINGENE HER	43
8. 1 Datamaterialet	43
8. 2 Drøfting av kvaliteten på datamaterialet	43
8. 3 Registrert frafall og frafallsgrunner	44
8. 4 Fullføring av utdanningene	47
8. 5 Drøfting og vurdering	48
8. 6 Problematisering av gjennomføringsprosenten	49
8. 7 Noen uløste floker	50
9. 0 DRØFTING AV TILTAK FOR Å ØKE GJENNOMSTRØMMINGEN	51
9. 1 Forskning om effekter av tiltak for å øke gjennomføringsgrad/reducere studiefrafall	51
9. 2 Hva bør vi gjøre og hva bør vi la være å gjøre?	52
9. 3 Tiltak på ledelsesnivå	54

9. 4 Studieadministrative tiltak	55
9. 5 Tiltak rettet mot lærernes veiledning og undervisning	56
9. 6 Forslag til tiltak etter stryk på eksamen	57
9. 7 Om tiltak og effekt	58
LITTERATURLISTE	59
ENGELSK-NORSK ORDLISTE	67

1. 0 Innledende fortelling

Slik allmennlærer- og førskolelærerstudiet er bygd opp, avsluttes utdanningen i vårsemesteret og studentene får sine vitnemål tidlig på sommeren, slik at de har papirene i orden til de skal begynne i lærerjobb når det nye skole-/barnehageåret begynner i august måned. Slik er i alle fall normen for disse utdanningene. Men i løpet av januar og februar 2005 fikk 16 personer tilsendt vitnemål for fullført allmennlærerutdanning ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. I den samme perioden ble det utstedt 9 vitnemål for fullført førskolelærerutdanning. I alt 25 nye lærere var ferdig utdannet midt i studieåret. At alle disse fikk vitnemål på et avvikende tidspunkt, skyldtes ikke at avdelingen var sen med å gjøre ferdig vitnemål for de som avsluttet utdanningen i juni 2004. Nei, det skyldtes at en relativt stor andel av studentene bruker mer enn normert tid på gjennomføre utdanningen: De strømmer saktere gjennom systemet enn de forventes å gjøre. Et allmennlærerstudium er normert til fire års studietid, mens førskolelærerstudiet etter normen skal gjøres unna på tre år. Mange bruker mer tid enn dette på å fullføre utdanningen. En større andel av allmennlærerne enn av førskolelærerne bruker mer enn normert tid på å bli ferdig med utdanningen sin. Vi ser altså at det er sprik mellom hva normen sier og hva mange faktisk gjør.

La oss se nærmere på hva disse studentene hadde gjort: 5 av de 16 ferdige allmennlærerne tilhørte studentkullet 2000/2001 og hadde dermed bare brukt et halvt år mer enn forutsatt. Og hvorfor hadde de nå det? Hvorfor fikk de vitnemålet et halvt år forsinket? Jo, alle hadde i eksamensperioden før jul 2004 bestått eksamen i det siste faget de trengte for å få godkjent full fagkrets og dermed få utskrevet vitnemål. Og hvorfor hadde de tatt sin siste nødvendige eksamen så sent? Jo, fordi de tidligere i studiet hadde strøket til eksamen i ett eller flere fag og fordi stryk til eksamen hos oss betyr at man må vente minst et halvt år før neste eksamens-forsøk kan gjøres. For de 11 øvrige av de 16 ferdige allmennlærerne var forsinkelsen fordelt over et omfang fra halvannet år til mer enn ti år. De fleste av disse, trolig alle, har vært i arbeid som lærere i grunnskolen i den tiden som har gått siden de skulle ha avsluttet utdanningen om de hadde fulgt det normerte studieløpet. Også de 5 som bare var et halvt år forsinket, hadde jobb som lærer mens de forberedte seg på sin siste, avgjørende eksamen. Av de 9 som fikk førskolelærervitnemål, var det 5 som var et halvt år forsinket, 3 som var halvannet år forsinket og 1 tilhørte et enda tidligere kull. Trolig var disse også i arbeid som førskolelærere under forsinkelsesperioden sin. Det har i de senere årene vært god tilgang på arbeid i skoler og barnehager for de som har en påbegynt, men ikke fullført, lærerutdanning. Korte og lange vikariater fylles og læreryrket er ikke det eneste yrkesområdet hvor det anses som en fordel å skaffe seg arbeidserfaring mens man er i gang med utdanningen.

2. 0 Fundamentale spørsmål om gjennomstrømming

Bruker vi den innledende fortellingen som bakgrunn, er det mange spørsmål som kan stilles:

Har våre studenter særlig tungt for det? Er strykprosentene særlig høye hos oss? Er det derfor studentene våre sliter med å fullføre utdanningen? Eller sliter de ikke i det hele tatt, men velger å bruke mer tid enn normen på å bli ferdig? Bruker våre studenter mer tid enn lærerstudenter ved andre institusjoner? Stryker lærerstudenter mer enn andre studenter? Er lærerstudiet så krevende at ikke alle makter å gjennomføre? Er det blitt mer krevende enn det var og er det derfor flere som stryker nå enn det var tidligere? Arbeider våre studenter for lite med studiene? Møter de svake kravkulturer i studiene, slik at strykprosentene egentlig burde vært høyere enn de er? Eller er våre studenter som andre studenter – verken verre eller bedre? Har det i høyere utdanning generelt blitt mer vanlig å bruke mer enn normert tid på å bli ferdig? Er det blitt mer akseptert blant studentene selv, nå enn det var før, å bruke relativt lang tid på studiene? Eller har det kanskje ikke skjedd så store endringer – har det ikke alltid vært stort frafall og sakte gjennomstrømming? Skiller norske studenter seg fra studenter i andre land når det gjelder hvor mange som fullfører påbegynte studier og hvor mye tid som brukes til å bli ferdig med en utdanning? Hvilke grunner er det til at studenter hopper av en utdanning? Hvilke grunner er det til at studenter bruker mer enn den normerte tiden på å fullføre et studium? Kan det gjøres noe for å få en større andel av studentene til å gjennomføre raskere? Hva kan gjøres og hvem kan gjøre det? Eller bør det gjøres noe som helst annet enn det som allerede gjøres – bortsett fra at en stor del av studentene selv burde arbeide mer og hardere med studiene sine? Er det ikke den enkelte student som har ansvaret for så vel avbrudd som for gjennomføring av sitt eget studium?

2. 1 Hva menes med begrepet gjennomstrømming i høyere utdanning?

Begrepet gjennomstrømming står i vår sammenheng for forholdet mellom det antallet studenter som begynner på og følger en utdanning, et studium eller et kurs og det antallet av de samme studentene som fullfører utdanningen, studiet eller kurset. Dette forholdstallet kan vi også betegne som gjennomføringsgraden eller gjennomstrømningsraten. Det motsatte, at studenter avbryter eller ikke fullfører et påbegynt studium, betegnes gjerne som frafallsprosenten. Både fullføringen og frafallet uttrykkes vanligvis ved en prosentandel eller ved en brøk. For eksempel kan vi si at 30 % av studentene fullfører på normert tid, eller vi kan si at sju av ti bruker mer enn normert tid på å fullføre. Kjenner vi antallet studenter som er registrert og antallet som består eksamen, er det lett å fastslå forholdstallet. Men vi kan ikke være sikre på at dette er en god måling, for hva med de som er feilregistrert? Hva med de som slutter tidlig, men ikke avregistrerer seg? Hva med de som ikke oppfyller vilkårene for å gå opp til

eksamen? Hva med de som selv avmelder seg fra eksamen? Og hva med de som er oppmeldte men ikke møter til eksamen? Bør alle disse inngå i grunnlaget for å regne ut gjennomstrømmingen eller bør alle disse – eller noen av dem – unntas fra beregningsgrunnlaget?

Gjennomføringsgraden sier hvor stor andel av de som begynner som også fullfører, men uttrykket gjennomføringsgrad sier ikke noe om hvor raskt eller sakte gjennomføringen foregår. Derfor bør måleuttrykket gjennomføringsgrad helst suppleres med mål som uttrykker hvor lang tid det tar å gjennomføre et studium.

Gjennomstrømming er et relativt begrep og de spørsmålene som er reist her, viser at det er et svært relativt begrep. Relativiteten ligger mest i beregningsgrunnlaget, hvilket antall kandidater som prosenten regnes av eller hvilket antall som skal utgjøre nevneren i den brøken som uttrykker gjennomføringsgraden. Telleren i brøken, hvor mange som fullfører, er det sjelden noe tvil om. Slik er det i alle fall med lærerutdanninger, der fullført utdanning betyr at det skrives ut et vitnemål og vitnemålsopplysningene forblir registrert hos utstederen. Opplysningene sendes også til registrering i nasjonal database.

2. 2 Frafall, avbrudd og overganger

Når en student aldri fullfører en påbegynt studium eller en påbegynt utdanning, har han/hun da avbrutt eller falt fra? Er det et avbrudd eller et frafall når en student tar pause i studiene? I andre norske studier av dette temaet brukes begrepene slik at frafall betyr at man ikke fullfører en utdanning eller ikke tar eksamen i et påbegynt studium, mens avbrudd betyr at man tar pause og fortsetter på et senere tidspunkt.

Om studenten går over fra en utdanning til en annen, er det da frafall, avbrudd eller noe annet? Ved Høgskolen i Østfold har allmennlærerutdanningen gjennom årene hatt ganske mange frafall ved at studenter har valgt å, eller har måttet, gå over i et annet gradsstudium. Dersom man ikke består alle obligatoriske fag i allmennlærerutdanningen, og derfor ikke kan få allmennlærervitnemål, kan man bruke de fag man har og som kan godkjennes, som del av en bachelorgrad. Tidligere bygde man en cand. mag.-grad på tilsvarende måte. Vi vet ikke hvor stort omfang slike overganger har, fordi høgskolen ikke har sørget for registrering av overgangene.

3. 0 Undersøkelsens hensikt og mål

De to foregående kapitlene viser at det er mange spørsmål som må stilles om gjennomstrømmingen i lærerutdanningene. Foreliggende rapport vil ikke kunne så mange svar, fordi den har et avgrenset siktemål. I utgangspunktet var rapporten tenkt utført som en enkel, men relativt grundig beskrivelse av hvordan gjennomstrømmingen foregår på et gitt utdanningssted og i en avgrenset periode. En slik beskrivelse har ikke tidligere vært laget for de flerårige lærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold. Beskrivelsen og den analysen som kunne gjøres på grunnlag av beskrivelsen, skulle være et grunnlag for en bedre forståelse av hvordan gjennomstrømmingen i studiene faktisk foregår. En grundig og sannferdig beskrivelse burde være det riktige grunnlaget for å stille spørsmål om hvorfor studiene tar lang tid – om hva som er grunnene til at studiene for mange studenter tar mer enn den normerte studietiden. Og det burde, på grunnlag av beskrivelse og analyse, være mulig å foreslå tiltak som, dersom de ble fulgt, kunne føre til økt gjennomstrømming.

Under arbeidet med temaet har det blitt klart at gjennomstrømmingen – slik vi nå klarer å måle den – varierer mye, men kanskje ikke slik vi tror. Den er heller ikke så påvirkbar som mange tror den er. Noen eksempler nevnes her: Det er ikke slik at studenter som bruker lang tid på å fullføre et studium, skiller seg mye fra dem som fullfører på normert tid. Den typiske sene gjennomstrømmer i lærerutdanningene finnes ikke! Det er store forskjeller i gjennomstrømmingen mellom ellers nokså like utdanningsinstitusjoner, men det er vanskelig å peke på faktorer som forklarer mye av forskjellene – i alle fall faktorer som det går an å sette inn tiltak for å endre. Det fins ingen enkel oppskrift på hvordan lav gjennomstrømming kan endres til høy gjennomstrømming og er ikke gitt at tiltak som settes inn for å øke gjennomstrømmingen i studiene, vil ha den tilsiktede effekten (Yorke & Longden (2004: 149).

Utpå høsten 2005 kom det nyhetsoppslaget som avfødte tittelen på rapporten. Statistisk sentralbyrå publiserte da nytt stoff i sin utmerkede utdanningsstatistikk. Som overskrift på sin melding om gjennomstrømming i høyere utdanning brukte byrået formuleringen *utdanning på normert tid er unormalt*. Inngressen sa videre som så: *'To tredjedeler av studentene har brukt mer enn normert tid på å fullføre utdanningen sin. Kvinner sto bak flertallet av utdanninger fullført på normert tid, mens en større andel menn brukte betydelig lengre tid.'*

Når temaet slett ikke er enkelt, ble det nødvendig å bruke relativt mye plass på å presentere nettopp det at temaet ikke er så enkelt. Mye av rapporten er derfor viet til å gi et bilde av gjennomstrømmingens mangslungenhet i høyere utdanning både i vårt eget land og i noen andre land. Mer plass er brukt til dette formålet enn til å tegne et bilde av gjennomstrømmingens elendighet/den elendige gjennomstrømmingen i de flerårige lærerutdanningene på Avdeling for

lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Jo da, situasjonen slik den er her, blir presentert. Men situasjonen her er ikke så ulik det den er andre steder og heller ikke så mye verre nå enn før. For at den som leser rapporten skal ha et grunnlag for å vurdere hvor god eller gal situasjoner her er, presenteres en god del materiale fra andre land. Dette er ment å utgjøre et nyttig sammenligningsgrunnlag.

4. 0 Den allmenne bakgrunnen for undersøkelsen

4. 1 Å gjenreise heltidsstudenten - et urealistisk mål!

Den allmenne interessen for studieeffektivitet som fenomen har økt de senere årene, men ny er denne interessen slett ikke. Også da høyere utdanning fortsatt var en sektor i ekspansjon her til lands, var temaet sentralt. I NOU 1988: 28 Med viten og vilje ble det uttrykt at:

'Med tiltakende deltidsarbeid, deltidsstudier og korte studieløp, er det nå nødvendig med bedre studiefinansiering, studieopplegg, studieinnsats og undervisning for å 'gjenreise heltidsstudenten'. (s. 21)

Gjennomstrømming som begrep ble ikke brukt i denne NOU-en, men begrepet gjennomføring var viet et eget avsnitt og i den aktuelle delen av utredningen ble det trukket fram temaer som har forblitt sentrale i årene etterpå og det ble pekt på problemer som fortsatt ikke har funnet gode løsninger. Det er fortsatt riktig, snart 20 år senere, når det påpekes at

'Studentenes gjennomføringsgrad er dårlig dokumentert for mange utdanningskategorier. Særlig er dette vanskelig å anslå for mange universitetsstudier, fordi studentene: - ofte tar fag ved flere institutter og fakulteter; - ofte tar bare ett fag; - ofte er deltidsstudenter. Dette skaper et inntrykk av dårlig studieprogresjon som det ikke alltid er dekning for. Bedre statistikk er nødvendig for å kartlegge de faktiske studiemønstre.' (ibid.)

Å si at statistikken fortsatt er like dårlig som for nær 20 år siden, er kanskje å overdrive, men noen stor overdrivelse er det ikke. En god grunn til at vi vet såpass lite som vi gjør om studiegjennomføring/-gjennomstrømming, er at de data som registreres i studentstatistikken i liten grad blir gjenstand for behandling og tolking. Kunnskap skapes jo ikke gjennom innsamling og registrering av data, men ved bearbeiding og tolking av data. Og når det gjøres så lite bearbeiding og tolking av våre egne registerdata, blir kunnskapene våre begrensede.

I 1988 kom også NOU 1988: 32 For et lærerrikt samfunn, hvor utredningsoppdraget var å fremme forslag til samordning, styrking og oppdatering av utdanning av lærere i skoleverket. Et av forslagene var utvidelse av allmennlærerutdanningen fra tre til fire års omfang. Dette ble gjennomført fra og med studieåret 1992/93. Rekruttering til læreryrkene var et sentralt tema i utredningen og studiefinansiering var et viktig undertema i drøftingene av rekrutteringsspørsmålene. At mange studenter kombinerte studium og arbeid og dermed ble deltidsstudenter, ble sett som et betydelig problem:

'.. dagens lærerutdanning er i ferd med å bli ei deltidsutdanning, noe som vil få stadig større konsekvenser for det faglige og pedagogiske miljøet ved skolene. Særlig vanskeliggjør deltidsarbeidet mulighetene for samarbeid/ gruppearbeid,

aktiv deltakelse i undervisningssituasjonen og det studentpolitiske arbeidet. Dette kan også lett føre til at lærerne må legge om sine undervisningsformer i retning av mer lærerstyrt undervisning og enveiskommunikasjon. Studentene mister dermed nødvendig erfaring med de arbeidsformene som er rådende i barnehage og skole.’ (NOU 1988: 32, side 27)

4. 2 Utdanning som verdiskaping – privat og offentlig

Utdanning er både en privat og en offentlig sak og det som uttrykkes i NOU 2000: 21 En strategi for sysselsetting og verdiskaping, kan ses som representativt for synspunkter på utdanningens betydning som grunnlag for privat og samfunnsmessig verdiskaping. Utredningens kapittel 12 Vår viktigste ressurs – om hvordan vi best kan utnytte arbeidskraften, avsnitt 12.4 Utdanning, sier at

’det er bred enighet om at utdanning er en dominerende faktor for økonomisk vekst og utvikling. Satsing på utdanning er også av stor betydning for å oppnå en positiv samfunnsutvikling. I hele OECD-området har det vært en økt anerkjennelse av betydningen av investeringer i utdanning.’

Det kan være betydelig forskjell mellom hvordan den enkelte vurderer sin egen studiesituasjon og de vurderinger som legges til grunn når utdanning betraktes som en samfunnssak. Ikke minst kan forskjellene være store mellom den enkeltes privatøkonomiske overveielser om studiet og samfunnsøkonomiske betraktninger om kostnader ved og avkastning av utdanning. Disse forskjellene uttrykkes godt i NOU 2000: 21. To sitater brukes her til å vise forskjellene mellom individperspektivet og samfunnsperspektivet:

’For den enkelte innebærer mer utdanning vanligvis økonomiske fordeler, i form av økt yrkesdeltakelse, høyere lønn, bedre karrieremuligheter og redusert sannsynlighet for å bli arbeidsledig. I tillegg har utdanning en betydelig ikke-økonomisk verdi for den enkelte, bl. a. ved glede over å lære og ved mulighet til interessante jobber. På den annen side innebærer også utdanning betydelige kostnader for den enkelte, både i direkte kostnader og tidsbruk som alternativt kunne vært benyttet til inntektsgivende arbeid. I valget av utdanning vil den enkelte veie fordelene ved utdanning mot de kostnader det innebærer.’

’Sett fra samfunnets side har utdanning både fordeler og kostnader utover det som tilfaller det enkelte individ. Hovedparten av de direkte kostnadene ved utdanning betales av det offentlige, og det offentlige yter også støtte til studentenes livsopphold. Produksjonstapet ved at studenter tar utdanning i stedet for å være i inntektsgivende arbeid innebærer også kostnader for samfunnet, som er større enn det inntektstapet som studenten selv bærer. På den annen side er produksjonsgevinsten ved utdannet arbeidskraft normalt større enn den inntekts-gevinsten som høyt utdannet arbeidskraft får. Bl.a. er det av

stor samfunnsøkonomisk verdi, utover det som tilfaller det enkelte individ, at utdanning leder til lavere ledighet og høyere sysselsetting.'

Begge sitatene er hentet fra NOU 2001: 21, avsnitt 12.4.2 Samfunnsøkonomiske konsekvenser av utdanning.

Når foreliggende rapporters data om gjennomstrømming skal vurderes, er det viktig å holde in mente at den enkelte student, når hun/han tenker om sitt studieløp, kan gjøre økonomiske og andre vurderinger som vil avvike mye fra samfunnsøkonomiske vurderinger.

Når investeringene i høyere utdanning blir store, når det brukes mye penger på et godt formål, oppstår også spørsmålet om ressursbruken er effektiv; om avkastningen er god nok på investeringene. At mange studenter bruker lang tid på sine studier, at mange unge mennesker investerer tid og penger i utdanninger de ikke fullfører, at utdanningsinstitusjonenes kapasitet dermed utnyttes for dårlig, er eksempler på at investeringer i høyere utdanning ikke gir god nok avkastning, når dette ses fra bevilgende myndigheters side.

Et fenomen som har vært gjenstand for interesse fra lenge før høyere utdanning ble en masseutdanning, er fenomenet den evige student, han som lå ved universitetet i år etter år og aldri fullførte. Ja, det var han den gangen det bare var menn som hadde adgang til studier på universitetene. I dag, når masseutdanning for lengst er en realitet, har liten fart i gjennomstrømmingen eller lav gjennomstrømming blitt betegnelser som brukes. Og nå, når kvinneandelen i en rekke høyere utdanninger er høyere enn mannsandelen, kan det like gjerne være jenter som kommer og jenter som går – inn i og ut av – de høyere utdanningene, bruker lang tid på studiene, bytter studium eller kanskje aldri fullfører. Kvinner har vært og er fortsatt noe raskere enn menn til å fullføre sine utdanninger, men forskjellene mellom kjønnene avtar, særlig i utdanninger der begge kjønn er tilnærmet likt representert. I kvinnelederte utdanninger bruker mennene gjennomsnittlig mer tid på å fullføre utdanningen enn kvinnene i gjennomsnitt gjør i den samme utdanningen.

Å gjøre utdanningene kortere og studiene mer effektive er et av målene for en betydelig reform i høyere utdanning etter årtusenskiftet – Kvalitetsreformen. Stortingsmelding nr. 27 (2001-2002) *Gjør din plikt – krev din rett* sier i kapittel 13 at

'Forslagene om endret gradsstruktur og tilrettelegging for økt studieintensitet vil effektivisere høyere utdanning, og dermed frigjøre betydelige arbeidskraftressurser. Forslagene i meldingen vil på sikt kunne få meget stor betydning for størrelsen på arbeidsstyrken. Dette oppnås ved å korte ned studieløpene, belønne institusjoner som får studentene igjennom, belønne studenter som fullfører på normert tid og legge vekt på forpliktende avtaler mellom institusjon og student.'

I stortingskomiteens innstilling til denne meldingen (Innst. S. nr 337 (2000-2001)) bekreftes denne effektiviseringspolitikken ved bruk av uttrykk som å 'auke studieintensiteten, gjere høgare utdanning meir effektiv' og at studentene skal 'kome raskare gjennom studiet'.

Kvalitetsreformen kan ses som den umiddelbare bakgrunnen for den økte interessen for gjennomstrømming i høyere utdanning, og interessen bunner i det faktum at reformen har resultert i en omlegging av finansieringsordningene for de høyere utdanningsinstitusjonene. Omleggingen betyr at en økende del av budsjett-tildelingene til institusjonene avhenger av institusjonenes produksjon av studiepoeng og fullførte utdanninger – kort sagt av rask og høy gjennomstrømming i de utdanningene som tilbys.

Vi kan si at kvalitetsreformen gjenreiste det gamle målet om å gjenreise heltidsstudenten. Hvordan har Høgskolen i Østfold forholdt seg til dette?

4. 1 Uttrykt interesse for gjennomstrømming i studiene her ved høgskolen

At Høgskolen i Østfold må vise interesse for de konsekvenser omleggingene av finansieringsordningen kan få, er selvfølgelig. I det følgende gjøres kort rede for de direkte foranledninger til at rapporten er blitt laget. Initiativ har blitt tatt både på avdelingsnivå og på institusjonsnivå.

4. 2 Avdelingsleders initiativ våren 2004

I et e-brev til ansatte sendte avdelingsleder for Avdeling for lærerutdanning 06.04.04 denne forespørselen:

Er det noen som kunne tenke seg å gjøre en studie av studentstrømmen ved avdelingen. Det vil si å kartlegge hva som skjer med en kohort. Hvor mange søker, hvor mange begynner, hva kjennetegner de som ikke begynner, hvem faller fra, når, hvorfor? Når går de opp til eksamen med hvilke resultat og evt. hva skjer med dem etter at de er ferdige? Hensikten er å få en bedre forståelse for hvilke tiltak som kan gjøres for å bedre studieprogresjonen og kartlegge hvilke tiltak som har virkning. Avdelingsleder og ledergruppe vil fungere som oppdragsgiver og referansegruppe.

4. 3 Ressurser til et lite gjennomstrømningsprosjekt

Forespørselen utløste nok ingen storm av henvendelser, for jeg ble senere spurt om jeg kunne tenke meg å gjøre jobben. Ved inngåelse av arbeidsavtale for studieåret 2004/2005 fikk jeg avsatt 168 timer, altså om lag 4 arbeidsuker til arbeidet med det som jeg selv har kalt Gjennomstrømningsprosjektet. For studieåret 2005/2006 ble det på min arbeidsplan avsatt et tilsvarende antall

arbeidstimer til prosjektet. Omfanget av faktisk anvendt arbeidstid i løpet av de to arbeidsårene er betydelig større. Nødvendig hjelp har jeg fått fra Trine Kvalvik, som har lagt ned mange arbeidstimer på å skaffe fram nødvendige data fra studentregisteret. Arbeidet med rapporten har vært kombinert med undervisning og arbeid med et annet og større FoU-prosjekt og har gått i mange rykk og napp, og med langt flere rykk enn napp.

4. 4 Henvisning til høgskolens plandokumenter

I høgskolens vedtatte strategiske planer for perioden 2005 – 2008 er gjennomføring av studiene et hovedpunkt. Henvisning til dokumentet finnes i litteraturlisten. Formuleringer som direkte berører gjennomstrømming er tatt inn i det følgende.

Under punkt 6.1 Langsiktige mål og strategier heter det:

6.1.2 Som et ledd i å bedre det gjennomsnittlige utdanningsnivået i regionen skal den samlede produksjonen av studiepoeng innen både bevilgningsfinansiert og eksternt finansiert virksomhet økes med 10 % i planperioden. Økningen skal primært skje gjennom forbedring av gjennomstrømmingen, sekundært gjennom økt antall studenter i eksternt finansiert videreutdanning

6.1.3 Den samlede gjennomstrømmingen skal forbedres med minst 50 %. Det skal fokuseres særlig på studier med lav gjennomstrømming.

6.1.4 I fag med høy strykprosent og dårlige karakterer skal resultatene forbedres med minst 50 %.

Under punkt 6.2 Handlingsmål 2005-2008 står følgende:

6.2.3 Studentpoengsproduksjonen per student i ordinære studier skal i 2008 være 50 studiepoeng per student.

6.2.4 Det skal gjennomføres en analyse av årsakene til svak gjennomstrømming som grunnlag for iverksetting av forbedringstiltak.

Under punkt 6.3 Tiltak 2005 er dette konkretisert slik:

6.3.2 Studiepoengsproduksjonen i bevilgningsfinansierte studier skal for 2005 totalt utgjøre et gjennomsnitt per student på 42 studiepoeng.

6.3.3 Analysen av gjennomstrømmingen ved Avdeling for lærerutdanning avsluttes og brukes som grunnlag for å gjennomføre tilsvarende analyser.

Disse målene er ambisiøse. Det vil koste innsats å nå dem. Og mot lav gjennomstrømming fins det ingen vidundermidler som gir sikker kurer.

Den foreliggende rapporten er et tiltak som formelt faller under punktene 6.2.4 og 6.3.3 slik de er vist ovenfor. Rapporten inneholder likevel ingen forsøk på årsaksanalyse fordi det mennesker – in casu studenter – gjør, ikke har årsaker og

derfor ikke kan årsaksforklares. Det mennesker gjør, har grunner og til overmål har mange og ulike grunner. Det er naturhendinger som har årsaker. Menneskers handlinger har grunner, ofte kalt motiver. Og sammenhengene mellom grunnene/motivene og de faktisk utførte handlingene er ofte ganske uklare. Selv om vi har gode grunner til å handle på bestemte måter, gjør vi ikke det vi burde gjøre, men handler på andre måter. Allmennlærerstudenter har grunn til å arbeide mye med matematikkfaget for å bestå eksamenene, men der er ikke alle som arbeider mye – i hvert fall ikke nok. Når noen av dem som har arbeidet lite, likevel består eksamenene, er det umulig å årsaksforklare dette, men det vil være mulig å finne noen grunner til at de klarte å bestå.

4. 5 Hvem har interesser i gjennomstrømmingen?

I kortform kan sentrale interesser knyttet til studiegjennomstrømmingen i høyere utdanning sammenfattes slik som i tabellen på neste side. Tabellen pretenderer slett ikke fullstendighet, men den illustrerer og poengterer at ulike aktører vil ha ulike interesser og til dels motstridende interesser, innenfor saksområdet gjennomstrømming.

De bevilgende myndighetene har en rekke mål som innbyrdes slett ikke er godt forenlige og som dermed uttrykker det som i samfunnsfagene kalles målkonflikter. Det er for eksempel ikke gitt at målet om en mest mulig åpen tilgang til høyere utdanning lar seg realisere uten at kostnadene til høyere utdanning blir høye. I engelsktalende land, ikke minst i Storbritannia, la man på slutten av 1900-tallet stor vekt på *access* til høyere utdanning, det vil si at man ønsket å gjøre høyere utdanning åpen og tilgjengelig for mennesker fra alle typer sosial, økonomisk og etnisk bakgrunn. Det tok ikke så lang tid før man innså at *success* ikke sikres bare gjennom økt *access*: Studenter fra en del av de nye gruppene som gikk inn i høyere utdanning, hadde lavere gjennomføringsprosent og høyere frafallsprosent enn studentene fra de gruppene som tradisjonelt hadde rekruttert til høyere studier.

Institusjonene kan heller ikke si seg fri for en viss schizofreni i sin gjøren og laden på feltet gjennomstrømming. De konkurrerer om å trekke til seg studenter ved å tilby mest mulig trivsel, men er utydelige i eller umælende om sine krav til studieinnsats.

Studenter er forskjellige, men de er lite forskjellige fra folk flest: De oppfører seg mer og mindre økonomisk rasjonelt - som folk flest gjør. Det er slett ikke bare rent økonomiske kalkulasjoner som avgjør de beslutningene som studenter tar når de avgjør hvor mye de vil investere av tid, innsats og andre økonomiske verdier i studier eller i andre aktiviteter. Slik må det være fordi det ofte, mens man er i et studium, er svært vanskelig å vurdere hvilke investeringer som gir avkastning og det er vanskelig å vite om det er lurt å tenke på umiddelbar eller på lang sikt.

Uten at det er lett å finne håndfast belegg for påstanden, er det også grunn til å tro at dagens studenter ikke så gjerne vil ofre umiddelbar nytelse i håp om å oppnå desto større framtidig nytelse. Det er flere enn rapportskriveren som hyser en hypotese om at i så måte er det et skille mellom dagens postmoderne studenter og studentene i tiden før de postmoderne handlemåtene ble dominerende: Utsatt behovstilfredsstillelse er ikke nettopp den livsstil som er mest i vinden for tiden.

Når vi skal vurdere gjennomstrømmingen i høyere utdanning, må vi ta utgangspunkt i den realiteten at to av tre studenter bruker mer enn normert studietid fra de begynner til de er ferdige. Gjør de dette av tvang, eller er det de gjør et resultat av overlagte handlingsvalg?

Tabell 1. Aktører og interesser knyttet til gjennomstrømming i høyere utdanning. Norge tidlig på 2000-tallet.

Involverte aktører	Umiddelbare interesser	Bakenforliggende faktorer
Staten	Investeringer i og kostnader ved høyere utdanning må gi avkastning i form av unge mennesker med fullførte utdanninger	Flest mulig skal ha rett til å skaffe seg høyere utdanning Behov for kompetent arbeidsstyrke Begrenset del av de offentlige utgiftene bør brukes på høyere utdanning
Institusjonene	Fortsatt finansiering er gjort avhengig av å produsere utdannede studenter. Høy gjennomstrømming gir institusjonen et godt omdømme. Studenter betraktes som kunder	Studentene skal velge å studere nettopp her. Studentene skal trives og lykkes her Den enkelte institusjon må stadig bevise sin relevans og sin effektivitet i bruken av offentlige midler
Studentene	Utdanning som investering og som hovedaktivitet Utdanning som en blant mange aktiviteter Å skaffe seg utdanning uten store økonomiske forsakelser	Stadig avveining mellom umiddelbar og utsatt tilfredsstillelse Kombinasjon av studier og lønnsarbeid blir vanlig og fører til forsinkelser i studiene

Ethvert forsøk på å forstå gjennomstrømmingen i høyere utdanning må ta i betraktning at studentene, nå som før, er en mangslungent sammensatt gruppe av mennesker og at mange av dem som inngår i denne sammensatte gruppen, har gått inn i sine studier uten å ha gjennomføring på normert tid som det høyest prioriterte målet for utdanningen.

5. 0 Forskning om gjennomstrømming i høyere utdanning

5. 1 Forskning om gjennomstrømming i det angloamerikanske språkområdet

Richardson (2000: 125) hevder at temaet gjennomstrømming tilhører de evige spørsmål for alle som arbeider innenfor høyere utdanning:

'Course completion or student persistence (as opposed to attrition, withdrawals or 'drop-outs') has always been a concern for researchers, administrators and policy makers in higher education.'

Slike begrep for studiefrafall eller studieavbrudd som *drop-out*, *stop-out*, *attrition* og begrep som *persistence*, *completion* og *retention* for fullføring av utdanning, har lenge har vært anvendt i studier av hvordan det går med studentene i høyere utdanning i engelsktalende land som USA, Australia og Storbritannia. Oversettelser av begreper som er mye brukt i den engelskspråklige litteraturen finnes den ordlisten som er tatt inn i slutten av rapporten.

En klassiker i den engelskspråklige litteraturen om gjennomstrømming er Vincent Tintos bok *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Første utgave av denne boka kom i 1987. Noen sitater fra begynnelsen av andre utgave (1993) fører oss rett inn i hva svak gjennomstrømming dreier seg om *'over there'*.

'More students leave their college or university prior to degree completion than stay.' (Tinto 1993: 1) *'The consequences of this massive and continuing exodus from higher education are not trivial, either for the individuals who leave or for their institutions. For individuals the occupational, monetary, and other societal rewards of higher education are in large part conditional on earning a college degree.'*... *'For institutions, the consequences of high rates of student departure, though measured in different terms, are of no less concern.'* (ibid: 2)

Det er godt samsvar mellom hva Tinto sier og overveielsene som er gjennomgått i de forgående kapitlene i foreliggende rapport.

Et sterkt belegg om gjennomstrømming i lærerutdanninger i USA gis av Fullan (2001: 249)

'Of 600 students who enter a large four-year teacher education program early in their college years, only 180 complete the program, and only 72 actually get placed in teaching jobs. Of these about 30 or 40 remain in the profession several years later. (NCTAF, 1996: 34)'

Av tallene i sitatet ovenfor kan vi avlede en gjennomføringsprosent på 30. Så galt står det ikke til i Norge. Heller ikke er det slik hos oss at bare 40 % av dem som fullfører en lærerutdanning, blir lærere. I USA, hvor institusjonens finanser i stor grad er basert på studentens skolepenger, vil stort frafall få stor betydning og tiltak som fører til at færre studenter avbryter (*reducing the attrition*), til at

flere studenter fortsetter (*increasing the retention*) og til at flere fullfører sine studier, vil ha direkte effekt på institusjonens økonomi. Om dette sier Tinto:

'Little wonder, then, that institutions have come to view the retention of students as the only reasonable course of action to insure their survival, and that a growing number have turned their energies in that direction with renewed passion.' (ibid: 2)

Noen enkle søk på internett gir resultater som viser at studieavbrudd og det å holde på de studentene som er kommet inn i en utdanning, er et stort saksområde.

Tabell 2. Resultater av internettsøk på gjennomstrømningsbegreper

Søkebegrep	Treff i Google 04.12.2005
Student retention	19 100 000 treff
Student retention project	7 030 000 treff
Promoting student retention	1 830 000 treff
Attrition & higher education	1 410 000 treff
Attrition & retention in higher education	472 000 treff

En grundig studie av studiefrafall, som gjelder forholdene i Storbritannia, presenteres i Mantz Yorke's bok *Leaving Early. Undergraduate Non-completion in Higher Education*. (Yorke 1999). Han innleder hele boka med kapitteloverskriften '*Non-completion: Important but Under-researched*' og slår fast at i forskningssammenheng er det feltet innen høyere utdanning som angår studieavbrudd og gjennomstrømming, preget av både empirisk og teoretisk underskudd. Dessuten, legger han til, er feltet befengt med definisjonsproblemer, akkurat som foreliggende rapport allerede har pekt på.

Når Yorke framstiller saken annerledes enn den ble framstilt fra amerikansk side, har nok det mye med at gjennomføringsgraden i høyere studier i Storbritannia har vært svært høy. Noen særlig bekymring for studiefrafallet og for lange studietider oppsto ikke i Storbritannia før en økende andel av ungdomskullene begynte å gå inn i høyere utdanning. Statistikk publisert av Higher Education Statistics Agency viser at av dem som begynte i et gradsstudium i 2002/2003 var 87,5 % fortsatt i utdanning året etter, mens 3 % hadde flyttet til en annen utdanningsinstitusjon. Bare 9,5 % av studentkullet var ikke registrert som studenter året etter og dette ble tolket som at de hadde avbrutt studiet.

Framskrivning av hvordan det vil gå med studenter som begynte gradsstudier i 2001/2002, sier at frafallet under en hel utdanning vil bli betydelig høyere. Det som er spesielt i Storbritannia er at det er stor forskjell mellom

utdanningsinstitusjonene når det gjelder hvor stor andel av studentene som gjennomfører en utdanning. Mens nesten alle som begynner en utdanning på prestisjeuniversiteter som Cambridge, Oxford og Durham, også fullfører utdanningen, er forventet *dropout rate* for universitetene Sunderland, East London og Napier henholdsvis 27, 28 og 37 prosent. (Kilde: Tabell i The Times Higher Education Supplement, 01.10.04)

Av verdi for foreliggende rapport er at det særlig fra USA foreligger materiale som er rettet mot tiltakssiden, mens det fra Storbritannia foreligger materiale om grunner til at studenter hopper av eller tar pauser i en utdanning. Dette behandles i senere deler av rapporten.

5.2 Om svenske studenters resultater

Högskoleverket i Sverige oppsummerte i 2001 studentenes resultater. Nedenfor gjengis sammenfatningen av den rapporten som da ble utgitt (Studenternas resultat, Högskoleverkets rapportserie 2001:28 R). Rapporten tok for seg hvordan det hadde gått med de studentene som begynte i studieåret 1993/94 og begrunnelsen for å gå så langt tilbake i tid, er interessant for oss:

'Eftersom studietiderna ofta är långa är det nödvändigt att gå till en nybörjarårgång ganska långt tillbaka i tiden för att få en någorlunda komplett bild av resultaten.' (ibid.: 7).

For en norsk leser er det viktig å være klar over at når det i teksten nedenfor tales om å avlegge eksamen, ville vi på norsk si å fullføre en utdanning. Av sammenhengen går det fram at mange av dem som ikke har fullført en utdanning, har bestått en lang rad med eksamener i ulike fag, men ikke nødvendigvis de eksamener som skal til for å få et vitnemål for en fullført utdanning. Slik lyder sammenfatningen:

'Hälften av alla som börjar studera vid universitet och högskolor avlägger examen. En fjärdedel av studenterna har mindre än ett års utbildning när de slutar. En del som inte avlägger examen har dock i raliteten lika mycket utbildning som de som har avlagt examen. Så har t.ex. 6-7 procent av dem som inte avlagt examen tagit 200 poäng eller mer, dvs. de har utbildning motsvarande fem års heltidsstudier. Ungefär en tredjedel av dem som inte avlagt examen har avslutat kurser som tillsammans omfattar 120 poeng, dvs motsvarar tre års studier på heltid. Totalt betyder det att inemot två tredelar av nybörjarna endera avlägger examen eller har tre års utbildning utan examen när de lämnar universitet och högskolor. Resultaten är genomgående bättre för kvinnor än för män. Kvinnornas examensfrekvenser ligger i genomsnitt cirka fem procentenheter högre än männens och resultatet blir detsamma om man till de examinerade lägger den andel icke examinerade som har minst 120 poäng. Spridningen i utfall är stor mellan lärosätena. Vid några högskolor har över 70

procent av studenterna endera avlagt examen eller har minst tre års utbildning. Vid andra är motsvarande andel bara något högre än 50 procent. Andelen examinerade är starkt beroende av vilka utbildningar studierna avser och därmed är också utfallet för enskild lärosäten starkt beroende av inriktningen på verksamheten. Rörligheten i systemet är stor och många slutar studera efter kort tid. Andra året fins bara cirka 60 procent av studenterna kvar vid den läroanstalt där de började, cirka 10 procent har fortsatt studera någon annanstans. Hela 30 procent drev inga högskolestudier över huvud taget.’ (ibid.: 5)

5. 2 Hva vet vi om gjennomstrømmingen i lærerstudier og andre studier?

Undersøkelsen som presenteres i foreliggende rapport tar for seg et avgrenset materiale. To studentkull i allmennlærerutdanningen og to kull i førskolelærerutdanningen ved Avdeling for lærerutdanning på Høgskolen i Østfold er undersøkt. Det gjelder allmennlærerkullene 1999-2003 og 2000-2004 og førskolelærerkullene 1999-2002 og 2000-2003. Presentasjon og analyse av dette materialet blir gjort i kapittel 8.

I statistisk forstand kan disse kullene være utypiske. Vet vi noe om det? Har vi noen data som kan gi et mer generalisert bilde av gjennomstrømmingen i lærerutdanningen? Har vi noen data som kan si noe om lærerstudenter gjennomfører studiene med en annen hastighet enn studenter i andre utdanninger?

Ja, et interessant materiale fra Statistisk sentralbyrå ble publisert høsten 2004 og en tilsvarende oppfølging kom høsten 2005. Det materialet som ble presentert høsten 2004, viser for alle som avsluttet visse typer høyere utdanning i studieårene 2002/2003 og 2003/2004 når utdanningen ble påbegynt. Materialet viser altså hvor lang tid som har gått fra utdanningen ble påbegynt og til den ble avsluttet. Disse opplysningene kan ses som et referansemateriale som vårt eget datamateriale kan sammenlignes med. Statistisk sentralbyrås materiale forteller oss om hva vi bør være forberedt på å finne i materialet for lærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold. Derfor gis det en relativt omfattende behandling her.

5. 2. 1 Gjennomstrømming i allmennlærerutdanningen og i førskolelærerutdanningen. Presentasjon av noen hovedtrekk fra Statistisk sentralbyrås materiale.

De tabellene som er tatt inn nedenfor, viser at både for allmennlærere og for førskolelærere var det under halvparten av de ferdige kandidatene som hadde brukt normert tid på å fullføre studiet. Over halvparten vil altså ha brukt mer enn normert tid på å fullføre studiet. Andelen som fullførte på normert studietid var for allmennlærere 44,6 % og for førskolelærere 46,0 %. Det er små forskjeller

mellom mannlige og kvinnelige studenter når det gjelder tempo i gjennomføringen, men i begge utdanningene blir kvinner i gjennomsnitt litt raskere ferdige med studiene enn menn. Forskjellen mellom kjønnene er størst i førskolelærerutdanningen der andelen mannlige studenter er lav.

Statistisk sentralbyrås materiale forteller ikke hvorvidt alder ved påbegynt utdanning har noen betydning for hvor lang tid det er vanlig å bruke. Min gjetning er at alder har liten betydning. Jeg bruker materialet fra studiemiljøundersøkelsene ved Hlh/LU-avd som grunnlag for denne gjetningen, se bl. a. Hammervoll, Solerød og Wennevold 1993 og Solerød, Hammervoll og Wennevold 2000. Data fra våre undersøkelser viste at bakgrunnsvariabler av typen kjønn og alder har ikke særlig stor betydning for opplevd trivsel i studiemiljøet.

Statistisk sentralbyrås materiale sier heller ingenting om hvor mye tid som faktisk har vært anvendt på studiene, bare hvor lang tid som er gått fra utdanningen ble påbegynt og til den var avsluttet. Avbrudd underveis er ikke registrert og alle avbrudd bidrar i dette materialet bare til å øke den tiden det gjennomsnittlig tar å fullføre studiet.

Tabell 3. Antall personer med allmennlærerutdanning fullført i 2002-2003 fordelt etter kjønn og etter antall år siden første registrering i høyere studium. Norge.

Antall år	Menn		Kvinner		Samlet	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
3 år og mindre	12	2,6	73	5,4	85	4,7
4 år	187	40,1	537	39,8	724	39,9
5 år	93	20,0	307	22,7	400	22,0
6 år	58	12,4	127	9,4	185	10,2
7 år	37	7,9	97	7,2	134	7,3
8 år og mer	79	17,0	210	15,5	289	15,9
I alt	466	100,0	1351	100,0	1817	100,0
Kjønnsfordeling	25,6		74,4		100,0	

Merknad til tabell 3: Allmennlærerutdanningen er en fireårig utdanning. De som har fullført på 3 år eller mindre, har altså fullført utdanningen på kortere tid enn det som er normert studietid. I de fleste tilfelle vil dette være studenter som, før de begynte allmennlærerstudiet, har fullført i et fag de har fått godkjent innpasset som fag i det fjerde studieåret i allmennlærerutdanningen. KILDE: Statistisk sentralbyrå. Gjennomstrømming i høyere utdanning. Statistikkbanken.

Tabell 4. Antall personer med fullført førskolelærerutdanning i 2002-2003 fordelt etter kjønn og etter antall år siden første registrering i høyere studium. Norge.

Antall år	Menn		Kvinner		Samlet	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
3 år og mindre	28	41,8	573	46,2	601	46,0
4 år	14	20,9	350	28,2	364	27,9
5 år	9	13,4	125	10,1	134	10,2
6 år	5	7,5	63	5,1	68	5,2
7 år	3	4,5	37	3,0	40	3,0
8 år og mer	8	11,9	92	7,4	100	7,7
I alt	67	100,0	1240	100,0	1307	100,0
Kjønnsfordeling	5,1		94,9		100,0	

Merknad til tabell 4: Førskolelærerutdanning er en treårig utdanning. Det foreliggende datamaterialet kan ikke fortelle om det er noen som eventuelt har fullført på mindre enn normert tid. Det er lite sannsynlig at slikt forekommer i særlig omfang fordi det i førskolelærerutdanningen ikke finnes så gode muligheter som i allmennlærerutdanningen til å ta med seg tidligere fullførte studier og få dem godkjent som del av utdanningen. KILDE: Statistisk sentralbyrå. Gjennomstrømming i høyere utdanning. Statistikkbanken.

Andelen som gjennomfører på normert studietid er, som allerede påpekt, ganske lik i de to utdanningene. Det er noe mer vanlig med lang forsinkelse blant menn enn blant kvinner og blant allmennlærere enn blant førskolelærere. I begge utdanningene er det slik at om lag hver fjerde (23,9 %) av de mannlige ferdig utdannede har anvendt mer enn to år utover normert studietid på å bli ferdig. Tilsvarende andel blant kvinnelige lærere er lavere: Færre enn hver sjettede (15,5 %) kvinne har anvendt mer enn to år utover normert tid på å fullføre utdanningen. Statistisk sentralbyrå peker på at andelen studenter som fullfører på normert tid er størst i de kvinnedominerte utdanningene og at det særlig er i tradisjonelle kvinnedominerte utdanninger at menn bruker betydelig mer tid enn kvinner.

5.4 Sammenligning av lærerstudier og andre studier

Et rimelig spørsmål å stille nå, er om lærerstudenters studiekarriere avviker mye fra studiekarrieren for dem som tar andre utdanninger av sammenlignbart omfang. Er lærerstudenter tregere i sine studiebevegelser enn studenter i andre fagområder?

Nei, tallene i Statistisk sentralbyrås materiale tyder ikke på at de er det. Tabellen nedenfor viser rett nok at andelen av de som ble ferdig utdannet i 2002-2003 og bare hadde brukt normert tid, lå litt lavere i allmennlærer- og førskolelærer-utdanningene enn i henholdsvis ingeniør- og sykepleierutdanningene, men forskjellen mellom disse utdanningene er ikke stor. Sammenligning av de to fireårige utdanningene allmennlærerutdanning og siviløkonomutdanning viser at mens to av tre allmennlærere blir ferdige på 5 år, blir færre enn annenhver siviløkonom ferdig utdannet på 5 år. At gjennomstrømningshastigheten i allmennlærerutdanningen er så pass mye raskere enn i siviløkonomutdanningen, er kanskje overraskende? En vanlig oppfatning er vel at siviløkonomer er raske og effektive også i sine studier? La oss sammenligne den tiden det tar å fullføre ulike treårige og fireårige utdanninger. I den følgende tabellen er tallene avrundet til hele prosenttall.

Tabell 5. Fullførte laveregradsstudier etter antall år siden studenten første gang var registrert i høyere utdanning. Studieåret 2002-2003. Prosent.

Utdanning	Tid fra første registrering i studium til fullført utdanning						
	Inntil 3 år	4 år	5 år	6 år	7 år	8 år og mer	I alt
Allmennlærer- utdanning (4-årig)	5	40	22	10	7	16	100
Førskolelærer- utdanning (3-årig)	46	28	10	5	3	8	100
Ingeniør- utdanning (3-årig)	47	21	11	5	5	10	100
Siviløkonom- utdanning (4-årig)		22	26	19	12	21	100
Sykepleier- utdanning (3-årig)	49	24	9	5	4	10	100

KILDE: Statistisk sentralbyrå. Gjennomstrømming i høyere utdanning. Statistikkbanken.

5. 4. 1 Drøfting av svakheter ved gjennomstrømningsmaterialet fra SSB
Statistisk sentralbyrås materiale forteller bare hvor mange som fullfører bestemte utdanninger i en gitt periode og hvor lenge det er siden utdanningen ble påbegynt. Materialet sier ikke noe om hvor mange studenter som har begynt i de ulike utdanningene. Det forteller derfor ikke om frafall og kan heller ikke brukes til å beregne gjennomføringsprosent. Materialet sier heller ikke noe om hvor mye av tiden som har gått mellom påbegynt og avsluttet studium, som faktisk har vært brukt på studiearbeid og hvor mye tid som har vært anvendt på andre formål.

5. 5 Sammenligning mellom norske og svenske lærerstudenter

Er gjennomstrømningen tregere hos norske studenter enn hos studenter i andre land? Det er vanskelig å finne sammenlignbare data, men la oss se på noe av det som finnes.

5. 5. 1 Sverige

Først vises noen funn fra Sverige. Högskoleverkets rapport (2001) *Studenternas resultat* tar utgangspunkt i de som begynte ved svenske universitet og høgschooler i studieåret 1993/94 og følger dem fram til studieåret 1999/2000. Dette er altså den motsatte framgangsmåten av hva Statistisk sentralbyrå har benyttet: Mens Statistisk sentralbyrå materiale viser hva som kommer ut av utdanningssystemet et bestemt år, viser Högskoleverket hva som skjer med dem som går inn i utdanningssystemet et bestemt år. Styrken med Högskoleverkets tilnærming er at materialet kan vise både fullføring, delvis fullføring, bytte av studium og frafall og avbrudd i studiene.

'I enkel sammanfatning kan utfallet beskrivas så att 60-65 procent av studenterna avlägger examen och/eller har skaffat sig minst tre års utbildning när de lämnar systemet. Därutöver har 15 procent minst ett års utbildning. Cirka 25 % lämnar universitet och högskolor med mindre än ett års utbildning.' (2001: 16)

Rapporten *Studenternas resultat* (2002: 11) siterer en tidligere undersøkelse av hvor stor andel av studentene som fullførte påbegynte utdanningsprogram. Den gjaldt studenter som begynte i studieåret 1987/88 og som ble fulgt i de påfølgende elleve studieårene, det vil si fram til og med 1997/98. For førskollärare og fritidspedagoger var fullføringsgraden 86 %. 2 % av de aktuelle studentene fullførte et annet studium enn de begynte på. Blant de som begynte på programmet grundskollärare 1-7 fullførte 80 %, mens det på programmet grundskollärare 4-9 (bare) var 59 % som fullførte det studiet de begynte på. I de to programmene for utdanning til grundskollärare er det ukjent hvor mange som fullførte andre studier enn det de begynte på.

5. 5. 2 Gjennomstrømming i norske lærerutdanninger

Har vi noen tilsvarende data for Norge? Ja, det foreligger noe. Tidligere rektor ved Halden lærerskole, Einar Herikstad, gjorde på slutten av 1990-tallet undersøkelser som ble presentert i det daværende Lærerutdanningsrådets skriftserie, jamfør data i LR-publikasjonene nr. 1 1997 og nr. 3 1998. Hans data gjaldt først og fremst fagvalgene som studentene gjorde, men det framgår også hvor stor del av studentene som fullførte utdanningen på normert studietid. De to tabellene nedenfor viser at i de to første kullene som gikk i den fireårige allmennlærerutdanningen, var det om lag to av tre studenter som fullførte utdanningen i løpet av den normerte studietiden. Allmennlærerutdanningen ble gjort fireårig for dem som begynte utdanningen høsten 1992. Mellom 1975 og 1991 var allmennlærerutdanningen treårig og før 1975 var den toårig. Den gjennomsnittlige fullføringsprosenten (på normert tid) var den gang også høyere blant kvinnelige enn blant mannlige studenter. Mellom de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene var det stor variasjon i andelen som fullførte på normert studietid: Tabellene angir den laveste og den høyeste fullføringsprosenten og det går fram av tabellen at spennet er stort mellom disse verdiene. Også når det gjelder fullføringsgraden for henholdsvis mannlige og kvinnelige studenter var det stor forskjell mellom institusjonene.

Tabell 6. Allmennlærerkullet 1992-1996. Norge. Andel av kullet som fullfører utdanningen på normert studietid. Prosent.

	Menn	Kvinner	Gjennomsnitt
Gjennomsnitt alle studiesteder	61,4	68,3	65,9
Østfold	50,0	63,8	60,0
Institusjon med laveste andel	39,4	55,5	
Institusjon med høyeste andel	77,8	88,2	
Differanse (Høyeste – laveste andel)	38,4	32,7	

Kilde: LRPublikasjon nr. 1 1997

Tabell 7. Allmennlærerkullet 1993-1997. Norge. Andel av kullet som fullfører utdanningen på normert studietid. Prosent.

	Menn	Kvinner	Gjennomsnitt
Gjennomsnitt alle studiesteder	61,1	63,9	63,0
Østfold	51,4	60,3	57,5
Institusjon med laveste andel	45,2	48,4	
Institusjon med høyeste andel	76,9	79,8	
Differanse (Høyeste – laveste andel)	31,7	31,4	

Kilde: LRPublikasjon nr. 1 1998

Merknad til tabell 6 og 7: Det kan ligge noen feilkilder i dette materialet. De store forskjellene mellom utdanningsinstitusjonene kan tyde på at registreringen ikke var like god over alt, men forskjellene kan også tolkes slik at de viser store forskjeller mellom utdanningsinstitusjonene når det gjelder de kravene som ble stilt under utdanningen og dermed forskjeller i de kravene som måtte oppfylles for å få vitnemål for fullført allmennlærerutdanning.

6. 0 Gjennomstrømming. Metodedrøfting

I kapittel 2 ble gjennomstrømming definert som fullføring av en utdanning på en gitt/normert tid. Når gjennomstrømming defineres ved fullføring av en utdanning på en gitt/normert tid, er gjennomstrømmingen enkel å definere: Man registrerer hvor mange som begynner i en utdanning, hvor mange av disse som fullfører utdanningen i løpet av et definert tidsrom og regner ut hvor stor andel som fullfører. Fordi det nesten alltid vil være noen som bruker mer enn den normerte tiden på å fullføre, kan man bruke ulike tidsrom til å måle fullføringen, for eksempel ett år, to år, osv mer enn normert tid. I realiteten er det ikke så enkelt å presentere pålitelige tall om gjennomstrømmingen. Det er mange faktorer som kompliserer. I settet av slike faktorer inngår for eksempel:

- At en del studenter blir registrert som begynnere på en utdanning uten at de faktisk begynner.
- At en del studenter slutter etter kort tid.
- At en del studenter går over i andre utdanninger og fullfører disse.
- At en del studenter tar kortere eller lengre avbrudd/pauser i studiet uten at avbrudd blir registrert.
- At enkelte registrerer seg som studenter for å beholde rett til studentrabatter.
- At registreringen av hva studentene faktisk gjør av avbrudd i utdanningen, er ufullstendig.

Det er altså både prinsipielle og praktiske måleproblemer knyttet til gjennomstrømming. Den ufullstendige registreringen er en viktig side av dette. De faktiske avbrudd, enten dette er ut av høyere utdanning, inn i annen utdanning eller overflytting til andre høyskoler for å fortsette utdanningen er ikke godt registrert. Ekstra tilgang på studenter ved overflytting hit, blir registrert, men hvordan skal disse studentene regnes i beregninger av gjennomstrømming?

7. 0 Hvorfor er gjennomstrømmingen svak?

7. 1 Nok en fortelling

I min tid som studieleder for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold (1995-2003) ble jeg nokså mange ganger oppsøkt av studenter som sa at de ville slutte i allmennlærerutdanningen. Jeg tok også kontakt med studenter som vi måtte anta hadde sluttet, siden de ble lenge borte uten å gi beskjed om fraværsgrunnene sine. Noen ga uten videre omsvøp til kjenne hva som var både direkte og mer indirekte grunner til at de hadde tatt sitt valg. Andre sa mindre om sine grunner og da var jeg var forsiktig med be dem angi de helt konkrete grunnene til at de ville slutte eller hadde sluttet, men ba dem si om grunnen lå i noe som hadde med utdanningen å gjøre eller om det var andre forhold som avgjorde. Jeg førte ingen statistikk over avbruddsgrunnene, men den formuleringen som oftest ble brukt, gikk omtrent slik: 'Jeg har funnet ut at det ikke er lærer jeg skal bli.' Ingen anga at det var forhold ved selve utdanningen som var mest avgjørende for valget å avbryte utdanningen, men det kan selvsagt hende at situasjonen ikke innbød til det? Likevel – at en betydelig del av de studentene som avbryter en lærerutdanning, gjør det av rent personlige grunner, mener jeg er en holdbar generalisering og viktig å være klar over når en skal vurdere gjennomstrømming i utdanningen. Bare unntaksvis vil det være noen gode grunner til å forsøke å overtale dem som ønsker å avbryte utdanningen, til likevel å fortsette den.

I en svensk studentoppgave om gjennomstrømming er det (Villén 2002: 12) trukket et skille mellom individuelle forutsetninger, institusjonelle forhold og utenfor-institusjonelle forhold som grupper av forklaringsfaktorer for gjennomføring og avbrudd. Som en grov klassifisering er dette ingen dårlig inndeling, men la oss se på et par eksempler på mer detaljerte inndelinger. Det første eksemplet (avsnitt 7.2) er en bearbeiding, en metaanalyse, av forskningsresultater innen temaet studieavbrudd blant studenter i USA. Det andre eksemplet (avsnitt 7.3) baserer seg på en undersøkelse fra Storbritannia. Begge eksemplene gir belegg for det som allerede er sagt, men som tåler gjentakelse fordi det er så viktig for å forstå at det er slik:

Studieavbrudd og sen gjennomstrømming er ikke endimensjonale fenomener. De lar seg ikke forklare med enkle faktorer. Derfor vil de heller ikke kunne påvirkes særlig mye med enkle tiltak.

7. 2 Studier av faktorer bak studieavbrudd blant studenter i USA

Det er tidligere i rapporten referert til Tinto (1993). Siden han trekker fram og drøfter grunner til studieavbrudd, vender vi tilbake til ham. Nettstedet <http://www.ed.gov/pubs/CollegeForAll/completion.html> (23.05.07) har noen nyere tall enn de som Tinto bygger på.

'More students leave their college or university prior to degree completion than stay.' (Tinto 1993: 1)

'We know that more than 47 % of all students in America who start at a four-year college still fail to earn a degree at that college; and nearly 56 percent of all dropouts from four-year institutions leave before the start of their second year. We also know that student departures during college take a variety of forms and arise from a variety of sources, individual and institutional. There is no one form of behaviour, no single prevailing reason for leaving. There are many types of leaving. Of these, researchers have been able to identify seven major causes of student withdrawal.'

I framstillingen sin trekker Tinto fram åtte – ikke sju – faktorer. Det er altså mange grunner til at studenter ikke fullfører sin utdanning. Trolig er de samme grunnene som gjør at mange studenter bruker mer enn normert studietid på å fullføre en utdanning. De faktorene som Tinto refererer til, er, i min oversettelse:

Akademiske vansker

- Manglende vilje til å oppfylle akademiske standarder
- Utilstrekkelige akademiske ferdigheter
- Dårlige studievaner

Tilpasningsvansker

- Vansker med å takle overgangen fra videregående skole til høyere utdanning
- Kommer til studiet med en bakgrunn som avviker fra majoriteten av studentene

Mål

- Begynner i høyere utdanning med vage oppfatninger om hvorfor man er der

Innsats

- Manglende vilje til å bruke tilstrekkelig innsats på å fylle de krav som settes
- Trekkes bort fra utdanningen på grunn av utenforliggende forhold. Samlivsbrudd, knytting av nye samlivsrelasjoner og familieproblemer er eksempler på slike.

Økonomi/studiefinansiering

Ser seg ikke i stand til å fortsette utdanningen av hensyn til egen eller av hensyn til andres økonomi
Går over i utdanningen som et deltidsprosjekt

Tilhørighet

Utvikler ikke tilhørighet til studiet/utdanningen, til studiestedet og/eller til medstudenter

Involvering

Forlater utdanningen fordi man kjenner seg ensom, isolert og ute av stand til å utvikle gode relasjoner med medstudenter eller lærere/ansatte

Læring

At man ikke opplever at man lærer eller at man ikke finner verdi i egen læring

I en kommentar til en slik klassifisering av avbruddsgrunner sier Tinto at *'departures for academic reasons represent only 30 to 35 percent of all leaving nationally'*. Og fortsetter med å si at *'involvement or lack thereof is, after controlling for individual attributes, the single most important predictor of student persistence.'* Kilde: Tinto, V.: Rethinking the First Year of College. <http://soeweb.syr.edu/Faculty/Vtinto/> (14.09.05)

Mange mulige inndelinger kan tenkes brukt for å klassifisere grunner til at studenter avbryter en utdanning eller bruker mer enn normert tid på å fullføre en utdanning. Flere av faktorene som inngår i inndelingen ovenfor, ligger nær hverandre. For eksempel er det vanskelig å se noen stor forskjell mellom begrepene tilhørighet og involvering.

7. 3 Studier av faktorer bak studieavbrudd blant studenter i Storbritannia

I sitt teorikapittel refererer Yorke (1999: 8-27) til *'the vast literature from the United States'* og *'the much more slender set of studies from the United Kingdom'*. I det følgende trekkes det fram noen tema fra forskning i Storbritannia, men det meste som presenteres her er bearbeiding av empiri fram den surveyundersøkelsen som Yorke gjorde i andre halvdel av 1990-tallet. Mens avsnitt 7.2 handlet om hvordan man kan generalisere om studiefrafall og gjennomstrømming ved å se på hva studenter gjør gjennom å betrakte dem ovenfra/utenfra, handler dette avsnittet om hvilke svar vi får når vi spør studentene selv om hva de gjør og hvorfor de gjør det de gjør eller ikke gjør.

Yorke (1999: 16) viser til en undersøkelse fra 1980-tallet der frafallsgrunnene ble delt i gruppene *'course factors, institutional factors, study environment factors, personal blame, motivational factors.'* Kursrelaterte forhold (course

factors) vil ofte bli oppgitt som svar når studenter får angi anonyme svar på hvorfor de har sluttet i et studium. Mange aspekter kan inngå, men ofte vil svarene handle misnøye med undervisningskvaliteten, kursinnholdet eller nivået på kurset. I gruppen institusjonelle forhold (institutional factors) inngår svar som at det ble for lite undervisning eller at boforholdene er for dårlige (residence hall-systemet). Begrepet studiemiljø (study environment factors) må i denne sammenhengen oppfattes vidt, siden det for eksempel omfatter studentens økonomi i form av lån, gjeld, betalt arbeid, forsørgerforpliktelser og helse. Personlig skyld (personal blame) og motivasjonsfaktorer (motivational factors) kan slås sammen, som Yorke gjør, til det han kaller intra-personlige faktorer, hvor studiemåter, innstilling, motivasjon, forventninger til studiet og innsats vil inngå.

Blant de nevnte frafallsgrunnene vil noen kanskje savne bakgrunnsfaktorer som kjønn, alder, foreldres utdanning og sosiale status, egen yrkeserfaring, resultater fra tidligere skolegang vil inngå. Det er imidlertid ikke vanlig at studenter selv oppgir dette som frafallgrunner når de blir spurt om hva som er grunnene til at de slutter/har sluttet i studiet.

Den oversikten som følger, er min oversettelse av den inndelingen som Yorke (1999) selv anvender på sitt eget materiale og utgjør altså en gruppering av faktorer som forklarer frafall fra påbegynte studier i høyere utdanning. Til oversikten må bemerkes at det i en publikasjon Yorke selv er ansvarlig for (Yorke & Longden 2004: 41) gis uttrykk for kritikk mot å trekke et tydelig skille mellom personlige grunner og institusjonelle grunner til studieavbrudd og det hevdes at avbruddsgrunnene mer er et sett av overlappende faktorer enn av enkelte, atskilte og avgjørende faktorer.

Forklaringen gis i faktorer som ligger hos studenten selv

Studentens bakgrunn

Studentens studieforutsetninger

Studentens interesser, studiemotivasjonen

Studentens privatøkonomi

Studentens samlede aktiviteter, tidskombinasjonen av aktivitetene

Forklaringen ligger i studiemiljøet

Stuedstedet, reisetid, lokaler, utstyr, medstudenter, mangler ved servicetilbudet (kantine, bibliotek), dårlig utstyr (datautstyr, kopimaskiner), andre forhold ved lærestedets studiemiljø

Forklaringen ligger i egenskaper ved studieinnholdet

Undervisningen – for mye eller for lite undervisning, for dårlig undervisning

Veiledningen – for lite, for lite relevant eller for mye veiledning

Lærernes interesse for studentene – studentene blir ikke sett av lærerne
Gruppestørrelse i undervisning, veiledning

Forklaringen ligger i forhold knyttet til studiestarten
Ikke begynt, feilregistrert, sluttet tidlig

Forklaringen ligger i forhold knyttet til arbeid utenom studiene
Begynte i jobb, byttet jobb, kom inn på et tiltak (attføring), andre

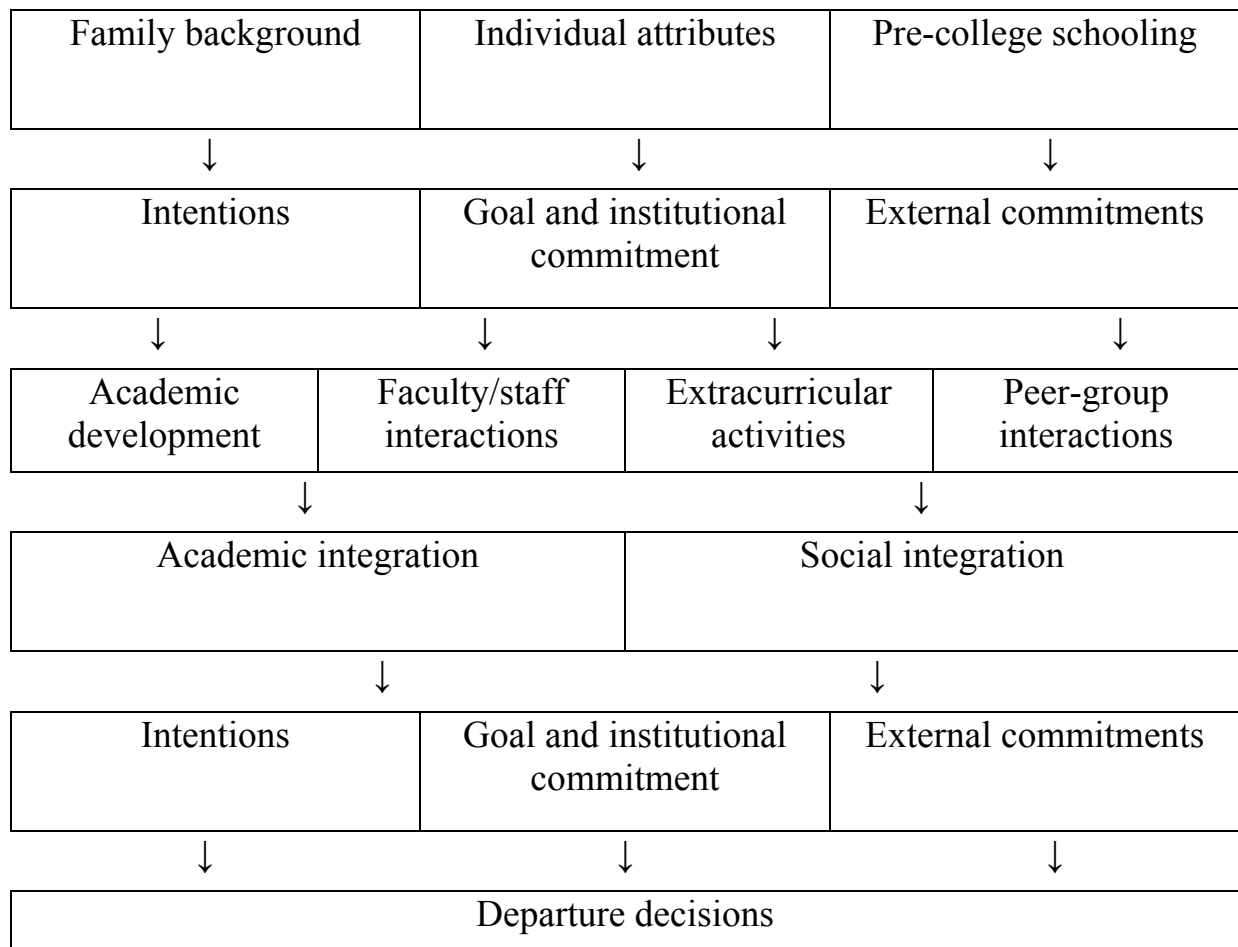
Forklaringen ligger i forhold knyttet til kurset/studieenheten
Valgte annet kurs, endret sine studieplaner, hadde mis-/feiloppfattet hva kurset handlet om, kurset var for vanskelig, kurset var for lett, mislikte kurset, mislikte lærere, fullførte kursarbeidet, men tok ikke eksamen, strøk til eksamen

Rent personlige grunner
Flyttet, ble syk, sluttet av personlige grunner (familiegrunner), økonomien ble for vanskelig, fikk krevende reise, tok på seg for mye til å make alle forpliktelser

7. 4 3 P-modellen (*The presage-process-product model*)

Mange studier av hva som foregår i høyere utdanning har i de siste par tiårene bygget på det forskningsdesignet som på engelsk kalles *the presage-process-product model*. Om vi begynner bakerst i ordrekken, er tanken at studieresultatet – det som er produktet av studiet – bestemmes dels av den studieprosessen studenten har vært igjennom og dels av studentens bakgrunn og at studieprosessen også i betydelig grad bestemmes av studentens bakgrunn. En *presage-process-product* modell har også vært anvendt ved Høgskolen i Østfold i en omfattende undersøkelse av studentenes oppfatninger om studiemiljøet i lærerutdanningene. I studiemiljøprosjektet (STUM-prosjektet) som begynte i 1990, mens nåværende Avdeling for lærerutdanning ennå het Halden lærerhøgskole, la vi til grunn en prosjektmodell som tok utgangspunkt i at studieprosessene (tidsbruk, studiemåter og syn på undervisningskvalitet) ville være påvirket både av studentenes individuelle forutsetninger og av studentenes sosiale kontekst og at studieprosessene i stor grad ville bestemme læringsresultatene i form av utbytte av studiet og dermed kvalitet på de ferdige lærerkandidatene. (Hammervoll, Solerød og Wennevold, 1994: 11). Tilsvarende tenkning er det som ligger bak Tintos (1993: 114) modell for studiefrafall. I denne modellen vil de to øverste lagene utgjøre prediksjonsfaktorer, de to midtre lagene vil utgjøre prosessfaktorer og de to nederste vil vise studieresultatet (produktet).

Figur 1. Tintos klassiske modell



Kilde: Tinto 1993: 114

7. 5 Sammenfatning av foreliggende kunnskap om studiefrafall

De uthevede utsagnene i dette avsnittet er mine forsøk på å lage et sett av forsvarbare sammenfatninger av det som foreligger av kunnskap om studiefrafall og om gjennomstrømming i studier. Hvert utsagn er her bare gitt et kort belegg og alle kan gis grundigere belegg fra forskningslitteraturen.

Studenter som avbryter/ikke fullfører studiene, oppgir sjelden bare en grunn til avbruddet/den manglende fullføringen

'The research shows consistently that it is unusual for students to cite just one factor influencing their decision to leave.' (Yorke & Longden 2004: 41)

Studenter som avbryter/ikke fullfører sine studier, har ingen spesielle kjennetegn

'A good deal of the literature is filled with stereotypical portraits of those student dropouts. For instance, dropouts have been frequently portrayed as having a distinct personality profile or as lacking in a particularly important attribute needed for college completion. As a consequence, we have been given the mistaken view that student dropouts are different or deviant from the rest of the population.' (Tinto 1993: 3)

Det er liten systematisk forskjell i gjennomføringsgrad mellom studenter med ulik bakgrunn

Jo da, dersom man har relativt store populasjoner av studenter, finner man selvsagt noen forskjeller. Tar man for eksempel alle førskolelærerstudentene som begynte utdanningen et gitt studieår i hele Norge, vil man se forskjeller mellom mannlige og kvinnelige studenter når det gjelder hvor stor andel som blir ferdige på normert tid og på gjennomsnittlig antall studieår de bruker på å bli ferdige. Men slik viten kan man ikke bruke som grunnlag for å stille seg ved inngangsporten til førskolelærerutdanningen i Halden og peke på hver annen eller tredje mannlige student og si at du kommer til å bruke mellom fem og seks år på å bli ferdig med utdanningen din!

Utdanninger hvor mange studenter avbryter, har ingen spesielle kjennetegn som gjør dem forskjellige fra utdanninger hvor gjennomføringsgraden er høy

Gjennomføringsgraden varierer svært mye mellom institusjoner og mellom utdanninger på en og samme institusjon, men det er ingen klare mønstre i variasjonen.

Det er store forskjeller mellom land/nasjoner/stater i gjennomføringsgrad blant studenter i høyere utdanninger

De allmenne kulturforskjellene slår også ut i at studiekulturene viser betydelig forskjell mellom land.

Det er store forskjeller i gjennomføringsgraden mellom utdanningsinstitusjonene innenfor landene – i alle fall i USA, Storbritannia, i Sverige og Norge

Selvsagt er det slik at utdanningsinstitusjoner hvor det er høye opptakskrav og kamp om å komme inn, der vil andelen studenter som fullfører og fullfører på normert tid, ligge høyere enn i en institusjon hvor studiene er åpne.

Det er store forskjeller i gjennomføringsgrad og gjennomstrømningshastighet mellom utdanninger innenfor en og samme institusjon

Også på dette nivået er det betydelige kulturforskjeller, uten at det alltid er så lett å peke på hva de består i.

Det fins ingen institusjonelle vidunderkurer mot studieavbrudd

Tinto (1993: 3) sier at resultatene av forskingen på feltet bare kan brukes til å gi generelle råd og at det slett ikke er sikkert at tiltak som iverksettes for å beholde studenter, vil ha den tilsiktede effekt. Det er til og med slik at tiltakene kan være *'wrong or at least seriously misleading,'* hevder han.

7. 6 Hva vet vi om gjennomstrømmingen i de flerårige lærerutdanningene ved Høgskolen i Østfold?

Vi vet at

- vi har en stor tidlig avskalling: Slett ikke alle som har takket ja til studieplass og derfor har blitt registrert som studenter, møter; mange møter bare de første dagene og noen slutter i løpet av de første ukene og månedene;
- en del studenter slutter etter det første halvåret eller etter det første studieåret, når de har opplevd sine første stryk til eksamen
- noen studenter slutter etter at de er blitt veiledet ut
- mange stryker i obligatoriske fag og blir av den grunn forsinket i studieløpet sitt. De fleste som fullfører lærerstudiet etter å ha brukt mer enn normert tid, har trengt ekstra tid fordi de har strøket i ett eller flere fag
- de som slutter tidlig, grunngir det ofte med at de har funnet ut at de ikke ønsker å bli lærere
- en del studenter går ut av allmennlærerstudiet og inn i frie fagstudier, som kombineres med en avsluttende praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og blir dermed lærere, men altså ikke allmennlærere
- det skjer noen, men ikke mange overganger fra førskolelærerutdanningen til allmennlærerutdanningen
- det er ingen store og tydelige forskjeller med hensyn til bakgrunnsvariabler (kjønn, alder, bosted, tidligere utdanningsbakgrunn, og lignende) mellom a) de som fullfører på normert studietid, b) de som fullfører på mer enn normert studietid og c) de som ikke fullfører noen utdanningen (avbryter, velger andre studieveier, ...)
- en del studenter arbeider så lite med sine studier at de ikke bør kunne bestå sine eksamener. Data som belegger dette har vi helt fra den første studiemiljøundersøkelsen (Hammervoll, Solerød og Wennevold 1993). Data fra senere studieevalueringer viser det samme. Dessverre har vi ingen data som kan bekrefte eller avkrefte hvorvidt det er noen nær sammenheng mellom lite omfang av nedlagt studiearbeid og stryk på eksamener.

8. 0 Gjennomstrømmingen i de flerårige lærerutdanningene her

8. 1 Datamaterialet

To kull av allmennlærerstudenter og to kull av førskolelærerstudenter er fulgt gjennom sine studieløp. Det gjelder allmennlærerkullene 1999-2003 og 2000-2004 og førskolelærerkullene 1999-2002 og 2000-2003. Alle data som gjengis her er registerdata fra avdelingens studentregister. Ingen opplysninger er presentert slik at det skal være mulig for noen utenforstående å identifisere enkeltpersoner. Skulle noen av de studentene som inngår i kullene lese rapporten, vil de nok kunne se at de selv inngår i grupper med til dels små tall, på samme måte som enhver kan oppleve dersom man går inn i detaljene i offentlig publisert statistikk med materiale fra små enheter.

8. 2 Drøfting av kvaliteten på datamaterialet

I denne rapporten er det allerede påpekt at gjennomstrømming er et svært relativt begrep i den forstand at omfanget av gjennomføring, avbrudd og frafall i studier/utdanninger avhenger av størrelse man velger som den inngangsverdien man legger til grunn: Hvilket antall studenter velger vi å beregne gjennomføringsraten på grunnlag av? Å finne det rette eller rimelige tallet, er ikke så enkelt som det burde være.

Når et studentkull starter, får avdelingen en liste over studenter som har takket ja til en studieplass. Denne listen viser de som er registrert opptatt på utdanningen og utgjør ett av de mulige beregningsgrunnlag for gjennomføring og frafall: Hvor mange av/hvor stor andel av de registrert opptatte studentene er ferdige med utdanningen på normert tid, hvor mange blir ferdige på et halvt, på et eller flere år utover normert tid

Ved studiestart vil de være slik at noen av de som har takket ja til studieplass, likevel ikke møter og dermed ikke tar studieplassen. Det vil vel være urimelig å ta disse studentene med i beregningsgrunnlaget for gjennomstrømmingen?

På den andre siden i regnestykket kommer det (oftest) noen studenter som sent har bestemt seg for hvilket studium de skal ta eller som sent har bestemt seg for om de vil studere. De kan ha stått på venteliste for å bli tatt opp, eller, dersom det ikke er noen venteliste, får de tilbud om en av de restplassene som har oppstått fordi ikke alle opptatte møter. På denne måten kompenseres noe av det frafallet som skyldes at studenter ikke tar imot tildelt studieplass.

I løpet av de første ukene i studiet vil det være en del bevegelser inn og ut av studentkullet. Noen slutter fordi de får studieplass på en annen utdanning eller på et annet studiested, noen slutter av personlige grunner eller fordi de ikke finner seg til rette. Om mangfoldet av slike grunner, se avsnitt 7.3 foran. Fordi det tar en stund før studenttallet blir noe mer stabilt, tar høgskolen en kontroll av

studenttallet et stykke utpå høsten; hos oss har en totaltelling vært gjort per 10. oktober og det er studenttallet ved denne registreringen som har blitt brukt som det faktiske studenttallet i utdanningene og på avdelingene i høgskolens årsmeldinger. For de involverte vil det være kjent at det på avdelingsnivå har vært gode motiver for at dette tallet ikke skulle bli satt lavt. Motivene har ligget i at hver avdelings budsjettildeling har vært bundet til dette tallet. Det er ikke urimelig å tro at studenttallene per 10. oktober er blitt oppgitt til å ligge i overkant av det reelle.

I begge de aktuelle utdanningene er det i løpet av det første studieåret at frafallet er størst, men det skjer også frafall i løpet av resten av utdanningen. Det er trolig at registreringen av frafall i andre, tredje og fjerde studieår ikke har vært fullgod, fordi det ofte er vanskelig å vite om en student helt har sluttet i utdanningen (frafall) eller om vedkommende har tatt et avbrudd og derfor må ventes tilbake i utdanningen på et senere tidspunkt.

8. 3 Registrert frafall og frafallsgrunner

I det følgende vises en oversikt for hver av utdanningene om det registrerte frafallet, det vil si studenter som i studentregisteret har blitt oppført som sluttet.

Tabell 8. Allmennlærerstudentene ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2003 og 2000-2004. Frafall under studieløpet.

	KULLET 1999-2003	KULLET 2000-2004
Registrert opptatt 10. oktober 1. studieår	139	123
Registrert som sluttet i 1. studieår	48	30
Registrert som sluttet i 2. studieår	3	7
Registrert som sluttet i 3. studieår	6	6
Registrert som sluttet i 4. studieår	4	1
Samlet frafall, antall	61	44
Samler frafall, prosent	44 %	36 %

Merknad til tabell 8: Tallene for registrert opptatt ved studiestart var hhv. 161 i 1999 og 141 i 2000. Disse størrelsene vil det under alle omstendigheter være urimelig å legge til grunn for beregning av gjennomstrømmingen selv om alle studentene finnes i vårt studentregister. Tallene for registrert opptatt 10. oktober er hentet fra høgskolens årsmelding 1999/2000.

Tabell 9. Antall allmennlærerstudenter ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2003 og 2000-2004 på ulike tider i studieprogrammet.

Antall studenter i kullet	KULLET 1999-2003	KULLET 2000-2004
Ved studiestart	139	123
Ved slutten av 1. studieår	91	93
Ved slutten av 2. studieår	88	86
Ved slutten av 3. studieår	82	80
Ved slutten av 4. studieår	78	79
Ved slutten av 4. studieår, i andel av antallet ved studiestart	56 %	64 %

Tabell 10. Førskolelærerstudentene ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2002 og 2000-2003. Frafall under studieløpet.

Antall studenter i kullet	KULLET 1999-2002	KULLET 2000-2003
Registrert opptatt 10. oktober 1. studieår	107	82
Registrert som sluttet i 1. studieår	41	30
Registrert som sluttet i 2. studieår	3	1
Registrert som sluttet i 3. studieår	8	5
Samlet frafall, antall	52	36
Samlet frafall, prosent	49 %	44 %

Tabell 11. Antall førskolelærerstudenter ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2002 og 2000-2003 på ulike tider i studieprogrammet.

Antall studenter i kullet	KULLET 1999-2002	KULLET 2000-2003
Ved studiestart	107	82
Ved slutten av 1. studieår	66	52
Ved slutten av 2. studieår	63	51
Ved slutten av 3. studieår	55	46
Ved slutten av 3. studieår, i andel av antallet ved studiestart	51 %	56 %

Systematisk og løpende registrering av frafallsgrunner har ikke vært gjennomført, men for et av de aktuelle studentkullene ble det gjort en gjennomgang med sikte på å få bedre innsikt i frafallsgrunner. Studentlistene for studentkullet 1999-2003 ble gjennomgått våren 2000 og høsten 2001. Her er det antallet studenter som hadde takket ja til studieplass, som er lagt til grunn. Antallet var 161 studenter høsten 1999. Frafalls- og avbruddsomfanget og de tilsvarende grunnene er angitt i tabell 12. Legg merke til at antallet studenter ved utgangen av 1. studieår er det samme som i tabell 9.

Tabell 12. Frafalls- og avbruddsgrunner i allmennlærerkullet 1999 – 2003. Høgskolen i Østfold. Frafall og avbrudd i 1. studieår.

KARAKTERISTIKK	ANTALL STUDENTER
Registrert opptatt	161
Begynte aldri	38
Møtte, men avbrøt studiet i 1. studieår	32
Antall studenter ved slutten av 1. studieår	91
Frafalls-/avbruddsgrunner:	
Avbrudd av personlige eller sosiale grunner	13
Gikk over i andre studier eller flyttet til andre studiesteder	9
Gikk inn i andre aktiviteter enn studier	3
Permisjoner, lange sykemeldinger	5
Avbrudd (fracfall?) av ukjente grunner	2

Merknad til tabell 12: Under personlige eller sosiale grunner er utsagnet 'Jeg har kommet fram til at det ikke er lærer jeg vil bli' angitt av flere.

8. 4 Fullføring av utdanningene

Mens det foregående avsnittet tok for seg frafallet, skal dette avsnittet handle om fullføringen av utdanningene.

Tabell 13. Allmennlærerstudentene ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2003 og 2000-2004. Antall som har fullført allmennlærerutdanning per 1.11. 2006.

ANTALL STUDENTER	KULLET 1999-2003	KULLET 2000-2004
Fullført på tre år	5	7
Fullført på fire år	28	28
Fullført på fire og et halvt år	?	5
Fullført på fem år	20	14
Fullført på fem og et halvt år	2	1
Fullført på seks år	5	
Fullført på seks og et halvt år	1	
Fullført per oktober 2006	62	55

Tabell 14. Ulike målinger av gjennomstrømming i allmennlærerutdanningen. Høgskolen i Østfold, studentkullene 1999-2003 og 2000-2004.

REGISTRERINGER	KULLET 1999-2003	KULLET 2000-2004
Registrerte 1. oktober i 1. studieår, antall	139	123
Fullført på normert studietid (4 år), antall	33	35
Fullført på normert studietid, prosent av registrerte	24 %	28 %
Fullført i alt per 01.11.05, antall	62	55
Fullført 01.11.05 i % av registrerte 1. oktober i 1. år	45 %	45 %
Antall som har fulgt normalt studieløp	78	79
Fullført i % av de som har fulgt normalt studieløp	79 %	70 %

Tabell 15. Førskolelærerstudentene ved Høgskolen i Østfold i kullene 1999-2002 og 2000-2003. Antall som har fullført førskolelærerutdanning per 1.11.2005.

ANTALL STUDENTER	KULLET 1999-2002	KULLET 2000-2003
Fullført på tre år	53	48
Fullført på fire år	14	9
Fullført på fem år	4	3 (alle på 4,5 år)
Fullført per oktober 2006	73	63

Tabell 16. Ulike målinger av gjennomstrømming i førskolelærerutdanningen. Høgskolen i Østfold, studentkullene 1999-2002 og 2000-2003.

RESISTRERINGER	KULLET 1999-2003	KULLET 2000-2004
Registrerte 1. oktober i 1. studieår, antall	107	82
Fullført på normert studietid, antall	53	48
Fullført på normert studietid, prosent av registrerte	50 %	59 %
Fullført per oktober 2006, antall	73	62
Fullført 01.11.05 i % av registrerte 1. oktober i 1. år	68 %	76 %
Antall som har fulgt normalt studieløp, antall	73	62
Fullført i % av de som har fulgt normalt studieløp	100 %	100 %

8. 5 Drøfting og vurdering

I behandlingen av det foreliggende datamaterialet er det forsøkt å vise at det er nødvendig å kvalifisere beregningsgrunnlaget for gjennomstrømmingen. Når man så gjør ulike kvalifiseringer, vil selvsagt de resultatene man får, bli ganske ulike. Lenger har det ikke vært mulig å komme: Det fins flere måter å måle gjennomstrømmingen på.

Det gjelder, som det har vært påpekt flere ganger, hvilket studenttall man kan/skal/bør ta som antall studenter som begynner i utdanningen. Men det gjelder også, som det så tydelig går fram av framstillingen i kapittel 5 og av tabellene her i kapittel 8: Når skal vi slutte å registrere? Når det er slik at ganske mange fullfører sine studier ved å bruke mye mer enn normert studietid, blir det da ikke misvisende å slutte å måle både etter fire, fem og seks år?

Fullføring på normert studietid

Det er en lav andel av de som blir allmennlærere som gjennomfører på normert studietid. Når bare om lag hver fjerde allmennlærerstudent, jfr. tabell 14, blir ferdig på den normerte studietiden, er det grunn til å sette i gang nærmere undersøkelse av hva som er grunnene til at så få gjennomfører etter det oppsatte studieprogrammet. Det har ikke vært rom eller tid til å gjøre noen slik undersøkelse under arbeidet med denne rapporten. I herværende rapport påstås det at stryk i fagene er hovedgrunnen, men bak strykene til eksamen ligger det jo også noen forklaringsfaktorer og disse faktorene vet vi for lite om.

I førskolelærerutdanningen er andelen som blir ferdige på normert studietid om lag dobbelt så høy (se tabell 16) som i allmennlærerutdanningen. Det er en stor forskjell og vi vet lite om grunnene til at det er så stor forskjell. Allment gjelder at fullføringsraten samvarierer med lengden på flerårige studier, slik at andelen som fullfører, og fullfører på normert tid, vanligvis vil være høyere i en treårig enn i en fireårig utdanning.

Fullføring blant studenter som følger et normalt studieløp.

En god del av studentene blir ferdige ved å bruke inntil ett år mer enn normert studietid. Men mange bruker mer enn ett år ekstra på å bli ferdige. Det er klar forskjell på allmennlærer- og førskolelærerutdanningene også i dette henseende. Nesten alle (97 %, jfr. tabell 16) førskolelærerstudentene som følger et normalt studieløp, fullfører når de gis et eller to års respitt. Blant allmennlærerstudentene er andelen lavere: I de to aktuelle kullene er tallene hhv. 61 og 68 %, jfr. tabell 14. Dette underbygger en generalisering om at det er slik at jo lenger en utdanning er, målt i antall år, desto høyere blir avbruddsprosenten.

8. 6 Problematisering av gjennomføringsprosenten

Gjennomføringsprosenten er et problematisk begrep. Hva skal være beregningsgrunnlaget? Hva skal vi regne prosentene av? Noen muligheter er satt opp i det følgende:

De som takker ja til studieplass

De som møter opp til registrering

De som fortsatt er aktive etter noen uker, for eksempel per 10.oktober

De som meldes opp til eksamen første semester

De som møter til eksamen første semester

De som gjennomfører første studieår

De som gjennomfører andre studieår

De som gjennomfører minst tre studieår

De som følger studiet i minst fire år

De som får vitnemål etter fire og et halvt år, fem år, seks år, osv.

8. 7 Noen uløste floker

I det følgende pekes på to usikkerhetsfaktorer som bør tas i betraktning når gjennomstrømmingen skal vurderes. Den første er det en klar forsømmelse at høgsolen ikke har gjort noe med.

En del av dem som avbryter allmennlærerstudiet, går over i andre studieløp. Tidligere var det en del studenter som gikk over i et cand. mag.-løp. Nå foregår det en del overganger fra allmennlærerutdanningen til bachelorløp eller bachelorprogram. Disse studentene ønsker oftest slik overgang for å slippe den brede fagkretsen som allmennlærerutdanningen krever. Noen tvinges også til slik overgang på grunn av stryk i fag. Mange fullfører en utdanning i to/tre skolefag og tar deretter praktisk-pedagogisk utdanning og går ut i lærerarbeid. Høgsolen har ikke systematisk registrert opplysninger om avbruddsgrunner. Det må den begynne å gjøre. Høgsolen har forsømt å registrere overganger fra allmennlærerstudium til cand. mag og bachelorløp. Det er en forsømmelse av store dimensjoner.

Selv om antallet neppe er stort, vil det være noen studenter som flytter herfra til andre høgsoler, fullfører utdanningen og får vitnemål utskrevet på andre høgsoler, slik at de ikke blir registrert hos oss, selv om de har fullført. Hos oss vil de bidra til å redusere fullføringsprosenten. Det omvendte gjelder nok også – de som flytter hit, fullfører og dermed løfter fullføringsprosenten. Hvordan balansen mellom fra- og tilflytting er, vet vi ikke.

9. 0 Drøfting av tiltak for å øke gjennomstrømmingen

Umiddelbart virker det som et utmerket mål å ville øke den andelen som gjennomfører studiene – å øke gjennomstrømmingen i studiene, slik at flere fullfører studiene og fullfører på kortere tid enn tilfellet er nå. Men dette målet må vel kvalifiseres? Økt gjennomføringsgrad må vel forutsette at de utdannede oppfyller krav til god kvalitet? Det kan da ikke være et mål i seg selv å gi flest mulig et vitnemål? Målet må vel være at de som får sine vitnemål er godt utdannet og kvalifisert for å gjøre godt arbeid som lærere?

Tinto peker på dette: *'The point of retention is not that students stay, but that they learn and graduate having acquired the knowledge and skills needed for participation in society.'*

Vet vi hva vi må gjøre for å nå dette målet? Nei, sier Tinto: *'.. the path to enhanced student retention is not an easy or smooth one. Successful retention efforts are difficult to mount, if only because of our continuing inability to make sense of the variable character of student departure.'* (Tinto 1993: 2)

<http://soeweb.syr.edu/Faculty/Vtinto/> (14.09.05)

Vi tror vi vet at bedre oppfølging er ganske effektivt. Vi tror også at studier som har stram organisering, vil ha bedre gjennomstrømming enn de som har en løs struktur. Vi tror at endring av evalueringsformer, slik at arbeid gjennom hele studiet blir evaluert, øker studieinnsats og gjennomføringsgrad. Rekken av tiltak er lang og vi vet at de alle sammen handler om å endre studiekulturer og at det er lettere sagt enn gjort. Med Studiekvalitetsutvalgets ord: *'Gjennom ytre, raske tiltak vil det ikke være mulig å oppnå noen vesentlig økning i studiekvaliteten i høyere utdanning.'* (Studiekvalitetsutvalget 1990: 92)

9. 1 Forskning om effekter av tiltak for å øke gjennomføringsgrad/reducere studiefrafall

Søk på internett for å finne stoff om tiltak som tar sikte på å redusere studiefrafall og øke gjennomstrømming, gir mange treff, slik tabell 2 viser. Det er likevel langt mellom de nettstedene som henviser til forskning om effekter og enda færre som viser til forskning om resultater av iverksatte tiltak på dette området.

Et positivt unntak skal trekkes fram: Napier University i Edinburgh i Skottland har ligget og ligger svært høyt blant britiske institusjoner når det gjelder drop-out. Denne institusjonen har satt i gang mange tiltak for redusere frafallet og øke gjennomføringsgraden. I en artikkel om bakgrunnen for og resultatene av tiltakene pekes det på at kunnskapsgrunnlaget for igangsetting av tiltak er svakt:

'as most institutions have only fairly recently begun the work of identifying and addressing retention issues, very few are in a position to reflect on the success of their initiatives. Little guidance is available about which strategies are likely to be successful and how to speed up the necessary cultural change to effect real and lasting improvements. Lack of guidance inevitably results in an over-emphasis on trial and error – a 'push all the buttons and see what happens' approach. Thus retention may be improved as much by accident as by design. Or it may not be improved at all.' (Johnston, 2002: 9-10)

Om hva som er gjort ved Napier University sies det i samme artikkel:

'Napier University has made a strategic decision to learn how to improve retention rates and to understand why some students do not succeed. The Student Retention Project (SRP) at Napier is now in its eight year and focuses on:

- detailed retention-related research including the publication of yearly student retention statistics*
- student support activities*
- staff development activities.*

The primary aims of the SRP are to increase retention rates, improve the student experience generally and keep retention high one everyone's agenda.' (ibid, s10)

Og hva så med resultatene?

'Napier has realised measurable improvements in student performance – for example, the proportion of first-year students passing all their modules has risen by 15 % since 1995/96.'

Det har tatt minst fem studieår å oppnå denne økningen. Som årlig gjennomsnitt blir ikke framgangen mer enn tre prosent.

9. 2 Hva bør vi gjøre og hva bør vi la være å gjøre?

Høsten 2005 ble det ført en offentlig diskusjon om det kanskje er slik at for mange studenter består eksamener og får vitnemål fordi stryk har negative virkning på institusjonenes finanser på kort og lang sikt. De som vurderer og setter karakterer, stryker færre enn de burde gjort og gjør dette for å sikre at egen institusjon ikke får reduserte overføringer på grunn av synkende studiepoengsproduksjon. Det kan ikke ses bort fra at dette faktisk skjer, men i denne rapporten fremmes i alle fall ikke forslag om å bruke det enkleste av tenkelige tiltak for å øke gjennomstrømmingen: Å redusere kravene for å bestå eksamener. Dette ble også understreket i den selvevaluering av allmennlærerutdanningen som ble utført ved Avdeling for lærerutdanning våren 2001: *'Det er stor enighet innen utdanningen om at de kravene som må*

tilfredsstilltes for å få allmennlærervitnemål, ikke må samvariere med variasjonen i opptakskravene til utdanningen. Sett fra et effektivitetssynspunkt burde en større andel av hvert studentkull ha fullført studiene og fått sine vitnemål, men hensynet til at vi bare skal sertifisere (jfr. skikkethetsvurdering) de vi mener vil bli gode lærere, er overordnet og et langt viktigere hensyn enn effektivitetshensynet.’ Kilde: Selvevaluering av allmennlærerutdanningen ved avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold. Rapport utarbeidet på oppdrag av Norgesnettrådet. Avdeling for lærerutdanning, juni 2001, side 33.

Fra artikkelen om Napier University, som er sitert ovenfor, hentes noen råd om hva institusjoner bør og ikke bør gjøre for å øke fullføringsgraden og redusere studiefrafallet. Disse rådene er bearbeidet for å passe til forholdene her.

Hva Høgskolen i Østfold ikke bør gjøre:

- Prøve alle slags tiltak for å se hva som virker

Hvorfor ikke?

Fordi det sprer ressursene tynt utover og kan risikere å redusere trykket på de områdene det bør økes.

- Fokuserer primært på studentstøtte

Hvorfor ikke?

Det er ikke noe galt med støttetiltak til studenter, men de må balansere med tilsvarende krav til de studentene som søker og mottar ekstra støtte. Vi har også erfart at når nye støttetiltak har fungert en stund, blir de oppfattet som selvfølgelige og mister sin effekt.

- Sette i verk tidsavgrensede tiltak som bare retter seg mot målet å øke gjennomføringsgrad og redusere studiefrafall

Hvorfor ikke?

Studiefrafall er ikke en sykdom og kan ikke utrykkes som om det skulle være en sykdom. Å sette inn nødvendig innsats for å få flest mulig til å fullføre sine utdanninger vil alltid være nødvendig. Hvor stor innsats som kreves og hvem som må gjøre hva, vil variere over tid og mellom de utdanningene vi har her og nå. Sitatet nedenfor gir støtte til mitt synspunkt.

’Our work has shown that students who withdraw are remarkably similar to those who stay, and research which only look at the backgrounds and experience of ’drop-outs’ give no real insight into why some students persist and others do not.’ (Johnston, 2002: 10-11)

- Sette i verk tiltak som bare krever økt innsats fra høgskolens side

Hvorfor ikke?

Studiegjennomføring dreier seg først og fremst om hva studentene gjør og om hva de ikke gjør. Studiefrafall skyldes oftest noe studenten ikke har gjort eller har gjort på en uheldig eller feilaktig måte. Det er selvfølgelig ikke slik at studenten alltid har herredømme over de omstendighetene som fører til frafallet. Likevel må alle tiltak som sikter mot å redusere frafallet og å øke gjennomføringsprosenten dreie seg om at hver enkelt student gjør noe annet og mer enn vedkommende ellers ville gjøre.

- Og hva er det da slags tiltak som bør iverksettes?

Det skilles her mellom tiltak som hovedsakelig vil være ansvar for ledelse og administrasjon, tiltak som retter seg mot lærernes veiledning og undervisning og tiltak som retter seg mot studentenes læringsarbeid.

9.3 Tiltak på ledelsesnivå

Høgskolens avdelinger, representert ved avdelingsledelsen bør:

- Arbeide for å utvikle en tydeligere og mer enhetlig kravkultur i begge utdanningene

Hvorfor?

Data som ble samlet i Studiemiljøprosjektet og i senere studieevalueringer viste at det var ganske stor forskjell mellom gjennomsnittlig tid en førskolelærerstudent og en allmennlærerstudent anvendte til studiene. Betyr dette at et studieår i førskolelærerutdanningen lettere å gjennomføre enn et studieår i allmennlærerutdanningen? I så fall kan mye av forklaringen på forskjellene i gjennomføringsprosjenter finnes i at utdanningene stiller ulikt store krav – og det bør de vel ikke gjøre?

- Øke uttaket og bearbeidingen av relevante data fra studentregisteret

Hvorfor?

I arbeidet med den foreliggende rapporten er det ikke gjort forsøk på å kartlegge hvorvidt studentregisteret inneholder data som kunne vært bedre utnyttet enn tilfellet er nå. Det er imidlertid ingen tvil om at følgende bør gis bedre oppfølging i kommende år:

Løpende statistikk som viser oppmeldinger, trekk før eksamen, antall kandidater som framstiller seg til eksamen, antall som består eksamen, antall som stryker, karakterfordeling i de enkelte fagene/fagområdene målt i absolutte og relative tall.

- Fornye innsatsen på at lærerstudenter må lære studiestrategier

Hvorfor?

De lærerutdannede skal jo bruke mye av sitt kommende yrkesliv til å lære andre å lære. Da må de selv være gode til å bruke studiestrategier.

- Arbeide aktivt for å endre nåværende tolkning og praktisering av krav om obligatorisk frammøte/deltakelse i undervisning og veiledning

Hvorfor?

Den praktiseringen som nå gjennomføres har vel ikke hjemmel i universitets og høyskoleloven? Det svært snevre tolkningen av hvilke krav som kan settes, bør og kan endres. Tolkningen av lovens krav og tolkningen av høyskolens egen eksamensforskrift må endres slik at obligatorisk deltakelse på store deler av ordinær undervisning kan brukes som et vilkår for framstilling til eksamen.

- Undersøke om de nye opptakskravene i allmennlærerutdanningen faktisk endrer strykporsenter og gjennomføringsprosent

9. 4 Studieadministrative tiltak

Høgskolens avdelinger, representert ved avdelingsledelsen bør:

- Sørge for at det føres oversikt over gjennomstrømming og at statistikk over eksamensresultater blir kjent og drøftet internt.

Hvorfor?

I studentregisteret fins det mye data som ved enkel bearbeiding og presentasjon ville gi oss mye nyttig kunnskap, men noen må gjøre det. Det gjør seg ikke selv!

- Bedre rådgiving til studiesøkere?

Hvorfor?

Når tiltaket her er fulgt av et spørsmålstegn, skyldes det at det er usikkert hvorvidt dette er mulig med det søknads- og opptakssystemet som gjelder her til lands. Særlig omfattende kontakt mellom studiesøker og institusjon er det vanskelig å etablere.

9. 5 Tiltak rettet mot lærernes veiledning og undervisning

Det kan være nødvendig trekke et skille mellom

- 1) tiltak under det ordinære studiet; tiltak rettet mot å unngå stryk/fracfall og
- 2) tiltak etter at stryk har skjedd.

Det må fortsatt være opp til den enkelte å ta beslutningen om å avbryte studiet. Ingen har plikt til å fullføre en påbegynt lærerutdanning. Det er heller ingen menneskerett å bli lærer. Det er ikke urimelig at en og annen student fortsatt blir rådet til å avbryte utdanningen og følger rådet. Det er viktigere å utdanne kvalifiserte lærere enn å øke gjennomstrømmingen, dersom økningen i gjennomstrømmingen skulle måtte skje ved å redusere kravene til kvalifiseringen.

Forslag til tiltak under studiets gang:

- For heltidsstudier må obligatorisk nærvær gjelde som prinsipp

Hvorfor?

Det er urimelig at utdanningene skal stille mindre arbeidskrav, inkludert krav til å stille opp på jobben, enn de yrkene de utdanner for. Gode arbeidsvaner for yrket må etableres under studiet.

- Endre evalueringsfokus for studieevalueringene fra evaluering av undervisning til evaluering av læring og evaluering av studiemåter

Hvorfor?

Det er ikke galt å evaluere undervisning, men studieevalueringene har hittil stilt for få krav til at studentene skal evaluere sitt eget læringsstrev. I det enkelte studium må det legges mer vekt på at studentene driver løpende selvevaluering: I enhver studieevaluering må være evaluering av alle sider ved studentenes arbeid være sentralt.

- Identifisere studenter i faresonen for stryk, gi dem veiledning og om nødvendig stille særskilte krav om utføring av pålagte oppgaver

Hvorfor?

Dette er et tiltak rettet mot studenter som deltar lite på undervisning og som ellers har lav studieaktivitet. Det er mulig å sette inn tiltak som fører til endring av deltakelse på undervisning/veiledning og endring av øvrige studiestrategier.

- Innføre 'tvungen megling' ved frafall/avbrudd, dvs. alle som avbryter utdanningen innkalles til samtale med en av sine lærere

Hvorfor?

Dette tiltaket vil kunne skaffe oss bedre kunnskaper om hva det er som fører til studiefrafall og avbrudd. Etter hver slik samtale, meldes til studentregisteret hva som bør registreres som frafalls-/avbruddsgrunn.

- Inngå studiekontrakter om saktere studieprogresjon enn normert tid for studenter som ønsker en slik ordning

Hvorfor?

Noen ønsker ikke å gjennomføre på normert studietid og innser selv at de ikke kommer til å gjennomføre på normert tid. Tiltaket vil bidra til at gjennomstrømningsstatistikken gir et mer realistisk bilde enn det vi nå kan tegne.

9. 6 Forslag til tiltak etter stryk på eksamen

Gjennomgangen av vitnemålene viser at det er stryk på en eller flere eksamener som er den viktigste faktoren som gjør at studenter hos oss bruker mer enn den normerte studietiden. Mange bruker også mer enn ett ekstra eksamensforsøk før de består.

- Følge opp de som stryker – og de som avmelder seg fra eksamen

Hvorfor?

Fordi de som stryker har lagt ned for lite arbeid eller har arbeidet feil. Studenter i høgskoleutdanningene gjør det de må, men heller ikke mer. De lever ikke opp til (foreldede?) forventninger om å være selvdrevne lærende: De er ikke selvstendig læringsdrivende.

Hvordan?

Oppfølgingen bør skje ved at det sendes brev til hver enkelt av de studentene som stryker og dette bør gjøres kort tid etter at sensuren har falt. Klageretten må selvsagt gå fram, men hovedbudskapet bør være en innkalling til møte med kontaktlærer hvor målet for møtet er å komme fram til både hva studenten må gjøre og hva avdelingen/faglærerne kan gjøre for å gjøre studenten bedre forberedt til en ny eksamen.

Tilsvarende oppfølging bør skje til dem som avmelder seg fra eksamen, slik at vi får vite mer om grunnene til at avmelding skjer i såpass stort omfang som det gjør.

9. 7 Om tiltak og effekt

Iverksetting av tiltak som er ment å bidra til å heve gjennomføringsgraden vil selvsagt koste penger og innsats. For alle tiltak gjelder at det bør vurderes om tiltaket vil være kostnadseffektivt. Slik vurdering bør gjøres så vel før et tiltak blir satt i verk som etter at tiltaket er prøvd en stund.

Litteraturliste

- Anderson, J. R., J. G. Greeno, L. M. Reder & H. A. Simon (2000) Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29 (4), 11 – 13
http://act-r.psy.cmu.edu/~reder/00_jra_jgg_lmr_has.pdf (16.08.05)
- Astin, Alexander W. (1993) *What Matters in College. Four Critical Years Revisited*. San Fransisco, Jossey-Bass Publishers
- Barton, Paul E. (2005) *One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. Princeton, New Jersey, Policy Information Center, Educational Testing Service
<http://www.ets.org/research/pic/onethird.pdf> (16.08.05)
- Bekhradina, Bahram & Libby Aston (2005) *Non-completion at the University of North London and London Guildhall University: a case study*. London, Higher Education Policy Institute
<http://www.hepi.ac.uk/downloads/15RetentionatLondonMetropolitanUniversity-V2.pdf> (16.08.06)
- Berg, Lisbeth (1997) *Studieløpet. Om tidsbruk, faglige valg og kunnskaps-teoretiske valg*. Oslo, NIFU (Rapport 3/97)
- Bowden, John & Ference Marton (2004) *The University of Learning. Beyond Quality and Competence*. London, RoutledgeFalmer
- Braxton, John M. (ed.) (2000) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, Vanderbilt University Press
- Brown, George, Joanna Bull & Malcolm Pendlebury (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*. London, Routledge
- Bråten, Ivar og B. Olaussen (1997) Lærings- og studiestrategier i høyere utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5: 306-318
- Børing, Pål (2004) *Studiegjennomføring og studiefrafall ved høgskolene*. Oslo, NIFU (NIFU skriftserie 15/2004)
<http://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/2004/skriftserie15-2004.pdf> (01.12.05)
- Clark, John A. (2000) Hypotetico-deduction and educational research. *Educational Research*, 42 (2): 183-191
- Council for Higher Education Accreditation (2003) *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*. Washington
<http://www.chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf> (01.12.05)
- Cuseo, Joe (2003) Academic advisement and student retention: Empirical connections & systemic interventions.
<http://www.brevard.edu/fyc/listserv/remarks/cuseorientation.htm> (01.12.2005)
- Davies, Rhys & Peter Elias (2003) *Dropping Out: A Study of Early Leavers from Higher Education*. London, Institute for Employment Research/ Department for Education and Skills, Research Report RR386

- <http://cep.lse.ac.uk/seminarpapers/06-06-03-DAV.pdf> (10.05.05)
- Dæhlen, Marianne og Anton Havnes (?) Å studere eller å gå på skole? Studiestrategier i profesjonsutdanningene.
http://www.hio.content/download/12804/73210/file/Dæhlen_Havnes.pdf
- Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanning. Fag- og studieenheter i 3-årig allmennlæreutdanning (1990-94). Studieenheter i naturfag som videreutdanning og fagstudier – tilbud og etterspørsel (1992-93/1993-94). 1. delrapport, 1996. Oslo, Lærerutdanningsrådet. (LRPublikasjon nr. 3 1996)
- Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanning. Fag- og studieenheter i 4-årig allmennlæreutdanning (Kullet 1992-96). Studieenheter i naturfag som videreutdanning og fagstudier – tilbud og etterspørsel. (Studieårene 1994/95 og 1995/96). 2. delrapport, 1997. Oslo, Lærerutdanningsrådet. (LRPublikasjon nr. 1 1997)
- Fagtilbud og fagvalg i lærerutdanning. Fag- og studieenheter i 4-årig allmennlæreutdanning (Kullet 1993-97). Studieenheter i naturfag som videreutdanning og fagstudier – tilbud og etterspørsel. (Studieåret 1996/97). 3. delrapport, 1998. Oslo, Lærerutdanningsrådet. (LRPublikasjon nr. 1 1998)
- Forsberg-Holm, Ingegerd og Madelen Ohlsson (2001) *Genomströmning. Belysning av genomströmningen på delkurs objektorientering för systemvetenskapliga programmet Design & Administration och kursen i Informatik*. Lund, Lunds universitet, Pedagogiska Institutionen
http://theses.lub.lu.se/undergrad/search.tkl?field_query1=pubid&query1=ped01004&recordformat=display (13.09.05)
- Fullan, Michael (2001) *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press
- Gjennomströmning blant høyskoleingeniørstudenter ved Høgskolen i Bergen 1996 - 2000. (2001?) Delrapport 1 fra Studieprogresjonsutvalget, Avdeling for ingeniørutdanning, Høgskolen i Bergen
http://www.hib.no/avd_ai/siste_nytt/gjennomströmning.asp (15.11.04)
- Gladieux, Lawrence & Laura Perna (2005) *Borrowers Who Drop Out. A Neglected Aspect of the College Student Loan Trend*. Washington, The National Center for Public Policy and Higher Education
<http://www.highereducation.org/reports/borrowing/introduction.shtml> (07.10.05)
- Hall, John C (2001) *Retention and Wastage in FE and HE*. The Scottish Council for Research in Education
<http://www.scree.ac.uk/scot-research/wastage/wastage.pdf> (21.06.05)
- Hammervoll, Tor, Erling Solerød og Steinar Wennevold (1993) *Studiemiljøet ved Halden lærerhøgskole*. Halden lærerhøgskole skrifter 1993 – 4. Halden, Halden lærerhøgskole
- Hammervoll, Tor, Erling Solerød og Steinar Wennevold (1994) *Student – hva nå?* Halden, Halden lærerhøgskole

- Hammervoll, Tor, Erling Solerød og Steinar Wennevold (2003) *Student – hva nå?* Halden, Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning
- Higher Education Research Institute (2005) *How 'good' is your retention rate?* HERI, University of California, Los Angeles
http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/DARCU_RB.PDF (25.08.06)
- Horn, Laura J. & C. Dennis Carroll (1998) *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. National Center for Education Statistics
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=1999087> (18.08.05)
- Hovdhaugen, Elisabeth (2004) *Tidsbruk og ambisjon. Resultater fra stud.mag-undersøkelsene 2001, 2002 og 2003*. Oslo, NIFU (NIFU skriftserie 16/2004)
http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/tidsbruk_og_ambisjon (12.09.06)
- Hovdhaugen, Elisabeth og Per Olaf Aamodt (2005) *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*.
http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/frafall_fra_universitetet
 (12.09.06)
- Hovdhaugen, Elisabeth og Per Olaf Aamodt (2006) *Studiefrafall og studie-stabilitet. Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 3*. Oslo, NIFU-STEP
http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/studiefrafall_og_studiestabilitet
 (12.09.06)
- Hægeland, Torbjørn (2003) Økonomisk avkastning av utdanning, i: *Utdanning 2003*, pp 197 – 216. <http://www.ssb.no/emner/04/sa60/>
- Høgskolen i Østfold (2004) Strategisk plan 2005-2012. Handlingsplan 2005-2008. Aktivitetsplan 2005.
<http://www.adm.hiof.no/~arkiv/PLANER0512.pdf> (09.09.05)
- Høgskolen i Østfold (2006) Strategisk plan 2007-2014. Handleingsplan 2007-2010. <http://www.adm.hiof.no/~arkiv/STP2007.pdf> (27.11.06)
- Högskoleverkets årsmelding 2004. Stockholm, Högskoleverket
<http://www.hsv.se/sok>
- Institute for Employment Research (2002) *Dropping Out: The Causes and Consequences of Withdrawal from Higher Education*. Bulletin IER Number 67 2002 <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/bulletins/>
 (29.10.2004)
- Johnston, Veronique (2002) *Improving Student Retention – by accident or by design*, i: *Exchange*, Issue 1, Spring 2002, pp 9 – 11
<http://www.exchange.ac.uk/issue1.asp> (01.12.05)
- Lauglo, Jon (red.) (1994) *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo, ad Notam Gyldendal
- Longitudinal Surveys of Australian Youth (2000) *Early school leaving and 'non-completion in Australia*. LSAY Briefing No. 2, Melbourne, ACER

- http://www.acer.edu.au/research/LSAY/BriefingPapers/LSAYBriefingReport2_Oct2000.pdf (10.08.05)
- Markussen, Eifred (2003) *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringer i 2002*. Oslo, NIFU. NIFU Skriftserie nr 5/2003
<http://www.nifustep.no/content/download/802/7730/file/skriftserie5-2003.pdf> (10.01.05)
- Markussen, Eifred og Per O. Aamodt (2003) Gjennomstrømming i utdannings-systemet, i: *Utdanning 2003*, pp 89 – 111
<http://www.ssb.no/emner/04/sa60/kap-5.pdf> (10.01.05)
- McGivney, Veronica (2003) *Staying or Leaving the Course. Non-Completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education*. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education
- McMillan, Julie (2005) *Course Change and Attrition from Higher Education*. Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria
<http://www.acer.edu.au/research/projects/lsay/reports/lsay39.pdf> (01.12.05)
- Morgan, Mark, Rita Flanagan & Thomas Kellaghan (2001) *A Study of Non-Completion in Undergraduate University Courses*. Dublin, The Higher Education Authority
<http://www.heai.ie/index.cfm/page/publications/category/143/section/details/id/378> (15.06.05)
- Moxley, David et al. (2001) *Keeping Students in Higher Education. Successful Practices & Strategies for Retention*. London, Kogan Page
- Nelsson, Olof (2004) *Första terminen. Nybörjarna och deras erfarenheter av mötet med Lunds universitet*. Lund, Lunds universitet. Rapport nr 2004: 224
<http://www.evaluat.lu.se/publ/1aTerminen.pdf> (15.06.05)
- NOKUT (2005) *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Midtveisrapport fra eksternt komite*. Oslo, NOKUT
http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/alueva/Midtveisrapport_laerer.pdf (15.01.06)
- NOKUT (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo, NOKUT
http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/ALUEVA_Hovedrapport.pdf (01.11.06)
- Norgesnettrådet (1999) *Basert på det fremste.... Kvalitetssikring i høgre utdanning*. Oslo, Norgesnettrådet <http://www.nokut.no/sw586.asp> (10.06.04)
- NOU 1988: 28 *Med viten og vilje*. Oslo, KUF
<http://odin.dep.no/filarkiv/154685/NOU1988-28.pdf>
- NOU 1988: 32. *For et lærerrikt samfunn*. Oslo, KUF
<http://odin.dep.no/filarkiv/154691/NOU1988-32.pdf> (kun sammendrag av publikasjonen)
- NOU 1996: 22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo, KUF
http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/nou/014005-020005/dok-bn.html

- NOU 2000: 14. Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge. Oslo, KUF
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/014001-020004/index-dok000-b-n-a.html>
- NOU 2000: 21 En strategi for sysselsetting og verdiskaping. Oslo, FIN
http://odin.dep.no/fin/norsk/dok/andre_dok/nou/006001-020007/dok-bu.html
- Nutt, Charlie L. (2003) Academic advising and student retention and persistence. National Academic Advising Association
<http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/retention.htm>
- Näslund, Magnus & Jesper Sollerman (2005) Supplemental instruction vid Stockholms Universitet. Sluttrapport för vårterminen 2004.
<http://www.astro.su.se/sisu/sisu.html> (15.11.2005)
- Næss, Terje (2003) *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. Oslo, NIFU (NIFU skriftserie nr. 16/2003)
<http://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/skriftserie16-2003.pdf>
 (29.12.2005)
- Næss, Terje (2006) *Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning. Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere*. Oslo, NIFU STEP (Rapport 4/2006)
http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/inntakskvalitet_og_karakterer_i_hoyere_utdanning (27.11.06)
- Næss, Terje og Nils Vibe (2006) *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter. Datagrunnlag og hovedtall*. Oslo, NIFU STEP (Arbeidsnotat 3/2006) <http://www.nifustep.no/content/view/publications/436> (27.11.06)
- OECD (2005) School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris, OECD
http://www.pisa.oecd.org/document/35/0,2340,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1_1,00.html (10.12.05)
- Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001) *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning*. Oslo, NIFU (NIFU Rapport 7/2001)
- Persson, Anders (1996) *Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*. Lund, Utvärderingsenheten, Lunds universitet Rapport nr 96:196
<http://www.evaluat.lu.se/publ/Persson/index.html> (15.06.05)
- Primary Follow-up Survey of the Training of Trainee Teachers to Teach Number and Reading. (1996) London, OFSTED Publications Centre
<http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=1123&type=pdf> (27.11.2005)
- Pring, Richard (2004) *Philosophy of Educational Research*. London, Continuum
- Powney, Janet & Stuart Hall (1998) *Closing the Loop. The Impact of Student Feedback on Student's Subsequent Learning*. The Scottish Council for Research in Education

- <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/090.pdf> (10.06.05)
- Prosser, Michael & Keith Trigwell (2000) *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet.
- <http://odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf> (15.10.04)
- Richardson, John T. E (2000) *Researching Student Learning. Approaches to studying in Campus-based and Distance Education*. Buckingham, The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Selvevaluering av allmennlærerutdanningen ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold, Juni 2001
- Seymour, Elaine & Nancy M. Hewitt (1997) *Talking About Leaving. Why undergraduates Leave the Sciences*. Boulder, Westview Press
- Shah, Chandra, Michael Long & Gerald Bruke (2004) *Student flows: Post-initial higher Education coursework programmes*. Canberra, Evaluation and Investigation Programme, Department of Education, Science and Training
- Smebye, Jens-Christian og Per Olaf Aamodt (2004) *Studiekvalitet: Hvordan sikre kvaliteten på kvalitetsdataene?* Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier. (Arbeidsnotat 09/04)
- http://www.hio.no/content/download/37283/300547/file/09_2004+Studiekvalitet.pdf (15.08.05)
- Solerød, Erling, Tor Hammervoll og Steinar Wennevold (2000) *Studiemiljø og læring. En sammenligning av to kull førsteårsstudenter i allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold*. Halden, Høgskolen i Østfold Rapport 2000: 2.
- <http://fulltekst.bibsys.no/hiof/rapport/2000/hefte2-00.pdf>
- Statistiska centralbyrå (2005) Universitet och högskolor. Genomströmning och resultat i högskolans grundutbildning t.o.m. 2003/2004. Stockholm, SCB
- http://www.scb.se/statistik/UF/UF0205/2005A05/UF0205_2005A05_SM_UF20SM0502.pdf (01.09.2006)
- Statistisk sentralbyrå (2001) Utdanningsstatistikk. Dokumentasjon 2000 av den individbaserte utdanningsstatistikken. NOS C 645
- http://www.ssb.no/emner/04/90/nos_c645/ (10.06.05)
- Stigler, James W. & James Hiebert (1999) *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York, The Free Press
- Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant. Oslo, KUF
- Strauss, Linda C. & J. Fredricks Volkwein (2004) Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions, i: *The Journal of Higher Education*, vol 75, no. 2, pp 204- 227

- Studenterna i Sverige. Om livet och tillvaron som student vis sekelskiftet 2000.* Stockholm, Höskoleverket. Höskoleverkets rapportserie 2001: 26 R http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=0&page_id=456 (02.09.2004)
- Studenternas resultat.* Stockholm, Höskoleverket. Höskoleverkets rapportserie 2001: 28 R <http://www.hsv.se/> (02.09.2004)
- Swail, Watson Scott, Kenneth E. Redd & Laura W. Perna (2003) *Retaining Minority Students in Higher Education. A framework for Success.* ASHE-ERIC Higher Education Report: Volume 30, Number 2 http://www.educationpolicy.org/pdf/Swail_Retention_book.pdf (22.12.05)
- Tight, Malcolm (ed) (2004) *The RoutledgeFalmer Reader in Higher Education,* London, RoutledgeFalmer
- Tinto, V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* Chicago, Chicago University Press
- Tinto, V. (2002) Promoting Student Retention: Lessons Learned from the United States. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network, Prato, Italy. June 19, 2002 <http://soeweb.syr.edu/Faculty/Vtinto/Files/EANspeech.pdf> (02.12.05)
- Tinto, V. (2003) Promoting Student Retention Through Classroom Practice. Paper presented at 'Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice', Amsterdam, November 5-7, 2003 [http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT\(1\).pdf](http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/Amster-paperVT(1).pdf)
- Ugreninov, Elisabeth og Odd Frank Vaage (2006) *Studenters levekår 2005.* Oslo, Statistisk sentralbyrå (Rapport 2006/22) http://www.ssb.no/emner/00/02/rapp_200622/ (02.06.06)
- Undervisningsministeriet (2003) Åtgärdsprogram för att förkorta studietiderna vid högskolorna. Helsinki, Undervisningsministeriets arbetsgruppromemorior och utredningar 2003:27 <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2003/tr27/tr27.pdf> (28.06.05)
- Universitet och högskolor. Genomströmning och resultat i högskolors grundutbildning t.o.m. 2001/02 (2002) Stockholm, Statistiska centralbyrån & Höskoleverket. Statistiska meddelanden UF 20 M 0302 <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2005/0512R.pdf> (02.09.04)
- U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics. (2002) *Short-Term Enrollment in Postsecondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98.* Washington DC <http://nces.ed.gov/> (02.09.04)
- Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater. (2003) Oslo, Statistisk sentralbyrå <http://www.ssb.no/emner/04/sa60/> (15.09.05)
- Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. (2005) Stockholm, Höskoleverket http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/regeringsuppdrag/2005/0517R_1b.pdf (01.06.06)
- Villén, Victoria (2002) *Hur kan man påverka studieavhopp? Exemplet Lunds*

- universitet*. Lund, Lunds universitet, Pedagogiska institutionen
<http://theses.lub.lu.se/archive/sob//ped/ped02016/PED02016.pdf> (01.06.05)
- Vivekananda, Kitty & Sheryl Ramsay (2002) *Griffith University Student Retention Project. Final Report*.
<http://www.gu.edu.au/landt/studentretention/studentretention01.html> (01.12.05)
- Wako; Thomas (2004) *New Dogs and Old Tricks: What can The UK Teach The US about University Education?* Higher Education Policy Institute
<http://www.hepi.ac.uk/downloads/11New%20Dogs%20and%20Old%20Tricks%20What%20Can%20The%20UK%20Teach%20the%20US%20about%20University%20Education%20.doc>
- Watkins, David A. & John B. Biggs (eds.) (1999) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong, CERC & ACER
- Watkins, David A. & John B. Biggs (eds.) (2001) *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Hong Kong, CERC & ACER
- Wennevold, Steinar (1994) *Tiden teller. Tidsbruk blant studenter*. Halden, Halden lærerhøgskole, skrifter 1994 - 1
- Wennevold, Steinar (2001) *Opptakspoeng og studieprestasjoner*. Halden, Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning (Notat 21.12.01)
- Wennevold, Steinar (2003) *Oversikt over fag/studieenheter som inngår på allmennlærer vitnemål utstedt ved Høgskolen i Østfold i perioden 1996 – 2002*. Halden, Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning (Notat februar 2003)
- Westin, Lena Kallin & Marie Nordström (2001) *Vad ska vi kunna det här för? eller Kommer det på tentan?* Umeå, Umeå Universitet
<http://www.cs.umu.se/research/reports/2001/024/part1.pdf> (16.08.05)
- Yorke, Mantz (1999) *Leaving Early. Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London, Falmer Press
- Yorke, Mantz & Bernhard Longden (2004) *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, Open University Press
- Aamodt, Per O. (1994) Valg og gjennomstrømming i utdanningssystemet, i: Lauglo, Jon (red.) (1994) *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo, ad Notam Gyldendal, pp 236 - 279
- Aamodt, Per O. (2001) Studiegjennomføring og studiefrafall. En statistisk oversikt. Oslo, NIFU (NIFU skriftserie nr. 14/2001)
- Aamodt, Per O. (2002) Studiemobilitet til og fra Universitetet i Oslo. Oslo, NIFU (NIFU skriftserie nr. 10/2002)
- Aamodt, Per O. (2003) Tidsbruk og studieinnsats. Oslo, Høgskolen i Oslo (HiO-rapport 2003 nr. 8 2003)
- Aamodt, Per O. (2005) Learning outcome in professional education: The influence of institutional and student characteristics. Oslo, Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier <http://www.hio.no/content/view/full/32474>

Engelsk-norsk ordliste

Noen sentrale begreper som brukes i engelskspråklig litteratur der tema er gjennomstrømming

Access – inntak, inntakssystem, adgang til studier

Assessment – vurdering (brukes om vurdering i vid forstand)

Attrition – frafall fra studier, avbrudd i studier

Completion – fullføring; course completion, degree completion

Credits – studiepoeng el tilsvarende mål på omfanget av et studium eller en del av et studium

Degree – grad, vitnemål

Departure – studieavbrudd, departure decision

Drop-in – student som bare sporadisk møter på undervisning

Drop-out – student som slutter etter å ha fulgt studiet en tid

Efficacy – innsatsvilje, evne til å få et arbeid utført

Efficiency – effektivitet, forholdet mellom innsats og resultat

Enrolment – innskriving, registrering

Entry qualifications – studiekvalifikasjoner, kvalifikasjoner for å begynne i et studium

Full-time student - heltidsstudent

Grant/grants – økonomisk støtte til studier

Lingering – det å strekke studiet ut i tid

Non-completion – avbrudd i studier

Non-completion rate – andel som ikke fullfører studiene

Non-continuation - avbrudd

Participation – deltakelse, studiedeltakelse

Part-time student - deltidsstudent

Performance indicator – indikator på ytelse

Persistence – det at studentene forblir i studiet og fullfører; motsatt: *non-persistence*

Persister – en student som forblir i studiet og fullfører det, motsatt: *non-persister*

Programme – studieprogram; single vs multiple program

Progression rate – hastigheten i studieprogresjonen

Retention – det å beholde studentene; et mål for institusjonene

Returns – studenter som kommer tilbake etter avbrudd

Sandwich course - utdanning hvor studium kombineres med (betalt) arbeid i bedrift

Self-investment – det å legge innsats i studiene

Self-evaluation – selvvurdering, det å gjøre vurderinger av seg selv

Stay-outs – det å ta en pause i studiene, men likevel ikke gjenoppta studiene senere

Step-ins – studenter som møter til registrering, men som ikke begynner studiet

Stop-out – det å ta en pause i studiene med den hensikt å gjenoppta studiene senere

Study skills - studieferdigheter; kan også omfatte studieforutsetninger

Swirler – en student som har havnet i en utdanningsevje, snurrer rundt i systemet, men uten å komme av flekken

Swirling – betegnelse på det som skjer når studenter sviver rundt i utdanningssystemet uten framdrift

Switching – bytte av studieprogram underveis; en *switcher* er en student som går over fra et studium/studieprogram til et annet

Transfer – overflytting fra et studium til et annet eller fra en institusjon til et annen

Voluntary vs. involuntary non-completion – frivillig eller ufrivillig avbrudd eller frafall

Wastage – studieavbrudd og konsekvensene av avbrudd

Withdrawal – det at en student trekker seg fra et studium; tilsvarer drop-out