

Marie Holm Slettebak

Frafall i høyere utdanning

En studie av sosial bakgrunns betydning for frafall fra høyere utdanning og overgang til andre studier blant NTNU studenter.

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, mai 2016

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på fem års studier ved NTNU. Arbeidet med oppgaven har til tider vært utfordrende og tøft, men først og fremst har det vært spennende, morsomt og svært lærerikt. Jeg vil benytte anledningen til å takke personer som har vært svært viktige i denne prosessen. Tusen takk til Ole Magnus Theisen som ansatte meg som forskningsassistent og ga meg muligheten til å være med på et interessant prosjekt og samle inn egne kvantitative data. Tusen takk til Ivar Pettersen som har vært svært behjelpelig i forbindelse med FS-data. Jeg ønsker også å rette en stor takk til Kyrre Svarva fra IT-seksjonen, som på en svært pedagogisk måte har bistått i forbindelse med spørreskjemaet.

Tusen takk til min veileder Arild Blekesaune for godt samarbeid, gode råd, godt humør og hyggelige veiledningssamtaler.

Jeg er også svært takknemlig for godt klassemiljø, og ønsker å rette en spesiell takk til Astrid Bratberg og Nina Bergset Jacobsen for god støtte og hyggelig selskap på lesesalen. Jeg ønsker også å takke familien min for god støtte i prosessen.

Til slutt vil jeg takke Andreas for at han hver dag minner meg på at det finnes andre viktige ting i livet.

Trondheim, mai 2016

Marie Holm Slettebak

Abstract

The theme of this thesis is departure from higher education, and my focus is on the relationship between social background and departure. To be more specific, I investigate to what degree social background - measured as the parents educational level - effects the probability of departure from higher education and which mechanisms that can contribute to explain this relationship. Furthermore, I look at the relationship between transfer to other studies within higher education and social background.

I apply Bourdieus theory of reproduction and Boudon and Goldthorpes social position theory to get a better understanding of the relationship between social background and educational choices. The theories represent two different perspectives on how to understand both human agency and educational choices.

The data consists of register data and survey data with information about students that enrolled in a course of study at NTNU between 2004 and 2014. I use multinomial and binomial logistic regression to investigate hypotheses.

My research shows that social background have an effect on the probability of departure from higher education. Students who have parents without higher education, and particularly students who have parents with primary school only, have higher probability of leaving the educational system, than students who have parents with higher education. Grades from upper secondary school and the student's age can explain much of the relationship between social background and departure. In addition, I find that students with low social background less often participate in student organizations or have study related jobs, more often feel that they don't fit into the social environment and are more stressed about their student loans than students with higher social background. Together, these factors may help to explain the relationship between social background and departure from higher education.

The analysis shows that background characteristics like parents educational level, grades from upper secondary school and age are more important for explaining departure than transfer. However, by distinguishing between different forms of transfer, I find that social background have an effect also here. Students with low social background have a higher probability of transferring to a university college (rather than another university study) than students with higher social background.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Sosial ulikhet i høyere utdanning	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Definisjon av frafall	3
1.4 Oppgavens disposisjon	4
2. Teori og tidligere forskning.....	7
2.1 Pierre Bourdieu: Reproduksjon	8
2.1.1 Habitus	8
2.1.2 Det sosiale rom, klasse og kapital	10
2.1.3 Felt.....	12
2.1.4 Frafall i høyere utdanning i et reproduksjonsperspektiv	13
2.2 Rasjonelle valg og sosial posisjonsteori.....	16
2.2.1 Rasjonelle valg	17
2.2.2 Sosial posisjonsteori	18
2.2.3 Sosial posisjonsteori og frafall	21
2.3 Teoriens rolle i oppgaven	24
2.4 Tidligere forskning	24
2.5 Hypoteser	28
3. Metode.....	33
3.1 Datagrunnlag	33
3.1.1 Utvalg	33
3.1.2 Om spørreskjemaet.....	35
3.1.3 Utsendelse og svarprosent	37
3.2 Metodisk tilnærming	39
3.3 Variabler i analysen.....	40
4. Analyse.....	47

4.1 Systemavgang og overgang – hvilken betydning har sosial bakgrunn?.....	47
4.2 Hva kan forklare ulikhetene?	51
4.2.1 Betydningen av karakterer fra videregående.....	57
4.3 Overgang til høgscole eller universitet	63
5. Diskusjon.....	69
5.1 Systemavgang.....	69
5.1.1 Hvilken betydning har sosial bakgrunn?	69
5.1.2 Hva kan forklare ulikhetene?	70
5.1.3 Oppsummerende refleksjoner	78
5.2 Overgang	80
5.3 Overgang til høgscole eller universitet	83
5.4 Er frafall fra NTNU et problem?	85
6. Konklusjon	87
Litteratur.....	91
Vedlegg	I

Figurliste

Figur 1: Sannsynlighet for ulike utfall etter alder	53
Figur 2: Sannsynlighet for systemavgang etter alder og sosial bakgrunn	53
Figur 3: Sannsynlighet for ulike utfall etter karakterer	58
Figur 4: Sannsynlighet for systemavgang etter karakterer og sosial bakgrunn.....	60
Figur 5: Mekanismer: Karakterer og alder.....	74
Figur 6: Mekanismer som kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og system- avgang.....	79

Tabelliste

Tabell 1: Sammenligning av brutto- og nettoutvalget.....	38
Tabell 2: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (kontroll for kull ikke vist).....	48
Tabell 3: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull og studieprogram ikke vist)	52
Tabell 4: Sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og fire forklaringsvariabler.....	56
Tabell 5: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull ikke vist)	58
Tabell 6: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull og studieprogram ikke vist)	61
Tabell 7: Logistisk regresjon av oddsen for overgang til høgskolestudier.....	64
Tabell 8: Logistisk regresjon av oddsen for overgang til høgskolestudier med kontroll for karakterer.....	66

1. Innledning

Temaet for denne oppgaven er frafall i høyere utdanning. Oppgavens hovedfokus er å undersøke i hvilken grad sosial bakgrunn har betydning for frafall fra høyere utdanning og overgang til andre studier innenfor høyere utdanning, samt å undersøke hvilke mekanismer som kan forklare disse ulikhetene.

Oppgaven er en del av et prosjekt om frafall på NTNU. Datamaterialet som benyttes i denne oppgaven er samlet inn av undertegnede for å bli benyttet i en rapport om frafall fra lektorutdanningen ved NTNU (Slettebak og Theisen 2016), så vel som i denne oppgaven.

1.1 Sosial ulikhet i høyere utdanning

Sosial ulikhet i utdanningssystemet har lenge vært et aktuelt tema innenfor sosiologien. Tidligere forskning viser at vår sosiale bakgrunn har stor betydning for hvordan det går med oss i utdanningssystemet. Sosial bakgrunn har blant annet betydning for karakterer i grunnskolen, valg av studieretning på videregående skole, sannsynlighet for frafall i videregående skole og rekruttering til høyere utdanning (Ekren 2014). Man snakker derfor om at utdanningssystemet reproducerer sosial ulikhet. Dette til tross for at styresmaktene har et uttalt mål om at utdanningssystemet skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller (St.meld.nr.16 2006-2007).

Denne oppgaven har fokus på betydningen av sosial bakgrunn i høyere utdanning. Er det slik at sosial bakgrunn også har betydning for suksess i høyere utdanning? I løpet av de siste tiårene har det skjedd store endringer innenfor høyere utdanning. Mens kun 18,4 prosent av befolkningen hadde høyere utdanning i 1994, hadde 31,4 prosent høyere utdanning i 2014 (SSB 2016). Utdanningsekspløsjonen har ifølge Mastekaasa og Hansen (2005) medført at universiteter og høgskoler har endret karakter, fra elite- til masseinstitusjoner. Mens det tidligere var en liten utvalgt elite som tok høyere utdanning, er det nå store deler av ungdomskullene som begynner i høyere utdanning (Mastekaasa og Hansen 2005). Andelen som velger høyere utdanning har økt i alle samfunnslag. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at siden 1992 har andelen som er i høyere utdanning økt med 12 prosentpoeng. Den største prosentvise økningen finner vi for øvrig blant studenter som har foreldre med grunnskole eller videregående som høyeste utdanning. Samtidig er det slik at i samme periode har andelen som ikke fullfører høyere utdanning økt fra 34 til 60 prosent i gruppen med lavt utdannede foreldre, mens andelen som ikke fullfører blant studenter med høyt utdannede foreldre er omtrent uendret – her er det

omtrent 30 prosent som ikke fullfører (Ekren 2014). Med andre ord har frafallsraten i den førstnevnte gruppen økt betraktelig, mens frafallsraten til den andre gruppen har holdt seg stabil.

Studentmassen ser ut til å ha blitt mer heterogen og flere studenter med lavt utdannede foreldre begynner i høyere utdanning. Samtidig ser det ut som dette har medført at en større andel av disse studentene slutter før de har fullført en grad. Av denne grunn er det svært interessant å se nærmere på betydningen av sosial bakgrunn i høyere utdanning. Kan man finne det samme mønsteret i en mindre studie av NTNUs studenter? Og hva er i så fall årsaken til ulikhetene?

Mye av forskningen på høyere utdanning har fokusert på sosial ulikhet i *rekruttering* til høyere utdanning og det har vært mindre fokus på hvilken betydning sosial bakgrunn har for *fracfall* i høyere utdanning i Norge. Hovdhaugen (2009) påpeker at det er gjort relativt få studier av fracfall i Norge og Europa, mens fracfall lenge har vært studert grundig i USA. En årsak til dette kan være at USA hadde et masseutdanningssystem lenge før andre land. En annen årsak kan være at institusjonene ikke har hatt noe økonomisk insentiv for å ha fokus på fracfall (Hovdhaugen 2009), noe som kan ha endret seg etter at finansieringssystemet ble endret i forbindelse med kvalitetsreformen i 2003. I løpet av de siste årene ser det ut til at interessen for fracfall i høyere utdanning har økt, og vi har etter hvert fått mer informasjon om temaet. Samtidig gjenstår mange ubesvarte spørsmål. Hva gjelder sammenhengen mellom sosial bakgrunn og fracfall er det slik at en del av studiene som undersøker dette (Mastekaasa og Hansen 2005, Stensen 2009) kun benytter registerdata, og man har dermed begrensede muligheter til å kunne si noe om årsakene til eventuelle sosiale forskjeller.

1.2 Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og fracfall i høyere utdanning. I hvilken grad har studentenes sosiale bakgrunn betydning for *fracfall fra høyere utdanning* og hvilke mekanismer kan bidra til å forklare de sosiale ulikhetene? Denne studien skiller mellom to ulike typer fracfall. Med fracfall fra høyere utdanning menes fracfall som innebærer at studenter forlater systemet for høyere utdanning. I tillegg vil jeg undersøke fracfall i form av *overgang* til andre studieprogram. Er det slik at det er ulike årsaker til fracfall fra høyere utdanning og overgang til andre studieprogram? Jeg ønsker også å se nærmere på *ulike typer overgang* og spør derfor også om det er slik at sosial bakgrunn har betydning for overgang til andre studier innenfor høyere utdanning, herunder overgang til høyskole- eller universitetsstudier, og hvilke mekanismer som i så fall kan bidra til å forklare disse ulikhetene.

Jeg vil benytte meg av to ulike teoretiske perspektiv for å bedre kunne belyse disse spørsmålene. Begge teoriene prøver å forklare hvorfor personer med ulik sosial bakgrunn tar ulike utdanningsvalg, men har forskjellige svar på dette spørsmålet. Pierre Bourdieu mener at utdanningssystemet reproducerer klasseforskjellene ved at det krever kulturell kapital - kjennskap til den dominerende kulturen i samfunnet. Personer fra lavere samfunnsklasser mangler kulturell kapital og presterer derfor dårligere i utdanningssystemet. Prestasjonsforskjeller mellom studenter er i dette perspektivet en viktig forklaring på sosiale ulikheter i utdanningssystemet. Raymond Boudon og John H. Goldthorpe representerer et annet perspektiv. For det første anser de (i motsetning til Bourdieu) aktøren som rasjonell i den forstand at han eller hun vurderer kostnader og belønninger opp mot hverandre i en valgsituasjon. For det andre mener de at prestasjonsforskjeller ikke er den viktigste forklaringen på sosiale ulikheter, men vektlegger ulike ambisjoner i sin forklaring.

For å svare på disse spørsmålene benyttes et datamateriale som består av registerdata fra Felles Studentsystem (FS) koblet sammen med data fra en epostbasert spørreundersøkelse. Dataene inneholder opplysninger om studenter som har fått opptak til et studieprogram på NTNU i perioden 2004 til 2014. En fordel med å benytte data fra en spørreundersøkelse er som nevnt at man har mulighet til å undersøke årsakene til frafall mer grundig. En ulempe med denne typen data er at man har færre observasjoner tilgjengelig for analyse, samt at ulike grupper har ulik tilbøyelighet til å svare på denne typen spørreundersøkelser. Man må for eksempel regne med at studenter som har sluttet vil være mindre tilbøyelig til å svare. Dette er også tilfellet i denne oppgaven.

1.3 Definisjon av frafall

Hvilket svar man får på spørsmålene som ble stilt ovenfor avhenger av hvordan man definerer frafall. Frafall er et komplisert begrep som ikke har én gitt definisjon. Det som kan oppfattes som frafall fra ett universitet, kan i realiteten handle om et bytte av lærested eller et kortere opphold fra studiene. En må derfor skille mellom ulike typer frafall langs to dimensjoner; en institusjonell dimensjon og en tidsdimensjon. Den institusjonelle dimensjonen handler om hva studenten faller fra og hvem som oppfatter dette som et frafall. Det er mulig å snakke om frafall fra ett studieprogram, ett institutt eller fakultet, en institusjon eller frafall fra høyere utdanning generelt. Et svært viktig skille er det som går mellom overgang til andre studier eller læresteder og frafall fra høyere utdanning. Tidligere forskning viser at de to ulike typene av frafall bør holdes adskilt, da det er ulike prosesser som fører frem til de ulike utfallene (Hovdhaugen 2009, Larsen m.fl. 2013, Mastekaasa og Hansen 2005). Tidsdimensjonen skiller mellom fravær fra

utdanningen i form av midlertidig avbrudd eller endelig frafall. Det finnes ingen fasit for hvor lenge en student kan være borte fra utdanningen før dette kan klassifiseres som frafall. Uansett hvor man setter grensen kan man i teorien aldri bli sikker på at studenten ikke vil fortsette utdanningen sin ved et senere tidspunkt. Denne grensen får også konsekvenser for hva som skal betraktes som frafall fra høyere utdanning og hva som skal betraktes som overgang til andre studieprogram og/eller læresteder. Er det frafall eller overgang dersom en student slutter på et studieprogram og begynner på et annet 10 år senere?

Frafallsdefinisjonen i denne oppgaven tar utgangspunkt i frafall fra et studieprogram. Blant de som oppgir å ha avbrutt studieprogrammet skilles det mellom to ulike typer frafall. Frafallet defineres som overgang til andre studieprogram dersom studenten har begynt på et annet studieprogram på en høyskole eller et universitet i løpet av to semester etter at den sluttet. Frafall defineres som frafall fra høyere utdanning (heretter kalt systemavgang) dersom studenten har avbrutt studieprogrammet den gikk på og ikke har begynt på et nytt studieprogram i løpet av to semester – det vil si at studenten har vært utenfor systemet for høyere utdanning i mer enn ett år. I tillegg ekskluderes de som hadde en grad før de begynte på det aktuelle studieprogrammet fra denne kategorien. Denne definisjonen innebærer at noen av de som havner i denne kategorien i realiteten har vendt tilbake til høyere utdanning ved et senere tidspunkt. En konsekvens av det at studentene kan være borte fra høyere utdanning i et år før dette defineres som frafall fra høyere utdanning er at man ikke kan si noe om de studentene som har sluttet i nyere tid. Dette betyr blant annet at man kun har frafallsdata for de som begynte i 2004-2013. De ulike definisjonene av frafall vil bli nærmere beskrevet og diskutert i kapittel 3.

Jeg antar i denne oppgaven at betydningen av sosial bakgrunn vil avhenge av hvilken definisjon som benyttes. Jeg antar at betydningen av sosial bakgrunn vil være større i forbindelse med systemavgang enn overgang. Systemavgang er derfor hovedfokus i denne oppgaven. Som nevnt ovenfor spør jeg for øvrig også om hvilken betydning sosial bakgrunn har for overgang til andre studieprogram. Tidligere forskning viser at sosial bakgrunn ikke er spesielt viktig for å forklare overgang generelt, men at det har betydning for hvilken type overgang det er snakk om – overgang til et nytt universitetsstudium eller overgang til et høyskolestudium (Mastekaasa og Hansen 2005).

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel to vil jeg presentere to ulike teoretiske perspektiver som forsøker å forklare sosiale ulikheter i utdanningsvalg, herunder Bourdieus teori om reproduksjon og Boudon og

Goldthorpes sosial posisjonsteori. Jeg vil først presentere teoriene mer generelt før jeg viser hvordan teoriene kan anvendes for å forklare frafall. Deretter vil jeg presentere tidligere forskning på feltet. Her vil jeg legge vekt på å presentere forskning som skiller mellom ulike typer frafall og som undersøker betydningen av sosial bakgrunn. Til slutt vil jeg gjøre rede for hypotesene som skal testes i analysen. I kapittel tre vil jeg presentere datagrunnlaget for analysen. Herunder vil jeg blant annet presentere og diskutere utvalget, spørreskjemaet og svarprosent. Videre vil jeg si litt om den metodiske tilnærmingen. Til slutt presenteres operasjonaliseringen av alle variablene som benyttes i analysene. I kapittel fire vil resultatene fra analysene bli presentert. I kapittel fem vil resultatene bli diskutert og sett i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel seks følger konklusjonen.

2. Teori og tidligere forskning

I denne oppgaven vil jeg først og fremst benytte meg av to ulike teoretiske perspektiver som forsøker å forklare sosiale ulikheter i utdanningsvalg. Den avgjørende forskjellen mellom de to perspektivene handler om hvordan vi skal forstå aktøren. Et grunnleggende spørsmål i denne forbindelse er om beslutningen om å avbryte utdanningen bør betraktes som et rasjonelt valg, eller om beslutningen var et resultat av prosesser som aktøren hadde liten mulighet til å påvirke. Raymond Boudon og John H. Goldthorpe hevder det første, og anser utdanningsvalg som rasjonelle i den forstand at man vurderer gevinster og kostnader ved utdanningen opp mot hverandre. Pierre Bourdieus standpunkt ligger nærmere det siste, da han vektlegger kulturell kapital og disposisjoner (habitus) knyttet til studentens sosiale klasse som forklaring på ulikheter i utdanningssystemet.

Før jeg går nærmere inn på teoriene vil jeg diskutere mulige innvendinger mot bruken av dem. Verken Bourdieu, Boudon eller Goldthorpe skriver spesielt mye om frafall i utdanningssystemet, men har et mer generelt fokus på utdanningsvalg i forbindelse med overganger fra et utdanningsnivå til et annet, som for eksempel overgangen fra videregående skole til høyere utdanning, eller hvilken type utdanning man velger, som for eksempel yrkesfag eller allmennfag. Et viktig spørsmål er derfor hvorvidt det gir mening å sammenligne denne typen utdanningsvalg med å forlate høyere utdanning før man har fullført en grad. Er frafall såpass forskjellig fra andre utdanningsvalg at teoriene ikke er fruktbare for å forklare dette? Jeg vil argumentere for at både beslutningen om å forlate høyere utdanning og det å la være å starte på neste utdanningsnivå er *utdanningsvalg*, der den viktigste forskjellen er at man i det første tilfellet forlater utdanningen på et tidspunkt som ikke er institusjonalisert. Beslutningen om å avslutte utdanningen etter for eksempel fullført videregående skole kan forklares som både et rasjonelt valg der aktøren har vurdert kostnader og belønninger ved forskjellige valg opp mot hverandre, eller som et valg som i større grad er styrt av mindre bevisste prosesser knyttet til studentens habitus og kulturelle kapital. På samme måte kan disse teoriene benyttes for å forklare frafall. Frafall kan betraktes som et rasjonelt valg, der studenten vurderer nytteverdien av å fortsette utdanningen og konkluderer med at et annet handlingsalternativ er bedre egnet for å oppnå en målsetning. På den andre siden kan man betrakte frafall som et valg som er styrt av prosesser studenten ikke hadde kontroll over og kanskje ikke er bevisst – følelsen av å ikke passe inn, mangel på tilstrekkelige akademiske forutsetninger osv. Jeg vil dermed påstå at begge teoriene er relevante og fruktbare for å forklare alle type utdanningsvalg - inkludert frafall.

Den største forskjellen på å forklare frafall og å forklare rekruttering til neste utdanningsnivå er kanskje at forhold ved den aktuelle utdanningsinstitusjonen også kan være viktige for å forklare frafall. Vincent Tinto, en sentral amerikansk teoretiker på feltet, er kjent for sin modell der han først og fremst legger vekt på det som skjer etter at studenten har begynt på universitetet. Han inkluderer for øvrig også bakgrunnsfaktorer som familiebakgrunn i sin modell. Tinto (1975) ser på frafall som et resultat av en lengre prosess der individets interaksjon med universitetets sosiale og akademiske system kontinuerlig påvirker mål og institusjonelle forpliktelser som igjen fører til at studenten forblir ved universitetet eller fører til ulike typer frafall. I sin modell legger Tinto vekt på sosial og akademisk integrasjon på universitetet. Med inspirasjon fra Durkheim, argumenterer Tinto for at universitetet kan anses som et sosialt system og at man kan behandle frafall fra dette systemet på lignende måte som selvmord i det større samfunnet. Manglende sosial integrasjon er derfor sentralt for forståelse av frafall. I tillegg er universitetet et akademisk system, og manglende akademisk integrasjon (som f.eks. dårlige karakterer) vil også kunne føre til frafall (Tinto 1975).

Jeg anser det som naturlig og viktig å kontrollere for denne typen faktorer i analysen. Det er også rimelig å tro at både manglende akademisk og sosial integrasjon på universitetet, i tillegg til å forklare frafall generelt, kan fungere som mekanismer som forklarer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall.

2.1 Pierre Bourdieu: Reproduksjon

Bourdieu kan beskrives som en konfliktteoretiker, der det gjennomgående tema i hans verker er dominans, eller over- og underordning (Priour 2006:23), samt (som overskriften tilsier) reproduksjon av denne typen strukturer. Bourdieus prosjekt kan videre beskrives som et slags avslørings- eller opplysningsprosjekt. Bourdieu beskriver sin samfunnsforskning som en sosio-analyse: «Den skal gjøre oss klar over hvordan vår virksomhet, våre mest umiddelbare atferdsmønstre, er strukturasjoner av en tilgrunneliggende samfunnsstruktur, for at det skal bli mulig for oss å forandre disse atferdsmønstre» (Bourdieu 1995:23). Utdanningssystemet står svært sentralt i dette prosjektet da Bourdieu mener at utdanningssystemet har en viktig rolle i reproduksjonen av forskjellene mellom klassene. I det følgende vil jeg først gjøre rede for Bourdieus viktigste begreper for å forklare reproduksjon. Deretter vil jeg gå nærmere inn på Bourdieus tanker om utdanningsfeltet og diskutere hvordan Bourdieu kan brukes til å forklare sosial ulikhet i frafall fra høyere utdanning.

2.1.1 Habitus

Skillet mellom aktør og struktur, subjektivism og objektivism er for Bourdieu både kunstig

og ødeleggende for samfunnsvitenskapen; «Of all the oppositions that artificially divide social science, the most fundamental, and the most ruinous, is the one that is set up between subjectivism and objectivism» (Bourdieu 1990:25). Bourdieu ønsket å bevege seg forbi dette motsetningsfylte forholdet, samtidig som han ville bevare «gevinstene» fra hver av dem (Bourdieu 1990:25). For å gjøre dette mener Bourdieu at man må returnere til *praksis*, som er utfallet av det dialektiske forholdet mellom de objektive strukturene (felt) og de strukturerte disposisjonene til aktører (habitus) (Bourdieu 1990:52, Bourdieu 1977:3, Joas og Knøbl 2009:380). Habitusbegrepet er med andre ord helt sentralt for å løse denne utfordringen.

Maton (2008:50) legger det fint frem når han sier at habitusbegrepet skulle løse to gåter. Først, erfaringsmessig føler vi at vi er frie aktører, men samtidig baserer vi atferden vår på antakelser om den forutsigbare atferden til andre. Deretter, sosiologisk sett ser vi at sosiale praksiser er karakterisert av regelmessigheter, men det er ingen eksplisitte regler som styrer denne praksisen. Habitus var ment til å løse disse gåtene. Bourdieu selv skriver: «All of my thinking started from this point: how can behavior be regulated without being the product of obedience to rules? » (Bourdieu 1994: 65)

Gjennom Bourdieus produktive karriere finnes det ikke én definisjon av habitus, men mange. I *The Logic of Practice* beskriver Bourdieu habitus som «systems of durable, transposable dispositions, structured structures, predisposed to function as structuring structures» (Bourdieu 1990:53). Habitus er systemer av varige disposisjoner. Disse disposisjonene er mentale strukturer som både er strukturert og strukturende. Sagt på en annen måte; habitus er et produkt av historien (av strukturer), som igjen produserer (strukturere) individuelle og kollektive praksiser- mer historie- i samsvar med skjemaene generert av historien (Bourdieu 1990:54). Det er svært viktig å påpeke at for Bourdieu er habitus knyttet til klasse. Enhver habitus er et resultat av langvarig okkupasjon av en posisjon i det sosiale rommet. I følge Bourdieu svarer det en type habitus, eller smak, til enhver klasse av posisjoner (Bourdieu 1995:36). De som har relativt lik plassering i den sosiale strukturen, for eksempel to universitetsprofessorer som begge kan plasseres innenfor øvre middelklasse, vil også ha relativt lik habitus. Vi kan si det slik at habitus er den internaliserte formen av aktørens posisjon i det sosiale rommet.

Habitus sikrer den aktive tilstedeværelsen av tidligere erfaringer. Disse er internalisert i aktøren i form av skjemaer for persepsjon, tanker og handling, og garanterer vanligvis for «korrekte»

praksiser og deres kontinuitet over tid- på en mer pålitelig måte en formelle regler eller eksplisitte normer kan (Bourdieu 1990:54). Dette kan tolkes som svaret på spørsmålet Bourdieu stilte seg; «how can behaviour be regulated without being the product of obedience to rules?» (Bourdieu 1994:65). I følge Bourdieu er det dette systemet av disposisjoner (habitus) som forklarer kontinuiteten og regelmessigheten som objektivistene ser i sosial praksis, men som de ikke kan gjøre rede for (Bourdieu 1990:54).

Et viktig poeng er at aktøren vanligvis ikke er bevisst sine disposisjoner, som for eksempel hvordan vi snakker, kroppsspråket vårt, måten vi oppfatter ting på, og så videre. Habitus blir kroppsliggjort og internalisert, naturliggjort og deretter glemt (Bourdieu 1990:56). Samtidig avviser Bourdieu at habitus på en mekanisk måte determinerer aktørens handlinger: «Through the habitus, the structure of which it is the product governs practice, not along the paths of a mechanical determinism, but within the constraints and limits initially set on its inventions» (Bourdieu 1990:55). Habitus har en uendelig, men samtidig strengt begrenset generativ kapasitet. Med andre ord; individet er fritt, men kun innenfor visse rammer.

Habitus er selve løsningen på aktør/struktur problemet for Bourdieu. Han ønsket ikke å se på mennesket som determinert eller mekanisk styrt av strukturer. Samtidig mente han at det er feil å forklare menneskets praksis som utfallet av bevisste og overveide intensjonelle valg (Jenkins 2002:66). Det er for øvrig omdiskutert hvorvidt Bourdieu faktisk klarer å «løse» aktør/struktur problematikken. Etter min mening har Bourdieu en strukturorientert forståelse av verden. Aktørene har i prinsippet ingen fri vilje, da klassestrukturen er internalisert i kroppene deres og styrer dem uten at de engang er bevisst dette, og jeg stiller meg bak Jenkins (2002) vurdering av Bourdieus posisjon; «In his sociological heart of hearts he is as committed to an objectivist view of the world as the majority of those whose work he so sternly dismisses».

2.1.2 Det sosiale rom, klasse og kapital

Det sosiale rom er Bourdieus begrep om samfunnet i sin helhet, og det er først og fremst i *Distinksjonen* (1984) at Bourdieu introduserer sin modell for det sosiale rom. Det sosiale rommet er en hierarkisk struktur av objektive sosiale posisjoner basert på kapitalmengde (Bourdieu 1984:114). Dette rommet av sosiale posisjoner må betraktes som en konstruksjon som fanger opp og systematiserer de objektive livsbetingelsene til aktørene eller klassene (Rosenlund og Prieur 2006:127). De grunnleggende forskjellene i det sosiale rommet, de som skiller klassene og deres livsbetingelser fra hverandre, stammer fra den samlede mengden

kapital. En aktørs posisjon i det sosiale rommet bestemmes dermed ut i fra dens samlede mengde kapital, herunder først og fremst økonomisk og kulturell kapital.

Det sosiale rommet er altså et hierarki der de med mest kapital befinner seg øverst, og de med minst kapital befinner seg nederst. I tillegg legger Bourdieu inn en vertikal akse som skiller mellom de som har mest kulturell eller økonomisk kapital. De som har en lignende posisjon i det sosiale rommet, tilhører samme klasse, og deler lignende livsbetingelser.

Økonomisk og kulturell kapital

Bourdieu anser det som umulig å forstå den sosiale verden uten å introdusere kapital i alle dens former, og ikke bare i den formen som anerkjennes av økonomisk teori (Bourdieu 2004:15). Han skriver derfor om kulturell kapital og sosial kapital, i tillegg til økonomisk kapital. Jeg vil ikke gå nærmere inn på sosial kapital, men konsentrere meg om kulturell kapital, da denne er svært sentral i reproduksjon av sosiale ulikheter på utdanningsfeltet.

Økonomisk kapital, som Bourdieu definerer som alt som umiddelbart og direkte kan konverteres til penger, er utgangspunktet for alle de andre formene for kapital. De andre kapitalformene er i realiteten skjulte former for økonomisk kapital, og er så virkningsfulle nettopp fordi de skjuler, også for innehaveren, at de er økonomisk kapital i «røttene» (Bourdieu 2004:24).

Kulturell kapital kan overordnet beskrives som fortrolighet med den dominerende kulturen i samfunnet, og spesielt fortrolighet med det akademiske språket. Kulturell kapital kan eksistere i tre former; den kroppsliggjorte, den objektiviserte og den institusjonaliserte.

I den *kroppsliggjorte* formen eksisterer kulturell kapital som langvarige, kroppsliggjorte og mentale disposisjoner. Denne kroppsliggjorte kapitalen er økonomisk kapital omgjort til en integrert del av personen - omgjort til en habitus. Denne formen for kulturell kapital er dermed nært knyttet til habitus. Tilegnelsen av kulturell kapital handler om selvutviklingsarbeid, og er et arbeid som krever tid. Bourdieu mener i den forbindelse at det beste målet på kulturell kapital er tiden brukt på å tilegne seg den. Overføringen av kulturell kapital er den mest skjulte formen for overføring av kapital til neste generasjon, og tilegnes derfor stor betydning i systemet av reproduksjonsstrategier. Nettopp fordi de sosiale betingelsene for overføringen og tilegnelsen av kulturell kapital er så lite synlige sammenlignet med økonomisk kapital vil den ikke bli gjenkjent som kapital, men ansett som legitim kompetanse (Bourdieu 2004).

Kulturell kapital i den *objektiverte* formen har en rekke egenskaper som kun kan defineres i forholdet til kroppsliggjort kulturell kapital. På den ene siden kan kulturelle objekter slik som bøker, bilder, instrumenter og lignende kjøpes og selges. På den andre siden er det kun objektet som kan overføres, og ikke forutsetningene for å bruke, nyte, eller konsumere det, som igjen ikke er noe annet enn kroppsliggjort kulturell kapital (Bourdieu 2004:19).

Med kulturell kapital i *institusjonalisert* form menes akademiske kvalifikasjoner, slik som en doktorgrad fra universitetet. Denne typen objektivering er den som skiller kapitalen til den selvlærte fra den kulturelle kapitalen som er formelt garantert. Akademiske kvalifikasjoner blir et formelt bevis på kulturell kompetanse (Bourdieu 2004:20). Som vi skal se nedenfor er det denne kapitalformen det kjempes om på utdanningsfeltet.

2.1.3 Felt

Innenfor det sosiale rom eksisterer det mange ulike felt. Bourdieu definerer felt som et nettverk av objektive relasjoner mellom posisjoner (Bourdieu og Wacquant 1992). Disse posisjonene er objektivt definert. Dette vil si at posisjonene kan analyseres uavhengig av egenskapene til aktøren som innehar posisjonen (Bourdieu 1993:72). Videre kan disse objektive posisjonene defineres ut ifra deres situasjon i strukturen av fordeling av makt, eller kapital. Med andre ord; posisjonene på feltet defineres ut ifra mengden kapital. Bourdieu tenker på feltet som relasjonelt. Feltet er strukturert i form av maktrelasjoner, der posisjoner står i relasjoner (dominerende, underordnede eller likestilte) til hverandre (Bourdieu og Wacquant 1992:97, Jenkins 2002:85). Med andre ord har feltet mange av de samme strukturelle egenskapene som det sosiale rom.

Allikevel skiller feltet seg fra det sosiale rom ved at på feltet er det ikke nødvendigvis økonomisk eller kulturell kapital som bestemmer din posisjon i hierarkiet, men den feltspesifikke kapitalen. Et felt er for Bourdieu en sosial arena der det kjempes om spesifikke ressurser, i form av en feltspesifikk kapital, og tilgang til disse (Bourdieu 1993:72, Jenkins 2002:84). Bourdieu refererer flere ganger til utdanningssystemet som et felt. På utdanningsfeltet kjemper aktørene om å oppnå akademiske kvalifikasjoner, eller institusjonalisert kulturell kapital, ofte kalt akademisk kapital. Akademisk kapital har dermed et nært forhold til kulturell kapital, og kan beskrives som en konvertert form for kulturell kapital (Bourdieu 1973:67). I *Distinction* (1984) beskriver Bourdieu forholdet mellom akademisk kapital og kulturell kapital på følgende måte: “Academic capital is in fact the guaranteed product of the combined effects of cultural transmission by the family and cultural transmission by the school (the efficiency of

which depends on the amount of cultural capital directly inherited from the family)” (Bourdieu 1984:14-15). Studenter som har tilegnet seg mye kulturell kapital i løpet av oppveksten har dermed en fordel på utdanningsfeltet, da disse har evnene til å tilegne seg akademisk kapital mer effektivt enn studenter med mindre kulturell kapital.

Hvilken plass har så aktøren på de ulike feltene? For at et felt skal fungere må det finnes mennesker som er villig til å «spille spillet», som et utstyrt med en *habitus* som innebærer kunnskap om og anerkjennelse av logikken på feltet og kapitalen på feltet - hva som står på spill (Bourdieu 1993:72). På samme måte som i det sosiale rom vil innehaveren av en posisjon på feltet, individuelt eller kollektivt, anvende strategier for å opprettholde eller forbedre sin posisjon (Bourdieu og Wacquant 1992:101). Strategier må her ikke forstås som bevisste eller kalkulerende strategier slik som i teorien om rasjonelle valg. Strategiene aktørene anvender er knyttet til habitus og til deres disposisjoner (Wilken 2006:59), som igjen er knyttet til deres posisjon på feltet, som bestemmes av deres kapitalmengde (Bourdieu og Wacquant 1992:101).

2.1.4 Frafall i høyere utdanning i et reproduksjonsperspektiv

Teorien om reproduksjon handler om å forklare hvorfor den klassen man blir født inn i ofte er den klassen man ender opp i, og utdanningssystemet spiller en helt sentral rolle i å reproducere disse klasseforskjellene. I følge Bourdieu reproducerer utdanningssystemet forskjellene mellom klassene, og herunder spesielt strukturen i fordelingen av kulturell kapital, ved at kulturen den overfører står nær den dominerende kulturen (Bourdieu 1973).

Før jeg går videre vil jeg kort problematisere anvendelsen av Bourdieus teori innenfor en norsk kontekst i 2016. Kan Frankrike på 1970-tallet sammenlignes med Norge i dag? Bourdieus teori om kulturell reproduksjon hviler på en antagelse om at det finnes en dominerende klasse med en dominerende kultur som de lavere klassene i liten grad har tilgang til. I tillegg antas det at denne kulturen verdsettes i utdanningssystemet. Det er antagelig delte meninger om hvorvidt og i hvilken grad dette er en riktig antagelse om det norske samfunnet i dag. Man kan argumentere for at Norge er et relativt homogent land der likhetsidealet råder. På den andre siden kan man vanskelig si at det ikke finnes kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale lag. Sentrale spørsmål er kanskje: Eksisterer det en kulturell overklasse i Norge, og kan man snakke om en dominerende kultur? Hva kjennetegner i så fall den dominerende kulturen i Norge, og kan denne sammenlignes med den type dominerende høykultur som Bourdieu beskriver? Og er det denne kulturen som verdsettes i det norske utdanningssystemet? Spørsmålene er for

omfattende til å kunne besvares i denne oppgaven. Jeg vil allikevel konkludere med at det er rimelig å anta at det er forskjeller på det Frankrike Bourdieu skrev om på 1970- tallet og det samfunnet vi kjenner i Norge i dag. Dette gjør det for øvrig ikke mindre interessant å undersøke om Bourdieus ide om kulturell kapital kan ha betydning for sannsynligheten for suksess i høyere utdanning i Norge.

Jeg vil i det følgende diskutere hvordan man kan anvende Bourdieus teori for å forstå frafall i høyere utdanning. Bourdieu skriver ikke mye om frafall spesifikt, men er mer opptatt av det han kaller selveliminering. Selveliminering inkluderer både å velge å ikke begynne i høyere utdanning og å slutte etter at man har begynt. Bourdieu mener at personer fra lavere klasser har større sannsynlighet for å eliminere seg selv ved å aldri begynne på høyere utdanning enn å slutte etter at de har begynt. Med andre ord skjer mesteparten av seleksjonen før studentene begynner i høyere utdanning (Bourdieu og Passeron 1977:153).

Kulturell kapital

I følge Bourdieu kreves det kjennskap til og fortrolighet med den dominerende kulturen for å lykkes i høyere utdanning, da det er denne kulturen som verdsettes i utdanningssystemet:

By doing away with giving explicitly to everyone what it implicitly demands of everyone, the educational system demands of everyone alike that they have what it does not give. This consists mainly of linguistic and cultural competence and that relationship of familiarity with culture, which can only be produced by family upbringing when it transmits the dominant culture (Bourdieu 1973:58).

Bourdieu mener at utdanningssystemet implisitt krever fortrolighet med den dominante kulturen (kulturell kapital), samtidig som det ikke forsøker å gi denne kompetansen til studentene. Kulturell kapital blir først og fremst produsert i sosialiseringsprosessen med familien. Studenter fra lavere klasser mangler derfor kulturell kapital, og har dermed vanskeligere for å lykkes i utdanningssystemet, ifølge Bourdieu.

Siden utdanningssystemet forutsetter at studentene har kulturell kapital, men mange studenter i realiteten mangler denne kompetansen, foregår det svært mye ineffektiv undervisning, eller «pedagogisk kommunikasjon» som Bourdieu kaller det. Bourdieu påstår at mange studenter rett og slett ikke forstår hva lærerne prøver å fortelle dem, og spør hvordan et slikt system kan opprettholdes når «the information transmitted tends towards zero» (Bourdieu og Passeron 1977:108). Spesielt er dette tydelig på universitetet, der studentene er så redde for å avsløre sin uvitenhet at de «minimize the risk by throwing a smoke-screen of vagueness over the possibility

of truth or error» (Bourdieu og Passeron 1977:114).

Som vi så ovenfor er lingvistiske ferdigheter en viktig del av kulturell kapital. Bourdieu mener at effektiviteten til den pedagogiske kommunikasjonen alltid er en funksjon av mottakerens lingvistiske kompetanse. Denne kompetansen kan defineres som mestring av universitetsspråket. Studenter fra ulike klasser har ulike forutsetninger for å kunne mestre språket som brukes på universitetet. Bourdieu beskriver i denne sammenheng arbeiderklassespråket som uttrykksfullt, grovt, obskønt og frekt, i motsetning til overklassens språk som beskrives som abstrakt, formelt, og intellektuelt. Dette fører til at lingvistisk kompetanse blir en viktig forklaring på suksess i høyere utdanning: «The unequal social class distribution of educationally profitable linguistic capital constitutes one of the best hidden mediations through which the relationship between social origin and scholastic achievement is set up» (Bourdieu og Passeron 1977:116).

Et sentralt poeng hos Bourdieu er at til tross for at studenter fra lavere klasser har mange ulemper i konkurransen om å oppnå høyest mulig utdanningsnivå, fremstilles resultatene av denne konkurransen som legitime (Sullivan 2002:145). På denne måten er utdanningssystemet med på å legitimere sosial ulikhet. Det er dette Bourdieu betegner som symbolsk vold.

Habitus og «subjektive forventinger»

Som vi så ovenfor kan kulturell kapital i den kroppsliggjorte formen forstås som en integrert del av aktøren - kulturell kapital har blitt en del av personens habitus. Habitusbegrepet er vanskelig å kvantifisere og man kan stille seg kritisk til hvorvidt begrepet har noen plass i empirisk forskning. Begrepet er allikevel helt sentralt for å forstå Bourdieus tanker om aktøren, og er derfor viet en del plass i denne oppgaven. I denne sammenhengen mener jeg at habitusbegrepet kan være med å kaste lys over hvordan ulike aktører opplever universitetet, i tillegg til at begrepet er den viktigste kilden for å avklare hva Bourdieu tenker om graden av bevissthet rundt aktørens valg om å slutte på universitetet.

Man kan tenke seg at et sett av disposisjoner (være det seg måten man snakker på, kroppsspråk, verdier, interesser eller smak) som er assosiert med en den dominerende klassen vil være fordelaktig i forbindelse med å passe inn på universitetet. Bourdieu beskriver en habitus i sitt rette element som en fisk i vannet:

...when habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a "fish in the water", and it takes the world about itself for granted... It is because this world has produced me, because it has produced the categories of thought that I apply to it, that it appears to me as self-evident (Bourdieu og Wacquant 1992:127- 128).

Samtidig vil habitusen til studenter fra lavere klasser kunne være dårlig tilpasset universitetsmiljøet, og de vil dermed kunne føle seg som en fisk på land.

I tillegg til at studenter fra laver klasser har en habitus som kan få dem til å føle at de ikke passer inn, kan habitus påvirke studentens subjektive forventninger om suksess på universitetet. Bourdieu er opptatt av at når man skal forklare hvorfor studentene som velger å ikke begynne i høyere utdanning eller velger å slutte etter at de har begynt ikke er tilfeldig fordelt mellom de sosiale klassene, må man ta hensyn til mer enn individuelle faktorer:

«The subjective expectation which leads an individual to drop out depends directly on the conditions determining the objective chances of success proper to his category, so that it must be counted among the mechanisms which contribute to the actualization of objective probabilities» (Bourdieu og Passeron 1977:156).

Denne subjektive forventningen skyldes at klassestrukturen er internalisert i aktøren (habitus), og aktøren vil dermed alltid, men uten å egentlig være klar over dette, referere til klassesituasjonen deres når de tar valget (eliminere seg selv). Bourdieu påstår altså at studenter fra lavere klasser er klar over (men ikke nødvendigvis bevisst) at sannsynligheten for å lykkes i høyere utdanning er lavere for personer i denne gruppen, og at dette bidrar til at flere fra denne klassen eliminerer seg selv fra høyere utdanning.

Her blir det tydelig at studenten selv ikke er bevisst årsakene til sin egen eliminering, men at prosessen som fører frem til selveliminering er skjult for aktøren. Dette synet på aktøren står i sterk kontrast til teorien presentert under.

2.2 Rasjonelle valg og sosial posisjonsteori

I *Education, Opportunity, and Social Inequality* fra 1974 argumenterer Raymond Boudon for at det han kaller verditeorien og kulturteorien ikke er tilstrekkelig for å forklare ulikheter i utdanningsmuligheter. Inspirert av Keller og Zavalloni (1964) lager Boudon en modell for å forklare ulikheter i utdanningsmuligheter, som han kaller sosial posisjonsteori (Boudon

1974:22). John H. Goldthorpe (2000) bygger videre på Boudons teori, og jeg vil derfor også diskutere hans bidrag til teorien. Både Raymond Boudon og John H. Goldthorpe kan plasseres innenfor teorien om rasjonelle valg, og står på denne måten i sterk kontrast til Bourdieu. Nedenfor vil jeg først gjøre rede for teorien om rasjonelle valg og for teoretikernes synspunkt på rasjonalitetsbegrepet. Deretter vil jeg gjøre rede for Boudons sosial posisjonsteori, samt Goldthorpes innvendinger og tillegg til teorien, før jeg diskuterer hvordan denne teorien kan anvendes for å forstå frafall fra høyere utdanning.

2.2.1 Rasjonelle valg

Teorien om rasjonelle valg er ikke én enhetlig teori, men en familie av teorier hvis prinsipper stammer fra nyklassisk økonomi og utilitarisme (Ritzer 2011:413). Innenfor denne teoretiske retningen anser man individet som en rasjonell aktør som har en mening og et mål med sine handlinger og vurderer kostnader og belønninger opp mot hverandre når han eller hun skal velge en handling som maksimerer sannsynligheten for suksess (Ritzer 2011:413). Det strides for øvrig om nøyaktig hva som menes med rasjonalitet. Til tross for at de står relativt nær hverandre har Goldthorpe og Boudon en noe ulik tilnærming til begrepet. Slik jeg tolker det er Boudon noe mer åpen for å gi plass til verdier og normer, enn hva Goldthorpe er.

I assume that actors have goals, usually have alternative means of pursuing these goals, and, in choosing their courses of action, tend in some degree to assess probable costs and benefits rather than, say, unthinkingly following social norms or giving unreflecting expression to cultural values (Goldthorpe 2000:165).

Goldthorpe (2000) er svært tydelig på at hans rasjonalitetsbegrep er av «middels styrke». Goldthorpe erkjenner at avvik fra perfekt rasjonalitet forekommer svært ofte, men mener at tendensen til å handle rasjonelt er felles for alle aktører. Store talls lov vil derfor sikre at det er den rasjonelle tendensen som dominerer (Goldthorpe 2000:165). Hva gjelder verdier og normer velger Goldthorpe å ikke inkludere dem i teorien presentert nedenfor. Dette skyldes ikke at han avviser deres eksistens, men at han mener det er et empirisk spørsmål å avgjøre hvorvidt klasespesifikke normer finnes. Han påstår videre at dersom slike normer finnes vil han behandle dem som retningslinjer for rasjonell handling som har utviklet seg som et slags substitutt for detaljert kalkulasjon når utdanningsvalg skal tas (Goldthorpe 2000:203).

Hva gjelder Boudon er han noe utydelig på nøyaktig hva han mener med rasjonalitet i sitt hovedverk fra 1974, da det etter min mening mangler en mer utfyllende diskusjon rundt begrepet her. Det går allikevel frem at han antar at mennesker handler rasjonelt i den økonomiske betydningen av ordet (og at dette vil si at de forsøker å maksimere nytteverdien av

sine handlinger), men at de handler innenfor et felt som er påvirket av deres posisjon i klassesystemet (Boudon 1974:36). Boudon har senere utdypet sitt syn på teorien om rasjonelle valg (Boudon 1998). Her går det frem at han mener at den instrumentelle rasjonaliteten i teorien om rasjonelle valg er for smal, og at dette kun er en av flere typer rasjonalitet. Boudon argumenterer derfor for det han kaller «the cognitivist model», der kognitiv rasjonalitet og verdirasjonalitet gis plass. Boudon gir videre følgende definisjon av rasjonelle aktører: «Until the proof to the contrary is given, social actors should be considered as rational in the sense that they have strong reasons of believing what they believe, of doing what they do, and so forth» (Boudon 1998:825). Disse årsakene eller grunnene kan handle om kostnader, belønninger og nytteverdi, eller de kan hvile på normative eller kognitive oppfatninger (Boudon 1998:826).

2.2.2 Sosial posisjonsteori

Boudon (1974) ønsker å forklare sosiale ulikheter i utdanningsmuligheter (IEO- Inequality of Educational Opportunity), eller forskjeller i utdanningsnivå mellom ulike sosiale klasser. Boudon tar utgangspunkt i tre teorier; verditeorien, kulturteorien og sosial posisjonsteori, hvorav Boudon klart foretrekker den siste. Jeg vil kort vise hvordan Boudon argumenterer mot de to førstnevnte teoriene, da jeg anser denne argumentasjonen som sentral for å forstå sosial posisjonsteori.

Verditeorien går ut på at mennesker med ulik klassebakgrunn tillegger utdanning ulik verdi. Boudon viser til at selv om det er sant at arbeiderklassebarn i gjennomsnitt legger mindre verdi i utdanning sammenlignet med middelklassebarn, er avvikene så mange at de ikke kan ignoreres. Boudon spør hvorfor en viktig minoritet avviker fra verdimønsteret knyttet til hver klasse, og mener at vi oppnår en enklere og bedre forklaring dersom vi aksepterer at det å nå et visst utdanningsnivå innebærer et møte med kostnader og gevinster som er knyttet til sosial bakgrunn (Boudon 1974:22) Kulturteorien påstår, ifølge Boudon, at utdanningsulikheter skapes av kulturforskjeller i familier med ulik klassebakgrunn. Teorien påstår at verdiene og ferdighetene til barn fra høyere klasser sammenfaller med skolesystemets verdier. Med andre ord har barn fra høyere klasser en kulturell bakgrunn som verdsettes i skolen. Barn fra lavere klasser må derimot lære seg verdier og ferdighet som familielivet ikke har forberedt dem på når de begynner på skolen (Boudon 1974:23). Slik skapes klasseforskjeller i skoleprestasjoner. Boudon refererer ikke til Bourdieu her, men det er tydelig at hans beskrivelse av kulturteorien minner om en forenklet versjon av Bourdieus teori om reproduksjon. Boudon avviser ikke kulturteorien, men mener at den kun delvis kan forklare ulikheter i utdanningsmuligheter.

Boudon introduserer derfor et skille mellom primære og sekundære effekter av stratifisering. De primære effektene refererer til kulturelle ulikheter som påvirker barns skoleprestasjoner, slik som karakterer. De sekundære effektene refererer til aspirasjonsnivået, som varierer avhengig av sosial posisjon. Ulikheter i utdanningsmuligheter skapes altså i en prosess med to komponenter. Det Boudon påstår er at selv når man holder primæreffektene konstant, for eksempel karakterer, vil folk fortsatt ta ulike utdanningsvalg avhengig av deres sosiale posisjon. Boudon går så langt som å si at de sekundære effektene av stratifisering antakelig er mye viktigere enn de primære (kulturelle) effektene (Boudon 1974: 84). Et av Boudons viktige poeng er at de primære effektene er viktige i starten av utdanningsløpet, men jo lenger i utdanningsløpet man kommer jo mindre betydning har de primære effektene. Dette skyldes at elever med dårlige skoleprestasjoner vil falle fra underveis, slik at sosiale ulikheter i skoleprestasjoner vil bli forsvinnende små jo lenger i utdanningsløpet man kommer (Boudon 1974:85). Formålet med sosial posisjonsteori er dermed å forklare hvorfor studenter med like gode skoleprestasjoner tar ulike utdanningsvalg avhengig av deres sosiale posisjon.

Det grunnleggende poenget i sosial posisjonsteori er at utdanningsvalg er påvirket av ens sosiale posisjon. En av teoriens viktigste premisser er at den sosiale statusen individet ønsker å oppnå er relatert til dets sosiale bakgrunn. Dersom to personer, en fra arbeiderklassen og en fra øvre middelklasse, ønsker å bli lege, betyr ikke dette at de har like høye ambisjoner. Personen fra arbeiderklassen har i dette tilfellet langt høyere ambisjoner fordi han eller hun planlegger å klatre lenger på den sosiale stigen enn personen fra middelklassen. Det sentrale poenget er at utdanningsambisjoner er relative. Felles for alle er for øvrig ønsket om å unngå nedadgående sosial mobilitet. Alle ønsker med andre ord å oppnå minst like høy sosial status som sine foreldre. Som vi skal se nedenfor betegner Goldthorpe (2000) dette fenomenet som relativ risikoaversjon.

I sin skjematisk fremstilling av teorien tar Boudon utgangspunkt i to barn, ett fra middelklassen og ett fra en lavere klasse. De to barna har samme utgangspunkt hva gjelder skoleprestasjoner. Han antar altså at de primære effektene av stratifisering ikke har spilt noen rolle i dette tilfellet. Til tross for dette antar Boudon at utdanningsvalgene de tar vil være påvirket av deres sosiale bakgrunn. Boudon antar at barna på et tidspunkt vil måtte velge mellom for eksempel yrkesrettet utdanning og allmenn utdanning, eller å fortsette utdanningen eller ikke. Å velge yrkesrettet utdanning vil bety å risikere sosial degradering for barnet fra middelklassen, mens barnet fra en lavere klasse kan ha god grunn til å forvente oppadgående sosial mobilitet selv om det velger yrkesrettet utdanning (Boudon 1974:29)

På et tidspunkt må altså barna og familiene deres velge mellom alternativ a og alternativ b, der alternativ a gir større sannsynlighet for å oppnå en høyere sosial status. I denne sammenheng introduseres begrepene gevinst, kostnad og nytte i Boudons modell. Boudon mener at den forventede gevinsten av å velge alternativ a er større jo høyere familiens status er. Motsatt vil kostnadene ved å velge alternativ a være større jo lavere familiens status er. Når Boudon snakker om kostnader kan disse både være sosiale eller økonomiske. Eksempelvis påstår Boudon at det å velge en prestisjefylt utdanning kan bidra til å forsterke familiesolidariteten for et individ fra middelklassen, mens det kan bidra til å svekke den for et individ fra en lavere klasse. Nytteverdien av å velge alternativ a er altså større jo lavere kostnadene er og jo høyere gevinstene er. Nytteverdien av å velge alternativ a er med andre ord en økende funksjon av familiens sosiale status (Boudon 1974:29-30).

John H. Goldthorpe (2000) tar utgangspunkt i Boudons teori når han forsøker å forklare hvorfor klasseforskjeller i utdanning består, samtidig som det generelle utdanningsnivået i befolkningen øker. Goldthorpe følger Boudon både i hans generelle RAT-tilnærming og på to mer spesifikke punkter. For det første tar han i likhet med Boudon utgangspunkt i Keller og Zavallonis teori om relative ambisjoner. For det andre følger han også Boudon når han skriver at sosiale ulikheter i utdanningsoppnåelse oppstår i en prosess med to komponenter; primære og sekundære effekter av stratifisering (Goldthorpe 2000:169). I likhet med Boudon fokuserer Goldthorpe på de sekundære effektene.

Som vi så ovenfor har Goldthorpe og Boudon en noe ulik tilnærming til teorien om rasjonelle valg. Goldthorpe er også uenig med Boudon på visse områder hva gjelder sosial posisjonsteori. For det første mener Goldthorpe at de primære effektene av stratifisering kan forstås mye bredere, og at han ikke ønsker å ta stilling til hvorvidt disse effektene er genetiske, psykologiske eller kulturelle. Han forstår dermed de primære effektene som alle påvirkninger som former skoleferdigheter (Goldthorpe 2000:183). Videre argumenterer Boudon for at jo lenger man er kommet i utdanningsløpet, jo viktigere er de sekundære effektene av stratifisering, og jo mindre viktige er de primære effektene. Goldthorpes mål er litt annerledes, da han ønsker å vise at sekundære effekter er viktigere enn primære effekter *dersom man ønsker å jobbe for endringer* (Goldthorpe 2000:171). På denne måten velger Goldthorpe å omgå spørsmålet om hvilken mekanisme som er den viktigste.

Goldthorpe er også skeptisk til Boudons sosiale kostnader. Han mener at Boudons ide om sosiale kostnader forutsetter at det finnes arbeiderklassekulturer av det solidariske slaget, noe han mener er i sterk nedgang i de fleste moderne samfunn.

Til slutt kan det nevnes at Goldthorpe er lang mer kritisk til Bourdieu, eller i det minste mer eksplisitt i sin kritikk, enn hva Boudon er:

However, what we seek to dispense with is any assumption that these actors will also be subject to systematic influences of a (sub) cultural kind, whether operating through class differences in values, norms or beliefs regarding education or through more obscure «subintentional» processes (Goldthorpe 2000:184).

Goldthorpe mener at teorien om reproduksjon er lite tilfredsstillende fordi den ikke kan redegjøre for ekspansjonen i utdanningssystemet. Hva vi ser er ikke reproduksjonen av kulturell kapital men dens substansiell økning (Goldthorpe 2000:169). Det er derfor, som nevnt ovenfor, Goldthorpes mål er å forklare hvorfor klasseforskjeller i utdanning består, *samtidig som* det generelle utdanningsnivået i befolkningen øker.

Goldthorpe foreslår tre mekanismer for å forklare sammenhengen mellom klasse og utdanningsnivå: Relativ risikoaversjon, forskjeller i evner og forskjeller i ressurser. Blant disse anser han relativ risikoaversjon som den viktigste mekanismen. Relativ risikoaversjon handler om at familier fra alle samfunnsklasser ønsker å sikre at barna deres oppnår en klasseposisjon som er minst like god som den de kommer fra. Det handler med andre ord om å unngå sosial degradering (Goldthorpe 2000:189). Videre inkluderes de primære effektene i teorien da den andre forklaringsmekanismen er forskjeller i evner. Siden studenter fra lavere klasser har gjennomsnittlig dårligere skoleprestasjoner enn studenter fra høyere klasser vil det være færre studenter fra de lavere klassene som kvalifiserer seg til høyere utdanning eller har evner til å fullføre høyere utdanning. Den tredje mekanismen er ressurser. Goldthorpe antar at studentene kun kan fortsette utdanningen dersom ressursene deres er større enn kostnadene ved å fortsette utdanningen. Da ressursene hos høyere samfunnsklasser er større enn hos lavere klasser, vil dette bidra til å forsterke sammenhengen mellom klasse og oppnådd utdanningsnivå (Goldthorpe 2000:191).

Goldthorpe påstår dermed at årsaken til at sammenhengen mellom klasse og utdanningsnivå består, til tross for utdanningsekspansjon, er fordi betingelsene (i form av kostnader og gevinster) som ligger til grunn for de ulike valgene studentene tar ikke har endret seg.

2.2.3 Sosial posisjonsteori og frafall

I det følgende vil jeg diskutere hvordan man kan bruke sosial posisjonsteori for å forklare frafall i høyere utdanning. Til tross for at verken Boudon eller Goldthorpe skriver spesifikt om frafall, kan man argumentere for at teorien kan benyttes til å forklare alle utdanningsvalg: “The model

we present is intended to be generic: that is, one applicable in principle to the entire range of decisions that young people may be required to make over the course of their educational careers...” (Goldthorpe 2000:185).

Til tross for at jeg anser sosial posisjonsteori som fruktbar for å forklare frafall vil jeg kort gjøre rede for og diskutere visse problematiske aspekter. Fordi både Boudon og Goldthorpe i stor grad konsentrerer seg om utdanningsoverganger, argumenterer de for at mange av studentene fra lavere klasser aldri vil begynne i høyere utdanning. I noen tilfeller er det derfor uklart hvordan man skal tolke visse aspekter ved sosial posisjonsteori i en frafallssammenheng. Eksempelvis mener Goldthorpe at et mislykket forsøk på å oppnå høyere utdanning har mer alvorlige konsekvenser for studenter fra lavere klasser fordi frafall, i tillegg til å være et tap i seg selv, kan innebære kostnader i form av tapte muligheter for å ta andre typer utdanning, som for eksempel yrkesfag (Goldthorpe 2000:175). Dette brukes som en forklaring på hvorfor barn fra lavere klasser vil vokte seg mot å begynne på høyere utdanning, men argumentet er vanskelig å anvende når man skal forklare frafall. Dersom man følger denne logikken vil studenter fra lavere klasser ha svært mye å tape på å slutte, og fordi de er rasjonelle individer som vurderer nytteverdien av handlingene sine vil de prøve å unngå dette.

I en frafallssammenheng er denne typen utsagn i uoverensstemmelse med teorien i sin helhet. Dersom man vurderer teorien i sin helhet, og spesielt mekanismen kalt relativ risikoaversjon, kan man derimot argumentere for at studenter fra lavere klasser ikke er avhengige av høyere utdanning for å opprettholde klasseposisjonen sin, og dermed har mindre å tape på frafall sammenlignet med studenter fra høyere klasser som er avhengige av å fullføre utdanningen for å unngå sosial degradering. Jeg velger å tolke sosial posisjonsteori i denne retningen.

Den viktigste forskjellen mellom Bourdieus teori om reproduksjon og sosial posisjonsteori er at man i den sistnevnte teorien anser studentene som rasjonelle individer. I alle valg de tar vil de vurdere kostnader og gevinster opp mot hverandre og velge det handlingsalternativet som gir det beste utfallet. Frafall blir her et intensjonelt og bevisst valg i motsetning til Bourdieu som mener at frafall er en konsekvens av for lav kulturell kapital og en habitus som ikke er tilpasset livet på universitetet.

Når man anvender Boudon og Goldthorpe for å forklare hvorfor lav sosial bakgrunn øker sannsynligheten for frafall skyldes dette at disse studentene anser kostnadene ved utdanningen som større enn gevinstene. Gevinsten for å fullføre kan påstås å være lavere for disse studentene fordi det strengt tatt ikke er nødvendig for denne gruppen å oppnå høyere utdanning for å bevare

klasseposisjonen sin. Kostnadene ved å fortsette utdanningen er samtidig større for denne gruppen. Til tross for at høyere utdanning er tilnærmet gratis i Norge, følger det kostnader i form av tapt inntekt i perioden man studerer, i tillegg til studielån. Man kan argumentere for at studenter fra lavere klasser, som kanskje ikke har den samme muligheten for økonomisk støtte fra familien, vil anse den økonomiske belastningen ved studiene som mer alvorlig enn studenter fra høyere klasser. I tillegg til økonomiske kostnader anerkjenner Boudon sosiale kostnader. Mens studenter fra høyere klasser vil kunne få en sosial gevinst ved å fullføre utdanningen i form av anerkjennelse fra familie og venner, vil ikke studenter fra lavere klasser motta den samme anerkjennelsen, og vil kanskje også kunne oppleve sosiale kostnader fordi de beveger seg bort fra sitt familie- og oppvekstmiljø.

Hva gjelder skillet mellom primære og sekundære effekter av stratifisering har dette implikasjoner for hvordan man kan forstå frafall i dette perspektivet. Boudon mener at de primære effektene er viktige i starten av utdanningsløpet, mens sekundære effekter blir viktigere og viktigere i løpet av utdanningskarrieren. I følge sosial posisjonsteori kan vi dermed anta at de sekundære effektene er langt viktigere enn de primære effektene innenfor høyere utdanning. Dette skyldes at de elevene som ikke har hatt gode nok skoleprestasjoner har blitt ekskludert fra høyere utdanning. Man sitter dermed igjen med studenter fra ulike klasser, men uten spesielt store ulikheter i utdanningsprestasjoner. De primære effektene kan fortsatt spille en liten rolle, men langt viktigere er de sekundære effektene. Følger man denne logikken vil karakterer ha liten betydning for frafall, mens de sekundære effektene – relativ risikoaversjon (aspirasjonsnivået) og forskjeller i ressurser – som påvirker de faktiske valgene studentene tar, vil være svært viktige for å forklare frafall.

Sosial posisjonsteori er også relevant for å forklare eventuelle sosiale ulikheter knyttet til overgang til andre studier innenfor høyere utdanning. Dersom det er slik at studenter med lav sosial bakgrunn har større sannsynlighet for å bytte til mindre prestisjefylte studium (høgskolestudier) enn studenter med høyere sosial bakgrunn, kan dette skyldes at studenter med høyere sosial bakgrunn risikerer sosial degradering ved å ta et slikt valg, mens studenter med lavere sosial bakgrunn vil opprettholde eller kanskje også styrke sin sosiale posisjon til tross for at den velger et mindre prestisjefylt studium enn det den opprinnelig begynte på. Samtidig kan man også forklare slike mønstre med at studenter med lavere sosial bakgrunn føler at de ikke passer inn på universitetet fordi deres habitus ikke er tilpasset dette miljøet, og derfor søker seg til høgskoler istedenfor.

2.3 Teoriens rolle i oppgaven

Den største forskjellen mellom Boudon og Goldthorpes sosial posisjonsteori og Bourdieus teori om reproduksjon er synet på aktøren. Boudon og Goldthorpe anser aktøren som rasjonell i den forstand at studenten vurderer kostnader og belønninger opp mot hverandre og velger det handlingsalternativet den anser som det beste. Bourdieu mener derimot at aktøren i større grad er styrt av strukturer den ikke kan påvirke, og at aktøren ofte ikke er bevisst årsakene til sine handlinger. Hva gjelder synet på aktøren er det etter min mening helt umulig å si hvilken teori som beskriver «virkeligheten». Antageligvis ligger sannheten et sted i midten. Jeg ønsker å presisere at formålet med denne oppgaven ikke er å svare på hvilken av teoriene som best kan forklare sosiale ulikheter i frafall fra høyere utdanning. Teoriene er for øvrig svært viktige verktøy – både i valg av variabler og i diskusjon av resultatene.

Det er for øvrig visse aspekter ved teoriene det er mulig å teste mer konkret. Et avgjørende skille mellom teoriene handler om fokus på primære eller sekundære effekter av stratifisering. Mens Bourdieu har fokus på de primære effektene, det vil si forskjeller i skoleprestasjoner, mener Boudon at disse effektene ikke vil ha spesielt stor betydning høyt oppe i utdanningssystemet. Karakterer fra videregående skole er dermed en sentral variabel i analysen. Videre mener Bourdieu at årsaken til forskjellen i skoleprestasjoner er ulik grad av kulturell kapital. Dermed er det nærliggende å tro at kulturell kapital vil ha betydning for frafall. Denne påstanden vil også bli undersøkt mer direkte i analysen.

2.4 Tidligere forskning

Har sosial bakgrunn betydning for frafall fra høyere utdanning i Norge? Og hva er i så fall årsaken til ulikhetene? Hva sier forskningen om betydningen av kulturell kapital og karakterer fra videregående? I det følgende vil jeg presentere tidligere forskning som undersøker årsaker til frafall i høyere utdanning, der sosial bakgrunn er en av forklaringsvariablene som benyttes. Jeg vil legge vekt på å presentere forskning innenfor en norsk kontekst, som skiller mellom ulike typer frafall. I tillegg vil jeg presentere en syntese basert på 44 europeiske studier om frafall fra universitetet.

Mastekaasa og Hansen (2005) har undersøkt frafall i høyere utdanning i perioden 1977 til 2003 og spør hvilken betydning sosial bakgrunn har for frafall. De skiller mellom fire typer høyere utdanning: profesjonsutdanninger på lavere nivå (høyskoleprofesjoner), generelle universitetsutdanninger på lavere nivå (cand.mag.-studier), generelle universitetsutdanninger på høyere nivå (hovedfag), og profesjonsutdanninger på høyere nivå (universitetsprofesjoner).

Mastekaasa og Hansen (2005) skiller mellom overgang til annen utdanning og frafall fra høyere utdanning. Frafallet defineres som overgang til annen utdanning dersom studenten har begynt på en annen slik utdanning i løpet av de to nærmest etterfølgende semestrene. Frafallet defineres som frafall fra høyere utdanning dersom studenten er uten registrert utdanningsaktivitet i minst to etterfølgende semestre.

De finner at det er store forskjeller mellom lavere og høyere nivåes studier hva gjelder sammenhengen mellom sosial bakgrunn (målt som foreldrenes høyeste utdanning) og frafall. På lavere nivå har studenter med lavt utdannede foreldre generelt høyere frafall, og dette gjelder spesielt når man ser på frafall som innebærer at studenten går helt ut av høyere utdanning (Mastekaasa og Hansen 2005:110). På hovedfagsstudier og profesjonsstudier finner de ikke slike sosiale forskjeller. Hva gjelder utvikling over tid finner de at de sosiale forskjellene i liten grad har vært til stede i begynnelsen av perioden de studerer, men at forskjellene har økt raskt en periode på 80-tallet. Etter dette har forskjellene vært ganske stabile.

Videre ser Mastekaasa og Hansen (2005:111) på hvor det blir av de frafalne. Her benyttes multinomisk logistisk regresjon for å undersøke sannsynligheten for følgende ulike typer frafall; studenten byttet til en universitetsutdanning, studenten bytter til en høyskoleutdanning eller studenten forlater høyere utdanning. De finner at effekten av sosial bakgrunn gjør seg gjeldene i forhold til hvilken type frafall man får:

Studenter fra høyere sosial bakgrunn slutter i større utstrekning for å gå over til mer prestisjefylte studier. For universitetsstudentene (cand.mag.-studentene) innebærer dette overgang til profesjonsstudier ved universitetene, mens det for høyskolestudentene kommer til uttrykk ved overgang til universitetsstudier. Studenter fra lavere sosial bakgrunn går i større grad ut av høyere utdanning eller til mindre prestisjefylte utdanninger (det vil si fra universitet til høyskole) (Mastekaasa og Hansen 2005:112).

Her er analysen av cand.mag-studentene spesielt relevant for denne oppgaven. Sannsynligheten for å forlate høyere utdanning eller bytte til en høyskoleutdanning er lavere for studenter med høyere sosial bakgrunn, mens sannsynligheten for å bytte til en annen universitetsutdanning er høyere for disse studentene. Ved kontroll for karakterer reduseres sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall i betydelig grad. Uten kontroll for karakterer har studenter med foreldre på laveste utdanningsnivå over dobbel så høy sannsynlighet som studenter med foreldre på høyeste utdanningsnivå. Etter kontroll for karakterer er dette redusert til 1,45 ganger så høy sannsynlighet. Over halvparten av forskjellen mellom gruppene kan altså forklares med at studenter fra høyere sosial bakgrunn har bedre karakterer fra videregående. Også når det gjelder

overgang til universitet eller høyskole kan karakterer forklare mye av sammenhengen med sosial bakgrunn. Mastekaasa og Hansen (2005:119) konkluderer med at det er klare sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og frafall, men at det er den sterke sammenhengen mellom karakterer og frafall som er mest slående i resultatene.

Hovdhaugen og Aamodt (2005) har sett på frafall og fullføring blant studenter ved UiB, UiO og NTNU. Undersøkelsen er basert på et spørreskjema sendt til studenter som var førstegangsregistrert på lavere grads studier innen samfunnsvitenskap, jus, humaniora eller realfag ved et av de tre universitetene høsten 1999 (Hovdhaugen og Aamodt 2005:17). I denne studien får studentene selv definere om de har falt fra eller ikke, og for å bli identifisert som frafalt, må studenten ha avbrutt studiene og ikke fullført en grad. Formålet deres er å kartlegge og analysere frafallet, belyse ulike former for frafall, samt å finne de viktigste årsakene til frafall (Ibid.:11).

16,8 prosent av studentene oppgir å ha sluttet i høyere utdanning uten å fullføre noen grad (Hovdhaugen og Aamodt 2005:28). Det er først og fremst bakgrunnsfaktorer som forklarer hvorfor studentene slutter i høyere utdanning. De finner en klar sammenheng mellom foreldrenes utdanning og andelen som slutter. Blant studenter med foreldre uten høyere utdanning er andelen som slutter på 22,4 prosent, mens blant studenter med foreldre som begge har høyere utdanning er denne andelen 10,6 prosent. Det er for øvrig ingen signifikant forskjell på grupper der ingen av foreldrene har høyere utdanning og gruppen der en av foreldrene har høyere utdanning. De finner også at de med gode karakterer fra videregående har lavere odds for frafall. I tillegg har kjønn, alder, det å komme fra universitetsfylket og hvorvidt studenten har en aktiv studiemåte signifikant betydning for sannsynligheten for frafall. Hovdhaugen og Aamodt (2005) finner at sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og frafall fra høyere utdanning består til tross for kontroll for karakterer og andre variabler. Hovdhaugen (2009) har senere skrevet en artikkel basert på de samme dataene som ble benyttet i 2005. Her har hun et mer spisset fokus på de to ulike formene for frafall – overgang og avgang fra høyere utdanning, og undersøker om det er ulike årsaker til de ulike frafallstypene. Hun konkluderer med at bakgrunnsfaktorer i stor grad kan forklare frafall fra høyere utdanning, mens utdanningsmål og motivasjon ikke har noen effekt. Motsatt kan motivasjon, utdanningsmål og studiefelt forklare hvorfor studentene bytter studium, mens bakgrunnsfaktorer ikke har spesielt stor effekt. God studieinnsats fra studentens side kan for øvrig bidra til å forklare begge utfall.

Ole-Anders Stensen (2009) undersøker hvilken betydning sosial klasse og kulturell kapital har for frafall i høyere utdanning. Stensen bruker registerdata fra 1998 til 2005 og ser på studenter

under 25 år som begynte studiene sine ved universitetet i Tromsø, universitetet i Oslo, universitetet i Bergen eller NTNU. Den avhengige variabelen måler hvorvidt studenten har forlatt høyere utdanning etter ett og tre semestre (Stensen 2009:46). For å måle sosial klasse benyttes et Bourdieu-inspirert klasseskjema der studentenes foreldre klassifiseres ut i fra yrke. Klasseskjema består av seks vertikale klasser som uttrykker den totale mengden kapital. De tre øverste klassene deles deretter opp i tre klasser i henhold til hvilket type kapital som dominerer: kulturell kapital, økonomisk kapital eller like mye av begge deler (Stensen 2009:50).

Stensen (2009:65) finner at det eksisterer sosiale klasseforskjeller i sannsynlighet for frafall og at disse klasseforskjellene øker fra ett til tre semestre. Forskjellene er for øvrig små. Etter ett semester er det kun overklassen og øvre middelklasse som har signifikant lavere sannsynlighet for frafall sammenlignet med referansegruppen (faglærte og delvis faglærte arbeidere). Ved kontroll for andre uavhengige variabler (kjønn, alder, strukturert studium, institusjon og karakterer fra videregående skole) forsvinner for øvrig denne sammenhengen. Etter tre semester har klasseforskjellene økt og forblir delvis signifikante etter kontroll for andre variabler (Stensen 2009:66). Stensen finner også en sterk sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og sannsynlighet for frafall, samt at karakterer kan forklare store deler av sammenhengen mellom sosial klasse og frafall (Stensen 2009:70). Hva gjelder sammensetningen av kapital innad i klassene finner Stensen ingen støtte for hypotesen om at kulturell kapital reduserer sannsynligheten for frafall (Stensen 2009:67). Stensen konkluderer med at funnene ikke gir ensidig støtte til verken reproduksjonsteori eller sosial posisjonsteori, men at noen av resultatene støtter, mens andre motsier antakelsene til begge teorier. Dette kan ifølge Stensen være et symptom på kompleksiteten i frafall fra høyere utdanning (Stensen 2009:99).

Larsen, Sommersel og Larsen (2013) har laget en narrativ syntese basert på 44 ulike studier av frafall fra universitetet. Alle studiene er publisert etter år 2000 og er gjort innenfor en europeisk kontekst (EU-medlemsland, Norge og Sveits). Nesten alle studiene undersøker mulige årsaker til frafall fra universitetet. Larsen m.fl. (2013) legger spesiell vekt på fire studier de kaller kjernestudier (core studies). Dette er studier som skiller mellom ulike typer frafall - overgang til andre studier og frafall fra høyere utdanning. I denne oppgaven refererer jeg til de ulike frafallstypene som henholdsvis overgang og systemavgang. Forfatterne finner at det er helt sentralt å skille mellom de to ulike frafallstypene da resultatene fra kjernestudiene tyder på at det er to ulike prosesser som fører frem til de ulike formene for frafall. Blant annet finner de at karakterer fra videregående og foreldres utdanningsnivå spiller en viktig rolle for å forklare

systemavgang, men at de samme faktorene spiller en mindre rolle – hvis de har noen effekt i det hele tatt - i forbindelse med overgang. Videre finner de at høyere alder er knyttet til høyere sannsynlighet for systemavgang, mens alder ikke har noen statistisk signifikant betydning i forbindelse med overgang. Her er det for øvrig også verdt å nevne at noen av studiene finner at sammenhengen mellom alder og systemavgang er kurvelineær.

Larsen m.fl. (2013) går gjennom en rekke mulige årsaker til frafall og gjør en samlet vurdering av dem basert på ulike studier. Hva gjelder sosial integrasjon på universitetet finner de at for få studier undersøker dette, at operasjonaliseringene er ulike, og resultatene sprikende. En av kjernestudiene finner for øvrig at hvorvidt man passer inn (sosialt) på universitetet («did not feel socially suited to university») er den viktigste forklaringsfaktoren blant både overgangsstudenter og studenter som går ut av høyere utdanning (systemavgang). Hva gjelder motivasjon ser de at 5 av 6 studier konkluderer med at jo høyere det aktuelle studiet var prioritert når de søkte, jo lavere er sannsynligheten for frafall. Flere av studiene undersøker også betydningen av personlig innsats. Resultatene viser at høyere innsats reduserer risikoen for frafall. En av kjernestudiene finner at innsats har samme innvirkning på studenter som bytter (overgang) og slutter helt (systemavgang). 15 av 23 studier finner at kjønn har statistisk signifikant betydning for frafall. 13 av disse studiene finner at menn har høyere sannsynlighet for frafall enn kvinner. Videre er det kun to av studiene som undersøker betydningen av å ha betalt arbeid ved siden av studiene. Ingen av studiene skiller mellom relevant og ikke relevant arbeid og forfatterne mener derfor at de ikke har grunnlag for å konkludere. Til slutt undersøker flere studier betydningen av studentens økonomiske situasjon. Funnene er svært blandet, og forfatterne mener det er umulig å dra en klar konklusjon (Larsen m.fl. 2013).

2.5 Hypoteser

I det følgende vil jeg presentere hypotesene som skal testes i analysen. Det overordnede spørsmålet i denne studien er i hvilken grad sosial bakgrunn har betydning for frafall fra høyere utdanning. Studiene presentert ovenfor viser alle at sannsynligheten for å forlate høyere utdanning uten å ha oppnådd en grad varierer med sosial bakgrunn. Studenter som har foreldre med høy utdanning eller høy klassebakgrunn har lavere sannsynlighet for å forlate høyere utdanning enn studenter med lavere sosial bakgrunn.

H1: Studenter som har foreldre med lav utdanning har høyere odds for systemavgang enn studenter som har foreldre med høy utdanning.

I følge Bourdieu (1977) vil studenter med lav kulturell kapital ha vanskeligheter med å lykkes på universitetet. Jeg ønsker derfor å undersøke om disse studentene har høyere sannsynlighet for systemavgang enn studenter med mer kulturell kapital. Som vi så ovenfor fant Stensen (2009) ingen støtte for sin hypotese om at kulturell kapital reduserer risikoen for frafall. Det er for øvrig mulig at en annen operasjonalisering av kulturell kapital kan gi andre resultater. Mens Stensen bruker foreldrenes yrke som mål på kulturell kapital anvender jeg en variabel som måler deltakelse i kulturelle aktiviteter i løpet av oppveksten.

H2: Studenter med mye kulturell kapital har lavere odds for systemavgang enn studenter med lite kulturell kapital.

Kulturell kapital blir ifølge Bourdieu først og fremst produsert i sosialiseringprosessen med familien. Studenter fra lavere klasser mangler derfor kulturell kapital. Jeg antar derfor at dersom kulturell kapital har betydning for systemavgang, vil dette være en mekanisme som kan bidra til å forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang.

H2-1: Kontroll for kulturell kapital reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og systemavgang.

Forskningen som er presentert ovenfor viser at karakterer fra videregående skole er en viktig forklaringsfaktor i forbindelse med frafall fra høyere utdanning. Studenter med dårlige karakterer fra videregående har høyere sannsynlighet for frafall enn studenter med gode karakterer. I tillegg viser flere av studiene at karakterer fra videregående skole kan forklare store deler av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall fra høyere utdanning. Jeg forventer derfor at karakterer fra videregående vil ha betydning for systemavgang, samt at karakterer vil bidra til å forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Teoretisk sett vil et slikt funn peke mot at det er de primære effektene av stratifisering (forskjeller i skoleprestasjoner) som er viktigst for å forklare sosiale ulikheter i frafall fra høyere utdanning. Det er også disse effektene Bourdieu legger vekt på. Boudon (1974) mener derimot at de primære effektene vil spille en mindre rolle jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer.

H3: Studenter med gode karakterer fra videregående skole har lavere odds for systemavgang enn studenter med dårlige karakterer fra videregående.

H3-1 Kontroll for karakterer reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og systemavgang.

Larsen m.fl. (2013) finner at alder har betydning for systemavgang, og at høyere alder ved opptak øker sannsynligheten for systemavgang. Også Stensen (2009) og Hovdhaugen (2009) finner dette. Jeg forventer derfor at alder ved opptak vil ha betydning for systemavgang.

H4: Høyere alder ved opptak øker oddsen for systemavgang.

Videre viser en del av forskningen presentert ovenfor at det er ulike årsaker til systemavgang og overgang. Hovdhaugen (2009) konkluderer med at bakgrunnsfaktorer er viktige for å forklare systemavgang, men mindre viktige for å forklare overgang. Larsen m.fl. (2013) viser også til at sosial bakgrunn, karakterer fra videregående skole og alder er viktige for å forklare systemavgang, men de samme faktorene spiller en liten rolle i forbindelse med overgang. På bakgrunn av dette forventer jeg at bakgrunnsfaktorene i hypotesene overfor (som jeg forventer vil ha betydning for systemavgang) ikke vil være viktige for å forklare overgang.

H5: Bakgrunnsfaktorer (foreldres utdanningsnivå, karakterer fra videregående skole, kulturell kapital og alder) har ingen betydning for oddsen for overgang.

I analysen kontrolleres det også for en rekke faktorer som basert på teori og tidligere forskning antas å kunne ha betydning for både overgang og systemavgang; Kjønn, hvorvidt studiet var førsteprioritet, innsats, tilfredshet med undervisningen, arbeid ved siden av studiene (relevant eller ikke), deltakelse i en studentorganisasjon, i hvilken grad man er enig i at man blir stresset av tanken på å ha mye studielån og hvorvidt man opplever å passe inn i det sosiale miljøet på universitetet. Jeg forventer også at oddsen for både systemavgang og overgang vil være forskjellig avhengig av hvilket studieprogram man går på. Jeg forventer at noen av faktorene (slik som prioritet og tilfredshet med undervisningen) vil være viktigere for å forklare overgang, mens andre faktorer (slik som hvorvidt man opplever å passe inn og i hvilken grad man blir stresset av studielån) vil ha større betydning for systemavgang. I tillegg til at de nevnte variablene kan ha betydning for systemavgang og/eller overgang, kan det tenkes at variablene også kan bidra til å forklare sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og systemavgang.

I den siste delen av analysen undersøker jeg om sosial bakgrunn har betydning for hvilken institusjon overgangs-studentene bytter til; høgskole eller universitet. Mastekaasa og Hansen (2005) finner at studenter med lav sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for å bytte til en høgskole enn studenter med høyere sosial bakgrunn. De finner også at studenter med gode karakterer har lavere sannsynlighet for å bytte til høgskole og at kontroll for karakterer kan forklare mye av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og hvilken institusjon man bytter til. Basert på dette har jeg formulert følgende tre hypoteser:

H6: Studenter som har foreldre med høy utdanning har lavere odds for å bytte til et høgstudium enn et nytt universitetsstudium sammenlignet med studenter som har foreldre med lav utdanning.

H7: Studenter med lave karakterer fra videregående skole har høyere odds for å bytte til et høgstudium enn et nytt universitetsstudium sammenlignet med studenter med høyere karakterer fra videregående skole.

H7-1: Kontroll for karakterer reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og valg av utdanningsinstitusjon.

3. Metode

Nedenfor vil jeg først beskrive dataene som benyttes i analysen. Jeg vil også beskrive den metodiske tilnærmingen i analysen. Til slutt vil jeg beskrive operasjonaliseringen av alle variablene som benyttes i analysen. Jeg vil også diskutere mulige feilkilder – reliabilitet- og validitetsproblematikk – underveis.

Før prosjektstart ble det søkt til NDS for godkjenning. Vi fikk tilbakemelding om at prosjektet ikke var meldepliktig, da det anses som en del av NTNUs interne kvalitetssikring.

3.1 Datagrunnlag

Dataene som benyttes i analysen består av data fra Felles Studentsystem (FS) koblet sammen med data fra en epostbasert spørreundersøkelse. Dataene er samlet inn med den intensjon om å bli benyttet både i forbindelse med et prosjekt om lektorutdanningen ved NTNU og i denne masteroppgaven. Dette betyr at utvalget og utformingen av spørreskjemaet bærer preg av at dataene også skulle benyttes til å beskrive lektorutdanningen spesielt.

3.1.1 Utvalg

Utgangspunktet for datainnsamlingen var data fra Felles Studentsystem (FS). Her fikk vi informasjon om samtlige studenter som fikk opptak til en bachelorgrad, en toårig- eller femårig mastergrad eller et profesjonsstudium ved NTNU i perioden 2004 til 2014. Sentrale variabler herfra er studieprogram, kull (årstall start), studentstatus, karakterer fra videregående skole, alder ved studiestart, kjønn og prioritet av studieprogram. FS-dataene var «vasket» slik at samme student ikke skal telles mer enn en gang innenfor ett studienivå. Dette innebærer at dersom en student har studert ved flere enn ett studieprogram har vi beholdt den siste studieretten innenfor studienivået. Dette betyr for eksempel at dersom en student har hatt to studieretter på bachelornivå i løpet av perioden vi studerer, vil det være den siste (nyeste) studieretten som beholdes i dataene.

Av ulike grunner er visse grupper ekskludert fra utvalget som mottok spørreskjemaundersøkelsen. Alle med status «trukket» i FS er ekskludert fra utvalget. Dette er studenter som har takket ja til tilbud om plass på programmet, men som selv melder fra til opptakskontoret om at de trekker seg fra programmet tidlig i semesteret. Vanligvis har ikke studentene begynt å følge undervisningen. Dette vil ikke defineres som frafall, og de er derfor ekskludert. Videre er toårige masterprogram ekskludert. Spørreskjema er dermed sendt til studenter som har begynt på bachelor, femårige masterprogram eller profesjonsstudier. De toårige

masterprogrammene er ekskludert av flere årsaker. For det første skiller disse masterprogrammene seg ut ved å ha internt opptak, mens bachelorstudier, femårige masterprogram og profesjonsstudier har opptak gjennom samordna opptak. Videre var det sentralt at samme student ikke skulle motta spørreskjemaundersøkelsen flere ganger. Da mange av de som begynner på et masterprogram også har oppnådd en bachelor ved NTNU, ville dette blitt et problem.

Til tross for dette var det 137 studenter i utvalget som hadde to studieretter samtidig. Dette skyldtes at de hadde studierett på to studieprogram på ulikt studienivå samtidig, for eksempel en femårig mastergrad og en bachelorgrad. Disse kan ha fått spørreundersøkelsen to ganger. Etter at dataene fra spørreundersøkelsen ble hentet ut fant vi noen få tilfeller av at samme student hadde svart på undersøkelsen flere ganger. Disse hadde for øvrig svart for det samme studieprogrammet to eller flere ganger. Her valgte vi ut den observasjonen som hadde flest svar, eller den nyeste observasjonen. Alle duplikater er dermed fjernet fra dataene.

Utvalget for spørreundersøkelsen er valgt ut med den hensikt å få mest mulig informasjon om lektorprogrammene, da disse er i fokus i det tilknyttede prosjektet. Samtlige lektorstudenter har derfor fått spørreundersøkelsen. I tillegg ønsket vi å få mest mulig informasjon om en rekke studieprogram vi anser som sammenlignbare med lektorutdanningen. Eksempelvis vil sosiologi og statsvitenskap være sammenlignbare med lektorprogrammet i samfunnsvitenskap da studentene følger mange av de samme fagene. Samtlige studenter fra følgende studieprogram har mottatt spørreundersøkelsen: Lektorutdanning i realfag (MLREAL), Lektorutdanning i historie (MLHIST), Lektorutdanning i geografi (MLGEOG), Lektorutdanning i språkfag (MLSPRÅK), Lektorutdanning i samfunnsfag (MLSAM), Sosiologi (BSOS), Statsvitenskap (BPOL), Geografi (BGEOG), Historie (BHIST), Bachelor i språk og litteratur (Engelsk (BENG), tysk (BTYSK), fransk (BFRAN), nordisk (BNORD)), Bachelor i matematiske fag (BMAT), kjemi (BKJ), fysikk (BFY) og biologi (BBI), kommunikasjonsteknologi (MTKOM), Profesjonsstudiet i psykologi (CPSY6) og medisinstudiet (CMED).

I tillegg til dette populasjonsutvalget har 10 % av studentene fra hvert av de resterende studieprogrammene ved NTNU blitt trukket ut. Dette innebærer at studieprogrammene nevnt ovenfor er overrepresentert i datamaterialet, mens studieprogrammene i 10 %-utvalget er underrepresentert. Dette utvalget er problematisk dersom man skal anslå hvor stor andel av studentene i populasjonen som slutter basert på utvalget. Denne typen generaliseringer er ifølge statistisk utvalgsteori avhengig av at alle enheter i populasjonen hadde samme sannsynlighet

for å bli trukket ut (Aaberge og Laake 1984). I analysen benyttes for øvrig kun regresjonsmodeller der jeg undersøker sammenhengen mellom variabler. Dermed skal datatolkningen basere seg på modellbasert statistisk teori. Mitt mål er å gjøre generaliseringer om sammenhengen mellom variabler. Denne typen generaliseringer er kun avhengig av modellspesifikasjonen og ikke av måten utvalget er trukket ut på (Aaberge og Laake 1984). I regresjonsanalysene er det lagt inn kontroll for ulike typer studieprogram der jeg skiller mellom studieprogram i populasjonsutvalget og 10 %-utvalget. Dermed er eventuelle forskjeller mellom utvalgene kontrollert bort.

3.1.2 Om spørreskjemaet

Jeg har selv utformet spørreskjemaet. Formålet med spørreskjemaundersøkelsen var å få kunnskap om årsakene til at studenter bytter studium eller slutter å studere. Da det tilknyttede prosjektet har et spesielt fokus på lektorprogrammene ble det stilt spørsmål om forhold som kun er relevant for lektorstudentene og andre profesjonsstudier, slik som læreryrket, praksis og observasjon. Jeg fant det mest hensiktsmessig å opprette tre spørreskjema som var helt like, med unntak av ekstra spørsmål til studenter på profesjonsstudiet i medisin og psykologi, og enda noen ekstra spørsmål til lektorstudentene. Det er dermed tre litt ulike spørreskjema som er sendt ut. Med unntak av de ekstra spørsmålene er spørreskjemaene helt like, og jeg ser ingen grunn til å tro at dette kan ha påvirket resultatene.

Da mange studenter kan ha studert ved flere ulike studieprogram var det sentralt at studentene skulle være helt sikker på hvilket studieprogram de svarte for. Derfor ble navnet på studieprogrammet kodet inn flere steder i spørreskjemaet.

Før spørreskjemaet ble sendt ut ble det gjennomført en pilotundersøkelse. Denne ble sendt til 35 tidligere og nåværende studenter fra ulike studieprogram ved NTNU. Her ba vi om tilbakemelding på tidsbruk, spørsmålsformuleringer, svaralternativer og generelle tilbakemeldinger. 10 personer svarte på undersøkelsen, hvorav seks personer ga forslag til forbedringer. På bakgrunn av tilbakemeldingene ble det gjort noen små endringer i forbindelse med spørsmålsformuleringer og svaralternativ samt en stor justering: Da to av de seks tilbakemeldingene handlet om tidsformen som var brukt i spørsmålsformuleringene ble det besluttet å endre spørreskjemaet slik at tidligere studenter fikk se spørsmål formulert i fortid, mens nåværende studenter fikk spørsmål formulert i nåtid. Eksempelvis ble spørsmålet «Hvor mye tid bruker/ brukte du ukentlig på studiene?» endret slik at tidligere studenter fikk

spørsmålet «Hvor mye tid brukte du ukentlig på studiene?» og nåværende studenter fikk spørsmålet «Hvor mye tid bruker du ukentlig på studiene?».

Endringen førte til et tydeligere og mer ryddig språk i spørreskjemaet. Endringene kan også ha vært fordelaktig i forbindelse med å gjøre det ytterligere åpenbart hvilket studieprogram respondenten skal svare for. Konsekvente fortidsformuleringer kan for eksempel bidra til å hindre at tidligere studenter blander inn erfaringer fra eventuell nåværende studieaktivitet. På samme måte kan konsekvente nåtidsformuleringer bidra til at nåværende studenter ikke blander inn erfaringer fra eventuell tidligere studieaktivitet på andre studieprogram.

Samtidig kan man diskutere hvorvidt denne endringen vil føre skjevheter i svarene mellom tidligere og nåværende studenter. Man kan argumentere for at det er problematisk at respondentene ikke svarer på nøyaktig de samme spørsmålene. Det kan være stor forskjell på et spørsmål formulert i nåtid og et spørsmål formulert i fortid. Dersom vi ser på eksempelet ovenfor om ukentlig tidsbruk, ser vi at nåværende studenter blir spurt om å svare på hvor mye tid de ukentlig bruker på studiene, mens tidligere studenter blir spurt om hvor mye tid de ukentlig brukte på studiene. Sistnevnte bes med andre ord om å vurdere en lengre tidsperiode, mens førstnevnte blir bedt om å vurdere situasjonen slik den er nå. Denne problematikken er gjeldende i flere av spørsmålene i spørreundersøkelsen. Allikevel vil jeg argumentere for at i de fleste spørsmålene vil det være naturlig for nåværende studenter å vurdere en lengre tidsperiode, selv om respondenten ikke blir eksplisitt bedt om dette. I eksempelet ovenfor får respondenten tilleggsinformasjon der den blir bedt om å vurdere en gjennomsnittlig uke. Dermed er det naturlig å vurdere en lengre tidsperiode. I noen av spørsmålene er formuleringen «I løpet av tiden som student på ...» brukt for å presisere at respondenten skal vurdere hele perioden som student på det aktuelle studieprogrammet. I noen spørsmål var det for øvrig nødvendig å benytte en fortid/nåtid formulering til nåværende studenter for å være sikker på å unngå systematiske feil. Dette gjelder for eksempel i spørsmål om betalt arbeid ved siden av studiene og deltakelse i studentorganisasjoner. Her ville en ren nåtidsformulering ført til at kunde som har betalt arbeid eller som deltar i studentorganisasjoner akkurat nå ville svart bekræftende på disse spørsmålene, mens tidligere studenter ville kunne svare bekræftende dersom de hadde hatt slikt arbeid eller aktivitet i løpet av all tiden på studieprogrammet. Dermed ville det sett ut som om tidligere studenter i større grad hadde betalt arbeid ved siden av studiene sammenlignet med nåværende studenter.

En større utfordring er vanskeligheter respondenten kan ha med å huske langt tilbake i tid. Dette vil især gjelde de respondentene som begynte på det aktuelle studiet i starten av perioden vi

undersøker. Forhold som ligger langt tilbake i tid, og som ikke skiller seg fra hva som er vanlig, er vanskeligere å huske enn nylige og uvanlige opplevelser. Forhåpentligvis er det forhold ved studietiden som vil «skille seg fra hva som er vanlig». De fleste spørsmålene er også som nevnt formulert slik at det blir naturlig å vurdere hele studietiden på det aktuelle studieprogrammet. Det kan tenkes at det er lettere å tenke tilbake på en lengre periode i livet enn å skulle huske spesifikke dager eller hendelser.

En annen utfordring gjelder spesielt spørsmålene om trivsel/tilfredshet med studiene og årsaker til at man sluttet. Her er det en viss fare for postrasjonalisering ved at svarene til studentene som sluttet kan være farget av denne beslutningen. Det kan for eksempel hende at studenter som sluttet vil ha en tendens til å si seg mindre fornøyd med studieprogrammet for å skulle «rettferdiggjøre» at de sluttet. Det kan derfor hende at de som sluttet svarer at de er mindre fornøyd med studieprogrammet sitt – ikke fordi de egentlig var spesielt misfornøyde, men fordi det kan være vanskelig å svare at man er svært fornøyd med noe man valgte å avbryte. Av denne grunn kan man argumentere for at variabler som ikke er direkte knyttet til det aktuelle studieprogrammet eller variabler fra registerdataene (FS) er noe mer troverdige som forklaringsvariabler.

3.1.3 Utsendelse og svarprosent

Spørreskjemaet er sendt ut i november 2015. Spørreskjemaundersøkelsen er elektronisk og ble sendt på e-post til studentenes private epostadresser. Omtrent to uker etter første utsendelse ble det sendt en påminnelse til alle som ikke hadde svart. Enda en påminnelse ble sendt ut en uke senere. Hver påminnelse resulterte i betydelig høyere svarprosent.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til totalt 12302 personer. Blant disse var det 765 personer som aldri mottok spørreundersøkelsen fordi epostadressen ikke lenger var i bruk. Jeg har dessverre ikke opplysninger om denne gruppen, og det er derfor vanskelig å si hvorvidt denne gruppen skiller seg systematisk ut fra resten av utvalget. Man kan for øvrig anta at studenter fra de tidligste årskullene er noe overrepresentert i gruppen som ikke mottok eposten, da det kan tenkes at det er flere av disse som har byttet epostadresse. Dersom man trekker fra de som aldri fikk spørreundersøkelsen har vi et bruttoutvalg på 11537 personer. Jeg fikk totalt 2681 unike svar, noe som utgjør en svarprosent på 23,24 %. Svarprosenten er noe lav, men dette er dessverre vanlig i denne typen epostundersøkelser. Nedenfor presenteres en sammenligning av brutto- og nettoutvalget.

Tabell 1: Sammenligning av brutto- og nettoutvalget.

	Bruttoutvalg	Nettoutvalg
Frafall (fra studieprogram)	34,21 %	19,99 %
Kvinne	51,49 %	56,97 %
Førsteprioritet	75,00 %	81,52 %
Gjennomsnittlig alder	21,63	21,26
Gjennomsnitt VGS-karakterer	45,56	47,26
Årstall start		
2004	6,68 %	4,90 %
2005	8,26 %	6,21 %
2006	9,50 %	7,60 %
2007	8,73 %	7,56 %
2008	9,61 %	9,66 %
2009	9,01 %	9,24 %
2010	8,82 %	9,54 %
2011	9,72 %	11,04 %
2012	9,74 %	11,15 %
2013	9,59 %	11,45 %
2014	10,34 %	11,64 %

Vi kan se at de frafalte er underrepresentert i nettoutvalget. Mens omtrent 34 prosent i bruttoutvalget har avbrutt studiet, gjelder dette kun 20 prosent blant de som har svart. Dette var forventet, da man kan tenke seg at de som har sluttet vil være mindre tilbøyelige til å svare på en slik spørreundersøkelse. Videre ser vi at kvinner og studenter som hadde studieprogrammet som førsteprioritet er litt overrepresentert. Studentene som svarte er også litt yngre og har bedre karakterer fra videregående skole. Til slutt ser vi at 2004-2007 kullene er litt underrepresentert, mens 2010-2014 kullene er litt overrepresentert. Dette henger antagelig sammen med at interessen for å svare er mindre dersom det er mange år siden man studerte. En annen årsak kan være at studentene i de tidligste årskullene er overrepresentert blant dem som ikke mottok spørreundersøkelsen, slik det ble nevnt ovenfor.

Sammenligningen tyder på at studentene som har svart er litt «flinkere» enn utvalget som helhet. Det faktum at nettoutvalget har en langt lavere frafallsrate påvirker sannsynligvis en del av de andre variablene som presenteres ovenfor. Eksempelvis viser analyser av utvalget at menn, studenter med dårlige karakterer, studenter som ikke har faget som førsteprioritet og eldre studenter oftere slutter på studieprogrammet. Det faktum at disse gruppene er underrepresentert skyldes trolig at de frafalte er underrepresentert.

Til tross for at det finnes skjevheter har jeg valgt å ikke benytte meg av vekting fordi dette kan bidra til å øke skjevhetene ytterligere. En forutsetning for vekting i dette tilfellet ville vært at

studentene som har oppgitt å ha sluttet i nettoutvalget er lik de som har sluttet i bruttoutvalget. Dette har jeg ingen forutsetninger for å kunne si noe om. Jeg har derfor heller benyttet meg av multiple modeller, der jeg kontrollerer for alle variablene som er presentert ovenfor.

3.2 Metodisk tilnærming

I analysen vil jeg benytte meg av multinomisk logistisk regresjon for å teste hypotese 1-5, mens vanlig binomisk logistisk regresjon benyttes for å teste hypotese 6 og 7. Jeg har valgt å bruke multinomisk logistisk regresjon fordi den avhengige variabelen har tre kategorier. Den multinomiske logistiske modellen gjør det mulig å benytte hele utvalget i samme analyse. På denne måten er det mulig å se hvordan sannsynligheten for de ulike utfallene varierer med ulike variabler. En mulighet kunne vært å benytte binomisk logistisk regresjon, ved å kjøre to separate analyser der man utelater det ene alternativet i hver analyse. Problemet med dette er at analysene er basert på forskjellige utvalg.

Resultatene fra den multinomsike logistiske modellen kan oppfattes som å komme fra (i dette tilfellet) to binomiske analyser. Et av alternativene velges som referansekategori, eller referanseutfall. I dette tilfellet er alternativet «ikke sluttet» valgt som referanseutfall. I den første analysen sammenlignes kategorien «systemavgang» med kategorien «ikke sluttet». I den andre analysen sammenlignes kategorien «overgang» med kategorien «ikke sluttet».

En sentral forutsetning for multinomisk logistisk regresjon er at alternativene (i den avhengige variabelen) skal være uavhengige av hverandre – independence of irrelevant alternatives (IIA) (Long og Freese 2006). Dette betyr at oddsen for et alternativ skal være uavhengig av andre alternativ som er tilgjengelig. Long og freese (2006) benytter følgende eksempel for å beskrive problematikken: Beslutningstakeren kan velge mellom en rød buss eller en bil som transportmiddel, der oddsen er 1:1 for å ta rød buss. Men dersom ett nytt blå-buss firma kommer til byen vil oddsen for å velge rød buss sammenlignet med bil bli redusert til 1:2 fordi halvparten av de som tok rød buss vil ta blå buss - fordi fargen er irrelevant.

Det finnes ulike statistiske tester for denne forutsetningen, men testene er lite troverdige og kan vise motstridende resultater (Long og Freese 2006:244). Jeg har brukt Hausman-testen for å teste modellene nedenfor og får en negativ kjikvadratverdi. I følge Hausman og McFadden (sitert i Long og Freese 2006:245) er et negativt resultat bevis for at IIA-forutsetningen ikke er brutt.

Det er for øvrig den teoretiske vurderingen som er viktigst hva gjelder IIA. Kan man anta at alternativene er forskjellige og at de vurderes som forskjellige av beslutningstakeren? I dette

tilfellet har beslutningstakeren tre ulike alternativ; Fortsette å studere på det samme studieprogrammet/fullføre studieprogrammet, avbryte høyere utdanning uten å ha oppnådd en grad (systemavgang) eller bytte studieprogram (overgang). Det sentrale spørsmålet her er om de to siste alternativene er uavhengige av hverandre og vurderes som forskjellige av beslutningstakeren. Jeg vil argumentere for at det er stor forskjell på å slutte i høyere utdanning og å bytte studieprogram, og at de to beslutningene er ulike og vurderes som ulike av beslutningstakeren. Det er vanskelig å tenke seg at det er irrelevant for beslutningstakeren om den slutter i høyere utdanning eller begynner på et nytt studieprogram. Ovenfor så vi at den tidligere forskningen på feltet viser at det er ulike grupper som slutter og bytter, og at det er to ulike prosesser som fører frem til de to ulike valgene (Larsen m.fl. 2013).

Her er også den tidsmessige definisjonen av frafall relevant. Har studentene bestemt seg for å begynne på et nytt studieprogram når de slutter på det aktuelle studieprogrammet? Eller er det slik at de først slutter for så å bestemme seg for om de vil begynne på noe nytt eller ikke, samt at hva de velger ikke er viktig. I så fall kan man snakke om sekvensielle valg. 85 prosent av studentene begynner på et nytt studieprogram i løpet av to semester, og det er disse studentene som er inkludert i definisjonen av overgang. Jeg vil påstå at det er sannsynlig at disse studentene sluttet for å kunne begynne på et nytt studieprogram, og at alternativet – å slutte i høyere utdanning - antagelig er irrelevant.

For å bli sikrere på at forutsetningene for multinomisk logistisk regresjon ikke er brutt er det estimert tilsvarende binomiske logistiske regresjonsanalyser (se vedlegg). I de to første modellene sammenlignes systemavgang med «ikke sluttet», mens overgang utelates fra analysen. I de to siste modellen sammenlignes overgang med «ikke sluttet», mens systemavgang utelates. Fordi modellene ikke er basert på det samme utvalget er det visse forskjeller på den multinomiske modellen og de binomiske modellene, men ulikhetene er relativt små, og det samme mønsteret er tydelig i alle modellene. Konklusjonene i oppgaven ville dermed blitt de samme. Dette tyder på at forutsetningene ikke er brutt. Jeg anser derfor multinomisk logistisk regresjon som den beste tilnærmingen.

3.3 Variabler i analysen

Avhengige variabler

Den avhengige variabelen *Studentstatus* i de multinomiske logistiske analysene er en variabel på nominalnivå og skiller mellom tre ulike kategorier: 1. Ikke frafall: Studenten har enten fullført eller er fortsatt aktiv student på studieprogrammet den begynte på. 2. Systemavgang:

Studenten har avbrutt studieprogrammet den gikk på og har ikke begynt på et nytt studieprogram i løpet av to semester – det vil si at studenten har vært utenfor systemet for høyere utdanning i mer enn ett år. I tillegg ekskluderes de som hadde en grad før de begynte på det aktuelle studieprogrammet fra denne kategorien. 3. Overgang: Studenten har avbrutt det studieprogrammet den opprinnelig begynte på og har begynt på et nytt studieprogram på en høyskole eller et universitet innen to semester etter at de sluttet.

Variabelen er konstruert ved hjelp av flere variabler fra spørreskjema. Utgangspunktet er følgende spørsmål om studentstatus: «Hvilket av følgende utsagn er korrekt?» Med svaralternativene «1. Jeg holder fortsatt på med [navn på studieprogram]», «2. Jeg har fullført [navn på studieprogram]», «3. Jeg har avbrutt [navn på studieprogram]» og «4. Jeg har permisjon fra [navn på studieprogram]. Respondentene som har verdien 1, 2 eller 4 har fått verdien 1 – ikke sluttet – på den avhengige variabelen. Respondentene som har verdien 3 ble delt opp i to ulike grupper.

De som svarte at de har avbrutt studieprogrammet fikk følgende spørsmål: «Har du begynt / begynte du på et annet studieprogram (på NTNU, et annet universitet, en høyskole eller et lærested i utlandet) etter at du sluttet på [navn på studieprogram]?». De som har svart nei på dette spørsmålet fikk verdien 2 – systemavgang – på den avhengige variabelen. De som har svart ja fikk verdien 3 – overgang.

De som har svart at de byttet studieprogram fikk deretter følgende spørsmål: «Begynte du å studere igjen med en gang eller hadde du et opphold fra studiene?», med tilleggsinformasjonen «Med opphold fra studiene tenker vi på semester uten registrert utdanningsaktivitet innenfor høyere utdanning (universitet/høyskole)». Svaralternativene var «1. Jeg begynte på det nye studieprogrammet påfølgende semester», «2. Jeg hadde et opphold på ett semester» og slik fortsetter det til det siste svaralternativet; «8. Jeg hadde et opphold på 7 semester eller mer». Respondentene som har verdi 4-8 på denne variabelen gis verdien 2 –systemavgang – på den avhengige variabelen.

Det at den tidsmessige grensen for frafall settes ved to semester innebærer at de som har begynt på et nytt studieprogram etter dette faller i kategorien «systemavgang». Dette betyr at noen av de som havner i denne kategorien i realiteten har begynt på et nytt studieprogram. Det kan oppfattes som noe uheldig. Dette er for øvrig et metodisk problem det ikke er mulig å unngå. Grensen på to semester innebærer nemlig også at vi ikke kan vite om de som sluttet på det aktuelle studieprogrammet for mindre enn to semester siden – det vil si etter semesterstart

høsten 2014 - og ikke hadde begynt på ett nytt studieprogram på undersøkelsestidspunktet har sluttet å studere (systemavgang) eller om de vil begynne på et nytt studieprogram (overgang). Dette betyr at ingen av studentene fra kull 2014 i teorien kan plasseres i kategorien systemavgang. Av denne grunn er kull 2014 ekskludert fra analysen av studentstatus. I tillegg er studenter fra de andre kullene som sluttet etter semesterstart høsten 2014, og ikke har begynt på et nytt studieprogram på undersøkelsestidspunktet ekskludert fra analysen av studentstatus.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvor man skal sette den tidsmessige grensen for frafall. Selv om man setter grensen ved 10 år kan man fortsatt ikke være sikker på at personen ikke vil gjenoppta studiene. Samtidig vil man med en slik definisjon ikke kunne si noe om frafall de siste ti årene. Grensen ble satt ved to semester fordi de aller fleste i denne undersøkelsen (omtrent 85 %) som bytter studieprogram gjør dette i løpet av to semester. I tillegg er dette en mye brukt definisjon i tidligere forskning (Mastekaasa og Hansen 2005, Stensen 2009).

Andelen som har forlatt høyere utdanning er svært liten i denne undersøkelsen - kun fem prosent. Som vi så ovenfor er de frafalte underrepresentert i dataene. Det er mulig at de som har forlatt høyere utdanning også er underrepresentert blant de som slutter generelt, og at dette er årsaken til at denne gruppen er såpass liten i denne studien.

Den avhengige variabelen *Høgskole* i de binomiske logistiske regresjonsanalysene inkluderer kun den gruppen som har byttet studieprogram i løpet av to semester (overgang), og måler om studenten byttet til en høgskole eller et universitet. Her er også studentene fra kull 2014 inkludert – mange av disse har allerede byttet til et nytt studieprogram. Respondentene har blitt stilt følgende spørsmål; *Byttet du til et nytt studieprogram på NTNU eller et annet lærested?* med svaralternativene «NTNU», «Et annet universitet i Norge», «En høgskole i Norge» og «Et lærested i utlandet». De som har svart høgskole har fått verdien 1, mens de resterende har fått verdien 0. Det ble besluttet å plassere lærested i utlandet i universitetskategorien fordi det var tydelig - basert på mer detaljerte spørsmål (navn på lærested) - at disse lærestedene var universiteter.

Uavhengige variabler

Den uavhengige variabelen *Foreldres utdanning* er basert på følgende to spørsmål: «Hva er den høyeste utdanningen til moren din?» og «Hva er den høyeste utdanningen til faren din?». Svaralternativene er hentet fra spørreskjema til den Europeiske samfunnsundersøkelsen i Norge (Den Europeiske samfunnsundersøkelsen 2012) som igjen er basert på Norsk standard for

utdanningsgruppering (NUS). Nedenfor presenteres en oversikt over alle svaralternativene og hvordan de er kodet.

Ingen fullført utdanning	1.Grunnskole
Barneskole (første del av obligatorisk utdanning)	
Ungdomsskole (grunnskole, 7-årig folkeskole, framhaldsskole, realskole)	
Vitnemål fra folkehøgskole	
Videregående avsluttende utdanning, allmennfaglige studieretninger / studieforberedende utdanningsprogram, ettårig påbygning til studiekompetanse (VK2, VG trinn 3, gymnas)	2. Videregående
Videregående avsluttende utdanning, yrkesfaglige studieretninger / utdanningsprogram (VK2, VK3, VG trinn3, fagprøve, svenneprøve)	
Forkurs til universitet/høgskole som ikke gir studiepoeng	
Vitnemål fra påbygning til videregående utdanning (fagskoleutdanning, teknisk fagskole)	
Universitet/høgskole, mindre enn 3 år, men minst 2 år (høgskolekandidat, 2- og 2,5- årig)	3.Kort høyere utdanning
Fullført 3-4 årig utdanning fra høgskole (Bachelor, cand.mag., lærerhøgskole, sykepleierhøgskole, førskolelærer, ingeniør, siviløkonom, m.m.)	
Fullført 3-4 års utdanning fra universitet (Bachelor, cand.mag.)	
Fullført 5-6 årig utdanning fra høgskole (master, hovedfag)	4.Lang høyere utdanning
Fullført 5-6 års utdanning fra universitet (master, hovedfag), lengre profesjonsutdanning (cand.theol., cand.psychol., cand.med., cand.med.vet., sivilingeniør, sivilarkitekt, siviløkonom høyere avdeling)	
Forskernivå (doktorgrad, Ph.d)	5.Forskerutdanning
Vet ikke	.

Fars og mors utdanning er slått sammen til en variabel som måler utdanningsnivået til den av foreldrene som har høyest utdanning. Dette er gjort ved å erstatte fars utdanning med mors utdanning dersom mors utdanning er høyere enn fars utdanning. I analysen er variabelen dummykodet med kort høyere utdanning som referansekategori, da dette er den største gruppen.

I denne oppgaven benyttes foreldres utdanning som et mål på sosial bakgrunn. Andre mål hadde også vært mulig, for eksempel mål basert på yrke eller inntekt eller en kombinasjon av disse. I denne oppgaven fant jeg det mest relevant å bruke foreldrenes utdanningsnivå som mål på sosial bakgrunn, da oppgaven handler om utdanningssystemet.

Seks av variablene som brukes i analysen er hentet fra FS. Jeg anser variabelen *kvinne* som selvforklarende. *Alder ved opptak* måler hvor gammel studenten var da den begynte på studieprogrammet og behandles som en kontinuerlig variabel i analysen. *VGS- karakterer* måler

karakterpoeng fra videregående skole og behandles også som en kontinuerlig variabel i analysene. Det er dessverre mange av respondentene som mangler verdi på denne variabelen. Man mister derfor mange observasjoner ved å inkludere denne variabelen i analysen. Dette påvirker i noen grad estimatene og jeg har av denne grunn har jeg valgt å presentere modellene med kontroll for karakterer for seg selv. Jeg vil komme tilbake til dette i analysekapittelet. *Førsteprioritet* er en dikotom variabel der de som hadde det aktuelle studieprogrammet som sin førsteprioritet når de søkte har fått verdien 1, mens de som hadde studieprogrammet på andreplass eller lavere har fått verdien 0. Denne variabelen har også en del manglende verdier. For å ikke miste for mange av observasjonene i analysen har jeg inkludert en dummy-variabel kalt *missing førsteprioritet*, der de som mangler verdi på denne variabelen har fått verdien 1, mens de andre har fått verdien 0. De som mangler verdi er også inkludert i variabelen *førsteprioritet*. Her er de gitt verdien 2. Når begge variabler inkluderes i regresjonsanalysen vil variabelen *førsteprioritet* kunne tolkes som normalt, fordi respondentene som har verdi 2 vil fanges opp av dummyvariabelen. Dummyvariabelen er ikke interessant i seg selv og estimatene for denne vises derfor ikke i analysene. Variabelen *studieprogram* er dummykodet med bachelorprogram ved HF og SVT i 10 %-utvalget som referansekategori. Fordi dataene inkluderer relativt mange studieprogram, fordi mange av studieprogrammene har få observasjoner og for å unngå problemer med diskriminering i analysen har det vært nødvendig å slå sammen noen av studieprogrammene. I vedlegget finnes en fullstendig oversikt over hvilke studieprogram som tilhører de ulike gruppene. Til slutt kontrolleres det også for *Årstall start* (kull) i analysene. Denne variabelen er dummykodet, med 2004 som referansekategori.

De resterende uavhengige variablene er basert på spørsmål fra spørreundersøkelsen. Variabelen *innsats* er basert på spørsmålet «Hvordan vil du beskrive din egen innsats på (navn på studieprogram)?», med svaralternativene «1. dårlig innsats», «2. nokså dårlig innsats», «3. verken god eller dårlig innsats», «4. nokså god innsats» og «5. god innsats». Variabelen *fornøyd med undervisningen* måler hvor fornøyd respondenten er/var med undervisningen, med svaralternativene «1. Svært lite fornøyd» «2. Lite fornøyd» «3. Verken eller» «4 Litt fornøyd» og «5. Svært fornøyd». Begge variablene behandles som kontinuerlige i analysen.

Variabelen *kulturell kapital* er en skala sammensatt av fire variabler: Respondenten ble stilt følgende spørsmål: «Omtrent hvor mange ganger har foreldrene / familien din tatt deg med på følgende aktiviteter i løpet av oppveksten (frem til 18 års alder)?» I tillegg ble det gitt informasjon om at man ikke skulle regne med aktiviteter man har deltatt på gjennom skolen. Aktivitetene er teater, klassisk konsert, kunstutstilling og opera, og svaralternativene «aldri»,

«en gang», «2-3 ganger», «4-5 ganger», «6-9 ganger» og «flere enn 10 ganger». Valg av aktiviteter er inspirert av blant annet Zimdars, Sullivan og Heath (2009) og Marks (2009) operasjonalisering av kulturell kapital/ kulturelle aktiviteter. Bourdieu (1973) skriver også selv om denne typen aktiviteter og mener at årsaken til at de høyere klassene i større grad deltar i disse er fordi de har evnene til å «dekodet» innholdet i aktivitetene. Operasjonaliseringen er knyttet til oppveksten og foreldre/familie da Bourdieu vektlegger at kulturell kapital overføres fra familien i oppveksten. Man kan for øvrig argumentere for at operasjonaliseringen av begrepet kun måler deler av kulturell kapital og ikke nødvendigvis alt begrepet omfatter. Her er det lagt vekt på deltakelse i (høy)kulturelle aktiviteter i oppveksten, da man kan anta at deltakelsen vil bidra til tilhørighet til og kunnskap om den dominerende kulturen i samfunnet.

Det ble gjort tre tester for å undersøke hvorvidt variablene kunne slås sammen. Korrelasjonen mellom indikatorene ligger mellom 0,36 og 0,54. Korrelasjonene bør ikke være for svake eller for sterke. Det ideelle her er korrelasjoner mellom 0,3 og 0,6 (Ringdal 2007:333). Jeg anser derfor korrelasjonen mellom indikatorene som tilfredsstillende. Videre er Cronbachs Alfa brukt for å måle skalaens reliabilitet. Her anses 0.70 som en nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Acock 2012:332; Ringdal 2007:331). Her viser alfa 0,757, og jeg anser dermed reliabiliteten som tilfredsstillende. Til slutt er det gjort en faktoranalyse (pcf). Denne viser at indikatorene måler det samme, da det kun er en faktor. Eigenvalue er 2,37. Da vi har 4 variabler betyr dette at vi forklarer godt over halvparten av variansen (Acock 2012:344-354). Skalaen er konstruert ved å generere gjennomsnittet for hver respondent, og går dermed fra 1 til 6 der 6 betyr at man har deltatt på alle aktivitetene flere enn 10 ganger.

Variabelen *Betalt arbeid* er basert på spørsmålet «Har du/har du hatt betalt arbeid ved siden av studiene? Vi tenker her på arbeid i semesteret, ikke arbeid i ferier», med svaralternativene «1. Ja, har/har hatt arbeid som var relevant for studiene mine», «2. Ja, har/har hatt arbeid som ikke var relevant for studiene mine», «3. Ja, har/har hatt både relevant og ikke relevant arbeid» og «4. Nei». Kategori 3 er slått sammen med kategori 1. Det skilles dermed mellom «relevant arbeid», «ikke-relevant arbeid» og «ikke arbeid», der «ikke arbeid» brukes som referansekategori. Variabelen *studentorganisasjon* er basert på spørsmålet «Deltar du eller har du deltatt aktivt i en eller flere studentorganisasjoner? (Politikk, kultur, idrett, fagutvalg eller liknende? Betalt arbeid ikke medregnet)», med svaralternativene «1. Ja» og «0. Nei».

Variablene *passer inn*, *stresset av studielån*, og *vitenskapelig ansatte utilgjengelig* er basert på spørsmål om hvor uenig eller uenig man er i tre påstander, henholdsvis; «Jeg opplevde/oplever at jeg passer/passet inn i det sosiale miljøet ved NTNU», «Jeg blir/ble stresset av tanken på å

ha mye studielån» og «Jeg opplevde/oplever at de vitenskapelig ansatte ikke var/er tilgjengelige for meg som student». Svaralternativene er «Svært uenig», «Nokså uenig», «Litt uenig», «Verken eller», «Litt enig», «Nokså enig» og «Svært enig».

Variabelen *fracfall akademisk* er basert på et spørsmål som kun er stilt til de studentene som har sluttet; «Du svarte tidligere at du har avbrutt (navn på studieprogram). Det kan være mange årsaker til at man velger å slutte på et studieprogram. Vurder hvor stor betydning de følgende årsakene hadde for at nettopp du sluttet». En av årsakene som listes opp er «Akademiske studier passet meg ikke», med svaralternativene «Ingen betydning», «Liten betydning», «Noe betydning», «Stor betydning» og «Svært stor betydning». Variabelen behandles som kontinuerlig i analysen.

Deskriptiv statistikk for variablene som er med i analysene ligger i vedlegget. Fordi svært mange av respondentene mangler verdier på variabelen «VGS-karakterer» har jeg besluttet å lage egne analyser som inkluderer denne variabelen. Det er dermed fire ulike utvalg som benyttes i analysen, og fire tabeller med deskriptiv statistikk.

4. Analyse

I dette kapitlet vil resultatene fra analysen bli presentert og hypotesene vil bli testet. Multinomisk logistisk regresjon benyttes for å teste hypotese 1 til 5 mens binomisk logistisk regresjon benyttes for å teste hypotese 6 og 7.

4.1 Systemavgang og overgang – hvilken betydning har sosial bakgrunn?

Nedenfor presenteres resultatene fra de multinomiske logistiske regresjonsanalysene. I analysen brukes «ikke sluttet» som referansekategori. Det betyr at jeg sammenligner oddsen for systemavgang og oddsen for overgang med oddsen for å ikke slutte på studieprogrammet (ha fullført eller fortsatt være aktiv student). Hovedfokus vil være på systemavgang, men jeg vil også kommentere resultatene for overgang og hvordan disse skiller seg fra resultatene for systemavgang.

Tabell 2: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (kontroll for kull ikke vist).

		Modell 1				Modell 2			
		B	SEB	RRR	Sig.	B	SEB	RRR	Sig.
Systemavgang									
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)								
	<i>Grunnskole</i>	1,743	0,380	5,712	<0,001	1,365	0,394	3,915	0,001
	<i>Videregående</i>	0,515	0,286	1,674	0,072	0,413	0,294	1,511	0,160
	<i>Lang høyere utd.</i>	-0,008	0,250	1,008	0,973	0,238	0,257	1,269	0,354
	<i>Forskerutdanning</i>	-0,723	0,613	0,485	0,238	-0,458	0,624	0,633	0,463
	Studieprogram (Ref.: Bachelor HF/SVT 10 %)								
	<i>Bachelor real (10 %)</i>					0,590	0,864	1,805	0,495
	<i>Master 10 %</i>					-1,072	0,510	0,342	0,036
	<i>Lektor</i>					-0,169	0,445	0,845	0,705
	<i>Profesjon</i>					-2,712	0,799	0,066	0,001
	<i>Sosiologi</i>					0,749	0,462	2,115	0,105
	<i>Statsvitenskap</i>					-0,100	0,471	0,905	0,832
	<i>Bachelor real</i>					-0,664	0,496	0,515	0,181
	<i>Geografi</i>					0,404	0,526	1,497	0,443
	<i>Historie</i>					0,358	0,476	1,431	0,452
	<i>Språk</i>					0,858	0,484	2,359	0,076
	Konstant	-3,461	0,538	0,031	<0,001	-3,073	0,635	0,046	<0,001
Overgang									
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)								
	<i>Grunnskole</i>	0,716	0,310	2,047	0,021	0,569	0,317	1,767	0,073
	<i>Videregående</i>	0,235	0,178	1,265	0,186	0,182	0,180	1,200	0,313
	<i>Lang høyere utd.</i>	-0,117	0,146	0,889	0,421	0,035	0,150	1,036	0,815
	<i>Forskerutdanning</i>	-0,065	0,261	0,937	0,803	0,138	0,268	1,148	0,606
	Studieprogram (Ref.: Bachelor HF/SVT 10 %)								
	<i>Bachelor real (10 %)</i>					-1,085	1,085	0,338	0,309
	<i>Master 10 %</i>					-0,547	0,288	0,579	0,058
	<i>Lektor</i>					0,172	0,269	1,187	0,525
	<i>Profesjon</i>					-0,974	0,299	0,377	0,001
	<i>Sosiologi</i>					0,464	0,320	1,591	0,147
	<i>Statsvitenskap</i>					-0,240	0,315	0,786	0,445
	<i>Bachelor real</i>					-0,110	0,285	0,896	0,700
	<i>Geografi</i>					0,171	0,365	1,187	0,638
	<i>Historie</i>					-0,054	0,338	0,947	0,873
	<i>Språk</i>					0,370	0,346	1,448	0,285
	Konstant	-1,536	0,250	0,215	<0,001	-1,287	0,326	0,276	<0,001
N=		2176				2176			
Likelihood Ratio-test						100,93	df=20	p=<0,001	

I modell 1 ovenfor testes kun effekten av foreldres høyeste utdanning. Det er for øvrig også kontrollert for kull (årstallet de begynte å studere på studieprogrammet, dummykodet med 2004 som referansekategori). Estimaten for de ulike årskullene presenteres ikke her, da modellen hadde blitt unødvendig lang. Kontroll for kull er allikevel helt sentralt, fordi flere av kullene fortsatt har aktive studenter. Oddsen for frafall på de nyeste kullene er lavere enn oddsen på de eldre kullene fordi disse studentene ikke har hatt like lang tid på å slutte.

Basert på koeffisientene kan vi se at de studentene som har foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning har signifikant høyere odds for systemavgang enn for å fullføre studieprogrammet/fortsette å studere sammenlignet med studenter som har foreldre med kort høyere utdanning, som er referansekategorien. Det er en ganske sterk tendens til at også studenter som har foreldre med videregående har høyere odds for systemavgang, men med en p-verdi på 0,072 er dette ikke statistisk signifikant. Videre er det ingen forskjell i odds for systemavgang mellom studenter som har foreldre med kort og lang høyere utdanning. Vi ser også en tendens til at studenter med foreldre som har forskerutdanning har lavere odds for systemavgang sammenlignet med referansekategorien, men dette er ikke statistisk signifikant. Det ser dermed ut til at det først og fremst er de studentene som har foreldre uten høyere utdanning (som verken har gått på universitet eller høgskole) som skiller seg ut ved å ha høyere odds for systemavgang.

I tillegg til koeffisienten med tilhørende standardfeil presenteres RRR - relative risk ratio. Denne forteller oss hvor mye oddsen endres når den uavhengige variabelen øker med en enhet, og tilsvarer oddsratio i binomisk logistisk regresjon. Vi ser at oddsen for systemavgang er 471 prosent høyere i gruppen som har foreldre med grunnskoleutdanning enn i gruppen som har foreldre med kort høyere utdanning. I gruppen som har foreldre med videregående utdanning er oddsen for systemavgang 67 prosent høyere enn i referansegruppen, men dette er altså ikke statistisk signifikant.

Vi ser litt av det samme mønsteret blant de som bytter studieprogram. Oddsen for å bytte er noe høyere (104,7 prosent) for studenter som har foreldre med grunnskole sammenlignet med studenter som har foreldre med kort høyere utdanning. Det ser for øvrig ut til at betydningen av sosial bakgrunn er sterkere for de som slutter helt enn for de som bytter studieprogram.

Som nevnt ovenfor er samtlige studenter trukket ut fra noen studieprogram, mens kun 10 % er trukket ut fra de resterende studieprogrammene. Noen studieprogram er derfor svært

overrepresentert, mens andre er svært underrepresentert. Dette kan være en mulig feilkilde dersom sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall er spesielt sterk på en eller flere av de studieprogrammene som er overrepresentert – eller underrepresentert. Av denne grunn er det svært viktig å kontrollere for forskjeller mellom ulike typer studieprogram. I teorien hadde det vært tilstrekkelig å kontrollere for forskjellen mellom populasjonsutvalget og 10 %-utvalget, men det ligger langt mer informasjon i variabelen dersom man deler den opp i flere ulike typer studieprogram. Det er for øvrig gjort analyser med en variabel som kun skiller mellom populasjonsutvalget og 10 %-utvalget. Disse viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom de to ulike utvalgene, og at kontroll for dette ikke påvirker resten av modellen i nevneverdig grad. Det ser derfor ut til at over- og underrepresentasjon av studieprogram ikke er problematisk. Det er allikevel interessant å dele opp utvalgene og undersøke forskjeller mellom ulike typer studieprogram. I modell 2 er det kontrollert for studieprogram. Av likelihood ratio testen kan vi se at dette fører til en signifikant forbedring av modellen.

La oss først se på hvordan kontroll for studieprogram påvirker sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Her er betydningen av foreldres utdanning noe redusert, men studenter med foreldre på grunnskolenivå har fortsatt signifikant høyere odds (291,5 prosent) for systemavgang sammenlignet med referansekategorien. Som vi skal se nedenfor kan en av årsakene til dette være at ulike typer studieprogram har ulike inntakskrav, og at man derfor kontrollerer for karakterforskjeller mellom ulike typer studieprogram ved å inkludere denne variabelen. Fordi studenter med lavere sosial bakgrunn har lavere karakterer kan dette bidra til en reduksjon i sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang.

Videre ser vi at uavhengig av sosial bakgrunn har studenter som tar mastergrader eller profesjonsutdanninger lavere odds for systemavgang sammenlignet med referansekategorien – bachelorutdanninger på HF og SVT fra 10-prosent utvalget. Dette er forventet, da det generelt er lavere frafall på denne typen utdanninger.

Dersom vi ser på oddsen for overgang ser vi at de som har foreldre med grunnskole ikke lenger har signifikant høyere odds for å slutte sammenlignet med referansekategorien. Det samme gjelder for øvrig også uavhengig av hvilken referansekategori som benyttes. Etter kontroll for studieprogram er det dermed ingen signifikant sammenheng mellom sosial bakgrunn og overgang til andre utdanninger. Hva gjelder forskjellen mellom studieprogram er tendensen i all hovedsak den samme som for systemavgang, men her er det kun profesjonsstudentene som har signifikant lavere odds for å slutte sammenlignet med referansekategorien.

4.2 Hva kan forklare ulikhetene?

I den neste delen av analysen vil det bli kontrollert for en rekke variabler som kan tenkes å ha betydning for systemavgang og/eller overgang, og som også kan tenkes å være knyttet til sosial bakgrunn. Ovenfor så vi at det først og fremst er studenter som har foreldre med grunnskoleutdanning som skiller seg ut med høy odds for systemavgang, og nedenfor vil jeg derfor først og fremst undersøke hvilke variabler som reduserer forskjellen mellom denne gruppen og referansekategorien.

I modell 3 og 4 har jeg valgt å ikke vise dummyene for de ulike studieprogrammene, da modellene hadde blitt unødvendig lange. Det kan nevnes at i modell 4 er nesten alle forskjellene mellom ulike studieprogram forklart bort. Unntaket er profesjonsstudentene som fortsatt skiller seg ut med lavere odds for systemavgang, og – kanskje noe overraskende – lektorstudentene som skiller seg ut med signifikant høyere odds for overgang. Dette kan skyldes at lektorstudentene har andre årsaker til å bytte studieprogram som ikke kontrolleres for i modellen (Slettebak og Theisen 2016).

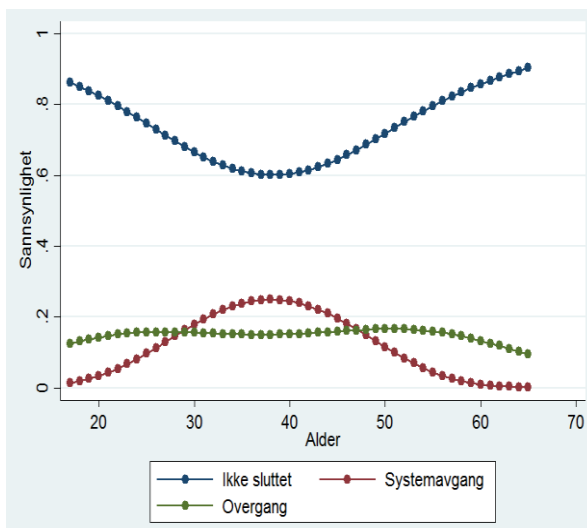
I modell 3 er det kontrollert for bakgrunnsvariabler (kjønn og alder ved studiestart), samt faglige forhold som selvvurdert innsats på studieprogrammet, hvorvidt studieprogrammet var førsteprioritet og hvor fornøyd man er med undervisningen.

Tabell 3: Multinomisk logistisk regresjon med «Ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull og studieprogram ikke vist)

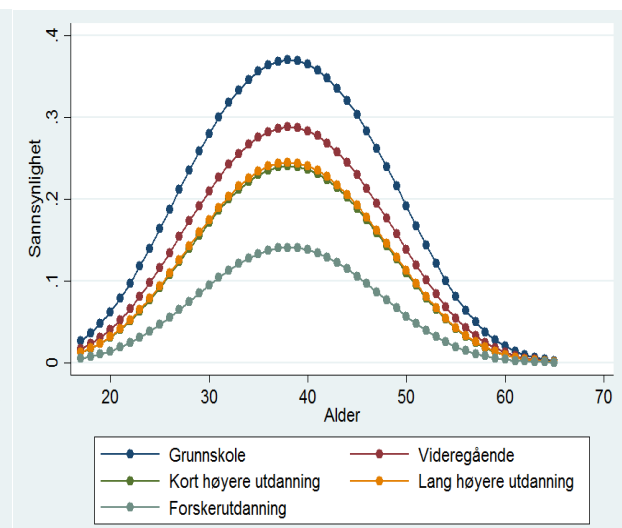
	Modell 3				Modell 4				
	B	SEB	RRR	Sig.	B	SEB	RRR	Sig.	
Systemavgang									
Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)									
<i>Grunnskole</i>	0,999	0,463	2,716	0,031	0,844	0,510	2,326	0,098	
<i>Videregående</i>	0,415	0,325	1,514	0,202	0,351	0,349	1,421	0,314	
<i>Lang høyere utd.</i>	0,036	0,280	1,037	0,897	0,225	0,307	1,252	0,463	
<i>Forskerutdanning</i>	-0,839	0,678	0,432	0,216	-0,948	0,761	0,387	0,213	
Kvinne	0,231	0,245	1,260	0,348	-0,083	0,265	1,086	0,754	
Alder ved opptak	0,698	0,151	2,011	<0,001	0,588	0,150	1,801	<0,001	
Alder ved opptak2	-0,009	0,002	0,991	<0,001	-0,007	0,002	0,992	0,002	
Førsteprioritet	-0,767	0,275	0,465	0,005	-0,820	0,294	0,440	0,005	
Innsats	-1,005	0,115	0,349	<0,001	-1,006	0,122	0,366	<0,001	
Fornøyd med undervisning	-0,393	0,114	0,675	0,001	-0,280	0,121	0,755	0,021	
Kulturell kapital					0,148	0,116	1,160	0,203	
Studentorganisasjon					-1,102	0,295	0,332	<0,001	
Passer inn					-0,369	0,069	0,691	<0,001	
Stresset av studielån					0,255	0,065	1,290	<0,001	
Betalt arbeid (ref. Har ikke hatt arbeid)									
<i>Relevant arbeid</i>					-1,056	0,394	0,348	0,007	
<i>Ikke relevant arbeid</i>					-0,134	0,273	0,874	0,624	
Konstant	-8,224	2,257	0,0002	<0,000	-5,770	2,264	0,003	0,011	
Overgang									
Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)									
<i>Grunnskole</i>	0,519	0,349	1,680	0,136	0,525	0,363	1,690	0,148	
<i>Videregående</i>	0,278	0,192	1,321	0,147	0,289	0,203	1,335	0,154	
<i>Lang høyere utd.</i>	0,014	0,151	1,014	0,928	0,013	0,169	1,013	0,939	
<i>Forskerutdanning</i>	-0,049	0,291	1,050	0,868	0,063	0,312	1,065	0,841	
Kvinne	0,437	0,144	1,548	0,002	0,405	0,152	1,499	0,008	
Alder ved opptak	0,148	0,096	1,160	0,122	0,172	0,099	1,188	0,083	
Alder ved opptak2	-0,002	0,002	0,998	0,215	-0,002	0,002	0,997	0,111	
Førsteprioritet	-0,900	0,160	0,407	<0,001	-0,947	0,167	0,387	<0,001	
Innsats	-0,704	0,068	0,494	<0,001	-0,603	0,071	0,547	<0,001	
Fornøyd med undervisning	-0,309	0,067	0,734	<0,001	-0,270	0,072	0,763	<0,001	
Kulturell kapital					0,125	0,064	1,132	0,051	
Studentorganisasjon					-0,673	0,148	0,510	<0,001	
Passer inn					-0,224	0,041	0,799	<0,001	
Stresset av studielån					-0,057	0,038	0,945	0,139	
Betalt arbeid (ref. Har ikke hatt arbeid)									
<i>Relevant arbeid</i>					-1,172	0,199	0,310	<0,001	
<i>Ikke relevant arbeid</i>					-0,277	0,159	0,758	0,082	
Konstant	0,379	1,434	1,461	0,792	1,249	1,496	5,217	0,404	
N=	2176				2176				
Likelihood ratio-test	321,06		df=14		191,86		df=12		p= <0,001

La oss først se på systemavgang. Her ser vi at forskjellen mellom studenter som har foreldre med grunnskole og studenter som har foreldre med kort høyere utdanning er betydelig redusert. Det ser dermed ut som at foreldres utdanning får svekket forklaringskraft i modell 3. Dette skyldes først og fremst at det er kontrollert for alder ved studiestart. De andre forklaringsvariablene påvirker ikke utdanningsvariablene i noen særlig grad. Det ser dermed ut til at alder ved studiestart kan forklare noe av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall i dette materialet. Dette kan skyldes at eldre studenter er overrepresentert i gruppen med studenter som har foreldre med lav utdanning, samtidig som økende alder (frem til et visst nivå) gir høyere odds for frafall. Videre viser dataene at jo eldre studentene er ved opptak, jo lavere er karakterene deres fra videregående. Eksempelvis er gjennomsnittskarakteren for de som får opptak som 19 åring 49,7, mens studenter i aldersgruppen 25-30 har et gjennomsnitt på 43,13. Dette kan være en av årsakene til at høyere alder ved oppstart gir høyere odds for systemavgang.

Vi ser for øvrig av modellen at sammenhengen mellom alder og systemavgang ikke er lineær, men at oddsen øker med økende alder frem til et visst nivå der oddsen begynner å synke med økende alder. Man får mer informasjon om alders betydning i en grafisk fremstilling av sannsynligheten for ulike utfall etter alder. Figuren nedenfor er basert på modell 3, og alle de andre variablene er satt til gjennomsnittsverdien.



Figur 1: Sannsynlighet for ulike utfall etter alder



Figur 2: Sannsynlighet for systemavgang etter alder og sosial bakgrunn

Sannsynligheten for systemavgang når et toppunkt ved 39 år før den synker igjen. Her er sannsynligheten for systemavgang omtrent 25 prosent. Til sammenligning har en person på 19 år kun 2,5 prosent sannsynlighet for systemavgang. Sannsynligheten for å ikke slutte viser motsatt mønster, hvilket er logisk. Hva gjelder overgang ser vi det samme som i regresjonsanalysen – alder har liten betydning for sannsynligheten for overgang.

I figur 2 kan vi se hvordan alders betydning for sannsynligheten for systemavgang varierer etter sosial bakgrunn. Forskjellen mellom gruppene er relativt små i de yngste og eldste aldersgruppene. Ulikhetene er størst blant studenter mellom 25 og 50.

Videre ser man at kjønn ikke har noen betydning for systemavgang. Her kan det for øvrig nevnes at før man kontrollerer for innsats har kvinner signifikant lavere odds for systemavgang sammenlignet med menn. Årsaken til at kvinner i utgangspunktet har lavere odds for systemavgang kan være at de i gjennomsnitt oppgir å ha langt bedre innsats enn menn. Ved samme innsatsnivå finnes det dermed ingen kjønnsforskjeller. Innsats i seg selv ser her ut til å være en viktig faktor. For hver enhets økning i innsats reduseres oddsen for systemavgang med 65,1 prosent. Hvor fornøyd man er med undervisningen har også betydning for oddsen for systemavgang. Jo mer fornøyd studenten oppgir å være, jo lavere er oddsen for systemavgang. Vi ser også at de som hadde det aktuelle studiet som sin førsteprioritet har noe lavere odds for systemavgang (53,5 %) enn de som ikke hadde studiet som sin førsteprioritet.

Dersom vi flytter fokus over til modellen for overgang ser vi at det er noen likheter, men også noen forskjeller mellom hvilke faktorer som forklarer overgang og systemavgang. Hvorvidt studieprogrammet var førsteprioritet har også betydning for de som bytter studieprogram. Her reduseres oddsen for overgang med 59,3 % dersom studenten hadde studieprogrammet som sin førsteprioritet. Innsats og hvor fornøyd man er med undervisningen har også betydning for overgang. Alder har derimot ingen signifikant betydning for oddsen for overgang. Dette gjelder med eller uten andregradsleddet. Vi ser også at kvinner her har 54,8 prosent høyere odds for overgang sammenlignet med menn.

I modell 4 testes blant annet hypotesen om kulturell kapital. Slik begrepet er målt her har kulturell kapital ingen signifikant betydning for systemavgang. Dette gjelder uavhengig av om de andre variablene er inkludert i modellen. Det er viktig å påpeke at i en bivariat analyse har kulturell kapital fortsatt ingen signifikant betydning. Her får estimatet for øvrig et negativt fortegn. At koeffisienten har positivt fortegn i modellen ovenfor skyldes dermed de andre variablene i modellen. Kulturell kapital bidrar heller ikke til å forklare noe av sammenhengen mellom foreldres utdanning og systemavgang. Det er for øvrig verdt å merke seg at det er sterk samvariasjon mellom foreldres utdanning og kulturell kapital. For å undersøke nærmere er det gjort en lineær regresjonsanalyse med kulturell kapital som avhengig variabel (se tabell i vedlegg) Denne viser at jo høyere utdanning foreldrene har jo mer kulturell kapital har studenten. Analysen viser et svært tydelig mønster der alle utdanningsdummyene er signifikant forskjellig fra referansekategorien. Videre har jeg undersøkt om sosiale forskjeller i karakterer

fra videregående skyldes kulturell kapital i en lineær regresjonsanalyse med vgs-karakterer som avhengig variabel (se tabell i vedlegg). I den første modellen ser vi at det er signifikante karakterforskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn. I den andre modellen kontrolleres det for kulturell kapital. Vi kan se at alle koeffisientene til utdanningsdummyene blir noe redusert, men at endringen er relativt liten. Det ser dermed ut til at kulturell kapital kan forklare svært lite av karakterforskjellene mellom studenter med ulik sosial bakgrunn.

Det er dermed ikke slik at sosial bakgrunn ikke har noen sammenheng med kulturell kapital - målt som hvor ofte familien har tatt med studenten på diverse høykulturelle aktiviteter i løpet av oppveksten - men denne kulturelle kapitalen har liten betydning for karakterer fra videregående skole og har ingen betydning for oddsen for systemavgang.

Vi ser for øvrig at de andre variablene som introduseres i modell 4 har signifikant betydning for systemavgang. Jo mer man er enig i at man passer inn i det sosiale miljøet på NTNU, jo lavere er oddsen for systemavgang. Vi ser også at de som har deltatt aktivt i en studentorganisasjon har lavere odds for systemavgang, sammenlignet med de som ikke har deltatt i slike. Det samme mønsteret er tydelig også når det gjelder overgang, men sammenhengen ser ut til å være noe svakere, spesielt når det kommer til deltagelse i studentorganisasjoner.

Hva gjelder betydningen av betalt arbeid i semesteret ser vi at de som har hatt relevant arbeid har 65,2 prosent lavere odds for systemavgang sammenlignet med de som ikke har hatt betalt arbeid i semestrene. Vi ser også en tendens til at de som har hatt arbeid som ikke var relevant for studiene har lavere odds for systemavgang sammenlignet med de som ikke har arbeidet, men dette er ikke signifikant. Her kan det også nevnes at hvis man bytter referansekategori kan man se at studentene med relevant arbeid har signifikant lavere odds for systemavgang sammenlignet med gruppen med ikke-relevant arbeid. Det samme mønsteret ser vi også i forbindelse med overgang. Den gruppen som ser ut til å være mest utsatt for frafall er dermed de som ikke arbeider ved siden av studiene.

Til slutt ser vi at for hver enhets økning i «stresset av studielån» - det vil si jo mer enig studenten er i at den blir stresset av tanken på å ha mye studielån- øker oddsen for systemavgang med 29 prosent. Denne faktoren har derimot ingen signifikant betydning for oddsen for overgang.

I modell 4 er sammenhengen mellom foreldres utdanning og systemavgang ikke lenger signifikant, uavhengig av referansekategori. Det ser ut til at det ikke er én faktor alene som kan forklare denne endringen i modellen. Både hvorvidt man har betalt arbeid i semesteret, i hvilken

grad man føler at man passer inn i det sosiale miljøet, hvorvidt man har deltatt aktivt i en studentorganisasjon, og hvor stresset man blir av studielån er forklaringsfaktorer som i noen grad reduserer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. De nevnte mekanismene er spesielt relevant for å forklare forskjellen mellom studenter som har foreldre med grunnskoleutdanning og studenter som har foreldre med kort høyere utdanning. Fordi det er snakk om relativt små grupper, vil jeg være noe forsiktig med å påstå at dette er viktige mekanismer. Endringene i koeffisientene er heller ikke spesielt store. Jeg ser for øvrig tendenser til at dette er faktorer som *kan* være med på å forklare ulikhetene. Ved å kjøre noen enkle krysstabeller kan man undersøke de nevnte mekanismene nærmere.

Tabell 4: Sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og fire forklaringsvariabler (N=2176).

	Prosentandel som har deltatt/deltar i studentorganisasjon	Prosentandel med relevant arbeid i semesteret	Gjennomsnittets verdi: passer inn på universitetet	Gjennomsnittets verdi: Stresset av studielån
Grunnskole	26,39	20,83	4,54	3,72
Videregående	42,99	26,87	5,09	3,26
Kort høyere utdanning	53,26	32,85	5,27	3,01
Lang høyere utdanning	61,36	37,26	5,42	2,73
Forskerutdanning	60,42	41,67	5,36	2,85

Her ser vi tegn til trappetrinnsmonster – spesielt i forbindelse med andelen med relevant arbeid i semesteret. Her øker andelen for hvert utdanningstrinn (Det kan nevnes at andelen med ikke-relevant arbeid i semesteret blir lavere for hvert utdanningstrinn, men at andelen som ikke arbeider er omtrent den samme for alle gruppene). Det samme gjelder andelen som har deltatt eller deltar i en studentorganisasjon, men her er det ikke spesielt stor forskjell mellom de to høyeste utdanningstrinnene. Det er for øvrig svært stor prosentvis forskjell mellom høyeste og laveste utdanningstrinn. Trappetrinnsmonstret viser seg også i de kontinuerlige variablene når vi ser på gjennomsnittet for hver gruppe. Her er det kun det høyeste utdanningstrinnet som ikke følger mønsteret.

Tabellen avdekker systematiske forskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn, og kaster lys over hvordan disse faktorene kan fungere som mekanismer som forklarer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Eksempelvis viser regresjonsanalysen at studenter som har deltatt i studentorganisasjoner har lavere odds for systemavgang enn studenter som ikke har deltatt i slike. Når vi også vet at studenter med lav sosial bakgrunn i mindre grad deltar i slike organisasjoner kan dette forklare hvorfor disse

studentene har høyere odds for systemavgang. Den samme logikken kan anvendes på de andre variablene.

4.2.1 Betydningen av karakterer fra videregående

Jeg har valgt å vente med å teste hypotesen om karakterer helt til slutt. Dette skyldes at 387 respondenter mangler verdi på denne variabelen. Analysene nedenfor er dermed basert på et betydelig mindre utvalg (se vedlegg for deskriptiv statistikk). Dette påvirker resultatene fordi de som mangler verdier ikke er helt tilfeldig fordelt mellom ulike grupper i datamaterialet, samtidig som visse grupper er relativt små i utgangspunktet. Eksempelvis forsvinner 32 prosent fra det laveste utdanningstrinnet - en allerede relativt liten gruppe, mens en lang mindre andel forsvinner fra de andre utdanningstrinnene. Et annet kjennetegn ved gruppen som mangler karakterer er at de er litt eldre ved opptak enn de andre og at de er overrepresentert blant de eldste årskullene. Årsaken til disse kjennetegnene er noe vanskelig å slå fast med sikkerhet. Det må presiseres at variabelen er hentet fra FS. Manglede verdier skyldes dermed *ikke* at respondenter ikke har ønsket å svare på dette. En mulig årsak til at det mangler opplysninger om karakterer fra videregående skole i FS kan være at studenten er realkompetansevurdert. Dette stemmer godt overens med høyere alder ved opptak, fordi dette kun er mulig for søkere over 24 år. Andelen realkompetansevurderte har også gått nedover, og det er derfor naturlig å finne flest av dem i de eldste årskullene. Dersom denne gruppen også har foreldre med lav utdanning kan det forklare det relativt store bortfallet fra denne kategorien.

Modell 5 nedenfor er identisk med modell 1, med unntak av at de som mangler verdi for karakterer er utelatt fra analysen. I tillegg er det her lagt inn en kontroll for forskjeller mellom populasjonsutvalget og 10 %-utvalget, men denne variabelen har svært liten betydning for de andre estimatene i modellen. Det faktum at 387 respondenter er utelatt fra analysen medfører endringer i modellen. Det er først og fremst koeffisientene for foreldrenes utdanning som påvirkes av reduksjonen i antall observasjoner. I motsetning til i modell 1 er dummyen for videregående signifikant i denne modellen. Hva gjelder overgang ser vi at studenter med foreldre på grunnskolenivå har signifikant høyere odds for overgang sammenlignet med referansekategori, og at denne sammenhengen er mye sterkere enn i modell 1. Disse endringene skyldes reduksjon i antall observasjoner i allerede små grupper.

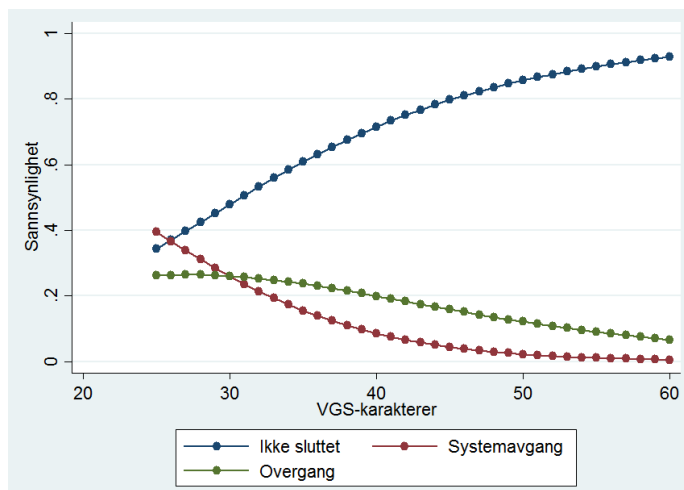
Modellen er altså noe sårbar for større reduksjoner i antall observasjoner, men det overordnede mønsteret er allikevel det samme. Studenter med foreldre med lav utdanning har høyere odds

for systemavgang (og overgang) sammenlignet med studenter med foreldre som har kort høyere utdanning. Hva skjer når vi kontrollerer for karakterer?

Tabell 5: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull ikke vist)

		Modell 5				Modell 6			
		B	SEB	RRR	Sig.	B	SEB	RRR	Sig.
Systemavgang									
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)								
	<i>Grunnskole</i>	1,674	0,475	5,335	<0,001	1,311	0,494	3,710	0,008
	<i>Videregående</i>	0,662	0,309	1,939	0,032	0,462	0,321	1,587	0,151
	<i>Lang høyere utd.</i>	0,157	0,274	1,170	0,567	0,286	0,283	1,332	0,311
	<i>Forskerutdanning</i>	-0,702	0,744	0,496	0,346	-0,477	0,757	0,620	0,528
	<i>Populasjonsutvalg</i>	0,483	0,290	1,621	0,096	0,236	0,300	1,266	0,431
	VGS-karakterer					-0,155	0,019	0,856	<0,001
	Konstant	-3,397	0,577	0,033	<0,001	3,664	0,994	39,014	<0,001
Overgang									
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)								
	<i>Grunnskole</i>	1,185	0,340	3,270	<0,001	1,009	0,346	2,742	0,004
	<i>Videregående</i>	0,314	0,196	1,368	0,110	0,234	0,199	1,264	0,238
	<i>Lang høyere utd.</i>	-0,006	0,161	0,994	0,971	0,068	0,163	1,070	0,676
	<i>Forskerutdanning</i>	0,009	0,310	1,009	0,976	0,110	0,313	1,116	0,726
	<i>Populasjonsutvalg</i>	0,272	0,166	1,312	0,101	0,210	0,168	1,233	0,211
	VGS-karakterer					-0,069	0,011	0,934	<0,001
	Konstant	-1,849	0,323	0,157	<0,001	1,346	0,618	3,844	0,029
N=		1789				1789			
Likelihood ratio-test						98,74	df=2	p= <0,001	

Vi kan se at karakterer fra videregående påvirker oddsen for både overgang og systemavgang. Det ser for øvrig ut til at karakterer har større betydning for oddsen for systemavgang enn for overgang. For hver enhets økning i karakterer reduseres oddsen for systemavgang med 14,4 prosent, mens oddsen for overgang reduseres med kun 6,6 prosent.



Figur 3: Sannsynlighet for ulike utfall etter karakterer

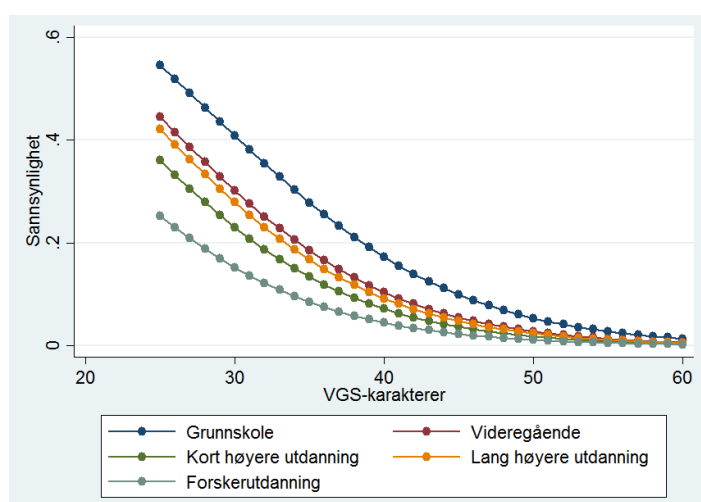
I figuren ovenfor kan man se at en student med 2,5 i snitt (25 karakterpoeng) har 39,5 prosent sannsynlighet for systemavgang, mens en student med toppkarakterer har forsvinnende lav sannsynlighet for dette utfallet (0,6 prosent). Vi kan se at karakterer har størst betydning ved lave karakterer. Om studenten har 5 eller 6 i snitt har liten betydning, mens forskjellen på å ha 2, 5 eller 3, 5 i snitt er mye større. Sammenhengen er ikke like sterk når det kommer til overgang. Man ser også her at studenter med gode karakterer har lavere sannsynlighet for overgang enn studenter med dårligere karakterer. Man ser for øvrig at studentene med svært gode karakterer også bytter studieprogram.

Fordi det er ulike inntakskrav på ulike typer studieprogram er det sannsynlig at ved å kontrollere for dette har man samtidig delvis kontrollert for forskjeller i karakterer. Fordi karakterer og studieprogram er knyttet sammen har jeg valgt å kun kontrollere for forskjeller mellom populasjonsutvalget og 10 %-utvalget i modell 5 og 6. På denne måten kan man se den «rene» effekten av karakterer på sosial bakgrunn, samtidig som eventuelle forskjeller mellom populasjonsutvalget og 10 %-utvalget er kontrollert bort. Dersom man hadde kontrollert for forskjeller mellom ulike studieprogram hadde man sett at mastergradsstudenter og profesjonsstudenter også her har lavere odds for systemavgang sammenlignet med referanse-kategorien. Etter kontroll for karakterer er disse forskjellene ikke lenger statistisk signifikant. Det samme gjelder overgang. Man kan dermed konkludere med at den viktigste årsaken til at oddsen for systemavgang og overgang er forskjellig på ulike studieprogram er at studenter på ulike typer studieprogram har forskjellige karakterer fra videregående.

Etter kontroll for karakterer ser vi at det ikke lenger er noen statistisk signifikant forskjell i oddsen for systemavgang mellom studenter som har foreldre med videregående og studenter

som har foreldre med kort høyere utdanning. Forskjellen mellom studenter som har foreldre med grunnskole og studenter som har foreldre med kort høyere utdanning er fortsatt statistisk signifikant, men er betydelig redusert. Uten kontroll for karakterer hadde den førstnevnte gruppen 433,5 prosent høyere odds for systemavgang. Etter kontroll for karakterer er dette redusert til 271 prosent høyere odds. Karakterer fra videregående kan dermed forklare mye av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall fra høyere utdanning (systemavgang).

Figuren nedenfor viser hvordan effekten av karakterer varierer mellom studenter med ulik sosial bakgrunn. Legg merke til at det kun er forskjellen mellom grunnskole og kort høyere utdanning som er signifikant.



Figur 4: Sannsynlighet for systemavgang etter karakterer og sosial bakgrunn.

Forskjellen mellom studenter med lav og høy sosial bakgrunn er størst ved lave karakterer. Med et karaktergjennomsnitt på 2,5 har studenter som har foreldre med grunnskole 54,5 prosent sannsynlighet for systemavgang, mens studenter som har foreldre med kort høyere utdanning har omtrent 36 prosent sannsynlighet for dette utfallet. Ved snittkarakter over 5 ser vi at forskjellen mellom gruppene er helt minimal.

I modell 7 nedenfor er alle variablene som ble benyttet i analysene ovenfor inkludert. Ovenfor så vi at variablene alder ved opptak, passer inn, stresset av studielån, studentorganisasjon og betalt arbeid alle bidro til å redusere sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Et viktig spørsmål er om disse variablene har betydning i seg selv eller om karakterer fra videregående kan ha fungert som en bakenforliggende faktor og at sammenhengen derfor var spuriøs.

Tabell 6: Multinomisk logistisk regresjon med «ikke sluttet» som referanseutfall (Kontroll for kull og studieprogram ikke vist)

		Modell 7			
		B	SEB	RRR	Sig.
Systemavgang					
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)				
	<i>Grunnskole</i>	0,662	0,635	1,939	0,297
	<i>Videregående</i>	0,412	0,390	1,511	0,290
	<i>Lang høyere utd.</i>	0,513	0,341	1,670	0,133
	<i>Forskerutdanning</i>	-0,737	1,002	0,479	0,462
	VGS-karakterer	-0,044	0,027	0,957	0,098
	Kvinne	0,340	0,300	1,405	0,256
	Alder ved opptak	0,588	0,172	1,800	0,001
	Alder ved opptak 2	-0,007	0,003	0,993	0,009
	Førsteprioritet	-0,758	0,351	0,468	0,030
	Innsats	-1,049	0,142	0,350	<0,001
	Fornøyd med undervisning	-0,289	0,137	0,749	0,034
	Kulturell kapital	0,096	0,132	1,101	0,468
	Studentorganisasjon	-0,905	0,319	0,405	0,005
	Passer inn	-0,409	0,078	0,664	<0,001
	Stresset av studielån	0,275	0,073	1,316	<0,001
	Betalt arbeid (Ref.: Ikke arbeid)				
	Relevant arbeid	-0,932	0,427	0,394	0,029
	Ikke relevant arbeid	-0,333	0,313	0,717	0,287
	Konstant	-3,482	2,949	0,031	0,238
Overgang					
	Foreldres utdanning (Ref.: kort høyere utd.)				
	<i>Grunnskole</i>	1,037	0,404	2,821	0,010
	<i>Videregående</i>	0,395	0,227	1,485	0,081
	<i>Lang høyere utd.</i>	0,169	0,189	1,184	0,372
	<i>Forskerutdanning</i>	0,180	0,373	1,197	0,630
	VGS-karakterer	-0,011	0,017	0,989	0,501
	Kvinne	0,460	0,172	1,584	0,008
	Alder ved opptak	0,172	0,120	1,187	0,152
	Alder ved opptak 2	-0,002	0,002	0,998	0,206
	Førsteprioritet	-0,996	0,197	0,369	<0,001
	Innsats	-0,625	0,083	0,535	<0,001
	Fornøyd med undervisning	-0,277	0,080	0,758	0,001
	Kulturell kapital	0,135	0,072	1,144	0,062
	Studentorganisasjon	-0,707	0,168	0,493	<0,001
	Passer inn	-0,247	0,045	0,781	<0,001
	Stresset av studielån	-0,048	0,043	0,953	0,271
	Betalt arbeid (Ref.: Ikke arbeid)				
	Relevant arbeid	-1,130	0,232	0,273	<0,001
	Ikke relevant arbeid	-0,283	0,179	0,754	0,114
	Konstant	1,846	2,013	6,333	0,359
N=		1789			
LR-test		431,73	df=26		p= <0,001

I modell 7 kan vi se at sammenhengen mellom foreldres utdanning og systemavgang er ytterligere redusert. Det er spesielt koeffisienten til grunnskole-dummyen som er redusert, og det er ikke lenger statistisk signifikant forskjell på gruppen som har foreldre med grunnskole og gruppen som har foreldre med kort høyere utdanning. Dette viser at det ikke kun er karakterer fra videregående skole som kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang, men at årsaksfaktorene nevnt ovenfor har selvstendig betydning, uavhengig av karakterer. Ved å gjøre analyser der jeg legger til de nevnte faktorene hver for seg ser man at alle de nevnte faktorene i noen grad reduserer koeffisienten til grunnskoledummyen og/eller videregåendedummyen- også når det er kontrollert for karakterer. Spesielt har alder ved opptak stor betydning. Koeffisienten til grunnskoledummyen reduseres fra 1,31 til 0,81 når det kontrolleres for alder.

Sammenhengen mellom karakterer fra videregående og systemavgang er også redusert og er ikke lenger statistisk signifikant. Det ser ut til at alder ved opptak og innsats er de variablene som fører til størst reduksjon i koeffisienten for VGS-karakterer. Utover dette kan vi se at konklusjonen hva gjelder de andre variablene i modellen forblir uforandret sammenlignet med modellen uten kontroll for karakterer.

Hvis vi flytter fokus til overgang kan vi se at kontroll for de andre variablene medfører at sammenhengen mellom karakterer og overgang forsvinner. Det er derimot ingen av kontrollvariablene som kan forklare hvorfor studenter med foreldre på grunnskolenivå har høyere odds for overgang sammenlignet med referansekategorien. Årsaken til at dette funnet er annerledes enn i modell 4 skyldes kun at de som mangler karakterer er utelatt fra analysen. Ved å studere de ulike utvalgene nærmere blir det tydelig at reduksjonen i antall observasjoner fører til at forholdet mellom utdanningsgruppene endrer seg. I modellene med flest observasjoner har 22 prosent av studentene som har foreldre med grunnskole byttet studieprogram, mens 14 prosent har gjort det samme i referansekategorien. I modellene ovenfor med færre observasjoner har 29 prosent av studentene som har foreldre med grunnskole byttet studieprogram, mens kun 13 prosent har gjort dette i referansekategorien.

Årsaken til at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og overgang ser ut til å være sterkere i modell 6,7 og 8 er dermed at mange av observasjonene til studenter som har foreldre med grunnskoleutdanning er forsvunnet fra analysen – men denne gruppen har ikke blitt redusert blant de som bytter studieprogram. Dermed ser det ut som en større andel i denne gruppen bytter studieprogram.

I den neste delen av analysen skal vi se nærmere på gruppen som bytter studieprogram. Først ønsker jeg for øvrig å presentere et funn knyttet til forskjellen mellom overgang og systemavgang. Studentene som svarte at de har avbrutt studieprogrammet fikk spørsmål om hvor positivt eller negativt det var for dem at de sluttet. Blant studentene i kategorien systemavgang svarer 41,5 prosent at det var svært negativt eller litt negativt at de sluttet. 46,5 prosent svarer at det var litt positivt eller svært positivt. Blant studentene i kategorien overgang svarer kun 12,5 prosent at det var svært eller litt negativt at de sluttet. 72,5 prosent mener det var litt eller svært positivt. I begge gruppene svarer 12 prosent at det verken var positivt eller negativt. Studentene som forlater høyere utdanning mener altså at det å slutte var mer negativt for dem enn studentene som bytter studieprogram.

4.3 Overgang til høyskole eller universitet

Omtrent 38 prosent av de som bytter til et annet studieprogram velger å begynne på en høyskole mens 62 prosent begynner på en ny universitetsutdanning. Finnes det noen forskjeller mellom de som bytter til høyskole og de som fortsetter å studere ved universitetet? Hvilken betydning har sosial bakgrunn? I modellene nedenfor undersøkes kun den delen av utvalget som har byttet studieprogram – det vil si de som tilhører gruppen «overgang» i modellene ovenfor. I tillegg inkluderes studenter fra kull 2014 i denne analysen. Den avhengige variabelen skiller mellom overgang til høyskole og universitet.

Fordi vi kun ser på en liten del av utvalget blir noen av gruppene svært små. Det er kun 16 respondenter som har foreldre med grunnskoleutdanning og kun 23 med forskerutdanning. Grunnskole er derfor slått sammen med videregående og forskerutdanning er slått sammen med lang høyere utdanning. Gruppen med foreldre med høyest utdanning er den største og er valgt som referansekategori.

I modell 1 ser man at studenter med foreldre som har grunnskole eller videregående som høyeste utdanning har høyere odds (132,1 prosent) for å bytte til høyskole enn til en annen universitetsutdanning sammenlignet med referansekategorien. Studenter med foreldre som har kort høyere utdanning har også høyere odds for å velge høyskole, men disse har kun 81,4 prosent høyere odds enn referansekategorien. Man kan med andre ord se et mønster der lavere sosial bakgrunn sammenfaller med høyere odds for å velge høyskoleutdanning fremfor universitetsutdanning.

Tabell 7: Logistisk regresjon av oddsen for overgang til høgskolestudier.

	Modell 1				Modell 2				Modell 3			
	B	SE _B	OR	Sig.	B	SE _B	OR	Sig.	B	SE _B	OR	Sig.
Foreldres utdanning (ref.: Lang høyere utd. og forskerutd.)												
<i>Grunnskole og videregående</i>	0,842	0,299	2,321	0,005	0,849	0,320	2,338	0,008	0,805	0,333	2,236	0,016
<i>Kort høyere utdanning</i>	0,565	0,256	1,814	0,020	0,534	0,273	1,707	0,051	0,402	0,287	1,430	0,162
Studieprogram (Ref.: Bachelor HF/SVT)												
<i>Bachelor HF/SVT(10 %)</i>					-0,450	0,457	0,638	0,324	-0,356	0,464	0,701	0,443
<i>Master (10 %)</i>					-1,435	0,415	0,238	0,001	-1,394	0,436	0,248	0,001
<i>Lektor</i>					-1,609	0,334	0,200	<0,001	-1,545	0,350	0,213	<0,001
<i>Profesjon</i>					-1,348	0,436	0,260	0,002	-1,460	0,464	0,232	0,002
<i>Bachelor real</i>					-1,358	0,366	0,257	<0,001	-1,261	0,383	0,283	0,001
Frafall akademisk									0,589	0,151	1,802	<0,001
Vitenskapelig ansatte									0,243	0,088	1,275	0,006
utilgjengelig												
Konstant	-0,896	0,188	0,408	<0,001	-0,017	0,246	0,983	0,943	-1,859	0,477	0,156	<0,001
N=	346				346				346			
Likelihood ratio-test					37,12	df=5		p= <0,001	28,31	df=2		p= <0,001

I modell 2 kontrolleres det for forskjeller mellom ulike typer studieprogram. Her er bachelor i realfag (fra 10 prosent-utvalget) ekskludert fra analysen fordi det ikke er noen som hadde byttet til høgskole i denne gruppen. I tillegg er sosiologi, statsvitenskap, geografi, historie og språkfagene slått sammen for å gjøre tabellen enklere. Det er ingen forskjeller mellom de nevnte studieprogrammene og å slå de sammen påvirker ikke de andre variablene i modellen. Denne kategorien er brukt som referansekategori. Vi kan se at studentene som tidligere har gått på masterutdanning, lektorutdanning, profesjonsstudier eller bachelor i realfag har lavere odds for å bytte til en høgskole sammenlignet med referanse kategorien. Det er ingen forskjeller mellom bachelorstudentene ved HF/SVT i populasjonsutvalget og 10 %-utvalget. Kontroll for studieprogram medfører at studentene som har foreldre med kort høyere utdanning ikke lenger har signifikant høyere odds for å bytte til høgskole sammenlignet med referanse kategorien. Reduksjonen i koeffisienten er for øvrig liten.

I modell tre er det kontrollert for to nye forklaringsvariabler. Frafall akademisk måler hvor stor betydning følgende hadde for at de sluttet; «Akademisk studier passet meg ikke». Jo viktigere denne frafallsårsaken er for studentene jo høyere er oddsen for å bytte til en høyskole. Videre ser vi at jo mer enig studentene er i at de vitenskapelig ansatte er utilgjengelig for dem, jo høyere er oddsen for å bytte til høyskole. Disse resultatene gir mening, da det er logisk at de som føler at akademiske studier ikke passer dem og at de vitenskapelig ansatte er utilgjengelig vil velge høyskolestudier (som ofte er mer yrkesrettet og der man kanskje har mer kontakt med ansatte) fremfor å fortsette på universitetet.

Vi kan se en tendens til at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og hvilken type institusjon man bytter til er ytterligere redusert i modell 3. Dette tyder på at noen av årsakene til at studenter med lav sosial bakgrunn oftere bytter til høyskole fremfor universitet er fordi akademiske studier ikke passer dem og fordi de mener at de vitenskapelig ansatte er utilgjengelige.

Det kan nevnes at jeg også har undersøkt om noen av de andre forklaringsvariablene fra de multinomiske logistiske regresjonsanalysene kan ha betydning. Da disse variablene var irrelevante og ikke påvirker konklusjonen på noen måte er de ikke inkludert i modellene.

Hva gjelder karakterer fra videregående er problemet med mange manglende verdier gjeldende også her, og analyser med karakter presenteres derfor for seg selv. I modellene nedenfor er 66 observasjoner ekskludert fra analysen fordi de mangler verdier for karakterer. Modell 4 nedenfor er identisk med modell 1 ovenfor, med unntak av de 66 observasjonene. Man ser at dette fører til at dummyen for kort høyere utdanning ikke er signifikant.

Tabell 8: Logistisk regresjon av oddsen for overgang til høgskolestudier med kontroll for karakterer.

	Modell 4				Modell 5				Modell 6			
	B	SE _B	OR	Sig.	B	SE _B	OR	Sig.	B	SE _B	OR	Sig.
Foreldres utdanning (ref.: Lang høyere utd. og forskerutd.)												
<i>Grunnskole og videregående</i>	0,864	0,329	2,373	0,009	0,816	0,340	2,262	0,016	0,784	0,369	2,190	0,034
<i>Kort høyere Utdanning</i>	0,563	0,288	1,756	0,051	0,616	0,300	1,851	0,040	0,507	0,327	1,660	0,121
VGS-karakterer					-0,088	0,021	0,916	<0,001	-0,046	0,025	0,955	0,071
Studieprogram (Ref.: Bachelor HF/SVT)												
<i>Bachelor HF/SVT(10 %)</i>									-0,116	0,520	0,891	0,824
<i>Master (10 %)</i>									-0,957	0,499	0,384	0,055
<i>Lektor</i>									-1,395	0,415	0,248	0,001
<i>Profesjon</i>									-0,821	0,586	0,439	0,161
<i>Bachelor real</i>									-0,956	0,425	0,385	0,028
Frafall akademisk									0,514	0,164	1,672	0,002
Vitenskapelig ansatte									0,217	0,100	1,242	0,030
utilgjengelig												
Konstant	-0,928	0,208	0,395	<0,001	3,037	0,937	20,839	0,001	0,152	1,207	1,164	0,900
N=	280				280				280			
Likelihood ratio-test					19,86	df=1		p= <0,001	33,71	df=7		p= <0,001

I modell 5 ser vi at studenter med gode karakterer fra videregående skole har lavere odds for å bytte til høgskole fremfor et annet universitetsstudium enn studenter med dårligere karakterer. Vi ser også at kontroll for karakterer i noen grad reduserer forskjellen mellom den laveste og høyeste utdanningsgruppen, men at sammenhengen fortsatt er signifikant. Forskjellen mellom gruppen som har foreldre med kort høyere utdanning og gruppen som har foreldre med lang høyere utdanning blir derimot større etter kontroll for karakterer. Det ser dermed ut til at karakterer fra videregående ikke er en spesielt viktig forklaring på hvorfor studenter med ulik sosial bakgrunn velger å bytte til ulike institusjoner. I modell 6 ser vi at kontroll for de andre variablene fører til at VGS-karakterer ikke lenger har signifikant betydning for oddsen for å velge høgskole. Dette skyldes både kontroll for ulike typer studieprogram og kontroll for variabelen «frafall akademisk». Dette betyr antagelig at det er karakterforskjeller mellom ulike typer studier som har betydning, mens karakterforskjellene innenfor de ulike

studieprogrammene har liten betydning for hvor man bytter. I tillegg ser det ut til at en av årsakene til at karakterer har betydning for hvilken institusjon man velger er at studenter med dårligere karakterer mener at akademiske studier ikke passer dem.

5. Diskusjon

Oppgavens hovedfokus er å undersøke i hvilken grad sosial bakgrunn har betydning for frafall fra høyere utdanning og overgang til andre studier innenfor høyere utdanning, samt å undersøke hvilke mekanismer som kan forklare disse ulikhetene. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i hypotesene i den rekkefølgen de er presentert i ovenfor. Jeg vil først diskutere sosial bakgrunns betydning for systemavgang og hvilke mekanismer som kan bidra til å forklare ulikhetene. Deretter vil jeg diskutere overgang generelt. Er årsakene til overgang annerledes enn årsakene til systemavgang? Til slutt vil jeg diskutere de ulike typene overgang. Har sosial bakgrunn noen betydning for hvorvidt man bytter til høgskole eller et annet universitetsstudium?

5.1 Systemavgang

5.1.1 Hvilken betydning har sosial bakgrunn?

Analysene viser at sosial bakgrunn – målt som foreldrenes høyeste utdanningsnivå – har betydning for sannsynligheten for å forlate høyere utdanning uten en grad, og funnene støtter hypotese H1; «Studenter som har foreldre med lav utdanning har høyere odds for systemavgang enn studenter som har foreldre med høy utdanning». Det er først og fremst studenter som har foreldre uten høyere utdanning som skiller seg ut med høyere sannsynlighet for systemavgang. Det er ingen signifikante forskjeller mellom studenter som har foreldre med kort høyere utdanning, lang høyere utdanning eller utdanning på forskernivå. Spesielt utsatt er studenter som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning. Estimaten for studenter som har foreldre med videregående utdanning er mer usikre. I modellen med flest observasjoner er det ingen signifikant forskjell på denne gruppen og referansegruppen, men estimatet ligger i grenseland. I modellen med færre observasjoner er estimatet signifikant. Tendensen er at denne gruppen har noe høyere sannsynlighet for frafall, men at det først og fremst er studentene som har foreldre med grunnskoleutdanning som skiller seg ut fra resten av studentmassen.

Før jeg går videre og diskuterer hva som kan forklare disse ulikhetene vil jeg påpeke at det er spesielt interessant å se dette funnet i lys av sosial posisjonsteori. Hypotesen om relativ risikoaversjon handler om at alle mennesker ønsker å unngå nedadgående sosial mobilitet (Goldthorpe 2000). Anvendt på frafall i høyere utdanning vil den logiske implikasjonen være at studenter som har foreldre med høyere utdanning vil ha en sterkere drivkraft – høyere motivasjon – for å fullføre en grad, enn studenter med foreldre uten høyere utdanning. Det har ikke vært mulig å teste denne hypotesen direkte i denne oppgaven, da jeg anser datamaterialet som lite egnet. Det optimale ville vært å følge studenter over en lengre tidsperiode for å kunne

måle ambisjoner og mål på flere tidspunkt i løpet av utdanningsløpet. Å spørre studenter om deres ambisjoner og utdanningsmål etter at de er ferdig vil være et lite valid mål. Mange vil antagelig tilpasse sine ambisjoner og utdanningsmål avhengig av hvordan det har gått med dem i høyere utdanning. Det er allikevel interessant at det først og fremst er studentene med foreldre uten høyere utdanning som har høyere odds for å forlate høyere utdanning, mens forskjellene ikke er spesielt store mellom de andre gruppene. En del av forklaringen på dette kan være at studentene med foreldre uten høyere utdanning ikke har den samme motivasjonen for å fullføre en grad som studentene som har foreldre med høyere utdanning, fordi de ikke er avhengige av å fullføre utdanningen for å unngå nedadgående sosial mobilitet. Studentene som har foreldre med høyere utdanning er derimot avhengige av å fullføre fordi de vil ende opp med lavere utdanning enn sine foreldre dersom de ikke gjør det – uavhengig av hvor lang høyere utdanning foreldrene har.

5.1.2 Hva kan forklare ulikhetene?

Kulturell kapital

Analysene viser at kulturell kapital – slik det er målt her – ikke har noen direkte betydning for systemavgang. Dette gjelder også i en bivariat analyse der man kun kontrollerer for kulturell kapital. Funnene støtter dermed ikke hypotese H2; «Studenter med mye kulturell kapital har lavere odds for systemavgang enn studenter med lite kulturell kapital» eller hypotese H2-1; «Kontroll for kulturell kapital reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og systemavgang». Det er derimot sterk samvariasjon mellom foreldres utdanning og kulturell kapital. Jo høyere utdanning foreldrene har, jo flere ganger har de tatt med respondenten på ulike (høy)kulturelle aktiviteter. Studenter som har foreldre med høy utdanning har altså mer kulturell kapital enn studenter som har foreldre med lav utdanning. I følge Bourdieu er dette en av de viktigste mekanismene for å forklare forskjeller i skoleprestasjoner mellom de ulike gruppene. Basert på de lineære regresjonsanalysene (se vedlegg) ser det for øvrig ut til at mesteparten av karakterforskjellene mellom studenter med ulik sosial bakgrunn ikke kan forklares av kulturell kapital. Når kulturell kapital – slik det er målt her – ikke er spesielt fruktbart for å forklare karakterforskjeller fra videregående skole, er det ikke overraskende at kulturell kapital heller ikke har noen betydning for systemavgang.

Basert på analysene kan man altså konkludere med at det er tydelige kulturelle forskjeller mellom studenter med ulik bakgrunn, men at disse forskjellene er ikke relevant for å forklare hvorfor de har ulik suksess i utdanningssystemet (får dårligere karakterer på videregående og har høyere sannsynlighet for systemavgang i høyere utdanning). Dette resultatet kan ha en rekke

ulike årsaker. Det sentrale spørsmålet er kanskje hvorvidt resultatene skyldes analytiske/metodiske eller teoretiske svakheter.

Operasjonaliseringen av begrepet bør diskuteres. Bourdieu har ingen klar og tydelig definisjon av kulturell kapital. Begrepet har derfor blitt operasjonalisert på svært mange ulike måter av ulike forskere (Sullivan 2002). I denne studien måler variabelen kulturell kapital hvor mange ganger foreldrene eller familien har tatt med respondenten på ulike (høy-)kulturelle aktiviteter (klassisk konsert, opera, teater og kunstutstilling) i løpet av oppveksten. Kan det være at denne kvantifiseringen av begrepet ikke er valid, og at det ikke måler kulturell kapital slik Bourdieu bruker begrepet? På den ene siden ser vi at operasjonaliseringen brukt i denne oppgaven har klart å fange opp kulturell deltakelse som varierer systematisk mellom studenter med ulik sosial bakgrunn. På den andre siden kan man argumentere for at variabelen ikke måler alle aspekter ved kulturell kapital, men at den fokuserer på deltakelse i høykulturelle aktiviteter. Man kan også stille spørsmål om hvorvidt deltakelse i denne typen aktiviteter er det som best kan måle kjennskap til den dominerende kulturen. Kanskje ville andre operasjonaliseringer av begrepet ha gitt andre resultater. Eksempelvis er lingvistisk kapital en viktig del av kulturell kapital. Det er mulig at en god operasjonalisering av dette (hvis det er mulig) kunne ha gitt andre resultater. En forklaring på resultatene kan dermed være at den delen av kulturell kapital som måles her ikke er viktig for å forklare suksess i (det norske) utdanningssystemet, men at andre aspekter ved kulturell kapital hadde vært mer fruktbare.

Et relatert poeng er at det er god grunn til å tro at betydningen av deltakelse i høykulturen er forskjellig i ulike land, og at utdanningssystemer i ulike land vektlegger høykultur ulikt. De Graaf m.fl. (2000) påpeker at land som Frankrike og Italia har institusjonalisert høykulturen som en del av pensum i skolen ved å legge vekt på fag som kunsthistorie og filosofi, mens i Nederland, Storbritannia og USA er denne typen fag langt mindre viktig. Det samme kan antagelig også sies om det norske utdanningssystemet.

En annen mulig forklaring på resultatene er at Bourdieu overdriver betydningen av kulturell kapital for å forklare sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Sullivan (2002) gjennomgår mange studier av kulturell kapitalens betydning for oppnådd utdanningsnivå. Hun konkluderer med følgende; «In general, research has found that cultural capital (defined in various ways) has some impact on educational attainment, but does not explain all or even most of the social class effect». Vi så også ovenfor at Stensen (2009) konkluderte med at han ikke finner noen støtte for hypotesen om at kulturell kapital reduserer sannsynligheten for frafall i høyere utdanning.

Kulturell kapital er et alt for omfattende begrep, og operasjonaliseringen benyttet i denne oppgaven er noe smal. Jeg vil derfor være forsiktig med å dra klare konklusjoner. Resultatene tyder på at deltakelse i høykulturelle aktiviteter er systematisk forskjellig blant studenter med ulik sosial bakgrunn, men at denne deltakelsen har liten betydning for karakterer fra videregående skole og ingen betydning for sannsynligheten for systemavgang. Dette kan både skyldes en for smal operasjonalisering, forskjeller mellom det franske og norske utdanningssystemet eller at kulturell kapital i realiteten ikke er så viktig for å forklare sosiale ulikheter i utdanningssystemet som Bourdieu skal ha det til.

Karakterer fra videregående

Analysen viser at jo bedre karakterer studenter har fra videregående, jo lavere er sannsynligheten for systemavgang. I tillegg så vi at kontroll for karakterer bidrar til å forklare sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og systemavgang. Ved kontroll for karakterer ser vi en reduksjon i koeffisientene til utdanningsdummyene og vi finner ikke lenger noen statistisk signifikant forskjell i sannsynlighet for systemavgang mellom studenter som har foreldre med videregående og kort høyere utdanning. Forskjellen mellom studenter som har foreldre med grunnskole og studenter som har foreldre med kort høyere utdanning er for øvrig fortsatt statistisk signifikant, men forskjellen er betydelig svekket. Funnene støtter dermed hypotese H3; Studenter med gode karakterer fra videregående skole har lavere odds for systemavgang enn studenter med dårlige karakterer fra videregående, og hypotese H3-1; Kontroll for karakterer reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og systemavgang.

Funnene stemmer godt overens med både Mastekaasa og Hansens (2005) og Stensens (2009) funn. Funnene gir også mening innenfor et reproduksjonsperspektiv, da Bourdieu legger vekt på at studenter med lav sosial bakgrunn presterer dårligere og derfor har vanskeligere for å lykkes i utdanningssystemet. Hvorvidt prestasjonsforskjellene i stor grad skyldes kulturell kapital er, som vi så ovenfor, et annet spørsmål. Basert på denne studien ser det i alle fall ut til at deltakelse i høykulturelle aktiviteter ikke kan forklare karakterforskjellene. Det kan være mange årsaker til at studenter med høy sosial bakgrunn presterer bedre. Goldthorpe (2000) skriver i denne sammenhengen at prestasjonsforskjellene kan skyldes både genetiske, psykologiske og kulturelle faktorer, men at dette er et svært komplekst spørsmål som han (med glede) unngår i sin modell.

Funnene tyder på at de primære effektene av stratifisering, det vil si forskjeller i skoleprestasjoner mellom studenter med ulik sosial bakgrunn, også er virksomme sent i utdanningsløpet. Som vi så ovenfor mener Boudon (1974) at de primære effektene er viktigst i starten av utdanningsløpet, men blir mindre viktig etter hvert. Denne oppgaven har ikke grunnlag for å skulle si noe om viktigheten av primære effekter på ulike stadier i utdanningen, men funnene tyder på at karakterer har stor betydning selv på universitetet. Det er mulig at Boudons påstand var mer gyldig på 70-tallet, da studentene var en mindre og mer homogen gruppe. Siden den tid har det skjedd store endringer. Som Mastekaasa og Hansen (2005) påpeker har universiteter og høyskoler endret karakter fra elite- til masseinstitusjoner. Dette kan ha medført at studentene nå er mer heterogene i forbindelse med karakterer, fordi seleksjonen av studenter ikke lenger er like sterk.

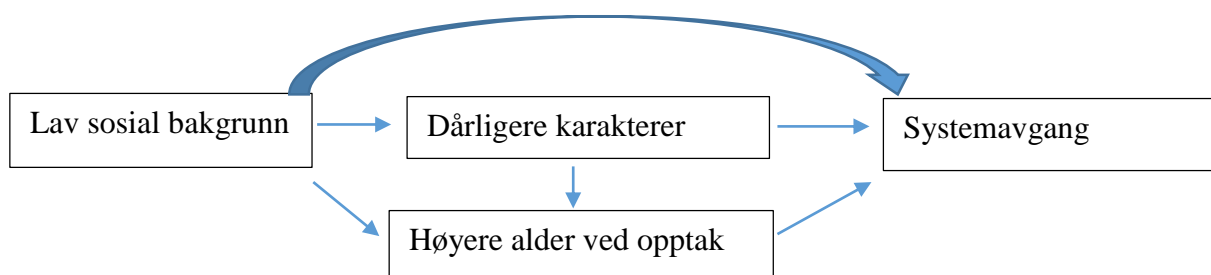
Det er samtidig slik at karakterer ikke kan forklare hele sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Et av funnene knyttet til karakterer er interessant å se i lys av sosial posisjonsteori. Når man ser nærmere på forholdet mellom karakterer og foreldrenes utdanningsnivå er det tydelig at forskjellen i sannsynlighet for systemavgang er størst ved lave karakterer. Her kan de sekundære effektene av stratifisering spille en rolle. Med like dårlige karakterer fra videregående skole har studenter med høy sosial bakgrunn lavere sannsynlighet for å forlate høyere utdanning enn studenter med lav sosial bakgrunn. Man kan anta at begge gruppene må jobbe svært hardt for å klare å fullføre. At de allikevel har ulik sannsynlighet for systemavgang kan skyldes at studentene som har foreldre med høyere utdanning risikerer nedadgående sosial mobilitet dersom de ikke fullfører en grad, og derfor er mer motivert for studiene. Studentene som har foreldre med grunnskole eller videregående skole som høyeste utdanning kan derimot opprettholde klasseposisjonen sin til tross for at de ikke fullfører høyere utdanning. Kostnadene ved å holde ut blir kanskje dermed for store i forhold til belønningen de får ved å fullføre.

Ved kontroll for andre variabler så vi at karakterer ikke lenger var statistisk signifikant. Dette tyder på at modellen har klart å fange opp forhold som kan forklare hvorfor studenter med dårlige karakterer har høyere sannsynlighet for systemavgang. Alder ved opptak, som jeg kommer tilbake til nedenfor, og innsats ser ut å være viktige mellomliggende variabler. At innsats kan forklare en del av sammenhengen mellom karakterer og systemavgang er ikke overraskende. Det er relativt høy korrelasjon mellom de to variablene, og jo høyere karakterer studenten har fra videregående, jo høyere er innsatsen på universitetet.

Før jeg går videre vil jeg diskutere forholdet mellom karakterer fra videregående og studieprogram. Analysene viser at oddsen for systemavgang er forskjellig på ulike typer studieprogram. Det er først og fremst studenter på bachelornivå som forlater høyere utdanning uten en grad. Vi så også at kontroll for studieprogram reduserer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Årsaken til dette er først og fremst at studenter på ulike studieprogram har ulike karakterer. Det er dermed ikke studieprogrammet i seg selv som kan forklare de sosiale forskjellene, men karakterer. Kontroll for karakterer jevner ut forskjellen mellom studieprogram. Årsaken til at master- og profesjonsstudenter har lavere sannsynlighet for systemavgang er dermed at disse studentene har bedre karakterer fra videregående skole.

Alder ved opptak

Analysen viser at alder ved opptak har betydning for systemavgang. Jo eldre studenten er ved opptak jo høyere er sannsynligheten for systemavgang. Funnene støtter dermed hypotese H4; Høyere alder ved opptak øker oddsen for systemavgang. Vi så for øvrig at tendensen snur ved 39 år, og heretter reduseres sannsynligheten for systemavgang med økende alder. Det bør påpekes at en svært liten andel av studentene er over 39 år (1 %). Funnet av størst betydning er dermed at økende alder gir høyere sannsynlighet for systemavgang. Videre så vi at kontroll for alder reduserer betydningen av sosial bakgrunn. Dette kan bety at en av årsakene til at studenter med lav sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for systemavgang er at de er eldre når de begynner å studere. Hvorfor er disse studentene eldre når de begynner å studere? Og hvorfor er det slik at høyere alder ved opptak gir høyere sannsynlighet for systemavgang? En faktor som kan være en del av forklaringen på begge spørsmålene er karakterer fra videregående skole. Vi så ovenfor at eldre studenter har dårligere karakterer fra videregående skole enn yngre studenter. Årsakssammenhengen kan derfor se slik ut:



Figur 5: Mekanismer: Karakterer og alder.

Det kan være flere årsaker til at dårlige karakterer henger sammen med høyere alder ved studiestart. En mulighet er at studenten er avhengig av ekstra poeng – for eksempel alderspoeng – for å komme inn på studiet de ønsker seg. Det kan også tenkes at studentene med dårlige

karakterer har brukt lenger tid på å fullføre videregående skole. I modell 6 så vi at alder også en viktig mekanisme i seg selv, også *etter* kontroll for karakterer. Årsakene til dette kan være mange. En mulighet er at studenter med lav sosial bakgrunn har utsatt høyere utdanning lengre enn andre fordi de er mindre motivert, eller sagt på en annen måte, at det ikke var en like stor selvfølgelighet å begynne i høyere utdanning. Det å begynne å studere kort tid etter å ha fullført videregående skole kan kanskje betraktes som et tegn på motivasjon for høyere utdanning – et tegn på at dette var det neste naturlige steget. Å vente noen år kan kanskje derimot betraktes som et tegn på at høyere utdanning ikke har vært førsteprioritet.

Studielån

Med utgangspunkt i både sosial posisjonsteori og reproduksjonsteorien kan man forvente at økonomiske faktorer har betydning for suksess i utdanningssystemet. Jeg ønsker å påpeke at flere variabler som omhandlet økonomi ble testet (som for eksempel selvvurdering av egen økonomisk situasjon) men at det kun var variabelen som måler stress i forbindelse med studielån som hadde signifikant betydning for systemavgang. Dette er interessant, og kan tyde på at studentene ikke slutter på grunn av en vanskelig økonomisk situasjon her og nå, men at mer generelle bekymringer for fremtiden – å skulle betale tilbake studielånet – har betydning. I tillegg så vi at studenter med lav sosial bakgrunn blir mer stresset av tanken på å ha mye studielån enn studenter med høy sosial bakgrunn og at kontroll for denne faktoren i noen grad kan bidra til å forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Fekjær (2000) finner i denne sammenhengen at studenter fra lavere sosiale lag (målt som foreldrenes yrkesklasse) tar opp mindre studielån enn studenter fra høyere sosiale lag. Dette gjelder også når man sammenligner de som tar utdanning av samme lengde eller type. Fekjær finner at klasseforskjellene ikke kan forklares med at studenter fra lavere sosiale lag har andre forventninger om fremtidig inntekt eller med at foreldrene har lavere inntekt. Foreldrenes utdanningsnivå har derimot betydning. Fekjær konkluderer derfor med at studenter fra høyere sosiale lag tar opp mer studielån fordi de anser utdanning som noe verdifullt – noe som er verdt å låne for (Fekjær 2000). Dersom det er slik at studenter som har foreldre med høy utdanning anser utdanningen som verdifull i seg selv, kan dette bidra til å forklare hvorfor disse studentene i mindre grad enn studenter som har foreldre med lav utdanning blir stresset av tanken på å ha mye studielån.

Dette funnet kan tolkes på ulike måter. I lys av sosial posisjonsteori kan man tolke dette som et resultat av at studenter med lav sosial bakgrunn anser studielån som en større kostnad enn studenter med høyere sosial bakgrunn, sett i forhold til utbyttet av utdanningen. Dersom høyere

utdanning ikke er strengt nødvendig for å opprettholde klasseposisjonen, kan studielån oppleves som en kostnad man egentlig kunne vært foruten – utdanningen er ikke verdt å låne for. Dermed kan det være rasjonelt å avbryte utdanningen og for eksempel begynne å jobbe istedenfor. I lys av Bourdieus begreper kan man tenke at studenter med lav sosial bakgrunn ikke anser utdanningen som like verdifull fordi de har en habitus som ikke verdsetter høyere utdanning. Som vi så ovenfor må deltakerne på utdanningsfeltet ha kunnskap om og anerkjenne logikken på feltet og hva det kjempes om – akademisk kapital. I dette perspektivet vil studentene med lav sosial bakgrunn mangle den riktige habitusen – fordi de er vokst opp i en familie som ikke verdsetter eller har kunnskap om utdanningsfeltet.

Opplevelse av å passe inn

Studenter som føler at de ikke passer inn i det sosiale miljøet på NTNU har høyere odds for systemavgang enn studentene som er opplever å passe inn. I tillegg er studenter med lav sosial bakgrunn mer uenig i denne påstanden enn studenter med høy sosial bakgrunn. At studenter med lav sosial bakgrunn føler at de ikke passer inn kan kanskje være en av årsakene til at de har høyere sannsynlighet for systemavgang. Det kan være flere årsaker til at denne gruppen i mindre grad føler at de passer inn i miljøet. Til tross for at habitusbegrepet er umulig å kvantifisere, er det mulig å se resultatene knyttet til det å passe inn i det sosiale miljøet på NTNU i lys av begrepet. I følge Bourdieu vil studenter med lav sosial bakgrunn ha en habitus som ikke er tilpasset livet på universitetet, og de vil derfor føle seg som en fisk på land (Bourdieu og Wacquant 1992). Studentene med lavere sosial bakgrunn vil ifølge Bourdieu ha andre måter å snakke på, ha andre interesser og annerledes smak enn studentene med høyere sosial bakgrunn, og dette kan få dem til å føle at de ikke passer inn i det sosiale miljøet.

I spørreundersøkelsen fikk studentene flere spørsmål som omhandlet sosiale forhold. Det er relativt høy korrelasjon mellom disse variablene og av denne grunn har jeg kun inkludert variabelen *passer inn* i analysene. Jeg ønsker i denne sammenhengen å påpeke at studentene som svarer at de ikke passer inn også har færre venner i studiemiljøet og opplever studietiden som mer ensom. Det samme trappetrinns mønsteret som var tydelig i forbindelse med å passe inn er også tydelig når ser på sammenhengen mellom disse variablene og foreldrenes utdanningsnivå. Det ser dermed ut til at disse variablene måler mye av det samme, nemlig sosial integrasjon. Som Tinto (1975) påpekte er sosial integrasjon, sammen med akademisk integrasjon, en viktig årsak til frafall. Funnene i denne oppgaven tyder på sosial integrasjon ikke bare er viktig for å forklare frafall, men at graden av sosial integrasjon varierer systematisk mellom studenter med ulik sosial bakgrunn, og at det dermed også kan være en mulig

mekanisme som forklarer hvorfor studenter med lav sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for å forlate høyere utdanning.

Aktiviteter utenfor studiene

Analysen viser at engasjement utenom studiene har betydning for systemavgang. Studenter som deltar aktivt i studentorganisasjoner har lavere sannsynlighet for systemavgang, og det er mulig at dette også kan bidra til å forklare hvorfor studenter med lav sosial bakgrunn oftere slutter, da disse i mindre grad enn sine medstudenter deltar i slike organisasjoner. Mens i overkant av 26 prosent av studentene som har foreldre med grunnskole har deltatt i slike organisasjoner, har omtrent 61 prosent av studentene som har foreldre med lang høyere utdanning eller forskerutdanning gjort det samme. Denne typen engasjement kan være verdifullt i forbindelse med å bygge nettverk, bli integrert i studentmiljøet, samt å oppleve mestring på andre arenaer. På denne måten kan deltakelsen være en faktor som beskytter mot frafall. Samtidig kan det være slik at det ikke bare er deltakelsen i seg selv som har betydning, men at det er studenter som i utgangspunktet er engasjert og motivert som deltar. Kanskje er dette også studenter som vet at frivillig arbeid ser bra ut på en CV – det vil si; de er fremtidsrettet og strategisk i valg av fritidsaktiviteter. Deltakelse i studentorganisasjoner kan dermed være et mål på ambisjon, motivasjon, overskudd og engasjement. Det er mulig at dette også er årsaken til at studenter med høy sosial bakgrunn oftere deltar i slike organisasjoner. Det er også mulig at disse studentene har mer kjennskap eller tilknytning til slike organisasjoner - kanskje har disse studentene foreldre som har gjort lignende mens de var studenter. I denne forbindelse er det mulig å tenke seg at forskjellene kan skyldes kulturelle forhold. En interessant opplysning i denne sammenheng er at logistiske regresjonsanalyser med deltakelse i studentorganisasjon som avhengig variabel viser at kulturell kapital har positiv signifikant effekt. Kulturell kapital kan også forklare noe av sammenhengen mellom sosial bakgrunn og deltakelse i studentorganisasjoner. Det er derfor mulig at deltakelse i studentorganisasjon er et uttrykk for kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale lag.

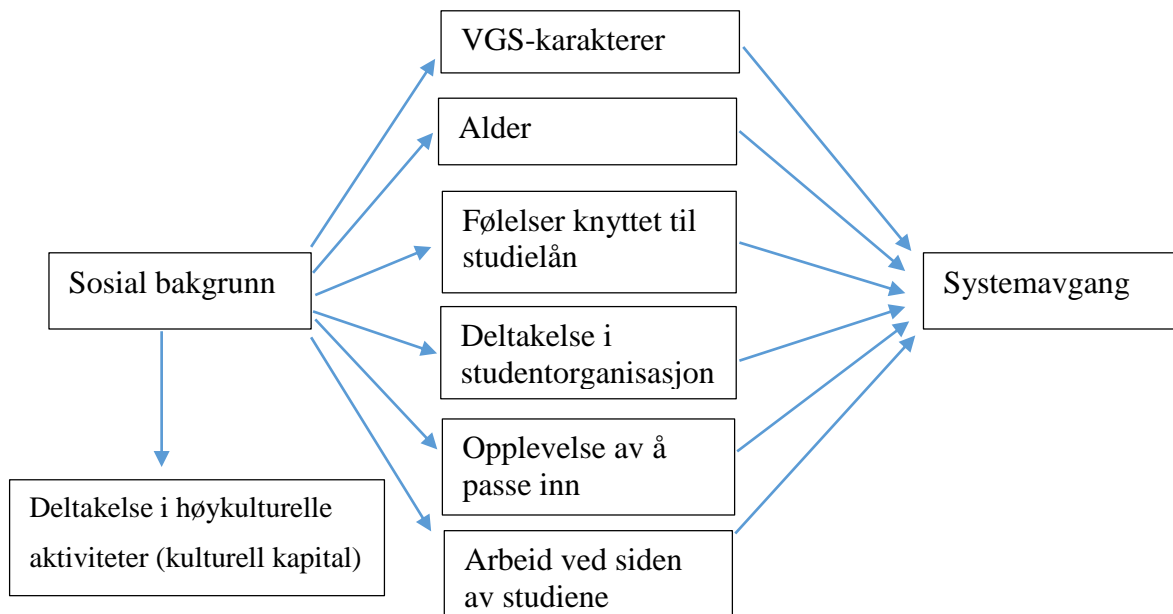
Funnene knyttet til betalt arbeid i semesteret er i noen grad relatert til diskusjonen ovenfor. Arbeid er også aktivitet utenfor studiet, men variabelen er i større grad relatert til faglige forhold da det skilles mellom relevant og ikke relevant arbeid. Analysen viser at studenter som har relevant arbeid ved siden av studiene har lavere odds for frafall enn studenter som ikke arbeider, mens det ikke er noen signifikant forskjell på de som har ikke-relevant arbeid og de som ikke arbeider. Relevant arbeid ved siden av studiene kan anses som et tegn på engasjement for faget de studerer og kanskje også mestring av faget. Dermed er det ikke overraskende at disse

studentene har lavere odds for systemavgang. Det er kanskje noe mer overraskende at hvorvidt man har ikke-relevant arbeid eller velger å ikke arbeidet i semesteret ikke har noen betydning. Man skulle tro at arbeid som ikke er relevant for studiene er en forstyrrende faktor som tar fokus og energi bort fra studiene, men analysen viser ingen støtte for dette. Videre fant vi sosiale forskjeller knyttet til hvem som har relevant arbeid, og kontroll for dette reduserer i noen grad sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. En større prosentandel av studenter med høy sosial bakgrunn har relevant arbeid ved siden av studiene. Det er mulig å tenke på det å ha relevant arbeid som et tegn på akademisk integrasjon, eller mestring og engasjement for faget, som jeg nevnte ovenfor. At studenter med lav sosial bakgrunn i mindre grad har relevant arbeid, kan derfor indikere mangel på akademisk integrasjon.

En mulig problematikk knyttet til både deltakelse i studentorganisasjoner og betalt arbeid ved siden av studiene er at studenter som har avbrutt studieprogrammet kanskje har hatt kortere tid på å delta i slike aktiviteter enn andre studenter. I så fall kan det være slik at deltakelse i studentorganisasjoner og betalt arbeid ved siden av studiene ikke er faktorer som påvirker frafall (systemavgang og overgang), men at frafall er årsaken til at studentene i mindre grad har deltatt i slike aktiviteter. Ved nærmere undersøkelser ser det for øvrig ut til at dette antageligvis ikke er et problem. Andelen studenter som har deltatt i studentorganisasjoner er omtrent den samme uavhengig av hvilket kull man ser på. I kull 2014, som kun har vært studenter i ett år, har 52 prosent deltatt i slike organisasjoner. Andelen er også omtrent den samme for alle kull. Dette kan tyde på at denne typen aktiviteter er mest vanlig i starten av studieløpet. Jeg anser det derfor som sannsynlig at kausalpilen først og fremst går fra aktiviteten til utfallet, og ikke omvendt.

5.1.3 Oppsummerende refleksjoner

Figur 6 oppsummerer hvilke mekanismer som kan bidra til å forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. Variablene som er inkludert i figuren bidrar alle til reduksjon i koeffisientene. Jeg anser VGS-karakterer og alder som de viktigste mekanismene, da det er disse som fører til størst reduksjon i koeffisientene. Følelser knyttet til studielån, deltakelse i studentorganisasjoner, opplevelse av å passe inn og arbeid ved siden av studiene har en noe mindre effekt. Jeg anser betydningen av disse faktorene som mer usikker, men ser som sagt tendenser til at dette er faktorer som kan være en viktig del av forklaringen.



Figur 6: Mekanismer som kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang.

Frafallsproblematikken er kompleks, og det er ikke én årsak til at studenter forlater høyere utdanning. Det er heller ikke én årsak til at studenter med lav sosial bakgrunn er overrepresentert blant de som slutter. Resultatene fra denne studien tyder på at studentenes akademiske forutsetninger er en sentral forklaring, men at andre faktorer også spiller en viktig rolle for å forklare sammenhengen. Studenter med lav sosial bakgrunn skiller seg ut på flere måter enn ved dårlige karakterer. De er eldre, dårligere integrert i studentmiljøet og mindre engasjert i aktiviteter utenfor studiene. Studenter med lavere sosial bakgrunn har også et mer negativt eller anstrengt forhold til studielån, noe som kan bety at de ikke anser høyere utdanning som like verdifullt.

Hittil i diskusjonskapittelet har jeg vist at det er mulig å se disse funnene i lys av både sosial posisjonsteori og i lys av Bourdieus begreper. Det er for øvrig også mulig å se til Vincent Tinto (1975). I kapittel to så vi at Tinto legger vekt på sosial og akademisk integrasjon for å forklare frafall fra universitetet. Jeg mener at disse begrepene også er nyttige når man ser på sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall.

Jeg vil argumentere for at man kan dele opp mekanismene i en akademisk dimensjon og en sosial dimensjon. I tillegg mener jeg det er mulig å snakke om motivasjon eller verdsetting som en tredje dimensjon. Jeg mener at karakterer, og kanskje også relevant arbeid, kan betraktes som akademiske mekanismer og at gode karakterer og relevant arbeid kan betraktes som tegn

på akademisk integrasjon. I diskusjonen om variabelen «passer inn» ovenfor har jeg også argumentert for at det at studenter med lav sosial bakgrunn i mindre grad opplever å passe inn i det sosiale miljøet kan anses som et tegn på manglende sosial integrasjon. Jeg tenker også at deltakelse i studentorganisasjoner kan bidra til sosial integrasjon i studentmiljøet mer generelt. Til slutt mener jeg at funnene knyttet til alder og studielån peker mot en tredje dimensjon som handler om verdien av høyere utdanning. Det kan være mange årsaker til at høyere alder øker sannsynligheten for systemavgang, men som nevnt i diskusjonen ovenfor vil jeg argumentere for at en mulig forklaring er at alderen sier noe om motivasjonen for, eller kanskje viktigheten av høyere utdanning. I diskusjonen om studielån ovenfor argumenterte jeg også for at de forskjellige holdningene til studielån kan være et uttrykk for ulik verdsetting av utdanningen. En av årsakene til at studenter med lav sosial bakgrunn har høyere sannsynlighet for systemavgang kan være at de ikke anser høyere utdanning som like verdifullt eller viktig som studenter med høyere sosial bakgrunn.

Avslutningsvis ønsker jeg å reflektere rundt betydningen av kultur. Vi har sett at deltakelsen i den tradisjonelle høykulturen er ujevnt fordelt mellom studenter med ulik sosial bakgrunn, men at denne deltakelsen ikke har noen direkte betydning for systemavgang. I figur 6 har jeg derfor inkludert kulturell kapital på en måte som viser at det ikke har noen direkte betydning for systemavgang. Jeg mener for øvrig at denne forståelsen av kultur er noe smal. I en bredere forståelse vil man inkludere blant annet kunnskap, verdier og normer. Jeg mener derfor at det er mulig å tolke flere av funnene som et uttrykk for kulturelle forskjeller mellom studenter med ulik sosial bakgrunn, noe jeg også har forsøkt å vise i diskusjonen ovenfor.

Å tillegge kultur betydning trenger ikke å innebære et syn på aktøren som ubevisst styrt av kulturelle, classespesifikke handlingsskjema. Valget om å forlate høyere utdanning – eller å begynne på en høgskole istedenfor universitet – kan være påvirket av kulturelle faktorer og samtidig være nøye gjennomtenkt. I kapittel to så vi for eksempel at Boudon (1974) skriver om sosiale kostnader og på denne måten knytter kultur og rasjonelle valg sammen. Det å ikke passe inn i det sosial miljøet på NTNU kan være et resultat av kulturelle forskjeller. Det er allikevel mulig at studenten er fullstendig klar over dette, betrakter det som en for stor sosial kostnad og anser det å slutte som det beste handlingsalternativet.

5.2 Overgang

Er det ulike årsaker til overgang og systemavgang? Mye av den tidligere forskningen på feltet viser at det er viktig å skille mellom overgang og systemavgang fordi dette er to forskjellige

utfall som har ulike forklaringer. Hovdhaugen (2009) fant i sin studie at bakgrunnsfaktorer i stor grad kan forklare systemavgang, mens motivasjon og studiemål ikke har noen betydning. Motsatt er de sistnevnte faktorene viktige for å forklare overgang, mens bakgrunnsfaktorer her har liten effekt. Larsen m.fl. (2013) konkluderer også med at sosial bakgrunn, karakterer fra videregående skole og alder har betydning for systemavgang, men har liten eller ingen betydning for overgang. Basert på dette ble hypotese H5 formulert: Bakgrunnsfaktorer (foreldres utdanningsnivå, karakterer fra videregående skole, kulturell kapital og alder) har ingen betydning for oddsen for overgang.

Analysen bekrefter at det er viktig å skille mellom overgang og systemavgang. Den tydeligste forskjellen er kanskje betydningen av alder. Dette har ingen signifikant betydning for overgang, men er en viktig forklaring på systemavgang. Dette stemmer godt overens med Larsen m.fl. (2013) sine konklusjoner. Hva gjelder sosial bakgrunn har dette betydning for både systemavgang og overgang. Basert på analysene uten kontroll for karakterer kan man for øvrig konkludere med at sosial bakgrunn er viktigere for å forklare systemavgang enn overgang. I modellene med kontroll for karakterer er resultatet noe annerledes. Sammenhengen mellom sosial bakgrunn og overgang ser ut til å være sterkere. Dette skyldes ikke kontrollen for karakterer i seg selv, men det faktum at mange observasjoner er utelatt fra analysen fordi de mangler verdier for VGS-karakterer. Gruppen som har foreldre med grunnskoleutdanning er liten. Dette er trolig årsaken til at store reduksjoner i antall observasjoner gir utslag i denne gruppen, som fører til at estimatene endres mye. Overordnet vil jeg konkludere med at sosial bakgrunn har større betydning for systemavgang enn for overgang, men at man ikke skal se bort ifra at sosial bakgrunn også har betydning for overgang i den forstand at gruppen med lavest sosial bakgrunn skiller seg ut ved å ha noe høyere sannsynlighet for overgang.

Karakterer fra videregående skole har også betydning for både systemavgang og overgang. Jo bedre karakterer, jo lavere er sannsynligheten for systemavgang og overgang. Det er samtidig tydelig at karakterer har større effekt på sannsynligheten for systemavgang enn overgang. Sannsynligheter for overgang reduseres i mindre grad for hvert trinn man går ned på karaktervariabelen og sammenhengen er langt mer lineær enn hva som er tilfellet for systemavgang. Den største forskjellen her er kanskje at sannsynligheten for at en toppstudent skal avbryte høyere utdanning uten en grad er helt minimal, mens sannsynligheten for at den samme studenten skal bytte studieprogram absolutt er tilstede. Dette skyldes nok at det å bytte studieprogram ikke nødvendigvis er noe negativt, men noe som også kan bety et steg oppover

på den sosiale stigen. Studenter med gode karakterer fra videregående har gode muligheter til å velge seg det studieprogrammet de ønsker mest.

Jeg vil konkludere med at bakgrunnsfaktorer (sosial bakgrunn, VGS-karakterer og alder) har større betydning for systemavgang enn overgang, men at hypotesen som sier at disse faktorene ikke har betydning for overgang ikke kan bekreftes. Hva gjelder kulturell kapital har dette verken signifikant betydning for overgang eller systemavgang. Det er midlertidig flere ulikheter mellom overgang og systemavgang. Negative følelser knyttet til studielån har betydning for systemavgang, men ikke for overgang. Dette er logisk, da det å bytte studieprogram gjerne innebærer mer studielån. Kjønn har også ulik effekt på de to utfallene. Kvinner har høyere sannsynlighet for overgang enn menn, mens kvinner i utgangspunktet har lavere sannsynlighet for systemavgang (før kontroll for innsats) enn menn.

I likhet med Hovdhaugen (2009) finner jeg at innsats kan bidra til å forklare både overgang og systemavgang. I tillegg er tilfredshet med undervisningen, deltakelse i studentorganisasjon, hvorvidt man har relevant arbeid i semesteret, og hvorvidt man passer inn i det sosiale miljøet faktorer som kan forklare begge utfall. Det er med andre ord først og fremst forhold som kan knyttes til det aktuelle studieprogrammet - inkludert hvilket type studieprogram studenten har gått på - som kan forklare begge utfall.

I innledningen stilte jeg spørsmål om hvorvidt det er ulike årsaker til systemavgang og overgang. Jeg mener at analysen viser at det er mange gode grunner til å holde systemavgang og overgang adskilt. Systemavgang er i større grad et resultat av faktorer som ligger forut for tiden på universitetet, mens disse faktorene ikke er like viktige for å forklare overgang. Jeg mener at dette støtter opp under det Larsen m.fl. (2013) skriver om at det er to ulike prosesser som fører frem til de ulike utfallene. Det å forlate systemet for høyere utdanning er noe ganske annet enn å velge seg et nytt studieprogram. Jeg vil argumentere for at systemavgang trolig har mer negative konsekvenser enn hva overgang har. I analysen så vi at studentene som sluttet ble spurt om hvor positivt eller negativt det var for dem at de sluttet på studieprogrammet. Blant studentene i kategorien systemavgang svarte 41,5 prosent at det var svært eller litt negativt at de sluttet. Blant studentene i kategorien overgang svarer kun 12,5 prosent det samme. Jeg mener at dette er et poeng det er viktig å understreke. Systemavgang er trolig langt mer alvorlig i sine konsekvenser enn hva overgang til et annet studie er. Dette er kanskje også årsaken til at det er her vi finner de største sosiale forskjellene.

5.3 Overgang til høyskole eller universitet

I likhet med Mastekaasa og Hansen (2005) finner jeg at sosial bakgrunn ikke kun har betydning for systemavgang, men at dette også har betydning i forbindelse med hvilken institusjon studentene bytter til; høyskole eller universitet. Studenter som har foreldre med grunnskole/videregående skole og studenter som har foreldre med kort høyere utdanning har høyere sannsynlighet for å bytte til et høyskolestudium enn studenter som har foreldre med lang høyere utdanning og forskerutdanning. Funnene støtter hypotese H6; Studenter som har foreldre med høy utdanning har lavere odds for å bytte til et høyskolestudium enn et nytt universitetsstudium sammenlignet med studenter som har foreldre med lav utdanning.

Karakterer fra videregående skole har betydning for hvilken institusjon man velger, men kontroll for dette reduserer i svært liten grad sammenhengen mellom sosial bakgrunn og valg av institusjon. Jeg finner med andre ord noe støtte for hypotese H7; Studenter med lave karakterer fra videregående skole har høyere odds for å bytte til et høyskolestudium enn et nytt universitetsstudium sammenlignet med studenter med høyere karakterer fra videregående skole, men svært liten støtte for hypotese H7-1; Kontroll for karakterer reduserer sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og valg av utdanningsinstitusjon. Dette strider mot funnene til Mastekaasa og Hansen (2005) som finner at mye av sammenhengen kan forklares av karakterforskjellene. En mulig årsak til at funnene er annerledes her er at analysen er gjort med relativt få observasjoner, og at det derfor blir vanskeligere å påvise slike sammenhenger mellom variabler. Ved kontroll for studieprogram og variabelen «fracfall akademisk» er sammenhengen mellom karakterer fra videregående og valg av institusjon ikke lenger signifikant. Som nevnt ovenfor kan dette bety at det først og fremst er karakterforskjellene mellom de ulike typene studieprogram som har betydning.

Analysene viser at studentene på de lengste og kanskje mest prestisjefylte studiene har lavest sannsynlighet for å velge høyskole. Vi så også at kontroll for dette i noen grad kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og hvilken type institusjon man bytter til. Resultatene tyder på at det eksisterer et statushierarki – ikke bare mellom høyskole og universitet, men mellom ulike typer studieprogram innad på universitetet. Studentene med høy sosial bakgrunn og studentene på de mer prestisjefylte studiene velger å forbli på universitetet når de bytter studieprogram, mens studenter med lavere sosial bakgrunn på mindre prestisjefylte studier i større grad også velger høyskole når de bytter studieprogram.

Et interessant spørsmål er for øvrig om det faktisk er slik at universitetet har høyere status enn høyskolen. En interessant bemerkning i denne sammenhengen er at spørreundersøkelsen ble gjennomført før fusjoneringen av NTNU og høyskolen i Trondheim, Gjøvik og Ålesund. Dersom denne spørreundersøkelsen hadde blitt gjennomført en stund etter fusjonen ville en del av studentene som svarte at de har byttet til høyskole ha svart at de byttet til et annet studieprogram på NTNU. Skillet mellom universitet og høyskole er kanskje ikke så tydelig som det en gang var. Jeg vil uansett påstå at universitetet tradisjonelt sett er ansett som mer prestisjefyllt enn høyskolen. Mastekaasa og Hansen (2005:112) refererer også til høyskole som mindre prestisjefyllt enn universitetet: «Studenter fra lavere sosial bakgrunn går i større grad ut av høyere utdanning eller til mindre prestisjefylte utdanninger (det vil si fra universitet til høyskole)».

Det er mulig å se disse funnene i lys av både sosial posisjonsteori og reproduksjonsteorien. Ifølge sosial posisjonsteori vil studentene unngå nedadgående sosial mobilitet. Dersom man anser høyskolestudier som mindre prestisjefulle vil spesielt studenter med høy sosial bakgrunn risikere nedadgående sosial mobilitet ved å bytte til høyskolestudier. Når disse studentene også i større grad velger prestisjefylte utdanninger på universitetet vil veien «ned» til høyskole være lenger. Studenter med lavere sosial bakgrunn vil derimot ikke ha like mye å tape på å bytte til et høyskolestudium. Dersom disse studentene for eksempel skulle ønske å studere noe mer konkret og yrkesrettet er det ikke noe som stopper dem fra å velge et slikt studium på en høyskole.

I lys av reproduksjonsteorien kan man forklare funnene med at studenter med lavere sosial bakgrunn ikke passet inn på universitetet fordi de har feil habitus, eller ikke mestret akademiske studier. Analysen viste at de som slutter fordi akademiske studier ikke passer dem har høyere sannsynlighet for å bytte til en høyskole. Kontroll for dette reduserer også sammenhengen mellom sosial bakgrunn og valg av institusjon. Det er nærliggende å tro at «Akademiske studier passet meg ikke» kan bety at man enten ikke mestret akademiske studier, eller ikke hadde spesiell interesse for dem. Det at studenter med lavere sosial bakgrunn oftere oppgir dette som frafallsårsak kan i lys av Bourdieus begreper forklares med at disse studentene har mindre kulturell kapital som gjør at de ikke mestrer studiene, eller at de ikke er disponert for å like akademiske studier. Til slutt så vi også at de studentene som opplevde at de vitenskapelig ansatte var utilgjengelig for dem som studenter har høyere sannsynlighet for å bytte til en høyskole, og at kontroll for denne variabelen også reduserer sammenhengen mellom sosial bakgrunn og valg av institusjon. En mulig forklaring på dette kan være at studenter med lavere

sosial bakgrunn kunne tenkt seg bedre oppfølging, eller at de føler større avstand til de ansatte på universitetet enn studenter med høyere sosial bakgrunn.

5.4 Er frafall fra NTNU et problem?

Hvor problematisk er det egentlig at studentene slutter på et studieprogram før de har fullført graden? Svaret på dette spørsmålet vil avhenge av hvem du spør, og hva slags type frafall det er snakk om. Dersom man spør studenten som sluttet på statsvitenskap fordi han heller ville bli psykolog, vil han nok svare at dette ikke var problematisk i det hele tatt. Dersom man spør studenten som sluttet på statsvitenskap fordi studiet ble for tøft og ensomt, vil studenten antagelig ha opplevd dette som mer problematisk. Mange av de som slutter gjør dette fordi de ønsker å studere noe annet. Dette er kanskje et problem for instituttet eller NTNU, men ikke nødvendigvis for studenten det gjelder. Vi har sett at overgang til andre studieprogram oppleves som noe positivt for de aller fleste studentene. Systemavgang derimot, oppleves av flere som noe negativt.

Funnene i denne oppgaven viser at universitetet ikke er for alle. Ikke alle har de akademiske forutsetningene som trengs og ikke alle opplever å passe inn. Noen velger derfor å forlate høyere utdanning eller å begynne på en høyskole istedenfor, og som vi har sett er studenter med lav sosial bakgrunn overrepresentert blant disse studentene. Et noe vanskelig og kanskje kontroversielt spørsmål i denne sammenhengen er om man bør sette inn tiltak for å hindre denne typen frafall. Er det meningen at en grad fra universitetet skal være tilgjengelig for alle? På den ene siden tenker jeg at det er viktig med mangfold i studentmassen. Ikke alle studenter må ha toppkarakterer fra videregående for å lykkes på universitetet. Mange finner kanskje sin spesialitet i høyere utdanning og presterer langt bedre enn det de har gjort tidligere. Økte inntakskrav kan potensielt føre til at man mister mange flinke studenter. Samtidig er det viktig at universitetet holder et høyt faglig nivå. Dersom absolutt alle som begynte på universitetet gikk ut med en grad ville det vært et uttrykk for at studiene er for lette. Det er derfor svært vanskelig for NTNU å gjøre noe med frafall som skyldes for dårlige akademiske forutsetninger, og dette bør heller ikke være et mål. Jeg mener derimot at det er større muligheter for å redusere frafall som skyldes for dårlig sosial integrasjon. Det vil alltid finnes studenter som ikke trives sosialt, men å kontinuerlig jobbe for å skape et bedre studiemiljø bør være et mål.

Sannsynligheten for å lykkes på universitetet er avhengig av students sosiale bakgrunn. Det er først og fremst faktorer som ligger forut for tiden på universitetet (karakterer fra videregående og alder) som kan forklare dette. Det er derfor vanskelig for NTNU å jobbe for å redusere disse

forskjellene, og dette bør kanskje heller ikke være universitetets oppgave. Dersom man ønsker å jobbe for å redusere de sosiale ulikhetene må innsatsen settes inn langt tidligere.

6. Konklusjon

Sosial bakgrunn, her målt som foreldrenes høyeste utdanningsnivå, har betydning for frafall fra høyere utdanning, men det er første og fremst de studentene som har foreldre med lav utdanning (grunnskole og til dels videregående) som skiller seg ut med høyere sannsynlighet for frafall. Det er ingen signifikante forskjeller mellom studenter som har foreldre med kort høyere utdanning, lang høyere utdanning eller forskerutdanning.

Et av hovedmålene i denne oppgaven har vært å undersøke hvilke mekanismer som kan forklare sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang. I likhet med Mastekaasa og Hansen (2005) og Stensen (2009) finner jeg at karakterer fra videregående skole er en viktig mekanisme. Kontroll for karakterer fører til at sammenhengen mellom sosial bakgrunn og systemavgang blir betydelig svekket. Funnene tyder på at de primære effektene av stratifisering (karakterforskjeller) – som Bourdieu vektlegger i sin teori – er viktig for å forklare sosial ulikhet i sannsynligheten for systemavgang. Samtidig finner oppgaven ingen støtte for at disse karakterforskjellene skyldes kulturell kapital. Som nevnt ovenfor er det for øvrig mulig at andre operasjonaliseringer av kulturell kapital kunne gitt andre resultater.

Etter kontroll for karakterer er forskjellen mellom studenter med lav og høy sosial bakgrunn betydelig redusert, men karakterer alene kan ikke forklare forskjellene mellom studenter med ulik sosial bakgrunn. Alder ved opptak bidrar også til en betydelig reduksjon i sammenhengen. Videre har vi sett at hvor godt man passer inn i det sosiale miljøet, følelser knyttet til studielån, deltakelse i studentorganisasjoner og relevant arbeid ved siden av studiene er mulige mekanismer som til sammen kan bidra til å forklare de sosiale ulikhetene. Studentene som har foreldre med lav utdanning (grunnskole spesielt) er eldre når de begynner å studere, de opplever i mindre grad å passe inn i det sosiale miljøet, de deltar i mindre grad i studentorganisasjoner og har sjeldnere relevant arbeid ved siden av studiene. De blir også mer stresset av tanken på å ha mye studielån.

Årsakene til frafall er komplekse, og sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall fra høyere utdanning er ikke et resultat av kun én mekanisme. Studentenes akademiske forutsetninger er en viktig forklaring på ulikhetene, men kan ikke forklare hele bildet. Jeg har argumentert for at man kan dele inn forklaringene i tre dimensjoner; en akademisk dimensjon, en sosial dimensjon og en dimensjon som handler om verdien av høyere utdanning.

Analysen bekrefter at det er gode grunner til å skille mellom systemavgang og overgang til andre studieprogram. Sosial bakgrunn, karakterer fra videregående og alder ved opptak ser ut

til å være viktig for å forklare systemavgang, mens de samme faktorene er mindre viktig eller ikke av betydning i det hele tatt når det kommer til overgang. Økonomiske bekymringer knyttet til studielån er også en faktor som har betydning for systemavgang, men ikke for overgang. Faktorer som er knyttet til faglige forhold (innsats, fagets prioritet, tilfredshet og relevant arbeid) og sosiale forhold (deltakelse i studentorganisasjoner, hvor godt man passer inn) har betydning for både systemavgang og overgang.

Ved å skille mellom ulike typer overgang ser man for øvrig at sosial bakgrunn har betydning også her. I likhet med Mastekaasa og Hansen (2005) finner jeg at studenter som har foreldre med høy utdanning har lavere sannsynlighet for å velge et høgskolestudium enn studentene som har foreldre med lavere utdanning. En mulig årsak til dette kan være at studenter med høy sosial bakgrunn i utgangspunktet velger lengre og kanskje mer prestisjefylte utdanninger, og at studenter på denne typen utdanninger ikke velger høgskole når de bytter studieprogram. I tillegg så vi at studenter med lav sosial bakgrunn i større grad oppgir at de slutter fordi akademiske studier ikke passet dem, og at de opplevde at de vitenskapelig ansatte ikke var tilgjengelige for dem. Dette er også faktorer som bidrar til å forklare hvorfor studenter med middels eller lav sosial bakgrunn oftere velger høgskole når de bytter.

Det er godt samsvar mellom tidligere forskning og funnene i denne oppgaven. Jeg mener derfor at oppgavens funn ikke nødvendigvis er begrenset til NTNU. Det er for øvrig mulig at det finnes forskjeller mellom ulike universitet, og det hadde derfor vært interessant å gjøre en lignende studie av samtlige universitet i Norge.

For å kunne få enda bedre innsikt i årsakene til frafall fra høyere utdanning og overganger innenfor høyere utdanning, bør fremtidig forskning følge studentene fra de starter i høyere utdanning og fremover i tid. Med longitudinelle data vil man kunne følge utviklingen nærmere og se hva som endrer seg underveis. Man vil også kun få mer valide mål på ambisjoner og motivasjon.

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av registerdata fra FS som er koblet sammen med data fra en spørreundersøkelse. Manglende opplysninger i FS, spesielt knyttet til karakterer fra videregående skole, er en utfordring som har preget denne oppgaven. Manglende opplysninger er derimot et svært lite problem i spørreundersøkelsen. Til tross for at spørreundersøkelsen har en noe lav svarprosent, ser jeg at de som svarer på undersøkelsen stort sett har svart på alle spørsmålene. I retrospekt hadde det kanskje derfor vært bedre å spørre studentene direkte om karakterer fra videregående skole. Studentene ville kanskje ikke ha kunnet oppgi karaktersnittet

fullstendig nøyaktig, men problemet med manglede verdier ville trolig ha vært langt mindre. Jeg mener derfor at denne oppgaven er et eksempel på at spørreundersøkelser kan gi bedre data enn hva registerdata kan.

Litteratur

Aaberge, Rolf og Petter Laake (1984) «Om statistiske teoriar for tolking av data». *Tidsskrift for samfunnsforskning*. (2), s. 165-186.

Acock, Alan C. (2012). *A Gentle Introduction to Stata*. College Station: Stata Press.

Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.

Boudon, Raymond (1998). «Limitations of Rational Choice Theory». *American Journal of Sociology*, 104(3), s. 817-828.

Bourdieu, Pierre (1973). «Cultural Reproduction and Soical Reproduction». I Richard Brown (red.). *Knowledge, Education and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education*. s. 71-112. London: Tavistock.

Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique og the Judgement of Tastes*. Oxon: Rutledge.

Bourdieu, Pierre (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1993). *Sociology in Question*. London: Sage Publications.

Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.

Bourdieu, Pierre (2004). «The forms of capital». I Stephen J. Ball (red.). *Sociology of Education*. s. 15-29. Oxon: Rutledge Falmer.

Bourdieu, Pierre og Jean- C. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, Pierre og Loic J. D. Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.

- Den europeiske samfunnsundersøkelsen (2012). *Spørreskjema*. Bergen, NSD.
- Ekren, Rachel (2014). «Sosial reproduksjon av utdanning?». *Samfunnsspeilet*, Nr. 5.
- Fekjær, Silje N. (2000). «Studielån og sosial bakgrunn: Rike barn låner mest?». *Samfunnsspeilet*, Nr. 6.
- Goldthorpe, John H. (2000). *On Sociology. Numbers Narratives, and the Integration of Research and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Hovdhaugen, Elisabeth (2009). «Transfer and Dropout: Different Forms of Student Departure in Norway». *Studies in Higher Education*. 34(1), s. 1-17.
- Hovdhaugen, Elisabeth, og Per O. Aamodt (2005). *Frafall fra universitetet*. Oslo: NIFU STEP.
- Jenkins, Richard (2002). *Pierre Bourdieu*. Oxon: Routledge.
- Joas, Hans og Wolfgang Knöbl (2009). *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keller, Susanne og Marisa Zavalloni (1964) «Ambition and Social Class: a Respecification». *Social Forces*. 43(1), s. 58-70.
- Larsen, Malene R., Hanna B. Sommersel og Michael S. Larsen (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. København: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Long, J. Scott og Jeremy Freese (2006). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. College Station: Stata Press.
- Mastekaasa, Arne og Marianne N. Hansen (2005). «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?». *Utdanning 2005*. Statistisk sentralbyrå.
- Maton, Karl (2008). «Habitus». I Michael Grenfell (red.). *Pierre Bourdieu. Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.

Marks, Gary N. (2009). «The Influence of Cultural Capital on Educational and Early Labour Market Outcomes of Young People in Australia». I Karen Robson og Chris Sanders (red.). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*. s. 89-103. Wiesbaden: Springer.

Prieur, Annick (2006). «En teori om praksis». I Annick Prieur og Carsen Sestoft (red.). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ritzer, George (2011). *Sociological Theory*. New York: McGraw-Hill.

Rosenlund, Lennart og Annick Prieur (2006). «Det sociale rum, livsstilenes rum- og la distinksjon». I Annick Prieur og Carsen Sestoft (red.). *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Slettebak, Marie H. og Ole M. Theisen (2016). *Frafall fra NTNUs lektorprogram*. ISS, NTNU. Upublisert.

SSB (2016). *Nøkkeltall for utdanning*. Hentet 12.05.2016 fra <http://www.ssb.no/utdanning/nokkeltall/utdanning>.

Stensen, Ole-Anders. (2009). *Social Class, Cultural Capital and Departure from Higher Education Before and After the Quality Reform*. Masteroppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.

St.meld. nr.16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, Kunnskapsdepartementet.

Sullivan, Alice (2002). «Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers?». *The Netherlands Journal of Social Sciences*. 38(2), s.144-166.

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

Wilken, Lisanne (2006). *Pierre Bourdieu*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Zimdars, Anna, Alice Sullivan og Anthony F. Heath (2009). «Cultural Capital and Access to Highly Selective Education: The Case of Admission to Oxford». I Karen Robson og Chris Sanders (red.). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*, s. 117-128. Wiesbaden: Springer.

Vedlegg

Tabell 9: Logistiske regresjonsanalyser av systemavgang og overgang (kontroll for kull ikke vist i modell 1, kontroll for kull og studieprogram ikke vist i modell 2)

	(Modell 1) Systemavgang	(Modell 2) Systemavgang	(Modell 1) Overgang	(Modell 2) Overgang
Grunnskole	1.733** (0.381)	0.544 (0.549)	0.666* (0.309)	0.568 (0.368)
Videregående	0.506 (0.286)	0.220 (0.387)	0.183 (0.176)	0.297 (0.205)
Lang høyere utdanning	0.010 (0.251)	0.318 (0.331)	-0.151 (0.144)	-0.022 (0.170)
Forskerutdanning	-0.698 (0.613)	-0.177 (0.817)	-0.035 (0.256)	0.055 (0.315)
Kvinne		0.150 (0.289)		0.396* (0.154)
Alder ved opptak		0.528** (0.145)		0.154 (0.100)
Alder ved opptak 2		-0.006** (0.002)		-0.002 (0.002)
Førsteprioritet		-0.607 (0.320)		-0.963** (0.168)
Innsats		-1.168** (0.147)		-0.608** (0.072)
Fornøyd med undervisning		-0.324* (0.134)		-0.273** (0.072)
Kulturell kapital		0.016 (0.127)		0.139* (0.064)
Relevant arbeid		-1.075* (0.421)		-1.205** (0.201)
Ikke relevant arbeid		-0.158 (0.296)		-0.282 (0.161)
Studentorganisasjon		-1.258** (0.320)		-0.636** (0.149)
Passer inn		-0.362** (0.077)		-0.225** (0.049)
Stresset av studielån		0.283** (0.072)		-0.065 (0.039)
Konstant	-3.440** (0.540)	-3,677 (2.269)	-1.544** (0.250)	1.553 (1.518)
N=	1861	1861	2,129	2,129

Standardfeil i parentes

** p<0.01, * p<0.05

Tabell 10: Gruppering av studieprogram

Bachelor HF/SVT 10 %	Afrikastudier, Allmenn litteraturvitenskap, Bevegelsesvitenskap, Billedkunst, Dansevitenskap, Drama og teater, Europastudier med fremmedspråk, Film- og videoproduksjon, Filmvitenskap, Filmvitenskap og medieproduksjon, Filosofi, Idretts- og bevegelsesvitenskap, Kulturminneforvaltning, Kunsthistorie, Latin, Lingvistikk, Medievitenskap, Musikk utøvende, Musikkteknologi, Musikkvitenskap, Nordisk og litteraturvitenskap, Pedagogikk, Politisk økonomi, Psykologi, Religionsvitenskap, Rådgivning og voksnes læring, Samfunnsvitenskap med ulike fordypninger, Samfunnsøkonomi, Sosialantropologi, Språklig kommunikasjon, Yrkesfaglærerutdanning.
Bachelor realfag 10 %	Arkeologi, Geologi, Informatikk, Matematikk og statistikk.
Master 10 %	Arkitektur, Bioteknologi, Bygg- og miljøteknikk, Datateknologi, Elektronikk, Energi og miljø, Fysikk og matematikk, Geofag og petroleumsteknologi, Industriell design, Industriell kjemi og bioteknologi, Industriell økonomi og teknologiledelse, Ingeniørvitenskap og IKT, Kybernetikk og robotikk, Lektorutdanning i rådgivning, Marin teknikk, Materialteknologi, Nanoteknologi, Petroleumsfag, Produktutvikling og produksjon, Psykologiutdanning (5 år), Samfunnsøkonomi, Tekniske geofag.
Lektor	Lektorutdanning i geografi, Lektorutdanning i historie, Lektorutdanning i realfag, Lektorutdanning i samfunnsfag, Lektorutdanning i språk.
Profesjon	Kommunikasjonsteknologi, Medisinstudiet, Psykologutdanning (6 år)
Bachelor real	Biologi, Fysikk, Kjemi, Matematiske fag.
Språk	Engelsk, Nordisk, Tysk.

*Sosiologi, statsvitenskap, historie og geografi behandles for seg selv.

Tabell 11: Deskriptiv statistikk for variabler i analyser i tabell 2, 3 og 4.

	Andel med 1	Antall med 1	Min.	Maks.	N
<i>Studentstatus</i>					
Ikke sluttet	80,70	1756	0	1	2176
Systemavgang	4,83	105	0	1	2176
Overgang	14,48	315	0	1	2176
<i>Foreldres utdanning</i>					
Grunnskole	3,31	72	0	1	2176
Videregående	15,40	335	0	1	2176
Kort høyere utdanning	38,05	828	0	1	2176
Lang høyere utdanning	36,63	797	0	1	2176
Forskernivå	6,62	144	0	1	2176
<i>Studieprogram</i>					
Bachelor HF/SVT 10 %)	6,25	136	0	1	2176
Bachelor real (10 %)	0,74	16	0	1	2176
Master 10 %	16,08	350	0	1	2176
Lektor	16,82	366	0	1	2176
Profesjon	19,03	414	0	1	2176
Sosiologi	5,74	125	0	1	2176
Statsvitenskap	8,82	192	0	1	2176
Bachelor real	12,45	271	0	1	2176
Geografi	4,04	88	0	1	2176
Historie	5,74	125	0	1	2176
Språk	4,27	93	0	1	2176
Kvinne	56,53	1230	0	1	2176
Studentorganisasjon	54,23	1180	0	1	2176
Førsteprioritet	81,45	1625	0	1	2176
Missing førsteprioritet	8,32	181	0	1	2176
<i>Betalt arbeid</i>					
Relevant arbeid	33,73	734	0	1	2176
Ikke relevant arbeid	28,26	615	0	1	2176
Ikke arbeid	38,01	827	0	1	2176
<i>Kull (årstall start)</i>					
2004	5,65	123	0	1	2176
2005	6,99	152	0	1	2176
2006	8,87	193	0	1	2176
2007	8,50	185	0	1	2176
2008	10,94	238	0	1	2176
2009	10,75	234	0	1	2176
2010	11,03	240	0	1	2176
2011	11,95	260	0	1	2176
2012	12,78	278	0	1	2176
2013	12,55	273	0	1	2176
	Gjennomsnitt	St.avvik	Min.	Maks.	N
Alder ved opptak	21,16	3,39	17	61	2176
Innsats	3,84	1,04	1	5	2176
Stresset av studielån	2,96	1,89	1	7	2176
Passer inn	5,28	1,71	1	7	2176

Fornøyd med undervisning	3,88	0,96	1	5	2176
Kulturell kapital	2,57	1,19	1	6	2176

Tabell 13: Deskriptiv statistikk for variabler i analyser i tabell 5 og 6

	Andel med 1	Antall med 1	Min.	Maks.	N
<i>Studentstatus</i>					
Ikke sluttet	80,77	1445	0	1	1789
Systemavgang	4,81	86	0	1	1789
Overgang	14,42	258	0	1	1789
<i>Foreldres utdanning</i>					
Grunnskole	2,85	51	0	1	1789
Videregående	15,60	279	0	1	1789
Kort høyere utdanning	38,96	697	0	1	1789
Lang høyere utdanning	36,72	657	0	1	1789
Forskernivå	5,87	105	0	1	1789
<i>Studieprogram</i>					
Bachelor HF/SVT 10 %)	5,87	105	0	1	1789
Bachelor real (10 %)	0,73	13	0	1	1789
Master 10 %	18,61	333	0	1	1789
Lektor	17,72	317	0	1	1789
Profesjon	17,50	313	0	1	1789
Sosiologi	5,20	93	0	1	1789
Statsvitenskap	7,99	143	0	1	1789
Bachelor real	13,02	233	0	1	1789
Geografi	4,08	73	0	1	1789
Historie	5,14	92	0	1	1789
Språk	4,14	74	0	1	1789
Kvinne	55,84	999	0	1	1789
Studentorganisasjon	54,95	983	0	1	1789
Førsteprioritet	83,57	1389	0	1	1789
Missing førsteprioritet	7,10	127	0	1	1789
<i>Betalt arbeid</i>					
Relevant arbeid	33,04	591	0	1	1789
Ikke relevant arbeid	28,79	515	0	1	1789
Ikke arbeid	38,18	683	0	1	1789
<i>Kull (årstall start)</i>					
2004	4,75	85	0	1	1789
2005	6,32	113	0	1	1789
2006	7,71	138	0	1	1789
2007	7,99	143	0	1	1789
2008	11,07	198	0	1	1789
2009	11,18	200	0	1	1789
2010	11,46	205	0	1	1789
2011	12,63	226	0	1	1789
2012	13,36	239	0	1	1789

2013	13,53	242	0	1	1789
	Gjennomsnitt	St.avvik	Min.	Maks.	N
Alder	20,97	2,85	18	61	1789
Innsats	3,84	1,02	1	5	1789
Stresset av studielån	2,94	1,87	1	7	1789
Passer inn	5,28	1,71	1	7	1789
Fornøyd med undervisning	3,85	0,96	1	5	1789
Kulturell kapital	2,56	1,18	1	6	1789
VGS-karakterer	47,19	6,16	26,1	60	1789

Tabell 12: Deskriptiv statistikk for variabler i analyser i tabell 7

	Andel med 1	Antall med 1	Min.	Maks.	N
Høgskole	38,44	133	0	1	346
<i>Foreldres utdanning</i>					
Grunnskole og videregående	21,39	74	0	1	346
Kort høyere utdanning	38,73	134	0	1	346
Lang høyere utdanning og forskernivå	39,88	138	0	1	346
<i>Studieprogram</i>					
Bachelor HF/SVT 10 %	6,94	24	0	1	346
Master 10 %	11,85	41	0	1	346
Lektor	22,25	77	0	1	346
Profesjon	10,12	35	0	1	346
Bachelor HF/SVT	33,53	116	0	1	346
Bachelor real	15,32	53	0	1	346
	Gjennomsnitt	St.avvik	Min.	Maks.	N
Frafall akademisk	1,44	0,93	1	5	346
Vitenskapelig ansatte utilgjengelig	4,16	1,49	1	7	346

Tabell 14: Deskriptiv statistikk for variabler i analyser i tabell 8

	Andel med 1	Antall med 1	Min.	Maks.	N
<i>Høgskole</i>	37,50	105	0	1	280
<i>Foreldres utdanning</i>					
Grunnskole og videregående	22,14	62	0	1	280
Kort høyere utdanning	37,50	105	0	1	280
Lang høyere utdanning og forskernivå	40,36	113	0	1	280
<i>Studieprogram</i>					
Bachelor HF/SVT 10 %	7,14	20	0	1	280
Master 10 %	12,86	36	0	1	280
Lektor	22,86	64	0	1	280
Profesjon	10,36	29	0	1	280
Bachelor HF/SVT	30,36	85	0	1	280
Bachelor real	16,43	46	0	1	280

	Gjennomsnitt	St.avvik	Min.	Maks.	N
VGS-karakterer	45,65	6,61	28,3	60	280
Frafall akademisk	1,45	0,93	1	5	280
Vitenskapelig ansatte utilgjengelig	4,25	1,46	1	7	280

Tabell 15: Lineær regresjon av kulturell kapital

	B	SE	Sig
Foreldres utdanning			
<i>Grunnskole</i>	-0,689	0,129	<0,001
<i>Videregående</i>	-0,568	0,065	<0,001
<i>Lang høyere utdanning</i>	0,581	0,050	<0,001
<i>Forskernivå</i>	0,958	0,090	<0,001
Konstant	2,422	0,035	<0,001
N=	2566		
Justert R ²	0,1544		

Tabell 16: Lineær regresjon av VGS-karakterer

	B	SE	Sig	B	SE	Sig
Foreldres utdanning						
<i>Grunnskole</i>	-3,229	0,860	<0,001	-3,047	0,864	<0,001
<i>Videregående</i>	-1,483	0,402	<0,001	-1,344	0,407	0,001
<i>Lang høyer utdanning</i>	1,130	0,304	<0,001	0,995	0,311	0,001
<i>Forskernivå</i>	1,774	0,573	0,002	1,553	0,583	0,008
Kulturell kapital				0,242	0,122	0,049
Konstant	47,159	0,211	<0,001	46,574	0,365	<0,001
N=	2097			2097		
Justert R ²	0,0301			0,0314		