

## Sammendrag

Denne studien har tatt for seg hvordan mastergradsstudenter opplever ambivalens i forbindelse med sin utdanning, og hvordan de på tross av motstridende følelser velger å fullføre sitt utdanningsforløp. Hensikten med studien har vært å få en utvidet forståelse og kunnskap for hvordan mastergradsstudenter opplever og preges av ambivalens under utdanningen, og undersøke hva slags indre og ytre faktorer som virker inn på hvordan de håndterer dette underveis i studiene.

I dette mastergradsprosjektet er det gjennomført empiriske undersøkelser gjennom kvalitative forskningsintervju som metode. Syv informanter deltok i undersøkelsene der samtlige er mastergradsstudenter ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Datamaterialet som har fremkommet i studien har lagt et grunnlag for dannelse av tre kategorier, henholdsvis *motivasjon*, *selvbevissthet* og *ytre påvirkninger*. Resultatene som har fremkommet i oppgavens analyse kan vise til at studenters individuelle mestringstro og indre motivasjon er av betydning for hvordan man opplever og håndterer ambivalens under utdanningen. Et utdanningsvalg som er foretatt på bakgrunn av studentens egne premisser, eksempelvis gjennom genuin interesse for fagretning, troen på egen mestring og opplevelsen av støtte fra miljøet rundt, kan i møtet med ambivalens bidra til bevisstgjøringer av hvordan den enkelte student påvirkes av indre og ytre faktorer. På bakgrunn av dette vil denne studien argumentere for at opplevelsen av ambivalens ikke nødvendigvis må være negativt forankret, men at det kan være en verdifull erfaring å gjøre seg i utdanningsforløpet for å bevisstgjøre seg av hva som ligger til grunn for ens individuelle læringspotensial, samt hvordan man påvirkes av eventuelle samfunnsnormer og utdanningspress.



## Forord

Så var en ny epoke over. To givende og innholdsrike år på mastergradsstudiet i voksnes læring har sust forbi, og det er i grunn veldig vemodig at det hele nå er ved veis ende. Jeg sitter igjen med en veldig god følelse og takknemlighet for at jeg har fått muligheten med å jobbe med et så spennende masterprosjekt som har lært meg så mye. Ryggsekken er full av gode og nyttige lærdommer og erfaringer fra studietiden som gjør at jeg føler meg trygg på at også jeg kan utrette noe viktig her i verden. Nå gleder meg til å se hva som venter bak neste sving!

Først av alt vil jeg takke alle informanter som har deltatt i studien. Jeg er så takknemlig for at hver og en av dere har tatt dere tid til å stille opp og gjøre prosjektet mitt mulig. Dere har bidratt med mange interessante, meningsfulle og viktige perspektiver som har vært til stor glede og nytte i prosjektet, og ikke minst i min personlige læringsprosess med masteroppgaven.

Jeg vil også gi en stor takk til min inspirerende og dyktige veileder, Erna Håland. Fra dag én har du hjulpet meg til å legge gode rammer for at dette prosjektet skulle kunne gjennomføres på en god og strukturert måte. Tusen takk for alle kunnskapsrike innspill, og all forståelse som du har stilt opp med i usikre og rådville perioder. Dine råd har vært gull verdt for meg!

Tusen takk til min kjære venn, Heidi. Det er veldig stas for meg at du har tatt deg tid til å lage en så fin forsideillustrasjon til denne masteroppgaven.

Til slutt vil jeg rette en takk til min kjære Sindre. På tross av ditt eget mastergradsprosjekt, all startup-jobbing og reising har du bestandig tatt deg tid til å hjelpe meg. Du har velvillig lest korrektur, diskutert, reflektert og hjulpet meg til å løse utfordringer i prosjektet mitt sammen med meg. Du har vist meg gang på gang at ting alltid kommer til å løse seg. Tusen hjertelig takk!

Marianne Grøv Smørgrav

Trondheim, 12. mai 2016



# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tematikk.....	1
1.2 Problemstilling og oppgavens målsetting.....	2
1.3 Tidligere forskning.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Teori.....	7
2.1 Ambivalens.....	7
2.1.1 Ambivalens og læring.....	8
2.1.2 Ambivalens og samfunn.....	9
2.2 Identitet og utdanning.....	11
2.2.1 Identitet.....	11
2.2.2 Studentidentitet.....	12
2.3 Kognitive perspektiver på mestring og motivasjon.....	14
2.3.1 Mestringstro (self-efficacy).....	15
2.3.2 Selvbestemmelsesteori.....	17
3 Forskningsmetode.....	19
3.1 Valg av metode.....	19
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	19
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	20
3.3.1 Intervjuenes struktur.....	21
3.3.2 Utvalg av informanter og rekruttering.....	23
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	24
3.3.4 Forforståelse og egen rolle i intervjusettingen.....	25
3.3.5 Forskningsetiske utfordringer.....	27
3.4 Transkribering.....	29
3.5 Analytisk fremgangsmåte.....	29
3.6 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	31
4 Analyse.....	33
4.1 Motivasjon.....	33

4.2 Selvbevissthet.....	40
4.3 Ytre påvirkninger.....	46
5 Konklusjon.....	53
Litteraturliste.....	56
Vedlegg.....	61
Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	61
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	63
Vedlegg 3 – Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD.....	67

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for tematikk

Utdanning er ofte sett på som en av bærebjelkene for samfunnsutvikling, og Norge regnes som et land der utdanningsnivået ligger høyt blant befolkningen (Askheim et al., 2015). Med dette som utgangspunkt kan det fremtre forventninger i samfunnet om å stadig søke etter ny læring og utdanning for å være kvalifisert til de kravene som stilles for kompetanse i arbeidslivet. Da man utover grunnskole og videregående opplæring må ta et selvstendig ansvar for videre læring og utdanning, finnes det et hav av muligheter. I høyere utdanning er utvalget spesielt stort med tanke på studieprogrammer, men også for hvor lenge man ønsker å studere og hvilke grader man ønsker å avlegge.

Det meldes årlig om økende søkerantall til høyere utdanning på lavere gradsnivå, og tall fra det siste tiåret viser til at denne økningen også omfatter søkertall til høyere grader, og da spesielt til mastergradene (Boateng, 2005; Hovdhaugen et al., 2010; NOU, 2015). I takt med at flere og flere studenter velger å avlegge en mastergrad, oppsto det en debatt om “mastersyke” i mediene våren 2014. Fenomenet “mastersyke” ble først omtalt av Næringslivets Hovedorganisasjons (NHO) som følge av lanseringen av *Kompetansebarometeret* for 2014. Hele 53 prosent av NHOs medlemsbedrifter påpekte i denne utredningen at bachelorgradutdannede kunne gjennomføre de samme arbeidsoppgavene som mastergradutdannede gjør i arbeidslivet, og NHO hevdet at dette var en klar indikasjon på at det utdannes for mange mastergradskandidater i forhold til arbeidslivets behov (NHO, 03.02.2016). Debatten som fulgte opp utsagnet om “mastersyke” satte videre et fokus på hvorvidt det er et samfunnsproblem at det stadig utdannes flere i lange utdanninger, samt i hvilken grad de ulike fagretningene er av relevans for arbeidsmarkedet og samfunnet forøvrig.

Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) er en av aktørene som har gått i bresjen for å avkrefte “mastersyke”-fenomenet. NIFU viser til forskning på at mastergradutdannedes faktiske situasjon i arbeidslivet ikke samsvarer med argumentasjoner for at det eksisterer “mastersyke” i arbeidsmarkedet (Støren, 2014; Wiers-Jensen et al., 2014). Likeledes har det også blitt rettet et søkelys på hva som er opphavet til at flere studenter enn tidligere velger mastergradsutdanning, og at det i stor grad har blitt siktet til at arbeidslivet har bidratt til inflasjon av mastergradutdannede ved å sette stadig økende

krav til arbeidssøkere (Sjøberg, 2014). I Aftenposten viser både Sjøberg (2014) og Støren & Wiers-Jenssen (2014) til hvordan noen studenter selv opplever at en bachelorutdanning ikke er tilstrekkelig, og at det å ha en mastergradsutdanning dermed er sett på som en nødvendighet for ens fremtidige yrkeskarriere.

Med stadig flere muligheter i høyere utdanning, viser Illeris (2012) til at samfunnsforventninger som press til å involvere seg i læring og utdanning kan gi individet en psykisk reaksjon i form av dobbelthet, eller *ambivalens*, hvor man føler at man både vil og ikke vil delta i det læringsforløpet man selv har valgt. Gjennom min egen studietid har jeg gjort personlige observasjoner av hvordan flere av mine medstudenter i ulike sammenhenger har uttalt at en bachelorgrad ikke er en tilstrekkelig utdanningsbakgrunn for å gjøre seg attraktiv på arbeidsmarkedet. Disse ytringene har videre gjort meg interessert i hvorfor flere studenter ser ut til å ha denne oppfatningen, og hvordan dette påvirker deres studievalg.

Søker studenter seg inn på en mastergradsutdanning på grunnlag av at de føler at de *må* med tanke på sitt fremtidige yrkesliv? Opplever de ambivalens med tanke på sin egen utdanning? Ved motstridende følelser til å studere, hva er det som gjør at de velger å forsette og gjennomføre studieløpet på mastergradsnivå? Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan studenter opplever motstridende følelser i forbindelse med sin mastergradsutdanning på bakgrunn av forventninger fra samfunn og fremtidig yrkesliv, samt hva som gjør at de på tross av dette velger å gjennomføre studiene.

## **1.2 Problemstilling og oppgavens målsetting**

Intensjonen med denne masteroppgaven er å belyse hvordan mastergradsstudenter i samfunnsvitenskapelige fagretninger opplever ambivalens i forbindelse med studiene, og hva som gjør at de på tross av dette velger å gjennomføre utdanningsforløpet. Oppgaven vil også undersøke hva studentene selv opplever som målsettingen ved å avlegge en mastergrad, og om dette er et valg som kan være preget av et utdanningspress i samfunnet. Ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju med informanter som befinner seg i et utdanningsforløp på mastergradsnivå ved NTNU, vil jeg undersøke denne tematikken med et utgangspunkt i fenomenet “mastersyke” og mine egne observasjoner. NTNU er tilbyder av en rekke mastergradsutdanninger, og dette er en utdanningsinstitusjon hvor utvalg av informanter kan være relevante for studien. Da flere samfunnsvitenskapelige utdanninger ikke gir noen



konkret yrkestittel eller klare retningslinjer for veien inn i arbeidslivet, er disse studentene av interesse å studere på bakgrunn av at deres forventninger til fremtidig arbeidsliv kan variere. Problemstillingen som jeg vil søke å belyse i denne masteroppgaven er dermed:

*“Hvordan opplever mastergradsstudenter ambivalens i forbindelse med sin utdanning, og hva er det som gjør at de allikevel planlegger å gjennomføre studiene?”*

Å studere på mastergradsnivå er et valg man foretar seg i voksen alder, enten man er ordinær student eller vender tilbake til skolebenken etter perioder i arbeidslivet. Tematikken i den gitte problemstillingen vil på bakgrunn av dette være av relevans for fagfeltet voksnes læring. Likeledes vil tematikken være aktuell for dagens samfunnsdebatter angående høyere utdanning og arbeidsliv, samt hvilke holdninger, normer og opplevelser som eksisterer blant studenter i høyere utdanning.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det har tidligere blitt gjort forskning på flere av områdene innenfor høyere utdanning som svarer til tematikken jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. Utdanning er ofte sett på som det Danielsen (2013) beskriver som et verktøy for å utvikle både individet og samfunnet, og er derfor også betraktet som både rett og riktig. Danielsen hevder av den grunn at det er viktig å rette et kritisk blikk mot det som oftest blir ansett for å være et allment gode uten tydelige baksider. Utdanningsforskning kan i stor grad være farget av et positivt syn da forskerene selv kommer fra et miljø der utdanning i seg selv er et av grunnelementene som gjør forskningen mulig. Det er dermed helt naturlig å anse effektene av utdannelse som utelukkende fordeler (Danielsen, 2013:166).

Kjeldstadli (2010) viser til at stadige økninger i høyere utdanning de siste tiårene har ført til at det i dag foregår en “masseutdanning” ved de høyere utdanningsinstitusjonene. Et generelt høyere utdanningsnivå blant befolkningen kan føre til at søkere til høyere utdanning drives av ulike faktorer, deriblant redsel for å ikke leve opp til nye samfunnsnormer eller krav og kompetanse fra arbeidsmarkedet (Kjeldstadli, 2010:13).

Danielsen (2013) fremhever at arbeidsmarkeder som presser utdanningsnivået opp ofte er sentralisert i byene der befolkningstallet er høyere enn i distriktene. Dette betyr større konkurranse om arbeidsplasser, og kan dermed kreve et utvidet kompetansegrunnlag hos

arbeidssøkere. I tillegg kan dette også sende signaler til distriktene hvor det da forekommer oppfatninger om at det er stilles krav til høyere utdanning blant befolkningen (Danielsen, 2013:172). Danielsen (2013) forsøker å nyansere denne normaliserte oppfatningen ved å påpeke at kunnskapen man tilegner seg i en utdanningsinstitusjon ikke nødvendigvis er mer verdt for individet og samfunnet man lever i enn den læringen man tilegner seg utenfor utdanningssystemet. En standardisering av all utdanning passer nødvendigvis ikke alle i befolkningen, og samfunnet kan trolig dra større nytte av individer som kvalifiserer seg til arbeidsliv og samfunnsdeltakelse på andre måter enn gjennom formell utdanning (Danielsen, 2013:174).

Når det gjelder forskning på mastergradsstudenter har det i kjølvannet av Kvalitetsreformen fra 2001 blitt publisert en rekke utredende rapporter angående søkertall, gjennomføring av studier, samt studenters tilknytning til arbeidslivet etter endt mastergrad. Reformen som ble vedtatt av Stortinget i 2001 og senere innført fra studieåret 2003/2004, hadde blant annet til hensikt å endre gamle gradstrukturer på de ulike studienivåene, forbedre oppfølging og veiledning av studenter, samt øke studieeffektiviteten (Store Norske Leksikon, 2014; Meld. St. 27, 2000-2001). *Mastergraden* ble dermed innført som en erstatning for den tidligere graden *hovedfag*, og fikk en normert studietid på to år. For utdanningsinstitusjonene ga reformen også økte frihet- og ansvarsrammer for opprettelse og organisering av nye studietilbud (Store Norske Leksikon, 2014; Hovdhaugen et al., 2010:10:11).

Fra innføringsåret har det blitt gjennomført en rekke devalueringer angående reformens implementering og effekt for høyere utdanning (Forskerforbundet, 28.01.16). I sin delrapport viser Michelsen et al. (2006) til at kvalitetsreformen har bidratt til et mer mangfoldig utvalg av mastergradsutdanninger i Norge (Michelsen et al., 2006:28). Regjeringens tilstandsrapport for høyere utdanning fra 2015 bekrefter at dette fortsatt er tilfellet med å vise til tall der antallet mastergradsutdanninger har oversteget tusen ulike tilbud, og at denne utviklingen har hatt en årlig økning på rundt tre prosent de siste årene (NOU, 2015:32). Den samme vekstprosenten gjelder også antall søkere til mastergradsutdanninger i senere tid, så vel som at antallet mastergradsstudenter har økt med 48 prosent ved norske høgskoler og universiteter siden 2005 (NOU, 2015:43).

Når det kommer til debatten om “mastersyke” hevder Wiers-Jensen et al. (2014:110) at fenomenet nødvendigvis ikke er et problem for det norske samfunnet, da bekymringer knyttet til arbeidsledighet etter endt utdanning og studienes relevans for arbeidslivet ofte er

overdrevet. Wiers-Jenssen et al. (2014:111) poengterer at måten man definerer et mangelfullt samsvar mellom utdanning og arbeid kan variere, og at “mastersyke”-debatten ofte har satt behovet for fagarbeidere fra yrkesfag opp mot mastergradsutdannede – noe som igjen kan gi en feilaktig oppfatning av samfunnsbehovet for ulike utdanninger.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er strukturert til fem kapitler. I kapittel 1 har jeg redegjort for oppgavens hensikt og problemstilling, samt tidligere forskning. Kapittel 2 vil videre belyse relevante begreper og teoretisk bakgrunn for studiens tematikk. I kapittel 3 vil jeg presentere anvendt metode for de gjennomførte empiriske undersøkelsene, fremgangsmåter underveis i prosjektprosessen, samt hvordan jeg har gjennomført det analytiske arbeidet av datamaterialet som har fremkommet av undersøkelsene. Videre i kapittel 4 følger en analyse som tar for seg funn og resultater fra de empiriske undersøkelsene, samt drøfting av oppgavens tematikk og teori. Oppgaven vil til slutt avrundes med en konklusjon i kapittel 5 som vil belyse oppgavens hovedmomenter og sentrale funn fra analyse og drøfting.



## 2 Teori

Begrepet *ambivalens* står sentralt i denne masteroppgaven, men hva innebærer det egentlig å oppleve ambivalens? I de neste delkapitlene vil jeg rette et søkelys mot dette begrepet ved å redegjøre for og presentere ulike perspektiver og tolkninger på ambivalens, hva dette kan implisere for det enkelte individ og hva slags innvirkninger dette kan ha på et samfunnsmessig nivå.

### 2.1 Ambivalens

Ambivalens er et begrep som betegner samtidige og motstridende følelser i menneskets mentalitet, altså det å oppleve en dobbel følelse av attraksjon (lyst) og aversjon (ulyst) angående samme objekt eller fenomen (Store Norske Leksikon, 2012; Harrist, 2006; Weber, 2006). Weisbrode (2012) hevder at ambivalens er noe som finnes i selve kjernen av vår identitet, og som oppstår når vi påberoper oss for høye ambisjoner. Ambivalens synliggjøres gjennom motsigelser mellom hva hjertet begjærer og hva hodet fornuftiggjør (Weisbrode, 2012:5).

Ifølge Weber (2006:315) blir ambivalensbegrepet benyttet i ulike fagretninger og diskusjoner om hvordan mennesket forholder seg til sine omgivelser, og viser til den ungarske psykoanalytikeren Sandor Ferenczis (1972) tolkning av begrepet. Denne tolkningen innebærer at konkrete objekter eller fenomener enten er selve opphavet eller en anledning for ambivalente følelser. Primære sosialiseringsmønstre man lærte tidlig i barndommen aktiveres gjennom opplevelser, og dynamiserer disse opplevelsene til å vekke enten en følelse av lyst eller ulyst overfor situasjonen eller fenomenet man er presentert for. Denne førstehåndsfølelsen av enten lyst eller ulyst kan utgjøre en øyeblikkelig oppfatning eller holdning til opplevelsen, men ifølge Ferenczi vil ambivalens melde seg som en psykisk regulering hvor lyst og ulyst tilpasses ens subjektive livssituasjon (Ferenczi, 1972 i Weber, 2006:316). Dersom ens første følelse overfor opplevelsen er ulyst, vil denne følelsen altså reguleres enten gjennom fortregelse eller gjennom aksept om at den er umulig å unngå i den livssituasjonen man befinner seg i.

På bakgrunn av denne teoretiske forståelsen hevder Weber (2006) at hvert menneske innehar en subjektiv livshistorie og komplekse opplevelsestructurer. Ambivalensbegrepet kan

dermed belyse “fornuftiggjørelser” som man foretar seg på grunnlag av hva man individuelt tolker som rasjonelle valg. Videre vil jeg gå over til å presentere perspektiver på hvordan læring og læringssituasjoner kan representere omgivelser hvor ambivalens kan fremtre hos individet.

### **2.1.1 Ambivalens og læring**

En annen aktuell tolkning av ambivalens er hva Illeris (2012; 2001) trekker frem i forbindelse med læringens omgivelser. Denne tolkningen tilsier at læring hos voksne er preget av et behov for selvstyring og utvelgelse av læring som enten oppleves som nødvendig, viktig eller meningsfylt. I en institusjonskontekst kan det dermed oppstå en konflikt for individet om disse behovene overlates til andre aktører som lærer, forelesere eller institusjoner forøvrig (Illeris, 2001:174-175). I en slik kontekst kan ambivalens for læring fremtre, og er derfor forbundet med hva Illeris (2012:201; 2001:175) betegner som en type læringsbarriere; ambivalens kan betegnes som en psykisk reaksjon og et forsvar mot læring hvor individet både vil og ikke vil delta i den tiltenkte læringen.

Illeris (2012) peker også på tyske Regina Becker-Schmidts (1982; 1987) forskning på yrkesaktive kvinner i industrien, og deres motsetningsfylte forhold mellom arbeid- og familieliv når det kommer til ambivalens og læring. Becker-Schmidt utviklet to begreper som en hjelp til å forstå disse forholdene som handler om å erkjenne, distansere og lære seg å leve med ambivalens. *Ambivalensforsvar* dreier seg om hvordan man unnviker og lager en avstand til mulige konflikter, mens *ambivalenstoleranse* betegner det å bevege seg ut i motviljen og forsøke å holde ut og leve med det (Illeris, 2012:202).

Becker-Schmidts forskning på ambivalens tok sikte på å belyse kjønnsmessige ulikheter i det tyske samfunnet på slutten av 1980-tallet, men Illeris (2012:203) hevder at disse to begrepene er like aktuelle i dag. Ambivalensforsvar og ambivalenstoleranse kan relateres til unge mennesker og det stadig økende kravet om læring og utdanning. Et slikt krav kan føre til at de unge havner i en situasjon der individualisering står sentralt i valget av utdanning. Dette både tilgjengeligjør en mengde valgmuligheter av læring og utdanning, men medfører også forventninger fra samfunnet så vel som et individuelt ansvar om å velge den “riktige” utdanningen for å oppnå et suksessfylt utfall (ibid.).

Illeris (2012) påpeker også at arbeidsmarkedet kan spille en vesentlig rolle for

ambivalens i en utdanningskontekst, da kravet om læring og utdanning stilles på den ene siden, mens arbeidsmarkedet på den andre siden både kan være en usikker og utfordrende arena å få innpass i. Krav og press fra så mange ulike hold kan på denne måten bidra til at unge mennesker kan oppleve tvil eller ubesluttosomhet med tanke på læring og utdanning, noe som igjen kan føre til at ungdomstiden forlenges. Voksne som vender tilbake til skolebenken kan også oppleve denne dobbeltheten ved å føle utilstrekkelighet fra tidligere kvalifikasjoner, dårlig selvtillit eller maktesløshet ved å måtte ty til nye læringsforløp for å kunne holde mål (Illeris, 2012:203).

Et eksempel på at utdanning kan gi denne følelsen er å finne igjen i forskning i forbindelse med samfunnsklasser og utdanning i Storbritannia. Morrison (2010) påpeker ambivalens i sine casestudier av unge arbeiderklassekvinner som opplever usikkerhet og barrierer i ønsket om å ta videre- og høyere utdanning for å leve opp til ambisjoner om suksess. Morrison (2010:78) hevder unges oppfatning av hva begrepet suksess innebærer i stor grad blir formet av samfunnsdebatter og nyliberale markedsprinsipper som dermed kan øke presset for ikke å "feile". Illeris (2001:175) hevder utdanning i voksen alder i dag er preget av ytre nødvendighet fremfor personlige ønsker, men om læringen finner sted på den lærendes egne premisser kan ambivalens endres eller forsvinne slik at man kan utnytte sitt fulle læringspotensial.

I tillegg til en forbindelse med læring og utdanning har ambivalensbegrepet også blitt benyttet i perspektiv på hvordan individets ambivalens kan virke inn på selve strukturen av det samfunnet man lever i. Jeg vil derfor gå over til å se på den polske sosiologen Zygmunt Baumans kontekstualisering av ambivalens både i individets private og sosiale sfære i samfunnet.

### **2.1.2 Ambivalens og samfunn**

Baumans (1991) perspektiv tar utgangspunkt *postmodernismen* som ideologisk epoke for å betrakte samfunnet. Dette innebærer at man har kommet et skritt lenger enn *modernismen* som hadde sitt utspring tidlig på 1900-tallet, og som ifølge Bauman kan karakteriseres som en epoke med fokus på segregering og samfunnsmessig orden. Postmodernisme innebærer at man har gjort seg bevisst dette tidligere fokuset, og at ambivalens er noe som preger alle valg, identiteter og livsprosjekter som eksisterer i den

postmoderne epoken (Bauman, 1991).

Bauman viser til at den moderne staten skiller distinkt mellom hva som er akseptert og uakseptert i samfunnet. Basert på dette kan samfunnsmedlemmer kategoriseres i tre grupper, henholdsvis de som er aksepterte og følger statens systemer (*venner*), de uaksepterte som faller utenfor disse systemene (*fiender*) og de som befinner seg midt i mellom disse to (*de fremmede*). Å være *fremmed* i samfunnet symboliserer at man er adskilt fra resten av verden, og i den forbindelse har en mangel på rettigheter. Som fremmed opplever man to sider av tilværelsen, den *vennlige* og den *fiendtlige*, som begge krever å bli håndtert av den *fremmede*. Bauman betegner dette som et problem for individet - en usikkerhet og en forvirring, men også en oppgave å forholde seg til. Av den grunn kan det føre til at ens holdninger om *venner* og *fiender* svinger fra den ene til den andre siden (ibid.).

De *fremmede* representerer sfæren for privatliv og individualitet, og det er i denne sfæren ambivalens, usikkerhet og forvirring eksisterer (Bauman, 1991; Zaretsky, 1992). *Fremmedhet* representerer både en sosial og en privat konstruksjon av ambivalens. Den sosiale konstruksjonen viser til grupperingen av samfunnsmedlemmer, mens den private konstruksjonen dreier seg om individet. Ifølge Bauman er det kun den enkeltpersonen som selv opplever ambivalens som er den eneste som kan hankses med fenomenet. Et individ kan dermed ikke bli styrt av andre til å velge enten den ene eller andre siden av *venner* eller *fiender* (Bauman, 1991:75).

Basert på filosofen og sosiologen Niklas Luhmanns (1986) betraktning av det moderne samfunn, viser Bauman (1991:201) til at alle individer er fremmede i den forstand at det ikke finnes noen plass i samfunnet hvor individet har sin naturlige tilhørighet og identitet. Identitet må skapes, forhandles og oppnås gjennom en evigvarende prosess (ibid). Individet er også potensielt rasjonelt tenkende og i full kontroll over sitt eget liv, noe som gir frihet til å forme en identitet som er tilpasset de kvalitetene individet allerede besitter (Bauman, 1991:209). Om ens identitet er tvetydig kan dette vitne om at individet ignorerer eller forsømmer seg selv, noe som igjen kan føre til selvforsakelse og sjelslidelse. Å motvirke en slik tilværelse er dermed individets personlige plikt. Ambivalens er altså en personlig og individuell affære (ibid.).

Bauman (1991:174) viser også til at av ambivalensbegrepet kan betraktes i sammenheng med makt. Makt synliggjøres idet man utøver et skille mellom noe, eksempelvis mellom orden og kaos, fornuft og ufornuft. Makten er preget av dominans som søker å styre



den ene delen over til den “riktige” siden av linjen. Makt er dermed også en reaksjon for å kvitte seg med ambivalens og tvetydighet (Bauman, 1991:174).

Den moderne staten vil alltid etterstrebe integrering og kollektivisering av de *fremmede* i samfunnets orden og sosiale systemer for å eliminere ambivalens, og det er på bakgrunn av dette at Bauman (1991:63:230) hevder at ambivalens blir generert i økende grad i det postmoderne samfunn. Den moderne verden er preget av konflikter, og å leve i en postmodernistisk tid betyr dermed å akseptere at samfunnet er tvetydig og at det er uungåelig å motvirke tilstedeværelse av ambivalens (Bauman, 1991:177:230; Zaretsky, 1992:1519). Ambivalens begrenser de mektigste i samfunnet, men er samtidig en frigjørelse for de maktesløse (Bauman, 1991:179). Av denne grunn hevder Bauman at ambivalens ikke skal bestrides, men snarere hylles for sin eksistens (ibid.).

Baumans ambivalensperspektiv har møtt kritikk fra flere hold, deriblant Zaretsky (1992) som påpeker at Bauman ikke henviser konkret til hva som gjør at samfunnsmedlemmer deles inn i ulike grupper. Om markedet styres og utvikles autonomt på linje med staten, slik det gjør i store deler av den vestlige verden, vil heller ikke skillet mellom gruppene i samfunnet kunne opprettholdes over lang tid ifølge Zaretsky (ibid.).

Den postmodernistiske epoken blir hevdet å være forbi, men Baumans ambivalensbegrep byr allikevel på en relevant tilnærming der ambivalens nødvendigvis ikke er et negativt fenomen for individet.

## **2.2 Identitet og utdanning**

De tidligere presenterte perspektivene på ambivalensbegrepet viser til at opplevelsen av motstridende følelser er forankret i individet. *Identitet* er et sentralt begrep når det kommer til individet, og for å forstå hvordan studenter opplever ambivalens kan det derfor være hensiktsmessig å se nærmere på hva slags betydning identitet kan ha i forbindelse med utdanning og tilværelsen som student.

### **2.2.1 Identitet**

Begrepet identitet er i stor grad forbundet med personlighet og *selvet*, som igjen betegner hvem man er og hvordan man oppfatter seg selv som person (Store Norske

Leksikon, 2015; Illeris, 2012). Verhaeghe (2012) hevder at for å kunne forstå identitetens sanne natur må man se forbi de etablerte oppfatningene om at identitet dannes gjennom ens selvoppfatning og kulturelle arv. Identitet er snarere et speilbilde av verden rundt, og skapes derfor gjennom ytre påvirkninger – en prosess som trer i kraft ved fødselen. Det handler derfor heller om hvem man *blir* gjennom livet enn hvem man *er* (Verhaeghe, 2012:8).

Verhaeghe (2012) peker også på oldtidens greske filosofi som en sentral forgjenger for den moderne vitenskapen vi har i dag, og spesielt Aristoteles' syn på identitet og morallære. Aristoteles argumentasjon baserte seg på koblingen mellom *etho* (vane) og *èthos* (karakter), som kan tolkes som at en god karakter hos et menneske er basert på gode vaner (Verhaeghe, 2012:38). I tillegg til dette har enhver organisme en *telos* (livsmål) ifølge Aristoteles, som man alltid vil streve etter å nå. Hvorvidt man oppnår suksess med dette livsmålet eller ikke avhenger av ens egeninnsats så vel som ens omgivelser (Verhaeghe, 2012:41). Aristoteles så også på mennesket som et naturlig *zoön politicon*, hvilket Verhaeghe tolker som et “samfunnsdyr”, og som tilsier at menneskets livsmål er å utvikle seg til et fullverdig medlem av det samfunnet man lever i (ibid.).

I nyere tid derimot, og spesielt i de siste tiårene, har et økende fokus på *individualitet* påvirket hvordan identitetsbegrepet erkjennes i samfunnet (Verhaeghe, 2012:73). Identitet har blitt et personlig prosjekt i den forstand at det forventes at man tar ansvar for hvordan man velger å utvikle sin identitet gjennom originalitet og autonomi. Suksess står sentralt i samfunnet, og de individene som legger mest innsats i identitetsdannelsen vil også oppnå mest suksess (ibid.). Verhaeghe (2012:77) sammenligner dette med *sosialdarwinisme* der de sterkeste og mest arbeidssomme i samfunnet oppnår flest goder og mest suksess. Nyliberalismen er også med i denne sammenligningen som en nyere vending på sosialdarwinismen, der markedskreftene anses for å være en vesentlig faktor for hvordan individualitet forstås og oppleves i samfunnet (ibid.).

Hva som karakteriserer ens identitet kan baseres på hva slags livssituasjon man befinner seg i, og med et utgangspunkt i det foregående identitetsperspektivet vil jeg videre presentere noen perspektiver på hva det kan innebære å være student i dag.

### **2.2.2 Studentidentitet**

Å være student i dagens samfunn betyr nødvendigvis ikke at man tilhører en homogen

samfunnsgruppe, og at man deler en felles identitet med alle andre studenter. Studenter i høyere utdanning kan ha svært ulike livssituasjoner – fra å gå rett fra videregående utdanning til høyere utdanning, vende tilbake til skolebenken etter flere år i arbeidslivet eller studere på enten heltid eller deltid. Noen studenter arbeider ved siden av studiene mens noen ikke gjør det, og noen lever et familieliv ved siden av med alt det innebærer av ansvar og plikter. Enkelte studenter har mye studieerfaring, mens andre har mindre eller til og med ingenting. Hva vil det da si å være student?

Leathwood og O'Connell (2003) viser til at den tradisjonelle forestillingen om det å være student appellerte til unge og hvite menn som hadde vokst opp i velstående familier og øvrige samfunnslag. Denne forestillingen har allerede i lang tid blitt utfordret fra en rekke hold, blant annet gjennom et økt antall kvinner i høyere utdanning og gjennom utvidet deltagelse fra flere ulike og tidligere ekskluderte samfunnsgrupper (Leathwood & O'Connell, 2003:599). På bakgrunn av dette har Leathwood og O'Connell (2003) forsøkt å konseptualisere en fornyet studentidentitet gjennom hva de betegner som “den nye student” i høyere utdanning.

Hva det innebærer å være student blir stadig formet og gjenformet gjennom konstante diskurser (Leathwood & O'Connell, 2003:599). I nyere politiske diskurser blir ofte det å være student eller “lærende” betraktet som to sammenfallende begreper, og henviser i den forstand til selvstendige og selvstyrte individer som både tar ansvar for egen læring og som er forbrukere av utdanningstilbud. På bakgrunn av dette har det å være student også blitt sett i sammenheng med nyliberale markedsprinsipper der konkurranse står sentralt. Leathwood & O'Connell (ibid.) påpeker også at slike diskurser setter forventninger til hva det betyr å være en perfekt student, og at disse perspektivene nødvendigvis ikke anerkjenner faktorer i livet som for eksempel privatøkonomi, ulik grad av motivasjon eller plikter i tilknytning til hjem og familie.

Leathwood og O'Connell (2003) viser også til at det på tross av konstante diskurser allikevel eksisterer en standardisert oppfatning av studenter som ofte er basert på alder. Rønning (2007) viser til at betegnelsene “tradisjonell” og “ikke-tradisjonell” er mye brukt for å karakterisere en todeling av hva slags type student man er. Tradisjonelle studenter er ansett for å være den dominerende gruppen i høyere utdanning, og viser til de i ung alder og som studerer på heltid (Knapper & Cropley, 2000; Rønning, 2007). Med ikke-tradisjonelle menes alle andre studenter som ofte er eldre enn gruppen med tradisjonelle studenter. Ikke-

tradisjonelle studenter kan inkludere både tilbakevendende studenter som har satt utdanning på vent til fordel for familie og/eller arbeidsliv, studenter som studerer på deltid og jobber ved siden av og studenter som ikke har deltatt i høyere utdanning tidligere (Knapper & Cropley, 2000:4). Ifølge Rønning (2007:11) kan det å betegne studenter som ikke-tradisjonelle være misvisende i den forstand at man fra 25 år og oppover ofte anses for å være en voksen, ikke-tradisjonell student. I flere nordiske land, deriblant Norge, er flertallet av studenter 25 år eller eldre, noe som kan kategorisere dem som ikke-tradisjonelle studenter selv om de i utgangspunktet nødvendigvis ikke tilhører denne gruppen (ibid.).

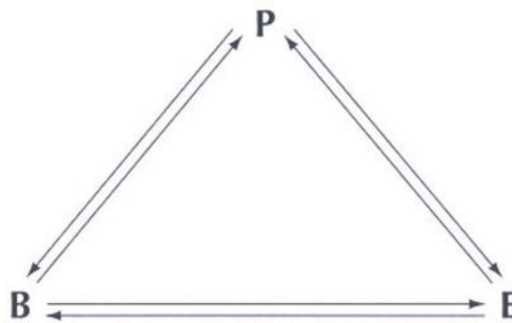
De foregående perspektivene viser til at det kan være komplisert å konseptualisere en helhetlig studentidentitet som favner alle typer studenter. Et perspektiv som derfor kan være aktuelt å ta i betraktning er Daniels og Brooker (2014) som viser til at identitet er et flytende og fleksibelt fenomen som tilpasser seg situasjoner man befinner seg i gjennom hele livet. Ifølge dette perspektivet vil denne identitetstolkningen dermed også være tilfellet med å være student i høyere utdanning. Gjennom et utdanningsforløp vil man forme sin egen identitet som student. Når man starter på et nytt studie er man ny og uerfaren i dette spesifikke læringsforløpet, men etterhvert som man gjennomgår stadig ny læring, refleksjon og kritisk tenkning vil ens oppfatning av seg selv som student formes og utvikles deretter. Denne identitetsdannelsen er dermed både knyttet til studenters selvoppfatning og til deres akademiske prestasjoner (Daniels & Brooker, 2014:69).

### **2.3 Kognitive perspektiver på mestring og motivasjon**

Foregående teori har aktualisert ulike perspektiver på ambivalens- og identitetsbegrepene, og forsøkt å tegne et bilde av det kan innebære å være student i høyere utdanning. Men hva er det som gjør at studenter velger mastergradsutdanning og holder fast ved gjennomføring av dette når de opplever motstridende følelser? For å forstå bakgrunnen for dette kan det være hensiktsmessig å se nærmere på noen kognitive perspektiver som søker å forklare læring, utvikling og motivasjon hos enkeltmennesket. Hvordan oppfatter studentene seg selv med tanke på hva de er kapable til å oppnå, og hva er det som motiverer og driver de fremover i utdanningen? For å belyse dette vil jeg videre rette et fokus på teoriene om *mestringstro* og *selvbestemmelse*.

### 2.3.1 Mestringstro (self-efficacy)

I 1986 utviklet den amerikanske psykologen Albert Bandura en teori som har blitt tilhørende det sosial-kognitive perspektivet på læring. I sosial-kognitive tilnærminger hevdes det at man lærer i gjennom sosiale situasjoner og ved å observere andre (Merriam et al., 2007). Banduras (1997:5-6) tilnærming innebærer prinsipper om *resiprositet* og *kausality*, altså gjensidighet og årsakssammenheng i et påvirkningsforhold mellom to fenomen. For å demonstrere gjensidig påvirkning mellom *selvet* og samfunnet har Bandura utarbeidet en modell som viser hvordan interne og personlige faktorer hos individet influerer samspillet mellom individets atferd og miljøet:



**Figur 1.** Modell av forholdene mellom atferd (B), indre personlige faktorer (P) og ytre miljø (E) (Bandura, 1997:6).

Indre personlige faktorer tilsvarer kognitive, emosjonelle og biologiske faktorer. Figur 1 viser at de tre gruppene har en toveis påvirkning på hverandre. Bandura påpeker imidlertid at resiprositetsprinsippet ikke betyr at de tre gruppene stiller like sterkt, fordi deres påvirkning vil variere ut fra hva slags omstendigheter og handlinger det dreier seg om (ibid.).

I lys av dette perspektivet har Bandura også utviklet teorien om *self-efficacy* (Store Norske Leksikon, 2015; Merriam et al., 2007). Teorien har fått mange ulike oversettelser til norsk, men jeg har valgt å benytte begrepet *mestringstro* da jeg anser dette som mest passende for hva teorien har til hensikt å forklare.

Teorien om mestringstro dreier seg om hvordan vi selv oppfatter og estimerer vår egen kompetanse til å organisere og gjennomføre noe i et gitt miljø (Merriam et al., 2007:289). Bandura (1997:3) hevder at mennesket ikke har noen motivasjon til å ta initiativ og fullføre en handling med mindre det foreligger ønsker eller forhåpninger for det man kan oppnå ved disse handlingene. Mestringstro er selve utgangspunktet for en handling, og hva som påvirker

mestringstroen er personlig for individet. Av den grunn kan påvirkninger variere i stor grad fra person til person med tanke på hvordan individet tilpasser tanker, følelser, motivasjon eller miljø. Disse påvirkningene avhenger også av hva det er man vil oppnå med den gitte handlingen. Graden av mestringstro som man besitter påvirker videre blant annet hva slags type handling og mål man velger å forfølge, hvor stor innsats man vil ilegge handlingen, hvor mye motstand man kan håndtere og om ens egne tankemønstre hjelper eller hindrer fremgang (Bandura, 1997).

Bandura (1997:11) påpeker også at det er en distinkt forskjell mellom begrepene mestringstro og selvtillit, selv om de i utgangspunktet representerer samme fenomen. Ulikheten ligger i det at selvtillit baserer seg på bedømmelse av *selvet*, mens mestringstro bedømmer ens personlige kapabilitet. Av den grunn finnes det ikke noe kobling mellom de to begrepene hevder Bandura, fordi et individ kan oppfatte sin kompetanse som utilstrekkelig med tanke på en aktivitet uten at denne oppfatningen virker inn på individets selvtillit. Dette kan også betraktes i et motsatt tilfelle ved at individet vedkjenner seg en stor evne til å utføre og mestre en aktivitet, men at vedkommende allikevel ikke er spesielt stolt av å ha gjennomført denne aktiviteten (ibid.).

Troen på ens egen mestring bygger i hovedsak på informasjon som kan deles inn i fire kilder ifølge Bandura (1997), henholdsvis:

1. *Autentisk erfaring av egen mestring*
2. *Vikarierende erfaring*
3. *Verbal overtalelse*
4. *Fysiologisk og psykisk tilstand*

*Autentisk erfaring fra egen mestring* er den mest avgjørende informasjonskilden for å forme mestringstro, fordi tidligere suksessfull erfaring er det mest autentiske beviset man kan ha for å tro at man kan lykkes igjen. For at mestringstroen skal være motstandsdyktig må man ha gjort seg erfaringer fra å overkomme hindringer gjennom langvarige påkjenninger (Bandura, 1997:80). Den andre informasjonskilden, kalt *vikarierende erfaring*, er også vesentlig for mestringstro da man ofte stoler på hva andre tidligere har erfart og oppnådd fra samme handling som man selv står overfor (Bandura, 1997:86).

*Verbal overtalelse*, som er den tredje informasjonskilden, er oppfatninger man tillegger

seg gjennom overtalelse fra andre personer. Denne typen overtalelse kan være styrkende på mestringstro hvis personer med stor betydning for individet uttrykker positive og motiverende tilbakemeldinger på at vedkommende kan mestre den aktuelle handlingen. Dette gjelder særlig om individet gjennomgår vanskelige forhold eller situasjoner når vedkommende mottar disse tilbakemeldingene (Bandura, 1997:101). Den fjerde informasjonskilden, *fysiologisk og psykisk tilstand*, er også den kilden som bare er delvis støttende for mestringstroen. Fysiologiske og psykiske tilstander kan styrke mestringstro hvis handlingen individet skal utføre involverer komponenter som krever fysiske eller psykiske forfatninger som individet kan relatere seg til; eksempelvis fysiske oppnåelser, håndtering av stress eller helserelatert funksjon (Bandura, 1997:106).

På bakgrunn av dette kan teorien om mestringstro potensielt forklare hvordan mastergradsstudenter føler at de mestrer å gjennomføre utdanningsforløpet de befinner seg i. Ifølge Gannouni og Ramboarison-Lalao (2016) er kompetanse og motivasjon ofte sett på som to vesentlige drivkrefter for å lykkes med de handlingene man utfører, og jeg vil dermed videre redegjøre for teorien om *selvbestemmelse*.

### 2.3.2 Selvbestemmelsesteori

Mestringstro kan belyse hva mastergradsstudenter føler at de selv er kapable til å gjennomføre, men denne teorien belyser ikke i like stor grad hva som *motiverer* til å ta en mastergradsutdanning.

Forskning på motivasjon har i de siste tiårene delt psykologisk motivasjon inn i to kategorier: *indre* og *ytre* motivasjon (Vallerand & Ratelle, 2002). *Indre* motivasjon defineres som handlinger man utfører på grunnlag av genuin interesse og glede hos individet. *Ytre* motivasjon derimot, drives ikke av interesse men av ytre omstendighetsfaktorer for å oppnå bestemte mål (Vallerand & Ratelle, 2002). Eksempler på dette kan være økonomi, familiepåvirkninger eller kvalitet på studieprogram for å nevne noen.

Innenfor forskning på indre motivasjon har *selvbestemmelsesteori* vist seg å bli en av de mest refererte og brukte teoriene på dette området (Gannouni & Ramboarison-Lalao, 2016:5). Selvbestemmelsesteori ble først presentert av de amerikanske psykologene Ryan og Deci på 1980-tallet, og har siden blitt videre utviklet gjennom tiden. Teorien søker å synliggjøre forskjellen på to drivkrefter for motivasjon og intensjonell atferd, henholdsvis om

dette enten er selvbestemt eller kontrollert av individet. Forskjellen på selvbestemt og kontrollert atferd er at selvbestemmelse er en prosess som er selvvalgt av individet, mens en kontrollert atferd kan være basert på enten etterlevelse eller trass (Deci et al., 1991:326:327). For at individet skal føle selvbestemmelse er teorien ifølge Ryan og Deci (2002) basert på tre behov som må oppfylles; behov for *autonomi*, behov for *kompetanse* og behov for *tilhørighet*.

Behovet for *autonomi* henviser til handling man utfører gjennom interesse og verdier hvor ens særegne atferd er opphavet. Autonomi er dermed graden av frihet individet har til å velge om vedkommende vil forplikte seg til noe basert på sine egne målsettinger. Når individet opplever autonomi vil ens atferd oppleves som et uttrykk av ens indre selv, og vil dermed styrke individets ønske om å vise initiativ for handlingen (Ryan & Deci, 2002:8).

Behovet for *kompetanse* dreier seg om å føle at man kan fremstå som effektiv i sitt sosiale miljø, og utfordre sine egne ferdigheter. Behovet for *kompetanse* leder dermed til at man oppsøker utfordringer som føles innenfor rekkevidde av de ferdighetene man allerede besitter slik at man enten kan vedlikeholde eller utvikle disse ferdighetene videre (Ryan & Deci, 2002:7).

Behovet for *tilhørighet* handler om å føle en tilknytning til andre i sitt sosiale miljø, slik at man opplever både følelsen av å bli tatt vare på og kunne utøve omsorg for andre. Dette behovet handler om å føle en psykologisk trygghet i miljøet man tilhører (ibid.).

Disse tre behovene gir grunnlag for å tolke om aspekter ved det sosiale miljøet rundt individet er støttende eller ikke. Om det sosiale miljøet tillater de tre behovene, er det stor sjanse for at individet opplever støtte for sine handlinger. Om det derimot oppstår konflikter eller motstand i tilknytning til ett eller flere av behovene vil trolig det sosiale miljøet heller ikke ha en støttende funksjon for individet (Ryan & Deci, 2002:6).

Dersom individet opplever at det er mulighet for å tilfredsstille noen av de tre behovene vil dette bidra til at man føler seg motivert, mens for å kunne føle *selvbestemmelse* og ikke kontroll i motivasjonen, er det spesielt viktig at behovet *autonomi* blir oppfylt (Deci et al., 1991:328). Når det kommer til utdanning kan derfor selvbestemmelsesteori ifølge Deci et al. (1991) tilby et viktig perspektiv på hvordan motivasjon kan virke inn på både individet og samfunnet.



## **3 Forskningsmetode**

### **3.1 Valg av metode**

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign for å undersøke prosjektets problemstilling. Kvalitativt forskningsdesign ble valgt på bakgrunn av at jeg har ønsket å finne ut av hvordan informanter med egne ord beskriver hvordan de opplever ambivalens i forbindelse med studiene, og hva som er deres individuelle tanker og holdninger rundt gjennomføring av deres mastergradsutdanning.

Thagaard (2013) påpeker at bruk av kvalitative forskningsmetoder i stor grad har som formål å forstå sosiale fenomener. En kvalitativ tilnærming gir forskeren mulighet til nær kontakt med informanten som potensielt kan gi et omfangsrikt og detaljert datamateriale om mennesker og deres livssituasjoner (Thagaard, 2013:11-12). Fortolkning er derfor et sentralt aspekt ved metoden, og åpner opp for en fleksibel forskningsprosess der forskeren har mulighet til å oppnå forståelse ved å benytte underbyggende teorier og modeller som kan passe med de fenomenene som studeres (Silverman, 2014:6:7). Forskningsmetodens styrke er ifølge Silverman (2014:18) dens evne til å undersøke fenomen som det kan være vanskelig å finne frem til, eller som er utilgjengelige ved bruk av andre forskningsmetoder (Silverman, 2014:18). Disse karakteristikkenes ved kvalitativ forskningsmetode svarer til hva jeg tolker som en gunstig fremgangsmåte for å studere problemstillingen som jeg har valgt for dette prosjektet.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Fokuset i dette masterprosjektet har vært å undersøke mastergradsstudenters subjektive opplevelser, og hvordan de individuelt setter ord på den virkeligheten som omgir dem. Ved å benytte kvalitativ forskningsmetode i prosjektet ønsker jeg å analysere og tolke datamaterialet fra intervjuene for å kunne besvare prosjektets problemstilling på best mulig måte. Ifølge Ryen (2002) er forskerens eget perspektiv av betydning for denne tolkningsprosessen, fordi det i kvalitative forskningsmetoder ikke kan eksistere en objektiv virkelighet. Måten forskeren betrakter verden og de fenomenene som studeres vil på den måten være preget av hva slags paradigme forskeren selv tilhører innefor kvalitativ forskning.

Mitt perspektiv som forsker i dette masterprosjektet sammenfaller med en naturalistisk

tilnærming. I et naturalistisk perspektiv er det vesentlig for forskeren å være ute i “felten” for å kunne få en autentisk forståelse og førstehånds observasjon av de sosiale fenomenene man studerer (Silverman, 2014). Av denne grunn er naturalismen godt representert i antropologiske og etnografiske studier, men i de fire siste tiårene har naturalistiske forskere i stor grad benyttet seg av det kvalitative intervjuet (ibid.). Erfaring og livsverden henger nøye sammen ifølge naturalismen, og det kvalitative intervjuet er derfor en metode som er egnet til å forstå disse fenomenene gjennom åpne og empatiske intervju der spontane ytringer og fyldige redegjørelser kan formidle dype meninger (Silverman, 2014:24). Informantenes egne ord og beskrivelser er derfor sentrale for å skildre den sosiale virkeligheten, og forskeren søker etter å få tilgang til denne virkeligheten gjennom informantenes perspektiver (Ryen, 2002). Å forstå subjektive opplevelser og erfaringer står derfor sentralt i naturalismen, og oppfatningsmodellen er dermed også forbundet med fenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming.

Fenomenologi setter den subjektive opplevelsen i fokus, og har som mål å finne frem til og forstå dypere meninger i de erfaringene som fremgår av enkeltpersonens opplevelser (Thagaard, 2013). Den ytre verden får dermed en plass i bakgrunnen da den enkeltes erfaringer løftes frem og studeres ut fra personens eget forståelsesperspektiv. Dette krever at forskeren har et åpent sinn og er mottagelig for å studere fenomen som til vanlig tas for gitt i omverdenen. En fenomenologisk tilnærming gir forskeren mulighet til å belyse fellestrekk mellom informanters erfaringer, og ut ifra dette kunne danne seg en forståelse av fenomenet som studeres (ibid.).

Disse fenomenologiske prinsippene kan betraktes som inspirasjon for hvordan dette prosjektet har blitt utarbeidet gjennom en naturalistisk tilnærming, da hensikten er å studere informantenes fremstilling av personlige opplevelser og erfaringer med ambivalens i forbindelse med det å ta en mastergradsutdanning. Videre vil jeg redegjøre for valg av kvalitativt forskningintervju som metode i dette prosjektet.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Metodevalget i dette prosjektet har falt på det kvalitative forskningsintervjuet som den mest egnede måten for å undersøke informantenes subjektive opplevelser, tanker og erfaringer rundt ambivalens i mastergradsutdanningen. Bakgrunnen for dette valget er at det kvalitative

forskningsintervjuet er en måte å tilnærme seg kvalitative data på, og hvor fokuset er rettet mot informanten som forteller og beskriver fra sitt subjektive og private *selv* (Kvale & Birkmann, 2009). Intervju som metode skiller seg fra ordinære samtaler ved å inneholde en viss struktur hvor intervjuerens hensikt er å finne frem til dypere meninger og sannheter i det informanten fremstiller. Et intervju kan dermed være et nyttig hjelpemiddel for forskeren til å undersøke og plassere sosiale og kulturelle enheter i en større sammenheng (Ryen, 2002).

Det kvalitative forskningsintervjuet har allikevel noen begrensninger som metodisk tilnærming. Dingwall (1997) fremhever for eksempel at et intervju kan være en stressende situasjon hvor informanten kan føle usikkerhet for hva intervjueren ønsker å høre, og på den måten prøve å rette seg etter dette til forskjell fra å fortelle fra hva vedkommende først assosierer med intervju spørsmålene. En intervju setting vil heller ikke være naturlig i den forstand at det er et møte som er konstruert med det formålet om at intervju personen forsøker å få tak i en kunnskap om et fenomen som informanten besitter (Dingwall, 1997:59). Ryen (2002) påpeker at informantens perspektiv på denne kunnskapen kan endre seg når vedkommende blir tatt ut av situasjonen hvor denne kunnskapen blir til, for eksempel i hjemmet eller på skolen, og plassert i en intervju setting der kunnskapen skal bli presentert med en beskrivelse til fordel fra å komme til uttrykk i sitt naturlige miljø.

Til forskjell fra for eksempel observasjon som kvalitativ metode kan intervjuet også være begrensende på den måten at det er utfordrende å fange opp alle aspekter ved kommunikasjonen mellom informant og intervjuer. I et intervju er fokuset i stor grad rettet mot den verbale kommunikasjonen, hvilket betyr at eksempelvis kroppsspråk, toneleie eller sinnsstemning som kan prege intervjuet kan være utfordrende for intervjueren å både observere og dokumentere (Ryen, 2002:136).

På tross av dette har jeg kommet frem til at kvalitativt intervju som forskningsmetode har vært den mest gunstige metoden for å samle inn empiriske data i denne studien, fordi hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan informantene fremstiller sine subjektive opplevelser og erfaringer angående ambivalens under mastergradsutdanningen.

### **3.3.1 Intervjuenes struktur**

Det finnes ulike strukturer for hvordan man kan legge opp et forskningsintervju, og en av de mest brukte tilnærmingene er det *semistrukturerte* intervjuet (Ryen, 2002). Et

semistrukturert intervju baserer seg på en intervjuguide som er delvis strukturert i forkant av intervjuet (vedlegg 1). Forskeren har da bestemt hva slags temaer som skal forfølges i intervjuet, men rekkefølgen på temaene og spørsmålene i intervjuguiden tilpasses under intervjuet. På denne måten har forskeren oversikt over temaer som er viktig at informantene besvarer med tanke på prosjektets problemstilling, og for å påse at alle informantene i studien svarer på de samme spørsmålene slik at disse svarene kan være sammenlignbare. I et semistrukturert intervju er det allikevel rom for at informantene kan bringe opp nye temaer underveis som forskeren har mulighet til å forfølge med tilpassede eller nye spørsmål, og for at informantene skal kunne fremstille sin fortelling i den rekkefølgen som vedkommende selv ønsker (Thagaard, 2013; Ryen, 2002).

Jeg valgte å benytte meg av denne intervjutilnærmingen på bakgrunn av at jeg ønsket at informantene skulle få mulighet til å fortelle fritt om hva de assosierte med prosjektets tematikk. Samtidig ønsket jeg en viss struktur med en intervjuguide å støtte meg til slik at jeg kunne forsikre meg om at enkelte temaer ble besvart av informantene. Hensikten med dette var å danne et grunnlag for å kunne sammenligne datamaterialet fra alle intervjuene.

Intervjuet stiller noen vesentlige krav til intervjueren for at intervjuet skal kunne gjennomføres på en etisk riktig måte og samtidig gi gode kvalitative data. Forskeren må kunne håndtere sosiale situasjoner og samtidig kunne utføre et faglig og profesjonelt arbeid. Det er også viktig at forskeren fokuserer på å samle inn dataene slik "de er", uten å påvirke informantene til å tilpasse svar etter hva vedkommende tror at forskeren vil høre (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Å håndtere en intervjusituasjon på en god måte kan dermed kreve trening. I og med at jeg som intervjuer aldri tidligere har utført et kvalitativt intervju som en del av et forskningsprosjekt, var dette noe jeg tidlig i prosessen begynte å tenke på for å kunne forberede meg på å beherske intervjusituasjonene på best mulig måte.

I forkant av det første informantintervjuet valgte jeg derfor å gjennomføre et prøveintervju med en av mine medstudenter. Formålet med dette var å prøve ut hvordan jeg kunne håndtere hele intervjuet med alt det innebærer av kommunikasjon med informantene fra start til slutt, vurdere nytten av spørsmålene i intervjuguiden og hvordan det var å bruke diktafon under intervjuet.

Underveis i dette prøveintervjuet ble jeg bevisst på hva som var viktig å gi av informasjon til informantene i forkant av selve intervjuet. Jeg noterte meg også momenter som jeg la merke til at var viktig å huske på i forbindelse med hvordan jeg selv fremsto for

informanten, og hvordan jeg kunne drive intervjuet fremover ved hjelp av ulike teknikker som bruk av pauser og oppfordringer til å utdype aktuelle temaer. Jeg ble også oppmerksom på hvordan prøveinformanten responderte på de ulike spørsmålene og formuleringene i intervjuguiden. Dette ga meg innsikt i at noen av spørsmålene kunne virke ledende, og at noen av temaene jeg hadde satt opp kunne tolkes ganske likt slik at prøveinformanten følte at man svarte på samme ting flere ganger.

I etterkant diskuterte jeg med prøveinformanten hvordan vedkommende opplevde hele settingen, og hvordan jeg fremsto som intervjuperson. Her fikk jeg tilbakemeldinger på at settingen føltes trygg, “åpen” og svarte til forventninger om hvordan intervjusettingen kunne bli. Jeg fikk også kommentarer på prøveinformanten følte at jeg som intervjuer var fokusert og oppmerksom på vedkommendes ve og vel, og aktivt lyttet til det som ble fortalt. I etterkant av prøveintervjuet gikk jeg over intervjuguiden med de notatene og kommentarene jeg hadde bemerket meg, og redigerte noen av temaene og spørsmålene til å bli mer åpne og mindre ledende. Dette prøveintervjuet ga meg god innsikt i hvordan en intervjusituasjon kan utøves, og det gjorde meg også tryggere på at jeg kunne gjennomføre informantintervjuer uten å føle meg usikker på de ulike bestanddelene i intervjusettingen.

### **3.3.2 Utvalg av informanter og rekruttering**

I dette prosjektet ønsket jeg å gjøre undersøkelser blant mastergradsstudenter som har opplevd ambivalens i løpet av studiene. Av den grunn var det naturlig for meg å utføre de empiriske undersøkelsene ved NTNU siden dette er en av stedene hvor jeg har hentet inspirasjon til prosjektets tematikk. Siden en annen vesentlig inspirasjonskilde har vært debatten om “mastersyke”, var det interessant å snakke med studenter som hadde tatt valget om å gå videre med en mastergradsutdanning etter fullført utdanning på lavere grad.

Jeg valgte derfor å sette et krav om at en aktuell informant måtte være tatt opp til et mastergradsprogram med en normert studietid på to år som heltidsstudent eller fire år som deltidsstudent. Mastergradsstudenter med et integrert femårig studieprogram eller et profesjonsstudie ble dermed ikke ansett som aktuelle i dette prosjektet. Siden fokuset mitt har vært å gjøre undersøkelser blant studenter som tar en mastergrad, har jeg av den grunn ikke lagt noen begrensning på alder eller livssituasjon hos informantene da dette ikke har vært av avgjørende betydning for studien. Informantenes alder, studieprogram og livssituasjon

varierer derfor i dette prosjektet. En fellessnevner for alle rekrutterte informanter er at de befinner seg i et utdanningsforløp på mastergradsnivå i samfunnsvitenskapelige fagretninger, og at samtlige hadde noen opplevelser og refleksjoner angående ambivalens og i forbindelse med sine studier.

Rekrutteringen av informanter ble gjort på flere måter. I første omgang kontaktet jeg alle i mitt studentnettverk som enten selv var eller hadde vært mastergradsstudenter ved NTNU. Disse personene oppfordret jeg til å ta kontakt med bekjente og mulig aktuelle informanter, og forhøre seg om de kjente noen som kunne være interesserte i deltagelse i prosjektet. I tillegg hang jeg opp informasjonsplakater om prosjektet rundt omkring på NTNUs campuser med kontaktinformasjon for deltagelse.

Jeg tok også kontakt med flere emneansvarlige i noen mastergradsemner hvor jeg fikk tillatelse til å legge ut informasjon om prosjektet på aktuelle emnesider på It's Learning. Ved hjelp av noen emneansvarlige fikk også mulighet til å presentere prosjektet mitt i en forelesning og oppfordre de tilstedeværende studentene til å kontakte meg for deltagelse.

Ved hjelp av alle disse rekrutteringsmetodene endte jeg etterhvert opp med et antall informanter på syv personer. Ved alle metodene ble informantene oppfordret til å ta kontakt med meg ved ønske om deltagelse for å underbygge at dette ble gjort på frivillig basis. Hver informant fikk videre tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) på e-post før tid og sted for intervjuet ble avtalt.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Alle de syv intervjuene ble gjennomført ved NTNUs campuser hvor hver informant fikk mulighet til å velge dato, tidspunkt og sted for intervjuet. I de fleste tilfellene synes informantene at det var helt i orden at jeg tok ansvar for å reservere grupperom for intervjuene, mens i to av tilfellene var det informantene selv som kom med forslag om å gjennomføre intervjuene på et ønsket sted.

Jeg fikk inntrykk av at samtlige informanter viste nysgjerrighet og interesse for tematikken i prosjektet før selve intervjudelen av møtet ble satt i gang. Før intervjuet gjentok jeg for informantene prosjektets tematikk og hensikten med studien. Jeg gjorde også hver informant oppmerksom på sine rettigheter som informant med tanke på mulighet til å trekke seg fra studien til enhver tid, samt prosedyrer for sikker behandling av datamaterialet og

anonymisering i masteroppgaven. Informanten fikk videre se over samtykkeerklæring og undertegne denne, og mulighet til å stille meg eventuelle spørsmål. Jeg forsikret meg også om at hver enkelt informant var klar over og samtykket til bruk av diktafon før intervjuet startet.

Fra første intervju merket jeg nytten av å ha gjennomført et prøveintervju i forkant. Jeg følte at jeg hadde en god oversikt over hvordan jeg skulle gå frem som intervjuer for å skape en trygg atmosfære mellom meg og informantene. Jeg merket allikevel at jeg utviklet meg som intervjuperson fra ett intervju til det neste. Jeg ble etterhvert bedre til å benytte meg av intervjuteknikker, som for eksempel å vente noen sekunder før jeg stilte neste spørsmål slik at informanten hadde mulighet til å tenke litt og eventuelt legge til mer etter en liten pause.

Helt fra det første intervjuet forsøkte jeg å ikke være altfor fokusert på intervjuguiden, og var dermed veldig bevisst på å prøve å følge opp interessante uttalelser fra informanten med tilleggsspørsmål som jeg ikke nødvendigvis hadde forberedt på forhånd. Selv om jeg i utgangspunktet jobbet med dette helt fra start, merket jeg en forskjell til de siste intervjuene da det hadde blitt innarbeidet som naturlig og gikk mer av seg selv.

Hver og en av de syv informantene og intervjusettingene var veldig hyggelige og informative møter. Inntrykket jeg sitter igjen med er også at informantene opplevde situasjonen som trygg med tanke på hvor villige og interesserte de var til å fortelle om sine opplevelser, meninger og personlige erfaringer som svarte til tematikken i prosjektet.

### **3.3.4 Forforståelse og egen rolle i intervjusettingen**

Thagaard (2013:88) påpeker at forskerens forhold til informantene som studeres kan påvirke forskningssituasjonen. Hvis forskeren selv er medlem av kulturen som studeres betegnes dette ofte som at man forsker på egen kultur, og Clegg og Stevenson (2013) karakteriserer dette som at forskeren har en forforståelse og en kunnskap om kulturens innside og de systemene som skal studeres. Dette kan både bistå forskeren til å lese mellom linjene, og utvide forståelse rundt fenomen som kanskje ikke oppdages av andre som er ukjente med den aktuelle kulturen. Innsideforskning kan allikevel også by på utfordringer for forskeren ved at man allerede besitter noen oppfatninger, kunnskap og vurderinger av det som skal studeres og objektivt beskrives i prosjektet (Clegg & Stevenson, 2013).

I mitt tilfelle anså jeg derfor det å gjøre forskning innenfor egen kultur som en mulig utfordring i relasjonen til mine informanter. Bakgrunnen for dette er at jeg selv er en

mastergradsstudent som gjør empiriske undersøkelser blant andre mastergradsstudenter ved samme utdanningsinstitusjon hvor jeg selv studerer. Hanson (2013) problematiserer at forskning i egen kultur kan gjøre det utfordrende for forskeren å bli oppmerksom på all relevant informasjon som fremkommer i et intervju. Forskerens forforståelse kan føre til at man tar mye av den kunnskapen som informanten gjengir i intervjuet forgitt, og at dette videre preger både empiriske undersøkelser og analysearbeid. Analyse av datamaterialet kan bli overfladisk i den forstand at forskeren har en forutinntatt tolkning av prosjektets forskningsfunn (ibid.).

Mine personlige forestillinger om hvordan studenter opplever ambivalens, samt kjennskap til argumenter i “mastersyke”-debatten kan påvirke for eksempel hvordan jeg har utformet problemstillingen, spørsmål i intervjuguiden eller analyse av datamaterialet. Min forforståelse kan også påvirke meg til å forvente at informantenes fortellinger i intervjuene sammenfaller med de oppfatningene jeg har fra før. Dette var utfordringer som jeg var oppmerksom på helt fra begynnelsen av prosjektet, og jeg brukte derfor mye tid i forkant av undersøkelsene på å organisere intervjuguide og planlegge hvordan jeg i størst mulig grad kunne redusere at min relasjon til informantene ble behandlet som en relasjon mellom to medstudenter.

I flere av intervjuene merket jeg at informantene refererte til meg som en medstudent, og en person med intuitiv forståelse av hva de snakket om underveis i intervjuene. Da dette dreier seg om informantenes personlige oppfatninger av meg som medstudent var det lite jeg kunne gjøre for å påvirke hvordan de tolket relasjonen oss i mellom. Alle informantene var i utgangspunktet informert om prosjektet og bevisste på at jeg hadde en forskerrolle i intervjusettingen, og jeg valgte derfor å benytte ulike intervjuteknikker i de situasjonene hvor dette forekom. Når en informant henviste til interne forståelser av det å være mastergradsstudent spurte jeg om vedkommende kunne forklare og utdype sin fortelling litt tydeligere. Jeg var også veldig forsiktig med hva jeg valgte å vedkjenne når informanter etterspurte min forståelse av fenomener som det ble fortalt om. Disse teknikkene bidro til et mer fylldig datamateriale da informantene ble oppfordret til å forklare fenomen som for flere av dem virket som selvsagte i en samtale med en annen mastergradsstudent.

For å motvirke at forskning i egen kultur og forskerens forforståelse påvirker prosjektets undersøkelser og forskningsresultater i stor grad, fremhever Jootun et al. (2009) betydningen av forskerens bevissthet og refleksjon rundt de valgene som blir foretatt



underveis i prosessen. Jeg har i denne studien etterstrebet en forskerrolle som forholder seg søkende og interessert i perspektiver og kunnskap som har fremkommet i intervjuer og analysearbeid. Jeg har derfor også benyttet meg mye av refleksjon underveis i forskningsprosessen for å ha et mest mulig “åpent sinn” i analysearbeidet og bevissthet rundt min personlige innvirkning på de valgene jeg har foretatt meg i prosjektet. Det er vanskelig å vite i hvilken grad min rolle som student og forsker i egen kultur har påvirket informantenes formidlinger i intervjuene, men de inntrykkene jeg sitter igjen med etter gjennomføring er at dette nødvendigvis ikke har hatt noen følger av stor betydning for prosjektet.

### **3.3.5 Forskningsetiske utfordringer**

Målet med en forskningsprosess er å finne frem til ny kunnskap og forståelse for fenomen i den verdenen vi lever i. Det er viktig at denne prosessen og søkingen etter ny kunnskap ikke skal virke belastende eller påføre mennesker psykisk eller fysisk smerte, da man har rett til å verne om sitt privatliv (Olsson & Sørensen, 2003). For at prosessen ikke skal utgjøre skade eller medføre andre negative konsekvenser for hverken samfunn eller enkeltindivider er det viktig at forskeren er bevisst på etiske aspekter ved sitt forskningsprosjekt.

I dette masterprosjektet har det derfor vært mitt ansvar som forsker å forsikre at informantene og datamaterialet som fremkommer i studien blir behandlet med respekt, samt anonymisert og håndtert konfidensielt. Formålet med dette er å beskytte informantene slik at det ikke er mulig å gjenkjenne hvem som har deltatt i studien, og dermed hindre at informantene på noen måte føler seg utlevert eller misbrukt.

Clark og McCann (2005) viser til fire etiske dilemma som er særlig viktig å reflektere over i forskning på studenter i sin egen kultur. Studenter anses ofte som en gruppe som er lett tilgjengelige og kyndige til å benytte som informanter i forskning, og at det på bakgrunn av dette kan oppstå etiske dilemmaer som:

1. *tvang- og maktrelasjoner* mellom student og forsker der studenten påvirkes eller overtales til å delta
2. *et ugyldig samtykke*, fordi studentens autonomi kan undergraves av sosiale relasjoner til forskeren
3. *anonymitet og konfidensialitet*, fordi nære bekjentskap mellom forsker og student kan

- føre til at konfidensialitet bortfaller, eller at demografisk avgrensning som for eksempel klassesetting eller studieprogram kan gjøre det vanskelig å sikre anonymitet
4. *rettferdig behandling*, og at informanten ikke kun blir benyttet på bakgrunn av sin tilgjengelighet, men også fordi at forskningen kan relateres til studentens personlige situasjon (Clark & McCann, 2005:45:46).

Disse dilemmaene representerer utfordringer som jeg hele tiden har forsøkt å være bevisst på å reflektere over underveis i prosjektprosessen. For å forsøke å motvirke tvang- og maktrelasjoner har jeg oppfordret interesserte informanter til å ta kontakt med meg ved deltagelse for å hindre at informantene følte seg overtalt til å delta i studien. Jeg har derfor også hatt et fokus på å rekruttere informanter utenfor mitt nærmeste studentnettverk ved NTNU, slik at det også kunne være enklere for en informant å avslå eller trekke seg fra studien uten å føle at dette potensielt påvirket en eventuell personlig relasjon mellom informanten og meg.

Jeg kom derfor frem til at det ville være hensiktsmessig å både ha et muntlig og skriftlig samtykke av hver informant om at deres deltakelse var fullstendig frivillig. Dette samtykket tilsier at begge parter hadde en felles forståelse av hva det innebar å delta i prosjektet, og at informantene hadde mottatt all nødvendig informasjon om deltagelse og rettigheter til å trekke seg fra studien. En samtykkeerklæring underbygger nødvendigvis ikke at alle informanter føler seg rettferdig behandlet i studien, men det kan potensielt oppleves som en trygghet ved at jeg som forsker også forplikter meg til å respektere og behandle informanten på en rettferdig og etisk forsvarlig måte.

For å bevare informantenes anonymitet har jeg derfor valgt å benytte nummerering fra 1 til 7 på sitatene i analysen slik at det kun er mulig for meg å vite hvilken informant som befinner seg bak hvert nummer. I denne oppgaven er det heller ikke henvist til mulige avslørende opplysninger som for eksempel hvilket studieprogram informantene tilhører eller lignende, og jeg har dermed også valgt å utelate dette fra sitater i datamaterialet som er benyttet i oppgavens analysekapittel (kapittel 4).

Jeg vedkjenner alle lover og regler for innsamling, håndtering, oppbevaring og sletting av datamaterialet og andre taushetsbelagte opplysninger som fremkommer av prosjektprosessen, og akter å overholde dette på best mulig måte. Prosjektet ble meldt inn til Personvernombudet for forskning og Norsk senter for forskningsdata, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS den 26.01.16 og godkjent den 17.02.16 (vedlegg 3).

### **3.4 Transkribering**

Ifølge Olsson og Sørensen (2003) skjer behandling av datamateriale som regel ut fra et bestemt perspektiv, og påvirkes derfor også av en bestemt fortolkning. Siden virkeligheten er i konstant forandring kan dermed heller ikke en fortolkning kunne gi en fullstendig presentasjon av alt som fant sted i en gitt situasjon (Olsson & Sørensen, 2003:103).

Transkribering innebærer å overføre datamaterialet fra de empiriske undersøkelsene fra lydfil til tekst, og forskeren kan velge å gjøre dette ut fra en gjengivelse som står i tråd med forskerens eget perspektiv på det gjennomførte intervjuet. Ved transkribering av datamaterialet vil deler av intervjusituasjonen som for eksempel kroppsspråk, toneleie og blikkontakt gå tapt. Dette gjør at transkriberingen aldri vil kunne gjengi den fullstendige intervjusituasjonen, og forskeren sitter kun igjen med de muntlige ytringene fra informanten i tekstform etter at transkriberingen er fullført (ibid.).

Min fremgangsmåte for transkribering hadde en merkbar endring fra første til siste intervju. I begynnelsen var jeg opptatt av å transkribere veldig nøyaktig, bemerke alle pauser i samtalene og dokumentere lyder som kremting og “hm” ved tenktid og refleksjoner. Underveis i transkriberingen innså jeg at det nødvendigvis ikke var viktig å dokumentere alle pauser, og at setninger ga mer mening i skriftlig form om jeg unnlot å ta med korte pauser og unødvendige gjentakelser som ofte forekommer i et muntlig samtale. De siste intervjuene er dermed transkribert i en mindre muntlig form enn de første intervjuene, men jeg har allikevel vært påpasselig med å ta med lengre pauser og andre momenter som kan være av betydning ved fortolkning av hva informanten forsøkte å fremstille i intervjuet.

Når det kommer til anonymisering av datamaterialet var jeg fra første intervju konsekvent med å transkribere alle intervjuene på bokmål og unnlate eventuelle dialekter. Navn, studieprogram og andre opplysninger som potensielt har kunnet avsløre informantens identitet har også blitt fjernet eller skrevet om i det transkriberte datamaterialet for å ivareta informantenes anonymitet.

### **3.5 Analytisk fremgangsmåte**

I dette masterprosjektet har jeg valgt å ikke benytte noen konkret analysemetode ved bearbeiding av datamaterialet fra intervjuene. Jeg valgte i stedet for å gå frem med dette

arbeidet ved å først lese igjennom alle transkriberte intervjuer, notere interessante funn og merke alle sitater som var av interesse for å drøfte problemstillingen. Da dette var gjort satte jeg meg ned og noterte meg alle idéene og inntrykkene jeg satt igjen med, og begynte med å kartlegge ulike temaer i datamaterialet ved hjelp av teoretiske perspektiver.

I denne oppgaven har jeg brukt en blanding av *deduktiv* og *induktiv* metode når det kommer til oppgavens teoretiske forankring. Noe av teorien ble valgt ut tidlig i prosjektprosessen og dannet et grunnlag for oppgavens tematikk, mens andre teoretiske perspektiver ble byttet ut med nye da jeg satte i gang med de empiriske undersøkelsene. Ifølge Ryen (2002) begynner forskerens analyseprosess allerede ved første feltintervju, noe som jeg også oppdaget at var tilfellet i mitt eget prosjekt. Dette gjorde at jeg valgte å bytte ut deler av den tidligere valgte teorien med nye perspektiver som virket mer relevante for hva mange av informantene la vekt på i intervjuene. Alvesson og Skjöldberg (1994) kaller denne blandingen for *abduksjon*, som betyr at man ikke avviser forutinntatte teoretiske tilnærminger, men at man samtidig tar utgangspunkt i empiri for å tilpasse den teoretiske forankringen.

Da jeg hadde kommet til analysestadiet hvor jeg hadde funnet frem til ulike temaer ble det enklere å finne frem til kategorier som de ulike temaene passet under. De ulike sitatene ble dermed analysert ytterligere og plassert i kategoriene. På dette stadiet gikk jeg flere runder med avgrensning og innholdsbestemmelse for hver kategori, noe som også gjorde at aktuelle sitater ble grundig analysert for å velge ut de som var mest meningsbærende fremfor andre lignende sitater.

Denne prosessen var tilbakevendende, og jeg gikk flere ganger tilbake til stadiet hvor jeg hadde kartlagt temaene i datamaterialet for å vurdere om noen av kategoriene skulle gjøres om. Noen av kategoriene virket tydeligere avgrenset enn andre, og ved første kategorisering hadde jeg derfor fire kategorier hvor to av disse var veldig tydelige for meg. Gjennom noen runder med vurderinger og avgrensning satt jeg til slutt igjen med de tre kategoriene som jeg har valgt å kalle *motivasjon*, *selvbevissthet* og *ytre påvirkninger*. Bakgrunnen for at jeg kom frem til disse tre kategoriene er at hovedfunnene i datamaterialet belyser hvordan informantene vektlegger betydningen av motivasjon, selvbevissthet og ytre påvirkninger for hvordan de har opplevd ambivalens underveis i utdanningen og hva som gjør at de allikevel fortsetter sitt studieførløp.

### 3.6 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

I et forskningsprosjekt bør det gjøres kritiske kvalitetsvurderinger av forskeren for hvorvidt prosjektet er utført på en pålitelig og troverdig måte (Thagaard, 2013; Ryen, 2002). *Reliabilitet* og *validitet* er to begrep for kvalitetskriterier som blir benyttet til å vurdere dette, men i kvalitativ forskning er det argumentert for at begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* kan være relevante fordi man i et naturalistisk perspektiv ikke opererer med kun én virkelighet (Lincoln & Cuba, 1985 i Ryen, 2002).

Lincoln og Cuba (1985) hevder at man kan oppnå *troverdighet* ved å vise at forskningen er gjennomført på en pålitelig måte. I dette prosjektet har jeg vært opptatt av å tydeliggjøre de valgene jeg har tatt underveis og de metodene jeg har benyttet for å komme frem til studiens resultater. Ifølge Thagaard (2013:205) avhenger fortolkningens troverdighet av hvor grundig forskeren har tydeliggjort utgangspunktet for sine fortolkninger og konklusjoner. *Bekreftbarhet* knyttes derfor til kvaliteten på forskerens fortolkning, og viser til betydningen av forskerens refleksjon og selvkritikk av metodiske fremgangsmåter (Ryen, 2002). I dette prosjektet har jeg gjort refleksjoner rundt alle valg jeg har foretatt meg, og hva slags mulige implikasjoner disse valgene kan ha for studien. I analysearbeidet har jeg gått flere runder med vurdering av kategoriseringer og analyse av sitater for å underbygge studiens bekreftbarhet.

*Overførbarhet* er også et begrep for kvalitetsvurdering, og har til hensikt å vurdere om funnene i studien kan være av relevans i andre kontekster (ibid.). Ved å gi leseren tilstrekkelige detaljer og informasjon kan leseren selv vurdere om forskningsresultatene kan være overførbare (ibid.). Å tydeliggjøre en transparent metodisk fremgangsmåte og analyse har vært viktig for å kvalitetssikre at hele prosjektprosessen har blitt utført på et troverdig og pålitelig vis, samt at funnene i studien kan være mulig å relatere til andre sammenhenger for leseren.



## 4 Analyse

I denne masteroppgaven har jeg valgt å presentere analyse av de empiriske undersøkelsene og drøfting i samme kapittel. Bakgrunnen for dette er at det for meg er en naturlig måte å fremstille prosjektets funn uten å måtte vise til unødvendige gjentakelser i kapitlene.

Noen av sitatene i denne analysen er redigert på grunn av uferdige setninger, lange tenkepauser og lignende som opprinnelig var transkribert i datamaterialet. De redigerte sitatene dette gjelder vil derfor inneholdet tegnene [...] som en markering der uvesentlige deler av teksten er redigert bort. Noen steder vil det også være satt inn et beskrivende ord i klammene for å vise til meningen i det informanten snakket om uten å utgi personidentifiserende informasjon. Et eksempel på dette er når informantene snakket om det spesifikke navnet på sitt studieprogram eller fagretning. I sitatteksten vil dette være redigert til eksempelvis [studieprogram] for å beholde hovedpoenget ved det informanten fremhever i sitatet.

Jeg vil videre presentere de tre kategoriene *motivasjon*, *selvbevissthet* og *ytre påvirkninger* som jeg har kommet frem til gjennom den analytiske fremgangsmåten som er beskrevet tidligere i kapittel 3.5 (analytisk fremgangsmåte). Det empiriske innholdet i hver av kategoriene vil bli drøftet med oppgavens teoretiske utgangspunkt for å kunne belyse problemstillingen ytterligere.

### 4.1 Motivasjon

Alle informantene i denne studien uttrykte at de hadde en form for indre motivasjon for å gjennomføre sin mastergradsutdanning. På tross av dette fortalte samtlige om opplevelser av perioder eller situasjoner som utfordret motivasjonen eller troen på gjennomføring betydelig. Disse utfordringene ble i første omgang omtalt som hindringer som fremkalte følelser som usikkerhet og bekymring for om det ville være mulig å fortsette med, eller gjennomføre studieforløpet. Hva disse utfordringene innebar varierte i stor grad mellom informantene og hva de individuelt anså som hindringer i deres individuelle utdanningsforløp, men felles for de alle var at dette nødvendigvis ikke var forutsett. En av informantene uttrykte dette om sin opplevelse av motgang underveis i mastergradsutdanningen:

*“Jeg har vært motivert hele tiden, men jeg har hatt noen sånne små perioder hvor kanskje satt og lurte på “skal jeg bare hoppe av?”. I det øyeblikket jeg hopper av så går jeg ut i en bedre betalt jobb. [...] Samtidig så trives jeg veldig godt i å jobbe på [arbeidsplassen], også trives jeg som student. Men det er noen ganger at jeg har følt at arbeidsmengde og ja, at det har vært vanskelig det vi har holdt på med. [...] det har vært noen ganger at jeg har følt at det her var “for” vanskelig da. At her er det best å slutte. [...] Når jeg har fått tenkt meg om så har jeg jo fulgt vanlig løype da.”*

(Informant 4).

Informanten beskriver en situasjon der mastergradsstudiets arbeidsmengde og faglig nivå opplevdes som uoverkommelig på tross av vedkommende følte at motivasjonen var tilstede. Ifølge Webers (2006) tolkning av Ferenczis (1972) ambivalensbegrep kan ambivalens hos individet oppstå som følge av konkrete fenomener som situasjonen informanten beskriver over kan være et eksempel på. Utfordrende situasjoner kan trigge en øyeblikkelig følelse av lyst eller ulyst som videre reguleres etter individets livssituasjon som i dette tilfellet utløses av utfordrende studiekraav. I det foregående sitatet viser informanten at det ble trukket raske slutninger om at det kunne være lurt å avbryte studiet i stedet for å håndtere utfordringene. Etter en stund kan vedkommende ha reflektert over og tilpasset seg denne øyeblikkelige aversjonen for det faglige nivået til å bli fortrent eller akseptert, noe som igjen kan ha gjort at informanten allikevel har besluttet å fortsette studieforløpet som før. Å fortsette på mastergradsstudiet regnes for denne informanten som det fornuftige å gjøre så lenge hindringen og aversjonen man møter på ikke vurderes til å være fullstendig uoverkommelig.

Denne ambivalenstolkningen kan også sammenfalle med de to begrepene ambivalensforsvar og ambivalenstoleranse som Illeris (2012) henviser til fra Becker-Schmidts forskning (1982; 1987). I situasjoner der en student opplever motgang eller utfordringer kan toleranse eller forsvar for ambivalens utvikles hos individet for å enten kunne leve med eller distansere seg fra den usikre eller krevende situasjonen. Andre lignende situasjoner hvor informantene hadde følt på utfordringer som trigget en vurdering av gjennomføring av utdanningen ble beskrevet som perioder preget av tidspress, vanskelig organisering på hjemmebane eller med arbeidsplass, vurdering av faglig relevans eller sykdomsperioder. Noen av informantene benyttet begrepet ambivalens konkret om hvordan de opplevde disse periodene, altså at de hadde samtidige og motstridende følelser av at de både ville og ikke



ville fortsette. Andre hevdet at de aldri hadde vurdert å avbryte studiene selv om situasjonen var utfordrende og vanskelig å håndtere.

Siden dette er perioder eller situasjoner som samtlige beskrev som forbigående hendelser kan dette knyttes til teori om både mestringstro og indre motivasjon. Bandura (1997) argumenterer for at mestringstro er selve utgangspunktet for å utføre en handling, noe som kan vise til at studenter vil ha en eller annen grad av mestringstro når de velger å begynne på en mastergradsutdanning. En av informantene fortalte dette ved spørsmål om når vedkommende fant ut at en mastergrad kunne være en passende utdanning:

*“Mens jeg holdt på å skrive bacheloroppgaven. For før det så tenkte jeg at det var helt uaktuelt å skrive en masteroppgave, men så fant jeg ut at det var veldig artig å skrive bacheloroppgave. Så da fant jeg ut at jeg hadde lyst til å skrive en masteroppgave óg.”* (Informant 6).

Dette sitatet kan antyde at informanten bygget sin mestringstro på tidligere autentisk erfaring som sin informasjonskilde (Bandura, 1997). Det kan være at en masteroppgave tidligere virket for kjedelig eller for krevende for studenten, men at erfaringen fra å skrive en annen utfordrende oppgave skapte en tro på at en masteroppgave kunne være interessant allikevel. For å være kvalifisert til et mastergradsstudie er et ordinært krav å ha fullført høyere utdanning fra en lavere grad med unntak av kvalifisering fra realkompetanse. Alle informantene i studien hadde gjennomført tidligere utdanning på lavere grad, noe som kan være en sterk indikasjon på at autentisk erfaring som informasjonskilde er representert hos de fleste informantene da samtlige har både studieerfaring og opplevelse av en mestring av studier fra før. Flere av informantene nevnte også at deres arbeidslivserfaring var vesentlig for deres tro på at de klarte å både beherske og lykkes med nye utfordringer. Dette kan vise til at denne informasjonskilden var vesentlig for samtlige av informantene. En av informantene pekte også på betydningen av å høre om andre som har tatt samme mastergradsutdanning tidligere:

*“Da jeg søkte så jeg var jeg bestemt på [fagretning], for jeg har jo en kollega som har gått her. [Vedkommende] snakka jo varmt om det [...] og har gått sporene foran meg.”* (Informant 4).

I dette tilfellet kan både vikarierende erfaring og verbal oversettelse, som Bandura (1997)

henviser til som informasjonskilder, ha vært vesentlige for informantens mestringstro. En bekjent har tidligere utført den samme handlingen, i dette tilfellet mastergradsstudiet, lyktes med det og ytret positive erfaringer om handlingen overfor informanten. Mestringstro kan dermed ha oppstått ved at informanten har blitt inspirert av at andre har klart å gjennomføre den samme utdannelsen tidligere.

Dette sammenfaller også med Banduras (1997) argument om at det som påvirker mestringstroen varierer fra individ til individ fordi informantene kan basere sin tro på å lykkes med mastergradsutdanningen ut fra ulike referanser og informasjonskilder. Påvirkningene fra disse kildene er noe studenten selv tilpasser gjennom følelser, tanker og motivasjon, og som gjør at vedkommende gjør en vurdering på om handlingen passer inn med ens egen livssituasjon. En fellesnevner for alle informantene er at de i utgangspunktet har satt seg et mål om å gjennomføre sine mastergradsstudier fordi det kan finnes et grunnlag for å tro at de kan mestre det. Dette sier allikevel ikke noe om *hva* som drar de gjennom studieforløpet når det oppstår utfordrende situasjoner eller perioder som kan fremkalle følelser av ambivalens.

Så godt som alle informantene brukte begrepene motivasjon eller indre motivasjon under intervjuene til å forklare hva som var deres personlige drivkraft gjennom mastergradsstudiet. Flere snakket også ivrig om både glede og genuin interesse for fagretningen og studieprogrammet de hadde valgt. De fleste beskrev at denne faglige interessen var tilstede før studieforløpet begynte, og fremhevet at det var grunnen til at de valgte å studere videre på høyere gradsnivå. En informant forklarer dette slik:

*“Sånn jeg tenkte rent faglig så følte jeg bare at jeg hadde skrapet på overflaten da jeg var ferdig med bachelor. At jeg bare hadde fått introduksjon for det aller mest grunnleggende. Man får et mye mer reflektert syn da, i løpet av masterutdanningen enn det du gjør når du er bachelorstudent.”* (Informant 1).

Lignende utsagn kan også finnes igjen hos andre informanter. Noen snakket om at de hadde en følelse av at bachelorutdanningen kun hadde gitt dem kunnskap om et begrenset tema, mens en mastergradsutdanning var en mulighet til å gå dypere inn i fagfeltet og videreutvikle deres kompetanse innenfor sitt valgte fagområde. Noen av informantene, som også hadde flere år med arbeidslivserfaring, poengterte at valget om å begynne på et mastergradsstudie på tross av deres stilling i arbeidslivet var ene og alene “lyststyrt”. Denne lysten og interessen ble beskrevet som basert på erfaringer, kunnskap og nye interesseområder som de hadde oppdaget

i arbeidslivet og som de ønsket å lære mer om gjennom en formalisert utdanning som kunne bygges på deres tidligere utdanninger.

Disse perspektivene på egen drivkraft kan sammenfalle med en indre motivasjon for ekte interesse av studiene slik som enkelte av informantene selv påpeker, men om denne motivasjonen er selvbestemt eller kontrollert kan allikevel variere mellom studenter. Ut fra intervjuene som ble gjort var det flere av informantene som snakket om den faglig interessen som også trakk frem faktorer som gjorde det mulig for dem å følge ønsket om en mastergradsutdanning. Faktorer som støtte og oppmuntring fra familie, tilhørighet og støtte i studiemiljøet, samt ønsket om å utvikle kompetansen sin og kunne “skilte” med dette ble fremhevet som vesentlige av flere av informantene. Disse faktorene kan passe inn med de tre typene behov som Ryan og Deci (2002) poengterer som krav for at individet skal føle selvbestemmelse i sine valg, henholdsvis *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet*.

Behovet for *autonomi* kan oppfylles hvis studenten opplever friheten til å velge blant mastergradsutdanninger, fagretninger og om man i det hele tatt ønsker å gå videre til en høyere grad eller ikke. Samtlige informanter hevdet at studievalget og fagretningen var helt selvvalgt fra deres side selv om enkelte også påpekte at en høyere grad var et krav hvis de ville videre i sin yrkeskarriere. Det var heller ingen av informantene som mente at de følte seg direkte presset til å ta dette valget, noe som kan vise til at de alle følte en eller annen grad av *autonomi* og frihet der valget om mastergradsutdanning var et uttrykk for indre motiverte ønsker om kompetanseutvikling. Informant 5 fortalte dette om valget av sin utdanning:

*“Det har ikke vært det [utdanningspress] i det hele tatt. Det er helt selvvalgt. Jeg har ikke hatt noe krav på meg om å ta noe mer utdanning enn det jeg har fra før. Så sånn sett så har jeg vært heldig, for jeg har fått lov til å ta den utdannelsen jeg selv har villet, og vært motivert for selv.”* (Informant 5).

Informanten viser til refleksjon over hva *autonomi* har betydd for motivasjonen og mulighetene for å utvikle kompetanse innenfor den utdanningen man selv ønsker.

*Kompetansebehovet* kan også dekket av ønsket om kompetanse- eller karriereutvikling fordi informantene oppsøker en utfordring som finnes innenfor deres rekkevidde og som i dette tilfellet kan være en høyere grad av utdanning innenfor et fagfelt de kjenner fra før. Ved å videreutvikle sine ferdigheter innenfor fagfeltet kan man både bryne seg på nye utfordringer, og få en følelse av å fremstå som effektiv og kompetansesøkende som igjen er nødvendig for

å tilfredsstillere dette behovet.

Behovet for *tilhørighet* i studentmiljøet ble spesielt vektlagt hos enkelte av informantene, og samtlige hadde også referanser til denne faktoren som betydelig for deres trivsel i utdanningen. En informant påpekte at studentmiljøet var betydelig mindre på mastergradsnivå, noe som også gjorde at miljøet følte mer sammensveiset. En annen informant snakket også om fellesskapet og hvor glad man blir i de man studerer sammen med på tross av at det til tider kan oppstå diskusjoner knyttet til både det faglige og det organisatoriske ved studiet. Studiemiljøet ble også beskrevet som viktig støtte i vanskelige tider, og spesielt når det faglige innholdet opplevdes som problematisk. Nyttens av å henvende seg til medstudenter og studiemiljøet i slike perioder ble fremhevet av flere. Dette sammenfaller også med at behovet for *tilhørighet* blir dekket av det å føle seg knyttet til et miljø som gir en psykisk trygghet for studenten. I et studiemiljø kan man både utøve omsorg for sine medstudenter og selv bli tatt vare på ved behov for hjelp og støtte. I tillegg til studentmiljøet ble også betydningen av støtte fra familien nevnt som en motiverende faktor hos flere. Oppmuntring og hjelp til organisering av studier fra foreldre, partner og barn kan også underbygge trygghet som studenten trenger for å føle at ens valg om å studere på høyere gradsnivå er støttet av sosiale miljøer som man også har utenfor studiene.

Flere av informantene fremhevet at de var bevisst sin indre motivasjon og hvilke faktorer som de opplevde at støttet deres drivkraft for å fortsette. Dette kan tyde på at de tre behovene for selvbestemmelse kan være dekket hos disse informantene, av den grunn at de opplever å være i et støttende miljø som gir mulighet til å velge akkurat den utdanningen de selv føler en indre motivasjon for. Hvis studenten derimot har opplevd motstand for å dekke et behov eller at autonomikravet ikke er oppfylt, kan det være at den indre drivkraften for utdanningen heller er kontrollert enn selvbestemt ifølge Ryan og Decis (2002) teori. Til forskjell fra de studentene som hadde den faglige interessen på plass i forkant av mastergradsutdanningen, var det også noen av informantene som nevnte at interessen hadde vokst etter at utdanning var påbegynt. På et spørsmål om vedkommende hadde opplevd ambivalens med tanke på studiene svarte en av informantene følgende:

*“Motivasjonen er mye bedre nå, så nå er jeg innstilt på å gjøre det ferdig. [...] Men det er også fordi at jeg oppdaget at faginnholdet var mye mer interessant enn det jeg frykta på forhånd. Jeg trodde det skulle være noe jeg måtte lide meg igjennom.”*

(Informant 6).

Her gir informanten inntrykk av at motivasjonen ikke var på topp ved starten av mastergradsutdanningen, og at forventningene til det faglige innholdet var antatt å bli krevende på bakgrunn av manglende interesse. I fraværet av en genuin interesse kan beslutningen om å ta en mastergradsutdanning sett i lys av Ryan og Decis teori derfor være basert på kontroll fremfor selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2002; Deci et al., 1991). Drivkraften for å gjennomføre utdanningen kan av den grunn først ha vært preget av etterlevelse eller trass i den form at graden i seg selv ble oppfattet som en utdanning man burde gjennomføre, noe som studentens mestringstro også kan ha underbygget. Uten mestringstro kan det ikke forekomme noen form for motivasjon ifølge Bandura (1997), og en nyoppdaget motivasjon underveis i studieforløpet har nødvendigvis ikke heller noe med tidligere mangel på mestringstro å gjøre. Det foregående sitatet bærer for eksempel ikke noe preg av manglende tro på å lykkes. Studenten har på forhånd tiltenkt seg et potensielt anstrengende studieforløp, men viser allikevel ingen tegn på en manglende tro på sin kompetanse til å gjennomføre.

I likhet med noen av de andre informantene ble det beskrevet at interesse og glede for utdanningens innhold oppsto eller vokste betydelig i løpet av studieforløpet. Foruten ny interesse ble også begrep som studienes “nytteverdi” brukt gjenvnlig av informantene i forbindelse med dette. Flere ga uttrykk for at nytten av studiene var større enn hva de hadde forventet, og studieinnholdet på den måten hadde vist seg å være både relevant og anvendelig for situasjoner og settinger på helt andre områder enn kun innefor utdanning og arbeidsliv. En informant beskrev dette som “positivt overraskende” og en “motiverende tankevekker”, noe som også kan underbygge en økende faglig interesse underveis i utdanningen.

Selv om noe av den indre motivasjonen hos disse informantene skulle vise seg å ha oppstått underveis, er det er dermed allikevel ikke sagt at disse studentene manglet en indre motivasjon ved starten av mastergradsutdanningen. I et slikt tilfelle kan det for eksempel tenkes at motivasjonen for utdanningen i første omgang heller var rettet mot det å gjennomføre en mastergradsutdanning enn det faglige innholdet.

Både Banduras (1997) teori om mestringstro og Ryan og Decis (2002) selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i individets miljø med tanke på hva som påvirker den enkelte. Av den grunn kan både mestringstro og motivasjon anses som individuelt basert når

det dreier seg om hva studenter har tro på at de selv kan gjennomføre og hva som driver dem til å fortsette på tross av motgang. Mestringstro kan i møtet med ambivalens forsterke indre motivasjon ved å bevisstgjøre studenten på hva som er grunnlaget for hvorfor man har lyst til å fortsette med det studieforløpet man har påbegynt. Ved selvbestemmelse i valg av studiet kan potensielt denne motivasjonsteorien i sammenheng med teorien om mestringstro kunne forklare hvordan den enkelte student håndterer sin individuelle opplevelse av ambivalens under mastergradsutdanningen.

## 4.2 Selvbevissthet

Periodene og situasjonene som informantene i studien relaterte til ambivalens var preget av deres individuelle opplevelser og refleksjoner rundt dette. Hver informant la i stor grad vekt på hvordan de reflekterte over betydningen av hvem de selv var, hvordan de betraktet seg selv, sitt reaksjonsmønster, tidligere erfaringer og hvordan deres livssituasjon innvirket på situasjonen. Informantene i denne studien representerer svært ulike livssituasjoner hvor alder, tilknytning og erfaring fra arbeidslivet og eventuell familiesituasjon varierte i stor grad. Felles for de alle var at samtlige potensielt kan passe under konseptualiseringen som “den nye student” som Leathwood og O'Connell (2003) foreslår som en slags felles identitet for dagens studenter.

Ifølge denne konseptualiseringen er den nye typen studenter ofte karakterisert som selvstendige og selvstyrte mennesker som gjennom forbruk av utdanningsmuligheter tar ansvar for egen læring og egen utdanning. Et slikt ansvar problematiseres av Illeris (2012) som et ansvar om å velge “riktig” utdanning. Noen av informantene pekte på hvordan tanker rundt dette valget til stadighet dukket opp og utgjorde følelser av usikkerhet og ambivalens hos flere av dem. En informant fortalte dette angående usikkerhet knyttet til valget av sin mastergradsutdanning:

*“Det har jo sneket seg inn litt bekymring rundt det å få jobb med det jeg går, så kanskje jeg ikke skulle studert. Men det kan jeg jo aldri vite. Og så tenker jeg at man må jo gjøre det en har lyst til. Ikke bare gjøre det man tror lager den enkleste veien inn for seg selv sånn at man er sikret jobb, men at man gjør det man virkelig vil gjøre.” (Informant 1).*

Dette utsagnet kan vitne om at vedkommende har reflektert mye over sitt studievalg, og dermed er bevisst på at fagretningen i større grad kan gjøre det utfordrende å få et innpass på arbeidsmarkedet enn med andre utdanningsbakgrunner. På tross av dette har allikevel informanten tatt et valg hvor interesse for fagretningen har tronet høyere enn valget om en “fornuftig” utdanningsvei. Dette betyr nødvendigvis ikke at informanten anser sitt utdanningsvalg som “feil” med tanke på arbeidslivet, fordi det kan være andre faktorer som for eksempel trivsel, genuin interesse og glede ved utdanningen som også kan påvirke og definere hva som føles som et “riktig” valg. Selv om det oppstår ambivalens for dette valget viser allikevel informanten til at dette er en følelse man har tatt et bevisst valg om å leve med, og at usikkerhet og utfordringer nødvendigvis ikke gir et negativt utfall. En annen informant beskriver noen lignende tanker om utdanningsvalget på denne måten:

*“Jeg er veldig gira på å fullføre det og sånn. Men så er det jo veldig sånn at det er jo et studieprogram som kanskje ikke sikrer deg noen jobb da, på en måte [...] Du bruker ganske mange år av livet ditt og mye penger og sånne ting, også fører det kanskje ikke til noe konkret da. Men fordi det er et tema jeg brenner for, så er det på en måte vært det som har motivert meg da, til å gjøre det.”* (Informant 3).

I likhet med det forrige sitatet viser også denne informanten til bekymring for at fagretningen i mastergradsutdanningen potensielt kan gi utfordringer på arbeidsmarkedet, og at studievalget av den grunn ikke nødvendigvis var det riktige med tanke på fremtidig yrkesliv. Selv om begge sitatene uttrykker en usikkerhet, gir allikevel informantene uttrykk for at de står til ansvar og har tatt et bevisst valg på tross av utfordringer det kan bringe med seg.

Ifølge Weisbrode (2012) dannes ambivalens når ambisjonene man setter seg er for høye. I de foregående sitatene kan man betrakte dette som at ambisjonene ved et utfordrende karrierevalg fremkaller ambivalens som får en til å tenke over om dette valget vil være verdt usikkerheten i arbeidslivet. Fornuften utfordrer det valget som er drevet av indre motivasjon og som ligger studentens hjerte nærmest, noe som igjen kan føre til at studenten føler på ambivalens selv om interessen for studiene er sterk. På den måten kan ambivalens sies å stamme fra kjernen av ens identitet slik som Weisbrode (2012) hevder, fordi *selvet* søker etter å tilfredsstille både drømmer og fornuft på samme tid.

Dette perspektivet sammenfaller også med Webers (2006) tolkning av ambivalensbegrepet. Ifølge Weber har hvert menneske en subjektiv livshistorie med

tilhørende komplekse opplevelsesstrukturer som av den grunn kan antyde at identitet spiller en vesentlig rolle for om ambivalens i det hele tatt oppstår, og hvordan man i tilfellet håndterer denne opplevelsen. Selv om man slites mellom valget om å følge det man anser som fornuft eller drømmer kan man håndtere de ambivalente følelsene ved å finne en ny fornuft i det valget man foretar seg. For noen kan dette bety at man håndterer ambivalens med å vektlegge indre motivasjon som det viktigste i valget av utdanning, men det kan også være at slike “fornuftiggjørrelser” som Weber (2006) viser til kan hjelpe på ambivalens i tilfeller hvor den indre motivasjonen ikke er like sterk. En informant fortalte dette om sin fornuftiggjørelse når valget hadde stått mellom to mastergradsutdanninger:

*“Jeg var i tvil. Lenge. I ettetid så tror jeg kanskje det var det mest praktiske og fornuftige valget å ta, det jeg har hatt. Jeg anså det som mer, ja, får si anvendelig og praktisk da.”* (Informant 2).

Informanten gir her uttrykk for å ha reflektert mye over om studievalget som ble tatt var førte til riktig utdanningen med tanke på hva som er fornuftig. Indre motivasjon blir ikke vektlagt her da utsagnet er mer preget av at fornuft og nytteverdi er viktigere for studievalget. Allikevel kan det virke som at dette er en fornuftiggjøring av valget som ble tatt, fordi informanten påpeker selv at vedkommende lenge var i tvil. Hvis studievalget for eksempel sto mellom et utdanningsvalg som informanten anså som praktisk nyttig og et som var mer basert på indre motivasjon, kan Webers (2006) perspektiv i dette tilfellet vise til at informanten taklet tvil og ambivalens ved å finne en fornuft i sitt foretatte valg.

Webers perspektiv kan også være relevant i sammenheng med at Illeris (2001; 2012) forbinder ambivalens med læringsbarrierer. Som voksen har man et behov for å gjøre selvstendige valg, og velge ut det som tilfører en form for mening eller nødvendighet for individet. Flere av informantene viste til situasjoner der enkelte emner i utdanningen hadde følt vanskelige eller uinteressante, og som dermed hadde fremkalt barrierer for læring. Informant 5 fremstilte sin opplevelse av dette på denne måten:

*“Det var en periode der hvor jeg følte at “det her får jeg ikke til” [...] det var ikke noe lang periode altså, ett par dager der hvor jeg tenkte at “det herre her...hvis jeg ikke klarer det så er løpet kjørt liksom”, så jeg holdt på å gi opp da. Men så tenkte jeg jo veldig sånn strategisk i forhold til “hvem kan hjelpe meg?”. Så jeg var jo fort ute og knyttet kontakt med andre som slet like mye. [...] Du tror du ikke får det til, og så*



*er det noen sånne sperrer som du lager oppe i hodet ditt selv altså. Litt sånn tidligere erfaring med [fagretning] for eksempel som bare “nei, det her er ikke noe for meg. Dette her kan jeg ikke forstå”. Men jeg fikk det til!” (Informant 5).*

I dette sitatet viser informanten til at vedkommende vurderte å avbryte studiene på tross av at dette også fremstilles som en personlig skuffelse. Allikevel kan dette være et eksempel på at ambivalens som oppleves i forbindelse med læringsbarrierer kan behandles ut fra ens subjektive livshistorie og et sosialiseringmønster som er en del av ens identitet. Informanten opplevde en situasjon der den faglige utfordringen føltes for stor og at det av den grunn kunne være best å avbryte, selv om den indre motivasjonen potensielt var tilstede.

Den fornuftige løsningen på denne ambivalensproblematikken ble for denne informanten funnet i det at det kanskje finnes andre studenter som strever med de samme utfordringene, og at man kan søke hjelp og støtte blant likesinnede til å overkomme den ambivalente situasjonen. Dette kan også sammenfalle med hva Verhaeghe (2012) hevder at identitet er et personlig prosjekt, og som ikke kun dreier seg om hvem man *er* ut ifra ens egen selvoppfatning og kulturelle arv, men hvem man *blir* gjennom ytre påvirkninger. For denne informanten kan en opplevelse av motgang, usikkerhet og ambivalens under utdanningen medvirke til refleksjon og bevissthet rundt hvorfor dette opplevdes som en utfordring, og hvordan man kan finne nye løsninger på det som fremstår som et problem på veien. En slik håndtering trenger nødvendigvis ikke å basere seg på hva informanten har opplevd tidligere i lignende situasjoner, men det kan også være at dette er nye påvirkninger på ens identitet som gjør at man gjennom nye erfaringer både utvikler seg selv og de måtene man håndterer usikkerhet og ambivalens på.

Daniels og Brooker (2014) hevder på sin side at identitet både er fleksibelt og flytende, og at det i en utdanningssammenheng kan utvikle seg over tid. Flere av informantene fortalte om erfaringer de hadde gjort seg gjennom enten tidligere eller nåværende utdanning som gjorde at de følte seg mer rustet til å håndtere vanskeligheter på veien. Informant 7 forklarte dette ved spørsmål om hvordan vedkommende tolket betydningen av å føle på ambivalens:

*“Altså, sånn jeg har opplevd det, så er det barrierer og motgang. Men i ettertid så ser jeg at det er virkelig det jeg har vokst på, og det hjelper meg nå da. Jeg blir ikke så lett vippt av pinnen nå, fordi at jeg vet at som regel går det bra. Eller, jaja, så må jeg*

*bare sitte noen våkennetter og studere da, men da får nå det bare bli det. Altså sånn, så tror jeg det bare er bra at man ikke surfer gjennom masterstudiet. Og det tenker jeg i forhold til videre arbeide eller ja, skal du ta et stipendiat eller forskning óg, så blir det jo masse barrierer i jobbsammenheng og forskningssammenheng også. Så det er viktig å ikke surfe igjennom, tror jeg.” (Informant 7).*

Informanten viser til erfaring som vedkommende har gjort seg gjennom tidligere utfordringer, og som i ettertid har ført til en mer bevisst holdning til hvordan man kan takle lignende situasjoner. Dette kan sammenfalle med at Daniels og Brooker (2014) hevder at man utvikler sin identitet som student gjennom ny læring, som i dette tilfellet kan være barrierer og motgang. Ved å overkomme disse utfordringene kan man gjennom refleksjon og kritisk vurdering av opplevelsen gjøre seg mer bevisst på både hva som gjorde at man klarte å holde ut, og hva man kan gjøre om lignende situasjoner oppstår igjen. Studenten kan dermed ha erfart at det går an å håndtere ambivalens og finne løsninger selv i tider som er preget av motgang under utdanningsforløpet.

Informanten hevder også at det er av betydning å ikke gå igjennom utdanningen uten å oppleve noen form for hindring. Dette kan tolkes som at motgang er noe man burde oppleve som student, og at det nærmest foreligger en norm om dette for at man skal kunne oppleve alle aspekter ved å være student. Det kan også vise til at det å oppleve ambivalens kan være en helt vanlig erfaring å gjøre seg som student i en utdanningskontekst, og at det av den grunn er en del av det å utvikle en studentidentitet. Hvis man aldri opplever noen form for motgang eller ambivalens kan det derfor tenkes at man kan gå glipp av en bevisstgjøring av at studievalget man har foretatt seg er det som er riktig for en selv både i den konteksten man befinner seg i nå, men også for hvordan man ønsker å utvikle seg og sin identitet videre i livet.

Ifølge Baumans (1991) teori er det individet som er skaper av sin egen identitet, og at man hele tiden må forhandle seg frem til den identiteten og den plassen som man ønsker å ha i samfunnet. Denne teorien kan også jamføres med Daniels og Brookers (2014) perspektiv på studentidentitet ved at læringsprosessen som student kan sies å være en evig prosess hvor man stadig oppnår ny kunnskap og erfaring om hvordan man kan håndtere ambivalens. Bauman (1991) hevder imidlertid at individet må forme sin identitet i tråd med de kvalitetene vedkommende allerede har for å motvirke at *selvet* blir ignorert. Om dette ikke skulle skje og

selvforsakelse blir begått, kan det i denne sammenhengen for eksempel bety at ønsket om å ta en mastergradsutdanning kanskje ikke bygger på *selvet* i studentens identitet. For noen studenter kan dette kanskje være tilfellet, og at de ambivalente følelsene som oppstår i en slik situasjon i større grad påvirker til man finner større fornuft i å avbryte studiet fremfor å fortsette. Dette betyr nødvendigvis ikke at å fullføre studiet i alle tilfeller er det mest fornuftige, men at studenten selv har ansvaret på å gjøre seg bevisst på hva som passer med ens individuelle kvaliteter.

Ifølge Bauman (1991) vil det da være studentens personlige plikt til å håndtere denne problematikken, og at man i den betydningen også har ansvaret for å være bevisst den identiteten man utvikler. Flere av informantene hevdet at det å føle ambivalens ville være en positiv ting fordi det kan åpne opp for refleksjon og kritisk vurdering av de valgene man har foretatt seg underveis. Informant 2 beskrev dette slik:

*“Jeg synes ikke det er så veldig rart, fordi man må jo stille spørsmål ved det man driver med. Det synes jeg er fornuftig. Hvis man føler det veldig ofte [ambivalens] så er det jo kanskje mer forvirrende enn til hjelp da, men jeg føler ikke at det har vært noe som har vært plagsomt. [...] at man har litt ambivalens, det synes jeg er helt naturlig og kanskje til og med sunt.”* (Informant 2).

Informanten fremhever her at motstridende følelser til en viss grad både kan være helt normalt, men også givende for individet fordi det gir mulighet til å vurdere hva som er riktig og ikke for en selv i den situasjonen man befinner seg i. At ambivalens kan være sunt kan vise til det at man blir tvunget til å reflektere og gjøre seg mer bevisst på hva slags betydning utdanning har for en selv. Informanten viser også til at den “normale” graden av ambivalens kan overskrides, og at motstridende følelser som oppleves som dominerende i tilværelsen i større grad kan bli mer belastende enn givende. Dette kan tolkes som at man som individ selv er ansvarlig for å vurdere hvor grensen går på hva som er “normal” ambivalens og hva som potensielt kan være et faresignal for valget man i utgangspunktet anså som riktig.

Dette kan også jamføres med Daniels og Brookers (2014) perspektiv på at man gjennom studiene former og utvikler sin studentidentitet ved å opparbeide seg et reflekterende forhold til det å føle på ambivalens. Ved å bli selvbevisst og tenke kritisk rundt de valgene man tar, kan det potensielt være nettopp derfor man lærer å håndtere usikre situasjoner og perioder under utdanningen. Ambivalens kan på den måten betraktes som en normal

opplevelse å møte på i formingen av sin individuelle studentidentitet, og at man ved hjelp av selvbevissthet potensielt vil kunne nyttegjøre seg av motstridende følelser på en måte som gjør at man velger å gjennomføre mastergradsutdanningen.

### 4.3 Ytre påvirkninger

I de to foregående kategoriene har det blitt lagt vekt på indre påvirkninger og bevissthet hos studentene, men det fremkom også av det empiriske datamaterialet at det var en del ytre påvirkninger som hadde stor betydning for hvordan informantene opplevde ambivalens i sin utdanningssituasjon. Noen av informantene definerte tydelig at de hadde en *ytre* motivasjon for å ta en mastergrad, blant annet økonomisk gunstighet, utvikling av karriere og kompetansefordeler på arbeidsmarkedet. Informant 2 forklarte dette på spørsmål om hva vedkommende tenkte om sin utdanning i arbeidsmarkedet og fremtidige yrkesmuligheter:

*“Jeg tror jo at det er litt lettere hvis man har masterutdanning. Da har man på en måte litt mer å slå i bordet med. Jeg har fått høre at det er ikke så farlig hva du har master i, bare du har en master. Jeg vet ikke hvor tilfelle det er, men det er vel neppe noen ulempe å ha det. Jeg har jo hørt at masteren er den nye artium, og det sier jo litt da, hvis det er tilfellet. Men jeg har jo også tenkt på det at siden jeg nå har fast jobb kan det hende at hvis jeg skal flytte eller skifte yrke, at jeg da stiller sterkere. Så det er altså en av grunnene til at jeg har valgt det her.”* (Informant 2).

Informanten beskriver her at en mastergradsutdanning vil kunne være en fordel å ha med seg for å gjøre det enklere å være arbeidstaker uavhengig av hva slags fagretning man er utdannet innenfor. Selv om informanten er i fast jobb fremheves det at mastergradsutdanningen kan være av betydning om livssituasjonen skulle endre seg, og at oppfatningen om et større fortrinn på arbeidsmarkedet kan vise til at dette er en ytre motivasjon ved utdanningen.

At vedkommende har fått høre fra andre at utdanningen er en fordel kan også representere ytre påvirkninger for motivasjon. Ifølge Verhaeghes (2012) tolkning av identitet som baserer seg på Aristoteles, skapes identitet gjennom ytre påvirkninger. Siden mennesket i denne tolkningen er et “samfunnsdyr” som strever etter et livsmål om å bli et fullverdig samfunnsmedlem, vil individet derfor søke å rette seg etter vaner (*etho*) og karakterer (*éthos*)

som støttes av omgivelsene. I en utdanningskontekst kan dette relateres til at valg av utdanning blir gjort gjennom påvirkninger fra omgivelser som for eksempel familie, arbeidsmarked eller samfunnet forøvrig. Samtlige av informantene nevnte at spesielt samfunn og arbeidsmarked til stadighet sender signaler om at det kan være gunstig å ha en mastergradsutdanning. Informant 3 forklarte dette om sin oppfatning av hvordan omgivelsene kan spille inn på utdanningsvalget:

*“Jeg føler at arbeidslivet krever at du må ha en masterutdanning, og så føler jeg at familien min krever at jeg har en sikker jobb, men at det ikke nødvendigvis krever en høyere utdanning. [...] Men jeg føler at det er press fra samfunnet om å ta høyere utdanning, og høyere enn bachelorgrad. Bachelorgrad fører ikke til noe i de aller fleste fagretninger, føler jeg da.”* (Informant 3).

I dette sitatet viser informanten til at både arbeidsliv, familie og samfunn stiller krav til utdanning. Selv om ikke samtlige av disse forventer en mastergradsutdanning, er det allikevel denne tolkningen som informanten sitter igjen med fra sine omgivelser når vedkommende hevder at en bachelorgrad ikke kan gi de samme mulighetene etter endt utdanning. Ifølge Verhaeghe (2012) viser Aristoteles til at ens egen suksess med å oppnå sitt livsmål vil avgjøres av både påvirkning fra omgivelsene og av individets egeninnsats. Dette kan tolkes som at dersom individet velger å følge råd fra sine ytre påvirkninger og velger å gjøre en innsats for å få en mastergradsutdanning, vil det være mulig å oppnå suksess i den form av at man lever opp til de standardene som samfunnet setter for sine medlemmer.

I dag er markedskreftene en betydelig faktor for hva som regnes for suksess hevder Verhaeghe (2012), noe som også sammenfaller med hva både Morrison (2010) og Leathwood og O'Connell (2003) problematiserer ved å peke på hva dette kan skape av forventninger. Samfunnsdebatter som betrakter utdanning i sammenheng med nyliberalistiske prinsipper kan påvirke til oppfatninger om hvor viktig det er å ta en lang og høyere utdanning, og at man i denne betydningen blir ansett å være suksessfull hvis man velger å ta en mastergradsutdanning. Slike forventninger kan potensielt fremstille hva som er en “perfekt” lærende eller student ifølge Leathwood og O'Connell (2003), noe som også kan underbygge hva Morrison (2010) påpeker ved at det oppstår et press om å ikke “feile” i samfunnet. Informant 6 fortalte dette om sin opplevelse av hva samfunnet forventer av utdanning:

*“Jeg føler jo at det har gått litt inflasjon i mastergrader, og det er jo litt derfor jeg tar*

*det óg. [...] Men man blir jo hengende etter uten.”* (Informant 6).

Denne informanten viser til at selv om det kan være andre faktorer som har medvirket til at vedkommende har valgt å begynne på sin mastergradsutdanning, er det allikevel en oppfatning om at dette er en “normal” utdanningsgrad å ha i dag. Av den grunn hevder informanten at man må gå videre med en mastergrad for å kunne stille på lik linje med andre i samfunnet. Dette kan dermed ses i sammenheng med Morrisons (2010) argument ved at man kan oppfattes som “feilende” dersom man ikke mestrer å gjennomføre en mastergradsutdanning. Denne typen oppfatninger kan påvirke studenter til å føle at en mastergrad kan være nødvendig å ha når man skal ut i arbeidsmarkedet.

Ytre påvirkninger kan også belyses av sosial-kognitive læringsteori hvor læring antas å skje gjennom sosiale situasjoner og ved å betrakte andre (Merriam et al., 2007). Banduras (1997) modell hevder at forholdet mellom *selvet* og samfunnet er preget av *resiprositet* og *kausaltitet*, og at det dermed er en toveispåvirkning som avgjør hvordan de to forholder seg til hverandre. Ut ifra modellen som Bandura (1997) foreslår, kan det i en utdanningssammenheng vise til at et press om å ta utdanning kan skapes ut fra toveispåvirkninger mellom de tre gruppene for *atferd*, *indre personlige faktorer* og *ytre miljø* som er representert med hvert sitt hjørne i Banduras modell.

Gruppen for *ytre miljø* kan for eksempel representere arbeidsmarkedet og normer i samfunnet som både kan påvirke og bli påvirket av hva slags *atferd* studenter utøver, samt hva slags *personlige faktorer* som fremstår som viktig ved det å være student. Det samme mønsteret kan også gjelde for de andre gruppene, hvor for eksempel *atferd* kan representere hvorvidt studenter velger å ta en mastergradsutdanning, og at de opplever påvirkninger fra det *ytre miljøet* som oppleves som et utdanningspress. I dette tilfellet kan for eksempel de *personlige faktorene* påvirke til å rasjonalisere utdanningsvalget som man utøver gjennom handlinger i sin *atferd*.

Bandura (1997) hevder også at påvirkningen mellom gruppene kan variere ut fra for eksempel hva slags omstendigheter man befinner seg i, noe som kan bety at de tre gruppene nødvendigvis ikke stiller like sterkt som påvirkninger. Banduras modellen kan dermed peke på at studenter opplever disse påvirkningene svært individuelt, og at det for noen kan være enkelte grupper som dominerer mens det for andre kan oppleves annerledes. Dette sammenfaller også med det Leathwood og O'Connell (2003) påpeker med at diskurser om hva

det innebærer å være en perfekt student ikke nødvendigvis anerkjenner at studenter har ulike livssituasjoner. Noen studenter kan påvirkes mer av en ting enn hva andre gjør, og hva slags livssituasjon man befinner seg i kan potensielt spille inn på dette.

I denne studien representerer informantene ulike aldersgrupper, familiesituasjon i hjemmet og tilknytning til arbeidslivet. Informantene kan ut fra dette deles inn i de standardiserte kategoriseringene av hva som anses for å være tradisjonelle og ikke-tradisjonelle studenter slik som Rønning (2007) viser til som velbrukte betegnelser. En av informantene som kan regnes som en ikke-tradisjonell student uttalte dette med tanke på hva slags muligheter mastergradsutdanningen kan gi:

*“Min drivkraft for [mastergradsutdanningen] har ikke vært noe sånn karriererytter, [...] eller at jeg “må” ha master, da. Det bare ble litt sånn. Men jeg tror at hvis jeg hadde sittet med en bachelor i dag, så hadde jeg nok følt mer press på det.”*

(Informant 7).

Denne informanten beskriver her at valget om å ta mastergradsutdanningen ikke er preget av ytre påvirkninger som at vedkommende trenger en mastergrad for å komme seg videre i karrieren, men at studievalget heller var litt tilfeldig. Siden denne informanten kan regnes som en ikke-tradisjonell student, kan det være at det nettopp på grunn av dette hevdes at et utdanningspress kunne påvirket vedkommende mer i dag enn hva det faktisk gjør. For denne informanten kan det tenkes at det ut fra Banduras (1997) modell er andre grupper som *personlige faktorene* eller *atferd* som stiller sterkere enn det *ytre miljøet*. En av det yngre informantene som kan betegnes som en tradisjonell student uttalte dette i forbindelse med hvordan vedkommende opplevde utdanningspress og valg av mastergradsutdanning:

*“Ja, en hører jo stadig i samfunnet at man skal ha masterstudenter. [...] en får jo hele tiden noen sånne stikk da, fra omverdenen om jeg skal kalle det dét, at master er det rette å gå.”* (Informant 1).

Dette sitatet kan tyde på at det *ytre miljøet* kan ha en større påvirkningskraft for denne informanten til forskjell fra hva den forrige informanten uttalte om sin opplevelse. Dette kan vise til at man påvirkes av ulike faktorer avhengig av hvilken livsfase eller livssituasjon man befinner seg i. For de yngre studentene kan det virke som at ambivalensopplevelser i større grad kan påvirkes av ytre påvirkninger som det at å velge en mastergradsutdanning vil være

den “riktige” veien å gå slik den tradisjonelle informanten beskriver (Illeris, 2012). For de studentene som regnes som ikke-tradisjonelle kan det være at de samme ytre faktorene nødvendigvis ikke føles som et utdanningspress, men at det allikevel kan påvirke en følelse av utilstrekkelighet i arbeidslivet.

Informantene med lang arbeidserfaring og tilknytning til arbeidslivet viste til at de i likhet med de unge informantene har en oppfatning om at en mastergrad kan være et riktig steg å ta med tanke på arbeidsmarkedet og eventuell utvikling av karriere. Selv om det ytre miljøet nødvendigvis ikke påvirker studentene i like stor grad, kan det allikevel være noen av de samme faktorene man responderer på uavhengig av alder og livssituasjon. Dette kan også sammenfalle med at Illeris (2012) hevder utdanning i dag er preget av nødvendighet fremfor personlige ønsker. Det ytre miljøet påvirker hva man anser som en nødvendighet, og at man deretter forsøker å velge en utdanning som kan passe inn med ens personlige interesser.

På bakgrunn av dette kan et skille mellom tradisjonelle og ikke-tradisjonelle studenter være ubetydelig for denne studien fordi det nødvendigvis ikke utgjør et skille på hva som påvirker mastergradsstudenter til å oppleve ambivalens gjennom studiene. Rønnings (2007) kritikk av de to studentkategoriseringene kan også vise seg å stemme i dette tilfellet, da flere av informantene kan passe inn i begge kategoriseringene ut ifra både alder og livssituasjon. Det fremkom også av det empiriske datamaterialet at informantene satt med noen av de samme bekymringene knyttet til mastergradsutdanningen og arbeidslivet uavhengig av deres alder og livssituasjon. Informant 5 beskrev for eksempel dette:

*“Det er litt sånn..hvis du egentlig føler at du kunne tenkt deg å jobbe, men ikke får det til fordi at de som går foran deg har master. Og nå er det etterhvert så mange som har master, så hvorfor i all verden skal du tilsette en med bachelor? [...] hvis man ikke har fått prøvd seg, så synes jeg egentlig det er et tap for den enkelte, men også for samfunnet da, tenker jeg.”* (Informant 5).

Informanten beskriver her en problematikk som i første omgang er rettet mot bekymringer og usikkerhet som yngre studenter kan møte på i valget om å ta en mastergradsutdanning eller ikke. Allikevel belyser informanten også at det i like stor grad kan by på usikkerhet for de som allerede befinner seg på arbeidsmarkedet i den forstand at man for eksempel ved bytte av arbeidsplass vil stille på lik linje med de yngre som ikke valgte å ta en mastergradsutdanning. Dette kan gi utfordringer for den enkelte det gjelder, men i den grad dette begynner å favne



mange kan det også være en utfordring for samfunnet å håndtere slik som informantene påpeker. De samme bekymringene om å havne i bakgrunn av de som tar en mastergradsutdanning kan på den måten være tilstede uavhengig av hvordan man kategoriserer studenter etter alder og livssituasjon.

Ifølge Baumans (1991) teori preges alle identiteter, livsprosjekter og valg av ambivalens fordi man i en eller annen grad vil føle press fra to motsatte sider i en usikker avgjørelse. Når det kommer til utdanningspress som en type ytre påvirkning, kan et slikt press representere hva Bauman (1991) påpeker som makt. Det ytre miljøet kan dominere over usikkerhet og ambivalens i utdanningsvalg ved å fremheve mastergradsutdanning som det “riktige” utdanningsvalget i dag. Dette forsøket på å eliminere ambivalens, kan sies å virke mot sin hensikt slik Bauman hevder, ved at det nettopp er denne typen ytre påvirkninger som kan generere følelser av ambivalens hos studenter.

Gjennom utfordringer og hindringer som man møter på i studiene kan man gjøre seg mer bevisst på om valgene man har tatt underveis har vært de rette for en selv, og i hvilken grad de har vært preget av ytre påvirkninger. Utdanningspress om å ta mastergradsutdanning som i hovedsak har til hensikt å redusere usikkerhet i studievalg og fremheve hva som er “fornuftig” i dagens arbeidsmarked, kan dermed også gi studenter en større mulighet til å tenke og handle fritt på bekostning av det ytre presset. På tross av ytre påvirkninger er det for eksempel flere av informantene som bevisst har valgt “usikre” fagretninger i mastergradsutdanningen, noe som kan være et tegn på at ambivalens hindrer makt gjennom ytre påvirkninger. Studentene erkjenner et utdanningspress om å ta mastergrad, men benytter samtidig opplevelsen av ambivalens til å stå litt imot nettopp dette presset.

På den måten kan ambivalens gi frihet til å velge, og ved et bevisst forhold til seg selv og hva man ønsker med utdanningen er nødvendigvis ikke ambivalens, slik som Bauman (1991) også fremhever i sin teori, en negativ opplevelse for studenter. Selv om Baumans (1991) teori er forankret i en postmodernistisk tid og at denne epoken på mange måter anses for å være over, kan tiden vi lever i i dag allikevel betraktes som en videreføring av postmodernistiske prinsipper. Samfunnet i seg selv kan sies å være ambivalent i den forstand at det som blir fremhevet som “riktig” utdanning i samfunnet er basert på en helhetlig påvirkning av alle samfunnsmedlemmer, og hvordan de individuelt håndterer sin ambivalens. Dette kan for eksempel bety at et utdanningsvalg som blir ansett for å være en fornuftig vei å gå slik arbeidsmarkedet er per dags dato, nødvendigvis ikke gir et like enkelt innpass på

arbeidsmarkedet om få år.

Som Zaretsky (1992) viser til i sin kritikk av Baumans (1991) ambivalensteori, vil ikke et skille mellom samfunnsgruppene som de *vennlige*, de *fiendtlige* og de *fremmede* kunne opprettholdes over lengre tid. Samfunnet og arbeidsmarkedet er i konstant endring, noe som også gjør at utdanningskrav og oppfatninger rundt dette også vil kunne endres deretter. Ytre påvirkninger kan på den måten generere usikkerhet og ambivalens hos både unge studenter og de i arbeidslivet som føler behovet for videre kompetanseutvikling, men det er ikke dermed sagt at disse oppfatningene aldri vil endre seg hos individet etter for eksempel en endt mastergradsutdanning. Dette kan betraktes i sammenheng med Illeris' (2012) perspektiv på hvordan ambivalens kan reduseres. Dersom valg av utdanning baserer seg på studentenes egne premisser, slik som tro på egen mestring, genuin interesse for faget og en følelse av støtte fra miljøet rundt, kan ambivalens som oppstår underveis i utdanningen potensielt utnyttes av studenten til å bli bevisst sitt sanne læringspotensial for mastergradsutdanningen.

Ytre påvirkninger kan på den måten føre til at studenter opplever et press om å velge en mastergradsutdanning, men ambivalens som kan oppstå i forbindelse med dette trenger nødvendigvis ikke å være et problem. Ambivalens kan potensielt hindre makten de ytre påvirkningene har ved å tillate individet å stadig gjøre vurderinger av sitt utdanningsvalg, og hvordan man ut ifra både ytre og indre påvirkninger velger å forvalte dette videre.

## 5 Konklusjon

I dette kaptittelet vil jeg oppsummere og konkludere hva slags hovedfunn jeg har kommet frem til i dette masterprosjektet. Hensikten med prosjektet har vært å få en utvidet kunnskap og forståelse for hvordan mastergradsstudenter opplever ambivalens i sine studieforløp, og undersøke hvorfor de allikevel planlegger å fullføre et mastergradsstudie på tross av disse motstridende følelsene. Som det fremkommer fra analysens tre kategorier kan *motivasjon*, *selvbevissthet* og *ytre påvirkninger* sies å være vesentlige for hvordan mastergradsstudenter kan oppleve og håndtere ambivalens.

For at man skal kunne føle seg motivert for noe, er det ifølge Bandura (1997) essensielt at man innehar en eller annen grad av mestringstro for den handlingen man ønsker å utføre. Som det fremkommer i motivasjonskategorien viser informantene i denne studien til at det hos samtlige foreligger en mestringstro for mastergradsstudiet. Troen på at mastergradsutdanningen er mulig å gjennomføre kan også bidra til å forsterke den indre motivasjonen hos studenter, i den forstand at man gjennom mestring kan oppdage ny interesse og glede ved studiene. Dersom den indre motivasjonen er basert på selvbestemmelse for studiene og valget om å fullføre, kan denne motivasjonen sammen med studentens mestringstro påvirke hvordan man takler situasjoner eller perioder som er preget av ambivalens (Ryan & Deci, 2002). Dersom disse to faktorene står sterkt hos individet, kan det være mulig å håndtere motgang og utfordringer hvor man på tross av motstridende følelser allikevel finner en drivkraft for å gjennomføre mastergradsstudiet.

Selvbevissthet overfor sin egen identitet og de valgene man tar kan også vise seg å være av betydning for hvordan man håndterer ambivalens. Som student kan man forme sin identitet gjennom studieforløpet ved hjelp av ny læring, refleksjon og kritisk tenkning (Daniels & Brooker, 2014). Dette kan videre føre til økt bevisst på hva slags betydning de valgene man har foretatt seg og står overfor har for en selv som individ. Ambivalens kan på den måten være en normal opplevelse å møte på i en eller annen grad i studenttilværelsen, fordi man gjennom refleksjon og kritiske vurderinger kan utvikle et bevisst forhold til nettopp dette, og hva som kan være det mest fornuftige å gjøre for seg i sin livssituasjon. Selvbevissthet rundt sine egne valg og den situasjonen man befinner seg i kan dermed være vesentlig for hvordan man forholder seg til ambivalens, og for hva som man selv anser som den riktige veien å velge.

I likhet med faktorer som kan betraktes som indre påvirkninger gjennom mestringsstro, indre motivasjon og selvbevissthet, kan også ytre påvirkninger gjennom miljø og samfunn spille inn på valg man tar som student. Ytre påvirkninger kan både virke støttende og belastende på individet, og kan dermed være en påvirkningsfaktor som kan bidra til at studenter opplever ambivalens gjennom for eksempel press om å ta en utdanning som betraktes som samfunnsnyttig.

Som det fremkommer av denne studien kan mastergradsstudenter representeres av mennesker i ulike aldre og livssituasjoner som kan virke inn på hvordan de påvirkes av forskjellige faktorer. Allikevel kan det argumenteres for at ambivalens kan være en opplevelse de fleste studenter møter på i en eller annen form gjennom mastergradsutdannelsen, men at denne opplevelsen er forankret i den enkelte, og dermed avhenger av hvordan man individuelt påvirkes av indre og ytre faktorer. Slik Bauman (1991) betrakter det, er ambivalens noe som i bunn og grunn ikke kan styres av andre, men som må håndteres av individet selv. Å oppleve ambivalens i forbindelse med mastergradsutdanningen trenger av den grunn ikke bety at man har kommet til et punkt der man må revurdere de valgene man har foretatt seg.

Denne studien kan bidra til å belyse at studenters individuelle mestringsstro og indre motivasjon er av stor betydning for hvordan møtet med ambivalens kan bli for den enkelte. Utdanningsvalg som blir foretatt på studentenes egne premisser kan dermed i møtet med ambivalens bevisstgjøre studenter på hvor sterk påvirkning mestringsstro, genuin interesse for utdanningen og støtte fra det ytre miljøet har for dem, og benytte seg av denne bevisstgjøringen til å stå imot eventuelle utdanningspress. På den måten kan ambivalens betraktes som en verdifull erfaring i studenttilværelsen fordi det kan by på en viktig anledning for den enkelte student til å reflektere over de mulighetene man har. Dette kan også være av betydning i veiledningsarbeid med studenter som opplever ambivalens ved å nødvendigvis ikke betrakte denne opplevelsen som et problem eller en uoverkommelig hindring. Ambivalens kan snarere være en mulighet til å bli bevisst hvordan man kan forvalte sitt individuelle læringspotensial på en måte som passer best for studenten og det livet vedkommende lever, enten dette betyr å gjennomføre en mastergradsutdanning eller ikke.

Ambivalens kan være noe mange studenter møter på gjennom sine mastergradsstudier, og funnene i dette prosjektet kan av den grunn være et bidrag innenfor fagfeltet voksnes læring på den måten at det kan belyse betydningen ambivalens kan ha for studenter i ulike aldre og livssituasjoner som studerer på mastergradsnivå. På grunn av dette masterprosjektets

tids- og omfangsbegrensning, finnes det allikevel flere aspekter ved tematikken som ikke er belyst i denne oppgaven, men som kan være av interesse å utforske i videre forskningsprosjekter. Noen forslag til slike videreføringer kan for eksempel være å studere tematikken i bestemte fagfelt og studieretninger, eller ved andre utdanningsinstitusjoner. Det kan også være interessant å gjøre en lignende tematisk studie for andre utdanningsgrader i høyere utdanning, eksempelvis på bachelorgradsnivå, for å undersøke om disse studentene opplever ambivalens på samme måte som mastergradsstudentene i dette prosjektet.

Forskning på ambivalensbegrepet og opplevelsen av dette fenomenet kan også overføres til andre kontekster utenfor utdanning. Denne studien kan bidra til å underbygge at ambivalens i et samfunnsperspektiv kan være en realitet som nødvendigvis ikke noe man burde frykte, men som potensielt kan være fordelaktig i bevisstgjøringer av de valgene man foretar seg, og om de er basert på enten det man anser som fornuft eller det som føles riktig for ens individuelle tilværelse.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund: Studentlitteratur.
- Askeheim, S., Reisegg, Ø. & Thune, T. (2015). Skole og utdanning i Norge. *Store Norske Leksikon*. Hentet 26.01.16, fra [https://snl.no/Skole\\_og\\_utdanning\\_i\\_Norge](https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Norge)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and S Company.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Becker-Schmidt, R. (1982). Motsætningsfylt realitet og ambivalens – kvinders arbeidserfaringer i fabrikk og familie. *Utkast, (2)*, 164-198.
- Becker-Schmidt, R. (1987). Dynamik sozialen Lernens. Geschlechterdefferenz und Konflikte aus der Perspektive von Frauen. I R. Becker-Schmidt & G. A. Knapp, *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz – Suchbewegungen sozialen Lernens*. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.
- Boateng, S. K.. (2005). Flere tar utdanning – og stadig lengre. *Statistisk Sentralbyrå*. Hentet 28.01.16, fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-tar-utdanning-og-stadig-lengre>
- Clark, E. & McCann, T. V. (2005). Researching students: an ethical dilemma. *Nurse Researcher, 12(3)*, 42-51.
- Clegg, S. & Stevenson, J. (2013). The interview reconsidered: context, genre, reflexivity and interpretation in sociological approaches to interviews in higher education research. *Higher Education Research & Development, 32(1)*, 5-16.
- Daniels, J. & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research, 56(1)*, 65-76.
- Danielsen, Å. (2013). Er utdanning alltid viktig? I P. Arbo, T. Bull & Å. Danielsen (Red.), *Utdanningssamfunnet og livslang læring* (s.157-176). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, interviews and observations. I G. Miller & R. Dingwall (red.), *Context and method in qualitative research*, s.51-65. London: SAGE.
- Ferenczi, S. (1972). Das Problem der Unlustbejahung. I *Schriften zur Psychoanalyse. Bd. II*. Frankfurt: Fischer.
- Forskerforbundet. *Evaluering av Kvalitetsreformen*. Hentet 28.01.16, fra <https://www.forskerforbundet.no/var-politikk/aktuelle-saker/arkiv/kvalitetsreformen/evaluering-av-kvalitetsreformen/>
- Gannouni, K. & Ramboarison-Lalao, L. (2016). Leadership and student's academic success: mediation effects of self-efficacy and self-determination. *International Journal of Leadership in Education*, 9. januar 2016, 1-14. Doi:10.1080/13603124.2015.1123300.
- Hanson, J. (2013). Educational developers as researchers: the contribution of insider research to enhancing understanding of role, identity and practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 388-398.
- Harrist, S. (2006). A Phenomenological Investigation of the Experience of Ambivalence. *Journal of Phenomenological Psychology*, 37(1), 85-114.
- Hovdhaugen, E., Frøseth, M. W. & Aamodt, P. O. (2010). *Fullføring og frafall på hovedfag og mastergrad. En sammenligning av kullene som begynte i 1999 og 2003*. Oslo: Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Illeris, K. (2001). *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jootun, D., Mcghee, G. & Marland, G. (2009). Reflexivity: promoting rigour in qualitative research. *Nursing Standard*, 23(23), 42-46.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Oslo: Res Publica.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leathwood, C. & O'Connell, P. (2013). 'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*, 18(6), 597-615.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Luhmann, N. (1986). *Love as Passion: The Codification of Intimacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelsen, S., Høst, H. & Gitlesen, J. P. (2006). *Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning*. Delrapport 10 fra Evalueringen av Kvalitetsreformen. Oslo: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.
- Morrison, A. (2010). 'I want an education': two case studies of working-class ambition and ambivalence in further and higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(1), 67-80.
- NOU 2015:5. (2015). *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2015*. Hentet 26.01.16, fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1a81fe62f566483295c41a0b9d789010/tilstandsrapport2015\\_medforside.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1a81fe62f566483295c41a0b9d789010/tilstandsrapport2015_medforside.pdf)
- Næringslivets Hovedorganisasjon. *Lider Norge av "mastersyke"?* Hentet 03.02.16, fra <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/lider-norge-av-mastersyke/>
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (Red.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. (2007). Å synliggjøre den "usynlige" student – en introduksjon. I W. M. Rønning (Red.), *Den usynlige student. Voksne i fleksibel høyere utdanning* (11-30).



- Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE.
- Sjøberg, J. (2014). Hva skal vi med alle mastergradene? *Aftenposten*. Hentet 26.01.16, fra <http://www.aftenposten.no/jobb/Hva-skal-vi-med-alle-mastergradene-7526469.html>
- Store Norske Leksikon (2012). *Ambivalens – psykologi*. Hentet 25.02.16, fra <https://snl.no/ambivalens%2Fpsykologi>
- Store Norske Leksikon (2014). *Kvalitetsreformen*. Hentet 28.01.16, fra <https://snl.no/Kvalitetsreformen>
- Store Norske Leksikon. (2015). Albert Bandura. Hentet 09.03.16, fra [https://snl.no/Albert\\_Bandura](https://snl.no/Albert_Bandura)
- Store Norske Leksikon. (2015). *Identitet*. Hentet 17.02.16, fra <https://snl.no/identitet>
- Meld. St. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Hentet 28.01.16, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/?ch=1&q=>
- Støren, L. A. (2014). Norge lider ikke av mastersyke. *Forskningsspolitikk*, 37(2), 20-21.
- Støren, L. A. & Wiers-Jenssen, J. (2014). Lider vi av mastersyke? *Aftenposten*. Hentet 03.02.16, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Lider-vi-av-mastersyke-7534983.html>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 37-69). Rochester: The University of Rochester Press.
- Verhaeghe, P. (2012). *What about me? The struggle for identity in a market-based society*. London: Scribe Publications Pty Ltd.
- Weber, K. (2006). Subjektiviteten på dagsordenen. *Nordisk pedagogik*, 26, 309-321.
- Weisbrode, K. (2012). *On Ambivalence. The Problems and Pleasures of Having It Both Ways*.

Cambridge: The MIT Press.

Wiers-Jenssen, J., Støren, L. A. & Arnesen, C. Å. (2014). *Kandidatundersøkelsen 2013. Mastergradutdannedes arbeidssituasjon og vurdering av utdanningen et halvt år etter fullført utdanning*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Zaretsky, E. (1992) Modernity and Ambivalence. *The American Journal of Sociology*, 97(5), 1519-1521.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - Intervjuguide

### 1. Innledende spørsmål

- a. Alder?
- b. Studieretning?
- c. Hvilket årstrinn og progresjon i utdanningen din?
- d. Tidligere utdanning? Bachelor, annet?
- e. Erfaring fra arbeidslivet?

### 2. Tematiske spørsmål – studievalg og ambivalens

- a. Hvordan opplever du å være masterstudent?
  - Likheter fra tidligere utdanning?
  - Hva er annerledes ved å være masterstudent?
- b. Når bestemte du deg for at en masterutdanning var passende for deg?
  - Eks. før du begynte på tidligere utdanning? I løpet av studietiden? I forbindelse med arbeidslivet?
- c. Når valgte du å søke på masterutdanningen din?
- d. Hva syns du om ditt studievalg/ fagretning?
  - Var dette klart for deg før du søkte?
  - Hadde du flere alternative studieønsker? Samme fagfelt eller andre?
- e. Hvordan trives du med dine nåværende studier?
- f. Har du følt deg like motivert gjennom hele masterutdanningen?
- g. Har du revurdert masterutdanningen etter at du begynte på studieforløpet?
  - Hva tror du isåfall er grunnen til dette?
- h. Har du opplevd å føle ambivalens med tanke på studiene? Altså at du på samme tid både vil og ikke vil studere det du gjør, at du både vil og ikke vil fullføre studiene eller lignende?
- i. Tenker du at det er positivt eller negativt å oppleve ambivalens?
  - Hvorfor?

- j.** Har du opplevd at medstudenter (eller andre) hevder at man “må” ha masterutdanning i dag?
- Hva tenker du om det?
  - Opplever du at det er et utdanningspress?
  - Preger dette deg på noen måte?
- k.** Hvis du gjennomfører ditt nåværende studie, hva ser du på som årsakene til at du gjennomfører? Hva er årsaken til at du ikke har sluttet underveis?

### **3. Tematiske spørsmål – arbeidsmarked og kvalifikasjoner**

- a.** Hva tenker du om arbeidsmarkedet og dine fremtidige yrkesmuligheter?
- Hvordan tror du din masterutdanning kan innvirke på dette?
  - Hva tenker du er forskjellen på din tidligere utdanning og masterutdanningen? Gir masteren deg andre/flere muligheter?
- b.** Har du noen klare mål for hva du vil gjøre med masterutdannelsen?

### **4. Avsluttende spørsmål**

- a.** Som en oppsummering til slutt; hvordan syns du det er å ta en mastergrad?
- b.** Er det noe du ønsker å legge til til slutt? Noe du føler at du ikke har fått sagt som du kan tenke deg å fortelle om?

## **Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Forespørsel om deltagelse til intervju i forbindelse med masterprosjekt – en studie av ambivalens hos mastergradsstudenter i samfunnsvitenskapelige fag.**

Dette prosjektet er en del av mastergradsstudiet i voksnes læring ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Prosjektets tematikk utspinner seg fra mediedebatten om “mastersyke” som tar utgangspunkt i hvorvidt det utdannes for mange mastergradskandidater i forhold til etterspørsel fra samfunn og arbeidsmarked. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan mastergradsstudenter i samfunnsvitenskapelige fagretninger opplever ambivalens i forbindelse med valg og gjennomføring av sitt mastergradsstudie.

Prosjektets metode vil være å intervju 7-10 personer som befinner seg i et utdanningsforløp i en samfunnsvitenskapelig fagretning på mastergradsnivå. Intervjuspørsmål vil dreie seg om motivasjon og opplevelser rundt valg og gjennomføring av mastergradsutdanning, samt tanker og holdninger til utdanningen i forbindelse med arbeidsmarked. Intervjuets varighet vil være på ca. 1-2 timer, og vil bli dokumentert med båndopptaker og notater underveis. Opptak, notater og transkriberte intervjuer vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt gjennom hele prosjektprosessen, og det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den endelige masteroppgaven. Alle opplysninger anonymiseres, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene underveis i prosjektprosessen.

Deltagelse i intervju er fullstendig frivillig, og du som informant har mulighet til å trekke deg fra intervju og studien forøvrig når som helst i løpet av prosjektprosessen. Dersom du velger å trekke deg fra studien behøver du ikke oppgi noen begrunnelse for dette, og alt av datamateriale tilknyttet deg som informant vil bli slettet umiddelbart.

Ved interesse for deltagelse i intervju; skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og ta kontakt med meg for levering av dokumentet.

Om du har spørsmål til studien kan jeg nås på telefon; 97 57 48 42 eller på e-post:  
[mariannegsm@gmail.com](mailto:mariannegsm@gmail.com).

Veileder for masterprosjektet er Erna Håland. E-post: [erna.haland@svt.ntnu.no](mailto:erna.haland@svt.ntnu.no).

Prosjektet avsluttes etter planen i løpet av mai 2016.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen,  
Marianne Smørgrav

## Samtykkeerklæring

Jeg, Marianne Smørgrav, ønsker med dette ditt samtykke til å:

gjennomføre et intervju med deg på ca. 1-2 timer i løpet av våren 2016  
ta opp intervjuet på båndopptaker og gjøre notater underveis i intervjuet  
benytte datamaterialet til analyse i min masteroppgave

Alle personopplysninger vil bli anonymisert underveis i prosjektprosessen og i den endelige masteroppgaven. Alt datamateriale (opptak og notater) vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

Du kan når som helst under hele prosessen trekke deg fra studien ved å gi meg beskjed. Ved eventuelle spørsmål angående intervju eller prosjektet forøvrig vil jeg være tilgjengelig for kontakt på telefon og e-post gjennom hele forløpet.

Med dette samtykker jeg til at jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet om ambivalens og mastergradsutdanning, og ønsker å delta i intervju.

Navn:

Signatur:

Telefonnr:

E-post:





## Vedlegg 3 – Godkjenning og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Erna Håland  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.02.2016

Vår ref: 46830 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<b>46830</b>	<i>Ambivalens og mastergradsutdanning. En studie av studenters opplevelse av ambivalens i utdanning på mastergradsnivå.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Erna Håland</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Smørgrav</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hesesevik

Kontaktperson: Agnete Hesesevik tlf: 55 58 27 97

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no*



Rekruttering skjer blant annet via kontakter og videre ved hjelp av snøballmetoden, der personer som allerede inngår i prosjektet rekrutterer nye deltakere fra sin bekjentskapskrets. Ved sistnevnte fremgangsmåte anbefaler personvernombudet at vedkommende som videreformidler forespørsel ber interesserte kontakte studenten, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at studenten kan ta kontakt.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt
- kontaktinformasjon til veileder

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak