

# **Frafall fra studieprogrammer ved OsloMet – en analyse av fire årskull**

Bjørn Ervik, Merete Helle, Kyrre Matias Goksøyr og Jannicke Eriksen

Skriftserien 2021 nr 6

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET





## Frafall fra studieprogrammer ved OsloMet – en analyse av fire årskull



OsloMet – storbyuniversitetet

Avdeling for utdanning

v/Seksjon for analyse og kvalitetsutvikling

Bjørn Ervik, Merete Helle, Kyrre Matias Goksøyr og Jannicke Eriksen

juni 2021

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2021 nr 6

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-359-6 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

***Rapporten er godkjent av avdelingsdirektør Håkon Solberg, Divisjon for utdanning og bibliotek, OsloMet***

## Hovedpunkter

Vi har koblet frafallstall for fire årskull med i alt 354 programkull, med data fra den nasjonale studentundersøkelsen Studiebarometeret og OsloMets egen undersøkelse til førsteårsstudentene. Studiebarometeret er besvart i 3. semester på studieprogrammet og undersøkelsen til førsteårsstudentene er besvart i 2. semester. Vi har analysert frafallstallene både etter første studieår og ved normert tidspunkt for fullføring av studieprogrammet. Dette har vi funnet:

- Godt psykososialt læringsmiljø forebygger frafall fra studieprogrammene. Både sosialt miljø, faglig miljø og miljøet mellom studenter og lærere er viktig.
- Frafallet ble lavere på studieprogrammer hvor studentene syntes det var lett å bli kjent med medstudenter de kunne jobbe sammen med.
- På studieprogrammer der de faglig ansatte stiller høye forventninger til studentene var frafallet lavere. Særlig har det effekt at det forventes av studentene at de deltar aktivt i undervisningen.
- At studieprogrammet har god relevans for arbeidslivet, er svært viktig for å forhindre frafall. God relevans for arbeidslivet vil her si at utdanningen leder til et aktuelt yrkesområde, at den gir gode jobbmuligheter, at den har godt samarbeid med arbeidslivet og at den gir kompetanse som kommer til nytte i arbeidslivet.
- På studieprogrammer hvor studentene i første studieår la vekt på å møte presis til undervisningen, ble frafallet lavere.
- Vi finner IKKE høyere frafall fra studieprogrammer hvor studentene i første studieår syntes at arbeidsbelastningen var større enn de hadde ventet.
- Tilfredshet med undervisning og tilbakemeldinger har (overraskende) lite å si for frafallet.
- Lav tilfredshet med eget studievalg, eventuelt manglende opptak på ønsket utdanning, er en viktigere årsak til frafall enn at studentene har dårlig erfaring på studieprogrammet.

## Innhold

Frafall fra studieprogrammer ved OsloMet – en analyse av fire årskull.....	1
Hovedpunkter.....	3
Innledning.....	5
Datamateriale.....	7
Strukturelle egenskaper ved studieprogrammene .....	8
Tilfredshetsdata – studentenes vurdering av studiekvalitet o.l.....	12
Konklusjon .....	20
VEDLEGG.....	21

## Innledning

Omkring 27 prosent av studentene som begynner på en gradsgivende utdanning avbryter studiet uten å fullføre. Frafall fra studiet er uønsket for utdanningsinstitusjonene, blant annet fordi en andel av den statlige finansieringen beregnes ut fra hvor mange som fullfører. Frafall kan antas også å være uønsket for den enkelte student som enten ikke oppnår den opprinnelig planlagte kvalifiseringen for arbeidslivet eller eventuelt får en lengre og dyrere vei til kvalifisering hvis vedkommende slutter for å begynne fra start på en ny utdanning.

Vi har likevel relativt lite kunnskap om årsakene til at såpass mange avbryter studiene. Det vi vet er at det norske (og nordiske) utdanningssystemet i en internasjonal sammenheng kjennetegnes av stor fleksibilitet: Opptak på studieprogram (i alle fall lavere grad) er standardisert og samordnet på tvers av institusjoner, og studenter som bytter studieprogram har ofte mulighet til å ta med seg studiepoengene de har opptjent.<sup>1</sup> Når man søker opptak til høyere utdanning, søker man på flere studieprogram i en prioritert rekkefølge. Mange får ikke opptak til den utdanningen eller den institusjonen de har ønsket seg mest, men får i stedet tilbud om å starte på et program lenger nede på ens egen prioriteringsliste. Den som starter på et studieprogram som står lenger nede på prioriteringslisten kan fortsatt håpe på å få opptak på et program har høyere oppe på prioriteringslisten ved en senere korsvei. Studenter kan også velge å bytte utdanning eller studiested av andre frivillige årsaker. Preferanser for utdanningstype kan endre seg; det samme kan preferanser knyttet til bosted osv.

Fleksibiliteten i utdanningssystemet medfører med andre ord at studentene kan være mobile, og vi må anta at en ikke ubetydelig del av frafallet som registreres ved det enkelte studieprogram eller den enkelte institusjon, henger sammen med det vi kan kalle frivillig studentmobilitet. Studenter har også ulik bakgrunn. Ikke alle kommer direkte fra videregående opplæring; noen har allerede erfaring fra arbeidslivet før de begynner å studere, og en del av disse ønsker å opprettholde en viss tilknytning til arbeidslivet mens de studerer. Det er heller ikke uvanlig at studenter oppnår en tilknytning til arbeidslivet underveis i studieløpet. Slik kan studenter komme i en utfordrende situasjon preget av tidspress og kryssende muligheter, hvor det å ta en «pause» i utdanningen fremstår som et akseptabelt alternativ.

Vi kan altså ikke ta for gitt at et avbrutt studieløp fra studentens ståsted nødvendigvis er forbundet med en erfaring av frustrasjon og nederlag. Samtidig skal vi heller ikke utelukke at det ofte kan være nettopp det. Det er for eksempel nærliggende å anta at økt tilfredshet med studieprogrammet og studiehverdagen gir redusert sannsynlighet for å falle fra. Studenter har varierende oppfatninger om det vi kaller «studie kvaliteten» i utdanningene og vi kan gjette at det er de minst fornøyde som gjerne dropper ut. Likevel kjenner vi få systematiske forsøk på å påvise at det faktisk finnes en slik sammenheng og hvor sterk den eventuelt er.

I denne analysen kobler vi registerdata om frafall på studieprogramnivå med resultater fra spørreundersøkelser om studentenes tilfredshet med ulike sider ved studieprogrammene, deres motivasjon for innsats osv. Først ser vi på hvordan frafall varierer mellom studieprogrammer ved OsloMet, og vi tester noen forklaringer på hvorfor frafallet varierer. Vi starter med å undersøke om frafall henger sammen med strukturelle egenskaper ved studieprogrammene, så som studienivå (BA eller MA), størrelse på programmet (antall startende studenter), kjønnsfordeling blant studentene, og normert studieprogresjon (om programmet er lagt opp som heltids- eller deltidsprogram).

---

<sup>1</sup> Høgestøl, Nordhagen og Skjervheim 2017, Analyse av studentflyt og sektorfrfall i høyere utdanning i Norge, ideas2evidence-rapport 4

Deretter tar vi for oss data om studentenes tilfredshet og erfaringer med studieprogrammet, og ser på om frafall henger sammen med slike faktorer. Til dette bruker vi opplysninger fra undersøkelsene Førsteårsstudenten og Studiebarometeret. Førsteårsstudenten er en studentundersøkelse som ble gjennomført årlig ved OsloMet i perioden 2014–2017. Studentene har besvart denne i slutten av 2. semester på studieprogrammet. Omtrent et halvår senere i studieløpet, mot slutten av 3. semester, har studentene så besvart den nasjonale undersøkelsen Studiebarometeret. Også denne har blitt gjennomført årlig i perioden vi ser på.

Siden frafallet vanligvis er størst tidlig i studieløpet, er vi spesielt opptatt av å undersøke faktorer som påvirker dette. Samtidig ønsker vi å forsikre oss om at faktorene vi eventuelt finner, er såpass viktige at de også har tydelig effekt på det aggregerte frafallet ved slutten av studieløpet. Derfor har vi valgt å studere effekt på to avhengige variabler: 1) frafall etter første studieår og 2) frafall ved normert tid for fullføring.



## Datamateriale

Data om frafall underveis i studieløpet, for det enkelte studieprogram, er hentet fra Tableau.<sup>2</sup> Materialet består av fire komplette årskull med gradsgivende studieprogrammer ved OsloMet. Årskullene startet høstsemesteret i årene 2014–2017. Serien er avsluttet med 2017-kullet fordi dette er det siste kull hvor vi har tall for frafall helt frem til normert tid for fullføring for bachelorprogrammer med heltidsprogresjon. For programmene som startet i 2017 og har normert tid utover tre år, inneholder datasettet ikke opplysninger om frafall ved normert tid.

Enheten i materialet er *programkull*. De fleste studieprogrammene (71 av 113) er representert med fire programkull i datasettet – ett for hvert av startårene. Tabell 1 viser hvordan de i alt 367 programkullene fordeler seg på studienivå og startår. Samlet antall startende studenter på programkullene er 22 476.

TABELL 1. Programkull per årskull, etter studienivå

		2014	2015	2016	2017	TOTALT
Studienivå	BA3	62	56	55	61	234
	GLU4/MGLU	4	4	4	2	14
	MA2	24	29	32	31	116
	ME			2	1	3
	TOTALT	90	89	93	95	367

Opplysningene om strukturelle egenskaper er også i hovedsak hentet fra Tableau. For variabelen om studieprogresjon har det for enkelte program blitt supplert med opplysninger fra studieprogrammenes egne nettsider. Nærmere omtale og beskrivende statistikk for de strukturelle variablene er gitt i vedlegget.

Datasettet med programkull har blitt koblet med data fra studentundersøkelsene ved at hvert programkull har blitt matchet med «sitt» resultat (dvs. gjennomsnitt) i de to undersøkelsene. For Førsteårsstudenten er det årgangene 2015–2017 som har blitt koblet på; for Studiebarometeret er det årgangene 2016–2018. Det betyr at programkullene som startet i 2014 har blitt matchet med resultatene i Førsteårsstudenten 2015; programkullene som startet i 2015 har blitt matchet med resultatene i både Førsteårsstudenten og Studiebarometeret i 2016, osv. Siden Førsteårsstudenten ble avsluttet i 2017 finnes det ikke resultater fra denne undersøkelsen som kan matches med årskullet som startet høsten 2017.<sup>3</sup>

Med unntak av 2015-årgangen av Førsteårsstudenten hvor svarandelen var 36 prosent, har svarandelen i undersøkelsene ellers ligget på mellom 45 og 60 prosent.

<sup>2</sup> Star-rapport GST2

<sup>3</sup> Selv om begge studentundersøkelsene er representert med tre årganger i datasettet er det færre årganger i analysene for enkelte av variablene fordi det har vært gjort endringer i spørreskjemaet underveis. Noen spørsmål har kommet til og andre har gått ut.

## Strukturelle egenskaper ved studieprogrammene

Med strukturelle egenskaper forstår vi her studieprogrammenes «objektive» egenskaper. Vi ser på egenskapene studienivå, størrelse, normert progresjon og kjønnsfordeling.<sup>4</sup> Vi ser først på den bivariate sammenhengen mellom frafall og hver av disse variablene og deretter på resultater i en regresjonsanalyse med alle variablene samtidig.

### Studienivå

Det er velkjent at andelen som fullfører studieprogrammet på normert tid er lavere blant masterstudenter enn blant bachelorstudenter. Ved OsloMet har forskjellen vært omkring 10 prosentpoeng i senere år. Til tross for at masterstudentene i mindre grad fullfører ved normert tid, har de likevel mindre frafall enn bachelorstudentene. Ved normert tid er frafallet blant masterstudentene 7 prosentpoeng lavere enn blant bachelorstudentene (Tabell 2).

TABELL 2. Frafall blant studenter, etter studienivå

Studienivå	frafall etter 1 år	
	frafall etter 1 år	frafall ved normert tid
Bachelor (180 stp.)	23 %	30 %
Grunnskolelærer (240/300 stp.)	18 %	30 %
Master påbygning (120 stp.)	20 %	23 %

Vi gjenfinner ikke denne forskjellen mellom studienivåene i frafallstallene for studieprogrammene (Tabell 3). Grunnskolelærerprogrammene har litt lavere frafall etter første studieår, men ved normert tid er også denne forskjellen så godt som utjevnet. Den neste variabelen vi skal se på (om programmet går på heltid eller deltid) forklarer hvorfor det gjennomsnittlige frafallet blant masterprogrammene er like høyt som blant bachelorprogrammene til tross for at masterstudentene har lavere frafall sett under ett.

TABELL 3. Gjennomsnittlig frafall på studieprogrammer, etter studienivå

Studienivå	gjennomsnittlig frafall	
	etter 1 år	ved normert tid
Bachelor (180 stp.)	24 %	30 %
Grunnskolelærer (240/300 stp.)	18 %	29 %
Master påbygning (120 stp.)	25 %	31 %

<sup>4</sup> En strukturell egenskap vi dessverre ikke har hatt anledning til å ta med her, er gjennomsnittlig alder blant studentene på programmene. I en nyere undersøkelse er det ikke funnet en sammenheng mellom studentenes alder og risiko for frafall (Abrahamsen og Nedregård (2018), Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet, Rapport 2018 nr. 8)

### Normert studieprogresjon – heltid/deltid

Mange studieprogrammer tilbyr studieprogresjon i ulike deltidsbrøker. Programmene med lavest studieprogresjon – 50 og 67 prosent – er alle masterprogrammer. Det gjennomsnittlige frafallet for disse er vesentlig høyere enn for programmene med heltidsprogresjon. Etter første studieår er forskjellen 11-12 prosentpoeng, og ved normert tid har den økt til rundt 20 prosentpoeng. Vi ser med andre ord en tydelig sammenheng mellom visse deltidsvarianter og frafall. Analysen kan ikke fortelle hva som er sannsynlig bakenforliggende årsak, men data fra undersøkelsen Sisteårsstudenten tyder på at snittalder ved normert tid på disse programkullene har vært ca. 41 år, hvilket er 10-12 år mer enn masterstudentene på heltidsprogrammer. Mange av disse programmene er såkalt samlingsbaserte, der undervisningen er konsentrert til enkelte uker i semesteret. Dette er programmer som er tilpasset studenter i en annen livsfase enn heltidsstudentene vanligvis er i. Disse studentene har ofte både familieforpliktelser og forpliktelser overfor en arbeidsgiver.

For bachelorprogrammene er deltidsprogresjon ikke forbundet med høyere frafall. Her måles frafallet tvert imot litt lavere for deltidsprogrammene etter første studieår, men ved tidspunkt for normert tid har forskjellen utjevnet seg helt. Det er med andre ord en sammenheng mellom normert studieprogresjon og frafall for MA-programmene, men ikke for BA-programmene (Tabell 4). Denne sammenhengen forklarer hvorfor frafallet tilsynelatende er like høyt blant masterprogrammene som blant bachelorprogrammene. Dersom vi tar deltidsprogrammene på masternivå ut av grunnlaget i Tabell 3, finner vi at gjennomsnittlig frafall blant masterprogrammene likevel tilsvarer frafallet blant masterstudentene, vist i Tabell 2.

TABELL 4. Frafall etter heltid/deltidsvariant, gjennomsnitt for programkullene

studieprogresjon	frafall etter 1 år	frafall ved normert tid	N etter 1 år	N ved normert tid
	50 %	33 %	47 %	31
67 %	32 %	42 %	12	12
75 %	21 %	29 %	33	24
80 %	15 %	21 %	3	3
100 %	23 %	29 %	286	286

### Størrelse – antall startende studenter

Når alle programkullene analyseres under ett finner vi ingen sammenheng mellom størrelse (antall startende studenter) og frafall. Hvis vi derimot tar for oss bare de 2-årige MA-programmene finner vi likevel en viss sammenheng mellom størrelse og frafall. Sammenhengen er negativ, som betyr at det er en tendens til at større MA-programmer gir mindre frafall, og den viser seg både etter første studieår og ved normert tid. For BA-programmene er det ingen sammenheng mellom størrelse og frafall (Tabell 5).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> I Tabell 5 og senere i notatet har vi markert statistisk signifikante sammenhenger med uthevet font.

TABELL 5. Sammenheng mellom størrelsen på programmet (antall startende) og frafall

		Frafall ved normert tid		
		Frafall etter 1. år		
Studienivå	Alle	koeffisient	-0.01	0.04
		p-verdi	0.811	0.497
		N	367	347
	3-årig BA	koeffisient	0.06	0.11
		p-verdi	0.355	0.093
		N	246	237
	2-årig MA	koeffisient	<b>-0.30</b>	<b>-0.31</b>
		p-verdi	<b>0.001</b>	<b>0.001</b>
		N	<b>119</b>	<b>110</b>

### Kjønns sammensetning – andel kvinnelige studenter

Tidligere undersøkelser har dokumentert høyere frafall blant mannlige studenter enn blant kvinnelige. Tall for fem årskull av studenter ved OsloMet (startår 2013–2017) viser at det hvert av årene var høyere frafall blant mannlige studenter også her. Etter første studieår var det gjennomsnittlige frafallet i disse årskullene 22 prosent blant kvinnelige studenter mot 27 prosent blant mannlige studenter. Går vi bak bruttotallene finner vi at forskjellen i frafall forekommer på BA-nivået (inkludert grunnskolelærerprogrammene), men ikke på MA-nivået. På MA-nivået er det ingen kjønnsdimensjon i frafallet, hverken etter første studieår eller ved tidspunkt for normert tid. På BA-nivået fortsatte derimot kjønnsforskjellen i frafall å øke utover i studieløpet, og ved tidspunkt for normert tid var den åtte prosentpoeng (Tabell 6).

TABELL 6. Prosentvis frafall etter kjønn, lavere og høyere studienivå, gjennomsnitt for årskullene 2013-2017.

		Frafall kvinner	Frafall menn	diff.
Bachelor og GLU	Etter første studieår	22 %	26 %	5 %
	Ved normert tid	29 %	37 %	8 %
Master påbygning	Etter første studieår	21 %	21 %	0 %
	Ved normert tid	27 %	28 %	1 %

På bakgrunn av den høyere frafallsraten blant mannlige studenter, kunne en kanskje trodd at vi ville finne større frafall på studieprogrammer med høyere andel mannlige studenter. Men analysene viser noe annet. Hverken på lavere eller høyere studienivå ser vi noen sammenheng mellom kjønns sammensetning og frafall, og det er heller ingen sammenheng å finne når begge nivåene ses under ett (Tabell 7).

TABELL 7. Sammenheng mellom andel kvinner på studieprogrammet og frafall\*

Studienivå			Frafall ved normert tid	
			Frafall etter 1. år	
Alle	koeffisient		0.06	0.09
	p-verdi		0.303	0.121
	N		331	312
3-årig BA	koeffisient		0.04	0.09
	p-verdi		0.505	0.200
	N		228	219
2-årig MA	koeffisient		0.08	0.15
	p-verdi		0.454	0.163
	N		101	93

\* antall startende på programmet > 9

### Samlet analyse med strukturelle variabler

For bedre å avdekke om de strukturelle egenskapene henger sammen med frafall, har vi også gjort en analyse med alle fire variablene samtidig.<sup>6</sup> Resultatet tyder på at programkullene på masternivå har litt mindre frafall enn programkullene på bachelornivå (Tabell 8).<sup>7</sup> Derimot finner vi ingen sammenheng mellom frafallet og programkullenes størrelse eller kjønns sammensetning.

Variabelen for studieprogresjon viser høyere frafall for deltidsvariantene med 67 % og 50 % progresjon. Her gjenfinder vi sammenhengene vi så i den bivariate analysen (Tabell 4). Som nevnt skiller studentene på disse deltidsprogrammene seg fra heltidsstudenter aldersmessig og trolig også ved at de har mer etablert familiestatus og tilknytning til arbeidslivet.

Forklaringsstyrken i modellen ( $j.R^2$ ) er ganske beskjeden. Det betyr at disse variablene ikke forklarer særlig mye av variasjonen i frafall mellom programmene. I neste avsnitt supplerer vi modellen med variabler fra spørreundersøkelser om studentenes motivasjon, studieinnsats og hvor tilfredse de er med ulike sider ved studieprogrammet sitt.

TABELL 8. Regresjonsanalyse av frafall med strukturelle variabler\*

	Frafall etter 1 år		Frafall ved normert tid	
	koeffisient	p-verdi	koeffisient	p-verdi
master	<b>-0.04</b>	<b>0.044</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.000</b>
antall startende	0.00	0.846	0.00	0.760
andel kvinner	0.04	0.195	0.05	0.126
heltid (referanse 100%)				
50 %	<b>0.12</b>	<b>0.000</b>	<b>0.20</b>	<b>0.000</b>
67 %	0.07	0.077	<b>0.16</b>	<b>0.000</b>
75 %	-0.04	0.071	-0.02	0.435
80 %	-0.07	0.328	-0.04	0.596
N	329		312	

\* antall startende på programmet > 9

<sup>6</sup> Variabelen studienivå er forenklet i en ny variabel kalt MASTER ved at programkullene på grunnskolelærerutdanning er slått sammen med BA3 og mastervarianten ME er slått sammen med MA2.

## Tilfredshetsdata – studentenes vurdering av studiekvalitet o.l.

Det er nærliggende å tenke at frafall fra studiene kan henge sammen med slike forhold som kartlegges i studentundersøkelser, for eksempel studentenes motivasjon og innsats, hvor tilfredse studentene er med studieprogrammet, undervisningen osv. I Norge har vi de siste åtte årene samlet inn svært mye data om studentenes opplevelse av ulike forhold knyttet til studiene og studiehverdagen. Så langt ser det ikke ut til at noen tidligere har forsøkt å utnytte disse datamengdene til å kaste lys over årsaker til frafall. I så måte kan det se ut til at vårt forsøk her, er et lite stykke pionerarbeid. Fremgangsmåten vi har valgt er den enklest mulige: Vi undersøker i hvilken grad programkullenes resultater i studentundersøkelsene samvarierer med frafallsprosenten på de samme programkullene.

Ved OsloMet er vi særlig godt utrustet med data fra studentundersøkelser. I perioden 2014–2017 gjennomførte vi årlig en egen undersøkelse til studenter på førsteåret. Undersøkelsen, kalt Førsteårsstudenten, ble sendt til alle registrerte studenter på bachelor-, master- og grunnskolelærerprogrammene. Datainnsamling pågikk hovedsakelig i mai måned, altså i studentenes andre semester. Førsteårsstudenten belyser studentenes vurdering av egen motivasjon og innsats, deres tilfredshet med undervisning og læringsmiljø, samt den generelle tilfredsheten med studieprogram og læringsutbytte.

I de samme årene, men et semester senere i studieløpet, svarte studentene også på den nasjonale undersøkelsen Studiebarometeret. Studiebarometeret belyser de samme temaene som Førsteårsstudenten, men i dessuten også andre forhold som er interessante å se i sammenheng med frafall, blant annet hvilke forventninger studentene opplever at de faglig ansatte stiller til dem og studentenes syn på programmenes arbeidslivsrelevans.

I alt har 36 variabler fra studentundersøkelsene blitt testet; 14 fra Førsteårsstudenten og 22 fra Studiebarometeret. Variablene har blitt introdusert enkeltvis i modellen med de strukturelle variablene diskutert i avsnittet over.<sup>8</sup> Tabell 9 viser regresjonskoeffisienter og tilhørende p-verdi når avhengig variabel er frafall etter ett år, og Tabell 10 viser det sammen når avhengig variabel er frafall ved normert tid. Tabellene viser også variablenes bidrag til modellens forklaringsstyrke. Variablene har blitt gruppert tematisk og resultatene diskuteres under.

### *Studentenes motivasjon og innsats*

I tillegg til å studentenes tilfredshet med ulike sider ved utdanningen og lærestedet, kartlegger studentundersøkelsene også studentenes vurdering av egen motivasjon og innsats med studiene. Indikatorene som er sortert under dette temaet er:

Hvor enig er du i påstandene? (Førsteårsstudenten, utgavene 2015–2017)

1. Jeg bidrar aktivt i gruppearbeid med medstudenter
2. Jeg møter alltid presis til undervisningen
3. Jeg møter alltid godt forberedt til undervisningen
4. Den samlede arbeidsbelastningen på studiet er større enn jeg hadde ventet

---

<sup>8</sup> Enkelte av spørsmålene har ikke blitt stilt alle tre årene av de to undersøkelsene, og antall enheter i analysen (N) vil da være noe lavere. For spørsmål som har blitt stilt i alle tre årene ligger N i analysene på omkring 260 i Førsteårsstudenten og 224 i Studiebarometeret. For spørsmål som bare har vært stilt i ett av årene ligger N omkring 90 (gjelder Førsteårsstudenten). Se tabellene.

I hvilken grad er du enig? (Studiebarometeret, utgavene 2016–2018)

5. Jeg er motivert for studieinnsats
6. Jeg benytter meg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys
7. Jeg møter godt forberedt til undervisningen
8. Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy

Motsatt av hva man kanskje kunne ventet, tyder ikke resultatene av regresjonsanalysene på at mangel på motivasjon og egeninnsats er en viktig årsak til frafall. Den eneste indikatoren her som viser seg statistisk signifikant ved begge måletidspunktene er (2) «Jeg møter alltid presis til undervisningen». Indikatoren kan tolkes som et uttrykk for studentenes evne til å opptre strukturert og selvorganisert. I så fall måler denne indikatoren det vi kan kalle et personligstrekk hos studentene, og personlighetstrekk er relativt stabile over tid. Det gir derfor mening at koeffisienten (så vel som bidraget til modellens forklaringsstyrke) viser seg å være størst mot slutten av studieløpet. I programkull hvor studentene har mindre av denne egenskapen, har frafallet fortsatt å vokse mellom første og siste måletidspunkt.

Ved slutten av studieløpet finner vi at også indikatorene (1) og (5) har noe effekt på frafallet. For de øvrige indikatorene i denne gruppen er fortegnet i tråd med forventning, men koeffisientene er små og ikke statistisk signifikante. Det er betryggende å konstatere at dette også gjelder (4) «Den samlede arbeidsbelastningen på studiet er større enn jeg hadde ventet». Det er altså ikke noe i datamaterialet som tyder på at deler av frafallet skyldes for stor arbeidsbelastning ved studieprogrammet.

Oppsummert kan vi konkludere at manglende motivasjon og innsats hos studentene bare kan forklare en ganske begrenset del av frafallet fra studieprogrammene.

### *Psykososialt læringsmiljø*

Under denne overskriften har vi samlet indikatorer som belyser den indre dynamikken i studentgruppen og mellom studentene og de faglig ansatte, til sammen syv indikatorer:

Hvor enig er du i disse påstandene? (Førsteårsstudenten)

1. Det var lett å bli kjent med medstudenter på kullet mitt som jeg kan jobbe sammen med (2015–2017)
2. Det sosiale miljøet på studiet er godt (2017)
3. Det faglige miljøet på studiet er godt (2017)
4. Miljøet mellom studentene og lærerne på studiet er godt (2017)

Hvor tilfreds er du med? (Studiebarometeret)

5. Det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet (2016-2018)
6. Det faglige miljøet blant studentene på studieprogrammet (2016-2018)
7. Miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet (2016-2018)

I regresjonsanalysene får alle syv indikatorene i denne gruppen statistisk signifikant koeffisient ved begge måletidspunktene. Effekten er i den forventede retningen. Vi ser altså en tydelig tendens til at desto mer fornøyde studentene har vært med det psykososiale læringsmiljøet på programkullet, desto mindre frafall har det vært.

I forbindelse med indikatoren «Jeg møter alltid presis til undervisningen» argumenterte vi for at når så vel effekten som forklaringsstyrken til en indikator er større ved normert tid for fullføring enn

etter første studieår, kan dette tolkes som at indikatoren måler en relativt stabil faktor som fortsetter å påvirke frafallet i perioden mellom første studieår og normert tid for fullføring. Indikatorene for psykososialt læringsmiljø viser ikke større effekt og forklaringsstyrke ved normert tid for fullføring enn etter første studieår. Det betyr ikke nødvendigvis at psykososialt læringsmiljø først og fremst påvirker frafall tidlig i studieløpet; det kan også bety at det psykososiale læringsmiljøet i studentgruppene er i utvikling, slik at verdiene som er målt i de to undersøkelsene, ikke er like gyldige for tilstanden senere i studieløpet. Vi kan håpe at læringsmiljøet på programkullene oftere utvikler seg til det bedre enn til det verre, men studenter som faller fra på grunn av svakt læringsmiljø tidlig i studieløpet, vil uansett ikke vende tilbake.

Indikator (1) belyser en mer spesifikk erfaring enn de andre indikatorene i denne gruppen: «Det var lett å bli kjent med medstudenter på kullet mitt som jeg kan jobbe sammen med». I datamaterialet ser vi at denne indikatoren har tydelig effekt ved begge måletidspunktene. Funnet tyder på at frafall kan forebygges gjennom å aktivt legge til rette for at studentene tidlig blir kjent med hverandre og finner ut hvem de kan jobbe sammen med. Dette understreker betydningen av at studieprogrammene jobber med å etablere et nært og godt læringsmiljø i studentgruppen fra første dag.

### *Undervisning og tilbakemeldinger*

Tilfredshet med undervisning og tilbakemeldinger dekkes av følgende indikatorer:

Hvor enig er du i disse påstandene? (Førsteårsstudenten 2015–2017)

1. Mine lærere er flinke til å formidle stoffet slik at det blir interessant
2. Mine lærere er flinke til å forklare begreper og teorier slik at jeg forstår dem
3. Jeg har fått konstruktive tilbakemeldinger på de skriftlige oppgavene jeg har levert inn

Hvor tilfreds er du med ...? (Studiebarometeret 2016–2018)

4. faglig ansattes evne til å gjøre undervisningen engasjerende
5. faglig ansattes evne til å gjøre vanskelig stoff forståelig
6. hvordan undervisningen dekker studieprogrammets lærestoff (pensum)
7. de faglig ansattes evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet ditt

Tilfredshet med undervisningen er blant faktorene som har vist seg å ha størst effekt i analyser av opplevd læringsutbytte og generell tilfredshet med studieprogrammet.<sup>9</sup> Derimot har det vært vanskeligere å finne selvstendig effekt av tilfredshet med lærernes tilbakemeldinger.<sup>10</sup> I analysene av frafall finner vi ingen overbevisende effekt hverken av tilfredshet med undervisning eller med tilbakemeldinger. I frafallet etter første studieår er det antydning til en effekt av (3) «Jeg har fått konstruktive tilbakemeldinger på de skriftlige oppgavene jeg har levert inn», men den er borte i frafallet ved normert tid. Ved normert tid ser vi på den andre siden litt effekt av (1) «Mine lærere er flinke til å formidle stoffet slik at det blir interessant» og (2) «Mine lærere er flinke til å forklare begreper og teorier slik at jeg forstår dem». Det er dermed mulig at tilfredshet med lærernes evne til engasjerende formidling og forståelig fremstilling til en viss grad bidrar til å forebygge frafall ved normert tid. De to indikatorenes bidrag til modellens forklaringsstyrke er likevel mindre enn fra

---

<sup>9</sup> Strype, Jon og Bjørn Ervik 2017: Hva er viktigst for overordnet studenttilfredshet? Analyser av HiOA-studentenes svar i Studiebarometeret 2016, HiOA Rapport 2017 nr 7

<sup>10</sup> Ervik, Bjørn 2020: Studiebarometeret: Utkast til en bruksanvisning, presentasjon på Nokuts webinar om Studiebarometeret 2. november 2020 (<https://www.nokut.no/arrangementer/hoyere-utdanning/studiebarometeret--seminar/>)



indikatorerne som belyser psykososialt læringsmiljø. Oppsummert kan vi konstatere at misnøye med undervisning og tilbakemeldinger neppe er en sentral årsak til frafall fra studieprogrammene.

### *Arbeidslivsrelevans*

Fire spørsmål belyser studentenes vurdering av studieprogrammets relevans for arbeidslivet:

I hvilken grad tror du at studieprogrammet du går på ...? (Studiebarometeret, 2016–2017)

1. er relevant for aktuelle yrkesområder
2. gir gode jobbmuligheter
3. har godt samarbeid med arbeidslivet
4. gir kompetanse som er viktig i arbeidslivet

Resultatet av analyser med disse indikatorerne er overbevisende i den forstand at alle fire oppnår klar signifikant effekt ved begge måletidspunktene. En del av frafallet fra studieprogrammene henger åpenbart sammen med programmenes arbeidslivsrelevans, slik det her er definert.<sup>11</sup>

For å forstå hva vi kan slutte av dette, kan det være nyttig å reflektere over hva som trolig påvirker hvordan studentene svarer her. Sammenliknet med svarene de gir på spørsmål om læringsmiljø eller undervisning, kan det antas at svarene på spørsmålene om arbeidslivsrelevans er mindre basert på erfaringene de har gjort seg i løpet av tiden på studieprogrammet. Om en student synes at studieprogrammet «er relevant for aktuelle yrkesområder», kommer i stor grad an på hvilke yrkesområder denne studenten sikter seg inn mot. Videre vil det variere i hvilken grad studentene faktisk hadde avklarte preferanser for karriere og yrkesvei da de gjorde sitt valg av utdanning, noe som igjen vil påvirke svarene de gir på dette spørsmålet. Det kan tenkes at studentenes svar på dette spørsmålet ofte ville blitt de samme dersom de skulle ha svart allerede før de begynte på programmet. Svaret er trolig et godt stykke på vei bestemt av hvilken utdanningstype studieprogrammet hører inn under. NOKUT lager oversikter over resultatene i Studiebarometeret etter utdanningstyper, og her kan man se at typiske profesjonsutdanninger scorer høyest på spesielt (1) og (3), mens mer akademiske utdanningstyper som samfunnsfag og humaniora scorer lavest. Videre ser vi at på nettopp på disse spørsmålene varierer scoren mer mellom utdanningstypene enn på de andre spørsmålene i Studiebarometeret. Alt i alt peker dette mot at det som måles med disse spørsmålene snarere er egenskaper ved utdanningstypene enn ved studieprogrammene som sådan. I så fall kan det være at frafallet som er forbundet med disse variablene, i større grad er utslag av studentenes ønsker for karriere og yrkesvei og i mindre grad noe studieprogrammene kan eller bør prøve å forhindre.

### *Lærernes forventninger til studentene*

Studiebarometeret (2016–2018) inneholder fire spørsmål om de faglig ansattes forventninger til studentene. I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene?

1. Jeg opplever at de faglig ansatte stiller klare forventninger til meg som student
2. De faglig ansatte forventer at jeg stiller forberedt til organiserte læringsaktiviteter
3. De faglig ansatte forventer at jeg deltar aktivt i organiserte læringsaktiviteter
4. De faglig ansatte har høye faglige ambisjoner på vegne av meg som student

---

<sup>11</sup> Det kan kanskje diskuteres hvorvidt begrepet «arbeidslivsrelevans» er en treffende fellesnevner for de fire spørsmålene. Nokut har senere byttet ut tre av spørsmålene og endret benevnelsen til «tilknytning til arbeidslivet». Dette har imidlertid ikke betydning for argumentet vårt.

I analyser av hva som bidrar til opplevd læringsutbytte og generell tilfredshet med studieprogrammet har det vist seg at de fagliges forventninger til studentene er svært viktig, og da særlig (1) at «de faglig ansatte stiller klare forventninger». At det forventes at studentene (2) stiller forberedt til undervisningen eller (3) deltar aktivt i undervisningen har vist seg å ha positiv effekt på opplevd læringsutbytte, men ikke i samme grad på generell tilfredshet med studieprogrammet.

Kan de faglig ansattes forventninger også bidra til å forebygge frafall? I analyse av frafall etter første studieår finner vi en signifikant effekt for en av de fire indikatorene, nemlig (3) «faglig ansatte forventer at jeg deltar aktivt i undervisningen». Selv om effekten er relativt beskjeden er det interessant at vi gjenfinner den i frafallstallene ved normert tid. Dette kan sees i sammenheng med at vi også fant effekt ved normert tid av indikatoren «Jeg bidrar aktivt i gruppearbeid med medstudenter» (under motivasjon og innsats), samt indikatoren «Det var lett å bli kjent med medstudenter på kullet mitt som jeg kan jobbe sammen med» (under læringsmiljø). Vi har altså flere analyseresultater som peker mot at studentenes aktive deltakelse i læringsarbeidet bidrar til å forebygge frafall.

I frafallstallene ved normert tid finner vi ellers også gunstig effekt (riktignok ikke så stor, men dog signifikant) av de tre andre indikatorene for faglig ansattes forventninger. Svaret på spørsmålet over må derfor være ja – høye forventninger fra faglig ansatte er ikke bare positivt for studentenes læringsutbytte; det kan også bidra til å forebygge frafall fra studieprogrammet.

### *Generell tilfredshet med studieprogram og studievalg*

Studiebarometeret (2016–2018) inneholder to spørsmål som er ment å dekke overordnet tilfredshet.<sup>12</sup> I hvilken grad er du enig i de følgende påstandene?

1. Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på
2. Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på

I Førsteårsstudenten 2015 og 2016 hadde vi med et spørsmål som innholdsmessig ligger nærmest (2) i Studiebarometeret. I 2017 byttet vi dette med et nytt spørsmål som ligger nærmere (1):

3. Alt i alt, hvor fornøyd er du med studieprogrammet du går på? (2017)
4. Jeg er svært fornøyd med mitt valg av studium (2015–2016)

Mens vi kan anta at indikatorene (1) og (3) i hovedsak reflekterer studentenes erfaring med studieprogrammet på det tidspunktet de er spurt, reflekterer indikatorene (2) og (4) i større grad tilfredshet med eget studievalg, herunder valg av utdanningstype. I forlengelsen av dette kan vi anta at (2) og (4) henger sammen med hvor sikre studentene var i sitt studievalg.

I en undersøkelse blant bachelorstudenter ved Universitetet i Oslo fant Christophersen og Hansen (2011) at frafallet var større i gruppen av studenter som ikke hadde studieprogrammet som sitt førstevalg.<sup>13</sup> Videre fant de også en klar sammenheng mellom hvor sikre studentene oppga at de

---

<sup>12</sup> I fremstillingen her foretrekker vi å bruke uttrykket «generell tilfredshet» da vi mener uttrykket «overordnet tilfredshet» også burde omfatte tilfredshet med læringsutbytte.

<sup>13</sup> Christophersen, Heidi og Hansen, Helge Sigurd (2011): Studieløp og mobilitet – en undersøkelse blant bachelorstudenter ved Universitetet i Oslo, Studieavdelingen UiO

hadde vært ved valg av studie og frafallet. Dette er ikke overraskende, men likevel viktig fordi det minner om at mennesker som står overfor valg av utdanning, ikke bare er forskjellige med hensyn til preferansene (hvilken type utdanning de ønsker, hvor de ønsker å studere osv.), men også med hensyn til styrken og sikkerheten i preferansene. For å ivareta mulighetene til en passende utdanning også for de som er ikke er like trygge på sine fremtidsplaner når de første gang startet på et studieprogram, har vårt utdanningssystem stor grad av fleksibilitet. Det er mange muligheter for å få godskrevet studiepoeng på tvers av studieprogram, og Statens lånekasse for utdanning tilbyr studiestøtte utover den normerte tiden for å fullføre et studieprogram. Utdanningssystemet legger med andre ord opp til at noe frafall kan være godt begrunnet og ikke nødvendigvis et problem. For utdanningsinstitusjonene er frafall først og fremst et problem hvis det skyldes svakheter i læringsmiljø, undervisning eller andre sider ved «studiekvaliteten» på programmene.<sup>14</sup>

Analysene av frafallet etter første studieår viser at alle fire indikatorene er statistisk signifikante, og for tre av dem ser vi også et relativt tydelig tilskudd i modellens forklaringsstyrke.<sup>15</sup> Indikator (1) «Jeg er, alt i alt, tilfreds med studieprogrammet jeg går på» viser seg imidlertid å ha svak effekt og gi lite tilskudd til forklaringsstyrken. Til sammenlikning måles tilskuddet til forklaringsstyrke fra indikator (2) «Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på» til å være mer enn tre ganger så stort.

Ved normert tidspunkt for fullføring av studieprogrammet finner vi at både koeffisienten og tilskuddet til forklaringsstyrke har økt for indikatorene (1), (2) og (4), mens indikator (3) ikke lenger har statistisk signifikant koeffisient. Vi legger merke til at (2) og (4) fremstår som mer vesentlige enn (1) og (3). Spesielt indikator (4) får her en betydelig effekt og med stort tilskudd til modellens forklaringsstyrke. Dette peker mot at frafall fra studieprogrammene oftere skyldes at de som faller fra har vært mindre overbeviste om egne studieønsker og/eller at de ikke har fått opptak på det studieprogrammet de helst ønsket, enn at de egentlig er skuffet over studieprogrammet de går på. Funnene passer med det Christophersen og Hansen (2011) fant i sin undersøkelse av studenter ved Universitetet i Oslo.

---

<sup>14</sup> I tillegg kan det føyes til at utdanningsinstitusjonene selvsagt også har et ansvar for å saklig og utfyllende informasjon i alt rekrutteringsarbeid.

<sup>15</sup> For analyseresultatene av (3) og (4) bør det relative styrkeforholdet tolkes med varsomhet da de er basert på ulike årskull (henholdsvis 2017 og 2015-2016).

TABELL 9. Frafall etter 1 år. Regresjonskoeffisienter, p-verdi og variabelens tillegg i modellens forklaringsstyrke. Variablene er introdusert enkeltvis som tillegg i modellen med strukturelle variabler (Tabell 8)

FRAFALL ETTER 1 ÅR		tillegg i forklaringsstyrke			N
		koeffisient	p-verdi	(j. R <sup>2</sup> )	
Motivasjon og innsats	Aktiv i gruppearbeid (1.års)	-0.03	0.080	0.008	259
	<b>Møter presis (1.års)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.025</b>	<b>0.015</b>	<b>260</b>
	Møter forberedt (1.års)	-0.03	0.189	0.003	260
	Arbeidsbelastning (1.års)	-0.01	0.420	-0.001	260
	Er motivert (SB)	-0.04	0.063	0.011	224
	Benytter undervisningen (SB)	0.00	0.892	-0.005	224
	Møter forberedt (SB)	-0.01	0.512	-0.003	224
	Har høy studieinnsats (SB)	0.00	0.877	-0.005	224
Psykososialt læringsmiljø	<b>Tidlig faglig integrert (lett å bli kjent med medstudenter som jeg kan jobbe sammen med) (1.års)</b>	<b>-0.10</b>	<b>0.000</b>	<b>0.089</b>	<b>260</b>
	<b>Læringsmiljø sosialt (1.års)</b>	<b>-0.08</b>	<b>0.008</b>	<b>0.064</b>	<b>90</b>
	<b>Læringsmiljø faglig (1.års)</b>	<b>-0.12</b>	<b>0.001</b>	<b>0.107</b>	<b>90</b>
	<b>Læringsmiljø stud-lærer (1.års)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.012</b>	<b>0.058</b>	<b>90</b>
	<b>Læringsmiljø sosialt (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.001</b>	<b>0.045</b>	<b>224</b>
	<b>Læringsmiljø faglig (SB)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.001</b>	<b>0.049</b>	<b>224</b>
	<b>Læringsmiljø stud-lærer (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.018</b>	<b>0.021</b>	<b>224</b>
Undervisning	Formidling (1.års)	-0.02	0.204	0.002	259
	Forklare begreper og teorier (1.års)	-0.03	0.122	0.005	259
	<b>Konstruktive tilbakemeldinger (1.års)</b>	<b>-0.03</b>	<b>0.044</b>	<b>0.012</b>	<b>259</b>
	Engasjerende undervisning (SB)	0.00	0.969	-0.005	224
	Forklare vanskelig stoff (SB)	0.00	0.954	-0.005	224
	Dekkende undervisning (SB)	-0.01	0.755	-0.004	224
Konstruktive tilbakemeldinger (SB)	0.01	0.470	-0.002	224	
Arbeidslivrets levans	<b>Relevant yrke (SB)</b>	<b>-0.08</b>	<b>0.002</b>	<b>0.060</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant jobb (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.001</b>	<b>0.067</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant - godt samarbeid (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.001</b>	<b>0.072</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant kompetanse (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.007</b>	<b>0.029</b>	<b>224</b>
Fagliges forventninger	Forventninger - klare (SB)	-0.02	0.225	0.002	224
	Forventninger - stille forberedt (SB)	-0.03	0.073	0.010	224
	<b>Forventninger - delta aktivt (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.011</b>	<b>0.025</b>	<b>224</b>
	Forventninger - ambisjoner (SB)	-0.02	0.301	0.000	224
Tilfreds studieprogram og studievalg	<b>Alt i alt fornøyd med studieprogram (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.038</b>	<b>0.015</b>	<b>224</b>
	<b>Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på (SB)</b>	<b>-0.09</b>	<b>0.000</b>	<b>0.052</b>	<b>224</b>
	<b>Alt i alt fornøyd med studieprogram (1.års)</b>	<b>-0.09</b>	<b>0.001</b>	<b>0.102</b>	<b>90</b>
	<b>Fornøyd med valg av studium (1.års)</b>	<b>-0.11</b>	<b>0.000</b>	<b>0.078</b>	<b>168</b>

TABELL 10. Frafall etter normert tid. Regresjonskoeffisienter, p-verdi og variabelens tillegg i modellens forklaringsstyrke. Variablene er introdusert enkeltvis som tillegg i modellen med strukturelle variabler (Tabell 8)

FRAFALL VED NORMERT TID		tillegg i forklaringsstyrke			
		koeffisient	p-verdi	(j. R <sup>2</sup> )	N
Motivasjon og innsats	<b>Aktiv i gruppearbeid (1.års)</b>	<b>-0.06</b>	<b>0.004</b>	<b>0.025</b>	<b>255</b>
	<b>Møter presis (1.års)</b>	<b>-0.09</b>	<b>0.000</b>	<b>0.038</b>	<b>255</b>
	Møter forberedt (1.års)	-0.04	0.101	0.006	255
	Arbeidsbelastning (1.års)	-0.01	0.513	-0.002	255
	<b>Er motivert (SB)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.003</b>	<b>0.034</b>	<b>214</b>
	Benytter undervisningen (SB)	-0.01	0.790	-0.004	214
	Møter forberedt (SB)	-0.03	0.273	0.001	214
	Har høy studieinnsats (SB)	-0.03	0.185	0.003	214
Psykososialt læringsmiljø	<b>Tidlig faglig integrert (lett å bli kjent med medstudenter som jeg kan jobbe sammen med) (1.års)</b>	<b>-0.09</b>	<b>0.000</b>	<b>0.063</b>	<b>255</b>
	<b>Læringsmiljø sosialt (1.års)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.032</b>	<b>0.038</b>	<b>89</b>
	<b>Læringsmiljø faglig (1.års)</b>	<b>-0.10</b>	<b>0.008</b>	<b>0.063</b>	<b>89</b>
	<b>Læringsmiljø stud-lærer (1.års)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.022</b>	<b>0.045</b>	<b>89</b>
	<b>Læringsmiljø sosialt (SB)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.000</b>	<b>0.063</b>	<b>214</b>
	<b>Læringsmiljø faglig (SB)</b>	<b>-0.09</b>	<b>0.000</b>	<b>0.059</b>	<b>214</b>
	<b>Læringsmiljø stud-lærer (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.004</b>	<b>0.031</b>	<b>214</b>
Undervisning	<b>Formidling (1.års)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.006</b>	<b>0.022</b>	<b>255</b>
	<b>Forklare begreper og teorier (1.års)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.007</b>	<b>0.021</b>	<b>255</b>
	Konstruktive tilbakemeldinger (1.års)	-0.02	0.130	0.005	255
	Engasjerende undervisning (SB)	-0.02	0.425	-0.002	214
	Forklare vanskelig stoff (SB)	-0.02	0.433	-0.002	214
	Dekkende undervisning (SB)	-0.03	0.216	0.002	214
Konstruktive tilbakemeldinger (SB)	0.00	0.867	-0.004	214	
Arbeidslivsrelevans	<b>Relevant yrke (SB)</b>	<b>-0.08</b>	<b>0.004</b>	<b>0.043</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant jobb (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.013</b>	<b>0.031</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant - godt samarbeid (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.004</b>	<b>0.043</b>	<b>149</b>
	<b>Relevant kompetanse (SB)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.001</b>	<b>0.042</b>	<b>214</b>
Fagliges forventninger	<b>Forventninger - klare (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.030</b>	<b>0.016</b>	<b>214</b>
	<b>Forventninger - stille forberedt (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.040</b>	<b>0.014</b>	<b>214</b>
	<b>Forventninger - delta aktivt (SB)</b>	<b>-0.05</b>	<b>0.006</b>	<b>0.029</b>	<b>214</b>
	<b>Forventninger - ambisjoner (SB)</b>	<b>-0.04</b>	<b>0.039</b>	<b>0.014</b>	<b>214</b>
Tilfreds studieprogram og studievalg	<b>Alt i alt fornøyd med studieprogram (SB)</b>	<b>-0.07</b>	<b>0.001</b>	<b>0.042</b>	<b>214</b>
	<b>Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på (SB)</b>	<b>-0.12</b>	<b>0.000</b>	<b>0.080</b>	<b>214</b>
	Alt i alt fornøyd med studieprogram (1.års)	-0.06	0.127	0.014	89
	<b>Fornøyd med valg av studium (1.års)</b>	<b>-0.18</b>	<b>0.000</b>	<b>0.169</b>	<b>165</b>

## Konklusjon

I denne undersøkelsen har vi sett på om egenskaper ved studieprogrammene kan forklare variasjon i frafall. Vi har først tatt for oss noen strukturelle egenskaper og deretter sett på om frafall varierer med studieprogrammenes resultater i studentundersøkelser.

For de strukturelle egenskapene finner vi at frafallet er litt høyere ved programmene på lavere studienivå enn på programmene på høyere nivå. Programmets størrelse målt i antall startende studenter påvirker ikke frafallet i den samlede analysen, men i analyse av bare masterprogrammene viser det seg at frafallet ofte er litt mindre på de større programmene. Til tross for at mannlige studenter på bachelornivå har litt større risiko for falle fra, finner vi ingen umiddelbar sammenheng mellom programmenes kjønns sammensetning og frafallet. Vi finner også at frafallet er større på en del deltidsprogrammer på masternivået. Samlet sett forklarer de fire strukturelle variablene bare en liten del av variasjonen mellom programmene.

Variablene fra studentundersøkelsene har blitt sortert tematisk, der noen temaer reflekterer faktorer som studieprogrammene kan forventes å ha innflytelse på, mens andre befinner seg lenger vekk fra programmenes kontroll. Til den første gruppen hører studentenes tilfredshet med undervisning og tilbakemeldinger, psykososialt læringsmiljø og de faglige ansattes forventninger til studentene. I datamaterialet ser vi lite effekt på frafallet av tilfredshet med undervisning og tilbakemeldinger. De faglige ansattes forventninger til studentene ser ut til å kunne ha noe effekt, og da særlig at det stilles forventning om at studentene deltar aktivt i undervisningen. Men enda større effekt finner vi at det psykososiale læringsmiljøet har. Både det sosiale og det faglige aspektet ved relasjonene mellom studentene, samt at studentene tidlig «finner hverandre» i faglig sammenheng, har en tydelig effekt på frafallet. Det psykososiale miljøet i studentgruppen er naturligvis ikke studieprogrammenes ansvar alene, men mye bør kunne oppnås ved at programmene tar en bevisst og aktiv rolle med å tilrettelegge for at gode relasjoner utvikles.

Studentenes motivasjon og innsats med studiene er det derimot vanskeligere for programmene å skulle ta ansvar for. Men dette viser seg da heller ikke å være like viktig som en kunne ventet. Litt overraskende kanskje, finner vi riktignok noe effekt av presist fremmøte til undervisningen. Derimot ser vi ingen tegn til at frafallet er større på programmer hvor studentene mener at arbeidsbelastningen er stor.

Det temaet som ved siden av psykososialt læringsmiljø viser seg å ha størst effekt, er studentenes vurdering av programmets relevans for arbeidslivet. Der hvor studentene opplever at programmet leder frem mot et relevant yrke, gir mulighet for relevant jobb, har godt samarbeid med arbeidslivet og gir kompetanse som er nyttig i arbeidslivet, gir dette seg tydelig utslag i lavere frafall.

Til slutt har vi sammenliknet effekten fra to indikatorer som måler tilfredshet med eget valg av studium og opptak på ønsket program, med effekten fra to indikatorer som i større grad måler den erfaringsbaserte tilfredsheten med studieprogrammet. I datamaterialet finner vi at tilfredshet med valg av studium og vellykket opptak tilfører modellene mer forklaringsstyrke enn indikatorene for erfaringsbasert tilfredshet med studieprogrammet. Dette indikerer at forhold som ligger utenfor studieprogrammets kontroll, for eksempel arbeidslivsrelevans og studieinteresser, tross alt er en viktigere årsak til frafall fra studieprogrammene enn at studentene egentlig er misfornøyde med studieprogrammene. Det ene utelukker imidlertid ikke det andre. Funnene i denne undersøkelsen tyder på at målrettet forbedringsarbeid ved studieprogrammene kan bidra til å forebygge frafall, særlig arbeid som retter seg mot å tilrettelegge for godt psykososialt læringsmiljø.

## VEDLEGG

### Beskrivende statistikk for strukturelle variabler

#### Størrelse

Tabell A viser gjennomsnittlig størrelse målt i antall startende studenter, størrelsen på det minste og det største programkullet og antall programkull. Som vi ser, er det betydelig variasjon i programkullenes størrelse.

TABELL A. Antall startende studenter per programkull, etter studienivå

	gjennomsnitt	minimum	maksimum	N
Bachelor (180 stp)	77	4	586	234
Grunnskolelærer (240/300 stp)	119	58	227	14
Master påbygning (120 stp)	23	4	78	116
Erfaringsbasert master (90 stp)	44	7	64	3

#### Andel kvinner

Det er en betydelig overvekt av kvinner på studieprogrammene på OsloMet. I tabell B under ser vi at gjennomsnittlig kvinneandel på BA programkullene er 62 prosent mens den på MA-programkullene er 73 prosent.

TABELL B. Andel kvinner per programkull, per studienivå

	gjennomsnitt	minimum	maksimum	N
Bachelor (180 stp)	62 %	6 %	100 %	223
Grunnskolelærer (240/300 stp)	66 %	43 %	79 %	14
Master påbygning (120 stp)	73 %	0 %	100 %	116
Erfaringsbasert master (90 stp)	66 %	58 %	71 %	3

#### Heltid/deltid

Mange studieprogrammer tilbyr studieprogresjon i ulike deltidsbrøker. Disse deltidsvariantene har (oftest) egne FS-koder og telles dermed som egne studieprogrammer.<sup>16</sup> Tabell C viser hvordan deltidsvariantene er fordelt etter studienivå i datasett.

TABELL C. Programkull etter heltid/deltidsvariant, per studienivå

	Studieprogresjon					Totalt
	50 %	67 %	75 %	80 %	100 %	
Bachelor (180 stp)	0	0	33	0	201	234
Grunnskolelærer (240/300 stp)	0	0	0	0	14	14
Master påbygning (120 stp)	28	12	0	3	73	116
Erfaringsbasert master (90 stp)	3	0	0	0	0	3
Totalt	31	12	33	3	288	367

<sup>16</sup> Opplysninger om deltidsprosent er hentet fra studieprogrammenes nettsider.

**POSTADRESSE:**

OsloMet – storbyuniversitetet  
Pilestredet 46  
Postboks 4, St. Olavs Plass  
0130 Oslo

**OsloMet Skriftserie 2021 nr 6**

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-359-6 (online)