

Artikkelen er vitenskapelig vurdert av forskere utenfor redaksjonen

Av Janne Fauskanger  
og Brit Hanssen

## Frafall og omvalg i lærer- utdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med?\*

### Janne Fauskanger

(Født 1968) er cand. scient. med hovedfag i matematikdidaktikk. Hun arbeider som førstelektor i matematikk/matematikdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.  
e-post: janne.fauskanger@uis.no

### Brit Hanssen

(Født 1949) er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun arbeider som førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.  
e-post: brit.hanssen@uis.no

### Sammendrag

Vi vet hvor mange studenter som slutter i allmennlærerutdanningen (ALU)<sup>1</sup>, hvor mange som fullfører den på normert tid og hvor mange som bruker lenger tid enn den normerte. Utover det vet vi faktisk lite om de reelt avslutter sine studier eller starter på andre studier og dermed gjør et omvalg. Denne artikkelen, en casestudie, er basert på telefonintervjuer av studenter som har avsluttet ALU ved Universitetet i Stavanger (UiS). Studiens hensikt er å formidle noen studenters begrunnelser for å slutte. Hva begrunnelsene forteller oss, danner grunnlag for å diskutere hva vi som lærerutdanningsinstitusjon kan lære av studentenes fortellinger.

### Innledning

Når vi knytter frafalls- og omvalgdiskusjonen til diskusjonen om studiekvalitet i høyere utdanning, er det for å synliggjøre og begrunne at flere kvalitetsområder spiller sammen og at alle i ulik grad vil ha noe å si for frafalls- og omvalgdiskusjonen.

Det er ikke enkelt å gi noen entydig definisjon av studiekvalitet i høyere utdanning, for kravene fastlegges og endres i forhold til den kulturen de har gyldighet i. I noen tilfeller vil kravene også være et resultat av en kontinuerlig drøfting og begrunnelse. I stedet kan det trekkes frem ulike dimensjoner ved begrepet. Den pragmatiske definisjonen på kvalitet i høyere utdanning viser til kvalitet som et relativt begrep, der ulike parter har ulike prioriteringer og der deres oppmerksomhet er ulikt rettet (NOU 2000:14).

Studiekvalitetsutvalgets innstilling (UFD, 1990) skiller mellom fire områder for kvalitet:

\* Artikkelen er et samforfatterskap der begge forfatterne har bidratt i like stor grad.

- 1) *Inntakskvalitet*, som omhandler studentenes forkunnskaper og forutsetninger for sikring av kvaliteten i studentgrunnlaget gjennom rekruttering og opptak av studenter.
- 2) *Rammekvalitet*, som blant annet omfatter ressurser og strukturer som lokaler, utstyr og studiesosiale forhold.
- 3) *Programkvalitet*, som blant annet omfatter studieprogrammet, undervisningen og eksamensopplegget.
- 4) *Resultatkvalitet*, som omhandler sluttproduktet som kvaliteten på studentenes læringsutbytte, personlig utvikling og gjennomstrømning.

De ulike kvalitetsområdene blir viktige analytiske begreper for å forstå kompleksiteten knyttet til frafall og omvalg. Hvordan kan vi så forstå begrepene *frafall* og *omvalg*?

### Begrepsinnramming

Betegnelse *frafall* og *omvalg* kan ha flere betydninger. NOU (2000:14) viser til OECD-rapporten (1998) som knytter frafall både til studenter som dropper ut av høyere utdanning for godt og til studenter som kjennetegnes ved midlertidige studiestopp og kortere eller lengre avbrekk. Næss og Vibe (2006) bruker frafall som betegnelse på studenter som avslutter høyere utdanning og som ikke er registrert som studenter i annen høyere utdanning i løpet av de to nærmeste årene. Omvalg<sup>2</sup> knytter de til studenter som velger noe annet innen høyere utdanning og fortsetter å studere. Hedin (2006) bruker frafall om skillet mellom det antall studenter som påbegynner et studium og det antall som fullfører det.

Vi velger å skille mellom frafall og omvalg, både fordi skillet vil være interessant for å få bedre innblikk i hva forhenværende studenter ser som mer attraktivt enn å fortsette det påbegynte utdanningsvalget (Hovdhaugen 2009) og fordi det kan bli lettere å se hva vi som institusjon kan gjøre noe med. Ifølge Hovdhaugen og Aamodt (2009), som konkluderer med at frafallsproblematikken mer er et institusjonsproblem enn et samfunnsproblem, blir det viktig for de ulike lærerutdanningsinstitusjonene å studere hva de selv kan gjøre for å beholde studentene (Yorke, 1999; Yorke og Logden, 2004) i tillegg til å bli bevisst på hva de faktisk må leve med (Hedin, 2006).

Vår forståelse for frafall er tilnærmet lik forståelsen til Næss og Vibe (2006), men med ett unntak. Siden vi ikke har data som sier noe om hvorvidt «våre» studenter ombestemmer seg og registreres i annen høyere utdanning innen to år, bruker vi frafall om de studentene som i intervjuene sier at de avslutter sin høyere utdanning for godt. Omvalg bruker vi om studenter som sier at de avslutter en høyere utdanning for å begynne på en ny. Det innebærer at studenter som avslutter ALU og påbegynner en annen lærerutdanning, som førskolelærerutdanning eller faglærerutdanning, også faller inn under kategorien omvalg. For studenter som avslutter et lærerutdanningsprogram ved ett lærested for å fortsette samme studieprogram ved et annet lærested, snakker vi om et lærestedsskifte. De flytter *til* noe og ikke *fra* noe (Hovdhaugen og Aamodt, 2009), og defineres dermed ikke inn under verken frafall eller omvalg.

### Teoretisk innramming

I Mjøsutvalgets utredning om høyere utdanning og forskning (NOU 2000:14) ser vi en sterkere vilje til å definere områder som skal kunne vurderes av et nasjonalt kvalitetsorgan. Utredningen er bakgrunnen for at *Nasjonalt program for kvalitet i utdanningen* (NOKUT) ble opprettet av Stortinget i 2002. Det er i NOKUTs hovedrapport (NOKUT, del 1, 2006, s. 37) at frafallet fra ALU blir viet stor oppmerksomhet. Frafallstallene blir omtalt som urovekkende av NIFU STEP<sup>3</sup>, som på oppdrag fra NOKUT foretok en undersøkelse av kullene som startet på ALU i 1999 og 2003. Blant flere konklusjoner trekkes det frem at 27 % av studentene avbrøt utdanningen, at de fleste sluttet i begynnelsen av studiet og at hver femte student forsvant i løpet av det første studieåret. Videre konkluderes det med at av de som sluttet, begynte litt over halvparten på andre studier, mens resten sluttet å studere. Undersøkelsen fremhever med andre ord at studieprogresjonen på ALU er relativt svak. Frafallsprosenten blant studenter på åpne universitetsstudier viser at 50 % forlater studiet de startet på (Hovdhaugen, 2009). Studien viser videre at 17 % forlater høyere utdanning og at majoriteten fortsetter å studere på andre institusjoner.

Ulike studier viser at det er forskjeller mellom utdanningsprogram når det gjelder frafallstall (Hedin, 2006; Hovdhaugen et al., 2008). Men om det er programmene i seg selv som kan forklare forskjellene, studentene som programmene rekrutterer eller om det er samspillet mellom program, lærere og studenter vet vi mindre om. Det vi vet er at det ser ut til å bety noe hva slags lærerutdanningsprogram lærere har gjennomgått (Darling-Hammond et al., 2002; Hedin, 2006). I norsk sammenheng er det store forskjeller på programplaner i ulike fag, noe som kommer til uttrykk i en analyse av fag- og studieplaner i norsk, matematikk og pedagogikk ved alle ALU-institusjonene i landet (Osdal og Madssen, 2000; Tonheim og Torkildsen, 2000; Fossøy og Satøen, 2010). Analysene viser store forskjeller i måten fagene blir beskrevet på, hva som innholdsmessig blir tillagt vekt, omfanget av arbeidskrav og eksamener og ikke minst pensum.

De ulike kvalitetsområdene blir som nevnt analytiske begreper i denne sammenheng. Når for eksempel lærerens betydning for elevenes læringsutbytte stadig blir sterkere fremhevet i offentlige dokumenter både nasjonalt og internasjonalt (Eide et al., 2004), får også forutsetninger hos de studentene som begynner på ALU stor oppmerksomhet. Men å predikere lærerdyktighet er ikke enkelt (Kleven, 1994; Darling-Hammond, 1999; Eide et al., 2004). I en undersøkelse av studenter som har fullført høyere utdanning, konkluderer Næss (2006) med at inntakskarakterer har liten betydning for sluttkarakteren i høyere utdanning. Mastekaasa (2008) finner en sammenheng mellom opptakspoeng og hvordan studenter senere gjør det i studiet.

Frafall og omvalg kan også leses som tegn på studenters misnøye med utdanningens undervisningskvalitet. Når det gjelder studenttilfredshet, viser StudData<sup>4</sup> at forhold ved undervisningen og det sosiale miljøet ser ut til å ha størst betydning for studenttilfredsheten.

NIFU STEPs undersøkelse forteller ikke hvilke studenter som faller fra. Er det de svakeste eller sterkeste, eller er det de som er mest eller minst motivert? For hvis det er de som er minst motivert, kan frafallet være en naturlig seleksjon (NOKUT, del 1, 2006).

### Metodisk innramming

Siden frafalls- og omvalgsprosenten vanligvis er størst i løpet av det første studieåret i flerårige høyere utdanninger (Hovdhaugen og Aamodt, 2009), har vi begrenset oss til å undersøke frafall og omvalg mellom 1. og 2. studieår i ALU ved UiS. I lys av institusjonsrapporten fra NOKUT, del 2 (2006), som viser at ALU ved UiS har større frafall og lavere fullføring enn landsgjennomsnittet, blir dette interessant. Frafallsprosenten var på hele 40 % mot landsgjennomsnittet på 27 %. Mer enn å finne årsaksforklaringene på den høye frafalls- og omvalgsprosenten, ønsker vi å få tak i studentenes begrunnelser. Kanskje kan studentenes begrunnelse si noe om hva vi som utdanningsinstitusjon kan gjøre noe med? Vi har i vår studie basert oss på informasjon fra studenter som har valgt å avslutte ALU fremfor opplysninger om dem. Vi er begge lærerutdannere ved ALU ved UiS, med matematikk og pedagogikk som fag. Både undersøkelsen, spørsmålene vi stiller og diskusjonen til slutt vil bære preg av våre posisjoner og interesser.

I artikkelen vil vi bruke dataene fra intervjuer til å forsøke å belyse følgende spørsmål:

1. Hvilke begrunnelser oppgir studenter som avslutter ALU i løpet av det første året for at de slutter, og skjuler frafallstallene omvalg og lærestedsskifte?
2. Hva kan vi som institusjon gjøre noe med og hva må vi leve med?

### ALU som case

Vi kaller undersøkelsen en casestudie fordi den gir eksempler, beskrivelser og begrunnelser for frafall og omvalg på studieprogrammet for ALU ved UiS. En case kan være teoretisk, empirisk eller begge deler. Den kan være et relativt begrenset objekt eller en prosess og den kan være universell eller spesifikk (Ragin, 1992).

Vår studie tar utgangspunkt i det partikulære og spesifikke på mikronivå. Kalleberg (2004) foreslår å kalle dette *eksempelstudier* for å vise at det er eksempler som kan peke utover seg selv. Våre tolkninger av funn er relatert til de begrunnelser noen av studentene ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk (IAS) gir i forbindelse med frafall og omvalg, og er slik sett våre konstruksjoner av virkeligheten.

### Utvalg

For å finne svar på spørsmålene våre, har vi basert oss på telefonintervjuer med studenter som ble tatt opp høsten 2007 og avsluttet ALU ved UiS i løpet av høsten 2008. Informantene var tidligere studenter som hadde gitt melding til institusjonen om at de hadde sluttet, og studentlistene ble brukt som utgangspunkt. Vi har undersøkt 2007-opptaket og delt opp informantene i delutvalg 1 og 2 avhengig av når i studiet de sluttet. Informantene i delutvalg 1 (24) ble intervjuet våren 2008, mens informantene i delutvalg 2 (13) ble intervjuet høsten 2008.

### Telefonintervjuer

Telefonintervjuer ble valgt ut fra pragmatiske hensyn. Både hensynet til å få flest mulig informanter i tale og tidsfaktoren var avgjørende for dette valget. En intervjuguide med

hovedsakelig åpne spørsmål ble utviklet i forkant, og spørsmålene var utformet med tanke på å få belyst de to spørsmålene vi stiller innledningsvis.

Patton (2002) anbefaler det standardiserte intervjuet med åpne spørsmål av flere årsaker. For det første ville intervjuguiden gi informasjon og innsyn til andre når det gjaldt undersøkelsen. For det andre var vi fem kolleger som deltok i intervjuarbeidet, og guiden ville derved forhindre store variasjoner mellom intervjuene når flere var sammen om å gjennomføre undersøkelsen. For det tredje ville tiden bli brukt effektivt i forhold til hensikten med intervjuet når spørsmålene var forhåndsbestemt. Til sist påpeker Patton (2002) at analysene vil være lettere å gjennomføre med et standardisert intervju, ikke minst med tanke på sammenligninger mellom informanter.

I og med at intervjuene ble foretatt i ettertid av avsluttet studium, kan det retrospektive aspektet spille inn fordi noen opplevelser kan være glemt mens andre kan være fortrent.

Gjennomføringen av intervjuene varte fra ca. 5 til 30 minutter. Tidsaspektet begrenset hva vi kunne få ut av intervjuene, men det var informantenes behov for å uttrykke seg som bestemte lengden. Noen uttrykte glede over å bli spurt og bidro med mange synspunkter og tanker, mens andre svarte raskt og pliktskyldig uten utbroderinger. Svarene ble skrevet ned i løpet av samtalen, og i etterkant av hvert intervju skrev hver intervjuer ned utsagnene mens inntrykkene var ferske. Begge disse aspektene ville være viktige med tanke på analyse og tolkning av intervjuene vi gjennomførte, siden det var begrenset hva vi kunne få ut av såpass korte intervjuer.

Intervjuguiden besto for det meste av åpne spørsmål tilknyttet de forhenværende studentenes begrunnelser for å slutte i utdanningen. Til sammen ble det stilt 10 spørsmål. For å gi et inntrykk av hvordan intervjuguiden så ut og hvordan vi hadde dannet oss oppfatninger om mulige svaralternativer på forhånd, gir vi et eksempel fra spørsmål 1 i intervjuguiden:

1. Du har avsluttet allmennlærerutdanningen. Hva vil du si er hovedbegrunnelsen for dette valget?

Personlige forhold	Forhold ved studiestedet	Forhold ved studiene	Forhold ved yrket	Andre årsaker

Svaralternativene ble brukt som hjelp for de fem intervjuerne i en foreløpig kategorisering av svarene. Spørsmålene i intervjuguiden for både delutvalg 1 og 2 er utviklet med utgangspunkt i StudData, en tidlige telefonintervjuundersøkelse fra våren 2006 ved UiS (Hadland, 2006), undersøkelsen til Næss og Vibe (2006) samt egne erfaringer som lærerutdannere.

Resultatene fra intervjuene i delutvalg 1 er i tillegg diskutert i lys av fagtekster studentene skrev om det «å være lærer» etter første praksisperiode 1. studieår og praksisrapporter etter praksisperioder 1. studieår.

## Analysene

Første fase i analysene besto i gjennomgang av intervjuene fra hver enkelt informant. Deretter ble utsagn sammenlignet på tvers av utvalget, og her var vi på jakt etter mønstre som kunne sies å gå igjen. Analysene besto dermed av det Miles og Huberman (1994) kaller horisontale og vertikale analyser, der sammenligninger på tvers inngår. Informantene ga et mangfold begrunnelser, og i fellesskap diskuterte vi oss frem til de typiske trekkene ved begrunnelsene deres for frafall eller omvalg. Tre brede grupperinger ble valgt for å fange opp mangfoldet.

## Resultat fra intervjuundersøkelsen

De tre brede hovedgrupperingene er:

1. Personlige forhold
2. Forhold ved studiet
3. Forhold ved yrket

*Personlige forhold* er en kategori som skal forsøke å omfatte det vi betegner som eksterne begrunnelser. Det er forhold som den enkelte institusjon vanskelig kan gjøre noe med. Av de 15 informantene som brukte personlige forhold som hovedbegrunnelse, oppga flere at langtidsfravær av ulike grunner hadde ført til at de sluttet. Etter sykemelding eller annet fravær over flere uker, ser det ut til å være vanskelig å gjenoppta studiet, og det kan av den grunn se ut til at studentene gir opp. Andre personlige forhold er endringer i familiesituasjonen/privatlivet som dødsfall, separasjon, ektefellens arbeidssituasjon, omsorgsoppgaver, flytting til annen landsdel og dermed skifte av lærested samt andre interesser. Dessuten oppgir flere av informantene at de var lei av å studere eller egentlig ville gjøre noe helt annet.

*Forhold ved studiet* er en kategori som forsøker å fange opp de utsagnene som kan tyde på at noe ved studiet har vært den primære begrunnelsen til å slutte. Sett fra et lærerutdanningsståsted blir dette såkalte interne begrunnelser. *Forhold ved studiet* ble trukket frem som den viktigste begrunnelsen av 11 informanter. Alle disse påpekte spesielt forhold ved fagene i utdanningen, særlig matematikk, som den primære årsaken til at de sluttet. Enten det var faget i seg selv eller lærerne i faget som ble brukt som begrunnelse, ser det altså ut som om dette faget krever noe annet av studentene enn de andre fagene ved UiS. I en tilsvarende studie ved Høgskolen i Bergen var det norskfaget som fremsto som problematisk for studentene (Østrem et al., 2009). Her møter studentene norskfaget først. Lærerne i fagene ser ut til å bety mye for hvordan informantene begrunner vanskene med fagene, og relativt ofte kommer studentene med utsagn av typen «læreren greide ikke å forklare», «var ikke villig til å bruke tid på studenter som slet» eller de var «umulige» av andre grunner. Kun tre informanter sier at praksis har betydning for at de slutter, og da blir det kommentert som en av flere begrunnelser. Innen gruppen *forhold ved studiet* er det også tre informanter som oppgir for lavt faglig nivå som årsak.

*Forhold ved yrket* ble av 11 informanter nevnt som begrunnelse for at de sluttet. Det ser ut

som om den første praksisperioden fungerer bevisstgjørende for hva yrket innebærer, og informantene fortalte om elever uten respekt for lærere eller elever med helt andre interesser enn det som er skolens oppgave. I tillegg nevnte informantene at det var for mye hjemmearbeid i tillegg til en lang arbeidsdag på skolen, at det var for mye administrativt arbeid og for lite tid til samvær med elevene samt at det var for dårlig lønn. Tre informanter forklarte at de ikke var villige til å arbeide med ungdom, men ville arbeide med små barn. Noen av informantene i denne gruppen sluttet så tidlig at de hadde lite grunnlag for å uttale seg om studiet generelt.

Hva vet vi nå om begrunnelsene for frafall og omvalg ved UiS?

NOKUT, del 1 (2006) viser at UiS hadde større frafall og lavere fullføring enn landsgjennomsnittet i tillegg til et stort innslag av omvalg, og ingen av disse forholdene kunne institusjonsrepresentantene gi noen forklaring på ved intervju tidspunktet. Hva har vi så funnet ut ved å bringe inn studentenes stemmer?

Begrunnelsene for at studenter faller fra er individuelle (Hedin, 2006), og slik var det også blant våre informanter. At livssituasjoner forandrer seg og får innflytelse på studiesituasjonen er nokså selvsagt, likedan at studiesituasjonen påvirker andre forhold i livet. Mennesker tolker, forstår og forklarer det som skjer med dem på ulike måter, og det er sannsynligvis ikke bare én forklaring som ligger til grunn for valgene som gjøres.

Selv om personlige forhold ser ut til å være hovedbegrunnelsen for at studentene avslutter studiet sitt, er det likevel grunn til å trekke frem relasjonen mellom studentene og fagene eller sider ved fagene og undervisningen, altså undervisningskvaliteten. Matematikk og norsk er begge obligatoriske i ALU, og ved UiS er matematikk det første av de obligatoriske fagene studentene møter i studiet. Det informantene sier tyder på at mange av de studentene som sluttet ville ha fortsatt i utdanningen dersom de ikke hadde hatt matematikk i sitt første studieår eller dersom fagene var presentert annerledes. I Bergen kan det synes som om studentene ville ha fortsatt om de ikke hadde norsk (Østrem et al., 2009), noe som kan tyde på at både norsk og matematikk er vanskelig for ALU-studentene. Flere av informantene ga uttrykk for at de heller ville velge fag selv. Informantene påla også enkeltlærere et stort ansvar for hvordan de opplevde fagene, og det kan være grunn til å stille spørsmål ved om de ville ha fortsatt i studiet dersom de hadde hatt andre lærere.

Det antas å ha betydning for gjennomstrømning om studenter har fått innfridd førstevalget sitt eller ikke. I denne intervjuundersøkelsen hadde alle informantene bortsett fra fire ALU som førstevalg og dette kan derfor ikke være forklaringen på frafallet, noe som er i samsvar med undersøkelsen til Næss og Vibe (2006). De finner at ALU var førstevalget hos flere ALU-studenter enn hos studenter i andre studier. Noen av informantene som ga tilleggsforklaringer på valget, fortalte samtidig at de vurderte hvor det var realistisk å komme inn. At ALU var førstevalget deres, er altså ikke det samme som at dette var det de ønsket sterkest.

Til tross for at informantene i vår undersøkelse valgte å avslutte ALU, oppga flere av dem at de fortsatt ville bli lærere. Noen av dem var allerede i gang med studier som ville kvalifisere dem til arbeid i skole eller barnehage, og hadde dermed gjort et omvalg. Det ser altså ut som om det både er yrket, forhold ved studiene, et anstrengt forhold til de obligatoriske

fagene og samspillet mellom student og lærer som skremmer dem. I denne undersøkelsen viser det seg at informantene hadde valgt studiested fordi de kunne bo hjemme eller fordi institusjonen lå nær hjemmet deres. Undersøkelsen til Næss og Vibe (2006) trekker UiS frem som et særtilfelle, fordi ALU rekrutterer få studenter fra andre regioner. Å avslutte studiet ved å foreta et omvalg kan være mindre dramatisk når man som student slipper å avvikle et boforhold, flytte og etablere seg på nytt.

For å undersøke om vi kan finne andre spor til svar på spørsmålet om frafall og omvalg, har vi sett på andre bakgrunnsvariabler som antas å kunne ha betydning. Kjønn, alder, praksislærers vurdering av informantene og karakterer ved opptak har vi data på, men kun for delutvalg 1. Vi baserer oss her på opplysninger om studentene og ser dem sammen med den informasjonen de selv gir.

Menn oppgir oftere personlige forhold som forklaring til frafall (Vogt, 2008; Hovdhaugen et al., 2008), men med et så spinkelt materiale som vår studie er basert på er det vanskelig å trekke noen slutninger om frafall knyttet til kjønn. Alderen på informantene varierer fra 20 til 43 år, og frafallet er størst for dem under 25 år. I vårt utvalg kan det se ut for at de yngste er mest sårbare og trenger mer personlig oppfølging i studieløpet. Det er de yngste som hyppigst oppgir personlige faktorer som begrunnelse for å slutte. Dette samsvarer med funn i NOU (1988:28), som diskuterer begynnerstudenten og hevder at til tross for velferdstiltak, faller flere studenter fra i sitt første år.

Av utvalget på 24 informanter (delutvalg 1) har vi vurderinger fra praksis på 16 av dem. De resterende åtte sluttet enten før praksisperioden i september eller i løpet av praksisperioden. Vurderingene fra praksislærerne er gitt med utgangspunkt i de fem kompetanseområdene som gjeldende rammeplan (UFD, 2003) stilte opp. Kun når det gjelder én student, uttrykker praksislæreren tvil om skikkethet. Når det gjelder to andre studenter, blir engasjement etterlyst. En blir beskrevet som reservert og stille. For en annen etterlyser praksislæreren bruk av det som blir sagt i veiledningen til praktiske situasjoner. Ellers viser vurderingene at praksislærerne har hatt med engasjerte og ansvarsfulle studenter å gjøre og at de alle har vist fremgang i perioden. Når vi sammenligner med praksisvurderinger av studenter som har valgt å fortsette i studiet gitt av de samme praksislærerne, er det ikke noe i disse vurderingsrapportene som skulle tilsi at studentene slutter på grunn av manglende vilje eller evne til å ivareta oppgavene som lærere. Mange av studentene som velger å fortsette, har fått krassere kritikk enn de frafalne.

Oppsummert finner vi gjennom studentenes stemmer at 15 studenter falt fra av personlige grunner – forhold vi ikke kan gjøre noe med. 11 studenter foretok et omvalg grunnet forhold ved studiet og 11 oppga ulike grunner knyttet til yrket. Av disse foretok tre studenter et lærestedsskifte. Dette innebærer for oss at tallene NOKUT, del 1 (2006) opererer med ikke er så urovekkende.

## Diskusjon

Frafallstallene er høye ved UiS. De fleste informantene oppgir ytre forhold som begrunnelse for at de sluttet – forhold som institusjonen tilsynelatende har liten innflytelse på og lite kan gjøre med. Disse studentene faller fra tidlig i studiet (flestepart i delutvalg 1). Studentenes



stemmer peker på at vi som institusjon har en del utfordringer når det gjelder undervisningskvalitet og etablering av støttefunksjoner i forhold til psykososiale spørsmål. Et par studentstemmer indikerer også at arbeidet med å tilrettelegge for en god praksisopplæring er av betydning.

Fagene ser ut til å ha vært for vanskelige for noen av informantene, eller de har vært meningsløse for dem av ulike grunner. Det ser ut til å bety mye hvordan faglærerne forholder seg til studentene og hvordan fagene blir arbeidet med i studiet. Våre data gir oss ikke mulighet til å gå inn i en diskusjon om forholdet student–lærer–fag, men det er tendenser i funnene som viser undervisningskvalitetens betydning i så måte. Dette samsvarer med StudData, som peker på at forhold ved undervisningen og det sosiale miljøet ser ut til å ha størst betydning for studenttilfredsheten. Dette er kvalitetsområder vi kan gjøre noe med.

Flere av informantene i denne undersøkelsen har opplevd fagene som en repetisjon fra videregående skole eller ser ikke verdien av fagene for arbeidet i skolen. Mange av de ankepunktene mot ALU som er kommet frem gjennom vår undersøkelse, blir også bekreftet i en annen studie der studenter som er i ferd med å avslutte utdanningen sin blir intervjuet (Østrem, 2008). Studentene har vansker med å se verdien av fagene for arbeidet i skolen. Også i denne studien snakker flere av studentene om fagene som en repetisjon fra videregående skole. Kvalbeins (1999) feltstudie av ALU peker i samme retning. Andre ser på fagene som altfor vanskelige. Studenters oppfattelse av faglige krav påvirkes av ulike variabler, som tiden den enkelte student investerer i faget.

Gjennom denne undersøkelsen vet vi lite om hvor mye informantene har investert i studiet og hvilke studiestrategier de har tatt i bruk. Derfor vet vi heller ikke nok om hvilke studenter vi mister. Fra et psykologisk synspunkt vet vi at mennesker har en tendens til å tilskrive problemer med ytre forhold som ligger utenfor egen kontroll (Weiner, 1979, i Imsen, 2001). Vanskelige fag og dårlige lærere kan være slike begrunnelser.

Hva studentene har med seg av forkunnskaper, innstillinger og motivasjon til studiet kan vi gjøre lite med. Våre informanter har forlatt ALU, men flere av dem har fremdeles et ønske om å bli lærer. Det er altså ikke realitetene ved yrket som har bidratt til avgjørelsen om å slutte for de fleste, og vi bør derfor heller se nærmere på realitetene i utdanningsprogrammet.

Ser vi på inntakskvalitet i vårt utvalg, har de fleste informantene som vi har informasjon om gode gjennomsnittskarakterer ved opptak. De har stort sett fått innfridd førstevalget sitt, og selv om begrunnelsene for å velge ALU kan synes tynt fundert hos noen av dem, er det lite sannsynlig at førsteårsstudenter flest har klare oppfatninger om sine egne mål og begrunnelser for sitt utdanningsvalg. Når høyere utdanning representerer mangfoldet, vil utdanningsinstitusjonene måtte forholde seg til dette. Slik sett kan vi på kort sikt gjøre lite med inntakskvaliteten.

Det vil sannsynligvis også bety noe hvordan enkeltstudenter blir fulgt opp i løpet av studiet, både med hensyn til studenttilfredshet og faglige krav. For å kunne følge opp enkeltstudenter etter langtidsfravær eller kriser, vil det være en forutsetning at lærere eller studiekoordinatorer vet om fraværet eller krisene. Stadig mindre tid til undervisningsoppgaver og mer tid til forskning ser ut til å være en prioritering ved flere av lærerutdanningsinstitu-

sjonene, samtidig som administrativt ansatte får større ansvar for oppfølging og veiledning av enkeltstudentene etter Kvalitetsreformen fra 2003 (Ulvik, 2008). Det flertallet av informanter som oppgir personlige forhold som hovedforklaring på at de sluttet, har mange ulike begrunnelser. Det er likevel grunn til å spørre om vi har mistet potensielt gode lærere fordi studieprogrammet ikke har etablert gode studentstøttende funksjoner som verken ivaretar studentenes personlige behov eller behov knyttet til forhold ved undervisningen.

25 av de 37 informantene sa at de fortsatt kunne tenke seg å bli lærere, og noen har funnet andre veier frem mot læreryrket enn ALU. De har valgt førskolelærerutdanning, universitetsstudier eller faglærerutdanning. Tre av dem fortsatte ALU andre steder og foretok et lærestedsskifte – de flyttet *til* noe. Ytterligere to sa at de ville fortsette på ALU når familiesituasjonen deres hadde endret seg. Dette berører spørsmålet om skillet mellom frafall og omvalg, og også behovet for å skille mellom dem som egentlig bare har en pause fra ALU og de som slutter for godt. Skillet mellom frafall, omvalg og lærestedsskifte blir viktig i den videre frafallsforskningen.

### **Avsluttende kommentarer – omramming**

Studien ved UiS viser at studentenes begrunnelser for å slutte er individuelle (Hedin, 2006) og at ulike forhold knyttet til studentenes livssituasjoner spiller sterkt inn. Funnene viser at frafallsdiskusjonen kan nyanseres for å foreta analytiske skiller mellom frafall, omvalg og lærestedsskifte. I videre studier vil det derfor være interessant å sammenligne studenter som slutter med studenter som velger å fullføre utdanningen. Sannsynligvis fins det en rekke studenter som for eksempel opplever samlivsbrudd og sykdom, men som likevel fortsetter studiet. Studenttilfredshet alene kan derfor ikke være den eneste indikatoren på kvalitet i ALU, og spørsmålet om hva studentene er villige til å investere selv er påtrengende.

Når NOKUT, del 1 (2006) har hatt oppmerksomheten på frafall i lys av de mer kvantitative kvalitetsområdene som inntakskvalitet og resultatkvalitet, viser våre funn at det er viktig å diskutere frafall også innen mer kvalitative og kommunikative kvalitetsområder. Det er behov for å studere institusjonsspesifikke forhold og foreta sammenligninger om hvilke faktorer i møtet mellom studenter og undervisning som spiller eller eventuelt ikke spiller godt nok sammen. Selvsagt har studenters motivasjon ved starten av studiet betydning for hvordan de møter det, og selvsagt vil viljen til å investere tid og krefter i studiet ha med motivasjon å gjøre. Men motivasjon er en foranderlig størrelse og kan ta nye retninger underveis i utdanningen.

Spørsmålet om hva slags kunnskap lærere trenger og hvordan denne kunnskapen kan utvikles må trekkes med i diskusjonen om programkvalitet. Funnene indikerer at den videre forskningen må rette søkelyset mot lærerutdannerne og lærerutdanningsinstitusjonene, ikke minst for å få frem de ulike undervisningskulturenes mulige påvirkning på frafall og omvalg.

Vår casestudie – forstått som et eksempel som kan peke utover seg selv – gir vage generaliseringer (Bassegy, 1999), og vi ser at mer dyptpløyende kvalitative studier vil være nødvendig for å forstå hvorfor studenter faller fra eller gjør omvalg. I den sammenheng mener vi at denne studien kan være en start til å utvikle mer dybdeorienterte forskningsprosjekter i

frafallsforskningen og at våre spørsmål og funn kan være et bidrag i en slik type forskning i profesjonsutdanninger.

## Noter

- 1 ALU er fra høsten 2010 endret til GLU, grunnskolelærerutdanningene. Vårt utvalg er studenter i ALU, så vi velger å bruke betegnelsen i denne sammenheng.
- 2 Denne forståelsen av omvalg må ikke forveksles med den folkelige forståelsen som innebærer at omvalg er å gjøre et valg om igjen, og som brukes i St.meld. nr. 16 (2006–2007) i forbindelse med elevers rett til antall år i videregående opplæring.
- 3 Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- 4 StudData er en database utviklet av Senter for profesjonsstudier på Høgskolen i Oslo.

## Litteratur

- Bassegy, Michael (1999): *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University press.
- Darling-Hammond, Linda (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, Linda, Chung, Ruth og Frelow, Fred (2002): Variation in Teacher Preparation: How well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 4, 286–302.
- Eide, Eric, Goldhaber, Dan og Brewer, Dominic (2004): The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 2, 230–244.
- Fossøy, Ingrid og Sataøen, Svein Ole (2010): Pedagogikkfagets sjølvforståing? I Peder Haug (red.): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hadland, Elisabeth F. (2006): Studentundersøkelse våren 2006. Rapport fra Universitetet i Stavanger/Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk.
- Hedin, Anna (2006): *Lärande på högnivå. Ideer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Uppsala Universitet, Avdelning för utveckling av pedagogisk og interaktivt lärande.
- Heggen, Kåre (2003): Kunnskap og profesjonsutdanning. I Per Olaf Aamodt og Lars Inge Terum (red.): *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. Oslo: HiO-rapport nr. 8.
- Hovdhaugen, Elisabeth, Frølich, Noline og Aamodt, Per Olaf (2008): *Finnes det en universalmedisin mot frafall?* NIFU STEP, rapport 9.
- Hovdhaugen, Elisabeth (2009): Transfer and dropout: different forms of student department in Norway. *Studies in Higher Education*, 34, 1, 1–17.
- Hovdhaugen, Elisabeth og Aamodt, Per Olaf (2009): Learning environments: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15, 2, 177–189.
- Imsen, Gunn (2001): *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, Ragnvald (2004): Forskningsformidling, knippesituasjoner og norsk som fagspråk. I Dag F. Simensen (red.): *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenes nye latin?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, Tor Arnfinn (1994): *Undervisning som valgsituasjoner. En generell teoretisk modell, og en empirisk undersøkelse i simulerte situasjoner som gjelder ledelse i klasserommet*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): *St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Tilråding fra KD av 15. desember 2006.
- Kvalbein, Inger Anne (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: HIO-rapport nr. 15.
- Mastekaasa, Arne (2008): *Tidligere skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier (SPS), Arbeidsnotat 5.
- Miles, Matthew B. og Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- NOU (1988:28): *Med viten og vilje*. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- NOU (2000:14): *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Norges offentlige utredninger.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, del 1: Hovedrapport*.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, del 2: Institusjonsrapporter*.
- Næss, Terje (2006): *Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning*. Oslo: NIFU STEP, rapport 4/2006.
- Næss, Terje og Vibe, Nils (2006): *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. Oslo: NIFU STEP, Arbeidsnotat 3/2006.
- OECD (1998): *Redefining tertiary education*. Paris: OECD.
- Osdal, Hilde og Madssen, Kjell-Arild (2010): *Norsk i allmennlærerutdanninga – mangfald og likskap?* I Peder Haug (red.): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ragin, Charles C. (1992): Introduction: Cases of “What is a Case?” I Charles C. Ragin og Howard S. Becker (red.): *What is a Case? Exploring the Foundation of Social Inquiry*. London: Cambridge University Press.
- Tonheim, Odd Helge M. og Torkildsen, Ole Einar (2010): *Matematikk i lærerutdanninga – kvalifiserande?* I Peder Haug (red.): *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulvik, Marit (2008): Studieveiledning i kvalitetsreformens tid. *Uniped*, 31, 1, 50–56.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (1990): *Studiekvalitet*. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget avgitt til 9. juli 1990.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Fastsett 3. april 2003.
- Vogt, Kristoffer Chelsom (2008): *Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?* *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49, 4, 517–538.
- Yorke, Mantz (1999): *Leaving early. Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer Press.
- Yorke, Mantz og Logden, Bernard (2004): *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Østrem, Sissel (2008): *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Doktoravhandling. Roskilde: Roskilde akademiske forlag.
- Østrem, Sissel, Fauskanger, Janne, Hanssen, Brit, Schjelderup, Per M. og Fosse, Elsa (2009): *Hvorfor velger studenter å avslutte allmennlærerutdanningen? En intervjuundersøkelse med forhenværende studenter fra Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger*. I Sissel Østrem (red.): *Allmennlærerutdanningen i Norge – rekruttering, seleksjon og frafall. Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet*. Rapport nr. 19, Universitetet i Stavanger.