



Rapport
2026:7

Karakterutviklingen i høyere utdanning fra 2005 til 2024

Marte E. S. Ulvestad, Tora Kjærnes Knutsen og Vegard Sjurseike Wiborg

NIFU

Rapport
2026:7

Karakterutviklingen i høyere utdanning fra 2005 til 2024

Marte E. S. Ulvestad, Tora Kjærnes Knutsen og Vegard Sjurseike Wiborg

Rapport	2026:7
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	21487
Oppdragsgiver Adresse	Kunnskapsdepartementet Postboks 8119 Dep, 0032 Oslo
Fotomontasje	NIFU
ISBN	978-82-327-0791-1
ISBN	978-82-327-0792-8 (online)
ISSN	1892-2597



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

NIFU har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført en kvantitativ undersøkelse av karakterutviklingen i høyere utdanning i perioden 2005 til 2024. Prosjektets formål er å gi kunnskap om utviklingen i perioden, og denne rapporten presenterer resultater fra analyser av sammenhenger mellom karakterer og relevante faktorer som institusjonstilhørighet, fagfelt, utdanningsnivå og kjennetegn ved studentene i høyere utdanning. Takk til Siv-Elisabeth Skjelbred, Magnus Stubhaug og Ragnar Alne for kommentarer og innspill.

Oslo, 29.04.2026

Jannecke Wiers-Jenssen
Forskningsleder

Vibeke Opheim
Direktør

Innhold

Sammendrag	7
1 Bakgrunn for undersøkelsen	10
1.1 Karakterenes formål og funksjon.....	11
1.2 Karakterinflasjon	12
1.3 Tidligere undersøkelser av karakterer i Norge.....	14
1.3.1 Endring i karakterer over tid.....	14
1.3.2 Ulik praksis på tvers av enheter i UH-sektoren	15
1.4 Internasjonale studier.....	16
2 Metode og data	20
2.1 Metode	20
2.2 Data.....	22
3 Deskriptive analyser	27
3.1 Kjennetegn ved eksamener og studenter	27
3.2 Sammensetning av fag og institusjon over tid.....	29
3.3 Karakterutviklingen i høyere utdanning	33
3.3.1 Generell utvikling.....	34
3.3.2 Utvikling innen studium og institusjonstype	36
3.4 Sammenheng mellom karakterer i høyere utdanning og i videregående skole 2005 - 2019.....	42
3.5 Karakterutvikling bachelor- og masteroppgaver 2005 - 2019	52
3.6 Oppsummering	54
4 Regresjonsanalyser av karakterutviklingen.....	57
4.1 Institusjon, fagfelt og nivå og kjennetegn ved studentene	58
4.2 Inntakskarakterer.....	61
4.3 Analyser som inkluderer pandemiårene	67
4.4 Oppsummering regresjonsanalyser.....	72
5 Oppsummering og diskusjon	74

Referanser.....	81
Vedlegg	84
Tabelloversikt.....	91
Figuroversikt.....	92

Sammendrag

Temaet for denne rapporten er karakterutvikling i norsk høyere utdanning. Utgangspunktet er tall fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) som viser et økende karaktergjennomsnitt, og en større andel høye karakterer i løpet av perioden 2004–2024¹. Rapporten er utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og har som mål å gi mer detaljert kunnskap om endring i snittkarakterer og karakterfordeling i høyere utdanning. I rapporten benytter vi detaljerte registerdata for å se nærmere på fordeling og utvikling i karakterer i norsk høyere utdanning mellom 2005 og 2024. Vi dokumenterer endringen i gjennomsnittskarakter i perioden, om utviklingen varierer mellom fagfelt og institusjoner, og hva som ellers kjennetegner økningen. Avslutningsvis forsøker vi å finne mulige forklaringer på de observerte mønstrene.

Svak økning i eksamenskarakterer på tvers av fagfelt og læresteder

Med utgangspunkt i informasjon om tilnærmet alle eksamener avlagt i høyere utdanning i perioden 2005–2024, finner vi at gjennomsnittskarakteren på eksamen har økt svakt over tid. Når karakterene A til F gis tallverdiene 6 til 1, var gjennomsnittet 3,93 i 2005, tilsvarende litt under C. I 2019 og 2024 hadde snittet økt til henholdsvis 4,07 og 4,06, det vil si litt over C. I årene 2020 og 2021 var det en midlertidig økning i karaktersnittet, til 4,19, som det er nærliggende å tilskrive særskilte forhold i forbindelse med covid-19-pandemien. Samlet sett er karakterøkningen derfor relativt beskjeden i størrelsesorden, tilsvarende omtrent én syvendedel av et karaktertrinn over perioden 2005–2024, med et midlertidig avvik under covid-19-pandemien.

Økningen i karakterer kommer i hovedsak til uttrykk gjennom en økning i andelen høye karakterer (A og B) og en reduksjon i de lavere karakterene (D og E). Videre finner vi at økningen i eksamenskarakter ikke er begrenset til spesifikke typer studier eller noen typer institusjoner. Selv om nivået på gjennomsnittskarakterene varierer noe mellom ulike typer studier og mellom institusjoner i

¹ DBH sin karakterstatistikk finnes her:

<https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/statistikk-meny/studenter>

enkeltår, er utviklingen over tid i hovedsak relativt lik. Før pandemien ser vi likevel en svak tendens til at lange helseutdanninger (5-6 år), samt realfag og teknologiske fag hadde en noe større karakterøkning enn andre typer studier. Etter den midlertidige økningen i karakternivået i 2020 og 2021 gikk gjennomsnittskarakterene ned på tvers av studier. En tilsvarende nedgang ser vi på institusjonsnivå.

Endring i fag- og institusjonssammensetning forklarer en begrenset del av karakterutviklingen

I løpet av perioden 2005 til 2024 har høyere utdanning vært preget av flere strukturelle endringer, med en markant økning i antall studenter, eksamener og emner, samt en økende andel eksamener avlagt på masternivå. Videre har det vært noe endring i andelene avlagte eksamener på tvers av institusjoner, studium og fagfelt.

En mulig forklaring på karakterutviklingen over tid er at en større andel eksamener avlegges på institusjoner og studier med et relativt høyt karakternivå. I analysene der vi forsøker å forklare den gjennomsnittlige karakterøkningen i høyere utdanning, tar vi hensyn til slike sammensetningsendringer. Når vi kontrollerer for endringer i fordelingen av eksamener mellom institusjoner, fagfelt, studium, og utdanningsnivå, finner vi at disse faktorene samlet forklarer omtrent 14 prosent av karakterøkningen i perioden. Når vi i tillegg kontrollerer for endringer i studentmassen, for eksempel med hensyn til kjønn, alder og andelen deltidsstudenter, bidrar disse variablene i liten grad til å forklare utviklingen.

Inntakskarakterer forklarer store deler av utviklingen i eksamenskarakterer

Karakterøkning i høyere utdanning kan også forårsakes av økte ferdigheter hos studentene, eller endringer i sorteringen av studenter etter ferdigheter. Når vi bruker inntakskarakterer fra videregående skole som mål på deres ferdigheter ved studiestart, finner vi at disse, sammen med endringer i fordelingen av studenter i høyere utdanning, i stor grad forklarer karakterøkningen. Vi finner det samme mønsteret dersom vi bruker et alternativt mål på inntakskarakterer, der studentenes inntakskarakterer måles relativt til inntakskarakterene blant søkerne i samme fødselskull.

Det kan være flere mekanismer bak dette. Vi finner lite støtte for at forklaringen er at studenter med høye inntakskarakterer tar flere eksamener enn tidligere. Det er heller slik at de med relativt lavere inntakskarakterer har stått for en økende andel av avlagte eksamener. I stedet synes noe av karakterutviklingen i høyere utdanning å henge sammen med endringer i hvordan studenter med ulike inntakskarakterer over tid fordeler seg på fagfelt, studium, utdanningsnivå og institusjoner. Med dette mener vi at det har vært endringer over tid i hvilke læresteder, i

hvilke fagfelt og på hvilket nivå studenter med lave og høye inntakskarakterer tar eksamen.

Deskriptive analyser viser blant annet at det har vært ulik utvikling over tid i andelen eksamener avlagt av studenter med lave og høye inntakskarakterer innenfor ulike studium. For eksempel finner vi at innen korte helseutdanninger avla studenter med inntakskarakterer over medianen en økende andel av eksamenene de siste årene før 2019. Innen andre studium, som samfunnsfag og journalistikk, ser vi derimot en gradvis nedgang i andelen eksamener avlagt av studenter med høye inntakskarakterer i perioden 2005–2019. Disse deskriptive mønstrene kan ikke i seg selv fastslå de underliggende årsakene til karakterutviklingen, men viser at det har skjedd systematiske endringer i hvordan eksamener fordeler seg mellom studenter med ulike inntakskarakterer over tid.

En liten del av den gjennomsnittlige karakterøkningen forblir uforklart

Vår hovedanalyse viser at inntakskarakterer, fagfelt, institusjon og andre observerbare kjennetegn ved eksamen, til sammen forklarer omtrent to tredeler av den gjennomsnittlige karakterøkningen i høyere utdanning i perioden frem til covid-19-pandemien. Det vil si at omtrent en tredel av økningen i karakterer i høyere utdanning forblir uforklart. Den delen av karakterøkningen vi ikke kan forklare tilsvarer en karakterøkning på 0,003 per år.

Det kan være flere grunner til den uforklarte økningen i karakterer, og disse drøftes nærmere i rapporten. Blant annet kan den skyldes endringer i undervisningsomfang og -kvalitet, økt konkurranse blant studenter, eller endringer i studenters ferdigheter som ikke fanges opp av karakterer fra videregående skole. Årsaken til denne økningen i gjennomsnittlig karakter kan også skyldes at det over tid gis høyere karakterer for en gitt kompetanse, men vi kan ikke med sikkerhet si om dette er tilfellet.

1 Bakgrunn for undersøkelsen

For studenter i høyere utdanning er karakterer det viktigste målet på hvordan de presterer. Karakterene gir en pekepinn på egen faglig utvikling, både i absolutt forstand og sammenlignet med medstudenter. For studenter på bachelorutdanning spiller karakterer også en viktig rolle som seleksjonskriterium for hvem som kan fortsette på masterutdanning. For arbeidsgivere kan karakterer fungere som en indikator på kandidatens evner og potensial, og kan derfor påvirke hvem de ansetter.

Karakterer fungerer altså som et mål på prestasjon og kan brukes til å vurdere studenter og kandidater opp mot hverandre. For å kunne gjøre slike vurderinger er det viktig at kvalifikasjoner og prestasjoner måles likt på tvers av tid og sted. Kvalitetsreformen (2001) la til rette for at dette kunne gjelde i større grad gjennom innføring av et samordnet karaktersystem i 2003. I karaktersystemet blir vurdering gitt som karakterene A til E, med F som stryk, eller ved å vurdere en prestasjon som godkjent eller ikke godkjent.

Utgangspunktet for dette prosjektet er indikasjoner på at karakternivået i høyere utdanning har økt over tid. I våre data finner vi for eksempel at andelen A har økt fra 11,4 prosent i 2005 til 14,5 prosent i 2024, mens andelen F har gått ned fra 8,1 prosent til 7,7 prosent i samme periode. Denne utviklingen er ikke nødvendigvis dramatisk, men gir grunn til å stille spørsmål ved om hva som er bakgrunnen for endringene.

I lys av denne karakterutviklingen ønsket Kunnskapsdepartementet et dypere innblikk i hvordan karakterer har utviklet seg siden innføringen av Kvalitetsreformen i 2003/2004. I denne rapporten undersøker vi hvordan karakterene i høyere utdanning har utviklet seg i perioden 2005–2024. Den gir en deskriptiv oversikt over den samlede karakterutviklingen i perioden, der vi blant annet ser på hvor på karakterskalaen endringene har funnet sted. Vi ser også på karakterutviklingen innenfor ulike fagfelt og institusjonstyper, og undersøker i hvilken grad forholdet mellom studentenes inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning har endret seg over tid. Avslutningsvis benytter vi regresjonsanalyser for å vurdere hvilke faktorer som kan forklare de endringene i gjennomsnittskarakterer som fremkommer i de deskriptive analysene. Her kontrollerer vi for en rekke kjennetegn

ved studentene og deres eksamener, og analyserer hvordan disse har utviklet seg gjennom perioden.

I resten av kapittel 1 gjennomgår vi karakterers ulike formål og funksjoner, og drøfter ulike årsaker til at karakternivået i høyere utdanning kan endres over tid. Kapittel 2 beskriver datagrunnlaget analysene bygger på, i tillegg til de metodiske tilnærmingene vi benytter for å analysere karakterendring over tid. I kapittel 3 gjennomgår vi hvordan eksamener og studenter fordeler seg på, blant annet, institusjoner og fag. Her gir vi også en deskriptiv gjennomgang av hvordan karakterer i høyere utdanning har endret seg i perioden 2005–2024. I kapittel 4 ser vi nærmere på karakterutviklingen i høyere utdanning og undersøker hvilke faktorer som kan bidra til å forklare de observerte endringene. Avslutningsvis oppsummerer og diskuterer vi hovedfunnene i kapittel 5.

1.1 Karakterenes formål og funksjon

Hovedformålet med karakterer er at det skal være et mål på i hvilken grad studenter oppnår fastsatte læringsmål (Meld. St. 16 (2016–2017)). Dette innebærer at karakteren skal reflektere hvor godt en kandidat er kjent med og anvender kunnskapen som ligger til grunn for en vurderingssituasjon.

Karakterer som mål har flere funksjoner, ikke bare for individet selv, men også for andre aktører i utdanningssektoren og i arbeidslivet. For studentene har karakterer en såkalt formativ funksjon, som betyr at de gir dem tilbakemelding på deres kompetansenivå og utvikling; hva de kan godt og hva de bør jobbe mer med (Det Norske Universitetsråd, 2000). Vurderinger med karakterer vil derfor også kunne spille en rolle for undervisere som kan få innblikk i studentenes faglige nivå og utvikling.

I tillegg til den formative funksjonen, har karakterer også en summativ rolle (Det Norske Universitetsråd, 2000). Det vil si at de indikerer hvilket kompetansenivå en student har ervervet seg. Karakterer benyttes blant annet i seleksjonen av hvem som får studere på et gitt studieprogram. De spiller også en viktig rolle overfor arbeidsgivere, der karakterer kan brukes for å rangere kandidater.

For at karakterer skal reflektere studentenes kompetanse og kunne sammenliknes over tid og mellom studenter, beskriver Det Norske Universitetsråd (DNU, 2000, ss 14-16) et sett underliggende antakelser som bruken av karakterer hviler på:

- «Det finnes en standard innenfor et fagområde som er absolutt og konsekvent, som er kjent av dem som fastsetter karakterene, og som relativt lett kan læres eller absorberes av nye sensorer» (DNU, 2000, ss 14-15).

- «Studentene evalueres likt både sett over tid, over kull og over akademiske felt» (DNU, s 15).
- «Sensuren er objektiv» (DNU, 2000, s 15)
- «Det er mulig å skille kvalitativt og meningsfylt mellom karakterene i det enkelte system» (DNU, 2000, s 15).
- «Karakterene har prognostisk verdi» (DNU, 2000, s 16)

Flere av kriteriene er nært knyttet til hverandre. At det finnes en standard innenfor et fagområde, og en sensurform som gjør vurderinger konsistente på tvers av sensorer, er viktige betingelser for at studenter vurderes likt over tid og sted. Standarder er også vesentlig for karakterenes prognostiske verdi – det vil si hvorvidt karakterene gir en pekepinn på fremtidig prestasjon. Til tross for forskjeller mellom akademiske felt, kan punkt to forstås som at det legges til grunn en felles forståelse av karakterskalaens nivåer og vurderingskriterier. Muligheten til å skille meningsfullt mellom karakterer var en av årsakene til at karaktersystemet ble endret gjennom kvalitetsreformen (St. meld. nr 27 (2001–2002)). For detaljrike karakterer før reformen var lite hensiktsmessige i fag der en god dose skjønn spiller inn i karaktersettingen.

1.2 Karakterinflasjon

Endringer i karakterer over tid er hovedtemaet i denne rapporten. I vid forstand kan slike endringer – enten i høyere utdanningssektoren som helhet, på institusjonsnivå, instituttnivå og emnenivå – omtales som inflasjon eller -deflasjon (Tyner & Gershenson, 2020). Mens inflasjon betegner en økning i karakternivået over tid, brukes deflasjon om en reduksjon i karakternivået. Det følgende diskuterer inflasjonsbegrepet, men de samme konseptuelle resonnementene kan brukes om deflasjon.

På et overordnet nivå kan vi skille mellom to typer årsaker til karakterinflasjon over tid. Den første kalles gjerne *klassisk inflasjon* (Bar mfl., 2009). Det innebærer at de akademiske kravene som stilles til en gitt karakter blir lavere over tid. Denne typen inflasjon vil kunne skyldes at det gis høyere karakterer over tid for en gitt prestasjon og vurderingsform. Det kan også tenkes at endrede vurderingsformer i seg selv gjør det enklere å oppnå høyere karakterer for en gitt kompetanse.

Den andre kategorien kaller vi *strukturell inflasjon*, og inkluderer resterende årsaker til at karakterer kan øke over tid. Det vil si årsaker til økning i karakterer over tid som *ikke* skyldes at kravene til en gitt karakter blir lavere. Et eksempel på dette kan være at undervisningsomfanget har økt. Mer undervisning, eller bedre undervisning, kan føre til endringer i læringsutbyttet over tid, og kan føre til at studenter har høyere kompetanse før de tar en gitt eksamen, sammenliknet med tidligere år. Videre kan det også være slik at studentenes grunnkunnskaper før de

begynner i høyere utdanning øker over tid, og da er det ikke unaturlig at kompetansenivået i høyere utdanning også heves. For eksempel kan man tenke seg at innføringen av nye læreplaner i grunnskolen og i videregående opplæring i 2006 og i 2020 har ført til endringer i kunnskapsnivået for studentene som kommer inn i høyere utdanning.

Når en ser på karakterutvikling fra et aggregert perspektiv, kan også studentenes valg av emner, studieprogrammer og læresteder påvirke utviklingen i gjennomsnittskarakterer over tid. Selv om karakterøkning kan skyldes at studentenes kompetanse heves, eller at sensorer vurderer mildere for samme kompetansenivå, vil endringer i hvordan studentmassen fordeler seg mellom institusjoner, studieprogrammer og emner også kunne skape bevegelser i det samlede karaktersnittet. Dersom en mindre andel av studentene velger naturvitenskapelige fag, der karaktersnittet historisk sett har vært noe lavere, vil gjennomsnittet i høyere utdanning kunne gå opp. Det samme kan være tilfelle hvis en økende andel av studentene, over tid, går på institusjoner eller tar enkeltemner der karakternivået tradisjonelt sett har vært høyere.

Også strukturell inflasjon, ikke bare klassisk inflasjon, kan være problematisk. Dersom økt gjennomsnittskarakter i høyere utdanning eksempelvis skyldes at flere studenter tar utdanningen på institusjoner som gir høyere karakterer for en gitt kompetanse, kan dette gi grunn til bekymring. I slike tilfeller kan det tenkes at karakterene i mindre grad reflekterer kompetansen til en større og større andel av studentmassen.

Skillet mellom klassisk og strukturell inflasjon er ikke bare interessant teoretisk, men også viktig fra et analytisk perspektiv. Klassisk inflasjon er interessant fordi det handler om hvordan forholdet mellom karakterer og faktisk kompetanse endres over tid. Samtidig er denne typen inflasjon svært vanskelig å identifisere empirisk. Vi kan ikke observere de samme studentenes prestasjoner på identiske eksamener over tid. I de dataene vi benytter er det heller ikke mulig å direkte vurdere studentenes underliggende kompetanse, eller å fastslå om endrede vurderingsformer innebærer lavere eller høyere krav til kompetanse.

Strukturell inflasjon kan vi derimot i større grad identifisere empirisk. For eksempel kan vi undersøke endringer over tid i antallet eksamener som avlegges ved ulike institusjoner eller innenfor de ulike fagfeltene. I tillegg kan vi undersøke hvordan sammenhengen mellom studentenes inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning har utviklet seg over tid. Videre, dersom deler av karakterøkningen kan forklares gjennom slike faktorer, får vi samtidig en indirekte indikasjon på hvor mye av karakterøkningen som ikke kan forklares med sortering av studenter på de forskjellige institusjonene og fagfeltene. Den gjenværende, uforklarte delen av karakterøkningen kan skyldes flere forhold, herunder klassisk inflasjon.

1.3 Tidligere undersøkelser av karakterer i Norge

Etter innføringen av nytt karaktersystem i 2003, i forbindelse med Kvalitetsreformen, er det gjennomført flere undersøkelser knyttet til karaktergiving. Enkelte studier er rettet mot ulik praksis på tvers av institusjoner og fag. Noen har også sett på karakterutvikling over tid, men disse analysene er stort sett beskrivelser av overordnede trender og mindre rettet mot mekanismene som driver utviklingen. I det følgende gir vi først en kort beskrivelse av undersøkelser av karakterutvikling over tid. Deretter retter vi blikket mot analyser av forskjeller i karaktergiving på tvers av ulike enheter i UH-sektoren, som institusjoner, studieprogram og emner. Som forklart over, kan dette være en kilde til økning i karakterer over tid, på grunn av endret fordeling av studenter på tvers av enheter.

1.3.1 Endring i karakterer over tid

I kjølvannet av Kvalitetsreformen undersøkte Hovdhaugen (2005) om andelen eksamener med strykkarakter endret seg etter innføringen av reformen. Utgangspunktet for analysen var Kvalitetsreformens mål om, og strategier for, at studenter skulle lykkes i større grad, samt endringer i studiestøtte til studentene knyttet til gjennomføring av utdanning. Rapporten sammenlikner karakterer i perioden 1995 til våren 2003, før innføring av Kvalitetsreformen, med utviklingen i den påfølgende perioden frem til 2005. Hovdhaugen (2005) finner en liten forskjell i strykprosent mellom universiteter og høyskole i begynnelsen av perioden, en forskjell som ser ut til å forsvinne på siste halvdel av 1990-tallet. For begge typer institusjoner økte strykprosenten marginalt frem mot 2000, for så å falle igjen mot 2005. Det er, ifølge Hovdhaugen (2005), vanskelig å si om lavere strykprosent etter reformen skyldes tilfeldigheter eller ikke. De nevner noen mulige forklaringer på nedgangen i strykprosent på begynnelsen av 2000-tallet. Blant faktorer som har sammenheng med reformen, nevner Hovdhaugen mulige forbedringer i undervisningskvalitet, at stryk førte til lavere stipendandel for studentene, og endring i studiestruktur. Videre påpeker de at inntakskvaliteten blant studentene kan ha bedret seg over tid. De skiller imidlertid ikke empirisk mellom forklaringene, og det er derfor usikkert akkurat hvilke mekanismer som ligger bak utviklingen.

Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker i meldingen *Kultur for kvalitet* at studenter får høye karakterer på tross av relativt lav tidsbruk på studier. Det vises også til at karakterfordelingen er noe topptung. I årene 2012 til 2016 fikk Universitets- og høyskolerådet (UHR) i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utforske forskjeller mellom institusjoner i karaktersetting og utviklingen i karakterer over tid.

UHR (2016) viser at det er en svak økning i andelen som får karakteren A i høyere utdanning i perioden 2004–2016. Dette bildet er imidlertid sammensatt.

Innenfor enkelte fag som juridiske fag, teknologiske, økonomiske fag, og humanistiske fag gikk andelen med karakter A og B noe ned i perioden 2013–2016, mens den steg innenfor ernæring, medisin og teologi. Det er også noe nedgang i andelene som får karakterene E og F. Selv om endringene er små, reiser UHR (2016) spørsmål om hvorvidt utviklingen kan være uttrykk for karakterinflasjon.

I likhet med Hovdhaugen (2005), viser UHR-rapporten fra 2016 en svak nedgang i andelen stryk i kjølvannet av Kvalitetsreformen, 2004–2007. I følge UHR kan en årsak til dette være eksamenssammensetning. I forbindelse med kvalitetsreformen ble større eksamener delt opp i mindre bestanddeler, noe som kan ha påvirket strykprosenten.

Karakterrappporten fra 2016 peker også på sensurordningens rolle i forbindelse med fastsettelse av karakterer, og karakterutviklingen over tid (UHR, 2016). De ser blant annet på gjennomsnittskarakter for masteroppgaver i juridiske fag med og uten veileder i kommisjonen i perioden 2008 til 2015. Ved institusjonene UiT, UiB og UiO, finner de tegn til at karakterene reduseres i perioden etter at veileder er ute av eksamenskommisjonen. Analysene kan imidlertid ikke fastslå at det er fraværet av veileder som endrer karakterfordelingen. Andre deler av rapporten peker på at sammenhengen mellom veileder i kommisjonen og karakternivå ikke er entydig.

UHR (2016) undersøker også viktigheten av sensorveiledning for konsistent karaktergivning. De finner noen tegn til at en slik veiledning kan være viktig for konsistens på tvers av sensorer. I rapporten sammenlikner de for eksempel eksamenskarakterer i historie med karakterer gitt av en annen kommisjon på samme eksamensoppgaver. De finner at eksamener med sensorveiledning har et mindre avvik mellom eksamenskarakterer og karakterer satt av kommisjonen, sammenliknet med eksamener uten sensorveiledning. Selv om undersøkelsen ikke hadde en longitudinell dimensjon, er det nærliggende å tenke at sensorveiledning også kan spille en rolle for konsistens over tid.

1.3.2 Ulik praksis på tvers av enheter i UH-sektoren

Noen studier har også sett på forskjeller i karaktergivning mellom institusjoner og studieprogrammer. Strøm mfl. (2013) tar utgangspunkt i indikasjoner på at variasjonen i karaktersetting mellom institusjoner vanskelig kan forklares av forskjeller i kompetansenivå mellom studentene. De peker på flere ulike forklaringer på dette, der én av mekanismene er at sensorer praktiserer såkalt relativ karaktersetting. Det vil si at prestasjoner i en gitt vurderingssituasjon vurderes mot andre i samme situasjon heller enn mot én standard som er lik på tvers av institusjoner.

I rapporten undersøker Strøm mfl. (2013) ulike mål på forskjeller i karakterer mellom institusjoner. Først beregner de forskjellen mellom hver students

gjennomsnittskarakter i høyere utdanning og fra videregående opplæring. Deretter sammenlikner de gjennomsnittet av dette målet ved de ulike institusjonene. De finner at de fire eldste universitetene ser ut til å være noe strengere enn de andre institusjonene. De avdekker stort sett det samme bildet ved bruk av regresjonsanalyser der de også kontrollerer for fagfelt, inntakskarakterer og individuelle karakteristikk ved studentene.

Hamberg mfl. (2017) studerer også forskjeller i karaktersetting mellom institusjoner, men benytter en annen empirisk strategi. I deres analyser ser de på resultater fra gjennomføring av nasjonal deleksamen i grunnskolelærerutdanningen, regnskap og revisjon i 2017 og i sykepleie i 2016. Resultatene fra deleksamen sammenliknes med karakterer ved studieprogrammene studentene går på. I analysene finner forfatterne at omtrent halvparten av institusjonene i undersøkelsen har et karaktersnitt som er mer enn en halv karakter høyere enn gjennomsnittet på den nasjonale deleksamenen. Det er også forskjeller mellom fagfeltene i forholdet mellom nasjonal deleksamen og andre eksamenskarakterer. Mens de to er høyt korrelert innen sykepleie og regnskap og revisjon, det vil si at karakterene er relativt like, er korrelasjonen betydelig lavere innen grunnskolelærerutdanningen.

Undersøkelsene gir altså indikasjoner på at det kan være systematiske forskjeller i karaktersetting mellom både institusjoner og mellom fagfelt. Når en undersøker endringer i karakternivået i høyere utdanning over tid, kan det dermed ha betydning hvordan studentene fordeler seg på tvers av disse ulike enhetene, på tvers av institusjoner og fagfelt.

1.4 Internasjonale studier

Det er betydelig interesse for karakterinflasjon internasjonalt, og forskningslitteraturen inkluderer studier av karaktersystemer i flere ulike land (Jephcote mfl., 2020). På tross av et relativt stort fokus på inflasjon, er en fellesnevner for slike studier at det er vanskelig å skille klassisk inflasjon fra andre kilder til karakterøkning som ikke nødvendigvis impliserer lavere standard. Hovedårsaken er at flere aspekter ved karaktergivning er uobserverbare for forskerne. Det vil si at mens man kan kontrollere for faktorer som inntakskarakterer, fagsammensetning og individuelle karakteristikk, vil aspekter som studentenes arbeidsinnsats, og kvalitet på undervisning, ofte være vanskelige å kvantifisere.

Bachan (2015) studerer økningen i karakterer i høyere utdanning i Storbritannia mellom 2006 og 2012, og hvorvidt økningen kan tilskrives klassisk inflasjon, det vil si lavere standard for å få gode karakterer. Forfatteren benytter data på institusjonsnivå og anvender en empirisk modell for å kontrollere for en rekke faktorer som kan tenkes å forklare økningen i karakterer, bortsett fra lavere standarder. Det inkluderer indikatorer på den tekniske effektiviteten ved

institusjonene, universitetstype, andre karakteristikk ved universitetene og gjennomsnittlige trekk ved kohortene (for eksempel andelen kvinner og inntakspoeng). Bachan (2015) finner at disse faktorene ikke kan forklare hele økningen i perioden, noe som kan tyde på klassisk inflasjon. De påpeker likevel at andre faktorer, som studentenes motivasjon, bedre undervisning eller høyere ferdigheter, kan være årsakene til økningen.

En rekke studier diskuterer insentiver i karaktersystemet som kan bidra til karakterinflasjon. Jephcote mfl. (2020) stiller et tilsvarende spørsmål som Bachan (2015) i britisk kontekst, og finner at det også er tegn til klassisk karakterinflasjon i perioden 2009 til 2019. De viser til at det kan være mange mekanismer i spill som driver en eventuell inflasjon. Én årsak kan være en gjensidig binding mellom student og underviser. Mens underviser gir karakterer til studenter, gir også studenter vurderinger av underviserne gjennom formelle og uformelle kanaler. Høyere karakterer kan være en respons på et slikt forhold.

Det finnes flere studier som påpeker sammenhengen mellom studentevalueringer og karakternivå. Nowell (2007) viser at sammenhengen er positiv ved et amerikansk universitet, det vil si at studenter som får høyere karakterer ofte også gir bedre vurderinger. Berezvai mfl. (2020) finner samme tendens ved to sentraleuropeiske universiteter. Denne sammenhengen kan imidlertid også forklares av mekanismer som at de studentene som har fått mest ut av undervisningen også gjør det bedre, og trenger ikke bety at det finnes en slags transaksjon mellom underviser og student.

Achen og Courant (2009) tar utgangspunkt i stabile karakterforskjeller mellom fagfelt. Det teoretiske bakteppet for studien er basert på en tilbuds- og etterspørselsmodell der instituttene tilbyr fag som er etterspurt av studenter. Fra et ledelsesperspektiv er det bra at instituttene produserer studiepoeng, og karakterer er en måte for instituttene å tiltrekke seg studenter. I hvilken grad en underviser i et kurs må ty til økning i karakterer for å tiltrekke seg studenter, avhenger av hvorvidt det finnes alternative fag studenten kan ta istedenfor. Derfor vil karakterene være lavere i obligatoriske kurs. I tillegg vil det være vanskeligere å opprettholde en streng standard i kurs der det ikke finnes et rett og galt svar, ettersom sensors kostnad knyttet til å forsvare karakteren er høyere. For å se nærmere på disse prediksjonene studerer de karakterdata fra et amerikansk universitet (University of Michigan) i perioden 1992–2008. De finner til dels støtte for disse prediksjonene; obligatoriske kurs med vurderingsformer som er nærmere rett og galt svar – og som det derfor er vanskelig å krangle på – har de laveste karakterene. Dette er gjerne tilfellet innenfor matematikk, naturvitenskap og økonomi, noe vi også har sett i Norge (se Strøm mfl., 2013). De finner likevel at også vurderingsformer innen naturvitenskapelige disipliner som er mer basert på skjønn, som labøvelser, har relativt høye karakterer. Dette kan altså tyde på at det ikke kun er fagfeltene i seg

selv, men også vurderingsformene som kan være utslagsgivende. Nyere studier finner, som for eksempel Nieswiadomy og Kims (2025) analyser av universiteter i Texas, at det har vært forskjeller mellom fagfelt også i senere tid (2012–2019),

Achen og Courant (2009) kan ikke empirisk fastslå mekanismene i modellen, og påpeker selv at normer og andre faktorer vil spille inn. Sett i lys av tidligere studier, som viser at studenter også tiltrekkes mot kurs der karaktergivningen er mindre streng, ligger likevel forholdene til rette for at slike markedsmekanismer kan føre til høyere karakterer over tid. Bar mfl. (2009) studerte en reform ved Cornell universitet som i 1998 førte til at mediankarakterer i ulike fag ble publisert online. De finner at reformen førte til at flere studenter valgte fagene der karaktersnittet var høyere.

Som vist i norsk kontekst, kan karakterene også variere på institusjonsnivå. Popov og Bernhardt (2012) gjør en teoretisk analyse av høyere utdanningsinstitusjoners insentiver i karaktersetting når målet er at kandidatene skal gjøre det best mulig på arbeidsmarkedet. De finner, under et sett av betingelser, at bedre universiteter kan sette en lavere standard ettersom arbeidsgivere vanskelig kan skille kvaliteten på to personer med samme karakter. Selv «dårlige» A-er fra gode institusjoner vil dermed få gode jobber.

Baird mfl. (2019) fokuserer på forskjellen mellom private *for-profit* institusjoner og *nonprofit*/offentlige institusjoner. Utgangspunktet for studien er tanken om at profittjag øker insentivet til, blant annet, gjennomstrømming gjennom et kundeleverandør-forhold mellom studenter og institusjoner. For å undersøke eventuelle forskjeller i karakterinflasjon ser de på forskjellen i gjennomsnittskarakterer (og uteksaminering) mellom studenter ved de to typene institusjoner. Kontrollert for ulike mål på hvor godt forberedt studentene er til å ta høyere utdanning (for eks. karakter fra studieforberedende skolegang), finner de at studenter ved profitt-drevne institusjoner har høyere karakterer i gjennomsnitt. Dette kan tyde på forskjellig karakterpraksis. I likhet med andre studier påpeker likevel forskerne at «inflasjonen» måles indirekte ved å se på sammenhengen mellom forberedthet og karakterer. Hvorvidt profitt-drevne institusjoner faktisk gir høyere karakterer enn det er grunnlag for beror på hvorvidt variablene de kontrollerer for er tilstrekkelige for å kunne sammenlikne de to gruppene av studenter på en god måte.

Chan mfl. (2007) legger frem en økonomisk teori som knytter sammen universitetenes karaktergivningspraksis med kandidaters jobbmuligheter. I et marked der studiestedene er opptatt av at kandidater skal ha gode jobbmuligheter, vil de ha insentiver til å gi relativt høye karakterer. Strengere karaktergivning kan ikke opprettholdes i lengden, fordi hver institusjon vil ha et insentiv til å øke karakterene for å signalisere at det har flere av de gode kandidatene i markedet. En annen implikasjon av modellen er at det vil være høyere karakterer ved høyt ansette institusjoner. Årsaken er at aktører i arbeidsmarkedet har større tiltro til at disse

institusjonene faktisk har en større andel av de gode studentene, noe som forsva-
rer et høyere karaktersnitt.

Herron og Markovich (2017) viser noe av den samme dynamikken. Utgangs-
punktet for deres analyse er imidlertid studentenes seleksjon til ulike studieste-
der. I deres modell står kommende studenter overfor valget mellom institusjoner
med ulike grader av streng karakterpraksis. Modellen er altså basert på en anta-
kelse om at kommende studenter har mulighet til å skille institusjoner basert på
karakterpraksis. De flinke velger seg til strengere læresteder for å skille seg ut,
mens de svakere velger seg til dem med snillere karakterpraksis. Dette gjør, blant
annet, at karakterene ved de strenge lærestedene blir høyere, og gjennomsnittet
øker.

Det er flere eksempler på at karakternivået i høyere utdanning har økt over tid,
også i andre land enn i Norge. Generelt sett er det imidlertid vanskelig å fastslå
nøyaktig hvorvidt det er snakk om klassisk inflasjon – dvs. at det stilles lavere krav
til karakterer over tid.

Det finnes imidlertid en rekke studier som viser *indikasjoner* på inflasjon og
som viser at insentivene i høyere utdanning til dels kan legge til rette for klassisk
inflasjon. Dette kan blant annet dreie seg om forholdet mellom underviser og stu-
dent, der gode karakterer kan være årsak til gode studentevalueringer som igjen
er et viktig kompetansesignal for vitenskapelig ansatte. Videre kan det hende at
kostnaden ved å gi strengere karakterer er større for undervisere i fag der vurde-
ringsformen i stor grad baseres på skjønn, og i fag som ønsker å tiltrekke seg flere
studenter.

På høyere nivå enn fag og studium, som institutter og læresteder, finnes det
også en rekke insentiver til å øke karakterene over tid for å tiltrekke seg studenter.
Videre, uavhengig av om karakterene øker over tid, vil forskjeller mellom institu-
sjoner, institutter og fagfelt – som er vist både i Norge og internasjonalt – kunne
være med på å drive den samlede karakterøkningen. Én årsak kan være at flere og
flere studenter velger seg dit de har størst sannsynlighet for å lykkes med å få gode
karakterer.

2 Metode og data

I denne delen gjør vi rede for de ulike metodene og dataene vi bruker for å undersøke utviklingen i karakterer i høyere utdanning.

2.1 Metode

I kapittel 3 gir vi en deskriptiv analyse av utvikling i høyere utdanning i perioden 2005–2024. Vi innleder der analysene med å se på hvordan eksamener, inkludert bachelor- og masteroppgaver, er fordelt mellom ulike fag og institusjoner gjennom perioden. Deretter går vi over til å undersøke den generelle utviklingen i karakterer, der vi blant annet viser hvor på karakterskalaen det har vært endringer. Videre ser vi nærmere på karakterutvikling innenfor ulike fagfelt og institusjonstyper, og sammenhengen (korrelasjonen) mellom karakterer i høyere utdanning og inntakskarakterer fra videregående skole.

I kapittel 4 bruker vi regresjonsanalyser for å utforske mulige årsaker til utviklingen i karakterer over tid. Denne typen analyser gjør det mulig å undersøke om økningen i karakterer over tid kan knyttes til bestemt forklaringsvariabler, samtidig som vi holder andre forhold konstante. Vi estimerer regresjoner av følgende type:

$$k_{eit} = \beta \text{År} + \alpha_{e(it)} + \pi X_{eit} + \varepsilon_{eit} \quad (1)$$

Der k_{eit} er karakterutfall for student i på emne e i år t . År er året karakteren ble gitt. I regresjonsanalysene er vi spesielt opptatt av hvordan års-koeffisienten β endrer seg når vi inkluderer ulike variabler i regresjonene. $\alpha_{e(it)}$ er et sett med faste effekter (kontrollvariabler). Vi er særlig interessert i kontrollvariablene institusjon, fagfelt, studium og utdanningsnivå, og disse inkluderes som faste effekter. Det innebærer at vi legger til indikatorvariabler (dummier) for hver(t) institusjon/fagfelt/studium/utdanningsnivå. I regresjonene inkluderer vi da 21 institusjoner, 23 fagfelt, 64 studium og 17 utdanningsnivåer. I noen regresjoner inkluderer vi også persentiler fra fordelingen av inntakskarakterer fra videregående skole. Det betyr at vi inkluderer indikatorvariabler (dummier) for hver persentil i

karakterdistribusjonen. X_{eit} er en vektor av andre kjennetegn ved emne e eller student i på tidspunkt t .

Ved å for eksempel legge til kontrollvariabler som institusjon og fagfelt i estimeringen av regresjonslikningen over, med karakterer som utfall og en lineær årstrend, kan vi se i hvilken grad fagfelt og institusjon er med på å forklare økningen i karakterer over tid, samtidig som vi tar høyde for at fagfelt og institusjon kan samvarierte. Ved å inkludere, kontrollere for, institusjon, fagfelt og utdanningsnivå i regresjonen, tar vi bort bidraget i økningen i karakterer som drives av at et større antall studenter tar eksamener i fagfelt og/eller på institusjoner og/eller på utdanningsnivåer som tradisjonelt har hatt et høyere karakternivå. Ved å følge med på hvordan koeffisienten på tidstrenden endrer seg, kan vi lære om bidraget fra de ulike variablene. Videre gjentar vi også disse analysene på institusjons- og fagfeltsnivå for å se om en eventuell overordnet økning i gjennomsnittskarakter drives av ulik utvikling mellom institusjonene eller fagfeltene. Neste delkapittel forklarer data og variabler nærmere.

Det er verdt å merke seg at metoden vi benytter ikke kan bekrefte eller utelukke forekomsten av klassisk inflasjon, slik vi har definert det, altså at karakterene øker mer enn studentenes faktiske kompetanse. For å kunne være sikrere på å identifisere om klassisk inflasjon faktisk har funnet sted, måtte vi enten (1) hatt tilgang til identiske vurderingssituasjoner over tid, slik at vi kunne sett om de vurderes ulikt, eller (2) hatt gode, helst direkte mål på studentenes faktiske kompetanse når de tar eksamen. Ingen av delene er mulig innenfor rammene av vårt datagrunnlag.

I stedet benytter vi en indirekte tilnærming, der vi undersøker hvordan ulike observerbare kjennetegn påvirker tidstrenden i karakterutviklingen. Dette er samme fremgangsmåte som ofte benyttes i den empiriske litteraturen på karakterinflasjon over tid. Ved å kontrollere for en rekke faktorer, som studentenes demografiske sammensetning, fagfelt, institusjonstilhørighet, utdanningsnivå og inntakskarakterer, kan vi identifisere i hvilken grad disse forholdene kan forklare økningen i karakterer over tid. Dersom økningen i karakterer vedvarer etter at vi har kontrollert for de observerbare faktorene, kan klassisk inflasjon være en mulig forklaring, men metoden vår kan ikke gi et endelig svar på om dette er tilfellet. Vi kan derfor gi et estimat på omfanget av uforklart karaktervekst, men ikke fastslå om den skyldes inflasjon i vurderingspraksis eller andre uobserverbare faktorer.

Etter å ha undersøkt hvordan karakterutviklingen over tid henger sammen med ulike observerbare faktorer gjennom regresjonsanalyser med årstrend, ser vi på hva som forklarer variasjonen i karakterer generelt. Mens den ovennevnte fremgangsmåten gir informasjon om hvordan ulike faktorer kan forklare den gjennomsnittlige karakterutviklingen over tid, sier den mindre om hvor mye disse faktorene samlet bidrar til å forklare variasjonen i karakterene i et gitt år, og om dette endrer seg over tid.

For å belyse dette benytter vi en form for variansdekomponering. Med denne metoden kvantifiserer vi hvor stor del av variasjonen i karakterer som kan tilskrives ulike observerbare forhold, målt ved modellens forklarte varians (R^2). Ved å sammenligne resultatene mellom ulike år, kan vi undersøke om betydningen av bestemte faktorer, som institusjonstilhørighet, fagfelt, studentkjennetegn og inn-takskarakterer, har endret seg over tid. Vi vil bruke variansdekomponering til blant annet å undersøke hvor mye av variasjonen i karakterer i to ulike år som kan tilskrives variasjon mellom institusjonene og fagfeltene.

Tidsperioder

I kapittel 3 viser vi at pandemiårene 2020 og 2021 ser ut til å peke seg ut, og kan derfor være vanskelige å sammenlikne med årene før. Mest sentralt for våre analyser var en midlertidig økning i karakternivået i disse årene. Dette betyr at trenden i karakterutviklingen er ikke-lineær mellom 2005 og 2024, som innebærer at en lineær regresjonsmodell ikke passer perioden som helhet.

Under pandemien opplevde høyere utdanning rekordhøye søkertall (HK-dir, 2024) og en midlertidig økning i oppnådde studiepoeng. En mulig årsak til det sistnevnte kan være at en vesentlig større andel eksamener ble avholdt som hjemmeeksamener (Wiers-Jenssen mfl., 2026; se også Kyte mfl., 2009).² I media har karakterøkningen som skjedde i disse årene blitt kalt «korona-effekten».³

På bakgrunn av de store endringene i høyere utdanning i forbindelse med covid-19-pandemien har vi valgt å dele analysen i tre. Kapittel 3.1 til 3.3 viser trender i karakterer og kjennetegn ved eksamener i hele perioden, 2005–2024, mens kapittel 3.4 og 3.5 kun ser på perioden 2005–2019. I kapittel 4 undersøker vi potensielle årsaker til karakterendringer i perioden, først for perioden 2005–2019 i delkapittel 4.1, 4.2 og 4.3, mens delkapittel 4.4 presenterer analyser for årene 2020–2024.

2.2 Data

Analysene baserer seg på datasett som består av alle emner, inkludert bachelor- og masteroppgaver, tatt ved norske høyere utdanningsinstitusjoner i perioden 2005 – 2024. Et unntak er at vi mangler data fra en privat institusjon.⁴ Ideelt sett

² <https://vedlegg.hkdir.no/TRHU/2023/tabell/V2.35>

³ <https://www.khrono.no/flere-stryker-pa-eksamen/761201>

⁴ Denne institusjonen har valgt ikke å dele sine data, og mangler derfor i hele perioden. Videre er det en av de vitenskapelige høyskolene vi mangler eksamener fra i 2011 og en høyskole vi mangler i 2009. I tillegg er det 5 private institusjoner som først kommer inn i dataene fra rundt 2009. Ettersom vi ikke kan identifisere enkeltinstitusjoner, kan vi ikke si hvilken grad dette er og gjør noen grep i noen figurer for å unngå direkte identifisering. Dette gjelder uansett små deler av dataene og vil derfor ikke ha betydning for hverken mønstrene vi beskriver eller resultatene fra regresjonene.

ville også 2004 være inkludert i analysene, men i dette året har dataene betydelige svakheter ved at en betydelig mengde eksamener mangler bokstavkarakter. Da vi fikk nye, oppdaterte data for perioden 2005 til 2024, bygger dataene som tar for seg hele perioden fra 2005 til 2024 på et annet uttrekk fra FS-dataene enn dataene som kun analyserer perioden 2005 til 2019.

Hver observasjon i datasettet er knyttet til en vurdering av en student i et kurs/emne i høyere utdanning. Dette omfatter både skriftlige og muntlige eksamener, samt bachelor- og masteroppgaver. Av hensyn til fremstillingen omtaler vi alle slike vurderinger samlet som eksamener, og den tilhørende karakteren som eksamenskarakter.

Hver eksamensobservasjon inneholder et sett med variabler som grovt kan deles inn i to hovedkategorier. For det første inngår informasjon om selve emnet der vurderingen er gjennomført. For det andre inkluderer en observasjon informasjon om studenten som har avlagt eksamen.

Emne

- Fagfelt for emne
- Antall studenter per emne
- Semester (høst/vår)
- Institusjon
- Utdanningsnivå
- Møtt/ikke møtt
- Karakter eller vurdering på eksamen
- Årstall for når eksamenen ble avlagt

Individ

- Fødselsår
- Kjønn
- Antall emner per år
- Studium
- Deltid⁵
- Inntakskaraktersnitt

Vi bruker både studentens studium og emnets fagfelt, fordi disse ikke alltid er samsvarende. For eksempel kan en student på lektorprogrammet, som en del av sin grad, ta emner innen humaniora. Dataene inneholder ikke en slik kategorisering av emner, da det er studentene som er gruppert på studieprogrammer. Derfor er variabelen *Fagfelt for emne* konstruert manuelt ved å bruke emnekoder til å kategorisere emner i 23 ulike kategorier (for eksempel: humaniora, teknologi,

arkitektur, veterinær. medisin, pedagogikk, økonomi og administrasjon, ex-phil, master- eller bacheloroppgave osv.).

Studium er en variabel som skiller mellom 64 ulike studier (for eksempel: realfag, teknologi, arkitektur, sykepleier, medisin, scenekunst og tannlege)⁶. *Studium* er altså en noe grovere kategori enn studieprogram.

Utdanningsnivå viser til utdanningsnivået (for eksempel: master, bachelor, profesjon og årsstudium) emnet og eksamenen er på.

Antall studenter per emne og antall emner per student utledes ved å telle antall observasjoner per emne per år og antall observasjoner per år per student. Når vi inkluderer antall studenter per emne og antall emner per student i tillegg til alder, antar vi at det kan være ikke-lineære effekter av disse og inkluderer alltid alder² og antall emner². Årsaken er at det kan være at karakterer øker med alder, men kan være negativt korrelert med veldig høy alder. Tilsvarende for antall emner kan vi tenke oss at det å ha mange emner påvirker karakteren negativt, mens det å ta veldig mange emner kan ha en enda mer negativ effekt.

Institusjon er en variabel som registrerer ved hvilken institusjonstype en eksamen er avlagt. I tråd med statistikkloven (SSB) og våre datagodkjenninger, kan vi ikke identifisere enkeltinstitusjoner ved navn i dette datasettet. Datasettet inkluderer derimot følgende kategorisering: 1) Gamle universiteter, 2) Gamle universiteter sammenslått med høyskoler, 3) Nyere universiteter, deriblant høyskoler som har slått seg sammen og blitt universitet (universitetsstatus etter år 2005), 4) Høyskoler, 5) Vitenskapelige høyskoler og 6) Private institusjoner. Når det gjelder hvilke institusjoner som er med i hvilken gruppe, vil vi påpeke at dette er gruppert på høyskole/universitetsstatus som institusjonen har i dag.

Semester angir hvorvidt eksamen er tatt på vår- eller høstsemesteret.

Deltid er en indikator som registrerer hvorvidt studenten tok utdanning på deltid. Vi mangler informasjon om deltid for omtrent 200 000 eksamener med karakter (omtrent 1,7 prosent av eksamener med karakter). Dette løser vi med å sette inn 0 for deltid for disse observasjonene og legge til en indikatorvariabel som tar verdien 1 når vi mangler informasjon om deltid. Denne indikatorvariabelen vil være inkludert i alle regresjonene der vi kontrollerer for deltid.

Ikke møtt indikerer hvorvidt studenten møtte opp til en eksamen hen var oppmeldt til eller ikke. Kategorien «Ikke møtt» er ikke entydig kodet i datasettet. Det vil si at det finnes en del observasjoner som mangler karakter, uten at dette er spesifisert nærmere. Siden andelen observasjoner uten karakter er relativt stabil over hele perioden, tolker vi disse som tilfeller der studenten ikke møtte til eksamen.

⁶ Definisjonen av *studium* og oversikten over alle nivåene finnes her <https://dbh.hkdir.no/datainnhold/tabell-dokumentasjon/213>.

Kjønn har verdien M dersom studenten er registrert som mann, og verdien K dersom studenten er registrert som kvinne.

Fødselsår er året studenten ble født, og brukes til å lage variabelen *alder* for alder ved eksamenstidspunkt.

Inntakskaraktersnitt er hver students gjennomsnittskarakter fra videregående skole. Dette brukes ofte som et mål på studentenes ferdigheter når de starter høyere utdanning. Inntakskarakterer er også benyttet i tidligere studier av forskjeller i karaktergivning mellom institusjoner (f.eks. Strøm mfl., 2013) og over tid (f.eks. Bachan, 2015).

Når det gjelder inntakskaraktersnittet, er det noen utfordringer knyttet til å bruke denne variabelen som et mål på studentenes ferdigheter ved utgangen av videregående skole. For det første finner vi inntakskarakterer ved å koble studenter til deres søknader i Samordna opptak. Inntakskarakteren er gjennomsnittet av alle eksamens- og standpunktkarakterene på vitnemålet. Her henter vi ut første observerte inntakskarakter for en student. Det at vi er avhengige av Samordna opptak gjør imidlertid at vi mangler inntakskarakterene for studenter som ikke har søkt gjennom Samordna opptak. Det gjelder omtrent 30 prosent av eksamenene tatt i perioden.⁷

For det andre har karakterene i både grunnskole og videregående skole økt de siste årene, også før pandemien (Udir, 2024b; Lillebø mfl., 2024; Udir, 2025). Økningen kan for eksempel skyldes endrede fagvalg i videregående skole, endret seleksjon inn i studieforberedende programmer, eller det kan hende at det har vært klassisk inflasjon i karakterene i videregående. Dersom det sistnevnte er tilfellet, vil ikke inntakskarakterer være et godt mål for å sammenlikne studieforberedthet på ulike tidspunkt. Det kan gjøre det vanskelig å fastslå om en økning i karakterer i høyere utdanning skyldes at studentene har blitt flinkere over tid.

På grunn av forholdet nevnt over vil vi, i tillegg til å bruke inntakskarakterer (tallkarakter), benytte et mål på inntakskarakterer relativt til andre søkere født i samme år. Dette gjør vi ved å dele individer født i samme år, inn i karakterpersentiler. Vi har ikke informasjon om hvorvidt personer født samme år kan ha fått karakterer fra VGO på ulike tidspunkter, men bruker som nevnt de første karakterene de er registrert med i Samordna opptak.

Inndelingen av inntakskarakterer i persentiler gjøres på følgende måte: søkere rangeres etter karaktersnitt sammen med alle søkere i Samordna opptak født samme år, deretter deles de inn i 100 omtrent like store grupper. Den nederste gruppen inneholder dem med de én prosent laveste karakterene og den øverste

⁷ Eksamener i høyere utdanning som tas av studenter vi ikke observerer i Samordna opptak, skiller seg ikke systematisk fra andre eksamener. Blant annet er karakterfordeling veldig lik, og fordelingen på fagfelt, studieprogram og utdanningsnivå er også relativt lik. Studenter som ikke søker seg til høyere utdanning via Samordna opptak, kan komme inn gjennom lokale opptak, som utvekslingsstudenter og studenter som søkte seg inn i høyere utdanning før 2003.

inneholder topp én prosent i karakterfordelingen. På denne måten tar vi hensyn til mulig inflasjon over tid i inntakskarakterer ved å sammenligne utviklingen til de ulike persentilene, i stedet for å sammenligne studenter med samme karakterer på ulike tidspunkt.

Bruken av persentiler for inntakskarakterer er et alternativ til å standardisere karakterene (z-standardisering) innenfor hver fødselskohort. Årsaken til at vi ikke bruker standardisering er at vi vil gjøre det mulig å fange opp at sammenhengen mellom inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning ikke nødvendigvis er lik for dem som er nederst og øverst i karakterdistribusjonen. For å ta hensyn til dette inkluderer vi indikatorvariabler for alle persentilene i de regresjonsanalysene der vi ønsker å kontrollere for posisjon i fordelingen av inntakskarakterer.

Selv om persentiler av inntakskarakterer er nyttige dersom det har vært klassisk inflasjon i videregående over tid, har denne tilnærmingen også en viktig svakhet. Sammenligning av persentiler over tid vil ikke fange opp en eventuell reell endring i studentenes ferdigheter eller studieforberedthet. Det betyr at en gitt plassering i karakterfordelingen kan representere et høyere ferdighetsnivå senere i perioden enn tidligere (eller omvendt). En slik forbedring kan, i prinsippet, komme av økte ferdigheter i videregående skole generelt. Det kan også være endringer i seleksjonen inn i høyere utdanning over tid. Ettersom vi kun observerer inntakskarakterer for studenter som søker seg til studier gjennom samordna opptak, vil vi heller ikke kunne utforske hvordan de er sammenlignet med resten.

3 Deskriptive analyser

I dette kapittelet gir vi en deskriptiv analyse av utviklingen i eksamenskarakterer i emner studentene er meldt opp i, inkludert bachelor- og masteroppgaver, i perioden 2005–2024. Vi presenterer endringer i volumet av eksamener over tid, inkludert antall avlagte eksamener, omfanget av ikke-møtt, og fordelingen mellom bokstavkarakterer og vurderingsformen godkjent/ikke godkjent. Vi viser også hvordan fordelingen av eksamener på tvers av fag og institusjoner har endret seg gjennom perioden. Videre presenterer vi endringer i selve karakterfordelingen på aggregert nivå, og hvordan inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning samvarierer over tid.

3.1 Kjennetegn ved eksamener og studenter

I tabell 3.1 viser vi gjennomsnittet for et sett sentrale variabler. Oversikten er basert på eksamener tatt i fire utvalgte år: 2005, 2012, 2019 og 2024. I første rad i tabellen ser vi at det har vært en tydelig vekst i antall unike emner mellom 2005 til 2024, fra 16 795 emner i 2005 til 29 620 emner i 2024. Gjennomsnittet av antall påmeldte studenter per emne er også høyere i 2024, 54 studenter, sammenlignet med 2005. Andelen eksamener tatt av kvinner har økt noe, fra 55 til 58 prosent, mens andelen eksamener tatt på masternivå har steget fra 23 prosent i 2005 til 30 prosent i 2024. Det har vært noe svingning i andelen eksamener på bachelornivå, men nivået ligger nært 60 prosent i de fire årene. Andelen eksamener på masternivå har økt fra 23 prosent til 30 prosent i perioden. Resterende eksamener faller inn under årsstudium og profesjon (integreerte mastergrader). I tabellen inkluderes alle typer eksamener, også dem som vurderes til godkjent/ikke godkjent. Ser vi derimot kun på eksamener med bokstavkarakterer, er de fordelt omtrent på samme måte som i tabell 3.1 på tvers av bachelor- og masternivå.

Tabell 3.1 Deskriptiv tabell over utvalgte variabler på eksamensnivå for årene 2005, 2012, 2019 og 2024

	2005	2012	2019	2024
Antall ulike emner	16 795	24 872	28 198	29 620
Gjennomsnitt				
Antall studenter oppmeldt per emne	44	44	47	54
Andel				
Ikke i Samordna opptak	52 %	33 %	23 %	21 %
Kvinner	55 %	56 %	57 %	58 %
Vårsemesteret	49 %	50 %	49 %	46 %
Masternivå	23 %	24 %	29 %	30 %
Bachelornivå	58 %	63 %	60 %	59 %
Vurderingsform godkjent/ikke godkjent	11 %	12 %	13 %	16 %
Uten vurdering/ikke møtt	32 %	26 %	25 %	27 %
Med karakter	57 %	62 %	62 %	57 %
N	730 473	1 125 545	1 370 778	1 590 490

I tabell 3.2 viser vi studentkarakteristikker for de samme årene. Dette er andeler og gjennomsnitt per student i stedet for per emne, som vi viste i tabell 3.1. Tabell 3.2 viser at andelen av studentene som er deltidsstudenter har økt over tid, fra 13 prosent i 2005 til 23 prosent i 2024. På tross av økt deltid har antallet emner hver student er meldt opp til, økt fra 4,9 til 5,1 per år. Andelen kvinner har økt fra 59 prosent til 61 prosent i samme periode.

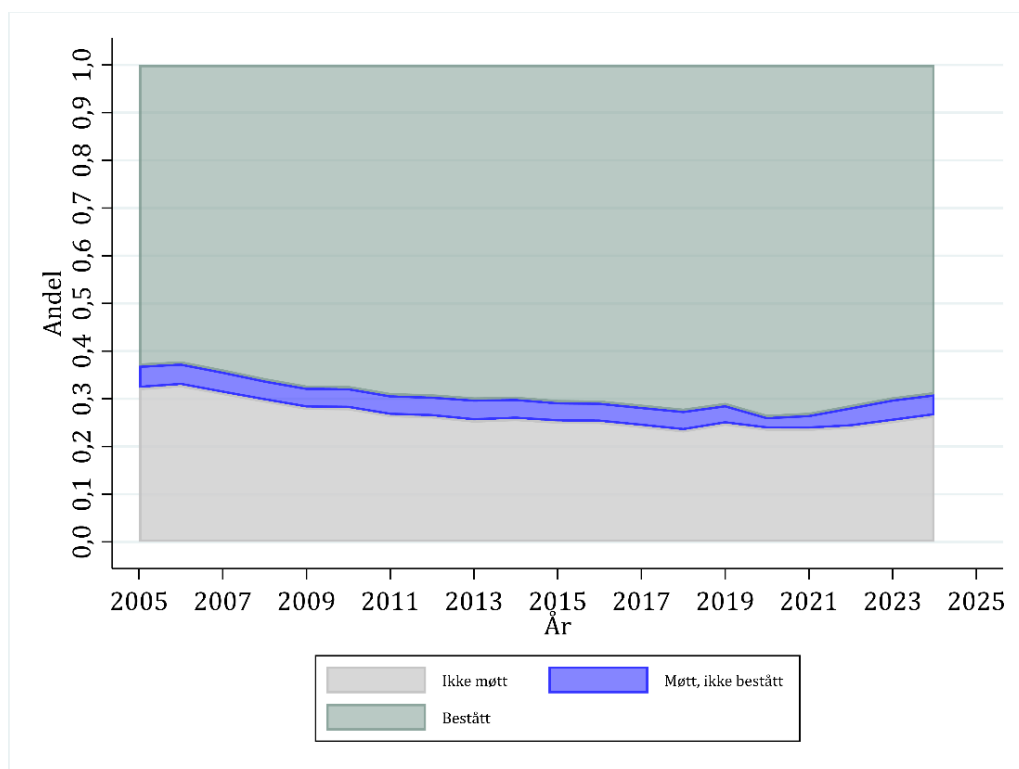
Tabell 3.2 Deskriptiv tabell over utvalgte variabler på studentnivå for årene 2005, 2012, 2019 og 2024

	2005	2012	2019	2024
Andel				
Deltid	13 %	18 %	21 %	23 %
Kvinner	59 %	61 %	60 %	61 %
Ikke i Samordna opptak	58 %	39 %	29 %	26 %
Møtt eksamen	67 %	75 %	76 %	76 %
Gjennomsnitt				
Inntakskarakter	4,26	4,22	4,28	4,41
Alder	27,5	27,7	27,9	28,5
Antall emner påmeldt	4,9	4,9	4,8	5,1
N	148 961	229 614	288 083	313 845

Vi ser at snittkarakteren fra videregående skole har ligget relativt stabilt mellom 2005 og 2019, men økte fra 4,28 i 2019 til 4,41 i 2024. Dette kan henge sammen med at snittkarakterene i videregående skole økte under koronapandemien (Lillebø mfl., 2024).

I figur 3.1 ser vi på utviklingen i andelen *beståtte* eksamener, andelen *ikke bestått* og andelen *ikke møtt*. Her har vi regnet bestått som enten en eksamen med tallkarakter A-E, eller en vurdering av typen «godkjent» eller «bestått».

Figuren viser at andelen *bestått* økte i årene 2005–2020, mens andelen *ikke møtt* har gått ned i samme periode. Det er en liten tendens til at andelen *ikke møtt* har økt i årene etter 2020. Likevel ser det ut til at den store økningen i antall studenter ikke har ført til en betydelig økning i andelen som ikke møter eller ikke består eksamen.



Figur 3.1 Andel eksamener som er bestått, ikke bestått eller uten oppmøte, over tid. N=23 554 062. Alle observasjoner.

Videre i rapporten vil vi kun bruke observasjonene med bokstavkarakter, og dermed utelate både dem som ikke møter til eksamener, samt emner som vurderes uten bokstavkarakterer. Endringer i hvem som møter til eksamen, gitt at de er påmeldt vil kunne medvirke til å forklare endringer i karakternivået, men dette har vi ikke sett nærmere på i analysen. Systematiske endringer i hvilke typer emner som vurderes uten bokstavkarakter vil også kunne påvirke karakternivået dersom disse emnene for eksempel ville ha hatt et høyt eller lavt karakternivå. Vi ser imidlertid i tabell 3.1 at andelen emner med en annen vurderingsform var relativt stabil i perioden vi ser på. Det er særlig helseutdanningene som benytter vurdering uten bokstavkarakter. Helseutdanningene (helse 3-årig og helse, 5/6 år) står for om lag 44 prosent av eksamenene med vurderingen bestått/ikke bestått. Videre har private høyskoler en høyere andel eksamener uten bokstavkarakter enn andre institusjoner (21 prosent, mot 10-14 prosent for de andre institusjonstypene), men private høyskoler utgjør kun en liten andel, fem prosent, av det totale antallet observerte eksamener.

3.2 Sammensetning av fag og institusjon over tid

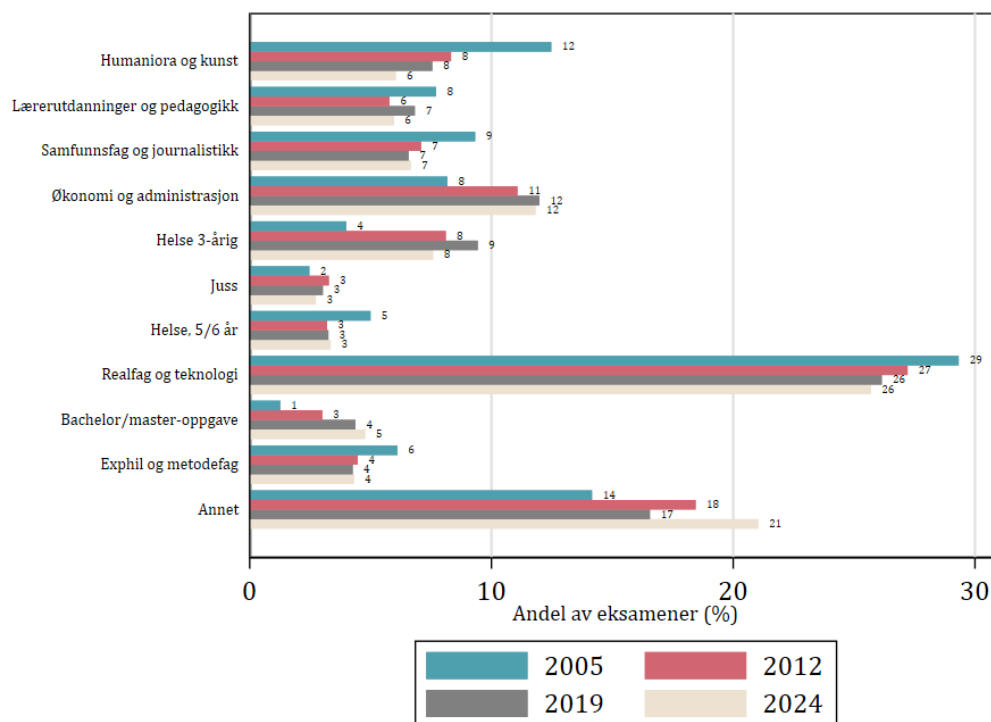
I denne delen ser vi først på om det har vært endringer i andelen eksamener tatt i ulike fagfelt og på ulike typer institusjoner. Om det er variasjon i karakternivået

mellom institusjoner og fagfelt, kan endringer i sammensetningen av eksamener ha betydning for det totale karakternivået. For eksempel vil en utvikling hvor en lavere andel eksamener blir tatt i et fagfelt eller på institusjoner med et lavere karakternivå og en økt andel eksamener tatt i et fagfelt eller på en institusjon med et høyere karakternivå, kunne øke gjennomsnittskarakteren i høyere utdanning.

For å gjøre de påfølgende figurene mer lesbare benytter vi grovere grupperinger av variablene emnets fagfelt og studium. Selv om grupperingene er mindre detaljerte enn i de underliggende dataene, bruker vi de samme begrepene. Fagfelt viser til hvilken faglig kategori emnet tilhører, mens studium refererer til typen utdanning studenten er tatt opp på og følger.

I figur 3.2 viser vi eksamener fordelt på emnets fagfelt. Stolpene i figuren viser andelen eksamener som er tatt innen et fagfelt i årene 2005, 2012, 2019 og 2024. Figuren viser at noen fagfelt er relativt stabile, deriblant juss, lærerutdanninger og pedagogikk. Korte helseutdanninger og økonomi og administrasjon har begge hatt en økning på 4-5 prosentpoeng mellom 2005 og 2024. Øvrige fagfelt har fått sin andel av eksamener redusert. Humaniora og kunst har redusert sin andel, fra 12 til 6 prosent av alle eksamener. Andelen eksamener som er master- eller bacheloroppgaver har økt fra 1 til 5 prosent.

Vår egen klassifisering dekker ikke alle emnene, fordi enkelte emner er vanskelige å kategorisere. Kategorien «Annet» er derfor relativt stor. Den er også større i 2024 sammenlignet med 2005.



Figur 3.2 Eksamener fordelt på emnets fagfelt i 2005, 2012, 2019 og 2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.

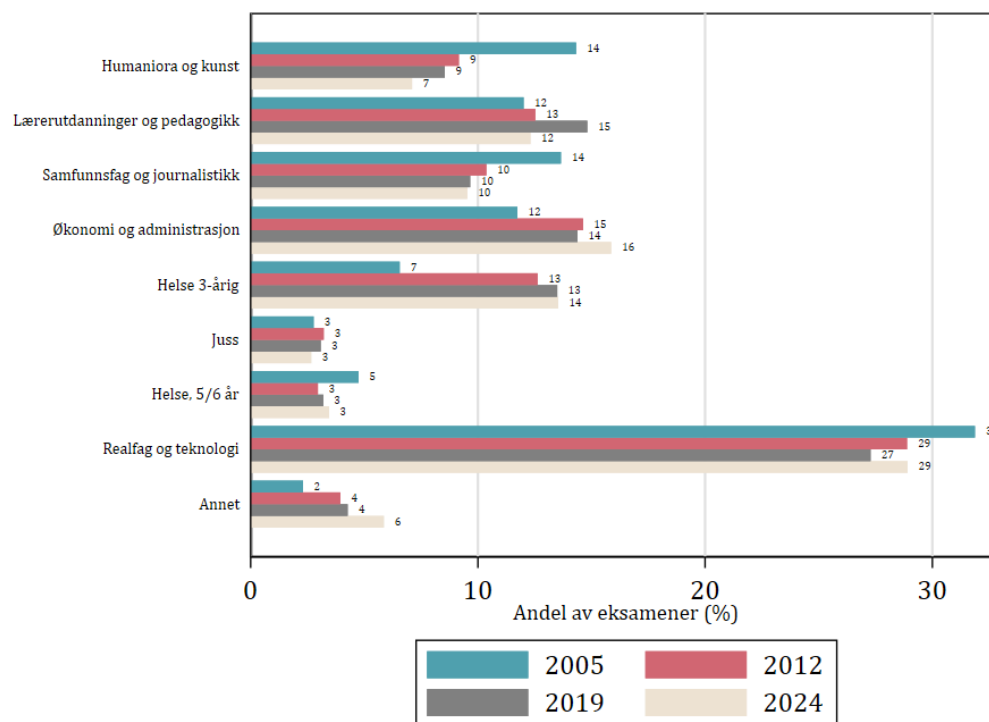
I figur 3.3 viser vi fordelingen av eksamener fordelt på studium.⁸ Som nevnt tidligere, vil noen eksamener innenfor et studium kunne være avlagt i emner som normalt tilhører andre programtyper. For eksempel vil en eksamen i matematikk som er avlagt av en historiestudent, kategoriseres som Humaniora og kunst. Vi viser en gruppert versjon av variabelen «Studium», da den har 64 ulike kategorier.

Vi ser flere tilsvarende tendenser når vi ser på studentenes studium som da vi så på eksamener kategorisert etter emnets fagfelt (figur 3.2). Blant annet har studenter innen realfag og teknologi avlagt relativt flere eksamener sammenlignet med de andre programmene, selv om det er noe lavere i 2024. Samtidig er andelen eksamener avlagt av studenter innenfor økonomi og administrasjon og 3-årig helseutdanninger høyere i 2024 sammenliknet med 2005.

Det er også noen betydelige nivåforskjeller mellom figur 3.2 og 3.3 for en gitt kategori. Figur 3.3 viser blant annet at andelen eksamener avlagt av studenter innen lærerutdanninger eller pedagogikk varierer noe, med en topp på 15 prosent i 2019. Noe av årsaken til at dette skiller seg fra figur 3.2 kan være at lærerstudentene ofte tar fag utenfor lærerutdanningene, og figur 3.3 viser fordelingen av emner etter studentens studium og ikke tilhørigheten til emnet eller eksamenen.

⁸ Det vil si en gruppering av variabelen «studium», beskrevet her: <https://dbh.hkdir.no/datainnhold/tabell-dokumentasjon/213>.

Innføringen av femårig grunnskolelærerutdanning i 2017 kan også være noe av forklaringen. Også når vi ser på studium ser vi at andelen eksamener tatt i realfag og teknologi, og samfunnsfag og journalistikk har blitt noe redusert.



Figur 3.3 Eksamener fordelt på studentens studium i 2005, 2012, 2019 og 2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.

Tendensen til at det er en nedgang i andelen studenter som tar typiske universitetsutdanninger som samfunnsfag, humaniora og realfag, kan tyde på at økningen av eksamener og emner har skjedd utenfor de gamle universitetene. Om det er slik at de gamle universitetene har et annet karakternivå enn andre institusjoner, vil dette kunne ha en betydning for karakterutviklingen.

Figur 3.4 presenterer andelen av alle eksamener som er avlagt ved ulike institusjonstyper i årene 2005, 2012, 2019 og 2024. Den viser at andelen eksamener tatt ved de gamle universitetene har gått noe ned over tid, samtidig som andelen eksamener tatt på høyskoler og nyere universiteter har gått opp. Dette samsvarer med det vi så i figur 3.2 og 3.3, at andelen avlagte eksamener i typiske «høgskolefag» som korte helseutdanninger og økonomi og administrasjon, har økt. I tillegg har andelen eksamener tatt på private høyskoler økt i perioden. At andelene endres over tid kan både skyldes endringer i andelen studenter som går på ulike typer institusjoner, men kan også skyldes andre forhold som for eksempel endringer i antall studiepoeng per emne. Mange emner som gir få studiepoeng, vil gi flere eksamensobservasjoner, mens få, store emner vil gi færre eksamensobservasjoner. I

våre data har vi imidlertid ikke et mål på antall studiepoeng per emne. Ettersom vi er opptatt av utviklingen i gjennomsnittskarakter på eksamen, vil vi ikke gå videre inn på i hvilken grad endringene i andeler skyldes antall studenter eller kun strukturelle endringer når det gjelder studiepoeng og antall vurderinger. I vedleggsfigur A1 viser vi endringer i andeler eksamener tatt på ulike nivåer.



Figur 3.4 Eksamener fordelt på institusjonstype i 2005, 2012, 2019 og 2024.
N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.

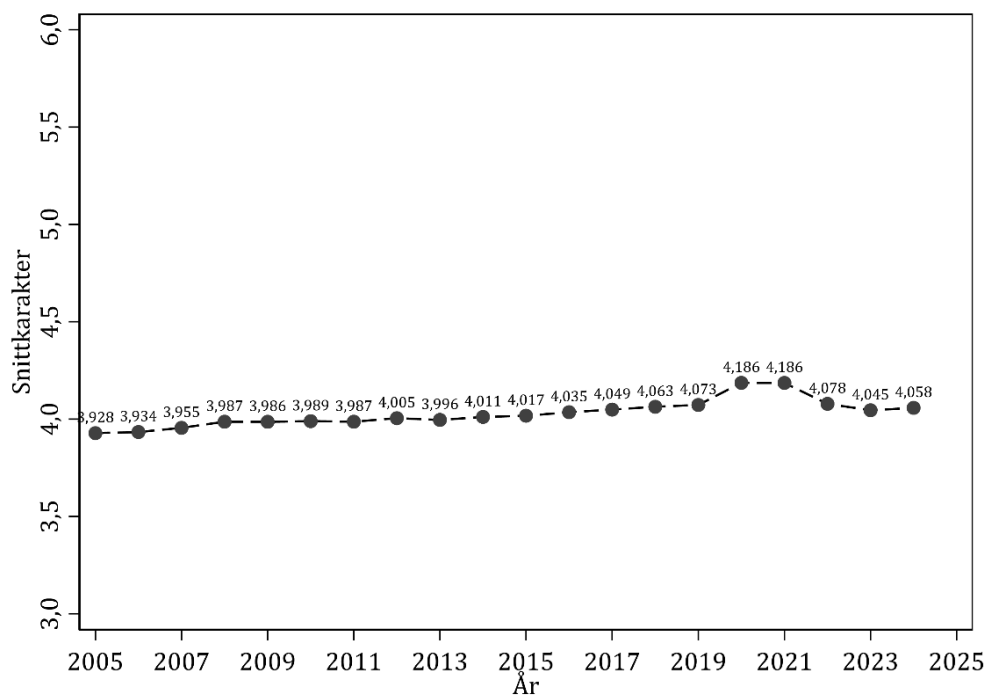
3.3 Karakterutviklingen i høyere utdanning

De foregående delkapitlene har vist at høyere utdanning har gjennomgått en rekke endringer i perioden vi undersøker. Ikke bare har volumet av eksamener økt, men også sammensetningen av eksamener på tvers av emner, studentgrupper, fagfelt og institusjoner har endret seg.

I de neste delkapitlene ser vi nærmere på den overordnede utviklingen i karakterer i høyere utdanning. Vi undersøker deretter karakterutviklingen innenfor ulike fagfelt og institusjonstyper. I delkapittel 3.4 analyserer vi sammenhengen mellom inntakskarakterer fra videregående opplæring og karakterer i høyere utdanning over tid. Analysene av eksamenskarakterer i kapittel 3.3 og 3.4, inkluderer også bachelor- og masteroppgaver. I delkapittel 3.5 fokuserer vi imidlertid kun på karakterutviklingen på bachelor- og masteroppgaver.

3.3.1 Generell utvikling

Figur 3.5 presenterer gjennomsnittet av eksamenskarakterer i perioden 2005–2024. Den viser en økning i gjennomsnittskarakter på eksamen (inkludert bachelor- og masteroppgaver) i høyere utdanning over tid. I figuren er bokstavkarakterene gjort om til tallkarakterer. Videre i analysen vil vi for det meste bruke disse numeriske karakterene. Ettersom det er 6 bokstavkarakterer, tilsvarer 6 karakteren A, 4 karakteren C og 1 karakteren F. Det vil si at gjennomsnittskarakteren har økt fra litt under C i 2005, 3,928, til litt over C i 2019, 4,073, og til 4,058 i 2024. Pandemiårene, 2020 og 2021, skiller seg ut ved at karakternivået er høyere. Gjennomsnittskarakteren faller imidlertid omtrent like mye fra 2021 til 2022, som den økte fra 2019 til 2020. Økningen ser altså ut til å være midlertidig, og det er rimelig å tro at den kan tilskrives spesielle omstendigheter knyttet til pandemien.



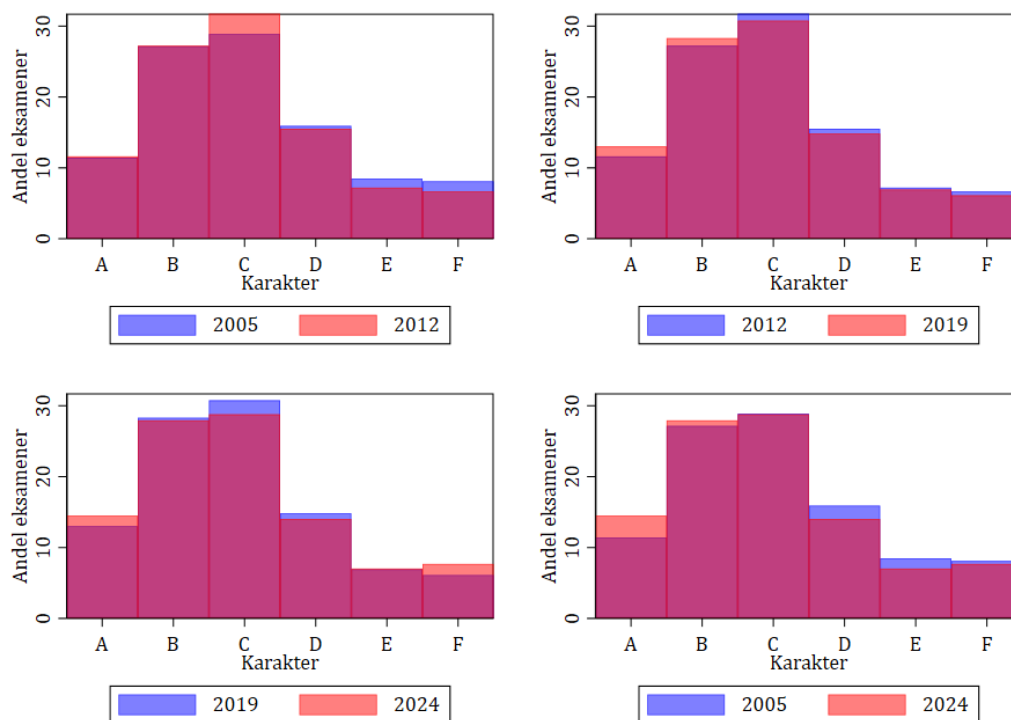
Figur 3.5 Utvikling i gjennomsnittskarakter på eksamen i perioden 2005–2024.
N=14 246 299. Observasjoner med bokstavkarakter.

I pandemiårene 2020 og 2021 var det mye som var annerledes i høyere utdanning, deriblant hvordan eksamen ble avholdt. Som beskrevet i del 2.2 vil vi derfor, der vi bruker regresjonsanalyser som hviler på en forutsetning om en lineær utvikling, analysere periodene 2005–2019 og 2020–2024 hver for seg. Der det er hensiktsmessig, ser vi på hele perioden samlet.

Videre ser vi nærmere på hvor i karakterfordelingen økningen i karakterer har skjedd. I figur 3.6 sammenligner vi karakterfordelingen i henholdsvis 2005 og

2012, 2012 og 2019, og 2019 og 2024. I de fire panelene indikerer rosa den delen av fordelingen som er overlappende mellom begge årene. I figuren øverst til venstre er søylen på C rød øverst. Det vil si at andelen C var høyere i 2012 enn i 2005. Videre er søylene for D, E og F blå øverst, noe som betyr at en større andel av eksamenene fikk disse karakterene i 2005 enn i 2012. Tilsvarende ser vi at andelen av de høyeste karakterene, A og B, er større i 2019 enn i 2012, mens de lavere bokstavkarakterene forekommer noe oftere i 2012 enn i 2019. Figuren nederst til venstre viser en litt større andel av karakter A og F (stryk) i 2024, sammenliknet med 2019, men lavere andel B, C og D.

Det høyere karakternivået i 2012 sammenliknet med 2005 skyldes altså først og fremst at flere eksamener ble vurdert til C, fremfor lavere karakterer, mens andelen som fikk høyere karakterer var relativt stabil. Mellom 2012 og 2019, økte karakterene ved at flere fikk A og B og færre fikk C eller lavere karakterer. Figur 3.5 viser at gjennomsnittskarakteren 2024 var lavere sammenliknet med 2019. Noe av årsaken ser ut til å være at økningen i andelen A ikke veier opp for økt strykporsent. Sammenlikner vi 2005 med 2024, ser vi at den totale økningen i perioden, fra gjennomsnittskarakter 3,928 i 2005 til 4,058 i 2024, ser ut til å skyldes en særlig økning i karakterene A og B, og en reduksjon i karakterene D og E.



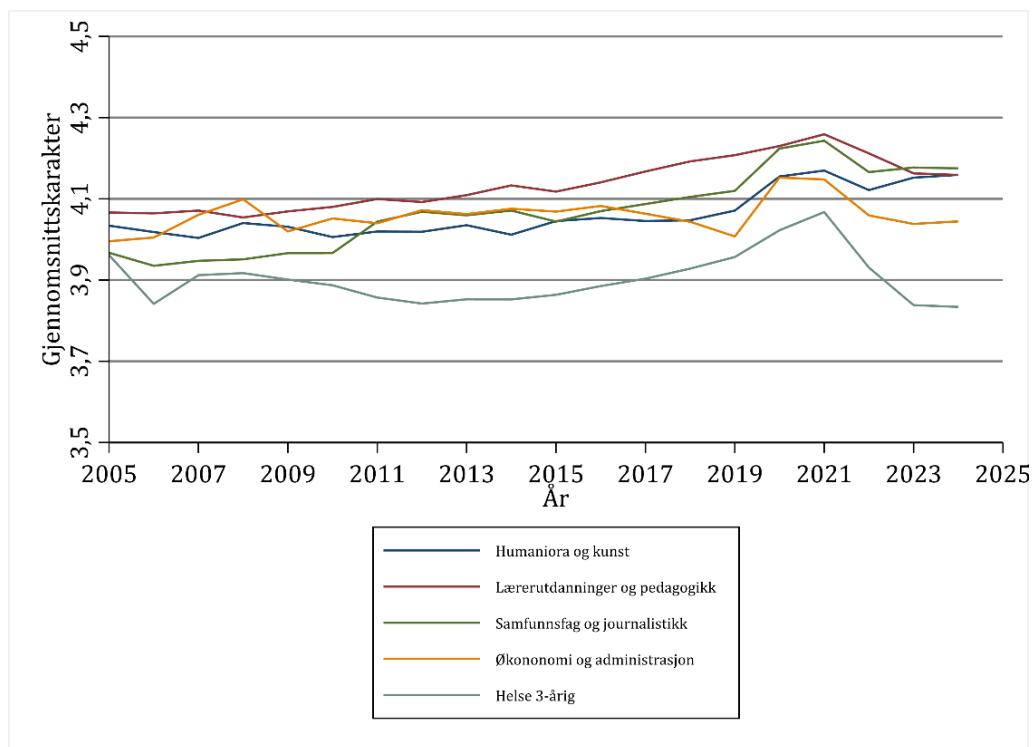
Figur 3.6 Fordeling av bokstavkarakterer på eksamen 2005/2012, 2012/2019, 2019/2024 og 2005/2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.

Samlet sett viser figurene i dette delkapittelet at det har vært en relativt svak økning i karakternivået i perioden 2005–2024. Gjennomsnittskarakteren var noe høyere i årene 2020 og 2021 sammenlignet med øvrige år, men snittet i 2024 var igjen noe lavere enn i 2019. I samsvar med denne utviklingen er karakterfordelingene i de utvalgte årene i perioden stort sett overlappende, som vist i figur 3.6, men med noe økning i andelene som får karakterene A og B.

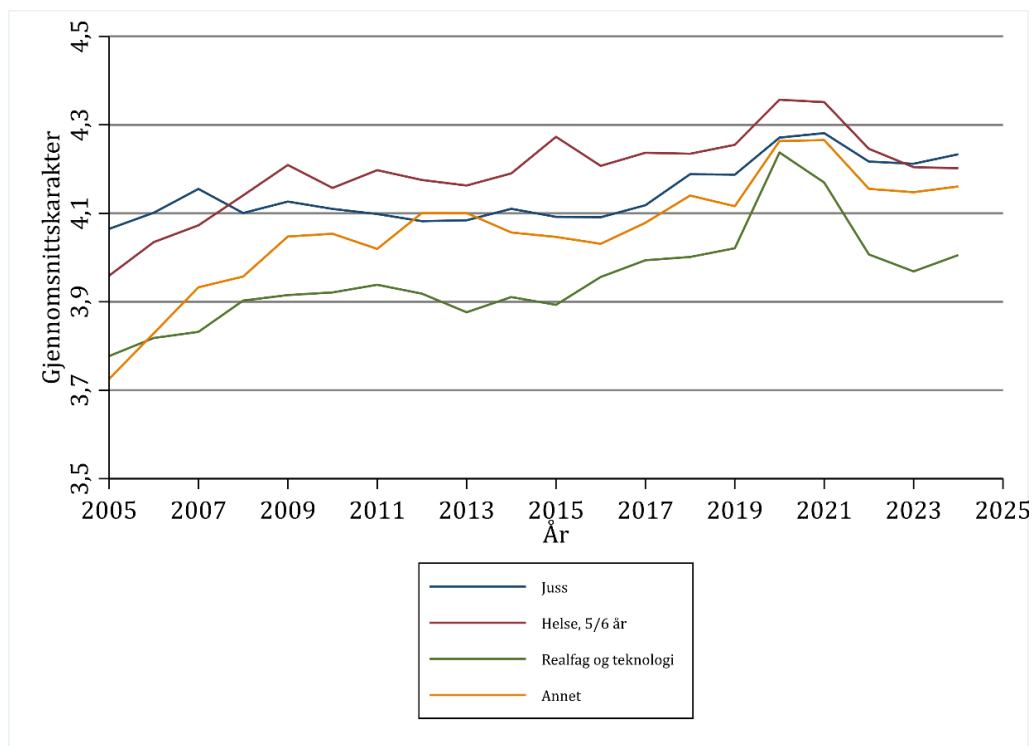
3.3.2 Utvikling innen studium og institusjonstype

I de følgende figurene viser vi hvordan karakterene har utviklet seg innenfor ulike studium og institusjonstyper, og hvordan fordelingen av karakterer har endret seg mellom ulike perioder. Figur 3.7 og figur 3.8 viser utviklingen i gjennomsnittskarakterer innen ulike kategorier av studentens studium. Begge figurene viser at det er moderate nivåforskjeller mellom de ulike kategoriene i hvert enkeltår. Samtidig har det vært en svak karakterøkning innen flere kategorier i perioden 2005–2019. Samtlige studium viser tegn til en midlertidig karakterøkning i 2020 og 2021, fulgt av en nedgang fra 2021 til 2022.

Karakternivået innen økonomi og administrasjon var relativt stabilt frem til 2020. I juss og korte helseutdanninger skjedde økningen hovedsakelig i årene 2017–2019. At karakterene øker i enkelte studium innebærer ikke nødvendigvis at det gis bedre karakterer for en gitt prestasjon eller kunnskapsnivå. En mulig årsak kan være endringer i studentsammensetningen ved at for eksempel et studium over tid i større grad tiltrekker seg elever med høyere inntakskarakterer.



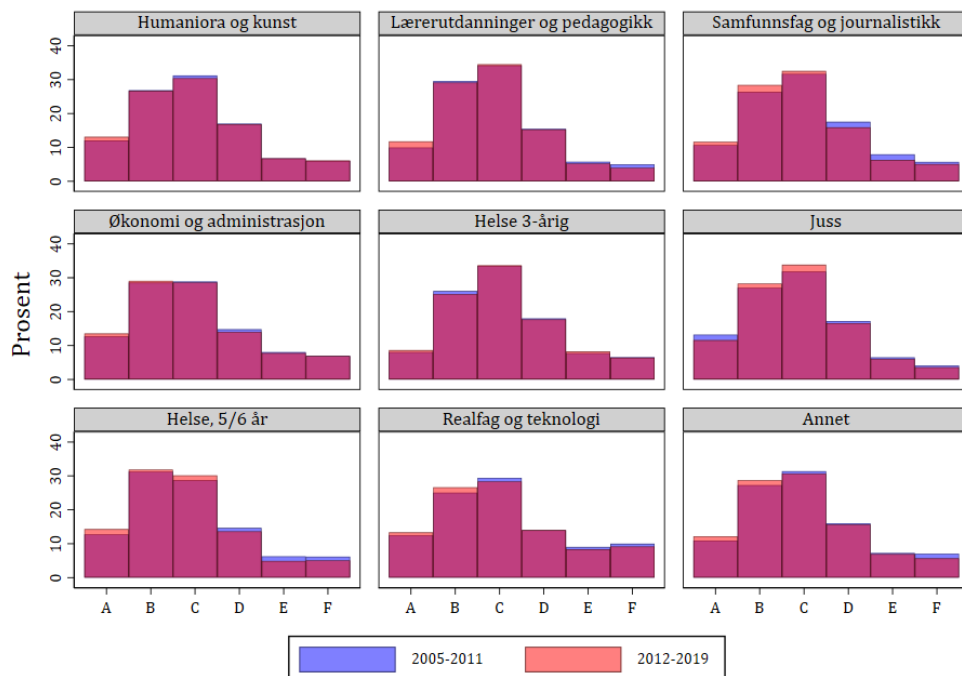
Figur 3.7 Utvikling i gjennomsnittskarakterer i perioden 2005–2024, etter studium.
N=8 502 381. Observasjoner med bokstavkarakter.



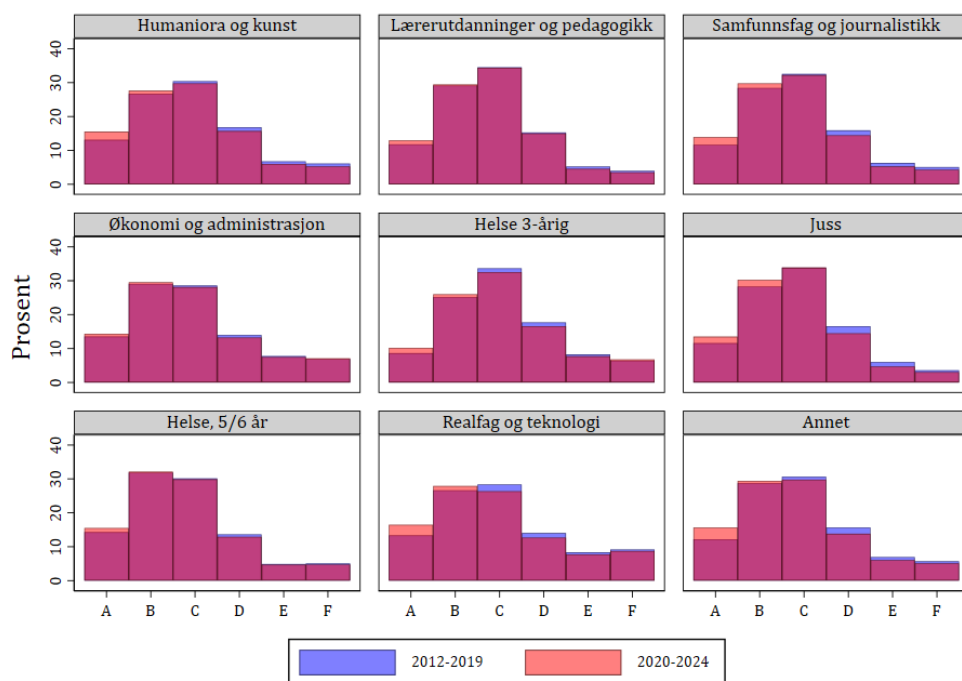
Figur 3.8 Utvikling i gjennomsnittskarakterer i perioden 2005–2024, etter studium.
N=5 598 199. Observasjoner med bokstavkarakter.

I de to neste figurene ser vi nærmere på endringer i karakterfordelingen i de ulike kategoriene av studium. Figur 3.9 sammenlikner fordelingene av karakterer i perioden 2005–2011 med 2012–2019. Tilsvarende viser figur 3.10 fordelingen av karakterer i den sistnevnte perioden med årene 2020–2024.

I figur 3.9 er det en tendens til at søylen på «A» er rød øverst, med unntak av juss. Dette betyr det at andelen A var større i de fleste studium i perioden 2012–2019, sammenliknet med 2005–2011. Tilsvarende har andelen F gått ned i alle kategoriene, med unntak av økonomi og administrasjon og humaniora og kunst. Vi ser et tilsvarende bilde i figur 3.10. I denne figuren er det imidlertid også tydelig at andelen eksamener med karakter D var noe lavere i 2020–2024 sammenliknet med 2012–2019.



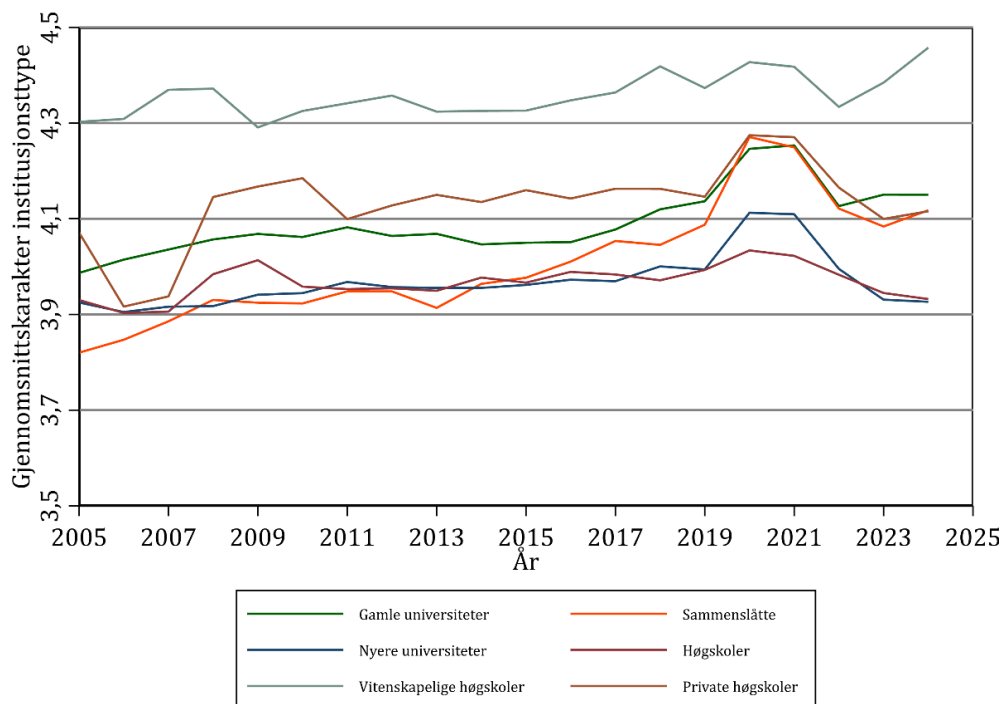
Figur 3.9 Karakterfordeling i ulike typer studium, 2005–2011 og 2012–2019. N=9 738 634. Observasjoner med bokstavkarakter.



Figur 3.10 Karakterfordeling i ulike typer studium, 2012–2019 og 2020–2024. N=10 603 877. Observasjoner med bokstavkarakter.

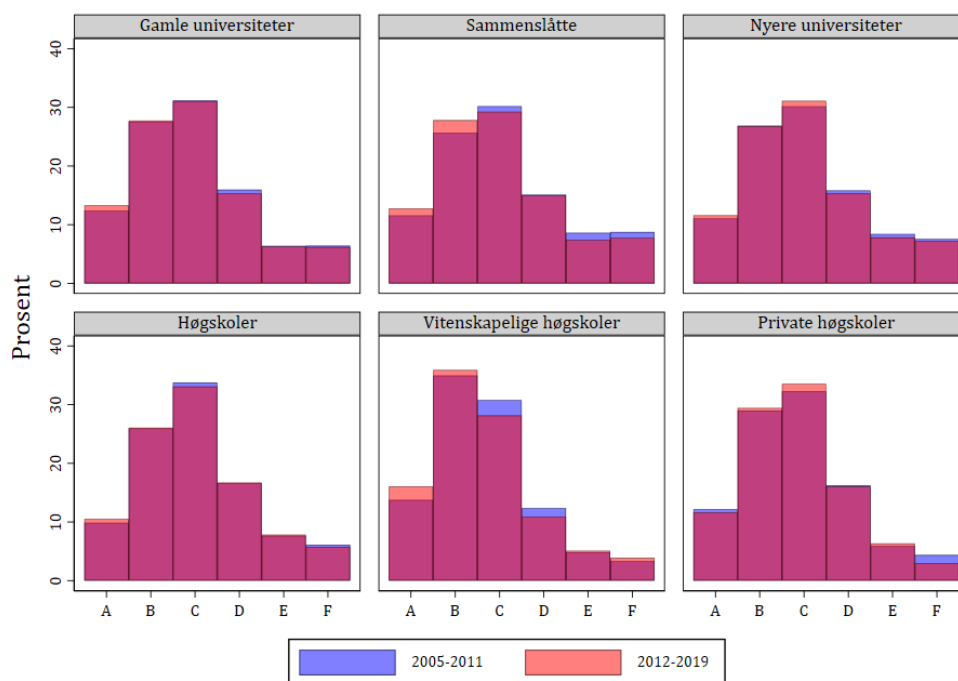
At studium varierer i karakternivå må ses i sammenheng med fagspesifikke tradisjoner, men også at de varierer med hensyn til hvilke studenter som tar eksamen og hvilke forutsetninger disse studentene har opparbeidet seg gjennom videregående skole. Dette vil vi komme tilbake til i neste delkapittel hvor vi ser nærmere på sammenhengen mellom karakterer i videregående skole og karakterer i høyere utdanning.

Figur 3.11 viser karakterutviklingen for ulike lærestedstyper. I likhet med mønstrene vi så på tvers av fagfelt, er det små til moderate nivåforskjeller mellom institusjonstypene. Overordnet er utviklingen over tid relativ lik. Det er en svak økning i karakterer for alle institusjonstypene mellom 2005 og 2019. Den viser også en brå økning i gjennomsnittskarakteren ved samtlige institusjonstyper i 2020 og omtrent tilsvarende nedgang fra 2021 til 2022. Den midlertidige økningen i gjennomsnittskarakter er noe lavere blant høyskoler. Kategorien *viten-skapelig høyskoler* skiller seg noe ut med økning i karakternivået fra 2022 til 2024. I delkapittel 4.2 vil vi komme tilbake til om det er slik at karakternivået har økt mer på noen institusjonstyper enn andre når vi kontrollerer for student- og fag-sammensetning.



Figur 3.11 Gjennomsnittskarakter ulike institusjonstyper 2005–2024. N=13 924 855. Observasjoner med bokstavkarakter.

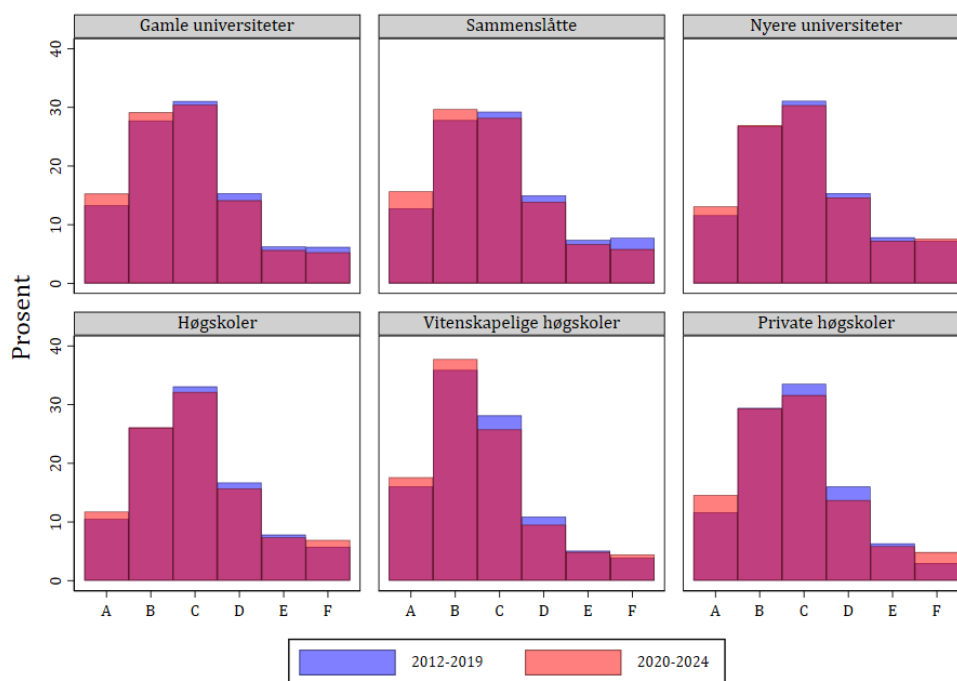
I figurene under sammenligner vi, for hver institusjonstype, fordelingen av karakterer i 2005–2011 og 2012–2019 (figur 3.12), og i 2012–2019 og 2020–2024 (figur 3.13). Figur 3.12 viser at samtlige institusjonstyper, bortsett fra private høyskoler, hadde en større andel som fikk A i perioden 2012–2019 sammenliknet med 2005–2011. Med unntak av vitenskapelige høyskoler, er det også en tendens til at andelen som stryker på eksamen har gått ned. Gamle universiteter, nyere universiteter og høyskoler ser likevel ut til å ha relativt like karakterfordelinger i periodene 2005–2011 og 2012–2019, mens vitenskapelige høyskoler, sammenslåtte universiteter og private høyskoler har hatt noe større endringer.



Figur 3.12 Karakterfordeling ulike institusjonstyper, sammenligning før og etter 2012, frem til og med 2019. N=9 653 178. Observasjoner med bokstavkarakter.

Figur 3.13 viser at det er en enda tydeligere tendens til økning i andelen A når vi sammenlikner 2012–2019 og 2020–2024. Dette er ikke særlig overraskende gitt den tydelige, men midlertidige, økningen i gjennomsnittskarakterer i 2020 og 2021. Ved høgskoler og private høgskoler var andelen stryk også noe høyere i perioden 2020–2024, mens en høyere andel eksamener ble vurdert til C, D eller E ved samtlige institusjonstyper i 2012–2019.

I vedleggsfigurer A2 og A3 viser vi at gjennomsnittskarakteren og andelen A også har økt på tvers av utdanningsnivåer.



Figur 3.13 Karakterfordeling ulike institusjonstyper, sammenligning mellom 2012–2019 og 2020–2024. N=10 440 394. Observasjoner med bokstavkarakter.

3.4 Sammenheng mellom karakterer i høyere utdanning og i videregående skole 2005 - 2019

I dette delkapittelet undersøker vi om utviklingen i karakterer i høyere utdanning har vært ulik for studenter med forskjellige utgangspunkt fra videregående skole. For å undersøke dette, inkluderer vi studentenes karaktersnitt fra videregående skole i analysene. Vi har kun karakteropplysninger fra videregående skole for personer som har søkt høyere utdanning via Samordna opptak. Analysene er derfor avgrenset til eksamener i høyere utdanning avlagt av denne gruppen.

Som beskrevet i delkapittel 2 er det noen utfordringer, utover manglende data, ved å bruke rent karaktersnitt fra videregående skole som mål på studentenes ferdigheter ved oppstart i høyere utdanning. For eksempel har karakterene i videregående skole økt de siste årene (Udir, 2025), og dersom dette skyldes endrede fagvalg i videregående skole eller klassisk inflasjon i karakterene i videregående skole, vil ikke inntakskaraktersnitt være egnet til å måle endringer over tid i sorteringen av studenter med ulike utgangspunkt. Derfor deler vi i tillegg studentenes inntakskaraktersnitt inn i karakterpersentiler. Disse karakterpersentilene, eller inntakspersentilene, regnes ut ved å rangere søkere etter inntakskaraktersnittet sammen med alle født samme år, og deretter dele dem inn i 100 omtrent like store grupper. Den nederste gruppen inneholder dem med de én prosent laveste

karakterene og den øverste dem med topp én prosent i karakterfordelingen. Dette er nærmere omtalt i delkapittel 2.2.

Tabell 3.3 viser den gjennomsnittlige inntakspersentilen i årene 2005, 2012, 2019 og 2024, først for alle emner/eksamener og deretter på studentnivå. I tabellen ser vi at gjennomsnittspersentilen for inntakskarakterer på emnenivå ligger over 50. Det kan tolkes som at de med høyere inntakskarakterer tar flere emner/eksamener enn de med lavere inntakskarakterer. Når vi videre ser at inntakspersentilen reduseres over tid, kan det tolkes som at en større andel av eksamenene tas av personer med lavere (relative) inntakskarakterer i 2024 enn i 2005.

Videre ser vi at sammenlignet med andre søkere til høyere utdanning fra samme fødselskohort, har gjennomsnittsstudenten høyere snittkarakter når vi måler dette i persentiler. Dette ser vi ved at gjennomsnittspersentilen ligger over 50. Det kan for eksempel skyldes at de med høyere snittkarakterer fra videregående blir lenger i utdanningssystemet, og dermed utgjør en større andel av studentene. I tillegg kan det være at blant søkere til høyere utdanning med lave snittkarakterer, er det flere som ikke møter eller kommer inn i høyere utdanning i det hele tatt. Gjennomsnittspersentilen reduseres imidlertid i perioden 2005 til 2024, men ligger over 50 også i 2024. Denne reduksjonen kan vi se i sammenheng med at antallet studenter øker i perioden - det kommer flere studenter med relativt lavere karakterer inn i høyere utdanning.

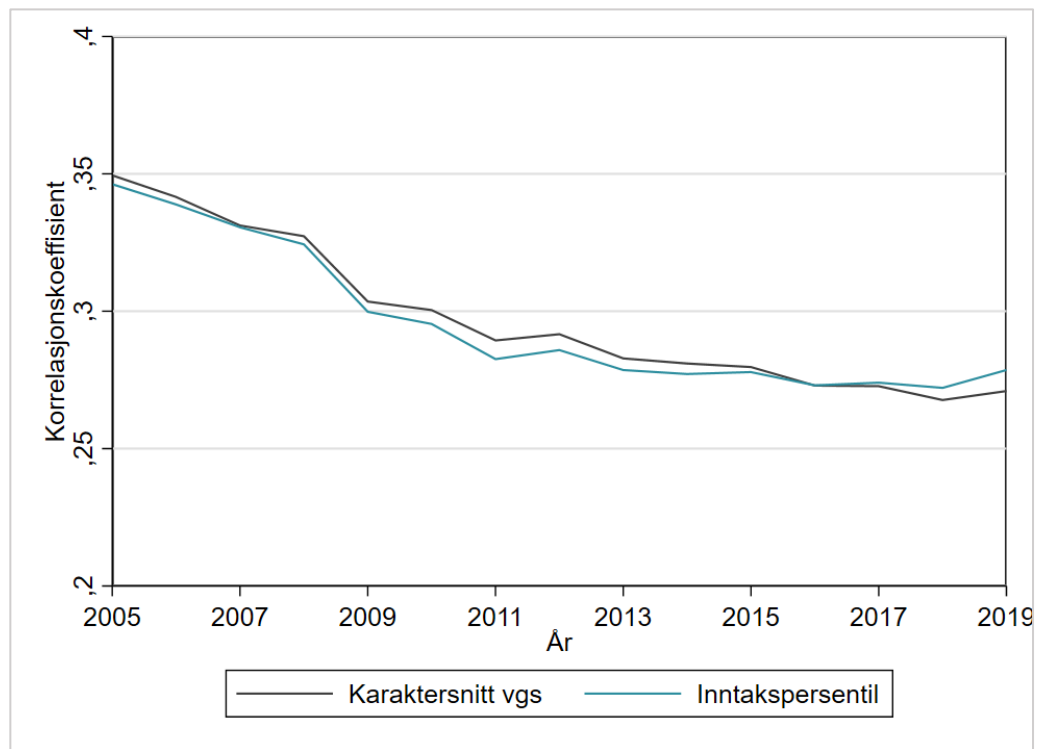
Tabell 3.3 Deskriptiv tabell over gjennomsnittlig inntakspersentil for årene 2005, 2012, 2019 og 2024

	2005	2012	2019	2024
Gjennomsnittlig inntakspersentil, emne/eksamen	59	56	56	54
Gjennomsnittlig inntakspersentil, student	59	56	55	53
N, emne/eksamen	730 473	1 125 545	1 370 778	1 590 490
N, student	148 961	229 614	288 083	313 845

I figur 3.14 viser vi utviklingen i korrelasjonen mellom karakterer i videregående skole, både inntakskarakterer og inntakspersentiler, og karakter på eksamen i høyere utdanning. Figuren viser at denne korrelasjonen ligger på mellom 0,35 og 0,27 i perioden, og at den går jevnt nedover over tid. Utviklingen ser relativt lik ut uavhengig av om vi ser på inntakspersentiler eller inntakskarakterer. Dette betyr at sammenhengen mellom karakterer i videregående skole og resultater i høyere utdanning er relativt sterk, men at den har blitt noe, men ikke mye, svakere over tid. Hvorfor denne sammenhengen har blitt noe svakere over tid, vet vi ikke sikkert. Det kan skyldes forhold i videregående skole, som at karaktersnittet fra videregående skole i noe mindre grad måler studieforberedthet. Det kunne også handlet om forhold i høyere utdanning, for eksempel at de faglig sterkeste studentene i større grad tar mer krevende studier, og ikke oppnår like gode karakterer i høyere utdanning som denne gruppen gjorde tidligere. Men, som vi skal se i de neste

analysene, er det studentene med de høyeste inntakskarakterene som har hatt den største karakterøkningen i høyere utdanning.

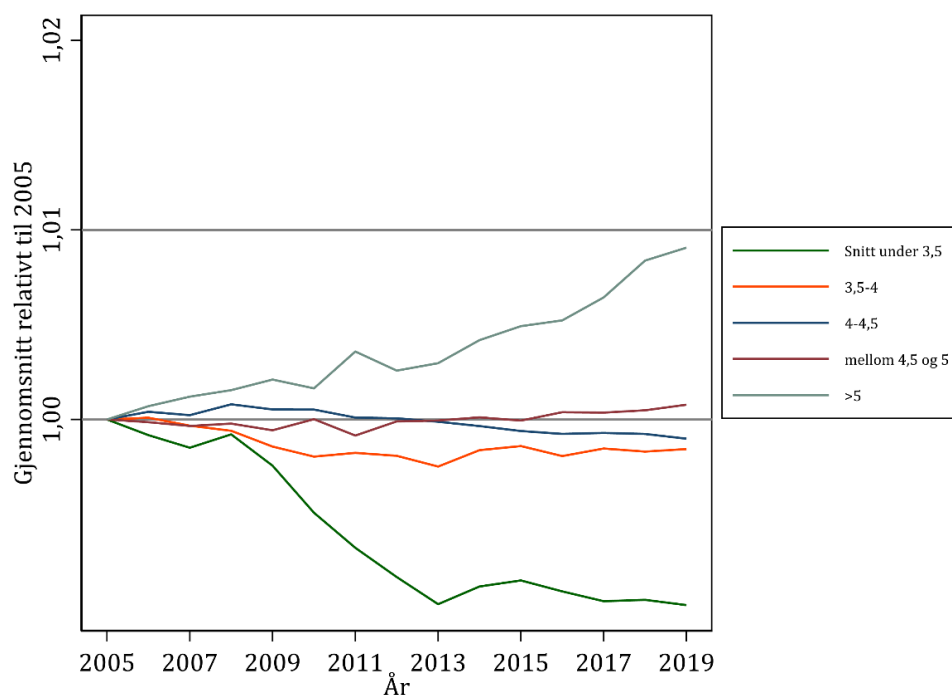
I vedleggsfigur A4 viser vi korrelasjonen mellom inntakskarakterer og karakter på eksamen i høyere utdanning separat for kvinner og menn. Korrelasjonen er sterkere for kvinner enn menn i begynnelsen av perioden vi ser på, og den er sterkere for menn i slutten av perioden.



Figur 3.14 Korrelasjonen mellom karaktersnitt i videregående skole og karakterer på eksamen i høyere utdanning over tid. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.

I figur 3.15 ser vi på utviklingen i gjennomsnittskarakter i høyere utdanning for ulike studentgrupper basert på deres snittkarakter fra videregående skole. Figuren viser økning i gjennomsnittskarakter i høyere utdanning relativt til det første observasjonsåret, 2005. Derfor ligger alle gruppene på 1 i dette året.

Figuren viser at det kun er dem med over 5 i snitt som har hatt en økning i karakterer i høyere utdanning, mens de med karaktersnitt mellom 3,5 og 5 ligger omtrent likt i 2019 sammenlignet med dem med samme snittkarakter i 2005. Videre har studenter med under 3,5 i snitt fra videregående hatt en nedgang sammenlignet med i 2005. Selv om det er økning blant studentene med høyest inntakskarakterer og nedgang blant dem med lavest inntakskarakterer, er det viktig å minne om at endringene totalt sett er relativt små (omtrent én prosent økning/nedgang for de to gruppene).



Figur 3.15 Karakterutvikling i høyere utdanning relativt til 2005, etter inntakskarakterer. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakterer i Samordna opptak.

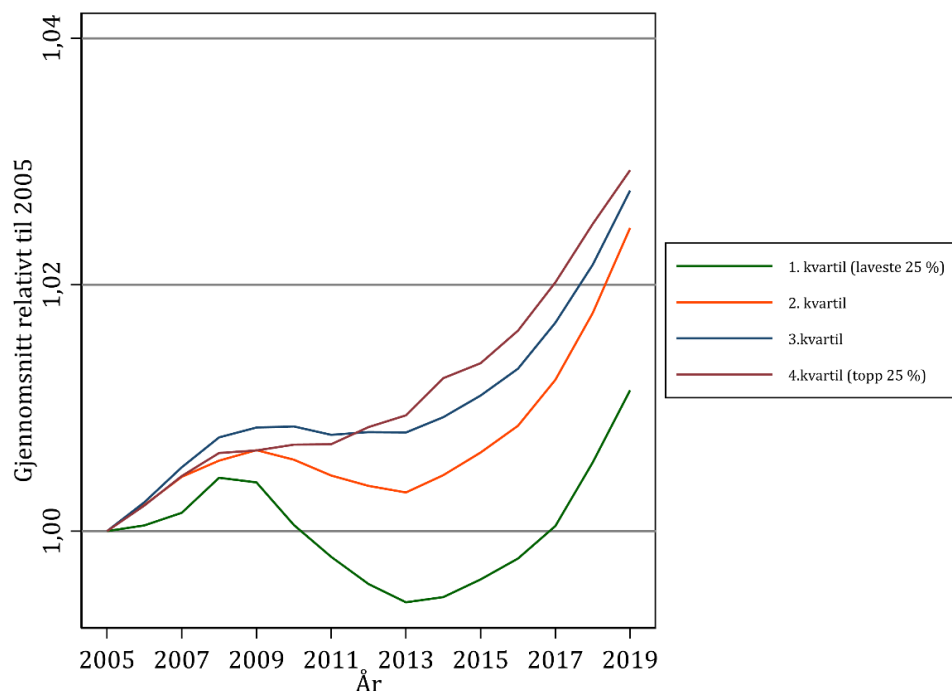
I figur 3.16 ser vi nærmere på karakterutviklingen i høyere utdanning for ulike grupper i fordelingen av inntakskarakterer. Studentene er gruppert i kvartiler etter inntakskarakterer i sitt fødselsår. Det vil si at 1. kvartil er den fjerdedelen som begynte i høyere utdanning med de laveste inntakskarakterene og 4. kvartil er studentene i den øverste fjerdedelen av karakterfordelingen.

Vi ser at gjennomsnittskarakterene økte med omtrent 2,5 prosent for de tre øverste kvartilene mellom 2005 og 2019, da disse ligger på omtrent 1,025 i 2019, mens økningen var mindre for det laveste kvartilet. Karakterene har altså økt litt mer for de tre øverste kvartilene (øverste 75 prosent) enn det nederste kvartilet (laveste 25 prosent) og aller mest for det øverste kvartilet. Det betyr at det, innen fødselskohortene, er de studentene med høyest innsatskarakterer, som har hatt den største økningen i karakterer i høyere utdanning i perioden 2005 til 2019. Det er imidlertid viktig å understreke at endringene er relativt små.

Det at disse to figurene ikke forteller helt samme historie kan skyldes flere faktorer, som for eksempel endringer i hvilke personer som søker seg til høyere utdanning. Slike endringer kan føre til at komposisjonen av studenter i et gitt kvartil er ulike på tvers av fødselskull.

Forskjellen mellom figurene kan også skyldes utviklingen i karakterer i videregående skole. Om det har vært karakterinflasjon i videregående skole, vil for eksempel gruppen med under 3,5 i snitt ha lavere ferdigheter i 2019 enn i 2005.

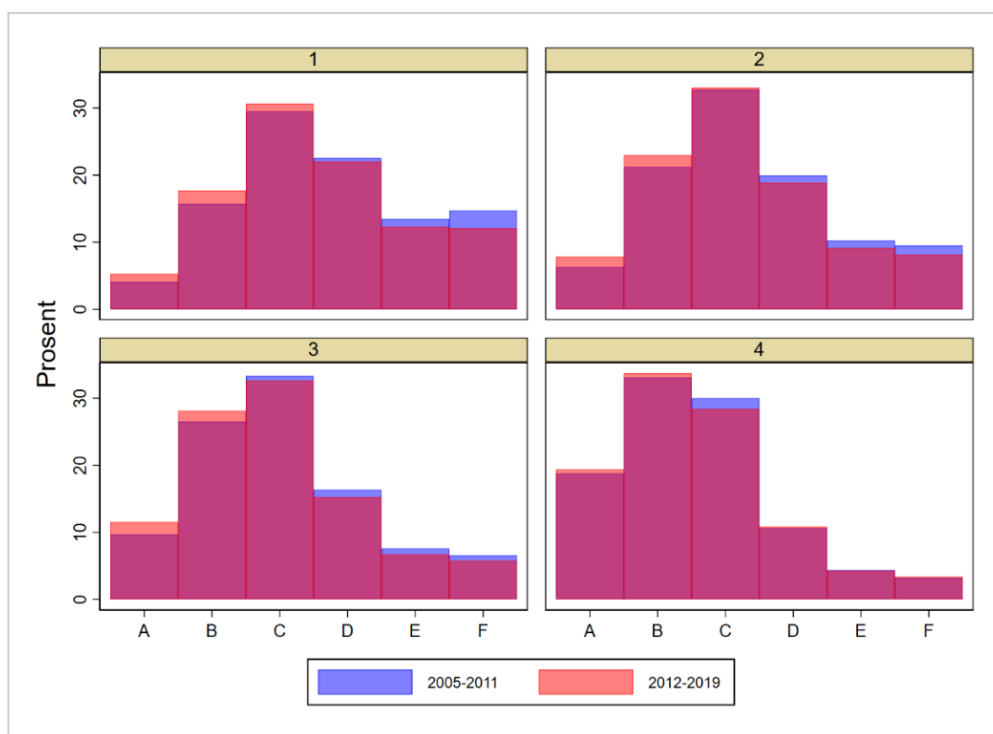
Likevel viser både figur 3.15 og 3.16 at de som kommer inn i høyere utdanning med de laveste inntakskarakterene, ikke har hatt samme karakterøkning som de med de høyeste karakterene, og at de med de høyeste inntakskarakterene har hatt den største økningen i karakterer i høyere utdanning.



Figur 3.16 Karakterutvikling i høyere utdanning relativt til 2005. Eksamener gruppet i kvartiler etter inntakskarakterer innad i fødselskohort. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.

Vi ser nå nærmere på hvert av kvartilene vist i figur 3.16. For hver av disse gruppene undersøker hvordan fordelingen av karakterer i høyere utdanning har endret seg i perioden.

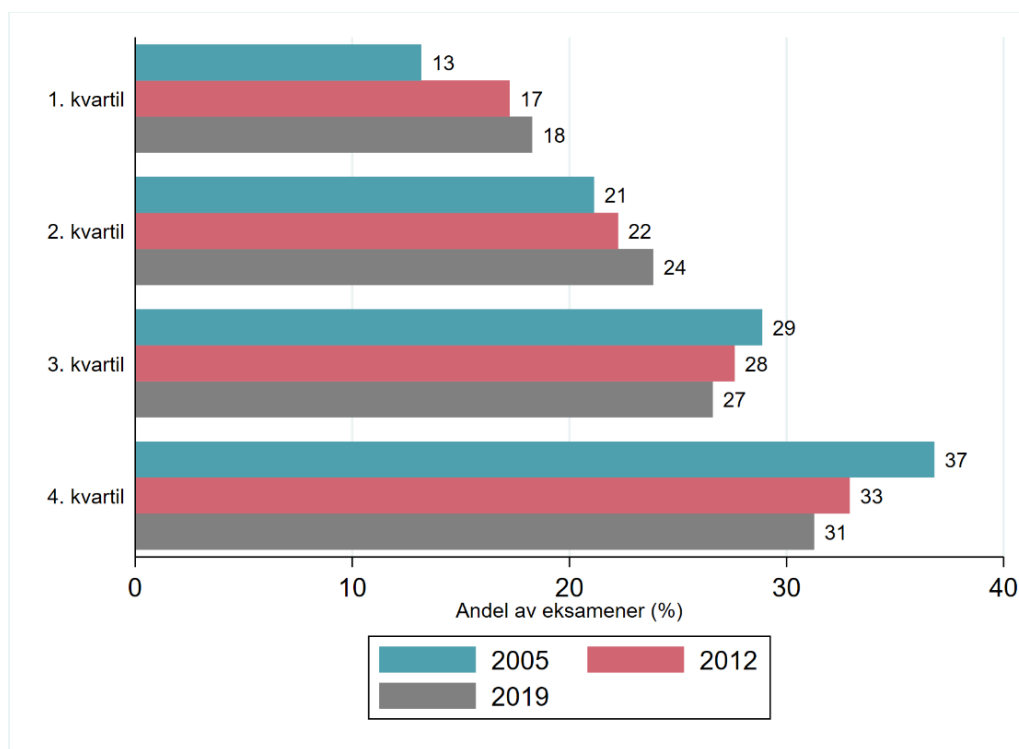
I figur 3.17 sammenligner vi karakterfordelingen for de fire kvartilene i perioden 2005–2011 med fordelingen i perioden 2012–2019. Figuren viser at, for kvartil 1, 2 og 3, har andelen med A og B gått opp og andelen F gått ned. For kvartil 4, som allerede hadde en stor andel A og lav andel F, er endringen i A liten og andelen F stabil. Derimot har andelen C gått ned og andelen B gått opp. Figuren viser at skiftet i karakterer fra lavere til høyere karakterer har skjedd for alle kategoriene av inntakskarakterer fra videregående skole, men at omfanget av endringene er forholdsvis begrenset.



Figur 3.17 Sammenligning av karakterfordelingen i perioden før og etter 2012. Eksamener gruppert i kvartiler etter inntakskarakterer innad i fødselskohort. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.

Et sentralt spørsmål når det gjelder inntakskarakterer, er om studenter med lavere inntakskarakterer tar flere eksamener (melder seg opp og møter til eksamen) senere i perioden sammenliknet med tidligere, noe resultatene i tabell 3.3 tydet på.

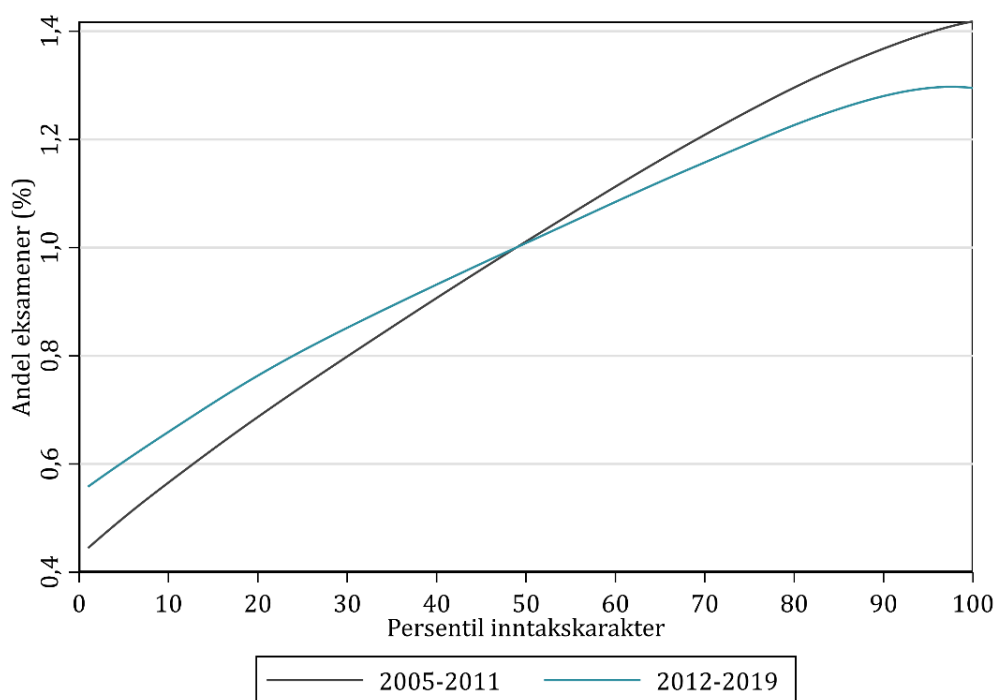
I figur 3.18 undersøker vi dette ved å se på andelen eksamener i høyere utdanning avlagt av studenter i hvert kvartil av fordelingen av inntakskarakterer. Den viser at andelen eksamener tatt av det laveste kvartilet (1. kvartil) øker med 5 prosentpoeng fra 2005 til 2019 og at andelen eksamener tatt av det øverste kvartilet går omtrent tilsvarende ned. I tillegg øker kvartil 2 sin andel med 3 prosentpoeng og kvartil 3 har en omtrent tilsvarende nedgang. Dermed øker den nederste halvdel av inntakskarakterfordelingen (1. og 2. kvartil) sin andel av eksamener med 8 prosentpoeng. I hele perioden er det imidlertid slik at det er det øverste kvartilet, altså den fjerdedelen av studentene med de høyeste inntakskarakterene, som tar flest eksamener.



Figur 3.18 Eksamener fordelt på kvartiler av inntakskarakterer i 2005, 2012 og 2019. N= 1 325 522. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.

I figur 3.19 ser vi nærmere på hvor stor andel av eksamenene i høyere utdanning som er avlagt av de ulike persentilene i fordelingen av inntakskarakterer, fra 1 til 100. Til forskjell fra figur 3.18, ser vi altså nå på hvert enkelt persentil og vi sammenlikner periodene 2005–2011 (svart kurve) og 2012–2019 (turkis kurve).

Figuren viser stort sett samme bilde som figur 3.18. Sammenlignet med perioden 2005–2011 har endringene særlig skjedd i endene av fordelingen av inntakskarakterer, ved at de øverste persentilene har redusert sin andel av eksamener i høyere utdanning og de laveste persentilene økt sin andel. Dette kan være av betydning for karakterene i høyere utdanning fordi man kunne tenke seg at studenter med lavere karakterer fra videregående også får lavere karakterer i høyere utdanning. Vi vil se nærmere på dette i regresjonsanalyser i del 4.



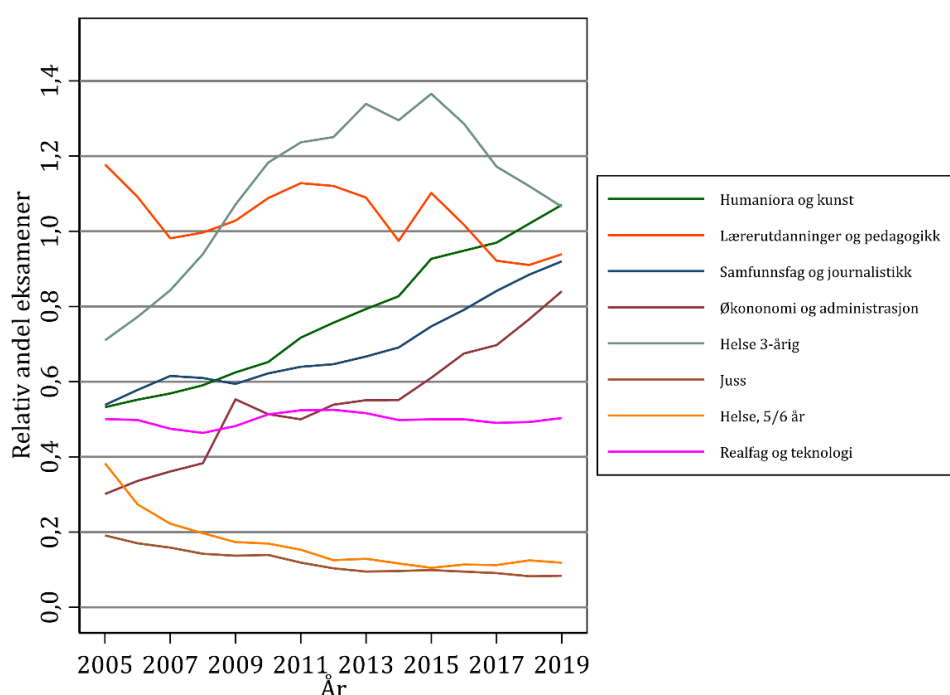
Figur 3.19 Eksamener fordelt på persentiler av inntakskarakterfordelingen. Linjene er lokalt utjevnet for å bedre lesbarheten. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakterer i HU og inntakskarakterer i Samordna opptak.

Et siste spørsmål som kan ha betydning for karakterutviklingen er hvilke studier studenter med lave og høye karakterer fra videregående skole tar, og om dette har endret seg over tid. I figur 3.20 viser vi utviklingen i andelen eksamener avlagt av studenter med inntakskarakterer under medianen, relativt til eksamener avlagt av studenter med inntakskarakterer over medianen på ulike typer studium. Studentene er her rangert etter inntakskarakterer innenfor sin fødselskohort, og deretter delt i kvartiler. Som vist i figur 3.18 avlegges det flere eksamener av studenter med inntakskarakterer over medianen (av dem i 3. og 4. kvartil). Vi betegner eksamener avlagt av studenter med inntakskarakterer under medianen (relativt til andre søkere i Samordna opptak fra samme fødselskohort) som studenter med lave inntakskarakterer, og eksamener avlagt av studenter med inntakskarakterer over medianen som studenter med høye inntakskarakterer. I studium som ligger under 1, er det flere eksamener avlagt av dem med høye enn lave. I kategoriene som ligger over 1, henholdsvis korte helseutdanninger og lærerutdanninger, tas flere eksamener av studenter med lave inntakskarakterer enn av dem med høye inntakskarakterer.

Figuren viser at studenter med lave karakterer har økt sin andel av eksamenene i økonomi og administrasjon, humaniora og kunst og samfunnsfag og journalistikk. For lange helseutdanninger og juss har deres andel derimot gått ned. Det betyr at enkelte studium kan ha blitt mer selektive, kanskje fått høyere inntaksgrenser,

mens andre kan ha blitt mindre selektive over tid. Eventuelt skyldes endringene at studenter med lave inntakskarakterer blir lenger i utdanningssystemet og avlegger flere eksamener.

For korte helseutdanninger, som inkluderer sykepleie, ser vi at de med inntakskarakterer under medianen øker sin andel av eksamener frem til 2015, og at andelen deretter går ned. Altså skjer dette før det ble innført karakterkrav i inntaket til sykepleierstudiet i 2019. Et liknende fall ser vi også for lærerutdanninger og pedagogikk. Det er nærliggende å tro at dette kan være knyttet til skjerping av karakterkrav for lærere i 2016⁹ eller at grunnskolelærerutdanningene ble løftet til femårige masterløp i 2017.

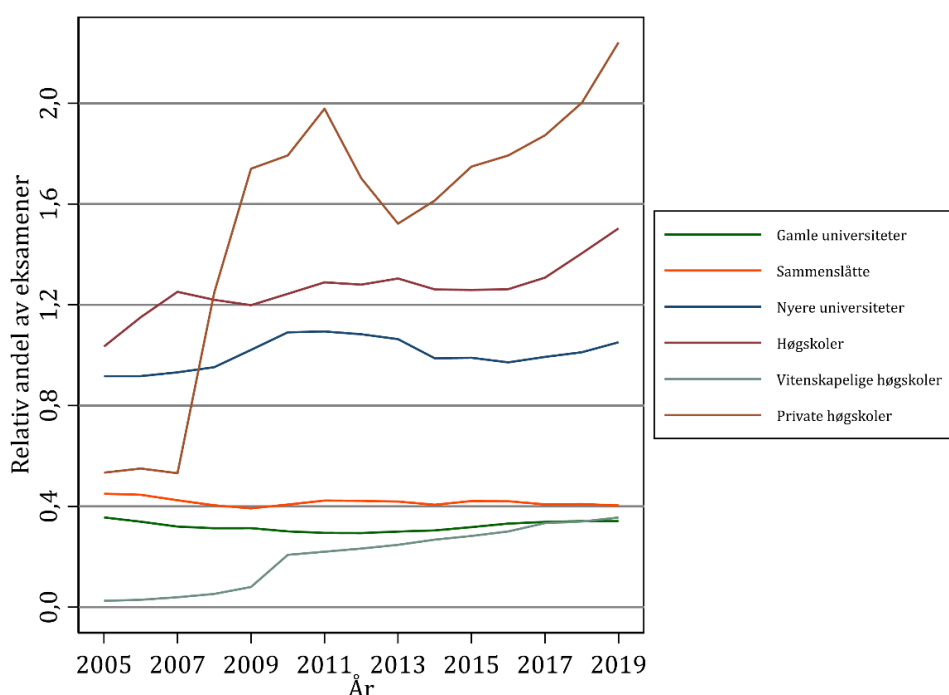


Figur 3.20 Andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer under gjennomsnittet delt på andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer over gjennomsnittet, etter studium. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.

I figur 3.21 gjør vi den samme inndelingen i karakterer over og under medianen, og ser på andelen eksamener tatt av studenter med lave karakterer som en andel av studenter med høye karakterer for grupper av institusjoner. Vi finner at andelen med karakterer under medianen er stabil på gamle universiteter og sammenstilte universiteter, med en relativ andel på 0,4. Det vil si at dette er institusjoner med en betraktelig høyere andel eksamener tatt av studenter med høye

⁹ Se <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-01-06-13>, forskrift om opptak til høgre utdanning.

inntakskarakterer enn lave inntakskarakterer. På høgskoler og nyere universiteter tas det omtrent like mange eksamener av studenter med høye karakterer som av dem med lave inntakskarakterer, og dermed ligger den relative andelen rundt 1. På private høgskoler er det en betraktelig større andel av eksamener som blir tatt av studenter med karakterer under medianen. At denne andelen er 2 mot slutten av perioden betyr at andelen eksamener tatt av dem med lave karakterer fra videregående er dobbelt så stor som andelen tatt av dem med høye karakterer (altså tas to tredeler av eksamenene av studenter med lave karakterer). Hoppet som skjer i 2007 skyldes at det blir flere private institusjoner i dataene dette året.



Figur 3.21 Andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer under gjennomsnittet delt på andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer over gjennomsnittet. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.

Over perioden 2005–2019 har sammenhengen mellom inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning blitt noe svakere, men endringen er moderat. I praksis kan dette forstås som at sammenhengen mellom tidligere og senere skoleprestasjoner er blitt noe mindre entydig, samtidig som inntakskarakterer fortsatt har betydelig forklaringskraft også i 2019. Samtidig har karakterutviklingen variert noe mellom studenter med ulike inntakskarakterer. Studenter med høye inntakskarakterer (over 5) har hatt en svak økning i karakterene over tid. Ser vi på inntakskvartiler, har alle kvartiler noe høyere gjennomsnittskarakterer i 2019 enn i 2005, men høyest i de øvre delene av fordelingen.

Samtidig viser analysene at studenter med relativt høye inntakskarakterer avlegger relativt færre eksamener i 2019 enn tidligere. Dette peker mot motstridende tendenser i utviklingen av gjennomsnittskarakterene i høyere utdanning: På den ene siden bidrar bedre karakterutvikling blant studenter med høye inntakskarakterer til å trekke snittet opp, mens dette delvis kan motvirkes av at disse studentene tar relativt færre eksamener.

Videre har vi undersøkt sammensetningen av studenter med inntakskarakterer over og under gjennomsnittet innen ulike typer studium og institusjoner. Andelen studenter med høye inntakskarakterer har økt innen enkelte studium, som juss og lange helseutdanninger, og falt innen andre. Dette kan reflektere ulik utvikling i konkurransen om studieplassene. Slike endringer i sammensetning kan også ha betydning for utviklingen i gjennomsnittskarakterer, ettersom fagfelt kan variere i karakterpraksis. Bortsett fra ved private institusjoner er det relativt små endringer over tid i sammensetningen av studenter med inntakskarakterer over og under gjennomsnittet ved ulike institusjonstyper.

I kapittel 4 undersøker vi i hvilken grad det å kontrollere for inntakskarakterer, studium og fagfelt kan bidra til å forklare utviklingen i karakterer i høyere utdanning over tid.

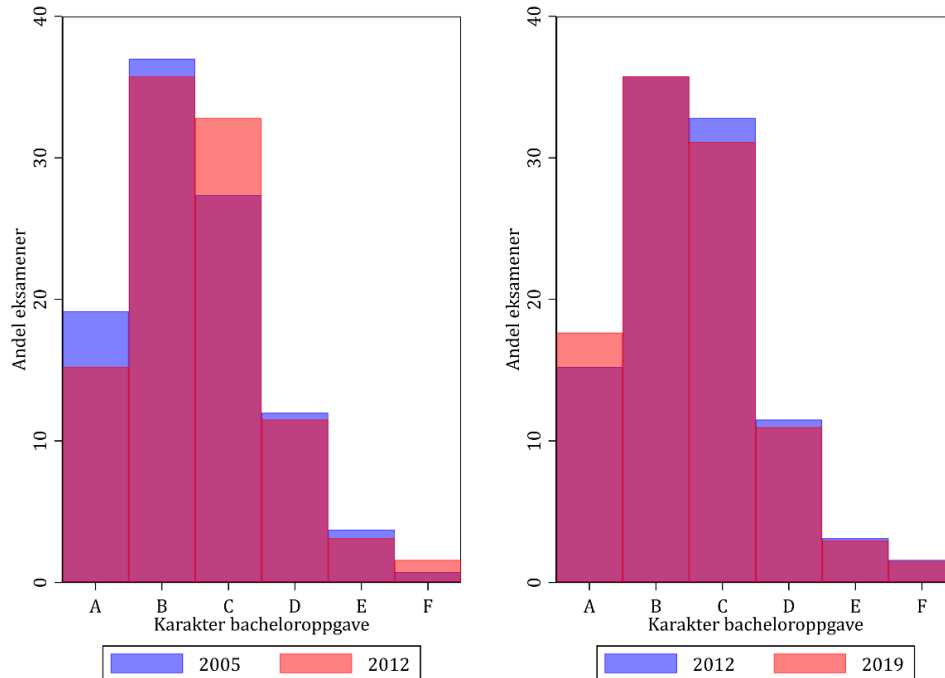
3.5 Karakterutvikling bachelor- og masteroppgaver 2005 - 2019

I dette delkapittelet ser vi på utviklingen i karakterer på bachelor- og masteroppgaver, selv om disse karakterene også er inkludert i analysene som ble presentert tidligere i kapittel 3.3 og 3.4. Ettersom bachelor- og masteroppgaver typisk er lengre og større oppgaver, vurderes de derfor på en annen måte enn typiske skoleeksamener. Det er derfor interessant å se på hvorvidt karakterutviklingen i disse vurderingsformene ligner på den generelle karakterutviklingen vi så i figur 3.5.

Karakterer bacheloroppgaver

I figur 3.22 ser vi nærmere på karakterfordelingen for bacheloroppgaver i henholdsvis 2005, 2012 og 2019. I panelet til venstre sammenlikner vi karakterfordelingen i 2005 med 2012, mens vi i panelet til høyre sammenlikner fordelingene i 2012 og 2019. Her ser vi følgende utviklingstrekk: Mellom 2005 og 2012 gikk andelen som fikk A og B ned, mens andelen som fikk C og D gikk opp. Sammenligner vi 2012 med 2019, ser vi at andelen som fikk A gikk noe opp igjen, mens andelen som fikk C og D gikk ned. Utviklingen fra 2012 til 2019 minner om den generelle karakterutviklingen, hvor vi så at andelen A og B gikk noe opp. Det er imidlertid verdt å merke seg at økningen er moderat; i 2012 fikk 15,2 prosent av studentene

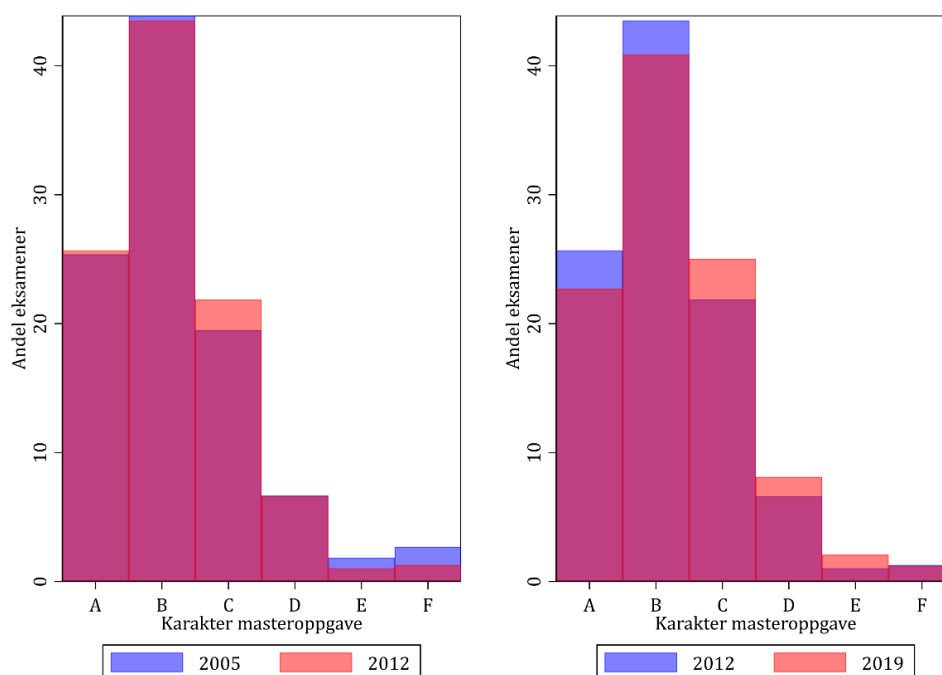
karakter A på sin bacheloroppgave, mens den samme andelen var 17,7 i 2019. I 2005 var det 19,2 prosent som fikk A på bacheloroppgaven.



Figur 3.22 Fordeling av bokstavkarakterer på bacheloroppgaver 2005/2012 og 2012/2019. N =39 374. Observasjoner med bokstavkarakter.

Karakterer masteroppgaver

I figur 3.23 sammenlikner vi karakterfordelingen på masteroppgaver i 2005 og 2012 i panelet til venstre, og karakterfordelingen i 2012 med fordelingen i 2019 i panelet til høyre. Figuren viser at fordelingen i 2005 og 2012 er relativt lik, men med en noe større andel C og en mindre andel E og F i 2012. Videre ser vi at i 2019 er det en noe mindre andel masteroppgaver som får A eller B, og flere som får C, D eller E. Men også disse endringene er kun på noen prosentpoeng: I 2012 fikk 25,7 prosent av masteroppgavene karakteren A. Denne andelen var på 22,7 i 2019. Det er verdt å merke seg at karakternivået på masteroppgaver i utgangspunktet er høyt, med godt over 20 prosent som får A i alle årene.



Figur 3.23 Fordeling av bokstavkarakterer på masteroppgave 2005/2012 og 2012/2019. N=24 280. Observasjoner med bokstavkarakter.

I vedleggstabell A6 og A7 viser vi utviklingen i karakter og i oppmøte i de fire største emnene, målt i antall oppmeldte studenter, for perioden 2005–2019.

3.6 Oppsummering

Dette kapittelet gir en deskriptiv analyse av utviklingen i eksamener (inkludert bachelor- og masteroppgaver) og karakterer i høyere utdanning i perioden 2005–2024. Overordnet viser sammenligninger av årene 2005, 2012, 2019 og 2024, en tydelig vekst i omfanget av eksamener i høyere utdanning. Antallet ulike emner har nesten doblet seg, og antallet eksamensobservasjoner har økt. Samtidig har antallet studenter per emne økt. Andelen eksamener med bokstavkarakter har imidlertid vært relativt stabil over tid, og utgjør rundt 60 prosent av alle eksamener. På studentnivå ser vi at andelen deltidsstudenter har økt fra 13 prosent i 2005 til 23 prosent i 2024, og andelen kvinner har også økt noe. Gjennomsnittet av inn-takskarakterene fra videregående skole var relativt like i årene 2005, 2012 og 2019, men noe høyere i 2024.

Når det gjelder sammensetningen av eksamener på tvers av fagfelt, studium og institusjonstyper, avdekkes flere strukturelle endringer. Korte helseutdanninger samt økonomi og administrasjon har fått en større andel av eksamenene, mens humaniora og kunst har hatt en nedgang. Andelen av eksamener som er bachelor-

og masteroppgaver har økt fra én prosent i 2005 til fem prosent i 2024. På institusjonsnivå har andelen eksamener avlagt ved de gamle universitetene gått noe ned, mens høyskoler, nyere universiteter og private høyskoler står for en høyere andel av eksamenene i 2024 sammenlignet med 2005. Disse endringene kan ha betydning for det samlede karakternivået, dersom karakterpraksis varierer mellom fagfelt og institusjonstyper.

Når vi ser på selve karakterutviklingen, viser analysene en relativt svak økning i gjennomsnittskarakteren på eksamen fra 2005 til 2024. Gjennomsnittskarakteren går fra litt under til litt over karakteren C. Pandemiårene 2020 og 2021 skiller seg tydelig ut med midlertidig høyere karakternivå, etterfulgt av en nedgang fra 2021 til 2022. Karakterfordelingene i de ulike årene er i stor grad overlappende, men med noe økning i andelen som får karakterene A og B og en reduksjon i andelen D og E over perioden sett under ett.

Utviklingen innenfor ulike studium og institusjonstyper viser noen forskjeller i nivå, men i hovedsak liknende utviklingsforløp. De fleste studium og institusjonstyper har hatt en svak karakterøkning frem til 2019, en midlertidig økning under pandemien og deretter en tilbakegang. Vitenskapelige høyskoler skiller seg noe ut ved å ha en svak karakterøkning også etter 2022.

Et sentralt tema i kapitlet er sammenhengen mellom inntakskarakterer fra videregående skole og karakterer i høyere utdanning. Analysene viser at denne sammenhengen fortsatt er tydelig, men at korrelasjonen har blitt noe svakere over tid. Samtidig har karakterutviklingen vært ulik for studenter med ulike inntakskarakterer. Studenter med høye inntakskarakterer har hatt en svak karakterøkning over tid, mens studenter med lave inntakskarakterer har hatt stabil eller svakt negativ utvikling. Endringene er imidlertid ikke store i absolutte termer.

Videre viser analysene at studenter med relativt lavere inntakskarakterer tar en større andel av eksamenene i 2019 enn tidligere, mens studenter med høye inntakskarakterer tar relativt færre eksamener. Dette peker mot motstridende tendenser for gjennomsnittskarakteren: bedre karakterutvikling blant de faglig sterkeste studentene kan trekke snittet opp, mens en økt eksamensandel blant studenter med lavere inntakskarakterer kan trekke i motsatt retning.

Avslutningsvis analyseres karakterutviklingen på bachelor- og masteroppgaver særskilt. Også her er endringene moderate. For bacheloroppgaver ser vi en viss økning i andelen høye karakterer fra 2012 til 2019, mens masteroppgaver i 2019 har noe lavere andel A og B enn i 2012. Karakternivået på masteroppgaver er likevel gjennomgående høyt i hele perioden.

Samlet sett viser kapitlet at karakterutviklingen i høyere utdanning fra 2005 til 2024 har vært preget av relativt små endringer, men med større strukturelle endringer i volum, studentsammensetning, fagfelt og institusjonsstruktur. I kapittel 4 undersøkes det i hvilken grad disse endringene kan bidra til å forklare den

observerte karakterutviklingen når man kontrollerer for flere av disse forholdene samtidig.

4 Regresjonsanalyser av karakterutviklingen

I det foregående kapittelet har vi deskriptivt beskrevet utviklingen i karakterer over tid. Samlet har vi sett at det i perioden 2005 til 2024 har vært en liten økning i gjennomsnittskarakteren på eksamen fra 3,93 i 2005 til 4,06 i 2024. Årene under koronapandemien skiller seg imidlertid ut med et høyere karakternivå. Gjennomsnittskarakteren var da på 4,19. Videre har vi sett at korte helseutdanninger og økonomi og administrasjon har hatt en økning i andelen av det totale antallet eksamener avlagt, mens andelen eksamener innen humaniora og kunst har blitt redusert. I kapittel 3 viste vi også at mange fagfelt og lærestedstyper har hatt en liten karakteroppgang i perioden. Når det gjelder sammenhengen mellom karakterer i videregående skole og resultater i høyere utdanning, har vi sett at denne er relativt sterk, men at den har blitt noe svakere over tid.

I dette kapittelet ønsker vi å undersøke nærmere hvor mye av endringene i karakterer vi så i kapittel 3 som kan tilskrives endringer i sammensetningen av kjennetegnene ved eksamener og studenter. Vi bruker en regresjonsanalyse, beskrevet i kapittel 2.1, der eksamenskarakter er avhengig variabel. Hovedfokuset for analysene er den lineære tidstrenden. Tidstrenden måler den gjennomsnittlige lineære økningen i karaktersnitt per år siden 2005. Dersom tidstrend er den eneste inkluderte variabelen i regresjonen, vil tidstrenden være den rette linjen som best ville passet mellom punktene i figur 3.5, som viser den generelle karakterutviklingen. I dette kapittelet er vi interessert i hvordan denne linja blir påvirket av å legge til ulike kontrollvariabler. Om det er slik at koeffisienten på tidstrenden reduseres betraktelig når vi inkluderer en kontrollvariabel, tolker vi det slik at endringer i denne kontrollvariabelen kan forklare en vesentlig del av karakterøkningen. Videre vil vi se hvor mye vi klarer å forklare av tidstrenden med de kontrollvariablene vi har tilgjengelig. Det som til slutt står igjen som uforklart økning i karakterer, kan være (klassisk) inflasjon.

Formålet med denne analysen er altså å forstå mer av hvordan ulike strukturelle faktorer, som fordelingen av studenter på ulike fagfelt og institusjoner, bidrar til økningen i karakterer i høyere utdanning over tid.

4.1 Institusjon, fagfelt og nivå og kjennetegn ved studentene

Vi vil først se på eksamenenes institusjon, fagfelt, studium og utdanningsnivå. Det vi undersøker her er altså om endringer i sammensetningen av hvor eksamener blir tatt, kan forklare karakterutviklingen. Vi har tidligere i rapporten vist at det har vært visse komposisjonsendringer. For eksempel viste vi i tabell 3.1 at det, i perioden 2005 til 2024, var en økning i andelen av eksamener som var avlagt på masternivå fra 23 prosent til 29 prosent. Videre viste vi i figur 3.2 at emner innenfor økonomi og administrasjon og korte helseutdanninger hadde en økende andel av eksamener avlagt. Da vi undersøkte studium, så vi at andelen eksamener i realfag, samfunnsfag og journalistikk har blitt redusert. Videre viste vi i kapittel 3 at det er betydelige forskjeller i gjennomsnittskarakter på de ulike studieprogrammene.

Nå ønsker vi å undersøke om disse endringene og forskjellene i karakterer på fagfelt-, institusjons- og studium-nivå kan være med på å forklare endringen i den totale karakterutviklingen. Dette gjør vi ved å undersøke hvor mye av tidstrenden som kan forklares av forskjeller mellom fagfelt, studium og institusjon, og bevegelser i studentmassen mellom disse. Vi inkluderer først én og én av disse som kontrollvariabel, og deretter alle sekvensielt og til slutt samlet.

Koeffisienten på tidstrenden kan tolkes som den gjennomsnittlige økningen i karakterer per år. Koeffisienten i første kolonne av tabell 4.1 som er tidstrenden uten kontrollvariabler, kan dermed tolkes slik: For hvert år mellom 2005 og 2019, har gjennomsnittskarakteren på eksamener i høyere utdanning økt med 0,00901 karakterpoeng i snitt. Om vi ganger denne koeffisienten med 14, altså antallet år mellom 2005 og 2019, får vi 0,126. Dette er ganske nær den faktiske økningen på 0,145 mellom 2005 og 2019, som vi viste i figur 3.5. Den estimerte økningen er ikke helt lik den faktiske økningen fordi utviklingen kun er tilnærmet lineær. Gjennomsnittskarakteren har økt med 3,7 prosent fra 2005 til 2019. I 2005 var karaktersnittet 3,928, litt under C, mens det i 2019 var på 4,073, litt over C.

Tabell 4.1 Regresjon med karakterer som avhengig variabel og tidstrend som uavhengig variabel kontrollert for fagfelt, studium, institusjon og nivå.

	(1)	(2)	(3)	(4)
Tidstrend	0,00901*** (84,86)	0,00792*** (74,66)	0,0101*** (94,01)	0,00850*** (77,14)
Fagfelt		x		
Institusjon			x	
Studium				x
Utdanningsnivå				
N	9 445 548	9 445 548	9 445 548	9 445 548
Justert R ²	0,001	0,018	0,008	0,013

Alle observasjoner med bokstavkarakter. t-verdi i parentes. Robuste standardfeil.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabell 4.2 Regresjon med karakterer som avhengig variabel og tidstrend som uavhengig variabel kontrollert for fagfelt, studium, institusjon og nivå

	(5)	(6)	(7)	(8)
Tidstrend	0,00865*** (81.77)	0,00960*** (89.53)	0,00874*** (78.83)	0,00773*** (69.99)
Fagfelt		x	x	x
Institusjon		x	x	x
Studium			x	x
Utdanningsnivå	x			x
N	9 445 548	9 445 548	9 445 548	9 445 548
Justert R ²	0,020	0,025	0,034	0,044

Alle observasjoner med bokstavkarakter. t-verdi i parentes. Robuste standardfeil.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tabell 4.1 og 4.2 viser koeffisienten for den lineære tidstrenden for separate regresjoner, som beskrevet i metodekapittel 2.1, hvor vi inkluderer kontrollvariabler (kolonne i parentes) for fagfelt (2), institusjon (3), studium (4), utdanningsnivå (5), både fagfelt og institusjon (6), fagfelt, institusjon og studium (7) og alle samlet (8). Siden vi her ikke er interessert i forskjellene mellom de ulike undergruppene i seg selv, rapporterer vi kun koeffisienten på tidstrenden. Vi indikerer med et kryss hvilke kontrollvariabler som er inkludert i regresjonene.

Først kan vi merke oss at den forklarte variasjonen i tabell 4.1 og 4.2, justert R², øker når vi legger til hver av disse kontrollvariablene. Dette betyr altså at variablene bidrar til å forklare noe av variasjonen i karakterer. Videre viser imidlertid estimatene i den første raden at det å inkludere disse kontrollvariablene ikke endrer koeffisienten på tidstrenden særlig mye. Dette betyr altså at selv om variablene bidrar til å forklare noe av variasjonen i karakterer, er de i liten grad alene med på å forklare den gjennomsnittlige *økningen* i karakterer over tid.

Dersom vi igjen ser på størrelsen på den forklarte variansen, R², ser det ut til at emnets fagfelt i kolonne (2) og utdanningsnivå i kolonne (5) har størst forklaringskraft. Det er imidlertid viktig å påpeke at i denne analysen er vi ikke primært interessert i hvilke faktorer som forklarer karakterer, men først og fremst endringer i koeffisienten på tidstrenden. For institusjon, viser den tredje kolonnen at koeffisienten på tidstrenden faktisk øker litt når vi inkluderer institusjon i regresjonen.

Det vil si at karakterøkningen ikke kan forklares av at flere eksamener tas på institusjoner som er kjennetegnet av et høyt karakternivå. Hvis det var slik, ville det å inkludere institusjon ha redusert koeffisienten på tidstrenden. Ettersom koeffisienten øker, er det heller mer sannsynlig at det omvendte har skjedd, altså at det tas litt flere eksamener på institusjoner som er kjennetegnet av et lavere karakternivå.

Nå er det imidlertid ikke slik at karakternivået ved en institusjon er helt fast, men i regresjonene kontrollerer vi for, tar bort, vedvarende forskjeller mellom institusjonens karaktersetting over tid. Når vi da sier at forskjeller mellom institusjoner ikke kan forklare økningen i karakterer over tid, kan det likevel være slik at karakterene ved enkelte institusjoner har økt over tid. Men samlet sett forklarer ikke endringer i antallet emner tatt ved de ulike institusjonene økningen i karaktersnittet over tid. Det ser heller ikke ut til at endringer i eksamener avlagt ved de ulike institusjonene er av noen særlig betydning for karakterøkningen, ettersom endringen i koeffisienten er svært liten.

Fagfelt, utdanningsnivå, institusjon og studium reduserer alle koeffisientstørrelsen på den lineære tidstrenden. Sammen reduserer de tidstrenden med 14 prosent fra omtrent 0,00901 til 0,00773 karakterer i året. Koeffisienten på tidstrenden kan her tolkes som økningen i karakter på eksamen i gjennomsnitt, når vi sammenligner eksamener avlagt på samme studium, institusjon, fagfelt og utdanningsnivå, over tid.

At koeffisienten reduseres såpass lite når vi kontrollerer for studium, institusjon, fagfelt og utdanningsnivå, betyr at en vesentlig del av karakterutviklingen drives av andre faktorer enn strukturelle endringer i hvilke utdanninger og institusjoner eksamenene avlegges ved. Basert på disse resultatene kan det altså fortsatt tenkes at økning i karakterene skyldes det vi i bakgrunnskapittelet omtaler som klassisk inflasjon. Som tidligere påpekt kan vi ikke påvise klassisk inflasjon. I stedet forsøker vi å estimere hvor mye av karakterøkningen som kan være inflasjon ved å utelukke andre forklaringer. Vi må derfor undersøke om det er andre forhold enn fordelingen av studenter på institusjon, studium, fagfelt og utdanningsnivå, som kan forklare økningen.

I neste steg, i tabell 4.3, legger vi inn enda flere kontrollvariabler i regresjonen. Vi ser på hva som skjer med koeffisienten på tidstrenden når vi legger til informasjon om studentene og flere kjennetegn ved emnene. Merk at vi fortsetter med de kontrollvariablene vi brukte i forrige tabell, nemlig faste effekter for institusjon, fagfelt, utdanningsnivå og studium. Disse beholder vi i regresjonene slik at vi nå studerer betydningen av andre kjennetegn *utover* forskjeller mellom institusjoner, fagfelt, utdanningsnivå og studium. Betydningen av disse fire variablene kan man nå tenke på som kontrollert bort.

Første rad i tabell 4.3 viser at koeffisienten på tidstrenden. I kolonne (1) ser vi at tidstrenden er 0,00773, som tilsvarer kolonne (8) i tabell 4.2 over. Dette er økningen i karakter på eksamen i gjennomsnitt per år. Videre ser vi at koeffisienten på tidstrenden ikke endres når vi legger til kontroller for kjønn, alder, antall emner per student eller størrelsen på emnet, målt i antall studenter per emne. Dette betyr at endringer i studentenes demografi, antall emner eller størrelse på emnene ikke forklarer karakterutviklingen utover det som allerede er fanget opp av fagfelt, institusjon og utdanningsnivå. Tabell 3.1 og 3.2 viste kun små endringer i sammensetningen av studenter med disse kjennetegnene over tid, og derfor er det ikke overraskende at endringer i disse variablene ikke har betydning for karakterutviklingen.

Tabell 4.3 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi inkluderer student- og emne-kjennetegn

	(1)	(2)	(3)	(4)
Tidstrend	0,00773*** (69,99)	0,00766*** (69,39)	0,00761*** (68,87)	0,00733*** (66,90)
Faste effekter (fagfelt, institusjon, nivå, studium)	x	x	x	x
Kvinne		x	x	x
Alder		x	x	x
Deltid			x	x
Antall emner student				x
Antall studenter emne				x
Vår-semesteret				x
N	9 445 548	9 445 548	9 445 548	9 445 548
Justert R ²	0,044	0,045	0,045	0,063

Alle observasjoner med bokstavkarakter. t-verdi i parentes. Robuste standardfeil.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

4.2 Inntakskarakterer

I dette delkapittelet fortsetter vi analysene over med å legge til en siste gruppe av kontrollvariabler, inntakskarakterer. Dette er karakterene fra videregående skole for dem som begynt i høyere utdanning. Det vi undersøker i dette delkapittelet, er om fordelingen av studenter med ulike forkunnskaper, målt i karakterer fra videregående skole, kan forklare karakterøkningen over tid. Vi har inntakskarakterer for litt over 70 prosent av observasjonene våre.

I tabell 4.4 viser vi igjen resultater fra regresjoner med karakterer som utfallsvariabel, der vi i de separate regresjonene inkluderer ulike kontrollvariabler. Resultatene i tabell 4.4 er estimert på de observasjonene der vi har informasjon om inntakskarakterer.

Kolonne (1) i tabell 4.4 viser koeffisienten på tidstrenden uten kontrollvariabler. Vi ser at denne årlige, gjennomsnittlige karakterøkningen, på 0,00966, er relativt lik koeffisienten for utvalget som helhet, vist i kolonne (1) i tabell 4.1, på 0,00901. I kolonne (2) legger vi til kontroller for institusjon, studium, fagfelt og

utdanningsnivå, og ser at koeffisienten på tidstrenden, 0,00713, er relativt lik som for utvalget som helhet på 0,00773, i kolonne (8) i tabell 4.2.

I tredje kolonne i tabell 4.4 viser vi resultater fra en regresjon der vi i tillegg har lagt til inntakskarakter som kontrollvariabel. Vi ser at koeffisienten på tidstrenden endrer fortegn og blir negativ, når vi legger til inntakskarakterer. At tidstrendkoeffisienten er negativ innebærer at om vi sammenligner studenter med likt karaktersnitt fra videregående opplæring over tid, for eksempel en student med 4 i snitt fra videregående, får lavere karakterer i høyere utdanning i 2019 enn studenten som hadde 4 i snitt fra videregående og studerte i 2005.

Det finnes flere mulige forklaringer på hvorfor man for et gitt karaktersnitt fra videregående skole ser ut til å oppnå lavere karakterer i høyere utdanning over tid. En mulig forklaring er at karaktersettingen i høyere utdanning har blitt strengere, slik at det med et gitt utgangspunkt fra videregående har blitt vanskeligere å oppnå en gitt karakter i høyere utdanning. En konkurrerende forklaring er at ferdighetene for et gitt karakternivå i videregående skole har gått ned over tid, slik at startkompetansen eller kunnskapsnivået inn i høyere utdanning har blitt lavere for samme karaktersnitt, altså at det har vært karakterinflasjon i videregående. Begge disse forklaringene vil kunne bidra til en negativ koeffisient.

Dersom det har vært karakterinflasjon i videregående skole, vil ikke videregående karakterer gi et konsistent mål på studentenes startkompetanse over tid. Som et alternativ kontrollerer vi derfor for studentenes posisjon i karakterfordelingen relativt til andre i sin fødselskohort ved å bruke inntakspersentiler, som beskrevet i delkapittel 3.4. Det vil si at vi antar at ferdighetene i gjennomsnitt er like for hver kohort, men at karakterene kan ha flyttet seg oppover i tallverdi.

I fjerde kolonne i tabell 4.4 kontrollerer vi for disse inntakskarakterpersentilene, det vil si hvilken persentil i fordelingen av inntakskarakterer studenten tilhører. Kolonne (4) tabell 4.4 viser at tidstrendkoeffisienten øker, sammenliknet med kolonne (2). En mulig forklaring på den økte koeffisienten, er at de med relativt lave inntakskarakterer tar flere eksamener over tid, eventuelt at de med høye inntakskarakterer tar færre. Så når vi da kontrollerer for fordelingen av inntakskarakterer, ser vi at karakterøkningen hadde vært høyere om det ikke var for endringer i hvilke studenter, og deres kunnskapsnivå/startkompetanse fra videregående skole, som tar flere eksamener. Samtidig kan en mulig forklaring på økningen i tidstrenden være at studenter innenfor samme inntakspersentil over tid har endret fordeling på tvers av for eksempel studier, noe som kan ha betydning for karakterutfallet. Det er imidlertid viktig å merke seg at karakterøkningen per år, koeffisienten i kolonne (4), fremdeles er liten.

At elever med lave inntakskarakterer tar flere eksamener senere i perioden 2005 til 2019 ser vi også i figurene 3.18 og 3.19, som viser at andelen eksamener tatt av studenter fra den nederste delen av inntakskarakterfordelingen, øker.

Dette betyr videre at karakterøkningen i høyere utdanning fra 2005 til 2019 ikke ser ut til å skyldes at studenter med høye ferdigheter forblir lengre i utdannings-systemet enn tidligere, og dermed tar flere eksamener. I stedet kan det se ut til at dem med lave inntakskarakterer tar flere eksamener enn før og at dette, isolert sett, reduserer det totale karakternivået.

I kolonne (5) ser vi imidlertid at koeffisientstørrelsen, størrelsen på karakterøkningen, reduseres betraktelig når vi inkluderer alle kontrollvariablene, i tillegg til inntakspersentiler. Tidstrenden uten kontrollvariabler var omtrent 0,009. Med alle kontrollvariablene reduseres koeffisientstørrelsen til 0,003. Dermed forklarer inntakspersentiler i kombinasjon med de andre kontrollvariablene 66 prosent av tidstrenden.

Hvorfor det er slik at inntakspersentiler sammen med de andre kontrollvariablene forklarer en vesentlig del av karakterøkningen fra 2005 til 2019, må handle om at det har vært endringer i hvilke studenter, målt etter inntakskarakterer, som tar eksamen på ulike læresteder, fagfelt og nivå.

I delkapittel 3.4 så vi at andelen studenter med inntakskarakterer under gjennomsnittet har endret seg både på institusjons- og fagfeltnivå. Det betyr at en forklaring kan være at studenter med svakere inntakskarakterer sjeldnere, over tid, tar mer krevende studier (hvor det er vanskelig å få gode karakterer), og at man samtidig, innenfor et emne og over tid, holder på en relativt lik fordeling av karakterer. Dette innebærer en økning i sorteringen av studenter etter deres inntakskarakterer på institusjoner, fagfelt og/eller nivå over tid.

Det kan imidlertid (også) ligge andre faktorer bak det at vi ser at de relative inntakskarakterene, sammen med andre kontrollvariabler, forklarer to tredeler av karakterøkningen mellom 2005 og 2019. For eksempel kan det være at studentene i økende grad velger studier hvor de i større grad lykkes.

Det at våre funn endrer seg når vi kontrollerer for karakterer relativt til andre i samme fødselskohort, i stedet for de faktiske snittkarakterene, er interessant. En forklaring kunne ha vært karakterinflasjon i videregående skole, men vi ser i tabell 3.2 at gjennomsnittskarakteren fra videregående skole har endret seg lite, for elevene som går videre til høyere utdanning, mellom 2005 og 2019. Det er derfor mer sannsynlig at det handler om endringer i hvem som søker seg til høyere utdanning over tid. Dette har vi ikke mulighet til å studere med dataene vi bruker, da vi kun observerer elever som har søkt seg videre til høyere utdanning.

Tabell 4.4 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi legger til inntakskarakterer som kontrollvariabel 2005-2019

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Tidstrend	0,00966*** (75,05)	0,00713*** (52,97)	-0,00326*** (-25,57)	0,0138*** (112,23)	0,00303*** (23,82)
Faste effekter (fagfelt, institusjon, nivå, studium)		x	x		x
Kjennetegn (kjønn, alder, vår osv.)			x		x
Inntakskarakterer gjennomsnitt			x		
Inntakspersentiler				x	x
N	6 705 837	6 705 837	6 705 837	6 705 837	6 705 837
Justert R ²	0,001	0,064	0,159	0,088	0,159

*Kun observasjoner med bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak. t-verdi i parentes. Robuste standardfeil. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrollvariabler: kjønn, alder, deltid, antall emner, antall studenter per emne, semester. Faste effekter: institusjon, fagfelt, studium, nivå.*

Ettersom vi ikke observerer inntakskarakterer for hele utvalget, viser vi tilsvarende resultater fra regresjoner med alle observasjoner og imputerte verdier for de manglende karaktersnittene i vedleggstabell A1. Vi finner da en liknende utvikling som i hovedanalysen over. I vedleggstabell A2 ser vi på hvordan tidstrenden i eksamenskarakterer i høyere utdanning ser ut for studenter som er gruppert i kvartiler etter inntakskarakterer ved opptak til utdanningen. Vi finner at de tre nederste gruppene har ganske lik koeffisient på tidstrenden, mens eksamener tatt av studenter i det øverste kvartilet har hatt litt lavere karakterøkning. Karakterutviklingen har likevel vært nokså lik på tvers av relative inntakskarakterer, og det ser ikke ut til at det er spesiell del av fordelingen av studenter, målt etter inntakskarakter, som driver karakterutviklingen.

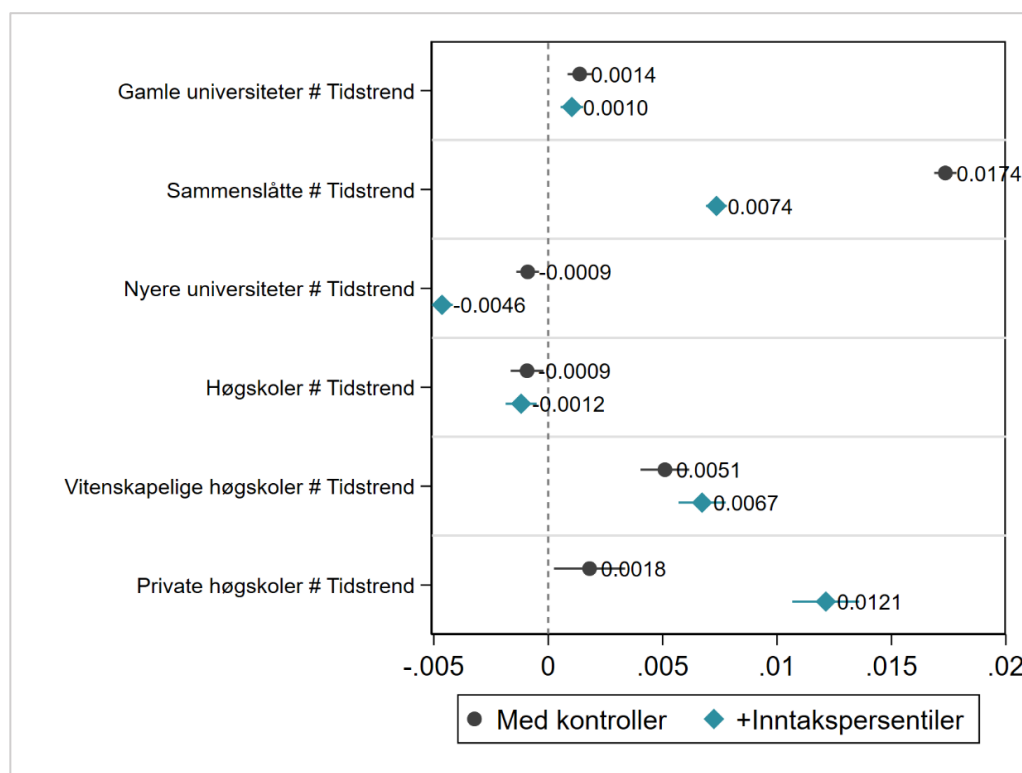
Forskjeller mellom typer av institusjoner

Vi så i figur 3.11 at de fleste av institusjonsgrupperingene har hatt noe økning i karaktersnittet mellom 2005 og 2024. I figur 4.1 viser vi koeffisienten på tidstrenden for de ulike typene institusjoner. Det vil si at i stedet for å ha en generell tidstrend, estimerer vi egne tidstrender for alle de ulike institusjonstypene. I tillegg inkluderer vi igjen kontroller for fagfelt, studium, institusjon og nivå, samt resten av kontrollvariablene vi har inkludert til nå. I figuren viser vi estimatene med og uten inntakspersentiler, for å se hvilken rolle inntakskarakterer spiller for den estimerte tidstrenden.

Figuren indikerer ulike mønstre: Uten kontroller for inntakskarakterer, har sammenslåtte institusjoner og vitenskapelige høyskoler hatt den største (uforklarte) karakterøkningen. For sammenslåtte institusjoner reduseres imidlertid økningen når vi også kontrollerer for inntakskarakterer. Dette betyr at sammenslåtte institusjoner har hatt en endring i studentgrunnlaget, målt i relative karakterer, og (den uforklarte delen av) økningen i karakterene forklares delvis av denne endringen i studentmassen.

For private høyskoler er mønsteret omvendt; med kontrollvariabler er koeffisienten på tidstrenden 0,0018, men når vi legger til inntakspersentiler i regresjonen, øker koeffisienten, det uforklarte, til 0,012. Dette kan henge sammen med det vi så i figur 3.21, at andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer under medianen øker på private og offentlige høyskoler. En mulig forklaring kan da være at det, innenfor denne grupperingen av institusjoner, er omtrent samme fordeling av eksamenskarakterer, men at studentene som kommer inn har relativt lavere forkunnskaper, er mindre studieforberedt. Videre klarer man enten å løfte disse studentene opp til samme nivå som andre studenter med sterkere forkunnskaper, eller så setter man samme karakter for en lavere eksamensprestasjon.

Gamle universiteter, høyskoler og nyere universiteter har hatt en mindre uforklart økning og for disse, med unntak av nyere universiteter, endres økningen i liten grad når vi også kontrollerer for karakterer fra videregående.

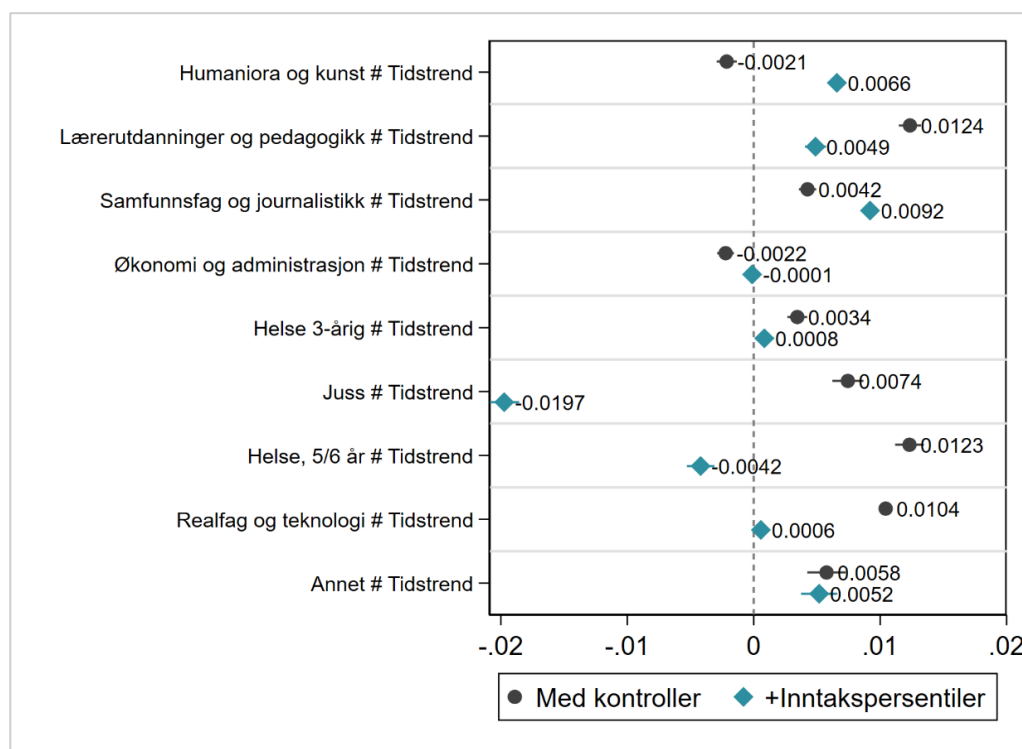


Figur 4.1 Koeffisientplott tidstrender institusjonstype. N = 6 705 837

Forskjeller mellom studier

Her gjør vi tilsvarende analyse for ulike typer studium, som vi gjorde for grupperinger av institusjoner over. Figur 4.2 viser koeffisientene på tidstrenden for de ulike studiene. Det vil si at i stedet for å ha en generell tidstrend, estimerer vi egne tidstrender for alle de ulike studiene. Figuren viser at bildet er sammensatt, som for institusjoner.

For lange helseutdanninger og juss, som vi så i figur 3.20 kan ha blitt mer selektive over tid, blir koeffisienten på tidstrenden negativ når vi kontrollerer for inntakspersentiler. Det vil si at det økte (uforklarte) karakternivået i disse utdanningene kan forklares av at disse studiene i økende grad har fått studenter fra den øverste delen av karakterdistribusjonen. For realfag og teknologi reduseres også koeffisienten på tidstrenden når vi kontrollerer for inntakskarakterer. I humaniora og kunst samt økonomi og administrasjon, er koeffisienten på tidstrenden ikke signifikant forskjellig fra null med kontrollvariabler, men blir positiv og signifikant om vi inkluderer inntakspersentiler. Dette kan ses i sammenheng med at disse studiene har fått en økende andel eksamener avlagt av studenter med lavere inntakskarakterer, som vist i figur 3.20. I de resterende fagfeltene er koeffisienten på tidstrenden i karakterer positiv, men reduseres for lærerutdanning og pedagogikk og øker for samfunnsfag og journalistikk, når vi kontrollerer for inntakskarakterer.



Figur 4.2 Koeffisientplott tidstrender studium. N= 6 705 837

Det ser ikke ut til at den generelle økningen i gjennomsnittskarakteren kan skyldes forhold kun ved enkeltstudier eller enkeltinstitusjoner. Videre viser resultatene i figur 4.1 og 4.2 at man ikke bør se på karakterutviklingen på enkelte studier eller institusjoner uten å ta hensyn til endringer i studentmassen, over tid, når det gjelder inntakskarakterer.

4.3 Analyser som inkluderer pandemiårene

I dette delkapittelet undersøker vi utviklingen i de siste fem årene av dataperioden, 2020–2024. Disse årene er ikke med i analysene i de øvrige delkapitlene av kapittel 4 fordi pandemiårene 2020 og 2021 skiller seg tydelig fra de andre årene. I 2020 og 2021 var karakterøkning betydelig høyere relativt til foregående år, selv om økningen fremdeles var moderat. Fra gjennomsnittskarakter på omtrent 4,073 i 2019, rett over C, var gjennomsnittet 4,186 i både 2020 og 2021. Økningen ble reversert i 2022, tilbake på 2019-nivå, 4,078 (se figur 3.5). Dette betyr at trenden i karakterutviklingen er ikke-lineær mellom 2005 og 2024, som innebærer at en lineær regresjonsmodell ikke passer perioden som helhet. Årene 2020 til 2024 blir derfor nærmere analysert i dette delkapittelet.

Analysen av årene 2005 til 2024 i tabell 4.5 er tilsvarende analysen i tabell 4.4 av karakterøkning i perioden 2005 til 2019. Det er imidlertid to viktige forskjeller. For det første inkluderer vi her alle observerbare eksamener i perioden 2005–2024. For det andre har vi inkludert indikatorer for koronapandemien. Det vil si en indikatorvariabel (dummy) som markerer årene 2020, 2021 og 2022. Den tar hensyn til eventuelle forskjeller i karakterer mellom 2020–2022 og resten av perioden.

I kolonne 1 av tabell 4.5 inkluderer vi kun tidstrenden i perioden. Som for perioden 2005 til 2019 i tabell 4.4, viser den en gjennomsnittlig økning i karakternivået på omtrent 0,01 per år i perioden, noe som tilsier en økning på 0,19 i gjennomsnittskarakter fra 2005 til 2024. Den faktiske forskjellen i gjennomsnittskarakter mellom 2005 og 2024 er, som vist i figur 3.5, bare 0,13. Det ser ut til at den midlertidige økningen i pandemiårene har påvirket trenden i modell 1. Kolonne 2 inkluderer indikatoren for pandemiårene og den gjennomsnittlige årlige økningen i karakter er 0,0068. I perioden 2005–2024 vil dette tilsi en samlet økning på omtrent 0,13 i snittkarakter, altså på linje med den ubetingede økningen vi så i kapittel 3.

Når vi kontrollerer for kjennetegn ved studentene, som studium, institusjon, kjønn og alder, i kolonne (3) og (4) synker den uforklarte delen av karakterøkningen noe. Det betyr at kjennetegn og fordelingen av studenter på for eksempel institusjoner og/eller fagfelt forklarer noe av økningen i karakterer over tid. I kolonne (5) inkluderer vi studentens tallkarakter fra videregående. Dette endrer fortegnet til tidstrenden, som vi og så i tabell 4.4. Når vi i stedet inkluderer inntakspersentiler i kolonne (6) er estimatet på tidstrenden igjen positiv. Det er imidlertid viktig å merke seg at estimatene i seg selv er veldig små. Det betyr videre at forskjellene mellom estimatene fra de ulike spesifikasjonene (i de ulike kolonnene) er små.

Resultatet i kolonne (5) i tabell 4.5 betyr at karakterøkningen over tid forklares i stor grad av at elevene har bedre karakterer når de begynner på studiene. Men

dersom det for eksempel har vært karakterinflasjon i videregående skole, vil ikke karakterer fra videregående opplæring være et konsistent mål på studentenes startkompetanse over tid, som diskutert i kapittel 4.2 Vi kontrollerer derfor for inntakspersentiler i kolonne (6). Dette er et mål på students inntakskarakter relativt til andre studenter i samme fødselskohort. Med dette målet finner vi at den estimerte årlige karakterøkningen igjen er positiv, men lavere sammenliknet med det vi fant i kolonne 1-4. Estimatet på tidstrenden er 0,004 i kolonne (6). Det betyr at det er en uforklart karakterøkning på 0,004 per år i perioden 2005 til 2024, som innebærer en total uforklart karakterøkning på 0,076. Dette innebærer en økning på omtrent to prosent, fra et snitt på C (verdi 4), på de 19 årene mellom 2005 og 2024.

Tabell 4.5 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi legger til inntakskarakterer som kontrollvariabel 2005-2024

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Tidstrend	0,0102*** (127.79)	0,0068*** (75.86)	0,0043*** (46.70)	0,0057*** (61.86)	-0,0099*** (-111.77)	0,0040*** (45.49)
Faste effekter (fag, institusjon, nivå, studium)			X	X	X	X
Kjennetegn (kjønn, alder, vår osv.)				X	X	X
Inntakskarakter					X	
Inntakspersentiler						X
Koronapandemien		X	X	X	X	X
N	10 421 949	10 421 949	10 421 949	10 421 949	10 421 949	10 421 949
Justert R ²	0,002	0,002	0,051	0,066	0,155	0,157

*Kun observasjoner med bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak. t-verdi i parentes. Robuste standardfeil. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Kontrollvariabler: kjønn, alder, deltid, antall emner, antall studenter per emne, semester. Faste effekter: institusjon, fagfelt, studium, nivå.*

Videre viser vi analyser av hvor mye av variasjonen i karakterer som kan forklares av ulike faktorer når vi estimerer regresjoner som vist i metodekapittel 2.1. Ved å sammenlikne R²-estimer fra slike lineære regresjoner med karakterer som utfall, kan vi si noe om bidraget fra ulike variabler i å forklare karaktervariasjon, og om disse bidragene er ulike tidlig og sent i perioden vi undersøker.

Tabell 4.6 viser andelen av karaktervariasjonen i hvert av de fem årene, 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024, som kan forklares av modellen som inneholder alle kontrollvariablene. Det vil si den tilsvarende modell som i kolonne (5) i tabell 4.5. Det betyr at vi inkluderer kjennetegn ved studentens studium, fagfelt, institusjon, utdanningsnivå, demografiske kjennetegn og gjennomsnittlig tallkarakter fra videregående skole. Vi ser at den forklarte variansen synker noe, men ikke mye, fra 2005 til 2021. Den forklarte variansen i 2024 er tilbake på nivået fra 2012. Det betyr at det ikke ser ut til å være store endringer i hvor mye variablene samlet sett forklarer i perioden, selv om det er noe høyere i 2005 enn mot slutten av perioden. Den forklarte variansen er lavest i 2021. Dette kan både være en del av den nedgående trenden fra 2005, men kan også skyldes forhold som var spesifikke for pandemiårene.

Tabell 4.6 R²-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall for 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024.

	(1) 2005	(2) 2012	(3) 2019	(4) 2021	(5) 2024
Kontrollvariabler	x	x	x	x	x
Faste effekter	x	x	x	x	x
Inntakskarakter	x	x	x	x	x
N	217 633	474 021	670 126	713 676	729 389
Justert R ²	0,198	0,167	0,153	0,144	0,168

I tabell 4.7 sammenlikner vi de fulle modellene i tabell 4.6 med modeller der karkersnittet ikke er inkludert. Forskjellen mellom kolonne (1) og (2) viser for eksempel hvor mye mer av karaktervariasjonen i 2005 som forklares dersom

inntakskarakter også inkluderes. I dette tilfellet øker den forklarte variansen fra 0,066 til 0,198, det vil si en tredobling. Det betyr at karakterer fra videregående skole i stor grad forklarer karakterer i høyere utdanning, sammenliknet med øvrige kontrollvariabler. Dette er ikke overraskende. Men dersom vi sammenlikner kolonne 1, 3, 5 og 7 ser vi at kjennetegn ved studentene stort sett forklarer like stor andel av variasjonen i karakterer for de ulike årene, selv om det er en marginal økning fra 0,066 i 2005 til 0,082 i 2024. Samtidig ser vi at økningen i forklart varians ved å inkludere snittkarakter fra videregående skole, er noe lavere i 2024 sammenliknet med 2005, henholdsvis 0,086 og 0,132. Når en først kontrollerer for studium, institusjon, fag og demografiske kjennetegn, bidrar altså inntakskarakterer noe mindre i 2024.

Tabell 4.7 R²-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall uten og med karaktersnitt fra videregående skole, for 2005, 2019, 2021 og 2024

	(1) 2005	(2) 2005	(3) 2019	(4) 2019	(5) 2021	(6) 2021	(7) 2024	(8) 2024
Kontrollvariabler	x	x	x	x	x	x	x	x
Faste effekter	x	x	x	x	x	x	x	x
Inntakskarakter		x		x		x		x
<i>N</i>		217 633		670 126		713 676		729 389
Justert <i>R</i> ²	0,066	0,198	0,071	0,153	0,071	0,144	0,082	0,168

Nedgangen i forklart varians fra 2005 til 2024 er ikke ensbetydende med at karakterer i seg selv forklarer mindre. Det kan også skyldes systematiske endringer i hvordan studenter med høye og lave karakterer fordeler seg på ulike institusjoner, studium og liknende. Det vil si, det kan tenkes at noe av korrelasjonen mellom inntakskarakterer og karakterer i høyere utdanning fanges opp i kolonne 3, 5 og 7. I tabell 4.8 ser vi derfor på om inntakskarakterer alene forklarer mindre av variasjonen i høyere utdanningskarakterer over tid. Denne tabellen viser stort sett den samme trenden: Lavere forklart varians i 2012 sammenliknet med 2005, men stabilt nivå til 2024. Dette betyr altså at karaktersnittet fra videregående skole i mindre grad predikerer karakterer i høyere utdanning i 2024 enn i 2005. Det kan passe med funn om økt seleksjon av studenter til mer eller mindre krevende studier. Hvis for eksempel elever med høyt karaktersnitt i større grad går på mer krevende studier (og oppnår relativt lavere karakterer enn tidligere), vil sammenhengen mellom karakterer i høyere utdanning og karakterer fra videregående opplæring bli mindre.

Tabell 4.8 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall for 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024.

	(1) 2005	(2) 2012	(3) 2019	(4) 2021	(5) 2024
Inntakskarakter	x	x	x	x	x
N	217 633	474 021	670 126	713 676	729 389
Justert R ²	0,122	0,082	0,081	0,080	0,087

I tabell 4.9 gjør vi samme øvelse som i tabell 4.7, men vi sammenlikner den fulle modellen med en modell der studentens institusjonstilhørighet og fagfelt ikke er inkludert. Vi ser på de samme årene som i tabellene over. Forklart varians i de fulle modellene er naturligvis like som tidligere, men de inkluderes for å forenkle sammenlikningene.

For samtlige av årene vi ser på, er det tydelig at inkluderingen av institusjon og fagfelt gir et vesentlig mindre tillegg enn introduksjonen av inntakskarakterer i tabell 4.7. I 2005 øker forklart varians med 0,011, i 2019 med 0,016 og i 2024 øker den med 0,019. Det ser altså ganske likt ut over tid. Den prosentvise økningen er omtrent 5,9 prosent i 2005 og 12,8 prosent i 2024. Relativt til de andre variablene ser det altså ut til at inkluderingen av institusjon og fagfelt spiller en relativt større rolle i 2024.

Som nevnt over betyr ikke endringen i forklart varians at institusjon og studium i seg selv betyr mindre over tid. Resultatene kan også skyldes endringer i korrelasjonsmønstre mellom forklaringsvariablene.

Tabell 4.9 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall uten og med institusjon og fagfelt, for 2005, 2019, 2021 og 2024.

	(1) 2005	(2) 2005	(3) 2019	(4) 2019	(5) 2021	(6) 2021	(7) 2024	(8) 2024
Kontrollvariabler	x	x	x	x	x	x	x	x
Studium og nivå	x	x	x	x	x	x	x	x
Institusjon og fagfelt		x		x		x		x
Inntakskarakter	x	x	x	x	x	x	x	x
N	217 633		670 126		713 676		729 389	
Justert R ²	0,187	0,198	0,137	0,153	0,127	0,144	0,149	0,168

Analysene viser at den forklarte variansen i modellene avtar noe over tid, men endringen er begrenset. Sammenlignet på tvers av årene 2005 og 2024 er forskjellen i forklart varians av den fulle modellen om lag 0,03, det vil si rundt tre prosentpoeng. Videre observerer vi mindre variasjoner i betydningen av enkelte kontrollvariabler. Særlig gjelder dette inkluderingen av inntakskarakterer samt kontroll for institusjon og fagfelt. Disse forskjellene er imidlertid gjennomgående små, og det er ikke grunnlag for å hevde at betydningen av disse kontrollene har endret seg vesentlig over tid. Samlet sett fremstår forskjellene mellom årene som små/moderate.

Det er viktig å understreke at endringer i bidraget fra enkeltvariabler eller variabelsett ikke nødvendigvis reflekterer endringer i deres kausale betydning. Slike forskjeller kan også være et resultat av endrede korrelasjonsmønstre mellom kontrollvariablene, uten at dette innebærer strukturelle endringer i karakterfastsettelsen.

Selv dersom reduksjonen i forklart varians skulle tolkes som reelt betydningsfull, impliserer dette ikke i seg selv såkalt klassisk karakterinflasjon, forstått som en økning i karakterer utover underliggende kompetanse. At kontrollvariablene forklarer noe mindre av variasjonen over tid indikerer snarere at andre, uobserverte faktorer har fått økt relativ betydning i forklaringen av karakterutfallene. Analysene gir dermed ikke grunnlag for å konkludere entydig om karakterinflasjon, men peker på begrensninger i hva de observerbare variablene alene kan forklare. I kapittel 5 diskuterer vi noen av de uobserverbare variablene som kan tenkes å forklare både variasjon i karakterer mellom studenter, men også trenden i karakterer over tid.

4.4 Oppsummering regresjonsanalyser

I denne delen av rapporten viste vi resultatene fra regresjonsanalyser der formålet var å undersøke årsaker i karakterutviklingen i høyere utdanning. Vi brukte gjennomgående den numeriske verdien av eksamenskarakterer som utfallsvariabel og en lineær tidstrend som uavhengig variabel.

Vi startet analysen med å beskrive den ubetingede tidstrenden i karakterer, altså hvordan gjennomsnittskarakterene har utviklet seg over tid uten å kontrollere for noen andre faktorer. Den lineære tidstrenden viste seg å samsvare godt med den faktiske utviklingen, og koeffisienten på tidstrenden kan derfor tolkes som den årlige økningen i karakterer på eksamen i høyere utdanning.

Deretter undersøkte vi om denne økningen kunne forklares av endringer i sammensetningen av eksamener, for eksempel mellom fagfelt, institusjoner og nivåer. Dette gjør det mulig å undersøke om økningen i gjennomsnittlige karakterer for eksempel reflekterer at flere eksamener er avlagt innen fagfelt med et relativt høyere karakternivå. Disse faktorene forklarte om lag 14 prosent av tidstrenden. Å inkludere student- og eksamenskjenntegn økte i liten grad forklaringsstyrken, det vil si at tidstrenden ble ikke endret av å legge til disse kjennetegnene til regresjonen.

Analysene tyder på at inntakskarakterer spiller en større rolle i utviklingen av karakterer over tid, sammenliknet med de ovennevnte faktorene. Vi har sett at regresjoner hvor vi kontrollerte for henholdsvis inntakskarakterer og inntakspersentiler (karakternivået relativt til andre fra samme fødselskohort) ga ulike resultater. Det at disse var ulike, kan henge sammen med at gjennomsnittskarakterene

i videregående også har økt i perioden vi undersøker, eller endringer i hvem som søker seg til høyere utdanning.

Å kontrollere for inntakskarakterer, i tillegg til variablene nevnt over, reduserte altså koeffisienten på tidstrenden betraktelig. Som vi viser i de deskriptive analysene, har ikke inntakskarakterene blant studenter i høyere utdanning økt over tid, bortsett fra mot slutten av perioden. I stedet tolker vi dette som at økningen i eksamenskarakter til dels kan forklares av endringer i hvem som tar eksamen hvor. Analysene tyder altså på at en sentral driver ikke bare er hvor eksamener tas, men også endringer i hvilke studenter som tar eksamener ved de ulike institusjonene, fagfeltene, studium og utdanningsnivåene. Vi finner det samme mønsteret for hele perioden fra 2005 til 2024, som for perioden som ikke inkluderer pandemiårene, fra 2005 til 2019.

Videre viste vi at trenden i karakterer (2005–2019), når vi legger til kontrollvariabler, har vært noe ulik på ulike typer institusjoner og studium. Vi diskuterer dette nærmere i påfølgende kapittel.

Til slutt gjorde vi en variansdekomponering for å undersøke hvilke faktorer som kan forklare karaktersvariasjon og om dette har endret seg over tid. Vi så at vi over tid forklarer mindre av variasjonen i karakterer med de variablene vi har tilgjengelig, og at dette skyldes at inntakskarakterer forklarer en stadig mindre del av variasjonen i karakterer i høyere utdanning.

5 Oppsummering og diskusjon

I denne rapporten har vi undersøkt karakterutviklingen i høyere utdanning fra 2005 til 2024, basert på et omfattende datasett over eksamener i denne perioden. Dette kapittelet oppsummerer hovedfunnene knyttet til karakterutvikling i perioden.

Svak økning i karakterer i høyere utdanning i perioden 2005 til 2024

Vi finner at gjennomsnittlig eksamenskarakter i høyere utdanning økte gradvis fra 2005 til 2024, tilsvarende en samlet økning på om lag 0,13 karakter. Dette tilsvarer en økning fra litt under til litt over C på karakterskalaen. Pandemiårene 2020 og 2021 representerer et tydelig brudd i denne trenden, med gjennomsnittskarakterer omtrent 0,1 karakter høyere enn i 2019. Det kan være flere årsaker til denne midlertidige økningen, som for eksempel en vesentlig økning av hjemmeeksamener (Wiers-Jenssen mfl., 2026). Karaktersnittet falt imidlertid tilbake til 2019-nivå i 2022, og gjennomsnittskarakterene i 2023 og 2024 lå under 2022-nivå.

Selv om karakterutviklingen varierer noe mellom ulike emner, fagfelt, studium og institusjoner, har det generelt sett vært en viss karakterøkning, inkludert en økt andel «A» og en lavere andel «F». Det har imidlertid ikke vært noen generell økning i karakterene på bachelor- og masteroppgaver.

Flere studenter i høyere utdanning og en omfordeling av studentmassen

Gjennomgangen av datasettet viser at det har skjedd flere strukturelle endringer i høyere utdanning i perioden. Blant annet har antallet studenter og avlagte eksamener i høyere utdanning økt, og det samme har antallet ulike emner. Sammensetningen av utdanningsaktivitet har endret seg: andelen eksamener på master-nivå har vokst fra 23 prosent i 2005 til 30 prosent i 2024 og andelen deltidsstudenter økte fra 13 prosent til 23 prosent i samme periode.

Vi ser også at det har vært en endring i fordelingen av eksamener på tvers av fagfelt. For eksempel har andelen eksamener innen korte helseutdanninger, samt økonomi og administrasjon, økt med 4 prosentpoeng fra 2005 til 2024. I samme

periode har andelen eksamener ved de tradisjonelle universitetene gått ned, mens flere eksamener nå avlegges ved høgskoler og nyere universiteter. Dette peker på en omfordeling av studentmassen i høyere utdanning.

Når det gjelder studentenes bakgrunn, har gjennomsnittet av inntakskarakterer vært relativt stabilt i perioden fra 2005 til 2019. I 2024 ser vi imidlertid at studentene som gikk inn i høyere utdanning hadde noe høyere karakterer fra videregående skole (inntakskarakterer). Dette kan henge sammen med økte karakterer i videregående opplæring under koronapandemien (Lillebø mfl., 2024). En viktig observasjon fra delkapittel 3.4, for perioden 2005–2019, er at studenter med lavere inntakskarakterer tok relativt flere eksamener sent i denne perioden, sammenlignet med tidligere.

Endringer i fordelingen av studenter på institusjon, fagfelt, studium, utdanningsnivå forklarer noe av økningen mellom 2005 og 2019

I kapittel 4 har vi først fokusert på karakterutvikling i perioden 2005–2019. Dette var en periode med liten, men stabil, karaktervekst og uten innvirkning fra spesielle omstendigheter knyttet til covid-19-pandemien. Uten å kontrollere for noen kjennetegn ved studenter eller eksamener finner vi en gjennomsnittlig årlig karakterøkning på 0,009. Dette kaller vi *trenden* i karakterøkningen. Dette tilsvarer en samlet økning på omtrent 0,13 i hele perioden, altså 13 prosent av en hel karakter på de 14 årene mellom 2005 og 2019. I kapittelet har vi videre gjennomført flere analyser for å se hvorvidt kjennetegn som institusjonstilhørighet, utdanningsnivå, fagfelt og studium, samt andre kjennetegn ved studentene og emnene, kan være med på å forklare denne økningen.

Vi har gjennomført analyser der vi først kontrollerer for endringer i sammensetning av studenter fordelt på fagfelt, institusjon, studium og utdanningsnivå. Ved å kontrollere for endringer i hvordan studentene er fordelt på ulike studier, fagfelt, institusjoner og utdanningsnivåer, kan vi forklare omtrent 14 prosent av trenden i karakterøkning. Når vi inkluderer ytterligere variabler i analysen, som studentspesifikke kjennetegn (kjønn, alder, heltid/deltid-status, antall emner studenten tar), ser vi at disse faktorene i liten grad forklarer økningen i eksamenskarakterer i perioden, når vi allerede har kontrollert for fagfelt, institusjon, studium og utdanningsnivå.

Endringer i fordelingen av studenter med ulike inntakskarakterer forklarer en del av utviklingen 2005 til 2019

En annen mulig forklaring på karakterøkning i høyere utdanning, er økte ferdigheter hos studentene som begynner i høyere utdanning. Vi har ikke et direkte mål på studentenes ferdigheter, men vi har informasjon om inntakskarakterer for de

fleste studentene i perioden, og benytter dette som en indikator på ferdigheter. Etter å ha kontrollert for endringer i sammensetning av studenter når det gjelder kjennetegn (kjønn, alder, etc.), fagfelt, institusjon og utdanningsnivå, undersøker vi derfor om inntakskarakterer kan forklare deler av karakterøkningen.

Når vi kontrollerer for inntakskarakterer i regresjonen – det vil si at vi sammenligner studenter med samme karakternivå fra videregående skole – finner vi at karakterene på eksamen i høyere utdanning har gått svakt ned over tid. Med andre ord: For to studenter med like gode karakterer fra videregående skole, får den som studerer senere i perioden (2005–2019) i gjennomsnitt litt lavere karakterer. Men denne spesifikasjonen er basert på antakelsen om at inntakskarakterer i et gitt år gjenspeiler ferdigheter i ett år på lik linje som ferdigheter i et annet år. Dersom det, for eksempel, har vært inflasjon i karakterer fra videregående skole, og dermed i inntakskarakterer, ville ikke dette være tilfellet, og karaktersnittet vil ikke være et godt mål på ferdigheter over tid.

Vi har derfor gjennomført analyser der vi åpner for at karakterer fra videregående ikke er sammenlignbare over tid. Istedenfor å kontrollere for studentenes faktiske tallkarakterer har vi benyttet en standardisert versjon, hvor en students inntakskarakterer måles relativt til andre i samme fødselskohort. På denne måten sammenliknes studenter med samme posisjon i fordelingen av karakterer for en kohort heller enn samme karaktertall. Et slikt mål legger til grunn at ferdighetsnivået er stabilt over tid. Det vil si at en ikke fanger opp om søkere i høyere utdanning skulle få bedre eller dårligere ferdigheter (i gjennomsnitt) over tid.

Ved å kontrollere for det standardiserte målet på inntakskarakterer finner vi ikke lenger en negativ trend i karakterer i høyere utdanning. Standardiserte karakterer, i kombinasjon med andre kontrollvariabler, forklarer imidlertid omtrent to tredjedeler av karakterøkningen over tid: altså går den gjennomsnittlige årlige karakterøkningen fra å være omtrent 0,01 uten kontrollvariabler til å være 0,003 med kontrollvariabler. Om den årlige karakterøkningen hadde vært 0,003, ville gjennomsnittskarakteren på eksamen ha økt fra 3,928 i 2005 til 3,970 i 2019.

Analyser fordelt på institusjonstyper og studium viser gjennomgående små gjennomsnittlige økninger når vi kontrollerer for disse forholdene. Innen juss finner vi imidlertid en svak reduksjon i karakterer over tid, noe som kan henge sammen med økt konkurranse. Vi finner også at den uforklarte delen av karakterøkningen er noe større ved sammenslåtte institusjoner og vitenskapelige høyskoler, og størst ved private institusjoner. Vi kan ikke utelukke at disse relativt små, uforklarte økningene i karakterer skyldes endringer i karaktergivningspraksis, men det kan også forårsakes av endringer i, for eksempel, undervisningsomfang eller studentgrunnlag som våre data og analyser ikke kan fange opp. Denne rapportens hovedanliggende er å se på den generelle utviklingen i karakternivå, men akkurat

hva som kan forklare slike forskjeller mellom institusjoner og fagfelt, og implikasjonene av disse, bør studeres nærmere i fremtiden.

Tilsvarende resultater for hele perioden 2005 til 2024

I siste del av kapittel 4 har vi gjennomført analyser som også inkluderer data for perioden 2020–2024. Disse dataene omfatter altså årene 2020 og 2021, en periode da karakternivået var høyere enn i resten av perioden. I figuren som viser utviklingen i gjennomsnittskarakter i høyere utdanning 2005–2024 (figur 3.5), viser vi at karakterutviklingen ikke lenger er lineær når perioden 2020–2024 inkluderes. Dette betyr at vår lineære regresjonsmodell i mindre grad passer perioden som helhet, og for å få mer nøyaktige analyser har vi derfor inkludert perioden 2005–2024 i et eget delkapittel. I disse analysene har vi forsøkt å ta høyde for endringer i høyere utdanning under pandemiårene 2020–2022.

Resultatene for hele perioden mellom 2005 og 2024 viser stort sett samme tendenser som for perioden 2005 til 2019. Den estimerte gjennomsnittlige karakterøkningen per år er omtrent 0,01 når vi verken tar hensyn til særegenheter ved pandemien eller øvrige kontrollvariabler. Dersom vi inkluderer en kontrollvariabel for pandemiårene, får vi en økning på 0,007 per år. Dette blir en samlet økning på om lag 0,13 i gjennomsnittskarakter fra 2005 til 2024, altså tilsvarende den faktiske forskjellen i karakter mellom de to årene.

Som for årene 2005–2019, viser analysene at trenden blir mindre når vi kontrollerer for institusjon, studium, fagfelt, utdanningsnivå og øvrige kjennetegn ved studentene. Dersom vi inkluderer den standardiserte inntakskarakteren, synker trenden ytterligere til 0,004. Denne økningen er marginalt høyere sammenliknet med resultatene da vi kun så på årene 2005 til 2019. Over hele perioden 2005–2024, tilsvarer det en samlet økning på 0,075 av en hel karakter over 19 år.

En stor del av den relativt svake økningen i gjennomsnittskarakter i perioden lar seg altså forklare av kjennetegn ved studentene, ulike mål på ferdigheter og hvordan studenter fordeler seg mellom institusjoner og ulike studier. Dette er altså forhold som ikke i seg selv eksplisitt handler om at det vurderingspraksis har blitt mindre streng over tid. I drøftingen av hovedfunn, under, ser vi nærmere på implikasjonene av den delen av økningen vi kan forklare og mulige drivere blant økningen vi ikke kan forklare.

Kontrollvariablene forklarer omtrent like mye av variasjonen i karakterer i høyere utdanning

I kapittel 4 gjennomførte vi analyser av hvor mye av karaktervariasjonen i høyere utdanning som kunne forklares av våre kontrollvariabler i årene 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024. Analysene viste at kontrollvariablene forklarte omtrent like

mye av variasjonen i 2024 som i 2012. Den forklarte variansen var noe lavere i 2021, noe som kan ha vært en del av en nedadgående trend eller delvis knyttet til pandemispesifikke forhold. Variablene forklarte størst andel av variasjonen i karakterer i 2005. I årene etter har de forklart litt mindre, men stort sett den samme andelen i 2012, 2019, 2021 og 2024.

At kontrollvariablene forklarer om lag like mye av variasjonen i karakterer på tvers av flere år i perioden, indikerer at de underliggende forklaringsstrukturene har vært relativt stabile, med snarere marginale enn fundamentale endringer. Samtidig innebærer en noe lavere forklart varians i senere år at en større andel av karaktervariasjonen må tilskrives forhold som ikke fanges opp av de observerbare kontrollvariablene. Dette kan blant annet omfatte endringer i vurderingsformer, intern karakterpraksis, sensurregimer eller andre institusjonelle og pedagogiske forhold som ikke lar seg måle direkte i datamaterialet.

Drøfting av hovedfunn

Samlet sett tyder resultatene på at eksamenskarakterer i høyere utdanning har vært relativt stabile over tid, med en liten og jevn økning. Forskjellen mellom 2005 og 2024 utgjør om lag 13 prosent av en hel karakter. Økningen i 2020 og 2021 fremstår i tillegg som forbigående, noe som indikerer at eventuelle endringer knyttet til covid-19-pandemien ikke har hatt varige effekter på karakternivået.

For perioden 2005 til 2019 finner vi at omtrent 66 prosent av karakterøkningen kan forklares av kontrollvariabler, det vil si av sorteringen av studenter på ulike fagfelt, studium, institusjoner og utdanningsnivåer, og av sorteringen av ulike kompetanse målt ved inntakspersentiler. Den samme andelen er 61 prosent om vi analyserer hele perioden frem til og med 2024, inkludert pandemiårene. Dette er sammenhengen mellom for eksempel institusjon og karakter som ligger fast over tid. Karakterøkning som skyldes disse forholdene er knyttet til det vi kalte strukturell inflasjon i kapittel 1, altså utviklingstrekk som følger av endringer i hvem som studerer og hvor de studerer. Vi anser derfor ikke denne økningen som en indikasjon på klassisk karakterinflasjon, forstått som at det over tid har blitt enklere å oppnå høyere karakterer for en gitt kompetanse eller prestasjon.

Ettersom fordelingen av studenter på tvers av institusjoner og studium, i samspill med inntakskarakterer, forklarer deler av karakterøkningen, kan det være hensiktsmessig med mer detaljerte og oppdaterte analyser av eventuelt vedvarende institusjonsforskjeller i karaktergivning. Dersom en økende andel studenter innen et fagfelt avlegger eksamen ved institusjoner som systematisk har et høyere karakternivå, kan dette være problematisk.

Det er 34 (39) prosent av karakterøkningen som ikke lar seg forklare av de observerbare kjennetegnene vi har tilgang til i dataene vi har tilgang til. Det er imidlertid viktig å understreke at den totale økningen i gjennomsnittskarakterer over

perioden er relativt beskjedent, fra rett under til rett over karakteren C. Det innebærer også at den uforklarte delen av økningen utgjør et begrenset bidrag i absolutt forstand.

En eventuell glidning i karakternivået som skyldes mindre streng karaktergivning, kan oppstå på grunn av ulike mekanismer, i tillegg til mer eller mindre ubevisst glidning over tid. En kan tenke seg at et ønske om å tiltrekke seg studenter, på tvers av emner, studier og institusjoner (Chan mfl., 2007; Herron & Markovich, 2017), kan lede til en dynamikk der karakternivået øker over tid. Institusjoner kan også, i perioden vi har sett på, ha hatt andre insentiver til å la studenter stå på eksamen, som økonomiske insentiver knyttet til gjennomføring av grad.

En annen potensielt viktig faktor er endringer i eksamensformer. Med både økt digitalisering og press på kapasiteten på eksamenslokaler, kan institusjonene over tid ha økt sin andel av hjemmeeksamener, skoleeksamener med tilgang til hjelpemidler eller økt bruk av mappevurdering. Slike endringer kan ha påvirket karakterfordelingen, særlig hvis ulike vurderingsformer gir studentene ulike muligheter til å vise kompetanse. Videre kan sensurpraksis ha endret seg over tid, for eksempel ved mer vekt på formative vurderinger eller justeringer i hvordan sensorer tolker vurderingskriterier. Selv om begge disse forholdene kan bety at karakternivået har økt, er det ikke nødvendigvis bekymringsfullt, for eksempel dersom endrede vurderingsformer gjør studentene bedre i stand til å få frem sin kompetanse.

Som nevnt tidligere er det også andre faktorer, som trekk ved studentene selv eller strukturelle endringer i høyere utdanning som kan ha bidratt til karakterøkningen, og som vi ikke har hatt mulighet til å ta hensyn til i våre analyser. Eksempler kan være hvis det har vært økt studieinnsats over tid, at kunnskapsnivået i videregående opplæring har blitt hevet over tid, eller at mer spesialisering i videregående opplæring har gjort elevene mer studieforberedt. Det kan også tenkes at studentene har blitt mer ambisiøse over tid, og/eller at studentene har blitt mer opptatt av karakterer over tid.

Strukturelle endringer i høyere utdanning kan også ha spilt en rolle. For eksempel kan endringer i muligheter for å ta opp eksamen føre til at studentene leser mer til de eksamenene de tar. Samtidig har det blitt sterkere insentiver for å fullføre utdanningen, blant annet gjennom studiefinansieringsordninger og politiske mål om høyere gjennomføringsgrad. I våre data ser vi en økning i oppmøte til eksamen.

Det er også mulig at institusjonene selv legger opp undervisning og eksamener annerledes enn tidligere. Økt tid mellom eksamener, mer eksamensrettet undervisning og bedre tilgjengelig læringsressurser kan ha bidratt til bedre resultater.

Muligheter og begrensninger i datamaterialet

Analysene i denne rapporten bygger på registerdata over eksamensresultater i høyere utdanning i perioden 2005–2024. En sentral styrke ved dette datagrunnlaget er det brede omfanget som dekker tilnærmet alle avlagte eksamener i perioden, og muliggjør analyser av utviklingstrekk over tid på tvers av fag, studier og institusjoner. Samtidig innebærer bruken av registerdata også klare begrensninger. For det første mangler vi informasjon om forhold som undervisningsomfang, vurderingsformer, og studentenes tidsbruk i de enkelte emnene. Videre har vi ikke data om undervisningskvalitet, vurderingspraksis eller studentenes og undervisernes motivasjon, faktorer som kan ha endret seg over tid og som også kan være relevante for karakterutviklingen. Flere av variablene vi analyserer kan være korrelert med underliggende mekanismer eller kontekstuelle endringer som ikke fullt ut lar seg observere eller kontrollere for i registerdata. Dette innebærer at enkelte av tolkningene som diskuteres i dette kapittelet må forstås som mulige forklaringer, men at disse også kunne vært belyst nærmere ved hjelp av andre datakilder.

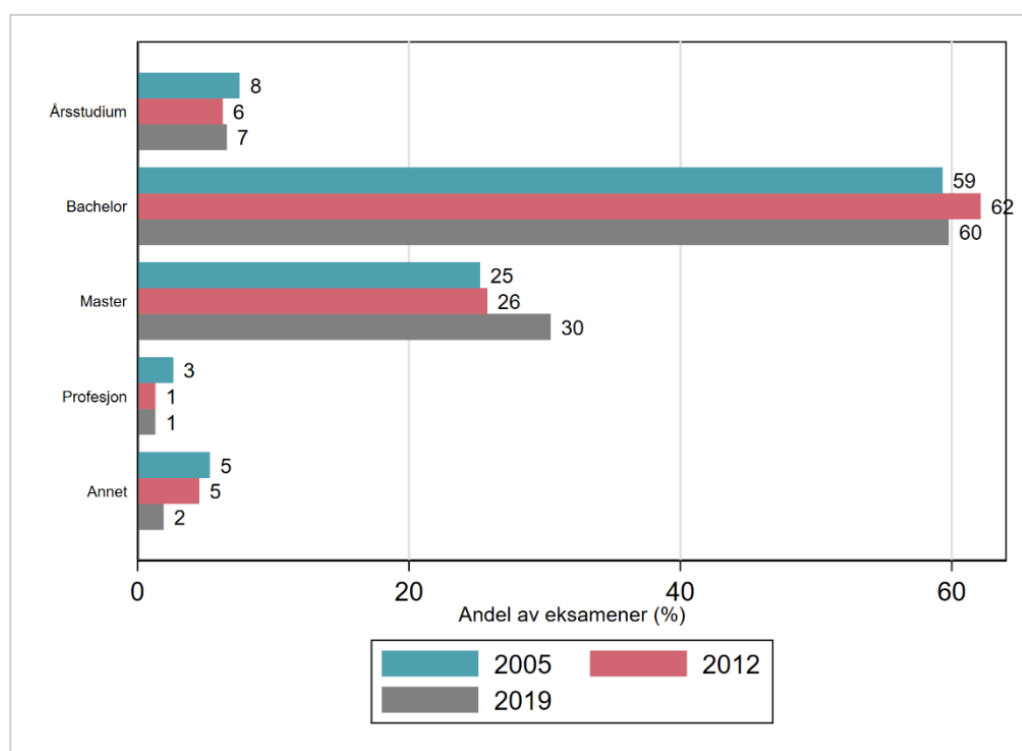
Referanser

- Achen, A. C., & Courant, P. N. (2009). What are grades made of? *Journal of Economic Perspectives*, 23(3), 77-92. <https://doi.org/10.1257/jep.23.3.77>
- Bachan, R. (2015). Grade inflation in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1580-1600.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1019450>
- Baird, A. F., Carter, J. S., & Roos, J. M. (2019). Seeking Evidence of Grade Inflation at For-profit Colleges and Universities. *Sociological Focus*, 52(4), 343-358.
<https://doi.org/10.1080/00380237.2019.1668321>
- Bar, T., Kadiyali, V., & Zussman, A. (2009). Grade information and grade inflation: The Cornell Experiment. *Journal of Economic Perspectives*, 23(3), 93-108.
<https://doi.org/10.1257/jep.23.3.93>
- Berezvai, Z., Lukáts, G. D., & Molontay, R. (2020). Can professors buy better evaluation with lenient grading? The effect of grade inflation on student evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(6), 793-808. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1821866>
- Chan, W., Hao, L., & Suen, W. (2007). A signaling theory of grade inflation. *International Economic Review*, 48(3), 1065-1090.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2007.00454.x>
- Det norske universitetsråd (DNU). (2000). *Mål med mening: En utredning om etablering av en felles nasjonal karakterskala*. Rapport nr 1/2000
- Direktoratet for høyere utdanning og forskning (HK-dir) (2023). *Konsekvenser av koronapandemien for høyere utdanning 2023*. Notat 5/2023.
<https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/konsekvenser-av-koronapandemien-for-hoyere-utdanning-2023-en-sammenstilling-av-relevante-data>
- Direktoratet for høyere utdanning og forskning (HK-dir) (2024). *Tilstandsrapport høyere utdanning 2024*. Rapport 06/2024 <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/tilstandsrapport-for-hoyere-utdanning-2024>
- Hamberg, S., Holm, S., & Hauge, M. S. (2017). *Konsistente karakterer: Er en A en A?* NOKUT. Notat.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/notater/2017/hamberg_holm_ha_uke_konsistente_karakterer_2017.pdf

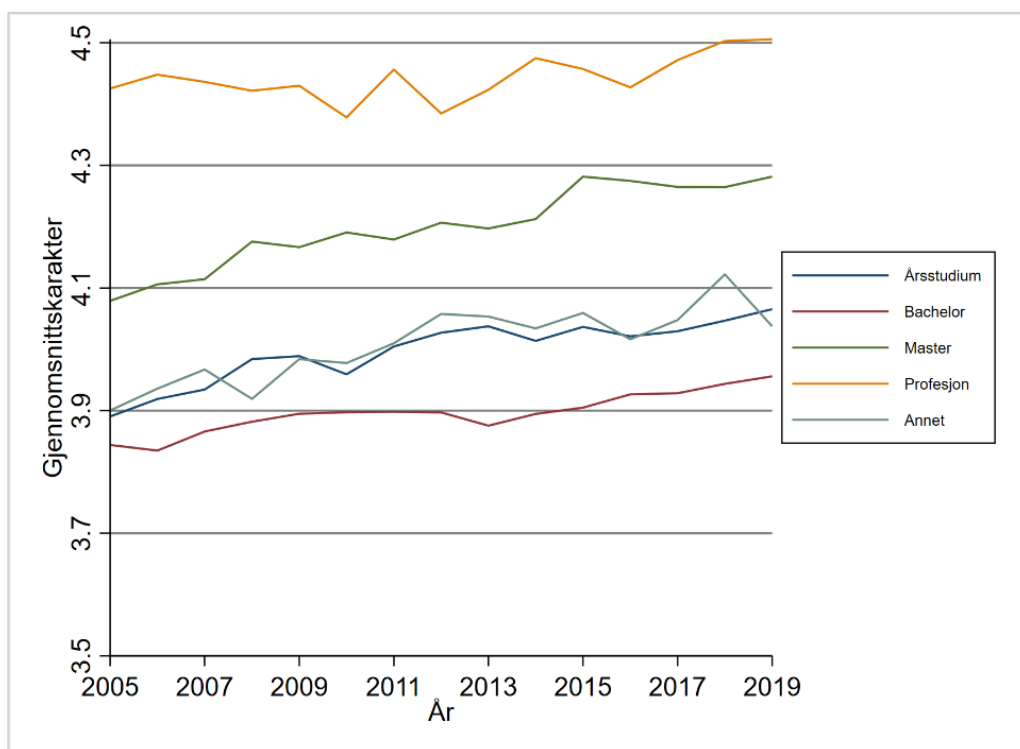
- Herron, M. C., & Markovich, Z. D. (2017). Student sorting and implications for grade inflation. *Rationality and Society*, 29(3), 355-386.
<https://doi.org/10.1177/1043463117701127>
- Hovdhaugen, E. (2005) *Karaktersetting i etterkant av Kvalitetsreformen – endringer i strykprosent*. Arbeidsnotat 36/2005. NIFU STEP.
<https://hdl.handle.net/11250/283395>
- Jephcote, C., Medland, E., & Lygo-Baker, S. (2020). Grade inflation versus grade improvement: Are our students getting more intelligent? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 547-571.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1795617>
- Kunnskapsdepartementet (2022) *Finansiering av universiteter og høyskoler*. Rapport til Kunnskapsdepartementet 17. mars 2022 fra et utvalg nedsatt 9. september 2021. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/finansiering-av-universiteter-og-hoyskoler/id2904847/>
- Kyte, L., Kleiven, O. T. & Elzer, T. A. (2009). Medisinske og naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen. *Sykepleien forskning*, 4(2), 134-40. DOI: [10.4220/sykepleienf.2009.0069](https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2009.0069)
- Lillebø, O. S., Skålholt, A., & Kindt, M. T. (2024). Pandemi og gjennomføring av videregående opplæring. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 65(2), 78-98.
<https://doi.org/10.18261/tfs.65.2.2>
- Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Nieswiadomy, M., & Kim, M. (2025). Grade inflation at 34 public universities in Texas (2012–2019). *Applied Economics*, 57(43), 6820-6832.
<https://doi.org/10.1080/00036846.2024.2386858>
- Nowell, C. (2007). The impact of relative grade expectations on student evaluation of teaching. *International Review of Economics Education*, 6(2), 42-56. [https://doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30104-3](https://doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30104-3)
- Popov, S. V., & Bernhardt, D. (2013). University competition, grading standards, and grade inflation. *Economic Inquiry*, 51(3), 1764-1778.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2012.00491.x>
- St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>

- Strøm, B., Falch, T., Gunnes, T. & Haraldsvik, M. (2013) *Karakterbruk og kvalitet i høyere utdanning*. Senter for økonomisk forskning. SØF-rapport nr. 03/13.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/karakterbruk_og_kvalitet_i_hoyere_utdanning.pdf
- Tyner, A., & Gershenson, S. (2020). Conceptualizing grade inflation. *Economics of Education Review*, 78, 102037.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102037>
- Utdanningsdirektoratet (2024a). *Karakterene i skolen skal være rettferdige*.
Hentet fra: <https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/karakterene-i-skolen-skal-vare-rettferdige/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Liten karakternedgang i grunnskolen: Karakterer på 10. trinn 2023–2024*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/liten-karakternedgang-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 16. oktober). *Karakterer i videregående skole 2024–2025: Lite endring i snittkarakterene i videregående*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2025/karakterer-i-videregaende-skole-2025/>
- Universitets- og høyskolerådet (UHR). (2016). *Karakterbruk i UH-sektoren 2016: Rapport fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Universitets- og høyskolerådet*.
https://www.uhr.no/f/p1/iab572ceb-96a8-4c44-ab47-b57e8b998102/karakterrappport_2016_sluttversjon.pdf
- Wiers-Jenssen, J., Sivertsen, B., Pedersen, T. D., Slette, A. L., Hovdhaugen, E., Wollscheid, S., Flobakk-Sitter, F., Stubhaug, M. E., & Ramberg, I. (2026). *Langsiktige konsekvenser av koronapandemien for studenter og ansatte i høyere utdanning*. NIFU-rapport 2026:1 <https://hdl.handle.net/11250/5338702>

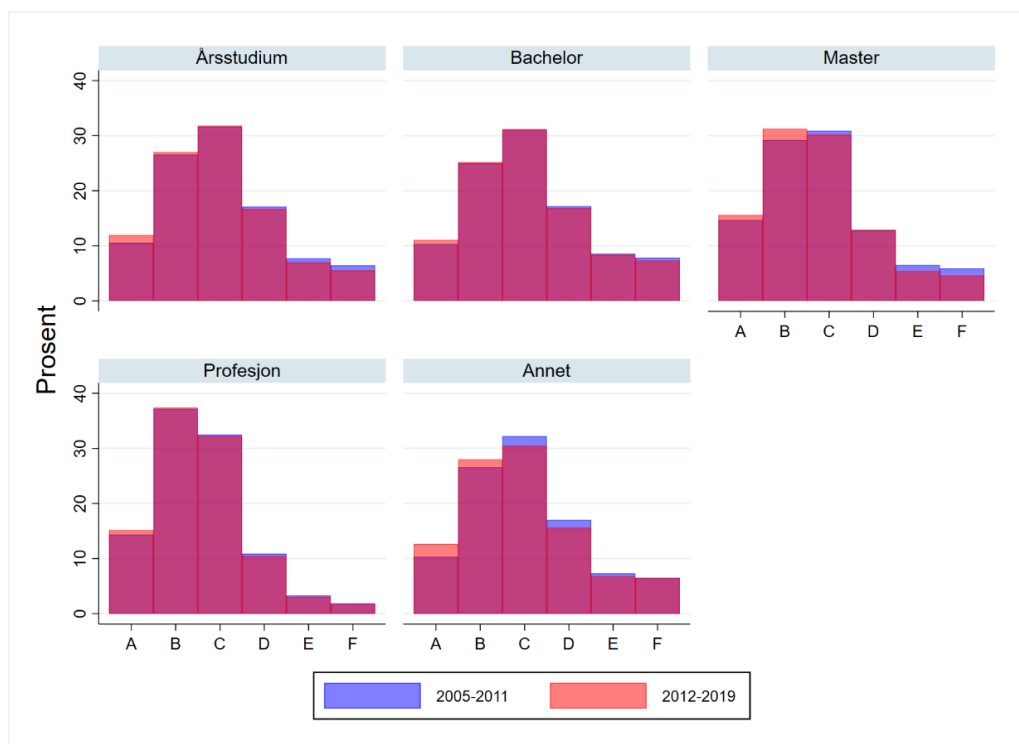
Vedlegg



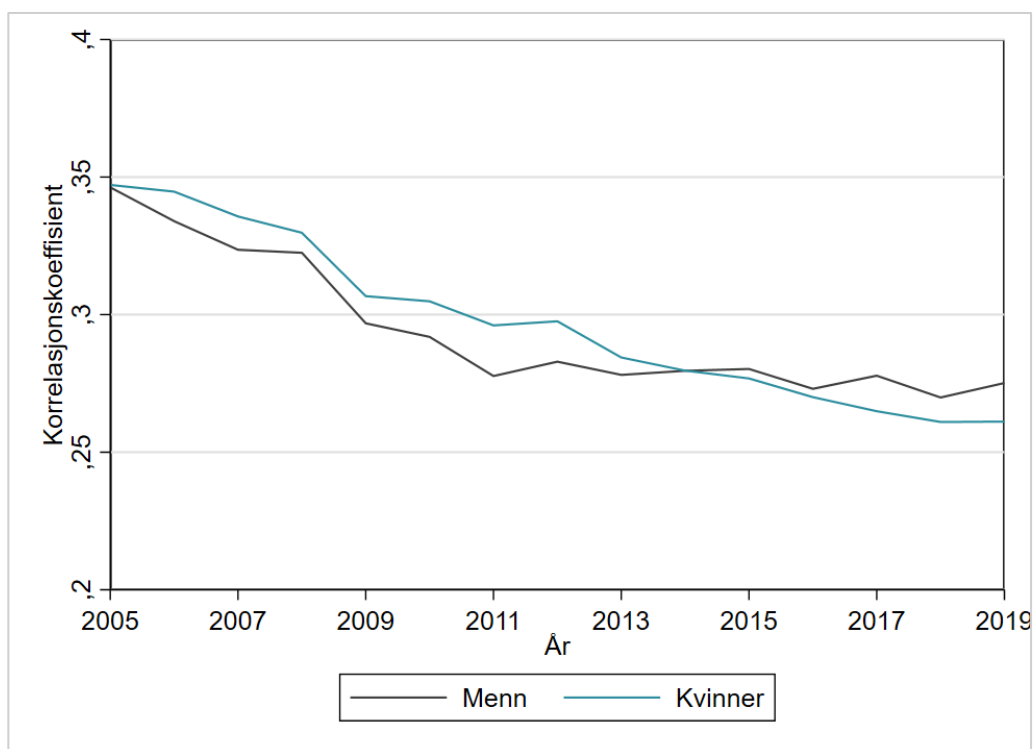
Figur A1: Eksamener fordelt på nivå i 2005, 2012 og 2019. Alle observasjoner med karakter. N = 1 895 045.



Figur A2: Gjennomsnittskarakter grupperte utdanningsnivåer 2005–2019. N = 9 445 548. Observasjoner med bokstavkarakter



Figur A3: Karakterfordeling utdanningsnivåer sammenligning før og etter 2012. N = 9 445 548. Observasjoner med bokstavkarakter.



Figur A4: Korrelasjonen mellom karaktersnitt i videregående skole og karakterer på eksamen i høyere utdanning over tid separat for kvinner og menn. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak. N = 6 705 837.

Tabell A1: Resultater fra regresjoner hvor vi i tillegg til alle kontrollvariabler, kontrollerer for karakterer fra videregående skole. Alle observasjoner. Imputerte karakterer fra videregående.

	(1)	(2)	(3)
Tidstrend	0,00740*** (67,49)	-0,000908*** (-8,40)	0,00469*** (43,53)
Alle andre kontrollvariabler	x	x	x
Inntakskarakterer gjennomsnitt		x	
Karakterpersentil			x
N	9250882	9245240	9250882
justert R2	0,064	0,125	0,127

*t-verdi i parentes. Robuste standardfeil. $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Observasjoner med både bokstavkarakter. Kontrollvariabler: kjønn, alder, deltid, antall emner, antall studenter per emne, semester. Faste effekter: institusjon, fagfelt, studium, nivå. Imputerte karaktersnitt for studenter vi ikke observerer i Samordna opptak. Det vil si at vi imputerer gjennomsnittsverdier basert på fødselskull og legger til en indikatorvariabel som tar verdien 1 for de som mangler karaktersnitt.*

Tabell A2: Viser koeffisienten på tidstrenden fra regresjonen separat for hvert kvartil i fordelingen av inntakskarakterer

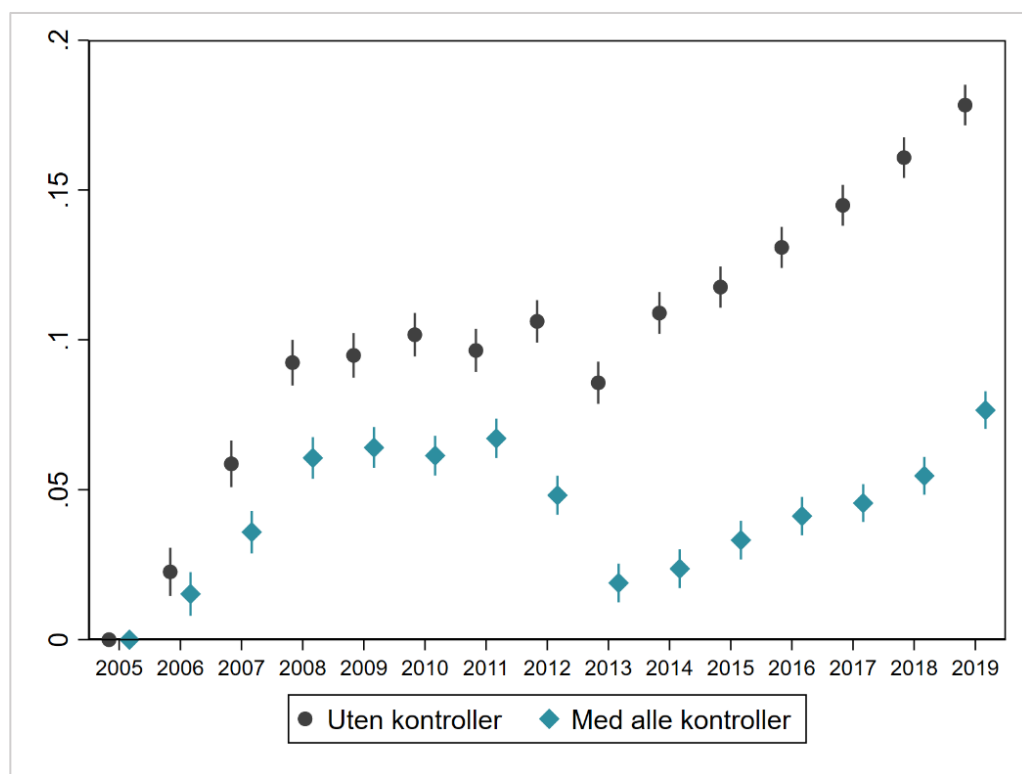
	(1)	(2)	(3)	(4)
	1. kvartil	2. kvartil	3. kvartil	4. kvartil
Tidstrend	0,00385*** (10,69)	0,00421*** (14,56)	0,00466*** (18,89)	0,00214*** (10,38)
Kontrollvariabler	x	x	x	x
N	1110288	1502427	1844283	2210070
adj. R ²	0,098	0,086	0,082	0,061

*t-verdi i parentes. Robuste standardfeil. $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Alle Skal under tabell! Observasjoner med både bokstavkarakter. Kontrollvariabler: kjønn, alder, deltid, antall emner, antall studenter per emne, semester. Faste effekter: institusjon, fagfelt, studium, nivå. Eksamener delt inn i grupper basert på karaktersnitt til studentene: Altså inneholder 4. kvartil de studentene som ligger innenfor de 25 prosent høyeste inntakskarakterene for sitt fødselskull, og det første kvartilet inneholder studentene med de 25 prosent laveste inntakskarakterene*

Endringer over tid i forklaringskraften til kontrollvariablene

Vi har fokusert på en lineær tidstrend og endringer i denne når vi inkluderer kontrollvariabler. Det kan imidlertid hende at kontrollvariablene har endret forklaringskraft over tid. Dette vil vi ikke kunne se i våre regresjonsresultater, men det vil kunne ha betydning for tolkningen av resultatene.

I figur A5 viser vi de årsspesifikke koeffisientene sammenlignet med 2005. På denne måten kan vi se om det er endringer over tid i hvilken grad vår modell forklarer karakterøkningen. Markørene i svart viser karakternivået relativt til 2005, mens markørene i turkis viser karakternivået relativt til 2005 justert for alle kontrollvariablene.

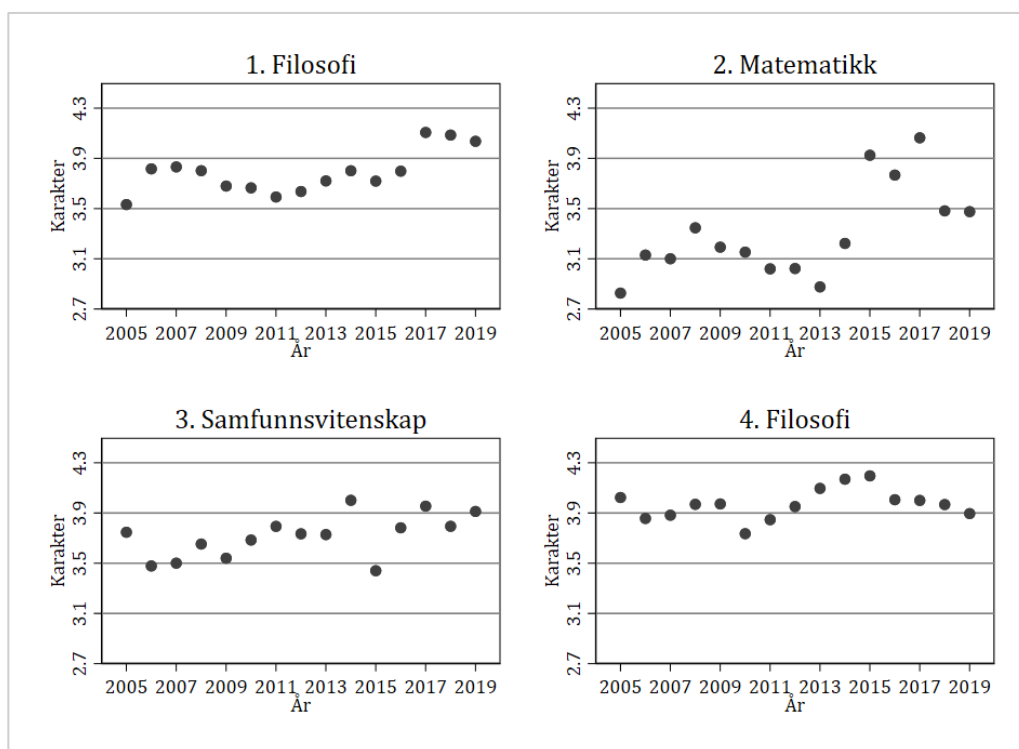


Figur A5 Koeffisientplott alle år. N = 6 705 837

Karakterer og oppmøte i de fire største emnene

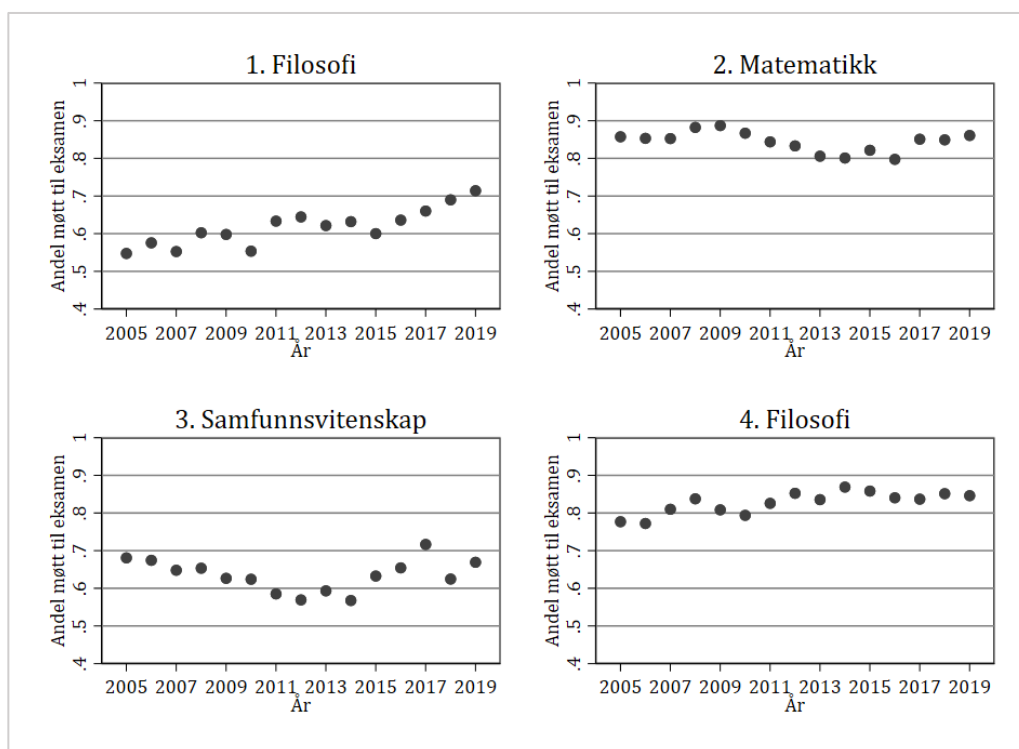
For å få innblikk i hvordan karakterutviklingen ser ut for noen spesifikke emner, ser vi på de fire største emnene i datasettet. Det vil si de fire største emnene målt i antall oppmeldte studenter, av de emnene, med unike emnekoder som vi observerer i hele perioden 2005–2019. To av emnene er innen filosofi. Videre er det ett emne i matematikk, og ett emne innen samfunnsvitenskap. Alle er

Det første man kan merke seg i figur A6 er at gjennomsnittlig karakter varierer betydelig mellom emnene. Mens gjennomsnittskarakter i Filosofi (1) og Samfunnsvitenskap varierer rundt 3,8, ligger gjennomsnittskarakterer for Matematikk på rundt 3,1 i perioden 2005–2014. Den høyeste gjennomsnittskarakteren har emnet Filosofi (4), på rundt 3,9. Videre ser vi at de tre første emnene har hatt en økende trend i gjennomsnittskarakter, mens Filosofi (4) ikke har en økende trend om man ser hele perioden under ett. Det er også verdt å merke seg at Matematikk (2) har et betydelig hopp i gjennomsnittskarakter fra 2014 til 2015, og at nivået på gjennomsnittskarakteren ser ut til å stabilisere seg på et høyere nivå etter denne økningen. Akkurat hva som er årsaken til dette vet vi ikke, men figuren viser at det fra år til år er en del variasjon i gjennomsnittskarakteren på emnenivå.



Figur A6 Gjennomsnittskarakter per år for de fire største av emnene observert i 2005–2019, målt i antall oppmeldte studenter. N,1. Filosofi, = 59 982. N,2. Matematikk, = 25 986. N,3. Samfunnsvitenskap = 17 405. N,4: 18 864

I figur A7 viser vi andelen studenter som møter til eksamen, og som vi dermed observerer med en karakter, av antallet oppmeldte studenter for de samme fire emnene som i figur A6. Igjen ser vi at nivået varierer mellom emnene. I emnene Filosofi (1) og Samfunnsvitenskap møtte mellom 55 og 71 prosent av studentene til eksamen i perioden 2005 til 2019, mens gjennomsnittet ligger på 80-85 prosent for Matematikk og Filosofi (4). Andelen studenter som møter til eksamen har økt i begge filosofi-emnene i perioden, men mer i Filosofi 1 enn Filosofi 4.



Figur A7 Andel studenter møtt til eksamen per år for de fire største av emnene observert 2005–2019, målt i antall oppmeldte studenter. N,1. Filosofi, = 97 674. N,2. Matematikk, = 36 557. N,3. Samfunnsvitenskap = 27 547. N,4: 23 675

Tabelloversikt

Tabell 3.1 Deskriptiv tabell over utvalgte variabler på eksamensnivå for årene 2005, 2012, 2019 og 2024	28
Tabell 3.2 Deskriptiv tabell over utvalgte variabler på studentnivå for årene 2005, 2012, 2019 og 2024	28
Tabell 3.3 Deskriptiv tabell over gjennomsnittlig inntakspersentil for årene 2005, 2012, 2019 og 2024	43
Tabell 4.1 Regresjon med karakterer som avhengig variabel og tidstrend som uavhengig variabel kontrollert for fagfelt, studium, institusjon og nivå.....	59
Tabell 4.2 Regresjon med karakterer som avhengig variabel og tidstrend som uavhengig variabel kontrollert for fagfelt, studium, institusjon og nivå.....	59
Tabell 4.3 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi inkluderer student- og emne kjennetegn.....	61
Tabell 4.4 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi legger til inntakskarakterer som kontrollvariabel 2005-2019	64
Tabell 4.5 Viser koeffisienten på tidstrenden når vi legger til inntakskarakterer som kontrollvariabel 2005-2024	69
Tabell 4.6 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall for 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024.	69
Tabell 4.7 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall uten og med karaktersnitt fra videregående skole, for 2005, 2019, 2021 og 2024.....	70
Tabell 4.8 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall for 2005, 2012, 2019, 2021 og 2024.	71
Tabell 4.9 R2-estimer fra lineære regresjoner med karakterer i HU som utfall uten og med institusjon og fagfelt, for 2005, 2019, 2021 og 2024.....	71
Tabell A1: Resultater fra regresjoner hvor vi i tillegg til alle kontrollvariabler, kontrollerer for karakterer fra videregående skole. Alle observasjoner. Imputerte karakterer fra videregående.	86
Tabell A2: Viser koeffisienten på tidstrenden fra regresjonen separat for hvert kvartil i fordelingen av inntakskarakterer	87

Figuroversikt

Figur 3.1 Andel eksamener som er bestått, ikke bestått eller uten oppmøte, over tid. N=23 554 062. Alle observasjoner.....	29
Figur 3.2 Eksamener fordelt på emnets fagfelt i 2005, 2012, 2019 og 2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.....	31
Figur 3.3 Eksamener fordelt på studentens studium i 2005, 2012, 2019 og 2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.....	32
Figur 3.4 Eksamener fordelt på institusjonstype i 2005, 2012, 2019 og 2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.....	33
Figur 3.5 Utvikling i gjennomsnittskarakter på eksamen i perioden 2005–2024. N=14 246 299. Observasjoner med bokstavkarakter.....	34
Figur 3.6 Fordeling av bokstavkarakterer på eksamen 2005/2012, 2012/2019, 2019/2024 og 2005/2024. N=2 882 754. Observasjoner med bokstavkarakter.....	35
Figur 3.7 Utvikling i gjennomsnittskarakterer i perioden 2005–2024, etter studium. N=8 502 381. Observasjoner med bokstavkarakter.	37
Figur 3.8 Utvikling i gjennomsnittskarakterer i perioden 2005–2024, etter studium. N=5 598 199. Observasjoner med bokstavkarakter.	37
Figur 3.9 Karakterfordeling i ulike typer studium, 2005–2011 og 2012–2019. N=9 738 634. Observasjoner med bokstavkarakter.....	38
Figur 3.10 Karakterfordeling i ulike typer studium, 2012–2019 og 2020–2024. N=10 603 877. Observasjoner med bokstavkarakter.....	39
Figur 3.11 Gjennomsnittskarakter ulike institusjonstyper 2005–2024. N=13 924 855. Observasjoner med bokstavkarakter.....	40
Figur 3.12 Karakterfordeling ulike institusjonstyper, sammenligning før og etter 2012, frem til og med 2019. N=9 653 178. Observasjoner med bokstavkarakter.	41
Figur 3.13 Karakterfordeling ulike institusjonstyper, sammenligning mellom 2012–2019 og 2020–2024. N=10 440 394. Observasjoner med bokstavkarakter.	42

Figur 3.14 Korrelasjonen mellom karaktersnitt i videregående skole og karakterer på eksamen i høyere utdanning over tid. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.....	44
Figur 3.15 Karakterutvikling i høyere utdanning relativt til 2005, etter inntakskarakterer. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.	45
Figur 3.16 Karakterutvikling i høyere utdanning relativt til 2005. Eksamener gruppert i kvartiler etter inntakskarakterer innad i fødselskohort. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.	46
Figur 3.17 Sammenligning av karakterfordelingen i perioden før og etter 2012. Eksamener gruppert i kvartiler etter inntakskarakterer innad i fødselskohort. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.	47
Figur 3.18 Eksamener fordelt på kvartiler av inntakskarakterer i 2005, 2012 og 2019. N= 1 325 522. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.....	48
Figur 3.19 Eksamener fordelt på persentiler av inntakskarakterfordelingen. Linjene er lokalt utjevnet for å bedre lesbarheten. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter i HU og inntakskarakter i Samordna opptak.....	49
Figur 3.20 Andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer under gjennomsnittet delt på andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer over gjennomsnittet, etter studium. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.....	50
Figur 3.21 Andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer under gjennomsnittet delt på andelen eksamener tatt av studenter med inntakskarakterer over gjennomsnittet. N = 6 705 837. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak.	51
Figur 3.22 Fordeling av bokstavkarakterer på bacheloroppgaver 2005/2012 og 2012/2019. N = 39 374. Observasjoner med bokstavkarakter.	53
Figur 3.23 Fordeling av bokstavkarakterer på masteroppgave 2005/2012 og 2012/2019. N=24 280. Observasjoner med bokstavkarakter.	54
Figur 4.1 Koeffisientplott tidstrender institusjonstype. N = 6 705 837	65
Figur 4.2 Koeffisientplott tidstrender studium. N= 6 705 837	66
Figur A1: Eksamener fordelt på nivå i 2005, 2012 og 2019. Alle observasjoner med karakter. N = 1 895 045.	84

Figur A2: Gjennomsnittskarakter grupperte utdanningsnivåer 2005–2019. N = 9 445 548. Observasjoner med bokstavkarakter.....	85
Figur A3: Karakterfordeling utdanningsnivåer sammenligning før og etter 2012. N = 9 445 548. Observasjoner med bokstavkarakter.....	85
Figur A4: Korrelasjonen mellom karaktersnitt i videregående skole og karakterer på eksamen i høyere utdanning over tid separat for kvinner og menn. Observasjoner med både bokstavkarakter og inntakskarakter i Samordna opptak. N = 6 705 837.	86
Figur A5 Koeffisientplott alle år. N = 6 705 837	88
Figur A6 Gjennomsnittskarakter per år for de fire største av emnene observert i 2005–2019, målt i antall oppmeldte studenter. N,1. Filosofi, = 59 982. N,2. Matematikk, = 25 986. N,3. Samfunnsvitenskap = 17 405. N,4: 18 864.....	89
Figur A7 Andel studenter møtt til eksamen per år for de fire største av emnene observert 2005–2019, målt i antall oppmeldte studenter. N,1. Filosofi, = 97 674. N,2. Matematikk, = 36 557. N,3. Samfunnsvitenskap = 27 547. N,4: 23 675	90

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no