

Utdanningsplaner – et virkemiddel for gjennomføring?

Inger C. Nordhagen | Malin Dahle | Øivind Skjervheim



IDEAS2EVIDENCE

ideas2evidence-rapport 08:2016

En undersøkelse av institusjoners bruk av utdanningsplaner

ideas2evidence-rapport 08:2016

Utarbeidet av Inger C. Nordhagen, Malin Dahle og Øivind Skjervheim
på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet

ideas2evidence 08:2016

ideas2evidence
Villaveien 5
5007 Bergen
post@ideas2evidence.com
Telefon: 918 17 197
www.ideas2evidence.com

Bergen, september 2016

ISBN (elektronisk): 978-82-93181-49-1

Forord

Denne rapporten sammenfatter resultatene av en undersøkelse av høyere utdanningsinstitusjoners bruk av utdanningsplaner. Undersøkelsen er gjennomført i perioden mars til september 2016 av ideas2evidence på oppdrag av Kunnskapsdepartementet.

Formålet med oppdraget har vært å kartlegge hvordan utdanningsplanene inngår i institusjonenes samlede arbeid for å nå målet om gjennomføring på normert tid. Fokus har vært på prosessene ved lærestedene for fastsettelse og oppfølging av utdanningsplanene og studentenes progresjon.

Undersøkelsen er basert på et bredt kvantitativt og kvalitativt datamateriale, innhentet ved hjelp av spørreundersøkelser til UH-ledelse, administrasjon, instituttledelse og studenter, samt casestudier ved fire institutter. Vi vil takke alle som har bidratt til datamaterialet med sin tid og erfaring. Vi vil særlig takke de fire caseinstituttene Institutt for geologi ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø, Institutt for geofag ved UiO, Institutt for sykepleie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane og Lovisenberg diakonale høgskole. Ved alle instituttene har vi fått hjelp med å organisere og tilrettelegge for intervjuer, og både studenter og ansatte har vært imøtekommende og villige til å dele erfaringer med oss.

Rapporten er utarbeidet av Inger C. Nordhagen, Malin Dahle og Øivind Skjervheim.

Bergen, september 2016.

Innhold

KAPITTEL 1 BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG HOVEDFUNN	5
BAKGRUNN	5
PROBLEMSTILLINGER	6
RAPPORTENS OPPBYGNING	7
HOVEDFUNN	7
HOVEDKONKLUSJONER.....	9
ANBEFALINGER.....	10
KAPITTEL 2: GJENNOMFØRING I HØYERE UTDANNING	12
INNLEDNING	12
HVA PÅVIRKER GJENNOMFØRING I HØYERE UTDANNING?.....	13
<i>Faktorer på systemnivå (nasjonalt)</i>	<i>13</i>
<i>Faktorer på institusjonsnivå.....</i>	<i>14</i>
<i>Faktorer på individnivå</i>	<i>16</i>
KVALITETSREFORMEN OG GJENNOMFØRING	17
<i>Hvordan måles gjennomføring?</i>	<i>19</i>
NORDISKE PERSPEKTIVER	19
<i>Oppmerksomhet om økt gjennomføringsgrad i Danmark og Finland</i>	<i>20</i>
<i>Virkemidler for økt gjennomføring - resultater og effekter</i>	<i>20</i>
<i>Bruk av utdanningsplaner.....</i>	<i>21</i>
<i>Hvorfor har Finland og Danmark har bedre gjennomføringsrater enn Norge?</i>	<i>22</i>
GJENNOMFØRING I HENHOLD TIL UTDANNINGSPLANEN – STATISTIKKENS VALIDITET	22
KAPITTEL 3: DESIGN, METODE OG DATA	24
UNDERSØKELSESDSIGN	24
POPULASJON.....	24
DATAKILDER OG METODE.....	24
<i>Litteraturstudier.....</i>	<i>25</i>
<i>Spørreundersøkelser blant ansatte ved lærestedene</i>	<i>25</i>
<i>Spørreundersøkelse blant studenter.....</i>	<i>26</i>
<i>Casestudier</i>	<i>27</i>
<i>Nordiske perspektiver</i>	<i>30</i>
KAPITTEL 4: FASTSETTING, ENDRING OG OPPFØLGING AV UTDANNINGSPLANENE.....	31
HOVEDFUNN.....	31
BRUKER ALLE UTDANNINGSPLANER?	31
FASTSETTELSE OG ENDRING AV UTDANNINGSPLANEN.....	32
<i>Kriterier for godkjenning av ikke-normert studieløp.....</i>	<i>36</i>
OPPFØLGING AV STUDENTENES PROGRESJON UNDERVEIS	37
<i>Forsinkelser i studieløpet</i>	<i>37</i>
<i>Monitorering av studieprogresjon</i>	<i>38</i>
<i>Når følges studentene opp ved forsinkelse?</i>	<i>39</i>
<i>Hvordan følges studentene opp?</i>	<i>40</i>
<i>Tap av studierett.....</i>	<i>41</i>
KAPITTEL 5: GJENNOMFØRING PÅ NORMERT TID – MÅL OG MÅLSTYRING.....	43

HOVEDFUNN.....	43
INSTITUSJONENES HOLDNING TIL MÅL OM GJENNOMFØRING.....	43
<i>Gjennomføring som kvalitetsindikator</i>	46
<i>Holdningsindeks</i>	47
STUDENTENES HOLDNINGER TIL GJENNOMFØRING OG FORSINKELSE	47
MÅLSTYRING OG STYRINGSSIGNALER.....	49
KOMMUNIKASJON AV MÅL INTERNT.....	50
KOMMUNIKASJON AV MÅL TIL STUDENTER	52
KAPITTEL 6: UTDANNINGSPLANER SOM VIRKEMIDDEL	55
HOVEDFUNN.....	55
UTDANNINGSPLANENS FORMÅL	55
FORANKRING AV ARBEIDET MED UTDANNINGSPLANER	59
FUNKERER UTDANNINGSPLANEN SOM VIRKEMIDDEL FOR ØKT GJENNOMFØRING?	60
<i>Utdanningsplanen som hjelpemiddel for oppfølging</i>	60
<i>Utdanningsplanen som kontrakt</i>	61
<i>Utdanningsplanen som praktisk verktøy</i>	62
UTDANNINGSPLANENES RELATIVE BETYDNING.....	62
HAR UTDANNINGSPLANENE FUNGERT ETTER HENSIKTEN?.....	66
KAPITTEL 7: CASESTUDIER - HVA KAN FORKLARE GOD GJENNOMFØRING?.....	67
HOVEDFUNN.....	67
CASEPAR 1: INSTITUTTER FOR SYKEPLEIE	68
<i>Om instituttene</i>	69
<i>Rammer for innhold og organisering av sykepleieutdanningene</i>	69
<i>Studiets oppbygning</i>	69
<i>Bruk av utdanningsplaner</i>	70
<i>Andre egenskaper ved utdanningene</i>	71
<i>Oppsummering</i>	75
CASEPAR 2: INSTITUTT FOR GEOLOGI (UIT NORGES ARKTISKE UNIVERSITET, TROMSØ) OG INSTITUTT FOR GEOFAG (UIO).....	75
<i>Om instituttene</i>	76
<i>Studiets oppbygning</i>	77
<i>Bruk av utdanningsplaner</i>	77
<i>Forskjeller i bruk av utdanningsplanene ved de to instituttene</i>	78
<i>Andre egenskaper ved utdanningene</i>	78
<i>Oppsummering</i>	82
SAMMENLIGNING AV DE TO CASEPARENE	82
<i>Utdanningsplaner – et virkemiddel for gjennomføring?</i>	82
<i>Andre egenskaper ved utdanningene/instituttene</i>	83
LITTERATURLISTE	85
APPENDIKS.....	89
PROFESJONSVARIABLE	89
TABELLER	90
SPØRRESKJEMA	92
INTERVJUGUIDER	120

Kapittel 1 Bakgrunn, problemstillinger og hovedfunn

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for oppdraget, problemstillingene som behandles og datakildene som ligger til grunn for studien. Kapitlet inneholder også en oppsummering av hovedfunnene fra studien.

Bakgrunn

Individuelle utdanningsplaner ble innført som en del av Kvalitetsreformen i høyere utdanning som ett av flere tiltak for at studentene i større grad skulle fullføre studiene de hadde påbegynt. Intensjonen var blant annet at lærestedene gjennom utfylling av gjensidig forpliktende avtaler med studentene skulle følge opp studentene tettere og at studentene skulle oppleve større forpliktelse til studieløpet de hadde startet på (St.meld. nr. 27 (2000-2001) s. 27).¹ En rekke evalueringer av Kvalitetsreformen har konkludert med at reformen ikke har hatt den forventede effekten; studentene gjennomfører ikke sine studier i større grad enn tidligere (se f.eks. Hovdhaugen og Aamodt, 2006; Aamodt og Hovdhaugen, 2011). I 2015 gjennomførte Riksrevisjonen en undersøkelse av studiegjennomføring i høyere utdanning, hvor hovedkonklusjonene samsvarte med tidligere evalueringer av Kvalitetsreformen: gjennomføringen i høyere utdanning er svak, og innsatsen for å styrke gjennomføring og redusere frafall har hatt beskjeden effekt (Riksrevisjonen, 2015).

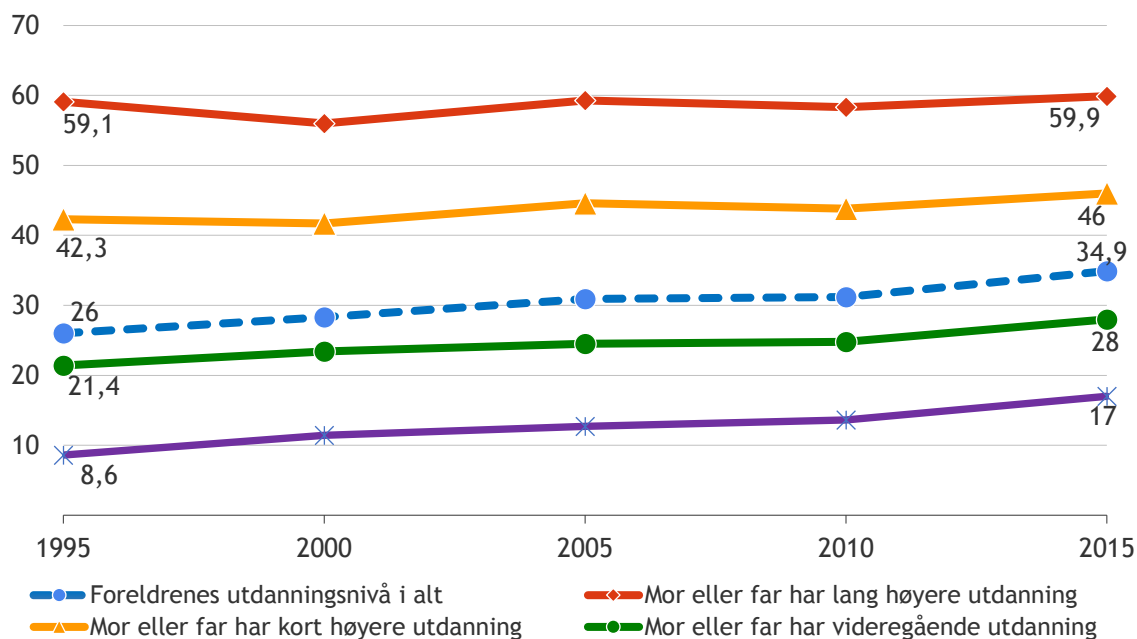
En sentral påstand i rapporten fra Riksrevisjonen er at utdanningsplanene ikke har fungert som et virkemiddel for økt progresjon, og at de tilpasses studentenes situasjon i stedet for å virke som et middel for å styre studentene i retning av normerte studieløp. Riksrevisjonen anbefaler at Kunnskapsdepartementet vurderer hvordan utdanningsplanene kan bidra til å nå det nasjonale målet om gjennomføring på kortere tid. Det eksisterer lite systematisk kunnskap om hvordan utdanningsplanene brukes ved institusjonene, og man vet lite om hvorvidt planene brukes i tråd med den opprinnelige hensikten. Formålet med denne undersøkelsen er derfor å innhente kunnskapsgrunlaget for at departementet skal kunne gjøre denne vurderingen.

Hvorfor er gjennomføring viktig?

Bred rekruttering til høyere utdanning har lenge vært en målsetning for den norske utdanningspolitikken. Resultatet har vært en voldsom vekst i andelen av befolkningen som deltar i høyere utdanning. Figuren under viser at bare siden 1995 har andelen personer i alderen 19 til 24 som studerer, økt fra 26 prosent til 35 prosent, og at veksten nesten utelukkende har funnet sted blant personer med foreldre uten høyere utdanning. Med andre ord har andelen unge som tar høyere utdanning vokst, og studentsammensetningen har endret seg, noe som er et uttrykk for sosial mobilitet. Samtidig assosieres bred rekruttering og rekruttering av nye studentgrupper med negativ effekt på gjennomføring, muligens fordi en del av studentene ikke er tilstrekkelig forberedt eller har de ferdighetene som er nødvendige for å lykkes (se for eksempel Heublein et al. 2003).²

¹ Her omtales utdanningsplaner som "gjensidig forpliktende studieordninger".

² Dette kommer vi inn på senere i kapitlet.



Figur 1.1: Andelen av personer i alderen 19-24 som studerer, totalt og etter foreldres utdanningsbakgrunn (SSB: Utdanningsstatistikk).

Både fra politisk og forskningsmessig hold har det blitt økt fokus på at dersom man legger til rette for at nye grupper kan rekrutteres til høyere utdanning, har man også et ansvar for å legge til rette for at de gjennomfører, og beskytte dem fra konsekvensene av ikke å gjennomføre.³ Arbeidet med å utvide rekrutteringen er med andre ord ikke gjort når studenter starter i høyere utdanning. Man har også ansvar for å legge til rette for at de lykkes med utdanningen.

“Although retention is a key performance indicator it is actually a matter of social justice to ensure that those brought into higher education as part of the widening participation agenda are actively protected from the psychological, financial and/or emotional costs of non-completion in those cases where it is not a positive choice made by the individual concerned.”

Gazeley and Aynsley 2012, s. 15

Forsinkelse og frafall skaper også økte kostnader for lærestedet, siden en del av finansieringen er knyttet til studiepoengproduksjon, og for samfunnet som helhet, som betaler for utdanningen og går glipp av ny arbeidskraft.

Problemstillinger

Målet for undersøkelsen er å kartlegge hvordan utdanningsplanene inngår i institusjonenes samlede arbeid for å nå målet om gjennomføring på normert tid. For å undersøke om utdanningsplanene blir brukt etter intensjonen er vi på den ene siden avhengig av å innhente kunnskap **om institusjonenes rutiner og praksis** for arbeid med utdanningsplanene og hvordan disse brukes i oppfølgingen av studentene. På den annen side trenger vi kunnskap fra **studentene om hvordan de bruker planene**.

Hovedproblemstillingene omhandler prosessen ved lærestedene for fastsettelse og oppfølging av utdanningsplanene og studentenes progresjon. Blant spørsmålene som stilles er: Hvilken prosess er det for fastsettelse av ambisjonsnivået i utdanningsplanene ved lærestedene? Hva skal til for å få godkjent en utdanningsplan som legger opp til et ikke-normert studieløp? Kontrollerer lærestedene studentenes

³ Politisk hold: se for eksempel Konferanse for europeiske ministre med ansvar for høyere utdanning, 2009: “Access into higher education should be widened by fostering the potential of students from underrepresented groups and by providing adequate conditions for the completion of their studies.” http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm

progresjon i forhold til utdanningsplanen og i hvilken grad følger lærestedet opp studenter som er forsinket i henhold til utdanningsplanen?

Det er rimelig å anta at lærestedenes praksis påvirkes både av aktørenes holdninger til det overordnede målet om gjennomføring og av hva de oppfatter som formålet med utdanningsplanen. Vi ønsket derfor også å samle kunnskap om de ulike aktørenes **holdninger til forsinkelse og til gjennomføring på normert tid**, og deres syn på hvordan **utdanningsplanenes fungerer som virkemiddel for å nå dette målet**. Sentrale spørsmål å få svar på er blant annet: Hva oppfatter aktørene som formålet med utdanningsplanene? Hvordan vurderes utdanningsplanene som verktøy for oppfølging? Fungerer utdanningsplanene som en bindende kontrakt for studentene?

På en UHR-konferanse om utdanningsplaner i 2009 ble det hevdet at utdanningsplanene fungerer langt bedre på studieprogrammer med et relativt fastlagt løp (ofte profesjonsstudier) enn på programmer med en friere struktur. For å undersøke om denne påstanden stemmer, har vi undersøkt om det er forskjeller i bruk av utdanningsplaner på profesjonsutdanninger og ikke-profesjonsutdanninger.

Rapportens oppbygning

I kapittel 2 oppsummerer vi først tidligere forskning om hva man vet påvirker gjennomføring i høyere utdanning. Deretter diskuterer vi hvilke effekter Kvalitetsreformen har hatt på gjennomføring. For innspill i debatten om virkemidler for gjennomføring undersøker vi også virkemiddelbruk i Danmark og Finland. Avslutningsvis diskuterer vi validiteten til statistikken om gjennomføring i henhold til utdanningsplan.

Kapittel 3 gjør rede for undersøkelsesdesign, metode og datakilder. Vi har i hovedsak basert oss på spørreundersøkelser til studenter og ulike ansattgrupper ved lærestedene, samt casestudier ved fire institutter.

I kapittel 4 beskriver vi lærestedenes rutiner for fastsettelse og endring av utdanningsplaner, for oppfølging av studentenes progresjon, og for godkjenning av utdanningsplaner med lavere progresjon enn normert. Kapitlet bygger på funn fra spørreundersøkelsene til studieadministrasjoner og studenter.

Kapittel 5 beskriver holdninger til målet om gjennomføring på normert tid ved institusjonene og hvordan dette kommer til uttrykk i institusjonens målstyring og kommunikasjon internt og ut til studentene.

Tema for kapittel 6 er utdanningsplanene som virkemiddel for gjennomføring. Hva oppfatter aktørene som formålet med utdanningsplanene? Fungerer det godt som et verktøy for oppfølging av studentene? Oppfatter studentene planen som en forpliktende kontrakt?

I kapittel 7 undersøker vi hvordan utdanningsplaner brukes på fire institutter som har god gjennomføring: Institutt for geofag ved Universitetet i Oslo, Institutt for geologi ved Universitetet i Tromsø, Institutt for sjukepleieutdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane og Lovisenberg diakonale høgskole. Vi søker også å forstå hvilke faktorer som gjør at instituttene har god gjennomføring.

Hovedfunn

Rutiner og praksis for fastsettelse, endring og oppfølging av utdanningsplaner

- ❖ Mange steder er det svært enkelt for studentene å legge opp til et studieløp med lavere progresjon enn normert tid grunnet manglende rutiner for kontroll av progresjon og godkjenning av ikke-normerte løp.
- ❖ Kontroll og godkjenningsprosesser er mer utbredt på profesjonsutdanninger.
- ❖ Fastsettelsen av utdanningsplaner bygger i liten grad på en veiledningsprosess mellom studenter og lærested. Svært få læresteder innkaller alle studenter til veiledning.
- ❖ Studentene opplever det som enkelt å endre utdanningsplanene sine til et ikke-normert løp.
- ❖ Kun halvparten av studieadministrasjonene bruker utdanningsplanen til å følge med på studentenes progresjon.

- ❖ En av fire studieadministrasjoner utøver ingen form for kontroll med studentenes progresjon underveis i studieløpet.
- ❖ Blant de som jevnlig kontrollerer studentenes progresjon, har flest bare årlige kontroller.
- ❖ Mange steder kan studentene være et semester forsinket før de følges opp.
- ❖ Bare et mindretall av studentene som har vært forsinket har blitt innkalt til veiledningssamtale i forbindelse med utdanningsplanen.
- ❖ Profesjonsutdanningene har i større grad faste rutiner for når studentene følges opp, og studentene følges generelt opp på et tidligere tidspunkt enn på friere studier.

Holdninger til gjennomføring og forsinkelse, og kommunikasjon av målsetning om gjennomføring

- ❖ Det er generelt god oppslutning om målet om gjennomføring på normert tid blant alle aktørgruppene ved institusjonene.
- ❖ Rektoratet støtter imidlertid i betydelig større grad enn instituttledere og studieadministrasjonen opp om målet.
- ❖ Mer enn halvparten av studentene mener det ikke spiller noen rolle om de blir forsinket i studieløpet. Studentene opplever heller ikke et stort press fra lærestedet om å gjennomføre studiene på normert tid
- ❖ Det er først og fremst økonomiske egeninteresser som motiverer studentene til å gjennomføre på normert tid.
- ❖ Halvparten av lærestedene har måltall for hvor mange som skal gjennomføre på normert tid, og måltallene varierer fra 40 prosent til 98 prosent.
- ❖ Kommunikasjonen av målet om gjennomføring på normert tid ser ikke ut til å fungere helt optimalt ved lærestedene. Signalene som sendes ut fra øverste ledelse, når ikke alltid ut til de øvrige aktørene i organisasjonen.

Vurderinger av utdanningsplanen som virkemiddel

- ❖ Aktørene har ulike oppfatninger av utdanningsplanens formål. Rektorat og instituttledere oppfatter det å sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærested og den enkelte student som det viktigste målet. De administrativt ansatte og studentene oppfatter utdanningsplanen først og fremst som et planleggingsverktøy for studentene.
- ❖ Kun et mindretall av rektoratet og instituttledere oppfatter at det å styre studentene mot et normert studieløp er et av de viktigste formålene med utdanningsplanene, mens dette formålet oppfattes som viktigere blant administrativt ansatte og studenter.
- ❖ Institusjonene opplever utdanningsplanen som et godt verktøy for å identifisere studenter som har behov for veiledning og oppfølging.
- ❖ Mindre enn halvparten av studentene oppfatter utdanningsplanen som bindende. Profesjonsstudenter opplever utdanningsplanen som mer bindende enn ikke-profesjonsstudenter.
- ❖ Sammenlignet med de fleste andre virkemidler for økt gjennomføring vurderes utdanningsplanene som mindre effektive. Det gjelder særlig ved profesjonsfakulteter.
- ❖ En betydelig andel ledere og ansatte ved lærestedene mener at utdanningsplanene i større grad fungerer som en tilpasning til studentenes hverdag enn et verktøy for gjennomføring på normert tid.

Hovedkonklusjoner

Fungerer utdanningsplaner som virkemiddel for gjennomføring på normert tid?

Hovedkonklusjonen fra undersøkelsen er at utdanningsplanene i varierende grad, og mange steder i svært liten grad, fungerer som et virkemiddel for gjennomføring på normert tid.

Utdanningsplanen kan være et virkemiddel for gjennomføring blant annet gjennom fastsetting av ambisjonsnivå i utdanningsplanen, ved monitorering og oppfølging av studenter, og ved å fungere som en forpliktende kontrakt for studentene.

Hvilket ambisjonsnivå lærestedene har for sine studenter når det gjelder gjennomføring, reflekteres blant annet i hvor lett det er for studentene å legge opp til et løp med lavere progresjon enn normert. I *fastsettelsen* av utdanningsplanen finner vi blant annet at mange studenter enkelt kan legge opp til et utdanningsløp med lav progresjon uten å måtte gå gjennom en godkjenningssprosess, og at det ofte heller ikke er kontroll med hvilken progresjon studentene legger opp til i sin utdanningsplan. Bare 40 prosent av fakultetene eller lærestedene krever godkjenning av et ikke-normert studieløp. Det er dessuten få steder der fastsetting av utdanningsplanen alltid innebærer en veiledningsprosess, noe som betyr at det ofte er opp til studenten selv å legge opp et løp uten innspill fra lærestedet. I Finland, hvor utdanningsplaner også brukes, skal studentene fastsette planen på egenhånd og innen et halvt år vurdere den sammen med en representant fra lærestedet. På profesjonsutdanninger fungerer utdanningsplanen imidlertid ofte bedre som et virkemiddel fordi studentene i mindre grad kan fastsette eller endre studieløpet selv.

På et overordnet nivå reflekteres også institusjonenes ambisjoner for studentene gjennom måltall som er satt for gjennomføring, som f.eks. andelen som gjennomfører på normert tid. Vi finner at de institusjonene som har etablert slike måltall, har lagt ambisjonsnivået høyt, og i mange tilfeller betraktelig høyere enn den faktiske gjennomføringen på nasjonalt nivå i dag.

Som *monitoreringsverktøy* for institusjonene ser utdanningsplanene ut til å fungere noe bedre, men også her ser det ut til å ligge et uutnyttet potensiale. Det er mange som opplever at utdanningsplanene er godt egnet til å identifisere studenter som ligger etter sitt planlagte studieløp. Samtidig finner vi at bare halvparten av studieadministrasjonene bruker utdanningsplanene til jevnlig kontroll av studentenes progresjon og at en fjerdedel av studieadministrasjonene ikke fører jevnlig kontroll med studentenes progresjon. De fleste som fører kontroll med studentenes progresjon gjør det kun én gang i året, noe som gjør at studentene kan bli svært forsinket før de eventuelt fanges opp.

Som monitoreringsverktøy kan utdanningsplanene potensielt bidra til bedre oppfølging ved at lærestedene kan identifisere studenter som ligger etter. En konklusjon fra undersøkelsen er imidlertid at studentene ved mange læresteder må være svært forsinket før de følges opp fra lærestedet. Flere studieadministrasjoner opplever også at de ikke har ressurser til å følge opp alle dem som burde bli fulgt opp i forhold til sin studieprogresjon. Det kan også se ut til at studentene i stor grad selv må ta mye av ansvaret for egen progresjon. Kun én av fem studenter som har vært forsinket har blitt kontaktet av lærestedet for veilednings-/motivasjonssamtale, og i mange tilfeller er det opp til studentene selv å be om veiledningssamtale ved forsinkelse. Ved profesjonsutdanningene følges studentenes progresjon tettere, og de følges opp raskere ved forsinkelse.

Etter intensjonen skulle utdanningsplanene føre til at studentene følte mer *forpliktelse til studieløpet* sitt. Undersøkelsen viser imidlertid at mindre enn halvparten av studentene oppfatter utdanningsplanen som bindende. Det kan tenkes at dette henger sammen med *hva* institusjonene formidler til studentene, både om utdanningsplanene og studieprogresjon, og *hvor tydelig* dette formidles. Vi finner blant annet at de ulike aktørene internt ved institusjonene har ulike oppfatninger av utdanningsplanenes formål. Mens rektoratet oppfatter at utdanningsplanen først og fremst skal sikre et tett og forpliktende forhold mellom student og lærested, ser de ansatte i studieadministrasjonene den hovedsakelig som et planleggingsverktøy for studentene. Dersom det er det siste som først og fremst formidles til studenten,

er det ikke overraskende at studentene i liten grad opplever planene som bindende. Analysene viser videre at kommunikasjonskjedene internt ved lærestedene når det gjelder målet om gjennomføring på normert tid, ikke fungerer helt optimalt, og at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom studentenes oppfatning av lærestedets prioriteringer, og det som kommuniseres ut fra lærestedene. Det er derfor ikke overraskende dersom utydelige signaler om gjennomføring påvirker studentens oppfatning av utdanningsplanens kontraktaspekt.

Det er også tankevekkende at den faglige ledelsen som institusjonens målbærere i liten grad ser linken mellom utdanningsplaner og gjennomføring. Kun et mindretall av rektoratet og instituttledere oppfatter det å styre studentene mot et normert studieløp som et av de viktigste formålene med utdanningsplanene. Selv om det generelt er enighet blant de ulike aktørene om at gjennomføring på normert tid er en viktig målsetning, ser altså utdanningsplanene i liten grad ut til å knyttes til dette målet. Det kan tyde på at den opprinnelige hensikten om å styre studentene mot et normert løp delvis har gått tapt, og at utdanningsplanen i dag i stor grad oppfattes som et praktisk verktøy.

Dersom utdanningsplanen i liten grad sees som et middel for å nå målet om gjennomføring på normert tid, er det også forståelig at lærestedene ikke i større grad har etablert rutiner og prosedyrer som sikrer at utdanningsplanene kan brukes på en måte som bidrar til økt gjennomføring, blant annet ved å styre studentenes progresjon.

Utdanningsplanene blir også vurdert som mindre effektivt enn de fleste andre tiltak for gjennomføring ved institusjonene. Casestudiene tyder på at bruken av utdanningsplanene i svært begrenset grad bidrar til å forklare god gjennomføring. Mer avgjørende er studie- og undervisningsorganisering, som høy grad av praksis, mye obligatoriske aktiviteter og tett oppfølging fra både administrativ og faglig side ved instituttene.

Anbefalinger

Formidling av formål

Undersøkelsen har vist at kun et mindretall av rektoratet oppfatter at gjennomføring på normert tid er et av de viktigste formålene med utdanningsplanene. Den har også vist at oppfatningene av hva som er formålet med utdanningsplanene varierer mellom ulike funksjoner og nivå ved institusjonene, og at kommunikasjonskjedene internt på institusjonene ikke fungerer optimalt.

Dersom utdanningsplanen skal fungere som et virkemiddel for gjennomføring bør dette formålet kommuniseres tydelig internt ved institusjonene, og det vil være særlig viktig at de som møter studentene i arbeidet med utdanningsplanene, dvs. de administrativt ansatte, oppfatter at dette er utdanningsplanens hovedformål og at dette også formidles tydelig til studentene. Slik kan studentene i større grad styres mot normerte løp.

Anbefaling: Departementet og institusjonene bør i større grad signalisere at formålet med utdanningsplanen er å stimulere til økt gjennomføring på normert tid.

Fastsetting av ambisjonsnivået på utdanningsplanen

Undersøkelsen har vist at det ved mange fakulteter er lite kontroll med fastsettingen av ambisjonsnivået på utdanningsplanene, og at studentene står fritt til å legge opp til den studieprogresjonen de ønsker. Flere læresteder har regelverk som tillater at studentene kan legge opp utdanningsplaner med svært lav studieprogresjon.⁴

Dersom utdanningsplanene i større grad skal fungere som et virkemiddel for gjennomføring på normert tid, bør det være bedre kontroll med hvilken studieprogresjon studentene legger opp til, for eksempel

⁴ Ved UiB og UiO kan for eksempel bachelor studentene ha ned i 50 prosent studieprogresjon uten å måtte få godkjenning fra lærestedet.

gjennom en godkjenningssprosess for å få legge opp til lavere progresjon enn normert løp. En slik prosess ville gitt studenter mulighet til å få gode råd og veiledning, samtidig som det gir lærestedet mulighet til å veilede studentene mot et normert løp. Slik blir utdanningsplanen også mer bindende for studentene, i tråd med den opprinnelige intensjonen med innføringen av virkemiddelet.

Anbefaling: Institusjonene bør vurdere å innføre en prosess for godkjenning av ikke-normerte løp.

Oppfølging ved forsinkelse

Undersøkelsen har vist at studentenes progresjon mange steder kontrolleres kun én gang i året og at studentene ofte må være svært forsinket før de blir fulgt opp av lærestedet, i mange tilfeller et helt semester. Hyppigere kontroller med studentenes progresjon og oppfølging på et tidligere tidspunkt, kan hindre at studentene får store forsinkelser i sine studieløp.

Anbefaling: Institusjonene bør vurdere å innføre hyppigere kontroller av studentenes studieprogresjon. Det bør også vurderes å sette inn oppfølgingstiltak på et tidligere tidspunkt.

Retningslinjer for bruk av utdanningsplaner

I rapporten peker vi på mangelen på felles retningslinjer fra sentralt hold når det gjelder bruk av utdanningsplaner og konsekvensene dette får i form av varierende regelverk og praksis for utdanningsplaner. Vi har også vist til Finland som et eksempel på at slike retningslinjer er blitt innført fra sentralt hold, der det blant annet er fastsatt at studentenes utdanningsplaner skal følges opp etter et halvt år.

Vi finner også at ulik bruk av utdanningsplaner og ulike rapporteringsrutiner gjør at data som rapporteres inn til Felles studentsystem om studentenes utdanningsplaner er lite sammenlignbare.

Anbefaling: For at planene skal bli brukt som et virkemiddel for gjennomføring, og for å bedre rapporteringen av data, bør departementet vurdere å utvikle noen felles retningslinjer for å sikre enhetlig praksis på enkelte områder.

Kapittel 2: Gjennomføring i høyere utdanning

Innledning

I dette kapitlet oppsummerer vi først tidligere forskning om hva man vet påvirker gjennomføring i høyere utdanning. Hensikten med gjennomgangen er todelt; for det første å presentere et kunnskapsgrunnlag å diskutere de empiriske funnene opp mot i de følgende kapitlene, og for det andre å gi kontekst til norske gjennomføringsrater. I Norge er høyere utdanning lett tilgjengelig for de fleste (lav selektivitet) og det finnes alternative ruter inn i høyere utdanning, egenskaper som forskningen viser har en negativ effekt på gjennomføring. Bred rekruttering til høyere utdanning, som er idealet i Norge, assosieres med høyere frafallsrater og er dermed noe av kostnaden med å legge til rette for at en større del av befolkningen kan tilegne seg høyere utdanning. Det norske utdanningssystemet er også fleksibelt, som innebærer at det er lett for studenter å bytte studium, noe som kan ha en positiv effekt på frafall, men en negativ effekt på hvor lang tid studentene bruker på studiene. De fleksible studentkarrierene til norske studenter fanges ikke opp av OECD sine data, som følger studenter som starter og fullfører ett bestemt studieløp.

Deretter beskriver vi hvilke effekter Kvalitetsreformen har hatt på gjennomføring. En rekke av tiltakene i Kvalitetsreformen er basert på forskning om hva man vet påvirker gjennomføring. Til tross for at flere evalueringer har vist at reformen ikke har hatt den ønskede effekten på gjennomføring og frafall, viser nyere data fra SSB at gjennomføringen har økt fra 55 prosent for studentkullet som startet i 2001 til 63 prosent for kullet som startet i 2006. Siden innføringen av reformen har det skjedd en rekke endringer som forskning viser kan påvirke gjennomføring i negativ retning; blant annet har studentpopulasjonen økt kraftig. Veksten skyldes særlig en økning i andelen studenter med kjennetegn som er assosiert med lavere gjennomføringsrater, som studenter med foreldre uten høyere utdanning, studenter med yrkesfaglig bakgrunn og deltidsstudenter. Reformen ble innført i en periode med sterk økonomisk vekst og generelt godt arbeidsmarked i Norge, noe som førte til at mange studenter ble rekruttert til arbeidslivet før de var ferdig med studiene. Mange ble også trukket mot ledige deltidsjobber, og dette bidro til flere forsinkelser, økt frafall og et mindre direkte studieløp.

Blant OECD sine medlemsland ligger Danmark og Finland sine gjennomføringsrater nær toppen, mens norske rater ligger under gjennomsnittet. Vi ser nærmere på hvorfor Danmark og Finland lykkes så mye bedre enn Norge. I alle de tre landene er det stor politisk oppmerksomhet rundt gjennomføring og frafall. Både Danmark og Finland har gjennomgått reformer for å redusere studentenes frafall og gjennomføringstid. I Finland ble utdanningsplaner innført i 2006, og evalueringer av virkemidlet tyder på at det fungerer godt. I motsetning til i Norge er det nasjonale regler om oppfølging av studentene og deres utdanningsplaner. Studentene fastsetter planene selv, men alle studenter og deres utdanningsplaner skal følges opp individuelt av lærestedet innen et halvt år. Enkelte forskjeller mellom studentpopulasjonene kan muligens bidra til å forklare forskjeller i gjennomføringsratene. Norske studenter er i snitt eldre enn danske studenter, og Norge har en mye høyere andel studenter med barn enn de to andre landene. I tillegg arbeider norske studenter mer enn både danske og finske. Alle disse faktorene er negativt assosiert med gjennomføring.

Avslutningsvis i dette kapitlet beskriver vi noe av usikkerheten knyttet til data om gjennomføring i henhold til utdanningsplan. Denne delen er basert på intervjuer med personer som har oppgaver knyttet til disse dataene på ulike nivåer. Undersøkelsene viser at det ikke finnes felles retningslinjer for vedlikehold og rapportering av utdanningsplaner, noe som innebærer at lærestedene praksis varierer. Mange steder rydder administrasjonene i utdanningsplanene for at de skal kunne brukes i planleggings- og oppfølgingsarbeidet med studentene. Konklusjonen er at dataene er dårlig egnet til å gi presis informasjon om gjennomføring i henhold til utdanningsplanene.

Hva påvirker gjennomføring i høyere utdanning?

For å kunne legge best mulig til rette for at studenter gjennomfører studiene sine, og gjennomfører dem innenfor et visst tidsrom, må man vite noe om hvilke faktorer som påvirker gjennomføring i høyere utdanning. Forskningen på feltet er konsentrert om forklaringer på tre nivåer; systemnivå (det nasjonale utdanningssystemet), institusjonsnivå og individnivå (studenter).⁵

Faktorer på systemnivå (nasjonalt)

Selektivitet

Selektivitet refererer til hvem som har tilgang til høyere utdanning. Bred rekruttering og høy deltakelse i høyere utdanning er assosiert med negativ effekt på gjennomføring, muligens fordi en del av studentene ikke er tilstrekkelig forberedt eller har de ferdighetene som er nødvendige for å lykkes (Heublein et al. 2003). Det er store nasjonale forskjeller i hvor lett tilgjengelig høyere utdanning er, og forskning viser at land med lett tilgang til høyere utdanning (lav selektivitet) generelt har høyere frafallsrater (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014).

Et annet aspekt ved selektivitet er i hvilken grad det finnes alternative ruter inn i høyere utdanning. Alternative ruter kan øke mulighetene for at underrepresenterte grupper deltar i høyere utdanning, men kan samtidig bidra til å redusere gjennomføring. Blant annet fant en norsk studie at studenter som starter høyere utdanning basert på realkompetanse, har lavere gjennomføring enn andre studenter, selv ved kontroll for sosioøkonomisk bakgrunn (Helland, 2005). Norge kan klassifiseres som et land med lav selektivitet, både ved at høyere utdanning er lett tilgjengelig for de fleste, og ved at det finnes alternative ruter inn i høyere utdanning.

Fleksibilitet

Fleksibilitet handler om studentenes mulighet til å bytte studieprogram eller institusjon (omvalg), og å kunne overføre studiepoeng opptjent på ett studieprogram til et annet. I Norge, Sverige og Danmark er det relativt enkelt å overføre studiepoeng fra ett studieprogram til et annet, noe som betyr at det er relativt uproblematisk for studenter som innser at de har startet på «feil» studieprogram å bytte til et annet program, fordi kostnaden ved å bytte er lav. I Storbritannia er overføring av studiepoeng mindre utbredt, og studenter som slutter i høyere utdanning svarer ofte at det skyldes at de har valgt feil studieprogram (Yorke og Longden 2004, referert i EU Commission 2015). I Norge er denne forklaringen mindre utbredt blant studenter som slutter å studere (Hovdhaugen og Aamodt, 2009). I følge Hovdhaugen (2012) skyldes den lange gjennomføringstiden i de skandinaviske landene delvis muligheten til å endre studieløp underveis. Hele 40 prosent av bachelorstudenter som faller fra et påbegynt studium går over til et annet. Muligheten for omvalg kan altså ha en positiv effekt på frafall, men en negativ effekt på hvor lang tid studentene bruker på studiene.

Denne forskjellen på omvalg og frafall kan bidra til å kaste lys over de relativt sett lave gjennomføringsratene i Norge. Riksrevisjonen sin rapport (2015) viser til en sammenligning av gjennomføringsrater fra OECD-land i Education at a glance (OECD, 2013) hvor Norge kommer dårlig ut. I denne rangeringen ligger Norge mot bunnen av statistikken, med en gjennomføring på 59 prosent. Disse registerdataene omfatter kun de studentene som har begynt på et studium og fullført dette. Siden norske studenter i større grad enn studenter i mange andre land skifter studieprogram underveis, kan disse ratene gi et skjevt bilde av den faktiske gjennomføringsraten i Norge. En analyse av en annen type OECD-data gir vekt til dette argumentet. Dataene er basert på informasjon om frafall basert på

⁵ To av hovedkildene for oppsummeringen under er omfattende litteraturgjennomganger gjennomført av Hovdhaugen (2012) og European Commission (2015).

spørreundersøkelser til voksne i OECD-land. ⁶ Denne undersøkelsen måler andelen som faller fra og ikke returnerer til utdanning.

Et interessant funn er at det er relativt godt samsvar mellom de selvrappporterte ratene og registerdatabasene for studenter for de fleste landene som inngår i undersøkelsen, både når det gjelder rangeringen i forhold til andre land og andelen frafall. Danmark og Finland er blant landene med høy grad av korrelasjon mellom data fra Education at a glance og PIAAC. For Norge, Sverige og Polen er imidlertid de selvrappporterte frafallsratene betydelig lavere enn ratene rapportert i Education at a glance (2013). I Norge og Sverige returnerer en stor andel av de studentene som faller fra en utdanning til høyere utdanning. De mer fleksible studiekARRIERENE til norske studenter blir med andre ord ikke fanget opp av OECD sine registerdata.

Studentfinansiering og lønnsarbeid

I de fleste land må studenter betale skolepenger for å ta høyere utdanning. Det er flere hypoteser om hvordan skolepenger kan påvirke gjennomføring. En hypotese er at studenter som må betale skolepenger kan føle seg mer forpliktet til å gjennomføre utdanningen. En annen er at de kan bli tvunget til å forlate utdanningen fordi de ikke har råd til å dekke utgiftene (Orr et al., 2014). Man har imidlertid ikke funnet en direkte sammenheng mellom skolepenger og gjennomføring (OECD, 2008). Forskning tyder likevel på at skolepenger hindrer en del studentgrupper å delta i høyere utdanning (Fitzsimons et al., 2015).

Studier av effekten av studiefinansiering gir med andre ord ikke et entydig svar. Studiefinansiering påvirker imidlertid graden av lønnsarbeid ved siden av studiene, noe som kan påvirke gjennomføring. Selv om lønnsarbeid ved siden av studiene har flere dokumenterte positive effekter, viser forskning at omfattende lønnsarbeid ved siden av studier kan ha en negativ effekt på gjennomføring. Flere studier har vist at studenter som arbeider mer enn 15 timer ved siden av studiene bruker mindre tid på studiene (Orr et al., 2011), mens en norsk studie viser at studenter som arbeider 20 timer eller mer har høyere risiko for å falle av studiet (Hovdhaugen, 2014).

Faktorer på institusjonsnivå

Strategi for gjennomføring

Studier fra Storbritannia (Thomas, 2012) og Tyskland (Ulriksen, Madsen og Holmegaard, 2010) har vist at det å satse aktivt på å forbedre gjennomføring ved institusjonene spiller en avgjørende rolle for gjennomføringsrater. Tydelige målsetninger og prioritering av tiltak for å forbedre gjennomføring har en effekt.

Faglig og sosial tilhørighet

En av de mest innflytelsesrike teoriene i forskningen på hva som påvirker gjennomføring og frafall i høyere utdanning, handler om betydningen av studentenes faglige og sosiale integrasjon ved lærestedet. Ifølge Tinto (1975, 1993 og 2006) vil studenter som ikke føler tilhørighet faglig og sosialt, ha større risiko for å falle fra studiene. En norsk undersøkelse blant studenter som forlater universiteter (og som sier at institusjonen kunne ha påvirket beslutningen deres) viste at tettere oppfølging fra faglig ansatte er den endringen som kunne ha gjort en forskjell (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008).

Et omfattende forskningsprogram i Storbritannia som inkluderte 22 høyere utdanningsinstitusjoner og syv forskningsprosjekter, kom frem til samme konklusjon (Thomas 2012). Målsetningen med programmet var å generere robust, evidensbasert kunnskap om hva som er de mest effektive praksisene for å sørge for god gjennomføring. Konklusjonene var svært konsistente på tvers av de sju prosjektene: Å sørge for at

⁶ Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) Frafall er målt gjennom spørsmålene: 1. 'Did you ever start studying for any formal qualification, but leave before completing it?' Interviewer instructions state: 'This question refers to programmes as a whole (for example a bachelors programme at university). 2. If the respondent had a temporary break, but continued the programme later, this should not be counted as 'leaving before completing'

studentene føler tilhørighet er helt avgjørende for å hindre frafall og sørge for at studentene lykkes med sine studier. Tilhørighet er ifølge forskningsprogrammet et resultat av at studentene er engasjerte («engagement»), noe som mest effektivt kan dyrkes gjennom universelle aktiviteter med et tydelig faglig formål hvor alle studenter deltar (Thomas 2012, s. 14).

I en akademisk kontekst henger faglig og sosial tilhørighet tett sammen. For å fremme engasjement og tilhørighet blant studentene bør institusjonene, ifølge Thomas (2012), legge til rette for at studentene utvikler gode relasjoner til medstudenter, opplever meningsfull samhandling med faglig ansatte, utvikler identitet som vellykkede studenter og har faglige erfaringer som er relevante for deres interesser og fremtidige mål.

Resultatene fra forskningsprogrammet viser at institusjonsledelsens satsing på tilhørighet er viktig for å lykkes med gjennomføring og at satsingen bør gjøres eksplisitt gjennom både intern og ekstern kommunikasjon og i dokumenter som strategiske planer, nettsider og lignende. Forskingen viser også at arbeidet med faglig og sosial integrasjon av studentene bør konsentreres om studieprogramnivå, da studentene føler sterkest tilhørighet til sitt studieprogram, og mindre til institutt, fakultet og lærested. Betydning av tiltak for å øke faglig og sosial integrasjon blir enda viktigere når studentmassen vokser og flere underrepresenterte studentgrupper inntar lærestedene. Disse nye studentgruppene har større sjanse for å ikke føle seg hjemme i en slik setting. (Thomas, 2012).

Ulike støttetjenester for studenter

Støttetjenester for studenter (*student support services*) inkluderer en hel rekke aktiviteter, som kurs i studieteknikk, studie- og karriereveiledning, økonomisk veiledning og ulike velferdstjenester. Forskning på effektene av disse ulike støtteordningene er relativt begrenset, men indikerer at slike tiltak er effektive. I en norsk studie av studenter som slutter i høyere utdanning, oppgir rundt 45 prosent av de som mener at universitetet kunne gjort noe for å forhindre at de sluttet, at bedre studieveiledning og karriereveiledning ville gjort en forskjell (Hovdhaugen et al. 2008).

Organisering av undervisning og tilbakemelding

Studiets organisering kan også ha en påvirkning på gjennomføring. Svært strukturerte studier har bedre gjennomføring enn løse organiserte studier (Hovdhaugen og Aamodt 2006: 34-35). Det kan imidlertid være vanskelig å skille effektene av studieorganisering fra effektene av inntakskvalitet (se under), siden mange av de mest populære studiene (dvs. som har høy inntakskvalitet) også er de mest strukturerte.

Hvordan undervisningen legges opp og hvordan studentene får tilbakemelding har også betydning. Blant annet viser en tysk studie blant studenter som vurderte å slutte eller skifte studieprogram, at det for de fleste skyldtes faglige forhold. Studentene ønsket særlig mer interaksjon med og tilbakemelding fra de faglige ansatte, bedre introduksjon til faget og endring av vurderingsprosessen. En økende forskningslitteratur fokuserer på betydningen av å engasjere og involvere studentene, og viser at studentsentrerte og studentaktiverende tilnærminger, sammen med formative heller enn summative evalueringspraksiser, er effektive for å redusere frafall (Krause 2011, Thomas 2012).

Monitorering av studenters studieprogresjon, gjennomføring og frafall

For at institusjoner skal kunne ta grep for å forbedre gjennomføringen er de avhengige av data om studentgjennomføring på ulike nivå (institusjon, fakultet, institutt, studieprogram). Dersom institusjonene skal kunne fange opp studenter som står i fare for å falle av eller bli forsøket i studiene, er det imidlertid ikke tilstrekkelig med frafalls- og gjennomføringsstatistikk. Gjennom å kombinere ulike typer data, registerdata, surveydata og fokusgrupper, kan man få bedre informasjon om hvorfor studenter slutter og hva institusjonene kan gjøre. Forskningslitteraturen viser at frafallet er særlig høyt det første året, og ofte reagerer ikke institusjonen før det er for sent (Quinn, 2013, s. 87). Flere forskere peker på at det må utvikles systemer for å monitorere studentatferd slik at man kan identifisere studenter som står i fare for

å falle fra eller bli forsinket i studiene (Thomas 2012, Quinn 2013). Et omfattende europeisk forskningsprosjekt (Gaebel et. Al, 2012) konkluderte med at institusjonene burde følge studentene over tid, også potensielle studenter og studenter som uteksamineres fra institusjonen.

Fokus på førsteårstudenter

En rekke studier viser at frafallet er høyest det første året (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2016). Ifølge Gazeley og Aynsley (2012) bør institusjonene fokusere på denne gruppen, og gi dem den informasjon, rådgivning og støtte de trenger for å sørge for at de lykkes med studiene.

Strukturelle sider ved høyere utdanningsinstitusjoner som påvirker gjennomføring

Jo mer *selektive* institusjonene er i inntaket av nye studenter, jo bedre er gjennomføringen. Det vil si at institusjonene med de høyeste inntakskravene har de laveste frafallsratene (European Commission, 2015). Ifølge Gansemer-Topf og Schuh (2006) er det også en sammenheng mellom hvor selektiv en institusjon er og effekten av ulike støtteordninger for studenter. Ved institusjoner som var lite selektive fant de en signifikant sammenheng mellom institusjonenes gjennomføring og investeringer i undervisning, faglig oppfølging, velferdstilbud med mer. Ved svært selektive institusjoner fant de ingen slik sammenheng (Gansemer-Topf og Schuh, 2006: 629). Quinn (2013) oppsummerer sammenhengen slik:

It is not widening participation per se that causes drop-out. The problem is rather a lack of attention to the needs of a more diverse student population and a lack of a student-centred approach in designing and delivering higher education programmes. (s. 3).

Dersom man har bred rekruttering til høyere utdanning vil det med andre ord også være behov for tettere oppfølging av studentenes behov og mer tilpasning av studieprogram til en mer mangfoldig studentpopulasjon.

Det er også funnet en sammenheng mellom en institusjons *størrelse* og frafall, selv om sammenhengen ikke er direkte, men virker sammen med andre variabler (Kuh et al. 2006). Flere studier har vist at små institusjoner er tettere på studentene (Berger, 2002) og at den sosiale integreringen er sterkere fordi studentene og de faglig ansatte har mer kontakt.

Studentsammensetningen er en annen strukturell faktor som har betydning for gjennomføring. Ettersom det er sterke sammenhenger mellom en del individuelle egenskaper ved studenter (se under), som for eksempel sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet, og gjennomføring, vil nødvendigvis studentsammensetningen påvirke gjennomføringen ved en institusjon. Det er funnet positive sammenhenger mellom heterogene studentgrupper og gjennomføring. Blant annet viser en studie at minoritetsstudenter som går på studier med en heterogen studentgruppe, har mindre frafall enn minoritetsstudenter på studier med en svært homogen studentgruppe (Meeuwisse et al., 2010). Også på institusjonsnivå har heterogenitet en positiv påvirkning på gjennomføring (Kuh et al, 2006). Andelen studenter som studerer *deltid* kan også ha innvirkning på institusjonenes gjennomføring. Ettersom det både nasjonalt og internasjonalt er utfordrende å skille hel- og deltidsstudenter fra hverandre i statistikken, er det imidlertid vanskelig å trekke konklusjoner om denne sammenhengen (se for eksempel EU Commission 2015 og Aamodt og Hovdhaugen 2011).

Faktorer på individnivå

Forskningen på feltet har i stor grad fokusert på individuelle faktorer, det vil si hvilke egenskaper ved studentene som kan forklare frafall og gjennomføring. Dette er egenskaper man i liten grad kan gjøre noe med fra system- eller institusjonsnivå, men man kan utvikle policy og virkemidler for å støtte opp om grupper som har vist seg å være i risikozonen for å falle fra eller bli forsinket i studieløpet.

Sosioøkonomisk bakgrunn identifiseres i litteraturen som en avgjørende forklaringsvariabel for frafall og gjennomføring (Quinn, 2013). I flere land rapporteres det at studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn slutter eller blir forsinket i studiene fordi de ikke har økonomi til å fortsette. Dette henger sammen med at

de må jobbe mye ved siden av studiene (Heublein, Spangenberg og Sommer, 2003, referert i European Commission, 2015). Det er også gjort en rekke studier som viser at foreldrenes utdanningsnivå påvirker barnas suksess i utdanningssystemet ved å påvirke barnas økonomiske og kulturelle kapital. Barn av foreldre med høyt utdanningsnivå har høy kulturell og sosial kapital og dermed større sjanse for å integrere seg i akademia og fullføre høyere utdanning enn barn av foreldre med lavt utdanningsnivå. Mangel på støtte og motivasjon fra familien er en tilleggsvariabel for studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn. (Georg 2009, Reason 2009). Også i Norge har studenter med lavere sosial bakgrunn større sjanse for å falle fra studiene, selv om sammenhengene er svake (Mastekaasa og Hansen, 2005).

Studenters *kompetanse og karakterer* fra videregående (dvs. inntakskvalitet) har også stor betydning for gjennomføringen. I en studie av studentkullene fra 1977 til 1998 fant Mastekaasa og Hansen (2005) at karakterer før studiet ble påbegynt er den faktoren som i størst grad predikerer frafall for norske studenter. Det er også funnet sammenheng mellom studenters motivasjon og gjennomføring. Blant annet fant Hovdhaugen (2009) at norske studenter som var svært interesserte i studiet sitt eller i et fremtidig yrke, hadde større sannsynlighet for å bli værende ved institusjonen og ved det samme utdanningsløpet.

Egenskapene *kjønn* og *etnisitet* har også en påvirkning på gjennomføring. Menn og minoriteter har større sjanse for å falle fra studiene, men begge disse faktorene har sterke samspillseffekter med andre variabler, som sosioøkonomisk bakgrunn (se for eksempel Reason 2009, Reisel og Brekke 2009).

Studier av sammenhengen mellom *alder* og gjennomføring viser at sjansene for å gjennomføre synker med økende alder (se for eksempel Børing, 2004). Eldre studenter bruker i snitt lengre tid og har større sannsynlighet for å falle fra studiene enn sine yngre medstudenter. En av årsakene til at eldre studenter oftere faller fra eller bruker lengre tid på sine studier er livssituasjonen, og barn er ofte en del av denne for eldre studenter. Ansvar for barn vil kunne påvirke tiden studentene bruker på studier av både tidsmessige (omsorg for barn) og økonomiske årsaker (mer lønnsarbeid).

Kvalitetsreformen og gjennomføring

Det overordnede målet med Kvalitetsreformen som ble iverksatt i 2003 var at flere studenter skulle gjennomføre studiene på normert tid og frafallet reduseres (St.meld. nr. 27 (2000-2001)). Med blant annet ny gradsstruktur, tettere oppfølging av studentene, nye eksamens- og evalueringsformer, ny studiestøtteordning og økt internasjonalisering skulle kvaliteten på utdanning og forskning bli bedre, og intensiteten i utdanningen styrkes.

En rekke av tiltakene som Kvalitetsreformen innebærer, er basert på forskning om hva som øker gjennomføring og reduserer frafall (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008). Det gjelder blant annet studentaktiverende undervisning, tettere oppfølging av studentene, endring i vurderingsformer (hyppigere tilbakemelding) og mer bruk av gruppearbeid. Ifølge Hovdhaugen (2013) har reformen ført til et større fokus på gjennomføring ved institusjonene, hovedsakelig gjennom mer monitorering og kontroll av gjennomførings- og frafallsrater.

Med reformen kom også en ny finansieringsmodell for både institusjoner og studenter som i sterkere grad skulle gi økonomiske insentiver for å øke studieprogresjon og gjennomføring. På institusjonsnivå ble deler av finansieringen knyttet til antall gjennomførte studiepoeng⁷ og på individnivå ble den totale studiefinansieringen økt, og 40 prosent av studielånet omgjort til stipend etter hvert som studentene avlegger studiepoeng (konverteringsordningen). Økningen av totalbeløpet til studentene var ment å gjøre flere studenter til heltidsstudenter og redusere lønnsarbeid ved siden av studiene.

⁷ Basiskomponenten av finansieringen utgjør ca. 70 prosent ved statlige institusjoner og 56 prosent ved private, statsstøttede institusjoner, mens resultatbaserte utdanningsinsentiver utgjør ca. 25 prosent av bevilgningene til høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. De to utdanningsinsentivene er antall inn- og utreisende utvekslingsstudenter og antall avlagte studiepoengsenheter (SPE). SPE tilsvarer antall avlagte studiepoeng for en heltidsstudent i et normalt studieår, dvs. 60 studiepoeng (som dermed tilsvarer 1 SPE (Hægeland et al., 2015)

Evalueringer av reformen har vist at den har ført til store endringer i høyere utdanning, både når det gjelder gradsstruktur, studietilbud, undervisnings- og vurderingsformer og tettere administrativ oppfølging av studenter (Michelsen og Aamodt, 2007). Siden finansieringen nå er knyttet til gjennomføring har det også ført til større oppmerksomhet på frafall ved institusjonene (Hovdhaugen et al. 2008).

Til tross for alle virkemidlene som ble tatt i bruk, har en rekke evalueringer og rapporter konkludert med at reformen ikke har hatt den forventede effekten på gjennomførings- og frafallsrater. Den omfattende evalueringen av Kvalitetsreformen som fant sted i 2006-2007 konkluderte med at studentenes forsinkelser og frafall var uendret etter reformen (Hovdhaugen og Aamodt, 2006). De fant at reformen ikke hadde ført til at studentene var mer aktive i studiene enn før; de brukte ikke mer tid på å studere og arbeidet minst like mye ved siden av (Michelsen og Aamodt, 2007). En innvending mot funnene er at evalueringen ble gjennomført så tett på implementeringen av reformen at den ikke hadde fått «satt seg» enda.⁸

Flere senere analyser har bekreftet funnene fra den første evalueringen. En sammenligning av gjennomføring ved lavere grads studier i ett kull før Kvalitetsreformen og to kull som begynte etter reformen viser for eksempel at det nesten ikke har skjedd endringer i frafallsratene etter innføringen av reformen (Aamodt og Hovdhaugen, 2011). Det var de mer løst organiserte studiene ved de historisk-filosofiske, samfunnsvitenskapelige og matematisk-naturvitenskapelige fakultetene ved universitetene som gjennomgikk de største endringene ved innføring av reformen, med blant annet mindre valgfrihet og mer fastlagte løp. Heller ikke her har resultatene vært som forventet: Ved HF-fagene, hvor man kunne forventet størst endring, fant studien ingen endring i frafallsratene.

De siste årene har data for studenter som begynte på studiene noen år etter innføringen av reformen, blitt tilgjengelig. Statistikk fra SSB som sammenligner studentkullene som startet i 2001 og i 2006, viser at andelen studenter som fullfører graden i løpet av åtte år, økte fra 55 prosent til 63 prosent i dette tidsrommet (SSB, 2015).⁹ Studentene fullfører med andre ord studiene i større grad enn før reformen ble innført. Åtte år er imidlertid et langt tidsrom. Et interessant spørsmål er derfor om studentene gjennomfører raskere enn tidligere, for eksempel om andelen som gjennomfører på normert tid og ett og to år på overtid, har økt. Så vidt vi vet foreligger det imidlertid ikke sammenligninger av dette over tid for hele studentkull før oppstart av reformen og frem til i dag. Dersom det er mulig bør slike sammenligninger gjennomføres.¹⁰

Til tross for at flere studier peker på at man ikke har sett de forventede effektene av Kvalitetsreformen, trekkes den norske reformen frem i en omfattende internasjonal forskningsrapport som ett av fire eksempler på «good national approaches» for å forbedre gjennomføring (EU Commission, 2015). Rapporten trekker særlig frem to forklaringer på hvorfor reformen ikke har hatt større effekt. Den første har å gjøre med *innretningen på den resultatbaserte finansieringen* av studenter og institusjoner. Siden finansieringen er knyttet til studiepoengproduksjon og ikke til gjennomføring av grader, har modellen ført til at studenter tar flere emner i stedet for å gjennomføre en grad, og at institusjonene utvikler mer attraktive kurs for å tiltrekke seg studenter heller enn å fokusere på å designe studieprogram som gir god

⁸ Analysegrunnlaget i delrapporten om gjennomføring og frafall (Hovdhaugen og Aamodt, 2006) er registerdata for studentkullene som begynte i 1999 og 2003.

⁹ Det er verdt å merke seg at den norske gjennomføringsraten på 59 prosent som Riksrevisjonen refererer til i dokument 3:8 er basert på studentkullet som startet sine studier i 1999-2000 (OECD, 2013, s. 71), dvs. før implementeringen av Kvalitetsreformen, og at gjennomføringsraten har blitt høyere siden den gang.

¹⁰ Omlegginger i Database for høyere utdanning i 2012 gjorde det mulig å følge hver enkelt student gjennom utdanningsløpet og få tall på gjennomføring, frafall og flytting mellom institusjoner og studieprogrammer. Slik kunne man følge studenter som ble tatt opp på BA utdanningen i 2008 og MA-utdanningen i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dataene går imidlertid ikke lengre bak i tid.

gjennomføring (Aamodt og Hovdhaugen, 2011, referert i EU Commission, 2015). Finansieringsmodellen har med andre ord hatt en uintendert effekt, og tydeligere insentivering av fullføring kunne muligens hatt en større effekt på gjennomføringsraten. I Prop. 1S for 2015-16 varlet Kunnskapsdepartementet at det skal innføres en kandidatindikator fra og med statsbudsjettet 2017. På sikt planlegges det også å øke den resultatbaserte andelen av institusjonsfinansieringen (Meld. St. 18 (2014-15)).

Den andre forklaringen er knyttet til *arbeidsmarkedsforhold*. Reformen ble innført i en periode med sterk økonomisk vekst og generelt godt arbeidsmarked i Norge. Innenfor noen felt rekrutterte private selskaper studenter før de var ferdige med studiene, og mange studenter ble trukket mot ledige deltidsjobber, noe som førte til forsinkelser, frafall og et mindre direkte studieløp for mange av dem.

Det har også skjedd endringer i studentpopulasjonen i denne perioden som kan virke inn på gjennomføringen. Antallet studenter har økt kraftig, fra 210 000 i 2003 til 266 000 i 2015, en økning på 27 prosent (SSB Statistikkbanken, 2016). Økt rekruttering er som tidligere vist assosiert med lavere gjennomføring. Veksten skyldtes dessuten nesten utelukkende en økning i andelen studenter med foreldre uten høyere utdanning, et kjennetegn som er negativt korrelert med gjennomføring. Ifølge Opheim (2005, referert i Quinn, 2013) førte Kvalitetsreformen også til en økning i andelen deltidsstudenter, voksne studenter og studenter med yrkesfaglig bakgrunn, grupper som alle er assosiert med lavere gjennomføringsrater (Allen et al, 2005).

Hvordan måles gjennomføring?

Til tross for at det er stort politisk og administrativt fokus på gjennomføring i høyere utdanning i Europa har man ikke blitt enige om en felles måte å måle gjennomføring på (se for eksempel EU Commission 2015, European Commission/EACEA/Eurydice, 2014, Quinn 2013). At det finnes mange ulike mål, er et uttrykk for at myndigheter og institusjoner har ulike målsetninger for sine studenter. Derfor er det også vanskelig å gjøre gode internasjonale sammenligninger. «Studiesuksess» brukes i flere sammenhenger som en samlebetegnelse for disse målene. De vanligste måtene å måle studiesuksess på er:

Gjennomføring: At studenter fullfører studieprogrammet de har startet

Gjennomføringstid (Time-to-degree): At studenter fullfører studieprogrammet de har startet på innenfor et bestemt tidsrom. For eksempel innenfor normert tid, eller ett eller to år etter normert tid.

Frafall: Studentene faller fra før de fullfører en grad

I Norge brukes alle disse indikatorene, med særlig vekt på gjennomføring på normert tid og ett eller to år etter (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg er *gjennomsnittlig studiepoengproduksjon per student* et mye brukt mål. Målet er et uttrykk for studentenes gjennomsnittlige studiebelastning, men sier lite om i hvilken grad studenter fullfører studiene sine.

I dette prosjektet ser vi hovedsakelig på studiepoengproduksjon per student (i utvalget av institutter til casestudiene). Ideelt sett skulle vi ha brukt gjennomføring på normert tid som avhengig variabel for utvalg av case, siden dette målet på flere måter er et mer presist uttrykk for gjennomføring enn studiepoeng per student per år. Innenfor de tidsmessige rammene for prosjektet var det imidlertid ikke mulig å innhente slike data før casene måtte være valgt ut.

Nordiske perspektiver

Ifølge OECDs oversikt over gjennomføringsrater i medlemslandene fullfører norske studenter studiene sine i langt mindre grad enn gjennomsnittet (OECD, 2013, tabell A4.1). Gjennomsnittet for OECD som helhet er 68 prosent, mens det i Norge kun er 59 prosent av dem som begynner på en utdanning som fullfører. Danmark og Finland, nordiske land med utdanningsystemer som har mye til felles med det norske, er imidlertid blant OECD-landene med høyest gjennomføringsrater på henholdsvis 81 og 76 prosent. Hvorfor lykkes Danmark og Finland så mye bedre enn Norge? Dette er et spørsmål vi skal belyse i

denne delen. Perspektivene baserer seg på studier av politiske dokumenter, forsknings- og evalueringsrapporter og intervju med fagmyndigheter i Danmark og Finland.¹¹ Tre forskningsspørsmål styrte våre undersøkelser:

1. Hvor stor oppmerksomhet er det om økt gjennomføringsgrad, og gjennomføring på normert tid i Danmark og Finland?
2. Hvilke virkemidler brukes for å stimulere til økt gjennomføring, og hva vet en om resultater og effekter av virkemidlene?
3. Hvordan bruker institusjoner i Danmark og Finland utdanningsplaner, og hvilke erfaringer har de gjort?

Oppmerksomhet om økt gjennomføringsgrad i Danmark og Finland

Ifølge en survey blant nasjonale eksperter på høyere utdanning i Europa er studiesuksess (definert som gjennomføring, frafall osv.) høyt på den politiske dagsorden i både Danmark, Norge og Finland (European Commission 2015, European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). Vår informant ved det danske utdanningsdepartementet bekrefter at gjennomføring i høyere utdanning i Danmark gis høy politisk oppmerksomhet. Hun forteller imidlertid at det er lite oppmerksomhet på at Danmark kommer godt ut i internasjonale sammenligninger av gjennomføring. Fokuset er heller rettet mot at danske studenter bruker lang tid på å fullføre studiene sine, og at det er mange som skifter studium i løpet av sin utdanning. Målsetningene til departementet er derfor å redusere tiden studentene bruker på å fullføre graden, og antall studieskift. Også i Finland har det vært fokus på å at studentene bør fullføre studiene raskere. Her har mye av diskusjonen imidlertid dreiet seg om å endre inntakssystemet for høyere utdanning. Finland har til nå operert med et «*numerus clausus*»-system med et begrenset antall inntaksplasser hvor førstegangssøkere ikke nødvendigvis blir prioritert, noe som innebærer at de ofte må vente opptil flere år før de kommer inn.

Virkemidler for økt gjennomføring - resultater og effekter

Både i Finland og Danmark er det gjennomført omfattende reformer i høyere utdanning de siste ti årene for å arbeide mot målene om gjennomføring. I Danmark ble *Fremdriftsreformen* innført i 2014. Ifølge Uddannelses- og forskningsministeriet er bakgrunnen for reformen at «især universitetsstuderende overskrider den normerede studietid betydeligt og internasjonalt set er sent færdige med deres uddannelse» (Det danske uddannelses- og forskningsministeriet, 2016).

Hensikten med *Fremdriftsreformen* er med andre ord å redusere den gjennomsnittlige studietiden. Hver institusjon skal oppfylle et spesifikt reduksjonsmål, og målet er at alle institusjonene oppfyller sine mål i løpet av perioden 2011-2020, noe som vil gi en gjennomsnittlig reduksjon i studieforsinkelse på 4,3 måneder. Dersom en institusjon ikke oppfyller sine mål, vil det få økonomiske konsekvenser for institusjonen (Det danske uddannelses- og forskningsministeriet, 2015a). Tiltakene som ble implementert inkluderte blant annet krav om fulltidsstudier, dvs. at alle studenter skulle meldes opp til 60 studiepoeng per år, innstramninger i mulighetene for å ta permisjon, og en mer progresjonsavhengig studiefinansiering. Etter mye kritikk fra universitetene og studenter om at den nye reformen var for rigid, ble reformen i 2015 justert til at institusjonene får mer selvstyre i valg av rammer og tiltak for å redusere studieforsinkelser. Blant tiltakene som ble lempet på, er det kontroversielle kravet om fulltidsstudier. Reformen innebar at studentene automatisk ble oppmeldt til 60 studiepoeng årlig, uten mulighet til å melde seg av eksamen. Virkemidlet har blitt kritisert for å føre til voldsomt byråkratisk merarbeid på grunn av økningen i studenter som ikke møter opp til eksamen, og for å redusere studentenes muligheter til å kombinere studier med for eksempel entreprenørskap (Det danske uddannelses – og

¹¹ I Danmark: representant for Det danske Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for Videregående Uddannelser. I Finland: Representant for the Finnish National Board of Education, Statistics and International Affairs.

forskningsministeriet, 2015b). I debatten om dette virkemidlet er det også flere som har uttrykt bekymring for at det økte presset på studentene fører til høyere frafall, og dermed dårligere gjennomføringsrater.

Siden reformen er innført relativt nylig, vet man lite om effektene. En omfattende spørreundersøkelse blant studenter viser imidlertid at reformen har gjort studentene mer stresset, og at de vurderer sjansen for å falle fra som høy (Sarauw og Madsen, 2016).

I Finland har det høyere utdanningssystemet, i likhet med det norske, gjennomgått en omfattende reformering av gradssystemet som del av Bologna-prosessen. De overordnede finske nasjonale målene for reformen var å redusere studietidene og frafall samt å utvikle en internasjonal mastergrad (Finnish Government Proposal 10/2004, referert i FINHEEC 2012). Virkemidlene som ble foreslått for å redusere studietid og frafall var individuelle utdanningsplaner (personal study plans) og monitorering av studentenes progresjon (FINHEEC, 2012). Ifølge en evaluering av reformen er målet om å redusere studietiden «completely unachieved» (FINHEEC 2012, s. 147). Ved enkelte læresteder hadde reformen til og med ført til at studentene brukte lengre tid på graden og høyere frafall. Under skal vi se hvordan den finske evalueringen vurderte bruken av virkemidlet individuelle utdanningsplaner.

Bruk av utdanningsplaner

I Finland ble utdanningsplaner (Personal study plans, også kalt «HOPS») innført i 2006 etter avtale mellom universitetene og Utdanningsdepartementet som del av Bologna-prosessen. Som i Norge var formålet med innføringen av dette virkemidlet å øke studentenes forpliktelse til studieløpet, og redusere gjennomføringstiden og frafallsratene (Ansela et al. 2006). I policyutforming ble det vektlagt at utdanningsplanen skulle være et verktøy for studentene i planlegging og administrering av studiene sine, og et verktøy for institusjonene i arbeidet med studieveiledning. Gjennom ansvar for organisering av eget studieløp skulle studentene se studier som en prosess som må planlegges og administreres (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014, s. 52). Samtidig skulle utdanningsplanene være fleksible og kunne tilpasses endringer i studie- og livssituasjon. I motsetning til den norske ordningen er det mer eksplisitte regler om oppfølging av studentenes utdanningsplaner og planlagte studieløp. Etter et halvt år skal koordinatoren for studieprogrammet eller studentens mentor gjennomgå og kommentere utdanningsplanen til studenten.

Evalueringen av reformen viser at utdanningsplaner er tatt i bruk ved de fleste utdanningsinstitusjoner. Til tross for at reformen ikke har hatt en effekt på hvor raskt studentene fullfører studiene, peker evalueringen blant annet på at planene er et godt verktøy for studieveiledning, men at det er viktig at de brukes på riktig måte (FINHEEC, 2012). De fant imidlertid variasjoner fra lærested til lærested i hvordan utdanningsplanene ble brukt. Utdanningsplanene fastsettes stort sett av studentene ved starten av studiet, men brukes i studieveiledning og oppfølging gjennom studieløpet. De fleste lærestedene brukte planene som et verktøy for studieplanlegging og for å legge til rette for studieveiledning og oppfølging. De fleste hadde også utviklet et regelverk for bruk og monitorering av utdanningsplaner. Ved noen læresteder får studentene studiepoeng for å fullføre utdanningsplanen sin. Siden det stort sett er studentene som fastsetter utdanningsplanene og representanter for lærestedet som går gjennom og kommenterer og godkjenner planen, fungerer planen som en kontrakt mellom lærested og student.

Til tross for at utdanningsplanene regnes som et godt verktøy for studieprogresjon og studieveiledning, konkluderer imidlertid evalueringen med at utdanningsplanene ikke brukes på en optimal måte, og at de i større grad kan brukes til studie- og karriereveiledning.

I Danmark har man ikke innført utdanningsplaner nasjonalt på bachelor- og masternivå, bare på PhD-nivå. Utdanningsplanen («studieplanen» på dansk) skal utvikles av PhD-studenten i samarbeid med hovedveileder, og må godkjennes av institusjonen. Hensikten med planen er blant annet å sikre at det er faglig sammenheng mellom avhandling, pliktarbeid og PhD-emner. På masterstudiet har studentene en

«spesialekontrakt» for masteroppgaven. Denne inngås mellom student og hovedveileder og innebærer blant annet at studenten skal levere oppgaven innen normert tid.

Hvorfor har Finland og Danmark har bedre gjennomføringsrater enn Norge?

Det er ikke innenfor rammene av dette prosjektet å gjennomføre en omfattende analyse av hva som kan forklare forskjellene i gjennomføringsrater mellom de tre landene. Det er imidlertid verdt å trekke frem noen forskjeller mellom landene som kan bidra til å forklare forskjellene i gjennomføringsrater.

Funn fra Eurostudentundersøkelsen (Hauschildt et al. 2015) viser at det er noen forskjeller i *studentsammensetningen* i de tre landene. Studentenes gjennomsnittsalder er høy i de nordiske land sammenlignet med de fleste andre europeiske land. Norge og Sverige ligger på topp med 29 år i gjennomsnittsalder. I Finland er gjennomsnittsalder 28, mens Danmark ligger noe lavere med 26 år.

Som tidligere nevnt viser også forskning at eldre studenter i snitt bruker lengre tid og har større sannsynlighet for å falle fra studiene enn sine yngre medstudenter, blant annet på grunn av en livssituasjon med barn. Norge er det europeiske landet som har høyest andel studenter med barn. 25 prosent av studentene har slikt omsorgsansvar. Til sammenligning har 21 prosent av svenske, 17 prosent av finske, og kun 13 prosent av danske studenter barn.

Eurostudentundersøkelsen viser også at norske studenter arbeider mer ved siden av studiene enn både finske og danske studenter. Norske studenter jobber noe mer enn finske studenter (15 timer versus 11 timer) og dobbelt så mye som danske studenter (7 timer). Som vi har sett er det tidligere påvist en negativ sammenheng mellom lønnsarbeid over 15 timer og tiden studentene bruker på studiene (Orr et al. 2014), og en negativ sammenheng mellom mer enn 20 timers lønnsarbeid og frafall (Hovdhaugen, 2014). Når norske studenter i gjennomsnitt har 15 timer lønnsarbeid ved siden av studiet, er det sannsynlig at en relativt stor andel arbeider mer enn 20 timer i uken.

Gjennomføring i henhold til utdanningsplanen – statistikkens validitet

Riksrevisjonen finner i sin rapport at utdanningsplanene ikke er et effektivt virkemiddel for å øke studiepoengproduksjonen i samsvar med nasjonale mål (Riksrevisjonen, 2015). Det som gjør at Riksrevisjonen peker på utdanningsplanene, er deres egne analyser av statistikk fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) som viser at studiepoengproduksjon i forhold til utdanningsplanene er langt bedre enn produksjon i forhold til normert tid. Datamaterialet viser at hele 86 prosent av planlagte studiepoeng ble gjennomført i 2013. Samtidig var det i underkant av 40 prosent av studentene som fullfører sitt studium på normert tid.

Denne forskjellen gir et tolkningsrom hvor Riksrevisjonen konkluderer med at utdanningsplanene ikke fungerer som et effektivt virkemiddel for gjennomføring, men i stedet tilpasses studentenes studiesituasjon.

I oppstartsfasen av prosjektet fikk vi tilbakemeldinger fra flere hold som kunne tyde på at det er usikkerhet heftet ved dataene for gjennomføring i henhold til utdanningsplaner. For å undersøke dette nærmere har vi intervjuet personer som har oppgaver knyttet til disse dataene på ulike nivåer, fra administrasjon av utdanningsplanene på institusjonsnivå ved Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark (HiHM), til databehandling ved FS sentralt og datadistribusjon ved NSD.

Basert på disse intervjuene finner vi grunn til å stille spørsmål ved validiteten til denne statistikken. For det første finnes det ingen felles retningslinjer for endring og vedlikehold av utdanningsplanene fra sentralt hold. Det betyr at det er variasjon mellom institusjonene i hvordan de vedlikeholder utdanningsplanene. På et ekspertmøte for Felles studieadministrativt tjenestесenter (FSAT) i 2010 ble det trukket frem at «institusjonenes rutiner for vedlikehold av studentenes utdanningsplaner varierer mye».

¹² Det ble påpekt at som en konsekvens varierer også tallmaterialet som ble rapportert til DBH, noe som utfordrer sammenlignbarheten mellom lærestedene. Informasjonen vi har samlet inn fra forskjellige aktører tyder på at denne problemstillingen er like relevant i dag.

Vår informant fra HiHM påpeker at hver institusjon selv definerer hvordan man vedlikeholder utdanningsplanene. Eksempelvis sier informanten at lærestedet har etablerte rutiner for hva som skal skje med utdanningsplanen til en student som slutter, men at de ikke vet hvilke rutiner som blir fulgt ved andre læresteder. Disse rutinene påvirker tallmaterialet, og derfor også sammenlignbarheten mellom lærestedene.

For det andre er det en positiv skjevhet i tallmaterialet, sammenlignet med gjennomføring på normert tid. For å inngå i statistikken om gjennomføring iht. utdanningsplan må studentene ha betalt semesteravgift.

¹³ Ved mange læresteder fjernes studenter som faller fra mellom semestrene, fra tallmaterialet, noe som vil gi en positiv skjevhet sammenlignet med statistikken om gjennomføring på normert tid hvor disse tilfellene regnes som frafall.

En tredje kilde til usikkerhet om reliabiliteten til dataene, og en kilde til positiv skjevhet, er at institusjonene «rydder» i utdanningsplanene. I innledende intervjuer med administrativt ansatte på fakultetsnivå ved flere institusjoner pekte flere informanter på at det var en utfordring å vedlikeholde utdanningsplanene. For at studieadministrasjonene skal kunne bruke utdanningsplanene som et planleggings- og oppfølgingsverktøy har de ofte behov for å rydde i planene slik at det blir mer samsvar mellom planlagte og gjennomførte studiepoeng. Ofte innebærer det å fjerne emner fra planlagte studiepoeng i ettertid. Eksempelvis foretrekker UiO å fjerne ikke-obligatoriske emner som studentene ikke fullfører, for å kunne utføre enkelte operasjoner ved hjelp av utdanningsplanen.^{14 15} Slike endringer oppfattes som nødvendige for administrasjonen ved UiO, men det gjør at gjennomføringsprosenten øker, fordi det minsker forskjellen mellom planlagte og gjennomførte studiepoeng. Det bekreftes også av vår informant ved HiHM, som sier at dette er faktorer som går utover kvaliteten til statistikken, men som er nødvendige for at studieadministrasjonene og studentene skal kunne bruke utdanningsplanen som et planleggings- og oppfølgingsverktøy.

Flere av informantene pekte også på andre usikkerhetsmomenter, bl.a. at dataene er en hybrid av individdata og aggregerte data. Mangel på felles regelverk som resulterer i at praksis for vedlikehold og rapportering av planene varierer mellom læresteder, samt at administrasjonene mange steder rydder i utdanningsplanene for at de skal fungere i studieplanleggingen og oppfølgingen av studenter, betyr at dataene gir et lite presist bilde på faktisk gjennomføring i henhold til utdanningsplanene.

¹² Møte i rapporteringsgruppen for Felles studentsystem 08.06.2010.

http://www.fellesstudentsystem.no/aktiviteter/ekspertmoter/tidligere-moter/rap_sakspapirer_arkiv/Samlefil_motepapirer_080610.pdf (Lastet ned 30.08.2016)

¹³ FS011.007 Gjennomføring iht. avtalt utdanningsplan - en leserveiledning <http://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/sta/fs/veiledninger/programstudent/fs011010nsd_up.html> [Lastet ned 1.9.2016]

¹⁴ UiO - Ikke-avlagte, ikke-obligatoriske emner ut av utdanningsplanene. http://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/sta/emner_og_program/utdanningsplan/kontroll/ikke-avlagte_emner.html (Lastet ned 30.08.2016)

¹⁵ Informanten ved HiHM sier at obligatoriske emner også kan flyttes, men det skjer først etter initiativ fra studenten.

Kapittel 3: Design, metode og data

Undersøkellesdesign

Studien er basert på en kombinasjon av bredde- og dybdeundersøkelser. Vi har gjennomført en breddekartlegging i form av spørreundersøkelser til ulike aktørgrupper ved institusjonene for å belyse hvilke administrative rutiner og praksiser som benyttes i arbeidet med utdanningsplanene og hvilke holdninger ansatte og studenter har til utdanningsplaner og målet om gjennomføring. Breddekartleggingen er supplert med dybdeundersøkelser i form av casestudier, for å få mer inngående kunnskap om sammenhenger. Casestudiene kan gi innsikt i hvorfor og hvordan aktørene handler og tenker som de gjør, og hvordan utdanningsplanene fungerer i ulike kontekster. For å sette norske gjennomføringsrater og bruk av utdanningsplaner i perspektiv har vi i tillegg innhentet kunnskap fra Finland og Danmark.

Et viktig premiss for studien har vært å undersøke variasjoner internt i institusjonene. Studien omfatter derfor flere aktørgrupper som dekker ulike nivå og funksjoner i organisasjonen. På den ene siden skiller vi mellom institusjonens øverste ledelse og ledelsen ved institutter og avdelinger. På den andre siden skiller vi mellom administrative og vitenskapelige ansatte for å undersøke om disse gruppene kan ha ulik tilnærming til arbeidet med utdanningsplaner, basert på deres ulike roller. Blant de administrativt ansatte har vi også skilt mellom to nivåer: den sentrale studieadministrasjonen, som er tettere på institusjonens øverste ledelse, og studieadministrasjonen ved fakultetene, som er tettere på studentene.

Den siste gruppen vi har inkludert i undersøkelsen er studentene, ettersom det er dem utdanningsplanene retter seg mot, og som til syvende og sist må endre atferd dersom målsettingen om økt gjennomføring skal realiseres.

Vi har med andre ord lagt opp til triangulering på flere måter; for det første ved å innhente empiri ved hjelp av ulike metoder, for det andre ved å belyse utdanningsplanene fra ulike aktørers synspunkter, og for det tredje ved å bruke både kvantitative og kvalitative analyseteknikker for å undersøke årsakssammenhenger.

Populasjon

Studiens formål er å samle kunnskap om hvordan høyere utdanningsinstitusjoner bruker utdanningsplanene i arbeidet for gjennomføring på normert tid. Vi har derfor definert populasjonen til høyere utdanningsinstitusjoner som er regulert av lov om universiteter og høyskoler, det vil si akkrediterte universiteter og høyskoler. Vi har utelatt Forsvarets seks høyskoler og Politihøgskolen, samt VID vitenskapelige høyskole og Handelshøgskolen BI. VID var midt i en omorganisering da kontaktinformasjon for de ulike aktørgruppene ble samlet inn, og det var utfordrende å få identifisert hvem som burde være mottaker for hver av undersøkelsene. VID er derfor utelatt fra bruttoutvalget til de ulike ansattundersøkelsene. Imidlertid er studenter fra VID inkludert i bruttoutvalget til studentundersøkelsen. BI er utelatt fra både ansatt- og studentundersøkelser, ettersom de ikke bruker FS, som er utgangspunkt for uttrekk av studenteposter. Populasjonen for ansattundersøkelsene teller derfor totalt 34 institusjoner, og 35 for studentundersøkelsene.

Datakilder og metode

Studien er i hovedsak basert på følgende datakilder:

- Spørreundersøkelser rettet mot UH-ledelsen og sentral studieadministrativ avdeling ved 34 akkrediterte utdanningsinstitusjoner
- Spørreundersøkelser rettet mot studieadministrativ ledelse ved fakultetene ved 34 akkrediterte utdanningsinstitusjoner

- Spørreundersøkelser rettet mot instituttledere ved 34 akkrediterte utdanningsinstitusjoner
- Spørreundersøkelse rettet mot et utvalg studenter på høyere og lavere nivå
- Caseundersøkelser ved fire institutter
- Litteraturstudier
- Telefonintervjuer i Danmark og Finland

Litteraturstudier

Vi har gjennomgått en rekke norske og internasjonale forskningsrapporter og evalueringer som undersøker hva som påvirker gjennomføring og frafall i positiv og negativ retning. Litteraturen har både blitt benyttet i den eksplorative fasen, i utvikling av problemstillinger, spørreskjema og intervjuguider og for å oppsummere kunnskapsstatus på feltet.

Spørreundersøkelser blant ansatte ved lærestedene

For å få mer kunnskap om hvordan institusjonene arbeider med utdanningsplanene, og hvilken rolle utdanningsplanen har i det samlede arbeidet mot målet om gjennomføring på normert tid, har vi gjennomført elektroniske spørreundersøkelser til alle akkrediterte utdanningsinstitusjoner.¹⁶ Undersøkelsene er gjennomført på tre nivåer ved lærestedene: ledernivå, avdelings-/fakultetsnivå og instituttnivå, og mot både faglig og administrativ side. Undersøkelsene er populasjonsundersøkelser, rettet mot de ulike målgruppene ved alle relevante utdanningsinstitusjoner. Tabell 3.1 viser målgruppene for undersøkelsen.

Tabell 3.1: Målgruppe for spørreundersøkelse blant ansatte

	Sentralt nivå	Fakultets-/avdelingsnivå	Instituttnivå
Faglig	Viserektor for utdanning eller tilsvarende ved alle læresteder		Leder ved alle institutter ved alle læresteder
Administrativ	Leder for studieadministrativ avdeling eller tilsvarende ved alle læresteder	Studieadministrativ leder ved alle fakulteter/avdelinger ved alle læresteder	

Vi valgte å rette undersøkelsen både mot UH-ledelsen og ledelsen ved instituttene for å få mulighet til å studere i hvor stor grad oppfatningene av utdanningsplanene som et redskap for gjennomføring på normert tid samsvarer mellom ulike nivåer i organisasjonen. Vi vil også kunne få et bilde av hvordan de styringssignalene som kommer fra ledelsen faktisk blir oppfattet og implementert av dem som sitter tettest på det praktiske arbeidet og som har den nærmeste kontakten med studentene, dvs. i hvor stor grad praksis samsvarer med policy.

Fordi undersøkelsen sendes til samtlige institutter og fakulteter ved alle læresteder, får vi også muligheter for å undersøke om det er variasjoner i rutiner og praksis mellom institutter på tvers av institusjonene. Det gjelder særlig forskjeller mellom profesjonsstudier og studier med «friere» struktur.¹⁷

¹⁶ Som nevnt er Forsvarets høyskoler, politihøgskolen og Handelshøgskolen BI utelatt fra undersøkelsene.

¹⁷ Vi har konstruert en profesjonsvariabel til dette formålet. Se appendiks for nærmere beskrivelse.

Når det gjelder den administrative siden, er det også praktiske årsaker til at vi har rettet undersøkelsen mot to ulike nivå i organisasjonen. Organiseringen av det praktiske arbeidet rundt utdanningsplanene er ulikt organisert fra lærested til lærested. Ved enkelte læresteder er alt, eller hovedtyngden av, dette arbeidet ivaretatt av en sentral studieadministrativ avdeling. Ved andre læresteder er det desentralisert til fakultetene eller det er etablert en arbeidsdeling mellom de to nivåene. For å få et så nøyaktig bilde som mulig av lærestedenes bruk av utdanningsplaner, så vi det derfor som hensiktsmessig å la undersøkelsen gå til begge nivå.

Undersøkelsene til de fire målgruppene inneholder en felles kjerne av spørsmål, og noen spørsmål som er spesielt tilpasset den enkelte målgruppe. Kontaktdata med epostadresser er innhentet ved søk på institusjonenes hjemmesider og ved direkte kontakt med den enkelte institusjon.

Undersøkelsene ble sendt ut i midten av april 2016. Totalt ble det sendt ut én invitasjon og to påminnelser. Undersøkelsene ble avsluttet i midten av mai, i god tid etter siste påminnelse ble sendt ut slik at de som ennå ikke hadde svart, fikk anledning til det.

Vi oppnådde god svarprosent i samtlige undersøkelser blant ansatte. Vi var spesielt opptatt av å få tilstrekkelig svar fra rektoratet som er en liten gruppe. Som det fremgår av tabell 3.2 har rektoratet den høyeste svarprosenten, men samtidig den laveste N. Instituttlederne har den laveste svarprosenten, men også den høyeste N. Vi kan derfor si at undersøkelsene gir et solid datamateriale til å belyse de ulike problemstillingene i prosjektet.

Tabell 3.2: Svarprosenter, ansattgruppene ved lærestedene

	Bruttoutvalg	Svarprosent
Rektorat	34	85 %
Instituttledere	388	64 %
Stud.adm. sentralt	34	74 %
Stud.adm fakultet	120	79 %

Spørreundersøkelse blant studenter

I tillegg til undersøkelsen blant ansatte har vi gjennomført en spørreundersøkelse blant et representativt utvalg på 4 079 studenter. Undersøkelsen ble sendt ut i midten av april, hadde to påminnelser og hadde tilsvarende feltperiode som undersøkelsene rettet mot de ansatte.

Utvalget av studenter er trukket tilfeldig fra Felles studentsystem, som også har gitt oss tilgang til studentenes epostadresser. Før uttrekket ble gjort innhentet FS tillatelse fra hver enkelt institusjon om utlevering av studentenes epostadresser. 28 av 35 institusjoner gav slik tillatelse.¹⁸

Tabell 3.3 gir en oversikt over svarprosent. Samlet består populasjonen av 203 950 studenter. Bruttoutvalget til undersøkelsen er 4 079 studenter. Av disse svarte 1 254 studenter på undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 31 prosent, som må regnes som for lavt med tanke på statistisk generaliserbarhet. Imidlertid er alle læresteder som var inkludert i bruttoutvalget, representert blant studentene. Det er noe variasjon i svarprosenten mellom institusjonene, men alle institusjoner utenom én oppnådde svarprosent blant studentene på over 20 prosent.¹⁹

Fordelt etter institusjonstyper viser tabell 3.3 at private og statlige høyskoler har lavest svarprosent. Universitetene ligger to prosentpoeng over gjennomsnittet, mens statlige vitenskapelige høyskoler skiller seg ut med en svarprosent på 38 prosent.

¹⁸ Se tabell 1 i appendiks. Handelshøyskolen BI leverer ikke data til FS, og er derfor ikke inkludert i utvalget.

¹⁹ Se tabell 1 i appendiks.

Tabell 3.3: Studentene sin svarprosent etter institusjonstype

Institusjonstype ¹	Populasjon ²	Brutto	Svar	Svarprosent
Privat høgskoler	6500	130	35	27 %
Statlig høgskoler	78000	1560	421	27 %
Kunsthøgskoler	1500	30	9	30 %
Privat vit. høgskoler	4650	93	30	32 %
Universiteter	106000	2120	704	33 %
Statlig vit. høgskoler	7300	146	55	38 %
Total	203950	4079	1254	31 %

¹ Institusjonstypene er hentet fra DBH.

² Kilde: Felles administrative studenttjenester.

Sammenligner vi andelen av de ulike institusjonstypene i datamaterialet med andelen i populasjonen, finner vi bare små skjevheter (tabell 3.4). Universitetene er overrepresentert med 4,2 prosentpoeng samtidig som statlige høgskoler er underrepresentert med 4,7 prosentpoeng.

Tabell 3.4: Fordeling av institusjonstyper i populasjon og datamaterialet

Institusjonstype	Andel av populasjon	Andel av svar	Differanse
Private høgskoler	3,2 %	2,8 %	-0,4
Statlige høgskoler	38,2 %	33,6 %	-4,7
Kunsthøgskoler	0,7 %	0,7 %	0,0
Privat vit. høgskoler	2,3 %	2,4 %	0,1
Universiteter	52,0 %	56,1 %	4,2
Statlig vit. høgskoler	3,6 %	4,4 %	0,8

Tabell 3.5 viser at det er en skjevhet i datamaterialet når det gjelder studentenes utdanningsnivå. I populasjonen tar 24 prosent av studentene en høyere grad. Til sammenligning utgjør den samme gruppen 37 prosent i undersøkelsen.

Tabell 3.5: Fordeling av utdanningsnivå i populasjon og datamaterialet

	Populasjon ¹	Undersøkelse
Lavere grad	76 %	63 %
Høyere grad	24 %	37 %

¹ Kilde: SSB, tabell 09168

Flere faktorer kan bidra til å forklare en lav svarprosent og en viss skjevhet i datamaterialet. For det første er det rimelig å anta at studenter som *ikke* er forsinket, er mer tilbøyelig til å delta i undersøkelsen enn de som er forsinket. Dette fordi forsinkede studenter kan ha mindre tilknytning til og positive erfaringer fra studiestedet. En annen grunn kan være at undersøkelsens tema kan være sensitivt for en del forsinkede studenter og at de derfor ikke ønsker å svare. Videre kan studenter som er i permisjon være vanskeligere å nå på epost som sendes til epostkontoen de har ved lærestedet. En siste faktor er at spørreundersøkelsen ikke var oversatt til engelsk, og at ikke-norskspråklige studenter derfor falt utenfor.

Casestudier

Design

I casestudier undersøkes utvalgte enheter i dybden for å få mer inngående kunnskap om sammenhenger. Casestudier bør derfor bygge på teoretiske antakelser om det som skal studeres, med mindre det er snakk om utelukkende eksplorative eller etnografiske studier. Teori benyttes til å operasjonalisere undersøkelsestemaer i studien (Eisenhardt 1989) og til å velge strategiske case som er egnet til å belyse

vesentlige punkter i de teoretiske antakelsene (Seawright and Gerring 2008). Slik øker man studienes forklaringskraft, ved at de styrker eller svekker de teoretiske antakelsene (Yin 2009).

Den sentrale teoretiske antakelsen i vår undersøkelse er at det er en årsakssammenheng mellom produksjon av studiepoeng (avhengig variabel) og flere mulige uavhengige variabler som bruk av utdanningsplaner, inntakskvalitet, studieorganisering (profesjonsstudier versus ikke-profesjonsstudier) og antall studenter per faglig ansatt.

Vi har lagt et komparativt design til grunn for vår casestudie. Det vil si at vi sammenligner to og to enheter systematisk med hverandre. For å sikre intern sammenlignbarhet i hvert par har vi valgt ut de samme instituttene ved to læresteder. I tillegg er caseparene satt sammen av to institutter som tilbyr profesjonsstudier og to institutter som tilbyr friere disipliner, for å kunne gi mulighet til å undersøke påstanden om at utdanningsplanene fungerer bedre på profesjonsstudier enn ved frie disipliner ved å sammenligne på tvers av caseparene. Casene ble videre valgt ut på grunnlag av følgende utvalgsriterier:

- ❖ Inntakskvalitet, det vil si karaktersnitt for studenter som tas inn ved institusjonen
- ❖ Ratio mellom faglig ansatte og studenter, det vil si antall studenter per faglig ansatt

Dette er begge faktorer som Riksrevisjonen trakk frem i sin rapport, og som det finnes tilgjengelig statistikk på i DBH.

Videre har vi valgt en «most different» case design, der casene skal ha så like resultater som mulig, samtidig som de skal være ulike på de uavhengige variablene. I denne undersøkelsen vil det si at casene skal ha så lik gjennomstrømning som mulig (avhengig variabel), men ha ulik inntakskvalitet og ratio mellom faglig ansatte og antall studenter (uavhengige variabler), to faktorer som kan påvirke gjennomstrømning. Dette gjør det mulig å fokusere på andre egenskaper ved instituttene som bidrar til god gjennomføring.

Årsaken til at vi har valgt en «most different systems design» i denne undersøkelsen er at vi trenger en design som er egnet til å isolere variabler på en måte som gir mest analytisk verdi. Utgangspunktet er at vi vet for lite om hvilke variabler som påvirker studieprogresjonen mest, og det er sentralt at casestudiene gir et hensiktsmessig utgangspunkt for å drøfte betydningen av de variablene vi undersøker systematisk. I en «most different» design vil hovedspørsmålet være: «Hva kan forklare at hver av disse institusjonene har god studieprogresjon, selv om de har ulike forutsetninger i inntakskvalitet og ratio mellom faglig ansatte og studenter?» I en slik drøfting vil utgangspunktet være at noen av variablene, eller samspillet mellom flere av variablene, helt eller delvis vil kunne forklare den gode studieprogresjonen for hvert av casene. Dessuten vil det som ser ut til å kunne forklare en enkelt case, kunne drøftes opp imot mulige forklaringer for en annen case som har andre forutsetninger eller en annen bruk og implementering av utdanningsplanene. Det gir mulighet for å drøfte styrker og svakheter i de ulike forklaringene, og å drøfte om ulik implementering av utdanningsplaner har noen betydning. Designen gir også et godt utgangspunkt for å drøfte utdanningsplaner på tvers av de profesjonsrettede og de frie disiplinene: Finnes det andre forklaringer på god studieprogresjon på noen av studiene? Eller finner vi ingen slike sammenhenger?

En annen fordel med «most different» designen er at den vil gi fire beskrivelser og drøftinger av læresteder som lykkes med høy studieprogresjon, men som har ulike forutsetninger og trolig litt ulike strategier.

Utvalg

Hovedutvalgsriteriet for casene er altså høy gjennomstrømning. Fra Database for høyere utdanning (DBH) har vi hentet ut gjennomstrømningsdata, målt som studiepoeng per student per år, på instituttnivå

for alle høyere utdanningsinstitusjoner i Norge.²⁰ Instituttene ble rangert fra høyest til lavest gjennomstrømning, og vi lette systematisk fra toppen og nedover for å finne to høyt rangerte profesjonsutdanninger av samme type og to høyt rangerte frie disipliner av samme type.

Vi valgte å utelate institutter for medisin og odontologi som potensielle caseinstitutter fordi opptakskravene ved disse utdanningene er svært høye og vi derfor kan anta at det er svært motiverte studenter med høy gjennomføringsevne som kommer inn på studiet. Casebesøk ved slike utdanninger kan ha begrenset overføringsverdi til andre typer utdanninger. Av samme årsak har vi valgt vekk kunst- og designutdanninger som krever ulike typer opptaksprøver og porteføljeeleveringer.

I neste steg av utvelgelsesprosessen trakk vi ut alle institutter med et gjennomsnitt på mer enn 52 studiepoeng per student per år, hvor det fantes minst ett annet institutt med matchende utdanning og høy gjennomstrømning. For disse hentet vi inn data på inntakskvalitet (opptakskrav) og faglig kapasitet til oppfølging av studentene (antall studenter per faglig ansatt) fra DBH. Dette ble utgangspunktet for å finne par som varierte på disse to variablene.

Resultatet av utvelgelsesprosessen ble **Institutt for geofag ved Universitetet i Oslo** og **Institutt for geologi ved Universitetet i Tromsø** som representant for frie disipliner, og **Institutt for sykepleieutdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane** (avdeling Førde) og **Lovisenberg diakonale høgskole** som representanter for profesjonsfagene. Det er flere andre institutter med høyt gjennomstrømningssnitt som det finnes par av, men få av disse har tilstrekkelig variasjon i de to uavhengige variablene til at det er mulig å gjøre en robust analyse.

Tabell 3.6 illustrerer hvordan vi har satt sammen de to sammenligningsparene. Som det fremgår av tabellen består hvert par av én enhet som har et godt utgangspunkt for god studieprogresjon, ved å ha høy inntakskvalitet og få studenter per faglig ansatt, og én enhet som har mindre gode forutsetninger, ved å ha lavere inntakskvalitet og flere studenter per faglig ansatt.

Tabell 3.6: Kriterier for caseutvelgelse

	Alle fire case har 1) høy studiepoengproduksjon per helårsekvivalent og 2) høy gjennomføringsgrad i forhold til utdanningsplanene.			
Utvalgsriterier	Par 1 - Lovisenberg	Par 1 – Institutt for sykepleie, HISF	Par 2 – Institutt for geofag, UiO	Par 2 – Institutt for geologi, UiT Norges arktiske universitet, studiested Tromsø
Utdanning	Sykepleie (profesjonsutdanning)	Sykepleie (profesjonsutdanning)	Geofag (ikke profesjonsutdanning)	Geologi (ikke profesjonsutdanning)
Studiepoeng ved opptak	Høy	Lav	Høy	Lav
Antall studenter per faglig ansatt	Høy ²¹	Lav	Høy	Lav

²⁰ Ideelt sett skulle vi ha brukt gjennomføring på normert tid som avhengig variabel for utvalg av case, siden dette målet på flere måter er et mer presist uttrykk for gjennomføring av grader enn studiepoeng per student per år. Innenfor de tidsmessige rammene for prosjektet var det imidlertid ikke hensiktsmessig å gjennomføre en slik bestilling til DBH.

²¹ Vi manglet data på antall studenter per ansatt for Lovisenberg i utvalgsfasen, men fikk tilgang til dette senere. Instituttene for sykepleie er derfor valgt ut basert på avhengig variabel og inntakskvalitet.

Innhold

I casestudiene har vi gjennomført kvalitative intervjuer med følgende informantgrupper:

- ❖ Instituttleder
- ❖ Vitenskapelig ansatte ved instituttet
- ❖ Administrativ leder (kontorsjef) ved instituttet
- ❖ Studieadministrativt ansatte ved instituttet
- ❖ Studenter

Intervjuene har stort sett blitt gjennomført i grupper innenfor hver informantgruppe, da det både var praktisk hensiktsmessig å samle informasjon fra flere informanter samtidig og faglig nyttig å gi informantene mulighet til å kommentere hverandres synspunkter og vurderinger.

Intervjuene dekket følgende tema:

- ◆ Bruk av utdanningsplaner
- ◆ Studieorganisering, faglig og administrativ oppfølging
- ◆ Vurdering av instituttets resultater for gjennomføring på normert tid

I tillegg til intervju har vi gjennomgått relevante dokumenter og statistikk fra de aktuelle instituttene.

Nordiske perspektiver

Studien omfatter også en gjennomgang av nordiske perspektiver på arbeid med gjennomføring i høyere utdanning generelt, og utdanningsplaner som virkemiddel spesielt. Dette er hovedsakelig gjennomført som en dokumentstudie, hvor vi har identifisert relevante forsknings- og evalueringsrapporter og politiske dokumenter. Vi har i tillegg gjort korte telefonintervjuer med fagmyndigheter for høyere utdanning i Danmark og Finland.

Kapittel 4: Fastsetting, endring og oppfølging av utdanningsplanene

I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan utdanningsplanene er implementert ved institusjonene. Sentrale spørsmål som belyses er hvilke rutiner fakulteter og læresteder har for fastsettelse og endring av utdanningsplaner og hvordan studentenes studieprogresjon følges opp. Kapitlet bygger på funn fra spørreundersøkelsene til studieadministrasjonene og til studentene.

Hovedfunn

Undersøkelsen viser for det første at det fremdeles er studieprogram som ikke har tatt i bruk utdanningsplaner, og at dette i større grad gjelder ved ikke-profesjonsutdanninger.

Videre finner vi at det mange steder er svært enkelt for studentene å legge opp til et studieløp med lavere progresjon enn normert tid. Halvparten av studieadministrasjonene har ingen rutiner for å kontrollere om studentene legger opp til lavere progresjon i sine utdanningsplaner, og kun 40 prosent krever godkjenning av studieløp med ikke-normert studieprogresjon på alle studieprogram. Blant de lærestedene hvor studentene må gjennom en godkjenningsprosess, er det betydelig variasjon i praksis, og mange læresteder har relativt strenge krav for å innvilge lavere progresjon. Selv ved vektige grunner som sykdom og krevende familiesituasjoner er det ikke en enhetlig godkjenningspraksis. Undersøkelsen tyder også på at studentene i liten grad får veiledning i fastsettelsen av utdanningsplanen, og studentene opplever det generelt som enkelt å endre utdanningsplanene sine til et ikke-normert løp.

Ved profesjonsutdanninger føres det i større grad kontroll med om studentene legger opp til et ikke-normert løp, og det er også vanligere at studenter som ønsker lavere progresjon må gjennom en prosess for å få et slikt løp godkjent. Det samme gjelder på bachelornivå, hvor det i større grad kreves godkjenning av et ikke-normert løp.

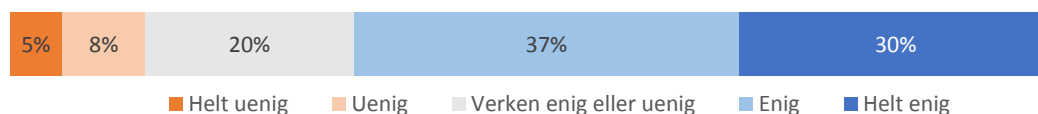
Bedre monitorering og raskere oppfølging av studenter som ligger an til å bli forsinket er identifisert som et viktig tiltak for å hindre frafall og forbedre gjennomføring. Undersøkelsen viser imidlertid at det er stor variasjon mellom lærestedene på dette området. Nesten én av fire studieadministrasjoner utøver ingen form for kontroll med studentenes progresjon, og kun halvparten bruker utdanningsplanen til å følge med på studentenes progresjon, til tross for at dette er et av formålene med innføringen av utdanningsplanene. Flere respondenter ga uttrykk for at utdanningsplanene er et dårlig verktøy for monitorering fordi de ofte ikke reflekterer studentenes planlagte progresjon. Selv blant de som jevnlig kontrollerer studentenes progresjon, har flest bare årlige kontroller, noe som betyr at studentene kan bli betydelig forsinket før de fanges opp.

Det er også stor variasjon mellom fakulteter og læresteder når det gjelder hvor forsinket studentene må være før de blir fulgt opp. Ved mange fakulteter og læresteder må studentene være minst 30 studiepoeng forsinket før de blir fulgt opp fra lærestedet. Profesjonsutdanningene har i større grad faste rutiner for når studentene følges opp, og studentene følges generelt opp på et tidligere tidspunkt enn på friere studier. Vi finner også at det i mange tilfeller er opp til studentene selv å be om oppfølging ved forsinkelse.

Bruker alle utdanningsplaner?

Kravene til bruk av utdanningsplan er hjemlet i § 4-2 i lov om universitet og høyskoler, hvor det heter at studenter som er tatt opp til års- eller bachelorstudier med minst 60 studiepoeng skal ha en utdanningsplan. Som et første steg i kartleggingen ønsket vi derfor å undersøke hvorvidt utdanningsplanen er et etablert virkemiddel ved utdanningsinstitusjonene. Resultatene viser at det fremdeles er læresteder som ikke har tatt i bruk utdanningsplaner på alle sine studieprogrammer. En av

tre studieadministrasjoner ved fakultetene svarer at utdanningsplanen ikke er et etablert virkemiddel ved alle studieprogram. ²²



Figur 4.1: «Individuelle utdanningsplaner er et etablert virkemiddel på alle studieprogrammer». Studieadministrasjonen ved fakultetene (N=74). ²³

Undersøkelsen viser også at utdanningsplaner i større grad er et etablert virkemiddel ved profesjonsutdanninger enn andre typer utdanninger. Over 80 prosent av fakulteter med overvekt av profesjonsstudenter svarer enig eller helt enig i påstanden, mens den tilsvarende andelen blant øvrige fakulteter er 60 prosent.



Figur 4.2: Respondenter som er svært enig eller enig i at individuelle utdanningsplaner er et etablert virkemiddel på alle studieprogrammer. Studieadministrasjonen ved fakultetene (N=74). ²⁴

Fastsettelse og endring av utdanningsplanen

Hovedformålet med denne undersøkelsen er å se på hvordan institusjonene benytter utdanningsplanene for å nå målet om gjennomføring på normert tid. Et sentralt tema i så måte er institusjonenes praksis for fastsetting av studentens utdanningsplaner: Hvor enkelt er det for studentene å legge opp til et ikke-normert løp? Får studentene noen veiledning i fastsettingen av utdanningsplanen? Svarene på disse spørsmålene gir en indikasjon på hvilke ambisjoner institusjonene har for studentenes studieprogresjon. Dersom studentene kan endre sine utdanningsplaner til et ikke-normert løp uten verken godkjenning eller veiledning fra institusjonenes side, signaliserer det et relativt lavt ambisjonsnivå.

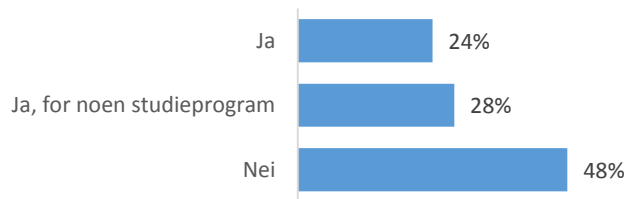
Figur 4.3 viser at så mange som halvparten av studieadministrasjonene²⁵ ikke har noen kontrollrutiner for å fange opp studenter som planlegger lavere progresjon enn normert tid i fastsetting av sin utdanningsplan. Der det finnes slike kontrollpunkter, har de fleste imidlertid rutiner for å følge opp disse studentene, i hovedsak gjennom veiledningssamtaler (jf. figur 4.4).

²² Siden bruk av utdanningsplaner er lovpålagt valgte vi å bruke en enighetsskala i stedet for «ja/nei» som svarkategorier.

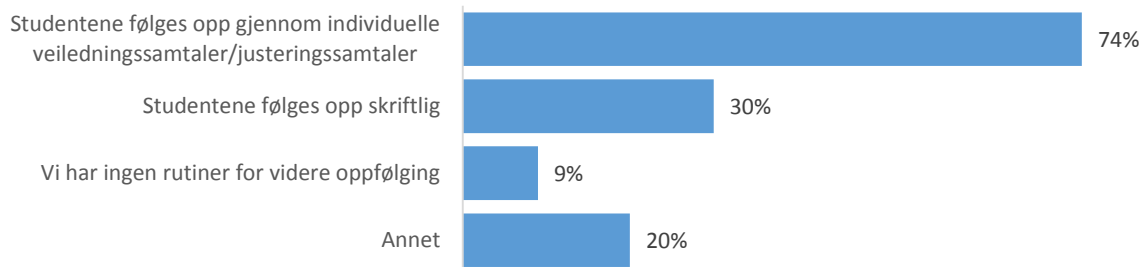
²³ Respondentene hadde også mulighet til å svare «vet ikke» på dette spørsmålet. Disse er ikke inkludert i prosentueringsgrunnlaget. Vi har derfor tolket svarkategorien «verken enig eller uenig» dithen at utdanningsplaner ikke er etablert på alle studieprogram.

²⁴ I flere analyser skiller vi mellom profesjonsutdanninger og ikke-profesjonsutdanninger. Ettersom profesjonsvariabelen er konstruert på fakultetsnivå og ikke lærestedsnivå, er disse analysene basert utelukkende på svar fra studieadministrasjonen ved fakultetene. Se appendiks for nærmere beskrivelse av hvordan profesjonsvariabelen er konstruert.

²⁵ Vi har stilt studieadministrasjonene på sentralt nivå og på fakultetsnivå de samme spørsmålene, og i flere analyser har vi slått sammen de to gruppene. Årsaken er at arbeidet med utdanningsplaner foregår på ulike nivåer på lærestedene. Noen steder foregår arbeidet i hovedsak på sentralt nivå, mens det andre steder er lagt til fakultetene eller delt mellom sentralt nivå og fakultetene. Det er også slik at institusjonene er organisert ulikt, blant annet er det læresteder som ikke opererer med avdelings-/fakultetsnivå. De to gruppene omtales i teksten som «studieadministrasjonene».

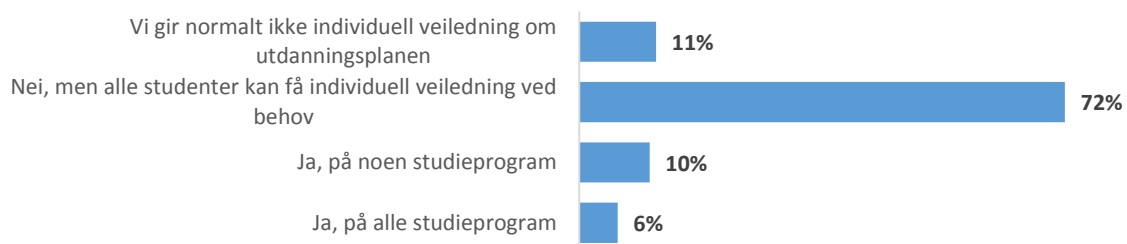


Figur 4.3: Kontrollerer lærestedet/fakultetet hvorvidt studentene planlegger lavere progresjon enn normalt tid i fastsetting av sin utdanningsplan? Studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=104).



Figur 4.4: Hvilke rutiner har lærestedet/fakultetet for å følge opp studenter som planlegger lavere progresjon? Flere svar mulig. Studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=54).

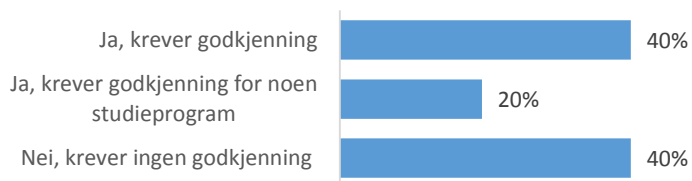
I kapittel 2 viste vi hvordan utdanningsinstitusjoner i Finland bruker utdanningsplaner aktivt i veiledning av alle studenter, blant annet som en mulighet til å diskutere ambisjonsnivået studenten legger opp til. I Norge er det ingen faste regler for veiledning av studenter i forbindelse med fastsettelse av utdanningsplaner. Imidlertid finnes det eksempler på læresteder som kaller alle studenter inn til veiledning om utdanningsplanen, uavhengig av om de er forsinket eller ikke, noe figur 4.5 illustrerer. 16 prosent av studieadministrasjonene oppgir at alle studenter innkalles til slik veiledning, på noen eller alle studieprogram. Dette er uten unntak mindre læresteder.²⁶ De aller fleste studieadministrasjoner gir studentene veiledning dersom de har behov for det. Veiledning om utdanningsplanen skjer med andre ord i stor grad på studentenes eget initiativ.



Figur 4.5: Innkalling av studenter til veiledningssamtale om utdanningsplanen, selv om de ikke er forsinket. Studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=105).

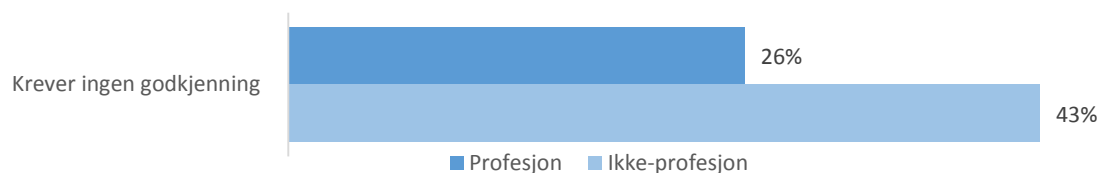
Kartleggingen viser videre at mange studieadministrasjoner heller ikke krever godkjenning av studieløp med lavere progresjon enn normalt tid (figur 4.6). Hele 40 prosent av studieadministrasjonene oppgir at studentene kan legge opp til et studieløp under normalt tid uten å gå gjennom en godkjennelsesprosess.

²⁶ Størrelsen på utdanningsinstitusjonene er definert etter størrelsen på studentmassen. Populasjonen av utdanningsinstitusjoner er delt inn i fire kvartiler. Kvartilen med de minste utdanningsinstitusjonene er ikke representert i kartleggingen. Vi opererer derfor med størrelsene «store», «mellomstore» og «små», basert på kvartilene.



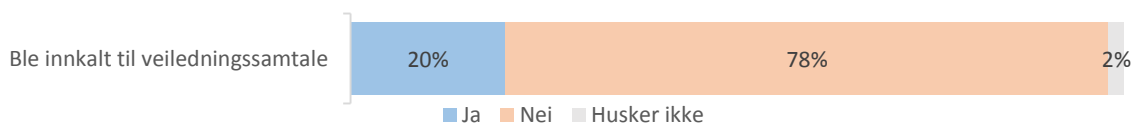
Figur 4.6: Godkjenning av studieløp som angir lavere progresjon enn normert tid. Studieadministrasjoner sentralt og ved fakultetene (N=102).

Ved profesjonsutdanninger er praksis imidlertid noe strengere: her er det bare ett av fire fakulteter som ikke krever noen godkjenning av ikke-normerte studieløp (figur 4.7).



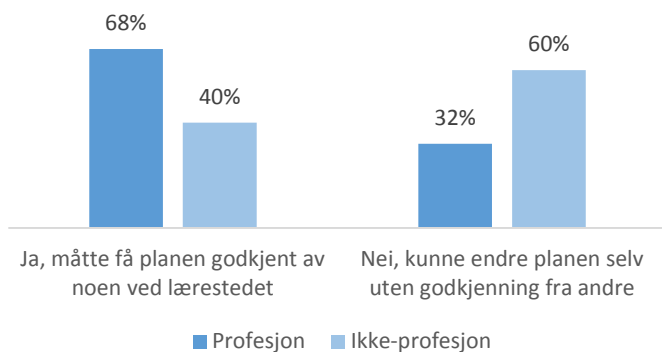
Figur 4.7: Godkjenning av studieløp som angir lavere progresjon enn normert tid. Studieadministrasjoner ved fakultetene (N=31).

Også undersøkelsen blant studentene viser at det er relativt lett for de fleste studenter å endre utdanningsplanene til et ikke-normert løp. Blant studentene som har endret utdanningsplanen sin slik at den viser et ikke-normert løp, kunne mer enn halvparten gjøre endringen selv uten innblanding fra lærestedet. Figur 4.19 viser videre at bare 20 prosent av studentene som har endret utdanningsplanen sin som følge av forsinkelse, ble innkalt til veiledningssamtale i forbindelse med endringen. Det kan tyde på at studentene selv bærer mye av ansvaret for egen progresjon, og at det i mange tilfeller er opp til dem selv å be om oppfølging/veiledning ved endret studieprogresjon.



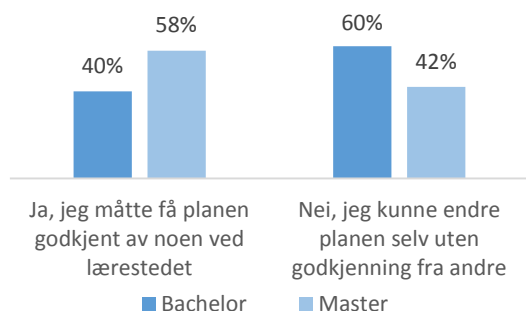
Figur 4.19: Ble du innkalt til veiledningssamtale i forbindelse med endring av utdanningsplanen? Kun studenter som har endret utdanningsplanen sin som resultat av en forsinkelse (N=99).

Studentundersøkelsen reflekterer også funnene fra undersøkelsen blant studieadministrasjonene hva gjelder skillet mellom profesjonsutdanninger og ikke-profesjonsutdanninger. Figur 4.8 viser at en større andel studenter ved profesjonsutdanninger måtte få planen godkjent fra lærestedet.



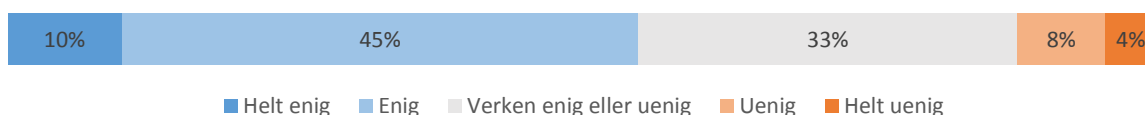
Figur 4.8: Godkjenning av endret utdanningsplan som viser forsinkelse, etter profesjon/ikke-profesjon. Studenter (N=98).

Et tilsvarende skille finner vi mellom bachelor- og masterstudenter. Figur 4.9 viser at en betydelig høyere andel av masterstudentene enn bachelorstudentene måtte få godkjenning av lærestedet for å endre utdanningsplanen sin. I casestudiene ved Institutt for geologi ved UiT og Institutt for geofag ved UiO fant vi også et slikt skille mellom bachelorstudenter og masterstudenter når det gjelder muligheten for endring av utdanningsplanene til lavere progresjon. Masterstudentene har egne kontrakter med institutt og veileder som er vanskelig å bryte og instituttene opererer med en streng praksis for utsettelse eller lavere studieprogresjon. På bachelorstudiet står studentene friere til å legge opp til et ikke-normert løp.



Figur 4.9: Godkjenning av endret utdanningsplan som viser forsinkelse, etter gradstilhørighet. Studenter (N=94).

Alt i alt ser imidlertid studentene ut til å oppleve prosessen med å endre utdanningsplanen til lavere progresjon som relativt enkel, både på bachelor- og masternivå. Figur 4.10 viser vurderingene til de studentene som har gjort faktiske endringer i sine utdanningsplaner som følge av at de ble forsinket. Over halvparten av studentene er enige i at det er lett å få godkjent slike endringer, mens bare 12 prosent er uenige eller helt uenige.

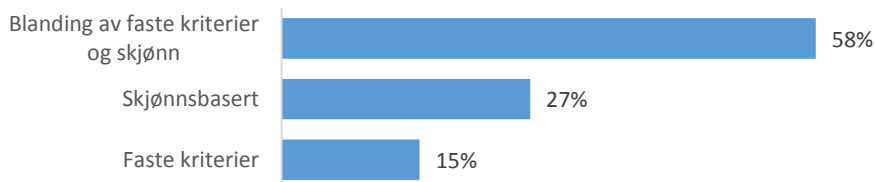


Figur 4.10: Enighet med påstanden «Det er lett å få godkjent endringer i utdanningsplanen til et ikke-normert studieløp». Blant studenter som har svart at de har gjort endringer i utdanningsplanen. (N=92).

Kriterier for godkjenning av ikke-normert studieløp

Hva så med de lærestedene som har en prosess for godkjenning av studieløp med lavere enn normert progresjon? Undersøkelsen viser at det er stor variasjon både mellom lærestedene og internt ved lærestedene i hvor strenge krav som stilles til studenter som ønsker lavere studieprogresjon.

At prosessen i mange tilfeller er basert på skjønnsmessige vurderinger, kan trolig forklare noe av variasjonen. Figur 4.11 viser at 85 prosent av studieadministrasjonene oppgir at de har en godkjenningssprosess som helt eller delvis er basert på skjønn. Bare 15 prosent har et mer rigid system og baserer sine avgjørelser utelukkende på faste kriterier.



Figur 4.11: Bruk av faste kriterier eller skjønn ved godkjenning av studieløp med lavere progresjon enn normert tid. Studieadministrasjoner sentralt og ved fakultetene (N=60).

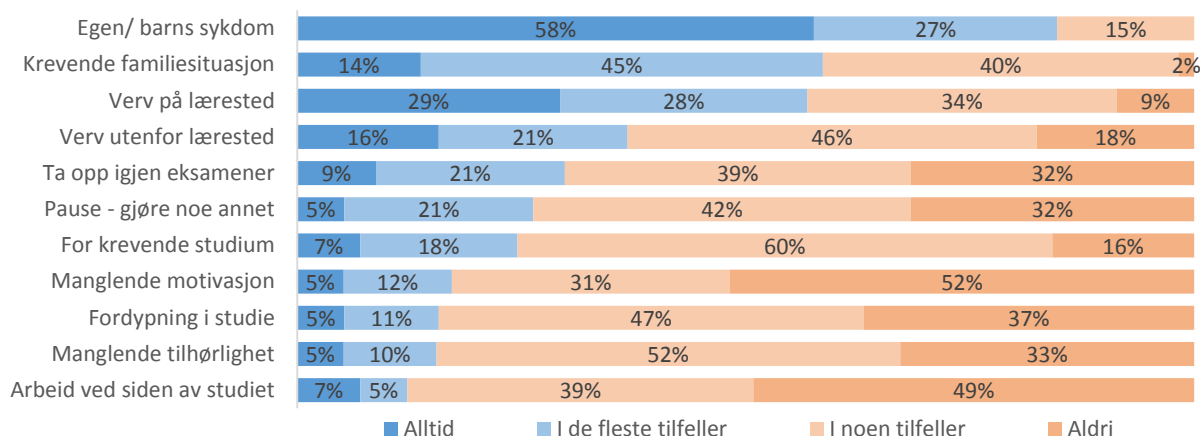
Studieadministrasjonene som oppga at de har en godkjenningssprosess ble også spurt hvilke begrunnelser som normalt vil være tilstrekkelige for at en student skal få godkjent en utdanningsplan med lavere progresjon enn normert tid.

Figur 4.12 viser at egen eller barns sykdom er den mest aksepterte begrunnelsen for å legge opp til et løp under normert tid i utdanningsplanen. Likevel er det overraskende nok bare drøyt halvparten av studieadministrasjonene som oppgir at de alltid vil godkjenne lavere progresjon når dette er begrunnelsen, og 15 prosent godtar dette bare i noen tilfeller. Dette indikerer at enkelte læresteder og fakulteter har en svært rigid praksis når det gjelder å tillate studieløp utover normert tid.

Krevende familiesituasjoner og verv på lærestedet vurderes også ofte som tilstrekkelig grunn. Faglige og sosiale grunner til å ønske redusert progresjon vurderes imidlertid strengere: At studentene ikke finner seg til rette på studiet eller at de mangler motivasjon er sjelden tilstrekkelig, men heller ikke ønsket om å bruke lengre tid fordi man vil fordype seg i et emne regnes som en akseptabel begrunnelse for å få godkjent senere progresjon.

Lønnsarbeid ved siden av studiet er den begrunnelsen færrest vil akseptere som tilstrekkelig for å få godkjent lavere progresjon. Med tanke på at norske studenter i snitt har 15 timers lønnsarbeid ved siden av studiet og dermed trolig også en høyere risiko for å falle av studiet (jf. kap. 2), er det interessant å se at dette praktiseres så strengt av de fleste studieadministrasjoner.

Dataene indikerer med andre ord en betydelig variasjon i studieadministrasjonenes godkjenningsspraksis, der mange er relativt strenge når det gjelder godkjenning av lavere progresjon. Det gjelder særlig ved forhold av ikke-privat karakter, men selv ved viktige grunner som sykdom (egen eller barns) og krevende familiesituasjoner er det ikke en enhetlig godkjenningsspraksis.



Figur 4.12: Hvilke begrunnelser vil normalt være tilstrekkelig for at en student får godkjent en utdanningsplan med lavere progresjon enn normert tid? Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=57-59).

Oppfølging av studentenes progresjon underveis

Ifølge tidligere forskning reagerer utdanningsinstitusjoner ofte for sent til å fange opp studenter som faller fra. Forskningslitteraturen identifiserer derfor bedre monitorering og oppfølging av studenters progresjon som et viktig tiltak for å hindre frafall og forbedre gjennomføring (Thomas, 2012 og Quinn, 2013).²⁷ Utdanningsplanene er ment som nettopp et verktøy for å identifisere og følge opp studenters progresjon (St.meld. nr. 27 (2000-2001), s 27). I denne delen ser vi nærmere på i hvilken grad utdanningsplanene brukes aktivt i monitoreringen av studentenes studieprogresjon, hvor forsinket studentene må være før de blir fulgt opp og hvordan de følges opp.

Forsinkelser i studieløpet

Undersøkelsen blant studentene viser at 14 prosent har hatt en forsinkelse som gjør at de må studere utover normert tid, og ytterligere 8 prosent har hatt en forsinkelse som de planlegger å ta igjen i løpet av graden. Andelen er noe lavere på profesjonsstudier enn ved friere disipliner (henholdsvis 10 prosent og 16 prosent).²⁸

I de fleste tilfeller skjer forsinkelsen allerede i løpet av første studieår. Over halvparten av studentene som blir forsinket utover normert tid, oppgir at forsinkelsen skjedde i løpet av første eller andre semester. Dette er i tråd med annen statistikk som viser at det meste av frafallet fra høyere utdanning skjer de to første semestrene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det gir også støtte til argumentet som fremmes av flere forskere, om at oppfølging på et tidlig tidspunkt i studieløpet er et viktig tiltak for å sikre gjennomføring og hindre frafall (Gazeley og Aynsley, 2012), noe som eksempelvis er gjort i Finland (jf. kapittel 2).

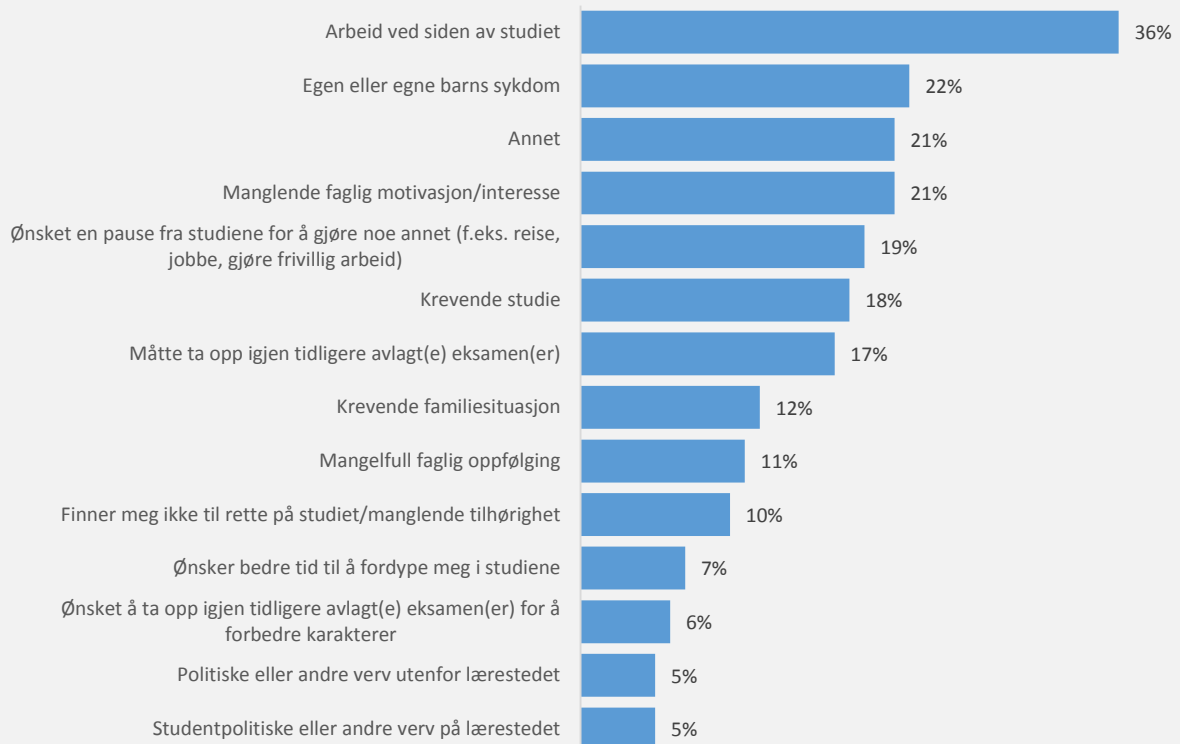
Figur 4.13 viser at det både er personlige og faglige grunner til at studentene blir forsinket. Den klart vanligste grunnen til forsinkelse er at studentene arbeider ved siden av studiene. Som vi så i forrige avsnitt regnes arbeid ved siden av studiene sjelden som tilstrekkelig grunn til å få godkjent lavere progresjon i studiene. En mulig konsekvens er at studenter som arbeider mye ved siden av studiene, men ikke får mulighet til lavere studieprogresjon, faller fra studiene. Samtidig er det hele 40 prosent av studieadministrasjonene som ikke krever godkjenning for lavere studieprogresjon. Her kan man tenke seg

²⁷ Se også kapittel 2.

²⁸ I undersøkelsen ble studentene bedt om å regne både innvilgede permisjoner og tilpassede studieløp som en forsinkelse.

at studentene har større mulighet til å arbeide mye ved siden av studiene, fordi de kan legge opp til lavere studieprogresjon.

Egen eller barns sykdom er den nest mest vanlige årsaken til at studentene blir forsinket. I kategorien «annet» er det også flere som har oppgitt fødselspermisjon som årsak. En betydelig andel oppgir også manglende faglig motivasjon og interesse som grunn til at de ble forsinket.



Figur 4.13: Viktigste grunnene til at studentene ble forsinket. Studenter som har blitt forsinket i løpet av studiet (N=151).

Monitorering av studieprogresjon

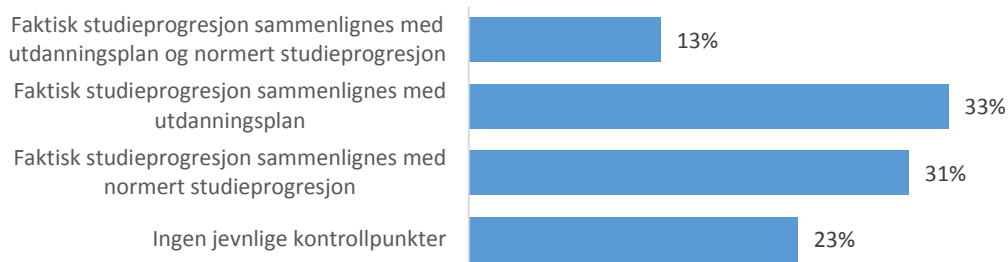
For at institusjonene skal kunne følge opp studentenes progresjon og identifisere studenter som står i fare for å falle fra eller henge etter i studiene er de avhengige av en form for monitorering eller kontroll med progresjonen, noe også flere forskere peker på (Thomas 2012, Quinn 2013, se kapittel 2).

Undersøkelsen viser at det er stor variasjon mellom studieadministrasjonene i monitoreringen av studentenes progresjon. Det gjelder både *hvordan* de monitorer studentenes progresjon, hvorvidt de bruker utdanningsplanene til dette og *hvor ofte* det gjennomføres kontroll med studieprogresjonen.

Figur 4.14 viser hvordan studentenes progresjon kontrolleres. Det mest oppsiktsvekkende er at mindre enn 50 prosent av studieadministrasjonene bruker utdanningsplanen i monitoreringen av studentenes studieprogresjon, til tross for at dette er et av formålene med planene. I kvalitative svar fra undersøkelsen gir flere studieadministrativt ansatte uttrykk for at utdanningsplanene er et dårlig verktøy for oppfølging fordi de ikke alltid reflekterer studentenes faktiske studieløp. Flere ga uttrykk for at det ofte er «rot» i utdanningsplanene fordi planene ikke er oppdaterte.

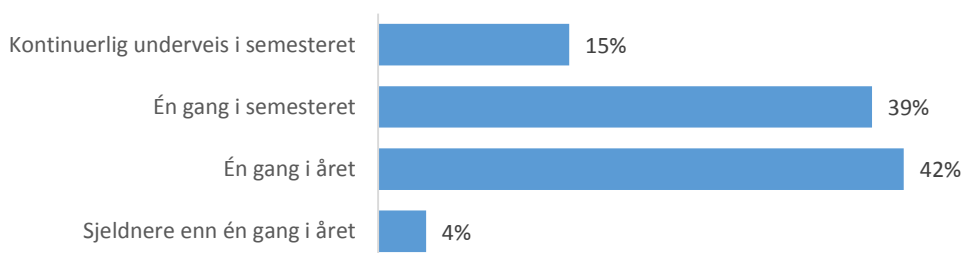
Det er også overraskende at nesten én av fire studieadministrasjoner ikke utøver noen form for kontroll med studentenes progresjon. Andelen som ikke har jevnlig kontrollpunkter er betydelig høyere blant frie disipliner (30 prosent) enn på profesjonsstudier (10 prosent). Spørsmålet er hvordan studenter som

henger etter, kan fanges opp dersom det ikke gjennomføres noen form for kontroll med studentenes progresjon.



Figur 4.14: Hvordan kontrolleres studentenes studieprogresjon. Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=106). Flervalgsspørsmål.

Det er også variasjon mellom studieadministrasjonene når det gjelder hvor ofte de kontrollerer studentenes progresjon. Blant dem som gjennomfører kontroller, opererer flertallet med faste kontrollpunkter (figur 4.15). Det mest vanlige er å ha kontroll én gang i året, noe som gjelder 42 prosent av studieadministrasjonene. Det betyr at studentene kan bli betydelig forsinket før de blir fanget opp. 15 prosent av studieadministrasjonene har en svært proaktiv tilnærming og følger studentenes progresjon kontinuerlig gjennom semesteret. Andelen er noe høyere ved profesjonsutdanninger (18 prosent) enn ved ikke-profesjonsutdanninger (14 prosent).



Figur 4.15: Hvor ofte det gjennomføres kontroll av faktisk studieprogresjon. Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=79).

Når følges studentene opp ved forsinkelse?

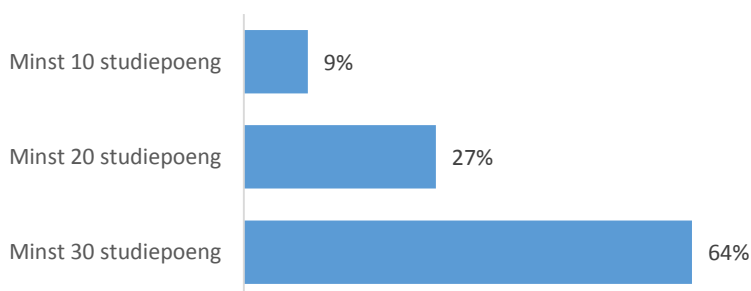
Hvor forsinket må studentene være for at de skal følges opp fra lærestedet eller fakultetet? Jo raskere studentene følges opp, jo mindre sjanse har de til å bli svært forsinket i studieløpet. Vi har sett at andelen som jevnlig kontrollerer studentenes studieprogresjon er større ved profesjonsutdanningene enn på friere studier. Figur 4.16 under viser at profesjonsfakulteter også i større grad har rutiner for hvor forsinket studentene må være for å bli fulgt opp, og at studentene generelt følges opp på et tidligere tidspunkt enn ved friere disipliner.

Ved profesjonsutdanningene er det kun 4 prosent som ikke har regler for når studentene skal følges opp, mens det gjelder hele 18 prosent av ikke-profesjonsutdanningene. Profesjonsfakulteter er også mer tilbøyelige til å følge opp alle avvik fra studentenes planlagte progresjon, slik som manglende deltagelse i obligatoriske aktiviteter, ikke-beståtte emner etc. 43 prosent av profesjonsfakultetene svarer dette.



Figur 4.16: Hva skal til for at studentene blir fulgt opp? Studieadministrasjon ved fakultetene, etter ikke-profesjon (N=72) og profesjon (N=23). Flervalgsspørsmål.

Figuren over viser at mange studieadministrasjoner er proaktive i sin oppfølging av studenter som ligger an til å kunne bli forsinket. Både ved profesjon- og ikke-profesjonsutdanningene er det mest utbredte svaret at alle avvik blir fulgt opp. Den nest mest utbredte praksisen er at studentene blir fulgt opp etter et visst antall studiepoengs forsinkelse. I figur 4.17 ser vi at nesten to tredjedeler av studieadministrasjonene først følger opp etter minst 30 studiepoengs forsinkelse, noe som betyr at det er en utbredt praksis at studentene kan være et halvt år forsinket før det blir fulgt opp.²⁹



Figur 4.17: Terskelverdi for oppfølging av studenter. Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=35-42).

I innledende intervjuer var det flere som fortalte at de har ulik praksis for oppfølging på bachelor- og masternivå. Fra casestudiene på geologi ved UiT og geofag ved UiO vet vi at det er betydelig strengere monitorering og oppfølging av studentenes progresjon på masternivå enn på bachelornivå. Resultatene fra undersøkelsen viser imidlertid ingen entydige forskjeller mellom de to nivåene når det gjelder hva som skal til for at studentene følges opp.

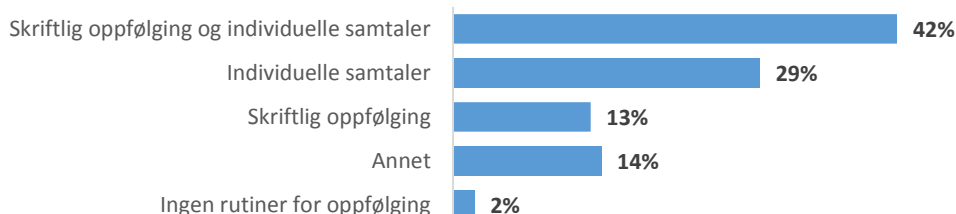
Undersøkelsen viser også at det er variasjon i praksis for oppfølging av forsinkelser internt ved lærestedene. Dette kan være en indikasjon på at rutiner og praksis ved mange større læresteder utformes mer lokalt ved avdelinger, fakulteter og institutter.

Hvordan følges studentene opp?

I de tilfeller hvor det eksisterer rutiner for *hva* som skal til for at studenter følges opp, svarer de fleste studieadministrasjoner at de også har rutiner for *hvordan* studentene skal bli fulgt opp (figur 4.18). Det vanligste er skriftlig oppfølging kombinert med individuelle samtaler. Hele 71 prosent av studentene blir

²⁹ Vi undersøkte også forskjeller mellom profesjon – og ikke-profesjonsutdanninger, men fant ingen entydige forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder hvor mange studiepoeng studentene må være forsinket før de blir fulgt opp.

fulgt opp med individuelle samtaler. Kvalitative svar fra undersøkelsen tyder imidlertid på at oppfølgingen ikke alltid er standardisert. Flere studieadministrasjoner påpeker at oppfølgingen varierer mellom studieprogram og at det ikke finnes noen bestemte overordnede rutiner. Noen studieadministrasjoner avgjør oppfølgingen etter sakens kompleksitet, og i andre tilfeller er det opp til studenten om vedkommende ønsker en oppfølgingsamtale.

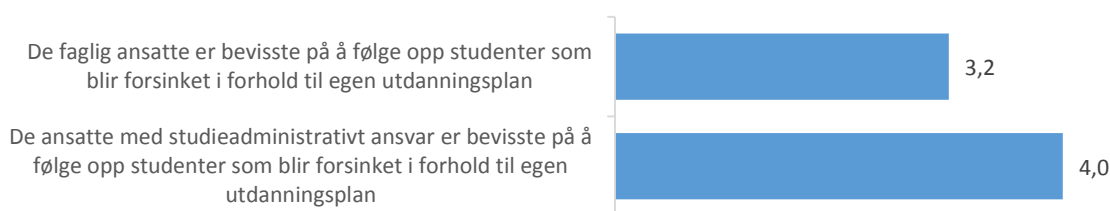


Figur 4.18: Rutiner for oppfølging av studenter som er forsinket i henhold til sin utdanningsplan. Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=96).

Mer enn to tredjedeler av studentene som blir fulgt opp ved forsinkelse blir altså fulgt opp med veiledningssamtale. Samtidig har vi sett at det ofte skal en del til for at studentene blir fulgt opp. En fjerdedel av studieadministrasjonene har ingen jevnlig kontroll med studentenes progresjon, over 40 prosent gjennomfører kontroller kun én gang i året, nesten én av fem studieadministrasjoner har ingen rutiner for når studentene skal følges opp, og blant dem som bruker et bestemt antall studiepoengs forsinkelse som utgangspunkt for oppfølging, går grensen for oppfølging ved et halvt års forsinkelse for de fleste. Med andre ord er det mange studenter som kan rekke å bli betydelig forsinket før de eventuelt innkalles til veiledningssamtale.

Arbeidet med utdanningsplanene er i hovedsak er en studieadministrativ oppgave, ved at de informerer, veileder og følger opp studentene i forhold til utdanningsplanene. Samtidig kan også vitenskapelig ansatte påvirke studentenes studieprogresjon, f.eks. i forbindelse med veiledning. I casestudiene så vi blant annet at dette var et viktig tema i relasjonen mellom veileder og student på masterstudiet i geologi og geofag.

Figur 4.20 viser hvordan ansatte ved lærestedene vurderer henholdsvis studieadministrativt ansatte og faglig ansatte sin oppfølging av studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan. Det er stor grad av enighet om at studieadministrasjonen er bevisste på å følge opp forsinkede studenter. Faglig ansatte vurderes også som involverte, men i mindre grad enn de administrativt ansatte.³⁰



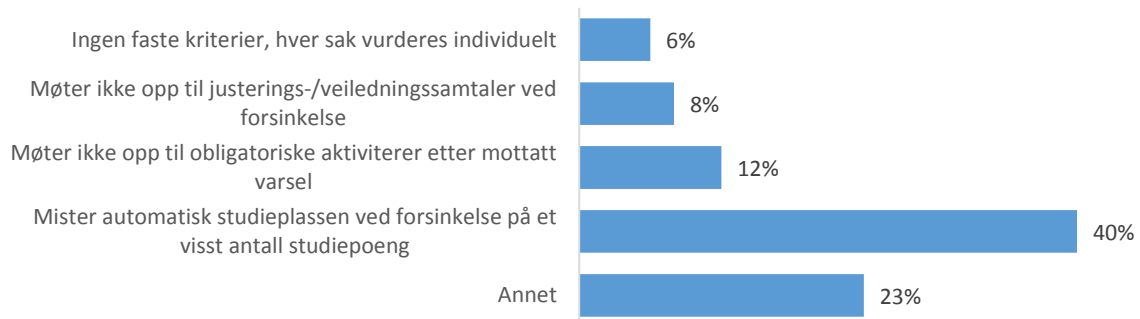
Figur 4.20: Hvor enig er du i følgende påstander? Gjennomsnittsverdi på skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=21), instituttledere (N=190) og studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=101).

Tap av studierett

Et forsinket studieløp kan i ytterste konsekvens føre til tap av studierett for studenten. Innledende intervjuer og casestudier avdekket at flere læresteder opererer med en tidsavgrenset studierett. Figur 4.21 viser at de fleste studieadministrasjoner har faste regler for hva som skal til for at studenten mister

³⁰ I kapittel 6 finner vi også at over halvparten av instituttlederne ofte eller alltid tar opp studieprogresjon i sine veiledningssamtaler med studentene, noe som også indikerer at de faglig ansatte involverer seg i studentenes progresjon.

studieretten. Kun 6 prosent har ikke slike regler, men vurderer hver sak individuelt. Den vanligste praksisen er at studentene mister studieplassen dersom forsinkelsen overskrider en terskelverdi på et bestemt antall studiepoeng. Kvalitative svar fra undersøkelsen viser videre at mange studieadministrasjoner opererer med en utvidet studierett på ett til to år.



Figur 4.21: Hva som skal til for at studenten mister studieretten ved forsinkelse i henhold til utdanningsplanen. Studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=104).

Kapittel 5: Gjennomføring på normert tid – mål og målstyring

Studiens hovedformål er å se på hvordan institusjonene bruker utdanningsplaner som et virkemiddel i sitt arbeid med å nå målet om økt gjennomføring på normert tid. Før vi beskriver virkemiddelet nærmere, ser vi i dette kapitlet på det overordnede målet om økt gjennomføring på normert tid og hvordan dette vektlegges av institusjonene og de ulike aktørgruppene. Flere studier har vist at i hvilken grad institusjoner satser aktivt på å forbedre gjennomføring, blant annet gjennom tydelige målsetninger, spiller en avgjørende rolle for gjennomføringsrater (Thomas 2012, Ulriksen, Madsen og Holmegaard 2010).

Kapitlet er todelt. Først ser vi nærmere på aktørenes holdninger til gjennomføring og hvor viktig målet om økt gjennomføring på normert tid oppfattes som i de ulike gruppene. Deretter ser vi nærmere på hvordan målet om gjennomføring uttrykkes i institusjonens målstyring og i kommunikasjonen internt i organisasjonen og ut til studentene. Målet om å få flere til å gjennomføre på normert tid handler imidlertid i siste instans om studentenes adferd. Vi ser derfor også nærmere på hvilke holdninger studentene har til gjennomføring og til egen studieprogresjon. Kapitlet bygger på data fra alle spørreundersøkelsene.

Hovedfunn

Undersøkelsen viser at målet om gjennomføring på normert tid har høy oppslutning blant alle aktørgruppene, men at holdningene varierer internt ved lærestedene, i mange tilfeller betydelig. Rektoratet er betydelig mer positive enn de øvrige gruppene, mens de administrativt ansatte er minst positive.

Studentene er delte i hvor alvorlig de ser på det å bli forsinket i studieløpet. Litt over halvparten mener det ikke spiller noen rolle om de blir forsinket. Det er først og fremst økonomiske egeninteresser som motiverer studentene til å gjennomføre på normert tid. Dette veier betydelig mer enn andre argumenter, som anseelse hos fremtidige arbeidsgivere eller samfunnsøkonomiske kostnader. Studentene opplever heller ikke et stort press fra lærestedet om å gjennomføre studiene på normert tid.

Omtrent halvparten av lærestedene har måltall for hvor mange som skal gjennomføre på normert tid. Det er imidlertid stor variasjon i ambisjonsnivået, og måltallene varierer fra 40 prosent til 98 prosent, høyere enn den faktiske gjennomføringen på nasjonalt nivå i dag. Flertallet av respondentene mener likevel at dette er realistiske målsetninger.

Våre analyser tyder på at kommunikasjonen av målet om økt gjennomføring på normert tid ikke fungerer optimalt ved lærestedene. Signalene som sendes ut fra øverste ledelse, når ikke alltid ut til de øvrige aktørene i organisasjonen. Ved de lærestedene der rektoratet mener at de kommuniserer gjennomføring som mål, oppfattes ikke dette alltid av instituttledere og studieadministrasjon. Det er med andre ord ikke samsvar mellom det rektoratet mener at de kommuniserer ut i organisasjonen, og det som oppfattes av de ansatte. Vi finner også at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom studentens oppfatning av lærestedets prioriteringer, og det som kommuniseres ut fra lærestedene.

Institusjonenes holdning til mål om gjennomføring

Det er rimelig å anta at en organisasjons måloppnåelse påvirkes av hvorvidt målsettingen oppfattes som viktig og relevant av de involverte aktørene. Samtidig kan det tenkes at forskjeller i holdninger mellom ulike aktørgrupper kan påvirke hvordan organisasjonen arbeider mot målet og bidra til å fremme eller hemme måloppnåelse. Det ny-institusjonelle perspektivet vi har lagt til grunn for vår analyse innebærer at en organisasjon ikke kan betraktes som en enhetlig aktør, men snarere som flere grupper av samhandlende aktører som kan ha ulike og potensielt motstridende synspunkter på organisasjonens overordnede forventninger og målsettinger.

Vi skiller i vår studie mellom fire aktørgrupper som representerer ulike nivå og funksjoner internt i organisasjonen: rektorat, instituttledere og studieadministrasjon sentralt og på fakultetene. I tillegg behandles studentene som en egen aktørgruppe.

Det er rektoratet, som institusjonenes øverste ledelse, som deltar i styringsdialogen med Kunnskapsdepartementet, og som legger de overordnede strategiene og føringene for institusjonens arbeid, herunder å innrette organisasjonen etter de finansielle insentivene og juridiske kravene. Fakulteter/avdelinger og institutter operasjonaliserer styringssignalene til rutiner og praksiser, har den daglige kontakten med studentene og har størst mulighet for å motivere og påvirke studentenes ambisjoner. En mulig antagelse er at nærhet til politisk styringsnivå på den ene siden og til studentene på den andre siden påvirker aktørens holdning til målet om gjennomføring på normert tid. En slik hypotese tilsier at rektoratet vil være mer opptatt av å oppfylle overordnede mål og forpliktelser og i mindre grad vektlegge studentenes behov. Tilsvarende vil man kunne anta at ansatte på institutt- og fakultetsnivå, både på faglig og administrativ side, legger større vekt på studentenes behov, eksempelvis for et tilrettelagt løp, fremfor organisasjonens overordnede målsetning om gjennomføring på normert tid.

Samtidig er rektoratet, i likhet med instituttledere, institusjonens faglige representanter og kan betraktes som bærere av de klassiske akademiske dannelsesidealene. Mange vil kunne oppleve at disse idealene kommer under press i et mål- og resultatbasert system der kvantitative parametere som studiepoengproduksjon og gjennomstrømning blir styrende. I dette perspektivet er det naturlig å forvente at institusjonenes faglige representanter, både instituttledere og rektorat, vil legge sterkere vekt på faglig-akademisk kvalitet og studentenes mulighet til faglig fordypning og være mindre opptatt av høy studentgjennomstrømning.

De administrativt ansatte har på sin side ansvar for de byråkratiske oppgavene i organisasjonen. De jobber tett på ledelsen, og kjerneoppgaver er knyttet til å iverksette ledelsens beslutninger. Det er derfor ikke urimelig å forvente at administrativt ansatte i større grad enn vitenskapelig ansatte er lojale overfor rutiner og praksiser om gjennomføring på normert tid. Samtidig vil nærhet til studentene, særlig på fakultetsnivå, kunne trekke i motsatt retning, og skape en mindre lojal innstilling til målet om gjennomføring på normert tid.

For å teste disse antagelsene har vi sett nærmere på de ulike aktørgruppenes holdninger til målet om økt gjennomføring på normert tid, operasjonalisert som en rekke påstander:

- ◆ Det bør være et mål at alle studenter gjennomfører på normert tid
- ◆ Det bør være vanskeligere å legge opp til et studieløp som har lavere progresjon enn normert tid
- ◆ Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester
- ◆ Målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av studentenes mulighet til faglig fordypning
- ◆ Gjennomføring på normert tid er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning

Figur 5.1 viser gjennomsnittsverdi av respondentenes svar på en skala fra 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Verdier over 3 innebærer at respondentene i snitt er mer enig enn uenig i påstanden.

Respondentene ble for det første bedt om å ta stilling til hvorvidt målet om gjennomføring på normert tid bør gjelde for alle studenter. Denne påstanden representerer en streng tolkning av målet om gjennomføring på normert tid, og det er derfor interessant at et betydelig flertall i alle aktørgrupper er enig i påstanden. Rektoratet støtter imidlertid i noe større grad enn de øvrige gruppene en slik streng tolkning, mens studieadministrasjonen sentralt gjør det i noe mindre grad.



Figur 5.1: «Det bør være et mål at alle studenter gjennomfører på normert tid». Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=23), instituttledere (N=220), studieadministrasjonene sentralt (N=24) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

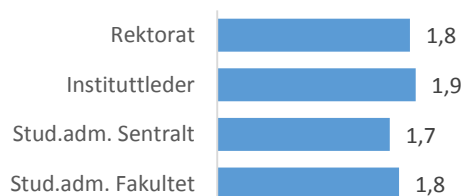
Den neste påstanden handler om studentenes handlingsrom i studieløpet. I kapittel 5 så vi at studentene har betydelig frihet til å legge opp til et studieløp med lavere studieprogresjon enn normert tid. Blant annet svarte bare 40 prosent av studieadministrasjonene at de krever godkjenning av utdanningsplaner med lavere studieprogresjon enn fulltidsekvivalent. Resultatene i figur 5.2 viser at det er liten forskjell mellom aktørene, men tyder på at et slikt handlingsrom har noe mer støtte på administrativ side enn blant rektoratet.



Figur 5.2: «Det bør være vanskeligere å legge opp til et studieløp som har lavere progresjon enn normert tid». Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=23), instituttledere (N=220), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

Respondentene ble videre bedt om å ta stilling til hvorvidt studentene bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester. Etersom flere læresteder opererer med en utvidet studierett på to semestre utover normert tid, ble avgrensningen satt til ett semester for bedre å måle hvor strengt syn respondentene har på muligheten til forsinket studieprogresjon.

Figur 5.3 viser at det i alle aktørgrupper er liten oppslutning om å praktisere målet om gjennomføring på normert tid så strengt. Likevel er det altså et lite mindretall både blant faglig og administrativt ansatte som mener at en forsinkelse på mer enn ett semester bør føre til tap av studierett.



Figur 5.3: «Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester». Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=23), instituttledere (N=220), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

I den neste påstanden kommer motsetningen mellom kvantitative styringsmål og faglige ideal til uttrykk. Respondentene ble bedt om å ta stilling til hvorvidt de opplever at målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av muligheten til faglig fordypning. Tanken bak påstanden er at et studieløp utover

normert tid ikke nødvendigvis bare representerer en kostnad, men at det også kan sees som en investering der studentene får mulighet til å fordype seg faglig og dermed kan stå bedre rustet enn etter et normert løp.

Figur 5.4 viser at respondentene i liten grad opplever at målet om gjennomføring går på bekostning av det faglige. Vi ser imidlertid at både instituttledere og studieadministrasjon, altså aktørene som er nærmest studentenes hverdag, i noe større grad opplever en motsetning mellom målet om gjennomføring og faglig fordypning. Her kan vi trekke en parallell til casestudiene, der enkelte vitenskapelig ansatte ved de geologiske fagene uttrykte skepsis til det strenge fokuset på gjennomføring på normert tid, særlig for masterstudenter. Argumentet som gikk igjen var at noen studenter trenger mer tid på å la faget modne enn andre, og at det er problematisk å forstyrre modningsprosessen ved å presse disse studentene til å gjennomføre studieløpet innenfor normert tid. Andre vitenskapelig ansatte mente at det å følge normert progresjon er et tegn på at studentene jobber målrettet med studiene sine.



Figur 5.4: «Målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av studentenes mulighet til faglig fordypning». Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=23), instituttledere (N=220), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

Gjennomføring som kvalitetsindikator

Som kvalitetsindikator er gjennomføring på normert tid noe omdiskutert. Riksrevisjonen (2015) slår i sin undersøkelse fast at det er begrenset oppslutning om at gjennomføring i form av avlagte studiepoeng per år brukes som en kvalitetsindikator, slik Prop. 1 S (2013-2014) omtaler det. Figur 5.5 reflekterer noe av det samme, men med betydelige variasjoner mellom faglig ledelse og øvrige aktørgrupper i organisasjonene.

Interessant nok er det betydelig mer støtte til gjennomføring som kvalitetsindikator på ledernivå (rektorat) enn lenger nede i organisasjonen. Ut fra hypotesen om at institusjonenes faglige representanter vil legge mer vekt på faglig-akademisk kvalitet enn kvantitative parametere, er dette resultatet kanskje noe overraskende. En nærliggende forklaring er at rektoratet er tettere på det politiske styringsnivået og dermed føler større lojalitet til de politiske styringssignalene. Minst oppslutning er det blant de administrativt ansatte ved fakultetene.



Figur 5.5: «Gjennomføring på normert tid er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning». Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=23), instituttledere (N=219), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

Holdningsindeks

For å få et mer helhetlig bilde av hvordan holdningene til målet om gjennomføring på normert tid varierer mellom de ulike aktørgruppene har vi slått sammen fire av påstandene på side 44 til en holdningsindeks.

³¹

Indeksen går fra 1-5 og er beregnet ved å summere respondentenes svar på alle påstandene og dele på antall påstander. Jo høyere verdier, jo mer positiv holdning har respondentene til målet om gjennomføring på normert tid. Verdien 3 utgjør midtpunktet på skalaen, og verdier over dette tolkes som en positiv holdning, mens verdier under 3 kan tolkes som en negativ holdning.³²

Figur 5.6 viser at alle aktørgruppene har en positiv holdning til målet om gjennomføring på normert tid, med indeksverdier over 3.



Figur 5.6: Holdningsindeks, basert på fire påstander om gjennomføring på normert tid. Rektorat (N=23), instituttledere (N=218), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=86).

I tråd med tidligere observasjoner fra undersøkelsen skiller rektoratet seg betydelig fra de øvrige ved å ha en mer positiv holdning. Samtidig er det interessant å se at instituttledere har en noe mer positiv holdning enn administrativt ansatte både sentralt og på fakultetene. Dette avkrefter delvis hypotesen om at faglig ansatte er mindre lojale eller positive til kvantitative styringsparametere enn administrativt ansatte som skal iverksette disse i praksis. Kanskje er resultatet et uttrykk for at studieadministrasjonen like mye må sees på som et støtteapparat for studentene som et iverksettingsapparat for institusjonens ledelse, og at de derfor kan oppleve større lojalitet til studentene og deres behov som til institusjonens overordnede målsetninger, dersom de opplever at disse kommer i konflikt.

I det store og hele er forskjellene mellom aktørene imidlertid relativt beskjedne. Dette er trolig et uttrykk for at det er flere mekanismer som påvirker aktørene i ulike retninger. På den ene siden vil faglig-akademiske idealer og hensynet til studentene kunne påvirke aktørenes holdninger negativt, mens lojalitet til overordnede målsetninger kan trekke i positiv retning.

Disse analysene ser på variasjonen mellom aktørgruppene på et aggregert nivå. Vi finner imidlertid også at holdningene til gjennomføring som mål varierer mellom de ulike aktørene innenfor det enkelte lærested, i mange tilfeller betydelig.³³

Studentenes holdninger til gjennomføring og forsinkelse

Selv om holdningene og adferden til aktørene internt i organisasjonen er viktig for å øke andelen som gjennomfører på normert tid, er det i siste instans *studentenes adferd* som avgjør. I tillegg til ytre faktorer

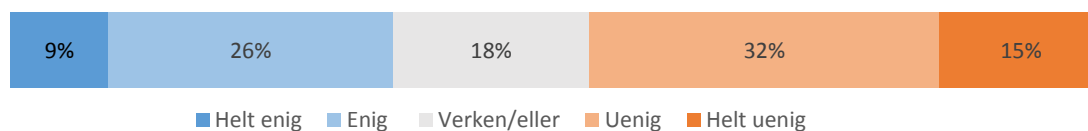
³¹ En korrelasjonsanalyse av de ulike påstandene viste negativ korrelasjon mellom påstanden «Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester» og de øvrige påstandene. Denne ble derfor ikke inkludert i indeksberegningen.

³² Påstandene er formulert slik at jo mer enig man er (dvs. jo høyere verdi), jo mer positiv er man til målet om gjennomføring på normert tid. For to av påstandene går svarskalaen i motsatt retning. For disse ble svarskalaen snudd før indeksen ble beregnet.

³³ Vi har gruppert respondentens svar etter institusjon og beregnet et gjennomsnitt. Standardavviket viser variasjonen i respondentenes svar.

som livssituasjon o.l., vil studentenes gjennomføring også kunne påvirkes av hvilken holdning de har til det å gjennomføre på normert tid og hvor alvorlig de ser på det å bli forsinket.

Resultatene i figur 5.7 viser at studentene er delte i synet på egen gjennomføring. Mens nesten halvparten av studentene legger vekt på å fullføre studiene på normert tid, mener like mange at det ikke spiller noen rolle om de bruker lengre tid på studiene enn det som er normert.³⁴



Figur 5.7: «Det spiller ingen rolle om jeg bruker litt lengre tid på studiene enn det som er normert». Studenter (N=1042).

Studentenes syn på gjennomføring har også sammenheng med hvordan de vurderer konsekvensene av å bli forsinket i studieløpet. Forsinket gjennomføring kan ha individuelle konsekvenser blant annet i form av tapt inntekt eller tapt anseelse hos potensielle arbeidsgivere. I et større bilde skaper det imidlertid også økte kostnader både for lærestedet, siden en del av finansieringen er knyttet til studiepoengproduksjon, og for samfunnet som helhet, som betaler for utdanningen og går glipp av ny arbeidskraft. Samtidig kan det tenkes at det å bruke lengre tid på studiene kan ha enkelte positive konsekvenser, for eksempel ved at studentene får mulighet for mer faglig fordypning og dermed stiller sterkere i arbeidsmarkedet senere.

Vi har sett nærmere på hvordan studentene vurderer konsekvensene av å bli forsinket i studieløpet ved å be dem ta stilling til følgende påstander:

- ◆ Det er viktig for meg å fullføre studiet på normert tid for å komme raskt ut i jobb og få egen inntekt
- ◆ Dersom jeg studerer utover normert tid, vil det ta seg dårlig ut overfor fremtidige arbeidsgivere
- ◆ Studenter bør ikke studere utover normert tid fordi det fører til økte kostnader for lærestedet
- ◆ Dersom jeg studerer utover normert tid, vil jeg kunne fordype meg mer i faget og få bedre muligheter på arbeidsmarkedet
- ◆ Det er dårlig bruk av samfunnets ressurser at studenter ikke gjennomfører studiene på normert tid

Figur 5.8 viser hvordan studentene vurderer ulike konsekvenser av ikke å fullføre studieløpet på normert tid. Fire av påstandene er formulert som negative konsekvenser, mens en påstand er formulert som en positiv konsekvens: muligheten til faglig fordypning. Resultatene er presentert i form av gjennomsnittsverdien av studentenes svar for hver av påstandene, gitt på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Verdier over 3 innebærer at studentene i gjennomsnitt er mer enig enn uenig i påstanden.

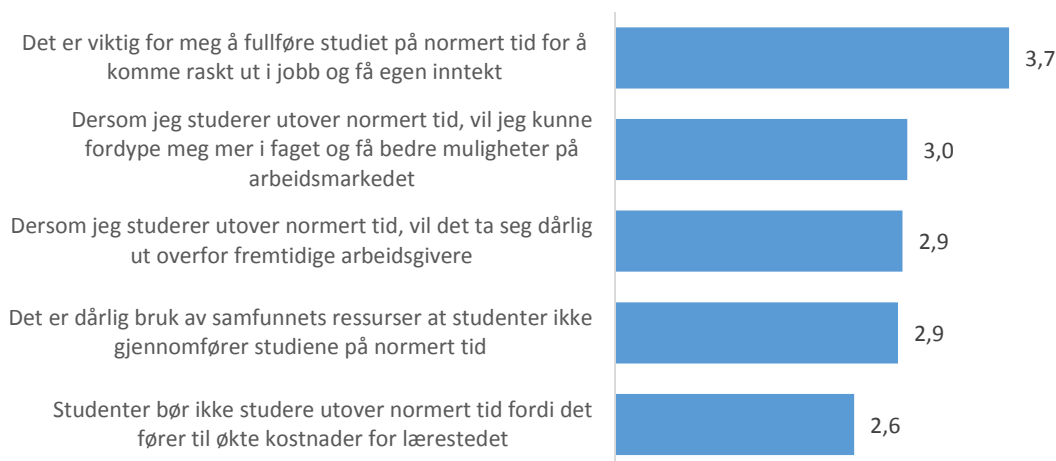
Resultatene viser at det først og fremst er økonomiske egeninteresser som motiverer studentene til å gjennomføre studiet på normert tid. Påstanden om at det er viktig å fullføre studiet på normert tid for å komme raskt ut i jobb og få egen inntekt har en betydelig høyere gjennomsnittsverdi enn de øvrige påstandene. Vi finner også at profesjonsstudenter er noe mer opptatt av dette enn andre studenter. De andre konsekvensene vurderes likt uavhengig av type studium.

Studentene er mindre bekymret for inntrykket en forsinkelse skaper hos potensielle arbeidsgivere. Det er omtrent like mange som er enig som uenig i at en forsinkelse vil ta seg dårlig ut overfor framtidige

³⁴ Vi har her tolket «verken/eller» som at man stiller seg likegyldig til påstanden, og har derfor inkludert de som har krysset av for dette alternativet blant de som mener det ikke spiller noen rolle om de bruker litt lengre tid på studiene enn det som er normert.

arbeidsgivere. Muligheten for faglig fordypning ser imidlertid ikke ut til å være et tungtveiende argument for å bruke lenger tid på studiene enn normalt. Også her er det like mange som er uenig som enig.

Det er ellers interessant å merke seg at studentene er mer opptatt av samfunnets kostnader som følge av at studenter ikke gjennomfører på normalt tid, enn av kostnadene for lærestedet. En antagelse kan være at studentene har et mindre bevisst forhold til lærestedets ressursbruk og finansieringssystem, og at de samfunnsmessige konsekvensene er mer åpenbare.



Figur 5.8: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Gjennomsnittsverdi på skala 1-5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Studenter (N=1041-1044).

Det kan også være andre faktorer som påvirker studentene til å gjennomføre på normalt tid. I case-studiene gav flere studenter, særlig på sykepleieutdanningen, uttrykk for at de opplevde en forventning både blant ansatte og medstudenter om å fullføre normalt tid. De la også vekt på en sterk kullfølelse, og at de var redd for å «miste» kullet sitt dersom de ble forsinket i studieløpet.

Målstyring og styringssignaler

Styringsparametere kvantifisert gjennom måltall kan være et uttrykk for hvor høyt et mål prioriteres i en virksomhet. Forskning viser dessuten at tydelige målsetninger for å forbedre gjennomføring har en effekt (jf. kapittel 2). Det er opp til institusjonene selv å fastsette egne mål og styringsparametere, blant annet for gjennomføring på normalt tid. Samtidig forventer departementet at nasjonale prioriteringer fanges opp i institusjonenes virksomhetsmål.

Tall fra rektoratundersøkelsen viser at 13 av 23 institusjoner har etablert måltall for andel som skal gjennomføre på normalt tid på bachelornivå, og 10 av 23 har gjort det samme på masternivå. Av de 10 institusjonene som ikke har etablert et mål for *andel som gjennomfører på normalt tid*, svarer halvparten av disse at de opererer med andre typer måltall for gjennomføring.

Måltallene kan sees som et uttrykk for institusjonenes ambisjonsnivå. Kartleggingen viser at måltallene som rapporteres av rektoratet i alle tilfeller er høyere enn den faktiske gjennomføringsandelen på nasjonalt nivå (40 prosent av bachelorstudenter og 37 prosent av masterstudenter). Gjennomsnittlig mål for andel som gjennomfører på normalt tid er henholdsvis 63,6 på bachelor og 59,3 prosent på master.

Det er imidlertid betydelige variasjoner mellom institusjonene. På bachelornivå varierer måltallene fra 48,5 prosent til 98 prosent, mens de på masternivå varierer fra 40 prosent til 98 prosent (figur 5.9).³⁵ Det

³⁵ Tallene er basert på rektoratundersøkelsen. Tilsvarende spørsmål ble stilt studieadministrasjonen sentralt og ved fakultetene. Laveste måltall som er oppgitt av studieadministrasjonen er 30 prosent.

er imidlertid bare én institusjon som oppgir å ha så høye måltall som 98 prosent. På begge nivå har flertallet av institusjonene oppgitt måltall mellom 40 og 60 prosent.



Figur 5.9: Rektoratets måltall for andel som gjennomfører på normert tid ved lærestedet. Minimumsverdi, gjennomsnitt og maksimumsverdi. Bachelor (N=13) og master (N=10).

Ettersom institusjonene kan operere med ulike måltall internt for gjennomføring på normert tid, ble tilsvarende spørsmål stilt også til studieadministrasjonen ved institusjonenes fakulteter/avdelinger. Henholdsvis 15 og 16 fakulteter oppgav å ha slike måltall på bachelorgrad og mastergrad. I mange tilfeller opererer fakultetene med andre måltall enn institusjonen som helhet.

Vi ba også de ulike aktørene vurdere realismen i institusjonens eller fakultetets måltall. Også dette kan være et uttrykk for institusjonenes ambisjonsnivå: Dersom mange oppfatter måltallet som for lavt, kan det bety at de mener lærestedet burde ha høyere ambisjoner.³⁶

De tre aktørgruppene vurderer måltallene i stor grad som realistiske, også ved de institusjonene eller fakultetene som har høyest måltall. Bare enkelte respondenter mener måltallene er for høye, og ved fakultetene gjelder dette noen flere, særlig på masternivå. Interessant nok ser vi at de respondentene som vurderer måltallet som for høyt, representerer læresteder og fakulteter som har måltall under eller på gjennomsnittet.

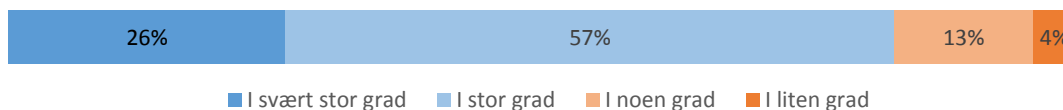
Flertallet av institusjonene og fakultetene mener med andre ord at det er realistisk å forvente høyere gjennomføring enn den faktiske gjennomføringen på nasjonalt nivå i dag.

Kommunikasjon av mål internt

Dersom gjennomføring på normert tid skal prioriteres som målsetning ved en institusjon, må dette også kommuniseres tydelig internt i organisasjonen, fra ledernivå og nedover i hierarkiet, og fra de ansatte og ut til studentene. I det følgende ser vi nærmere på de ulike delene av denne kommunikasjonskjeden og i hvilken grad signaler som sendes fra ett ledd i kjeden oppfattes av og kommuniseres videre til leddene lenger nede.

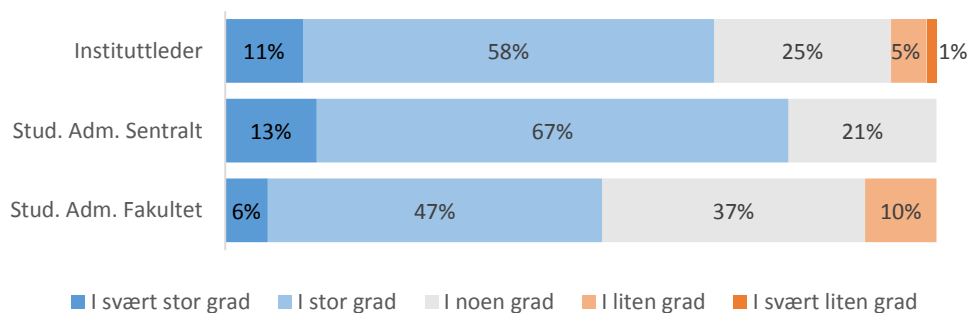
Figur 5.10 viser først hvordan rektoratet, det øverste leddet i kommunikasjonskjeden, vurderer hvordan de selv kommuniserer målet om gjennomføring på normert tid nedover i organisasjonen. Det store flertallet av respondentene oppfatter at de legger stor vekt på dette i sin kommunikasjon: 83 prosent svarer at de i stor eller svært stor grad kommuniserer at gjennomføring på normert tid er et mål som skal prioriteres.

³⁶ Spørsmålet ble stilt både til rektorat og til studieadministrasjon sentralt og på fakultetene. Til studieadministrasjonen sentralt ble det presisert at spørsmålet gjaldt institusjonens måltall.



Figur 5.10: Rektoratet (N=23) sin vurdering av i hvilken grad de kommuniserer nedover i organisasjonen at gjennomføring på normert tid skal prioriteres?

Figur 5.11 speiler dette spørsmålet og viser i hvilken grad aktører lenger nede i organisasjonen opplever at ledelsen vektlegger målet om gjennomføring på normert tid. Resultatene tyder på at rektoratets signaler i noe varierende grad fanges opp internt i organisasjonen, avhengig av nivå og funksjon. Det er naturlig å forvente at signalene fra ledelsen oppfattes tydeligere på nivåer høyt oppe i organisasjonshierarkiet, og at de gjerne avtar jo lenger ned i hierarkiet man kommer. Dette reflekteres også til en viss grad i figuren. Mens 80 prosent av respondentene fra studieadministrasjonen sentralt opplever at rektoratet i stor eller svært stor grad vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning, gjelder det bare 53 prosent av respondentene fra fakultetsadministrasjonen. Instituttledelsen oppfatter i større grad enn fakultetsadministrasjonen, men i mindre grad enn sentraladministrasjonen, at rektoratet legger vekt på gjennomføring på normert tid.



Figur 5.11: I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning? Instituttledere (N=220), studieadministrasjonene sentralt (N=24) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=83).

Analysen så langt har sett på i hvilken grad de lavere nivåene i organisasjonen oppfatter at rektoratet vektlegger gjennomføring som en målsetning. Den sier imidlertid ikke noe om hvorvidt de rektoratene som oppgir at de vektlegger gjennomføring i sin kommunikasjon, tilhører samme institusjon som de respondentene som sier at de oppfatter at rektoratet vektlegger dette.

Vi har forsøkt å teste om dette er tilfelle, ved å koble data fra de ulike datasettene på fakultetsnivå og kjøre en korrelasjonsanalyse. Resultatene er overraskende og delvis motstridende. Vi finner for eksempel ingen korrelasjon mellom rektoratets signaler og instituttledernes oppfattelser av disse signalene.³⁷ Selv om mange instituttledere oppgir at de opplever at ledelsen legger vekt på gjennomføring i sin kommunikasjon med resten av organisasjonen, er det ingen systematisk tendens til at dette oppleves sterkest på de institusjonene hvor rektoratet hevder at de gir de sterkeste signalene. Det er derfor ikke mulig å konkludere med at signalene fra rektoratet når frem.

I tillegg finner vi overraskende nok negativ samvariasjon mellom rektoratets og studieadministrasjonens vurderinger.³⁸ Med andre ord, ved de institusjonene der rektoratet sier at de vektlegger gjennomføring på normert tid sterkest, oppfattes dette minst.

³⁷ Se tabell 4 i appendiks.

³⁸ Se tabell 3 i appendiks.

Kommunikasjon av mål til studenter

Kommer lærestedenes prioriteringer til uttrykk i kommunikasjonen med studentene? Og i hvilken grad oppfattes dette av studentene i den andre enden? For å undersøke dette har vi sett nærmere på i hvilken grad gjennomføring på normert tid vektlegges i den direkte kontakten med studentene.

Figur 5.12 viser studieadministrasjonens (sentralt og ved fakultetene) og instituttledernes vurdering av kommunikasjonen som lærestedet, fakultetet og instituttet har med studentene, og i hvilken grad studentene oppmuntres til å gjennomføre studiene på normert tid.³⁹

Figuren sammenligner svarene for de tre respondentgruppene ved å vise gjennomsnittsverdien av svarene gitt på en skala fra 1-5, der 1 = i svært liten grad og 5 = i svært stor grad. Verdier over 3 betyr at tyngdepunktet i svarfordelingen ligger i den positive enden av skalaen. Jo høyere verdi, i jo større grad oppmuntres studentene til å gjennomføre studiene på normert tid.

Både instituttledere og studieadministrasjon opplever i stor grad at deres enhet oppmuntrer studentene til å gjennomføre på normert tid. Det gjelder i størst grad instituttlederne, mens studieadministrasjonen sentralt i minst grad opplever at lærestedet som helhet vektlegger dette i sin kommunikasjon med studentene.

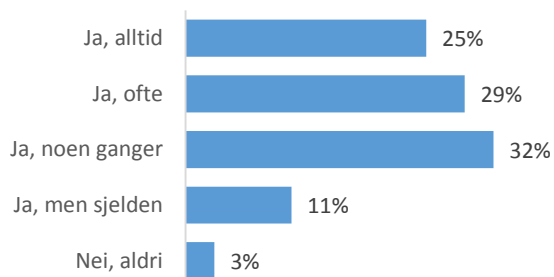


Figur 5.12: I kommunikasjonen med studentene om utdanningsplanene (f.eks. veiledningssamtaler og orienteringsmøter), i hvor stor grad oppmuntrer lærestedet/fakultetet/instituttet studentene til å gjennomføre studiene på normert tid? Gjennomsnittsverdi, skala 1-5 (svært liten-svært stor grad). Instituttledere (N=214), studieadministrasjonene sentralt (N=17) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=81).

Selv om de administrativt ansatte kanskje har mer direkte kontakt med studentene når det gjelder spørsmål knyttet til gjennomføring og utdanningsplaner, ved at de informerer, veileder og følger opp studentene, vil også vitenskapelig ansatte kunne påvirke og motivere studentene til å gjennomføre på normert tid. En konkret situasjon hvor ansatte har mulighet til å påvirke studentene, er i veiledningssamtaler. Som representant for faglig ansatte, ble instituttlederne derfor spurt om de pleier å ta opp studieprogresjon som tema i veiledningssamtaler med sine studenter. Spørsmålet ble bare stilt til de instituttlederne som har hatt veiledningsansvar for studenter i løpet av de siste fem årene.

Resultatene i figur 5.13 indikerer at instituttlederne er opptatt av studentenes progresjon: nesten alle instituttlederne oppgir at de i en eller annen grad tar opp studieprogresjon som tema i veiledningssamtaler med sine studenter, og en av fire svarer at de alltid gjør dette. Fra noen av casestudiene vet vi at studieprogresjon er særlig viktig i forbindelse med veiledning på masteroppgaven, men at det i mindre grad vektlegges i kontakten med bachelorstudenter. En mulig hypotese ville derfor være at instituttlederne som veileder masterstudenter oftere tar dette opp i veiledningssamtaler enn instituttledere som veileder bachelorstudenter. Vi finner imidlertid ikke støtte for dette i undersøkelsen: studieprogresjon tas opp like hyppig i veiledningssamtaler med bachelorstudenter som med masterstudenter.

³⁹ Respondentene ble bedt om å svare for sin enhet, dvs. studieadministrasjonen sentralt for lærestedet, studieadministrasjonen ved fakultetene for fakultetet og instituttlederne for instituttet.



Figur 5.13: I veiledningssamtaler med dine studenter, pleier du å ta opp studieprogresjon som tema? Instituttledere (N=150).

Interessant nok finner vi ved en korrelasjonsanalyse en tydelig samvariasjon mellom hvordan instituttlederne oppfatter rektoratets kommunikasjon og i hvilken grad instituttet oppmuntrer studentene til gjennomføring på normert tid. Ved institutter hvor respondentene oppfatter at rektoratet vektlegger gjennomføring, oppmuntres studentene i større grad til å gjennomføre på normert tid.^{40 41} Dette gjelder imidlertid den generelle kommunikasjonen ut mot studentene. Det ser ikke ut til å påvirke hvordan instituttlederne selv kommuniserer med studentene i veiledningssamtaler.

Vi finner med andre ord at instituttlederne kommuniserer ut til studentene det de oppfatter at rektoratet prioriterer. Utfordringen synes å være at de ikke nødvendigvis oppfatter rektoratets signaler på riktig måte, slik vi så tidligere. Eksempelvis kan en instituttleder oppfatte at rektoratet vektlegger gjennomføring i sin kommunikasjon og oppmuntre studentene til dette, selv om rektoratet mener at de ikke har kommunisert dette ut i organisasjonen.

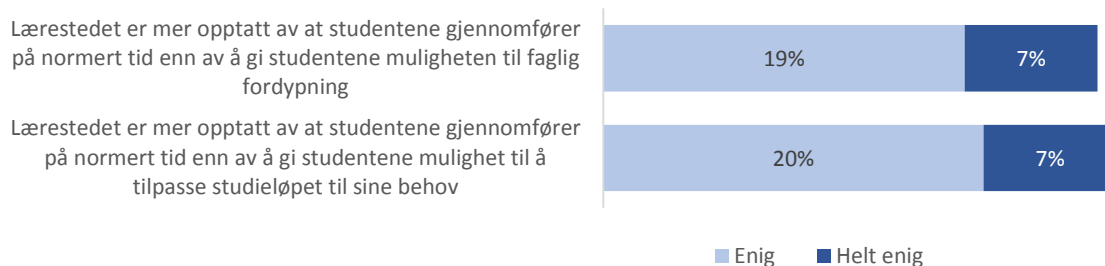
I hvilken grad oppfattes budskapet av studentene, som er i enden av kommunikasjonskjeden? For å belyse dette ble studentene bedt om å ta stilling til to påstander om lærestedets vektlegging av målet om gjennomføring på normert tid. Påstandene setter målet om gjennomføring på normert tid opp mot to potensielt motstridende hensyn: studentenes mulighet til faglig fordypning og muligheten til å tilpasse studieløpet til sine behov. Påstandene sier med andre ord ikke noe om i hvilken grad gjennomføring vektlegges isolert sett, men om hvorvidt studentene opplever at lærestedet vektlegger dette mer enn andre hensyn. Vi mener likevel at det kan brukes som en indikator på lærestedets vektlegging av gjennomføring på normert tid.

Figur 5.14 viser at bare en fjerdedel av studentene er enig eller helt enig i påstandene. Det store flertallet opplever med andre ord ikke at målet om økt gjennomføring på normert tid vektlegges mer enn faglig fordypning og studentenes behov.

Dette kan tyde på at de fleste studentene ikke føler seg presset av lærestedet til å gjennomføre på normert tid, men at de snarere opplever at de får muligheten til å bruke noe lenger tid dersom de trenger det, av faglige grunner eller andre.

⁴⁰ Se tabell 4 i appendiks.

⁴¹ Vi finner ingen tilsvarende korrelasjon mellom hvordan studieadministrasjonen oppfatter rektoratets kommunikasjon og i hvilken grad de oppmuntrer studentene til gjennomføring på normert tid. Se tabell 3 i appendiks.



Figur 5.14: Andel som er enig eller helt enig i påstandene. Studenter (N=1038-1039).

For å se i hvilken grad studentenes vurderinger påvirkes av det budskapet som kommuniseres fra lærestedet, har vi kjørt en korrelasjonsanalyse mellom de ulike aktørenes vurderinger av egen kommunikasjon med studentene og påstandene i figur 5.14.⁴² Vi finner ingen tydelige samvariasjonsmønstre mellom studentenes oppfatninger og instituttledernes eller studieadministrasjonens vurderinger av lærestedets eller instituttets kommunikasjon. Imidlertid er det en tydelig samvariasjon mellom studentenes oppfatning og i hvilken grad studieprogresjon er et tema i veiledning. Den direkte kontakten som studentene har med veileder, påvirker med andre ord studentenes oppfatning mer enn den generelle kommunikasjonen mellom lærested/institutt og student.

De ovenstående analysene tyder på at kommunikasjonskjeden ved lærestedene ikke fungerer helt optimalt. Vi har sett at de signalene som sendes ut fra øverste ledelse, ikke alltid når ut til de øvrige aktørene i organisasjonen. Ved de lærestedene der rektoratet mener at de kommuniserer gjennomføring som mål, oppfattes ikke dette alltid av instituttledere og studieadministrasjon. Det er med andre ord ikke samsvar mellom det rektoratet mener at de kommuniserer ut i organisasjonen, og det som kommuniseres videre til studentene. Vi har også sett at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom studentens oppfatning av lærestedets prioriteringer, og det som kommuniseres ut fra lærestedene.

⁴² Se tabell 5 i appendiks.

Kapittel 6: Utdanningsplaner som virkemiddel

Mens vi i kapittel 4 beskrev hvordan utdanningsplaner implementeres og praktiseres på administrativt nivå i institusjonene, legger vi i dette kapitlet vekt på hvordan utdanningsplanene oppfattes av institusjonene og studentene, og hvordan de fungerer som virkemiddel for gjennomføring. Utdanningsplanen kan fungere som virkemiddel ved å være et verktøy for oppfølging for institusjonene og ved å fungere som en forpliktende kontrakt og et planleggingsverktøy for studentene.

Vi tar utgangspunkt i et ny-institusjonelt perspektiv og sammenligner de ulike aktørgruppernes syn. Siden det tidligere har blitt gitt uttrykk for at utdanningsplanene fungerer bedre på studieprogrammer med et relativt fastlagt løp (ofte profesjonsstudier) enn på programmer med en friere struktur (Universitets- og høyskolerådet, 2009) vil vi derfor også undersøke eventuelle variasjoner mellom profesjonsstudier og andre typer studier når det gjelder hvordan utdanningsplanen fungerer. Kapitlet er basert på spørreundersøkelsene til alle aktørgruppene; rektorat, instituttledere, studieadministrasjon og studenter.

Hovedfunn

Undersøkelsen viser at aktørene har ulike oppfatninger av hva som er formålet med utdanningsplanen. Mens rektorat og instituttledere oppfatter det å sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærested og den enkelte student som det viktigste målet, oppfatter de administrativt ansatte og studentene utdanningsplanen først og fremst som et planleggingsverktøy for studentene. Kun et mindretall av rektoratet og instituttledere oppfatter at det å styre studentene mot et normert studieløp er et av de viktigste formålene med utdanningsplanene, mens dette formålet oppfattes som viktigere blant administrativt ansatte og studenter. Det kan tyde på at den opprinnelige hensikten om å styre studentene mot et normert løp delvis har gått tapt, og at utdanningsplanen i dag i stor grad oppfattes som et praktisk verktøy.

Vi finner videre at institusjonene opplever utdanningsplanen som et godt verktøy for å identifisere studenter som har behov for veiledning og oppfølging. Undersøkelsen viser imidlertid at bare halvparten av studentene opplever utdanningsplanen som motiverende og mindre enn halvparten oppfatter den som bindende. Studenter på profesjonsstudier opplever den som mer bindende enn studenter på disiplinstudier. Vi finner også at studentene i større grad oppfatter utdanningsplanen som et planleggingsverktøy enn som en kontrakt.

Det er stor variasjon mellom ulike nivåer ved lærestedene når det gjelder hvilken betydning de tillegger utdanningsplanen i innsatsen for økt gjennomføring på normert tid. Rektorat og administrativt ansatte mener i langt større grad enn instituttledere at den spiller en viktig rolle.

Sammenlignet med de fleste andre virkemidler for økt gjennomføring vurderes imidlertid utdanningsplanene som mindre effektive. Dette gjelder særlig ved profesjonsfakulteter, og flere respondenter fra disse fakultetene peker på at utdanningsplanene har begrenset funksjon på grunn av lite valgfrihet for studentene. En betydelig andel ledere og ansatte ved lærestedene mener at utdanningsplanene i større grad fungerer som en tilpasning til studentenes hverdag enn et verktøy for gjennomføring på normert tid.

Utdanningsplanens formål

I St.meld. nr. 27 (2000-2001) ble utdanningsplaner lansert som et virkemiddel for at studentene i større grad skulle kunne fullføre studiene innenfor normert tid. I Stortingsmeldingen omtales utdanningsplaner som "gjensidig forpliktende studieordninger". Intensjonen var at lærestedene gjennom utfylling av gjensidig forpliktende avtaler med studentene skulle følge dem opp tettere og at studentene skulle oppleve en større forpliktelse til studieløpet (St.meld. nr. 27 (2000-2001), s. 27). Utdanningsplanen kan sees som en kontrakt mellom lærested og student, og skal inneholde bestemmelser om institusjonens og

studentens ansvar og gjensidige forpliktelser overfor hverandre. I tillegg skal alle utdanningsplaner inneholde de emnene og emnegruppene studenten tar sikte på å fullføre innenfor sitt studieprogram.

Skal utdanningsplanen fungere som et effektivt virkemiddel for å styre studenter mot et normert løp, er det en fordel at de involverte aktørene også oppfatter det som et viktig mål og arbeider deretter. For å undersøke graden av felles målforståelse og fange opp hvorvidt denne er i tråd med de opprinnelige intensjonene med utdanningsplanene, ba vi respondentene oppgi hva de oppfatter som utdanningsplanens viktigste formål. Respondenten ble presentert for syv ulike alternativer, men kunne bare krysse av for de tre viktigste. Listen omfatter både formål som er eksplisitt formulert i Stortingsmeldingen, og andre formål som ikke er direkte knyttet til innføringen av utdanningsplaner, for eksempel «bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål».

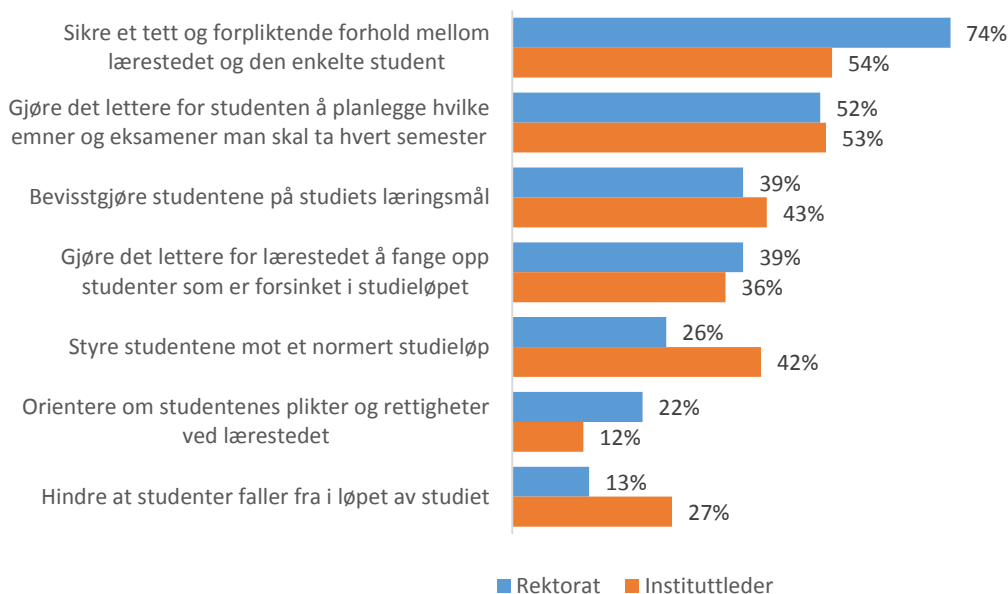
Figur 6.1 viser svarene for henholdsvis rektorat, instituttledere, studieadministrasjon sentralt og studieadministrasjonen ved fakultetene.

Her er det flere interessante funn som er verdt å merke seg. Blant annet ser vi et tydelig skille i målforståelse mellom faglig og administrativ side.

På faglig side er det å sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student det som oppfattes som det viktigste målet med utdanningsplanen, og rektoratet oppfatter dette i langt større grad enn instituttlederne. Dette er dermed i tråd med det som var hensikten bak utdanningsplanene og som ble sett som en viktig forutsetning for bedre gjennomføring. Dernest anses utdanningsplanen først og fremst som et planleggingsverktøy: Over halvparten av rektoratene og instituttlederne oppfatter at et av utdanningsplanens viktigste formål er å gjøre det lettere for studentene å planlegge hvilke emner og eksamener de skal ta hvert semester.

Vi finner imidlertid at verken rektoratet eller instituttlederne oppfatter det å styre studentene mot et normert løp som et av de tre viktigste målene med utdanningsplanen, og rektoratet i betydelig mindre grad enn instituttlederne. De to gruppene oppfatter dessuten dette som et mindre viktig formål med utdanningsplanen enn det de administrativt ansatte gjør. Med tanke på at gjennomføring på normert tid er et overordnet mål for utdanningssektoren, er det tankevekkende at institusjonenes øverste faglige ledelse i så liten grad ser utdanningsplanen i sammenheng med dette målet.

Det er også betegnende at formål som ikke er spesifikt nevnt i forbindelse med innføring av utdanningsplaner, som for eksempel det å bevisstgjøre studentene på studienes læringsmål, vektlegges høyere enn det overordnede målet om gjennomføring.

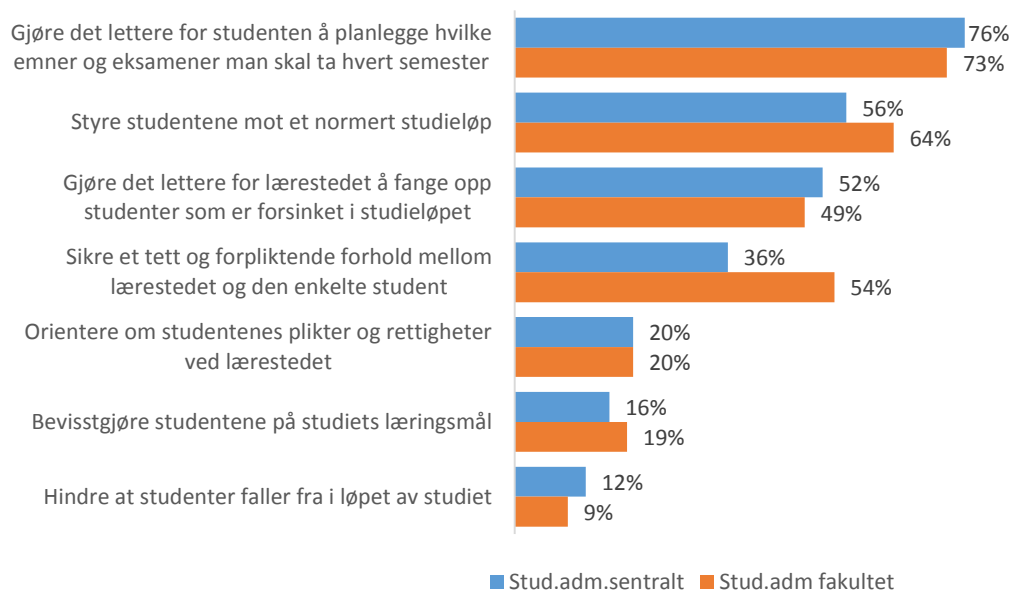


Figur 6.1: Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen? Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst. Rektorat (N=23) og instituttledere (N=219).

Blant de administrativt ansatte er mønsteret annerledes (figur 6.2). Både ved fakultetene og sentralt oppfatter studieadministrasjonen utdanningsplanen først og fremst som et planleggingsverktøy for studentene, i betydelig større grad enn de faglig ansatte. Tre av fire oppfatter at et av utdanningsplanens viktigste formål er å gjøre det lettere for studentene å planlegge hvilke emner og eksamener de skal ta hvert semester. Gitt at studieadministrasjonen er et serviceapparat for studentene, er det ikke overraskende at de er mer opptatt av studentenes planleggingsbehov enn de faglig ansatte.

Samtidig vurderer over halvparten av de administrativt ansatte at det å styre studentene mot et normert studieløp er et av de viktigste formålene med utdanningsplanen. Kanskje henger dette sammen med at studieadministrasjonen har ansvar for den praktiske oppfølgingen av utdanningsplanene, og derfor tydeligere ser den i sammenheng med studentenes progresjon.

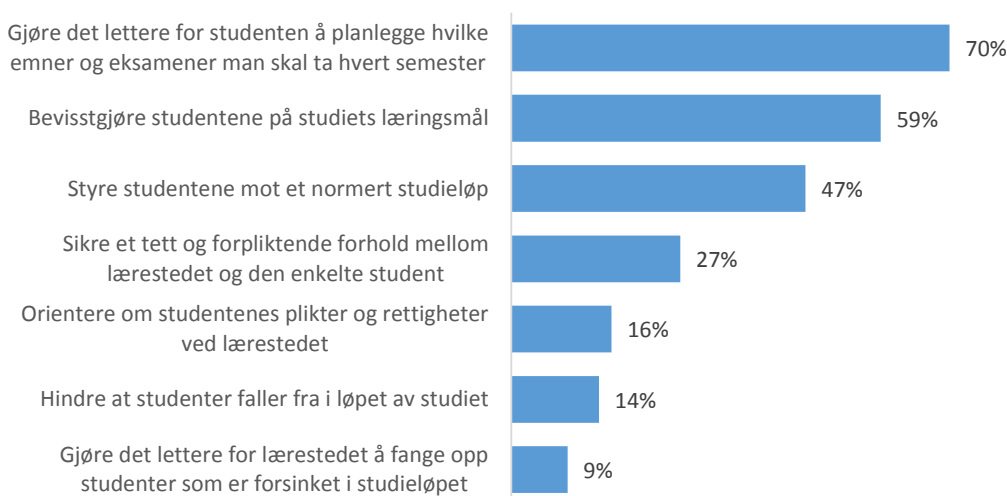
I motsetning til rektorat og instituttledere oppfatter imidlertid studieadministrasjonen i mindre grad at utdanningsplanen skal sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student. Her er det dessuten en tydelig forskjell mellom de administrative nivåene: studieadministrasjonen ved fakultetene oppfatter i større grad dette som et viktig formål med utdanningsplanen enn studieadministrasjonen sentralt.



Figur 6.2: Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen? Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst. Studieadministrasjonene sentralt (N=25) og studieadministrasjonene ved fakultetene N=81.

Det samme spørsmålet ble stilt til studentene. Figur 6.3 viser at studentene og studieadministrasjonen er noenlunde samstemte i sitt syn. Studentene oppfatter utdanningsplanen først og fremst som et praktisk verktøy som skal gjøre det lettere å planlegge hvilke emner og eksamener man til enhver tid skal ta. Resultatene viser imidlertid også at mange studenter har oppfattet utdanningsplanens opprinnelige formål: Nesten halvparten oppgir at det å styre studentene mot et normert studieløp er blant utdanningsplanens viktigste formål. At utdanningsplanen skal sikre et tett og forpliktende forhold mellom student og lærested og orientere om studentenes rettigheter og plikter er det langt færre som har oppfattet, til tross for at dette skal være en fast del av alle utdanningsplaner.

I tillegg deler nesten 60 prosent av studentene rektoratets og instituttledernes oppfatning om at en av hovedhensiktene med utdanningsplanene er å bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål.



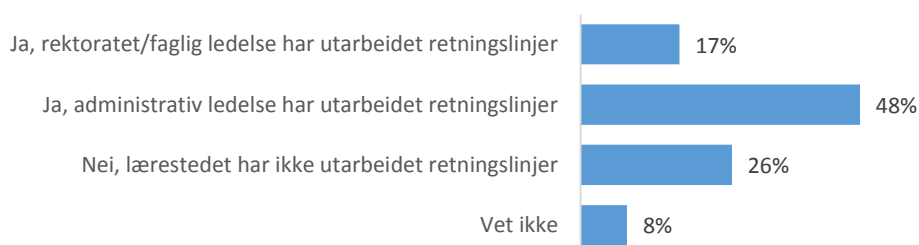
Figur 6.3: Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen? Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst. Studenter (N=1104).

Vi ser med andre ord at de ulike aktørgruppene oppfatter formålet med utdanningsplanen noe ulikt, og vektlegger ulike sider av utdanningsplanen. Det kan også se ut som om den opprinnelige hensikten om å styre studentene mot et normert løp delvis har gått tapt, og at utdanningsplanen i dag i stor grad oppfattes som et praktisk verktøy.

Forankring av arbeidet med utdanningsplaner

I kapittel 2 pekte vi på at det ikke finnes felles retningslinjer for endring og vedlikehold av utdanningsplanene fra sentralt hold. Dette trekkes også frem som et forbedringsområde av noen respondenter i undersøkelsen. Etablering av retningslinjer kan bidra til å sørge for en felles forståelse for hvordan utdanningsplanene skal benyttes og dermed sikre en mer enhetlig praksis overfor studentene. Dersom institusjonene selv har etablert slike retningslinjer, kan det også være en indikasjon på at arbeidet med utdanningsplaner prioriteres i organisasjonen.

Undersøkelsen viser at to av tre læresteder har utviklet egne retningslinjer for bruk av utdanningsplanene. I de fleste tilfeller er disse utarbeidet av administrativ ledelse. Retningslinjene kommuniseres i hovedsak gjennom møter og rapporteringskrav.



Figur 6.4: Har lærestedet utarbeidet retningslinjer for hvordan utdanningsplanene skal benyttes? Rektorat (N=23).

Dersom utdanningsplanene som virkemiddel er godt forankret i organisasjonen, kunne man forvente at de også ville være en viktig del av organisasjonens interne prosesser. Figur 6.5 viser i hvilken grad utdanningsplanene er tema på interne møter og forbedringsprosesser.

Funnene i figur 6.5 tyder på at utdanningsplanene i begrenset grad er på agendaen i møter og forbedringsprosesser i organisasjonen. Utdanningsplanene ser imidlertid ut til å være noe bedre forankret i møter og interne prosesser på øverste ledernivå enn lenger nede i organisasjonen. Rektoratet er i større grad enig i påstanden enn studieadministrasjonen ved fakultetene og instituttledere.



Figur 6.5: Utdanningsplanene, og hvordan vi bruker disse, er et tema på interne møter og i evaluerings- og forbedringsprosesser. Gjennomsnittsverdi på en skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig. Rektorat (N=20), instituttledere (N=194), studieadministrasjonene sentralt (N=20) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=74).

Fungerer utdanningsplanen som virkemiddel for økt gjennomføring?

Utdanningsplaner kan fungere som virkemiddel for økt gjennomføring på flere måter. I tillegg til å skape en sterkere følelse av forpliktelse hos studentene til eget studieløp, kan utdanningsplanene gjøre det lettere for utdanningsinstitusjonene å identifisere studenter som er forsinket i studieløpet og sette inn nødvendige tiltak i tide, for eksempel i form av oppfølgingssamtaler. Det kan også tenkes at muligheten utdanningsplanen gir til å planlegge eget studieløp og holde oversikt over studieprogresjonen, gjør det enklere for studentene å planlegge og gjennomføre et normert løp.

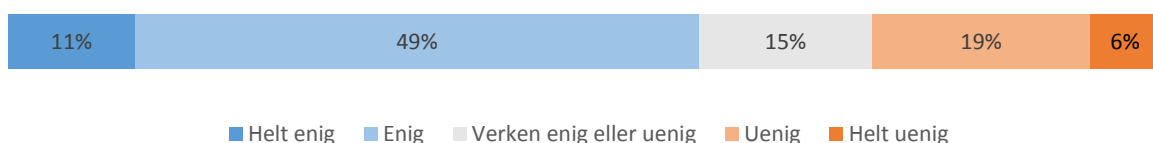
På en konferanse i regi av Universitets- og høyskolerådet i 2009 ble det imidlertid fremhevet at det er delte oppfatninger om hvorvidt utdanningsplaner er et egnet verktøy for økt gjennomføring. Utdanningsplaner oppleves som et godt verktøy bl.a. til å identifisere studenter som skiller seg ut, men oppfølgingen av dem krever mye tid og ressurser. Også kontraktselementet praktiseres ulikt: Utdanningsplanen er i utgangspunktet en bindende kontrakt mellom lærested og student, men institusjonene har ulike måter å følge opp planene på, og oppfølgingssamtaler med studenter kan i realiteten resultere i at planen justeres slik studenten ønsker (Universitets- og høyskolerådet, 2009).

Vi ser i det følgende nærmere på hvordan de ulike aktørene vurderer utdanningsplanen som virkemiddel for gjennomføring, først når det gjelder institusjonens mulighet til å fange opp studenter som er forsinket og har behov for oppfølging, deretter når det gjelder studentenes syn på utdanningsplanen som kontrakt og bruken av utdanningsplanen som praktisk planleggingsverktøy.

Utdanningsplanen som hjelpemiddel for oppfølging

Figur 6.6 viser at av studieadministrasjonene opplever at utdanningsplanene fungerer som et hjelpemiddel for å identifisere de studentene som har størst behov for veiledning og oppfølging. Av de som mener utdanningsplanene ikke er til slik hjelp, har litt over halvparten oppgitt at de ikke har utdanningsplaner på alle studieprogram. ⁴³ Enkelte respondenter peker på at selv om utdanningsplanen strengt tatt ikke er nødvendig for å finne ut hvem som ligger etter, er den viktig for å kunne gi studentene god veiledning, noe som igjen er sentralt for å kunne hjelpe studentene videre.

Selv om flertallet har nytte av utdanningsplanene i identifiseringen av studentene, tyder figur 6.6 på at ikke alle som blir fanget opp, får den oppfølgingen de trenger. Nesten halvparten av respondentene vurderer det som for ressurskrevende å følge opp alle studenter som burde følges opp i henhold til progresjonen i utdanningsplanene.



Figur 6.6: Utdanningsplanene hjelper oss å identifisere de studentene som har størst behov for veiledning og oppfølging. Studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=47). Figuren omfatter bare de som har svart at det studentrettede arbeidet foregår på deres nivå.

⁴³ For å få så presise vurderinger som mulig, har vi her bare inkludert svar fra de studieadministrasjonene som har oppgitt at det studentrettede arbeidet foregår på deres nivå (dvs. sentralt ved lærestedet for studieadministrasjonen sentralt, eller på fakultetsnivå for studieadministrasjonen ved fakultetene).



Figur 6.7: Det er for ressurskrevende for lærestedet/instituttet/fakultetet å følge opp alle studenter som burde følges opp ifølge progresjonen som er angitt i utdanningsplanene. Studieadministrasjon sentralt og ved fakultetene (N=47). Figuren omfatter bare de som har svart at det studentrettede arbeidet foregår på deres nivå.

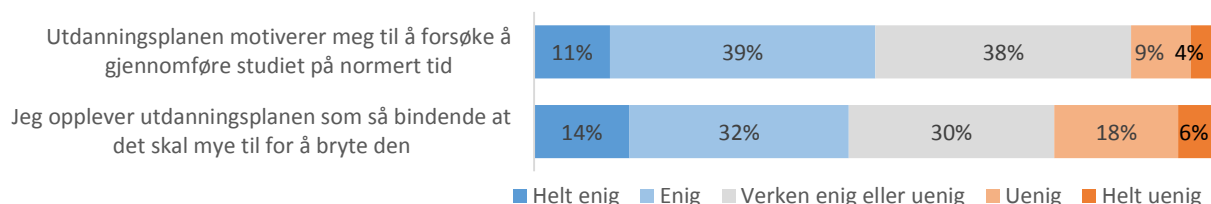
Resultatene fra undersøkelsen tyder med andre ord på at utdanningsplanene i stor grad fungerer som virkemiddel for å identifisere studenter som har behov for veiledning og oppfølging, men at det er for ressurskrevende å følge opp alle studenter som har behov for det.

Dette kommer også frem i de kvalitative svarene i undersøkelsen. På spørsmål om hva som skal til for å utnytte potensialet i utdanningsplanene bedre, med hensyn til å øke andelen studenter som gjennomfører på normert tid, er det flere som svarer at økte ressurser til oppfølging er av vesentlig betydning. En respondent peker på at det er nødvendig med økte ressurser «så vi kan følge dette opp på en mer systematisk måte. Bli litt for tilfeldig nå og varierer mellom emner og nivå».

Utdanningsplanen som kontrakt

Et sentralt rasjonale bak innføringen av utdanningsplanene var at den ved å fungere som kontrakt mellom lærested og student skulle skape en følelse av forpliktelse til eget studieløp hos studentene, og slik motivere dem til å gjennomføre på normert tid.

Undersøkelsen viser imidlertid at bare halvparten av studentene opplever utdanningsplanen som motiverende og mindre enn halvparten oppfatter den som bindende, jf. figur 6.8.



Figur 6.8: Enighet med påstander om utdanningsplanen. Studenter (N=1050/1056).

Funn fra casestudiene kan nyansere dette. Flere studenter påpekte her at de var svært motiverte til å gjennomføre studiene på normert tid, men at dette først og fremst handlet om at de følte en forpliktelse til selve studieløpet, og ikke til utdanningsplanen. Ettersom utdanningsplanen gir en oversikt over studieløpet og forventet progresjon, kan det derfor tenkes at det er motivasjonen i studieløpet det handler om for en del av studentene som har sagt seg enig i at utdanningsplanen motiverer dem.

Vi finner imidlertid variasjoner mellom studentene, avhengig av gradstilhørighet og hvilken type studium de går på. Mens casestudiene viste at masterstudentene opplever utdanningsplanen som mer bindende enn bachelorkandidater fordi det er vanskeligere å få godkjent forsinkelser eller utsettelse i studieløpet, viser surveyen det motsatte: bachelorkandidater opplever utdanningsplanen som mer bindende enn masterkandidatene. Mens 45 prosent av bachelorstudentene er enige i påstanden, gjelder det 39 prosent av masterstudentene. En mulig forklaring kan være at bachelorgrader ved mange studieprogrammer ofte er mer fastlagte, mens masterstudenter har større frihet når det gjelder fagsammensetning.

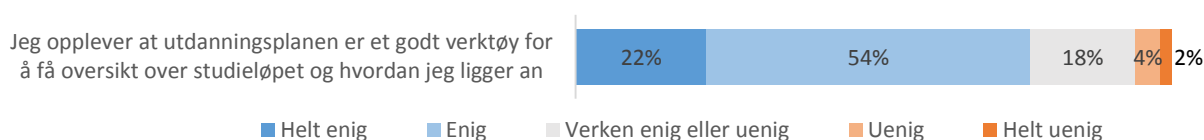
Den samme logikken kan trolig også forklare at studenter ved profesjonsutdanninger opplever utdanningsplanen som mer bindende enn studenter ved andre typer utdanninger, ettersom mange

profesjonsutdanninger har mer fastlagte studieløp som gjør at utdanningsplanen kan være vanskeligere å endre. Undersøkelsen viser at 55 prosent av profesjonsstudentene opplever utdanningsplanen som bindende, mot 41 prosent av øvrige studenter (andelen som er enig eller helt enig i påstanden).

Utdanningsplanen som praktisk verktøy

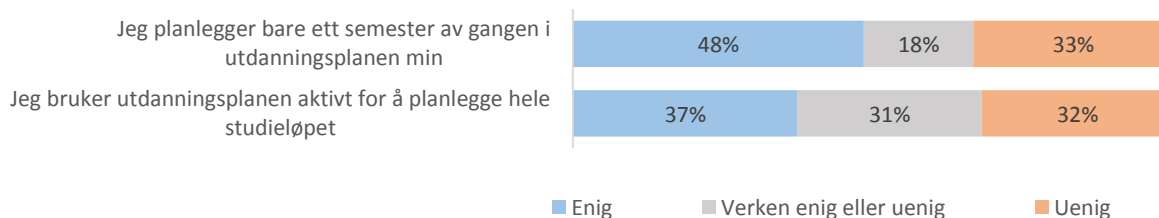
I tillegg til å være en kontrakt mellom student og lærested er utdanningsplanen ment å være et praktisk verktøy som gir studentene mulighet til å planlegge studieløpet og holde oversikt over egen progresjon. Figur 6.3 viste at det er dette studentene oppfatter som hovedhensikten med utdanningsplanen. Også i casestudiene kom det frem at de fleste studentene først og fremst ser utdanningsplanen som et praktisk verktøy for å få oversikt og planlegge studieløpet, og til oppmelding og avmelding til eksamen. Dette reflekteres også i spørreundersøkelsen, hvor vi har sett nærmere på studentenes praktiske bruk av utdanningsplanen.

Figur 6.9 viser at studentene alt i alt vurderer utdanningsplanen som et godt verktøy for å få oversikt over studieløpet og hvordan de ligger an. Tre av fire studenter opplever den som godt egnet til dette formålet, mens bare et mindretall opplever den som lite egnet. Vurderingene ser også ut til å være samstemte på tvers av gradstilhørighet og studietype (profesjon/ikke-profesjon).



Figur 6.9: Enighet med påstand om utdanningsplanen. Studenter (N=1053).

Figur 6.10 tyder på at det er flere studenter som har en kortsiktig enn langsiktig planleggingshorisont i studieløpet sitt. Mens nesten halvparten svarer at de bruker utdanningsplanen til å planlegge bare ett semester av gangen, svarer 37 prosent at de bruker den aktivt til å planlegge hele studieløpet.



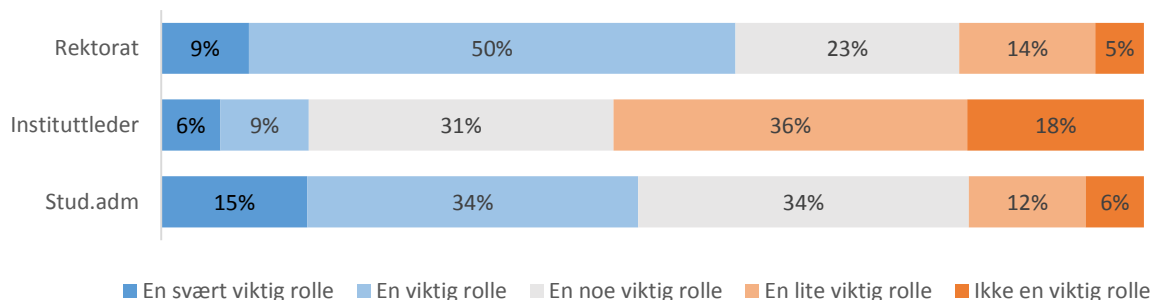
Figur 6.10: Enighet med påstander om bruk av utdanningsplanen. Studenter (N=1061).

Utdanningsplanenes relative betydning

Utdanningsplaner er imidlertid bare ett av mange virkemidler som brukes ved utdanningsinstitusjoner for å øke gjennomføring på normert tid. Norsk og internasjonal forskning viser til en rekke andre tiltak på institusjonsnivå som har en dokumentert positiv effekt på gjennomføring (jf. kapittel 2). Blant annet viser flere studier at tiltak som bidrar til å styrke studentenes sosiale og faglige tilhørighet har stor betydning for studentenes gjennomføringsevne. Tiltak som studentaktiverende undervisning, tett faglig oppfølging og studentvelferdstiltak trekkes særlig fram. En rekke av tiltakene som ble innført som en del av Kvalitetsreformen, er basert på nettopp slik forskning.

I lys av dette er det interessant å se hvordan lærestedene vurderer utdanningsplanenes relative betydning i arbeidet med å øke andelen som gjennomfører på normert tid. Figur 6.11 viser hvordan rektorat, instituttledere og studieadministrasjon vurderer utdanningsplanenes rolle i institusjonens samlede arbeid for å øke gjennomføring på normert tid. Flertallet av rektoratet og nesten halvparten av studieadministrasjonene vurderer utdanningsplanene som viktige i dette arbeidet. Instituttledere har imidlertid langt mindre tro på utdanningsplanenes betydning for gjennomføring, kun én av syv mener den

har en viktig rolle. Dette kan kanskje henge sammen med at en del instituttledere ikke har tilgang til studentenes utdanningsplaner, og derfor i mindre grad ser det som et virkemiddel for å få studentene gjennom på normert tid.⁴⁴

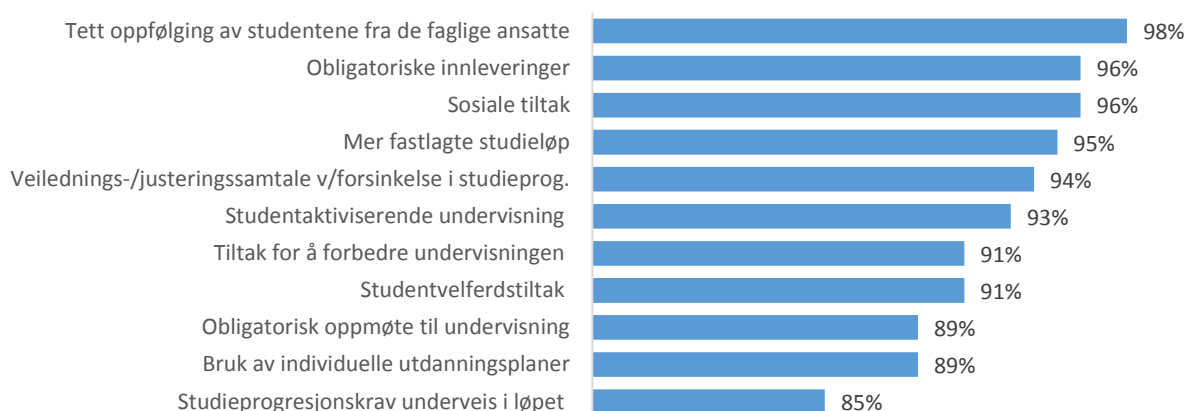


Figur 6.11: Alt i alt, hvilken rolle mener du studentenes utdanningsplaner spiller i lærestedets samlede innsats for økt gjennomføring på normert tid? Rektorat (N=22), instituttledere (N=194), studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=103).

Ser vi imidlertid på hvor effektivt virkemiddelet individuelle utdanningsplaner vurderes sammenlignet med andre konkrete virkemidler for økt gjennomføring, blir bildet noe mer nyansert.

Vi presenterte respondentene for en rekke tiltak for økt gjennomføring, herunder flere tiltak som ifølge tidligere forskning påvirker gjennomføring positivt (som beskrevet i kapittel 2), og ba dem krysse av for de tiltakene de anvender ved sitt lærested/fakultet.⁴⁵

Figur 6.12 viser først andelen fakulteter/avdelinger som har innført ulike typer tiltak for økt gjennomføring på normert tid.⁴⁶ En rekke av de tiltakene som var en del av Kvalitetsreformen, er innført ved nesten alle fakultetene som har besvart undersøkelsen. Det gjelder blant annet tettere faglig oppfølging, økt bruk av obligatoriske innleveringer og mer fastlagte studieløp. Også sosiale tiltak er innført ved nesten alle fakulteter. Overraskende nok er individuelle utdanningsplaner nest nederst på listen: Ett av ti fakulteter svarer at de ikke benytter individuelle utdanningsplaner, til tross for at dette er et lovpålagt krav.



Figur 6.12: Andel som har innført ulike tiltak for økt gjennomføring. Studieadministrasjonen ved fakultetene (N=80).

⁴⁴ Instituttlederne ble spurt om de kan få tilgang til studentenes utdanningsplaner, som blant annet kan benyttes i veiledningssamtaler. 25 prosent svarte at de ikke har slik tilgang.

⁴⁵ Spørsmålet ble stilt til rektorat og studieadministrasjonen sentralt og ved fakultetene.

⁴⁶ Blant rektoratet og studieadministrasjonen sentralt er det høyere andeler som svarer at de har innført de ulike tiltakene. Det tyder på at det er variasjon internt ved institusjonene i hvilke tiltak som brukes.

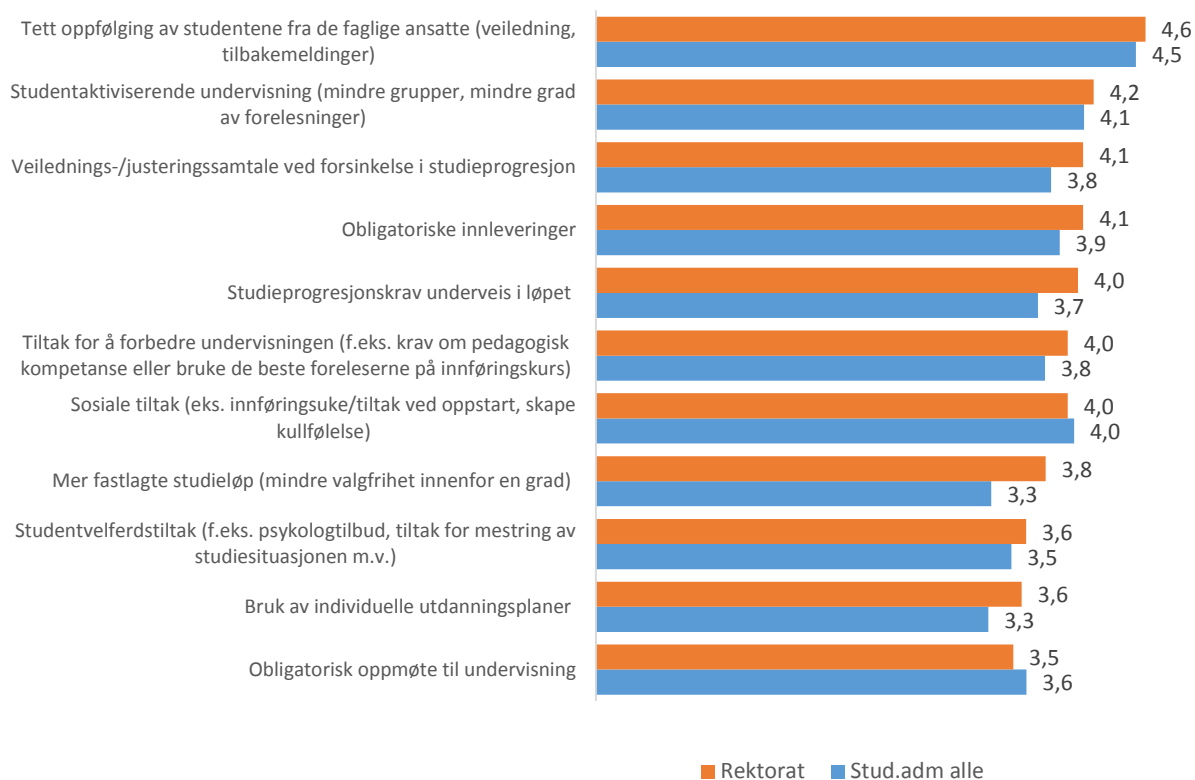
Det kunne vært interessant å se hvorvidt det er en sammenheng mellom hvilke tiltak institusjonene har innført og gjennomføringsgraden ved den enkelte institusjon. Av metodiske grunner er dette imidlertid vanskelig, ettersom det er for lite variasjon mellom institusjonene til å kunne påvise signifikante korrelasjoner. I stedet ser vi på respondentenes egne vurderinger av virkemidlenes effektivitet for økt gjennomføring på normert tid.

Figur 6.13 viser henholdsvis rektoratets og studieadministrasjonens vurderinger av tiltakenes effektivitet, målt i gjennomsnittsverdi på en skala fra 1 til 5, hvor 1 betyr ikke effektivt og 5 betyr svært effektivt. Verdier over midtverdien 3 innebærer at tiltaket i gjennomsnitt vurderes som effektivt, mens tiltak med verdier under 3 i snitt vurderes som lite effektivt. Det ble presisert at vurderingene skulle baseres på lærestedets/fakultetets egne erfaringer med tiltaket, og resultatene omfatter derfor bare vurderinger fra læresteder/fakulteter hvor det aktuelle tiltaket er innført.

Både blant rektoratet og studieadministrasjonen vurderes alle tiltakene som effektive, med gjennomsnittsverdier over 3. Det gjelder også individuelle utdanningsplaner. I tråd med hva forskningen viser vurderer begge grupper tett oppfølging av studentene og studentaktiverende undervisning som de mest effektive tiltakene. Særlig tett faglig oppfølging vurderes som langt mer effektivt enn de øvrige. Som figur 6.12 viste er dette også det tiltaket som er tatt i bruk ved nesten samtlige fakulteter som har besvart undersøkelsen.

Selv om forskjellene mellom de to gruppene er relativt beskjedne, er rektoratet generelt noe mer positive i sine vurderinger enn det studieadministrasjonen er. En mulig forklaring kan være at studieadministrasjonen er tettere på implementeringen av tiltakene og dermed også ser utfordringene med å gjennomføre dem, eller at de ikke alltid har den tilsiktede virkningen. En annen mulighet er at dette uttrykker et slags «lederbias», der rektoratet som institusjonens øverste ledelse føler en slags forpliktelse til å være positiv til tiltak som institusjonen har innført. Den største forskjellen mellom de to gruppene gjelder vurderingen av mer fastlagte studieløp, som rektoratet i større grad enn studieadministrasjonen vurderer som et effektivt tiltak.

Et annet interessant funn er at tiltak som innebærer strengere krav til studentene, i mindre grad vurderes som effektive av begge grupper. Det gjelder blant annet obligatorisk oppmøte til undervisning, mer fastlagte studieløp og delvis også studieprogresjonskrav underveis i løpet.



Figur 6.13: Basert på erfaringer fra ditt lærested, hvor effektive opplever du at de enkelte tiltakene er? Rektorat (N=21-24) og studieadministrasjonene sentralt og ved fakultetene (N=92-100).

Det mest interessante funnet er imidlertid at individuelle utdanningsplaner relativt sett vurderes som langt mindre effektive enn andre tiltak. Studieadministrasjonen ser det som det minst effektive virkemiddelet, mens rektoratet kun vurderer obligatorisk oppmøte til undervisning som mindre effektivt. I spørreundersøkelsen peker respondentene på flere utfordringer ved utdanningsplanen som kan bidra til å forklare hvorfor det vurderes som et mindre effektivt virkemiddel for gjennomføring. Noen steder handler det om at faglig ansatte mangler tilgang til studentenes utdanningsplaner og derfor har mindre mulighet til å følge dem opp. Andre trekker fram manglende sanksjonsmuligheter ved brudd på utdanningsplanen: *«Planene fungerer godt, men konsekvensene med å bryte disse står ikke i forhold til ulempene for lærestedet.» - Fakultet*

Andre peker på at utdanningsplanene er et «pliktløp» og har liten reell funksjon sammenlignet med andre virkemidler. Følgende utsagn kan illustrere det:

«Utdanningsplanene blir mest av alt et byråkratisk verktøy som det er pålagt skolen å ha, de blir i liten grad brukt til noe som helst.» - Ikke oppgitt

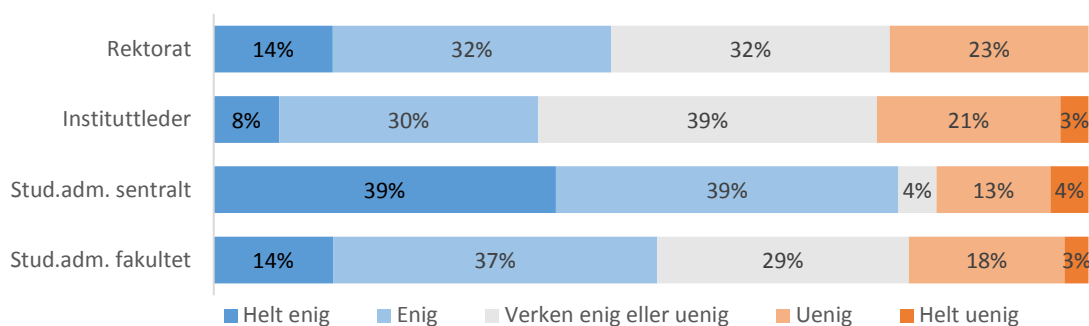
«Erfaringene med utdanningsplaner er at de stort sett er papirtigre som forplikter lite både hva gjelder student og institusjon, mislighold av planene har få sanksjonsmuligheter og de har liten funksjon mht. progresjon i studieløpet.» - Instituttleder

Enkelte respondenter fra profesjonsutdanninger peker på at de individuelle utdanningsplanene har liten funksjon grunnet et strengt regulert studieløp og lite valgfrihet for studentene. Dette reflekteres imidlertid ikke i datamaterialet. Det er ingen nevneverdig forskjell mellom profesjonsutdanninger og ikke-profesjonsutdanninger i hvor effektive utdanningsplanene oppleves å være.

Har utdanningsplanene fungert etter hensikten?

Funnene ovenfor gir en viss støtte til Riksrevisjonens påstand om at utdanningsplanene ikke har fungert helt etter hensikten. Deres konklusjon var at de individuelle utdanningsplanene snarere enn å stimulere til gjennomføring på normert tid, har blitt tilpasset studentenes behov for fleksibel studieprogresjon. Også andre funn i undersøkelsen støtter opp under dette. Blant annet så vi i kapittel 4 at 40 prosent av studieadministrasjonene ikke krever noen godkjenning av studieløp som angir lavere progresjon enn normert tid. At det er relativt enkelt for studentene å gjøre endringer i utdanningsplanene, ble også bekreftet i studentundersøkelsen. I mer enn halvparten av tilfellene kunne studenten gjøre dette selv uten innblanding fra lærestedet.

Riksrevisjonens oppfatning deles dessuten av en betydelig andel ledere og ansatte ved norske læresteder. Figur 6.14 viser hvordan de ulike aktørgruppene stiller seg til påstanden om at utdanningsplanene i større grad fungerer som en tilpasning til studentenes hverdag enn som et verktøy for økt gjennomføring på normert tid. I alle aktørgrupper er det en større andel som er enig enn uenig i denne påstanden. Det gjelder særlig på administrativ side. All den tid det er studieadministrasjonen som har ansvar for å følge opp utdanningsplanene, veilede studentene og godkjenne søknader om utsettelse, er det rimelig å anta at de har en realistisk oppfatning av denne problemstillingen.



Figur 6.14: Utdanningsplanene fungerer i større grad som en tilpasning til studentenes hverdag enn som et verktøy for økt gjennomføring på normert tid. Rektorat (N=22), instituttledere (N=186), studieadministrasjonene sentralt (N=23) og studieadministrasjonene ved fakultetene (N=73).

Også her finner vi imidlertid forskjeller mellom profesjonsutdanninger og øvrige utdanninger. Studieadministrasjonen ved fakulteter som representerer profesjonsutdanninger er i noe mindre grad enige i denne påstanden om at utdanningsplanene fungerer som en tilpasning til studentenes hverdag. Likevel registrerer vi at det også her er flere som er enige enn uenige i påstanden.

Riksrevisjonens påstand rommer i realiteten et motsetningsforhold mellom to hensyn: studentens behov for fleksibilitet og tilrettelegging på den ene siden, og departementets mål om å øke andelen som gjennomfører på normert tid på den andre siden. En streng tolkning av målet om gjennomføring på normert tid vil i praksis måtte gå på bekostning av studenter som av ulike grunner har behov for et tilpasset løp. Med tanke på at rekrutteringen av studenter til høyere utdanning har vokst både i omfang og bredde, er tilrettelagte studieløp og tilpassede utdanningsplaner på sett og vis en nødvendig konsekvens, ettersom det innebærer en mer heterogen studentmasse hvor flere studenter ikke nødvendigvis har de ferdighetene som kreves for å lykkes i høyere utdanning (jf. kapittel 2).

Enkelte respondenter problematiserer denne utviklingen og hevder at det tas for lite hensyn til studenter som har behov for et tilpasset løp, noe som kan illustreres med følgende utsagn:

«Alt i alt fungerer utdanningsplanene bra for å følge opp den enkelte student. MEN: Systemet per d.d. tar dårlig hensyn til studenter som faller utenfor heltidsnormen. For eksempel de som arbeider deltid, har barn, syke foreldre og andre liknende forpliktelser. Oppfatningen er at disse 'ødelegger' statistikken, selv om de produserer på et høyt nivå i forhold til kapasiteten. Dette er en ekskluderende politikk, og på sikt kan den skape et klasseskille. Er det slik at det ikke er ønskelig at aleneforeldre skal kunne ta høyere utdanning?» - Instituttleder

Kapittel 7: Casestudier - Hva kan forklare god gjennomføring?

I dette kapitlet har vi valgt en kvalitativ tilnærming for å undersøke hypotesen om at det er en årsakssammenheng mellom produksjon av studiepoeng (avhengig variabel) og flere mulige uavhengige variabler, som bruk av utdanningsplaner og studieorganisering. Vi har valgt en «most different case design» som innebærer at casene skal være så like som mulig på avhengig variabel (her: høy studiepoengproduksjon) og ulike på utvalgte uavhengige variabler (her: inntakskvalitet og student-fagansatt ratio). Ved å velge case på denne måten blir hovedspørsmålet for dette kapitlet:

Hva kan forklare at hver av disse instituttene har god studieprogresjon, selv om de har ulike forutsetninger i inntakskvalitet og ratio mellom faglig ansatte og studenter?

For å undersøke om det er forskjeller i hvor godt planene fungerer på studier som er organisert ulikt, valgte vi ett casepar som var profesjonsutdanning og ett som var frie disipliner. Vi undersøker først forskjeller og likheter innenfor hvert casepar, før vi sammenligner de to caseparene. Profesjonscasene som ble valgt ut var sykepleie ved Lovisenberg Diakonale Høgskole og Høgskolen i Sogn og Fjordane (HiSF).⁴⁷ Som representanter for disiplinstudier valgte vi geologi ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø og geofag ved Universitetet i Oslo (heretter omtalt som geoinstitutter).

Hovedfunn

De to sykepleieutdanningene har mye til felles, blant annet er de svært like når det gjelder hvordan de bruker utdanningsplaner. De viktigste forskjellene mellom de to instituttene handler for det første om studieorganisering. Ved Høgskolen i Sogn og Fjordane har de gjennomført konsekvent modulisering som gjør at studentene kan konsentrere seg om ett emne og én eksamen av gangen, og det er opptak to ganger i året, noe som gjør at studenter som blir forsinket har mulighet til å ta opp igjen et emne eller en praksisperiode allerede etter et halvt år. For det andre handler det om kontakten med studentene. Mens de ansatte ved Lovisenberg, som forholder seg til mange flere studenter, uttrykker behov for å effektivisere kontakten med studentene, har institutt for sykepleie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane en eksplisitt «åpen dør»-politikk og ønsker tett kontakt med studentene. Det kan tenkes at disse faktorene, studieorganisering og tett oppfølging, bidrar til å utligne det noe svakere utgangspunktet HiSF har i form av inntakskvalitet, slik at de oppnår tilnærmet resultatlikhet med Lovisenberg i studiepoengproduksjon.

Instituttene for geologi og geofag har også mye til felles, og forholder seg svært likt til utdanningsplaner. Det var to forskjeller mellom de to instituttene som utpekte seg. For det første er bachelorstudiet ved UiT mer fastlagt, og studentene har flere fellesemner enn ved UiO. For det andre hadde de ansatte ved UiT en annen holdning til oppfølging av studentene, alle snakket om «åpen dør»-policy. Studentene ved UiO ga uttrykk for at det var behov for mer informasjon og oppfølging når det gjaldt valg av emner. Det er mulig at et mer fastlagt løp på bachelor og tettere kontakt med studentene ved UiT bidrar til å veie opp for forskjellen i inntakskvalitet ved de to instituttene.

En avgjørende forskjell mellom de to caseparene handler om prosessen for fastsetting og endring av utdanningsplaner. Ved sykepleieutdanningene er det instituttet som har kontroll på denne prosessen. Alle utdanningsplanene er i utgangspunktet lagt opp til normert tid, og studentene må gjennom en godkjenningssprosess dersom planen skal endres. Ved geoinstituttene er det i stor grad studentene selv som administrerer utdanningsplanene, og som dermed kan fastsette det ambisjonsnivået de ønsker. Instituttene for sykepleie kan derfor i større grad styre studentene mot et normert løp enn det som er tilfelle ved geologi/geofag.

⁴⁷ For enkelhets skyld vil vi heretter omtale begge casene som institutter, selv om Lovisenberg er en institusjon

Verken ved sykepleieinstituttene eller geoinstituttene oppfatter studentene utdanningsplanen som en forpliktende kontrakt. Dermed ser noe av den opprinnelige intensjonen bak innføringen av dette virkemidlet ut til å ha gått tapt. Planen har imidlertid en viktig funksjon som verktøy for monitorering og oppfølging av studenter fra institusjonenes side.

Aktiv monitorering og oppfølging av studenters progresjon gir mulighet til å fange opp studentene før de blir svært forsinket eller begynner å falle fra. Det er en vesensforskjell mellom de to caseparene i hvor tett de følger med på og følger opp studentenes progresjon. Mens profesjonsinstituttene er svært proaktive i sin monitorering og oppfølging av studentene, og ofte fanger opp studenter når de begynner å vise tegn til å kunne bli forsinket, er ikke de to disiplinstituttene like aktive i sin oppfølging. Det er imidlertid en grunnleggende forskjell mellom forventningene og oppfølgingen av bachelor og masterstudenter ved geoinstituttene. Mens det er strenge regler om normert gjennomføring på masternivå, kan bachelorstudentene ligge godt under normert progresjon uten at det følges opp.

Vi fant også forskjell mellom de to caseparene i synet på gjennomføring på normert tid som mål. Ved sykepleieinstituttene var alle aktørgruppene helt enige om at dette var en selvfølgelig og god målsetning, mens det ved geoinstituttene var flere vitenskapelig ansatte som problematiserte målsetningen og mente at målet gikk på bekostning av faglig modning hos en del studenter.

De fire casene er mer like når det gjelder studieorganisering enn vi hadde forventet. Det handler om at geofagene har et betydelig innslag av praksis og obligatoriske aktiviteter, egenskaper de har til felles med mange profesjonsutdanninger, og som kan ha en positiv virkning på gjennomføring. Mye praksis og obligatoriske aktiviteter bidrar til høy faglig og sosial integrasjon ved alle de fire instituttene, som tidligere forskning viser er avgjørende for å hindre frafall og øke gjennomføring.

Casepar 1: Institutter for sykepleie

Institutt for sykepleie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane (HiSF), avdeling Førde og Lovisenberg diakonale høgskole er valgt ut som case for profesjonsutdanninger. Begge har god gjennomstrømning med en studiepoengproduksjon på henholdsvis 54,2 og 53 poeng i 2015, og har også god gjennomføring i henhold til utdanningsplan.

Ved caseutvelgelse hadde vi ikke tilgang til data på student per faglig ansatt for Lovisenberg, så for dette paret så vi kun på variasjon i inntakskvalitet i utvelgelsesprosessen.⁴⁸ Her ligger sykepleie ved Lovisenberg sju poeng over HiSF i 2015.

Tabell 7.1: Utvalgskriterier for casestudier

Utvalgskriterier ⁴⁹			
	Lærested	Lovisenberg diakonale høgskole	Høgskolen i Sogn og Fjordane, Avd. Førde
	Institutt	Sykepleie	Sykepleie
Avhengige variabler	Studiepoengproduksjon per student, BA, 2015	53,0	54,2
	Gjennomføring ihht utdanningsplan (inst.)	90,7%	92,3%
Uavhengige variabler	Poenggrenser for opptak BA 2015	48,6	41,6

⁴⁸ Antall studenter per faglig ansatt er 17,2 ved Lovisenberg og 14,8 ved institutt for sykepleie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Forholdstall for Lovisenberg er mottatt fra lærestedet.

⁴⁹ Alle tall er hentet fra Database for høyere utdanning med mindre noe annet er oppgitt.
http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_studenter.action (Lastet ned 15. april 2016)

Om instituttene

Lovisenberg diakonale høyskole (LDH) i Oslo er en privat høyskole som tilbyr et treårig bachelorprogram i sykepleie, et masterprogram med to spesialiseringer, samt flere etter- og videreutdanninger, alle innenfor sykepleie. Vi vil fokusere på bachelorstudiet i vår studie. De siste årene har antallet studenter skolen tar opp på bachelorprogrammet, variert mellom 210 (2012) og 245 (2015) studenter. Antall opptatte studenter har økt, fordi høyskolen har fått gradvis økt tildeling av finansierte studieplasser fra Kunnskapsdepartementet. Utdanningen har mange søkere, og velger ut studentene med høyest karakterer, noe som gir en høy inntakskvalitet. I 2015 lå den på 48,6 poeng.

Institutt for sykepleieutdanning ved Høgskolen i Sogn og Fjordane er lokalisert i Førde, mens høgskolens hovedcampus ligger i Sogndal. Sykepleieutdanningen ved HiSF skiller seg fra andre ved at den er den eneste i landet som har to opptak i året. Høstopptaket til bachelorgraden har de siste årene ligget på ca. 80 studenter, mens antall studenter som blir tatt opp i januar er ca. 60⁵⁰. Det er altså færre studenter på bachelorgraden ved HiSF enn ved Lovisenberg.

Rammer for innhold og organisering av sykepleieutdanningene

For å tas opp til studiet kreves det generell studiekompetanse eller realkompetanse samt politiattest. Utdanningen er svært regulert, både av nasjonal rammeplan og av EU-direktivet om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner⁵¹. Rammeplanen «angir mål og formål for utdanningene, viser utdanningenes omfang og innhold og gir retningslinjer for organisering, arbeidsmåter og vurderingsordninger»⁵², noe som innebærer at man kan forvente mindre variasjon i innhold og organisering av opplæringen på tvers av læresteder enn ved mange andre utdanninger. Utdanningen skal bestå av 50 prosent praksis, og rammeplanen setter klare krav til hvilke emner studentene må gjennom, og innholdet og antall studiepoeng for hvert emne.

Studiets oppbygning

Siden sykepleierutdanningen er svært regulert, har de to studieprogrammene mye til felles. Det ligger som nevnt tydelige føringer for innholdet i utdanningen, og omfanget av de ulike emnene er allerede gitt. Innenfor disse rammene står det enkelte institutt imidlertid relativt fritt til å legge opp studieløpet etter eget ønske, bl.a. når det gjelder rekkefølge på emner og praksis, inndeling av emner og plassering av eksamener. Dette handlingsrommet gjør at det likevel er relativt stor variasjon i oppbyggingen mellom de ulike sykepleieutdanningene, noe som blant annet gjør det vanskeligere for studentene å bytte studiested.

Selv om rekkefølgen på emner og praksisperioder varierer mellom HiSF og Lovisenberg, er studieplanene ved begge utdanningene bygget opp ved at nye emner i stor grad forutsetter og bygger på læring og vurdering i tidligere emner. Emnene er lagt etter hverandre i det informantene kaller «naturlig progresjon» eller «logisk oppbygning», der emnene bygger på kunnskap fra tidligere emner. Derfor er det også krav om at studentene må ha bestått ett emne for at de skal kunne ta neste emne i studieplanen, og bestemte emner må være bestått før de kan gå ut i praksis. Som en student uttrykte det:

*«Når du skal være sykepleier er det ikke noe du kan velge bort - som for eksempel å lære å sette sprøyter»
(student, UiO)*

⁵⁰ 25 av disse tas opp via samordna opptak, mens resten kommer inn på lokalt opptak.

⁵¹ Europaparlaments- og rådsdirektiv 2005/36/EF av 7. september 2005 om godkjenning av yrkeskvalifikasjoner <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/UD/Vedlegg/eu/uoffisiell_oversettelse_direktiv_305L0036.pdf>

⁵² Kunnskapsdepartementet (2008): Nasjonal rammeplan for sykepleieutdanningen <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf>

Resultatet er at studenter som blir forsinket i ett emne eller stryker på én praksisperiode ikke kan gå videre til påfølgende emner før de har tatt opp igjen det bestemte emnet eller praksisperioden. Det har altså store konsekvenser for studentene å bli noe forsinket.

Oppbygningen av studieløpet, med bestemte emner som bygger på hverandre og strenge progresjonskrav underveis, resulterer i en studieplan som er svært fastlagt, med lite valgfrihet for studentene. Det eneste som ligger av valgmuligheter i studieløpet er om de ønsker å ta utveksling.

Bruk av utdanningsplaner

En av hypotesene vi ønsker å undersøke i casestudien, er hvorvidt variasjon i bruk av utdanningsplaner ved de to sykepleieutdanningene kan bidra til å forklare den gode gjennomstrømningen, tross ulike forutsetninger. En avgjørende del av caseundersøkelsen er derfor å undersøke hvordan studieløpet i hver enkelt utdanningsplan blir fastsatt, hvordan studentene bruker utdanningsplanen, hvordan institusjonen/instituttet bruker planene, hvordan planene blir fulgt opp og hvor lett det er å få gjort endringer i planene.

Fastsettelse og endring av utdanningsplanene

Studiets oppbygning innebærer i praksis at studentene i det de starter studiet blir presentert for en ferdig utfylt utdanningsplan, med alle emner og praksisperioder i fastlagt rekkefølge. Studentene kan verken endre på utdanningsplanene sine eller redusere progresjonen i studieløpet sitt til mindre enn normert tid uten en vurdering og godkjenning fra instituttet.

Både ved HiSF og Lovisenberg er man opptatt av at målet er at studentene skal følge normert progresjon, og at studentene skal ha en god grunn for å få innvilget lavere progresjon eller permisjon. Det er imidlertid stor forskjell i hvor faste kriteriene er. Ved Lovisenberg opererer de med forskrifter for hva som regnes som gyldig grunn for å få permisjon eller forsinket progresjon.⁵³ Blant gyldige årsaker listes blant annet omsorgspermisjon og dokumentert sykdom. Det brukes også en viss grad av skjønn, og i disse tilfellene er både administrative og faglig ansatte med i vurderingen av om permisjon eller forsinket progresjon skal godkjennes. Instituttet på HiSF har ingen faste kriterier for godkjenning av lavere progresjon, men vurderer hver sak individuelt og er opptatt av å praktisere en rettferdig linje fra student til student. Også her er både faglig og administrativ side involvert i vurderingene. Permisjon er strengt regulert, og innvilges bare ved sykdom eller graviditet, eller ved velferdsgrunner som kan dokumenteres, som for eksempel samlivsbrudd.

Når de to instituttene innvilger permisjon eller redusert progresjon, jobber de tett med studenten for å skreddersy løpet videre. Siden studiet er bygget opp slik at alle emner bygger på hverandre, er de opptatt av å legge til rette for studenten slik at vedkommende blir så lite forsinket som mulig. Ved Lovisenberg er dette kanskje enda viktigere enn ved HiSF. Siden det kun er opptak til studiet én gang i året, og det er en tydelig rekkefølge i studiet med strenge progresjonskrav, kan en forsinkelse innebære at studenten blir et helt år forsinket. Lærestedets erfaring er at studenter som blir et helt år forsinket, ofte har vanskelig for å fortsette studiene. Ved begge casene er det altså både en prosess for å få godkjent en utdanningsplan som legger opp til et ikke-normert løp, og tett oppfølging av de studentene som får innvilget et senere løp for å sørge for at de ikke blir mer forsinket enn nødvendig.

Brukes utdanningsplanen etter intensjonen?

Ved de to sykepleieutdanningene har studentene minimal befatning med utdanningsplanene sine. Bruken begrenser seg til å godkjenne planen i begynnelsen av hvert semester, og til å sjekke karakterer etter endt eksamen. Den begrensede bruken kan skyldes flere forhold. For det første ligger hele studieløpet allerede inne i utdanningsplanene når studentene begynner på studiet, og studentene trenger ikke å legge inn noen emner selv. Siden alle studentene følger samme emnerekkefølge er det slik at de heller bruker

⁵³ Forskrift for studier og eksamen ved Lovisenberg <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-06-18-757> [lastet ned 10. juni 2016]

studieplanen/fagplanen enn utdanningsplanen til å orientere seg i studieløpet. For det tredje er det slik at studentene ikke kan gjøre endringer i utdanningsplanen sin selv, for eksempel ved forsinkelse. Planen har med andre ord begrenset verdi som verktøy for å vurdere, planlegge og eventuelt endre studieløpet på egenhånd.

Studentene vi snakket med oppfatter ikke utdanningsplanen som en bindende kontrakt som de føler seg forpliktet til. De føler forpliktelse til å gjennomføre på normert tid, noe studentene er svært opptatt av. De ser imidlertid ikke dette i sammenheng med utdanningsplanen.

For de to institusjonene spiller imidlertid utdanningsplanene en viktig rolle i arbeidet med å følge opp studenter. Ved både Lovisenberg og HiSF følges studentenes progresjon nøye. Administrasjonene legger mye arbeid i å gå gjennom sensurlister, praksisutplassinger osv. og sammenligne dem opp mot studentenes utdanningsplaner, for å undersøke om noen ligger an til å stryke og dermed potensielt bli forsinket. Ved Lovisenberg har de en egen stilling knyttet til oppfølging av studenters progresjon og utdanningsplan. Utdanningsplanene fungerer altså som et verktøy for å følge med på studentenes progresjon og fange opp studenter som blir forsinket. Utdanningsplanen har derfor en viktig funksjon for institusjonen ved at den gir god oversikt over hver students individuelle fremdrift.

Forskjeller i bruk av utdanningsplaner ved HiSF og Lovisenberg

Sammenligningen av de to casene viser at utdanningsplanene brukes svært likt ved de to instituttene. Det er med andre ord ikke forskjeller i bruk av utdanningsplaner som kan forklare at begge institutter har god gjennomføring til tross for ulike forutsetninger. Den viktigste forskjellen mellom de to er at reglene for hva som skal til for å få utsettelse, eller lavere progresjon, er mer institusjonalisert ved Lovisenberg hvor de har faste kriterier for godkjenning, mens de ved HiSF er mer skjønnsbaserte.

Andre egenskaper ved utdanningene

Tidligere forskning har vist at det er en rekke forhold ved studieprogram og institusjoner som kan påvirke studentenes gjennomføring (se kapittel 2). Det gjelder blant annet hvordan studieprogrammene er organisert, hvordan studentene blir fulgt opp administrativt og faglig og studentenes sosiale tilhørighet. I det følgende ser vi nærmere på forskjeller og likheter mellom de to utdanningene når det gjelder disse forholdene.

Studieorganisering

Sykepleieutdanningen innebærer en betydelig andel praksis. I tråd med rammeplanen er 50 prosent av studiet ved både Lovisenberg og HiSF avsatt til praksis. Både studenter og ansatte forteller at gjennom praksis får studentene øvd på teoretiske kunnskaper, de får et tettere forhold til sin veileder og de kommer tettere på yrket de skal utøve senere og en mulig fremtidig arbeidsplass, noe som kan virke motiverende for studieprogresjonen.

Begge instituttene har også et betydelig omfang av obligatoriske aktiviteter. Dette gjelder blant annet all praksis. Ved Lovisenberg er i tillegg ferdighetstrening og deltakelse i læringsgrupper obligatorisk. Ved HiSF er det krav om 80 prosent oppmøte til alle studiegrupper i alle emner. Eventuelle avvik fra denne generelle regelen oppgis i emneplanene for hvert enkelt emne.

Gjennom intervjuene ved de to instituttene fikk vi inntrykk av at alle disse faktorene (fastlagt studieløp, strenge progresjonskrav, høy grad av praksis og obligatoriske aktiviteter) har en positiv påvirkning på gjennomføring. En høy andel obligatoriske aktiviteter øker deltakelsen i undervisningen, og strenge progresjonskrav betyr at det blir viktigere for studentene å gjennomføre et emne for ikke å falle av studiet.

Ved begge instituttene er de også opptatt av å bruke varierte læreformer. Ved HiSF er det i tillegg til forelesninger studiegrupper på de fleste emner, og i studieplanen legges det vekt på bruk av studentaktiviserende læreformer. Flere av de ansatte snakket om at de brukte «flipped classrooms», der

studentene presenterer materialet. Ved Lovisenberg er hvert kull betraktelig større enn på HiSF. For å gi studentene tettere faglig oppfølging og et godt sosialt utgangspunkt blir kullene derfor delt opp i mindre læringsgrupper, med ca. 20 studenter i hver gruppe som ledes av en lærer. Disse læringsgruppene møtes ca. ti ganger gjennom hele semesteret og arbeider med faglige problemstillinger gjennom blant annet oppgaver og rollespill.

Til tross for at studieorganiseringen ved de to instituttene har mange fellestrekk, er det særlig to organisatoriske grep som skiller dem. Ved HiSF innførte instituttet konsekvent modulisering i 2008, med relativt begrenset omfang på emnene (maks 15 stp., og de fleste er betydelig mindre), der hvert emne avsluttes før studentene starter på neste emne. Både studenter og ansatte trakk fram denne strukturen som svært viktig for god gjennomføring. Det gir studentene muligheten til å konsentrere seg fullt om ett emne om gangen.⁵⁴ De siste årene har også Lovisenberg innført denne strukturen på noen av emnene, basert på tilbakemeldinger fra studentene om at det var utfordrende å følge flere emner samtidig.

En annen organisasjonsmessig forskjell mellom de to instituttene, er at instituttet ved HiSF har opptak to ganger i året. Det innebærer at alle emner og praksisperioder tilbys to ganger i året, noe som er til fordel for studentene, ettersom konsekvensene av å bli forsinket blir mindre. Der forsinkede studenter ved andre læresteder vil måtte vente ett år for å ta et emne på nytt og fortsette studiene, trenger studentene ved HiSF kun å vente et halvt år. På et studium med strenge progresjonskrav er en slik struktur fordelaktig. Ved Lovisenberg pekte dessuten både studenter og ansatte på at det er krevende å gjenoppta et studium etter et helt års fravær, både faglig ettersom mye kunnskap blir glemt og sosialt fordi man mister tilhørigheten til kullet man startet sammen med. Begge grupper mente dette økte sjansen for å falle fra. Et fravær på bare et halvt år, vil derfor trolig gjøre det lettere å ta opp igjen et studium ettersom avstanden til det man tidligere har lært er mindre.

Det er mulig at disse to egenskapene ved studiet ved HiSF bidrar til å veie opp for at inntakskvaliteten er lavere enn ved Lovisenberg. Ifølge instituttet ved HiSF har omleggingen til konsekvent modulisering ført til en positiv økning i gjennomstrømning.

Oppfølging av studenter

Administrativt

Begge instituttene er svært bevisste på å fange opp studenter som viser tegn på at de begynner å sakke akterut og legger mye innsats i å følge disse opp. Studieorganiseringen, med mange obligatoriske aktiviteter og mye praksis, skaper naturlige kontrollpunkter som gjør det lett å fange opp studenter på et tidlig tidspunkt. Begge instituttene følger kontinuerlig med på hver enkelt students progresjon, og ved Lovisenberg har instituttet en ansatt som har dette som hovedoppgave. Studenter som ligger an til å bli forsinket eller å stryke i praksis blir innkalt til samtale.

«Alle som begynner å bli borte prøver vi å få tak i. Og da tilbyr vi dem å komme til oss å snakke med oss, og se om vi kan hjelpe dem å legge til rette for dem» (informant, Lovisenberg)

Ved begge lærestedene er den tette oppfølgingen fokusert på studenter som strever med å gjennomføre. Både på HiSF og Lovisenberg opprettes det grupper med ekstra oppfølging i et emne dersom det er flere studenter som strever med det samme emnet.

Samtidig som begge institutter er svært proaktive i sin oppfølging av studentene, får vi inntrykk av at grunnholdningen er noe ulik. Ved HiSF var de ansatte svært opptatt av å følge studentene tett og noen brukte uttrykk som å «holde studentene i hånden». Flere av informantene pekte på at det ikke bare er de aller flinkeste studentene som kommer inn på studiet hos dem, og at det derfor er særlig viktig å følge

⁵⁴ Denne oppbygningen er delvis endret fra og med høstsemesteret 2016 p.g.a. innføring av nasjonal eksamen i anatomi, fysiologi og biokjemi. I første semester har studentene nå emnene anatomi, fysiologi og biokjemi (12 stp), mikrobiologi (3 stp), medikamentregning (0 studiepoeng) og sykdomslære og farmakologi (15 stp.) parallelt.

studentene tett og sørge for at de kommer seg gjennom. I praksis kommer denne holdningen til uttrykk ved at instituttet praktiserer «åpen-dør»-politikk, og legger mye ressurser i å tilrettelegge for studenter som strever med studiet.

Også ved Lovisenberg legges det vekt på å tilrettelegge for studenter som trenger ekstra oppfølging. Men grunnholdningen til studentene er generelt en annen enn ved HiSF.

«Vi har mange som kommer rett fra videregående som er vant til å bli holdt i hånden. Men det gjør vi ikke her. Pedagogisk sett er det ikke bra – det skaper lite selvstendige sykepleiere» (administrativt ansatt, Lovisenberg).

De administrativt ansatte ved Lovisenberg er opptatt av at studentene må være selvstendige og de arbeider med å «profesjonalisere» og «effektivisere» kontakten med studentene. Dette både fordi de mener at studentene må lære å orientere seg, og fordi de forventer en økning i studentmassen fremover. I praksis betyr det at flere og flere tjenester legges opp som selvbetjente. Samtidig er de ansatte opptatt av å besvare henvendelser raskt. Ved Lovisenberg var det heller ingen som nevnte «åpen dør»-politikk.

Forskjellen i holdning mellom de to instituttene kan skyldes både forskjeller i studentantall og inntakskvaliteten på studentene. Ved Lovisenberg blir det viktigere å effektivisere kommunikasjonen med studentene ettersom studenttallet øker, og ved HiSF følges studentene tettere for å kompensere for at de har en del svakere studenter.

Fra faglig ansatte

Vi får inntrykk av at de faglig ansatte er relativt tett på studentene på begge utdanningene. Det ligger i sykepleiestudiets oppbygning at studentene har mye direkte kontakt med faglig ansatte gjennom praksis. I hver praksisperiode skal praksislæreren (fagansatt ved lærestedet) følge studenten et visst antall timer ved praksisstedet, og sammen med studenten og veileder fra praksisstedet gjennomføre både forventningssamtale, halvtids- og sluttvurdering. Også studentene ga uttrykk for at de fikk mye kontakt med de faglig ansatte gjennom praksisperiodene. Gjennom utbredt bruk av mindre studie- og læringsgrupper får studentene også tettere oppfølging av de faglig ansatte enn ved forelesninger.

Både ved Lovisenberg og HiSF er de faglig ansatte og ledelsen opptatt av at studentene skal føle seg sett, og å gi dem tett oppfølging. Ved HiSF praktiserer også faglig ansatte en «åpen dør»-politikk, noe som kommuniseres til studentene. De ønsker at det skal være lav terskel for at studentene kan komme på døren og stille spørsmål. Også studentene oppfatter at det er lav terskel for å ta kontakt, og at dette er noe som blir formidlet til dem fra første dag.

«Når man skriver bacheloroppgave har man for eksempel rett på to timer veiledning. Men vi snakker mye mer enn to timer med de faglige ansatte». (Student)

Lovisenberg har ingen eksplisitt «åpen dør»-politikk. Det kan henge sammen med at lærestedet har betydelig større studentkull enn HiSF, og at det krever effektivisering av relasjonen mellom student og fagansatt. De fagansatte forteller at det er en del studenter som ikke føler seg sett på studiet, men at de mindre læringsgruppene er et forsøk på å skape et bedre læringsmiljø. De vurderer å redusere størrelsen på læringsgruppene etter tilbakemeldinger fra studentene om at de ønsker mer individuell oppfølging. Studentene på Lovisenberg fortalte at mange studenter får et spesielt tett forhold til gruppelæreren det første året, når man er ny og trenger mer hjelp. Ved Lovisenberg er det faglærer som følger opp studentene dersom de ikke møter opp til obligatoriske aktiviteter, noe som er en måte å få studentene til å føle seg sett av de fagansatte. Også studentene opplever kontakten mellom studenter og ansatte som tett, og det er lett å få kontakt med de faglige ansatte om de ønsker det, både i og utenfor forelesninger.

«Vi har mye de samme lærerne hele tiden, og blir godt kjent med dem. Vi føler at de har forventninger til oss. Det at vi har tett kontakt, gjør at vi opplever en slags forpliktelse overfor dem.» (student)

Sosial tilhørighet

Ved begge lærestedene trekker studentene frem studiets gode sosiale miljø. De peker også på at studieorganiseringsen, med felles studieløp og inndeling i mindre studie- og læringsgrupper, bidrar til sosial integrasjon og en sterk kullfølelse. Ved Lovisenberg er studentene opptatt av læringsgruppene og knytter studiemiljøet i stor grad til disse.

Vi fikk inntrykk av at det sosiale miljøet var særlig tett ved HiSF. Studentene mente at det sterke sosiale miljøet delvis skyldes at mange har flyttet til Førde for å ta utdanningen, og derfor er åpne og motiverte for å bli kjent med andre. Mange blir værende i Førde i helgene, noe som bidrar til det sosiale. Hvert kull er dessuten lite nok til at «alle blir kjent med alle». Studenter vi snakket med la vekt på hvor viktig den sosiale biten var for dem, og de opplevde at trivselen var en viktig årsak til at studenter søkte seg dit. Studiebarometeret viser også at sykepleie ved HiSF skårer høyt på trivsel sammenlignet med andre utdanningsinstitusjoner.⁵⁵ Både studenter og ansatte understreker at det generelt er et tett miljø på instituttet, ikke bare mellom studenter, men også mellom studenter og ansatte. Det er en liten skole, og gjennom undervisningen blir studentene kjent med de faglige ansatte både gjennom praksis og de mindre studiegruppene. Når det er sosiale aktiviteter, er de ansatte ofte med. Generelt er studentene opptatt av at de har tett tilhørighet til skolen. Én student, som er på siste semester av utdanningen, uttrykte det slik:

«Jeg har sterk tilknytning til skolen. Det blir ergerlig å være ferdig.» (Student, HiSF)

Studenter ved begge institusjoner pekte også på tilhørigheten til kullet, og risikoen for å «miste» kullet ved forsinkelse. Kullet har med andre ord en motiverende funksjon når det gjelder å gjennomføre innenfor normert tid.

Oppslutning om målet om gjennomføring på normert tid

Alle informantene ved de to utdanningene ser målet om gjennomføring på normert tid som viktig, og opplever at lærestedet legger sterkt vekt på dette. Ved Lovisenberg har man satt som mål at 80 prosent av studentene skal gjennomføre innenfor normert tid. Ved HiSF har man ikke satt noe slikt måltall.

Også studentene er opptatt av å gjennomføre på normert tid. De nevner både kontinuitet, faglig progresjon og det sosiale som viktige grunner til å følge normert studieløp. De ønsker å fortsette og studere sammen med kullet sitt, og vet at dersom de blir forsinket så kan de falle av kullet. Studentene uttrykte at det er en større motivasjon enn andre faktorer som økonomi (lånekassen) og jobb.

Samtidig er både administrasjon og ledelse opptatt av at det ikke er en målsetning at absolutt alle skal klare å gjennomføre studiet. En del studenter som begynner er relativt svake studenter. Disse blir fulgt opp og får tilbud om samtale og tilrettelegging. Ingen mister studieretten før etter gjentatte varsler eller manglende semesterregistrering. Flere ansatte gir uttrykk for at det i noen tilfeller er bedre at studenter som henger veldig etter, eller som av ulike grunner sliter med studiet, blir veiledet ut av studiet og over på noe annet heller enn å tvinges gjennom.

Tiltak for gjennomføring på normert tid

Ved både Lovisenberg og HiSF gis gjennomføring mye oppmerksomhet, og det jobbes aktivt med å redusere frafall. Begge steder understreker de ansatte at den tette oppfølgingen av studentene nettopp handler om å sørge for å få studentene gjennom studiet, helst på normert tid. Også ekstra faglig støtte til dem som trenger det er et tiltak som fremheves ved både HiSF og Lovisenberg.

Begge læresteder fremhever også studieorganisatoriske grep fra Kvalitetsreformen som viktige tiltak for å redusere frafall og øke gjennomføring. På HiSF trekker de ansatte frem omleggingen til konsekvent

⁵⁵ På studiebarometeret til NOKUT skårer sykepleie ved HiSF over gjennomsnittet på «det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet» (4,1 poeng av 5, mot et gjennomsnitt på 3,7).

modulisering som et bevisst tiltak for å øke gjennomføringen. På Lovisenberg mener de virkemidlene fra Kvalitetsreformen har hatt en positiv påvirkning på gjennomføringen:

«Tidligere var det slik at alle eksamener kom til sommeren. Nå har vi fordelt dem utover og fått en mye jevnere arbeidsbelastning. Påleggene fra myndighetene har vært gode pedagogiske grep for å hjelpe studentene gjennom.» (Ansatt, Lovisenberg)

Ved Lovisenberg er de ansatte også svært opptatt av studentenes velferd. De understreker at det er viktig at det er gode rammer for studiesituasjonen, og at studentene må ha det bra for å lykkes med studiene. Derfor er de opptatt av at studentene skal ha et godt velferdstilbud, og ifølge informantene er det kort ventetid på velferdstjenester som helsetjeneste og psykolog. Tilbudet om studentprest fremheves som en viktig velferdsfunksjon.

Oppsummering

Med unntak av at Lovisenberg i høyere grad har institusjonalisert kriterier for godkjenning av utdanningsplaner med redusert eller forsinket studieprogresjon, er det lite som skiller de to instituttene når det gjelder bruk av utdanningsplanene. Det er med andre ord ikke forskjeller i bruk av utdanningsplaner som kan forklare at begge institutter har god gjennomføring til tross for ulike forutsetninger. Det er imidlertid trekk ved både studieorganiseringen og oppfølgingen av studentene som kan bidra til å forklare at gjennomføringsratene er like gode ved HiSF som ved Lovisenberg, til tross for at Lovisenberg har høyere inntakskvalitet. For det første har instituttet i Førde innført konsekvent modulisering, som gjør at studentene kan konsentrere seg om ett emne av gangen. For det andre er det opptak ved HiSF to ganger i året, noe som innebærer at studenter som blir forsinket gjerne blir et halvt år i stedet for et helt år forsinket.

Selv om begge institutter er proaktive i sin oppfølging av studentene, følger instituttet i Førde studentene sine særlig tett. For å veie opp for at det ikke bare er de aller flinkeste studentene som kommer inn på studiet hos dem, holder de i studentene, og følger dem tett.

Casepar 2: Institutt for geologi (UiT Norges arktiske universitet, Tromsø) og Institutt for geofag (UiO)

Institutt for geofag ved Universitetet i Oslo og Institutt for geologi ved UiT Norges Arktiske universitet i Tromsø, er valgt ut som caseinstitutt for frie disipliner i denne undersøkelsen. Begge har god gjennomstrømning med en studiepoengproduksjon på henholdsvis 53,3 og 52,1 poeng i 2015.

I 2015 var snittet for å komme inn på Institutt for geologi ved UiT åtte poeng lavere enn på geofag ved UiO. I utvelgesprosessen så vi også på forholdet mellom antall studenter og faglig ansatte, men undersøkelser i ettertid har vist at disse ratioene gir et feilaktig bilde av den faktiske situasjonen, derfor har vi utelatt denne variabelen fra analysene.⁵⁶

⁵⁶ Det er høy grad av usikkerhet knyttet til ratioene for disse to utdanningene p.g.a. at en stor andel av de vitenskapelig ansatte er eksternt finansierte og ikke har undervisningsplikt. Tallene fra DBH tar ikke høyde for dette.

Tabell 7.2: Utvalgsriterier for casestudier

Utvalgsriterier			
	Lærested	Universitetet i Oslo	UiT Norges arktiske universitet, studiested Tromsø
	Institutt	Geofag (ikke profesjonsutdanning)	Geologi (ikke profesjonsutdanning)
Avhengige variabler	Studiepoeng 2015	53,3	52,1
	Gjennomføring ihht utdanningsplan	88,5	85,8
Uavhengige variabler	Inntakskvalitet: Poeng ved opptak	59,0	51,1
	Antall studenter per faglig ansatt	2,4 ⁵⁷	3,1

Om instituttene

Institutt for geologi ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø, tilbyr BA, MA og PhD-utdanninger i geologi. Instituttet har gjennomgått kraftig vekst de siste årene, blant annet gjennom opprettelse av senter for fremragende forskning CAGE⁵⁸ i 2012 og gjennom opprettelsen av ARCEX⁵⁹ i 2013. Instituttet er vertsinstitusjon for begge sentrene, noe som har ført med seg finansiering og vekst i antall vitenskapelig ansatte, samt i den teknisk-administrative staben. Også antall studenter har økt kraftig. Mellom 2009 og 2015 har det totale antallet studenter på bachelorstudiet økt fra 52 til 110, og på master har studenttallet økt fra 23 til 75.

På bachelorstudiet er det satt en inntaksgrense på 40 studenter årlig. På master er det ikke satt noen tilsvarende inntaksgrense. Alle studenter som oppfyller inntakskravene om C i snitt på de obligatoriske emnene fra bachelor kommer inn. På grunn av presset på undervisnings- og veiledningsressursene dette medfører, har instituttet satt en opptaksbegrensning for master på 35 studenter fra og med høsten 2017.

Institutt for geofag ved UiO tilbyr BA, MA og PhD-utdanninger i geofag. Institutt for geofag er landets bredeste geofaglige forsknings- og undervisningsmiljø, og dekker et bredt spekter innen naturgeografi, geologi, geofysikk, geomatikk, hydrologi, meteorologi og oseanografi. Instituttet er faglig bredere enn institutt for geologi ved UiT. Instituttet har som UiT et senter for fremragende forskning, Centre for Earth Evolution and Dynamics, og har over 100 eksternt finansierte forskere.

Også ved UiO har det skjedd en voldsom vekst i antall studenter som tas opp. Mellom 2009 og 2015 har det totale antallet studenter på bachelorstudiet økt fra 98 til 196, og på master har økningen gått fra 104 til 146 studenter. Instituttet har satt en inntaksgrense på 80 studenter på bachelor årlig, mens grensen på master er 68.

⁵⁷ Egen utregning. Ifølge DBH er ratio 1,03. Denne ratioen inkluderer kun studenter på masterutdanningen, vi har derfor inkludert antall bachelorstudenter på instituttet i ratioen.

⁵⁸ Centre for Arctic Gas Hydrate, Environment and Climate

⁵⁹ Research Centre for Arctic Petroleum Exploration

Studiets oppbygning

Studieplanene på de to bachelorprogrammene skiller seg fra hverandre ved at studieløpet ved UiT de to første årene er mer fastlagt enn ved UiO og felles for alle studentene. Av 120 studiepoeng er 110 obligatoriske, og det er kun ett valgfritt emne i løpet de fire semestrene.⁶⁰ Kollegiet er opptatt av at alle studentene skal ha et felles fundament i bunn, som gir dem den bredden de trenger. Derfor er så mange av emnene obligatoriske. Emnene er lagt opp på en måte som er ment å gi studentene en naturlig progresjon, derfor er det viktig at studentene i størst mulig grad følger studieplanen slik den er lagt opp, og ikke flytter på emner i utdanningsplanen. Det tredje året av studieløpet er imidlertid alle emnene valgfrie, og studentene oppfordres til å velge emner som er relevante for den retningen de kommer til å velge på MA. Studentene oppfordres til å vurdere studier ved UNIS eller i utlandet som del av de valgfrie emnene i bachelorgraden.

Ved UiO er studieløpet på BA lagt opp på en måte som innebærer en hel rekke valg for studentene, helt fra første semester. Bachelorgraden ved UiO har to studieretninger med til sammen fem fagområder/fordypninger, og studentene spesialiserer seg på et tidligere tidspunkt i graden, allerede i 3.semester. Studentene skal ta en rekke støtteemner i andre realfag i løpet av de første tre semestrene, avhengig av hvilke forkunnskaper de har fra videregående, og hvilken spesialisering de ønsker å gå videre med i fjerde, femte og sjette semester. Slik skiller dette bachelorstudiet seg betydelig fra studiet ved UiT, som med sitt svært fastlagte løp de første 4 semestrene kan minne mer om en profesjonsutdanning. Institutt for geofag planlegger en omlegging av undervisningen fra høsten 2017 som vil medføre mindre valgfrihet de første fire semestrene.

Studieplanene på masterprogrammene ved de to instituttene har imidlertid mer til felles. Mastergraden ved UiO har sju studieretninger, mens det er fire ved UiT. Andelen valgfrie og fastlagte emner i mastergraden er relativt lik.⁶¹

Bruk av utdanningsplaner

Fastsettelse og endring av utdanningsplaner

De to studienes ulike oppbygning innebærer at studentene ved UiO har mer valgfrihet i fastsettelsen av utdanningsplanene sine enn ved UiT. Begge steder er de obligatoriske fellesemnene lagt inn i utdanningsplanen, mens studentene selv må legge inn resten. Ved UiO blir studentenes utdanningsplaner automatisk oppdatert med emnene som er obligatoriske for den studieretningen studentene velger i tredje semester.

Ved begge utdanninger er det et klart skille mellom bachelornivå og masternivå når det gjelder muligheten studentene har til å endre utdanningsplanene til lavere progresjon enn normert. På bachelor kan studentene legge opp utdanningsplanene med den progresjonen de ønsker, så lenge de følger en minimumsprogresjon.⁶² Studentene kan selv gjøre endringene i planene, og trenger ingen vurdering eller godkjenning av endringen. Dette er nok den viktigste forskjellen i bruk av utdanningsplaner mellom bachelorgradene i sykepleie og i geologi/geofag.

Samtidig forteller bachelorstudentene ved de to instituttene at de er forsiktige med å endre på de obligatoriske emnene i utdanningsplanene sine. Siden emnene er lagt opp slik at de bygger på hverandre, kan det være vanskelig å fortsette løpet dersom man utsetter et emne. Emnene tilbys dessuten stort sett kun én gang i året, slik at studentene i slike tilfeller må vente et helt år med å ta emnet. På UiO er

⁶⁰ Dette gjelder til og med vårsemesteret 2016, som var feltperiode for undersøkelsen. Den nye studieplanen som trådte i kraft høsten 2016 innebærer 120 obligatoriske studiepoeng, og 60 valgfrie studiepoeng som skal tas de siste to semestrene.

⁶¹ Det varierer noe mellom studieretningene hvor stor andel av emnene som er valgfrie.

⁶² Ved UiO er minstekravet til studieprogresjon 50 prosent, mens kravet på bachelor ved UiT strengere, her kan studentene bli totalt ett år forsinket utover normert tid.

<https://uit.no/Content/313322/Prosedyrebeskrivelse%20tidsbegrensning%20av%20studierett%20oppdatert.pdf>

studentene særlig forsiktige med å utsette obligatoriske emner fordi man mister førsteretten til å tas opp på et emne dersom man ikke tar emnet på det tidspunktet man skal ifølge ens normerte studieløp.

På masterstudiet er situasjonen imidlertid en helt annen. Studentene kan ikke uten videre endre på utdanningsplanene sine. Både ved UiT og UiO må studentene underskrive en avtale som er en kontrakt mellom student, veileder og institutt. En viktig komponent i kontrakten er at studentene skal gjennomføre i løpet av to år. Dersom studentene ønsker å legge opp til lavere progresjon enn normert tid må de søke utdanningsleder om det. Begge instituttene har relativt strenge kriterier for hva som godkjennes som gyldig grunn, og godkjenning gis som regel bare ved svært vektige grunner som dokumentert sykdom eller andre forhold, for eksempel ødelagt laboratorieutstyr, problemer med programvare etc.⁶³

Brukes utdanningsplanen etter intensjonen?

For studentene ved de to instituttene fungerer utdanningsplanen først og fremst som et verktøy for oversikt og planlegging, og de opplever at hensikten er å kunne legge opp et studieløp som passer for den enkelte student. På bachelor får vi inntrykk av at studentene ved UiO bruker planen mer aktivt enn ved UiT, hvor studentene heller bruker den felles studieplanen til å orientere seg, fremfor sin egen utdanningsplan. Dette henger sammen med at studieløpet er såpass fastlagt.

Ingen av studentene vi snakket med ved de to instituttene opplever løpet som ligger i utdanningsplanene sine som bindende.

“Nei, overhodet ikke. Det er bare å flytte på emner. Jeg synes egentlig det er veldig flytende”
(student, UiO).

«Det er såpass lett å gå ut av og endre på studiet at jeg ikke ser på det som en bindende kontrakt.»
(student, UiT)

For administrasjonen på de to instituttene fungerer utdanningsplanen som et verktøy for å kontrollere og følge opp gjennomføringen av emnene mot oppbygging av graden. Den brukes også til å fange opp studenter som ligger bak sin planlagte progresjon. Som vi skal se nedenfor varierer det imidlertid mellom institutt og gradsnivå hvor tett de monitorerer og følger opp studentene. Utdanningsplanene fungerer med andre ord i større grad som et verktøy for oppfølging og planlegging, enn som en kontrakt som skaper en følelse av forpliktelse hos studentene.

Forskjeller i bruk av utdanningsplanene ved de to instituttene

Det er flere fellestrekk mellom de to instituttene i bruken av utdanningsplaner. Begge steder er det for eksempel et tydelig skille mellom bachelornivå og masternivå når det gjelder studentenes mulighet til å tilpasse utdanningsplanene til lavere progresjon. Den viktigste forskjellen mellom de to instituttene når det gjelder utdanningsplaner handler om hvordan studieplanen er bygget opp på bachelor, noe som speiles i studentenes utdanningsplaner. Mens studentene ved UiO må begynne å velge emner fra 3. semester, kan studiet ved UiT, med sitt svært fastlagte løp de første 4 semestrene, minne mer om en profesjonsutdanning. Utdanningsplanen på Bachelor ved UiT er altså mer fastlagt på forhånd. Dette viser sammenhengen mellom studieorganisering og utdanningsplaner.

Andre egenskaper ved utdanningene

Den viktigste forskjellen vi fant mellom de to instituttene i bruken av utdanningsplanen var at studentene ved UiT har en mer fastlagt utdanningsplan. I det følgende ser vi nærmere på forskjeller og likheter ved

⁶³ I følge reglementet for matematisk-naturfaglig fakultet ved UiO, må studentene søke dersom de ønsker lavere progresjon enn fulltidsstudier. Ved UiO gjelder det for eksempel at «permisjon fra masterstudiet kan innvilges for studenter med opptak til et masterprogram ved omsorgsansvar, verneplikt eller sykdom, eller dersom studenten er aktiv i toppidrett på landslagsnivå, har et engasjement i kulturaktiviteter på nasjonalt nivå, eller er aktiv i politiske aktiviteter på nasjonalt nivå. Søknad om permisjon må følges av dokumentasjon.»

Regler for emner, emnegrupper og grader ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet.

<http://www.mn.uio.no/studier/om/regelverk/emner-grader.html#toc4> [lastet ned 22. juni 2016]

noen andre forhold som kan påvirke gjennomføring, som studieorganisering, faglig og administrativ oppfølging av studenter og sosial tilhørighet.

Studieorganisering

De to instituttene har mye til felles når det gjelder hvordan studiene er organisert. Et fellestrekk er at studiet har en stor praktisk komponent og mye obligatoriske aktiviteter, noe som kan ha positiv effekt på gjennomstrømningen. De fleste emnene på både bachelor- og masternivå har tre hovedkomponenter; teori, praktiske øvelser i lab og feltarbeid. Mye av den teoretiske undervisningen foregår som forelesninger, men i flere emner deles studentene også opp i mindre seminargrupper. Hvert emne har som regel ukentlige obligatoriske øvelser i lab med innleveringer. Det legges opp til flere feltarbeid i løpet av studiet, med varighet fra noen dager til flere uker. Også disse er obligatoriske.

Både studenter og ansatte fremhever betydningen av den praktiske opplæringen i lab og i felt som motiverende for studentene. Det er en god måte for studentene å vurdere sin egen forståelse av faget, og å se teorien i praksis. Flere vitenskapelig ansatte fortalte at de opplever at studentene har en bratt læringskurve når de er ute på feltarbeid. I tillegg bidrar turene til å skape god faglig og sosial integrasjon, en faktor som er viktig for gjennomstrømning.

Det betydelige innslaget av praktiske øvelser og obligatoriske aktiviteter gjør at geologi har mye til felles med måten profesjonsstudier er organisert på.

En særegenhet ved organiseringen av MA ved de to instituttene er at studentene velger forhåndsdefinerte masteroppgaver. Ettersom datainnsamling i faget kan være ressurskrevende (f.eks. reise på tokt eller feltarbeid til steder som er vanskelig tilgjengelig), er prosessen med å definere masterprosjekter overlatt til de vitenskapelig ansatte. Disse definerer prosjekter som svært ofte er knyttet til sine egne forskningsprosjekter, og som dermed inngår forskningsproduksjonen til disse prosjektene. Man kan se for seg at denne typen organisering kan ha positiv innvirkning på gjennomstrømningen på to måter: For det første vil en oppgave som er definert av en vitenskapelig ansatt, sannsynligvis være dimensjonert slik at den kan gjennomføres innenfor tidsrammen. For det andre bidrar det til at økt faglig integrasjon, ettersom studenten i større grad integreres i et forskningsmiljø. Det kan også tenkes at en veileder og vil gi mer oppmerksomhet til et prosjekt som direkte bidrar inn i ens eget forskningsprosjekt.

Også de strenge godkjenningskravene for utvidet studierett på masterstudiet (se over) kan påvirke gjennomføringsratene i positiv retning.

Oppfølging av studenter

Administrativt

Vi får inntrykk av at det er en vesensforskjell i oppfølgingen av studentene ved de to instituttene. Ved UiT var både studenter og ansatte opptatt av at studieadministrasjonen på instituttet er på tilbudssiden. Studentene opplever at det er lett å kontakte dem og få informasjon, og at de alltid får hjelp når de spør. De studieadministrativt ansatte forteller at de praktiserer en «åpen dør» politikk, og at deres holdning er å gjøre det de kan for å hjelpe studentene. Studieadministrasjonen driver imidlertid ikke oppsøkende virksomhet: Det er opp til studentene selv å ta kontakt dersom de har behov for det. Studentene vi snakket med oppfattet det også som sitt eget ansvar:

«Folk vet jo om de ligger etter eller noe, og da oppsøker de studieveiledere. Det går på en sjøl. Det er mer vårt ansvar enn deres.» (student, UiT)

Bildet vi får av administrasjonens oppfølging av studentene ved UiO er ikke helt entydig. På den ene siden får vi inntrykk av at studentene følges relativt tett, blant annet ved at de mottar epost fra administrasjonen om hvilke emner de skal ta neste semester og at administrasjonen er opptatt av å se og høre studentene. På den andre siden gir studentene uttrykk for frustrasjon over manglende informasjon om emnevalg. De opplever studiet som uoversiktlig, og sier de får altfor lite informasjon om hvilke emner

man bør velge for de ulike studieretningene. Her fremstår UiO-studentene som mindre tilfreds enn UiT-studentene. Dette kan imidlertid også henge sammen med at UiO-studentene må ta mange flere valg i løpet av sin bachelorgrad.⁶⁴

Samtidig ser det ut til at oppfølgingen av studenter som er forsinket er noe mer institusjonalisert ved UiO. Ved UiO får instituttet jevnlig beskjed fra fakultetet om å kontrollere studentenes studieprogresjon. Studentene følges imidlertid først opp når de har så lav studiepoengproduksjon at de står i fare for å miste studieretten.⁶⁵ Studenten blir da invitert til en oppfølgingssamtale.

Instituttet ved UiT har foreløpig ikke et system for å fange opp studenter som blir forsinket på bachelor. Dersom en student er forsinket må studenten selv ta kontakt med studieadministrasjonen for oppfølging. Studieadministrasjonen opplever imidlertid at de har et tett forhold til studentene, og at terskelen for å be om veiledning er lav.⁶⁶

Fra faglig ansatte

Også når det gjelder studentoppfølging fra faglig ansatte oppfatter vi en forskjell mellom de to instituttene. På instituttet ved UiT praktiserer de faglig ansatte en «åpen dør» politikk. Dette mener de svært bokstavelig; når de er i møte eller telefon lukker de døren, ellers skal døren være åpen. Studentene opplever at det er lett å gå og spørre de vitenskapelig ansatte dersom de har spørsmål.

Studentene ved instituttet på UiO fortalte at de fleste vitenskapelig ansatte synes det er greit om de kommer og banker på døren. Samtidig ga de vitenskapelig ansatte uttrykk for at det er viktig for dem å sette grenser overfor studentene, for de har ikke kapasitet til å ta alle henvendelser. På UiO er geofag spredt på ulike bygg på forskjellige deler av campus, noe som også begrenser interaksjonen mellom en del av studentene og de faglig ansatte. En del av masterstudentene sitter i nærheten av sine veiledere, for eksempel i Forskningsparken eller på Senter for jordens utvikling og dynamikk⁶⁷.

Til tross for disse forskjellene legger studentene ved begge instituttene vekt på at de får god oppfølging av de faglig ansatte. Både ansatte og studenter trekker frem at feltekskursjonene gjør at de blir kjent med hverandre på en annen måte enn om de bare hadde hatt vanlig undervisning. Også i lab-øvelsene opplever studentene at de får tett oppfølging av øvelseslærerne. Da er ofte både øvelseslærer (ofte en stipendiat) og fagansvarlig tilgjengelige.

Vi får imidlertid inntrykk av at det er vesensforskjell i hvor tett faglig oppfølging bachelor og masterstudenter får fra de faglige ansatte ved begge instituttene. Mens det er få individuelle oppfølgingspunkter for bachelorstudentene, følges masterstudentene tett av sine veiledere. De jobber ofte fysisk sammen, og de vitenskapelig ansatte opplever at det er faglig interessant for dem å jobbe med masterstudentene, siden de bidrar inn i deres egen forskning.

Sosial tilhørighet

Det sosiale miljøet blant studentene virker å være svært bra ved begge instituttene. Studentene bruker uttrykk som «tett» og «intimt» (UiT) og «sykt bra miljø» (UiO). Begge steder trekkes særlig feltekskursjonene frem som forklaring på det gode sosiale miljøet. Ved UiO deltar studentene også på to

⁶⁴ Institutt for geofag administrerer fra høstsemesteret 2017 begge sine studieprogram på bachelor. I dag har instituttet ett studieprogram og har studenter på et studieprogram som administreres av et annet institutt. Fra høsten 2017 vil studentene ha mer fastlagt studieløp for bachelorstudentene. Den administrative ledelsen på instituttet tror at omleggingen medfører mindre usikkerhet hos studentene.

⁶⁵ Ifølge UiO sine forskrifter må studentene ha minst 50 prosent studieprogresjon for å beholde studieretten.

⁶⁶ Ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi UiT er reglene for hvor forsinket studentene kan være strengere enn ved UiO. Studentene mister studieretten ved forsinkelse på mer enn ett år i forhold til normert studieløp. Jf. Prosedyre for tidsbegrensning av studieretter ved fakultet for naturvitenskap og teknologi:

<https://uit.no/Content/313322/Prosedyrebeskrivelse%20tidsbegrensning%20av%20studierett%20oppdatert.pdf> [Lastet ned 16.8.2016]

⁶⁷ Senter for fremragende forskning.

turer i starten av bachelorstudiet; én tur til Finse for de nye studentene på studieprogrammet, og én tur til Sundvollen med alle de nye studentene på fakultetet. Både studenter og ansatte snakker om at dette er en god «kickstart» for studentene, både faglig og sosialt.

Noen sider ved studieorganiseringen, som feltekskursjoner og mye obligatoriske øvelser, bidrar til at studentene blir svært knyttet til sine kull. Studentene ved begge instituttene forteller at tilhørighet til kullet virker motiverende for å gjennomføre på normert tid: ingen ønsker å «miste» kullet sitt, dvs. at de selv blir forsinket mens resten av kullet fortsetter det normerte studieløpet.

«Man har lyst til å gå sammen med klassen sin. Godt miljø er bra for at folk ikke slutter» (student, UiO).

Ved begge instituttene trakk dessuten alle aktørgruppene frem feltarbeidet som avgjørende for å skape god faglig og sosial integrasjon. Her kommer studentene tettere på hverandre og blir bedre kjent også med de vitenskapelig ansatte.

Vi får imidlertid inntrykk av at avstanden til de vitenskapelig ansatte er litt større ved UiO enn ved UiT, noe som muligens kan skyldes både at instituttet er mer fysisk spredt, og at instituttet har en mindre offisiell «åpen dør» politikk enn ved UiT.

Oppslutning om målet om gjennomføring på normert tid

Det er generelt enighet om at det bør være et mål at studentene skal gjennomføre på normert tid ved begge instituttene. De ansatte forteller at det er særlig fokus på gjennomføring ved deres fakulteter. Instituttlederen ved UiO mener at det å følge normerte løp skaper konsentrasjon om studiene og at alle ressursene instituttet legger inn i undervisningen (både innenfor og utenfor arbeidstiden) bør gi resultater i form av studenter som fullfører.

Bachelorstudentene vi intervjuet opplever også at det er et sterkt fokus fra instituttens side om at de bør gjennomføre innenfor normert tid. Samtidig virker studentene selv svært motiverte til å fullføre innenfor normert tid.

«Det har aldri vært aktuelt å bruke mer enn tre år på bachelor og to år på master»

(Student UiT, alle de andre nikker)

Studentene gir inntrykk av at dette handler mer om indre motivasjon enn om ytre faktorer som jobb og studielån. Ved UiT forteller studentene at det ville være et «nederlag» å ikke klare å gjennomføre på normert tid, og noen av studentene ved UiO sier det ville være «bortkastet». Ved begge instituttene trekker de også frem at de ønsker å fortsette med kullet sitt.

De vitenskapelig ansatte er imidlertid noe mer delte i sitt syn på målet om gjennomføring på normert tid. Flere av dem mente at det var et godt mål, blant annet fordi det å kunne gjennomføre et prosjekt innenfor et visst tidsrom er et krav de vil møte i arbeidslivet. Andre mente at et for stort fokus på gjennomføring kan påvirke kvaliteten på studentene som uteksamineres negativt. På begge institutter mente flere vitenskapelig ansatte at det rigide løpet på masterprogrammet i for liten grad gir studentene den tiden de trenger for å la kunnskapen og prosjektet sitt modne. Noen studenter har slakere læringskurve enn andre, og en vitenskapelig ansatt mente at det ikke er rasjonelt å bryte læringskurven når den er på vei oppover.

Tiltak for gjennomføring på normert tid

Til tross for at de fleste aktørgruppene er enige i at gjennomføring på normert tid bør være et mål, har ikke instituttene innført spesielle tiltak for å øke gjennomstrømningen. Ved UiO fortalte ledelsen at de har et fokus på å hindre frafall gjennom å øke trivselen, men at de i liten grad har fokusert på å øke gjennomføringen på normert tid. At de likevel har gode rater, kan tyde på at de gjør mye riktig som bidrar til god gjennomstrømning. Det ser særlig ut til å handle om hvordan studieprogrammene er organisert, med en stor praktisk komponent og mye obligatoriske aktiviteter, noe som fører til god faglig og sosial integrasjon. På masterstudiet blir studentene godt faglig integrert gjennom å skrive predefinerte

oppgaver som er del av veileders forskningsprosjekter, og gjennom strenge krav til gjennomføring kontrolleres studentenes progresjon slik at de skal kunne gjennomføre på normert tid.

Tett kontakt med næringslivet

Geologi/geofag er et fagområde som i større grad enn mange frie disipliner har tett kontakt med næringslivet. Ved UiT kommer det for eksempel ofte aktører fra næringslivet på besøk til instituttet og presenterer hva de arbeider med. Ved UiO arrangeres Karrieredagen, samt RealKarriere som arrangeres av Matematisk-naturfaglig fakultet, hvor målet er å skape kontakt mellom arbeidslivet og studenter innen teknologi og realfag. Studentene trakk fram nærheten til næringslivet som motiverende for studieprogresjonen fordi de ser relativt tydelig hva de kan komme til å jobbe med etter endt utdanning. I en årrekke har det også vært relativt enkelt å få en god jobb med master i geologi/geofag, noe mange studenter opplever som motiverende for å gjennomføre raskt.

Oppsummering

De to instituttene har mye til felles som kan bidra til å forklare hvorfor de to instituttene har så gode gjennomstrømningsrater. Det gjelder særlig måten studiet er organisert på. Samtidig er det noen vesentlige forskjeller mellom de to instituttene, som kan bidra til å forklare at UiT har like god gjennomstrømning som UiO til tross for lavere inntakskvalitet på studentene. For det første er bachelorstudiet ved UiT mer fastlagt, og studentene har flere fellesemner enn ved UiO. Dette innebærer at for UiT-studentene er en større andel av utdanningsplanen fastlagt «default». For det andre hadde de ansatte ved UiT en annen holdning til oppfølging av studentene, alle snakket om «åpen dør»-policy. Studentene ved UiO ga uttrykk for at det var behov for mer informasjon og oppfølging når det gjaldt valg av emner. Det er mulig at det mer fastlagte løpet på bachelor og tettere kontakt med studentene bidrar til å veie opp for forskjellen i inntakskvalitet ved de to instituttene.

Sammenligning av de to caseparene

Utdanningsplaner – et virkemiddel for gjennomføring?

Casestudiene har avdekket viktige likheter og forskjeller mellom profesjonsutdanningene og disiplinstudiene når det gjelder hvordan utdanningsplanene fastsettes, endres og brukes som verktøy for oppfølging av studenter.

Fastsettelse og endring av utdanningsplaner – ambisjonsnivået

Det er en grunnleggende forskjell mellom de to profesjonsinstituttene og de to disiplininstituttene når det gjelder prosessen for fastsettelse og endring av utdanningsplaner.

På sykepleie er studieløpet, og dermed studentenes utdanningsplaner, svært fastlagt. Det er en klar forventning om at studentene følger løpet i planen, og mange obligatoriske emner, praksisperioder og strenge progresjonskrav gjør det svært vanskelig for studentene å endre utdanningsplanene. Ønsker de å endre det fastsatte løpet, må dette vurderes og godkjennes av lærestedet. Å utsette emner eller bli forsinket har imidlertid store konsekvenser, ettersom studenten risikerer å måtte vente ett år før han/hun kan fortsette. På de to sykepleieutdanningene er det altså lærestedet som har kontroll med studentenes utdanningsplaner, som setter et høyt ambisjonsnivå om gjennomføring på normert tid, og som har kontroll over om studentene skal få innvilget et eventuelt ikke-normert løp.

På geologi og geofag har studentene større grad av kontroll med utdanningsplanene sine. Mens instituttet legger inn alle obligatoriske emner i utdanningsplanen, legger studentene selv inn emner som ikke er obligatoriske. Studentene kan også selv flytte på og utsette emner. Det varierer imidlertid i hvilken grad avvik fra normert studieprogresjon aksepteres og følges opp fra instituttets side. Mens bachelorstudentene kan legge opp det løpet de vil så lenge de følger et minimumskrav til progresjon, er det streng oppfølging og krav til normert progresjon på masterutdanningene. Studentene må søke om utsettelse dersom de ikke blir ferdig med graden i løpet av de to normerte årene. Ambisjonsnivået som settes til gjennomføring på master er altså betydelig høyere enn på bachelor, og instituttens oppfølging

av de to gruppene når det gjelder progresjon reflekterer forskjellen i ambisjonsnivå.

Studiepoengproduksjonen ved de to masterutdanningene er dessuten høy, henholdsvis 61,7 ved geologi på UiT, og 52,3 på UiO, og det er ikke usannsynlig at strenge krav til gjennomføring og dokumentasjon ved forsinkelse har hatt innvirkning på disse tallene.

Brukes utdanningsplanen etter intensjonen?

Studieplanen som forpliktende avtale?

Ingen av studentene vi snakket med ved noen av lærestedene tenkte på utdanningsplanen som en kontrakt mellom dem og lærestedet. Dette er heller ikke noe som har blitt formidlet til dem fra lærestedet. Det var imidlertid noe forskjell mellom de to caseparene. På geologi og geofag uttrykte studentene at de ikke følte noen forpliktelse til løpet som lå i utdanningsplanene. Sykepleiestudentene fortalte at de følte en forpliktelse til å gjennomføre på normert tid, men det handlet mer om at dette var et viktig mål for dem, enn om utdanningsplanen som en avtale. Det kan altså se ut til at et viktig aspekt ved den opprinnelige intensjonen med innføringen av utdanningsplaner har gått tapt.

Redskap for oppfølging av studenter?

Casestudiene viser at utdanningsplanene spiller en viktig rolle i arbeidet med oppfølging av studentene ved lærestedene. Ved alle de fire instituttene bruker administrasjonen studentenes utdanningsplaner for å følge med på studentenes progresjon og for å identifisere studenter som henger etter. Utdanningsplanene har med andre ord en viktig monitoreringsfunksjon. Tidligere forskning har vist at det er en sammenheng mellom monitorering av studenters progresjon og gjennomføring (Quinn, 2013). Tett monitorering gir mulighet til å følge opp studenter som står i fare for å sakke akterut eller falle fra.

Andre egenskaper ved utdanningene/instituttene

Studieorganisering

De to caseparene har mer til felles enn vi hadde forventet. Det skyldes at enkelte kjennetegn ved organiseringen av studieprogrammene i geologi og geofag gjør at disse utdanningene kan minne mer om profesjonsutdanninger enn de fleste disiplinarystudier gjør. Det gjelder særlig graden av praksis og obligatoriske aktiviteter i studieprogrammene. To svært viktige komponenter i studieprogrammene i geologi og geofag er feltarbeid og labøvelser, som både virker motiverende på studentene og bidrar til å skape en fastere struktur i studieløpet. Det kan tenkes at disse to egenskapene ved geoutdanningene kan virke positivt på gjennomføringen. At geologiutdanningene har noen særegenheter som kan bidra til høy gjennomstrømning støttes ved at også geologiutdanningene ved UiB og NTNU har høye gjennomstrømningstall.⁶⁸

Praksis og obligatoriske aktiviteter bidrar også til at studentene er godt integrert både faglig og sosialt ved alle fire utdanningene. De fire instituttene lykkes med andre ord med noe som forskning peker på som avgjørende for å forbedre gjennomføringen. Ifølge Thomas (2012, s. 14) kan faglig og sosial tilhørighet mest effektivt dyrkes gjennom universelle aktiviteter med et tydelig faglig formål som alle studenter deltar i. Gjennom feltstudier og labøvelser på geofagene og praksis ved sykepleieutdanningene får studentene mye kontakt med og oppfølging fra de faglig ansatte. Samtidig får de jobbet med den teoretiske kunnskapen på en måte som gjør at de ser den praktiske verdien av dem. Felles aktiviteter skaper også et fellesskap blant studentene. Hvor viktig den sosiale tilhørigheten og kullet er for studentene og deres gjennomføring understrekes ved at ved alle de fire instituttene fortalte studentene at deres hovedmotivasjon for å følge normert progresjon var at de ikke ønsket å «miste kullet» sitt.

Det er imidlertid et skille mellom de to typene utdanning når det gjelder hvor fastlagte og rigide studieprogrammene er. Også på geologi og geofag anbefales det en viss rekkefølge på emnene, men de

⁶⁸ Institutt for geologi og bergteknikk ved NTNU hadde i 2015 en studiepoengproduksjon per student på 50,36, mens institutt for geovitenskap ved UiB hadde en produksjon på 50,31.

står likevel friere til å endre på denne enn det sykepleiestudentene er. Bachelorgraden på UiT har imidlertid mer til felles med sykepleieutdanningen i at alle følger det samme løpet de første to årene. Ved alle casene trakk studentene fram det positive med å følge samme løp som sine medstudenter: løpet er oversiktlig, man slipper å ta valg (noe som kan føre til forsinkelse hvis man er usikker på valget) og det bidrar til å skape kullfølelse.

Oppfølging av studentenes studieprogresjon

Caseparene skiller seg tydelig fra hverandre i oppfølgingen av studentene. De to sykepleieinstituttene er svært proaktive, og følger med på hver enkelt students progresjon for å fange opp studenter som viser tegn på forsinkelse. Siden det er mange obligatoriske aktiviteter og mye praksis, er det også mange naturlige kontrollpunkter som gjør det lett å fange opp studentene på et tidlig tidspunkt. Studenter som for eksempel ligger an til å stryke i en praksisperiode blir fulgt opp på et tidspunkt som gjør at de fremdeles har muligheten til å bestå. Disse observasjonene er i tråd med funn fra breddekartleggingen som viser at studentene ved profesjonsutdanningene følges opp raskere (se kapittel 4).

Ved de to geofagene er det stor forskjell på oppfølging av progresjonen til henholdsvis bachelor og masterstudenter. Mens masterstudentenes progresjon følges relativt nøye på grunn av krav om gjennomføring på normert tid fra fakultetene, kan bachelorstudentene legge opp et løp med lavere progresjon enn normert og være ganske forsinket før instituttet følger det opp.

Samtidig fant vi en forskjell i holdningen til oppfølging av studenter som gikk på tvers av caseparene. Ved begge de to små instituttene i hvert casepar, geologi ved UiT og sykepleie ved HISF, er både de faglig og administrativt ansatte opptatt av å ha en «åpen dør»-politikk. De ønsker at det skal være lett for studentene å ta kontakt, både om faglige og administrative spørsmål. Ved de større instituttene, geofag ved UiO og Lovisenberg, var de ansatte opptatt av å effektivisere kontakten med studentene. Forskjellene i holdning henger trolig sammen med størrelse på instituttet og antall studenter. Ifølge Berger (2002) har mindre institusjoner mer kapasitet til å ha kontakt med studentene, noe som fremmer faglig og sosial integrasjon. Muligens bidrar den tette oppfølgingen av studentene ved HISF og UiT til å utligne det noe svakere utgangspunktet de har i form av inntakskvalitet, slik at de oppnår tilnærmet resultatlikhet i studiepoengproduksjon.

Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at det ved institusjoner som er lite selektive i opptaket, er en signifikant sammenheng mellom investeringer i blant annet oppfølging og gjennomføring (Gansemer-Topf og Schuh, 2006: 629). En slik sammenheng påvises imidlertid ikke ved mer selektive institusjoner.

Litteraturliste

- Aamodt, P. O., and Hovdhaugen, E. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen. En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. Rapport 38/2011. Oslo: NIFU.
- Allen, L., Storan, J. and Thomas, L. (2005). *International comparators of widening participation in higher education: policy and practice. [Report no. 4]. Higher education in the USA, student fees, financial aid and access*, London: Action on Access.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. og Pirttimaki, S. (2006). *Personal Study Plans for University Students. A Guide for Study Counsellors*. Learning Centre, University of Kuopio.
- Berger, J.B. (2002). The Influence of the Organizational Structures of Colleges and Universities on College Student Learning. *Peabody Journal of Education*, 77 (2), 40–59.
- Børing, P. (2004). *Studiegjennomføring og studiefrafall ved høgskolene*. NiFU skriftserie 15/2004.
- Curtis, S. and Williams, J. (2002). The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education + Training*, 44 (1), 5-10.
- Det danske uddannelses – og forskningsministeriet (2015a). *Faktaark: Studietider ved universiteterne*. Hentet fra <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/filer/faktaark-om-studietider.pdf>
- Det danske uddannelses – og forskningsministeriet (2015b). *Frihed og ansvar for studiefremdrift - Regeringens udspil til justering af fremdriftsreformen*. Hentet 28.08.2016 fra <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2015/filer/frihed-og-ansvar-for-studiefremdrift-regeringens-udspil-til-justering-af-fremdriftsreformen-november-2015.pdf>
- Det danske uddannelses- og forskningsministeriet (2016). *Baggrund: Fremdriftsreformen fra 2013*. Hentet 28.08.2016 fra <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomrader/fremdriftsreformen/baggrund>
- European Commission (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Main report and Annex 1: Literature review.
- Hauschildt, K., Gwosc, C., Netz, N. and Mishra, S. (2015). *Social and Economic conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernization of Higher Education in Europe. Access, Retention and Employability in 2014*. Eurydice rapport. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FINHEEC (2012). *Evaluation of the Bologna Process Implementation in Finland*, Publication of the Finnish Higher Education Evaluation Council, 6:2012
- Fitzsimons, E., Dearden, L. and Wyness, G. (2015). Money for nothing: estimating the impact of student aid on participation in Higher Education. *Economics of Education Review*, 43, 66-78.
- Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K. and Smidt, H. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths TRACKIT*. Brussels: EUA Publications.
- Gansemer-Topf, A.M. and Schuh, J.H. (2006). Institutional Selectivity and Institutional Expenditure: Examining Organizational Factors that Contribute to Retention and Graduation. *Research in Higher Education* 47 (6), 613–642.

- Gazeley, L. and Aynsley, S. (2012). *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to dropout of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education* 34 (6), 647-661.
- Helland, H. (2005). *Realkompetansesstudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Rapport 6/2005, Oslo: NIFU STEP.
- Heublein, U., Spangenberg, H. and Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002*, Hannover: HIS, Hochschul-Informationssystem.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education* 34 (1), 1-17.
- Hovdhaugen, E. (2011). Do structured study programmes lead to lower rates of dropout and student transfer from university? *Irish Educational Studies* 30 (2), 237-251.
- Hovdhaugen, E. (2012). *Leaving early: Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion*. PhD dissertation, Faculty of Social Science, University of Oslo.
- Hovdhaugen, E. (2013). *Widening Participation in Norwegian Higher Education*. Report submitted to HEFCE and OFFA. Edge Hill University.
- Hovdhaugen, E. (2014): Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28 (6), 631-651.
- Hovdhaugen, E. og P.O. Aamodt (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Studiefrafall og studiestabilitet*. Delrapport 3.
- Hovdhaugen, E. og Aamodt, P.O. (2009). Learning environment – Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in higher education*, 15 (2), 177-189.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. og Aamodt, P.O. (2008). *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetens holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. Rapport 9/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N., Aamodt, P. O. (2013). Informing Institutional Management: institutional strategies and student retention. *European Journal of Education* 48 (1), 165–177.
- Hægeland, T., Ervik, A. O., Hansen H. F. et al. (2015). *Finansiering for kvalitet, mangfold og samspill. Nytt finansieringssystem for universiteter og høyskoler*. Ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 8.april 2015.
- Krause, K.L. (2011). Transforming the learning experience to engage students, in Thomas, L. and Tight, T. (eds.), *Institutional transformation to engage a diverse student body*. (199-212). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. and Hayek, J. C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Hentet fra http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013): *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013*.
- Kunnskapsdepartementet (2016): *Tilstandsrapport for høyere utdanning 2016*.

Kunnskapsdepartementet (2008): *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/helse/rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf

Mastekaasa, A. og Hansen, M. N. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn? *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Meeuwisse, M., Severiens, S. E. and Born, M. P. (2010). Reasons for withdrawal from higher vocational education. A comparison of ethnic minority and majority non-completers. *Studies in Higher Education 35 (1)*, 93–111.

Meld. St. 18 (2014-2015). *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/86d1e31e78b44de6a3a15e913b092bf4/no/pdfs/stm201420150018000dddpdfs.pdf>

Michelsen S. og Aamodt, P.O. (2007). *Evalueringen av Kvalitetsreformen – sluttrapport*. Oslo: Norges Forskningsråd.

OECD (2008). *Education at a Glance 2008*. Paris: OECD.

Orr, D., Gwosc, C. and Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of Indicators, Final Report, Eurostudent IV, 2008-11, Bielefeld: W. Bertelsmans Verlag

Orr, D., Wespel, J. and Usher, A. (2014). *Do changes in cost-sharing have an impact on the behaviour of students and higher education institutions? Evidence from nine case studies*, Volume I: Comparative report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Reason, R. D. (2009). Student Variables that Predict Retention: Recent Research and New Developments. *NASPA Journal 46 (3)*, 482–501.

Reisel, L. and Brekke, I. (2009). Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis. *European Sociological Review, 25 (6)*, 691–712.

Riksrevisjonen (2015): *Riksrevisjonens undersøkelse av studiegjennomføringen i høyere utdanning*. Dokument 3:8 (2014-15).

Sarauw, L. S. og Madsen, S.R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid. Prioriteringer, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.

Schnepf, S. V. (2014). *Do Tertiary Drop-out Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* IZA Discussion Paper NO 8015, Bonn: Institute of Study of Labor.

SSB (2011): *Levekår blant studenter 2010*. Rapport 36/2011. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.

St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt – Krev din rett*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: a summary of findings and recommendations from the What Works? Student retention and success programme*. London: Paul Hamlyn Foundation

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45 (1)*, 89-125.

Tinto, V. (1993) *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 8 (1), 1–19.

Titus, M. A. (2004). An Examination of the Influence of Institutional Context on Student Persistence at 4-Year Colleges and Universities: A Multilevel Approach. *Research in Higher Education*, 45 (7), 673–699.

Ulriksen, L., Madsen, L. M., and Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education* 46 (2), 209–244.

Universitets- og høyskolerådet (2009). *Utdanningsplaner – Kvalitetsreformens kinderegg?* Hentet 20.05.2016 fra http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/utdanningsplaner_-_kvalitetsreformens_kinderegg_

Watts, C. and Pickering, A. (2000). Pay as you learn: student employment and academic progress, *Education + Training*, 42 (3), 129 – 135.

Woodfield, R. and Thomas, L. (2012). *Male students: engagement with academic and pastoral support services*. Equality Challenge Unit. Hentet fra <http://sro.sussex.ac.uk/42018/1/malestudents-engagement-with-academic-and-pastoral-support-services.pdf>.

Statistikk

OECD (2013). *Education at a glance. OECD Indicators*. Hentet 16.6.2016 fra <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9613031e.pdf?expires=1470916008&id=id&accname=guest&checksum=2B2EB610A6445F5677D8227CB81049D3>

SSB (2015). *Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2013/14*. Hentet 16.6.2016 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/hugjen/aar/2015-06-26#content>

SSB, statistikkbanken (2016): Tabell: 09218: Bosatte studenter i høyere utdanning i Norge og i utlandet, i prosent av registrert årskull. Aldersgrupper, kjønn og foreldrenes utdanningsnivå.

Appendiks

Profesjonsvariabel

I analysearbeidet har vi inkludert en profesjonsvariabel. På en UHR-konferanse om utdanningsplaner i 2009 ble det hevdet at utdanningsplanene fungerer langt bedre på studieprogrammer med et relativt fastlagt løp (ofte profesjonsstudier) enn på programmer med en friere struktur. For å undersøke om denne påstanden stemmer, har vi undersøkt om det er forskjeller i bruk av utdanningsplaner på profesjonsutdanninger og ikke profesjonsutdanninger.

Variabelen er dikotomisk og den identifiserer profesjonsutdanninger på fakultets- og instituttnivå. Hvis fakultetene tilbyr en blanding av friere studier og profesjonsstudier har vi definert fakultetet etter hvilke av disse som har hovedvekten av studentene.

Profesjonsvariabelen tar utgangspunkt i Senter for profesjonsstudier sin beskrivelse av profesjoner: *«Det er vanlig å omtale profesjoner som yrkesgrupper som har en autonomi i utføringen av sine arbeidsoppgaver. Det vil si at de er i en viss grad selvstyrende yrkesgrupper; det som forventes å styre deres virksomhet er en mer eller mindre eksklusiv fagkunnskap og en yrkesetikk.»*⁶⁹ Ut fra denne beskrivelsen har vi eksempelvis definert lærerutdanning, juridisk utdanning og helsefaglige utdannelse som profesjonsutdanninger. Totalt er 23 (24,2 prosent) fakulteter fra undersøkelsen til studieadministrativt ansatte definert som profesjonsutdanninger, i tillegg til 57 institutter (34,9 prosent) og 422 (25,8 prosent) studenter fra deres respektive undersøkelser.

⁶⁹ Senter for profesjonsstudier (2016). Profesjon, profesjonsutøvelse og styring. <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/Profesjon-profesjonsutoevelse-og-styring> (Lastet ned 02.09.2016).

Tabeller

Tabell 1: Institusjoner som har gitt tillatelse til utsendelse av spørreundersøkelse til studenter; populasjon, bruttoutvalg og svarprosent.

Læresteder	Populasjon ¹	Bruttoutvalg	Svarprosent
Høgskolen Sørøst-Norge	17 000	340	19 %
Høgskolen i Molde	2 500	50	22 %
Lovisenberg diakonale høgskole	900	18	22 %
NLA høgskolen	2 000	40	23 %
Westerdals	1 800	36	25 %
Høgskolen i Bergen	9 000	180	26 %
Vid vitenskaplige høgskole	3 450	69	26 %
Høgskolen i Stord og Haugesund	3 000	60	27 %
Høgskolen i Østfold	6 000	120	27 %
Høgskolen i Lillehammer	5 000	100	27 %
Høgskolen i Hedmark	8 000	160	28 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4 000	80	28 %
Universitetet i Stavanger	11 000	220	28 %
Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo	700	14	29 %
Kunsthøgskolen i Oslo	500	10	30 %
Universitetet i Tromsø	13 000	260	30 %
Høgskolen i Oslo og Akershus	20 000	400	32 %
NTNU	38 000	760	33 %
Politihøgskolen	2 000	40	33 %
Universitetet i Oslo	28 000	560	33 %
Dronning Mauds Minne Høgskole	1 200	24	33 %
Kunst- og designhøgskolen i Bergen	300	6	33 %
Høgskolen i Volda	4 000	80	38 %
Høgskolen Diakonova	600	12	42 %
Universitetet i Bergen	16 000	320	42 %
Norges handelshøgskole	3 500	70	46 %
Norges idrettshøgskole	1 300	26	46 %
Det teologiske menighetsfakultet	1 200	24	50 %
Total	203 950	4 079	31 %

Tabell 2: Rektors oppfatning av egen kommunikasjon nedover i organisasjonen om gjennomføring på normert tid og hvorvidt det samsvarer med opplevelsen til andre aktører i organisasjonen.

Rektor - q6	Pearson Correlation	StudAdm - q6	Institutt – q2
		Sig. (2-tailed)	0,052
N		76	51

Note: Korrelasjonsanalyser mellom variabelen: «I hvilken grad kommuniserer rektoratet nedover i organisasjonen at gjennomføring på normert tid skal prioriteres?» (Rektor-q6) Og: «I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning?» (stud.Adm q6/institutt -q2)

Tabell 3: Studieadministrasjonens oppfatning av hvorvidt rektoratet vektlegger gjennomføring og hvorvidt det samsvarer med i hvilken grad de mener lærestedet vektlegger gjennomføring på normert tid i kommunikasjon med studentene.

StudAdm - q6	Pearson Correlation	StudAdm - q13	
	Sig. (2-tailed)		0,153
	N		107

Note: Korrelasjonsanalyse mellom følgende variabler: «I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning?» (stud.Adm q6) og «I kommunikasjonen med studentene om utdanningsplanene (f.eks. veiledningssamtaler og orienteringsmøter), i hvor stor grad oppmuntrer lærestedet studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?» (studadm-q13).

Tabell 1: Instituttledernes oppfattelse av rektoratets kommunikasjon og hvorvidt det samsvarer med instituttets og instituttledernes kommunikasjon av gjennomføring på normert tid til studentene.

Institutt - q2	Pearson Correlation	Institutt - q3	Institutt - q6
			0,301
	Sig. (2-tailed)	0,002**	0,276
	N	108	108

Note: Korrelasjonsanalyse mellom variabelen: «I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning?» (institutt-q2) og følgende to variabler: «I kommunikasjonen med studentene, i hvor stor grad oppmuntrer instituttet studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?» (institutt-q3) og «I veiledningssamtaler med dine studenter, pleier du å ta opp studieprogresjon som tema?» (institutt-q6).

Tabell 2: Studentenes oppfatning av lærestedets vektlegging av gjennomføring på normert tid og hvorvidt det samsvarer med lærestedets kommunikasjon av gjennomføring på normert tid.

Student - q15	Pearson Correlation	Institutt - q3	StudAdm - q13	Institutt - q6
			0,101	0,081
	Sig. (2-tailed)	0,413	0,551	0,086
	N	68	56	68

Note: Korrelasjonsanalyse mellom variabelen «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? 1) Lærestedet er mer opptatt av at studentene gjennomfører på normert tid enn av å gi studentene mulighet til å tilpasse studieløpet til sine behov 2) Lærestedet er mer opptatt av at studentene gjennomfører på normert tid enn av å gi studentene muligheten til faglig fordypning» (student - q15) og følgende tre variabler: «I kommunikasjonen med studentene, i hvor stor grad oppmuntrer instituttet studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?» (institutt-q3); «I kommunikasjonen med studentene om utdanningsplanene (f.eks. veiledningssamtaler og orienteringsmøter), i hvor stor grad oppmuntrer lærestedet studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?» (studadm-q13); og «I veiledningssamtaler med dine studenter, pleier du å ta opp studieprogresjon som tema?» (institutt-q6).

SPØRRESKJEMA – REKTORATET

i1

Denne undersøkelsen handler om bruken av individuelle utdanningsplaner ved ditt lærested. En students utdanningsplan gir blant annet oversikt over hvilke emner og hvor mange studiepoeng studenten skal ta hvert semester i graden.

De første spørsmålene handler om studieprogresjon og gjennomføring på normert tid.

q1

Gjennomføring på normert tid er et nasjonalt mål for høyere utdanning. Kun 40 prosent av bachelorstudenter og 37 prosent av masterstudenter gjennomfører studiene på normert tid. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om gjennomføring i høyere utdanning?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Det bør være et mål at alle studenter gjennomfører på normert tid (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør være vanskeligere å legge opp til et studieløp som har lavere progresjon enn normert tid (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målet om gjennomføring på normert tid har blitt tillagt for stor vekt i kvalitetsreformen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av studentenes mulighet til faglig fordypning (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjennomføring på normert tid er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q2

Har lærestedet satt måltall for andel studenter som gjennomfører på normert tid?

Dvs. andel av et studentkull som fullfører på normert tid

	Ja (1)	Nei (2)	Vet ikke (3)
Bachelor (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Master (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q3

Hva er måltallet?

Vennligst oppgi i prosent

Bachelor (1) _____

Master (2) _____

q4

Hvordan vurderer du dette måltallet?

	For høyt (1)	Realistisk (2)	For lavt (3)
Bachelor (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Master (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q5

Har dere andre måltall for gjennomføring på normert tid?

F.eks. studiepoengproduksjon per student per år

Ja (1)

Nei (2)

Vet ikke (3)

q6

I hvilken grad kommuniserer rektoratet nedover i organisasjonen at gjennomføring på normert tid skal prioriteres?

I svært liten grad (1)

I liten grad (2)

I noen grad (3)

I stor grad (4)

I svært stor grad (5)

i13

De følgende spørsmålene handler om lærestedets samlede innsats for å øke gjennomføring på normert tid.

q11

Under følger en liste med tiltak som brukes ved mange læresteder for å øke gjennomføring på normert tid i høyere utdanning. Basert på erfaringer fra ditt lærested, hvor effektive opplever du at de enkelte tiltakene er?

Kryss av på en skala fra 1 til 5, der 1 er «ikke effektivt» og 5 er «svært effektivt». For tiltak som i liten grad brukes ved ditt lærested, ber vi deg krysse «ikke aktuelt».

	Ikke effektivt (1)	(2)	(3)	(4)	Svært effektivt (5)	Ikke aktuelt (6)
Obligatoriske innleveringer (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentaktiverende undervisning (mindre grupper, mindre grad av forelesninger) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obligatorisk oppmøte til undervisning (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av studentene fra de faglige ansatte (veiledning, tilbakemeldinger) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer fastlagte studieløp (mindre valgfrihet innenfor en grad) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av individuelle utdanningsplaner (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilednings-/justeringsamtale ved forsinkelse i studieprogresjon (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiale tiltak (eks. innføringsuke/tiltak ved oppstart, skape kullfølelse) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiltak for å forbedre undervisningen (f.eks. krav om pedagogisk kompetanse eller bruke de beste foreleserne på innføringskurs) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studieprogresjonskrav underveis i løpet (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentvelferdstiltak (f.eks. psykologtilbud, tiltak for mestring av studiesituasjonen m.v.) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q12

Alt i alt, hvilken rolle mener du studentenes utdanningsplaner spiller i lærestedets samlede innsats for økt gjennomføring på normert tid?

Ikke en viktig rolle (1)

En lite viktig rolle (2)

En noe viktig rolle (3)

En viktig rolle (4)

En svært viktig rolle (5)

Vet ikke (6)

i10

De følgende spørsmålene handler om hvordan utdanningsplanene brukes ved lærestedet.

q7

Har lærestedet utarbeidet retningslinjer for hvordan utdanningsplanene skal benyttes?

Ja, rektoratet/faglig ledelse har utarbeidet slike retningslinjer (1)

Ja, administrativ ledelse har utarbeidet slike retningslinjer (2)

Nei, lærestedet har ikke utarbeidet slike retningslinjer (3)

Vet ikke (4)

q8

På hvilke måter iverksettes disse retningslinjene?

Flere svar mulig

Gjennom policydokumenter (1)

Gjennom møter med faglig ledelse ved institutter/fakulteter/avdelinger (2)

Gjennom møter med administrativ ledelse ved institutter/fakulteter/avdelinger (3)

Gjennom rapporteringskrav til institutter/fakulteter/avdelinger (4)

Annet (5) _____

Vet ikke (6)

q24

Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen?

Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst.

Styre studentene mot et normert studieløp (1)

Bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål (2)

Orienterer om studentenes plikter og rettigheter ved lærestedet (3)

Gjøre det lettere for lærestedet å fange opp studenter som er forsinket i studieløpet (4)

Hindre at studenter faller fra i løpet av studiet (5)

Gjøre det lettere for studenten å planlegge hvilke emner og eksamener man skal ta hvert semester (6)

Sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student (7)

q9

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om lærestedets bruk av utdanningsplaner som et virkemiddel for å sikre økt gjennomføring på normert tid?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å identifisere studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å følge opp studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte med studieadministrativt ansvar er bevisste på å følge opp studenter blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De faglig ansatte er bevisste på å følge opp studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene fungerer i større grad som en tilpasning til studentenes hverdag enn som et verktøy for økt gjennomføring på normert tid (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q10

Og hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om bruken av utdanningsplaner ved ditt lærested i dag?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Det er for ressurskrevende for lærestedet å følge opp alle studenter som burde følges opp ifølge progresjonen som er angitt i utdanningsplanene (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene hjelper oss å identifisere de studentene som har størst behov for veiledning og oppfølging (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle utdanningsplaner er et etablert virkemiddel på alle studieprogrammer hos oss (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene, og hvordan vi bruker disse, er et tema på interne møter og i evaluerings- og forbedringsprosesser (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Utdanningsplanene er et viktig element i lærestedets kvalitetssystem (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q13

Hva skal til for å utnytte potensialet i utdanningsplanene bedre, med hensyn til å øke andelen studenter som gjennomfører på normert tid?

q14

Har du andre kommentarer du vil legge til, som du mener er relevante for undersøkelsen?

SPØRRESKJEMA - INSTITUTTLEDERE

Merk: Tegnsettingen ^f(' ')^ indikerer at teksten der den er plassert varierer fra respondent til respondent, avhengig av organisasjonsform ved respondenten sin arbeidsplass. Eks: i informasjonsvinduet «il» varierer teksten mellom følgende: «din avdeling», «din seksjon», «ditt fakultet», «ditt institutt», «ditt program» og «ditt senter». I spørsmål q3 varierer teksten mellom: «avdelingen», «fakultetet», «instituttet», programmet», «seksjonen» og «senteret».

il

Denne undersøkelsen handler om bruken av individuelle utdanningsplaner ved ^f('pipe_din_ditt')^. En students utdanningsplan gir blant annet oversikt over hvilke emner og hvor mange studiepoeng studenten skal ta hvert semester i graden.

De første spørsmålene handler om studieprogresjon og gjennomføring på normert tid.

q1

Gjennomføring på normert tid er et nasjonalt mål for høyere utdanning. Kun 40 prosent av bachelorstudenter og 37 prosent av masterstudenter gjennomfører studiene på normert tid.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om gjennomføring i høyere utdanning?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Det bør være et mål at alle studenter gjennomfører på normert tid (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør være vanskeligere å legge opp til et studieløp som har lavere progresjon enn normert tid (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målet om gjennomføring på normert tid har blitt tillagt for stor vekt i kvalitetsreformen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av studentenes mulighet til faglig fordypning (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjennomføring på normert tid er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q2

I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning?

I svært liten grad (1)

I liten grad (2)

I noen grad (3)

I stor grad (4)

I svært stor grad (5)

intro

De følgende spørsmålene handler om kommunikasjonen ^{f('pipe_en_et')} har med studentene om studieprogresjon

q3

I kommunikasjonen med studentene, i hvor stor grad oppmuntrer ^{f('pipe_en_et')} studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?

I svært liten grad (1)

I liten grad (2)

I noen grad (3)

I stor grad (4)

I svært stor grad (5)

Vet ikke (6)

q4

Får den faglige staben på ^{f('pipe_en_et')} tilgang til utdanningsplanene til studentene (som for eksempel kan brukes i veiledning av studenter eller planlegging av emner)?

Flere svar mulig

Ja, jeg kan få tilgang til innholdet i utdanningsplanen til individuelle studenter (1)

Ja, jeg kan få tilgang til aggregerte data om studentene på ^{f('pipe_en_et')} (2)

Nei (3)

Vet ikke (4)

q5

Har du i løpet av de siste fem årene hatt veiledningsansvar for studenter?

Ja, for både bachelor – og masterstudenter (1)

Ja, for bachelorstudenter (2)

Ja, for masterstudenter (3)

Nei (4)

q6

I veiledningssamtaler med dine studenter, pleier du å ta opp studieprogresjon som tema?

Ja, alltid (1)

Ja, ofte (2)

Ja, noen ganger (3)

Ja, men sjelden (4)

Nei, aldri (5)

i8

De følgende spørsmålene handler hvordan utdanningsplaner brukes ved ^{f('pipe_din_ditt')}.

q30

Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen?

Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst.

Styre studentene mot et normert studieløp (1)

Bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål (2)

Orientere om studentenes plikter og rettigheter ved lærestedet (3)

Gjøre det lettere for lærestedet å fange opp studenter som er forsinket i studieløpet (4)

Hindre at studenter faller fra i løpet av studiet (5)

Gjøre det lettere for studenten å planlegge hvilke emner og eksamener man skal ta hvert semester (6)

Sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student (7)

q7

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om bruk av utdanningsplaner som et virkemiddel for økt gjennomføring på normert tid?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å identifisere studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å følge opp studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte med studieadministrativt ansvar er bevisste på å følge opp studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De faglig ansatte er bevisste på å følge opp studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene fungerer i større grad som en tilpasning til studentenes hverdag enn som et verktøy for økt gjennomføring på normert tid (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q8

Og hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om bruken av utdanningsplaner ved i dag?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Det er for ressurskrevende for å følge opp alle studenter som burde følges opp ifølge progresjonen som er angitt i utdanningsplanene (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene hjelper oss å identifisere de studentene som har størst behov for veiledning og oppfølging (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle utdanningsplaner er et etablert virkemiddel på alle studieprogrammer hos oss (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Utdanningsplanene, og hvordan vi bruker disse, er et tema på interne møter og i evaluerings- og forbedringsprosesser (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene er et viktig element i ^f('pipe_ets_ens')^ kvalitetssystem (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q9

Alt i alt, hvilken rolle mener du studentenes utdanningsplaner spiller i ^f('pipe_ets_ens')^ samlede innsats for økt gjennomføring på normert tid?

Ikke en viktig rolle (6)

En lite viktig rolle (1)

En noe viktig rolle (2)

En viktig rolle (3)

En svært viktig rolle (4)

Vet ikke (5)

q10

Hva skal til for å utnytte potensialet i utdanningsplanene bedre, med hensyn til å øke andelen studenter som gjennomfører på normert tid?

q11

Har du andre kommentarer du vil legge til, som du mener er relevante for undersøkelsen?

SPØRRESKJEMA – STUDIEADMINISTRASJON SENTRALT OG VED FAKULTET

Merk: Tegnsettingen ^f(')^ indikerer at teksten der den er plassert varierer fra respondent til respondent, avhengig av organisasjonsform ved respondenten sin arbeidsplass. Eks: i spørsmål «q2» varierer teksten mellom følgende: «avdelingen», «fakultetet», «instituttet», «programmet» og «lærestedet».

i1

Denne undersøkelsen handler om lærestedenes bruk av individuelle utdanningsplaner. En students utdanningsplan gir blant annet oversikt over hvilke emner og hvor mange studiepoeng studenten skal ta hvert semester i graden.

De første spørsmålene handler om studieprogresjon og gjennomføring på normert tid.

q1

Gjennomføring på normert tid er et nasjonalt mål for høyere utdanning. Kun 40 prosent av bachelorstudenter og 37 prosent av masterstudenter gjennomfører studiene på normert tid.

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om gjennomføring i høyere utdanning?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Det bør være et mål at alle studenter gjennomfører på normert tid (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det bør være vanskeligere å legge opp til et studieløp som har lavere progresjon enn normert tid (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Målet om gjennomføring på normert tid har blitt tillagt for stor vekt i kvalitetsreformen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenter bør miste studieretten ved forsinkelse på mer enn 1 semester (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Målet om gjennomføring på normert tid går på bekostning av studentenes mulighet til faglig fordypning (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gjennomføring på normert tid er en god indikator på kvalitet i høyere utdanning (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q2

Har du satt måltall for andel studenter som gjennomfører på normert tid?

Dvs. andel av et studentkull som fullfører på normert tid

	Ja (1)	Nei (2)	Vet ikke (3)
Bachelor (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Master (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q3

Hva er måltallet?

Vennligst oppgi i prosent

Bachelor (1) _____

Master (2) _____

q4

Hvordan vurderer du dette måltallet?

	For høyt (1)	Realistisk (2)	For lavt (3)
Bachelor (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Master (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q5

Har dere andre måltall for gjennomføring på normert tid?

F.eks. studiepoengproduksjon per student per år

Ja (1)

Nei (2)

Vet ikke (3)

q6

I hvilken grad opplever du at rektoratet vektlegger gjennomføring på normert tid som en viktig målsetning?

I svært liten grad (1)

I liten grad (2)

I noen grad (3)

I stor grad (4)

I svært stor grad (5)

i

Følgende spørsmål handler om ^f('pipe_ens_ets')^ samlede innsats for å øke gjennomføring på normert tid

q7

Under følger en liste med tiltak som brukes ved mange læresteder for å øke gjennomføring på normert tid. Basert på erfaringer fra ^f('pipe_din_ditt')^, hvor effektive opplever du at de enkelte tiltakene er?

Kryss av på en skala fra 1 til 5, der 1 er «ikke effektivt» og 5 er «svært effektivt». For tiltak som i liten grad brukes ved ^f('pipe_din_ditt')^, ber vi deg krysse «ikke aktuelt».

	Ikke effektivt (1)	(2)	(3)	(4)	Svært effektivt (5)	Ikke aktuelt (6)
Obligatoriske innleveringer (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentaktiverende undervisning (mindre grupper, mindre grad av forelesninger) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obligatorisk oppmøte til undervisning (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tett oppfølging av studentene fra de faglige ansatte (veiledning, tilbakemeldinger) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer fastlagte studieløp (mindre valgfrihet innenfor en grad) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av individuelle utdanningsplaner (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilednings-/justeringssamtale ved forsinkelse i studieprogresjon (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosiale tiltak (eks. innføringsuke/tiltak ved oppstart, skape kullfølelse) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ikke effektivt (1)	(2)	(3)	(4)	Svært effektivt (5)	Ikke aktuelt (6)
Tiltak for å forbedre undervisningen (f.eks. krav om pedagogisk kompetanse eller bruke de beste foreleserne på innføringskurs) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studieprogresjonskrav underveis i løpet (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentvelferdstiltak (f.eks. psykologtilbud, tiltak for mestring av studiesituasjonen m.v.) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q8

Alt i alt, hvilken rolle mener du studentenes utdanningsplaner spiller i ^f('pipe_ens_ets')^ samlede innsats for økt gjennomføring på normert tid?

Ikke en viktig rolle (1)

En lite viktig rolle (2)

En noe viktig rolle (3)

En viktig rolle (4)

En svært viktig rolle (5)

Vet ikke (6)

ii

De neste spørsmålene handler om hvordan utdanningsplanene brukes ved ^f('pipe_din_ditt')^.

q9

Hvor stor valgfrihet har studentene i fastsettingen av egen utdanningsplan, dvs. hvilke emner som skal tas og når disse skal tas?

Ta utgangspunkt i det som er typisk ved ^f('pipe_din_ditt')^

Ingen valgfrihet i det hele tatt (1)

Liten valgfrihet (2)

Noe valgfrihet (3)

Stor valgfrihet (4)

Svært stor valgfrihet (5)

q10

Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen?

Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst.

Styre studentene mot et normert studieløp (1)

Bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål (2)

Orienterer om studentenes plikter og rettigheter ved lærestedet (3)

Gjøre det lettere for lærestedet å fange opp studenter som er forsinket i studieløpet (4)

Hindre at studenter faller fra i løpet av studiet (5)

Gjøre det lettere for studenten å planlegge hvilke emner og eksamener man skal ta hvert semester (6)

Sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student (7)

i45

De følgende spørsmålene handler om den informasjon og veiledning ^{f('pipe_en_et')} tilbyr studentene når det gjelder utdanningsplaner

q11

På hvilket nivå ved lærestedet foregår det studentrettede arbeidet med utdanningsplanene (godkjenning av individuelle planer, veiledningssamtaler o.l.)?

Flere svar mulig

På studieadministrativ avdeling sentralt på lærestedet (1)

På fakultets-/avdelingsnivå (2)

Instituttnivå (3)

Studieprogramnivå (4)

q12

Blir alle studenter innkalt til individuell veiledning om utdanningsplanen i begynnelsen eller i løpet av studiet, selv om de ikke er forsinket?

Ja, på alle studieprogram (1)

Ja, på noen studieprogram (2)

Nei, men alle studenter kan få individuell veiledning ved behov (3)

Vi gir normalt ikke individuell veiledning om utdanningsplanen (4)

q13

I kommunikasjonen med studentene om utdanningsplanene (f.eks. veiledningssamtaler og orienteringsmøter), i hvor stor grad oppmuntrer ^{f('pipe_en_et')} studentene til å gjennomføre studiene på normert tid?

I svært liten grad (1)

I liten grad (2)

I noen grad (3)

I stor grad (4)

I svært stor grad (5)

i46

De følgende spørsmålene handler om oppfølging av studenter som er forsinket i forhold til egen utdanningsplan

q14

Har jevnlig kontrollpunkter i løpet av studieløpet der studentenes faktiske studieprogresjon sammenlignes med enten studentenes utdanningsplaner eller normert tid?

Flere svar mulig

Ja, kontrollen er basert på sammenligning av studentenes utdanningsplan og faktisk studieprogresjon (1)

Ja, kontrollen er basert på sammenligning av normert studieprogresjon og faktisk studieprogresjon (2)

Nei, vi har ikke jevnlig kontrollpunkter (3) [*Exclusive*]

q15

Hvor ofte gjennomføres disse kontrollene?

Studentenes progresjon kontrolleres kontinuerlig underveis i semesteret (1)

Én gang i semesteret (2)

Én gang i året (3)

Sjeldnere enn én gang i året (4)

Vet ikke (5)

q16

Hva skal til for at studentene blir fulgt opp?

Ved variasjon mellom studieprogram, kryss av for det vanligste. Flere svar mulig.

	q16_1 - Bachelor	q16_2 - Master
Alle avvik blir fulgt opp (f.eks. manglende gjennomføring av obligatoriske aktiviteter, ikke bestått eksamen i bestemte emner e.l.) (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	q16_1 - Bachelor	q16_2 - Master
Manglende oppfylte forkunnskapskrav/progresjonskrav (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Et bestemt antall studiepoengs forsinkelse (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har ingen regler for dette (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke (5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

q17

Hvor forsinket må studentene være for at forsinkelsen blir fulgt opp?

	q17_1 - Bachelor	q17_2 - Master
Minst 10 studiepoeng (1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minst 20 studiepoeng (2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minst 30 studiepoeng (3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke (4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

q18

Hvilke rutiner har dere for å følge opp disse studentene?

Flere svar mulig

Studentene følges opp gjennom individuelle veiledningssamtaler/justeringssamtaler (1)

Studentene følges opp skriftlig (2)

Annet, spesifiser: (3) _____

Vi har ingen rutiner for oppfølging (4)

q19

Hva skal til for at studenten skal miste studieretten ved forsinkelse?

Flere svar mulig

Studenten møter ikke opp til obligatoriske aktiviteter etter å ha mottatt varsel (1)

Studenten møter ikke opp til justerings-/veiledningssamtale ved forsinkelse (2)

Studenten mister automatisk studieplassen ved forsinkelse på et visst antall studiepoeng (3)

Annet. Spesifiser: (5) _____

Vi har ingen faste kriterier, hver sak vurderes individuelt (4)

De følgende spørsmålene handler om oppfølging av studenter som i fastsettingen av sin utdanningsplan (ved oppstart eller i løpet av studiet) planlegger lavere progresjon enn normert tid

q20

Kontrollerer du hvorvidt studentene planlegger lavere progresjon enn normert tid i fastsetting av sin utdanningsplan? (ved oppstart eller i løpet av studiet)

Ja (1)

Ja, for noen studieprogram (2)

Nei (3)

q21

Hvilke rutiner har du for å følge opp studenter som planlegger lavere progresjon?

Flere svar mulig

Studentene følges opp gjennom individuelle veiledningssamtaler/justeringssamtaler (1)

Studentene følges opp skriftlig (2)

Vi har ingen rutiner for videre oppfølging (3)

Annet. Spesifiser: (4) _____

q22

Krever du godkjenning av et studieløp som angir lavere progresjon enn normert tid?

Ja, krever godkjenning (1)

Ja, krever godkjenning for noen studieprogram (2)

Nei, krever ingen godkjenning (3)

q23

Er det utarbeidet faste kriterier for godkjenning av studieløp med lavere progresjon enn normert tid, eller er godkjenningen mer skjønnsbasert?

Faste kriterier (1)

Skjønnsbasert (2)

Blanding (3)

q24

Hvilke av følgende begrunnelser vil normalt være tilstrekkelig for at en student får godkjent en utdanningsplan med lavere progresjon enn normert tid?

	Aldri (1)	I noen tilfeller (2)	I de fleste tilfeller (3)	Alltid (4)
Egen eller egne barns sykdom (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krevende familiesituasjon (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid ved siden av studiet (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentpolitiske eller andre verv på lærestedet (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Politiske eller andre verv utenfor lærestedet (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenten opplever studiet som for krevende (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manglende faglig motivasjon /interesse (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenten finner seg ikke til rette/mangler tilhørighet på studiet (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenten ønsket en pause fra studiene for å gjøre noe annet (f.eks. reise, jobbe, gjøre frivillig arbeid) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenten ønsker bedre tid til å fordype seg i studiene (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenten ønsker å ta om igjen tidligere avlagte eksamener for å forbedre karakterer (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annet (12) _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

iiii

Helt til slutt ønsker vi dine synspunkter på hvordan utdanningsplaner brukes ved \wedge ('pipe_din_ditt') \wedge .

q25

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om \wedge ('pipe_ens_ets') \wedge bruk av utdanningsplaner som et virkemiddel for økt gjennomføring på normert tid?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å identifisere studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Vi bruker utdanningsplanene aktivt til å følge opp studenter som ligger under normert studiepoengproduksjon (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De ansatte med studieadministrativt ansvar er bevisste på å følge opp studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De faglig ansatte er bevisste på å følge opp studenter som blir forsinket i forhold til egen utdanningsplan (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene fungerer i større grad som en tilpasning til studentenes hverdag enn som et verktøy for økt gjennomføring på normert tid (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q26

Og hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om bruken av utdanningsplaner ved ^{f('pipe_en_et')} i dag?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)	Vet ikke (6)
Det er for ressurskrevende for ^{f('pipe_en_et')} å følge opp alle studenter som burde følges opp ifølge progresjonen som er angitt i utdanningsplanene (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene hjelper oss å identifisere de studentene som har størst behov for veiledning og oppfølging (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individuelle utdanningsplaner er et etablert virkemiddel på alle studieprogrammer hos oss (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene, og hvordan vi bruker disse, er et tema på interne møter og i evaluerings- og forbedringsprosesser (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanene er et viktig element i ^{f('pipe_ens_ets')} kvalitetssystem (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q27

Hva skal til for å utnytte potensialet i utdanningsplanene bedre, med hensyn til å øke andelen studenter som gjennomfører på normert tid?

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their comments.

q28

Har du andre kommentarer du vil legge til, som du mener er relevante for studien?

SPØRRESKJEMA - STUDENTER

i17

Du har en utdanningsplan ved ditt lærested som blant annet gir en oversikt over hvilke emner du skal ta hvert semester i graden din. De fleste studenter får tilgang til utdanningsplanen via studentweb. Undersøkelsen handler hovedsakelig om hvordan du bruker denne utdanningsplanen.

q18

Kjenner du til denne utdanningsplanen?

Ja (1)

Nei (2)

i19

De neste spørsmålene handler om hvor du ligger an i studieløpet og eventuelle forsinkelser i forhold til normert tid.

Normert tid for heltidsstudenter tilsvarer 3 år for de fleste bachelorgrader, 2 år for mastergrad og 5 år for integrert mastergrad. Dette tilsvarer 30 studiepoeng per semester.

q20

Hvilken type studium går du på?

Årsstudium (1)

3-årig bachelor (2)

4-årig bachelor/4-årig allmennlærer/grunnskolelærer (3)

2-årig master (4)

Integrert 5-årig master (5)

Profesjonsstudium av minst 5 års varighet (6)

Deltidsstudium (fastsatt av lærestedet) (7)

q25

Er dette studiet et heltidsstudium eller deltidsstudium?

Med deltidsstudium mener vi studieprogram som lærestedet har organisert som et deltidsstudium (mindre enn 100 %).

Heltid (1)

Deltid (2)

q21

Hvor mange år har du studert i den graden du holder på med?

For deg som følger en 2-årig mastergrad, se bort fra årene i bachelorgraden.

Antall år (1) _____

q1

Har du tatt det antall studiepoeng som ditt studieprogram legger opp til?

Normert tid for heltidsstudenter tilsvarer 30 studiepoeng per semester. Et normert studieløp er 3 år for de fleste bachelorgrader, 2 år for mastergrad og 5 år for integrert mastergrad.

Både innvilgede permisjoner og tilpassede studieløp regnes som en forsinkelse i denne undersøkelsen.

Ja, jeg har tatt det antall studiepoeng jeg skal så langt (1)

Nei, jeg har hatt en mindre forsinkelse (inkludert innvilgede permisjoner) som jeg har tenkt å ta igjen i løpet av graden (2)

Nei, jeg har hatt en forsinkelse (inkludert innvilgede permisjoner) som gjør at jeg sannsynligvis må studere utover normert tid for studiet (3)

q5

Du har svart at du har en forsinkelse som gjør at du sannsynligvis må studere utover normert tid. Når i studieløpet skjedde forsinkelsen?

Dersom du har hatt flere forsinkelser, ta utgangspunkt i den første.

1. semester (1)

2. semester (2)

3. semester (3)

4. semester (4)

5. semester (5)

6. semester (6)

7. semester (7)

8. semester (8)

9. semester (9)

10. semester (10)

q9

Hva er de viktigste grunnene til at du ble forsinket?

Egen eller egne barns sykdom (1)

Krevende familiesituasjon (2)

Arbeid ved siden av studiet (3)

Studentpolitiske eller andre verv på lærestedet (4)

Politiske eller andre verv utenfor lærestedet (5)

Krevende studie (6)

Mangelfull faglig oppfølging (7)

Manglende faglig motivasjon/interesse (8)

Finner meg ikke til rette på studiet/manglende tilhørighet (9)

Ønsket en pause fra studiene for å gjøre noe annet (f.eks. reise, jobbe, gjøre frivillig arbeid) (10)

Ønsker bedre tid til å fordype meg i studiene (11)

Måtte ta opp igjen tidligere avlagt(e) eksamen(er) (12)

Ønsket å ta opp igjen tidligere avlagt(e) eksamen(er) for å forbedre karakterer (13)

Annet (14) _____

q4

Har du endret utdanningsplanen din slik at den viser at du ble forsinket, for eksempel ved å flytte/fjerne emner du har utsatt?

Dersom du har gjort flere endringer som skyldes forsinkelse, tenk på den siste endringen.

Ja (1)

Nei (2)

Husker ikke (3)

q7

Måtte du få denne endringen godkjent av noen ved lærestedet?

Dersom du har gjort flere endringer som skyldes forsinkelse, tenk på den siste endringen. Se bort fra eventuell teknisk hjelp til å fjerne/flytte emner i utdanningsplanen.

Ja, jeg måtte få planen godkjent av noen ved lærestedet (1)

Nei, jeg kunne endre planen selv uten godkjenning fra andre (2)

q8

Ble du innkalt til en veiledningssamtale i forbindelse med endring av utdanningsplanen?

Ja (1)

Nei (2)

Husker ikke (3)

i23

I de neste spørsmålene ønsker vi dine vurderinger av ulike sider ved utdanningsplanen.

q12

Hva oppfatter du er formålet med utdanningsplanen?

Kryss av for inntil tre av de formålene du oppfatter som viktigst.

Styre studentene mot et normert studieløp (1)

Bevisstgjøre studentene på studiets læringsmål (2)

Orienterer om studentenes plikter og rettigheter ved lærestedet (3)

Gjøre det lettere for lærestedet å fange opp studenter som er forsinket i studieløpet (4)

Hindre at studenter faller fra i løpet av studiet (5)

Gjøre det lettere for studentene å planlegge hvilke emner og eksamener man skal ta hvert semester (6)

Sikre et tett og forpliktende forhold mellom lærestedet og den enkelte student (7)

q22

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om hvordan du bruker utdanningsplanen din?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Jeg bruker utdanningsplanen aktivt for å planlegge hele studieløpet (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker utdanningsplanen bare som et verktøy for oppmelding og avmelding til eksamen (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg planlegger bare ett semester av gangen i utdanningsplanen min (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ofte lagt inn flere emner i utdanningsplanen enn det er realistisk at jeg kan gjennomføre i løpet av et semester (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Jeg fjerner/flytter alltid emner som jeg ikke får gjennomført fra utdanningsplanen det aktuelle semesteret (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q13

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om utdanningsplanen?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken enig eller uenig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Jeg opplever utdanningsplanen som så bindende at det skal mye til for å bryte den (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplever at utdanningsplanen er et godt verktøy for å få oversikt over studieløpet og hvordan jeg ligger an (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er lett å få godkjent endringer i utdanningsplanen til et ikke-normert studieløp (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanen motiverer meg til å forsøke å gjennomføre studiet på normert tid (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningsplanen har liten betydning for gjennomføring av studiene mine (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q14

40 % av bachelorstudentene og 37 % av masterstudentene ved norske utdanningsinstitusjoner fullfører studiet på normert tid. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken uenig eller enig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Det spiller ingen rolle om jeg bruker litt lenger tid på studiene enn det som er normert (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å fullføre studiet på normert tid for å komme raskt ut i jobb og få egen inntekt (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersom jeg studerer utover normert tid, vil det ta seg dårlig ut overfor fremtidige arbeidsgivere (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studenter bør ikke studere utover normert tid fordi det fører til økte kostnader for lærestedet (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken uenig eller enig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Dersom jeg studerer utover normert tid, vil jeg kunne fordype meg mer i faget og få bedre muligheter på arbeidsmarkedet (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er dårlig bruk av samfunnets ressurser at studenter ikke gjennomfører studiene på normert tid (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

q15

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig (1)	Uenig (2)	Verken uenig eller enig (3)	Enig (4)	Helt enig (5)
Lærestedet er mer opptatt av at studentene gjennomfører på normert tid enn av å gi studentene mulighet til å tilpasse studieløpet til sine behov (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærestedet er mer opptatt av at studentene gjennomfører på normert tid enn av å gi studentene muligheten til faglig fordypning (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INTERVJUGUIDE - INSTITUTTLEDERE

Introduksjon

Vi har fått i oppdrag å undersøke hvordan utdanningsplaner brukes i høyere utdanning av Kunnskapsdepartementet. Dette finnes det lite kunnskap om. Kunnskapsdepartementet ønsker også å få undersøkt om det er noen sammenheng mellom måten utdanningsplanene brukes på og hvor raskt studentene gjennomfører studiet.

For å undersøke disse spørsmålene har vi sendt ut spørreundersøkelser til alle universiteter og høyskoler i Norge, til både faglig og administrativt ansatte, til rektorat og instituttleder på faglig side, og til studieadministrasjonen sentralt og på fakulteter/avdelinger, samt til et utvalgt studenter. I tillegg skal vi gjennomføre intervjuer ved fire læresteder hvor vi ønsker å gå mer i dybden på utvalgte institutter. Vi har valgt ut institutter som alle har høy gjennomføring. Og vi ønsker å undersøke hva det er som gjør at studentene på instituttet i større grad enn gjennomsnittet gjennomfører på normert tid.

Anonymitet

Før vi begynner vil jeg nevne at vi ikke kommer til å bruke navn eller tittel/stilling i rapporten.

Fastsetting av utdanningsplaner

Det er stor variasjon i mellom studieprogram og institusjoner i hvor mye valgfrihet studentene har i fastsettingen av sine utdanningsplaner. På medisin har studentene for eksempel svært lite mulighet til å flytte på emner, mens studenter på mange allmenfakulteter kan flytte mye rundt på hvilke emner og når de skal ta emner. **Hvem/på hvilket nivå ved ditt lærested defineres utdanningsplanene og fleksibiliteten i disse. På instituttnivå? Hvordan avgjøres det hvor mye valgfrihet til å velge emner og kunne flytte på dem studentene på et studieprogram har? Er det helt opp til et institutt eller er det en prosess med flere involverte?**

I fastsettingen av studie-/utdanningsplanene, brukes det noen virkemidler for å styre studenten mot å planlegge et normert løp? (For eksempel strenge progresjonskrav, mye obligatoriske emner) (Det kan virke som noen utdanninger har mye sterkere styring mot å gjennomføre på normert tid enn andre, for eksempel profesjonsutdanninger, hvor studentene har svært lite mulighet til å flytte på emner)

Som instituttleder, hva har du å gjøre med studentenes utdanningsplaner?

Forholder vitenskapelig ansatte seg til studentenes utdanningsplaner?

Studieorganisering og faglig oppfølging

Kan du fortelle litt om hvordan studentene følges opp faglig? Det handler både om hvordan studiene er organisert og hvor tett de ansatte og studentene omgås (F.eks forholdet mellom bruk av seminar versus forelesninger, gruppestørrelse, hvor mye obligatoriske oppgaver og undervisning, hvor mye tilbakemelding får studentene på oppgaver, hvor tett studenter og faglig ansatte omgås -

veiledning/ «åpen dør» -politikk, felles faglige ting som ikke nødvendigvis er del av det obligatoriske osv.).

Har dere noen tiltak for godt studiemiljø, økt tilhørighet, sosial omgang mellom studenter, og evt. mellom studenter og faglig ansatte?

Jobber dere bevisst med noen tiltak/virkemidler for å øke studieprogresjon blant studentene og hindre frafall?

Gjennomføring

Vis gjennomføringsgrafikk (Nasjonalt, institusjon, institutt) – antall studiepoeng per student. Vi har plukket ut de fire instituttene fordi de har gode resultater.

Hvilke tanker har dere om disse resultatene? Oppfatter dere selv at dere har gode resultater? Til instituttleder/kontorsjef: Stemmer disse tallene med tall dere har? Har dere også data på hvor stor andel som gjennomfører på normert tid?

Hva tror dere kan være årsaken til at dere har så god gjennomstrømning?

Eventuell oppfølging:

Inntakskvalitet (flinke og motiverte studenter)

Studiekvalitet

Tett faglig oppfølging?

Tiltak for økt studieprogresjon/hindre frafall? (hvilke?)

Tett administrativ oppfølging?

Studieorganisering? (obligatorisk/valgfri) er studiet organisert?

Undervisningsformer (studieaktiverende e.l.)

Hvilke tanker har dere om målet om at studentene skal gjennomføre studiet på normert tid. Oppfatter dere at dette legges vekt på blant andre ansatte i arbeidet med studenter?

Hva slags signaler får dere fra ledelsen om gjennomføring på normert tid? Er dette noe som vektlegges? Er dette noe dere formidler til studenter? Hvordan?

Dokumenter

-Har dere tall på andel som gjennomfører på normert tid?

-Regelverk/retningslinjer om utdanningsplaner og studieprogresjon?

INTERVJUGUIDE – STUDENTER

Introduksjon

Vi har fått i oppdrag å undersøke hvordan utdanningsplaner brukes i høyere utdanning av Kunnskapsdepartementet. Dette finnes det lite kunnskap om. Kunnskapsdepartementet ønsker også å få undersøkt om det er noen sammenheng mellom måten utdanningsplanene brukes på og hvor raskt studentene gjennomfører studiet.

For å undersøke disse spørsmålene har vi sendt ut spørreundersøkelser til alle universiteter og høyskoler i Norge, til både faglig og administrativt ansatte, til rektorat og instituttleder på faglig side, og til studieadministrasjonen sentralt og på fakulteter/avdelinger, samt til et utvalgt studenter. I tillegg skal vi gjennomføre intervjuer ved fire læresteder hvor vi ønsker å gå mer i dybden på utvalgte institutter. Vi har valgt ut institutter som alle har høy gjennomføring. Og vi ønsker å undersøke hva det er som gjør at studentene på instituttet i større grad enn gjennomsnittet gjennomfører på normert tid.

Før vi begynner vil jeg nevne at vi ikke kommer til å bruke navn rapporten.

Utdanningsplaner - formål

Hva betyr utdanningsplan for dere? /Hva legger dere i begrepet utdanningsplan? Er det et begrep dere bruker? (forklar eventuelt at det er snakk om den de må logge seg på via studentweb for å bruke – der de kan flytte på emner, hvilke de skal ta eksamen i osv. Ps. for profesjonsstudier er det ikke sikkert at de har mulighet for dette). Kaller dere dette for utdanningsplan, eller har dere et annet navn på det?

Da dere begynte å studere, fikk dere noe informasjon fra instituttet eller lærestedet om hvordan man skulle bruke utdanningsplanen og hva som var hensikten med den? Husker dere hva som ble sagt var hensikten med den? Hva tenker dere er hensikten med utdanningsplanen? Hvordan tenker dere om utdanningsplanen, tenker dere at det er en bindende kontrakt mellom dere og lærestedet?

Utdanningsplaner – studentenes bruk

Hvordan bruker dere utdanningsplanen? Hva bruker dere den til?

(Sykepleiestudenter: Kan dere gå inn og endre på utdanningsplanen?) **Endrer dere alltid utdanningsplanen slik at den reflekterer emnene dere faktisk tar til enhver tid?** For eksempel dersom dere stryker på en eksamen, fjerner dere den fra det semesteret dere skulle ha tatt den? **Hvor enkelt er det å endre utdanningsplanen? (flytte på emner eller ta færre emner et semester)** (Kunne du gjøre det selv på studentweb, eller måtte du snakke med noen ved lærestedet for å få gjøre det?)

Når dere fastsetter eller endrer utdanningsplanen deres, planlegger dere hele studieløpet, eller planlegger dere kun for det semesteret dere er i? (for eksempel hvis dere fjerner et emne fra det semesteret dere er i, flytter dere det bare ut av veien, eller planlegger dere nøye når dere vil ta emnet i stedet?)

Sykepleiestudenter: Har dere progresjonskrav? (krav om at dere må ha bestått visse emner før dere kan ta neste). **Hva skjer dersom dere ikke følger vanlig studieprogresjon, f.eks. må ha fritak fra et emne e.l.?**

Hva tenker dere om å bli forsinket i studiene, gjør det noe? Er det alvorlig? (Er det et nederlag? I hvor stor grad føler dere forventninger fra andre om å gjennomføre på normert tid?) Hvordan opplever dere holdningene i studiemiljøet, altså blant andre studenter, ift. Studieprogresjon?

Opplever dere at lærestedet/instituttet er opptatt av at dere gjennomfører på normert tid, (dvs. i løpet av 3 år for de fleste bachelorgrader, og 2 år for de fleste mastergrader)?

Hvordan formidles det eventuelt?

Føler dere dere forpliktet av det løpet som ligger i utdanningsplanene deres? Er det noe å strekke seg etter – virker det motiverende? Hva tenker dere om å bli forsinket i forhold til det som står i utdanningsplanen, gjør det noe? Er det alvorlig?

Oppfølging

Har dere kontakt med noen på instituttet, administrativt eller faglig ansatte, om utdanningsplanene? Hvilken type oppfølging får dere når det gjelder utdanningsplanen? (ved for eksempel fastsetting av planen; hvis man skal legge opp til et normert som ligger bak normert studieprogresjon; ved forsinkelse ift utdanningsplanen)

Utover det, har dere mye kontakt med de administrativt ansatte? Er det lett å gå og be om informasjon og hjelp? Noen som tar kontakt om dere blir forsinket?

Fortell om kontakten dere har med faglig ansatte, professorer og andre faglig ansatte – hvor mye kontakt har dere med dem utover selve undervisningen? (veiledning, osv. Hvilken type undervisning har dere – mest store forelesninger, små grupper, andre typer?)

Gjennomføring

Vis gjennomføringsgrafikk (Nasjonalt, institusjon, institutt) – antall studiepoeng per student.

Hvilke tanker har dere om disse resultatene? (Var dere klar over at dere har så god gjennomføring?)

Hva tror dere kan være årsaken til at dere har så god gjennomføring?

Oppfølging

Spesielt flinke og motiverte studenter

Flinke forelesere/lærere?

Tett faglig oppfølging?

Tett administrativ oppfølging?

Studieorganisering? (fastsatte løp vs. valgfrihet)

Undervisningsformer (små grupper, praksis e.l.)

INTERVJUGUIDE – STUDIEADMINISTRASJON V/INSTITUTT

Introduksjon

Vi har fått i oppdrag å undersøke hvordan utdanningsplaner brukes i høyere utdanning av Kunnskapsdepartementet. Dette finnes det lite kunnskap om. Kunnskapsdepartementet ønsker også å få undersøkt om det er noen sammenheng mellom måten utdanningsplanene brukes på og hvor raskt studentene gjennomfører studiet.

For å undersøke disse spørsmålene har vi sendt ut spørreundersøkelser til alle universiteter og høyskoler i Norge, til både faglig og administrativt ansatte, til rektorat og instituttleder på faglig side, og til studieadministrasjonen sentralt og på fakulteter/avdelinger, samt til et utvalgt studenter. I tillegg skal vi gjennomføre intervjuer ved fire læresteder hvor vi ønsker å gå mer i dybden på utvalgte institutter. Vi har valgt ut institutter som alle har høy gjennomføring. Og vi ønsker å undersøke hva det er som gjør at studentene på instituttet i større grad enn gjennomsnittet gjennomfører på normert tid.

Anonymitet

Før vi begynner vil jeg nevne at vi ikke kommer til å bruke navn eller tittel/stilling i rapporten.

Introduksjon

Kan dere fortelle litt om hvilke oppgaver dere har knyttet til studentenes utdanningsplaner?

(Veileder dere studenter om hvordan de kan legge opp planen sin? Følger dere med på løpet studentene legger opp i utdanningsplanen sin? Følger dere opp studenter som blir forsinket?)

Utdanningsplaner

Hvor mye valgfrihet har studentene når det gjelder å legge opp sitt studieløp i utdanningsplanen?

(Vi har sett at det er ganske store variasjoner mellom typer utdanninger, på medisin er studiet f.eks. lagt opp med svært lite valgmuligheter, mens studenter på en del andre fag har betydelig mer valgfrihet når det gjelder hvilke emner de skal ta og når disse skal ta, flytte på emner osv.)

Hvilken nytteverdi har utdanningsplanene for dere? Hva bruker dere utdanningsplanene til?

Arbeidet med studenter og utdanningsplaner

Har dere tydelige retningslinjer for arbeidet med utdanningsplaner, som sikrer lik praksis blant de ansatte?

Får dere noe opplæring eller instruksjoner om hvordan og når studentene skal følges opp? Opplever dere at dere og kollegaer arbeider på samme måte med studentene? Like tett oppfølging av utdanningsplanene? Er praksis ganske lik på tvers av saksbehandlere, eller er det litt opp til den enkelte?

Får dere mange spørsmål fra studentene om utdanningsplaner?

Hvilken type spørsmål/problemstillinger kommer studentene med? Hva er de mest vanlige utfordringene dere ser når det gjelder utdanningsplaner? I forhold til studieprogresjon?

Hva opplever dere er studentenes forhold til utdanningsplanen? Hva bruker de den til?

Studieorganisering/oppfølging

Generelt, hvordan vil dere si at studentene følges opp? Blir de fulgt opp tett fra administrasjonen? Blir de fulgt opp tett fra de faglig ansatte? Utover det vi har snakket om, beskriv hvordan studentene blir fulgt opp.

Blir alle studenter innkalt til veiledningssamtale om utdanningsplan? Når?

Forsinkelse/lavere progresjon

Hvordan fanger dere opp studenter som er forsinket? (Kontroll? Hvor ofte?)

Hva skal til for at studentene blir fulgt opp? Hvor forsinket må de være? Hvilken type oppfølging får de?

Dersom en student ønsker å legge opp til lavere progresjon enn normert tid i utdanningsplanen sin – er det noe de kan gjøre på egenhånd, eller må de avklare det med noen? (kan de bare gå inn og gjøre det på studentweb, eller krever det en form for godkjenning fra noen? Er det noen grenser for hvor lav progresjon de kan legge opp til?)

Har dere veldig klare regler for hva som skal til for å få godkjent lavere progresjon enn normert tid i utdanningsplanen? I hvor stor grad må dere utøve skjønn? Har dere felles diskusjoner med kollegaer om hvor strenge dere skal være når studenter ønsker utsettelse?

Hvilke tiltak/virkemidler har dere å spille på for å hjelpe studenter som sliter med progresjonen? (samtaler, rådgivning, faglig hjelp) Gulrot eller pisk – eller grader/kombinasjoner av disse? Opplever dere tiltakene som relevante for de problemstillingene studentene har? Opplever tiltakene nyttige og virkningsfulle?

Gjennomføring

Hva slags signaler får dere fra ledelsen om gjennomføring på normert tid? Er dette noe som vektlegges? Er dette noe dere formidler til studenter? Hvordan?

Hva tenker dere om utdanningsplaner – fungerer det som et verktøy for å få studentene gjennom på normert tid?

Hva er de største utfordringene når det gjelder bruk av utdanningsplaner?

Dokumenter

-Har dere tall på andel som gjennomfører på normert tid?

-Regelverk/retningslinjer om utdanningsplaner og studieprogresjon?

INTERVJUGUIDE – KONSTORSJEF V/INSTITUTT

Introduksjon

Vi har fått i oppdrag å undersøke hvordan utdanningsplaner brukes i høyere utdanning av Kunnskapsdepartementet. Dette finnes det lite kunnskap om. Kunnskapsdepartementet ønsker også å få undersøkt om det er noen sammenheng mellom måten utdanningsplanene brukes på og hvor raskt studentene gjennomfører studiet.

For å undersøke disse spørsmålene har vi sendt ut spørreundersøkelser til alle universiteter og høyskoler i Norge, til både faglig og administrativt ansatte, til rektorat og instituttleder på faglig side, og til studieadministrasjonen sentralt og på fakulteter/avdelinger, samt til et utvalgt studenter. I tillegg skal vi gjennomføre intervjuer ved fire læresteder hvor vi ønsker å gå mer i dybden på utvalgte institutter. Vi har valgt ut institutter som alle har høy gjennomføring. Og vi ønsker å undersøke hva det er som gjør at studentene på instituttet i større grad enn gjennomsnittet gjennomfører på normert tid.

Anonymitet

Før vi begynner vil jeg nevne at vi ikke kommer til å bruke navn eller tittel/stilling i rapporten.

Kontorsjef/studiesjef

Fastsetting av utdanningsplaner

Det er stor variasjon i mellom studieprogram og institusjoner i hvor mye valgfrihet studentene har i fastsettingen av sine utdanningsplaner. På medisin har studentene for eksempel svært lite mulighet til å flytte på emner, mens studenter på mange allmenfakulteter kan flytte mye rundt på hvilke emner og når de skal ta emner. **Hvem/på hvilket nivå ved ditt lærested defineres utdanningsplanene og fleksibiliteten i disse. På instituttnivå? Hvordan avgjøres det hvor mye valgfrihet til å velge emner og kunne flytte på dem studentene på et studieprogram har?** Er det helt opp til et institutt eller er det en prosess med flere involverte?

I fastsettingen av studie-/utdanningsplanene, brukes det noen virkemidler for å styre studenten mot å planlegge et normert løp? (For eksempel strenge progresjonskrav, mye obligatoriske emner) (Det kan virke som noen utdanninger har mye sterkere styring mot å gjennomføre på normert tid enn andre, for eksempel profesjonsutdanninger, hvor studentene har svært lite mulighet til å flytte på emner)

Utdanningsplaner

Hvor mye valgfrihet har studentene når det gjelder å legge opp sitt studieløp i utdanningsplanen? Og hvorfor har de mye/lite valgfrihet? (Vi har sett at det er ganske store variasjoner mellom typer utdanninger, på medisin er studiet f.eks. lagt opp med svært lite valgmuligheter, mens studenter på en del andre fag har betydelig mer valgfrihet når det gjelder hvilke emner de skal ta og når disse skal ta, flytte på emner osv.)

Hvilken nytteverdi har utdanningsplanene for dere? Hva bruker dere utdanningsplanene til? (Er hensikten f.eks. å gjøre løpet mer strukturert og planlagt for studenten, eller å styre dem mot et normert løp?)

Arbeidet med studenter og utdanningsplaner

Kan dere fortelle litt om hvilke oppgaver dere har knyttet til studentenes utdanningsplaner?

(Veileder dere studenter om hvordan de kan legge opp planen sin? Følger dere med på løpet studentene legger opp i utdanningsplanen sin? Følger dere opp studenter som blir forsinket?)

Har dere tydelige retningslinjer for arbeidet med utdanningsplaner, som sikrer lik praksis blant de ansatte? Får dere noe opplæring eller instruksjoner om hvordan og når studentene skal følges opp? Opplever dere at dere og kollegaer arbeider på samme måte med studentene? Like tett oppfølging av utdanningsplanene? Er praksis ganske lik på tvers av saksbehandlere, eller er det litt opp til den enkelte?

Forsinkelse/lavere progresjon

Hvordan fanger dere opp studenter som er forsinket? (Kontroll? Hvor ofte?)

Hva skal til for at studentene blir fulgt opp? Hvor forsinket må de være? Hvilken type oppfølging får de?

Dersom en student ønsker å legge opp til lavere progresjon enn normert tid i utdanningsplanen sin – er det noe de kan gjøre på egenhånd, eller må de avklare det med noen? (kan de bare gå inn og gjøre det på studentweb, eller krever det en form for godkjenning fra noen? Er det noen grenser for hvor lav progresjon de kan legge opp til?)

Har dere veldig klare regler for hva som skal til for å få godkjent lavere progresjon enn normert tid i utdanningsplanen? I hvor stor grad må dere utøve skjønn? Har dere felles diskusjoner med kollegaer om hvor strenge dere skal være når studenter ønsker utsettelse?

Hvilke tiltak/virkemidler har dere å spille på for å hjelpe studenter som sliter med progresjonen? (samtaler, rådgivning, faglig hjelp) Gulrot eller pisk – eller grader/kombinasjoner av disse? Opplever dere tiltakene som relevante for de problemstillingene studentene har? Opplever tiltakene nyttige og virkningsfulle?

Studieorganisering/oppfølging

Generelt, hvordan vil dere si at studentene følges opp? Blir de fulgt opp tett fra administrasjonen? Blir de fulgt opp tett fra de faglig ansatte? Utover det vi har snakket om, beskriv hvordan studentene blir fulgt opp.

Blir alle studenter innkalt til veiledningssamtale om utdanningsplan? Når?

Jobber dere bevisst med noen tiltak/virkemidler for å øke studieprogresjon blant studentene og hindre frafall?

Gjennomføring

Vis *gjennomføringsgrafikk* (Nasjonalt, institusjon, institutt) – antall studiepoeng per student.

Hvilke tanker har dere om disse resultatene? Oppfatter dere selv at dere har gode resultater? **Til instituttleder/kontorsjef:** Stemmer disse tallene med tall dere har? Har dere også data på hvor stor andel som gjennomfører på normert tid?

Hva tror dere kan være årsaken til at dere har så god gjennomstrømning?

Eventuell oppfølging:

Inntakskvalitet (flinke og motiverte studenter)

Studiekvalitet

Tett faglig oppfølging?

Tiltak for økt studieprogresjon/hindre frafall? (hvilke?)

Tett administrativ oppfølging?

Studieorganisering? (obligatorisk/valgfri) er studiet organisert?

Undervisningsformer (studieaktiviserende e.l.)

Hva slags signaler får dere fra ledelsen om gjennomføring på normert tid? Er dette noe som vektlegges? Er dette noe dere formidler til studenter? Hvordan?

Hva tenker dere om utdanningsplaner – fungerer det som et verktøy for å få studentene gjennom på normert tid?

Dokumenter

-Har dere tall på andel som gjennomfører på normert tid?

-Regelverk/retningslinjer om utdanningsplaner og studieprogresjon?

INTERVJUGUIDE – VITENSKAPLIG ANSATTE

Introduksjon

Vi har fått i oppdrag å undersøke hvordan utdanningsplaner brukes i høyere utdanning av Kunnskapsdepartementet. Dette finnes det lite kunnskap om. Kunnskapsdepartementet ønsker også å få undersøkt om det er noen sammenheng mellom måten utdanningsplanene brukes på og hvor raskt studentene gjennomfører studiet.

For å undersøke disse spørsmålene har vi sendt ut spørreundersøkelser til alle universiteter og høyskoler i Norge, til både faglig og administrativt ansatte, til rektorat og instituttleder på faglig side, og til studieadministrasjonen sentralt og på fakulteter/avdelinger, samt til et utvalgt studenter. I tillegg skal vi gjennomføre intervjuer ved fire læresteder hvor vi ønsker å gå mer i dybden på utvalgte institutter. Vi har valgt ut institutter som alle har høy gjennomføring. Og vi ønsker å undersøke hva det er som gjør at studentene på instituttet i større grad enn gjennomsnittet gjennomfører på normert tid.

Anonymitet

Før vi begynner vil jeg nevne at vi ikke kommer til å bruke navn eller tittel/stilling i rapporten.

Studieprogresjon og utdanningsplaner

Dere som er vitenskapelig ansatte, har dere noe med studentenes utdanningsplaner å gjøre? (er det noe som blir tatt opp f.eks. i veiledning eller lignende?)

Studieorganisering og faglig oppfølging

Kan dere fortelle litt om hvordan undervisningen er organisert på hhv bachelor og master? F.eks. antall timer seminar versus forelesninger, gruppestørrelsen, antall faglige oppgaver det kreves at studentene løser, omfang og innhold i tilbakemelding på oppgaver

Kan dere fortelle litt om hvordan studentene følges opp faglig? (F.eks. hvor tett de ansatte og studentene omgås, veiledning/ «åpen dør» -politikk, felles faglige ting som ikke nødvendigvis er del av det obligatoriske osv.).

Har dere noen tiltak for godt studiemiljø, økt tilhørighet, sosial omgang mellom studenter, og evt. mellom studenter og faglig ansatte?

Gjennomføring

Vis gjennomføringsgrafikk (Nasjonalt, institusjon, institutt) – antall studiepoeng per student. Vi har plukket ut de fire instituttene fordi de har gode resultater.

Hvilke tanker har dere om disse resultatene? Oppfatter dere selv at dere har gode resultater? Til instituttleder/kontorsjef: Stemmer disse tallene med tall dere har? Har dere også data på hvor stor andel som gjennomfører på normert tid?

Hva tror dere kan være årsaken til at dere har så god gjennomstrømning?

Eventuell oppfølging:

Inntakskvalitet (flinke og motiverte studenter). Hvordan opplever dere at denne har endret seg?

Studiekvalitet

Tett faglig oppfølging?

Tiltak for økt studieprogresjon/hindre frafall? (hvilke?)

Tett administrativ oppfølging?

Studieorganisering? (obligatorisk/valgfri) er studiet organisert?

Undervisningsformer (studieaktiviserende e.l.)

Kontakt med næringsliv/arbeidsmarked

Hvilke tanker har dere om målet om at studentene skal gjennomføre studiet på normert tid. Oppfatter dere at dette legges vekt på blant andre ansatte i arbeidet med studenter?

Hva slags signaler får dere fra ledelsen om gjennomføring på normert tid? Er dette noe som vektlegges? Er dette noe dere formidler til studenter? Hvordan?