

## **Sammendrag**

I denne masteroppgaven har vi beskrevet hvordan vi har kartlagt og drøftet forhold som har betydning for hvorvidt en student fullfører eller faller fra masterprogrammene ved Pedagogisk institutt, NTNU (Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet). På oppdrag av instituttet fikk vi lede et forskningsprosjekt som danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

Flere tidligere studier om frafall ved høyere utdanning, både i Norge og USA, viser at det er mange faktorer som kan påvirke studenters frafallsbeslutning. De viktigste faktorene er forhold ved institusjonen, individuelle faktorer ved studenten samt eksterne faktorer som berører studenten (Berg, 1997; Hovdhaugen, Wigum Frøseth, Aamodt, 2010; Næss, 2003; Tinto, 1993). Det er behov for mer kvantitativ og kvalitativ forskning om dette tema og da spesielt ved masternivå (Hovdhaugen et. al 2010; Næss, 2003).

Prosjektet vårt var å se på flere årsaksforhold til at noen studenter fortsetter på studiet mens andre har valgt å slutte ved instituttet før de har fullført. Dette har vi vurdert i lys av resultater fra tidligere forskning om frafall samt motivasjonsteorier.

Vi inviterte mastergradsstudenter i pedagogikk fra årskullene 2010-2014 til å besvare spørreskjema og la seg intervjuet. Resultater fra vår studie viser at eksterne faktorer som arbeid og jobbtilbud fører til at noen studenter tar beslutningen om å avslutte sine studier. Men mye kan tyde på at ikke bare eksterne faktorer er avgjørende for den prosessen som leder fram til denne beslutningen. Individuelle faktorer som tilstedeværelse av mestring, tilhørighet og indre motivasjon får flertallet av studenter til å gjennomføre sine mastergradstudier, til tross for personlige nedturer. Ofte er det ikke så mye institusjonen kan gjøre for å unngå at mastergradsstudenter slutter. I de tilfeller der institusjonelle forhold er av betydning framkommer det i våre undersøkelser at det er manglende eller ikke tilstrekkelig faglig veiledning og masterveiledning som gjør at noen studenter tviler på gjennomføring.

## **Forord**

Nå er tiden inne for å levere denne masteroppgaven. Vi har hatt et fantastisk semester, med både oppturer og nedturer. Flotte mennesker har støttet oss gjennom dette prosjektet hver dag. Vi er takknemlig ovenfor en rekke personer.

Takk til alle våre respondenter og informanter. Uten dere hadde vi ikke kunnet «bade i datamateriale»! Vi vil takke vår motiverende og engasjerte veileder Roger Andre Federici, samt vår biveileder Elisabeth Hovdhaugen som har solide kunnskaper om frafall ved høyere utdanning. Takk til Dragvoll's spørreskjemaguru, Kyrre Svarva, for god hjelp med utforming av spørreskjema, og for fremragende grammatikk-kunnskaper. Takk til Seniorkonsulent ved Pedagogisk institutt, Kari Flatås, som har stilt opp for oss under hele prosessen og brukt verdifull tid på å svare på våre henvendelser.

Ved siden av disse er det flere personer som fortjener en takk. Vi vil takke Stines tålmodige samboer Per Kristian som har tatt med seg deres to barn Isac (5 år) og Edin (3 år) på mang en skogstur slik at vi har fått ro til å skrive. Takk til barna som har fått oss til å innse at det tross alt fins andre viktige ting her i livet enn å skrive masteroppgave. Takk til Theas mamma Eli Anne som har kommet med kloke innspill og heiarop i innspurtsfasen. Til sist vil vi takke øvrig familie og venner og da spesielt våre medstudenter Helene Heggheim og Veronica Seerup.

Trondheim, mai 2015

Stine Ovidia Saksen-Sydow og Thea Marie Takle

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag .....	i
Forord.....	ii
1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	2
2. Frafall og teoretisk utgangspunkt.....	5
2.1 Frafall definert.....	5
2.2 Konsekvenser av frafall.....	5
2.3 Tintos modell .....	6
2.4 Frafallsprosessen.....	8
2.5 Årsaksfaktorer.....	10
2.5.1 Institusjonelle faktorer for fullføring og frafall .....	10
2.5.2 Individuelle faktorer for fullføring og frafall .....	12
2.5.3 Eksterne faktorer for fullføring og frafall.....	15
2.6 Mestringsforventninger .....	16
2.6.1 Kilder til mestringsforventninger .....	18
2.7 Indre motivasjon .....	20
2.7.1 Behov for å føle seg kompetent.....	20
2.7.2 Behov for tilhørighet .....	21
2.7.3 Behov for selvbestemmelse.....	21
3. Pedagogisk institutt.....	23
3.1 Organisering og oppbygning av masterprogrammet.....	23
3.2 Kvalitetssikring.....	24
3.3 Fullføring og frafall ved Pedagogisk institutt.....	25
3.4 Tiltak for å forhindre frafall .....	26
4. Metode .....	27
4.1 Design .....	27
4.2 Utvalg.....	28
4.3 Måleinstrumentene.....	29
4.3.1 Spørreundersøkelsen .....	29

4.3.2 Intervju .....	38
4.4 Ethiske retningslinjer .....	42
5. Generelle resultater .....	45
5.1 Deskriptiv statistikk og korrelasjon.....	45
5.2 Regresjonsanalyse.....	48
5.3 ANOVA .....	49
5.3.1 Studieveiledning og undervisning .....	51
5.4 Krysstabeller .....	52
5.5 Oppsummering.....	56
6. Resultater i forhold til årsaksfaktorer.....	57
6.1 Tvilt på gjennomføring .....	57
6.2 Institusjonelle variabler.....	57
6.2.1 Veiledning.....	58
6.2.2 Undervisning.....	59
6.3 Individuelle variabler.....	61
6.3.1 Mål og intensjoner med mastergraden.....	61
6.3.2 Tilhørighet.....	62
6.3.3 Studieatferd.....	63
6.3.4 Mestring.....	64
6.3.5 Helse.....	67
6.4 Eksterne variabler .....	68
6.4.1 Jobb og økonomi .....	68
6.4.2 Familie .....	71
6.5 Oppsummering.....	73
7. Drøfting.....	77
7.1 Institusjonelle årsaksfaktorer.....	77
7.2 Individuelle årsaksfaktorer.....	83
7.3 Eksterne årsaksfaktorer.....	90
8. Avslutning.....	93
8.1 Besvarelse av problemstilling .....	93
Referanser .....	97
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv.....	100
VEDLEGG 2: Intervjuguide .....	102
VEDLEGG 3: Spørreundersøkelsen .....	106
VEDLEGG 4: Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) .....	118

## TABELLISTE

Tabell 1. Oversikt over de ulike masterprogrammenes oppbygning .....	24
Tabell 2. Gjennomføring og frafall fordelt på årskull og studieretning .....	25
Tabell 3. Frafall fordelt på studieretning fra årskullene 2010-2014 .....	26
Tabell 4. Studieretning fordelt på årskull .....	28
Tabell 5. Studentstatus fordelt på årskull .....	30
Tabell 6. Oversikt over mulige årsaksfaktorer .....	32
Tabell 7. Sumskårer .....	34
Tabell 8. Oversikt over informantene med fiktive navn .....	39
Tabell 9. Pearsons korrelasjon av felles variabler med deskriptiv statistikk .....	46
Tabell 10. Lineær regresjon. ....	48
Tabell 11. ONEWAY deskriptiv .....	50
Tabell 12. ANOVA - Sceffe post-hoc test .....	51
Tabell 13. ANOVA - Sceffe post-hoc test .....	51
Tabell 14. Krysstabell om <i>jeg fikk svar/tilbakemelding på henvendelser og studentstatus</i> .....	52
Tabell 15. Krysstabell om <i>studieveileder var tilgjengelig og studentstatus</i> .....	53
Tabell 16. Krysstabell om <i>undervisningen var lite organisert og studentstatus</i> .....	54
Tabell 17. Krysstabell om respondentene <i>trives/trivdes i studentmiljøet og studentstatus</i> . ....	55
Tabell 18. Krysstabell om hvor ofte studentene har <i>tvilt på gjennomføring og studentstatus</i> . ....	57
Tabell 19. ANOVA - Sceffe post-hoc test .....	62
Tabell 20. Krysstabell om <i>jeg følte meg som en del av klassen og studentstatus</i> .....	63
Tabell 21. ANOVA - Sceffe post-hoc test .....	63
Tabell 22. Krysstabell mellom respondentenes studentstatus og hvorvidt de stort sett er fornøyd med karakterene de fikk og studentstatus .....	66

## FIGURLISTE

Figur 1. Tintos modell.....	9
Figur 2. Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Undervisningen var god. .....	59
Figur 3. Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt studerer: Jeg får god undervisning. ....	60
Figur 4. Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: Ønsket bedre undervisning.....	60
Figur 5. Studentenes mål og intensjonene med å begynne på mastergraden i pedagogikk. ....	61
Figur 6. Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Jeg mestrer studiet. .....	64
Figur 7. Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Jeg mestret studiene ....	65
Figur 8. Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet ditt masterstudie: For vanskelig studium .....	65
Figur 9. Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet studiet: Helsemessige årsaker. ....	67
Figur 10. Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: Fikk jobb.....	68
Figur 11. Hvilken betydning hadde følgende for at avsluttet ditt masterstudie: Det var vanskelig å balansere studium og lønnet arbeid. ....	69
Figur 12. Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Jeg klarte å finansiere studiet.....	70
Figur 13. Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Jeg klarer å finansiere studiet. ....	70
Figur 14. Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: (1) økonomiske problemer, (2) fikk ikke studielån fordi jeg var for mye forsinket. ....	71
Figur 15. Hvilken betydning hadde følgende for at avsluttet ditt masterstudie: Det fungerte dårlig å kombinere studiet med familie / barn. ....	72
Figur 16. Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Det fungerte å kombinere studier og familie / barn. ....	72
Figur 17. Fullførte: Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Det fungerte å kombinere studiet og familie / barn.....	73

## **1. Innledning**

### **1.1 Bakgrunn**

I følge «Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014», var det svak gjennomføring på mastergradsnivå. Det var kun 40 prosent av de som startet høyere utdanning som gjennomførte en grad på normert tid. Av disse var det 36 - 37 prosent fra de toårige mastergradene som fullførte sin grad på to år (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det vil si at flertallet av mastergradsstudenter bruker lenger tid på å fullføre, eller de velger å avslutte studiet før de har oppnådd en grad.

Berg (1997) mener det er tre viktige forhold som gjør seg gjeldende for at studenter skal ha studieprogresjon og fullføre studiet innen normert tid. Studentene må ha både indre og ytre motivasjon for studiet de går på, i tillegg skal utdanningsinstitusjonen kunne bidra til å øke studentenes motivasjon. Det er med andre ord både student og institusjon som må gjøre en innsats for at studenten fullfører graden. På masternivå er det ofte lavere studiepoengproduksjon når studentene skal begynne å skrive masteroppgave (Næss, 2003). Den mest avgjørende årsaken til at studenter blir forsinket i masterstudiet er i følge Næss (2003) studentenes egen motivasjon eller mangel på det. Å skrive masteroppgave er for mange studenter en veldig krevende prosess. De skal på egen hånd fordype seg i en problemstilling, innhente både gammel og ny data og gi sine vurderinger. Det krever både motivasjon, innsats og evne til god planlegging. Det er ofte en ny måte for studenter å arbeide på. Fra å tilegne seg kunnskap, skal de nå produsere ny kunnskap (Ogden, 1988). I andre tilfeller kan det være forhold utenfor studenten og institusjonen som påvirker studentens frafallsbeslutning. Disse forholdene er eksempelvis familie og barn (Næss, 2003). Andre eksterne forhold som økonomi og arbeid vil også kunne ha innvirkning på studenters innsats og hvorvidt de fullfører (Brandt, Aamodt & Støren 2005).

I «Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014» kommer det fram at det er store ulikheter mellom institusjonene og årskull når det gjelder fullføring og frafall på masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Pedagogisk institutt, NTNU er våre oppdragsgivere. Sammen ønsket vi å kartlegge hvordan studenter som har påbegynt eller fullført mastergraden i pedagogikk ved NTNU opplever eller opplevde studiet. Hva som var studentenes intensjoner og mål, hvilke tanker de har hatt

underveis i studiene og hva som gjorde at de avsluttet, fortsatt går på studiet eller fullførte. Denne informasjonen har vi systematisert, vurdert og drøftet. Og vi har en beskrivelse på hvorfor det gikk som det gikk for studentene på det aktuelle studiet. Det kan være mye å lære av denne beskrivelsen. Ikke minst vil Pedagogiske institutt kunne bruke dette til å bedre å legge til rette for framtidige mastergradsstudenter.

## **1.2 Problemstilling**

Tidligere forskning har vist at både institusjonelle, individuelle og eksterne forhold kan påvirke studenter til å fullføre eller avslutte sine mastergradstudier (Hovdhaugen & Aamodt, 2011). Vi har utformet følgende problemstilling:

*Hvilke faktorer kan påvirke fullføring og frafall ved masterprogrammene ved Pedagogisk institutt, NTNU?*

For å kunne undersøke de nevnte forholdene nærmere har vi utformet tre forskningsspørsmål;

- *Hvordan kan institusjonelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*
- *Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*
- *Hvordan kan eksterne faktorer påvirke fullføring og frafall?*

Våre forskningsspørsmål vil bli undersøkt ved å benytte en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Vi har samlet inn data gjennom en spørreundersøkelse som ble sendt til mastergradsstudenter fra årskullene 2010 til 2014. Vi har hatt ett fokusgruppeintervju, samt to dybdeintervju. Det har også blitt gjennomført ett møte med Seniorrådgiver ved Pedagogisk institutt for å få opplysninger om instituttet. Vi vil videre undersøke våre forskningsspørsmål i lys av tidligere studier om frafall ved høyere utdanning og teori om frafallsprosessen, mestringsforventninger og indre motivasjon.

## **1.3 Oppgavens oppbygning**

Først vil vi gjennomgå teori om frafall og frafallsprosessen. Videre ser vi på mulige årsaksfaktorer for fullføring og frafall som vi deler opp i institusjonelle faktorer, individuelle faktorer og eksterne faktorer. Innenfor de aktuelle årsaksfaktorene vil vi bruke tidligere



forskning, samt teorier om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 1985) og mestringsforventninger (Bandura, 1997), ettersom studenters grad av motivasjon har vist seg å være en viktig årsakssfaktor i tidligere studier (Berg, 1997; Næss, 2003). Deretter vil vi se på Pedagogisk institutt og på oppbygningen av mastergradene, samt hvordan instituttet forebygger frafall og sikrer kvalitet i studiet. Metodedelen inneholder en redegjørelse av metodisk utgangspunkt og gir en detaljert beskrivelse av utformingen av intervju og spørreskjema. Videre reflekterer vi over styrker og svakheter i studien. I siste del av oppgaven presenterer vi resultatene fra undersøkelsen og drøfter disse funnene opp mot teori og tidligere forskning. Avslutningsvis oppsummeres studien og vi gjør rede for våre tanker om videre forskning.



## **2. Frafall og teoretisk utgangspunkt**

I dette kapittelet vil vi gjennomgå det teoretiske utgangspunktet for vår studie. Vi vil først definere frafall og hvilke konsekvenser frafall kan ha på ulike nivå. Videre vil vi gå inn på det teoretiske grunnlaget for oppgaven med å se på Tintos (1993) frafallsmodell og de ulike årsakskategoriene vi undersøker. Med utgangspunktet i årsakskategoriene ser vi på motivasjonsteorier som mestringsforventning og indre motivasjon.

### **2.1 Frafall definert**

Frafall er et fenomen som er mye diskutert innenfor utdanningspolitikken. Frafall er ikke et entydig begrep og blir ofte målt på ulike måter. Markussen definerer frafall som det å *avbryte utdanningen* (Markussen, 2010:193). Tinto betrakter frafall som en beslutningsprosess som resulterer i en fullstendig tilbaketrekning fra studiet (Tinto, 1993). Det at en student avbryter sin utdanning kan forstås ved at studenten forlater institusjonen uten å ha bestått eksamen, eller før oppnådd grad. Frafall sett fra et studentperspektiv kan være at studenten bytter lærested, har avbrudd eller slutter på studiene. Det kan være en rekke årsaker til at studenter velger å avslutte sine studier og det er vanskelig å forklare hvordan frafall skjer. Hvordan man definerer frafall kommer an på konteksten fenomenet studeres i og hva som legges i begrepet.

I denne oppgaven velger vi å ta utgangspunkt i institusjonelt frafall. Det vil si alle studenter som forlater utdanningsinstitusjonen de går på. Systemfracfall er på den andre siden når studenter dropper helt ut av høyere utdanning (Tinto, 1993). Vi har med våre data ikke mulighet til å si noe om studentene har begynt å studere ved et annet lærested, men vi ønsker å se nærmere på hvilke faktorer som kan påvirke studentene til å fullføre eller avslutte sitt mastergradstudium ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi forholder oss dermed kun til institusjonelt frafall.

### **2.2 Konsekvenser av frafall**

Det er viktig å undersøke fullføring og frafall ved høyere utdanning for å forstå hva som påvirker studenter til å foreta en frafallsbeslutning. Frafall er ikke alltid negativt, men det vil alltid få konsekvenser for både student og lærested. På individnivå kan frafall føre til at studenten føler seg mislykket og sløser med både tid og penger. Det at studenten ikke føler mestring i studiet kan føre til nedsatt selvfølelse. Studenten kan føle at studiet var bortkastet med tanke på at en gjerne kunne ha brukt tiden på noe annet som en kunne fått mer utbytte av.

På den andre siden kan frafall sees på som positivt ved at studenten finner noe annet han/hun heller vil gjøre og at frafallsbeslutningen bidro til personlig vekst og bevisstgjøring av videre studievalg. På institusjonsnivå er frafall problematisk med tanke på økonomi og at lærestedet mister verdifull akademisk innsats. Lærestedet taper penger på studenter som ikke fullfører og det kan bli et større problem dersom frafallet er høyt. Frafall kan likevel være positivt med tanke på at akademiske standarder holdes ved like. Det vil si at studenter som ikke oppfyller kravene og forventningene lærestedet har avslutter sine studier. På samfunnsnivå har frafall økonomiske konsekvenser, da pengene og tiden gjerne kunne blitt brukt på noen som ville ha fullført sine studier (Larsen, Sommersel & Søgaard Larsen, 2013).

For å forstå hvorfor og hvordan frafall skjer på masternivå må vi vite noe om hva som kan påvirke studenter til å avslutte sitt studium og forlate lærestedet. Er det faktorer ved lærestedet som er avgjørende for at studenter velger å avslutte? Eller er det eksterne faktorer som verken studenten eller lærestedet kan kontrollere? Selve frafallsbeslutningen foretas individuelt av studenten som velger å avslutte sitt studium. Tinto (1993) ser på frafall som en prosess som går over tid der studenten blir påvirket av ytre og indre faktorer som fører til studentens endelige frafallsbeslutning.

### **2.3 Tintos modell**

Tinto (1993) har utviklet en teori for å forklare hvordan frafall skjer og hvilke faktorer som inngår i en frafallsprosess. Hans modell er utformet for amerikanske studenter på bachelornivå. Utdanningssystemet i USA er svært ulikt det norske utdanningssystemet. Teorien kan dermed ikke direkte overføres til vår studie som omhandler mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt, NTNU. Vi har valgt å bruke denne teorien, ettersom vi mener den kan belyse viktige punkter ved frafallsprosessen. Følgelig vil vi gi en begrunnelse for hvorfor Tintos teori kan være interessant å bruke på norske studenter på masternivå.

Det er gjerne flere likhetstrekk mellom frafall på bachelornivå og masternivå. I begge tilfeller er det studenter som begynner på et nytt utdanningsnivå. Mastergradsstudenter er gjerne mer faglig integrert ettersom de allerede har oppnådd en bachelorgrad eller tilsvarende. Bachelorgradstudenter kan ha en annen opplevelse ettersom de muligens flytter hjemmefra for første gang og opplever studenttilværelsen som noe helt ukjent (Aamodt, 1992). På den andre siden kan mastergradsstudenter ha vært lengre perioder ute i arbeid (Karlsen, 2015), og kommer da til et nytt miljø i det de velger å studere videre. Dette kan gjerne sammenlignes med hvordan bachelorstudenter opplever å begynne på universitetet. Ved mastergradene i

pedagogikk er det flere studenter som kommer fra høyskoler og til mastergradprogrammet ved NTNU for å fullføre det siste året av mastergraden. Mastergradsstudenter som har sin utdanningsbakgrunn fra høyskole kan gjerne oppleve at overgangen fra høyskole til universitet byr på akademiske utfordringer, ettersom det antas i årsrapporten for kvalitetssikring 2014 at de har noe svakere metodekunnskaper enn universitetsstudentene (NTNU, 2014). Undervisningen kan også oppleves som annerledes på universitetet enn ved høyskolene. Høyskolene har tradisjonelt hatt et annet samfunnsoppdrag enn universitetene, ved at de har hatt mange profesjonsutdanninger. Det kan tenkes at profesjonsutdanninger, hvor man mer konkret utdanner seg til et bestemt yrke, kan ha en annen organisering av undervisningen. På høyskoler foregår gjerne undervisningen i et klasserom med en faglærer. Studiehverdagen ved høyskoler er gjerne mer preget av at det eksisterer et «klasse miljø» da forelesningene gjerne er mer intime og kan bestå av færre studenter. Av den grunn kan det tenkes at studenter fra høyskoler kan få utfordringer med å tilpasse seg forelesningene ved universitetet, slik som også bachelorgradsstudenter kan oppleve i det de går fra videregående skole til universitet. Forelesninger på universitetene er ofte i store saler med mange studenter. Slik er også metodeundervisningen ved Pedagogisk institutt organisert. Det kan være vanskeligere å få en relasjon til medstudenter og faglærere med denne organiseringen.

Frafall på masternivå er likevel annerledes enn frafall på bachelornivå. Frafall ved bachelornivå handler ofte om hvor godt studenten tilpasser og integrerer seg i det nye universitetslivet. Studenten prøver gjerne ut flere studier og avslutter studiene dersom det ikke passer eller ikke er i samsvar med studentens interesser (Tinto, 1993). Mastergradsstudenter har alt en bachelorgrad og mulighet for å gå ut i jobb, mens en bachelorstudent søker utdanning for å bli kvalifisert til å arbeide. Da er det gjerne noe annet som driver mastergradsstudenten til å studere videre framfor å begynne i arbeid. Det kan derfor være andre faktorer som spiller inn på mastergradsstudentens frafallsbeslutning enn hos bachelorgradsstudenter.

I følge Tinto (1993) kan studenter fra videregående oppleve høyere akademiske krav når de begynner ved høyere utdanning. Det er naturlig at det stilles høyere krav til studenter på universitetet enn på videregående, men ikke alle studenter klarer å møte disse kravene. På universitetet møter studentene gjerne større utfordringer når det kommer til akademisk kompetanse. Dette kan føre til at studentene opplever manglende mestring av studiet dersom de ikke klarer å tilpasse seg de nye universitetskravene. På masternivå kan det tenkes at studentene møter lignende utfordringer når det kommer til metodeemnene og masteroppgaveskrivingen. I følge Odgen (1988) er skriveprosessen i forbindelse med masteroppgaven spesielt utfordrende.

Studentene skal selv utforme ny kunnskap med hjelp av begrunnede valg om hensikt, vitenskapelig metode og resultat. Både masterstudenter og bachelorstudenter kan oppleve at det stilles andre krav og forventninger til studentene enn tidligere.

Dersom studenter ikke føler seg integrert i det sosiale- og akademiske miljøet ved lærestedet kan dette påvirke studentenes valg om å avslutte studiet (Tinto, 1993). Det er ikke gitt at studenter har et sosialt nettverk rundt seg i det de begynner på mastergradsnivå, til tross for at de gjerne har studert ved universitet i flere år. Tidligere medstudenter kan ha valgt å søke seg arbeid fremfor å studere videre, og/eller de kan ha valgt å flytte tilbake til sitt hjemsted. I slike tilfeller må gjerne mastergradsstudenter danne seg et nytt sosialt nettverk, slik som bachelorgradstudenter også gjerne må i oppstartsfasen. Ferske bachelorgradstudenter har ofte fadderordning for å bli kjent med medstudenter og studiene. En slik ordning fins ikke for alle masterprogrammene ved Pedagogisk institutt, noe som kan gjøre det utfordrende å bli sosialt integrert. Mastergradsstudenter har gjerne vært i arbeid i flere år før de velger å studere på masternivå (Karlsen, 2015), noe som gjør at de må tilpasse seg universitetets akademiske normer og sosiale miljø slik som også bachelorgradstudenter gjerne gjør. Det kan også tenkes at noen mastergradsstudenter må flytte til en ny by for å studere ønsket fagområde. Særlig relevant kan dette være for de som velger å studere studieretning utdanning og oppvekst, da denne studieretningen kun fins ved NTNU.

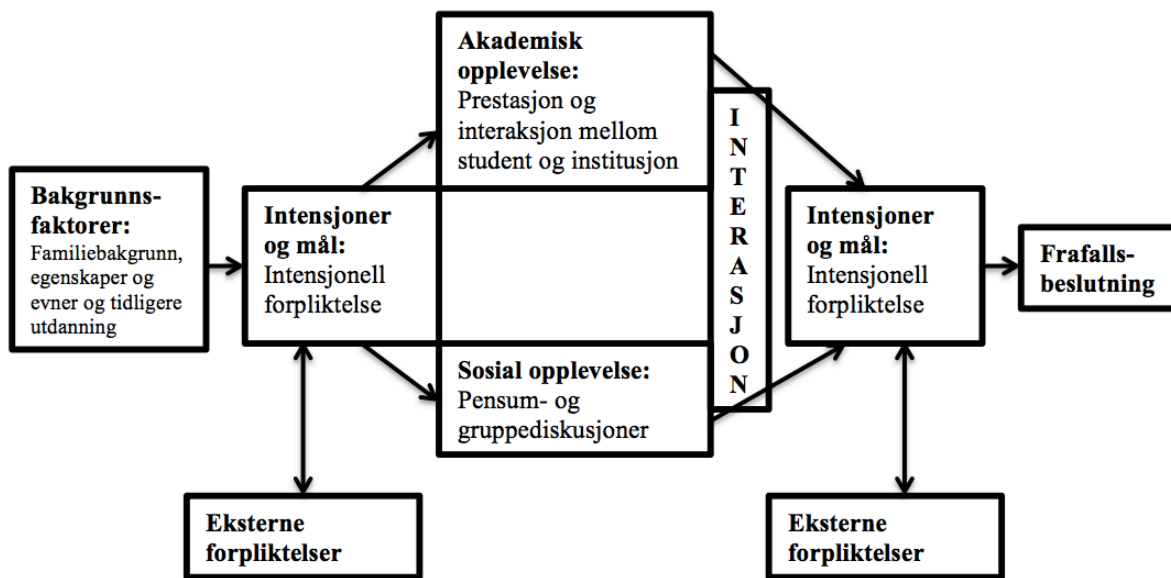
Det amerikanske utdanningssystemet skiller seg fra det norske på en rekke punkter. Amerikanske studenter bor ofte på campus, mens norske studenter ikke bor ved lærestedet. I tillegg må amerikanske studenter betale for utdanningen sin, og studiene er hierarkisk oppbygd. Det er også store ulikheter i mellom institusjonene. Vi tenker at selv om Tintos teori ikke direkte kan overføres til mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt, belyser Tinto en interessant måte å betrakte frafall på (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt, 2008). Med de overnevnte argumenter om at mastergradsstudenter *kan* ha behov for både akademisk og sosial integrering i det de begynner på mastergradstudier ønsker vi å se om Tintos modell også kan være anvendbar når vi undersøker frafall på masternivå.

## **2.4 Frafallsprosessen**

Studenter tenker ofte lenge på å avslutte sine studier før de tar en endelig beslutning. I våre undersøkelser har vi blant annet hatt fokus på hvordan mastergradsstudentene ved Pedagogisk

institutt har opplevd det å studere både akademisk og sosialt. Vi har også fokusert på hvilke mål og intensjoner studenter hadde da de begynte på sin mastergrad. Tintos (1993) teori har vært mye brukt og diskutert innenfor frafallsproblematikken som lenge har vært et fokus i høyere utdanning. Tintos (1993) modell viser at studenters frafall fra institusjoner kan sees på som en prosess som går over tid. Prosessen består av interaksjoner mellom en students egenskaper, økonomiske ressurser, utdanningsbakgrunn og studentens mål, intensjoner og forpliktelser.

Figur 1. Tintos modell



Kilde: Tinto, 1993:114

Når studenter begynner å studere ved en utdanningsinstitusjon har de en bakgrunn som kan påvirke hva studentenes intensjoner og mål er med å begynne på studiet. Videre vil den akademiske- og den sosiale opplevelsen studenten får i møtet med utdanningsinstitusjonen påvirke hva studenten videre vil ha som mål med studiene. Tinto bruker begrepet *external commitments* (Tinto, 1993:114), som vi har oversatt til *eksterne forpliktelser*. Eksterne forpliktelser omhandler forpliktelser studentene har utenfor lærestedet. Studentene har hele tiden eksterne forpliktelser som kan påvirke situasjonen deres (Tinto, 1993). Eksterne forpliktelser kan være økonomiske komponenter som lån, studiestøtte eller arbeid. Familie og barn inngår også i eksterne forpliktelser. Alle faktorene som inngår i Tintos modell blir betraktet sammen i en interaksjon som vil føre til om en student velger å avslutte eller fullføre sine studier.

## 2.5 Årsaksfaktorer

Frafall er et svært komplekst fenomen. Det vil dermed være umulig å kartlegge alle mulige faktorer som har innvirkning på studenters frafallsbeslutning. Vi vil kartlegge faktorer som tidligere har vist seg å ha sammenheng med fullføring og frafall. Med å ta utgangspunktet i Tintos modell har vi laget tre årsakskategorier for fullføring og frafall; institusjonelle faktorer, individuelle faktorer, og eksterne faktorer. Vi har forholdt oss til denne inndelingen etter Hovdhaugen og Aamodt (2011) sin inndeling av årsaksfaktorer. De har delt inn i *individuelle faktorer, forhold ved lærested og studium og eksterne, samfunnsmessige årsaker* (Hovdhaugen & Aamodt, 2011:48). Denne inndelingen av årsaker har vist seg å være gjeldende i forskning om frafall og tar for seg viktige faktorer som påvirker frafallsbeslutningen (Hovdhaugen & Aamodt, 2011). Våre årsakskategorier er noe lik Hovdhaugen og Aamodt sin inndeling, men vi har valgt å vike noe fra denne når det kommer til hvilke faktorer som inngår innenfor hver kategori.

(1) De institusjonelle faktorene omhandler det institusjonen har ansvar for, slik som veiledning, undervisning, strukturelle forhold ved studiet og interaksjonen mellom student og institusjon. Her inngår Tintos (1993) akademiske opplevelse av studiet. (2) De individuelle faktorene omhandler studentenes mål og intensjoner, studieatferd, helse, tilhørighet, motivasjon og studiemestring. Tinto (1993) har fokusert mer på intensjoner og mål før og etter møtet med lærestedet. Vi har valgt å integrere mål og intensjoner i de individuelle faktorene fordi de handler om hva hver enkelt student hadde som mål da de valgte å begynne på mastergraden. Den sosiale opplevelsen av studiet inngår også i de individuelle faktorene der studentens tilhørighetsfølelse har vært en viktig faktor i våre undersøkelser. (3) De eksterne faktorene er jobb, økonomi og familie.

Videre vil vi presentere årsaksfaktorene som inngår i de ulike årsakskategoriene.

### 2.5.1 Institusjonelle faktorer for fullføring og frafall

Tidligere forskning har vist at det kan være mye en institusjon kan gjøre for å forebygge frafall (Hovdhaugen & Aamodt, 2005; Larsen et al., 2013). En institusjon kan fokusere på god veiledning, undervisning og strukturen i studiet, noe som kan øke sannsynligheten for at studenter fullfører. Vi har i vår studie valgt å skille mellom studieveiledning, faglig veiledning og masterveiledning ettersom disse foregår på ulike måter og kan oppleves forskjellig for studentene. Det var også et ønske fra Pedagogisk institutt at de fikk tilbakemeldinger fra studentene om de ulike veiledningstilbudene.



### **Studieveiledning**

Studieveiledning er et tilbud som kan benyttes av alle studenter ved Pedagogisk institutt.

Studieveiledere hjelper studenter gjennom hele utdanningsforløpet og svarer på spørsmål om det meste tilknyttet studiet. På NTNU kan en oppsøke studieveileder gjennom studentservice og studenter som har behov for tilrettelegging i løpet av studietiden kan få hjelp og svar her. Det kan være en viktig faktor at studentene føler de har et sted å gå for å spørre om hjelp for å føle seg trygge. Studieveiledere har taushetsplikt. Det er studenten selv som må ta kontakt med en studieveileder dersom han eller hun ønsker det. Da bør studenten på forhånd ha tenkt over hvorfor det er ønskelig med en veiledningstime og hva som kan være mulige løsninger på problemet. En studieveileder er ikke først og fremst en faglig veileder, selv om noen studieveiledere også kan gi faglig veiledning (NTNU, 2015b).

### **Faglig veiledning**

Faglig veiledning er den veiledningen studentene får av faglærer i de ulike emnene på studiet. Det tilbys faglig veiledning når studentene skriver emneoppgaver og ellers i forelesninger og gjennom henvendelser til faglærer per e-post. Faglærer skal hjelpe studenter til å egne avgjørelser og sammen skal faglærer og student komme frem til fornuftige løsninger. Utover dette bør studentene få mulighet til å komme med spørsmål rundt emnene og få veiledning i oppgaveskriving og lignende (Innsida, 2015). Faglærerens tilgjengelighet spiller også en rolle for hvorvidt studentene har mulighet til å få svar på spørsmål om emnenes innhold. Det kan være viktig for studenter å få faglig veiledning for å mestre og oppfylle akademiske krav. Faglærerens oppgave er å presentere emnene sine på en måte som når flest mulig studenter. Berg (1997) påpeker viktigheten av at faginnholdet bør være motiverende for å øke studieprogresjon blant studenter. Det er den som er faglig ansvarlig på instituttet som har i oppgave å gjøre det faglige innholdet på studiet interessant for å skape motivasjon hos studentene. Dermed kan faglig veiledning sees på som en viktig faktor for studenters akademiske motivasjon.

### **Masterveiledning**

Alle mastergradsstudenter ved instituttet har rett på veiledning i forbindelse med masteroppgaveskriving. Å skrive masteroppgave kan være spesielt krevende for studentene da det er mange valg en må ta (Berg, 1997). For å bekrefte at valg av tema er godkjent og at det er etablert et veiledningsforhold mellom studenten, veilederen og instituttet signeres en masteravtale. Tidligere forskning viser at mange studenter sliter med å komme i gang med masteroppgaveskriving. I følge Falkfjell (1998) har mange studenter problemer med

å finne seg veileder, og flere av de studentene som har veileder mener veileder ikke er tilgjengelig. Dette er årsaken til at det er opprettet en bindende masteravtale mellom student, masterveileder og institusjon. På den måten blir de tre partene kjent med gjeldende retningslinjer som er gjeldende for gjennomføring av masteroppgaven. På Pedagogisk institutt, NTNUs nettsider påpekes følgende om masteravtalen: *avtalen er regulert av lovverk, studieforskrift og studieplan for masterprogrammet* (NTNU, 2015a). Videre inneholder masteravtalen en rekke punkter som fordeler ansvarsområdene til studenten, veilederen og instituttet. Studenten har blant annet ansvar for å avtale veiledningstime, skrive tekster som veileder skal lese og vurdere, lage fremdriftsplaner og gi beskjed ved forsinkelser eller avbrudd. Masterveileder har blant annet ansvar for å opplyse studenten om forskningsetiske retningslinjer, vurdere metodiske fremgangsmåter, samt drøfte og tolke resultater. Instituttet har ansvar for å finne veiledere til studentene, sørge for at masteravtale blir signert og oppnevne ny veileder dersom det blir behov for det. I masteravtalen fremgår det at veiledning er obligatorisk. Mastergradsstudentene må møte til minst én veiledningstime, men kan utover dette avgjøre selv om de vil ha flere veiledningstimer. Totalt kan studentene ha 35 timer veiledning. Masteroppgaven er normert til ett semester og består av 30 studiepoeng (NTNU, 2015a). Tidligere forskning viser at studenter føler at kravene som stilles til en masteroppgave er for høye i forhold til avsatt tid (Børve, 1995).

### **Undervisning**

Undervisningen ved masterprogrammene er noe ulikt oppbygd. Det tilbys både obligatoriske og frivillige forelesninger, seminarer, gruppearbeid, ekskursjoner, prosjektarbeid og framføringer. Når en skal prøve å vurdere kvaliteten av undervisningen inngår det flere faktorer. Foreleseren har mye å si for om undervisningen er strukturert, motiverende, inspirerende og faglig relevant. Dette vil igjen ha betydning for hvorvidt hver enkelt student ser på undervisningen som nyttig og god. Får studentene ingen utbytte av å gå på forelesningene kan det godt tenkes seg at de ikke møter opp. Da kan muligens studenter miste både den sosiale og akademiske integrasjonen på studiet noe som gjerne kan føre til at de velger å avslutte. Det er institusjonens ansvar at undervisningen er av god kvalitet, samt se til at studentene får utbytte av forelesningene. Studenter har også et uformelt ansvar for å forberede seg til forelesninger for å kunne delta aktivt i læringsprosessen.

### **2.5.2 Individuelle faktorer for fullføring og frafall**

Frafall trenger ikke bety at noe er galt ved et lærested. Tidligere forskning ved høyere utdanning har vist at det ofte er individuelle faktorer som er sterkest relatert til frafall

(Hovdhaugen et al., 2011; Larsen et al., 2013; Tinto, 1993). Individuelle faktorer innebærer enkeltstudentenes intensjoner og mål, samt deres motivasjon for å begynne på studiet. Hvor mye innsats studenten gir i studiet og videre hvordan studenten mestrer studiet kan også være en årsak for at en student fullfører eller avbryter studiet.

### **Mål og intensjoner**

Studenter som har klare mål med sin utdanning har en tendens til å bli raskere ferdig med studiet (Næss, 2003). Studentens mål er ofte å finne en studieretning som fører til et yrke som er i samsvar med ens interesser og evner. Det er i dagens samfunn blitt stadig viktigere for enkelte å ta en mastergrad, for å få arbeid og for å utvikle seg selv. De fleste studenter som velger å avslutte sine studier ser ikke på dette som noe negativt. De jobber gjerne mot et mål og ser på avslutningen sin som en prosess for å finne ut hvem de er som individ, sosialt og intellektuelt (Tinto, 1993). I følge Hackman & Dysinger i Tinto (1993) har studenter med høy akademisk kompetanse og bestemte mål med utdanningen har størst sannsynlighet til å fortsette på studiet. Intensjoner studenter har når de begynner og etterhvert skaper i studiesammenheng er viktige faktorer for studentens videre valg. Intensjonene studentene har er det som blir målet deres. Etter påbegynt grad skaper studenten igjen videre mål. Disse utdanningsmålene er viktige for hver enkelt student og skaper motivasjon (Tinto, 1993). I følge Seniorrådgiver ved Pedagogisk institutt kan det i noen tilfeller være studenters intensjon å kun ta enkeltemner. Det kan med andre ord være slik at studenter ikke har intensjoner om å oppnå en mastergrad. Det kan eksempelvis være intensjonen å ta et visst antall studiepoeng for å få en ønsket tittel som adjunkt med opprykk. Da blir frafallet naturlig og det er lite institusjonen kan gjøre for å forhindre dette.

### **Studieatferd**

Studieatferd kan betegne studenters innsats og arbeidsmåte i studiet. Studenters motivasjon, engasjement og innsats er sterkt relatert til frafall (Hovdhaugen et. al, 2010;Tinto, 1993). Studenter jobber gjerne aktivt mot sine mål og fullføring av en mastergrad krever en viss innsats. I «frie» studier, slik som masterstudiet i pedagogikk, er gjerne studieinnsatsen avhengig av studenters egne arbeidsdisipliner (Hovdhaugen et. al, 2010). Studenter må investere mye tid og energi, samt ha en vilje til å møte de akademiske og sosiale kravene lærestedet krever. Manglende innsats og motivasjon for studiet kan gjøre det vanskelig for studenter å fullføre. Videre har studenter som forbereder seg og aktivt deltar i undervisningen en mindre risiko for å avslutte sine studier (Hovdhaugen & Aamodt, 2005).

## **Helse**

Studentenes helse –og trivselsundersøkelse (SHoT-undersøkelsen) 2014 viser at hver femte student sliter med alvorlige psykiske symptomer. Mastergradsstudenter er også representert i denne undersøkelsen. Det er for det meste kvinnelige studenter som sliter psykisk. Bare en av tre studenter har søkt om hjelp til behandling. Ustabil personlighet, negativt kroppsbilde, konsentrasjonsproblemer og lav mestringserfaring, mangel på tilhørighet og stort inntak av alkohol er faktorer som forklarer hvorfor studentene sliter psykisk (Nedregård & Olsen, 2014). For studenter som sliter psykisk kan det være vanskelig å fokusere på studiet. Det er da ofte andre tanker som opptar studentene og studiet kan da virke som en byrde som krever mer innsats enn studenten er i stand til å gi. Det er gjerne i slike tilfeller ekstra viktig med medstudenter som kan virke støttende på situasjonen. Om studenter ikke har et sosialt nettverk på studiet kan studentlivet bli ensomt.

## **Tilhørighet**

Tidligere forskning viser at det å være en del av et sosialt studiemiljø er viktig for studenter. En av tre studenter har gode venner på studiestedet. Særlig er det kvinner som har etablert nære vennskap til sine medstudenter. Menn er noe mer ensomme enn kvinner. Videre har hver tiende student et svakt sosialt nettverk på sitt studiested (Nedregård & Olsen, 2014). Det rapporteres også om at en av seks studenter føler seg ensomme. NRK intervjuet en student som avsluttet sine studier på grunn av *bunnløs ensomhet*. Studenten forklarer at hun satt alene på forelesninger og i kantina og at ingen brydde seg om henne. Ensomheten førte til at studenten fikk konsentrasjonsvansker og enda dårligere selvbilde, noe som førte til at hun etter to år valgte å avslutte sine studier (Thet Mon & Buvarp Aardal, 2014). Det å føle tilhørighet er gjerne viktig for å skape motivasjon til å fortsette i studiet. Medstudenter skaper en mulighet til diskusjon og forståelse av faget i et felleskap, noe som gjør studiehverdagen enklere ved at en møter og snakker med andre studenter som er i samme situasjon.

## **Studiemestring og motivasjon**

I forhold til studiemestring viser SHoT-undersøkelsen at flere faktorer påvirker hvordan studentene opplever studiet. De faktorene som gjør at studentene oftest opplever studiet negativt er arbeidspress og konsentrasjonsvansker. 13 prosent av studentene rapporterer om at de har lave mestringsforventninger i forhold til sine studier. På den andre siden rapporteres det at 18 prosent av studentene har høye mestringsforventninger og høy gjennomføringsevne (Nedregård & Olsen, 2014). Blant studentene med høye mestringsforventninger og høy gjennomføringsevne er det dobbelt så mange menn som kvinner. Ved mastergradene i

pedagogikk er det omlag 89,4 prosent kvinner, og 10,6 prosent menn i følge vår spørreundersøkelse. Innenfor studentgruppen som har både lave mestringsforventninger og lav gjennomføringsevne er de bare 5 prosent (Nedregård & Olsen, 2014). Videre rapporteres det om at de fleste studenter befinner seg en plass mellom disse ytterpunktene. Kroppslige reaksjoner som eksamensangst, engstelse for muntlige presentasjoner, opplevelse av å stryke på eksamen er viktige faktorer som spiller inn på studentenes studiemestring. Disse reaksjonene forekommer hyppigst blant kvinner (Nedregård & Olsen, 2014).

### **2.5.3 Eksterne faktorer for fullføring og frafall**

Eksterne faktorer som kan påvirke studenter til å fullføre eller avslutte sine studier kan være forhold ved venner, familie, jobb eller økonomi.

#### **Familie**

Familie og venner kan virke støttende for studenten og ha forventninger i forhold til om studenten skal fullføre eller ikke. Andres forventninger ovenfor studenter kan påvirke studenten til å jobbe hardere på studiet. På den andre siden kan familie og venner påvirke i motsatt retning dersom det ikke stilles noen forventninger til at studenten skal fullføre (Tinto, 1993). For studenter med barn kan det bli ekstra krevende å fullføre et mastergradstudium. Studenter med barn bruker ofte lenger tid på å fullføre en mastergrad enn studenter uten barn (Næss, 2003).

#### **Jobb og økonomi**

Økonomi er også en ekstern faktor som kan påvirke studenter til å fullføre eller avslutte sine studier. Det kan være at studenten ikke får innvilget studiestøtte fra Lånekassen på grunn av tidligere inntekt eller formue (Lånekassen, 2015). Dette kan føre til at studenten må jobbe ved siden av studiene. For mange kan det gjerne være en faktor for å avslutte sine studier hvis de må jobbe for å ha råd til å studere. Dersom de får et godt jobbtilbud ser de gjerne ikke meningen ved å studere videre. I 2013 ble det klart at studenter aldri tidligere hadde vært så fattige som de er nå. Aldri har studiestøtten vært så lav sammenlignet med folketrygdens grunnbeløp (Wig, 2013). Økonomiske problemer fører gjerne til at mange studenter søker seg deltidsjobb (Naper & Wiese, 2011). Det kan resultere i at stadig flere studenter må arbeide ved siden av fulltidsstudier. Det å arbeide mens man er fulltidsstudent kan gå utover eksamensresultatene til studentene (Hammervik, 2013), men det kan også gi de verdifull arbeidserfaring til de skal søke seg fast arbeid. SHoT-undersøkelsen viser at økonomisk trygghet er viktig for studentene. Det er viktig for studenter å kunne dekke sine løpende utgifter og økonomiske forpliktelser, samtidig som de ønsker å ha noe til overs for eventuelle

uforutsette regninger. En av ti studenter oppgir at de er i en økonomisk sårbar situasjon (Nedregård & Olsen, 2014).

Til nå har vi sett på flere faktorer som det kan tenkes har sammenheng med gjennomføring og frafall. Vi skal nå se videre på Banduras (1997) teori om mestringsforventninger og Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse som går dypere inn på noen av årsaksfaktorene vi har presentert. Studiemestring, motivasjon, helse, tilhørighet og mål og intensjoner kan undersøkes nærmere i forhold til disse teoriene.

## **2.6 Mestringsforventninger**

Mestring omhandler gjerne spesifikke handlinger eller kognitive strategier som mennesker bruker for å prøve å oppnå et mål (Malt, 2009). I sosial kognitiv teori tar man utgangspunkt i at læringsprosessene som skjer kognitivt har mest betydning for menneskers syn på virkeligheten og deres atferd. Albert Bandura (1997) er den mest kjente teoretikeren innenfor sosial kognitiv teori. Hans begrep self-efficacy står svært sentralt i hans teori. Self-efficacy kan defineres som *en persons vurdering av egne evner til å planlegge og gjennomføre en aktivitet* (Bandura, i Schunk et al., 2014:163). I denne masteroppgaven brukes heretter begrepet «mestringsforventning» fremfor self-efficacy (Manger & Wormnes, 2005).

Menneskers mestringsforventninger er en viktig motivasjonsvariabel som kan påvirke deres valg av aktivitet, innsats og utholdenhet. For studenter vil dette kunne ha påvirkning på deres læringsutbytte og eksamensresultater. Mestringsforventninger er ikke stabile, men kontekstavhengige (Manger & Wormnes, 2005). Hvor høye eller lave mestringsforventninger en har i en gitt situasjon påvirkes gjerne av hvor forberedt man er, samt humør, miljøet, selve oppgaven og psykisk helse. Tidligere forskning viser at flere studenter sliter psykisk i dag, og noen sliter i tillegg med lav studiemestring (Nedregård & Olsen, 2014). Dersom en person har høye mestringsforventninger kan han eller hun engasjere seg i oppgaver av høy vanskelighetsgrad. En student med lave mestringsforventninger vil heller søke utfordringer av lavere vanskelighetsgrad (Bandura, 1997; Schunk, Meece & Pintrich, 2014).

De som har liten tro på at de klarer å gjennomføre en aktivitet, yter gjerne ikke maksimalt. Jo høyere forventninger en person har om å lykkes, desto mer velger personen å yte for å nå sitt mål (Bandura, 1997). Det er dermed interessant å se på hvilke mål og intensjoner studenter har

med å ta en mastergrad i pedagogikk, og hva som gjør at de opplever å mestre eller feiler på veien mot målet.

Mennesker kan velge å engasjere seg i en oppgave eller aktivitet samtidig som de har forventninger om at aktiviteten vil føre med seg et gitt resultat. Bandura (1997) skiller mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations* (Bandura, 1997:24). *Efficacy expectations* beskriver hvilke forventninger et menneske har om å klare handlingene som skal til for å nå et mål. *Outcome expectations* kan oversettes til *resultatforventninger* (Imsen, 2010:466). Det vil si at man kan ha høye eller lave forventninger om å klare de nødvendige handlingene, samtidig som man kan ha forventninger om et gitt resultat. Personer som har høye forventninger om å klare de nødvendige handlingene samtidig som de har høye resultatforventninger presterer ofte godt. Disse menneskene er trygge, utholdende og selvsikre når de arbeider med akademiske oppgaver (Schunk et al., 2014). Som regel minsker sannsynligheten for at en person begir seg ut på oppgaven eller aktiviteten dersom han eller hun har lave resultatforventninger (Manger & Wormnes, 2005). På den andre siden kan man oppleve å ha lave forventninger om resultatet men likevel beholde troen på at man vil mestre en oppgave som er nødvendig for å nå målet. En mastergradsstudent kan eksempelvis ha høye forventninger om å lære seg pensum, men likevel ha lave forventninger om å få en god karakter på eksamen på grunn av høyt karakternivå eller skarp konkurranse mellom studenter. Mastergradsstudenten med lave forventninger om resultat kan gjerne bruke mye tid på å fordype seg i pensum siden han eller hun har tro på at han/hun har de evnene og ferdighetene som trengs for å lære. En konsekvens av å ha lave forventninger til resultat i dette eksempelet kan være at studenten begynner å protestere mot karaktersystemet. Mastergradsstudenten kan også søke forandringer og dermed velge å avslutte sine studier. Ettersom det ikke er samsvar mellom hva studenten kan mestre og hvilket resultat studenten får på eksamen. Studenter som har både lave forventninger om å klare de nødvendige handlingene og samtidig ha lave resultatforventninger gir gjerne opp og er motvillige til å gjøre en innsats. Denne reaksjonen kalles gjerne «lært hjelpeløshet» (Peterson et al., i Schunk et al., 2014). Det kan være interessant å undersøke nærmere hva studentene i pedagogikk ønsker å oppnå med sin mastergrad.

Hvordan man forklarer årsaken til nederlag eller suksess har betydning for menneskers mestringsforventninger. Bandura (1997) ser en sammenheng mellom grad av mestringsforventninger og attribusjonsmønstre. Det vil si at hvilke grunner en person bruker for å forklare egen mestring eller nederlag spiller inn på personens mestringsforventninger.

Studenter med lave mestringsforventninger forklarer gjerne nederlag med mangel på evner. Dette kan virke negativt på studentens mestringsforventninger dersom studenten ser på evner som noe stabilt som ikke kan endres ved innsats. Videre kan det føre til at studenten får svekket selvtillit og lettere velger å gi opp. Dersom studenten tenker at egne evner kan forbedres med innsats er det ikke sikkert at nederlaget oppleves like negativt for studentens fremtidige mestringsforventninger. Studenter med høye mestringsforventninger forklarer ofte nederlag med mangel på innsats. Siden innsats er noe studenten selv har kontroll over er det ikke negativt for deres fremtidige mestringsforventninger (Schunk et al., 2014).

Forventninger om å mestre er veldig viktig, ettersom studenter med høye mestringsforventninger har større sannsynlighet for å komme seg etter nederlag. De våger oftere å delta og involvere seg dypere i oppgaver de utfører. Studenter som ikke har opplevd mestring vil oppleve en utfordring som ligger utenfor mestringssonen som truende (Schunk et al., 2014).

### **2.6.1 Kilder til mestringsforventninger**

Mestringsforventninger er i følge Bandura (1997) basert på fire ulike informasjonskilder. Disse er (1) mestringserfaring, (2) vikarierende erfaring, (3) verbal overtalelse og (4) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Vi velger å undersøke disse nærmere ettersom tidligere forskning viser at flere studenter sliter med å mestre studiene (Nedregård & Olsen, 2014), og fordi vi valgte å fokusere på blant annet mestringsforventninger under intervju med mastergradsstudenter.

#### **Mestringserfaring**

Mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger. Mestringserfaringer innebærer menneskers tidligere opplevelser av å mestre på et bestemt område. Forventninger om å mestre har en fremtidsrettet dimensjon ved at man i spesifikke situasjoner bedømmer om man forventer å lykkes i oppgaven på bakgrunn av de ferdigheter man har. Dersom man tidligere har lyktes flere ganger i samme type situasjon eller oppgave er det sannsynlig at mestringsforventningene er høye (Bandura, 1997). Det er større sannsynlighet for å mestre jo mer spesifikk en oppgave er og desto større blir mestringsforventningene til personene som utfører oppgaven (Bean & Eaton i Braxton, 2000). Har personen opplevd å feile vil gjerne mestringsforventningene svekkes, men dette gjelder ikke nødvendigvis i alle situasjoner. Noen kan eksempelvis være bedre forberedt etter et nederlag og sånn sett inneha høye mestringsforventninger til tross for tidligere nederlag. Mennesker lærer gjennom å erfare noe og av å ta konsekvensene av sine handlinger. Det er naturlig at mennesker gjentar de



handlingene som fører til suksess og forkaster de handlingene som fører til nederlag (Bandura, 1997). Det kan derfor tenkes at gjentagende nederlag kan virke negativt inn på studenters forventninger om å klare å fullføre en mastergrad. Det kan også være at studenter som opplever å feile blir oppmuntret til å prøve igjen dersom de ser at medstudenter får til oppgavene.

### **Vikarierende erfaring**

Vikarierende erfaringer bruker man ved manglende mestringserfaringer. Dersom man selv ikke har utført en oppgave eller aktivitet kan man få tro på at man selv klarer å utføre den ved å se noen man sammenligner seg selv med utføre oppgaven. Slik kan man estimere egne mestringsforventninger. For studenter er gjerne de beste rollemodellene medstudenter som har mer erfaringer. På den måten vil de gjerne speile seg i medstudenten, samtidig som de har noen å strekke seg etter. Rollemodeller har stor påvirkningskraft på mennesker, og vi kan lære av å observere andres suksess eller nederlag. Mennesker lærer seg ferdigheter, regler, strategier og følelser ved å observere andre (Schunk, 2014). Man kan også få høyere mestringsforventninger dersom man får oppmuntring fra andre.

### **Verbal overtalelse**

Det å få ros eller oppmuntring til å gjennomføre en oppgave eller aktivitet forsterker mestringsforventningene (Bandura, 1997). Alle mennesker, uavhengig av alder og om de er suksessfulle eller ikke trenger bekreftelser og oppmuntring fra andre for å holde motivasjonen oppe (Manger & Wormnes, 2005). Dersom en student opplever å få oppmuntring fra en medstudent eller faglærer («Dette klarer du! »), men likevel opplever å feile har oppmuntringen vært verdiløs for studenten. Dersom man opplever å feile mens man vet at andre forventer at man skal mestre kan det gå utover studentens selvtillit.

### **Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner**

Menneskers helse spiller inn på deres mestringsforventninger. Dersom man er syk eller sliter med eksamensangst får man gjerne lavere mestringsforventninger enn man ellers ville hatt. Studentens emosjonelle tilstand er viktig for deres mestringsforventninger (Bandura, 1997). Studenter kan eksempelvis få fysiske og emosjonelle reaksjoner som kvalme, kaldsvette og frykt dersom de opplever eksamensangst, noe som igjen kan påvirke hele utdanningsforløpet. Som tidligere presentert sliter hver femte studenter med psykisk helse (Nedregård & Olsen, 2014).

Det kan gjerne være en utfordring for studenter som sliter psykisk å opprettholde høy grad av indre motivasjon, da de gjerne har mange stressende bekymringer som opptar tankene deres.

Videre tenker vi at det er nødvendig med en viss grad av indre motivasjon for å gjennomføre et så krevende studium som mastergrad i pedagogikk er. Derfor skal vi nå se nærmere på indre motivasjon.

## **2.7 Indre motivasjon**

Motivasjonsteorier skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon defineres her som atferd som blir gjort på grunn av interesse eller lyst, mens ytre motivasjon er atferd som blir utført for å oppnå et bestemt resultat (Deci, i Deci & Ryan, 2002). Man kan gjennomføre en aktivitet fordi aktiviteten i seg selv er lystbetont, givende og gir tilfredstillelse dersom man har en indre drivkraft. På den andre siden kan man gjennomføre en aktivitet fordi en føler seg presset eller har et ønske om å nå et bestemt mål. Vi skal nå se videre på selvbestemmelsesteorien som ble utformet av Deci og Ryan i 1985.

I selvbestemmelsesteorien fokuseres det på medfødte, psykologiske behov som må være tilfredsstilt for at mennesker skal kunne oppnå høy grad av indre motivasjon. De psykologiske behovene mennesker har er (1) behov for å føle seg kompetent, (2) behov for å føle seg som en del av et fellesskap og (3) behov for å være selvbestemmende. Når disse psykologiske behovene er tilfredsstilt får mennesker en indre drivkraft, en indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Det sosiale miljøet rundt mennesket kan være med på å støtte eller hindre menneskers behov for å utvikle seg. Det å være i et miljø som ikke støtter opp om personers behov for utvikling kan føre til at mennesket blir passivt eller fremmedgjort slik at det mister sin indre motivasjon til engasjere seg i en aktivitet (Deci og Ryan, 2002). Videre vil vi forklare hva de ulike psykologiske behovene innebærer.

### **2.7.1 Behov før å føle seg kompetent**

Kompetansebehovet handler om å føle at man er til nytte i det sosiale miljøet man tilhører. Mennesker har et grunnleggende behov for å kunne påvirke det miljøet man er en del av (Woodworth i Deci & Ryan, 1985). Eksempelvis har gjerne studenter et behov for å føle seg nyttige ved universitetet (White i Deci & Ryan, 1985). Dette behovet fører til at mennesker søker utfordringer som passer best til deres evner, slik at man kan føle seg kompetent i situasjonen (Deci, i Deci & Ryan, 1985). Mastergradsstudenter som føler seg til nytte ved universitetet kan for eksempel velge et tema for emneoppgaven som de vet passer til sin egne kapasitet, og jobbe hardt for å forbedre sine egne evner. Når de har forbedret sine ferdigheter har de økt sin egen kapasitet. Kompetanse er ikke en oppnådd ferdighet, men de opplever heller å stole på seg selv og være effektive i situasjonen (Moen, 2013). For å oppnå høy kompetanse

innen emnene i mastergradprogrammet i pedagogikk kan det være viktig at studentene får veiledning. Vi vil derfor undersøke hvordan mastergradsstudentene i pedagogikk opplever studieveiledning, faglig veiledning og masterveiledning. Det å føle seg som en del av et sosialt fellesskap er også et viktig psykologisk behov.

### **2.7.2 Behov for tilhørighet**

Deci og Ryan (1985) påpeker viktigheten av at mennesker har et sosialt og kulturelt behov, et behov for tilhørighet. Vi har behov for å føle tilhørighet både i et fellesskap og hos andre enkeltpersoner (Baumester, Leary, Bowlby, Harlow & Ryan i Deci & Ryan, 2002). Når man er en del av et sosialt miljø som tilfredsstillende disse psykologiske behovene kan man utvikle seg til å bli effektive, sosiale, engasjerte individer som føler de har kapasitet til å mestre de utfordringene en står ovenfor. Sosiale miljø som ikke tilfredsstillende de psykologiske behovene mennesker har kan gi motsatt effekt. Det å være en del av et sosialt miljø der man ikke føler seg akseptert kan føre til at motivasjonen synker, og mennesker sliter videre med å takle de utfordringene som kommer (Deci & Ryan, 2002). Vi skal i drøftingsdelen se nærmere på hvordan manglende tilhørighetsfølelse kan påvirker mastergradsstudenter, samt hvordan høy grad av tilhørighet kan påvirke dem.

### **2.7.3 Behov for selvbestemmelse**

Deci og Ryan (2002) beskriver viktigheten av at handlingene vi utfører må være basert på egne verdier og interesser. Selv om mennesker har et behov for å være selvbestemmende eller selvgående, må det ikke forveksles med at mennesker har et behov for å være uavhengige av andre, eller at mennesker ikke bør stole på andre. Man kan med andre ord motta tips og råd fra andre uten at følelsen av selvbestemmelse svekkes. Det er viktig at man føler at de handlingene man utfører er basert på egne interesser, slik at kilden til handlingene stammer fra personen selv (Deci & Ryan, 1985). For å undersøke hvorvidt mastergradsstudentene i pedagogikk føler at de er selvbestemmende undersøkes blant annet studentenes valgfrihet når det kommer til valg av emner og problemstillinger til oppgaver. For å kunne si noe mer om hva som påvirker mastergradsstudenter til å fullføre eller avslutte sine mastergradstudier ønsker vi å undersøke konteksten studentene er i. Videre skal vi derfor se på hvordan Pedagogisk institutt organiserer mastergraden i pedagogikk.



### **3. Pedagogisk institutt**

I denne studien har vi konsentrert oss om å undersøke mastergradsstudentene som tar det fastlagte studieprogrammet master i pedagogikk. Det er viktig å se på oppbygningen av mastergradstudiet for å kunne si noe om årsaker til fullføring og frafall. Vi undersøker institusjonelle faktorer når vi ser på hvordan Pedagogisk institutt organiserer studiet og hva som gjøres for å øke studiekvaliteten og forebygge frafall. På masterprogrammet ved Pedagogisk institutt er det tre studieretninger; utdanning og oppvekst, spesialpedagogikk og førskolepedagogikk. Gjennom etterutdanning tilbyr instituttet også mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk eller synspedagogikk, samt pedagogisk-psykologisk rådgivning. Instituttet gir også mulighet for å ta doktorgrad (NTNU, 2015g).

#### **3.1 Organisering og oppbygning av masterprogrammet**

Både førskolepedagogikk og spesialpedagogikk er studieretninger som er rettet mot konkrete områder i arbeidslivet. Det er fokus på yngre barn og barn med spesielle tilretteleggingsbehov i førskole og grunnskole. Utdanning og oppvekst gir et bredere arbeidsområde og er dermed ikke konkret rettet mot spesifikke arbeidsoppgaver. Studieretning i spesialpedagogikk tilbys i samarbeid med Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) og Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH). Studieretning i førskolepedagogikk er i samarbeid med DMMH. Det vil si at det første året av disse studieretningene kan foregå utenfor NTNU. Tabell 1. viser hvordan de ulike studieretningene er organisert. Spesialpedagogikk har det strammeste opplegget med tanke på obligatoriske emner det første året. Utdanning og oppvekst har det første året både valgfrie og obligatoriske emner, mens førskolepedagogikk har valgfrie emner det første året. Det siste året av masterprogrammene har lik oppbygning for alle retningene og foregår ved NTNU. Alle retningene gir 120 studiepoeng og går over fire semester som tilsvarer to år. Oppbygningen av de ulike studieretningene er noe forskjellige. Det som er felles er de to siste semestrene. Da er det emner i vitenskapsteori og forskningsmetode på 30 studiepoeng i høstsemesteret og en masteroppgave på 30 studiepoeng i vårsemesteret (NTNU, 2015d; NTNU, 2015e; NTNU, 2015f).

**Tabell 1.** Oversikt over de ulike masterprogrammenes oppbygning

	1. Semester Høst	2. Semester Vår	3. Semester Høst	4. Semester Vår	Studie poeng
<b>Utdanning og oppvekst</b> Utdanningsinstitusjon	Valgfrie og obligatoriske emner NTNU	Ekspert i team og valgfrie emner NTNU	Vitenskapsteori og forskningsmetode NTNU	Masteroppgave NTNU	120
<b>Førskolepedagogikk</b> Utdanningsinstitusjon	Valgfrie emner DMMH	Valgfrie emner DMMH	Vitenskapsteori og forskningsmetode NTNU	Masteroppgave NTNU	120
<b>Spesialpedagogikk</b> Utdanningsinstitusjon	Obligatoriske emner og en 2 ukers praksisperiode NTNU, HiST, HiNT eller DMMH	Obligatoriske emner og en 3 ukers praksisperiode NTNU, HiST, HiNT eller DMMH	Vitenskapsteori og forskningsmetode NTNU	Masteroppgave NTNU	120

Kilde: NTNU, 2015d; NTNU 2015e; NTNU 2015f.

### 3. 2 Kvalitetssikring

Det fremgår i årsrapporten for kvalitetssikring 2014 at instituttet særlig fokuserer på god undervisning, videreutvikling av masterprogrammet og forbedring av metodeemnene. Det er følgelig ønskelig at masterprogrammet ved instituttet blir omorganisert i tre forskjellige studieprogram. Dette for at hver studieretning skal bli bedre profilert og får sin egen oppbygning. Hensikten med omorganiseringen er å styrke den enkelte students oppfølging og heve kvaliteten på studiet (NTNU, 2014).

Det har vært noe problematisk for Pedagogisk institutt å få til god metodeundervisning, siden det er så ulike søkegrupper og et stort antall studenter. Studenter som studerer ved masterprogrammene har ulik utdanningsbakgrunn, likevel skal de det siste året av mastergraden ha samme fagsammensetning i vitenskapsteori og forskningsmetode. Studentene er på forskjellige nivå og det er dermed vanskelig å tilpasse undervisningen slik at den når alle

gruppene på en god måte. Instituttet fokuserer på å utvikle og få til bedre kvalitet i metodefagene. Ved å dele studieretningene inn i tre fastlagte studieprogram mener instituttet at tilpasningen blir bedre (NTNU,2014).

### 3.3 Fullføring og frafall ved Pedagogisk institutt

Tabell 2. viser frafall og gjennomføring fordelt på årskull og studieretning slik den var per 01.01.2015. I årskullene 2010-2014 var det til sammen 721 studenter. Det er stor variasjon i antall studenter innenfor hver studieretning. I spesialpedagogikk er det omlag 100 studenter i hvert årskull mens i førskolepedagogikk og utdanning og oppvekst er rundt 20 studenter. Antall studenter kan gjerne ha betydning for integreringen av studentene. Det er naturlig at frafallet synker ettersom kullet fra 2013 og 2014 ikke har fullført mastergradstudiet enda.

**Tabell 2.** Gjennomføring og frafall fordelt på årskull og studieretning

	Årstall	Aktive	Frafall	Fullført	Antall totalt
Førskolepedagogikk	2010	2	3	7	12
Førskolepedagogikk	2011	1	9	9	19
Førskolepedagogikk	2012	6	7	10	23
Førskolepedagogikk	2013	15		3	18
Førskolepedagogikk	2014	18			18
Spesialpedagogikk	2010	6	26	59	91
Spesialpedagogikk	2011	9	19	72	100
Spesialpedagogikk	2012	28	20	61	109
Spesialpedagogikk	2013	100	14	14	128
Spesialpedagogikk	2014	107	4		111
Utdanning og oppvekst	2010	1	5	15	21
Utdanning og oppvekst	2011		3	5	8
Utdanning og oppvekst	2012	4	4	12	20
Utdanning og oppvekst	2013	16	4		20
Utdanning og oppvekst	2014	21	2		23
<b>Totalt</b>		<b>334</b>	<b>120</b>	<b>267</b>	<b>721</b>

Kilde: Seniorrådgiver ved SVT fakultetsadministrasjonen.

### 3.4 Tiltak for å forhindre frafall

For å forhindre frafall og for å øke sannsynligheten for fullføring har det blitt mer fokus på studieveiledning og individuell oppfølging av studentene. Instituttet har også fokus på et godt sosialt læringsmiljø for å forebygge frafall. De studentene som har lav progresjon i masterstudiet blir i noen grad kontaktet og tilbudt tiltak for å få den hjelpen de trenger for å fortsette studiet, opplyser Seniorrådgiver ved Pedagogisk institutt. Dette har vist seg å fungere opplyses det om i årsrapporten for kvalitetssikring fra SVT (NTNU, 2014).

**Tabell 3.** Frafall fordelt på studieretning fra årskullene 2010-2014

	Utdanning og oppvekst	Spesialpedagogikk	Førskolepedagogikk
Frafall	19,5%	15,3%	21,1%

Kilde: Seniorrådgiver ved SVT fakultetsadministrasjonen

Tabell 3. viser hvor mange prosent frafall det var per 01.01.2015 innenfor hver studieretning. Det høyeste frafallet er ved studieretningen førskolepedagogikk. Ettersom det er få studenter innenfor studieretningene utdanning og oppvekst og førskolepedagogikk er det ikke signifikante forskjeller i frafallet. Studenter fra alle studieretningene kan ha ulike utdanningsbakgrunn. Det er derfor en utfordring for Pedagogisk institutt å gi de ulike gruppene god metodeundervisning og veiledning på masteroppgaven. Det kreves flere ressurser og det er et ønsket behov om mer styring av opptakene til de ulike gruppene (NTNU, 2014). Det er i følge Seniorrådgiver ved Pedagogisk institutt ønskelig å erstatte nåværende C-garanti med B-garanti som en mulig forebygging av det store opptaket.

Pedagogisk institutt fokuserer på å opprettholde kvalitet i masterstudiet. Særlig fokuseres det på undervisning og veiledning når de vurderer kvaliteten av studiet (NTNU, 2014). De institusjonelle forholdene ved Pedagogisk institutt vil bli nærmere kartlagt og beskrevet i resultat og drøftingsdelen.



## 4. Metode

### 4.1 Design

I denne studien har vi valgt å kombinere både kvantitativ og kvalitativ metode ved å innhente data gjennom spørreskjema og intervju. Målet med vårt forskningsprosjekt er som nevnt å kartlegge ulike årsaker til at studenter velger å fullføre eller avslutte sine studier ved Pedagogisk institutt. Ved å benytte en kvantitativ tilnærming fikk vi mulighet til å undersøke ulike årsaksfaktorer som intensjonelle, individuelle og eksterne faktorer og hvorvidt disse har sterk eller svak statistisk sammenheng med gjennomføring og frafall. Vi benyttet også kvalitativ tilnærming som redskap for å kunne gå dypere inn i datamaterialet, slik at studentene med egne ord kan få frem sine opplevelser.

Uavhengig av metodisk tilnærming benyttet vi et tverrsnittdesign. Dette er et design som er svært vanlig i kvalitativ og kvantitativ metode. Tverrsnittsundersøkelser går over et kort tidsrom. Denne typen design er bare egnet til å gi et øyeblikksbilde og kan ikke brukes til å trekke slutninger om prosesser som utfolder seg over tid (Ringdal, 2013). I følge Tinto (1993) er frafallsbeslutningen en prosess som går over tid. Det hadde av den grunn vært svært interessant å studere gjennomføring og frafall ved mastergradene over et lengre tidsrom. På grunn av begrenset tid har det ikke vært mulig. Likevel har vi prøvd å kompensere noe for dette ved å stille spørsmål om studentenes tanker og opplevelser fram og bakover i tid. På den måten får vi mulighet til å kartlegge hva de har opplevd tidligere, hva de opplever i nåtid, samt hvilke planer de har for fremtiden. Vi må ha i bakhodet at informantene våre kanskje husker feil eller er farget av den situasjonen de er i nå og at fremtidsplaner ikke alltid lar seg gjennomføre. Når vi ber informantene tenke bakover i tid stiller vi høye krav til deres hukommelse. Muligens kan respondentene som svarer retrospektivt ubevisst svare feil fordi det kan være vanskelig å huske nøyaktig hvordan en opplevde studenttilværelsen (Ringdal, 2013). Studenter som har klart å fullføre en mastergrad er gjerne stolte og sitter mest sannsynlig igjen med gode minner, og de stressende periodene som student er et tilbakelagt kapittel. Aktive studenter er kanskje mer farget av den nåværende, stressende situasjonen med oppgaver, lesing og eksamen. Noen av studentene som har avsluttet sine studier tenker gjerne tilbake på studenttilværelsen som noe mer negativ fordi det oppstod noe som førte til at de valgte å avslutte studiene. For andre studenter kan avgjørelsen om å avslutte mastergradstudiet føles riktig. Dette er viktig å tenke over når vi ser på svarene de forskjellige studentgruppene har avgitt og når vi sammenligner resultatene i de statistiske analysene.

## 4.2 Utvalg

Vår populasjon er alle mastergradsstudenter i pedagogikk ved Pedagogisk institutt. Vårt utvalg er alle mastergradsstudentene fra årskullene 2010 til 2014. Både aktive studenter, de som har fullført og de som har avsluttet sine studier er representert i våre undersøkelser.

**Tabell 4.** Studieretning fordelt på årskull

	2010	2011	2012	2013	2014	Totalt
Utdanning og oppvekst	27.8 %	12.2 %	20.4 %	31.1 %	28.6%	24.3%
Spesialpedagogikk	53.7%	70.7%	59.3%	57.8%	61.2%	60.1%
Førskolepedagogikk	18.5%	17.1%	20.4%	11,1%	10.2%	15.6%
Totalt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

N= 243

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Tabell 4. viser hvor mange prosent hver studieretning utgjør i hvert årskull. I vårt utvalg er spesialpedagogikk høyst representert med totalt 60.1 prosent. Dette er naturlig da det er flest studenter som tar denne studieretningen. Videre er 24.3 prosent som går/gikk på utdanning og oppvekst og 15.6 prosent på førskolepedagogikk.

Det var ønskelig at de tre ulike studieretningene ved masterprogrammet i pedagogikk var representert i våre intervju. Da vi skulle finne informanter som hadde avsluttet sine studier fikk vi hjelp av instituttet. Instituttet sendte ut e-post med invitasjon til å delta i vår undersøkelse til alle mastergradsstudenter som hadde valgt å avslutte studiet. Av disse var det ingen som tok kontakt slik at vi kunne foreta intervju. Det var også vanskelig for oss å komme i kontakt med studenter som gikk studieretning førskolepedagogikk. Vi ble da enige om å bruke en liste over navn og e-postadresser som lå ute på It's learning for få kontakt med førskolepedagogikkstudenter som muligens ville stille til intervju. Heller ikke denne gangen fikk vi respons. I ettertid tenker vi at vi burde bedt Pedagogisk institutt om å sende ut en eller to påminnelser, da det i følge Tjora (2009) kan fungere for å få svar. Den manglende

tilstedeværelsen av førskolepedagogikkstudenter kan ha hatt påvirkning på våre resultater. Kanskje kunne det kommet fram andre synspunkt dersom denne studentgruppen også var representert.

Til slutt kontaktet vi bekjente som vi studerer sammen med på studieretning utdanning og oppvekst. Flere av disse ønsket å stille til intervju i fokusgruppe eller alene. I utgangspunktet hadde vi ikke ønske om å intervju medstudenter vi kjente fra før, da det gjør det vanskelig å være nøytral og objektiv. En styrke med å intervju bekjente kan være at informantene stoler på oss, og derfor våget å betro seg til oss. Vi har inntrykk av at informantene kom med en rekke personlige betraktninger, tanker og opplevelser. En svakhet med dette kan være at de holdt noe informasjon tilbake, nettopp fordi de kjente oss fra før og ikke ville sette seg selv i et dårlig lys. En annen svakhet ved vårt utvalg er at vi kun har intervjuet kvinner. Siden det er flest kvinner ved Pedagogisk institutt er det naturlig at det er disse vi har fått tak i til intervjuene. Det hadde likevel vært interessant å intervju mannlige studenter, da de muligens har andre erfaringer og synspunkter enn sine kvinnelige medstudenter.

Av våre medstudenter fikk vi tips om to andre studenter vi kunne kontakte som vi ikke hadde kjennskap til fra før. Den ene ukjente studenten hadde valgt å avslutte sine studier i spesialpedagogikk og den andre studenten var aktiv innenfor samme studieretning. Det viste seg at disse informantene ønsket å stille til intervju selv om de ikke kjente oss. Vi valgte å utføre et dybdeintervju med studenten som hadde avsluttet sine studier, og den aktive studenten ble med i fokusgruppeintervjuet.

Denne utvalgsmetoden kalles «snøballmetoden». Det vil si at vi hadde kontakt med personer som var egnet som informanter og hørte videre med disse personene om de kunne oppgi navn på andre studenter med tilsvarende egenskaper. Den ene informanten vi fikk oppgitt ved snøballmetoden viste seg å være en nøkkelinformant. Det vil si en informant som ble svært viktig i vår videre forskning, da hun er den eneste vi har fått tak i som har valgt å avslutte sine studier (Tjora, 2009).

### **4.3 Måleinstrumentene**

#### **4.3.1 Spørreundersøkelsen**

Vi har tatt utgangspunkt i et spørreskjema som er utformet av forskeren Elisabeth Hovdhaugen ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU). Spørreskjemaet var originalt utformet for å passe til bachelorgradsstudenter ved Universitetet i Oslo, Bergen og NTNU

(Hovdhaugen, 2012). Vi har tilpasset spørreskjemaet for å gjelde mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt. Spørreskjemaet var nettbasert. Da vi skulle sende ut spørreskjemaet fikk vi hjelp av Pedagogisk institutt til å kontakte alle mastergradsstudenter som hadde begynt sin master i pedagogikk mellom år 2010 - 2014. Vi fikk også tilsendt en liste med alle e-postadressene og spørreskjemaet ble sendt til studentene per e-post med en unik link til den elektroniske spørreundersøkelsen. Spørreskjemaet er vedlagt som vedlegg 3.

**Tabell 5.** Studentstatus fordelt på årskull.

	2010	2011	2012	2013	2014	Totalt
Aktiv student	13.2 %	7.3 %	16.4 %	73.3 %	88.0%	39.3%
Aktiv student med tanker om å slutte	1.9%	0.0%	5.5%	2.2%	6.0%	3.3%
Tidligere student som har avsluttet studiene før fullført mastergrad i pedagogikk	9.4%	19.5%	7.3%	8.9%	0.0%	8.6%
Student i godkjent permisjon	3.8%	0.0%	0.0%	4.4%	2.0%	2.0%
Har fullført mastergraden	71.7%	73.2%	70.9%	11.1%	4.0%	46.7%
Totalt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

N= 244

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Til sammen ble spørreundersøkelsen sendt til 497 studenter, hvorav 247 studenter valgte å fullføre undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 49.7 prosent, noe som i følge Ringdal (2013) er som forventet. Svarprosenten varierer noe fra spørsmål til spørsmål da noen respondenter har valgt å ikke svare på alle spørsmålene. Det var 244 studenter som svarte på spørsmålet om studentstatus. Av disse var 46.7 prosent ferdigutdannede, 39.3 prosent aktive studenter og 3.3 prosent var aktive med tanker om å slutte. 8.6 prosent av studentene hadde avsluttet og 2 prosent hadde godkjent permisjon fra mastergradstudiet. Siden spørreskjemaet er strukturert slik at ulike studentgrupper fikk forskjellige spørsmål ut i fra sin studentstatus har vi på noen spørsmål svært få respondenter. Dette gjelder særlig frafallsgruppen. Det hadde vært interessant å stille flere felles spørsmål til alle studentgruppene. Det kunne ført til et større antall respondenter per spørsmål, noe som igjen kan påvirke sannsynligheten for å få

signifikante resultater. På den andre siden var det ønskelig for oss å undersøke de ulike studentgruppene hver for seg, ettersom det gir oss mulighet til å gå i dybden på deres studiehverdag. Slik kunne vi eksempelvis spørre frafallsgruppen om hva som var årsaken til at de valgte å avslutte sine studier.

#### **4.3.1.1 Spørsmålene**

Det er viktig i kvantitative studier å gjøre de teoretiske begrepene en vil undersøke målbare. Da må en operasjonalisere begrepene og finne målbare indikatorer som måler de teoretiske begrepene. Spørsmålene vi stiller til respondentene må helst fange opp så mange sider som mulig ved begrepene vi ønsker å måle slik at målingen blir regnet som valid (Ringdal, 2007). Vi ønsket å kartlegge ulike faktorer som mastergradsstudentenes grad av tilhørighet, mål og intensjoner, mestring, studieatferd, helse, veiledning, undervisning, jobb, familie og økonomi. Våre bakgrunnsvariabler er *studentstatus* og *studieretning*, disse brukte vi for å skille de ulike gruppene fra hverandre for så å se om det var likheter eller forskjeller når det kom til de overnevnte faktorene. Dette vil hjelpe oss å svare på vår problemstilling. Tabell 6. gir en oversikt over variablene vi har brukt i spørreundersøkelsen.

**Tabell 6.** Oversikt over mulige årsaksfaktorer

Årsaksfaktorer	Studenter som er aktive	Studenter som har avsluttet	Studenter som har fullført
Institusjonelle	Studieveiledning	Studieveiledning	Studieveiledning
	Faglig veiledning	Faglig veiledning	Faglig veiledning
	Masterveiledning	Masterveiledning	Masterveiledning
	Undervisning	Undervisning	Undervisning
Individuelle	Mål og intensjoner	Mål og intensjoner	Mål og intensjoner
	Tilhørighet	Tilhørighet	Tilhørighet
	Studieatferd	Studieatferd	Studieatferd
	Mestring	Mestring	Mestring
		Helse	
Eksterne	Jobb	Jobb	Jobb
	Familie	Familie	Familie
	Økonomi	Økonomi	Økonomi

Tabell 6. viser enkeltfaktorer som inngår i institusjonelle, individuelle og eksterne faktorer. Som vi ser har de ulike studentgruppene fått spørsmål om de samme faktorene, foruten spørsmål om helse som bare har blitt stilt til frafallsgruppen.

#### 4.3.1.2 Analyseprosessen

Under utvikling av sammensatte mål brukte vi reliabilitetsanalyse og faktoranalyse. Da sumskårene var klare kjørte vi korrelasjonsanalyse, regresjonsanalyse, samt ANOVA med en post-hoc test. Utover dette har vi kjørt en del enkle statistiske analyse med enkeltvariabler som vi ønsket å undersøke. Bakgrunnen for valg av de sammensatte målene og enkeltvariablene er kategoriinndelingen av årsaksfaktorer som har vært gjennomgående i hele denne studien.

#### 4.3.1.3 Bakgrunnsvariabler

Før vi kunne begynne med statistiske analyser av datamaterialet måtte vi undersøke kvaliteten på dataene, samt strukturere variablene. Den første bakgrunnsvariabelen er *studentstatus*. Denne variabelen var opprinnelig delt i fem ulike statuser; aktiv, aktiv med tanker om å slutte, frafall, permisjon og fullført. Ettersom permisjon hadde veldig få respondenter valgte vi å fjerne denne gruppen. Dette var også på grunn av at vi ønsket å ha fokus på de andre studentgruppene. Vi valgte å slå sammen gruppen som var «aktiv» med gruppen som var «aktiv

med tanker om å slutte», ettersom gruppene er aktive studenter. De gjenstående studentgruppene blir da; (1) *aktive*, (2) *fracfall* og (3) *fullført*. Siden respondentene har ulik studentstatus er spørsmålene formulert til å passe alle respondentene ved at hver gruppe fikk noen tilpassede spørsmål. Dette kan illustreres ved at de som har fullført ble spurt om å tenke tilbake på sin tid som mastergradsstudent og de som er aktive ble spurt om å svare ut i fra deres nåværende situasjon.

#### **4.3.1.4 Utvikling av sammensatte mål**

Vi laget sumskårer av de begrepene vi ønsket å måle for å styrke begrepenes validitet og reliabilitet. Ved å benytte sumskårer brukes det flere indikatorer for å måle samme begrep. Slik styrkes begrepets validitet ved at flere aspekter ved begrepet fanges opp. Det første steget ved utviklingen av de sammensatte målene var å teste indikatorenes indre konsistens ved en reliabilitetsanalyse. Når vi tester indikatorenes indre konsistens beregner vi reliabilitetskoeffisienten Cronbachs Alpha. Reliabilitetskoeffisienten går fra 0 til 1. I samfunnsvitenskapelig forskning skal Cronbachs Alpha helst være over .7 (Ringdal, 2007). Deretter sjekket vi målenes dimensjonalitet ved en eksplorerende faktoranalyse for å se om skalaene våre var endimensjonale. I en eksplorerende faktoranalyse brukes statistiske kriterier for å se om indikatorene er endimensjonale eller flerdimensjonale (Ringdal, 2007). De institusjonelle variablene vi brukte var; (1) *studieveiledning*, (2) *faglig veiledning*, (3) *masterveiledning* og (4) *undervisning*. Videre brukte vi de individuelle variablene; (5) *tilhørighet* og (6) *studieatferd*. Respondentene skulle på de fleste spørsmålene rangere svarene på fem-delte skalaer fra *svært uenig* til *svært enig*. Vi valgte i våre analyser å ta bort svarkategorien *uaktuelt* da den ikke kan brukes i statistiske analyser.

Tabell 7. viser en oversikt over reliabilitetsanalysen, målt i Cronbachs Alpha, dimensjonen fra faktoranalysen samt hvilke indikatorer som er brukt i hvert sammensatt mål.

**Tabell 7.** Sumskårer

<b>Institusjonelle faktorer</b>			
	Cronbachs Alpha	Faktoranalyse	Spørsmål/indikatorer
Studieveiledning	.8	Endimensjonal	”Jeg fikk svar/tilbakemeldinger på henvendelser” ”Studieveileder var tilgjengelig”, ”Jeg fikk tilrettelagt studiet etter mine behov”, ”Jeg fikk nødvendig informasjon”, ”Jeg opplevde at jeg fikk svar på det jeg lurte på”, ”Jeg opplevde at studieveileder tok meg på alvor”.
Faglig veiledning	.9	Flerdimensjonal	”Faglæreren hadde tid til å hjelpe meg”, ”Faglærerne mine svarte raskt på e-post”, ”Jeg fikk svar/tilbakemelding på henvendelser”, ”Faglærerne var tilgjengelige”.
		1. Tilgjengelighet faglærer	
		2. Relasjon faglærer	”Jeg fikk nødvendig informasjon”, ”Faglærerne snakket til meg på en måte som jeg forstod”, ”Faglærerne viste meg respekt”, ”Faglærerne fikk meg til å føle at det er greit å stille spørsmål”, ”Faglærerne mine forklarte meg det jeg ikke forstod”, ”Faglærerne mine forsøkte virkelig å svare på de spørsmålene jeg hadde”, ”Faglærerne mine fortsatte å forklare helt til jeg forstod det jeg lurte på”.
Masterveiledning	.9	Endimensjonal	”Tildeling av veileder gikk problemfritt”, ”Jeg fikk den veilederen jeg ønsket meg”, ”Jeg klarte å overholde avtaler jeg hadde med min veileder”, ”Det er/var lett å kontakte veileder”, ”Veilederen min har/hadde gode innspill”, ”Veilederen min holder/holdt avtaler”, ”Kommunikasjonen og veileder er/var god”.
Undervisning	.6	Endimensjonalt	”For lite organisert undervising”, ”For lite variert undervisning”.
<b>Individuelle faktorer</b>			
Tilhørighet	.9	Endimensjonalt	”Lett å komme i kontakt med andre studenter”, ”Mange merket om jeg ikke kom på forelesning”, ”Jeg trivdes godt i studentmiljøet”, ”Jeg følte meg som en del av klassen”, ”Jeg hadde glede av å treffe mine medstudenter”, ”Jeg følte at mine medstudenter satte pris på mitt nærvær”, ”Jeg følte meg akseptert av mine medstudenter”.
Studieatferd	.6	Endimensjonal	”Jeg deltok aktivt i undervisningen”, ”Jeg var godt forberedt til undervisningen”, ”Jeg møtte alltid opp til forelesningen”.

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015



Indikatorene som inngikk i *faglig veiledning* delte seg i to faktorer da vi utførte faktoranalyse. Da vi så nærmere på indikatorene så vi at den ene faktoren omhandlet hvorvidt studentene opplevde at faglærer var tilgjengelig. Den andre faktoren omhandlet relasjonen mellom faglærer og student. *Jeg fikk faglig tilrettelegging* var et spørsmål som skilte seg ut og ladet på begge faktorene. Det at mastergradsstudenter får faglig tilrettelegging skjer sjeldent og kun ved særskilt behov (NTNU, 2015c). Vi valgte derfor å fjerne dette spørsmålet. Vi lagde to sumskårer av spørsmålene under *faglig veiledning*, den ene ble *tilgjengelighet faglærer* og den andre *relasjon faglærer*. Begge sumskårene hadde en Cronbachs Alpha på 0.9.

Vi hadde både fellesspørsmål om *tilhørighet* som ble besvart av alle studentgruppene samt tilpassede spørsmål til de ulike gruppene; aktive, fullført og frafall. Vi fant ut at alle spørsmålene om tilhørighet fungerte godt sammen og fikk en Cronbachs Alpha på .9. De ble en samlet faktor på faktoranalysen. Tilhørighetsspørsmålene til de aktive, fullførte og frafalte studentene ble testet hver for seg i en reliabilitetsanalyse der Cronbachs Alpha ble .9. Vi laget dermed tre forskjellige sumskårer da indikatorene i hver gruppe fungerte godt sammen innad i gruppen.

Sumskårene om *studieveiledning* og *masterveiledning* fikk høy Cronbachs Alpha på henholdsvis .8 og .9. *Undervisning* består kun av to indikatorer, og ga en relativt lav Cronbachs Alpha på .6. *Studieatferd* har også en Cronbachs Alpha på .6 og består av tre indikatorer.

#### **4.3.1.5 Enkeltvariabler**

De sammensatte målene våre består ikke av alle faktorene vi ønsket å undersøke. Faktorene *mestring*, *helse*, *jobb*, *familie*, *økonomi*, samt *mål* og *intensjoner* kunne ikke bli sammensatte mål ettersom de kun består av enkeltspørsmål, og hver studentgruppe har fått ulike spørsmål. Disse spørsmålene kan ikke brukes i sumskårer, ettersom de ikke målte ett begrep. Derfor har vi valgt å bruke enkeltvariabler i deskriptive analyser.

Skalaene har et Likert-format som går fra (1) *ingen betydning* til (5) *svært stor betydning*. For å måle *mestring* hos studentene har vi brukt ulike spørsmål til hver av studentgruppene. Til gruppene som er aktive og har fullført har vi stilt følgende spørsmål; *hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte / fortsatt går på masterstudiet: jeg mestret/mestrer studiet*. Alle fikk spørsmål om karakterer som indikator på *mestring* av studiet; *Jeg var stort sett fornøyd med*

*karakterene jeg fikk.* Til frafallsgruppen har vi graderingsspørsmålet; *hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet studiet: For vanskelig studium.* Frafallsgruppen fikk også spørsmål om det var helsemessige årsaker som førte til at de avsluttet studiet. Ved å gjennomgå deskriptive tabeller kan vi undersøke hvor mange studenter dette eventuelt gjelder for. Følgelig ønsket vi å se nærmere på hvordan de ulike studentgruppene synes det var å kombinere lønnet arbeid med studier. Frafallgruppen fikk i tillegg spørsmål om jobbtilbud var årsak til at de valgte å avslutte sine mastergradstudier. Vi lagde deskriptive analyser for å se på gruppene hver for seg. Fullførtgruppen og aktivgruppen fikk graderingsspørsmålet *hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte / fortsatt går på studiet: Det fungerte/fungerer å kombinere familie/barn mens frafallsgruppen fikk graderingsspørsmålet hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet studiet: Fungerte dårlig å kombinere familie/barn.* Ved å lage deskriptive modeller kan vi se om det for våre respondenter er forskjeller mellom gruppene, og om det å kombinere familie/ barn er så krevende at mastergradsstudentene har valgt å avslutte studiene.

Det var også interessant å undersøke studentenes økonomi. Fullført -og aktivgruppen fikk graderingsspørsmålet *jeg klarte/klarere å finansiere studiene.* Frafallsgruppen fikk spørsmål om grunn til at de avsluttet sitt studium; *økonomiske problemer og fikk ikke studielån fordi jeg var for mye forsinket.* Vi ønsket videre å undersøke studentenes mål og intensjoner ved å begynne på mastergraden i pedagogikk for å se om dette hadde noen sammenheng med om de fullførte eller ikke. Denne kategorien består av flere ulike spørsmål om hva som var studentenes individuelle mål med å begynne på studiet og i hvilken grad utsagnene stemmer for studentene. De ulike graderingsspørsmålene var; *interesse for faget, bruke mine evner, arbeide med mennesker, usikker på hva jeg ellers skulle gjøre, kun ta enkeltemner, fullføre kun det første året, prøve noe nytt, bli adjunkt med opprykk, oppnå en mastergrad, kvalifisere meg til en doktorgrad, ingen klare mål, og studere fremfor å søke jobb.*

#### **4.3.1.5 Kvalitet i kvantitative studier**

I kvantitative studier er det viktig å utvikle valide og reliable mål som er meningsfulle, tolkbare og generaliserbare (Ringdal, 2007). Reliabilitet betyr pålitelighet, og indikerer hvorvidt forskningen har foregått på en tillitsvekkende måte. Vi har derfor tatt utgangspunkt i spørsmål som tidligere har vist seg å fungere godt i tidligere forskning om frafall ved høyere utdanning (Hovdhaugen, 2012). Spørsmålene har blitt tilpasset vår målgruppe, nemlig mastergradsstudenter. Siden populasjonen vår, mastergradsstudenter i pedagogikk ved Pedagogisk institutt, gjerne er spredt i alder kan det diskuteres hvor godt spørreundersøkelsen

kan tilpasses. Samtidig kan vi argumentere for at alle mastergradsstudenter er voksne og har nokså lik begrepsforståelse. Vi har ikke utført en pilotundersøkelse, noe som kunne vært nyttig for å se om det er noen begreper som ikke fungerte på tilsiktet måte. Siden vårt spørreskjema er utformet av erfarne forskere ved NIFU, samt har blitt utprøvd tidligere mener vi at en pilotundersøkelse ikke var nødvendig. Det at forskere har utformet spørreskjemaet gjør også at vi opplever at vi har målt det vi ønsker å måle, noe som styrker studiens innholdsvaliditet (Ringdal, 2013).

Indre validitet i en studie handler om hvorvidt det er klare slutninger som blir gjort. Det kan være vanskelig å sikre den indre validiteten i samfunnsvitenskapelige studier ettersom det kan være andre uforutsette variabler som påvirker fenomenet en undersøker (Ringdal, 2013). Det kan med andre ord være andre faktorer som påvirker frafall enn det vi kartlegger i våre undersøkelser.

Vi har også utviklet sammensatte mål for å styrke begrepsvaliditeten. Validitet handler om gyldighet, og om vi faktisk måler det vi ønsker å måle (Ringdal, 2013). Vi har operasjonalisert begrepene undervisning, studieveiledning, faglig veiledning, masterveiledning, tilhørighet, og studieatferd. Videre har vi testet indikatorenes indre konsistens og stabilitet gjennom reliabilitetsanalyse og faktoranalyse ved å tilføye eller fjernet upassende indikatorer. Dette for å styrke målenes reliabilitet og begrepsvaliditet. Våre sammensatte mål har en Cronbachs Alpha mellom .6 til .9. Reliabilitetskoeffisienten burde ideelt sett vært over .7 for at reliabiliteten skal være tilfredsstillende (Ringdal, 2013). I vårt tilfelle hadde de sammensatte målene *undervisning* og *studieatferd* en Cronbachs Alpha på 0.6. En mulig forklaring på dette er at sumskårene er sammensatt av kun to og tre variabler. Dette kan svekke reliabiliteten på Cronbachs Alpha. Vi har dermed foretatt en skjønsmessig vurdering av indikatorene for å se om de måler samme fenomen. Ringdal (2013) omtaler denne vurderingen som *umiddelbar validitet*. *Studieatferd* omhandler hvor forberedt studentene var til forelesninger, hvor ofte de møtte opp samt hvor aktive de var under forelesning. Det kunne med fordel blitt brukt flere indikatorer i denne faktoren, da dette kunne ha styrket både gyldigheten av begrepet, samt dets pålitelighet. Ettersom studieatferd sees på som en relevant årsaksfaktor ønsket vi å bruke de nevnte indikatorene i en sumskåre til tross for at den statistiske reliabiliteten ikke var tilfredsstillende. Vi valgte også å benytte det sammensatte målet *undervisning* etter en slik skjønsmessig vurdering.

Videre er det viktig å undersøke hvorvidt sammenhengene vi analyserer er statistisk signifikante eller ikke. Har noen variabler en p-verdi på under 0.05 vil det si at sammenhengen mellom variabelen og den avhengige variabelen ikke er tilfeldig (Kleven, 2011). En kan også undersøke om det er signifikante forskjeller mellom grupper. Er det en statistisk signifikant sammenheng kan en anta at den uavhengige variabelen har en sammenheng eller innvirkning på den avhengige variabelen. De sumskårene som er presentert i denne undersøkelsen er testet opp mot variabelen *tvilt på gjennomføring*. Variabelen *tvilt på gjennomføring* består av spørsmålet; *Hvor ofte har du tvilt på om du kom til å gjennomføre masterstudiet i pedagogikk?* Med svarkategorier fra *aldri* til *svært ofte*. Når vi ser om noen av variablene har en signifikant statistisk sammenheng er dette med på å styrke den statistiske gyldigheten. Vi har i resultatdelen sett på korrelasjon, lineær regresjon og ANOVA der vi vil vurdere den statistiske validiteten av våre funn.

Våre funn er kun gjeldende for mastergradsstudenter fra årskullene 2010 – 2014, men andre kan muligens dra nytte av våre funn. Det vil si at vår undersøkelse kan ha overførbarhet. Ytre validiteten går ut på om vi kan generalisere våre funn til å gjelde andre studier, om studien har overførbarhet (Kleven, 2011). Vår studie kan muligens generaliseres til populasjonen som består av alle mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt, NTNU. Hvorvidt resultatene fra våre undersøkelser kan generaliseres til å gjelde mastergradsstudenter ved andre institusjoner kan diskuteres, da fullføring og frafall kan være svært forskjellig fra institusjon til institusjon.

### **4.3.2 Intervju**

#### **4.3.2.1 Utforming av intervjuguide**

I intervjuguiden (se vedlegg 2) skrev vi ned ulike spørsmål som omhandlet relevante temaer som skulle belyse vår problemstilling. Videre var intervjuguiden delt inn i ulike kategorier som studiemotivasjon, tilhørighet, mål, studieerfaringer og veiledning. Hvordan intervju er strukturert kan variere. Eksempelvis kan det være strukturert, delvis strukturert eller ustrukturert. Vår intervjuguide er delvis strukturert, det vil si at vi forholdt oss til de ulike kategoriene men hadde ingen fast rekkefølge på spørsmålene. Før den endelige intervjuguiden var ferdig, ble det gjort flere endringer. Vi foretok flere prøveintervju for å se om spørsmålene fungerte godt. Dette er i følge Dalen (2004) nyttig for å få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene fungerer. Vi fikk tilbakemeldinger som førte til at vi endret på noen spørsmål og forandret rekkefølgen på kategoriene. Vi begynte intervjuene med en presentasjonsrunde som fungerte som oppvarmingsspørsmål. Da ble det spurt om navn, studieretning, årskull og

utdanningsbakgrunn. Det å stille enkle spørsmål som ikke krever dyp refleksjon letter stemningen og gjør oss enda bedre kjent med informantene (Tjora, 2009). Etter hvert stilte vi mer inngående spørsmål om deres opplevelse av å være student ved Pedagogisk institutt. Avslutningsvis rundet vi av med å høre om de hadde noen råd for hvordan studenter, samt Pedagogisk institutt kunne gjøre studenttilværelsen bedre.

**Tabell 8.** Oversikt over informantene med fiktive navn.

<b>Informanter</b>	<b>Utdanningsbakgrunn</b>	<b>Årskull</b>	<b>Studieretning</b>	<b>Studentstatus</b>
<b>Fokusgruppeintervju</b>				
Elise (23 år)	Bachelor i pedagogikk, NTNU	2013	Spesialpedagogikk	Aktiv med tanker om å slutte
Anna (25 år)	Bachelor i pedagogikk, NTNU	2013	Utdanning og oppvekst	Aktiv med tanker om å slutte
Ina (24 år)	Bachelor i pedagogikk, NTNU	2013	Utdanning og oppvekst	Aktiv
Else (26 år)	Bachelor i førskolelærer, DMMH	2013	Spesialpedagogikk	Aktiv med tanker om å slutte
Ane (28 år)	Allmennlærer, HiST	2013	Utdanning og oppvekst	Aktiv, deltidsstudent
<b>Dybdeintervju</b>				
Gina (24 år)	Bachelor i pedagogikk, NTNU	2013	Utdanning og oppvekst	Aktiv med tanker om å slutte
Ingrid (24 år)	Bachelor i pedagogikk, NTNU	2013	Spesialpedagogikk	Frafall

Kilde: Resultater fra egne intervju 2015

Informantene har fått fiktive navn ettersom vi ønsker å bruke navn under sitater senere i drøftingsdelen. Tabell 8. viser er en oversikt over informantenes utdanningsbakgrunn, hvilket årskull de tilhører, studentstatus og hvilken studieretning de tar.

#### **4.3.2.2 Intervjusituasjonen**

Da vi skulle gjennomføre intervju med mastergradsstudentene var det viktig for oss at informantene selv fikk bestemme intervjulokale. For å skape en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre intervjuer på steder der informantene kan føle seg trygge (Tjora, 2009). To intervju ble holdt i et grupperom på Dragvoll. For å skape trygge og behagelige omgivelser kjøpte vi inn snacks og drikke, samt tente levende lys. Da informantene kom inn i rommet småpratet vi i noen minutter før vi spurte om det var OK at vi brukte båndopptak, noe samtlige sa «ja» til. Det tredje intervjuet ble holdt hjemme hos en av oss etter informantens ønske. Til denne anledningen bakte vi boller og tente levende lys. For oss var det viktig at informantene visste at vi satte pris på at de tok seg tid til å stille til intervju.

For å kunne forstå det forskningsdeltakerne forteller om i intervjuet, samt forstå deres handlinger og refleksjoner, må vi ha innsikt i konteksten de lever i (Gudmundsdottir i Moen & Karlsdottir, 2011). Etersom vi selv er mastergradsstudenter ved NTNU føler vi at vi har innsikt i forskningsdeltakernes kontekst. Studentene vi intervjuet var svært åpne for å svare på spørsmålene vi stilte. Under fokusgruppeintervjuet fløt samtalen godt. Informantene viste replikktegn da de ønsket å ta ordet, og vi fikk inntrykk av at alle hadde mye på hjertet. Under samtalen var det en informant som begynte å gi en stille applaus (klappet med hendene uten berøring), dersom hun var enig i det som ble sagt. Dette spredde seg i gruppen underveis i intervjuet. Vi tror dette ga de andre i gruppen trygghet om at det de sa var betydningsfullt og viktig. Vårt inntrykk er at det forsterket gruppedynamikken. En av informantene følte seg så trygg under intervjuet at hun delte svært personlige opplevelser om sin egen psykiske helse. Det førte til at hun begynte å gråte, men hun betrodde til oss at det var godt for henne å dele det med andre. Underveis i alle intervjuene gjentok vi av og til det informantene sa, og spurte om vi hadde forstått det som ble sagt riktig. Små nikk og lignende fikk samtalen til å flyte på en naturlig måte. Vi spurte om informantene kunne komme med noen eksempler dersom vi var usikre på om vi skjønnte hva de ville fram til.

#### **4.3.2.3 Analyseprosessen**

I etterkant har vi transkribert intervjuene. Vi fikk som nevnt ta båndopptak av intervjuene, noe som er bra for at intervjuene skal bli transkribert mest mulig korrekt (Gudmundsdottir i Moen & Karlsdottir, 2011). Vi spilte av båndopptakene i «slow motion» slik at vi kunne forsikre oss om at det vi skrev ned var det som ble sagt.

I kvalitativ forskning er data først og fremst tekst fra transkriberte intervju eller notater fra observasjoner (Moen & Karlsdottir, 2011). Under intervjuene stilte en av oss informantene spørsmål mens den andre tok notater og stilte oppfølgingsspørsmål. Vi ønsket at bare en av oss skulle styre intervjuet, da vi ikke ville forvirre informantene omkring hvem de skulle henvende seg til. Observasjonsnotatene som ble tatt ble brukt for å notere stemningen i rommet og andre relevante småting som oppsto som ikke kommer tydelig frem på båndopptaket. Under samtalen med Seniorkonsulent ved Pedagogisk institutt stilte begge spørsmål og noterte svar. Det ble ikke brukt båndopptak under denne samtalen. Vi har derfor sendt utsagnene vi har brukt i masteroppgave til Seniorkonsulenten for å bekrefte at det vi har skrevet stemmer med det som ble sagt.

Da intervjuene var ferdig transkriberte delte vi informantenes sitater inn i årsaksfaktorene som er skissert tidligere i oppgaven. Kategoriseringen gjorde at vi hadde god oversikt over relevante sitater til vi skulle begynne å analysere og drøfte resultatene.

#### **4.3.2.4 Kvalitet i kvalitative studier**

I kvalitative studier fokuseres det på at forskningen skal være tillitvekkende og pålitelig. Er forskningen gjennomført på en troverdig måte? Intern reliabilitet er sentralt i kvalitativ forskning. Intern reliabilitet inneholder argumenter for at alle valg vi som forsker tar skal begrunnes, det må redegjøres for hvordan og hvorfor forskerne har gått fram på en bestemt måte. Forskeren konstruerer resultatet i samspill med forskningsdeltakeren (Thagaard, 2013).

For at vår forskning skal fremstå som troverdig, eller gjennomiktig/ transparent er det viktig å si noe om vår forforståelse (Thagaard, 2013). Vi er selv mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt og har derfor tilknytning til det vi forsker på. Det positive med at vi selv er studenter kan være at vi hadde en bred forståelse av situasjonen forskningsdeltakerne var i. Det negative ved å være så knyttet til det som undersøkes kan være at vi tok noe av det informantene sa for gitt, uten å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Det de fortalte om sin hverdag som studenter kan virke selvsagt for oss siden vi selv er i samme situasjon som studentene vi forsker på. I tillegg var flere av de vi intervjuet bekjente av oss. I følge Tjora (2009) er det svært vanskelig å opptre helt nøytralt i en intervjusituasjon. Det kan bety at våre erfaringer med å være mastergradsstudenter kan oppleves som «støy» som igjen kan påvirke resultatene.

Validitet i kvalitativ metode handler om gyldigheten av tolkninger forskeren kommer frem til. I denne sammenhengen kan vi si at ekstern validitet omhandler studiens overførbarhet. I kvalitativ forskning kan ikke resultatene føres tilbake til populasjonen. Det vil si at resultatene ikke kan generaliseres, ettersom det er få forskningsdeltakere som er med i studien. Dersom mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt leser vår studie og kjenner seg igjen i resultatene har studien overførbarhet. Det kan også tenkes at en student ved et annet universitet eller høyskole leser vår masteroppgave og kjenner seg igjen. I så fall kan vi si at studien vår kan ha overførbarhet også til andre universiteter eller høyskoler.

Det kan lønne seg å utføre «memberchecking» også kalt validitetssikring. Det handler om at forskeren forsikrer seg om at forskningsdeltakeren kjenner seg igjen i det forskeren kommer frem til, og at det som har blitt skrevet er korrekt. Det gir mulighet til å oppklare misforståelser mellom forskningsdeltakeren og forskeren (Thagaard, 2013). Vi har valgt å utføre «memberchecking» ved å sende de sitatene vi har brukt til de som ble intervjuet og spurt om de kjente seg igjen. Ettersom informantene kjente seg igjen og vi fikk rettet opp i misoppfatninger kan dette ha styrket studiens gyldighet og troverdighet.

#### **4.4 Etiske retningslinjer**

Denne oppgaven er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. Disse retningslinjene inneholder punkter som skal sikre beskyttelse av forskningsdeltakere. Noen av de viktigste punktene er kravet om å unngå alvorlige belastninger for de det forskes på, krav om å informere om forskningen, krav om informert og fritt samtykke, krav om meldeplikt, krav om å respektere forskningsdeltakernes privatliv og nære relasjoner og til sist krav om konfidensialitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Disse punktene har vi forholdt oss til i vårt forskningsprosjekt. Dette forskningsprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), ettersom vi under prosjektet ville få tilgang på personopplysninger som potensielt kunne identifisere våre informanter og respondenter. Tilrådingen fra NSD er vedlagt (se vedlegg 4). Vi har i vår spørreundersøkelse, samt under intervju stilt respondentene spørsmål som kan gjøre informantene sårbare. Blant annet har vi stilt spørsmål om deres prestasjoner, grad av tilhørighet og årsaker til at de valgte å avslutte sine studer. Det er mulig at disse spørsmålene førte til ubehag hos våre respondenter og informanter. I denne sammenheng har vi likevel konkludert med at våre informanter og respondenter ikke har fått noen alvorlige belastninger, og viser til at undersøkelsen har blitt brukt tidligere.



Dersom respondentene er i tvil om hvorvidt de er helt anonyme eller ikke kan dette påvirke deres svar. De vil muligens ikke fremstille seg selv på en negativ måte. For å forsikre våre respondenter og informanter om at de var helt anonyme la vi ved et informasjonsskriv (se vedlegg 1) til respondentene. Informantene vi intervjuet fikk både muntlig og skriftlig bekreftelse på at de vil forbli helt anonymisert i undersøkelsen. Vi hadde også vår kontaktinformasjon i informasjonsbrevet til forskningsdeltakerne slik at de kunne ta kontakt dersom det oppstod uklarheter. Vi opplevde ikke å bli kontaktet, og kan derfor håpe og tro at spørsmålene var tydelig formulert.



## 5. Generelle resultater

Vi vil i denne delen presentere våre resultater fra analyser vi har utført for å besvare vår problemstilling. Først vil vi beskrive fellesvariablene; *tvilt på gjennomføring*, *studieveiledning*, *tilgjengelighet faglærer*, *relasjon faglærer*, *tilhørighet*, *masterveiledning*, *studieatferd* og *undervisning*. Dette gjøres med en deskriptiv fremstilling og en korrelasjonsanalyse for å gi en oversikt over hvilke variabler som videre er interessante å undersøke. Videre har vi foretatt en lineær regresjonsanalyse for å se hvilke variabler som sterkest forklarer *tvilt på gjennomføring*. Ved å utføre en regresjonsanalyse kan vi se på hvilke av de sammensatte målene som sterkest er relatert til *tvilt på gjennomføring*. Følgelig presenterer vi resultater fra en enveis variansanalyse da vi ønsket å se på forskjeller hos de ulike studentgruppene, aktiv, fullført og frafall i forhold til fellesvariablene. Ved å bruke ANOVA kan vi se på forskjeller mellom studentgruppenes svar. Både regresjonsanalyse og ANOVA blir brukt kun for å gi indikasjoner. Dette fordi både målenivå og lavt antall respondenter gjør disse analysene problematiske. Vi har utover dette valgt ut noen variabler som er fremstilt i krysstabeller med kji-kvadrat-test. Dette er enkeltvariabler fra de nevnte sumskårene som vi ønsket å beskrive nærmere.

### 5.1 Deskriptiv statistikk og korrelasjon

Tabell 9. beskriver noen av variablene vi ønsker å bruke for å besvare vår problemstilling. Vi ser at variabelen *masterveiledning* har det høyeste gjennomsnittsvaret på 4.26. Den høyeste oppnåelige skåren for alle variablene er 5, der 1 er *svært uenig* og 5 er *svært enig*. Om studentene har tvilt på gjennomføring av studiet har det laveste gjennomsnittet på 2.13. Her går skalaen fra 1 *aldri* til 5 *svært ofte*. Dette viser at de fleste studenter i vår undersøkelse sjeldent har tvilt på at de kom/kommer til å gjennomføre/gjennomførte studiet. Muligens er det noen få studenter som har tvilt svært ofte. Utover dette er de fleste gjennomsnittsverdiene forholdsvis høye, noe som kan indikere at respondentene forholder seg positivt til variablene. De som skiller seg ut med lave gjennomsnitt er som sagt *tvilt* men også *undervisning*. *Undervisning* har gjennomsnitt 2.54. Spørsmålene som er brukt her handler om undervisningen oppleves som lite variert og lite strukturert. Det lave gjennomsnittet kan tyde på at de fleste er enige i påstandene, ettersom spørsmålene er negativ formulert slik at skalaen blir mer positiv med lave svarverdier. Videre forteller standardavviket hvor mye variabelens verdi avviker fra gjennomsnittet. Med andre ord hvor mye variasjon det er i respondentenes svar. Standardavvikene i vår studie varierer fra .7 til 1.21. Når standardavviket er lavt gir respondentene forholdsvis de samme svarene. Dersom standardavviket hadde vært høyere enn 2 kunne en gått ut i fra at respondentene gir svært ulike svar og dermed stor variasjon mellom

hva respondentene svarer (Valås, 2006). Det er størst variasjon i svarene om hvor ofte studentene i vår undersøkelse har tvilt på gjennomføringen av mastergradstudiet. Dette betyr at studentene avgir ulike svar, noen har ofte tvilt mens andre har aldri tvilt på gjennomføringen.

Videre er det viktig å se på skjevheten på variablene. Skjevheten skal normalt sett ikke være høyere enn 1. De fleste variablene har en negativ skjevhet noe som betyr at normalfordelingen er venstreskjev. Det vil si at flertallet av respondentenes svar ligger over gjennomsnittet. Jo høyere svar respondentene har avgitt, desto mer positive svar på opplevelsen av variablene. Variabelen *tvilt* er den eneste variabelen som har en positiv skjevhet og har dermed en høyreskjev normalfordeling som vil si at flertallet av respondentenes svar ligger under gjennomsnittet (Valås, 2006). Dette betyr at de fleste aldri eller sjeldent har tvilt på gjennomføringen av mastergradstudiet.

**Tabell 9.** Pearsons korrelasjon av felles variabler med deskriptiv statistikk

Variabler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Tvilt	-							
2. Studieveiledning	-.188**	-						
3. Tilgjengelighet faglærer	-.110	.422**	-					
4. Relasjon til faglærer	-.155*	.498**	.675**	-				
5. Tilhørighet	-.155*	.148*	.319**	.264**	-			
6. Masterveiledning	-.241**	.284**	.239**	.162*	.206**	-		
7. Studieatferd	-.149*	-.031	.122	.110	.318*	.044	-	
8. Undervisning	-.092	-.038	-.132*	-.120	-.036	-.020	-.041	-
Minimum	1	1	1	1	1	1,29	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5
N	246	215	230	234	244	196	240	243
Gjennomsnitt	2.13	3.97	3.88	3.92	3.71	4.26	3.89	2.54
Standard avvik	1.21	.75	.70	.71	.78	.81	.71	.79
Skjevhet	.855	-1.027	-.741	-.973	-.547	-.969	-.882	-.065

\* p < 0.05, \*\* p < 0.01 (2-tailed).

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Tabell 9. viser også en bivariat korrelasjonsanalyse av de brukte felles variablene.

Korrelasjonsanalyse brukes for å forklare styrken og retningen til lineare forhold mellom to eller flere variabler (Pallant, 2013). Analysen viser hvilke variabler som korrelerer med hverandre og hvor sterkt. Det brukes en korrelasjonskoeffisient for å måle styrken av korrelasjonen som går fra -1 til 1. I følge Cohen (Cohen i Pallant, 2013) kan en korrelasjon anses som medium om korrelasjonskoeffisienten er .30 til .49. Variabler som korrelerer høyt med hverandre har nødvendigvis ikke en årsakssammenheng. Er korrelasjonen høy betyr det at om en svarer høyt på den ene variabelen svarer en også høyt på den andre. Er korrelasjonen negativ, men «høy » vil det si at om respondenten svarer lavt på den ene variabelen, svarer en også lavt på den andre variabelen (Pallant, 2013).

Analysen viser at det er signifikante korrelasjoner mellom *studieveiledning* og *tilgjengelighet faglærer* (.422), samt mellom *studieveiledning* og *relasjon faglærer* (.498). Dette vil si at respondentene som har svart at de har positive opplevelser fra studieveiledning har også til en viss grad svart at de har opplevd faglærer som tilgjengelig samt hatt en positiv relasjon til faglærer. *Tilgjengelighet faglærer* og *relasjon faglærer* har den mest signifikante korrelasjonen på .675, noe som i følge Cohen (Cohen i Pallant, 2013) anses å være en sterk korrelasjon. Når respondentene har høye svarverdier på spørsmålene om hvor tilgjengelig de opplevde faglærer svarer de også høyt på hvor god relasjon de opplevde mellom dem og faglærer. Det er også signifikant korrelasjon mellom *tilgjengelighet faglærer* og *tilhørighet* (.319). Korrelasjonen mellom *tilhørighet* og *studieatferd* er også signifikant. Det vil si at de som har svart at de opplevde høy grad av tilhørighet på studiet svarer også at studieatferden deres er god.

Utover dette er det flere variabler som har signifikante korrelasjoner. Alle variablene, utenom *tilgjengelighet faglærer* og *undervisning*, korrelerer signifikant med variabelen *tvilt*. Videre ønsker vi å undersøke hvordan fellesvariablene forholder seg til det å tvile på gjennomføring av mastergraden. For å undersøke hvilke variabler som kan være med på å forklare hvorfor studentene har tvilt på gjennomføring ønsker vi å utføre en lineær regresjonsanalyse.

## 5.2 Regresjonsanalyse

Siden dette er en tverrsnittundersøkelse velger vi å definere sumskårevariablene; *studieveiledning*, *tilgjengelighet faglærer*, *relasjon faglærer*, *tilhørighet*, *masterveiledning*, *studieatferd* og *undervisning* som uavhengige variabler. Vi har videre valgt å bruke variabelen *tvilt* som avhengig variabel ettersom vi ønsker å se om fellesvariablene kan være med å forklare hvorfor noen respondenter har tvilt på gjennomføringen av mastergradstudiet. Skjevhet i variabelen *tvilt* gjør at en av forutsetningene for å kjøre regresjonsanalyse er brutt. Variabelen *tvilt* er også på ordinalnivå, noe som tilsier at variabelen ikke kan brukes i mer avanserte statistiske analyser. Vi ønsker likevel å bruke regresjonsanalyse som en indikasjon på hvilke variabler som sterkest er relatert til hvor ofte studentene har tvilt, da vi får mulighet til å kartlegge flere variabler samtidig.

**Tabell 10.** Lineær regresjon.

Uavhengige variabler: studieveiledning, tilgjengelighet faglærer, relasjon faglærer, masterveiledning, undervisning, tilhørighet, studieatferd

	Ustandardiserte koeffisienter		Standardiserte koeffisienter		Sig.	N
	B	SE <sub>B</sub>	Beta	t		
(Konstantledd)	5.854	.879		6.657	.000	
Studieveiledning	-.181	.142	-.113	-1.279	.203	215
Tilgjengelighet faglig veileder	.121	.178	.070	.680	.498	230
Relasjon faglig veileder	-.167	.179	-.099	-.932	.353	234
Tilhørighet	-.089	.127	-.058	-.701	.484	244
Masterveiledning	-.289	.116	-.195	-2.485	.014	196
Studieatferd	-.215	.132	-.127	-1.632	.105	240
Undervisning	-.167	.113	-.110	-1.486	.139	243
<hr/>						
R <sup>2</sup>	.114					

Avhengig variabel: Tvilt på gjennomføring av masterstudiet.

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Tabell 10 viser at *masterveiledning* sterkest forklarer tvilt på gjennomføring med en Betaverdi på  $-.195$ . *Masterveiledning* har også en signifikant effekt på den avhengige variabelen *tvilt*. *R square* ( $R^2$ ) viser at den forklarte variansen er 11.4 prosent. Det betyr at alle de uavhengige variablene til sammen forklarer 11.4 prosent av den avhengige variabelen *tvilt*. Det er en forholdsvis lav forklart varians som tyder på at det er andre faktorer enn de vi har benyttet her som forklarer hvorfor respondentene har tvilt på gjennomføringen av studiet.

### 5.3 ANOVA

Videre ble det utført en enveis variansanalyse (one-way ANOVA). Dette fordi vi ønsket å analysere flere ulike populasjonsgrupper i en og samme analysetest ettersom vi da kan få en indikasjon på eventuelle forskjeller mellom studentgruppene (Valås, 2006). Vi ønsket å undersøke om det eksisterte signifikante forskjeller mellom de ulike studentgruppene frafall, fullført og aktive i forhold til variablene *studieveiledning*, *tilgjengelighet faglærer*, *relasjon faglærer*, *tilhørighet*, *masterveiledning*, *studieatferd* og *undervisning*. Ved å undersøke disse variablene får vi belyst både institusjonelle og individuelle faktorer og hvorvidt disse oppleves forskjellige mellom studentgruppene. Våre sumskårer består av flere indikatorer og for å få en oversikt over forskjeller i flere indikatorer samtidig ser vi fordeler ved å bruke ANOVA. Vi har tatt i betraktning at analysene vil kunne gi oss usikre resultater, dermed vil vi presisere at analysene kun kan indikere ulikheter mellom gruppene. Når en bruker ANOVA får vi kun svar på om det er signifikante forskjeller mellom gruppene, men ikke hvilke av gruppene som er signifikant ulike fra hverandre. På bakgrunn av dette valgte vi å gjennomføre en post-hoc test som gir oss svar på hvilke av studentgruppene som er signifikant ulike fra hverandre når det kommer til de valgte variablene.

Tabell 11. viser en oversikt over variablene som er brukt i ANOVA. På variabelen *studieveiledning* var gjennomsnittet i frafallsgruppen 3.3. Aktiv –og fullførtgruppen hadde gjennomsnitt på 4. Dette kan bety at frafallsgruppen opplever studieveiledningen mer negativt enn de to andre gruppene. Ettersom antall respondenter i frafallsgruppen er begrenset kan vi ikke si med sikkerhet at variabelen om studieveiledning har en sammenheng med frafall. Det kan likevel være en indikasjon på at det fins forskjeller mellom frafall og de to andre gruppene. Videre er det forskjeller i svarene mellom gruppene i variabelen *masterveiledning*. Frafallsgruppen har også her et lavere gjennomsnitt på 3.8 mens aktiv og fullført gruppens gjennomsnitt er over 4. Dette kan indikere at de som har avbrutt sine studier er noe mindre fornøyd med masterveiledningen enn de to andre gruppene.

**Tabell 11.** ONEWAY deskriptiv

		N	Gjennomsnitt	Std. Avvik	Std. Feil
Studieveiledning	Aktive	87	4.0182	.70732	.07583
	Frafall	18	3.2963	1.01768	.23987
	Fullført	104	4.0476	.67642	.06633
	Total	209	3.9707	.74922	.05182
Tilgjengelighet faglærer	Aktive	98	3.9660	.74390	.07515
	Frafall	16	3.8125	.64872	.16218
	Fullført	111	3.8266	.65560	.06223
	Total	225	3.8863	.69557	.04637
Relasjon faglærer	Aktive	98	3.9785	.65329	.06599
	Frafall	17	3.6639	.96355	.23369
	Fullført	114	3.9138	.72632	.06803
	Total	229	3.9229	.71733	.04740
Tilhørighet	Aktive	105	3.6882	.82865	.08087
	Frafall	21	3.5476	.73656	.16073
	Fullført	114	3.7982	.74238	.06953
	Total	240	3.7282	.78146	.05044
Masterveiledning	Aktive	75	4.2324	.77030	.08895
	Frafall	5	3.8095	.70309	.31443
	Fullført	114	4.3001	.85620	.08019
	Total	194	4.2613	.82065	.05892
Studieatferd	Aktive	104	3.8654	.75687	.07422
	Frafall	19	3.7368	1.03982	.23855
	Fullført	113	3.9646	.61619	.05797
	Total	236	3.9025	.72079	.04692
Undervisning	Aktive	105	2.4048	.80591	.07865
	Frafall	20	2.0750	.65444	.14634
	Fullført	114	2.7588	.76202	.07137
	Total	239	2.5460	.80177	.05186

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015



### 5.3.1 Studieveiledning og undervisning

Enveis variansanalyse viste at det var signifikante forskjeller i gruppene når det kom til variablene *studieveiledning* og *undervisning*. Analysen må tolkes med forsiktighet, siden N er lav i frafallgruppen. Derfor blir ANOVA kun en indikator på eventuelle forskjeller.

**Tabell 12.** ANOVA - Sceffe post-hoc test

Studieveiledning som avhengig variabel mellom studentgruppene; aktive, fullført og frafall.

Studentstatus	Studentstatus	Differanse mellom gj.snitt	Standardfeil	Sig.
Aktive	Frafall	.72190	.18728	.001*
Aktive	Fullført	-.02940	.10508	.962
Frafall	Fullført	-.75130	.18464	.000**

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$  (2-tailed).

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

På post-hoc testen skiller frafallgruppen seg signifikant fra de to andre gruppene når det gjelder i hvilken grad de er fornøyd med studieveiledningen de har fått. Det er høyere differanse mellom gruppegjennomsnittene for frafall og de to andre gruppene. Dette betyr at frafallgruppen har et signifikant forskjellig gruppegjennomsnitt enn de to andre gruppene. Frafallgruppen er muligens mindre fornøyd med den opplevde studieveiledningen de har fått ved studentservice ved NTNU enn de studentene som er aktive eller har fullført studiet.

**Tabell 13.** ANOVA - Sceffe post-hoc test

Undervisning som avhengig variabel mellom studentgruppene; aktive, fullført og frafall.

Studentstatus	Studentstatus	Differanse mellom gj.snitt	Standardfeil	Sig.
Aktive	Frafall	.32976	.18878	.220
Aktive	Fullført	-.35401	.10466	.004*
Frafall	Fullført	-.68377	.18759	.002*

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$  (2-tailed).

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Post-hoc testen viser også at det er signifikante forskjeller mellom fullførtgruppen og de to andre gruppene i forhold til undervisning. Dette kan bety at de som har fullført er mindre fornøyd med undervisningen enn de to andre gruppene. Sumskåren *undervisning* består av kun to indikatorer og dermed kan vi ikke tolke resultatet til å gjelde alle aspekter ved undervisningen. Likevel kan dette bety at studentene som har fullført opplevde undervisningen som mindre variert og organisert enn de to andre gruppene. Igjen blir denne analysen kun en indikator på at det fins forskjeller mellom gruppene ettersom utvalget er lite. Usikkerheten rundt resultatene og egenheten til ANOVA gjør at vi velger å benytte krysstabeller i tillegg. Dette for å gi en mer beskrivende og presis tolkning av data for å beskrive variablene ytterligere. Vi vil videre gå inn på enkeltvariabler fra spørreundersøkelsen for å belyse disse forskjellene ytterligere gjennom krysstabeller.

#### 5.4 Krysstabeller

Vi har utført flere krysstabeller av enkeltvariablene som inngår i hver sumskåre. For å befatte oss i korthet vil vi kun presentere signifikante funn.

##### Studieveiledning

Vi har brukt krysstabeller med kji kvadrat-test for å se om det er statistiske sammenhenger mellom studentgruppene og spørsmålene de har fått om opplevd studieveiledning. Vi har valgt å bruke to spørsmål fra sumskåren om studieveiledning. Det første omhandler om hvorvidt respondentene opplevde at de fikk *svartilbakemeldinger på henvendelser* fra studieveileder.

**Tabell 14.** Krysstabell om *jeg fikk svar/tilbakemelding på henvendelser og studentstatus*

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	0 0.0%	2 2.4%	4 4.8%	41 48.8%	37 44.0%	(84) 100.0%
Frafall	2 12.5%	1 6.3%	1 6.3%	9 56.3%	3 18.8%	(16) 100.0%
Fullført	0 0.0%	0 0.0%	8 8.0%	47 47.0%	45 45.0%	(100) 100.0%
Total (N)	(2) 1.0%	(3) 1.5%	(13) 6.5%	(97) 48.5%	(85) 42.5%	(200) 100.0%

$X^2 = 30.64$ ,  $P\text{-verdi} = .000$ , Kritisk Verdi = 15.507. Kilde: Spørreundersøkelse 2014-2015

Krysstabellen viser at flertallet av alle studentgruppene er enige at de har opplevd å få svar/tilbakemeldinger på henvendelser fra studieveileder. Det er noen forskjeller i

svarmønstrene mellom frafallsgruppen og de to andre gruppene.  $X^2$  er større enn den kritiske verdien og p-verdien er under signifikansnivået på .05. Det vil si at det er en sammenheng mellom studentstatus og opplevelsen av å få svar/tilbakemeldinger på henvendelser av studieveileder. Dette stemmer med resultatene fra ANOVA som viste at det var signifikante forskjeller mellom frafallsgruppen og de to andre gruppene. Dette kan bety at frafallsgruppen ikke opplever å få svar på henvendelser fra studieveileder i samme grad som de to andre gruppene. Frafallsgruppen er den eneste gruppen som har svart at de er *svært uenig* i at de fikk svar/tilbakemeldinger på henvendelser fra studieveileder. På grunn av frafallsgruppen har lavere N enn de andre gruppene blir også denne forskjellen større. Vi kan dermed ikke si med sikkerhet hvor godt denne sammenhengen stemmer for hele populasjonen.

### Studieveileder var tilgjengelig

Videre undersøkte vi hvorvidt respondentene opplevde at studieveileder var tilgjengelig.

**Tabell 15.** Krysstabell om *studieveileder var tilgjengelig* og *studentstatus*

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	0 0%	3 3.7%	7 8.6%	41 50.6%	30 37%	(81) 100%
Frafall	2 13.3%	1 6.7%	2 13.3%	7 46.7%	3 20.0%	(15) 100.0%
Fullført	0 0.0%	1 1.1%	12 12.6%	50 52.6%	32 33.7%	(95) 100.0%
Total (N)	(2) 1.0%	(5) 2.6%	(21) 11.0%	(98) 51.3%	(65) 34.0%	(191) 100.0%

$X^2= 27.563$ , P-verdi=.001, Kritisk Verdi= 15.507

Kilde: Spørreundersøkelse 2014-2015

Tabell 15. viser at flertallet er enig i at de opplevde studieveileder som tilgjengelig. Den kritiske verdien er lavere enn  $X^2$ , noe som betyr at det er en sammenheng mellom studentstatus og hvor tilgjengelig respondentene opplevde studieveileder. Frafallsgruppen er den eneste gruppen som har flere respondenter på *svært uenig* og *uenig*. Dette kan indikere at

frafallsgruppen opplever studieveileder som mindre tilgjengelig enn de to andre gruppene, noe som også bekreftes i resultatene fra ANOVA. Vi må likevel forholde oss til at frafallsgruppen har lav N. Dermed må analysen tolkes med forsiktighet og resultatene gir oss kun en indikasjon på at det fins en sammenheng.

### Undervisning

Videre ble resultatene fra ANOVA betraktet nærmere ved å utføre en krysstabell for å se hvordan undervisning oppleves av de ulike studentgruppene. ANOVA viste at det var signifikante forskjeller mellom fullførtgruppen og de to andre gruppene. I tabell 13. vises det om de ulike studentgruppene opplevde undervisningen som lite organisert.

**Tabell 16.** Krysstabell om *undervisningen var lite organisert og studentstatus*

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	21 20.0%	49 46.7%	29 27.6%	4 3.8%	2 1.9%	(105) 100.0%
Frafall	6 30.0%	10 50.0%	4 20.0%	0 0.0%	0 0.0%	(20) 100.0%
Fullført	8 7.0%	46 40.4%	45 39.5%	14 12.3%	1 0.9%	(114) 100.0%
Total (N)	(35) 14.6%	(105) 43.9%	(78) 32.6%	(18) 7.5%	(3) 1.3%	(239) 100.0%

$X^2= 21.491$ , P-verdi= .006, Kritisk verdi= 15.507

Kilde: Eget spørreundersøkelse 2014-2015

De fleste respondentene har svart at de ikke opplever undervisningen som lite organisert. Fullførtgruppen har flest respondenter (14) som er enig i at undervisningen var for lite organisert. Dette kan bety at denne gruppen skiller seg ut fra de to andre gruppene.  $X^2$  er høyere enn den kritiske verdien. Det vil si at det er sammenheng mellom om studentene opplever undervisningen som lite variert og respondentenes studentstatus. Det er signifikant forskjell mellom gruppene da p-verdien er lavere enn forkastningsnivået på .05. Dette kan tyde på at det fins sammenheng mellom de undersøkte variablene. Om studentene opplever undervisningen som lite variert har sammenheng med om studentene har sluttet, fortsatt er aktive eller har fullført mastergradstudiet i pedagogikk. ANOVA støtter også opp denne sammenhengen.

## Tilhørighet

Spørsmålene om tilhørighet viste ingen signifikante forskjeller mellom studentgruppene på ANOVA. Vi velger likevel å undersøke grad av tilhørighet nærmere i en krysstabell ettersom tilhørighet ansees å være en viktig faktor for fullføring og frafall. Spørsmålet vi har valgt å undersøke nærmere er om studentene opplevde å trives i studentmiljøet på Dragvoll.

**Tabell 17.** Krysstabell om respondentene *trives/trivdes i studentmiljøet og studentstatus.*

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	2 1.9%	5 4.8%	24 22.9%	54 51.4%	20 19.0%	105 100.0%
Frafall	0 0.0%	0 0.0%	10 50.0%	8 40.0%	2 10.0%	20 100.0%
Fullført	0 0.0%	6 5.3%	31 27.2%	41 36.0%	36 31.6%	114 100.0%
Total (N)	2 0.8%	11 4.6%	65 27.2%	103 43.1%	58 24.3%	239 100.0%

$X^2 = 16.587$ , P-verdi = .035, Kritisk verdi = 15.507

Kilde: Egen spørreundersøkelse 2014-2015

10 av 20 respondenter fra frafallsgruppen har svart at de *verken/eller* trivdes i studentmiljøet. 8 av 20 har svart at de er enige at de trivdes. Både aktiv –og fullførtgruppen har respondenter som har svart at de ikke trivdes. Tabell 17. viser at det er en sammenheng mellom om studentene trives/trivdes i studentmiljøet og deres studentstatus.  $X^2$  er høyere enn den kritiske verdien og det er signifikant forskjell mellom gruppene da p-verdien er lavere enn forkastningsnivået på .05. Om studentene opplever/opplevde å trives/trivdes har sammenheng med om studentene har sluttet, fortsatt er aktive eller har fullført mastergradstudiet i pedagogikk. Dette samsvarer ikke med funnene fra ANOVA som indikerte at det ikke var noen forskjeller mellom gruppene. Svarene til studentgruppene er spredt, med flertall på den positive siden av skalaen. Dette kan tyde på at enkelte studenter ikke trivdes, mens mesteparten trivdes.

## 5.5 Oppsummering

I denne delen har vi utført korrelasjonsanalyse samt deskriptive analyser for å kartlegge data. Korrelasjonsanalysen viste at det var flere signifikante korrelasjoner mellom variablene *tvilt*, *studieveiledning*, *tilgjengelighet faglærer*, *relasjon faglærer*, *tilhørighet*, *masterveiledning*, *studieatferd* og *undervisning*. Variabelen *tvilt på gjennomføring* hadde signifikante korrelasjoner med alle de overnevnte variablene utenom *relasjon faglærer* og *undervisning*. Videre ble det gjort regresjonsanalyse for å studere hvilke variabler som sterkest forklarte den avhengige variabelen *tvilt*. I regresjonsanalysen var *masterveiledning* signifikant for hvorvidt respondentene hadde tvilt på gjennomføringen. Vi valgte også å utføre ANOVA for å undersøke eventuelle forskjeller mellom studentgruppene. Resultatene fra ANOVA viste at *studieveiledning* og *undervisning* hadde signifikante forskjeller mellom studentgruppene. Disse funnene kan kun indikere at det er forskjeller innad i studentgruppene da forutsetningene for å utføre analysen er brutt og antall respondenter i frafallsgruppen er lav. På bakgrunn av dette utførte vi krysstabeller for å undersøke funnene fra ANOVA nærmere. Krysstabellene viste at det var signifikante sammenhenger mellom studentstatus og opplevd studieveiledning. Det var også sammenhenger mellom studentstatus og om studentene opplevde undervisningen som lite variert og organisert. Til slutt undersøkte vi om trivsel opplevdes forskjellig i de ulike studentgruppene. Krysstabellen indikerte at det også her var en sammenheng mellom studentstatus og om hvorvidt studentene trivdes på studiet.

## 6. Resultater i forhold til årsaksfaktorer

Vi vil i denne delen vise resultater fra våre analyser av enkeltvariabler. Disse vil bli presentert i stolpediagram og krysstabeller. I tillegg vil vi presentere funnene fra intervjuene innenfor hver årsakskategori.

### 6.1 Tvilt på gjennomføring

I følge Tinto (1993) er valget om å avslutte sine studier en prosess som går over tid. Det kan være naturlig at studenter tviler på om de kommer til å gjennomføre mastergraden før de eventuelt tar et valg om å avslutte studiene. Det er derfor interessant å undersøke om noen studentgrupper oftere tviler enn andre.

**Tabell 18.** Krysstabell om hvor ofte studentene har *tvilt på gjennomføring og studentstatus*.

	Aldri		Svært ofte			Total (N)
Aktive	34 32.4%	26 24.8%	22 21.0%	15 14.3%	8 7.6%	(105) 100.0%
Frafall	4 19.0%	0 0.0%	10 47.6%	3 14.3%	4 19.0%	(21) 100.0%
Fullført	63 55.3%	36 31.6%	10 8.8%	4 3.5%	1 0.9%	(114) 100.0%
Total (N)	(101) 42.1%	(62) 25.8%	(42) 17.5%	(22) 9.2%	(13) 5.4%	(240) 100.0%

$X^2= 53.258$ , P-verdi=.000, Kritisk Verdi= 15.507.

Kilde: Egen spørreundersøkelse 2014-2015

De fleste studentgruppene har tvilt noe på om de ønsker å fullføre mastergraden. Tabell 18. viser at det er 101 av 240 som aldri har tvilt. I fullførtgruppen er det hele 55.3 prosent som svarer at de aldri har tvilt. I frafallsgruppen har de fleste tvilt på om de kom til å gjennomføre mastergraden, noe som gjerne er naturlig siden de avsluttet studiene. Ettersom de har tvilt var det gjerne ikke et enkelt valg å ta. Det er kun 13 av 240 som har tvilt svært ofte på om de kom til å gjennomføre mastergraden. Under intervjuene kom det frem at tre informanter ofte har tvilt på om de kom til å gjennomføre studiet. En av disse valgte å avslutte studiet.

### 6.2 Institusjonelle variabler

De institusjonelle variablene vi har undersøkt er *studieveiledning, tilgjengelighet faglærer, relasjon til faglærer, masterveiledning, og undervisning*.

### 6.2.1 Veiledning

Resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene viser at de fleste mastergradsstudenter i vårt utvalg har gode opplevelser med studieveiledning, faglig veiledning og masterveiledning. For alle studentgruppene hadde *studieveiledning* et gjennomsnittssvar på 3.97 (se tabell. 9.). Dette er forholdsvis positivt gjennomsnittssvar da skalaene går til 5. Det kan tyde på at de fleste er fornøyd med studieveiledningen de har fått. Likevel skilte frafallsgruppen seg fra de andre gruppene, da frafallsgruppen hadde lavere gjennomsnitt på ANOVA. Noe som kan tyde på at denne gruppen var noe mindre fornøyd med studieveiledningen. De fleste studentene vet at studieveiledning er et tilbud til alle studenter, men få av de vi har intervjuet har benyttet seg av det. Noen av studentene som vi har intervjuet mener tilbudet gjerne kunne vært mer synlig.

Flere av informantene opplevde at faglærerne var tilgjengelige og at det ikke var vanskelig å spørre om det man lurte på. Ingrid var i utgangspunktet fornøyd med faglig veiledning, men da hun opplevde problemer under et gruppearbeid og spurte om hjelp ble hun avvist av faglærer. Ingrid mente videre at faglærere burde hatt bedre rutiner rundt gruppearbeid, og ikke overlate alt ansvaret til studenten dersom det oppstår problemer innad i en gruppe. Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at Anna opplevde å ikke få faglig veiledning i ett fag. Hun mente at mangel på veiledning førte til at hun strøk i faget.

Under dybdeintervjuet med Gina forteller hun at det var vanskelig å snakke med enkelte faglærere, da hun følte det var en formell distanse mellom henne og noen faglærere. På den andre siden synes hun det var lettere å snakke med enkelte faglærere. Gina utdyper at hun skulle ønske at noen forelesere kunne vært mer imøtekommende og åpne ovenfor studentene. Hun ønsket videre at faglærere hadde mer tid til å *se* studentene, og hun mente at faglærerne virker travle. Ina opplevde at hun kom godt overens med de fleste faglærere og hun likte å snakke og diskutere med dem. Videre opplevde Ina at det var lett å ta kontakt og at faglærerne var trivelige. I følge vår spørreundersøkelse er de fleste mastergradsstudenter fornøyd med faglig veiledning.

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at Else og Elise opplever å ha problemer med sin masterveileder. Else mente at hennes veileder ikke svarte på hennes henvendelser og ikke sa i fra på forhånd dersom veiledningstimen måtte avlyses. Elise opplevde at hennes veileder måtte avslutte masteravtalen og det tok lang tid før hun fikk ny veileder. Den nye veilederen holdt til på en institusjon utenfor NTNU. Dette opplevde Elise som problematisk, ettersom

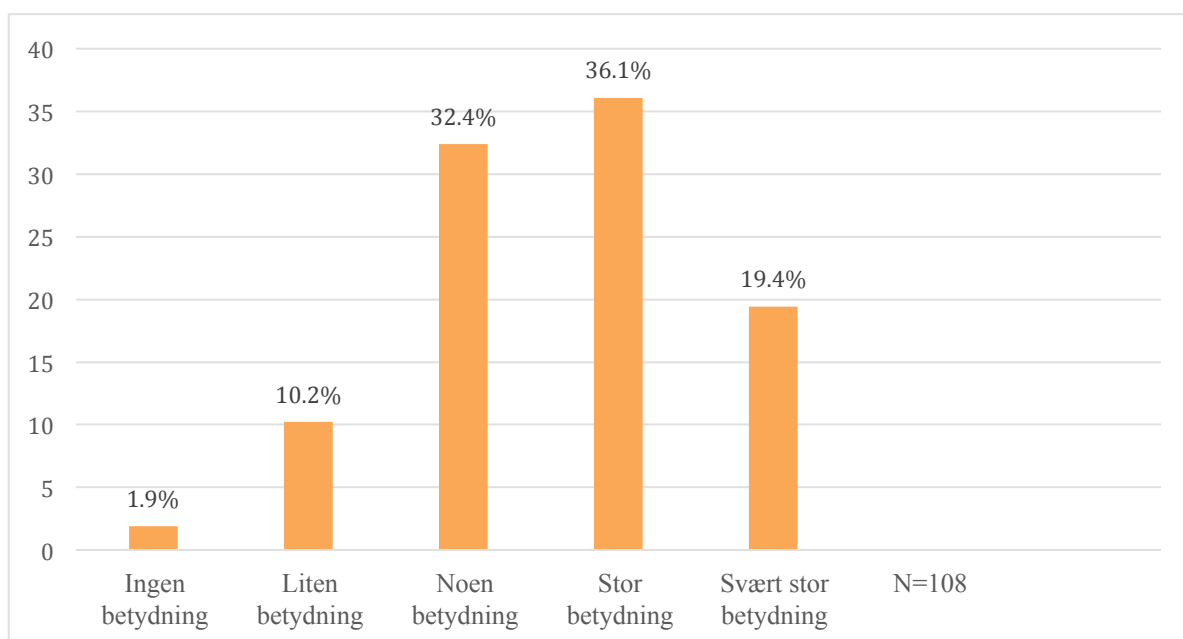


dette lærestedet har andre maler for masteroppgaver enn NTNU. Alle de andre mastergradsstudentene vi har intervjuet hadde positiv erfaring med sin masterveileder, og mente at veiledningen og tildelingen av veileder gikk problemfritt. Resultater fra spørreundersøkelsen viste at *masterveiledning* sterkest forklarte om hvor ofte studentene tviler på gjennomføring. Respondentene har ellers høye gjennomsnittsvar på variabelen *masterveiledning*. Utover dette har flere påpekt at masteroppgaveskriving er en *ensom prosess*, noe som gjerne gjør studentene ekstra sårbare dersom de ikke har god kontakt med masterveileder.

## 6.2.2 Undervisning

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at Ane skulle ønske at de ulike foreleserne kunne samarbeidet tettere om metodeundervisningen. Hun opplevde at de ulike foreleserne ikke snakket med hverandre og ikke visste noe særlig om forskningsmetodene de andre foreleserne underviste i. Et tettere samarbeid med mer dialog mellom faglærerne hadde vært ønskelig for henne. På den måten mente Ane at hun kunne fått et mer oversiktlig bilde av de ulike forskningsmetodene. Flere av studentene mente at forelesningene ga de faglig utbytte og opplevde foreleserne som kunnskapsrike og dyktige. Pensum var godt knyttet til eksamen.

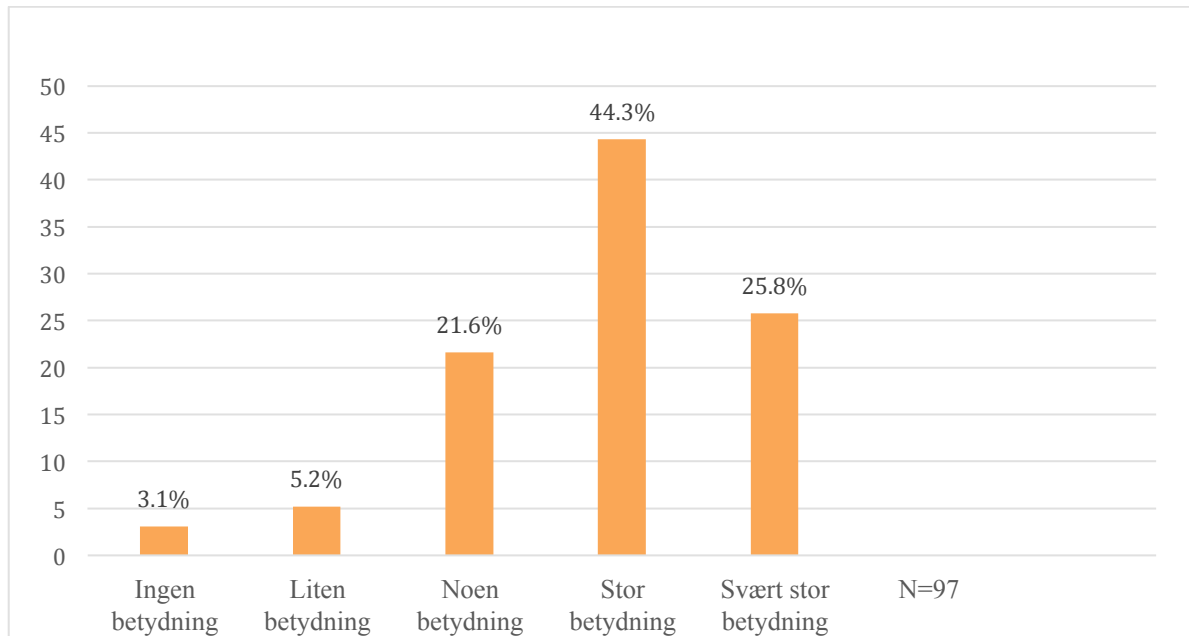
**Figur 2.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Undervisningen var god.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

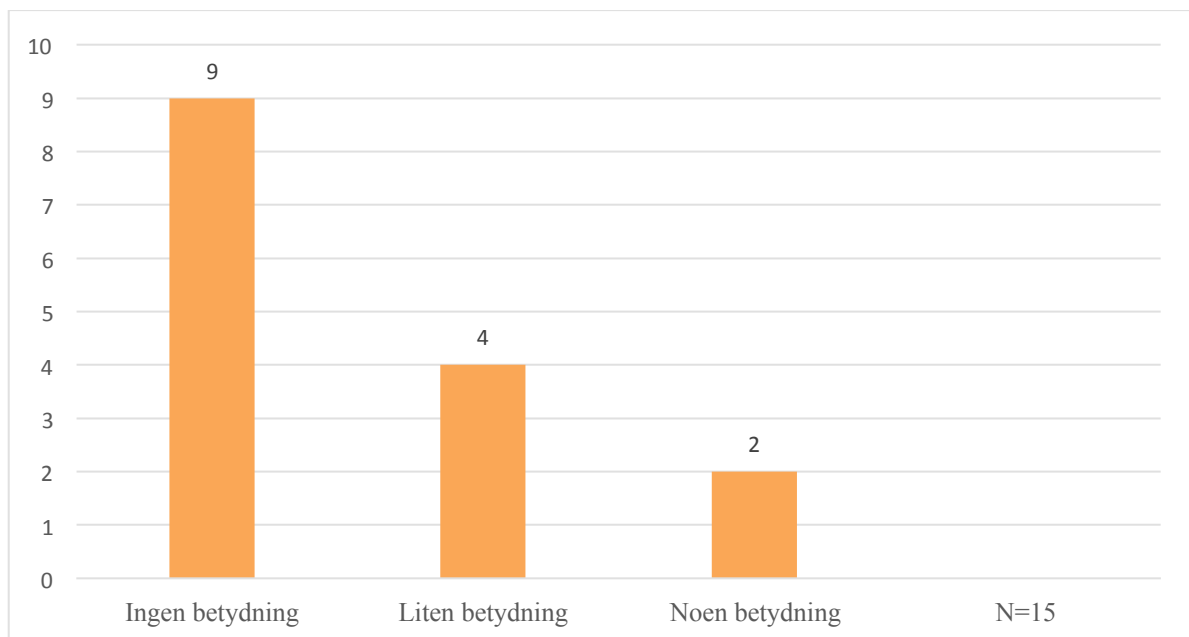
Figur 2. viser at de fleste studentene som har fullført sin mastergrad mente at god undervisning var en viktig faktor for at de fullførte mastergraden. Vi ser samme tendens hos de aktive studentene i figur 3.

**Figur 3.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt studerer: Jeg får god undervisning.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

**Figur 4.** Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: Ønsket bedre undervisning



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Figur 4. viser at 9 av 15 mastergradsstudenter som har avsluttet sine studier før oppnådd grad har svart at ønske om bedre undervisningen ikke hadde betydning for deres valg om å avslutte. 6 av 15 mente derimot at ønske om bedre undervisning hadde liten eller noen betydning for at de valgte å avslutte sine studier.

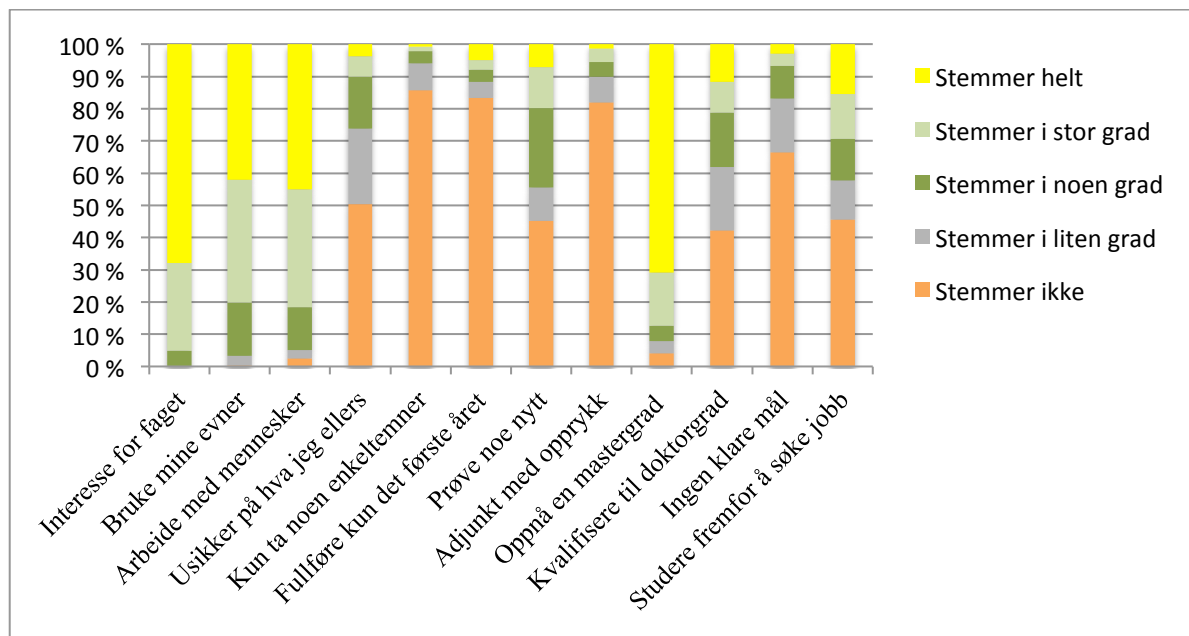
### 6.3 Individuelle variabler

De individuelle variablene vi har undersøkt i våre kvantitative og kvalitative analyser er; *mål og intensjoner, tilhørighet, studieatferd, mestring, og helse.*

#### 6.3.1 Mål og intensjoner med mastergraden

Figuren nedenfor viser studentenes mål og intensjonene med å begynne på mastergraden i pedagogikk.

**Figur 5.** Studentenes mål og intensjonene med å begynne på mastergraden i pedagogikk.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015. N= 236-246. Antall respondenter varierer.

Figur 5. viser at de fleste studenter begynte på mastergrad i pedagogikk fordi de ønsket å *oppnå en mastergrad, arbeide med mennesker, og bruke sine evner.* De fleste hadde interesse for pedagogikkfaget. Flertallet av studentene hadde klare mål ved valg av studium, og svært få ønsket å *kun fullføre det første året* eller *kun ta enkeltemner.* Det vil si at argumentet som Pedagogisk institutt bruker for å forklare hvorfor noen slutter i liten grad stemmer med våre

funn. Under intervju med studentene kom det frem at flere ønsket å kvalifisere seg til å ta doktorgrad, da de ønsket å ha muligheten åpen. Det å kvalifisere seg til å ta doktorgrad var lite utslagsgivende blant respondentene som besvarte spørreundersøkelsen. Under intervjuene kom det også fram at flere mastergradsstudenter ønsket å fullføre mastergraden for å få bedre muligheter i arbeidsmarkedet. Studentene brukte uttrykket «*åpne flere dører*» når de begrunnet hvorfor de valgte å ta en mastergrad.

### 6.3.2 Tilhørighet

Under intervjuene kom det frem at grad av tilhørighet var en viktig faktor for fortsettelse på studiet. I Ingrids tilfelle førte blant annet lav tilhørighetsfølelse til at hun mistet motivasjonen til å fortsette på studiet. Gina opplevde at det ikke var et klassemiljø på studiet, og savnet å ha tilhørighet til en klasse og til faglærere. Videre ønsket hun å få til en fadderordning for alle som begynner på masterprogrammet i pedagogikk. I våre data fra spørreundersøkelsen er det ingen forskjeller mellom grad av tilhørighet mellom frafallsgruppen og de to andre studentgruppene.

Tabell 19. viser at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom studentgruppene når det kommer til grad av tilhørighet. Dette kan tyde på at de som avsluttet sine studier sluttet av andre årsaker enn manglende tilhørighet.

**Tabell 19.** ANOVA - Scedge post-hoc test

Tilhørighet som avhengig variabel mellom studentgruppene; aktive, fullført og frafall.

Studentstatus	Studentstatus	Differanse mellom gj.snitt	Standardfeil	Sig.
Aktive	Frafall	.14059	.18668	.753
Aktive	Fullført	-.11004	.10563	.582
Frafall	Fullført	-.25063	.18545	.403

\* p < 0.05, \*\* p < 0.01 (2-tailed).

**Tabell 20.** Krysstabell om *jeg følte meg som en del av klassen og studentstatus.*

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	5 4.8%	11 10.6%	27 26.0%	39 37.5%	22 21.2%	(104) 100.0%
Frafall	0 0.0%	2 10.0%	8 40.0%	8 40.0%	2 10.0%	(20) 100.0%
Fullført	6 5.3%	12 10.5%	28 24.6%	39 34.2%	29 25.4%	(114) 100.0%
Total (N)	(11) 4.6%	(25) 10.5%	(63) 26.5%	(86) 36.1%	(53) 22.3%	(238) 100.0%

$X^2 = 4.767$ , P-verdi = .782, Kritisk verdi = 15.507

Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

I tabell 20. ser vi at flertallet av studentene fra spørreundersøkelsen er enig i at de føler sosial tilhørighet til klassen, men det fins noen unntak. Det er 26.5 prosent av studentene som verken/eller føler seg som en del av klassen. Videre er det til sammen 15.1 prosent som er uenig eller svært uenig at de følte seg som en del av klassen. Den kritiske verdien er høyere enn  $X^2$ , noe som betyr at det ikke fins noen sammenheng mellom studentstatus og om studentene følte seg som en del av klassen. Det vil si at det ikke ser ut til å være en årsaksfaktor til frafall om studentene mangler klasses tilhørighet. På den andre siden var det en avgjørende faktor for noen av informantene under våre intervju.

### 6.3.3 Studieatferd

Vi kjørte en enveis variansanalyse for å se om studentgruppene svarte ulikt på spørsmål om studieatferd. Tabell 21. viser at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom gruppene når det kommer til studieatferd.

**Tabell 21.** ANOVA - Scefte post-hoc test

Studieatferd som avhengig variabel mellom studentgruppene; aktive, fullført og frafall.

Studentstatus	Studentstatus	Differanse mellom gj.snitt	Standardfeil	Sig.
Aktive	Frafall	.12854	.17979	.775
Aktive	Fullført	-.09922	.09792	.599
Frafall	Fullført	-.22776	.17868	.445

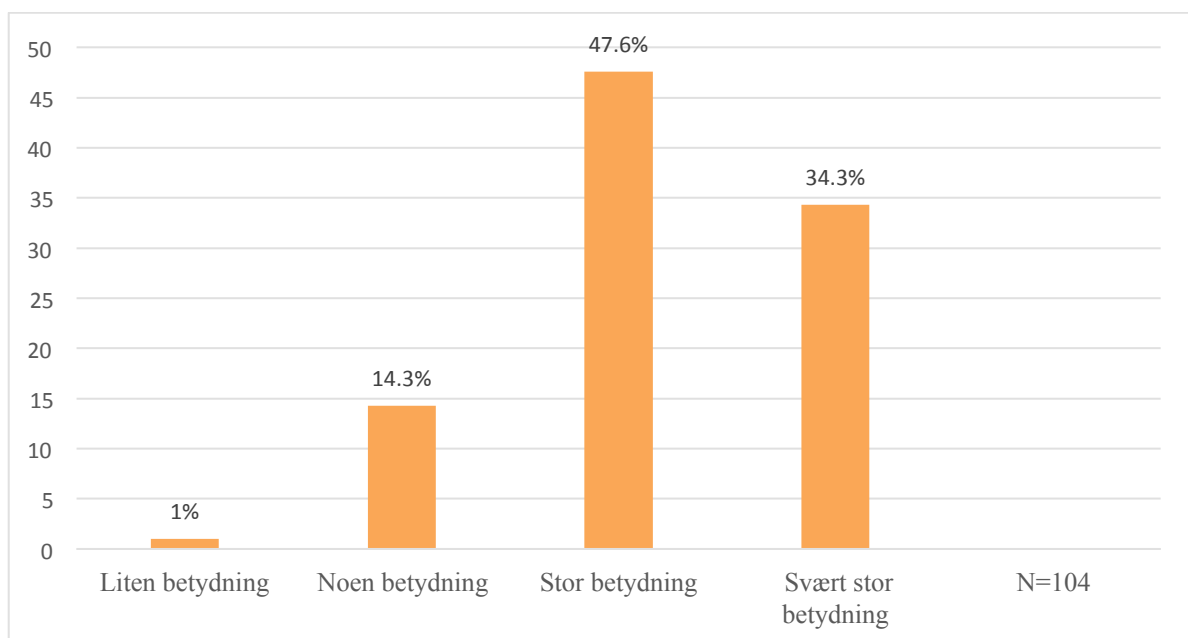
Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Under dybdeintervjuene med Gina og Ingrid kom det frem at de på grunn av psykisk helse fikk konsentrasjonsvansker som gjorde at de ikke klarte å arbeide med pensum eller forberede seg til forelesninger og eksamen. Av den grunn kom de på etterskudd med sine studier. Gina klarte å fortsette studiene, mens Ingrid valgte å avslutte. Under fokusgruppeintervjuet kom det frem de fleste studentene arbeidet jevnlig med pensumlitteraturen og møtte stort sett godt forberedt til forelesninger. Tidligere forskning viser at de studentene som forbereder seg og deltar aktivt i undervisningen har mindre sannsynlighet for å avslutter sine studier før oppnådd grad (Hovdhaugen & Aamodt, 2005). Gjennomsnittsvaret fra spørreundersøkelsen på studieatferd er 3.89 (se tabell. 9), noe som kan tyde på at de fleste studentene anser deres egen studieatferd som «god».

### 6.3.4 Mestring

Resultatene fra spørreundersøkelsen i figur. 6 viser at flertallet av de aktive studentene svarte at mestring i studiet hadde stor betydning for deres fortsettelse. Det at flertallet opplever å mestre studiet kan ha flere betydninger. Noen studenter kan mene at det å oppnå gode karakterer er det samme som å mestre studiet. Da er de gjerne ytre motivert. I andre tilfeller kan det å mestre studiet innebære å forstå innholdet eller at de opplever at den kunnskapen de oppnår bidrar til innsikt og personlig vekst. Disse er gjerne indre motivert. Det er med våre data ikke mulighet til å undersøke hva som gjør at respondentene opplever mestring av studiet, eller hva respondentene legger i begrepet.

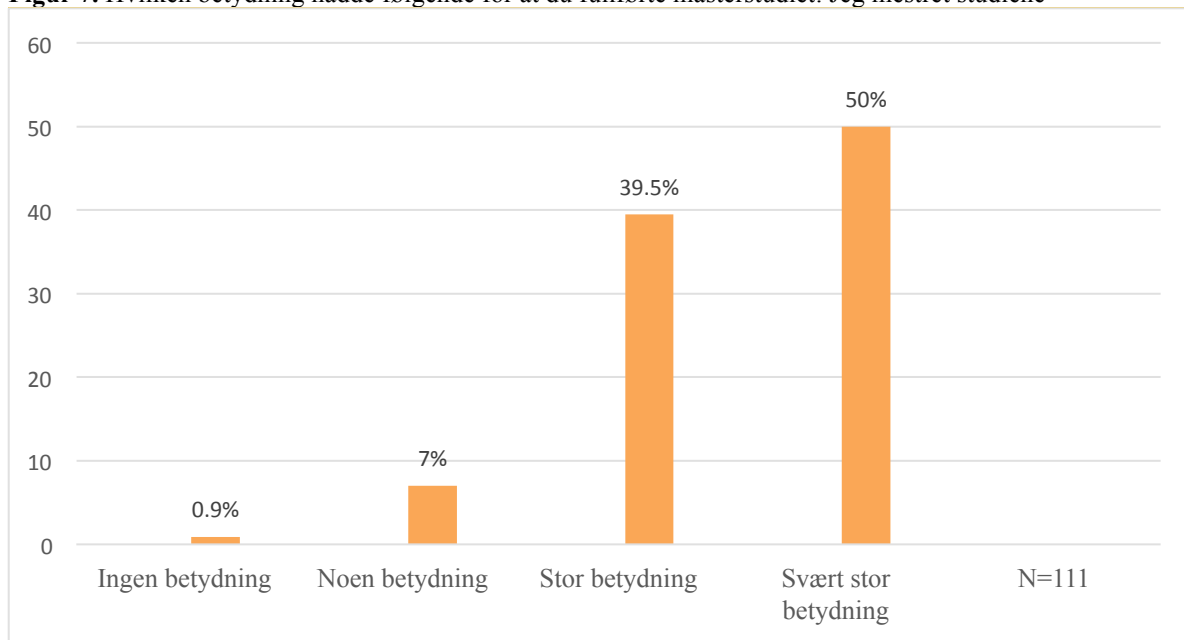
**Figur 6.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Jeg mestrer studiet.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

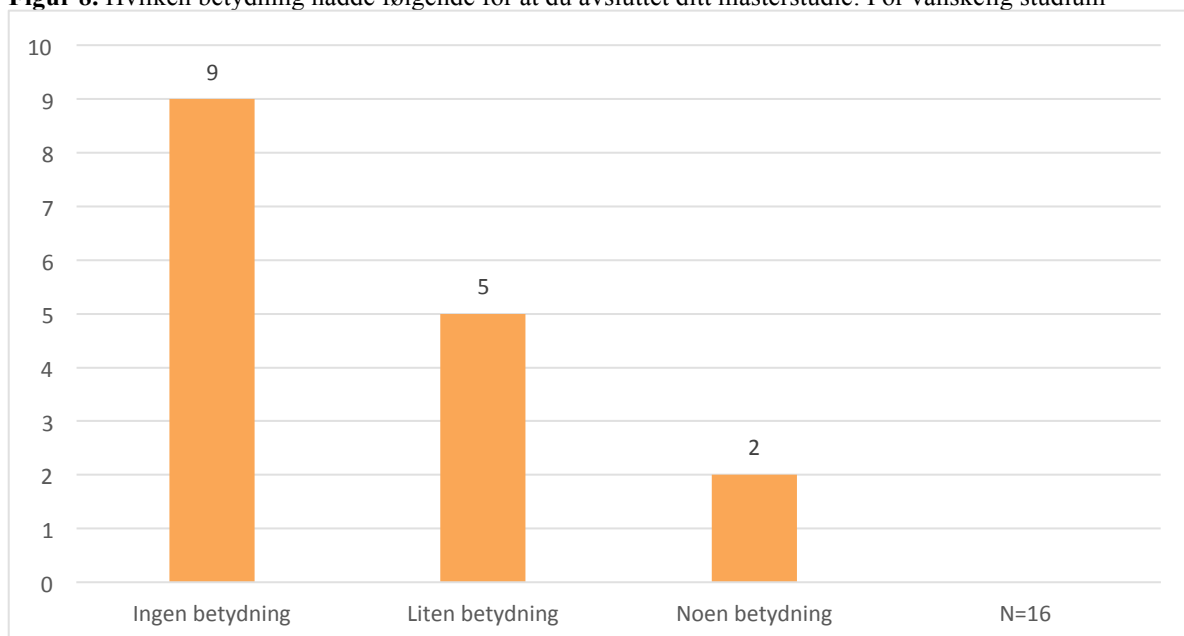
I figur 7. ser vi at studentene som har fullført har samme tendens som aktivgruppen, med enda flere respondenter som mener at mestring hadde svært stor betydning for deres fullføring. Det kan tenkes at de som har fullført avgir veldig positive svar i forhold til mestring da de vet helt sikkert at de har klart å oppnå en mastergrad, de *vet* at de har mestret studiet.

**Figur 7.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Jeg mestret studiene



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

**Figur 8.** Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet ditt masterstudie: For vanskelig studium



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Figur 8. viser frafallsgruppens svar i forhold til mestring av studiet. Frafallsgruppen fikk spørsmål om vanskelig studium var årsaken til at de valgte å avslutte sine studier. 9 av 16 svarte at det hadde ingen betydning, mens 7 mente det hadde liten eller noen betydning for deres valg om å avslutte studiene. Dette kan indikere at noen studenter velger å avslutte når studiet blir for vanskelig.

Vi hadde også spørsmål om studentene stort sett var fornøyd med karakterene de oppnådde, da det kan tenkes at karakterer muligens kan være en indikator på mestring av studiet.

Tabell 22. viser om det er sammenheng mellom studentgruppene og hvorvidt de er fornøyd med karakterene.

**Tabell 22.** Krysstabell mellom respondentenes studentstatus og hvorvidt de stort sett er fornøyd med karakterene de fikk og studentstatus

	Svært uenig	Uenig	Verken/eller	Enig	Svært enig	Total (N)
Aktive	2 1.9%	2 1.9%	24 22.9%	52 49.5%	25 23.8%	(105) 100.0%
Frafall	3 15.8%	1 5.3%	4 21.1%	9 47.4%	2 10.5%	(19) 100.0%
Fullført	0 0.0%	6 5.3%	19 16.7%	52 45.6%	37 32.5%	(114) 100.0%
Total (N)	(5) 2.1%	(9) 3.8%	(47) 19.7%	(113) 47.5%	(64) 26.9%	(238) 100.0%

$X^2 = 25.941$ , P-verdi = .001, Kritisk verdi = 15.507

Kilde: Egen spørreundersøkelse 2014-2015

Ut i fra tabellen ser vi at kun 2 av 19 i frafallsgruppen er *svært enig* i at de er fornøyd med karakterene. På den andre siden er flertallet av alle studentgruppene *enig* i at de stort sett er fornøyd med karakterene. Den kritiske verdien er lavere enn  $X^2$ , noe som betyr at det er sammenheng mellom respondentenes studentstatus og hvorvidt de stort sett er fornøyd med karakterene de fikk. Dette kan være fordi 3 av 19 fra frafallsgruppen ikke er fornøyd med karakterene. Ettersom N er lav i frafallsgruppen, utgjør disse respondentene hele 15.8 prosent. Likevel er resultatene en indikasjon på at det fins en sammenheng mellom om studentene er fornøyd med karakterene og om de er aktive, har fullført eller avsluttet studiet.



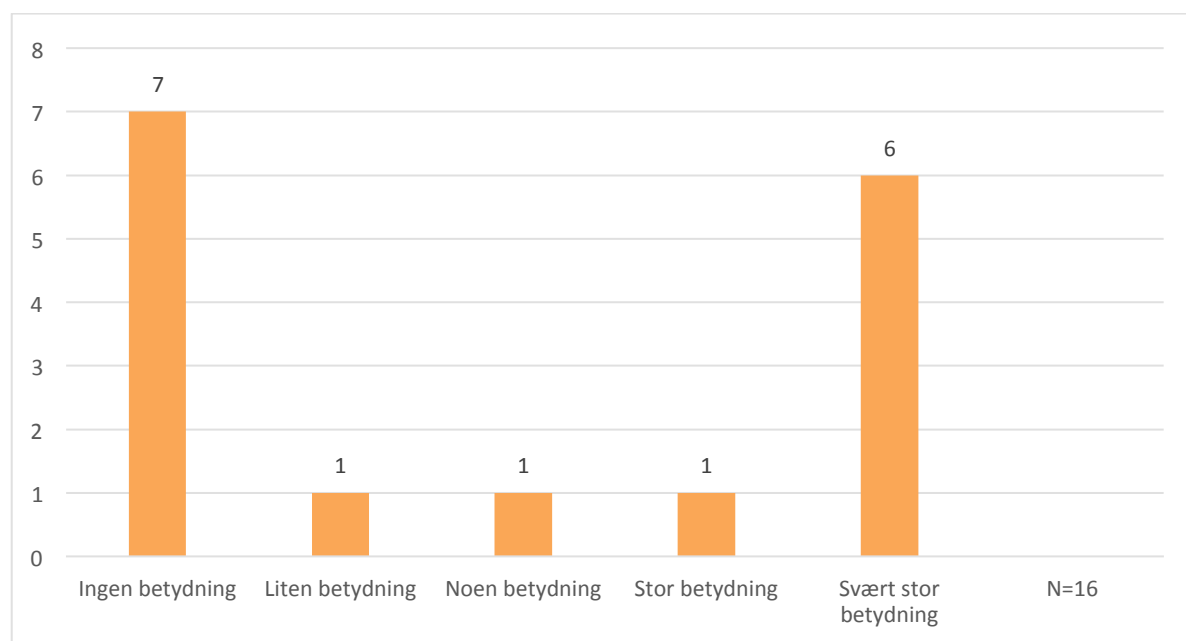
Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at de fleste studentene opplever å mestre mastergradstudiet, selv om de opplever krevende perioder. Studentene mener at det er viktig å ha kontakt med andre medstudenter for å komme seg gjennom personlige kriser relatert til utdanningsløpet. Ingrid følte at hun ikke mestret studiet på grunn av psykisk helse og mangel på tilhørighet i en gruppesituasjon. Anna og Gina opplevde å stryke, men de hadde en indre drivkraft som fikk dem til å prøve videre fremfor å avslutte sine studier. Ingrid manglet motivasjon og ettersom hun kom på etterskudd med eksamener mestret hun ikke studiet.

### 6.3.5 Helse

Det var kun frafallsgruppen som fikk spørsmål om helse i spørreundersøkelsen. Figur 9. viser hvorvidt helsemessige årsaker var av betydning for at de valgte å avslutte sine studier.

Frafallsgruppen er noe delt når det kommer til hvilken betydning helsemessige årsaker har hatt for deres valg om å avslutte studiene. Av 16 var det 7 som svarte at helsemessige årsaker ikke hadde betydning, mens 6 svarte at det hadde svært stor betydning. Dette kan tyde på at disse 6 respondentene bestemte seg for å avslutte sitt studium fordi helsemessige årsaker gjorde studiet vanskelig å gjennomføre. De 7 som svarte at det ikke hadde noen betydning var gjerne friske og dermed var ikke helsemessige årsaker en avgjørende faktor for deres valg om å avslutte.

**Figur 9.** Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet studiet: Helsemessige årsaker.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Under fokusgruppeintervjuet kom det fram at Else slet psykisk og gikk til psykolog. For henne førte psykisk sykdom til at hun syntes det var vanskelig å oppsøke veileder og Pedagogisk institutt for å få hjelp. Under dybdeintervjuene kom det fram at også Gina og Ingrid slet med depresjon og psykisk helse. For Gina førte dette til at hun tvilte på om hun kom til å gjennomføre mastergraden, for Ingrid førte blant annet dette til at hun avsluttet sine mastergradstudier.

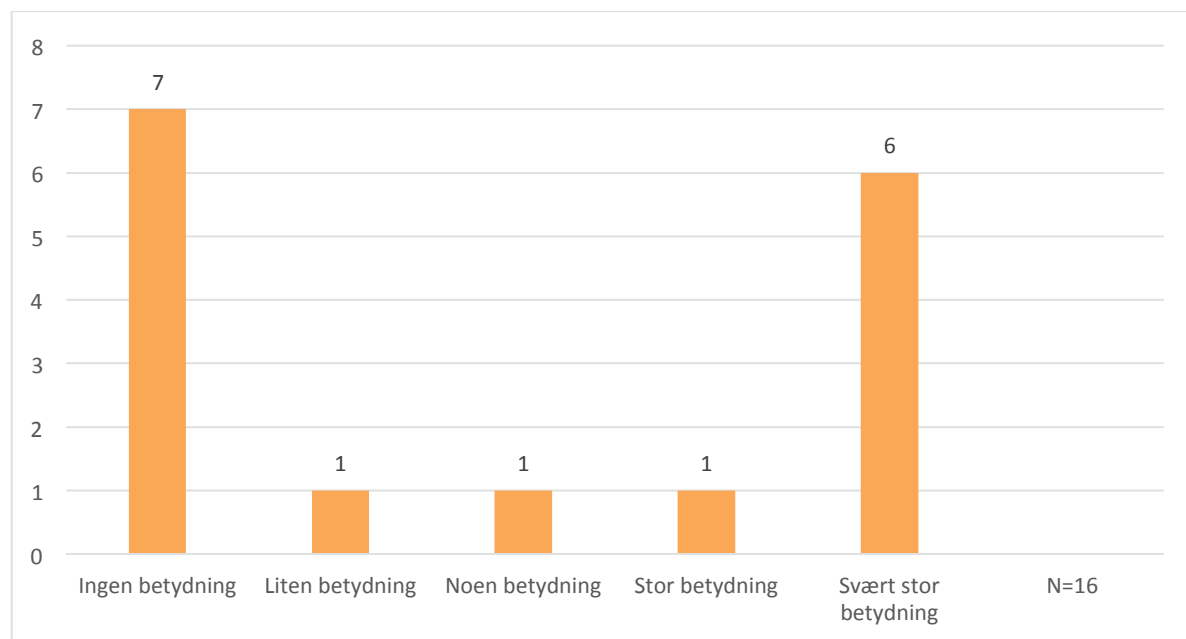
## 6.4 Eksterne variabler

De eksterne variablene vi har undersøkt i våre analyser er; jobb, økonomi og familie.

### 6.4.1 Jobb og økonomi

Frafallsgruppen ble spurt om jobbtilbud hadde betydning for at de avsluttet studiet. Figur 10. viser at jobbtilbud hadde svært stor betydning for 6 av 16 respondentene. På den andre siden svarte 7 av 16 at jobbtilbud ikke hadde noen betydning for at de valgte å avslutte.

**Figur 10.** Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: Fikk jobb.

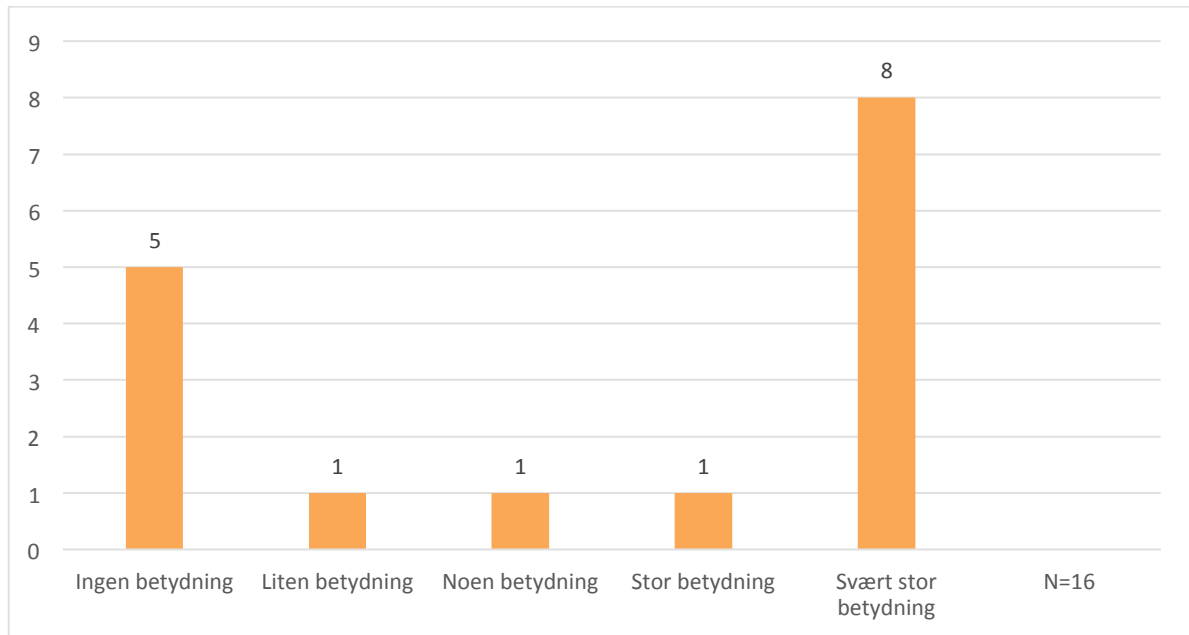


Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Det kan tyde på at de som får tilbud om jobb gjerne velger å arbeide framfor å studere videre. De som ikke får jobbtilbud velger da gjerne videre å studere. Vi kan ikke trekke en ensidig konklusjon, men det kan tenkes at om studenter som får jobbtilbud muligens avbryter sine studier før oppnådd grad.

Videre undersøkte vi økonomiske faktorer.

**Figur 11.** Hvilken betydning hadde følgende for at avsluttet ditt masterstudie: Det var vanskelig å balansere studium og lønnet arbeid.



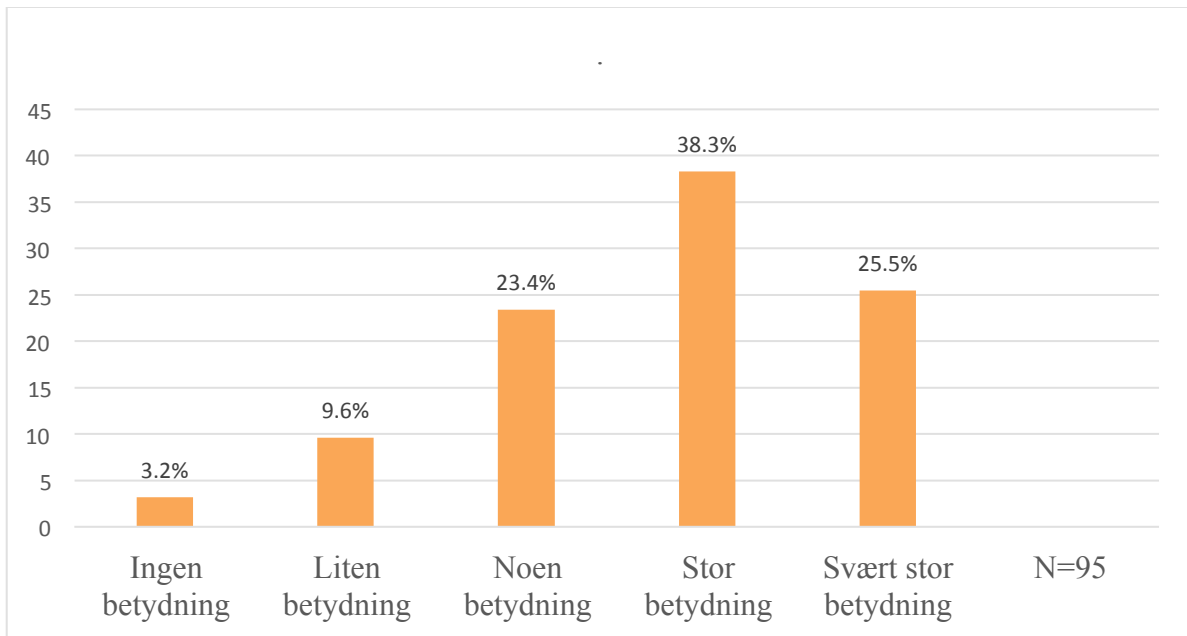
Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Figur 11. viser at 8 av 16 i frafallsgruppen svarte at det var svært vanskelig å kombinere studium og lønnet arbeid. Det kan tyde på at de studentene som har jobb ved siden av studiet opplever dette som krevende. Muligens mye obligatorisk oppmøte på studiet kan føre til at studenter med jobb ikke får mulighet til både å prioritere jobb og studium. 5 av 16 svarte at det hadde ingen betydning for at de valgte å avslutte studiet.

Vi ønsket også å se om økonomiske faktorer hadde ulik påvirkning på de forskjellige studentgruppene.

Figur 12. viser at økonomisk kontroll var et viktig punkt for fullførtgruppen for at de valgte å fullføre sine studier. 38.3 prosent oppgir at det var stor betydning for deres fullføring og kun 3.2 prosent svarte at det hadde ingen betydning.

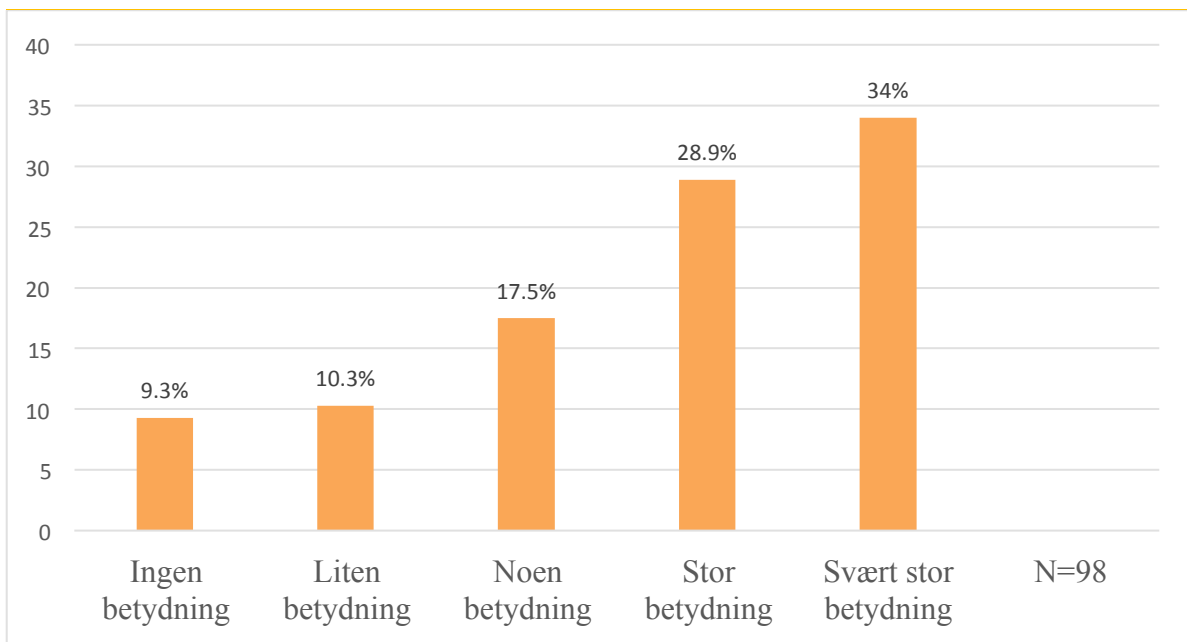
**Figur 12.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Jeg klarte å finansiere studiet.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

I figur 13. vises samme tendens hos de aktive studentene. 34 prosent i aktivgruppen svarte at god økonomi mens de studerte var av svært stor betydning for deres fortsettelse.

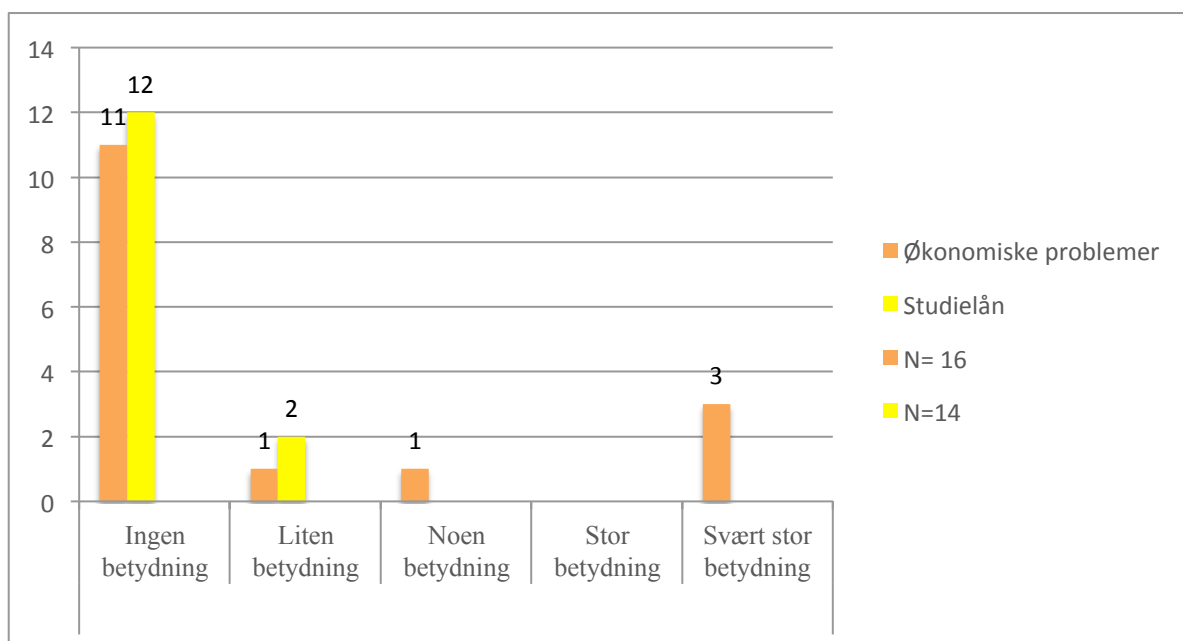
**Figur 13.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Jeg klarer å finansiere studiet.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Figur 14. illustrerer at de fleste mastergradsstudentene som har valgt å avslutte sine studier oppgir at økonomiske problemer ikke var grunn for at de valgte å avslutte sine studier. 3 av 16 oppgir at økonomiske problemer var en viktig faktor for at de valgte å avslutte sitt studium. Manglende studielån hadde ingen betydning for studentenes frafallsbeslutning. Dette kan tyde på at studentene i vår undersøkelse ikke avsluttet studiene på grunn av økonomiske problemer.

**Figur 14.** Hvilken betydning hadde følgende for at du avsluttet masterstudiet: (1) økonomiske problemer, (2) fikk ikke studielån fordi jeg var for mye forsinket.

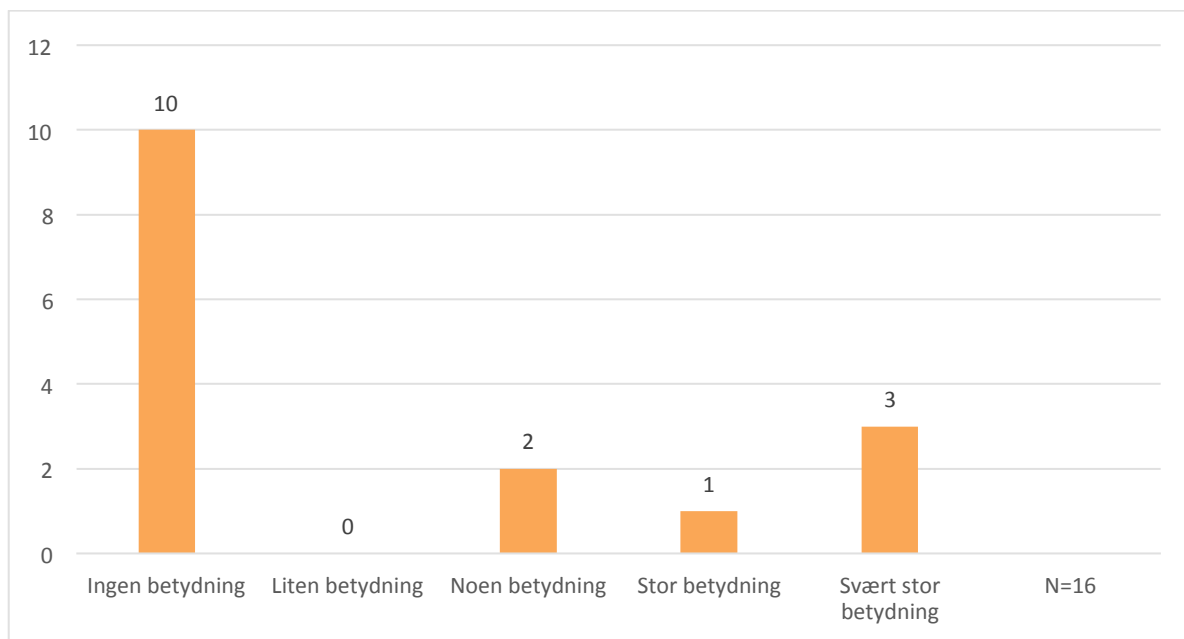


Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

### 6.4.2 Familie

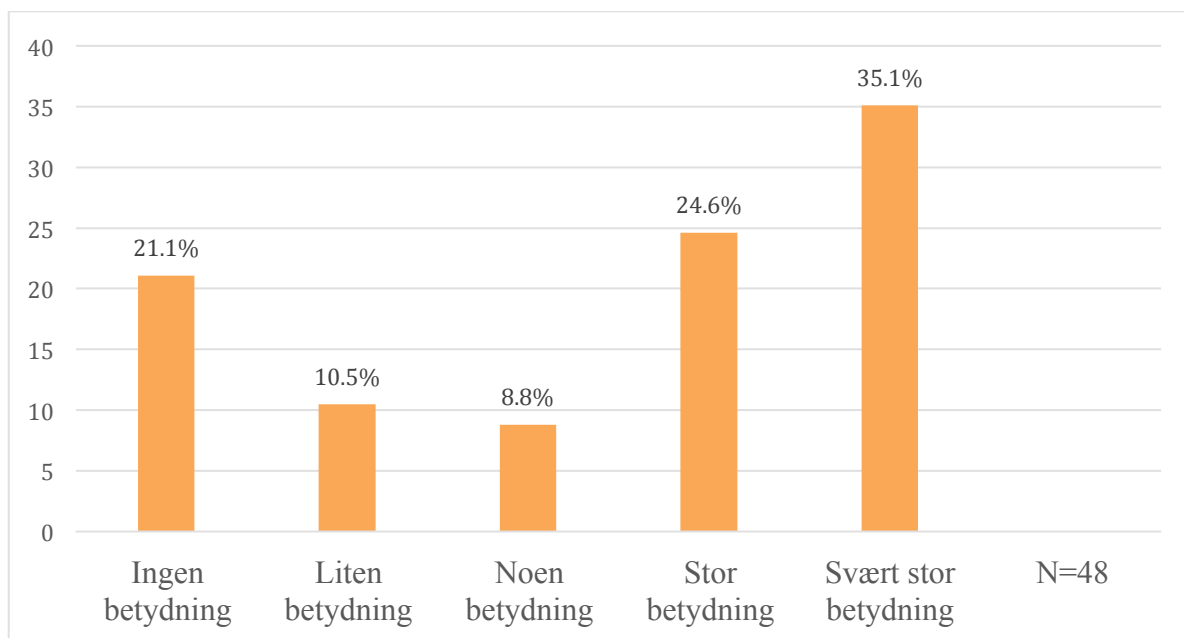
Frafallsgruppen fikk spørsmål om familie eller omsorg for barn hadde betydning for hvorvidt de valgte å avslutte studiet. 10 av 16 i frafallsgruppen svarte at det ikke var problematisk å kombinere studier med familie eller barn. Figur 15. viser at 6 av 16 respondentene svarte på den andre siden at dette hadde *noen-, stor- eller svært stor betydning* for at de valgte å avslutte sine mastergradstudier. Vi har med våre data ikke mulighet til å si noe om hvor mange studenter som eventuelt har barn og familie. Det kan tenkes at flere av de som har svart at familie/ barn ikke var av betydning for deres frafallsbeslutning ikke har hatt familie eller barn å ta hensyn til.

**Figur 15.** Hvilken betydning hadde følgende for at avsluttet ditt masterstudie: Det fungerte dårlig å kombinere studiet med familie / barn.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

**Figur 16.** Hvilken betydning hadde følgende for at du fortsatt går på masterstudiet: Det fungerte å kombinere studier og familie / barn.

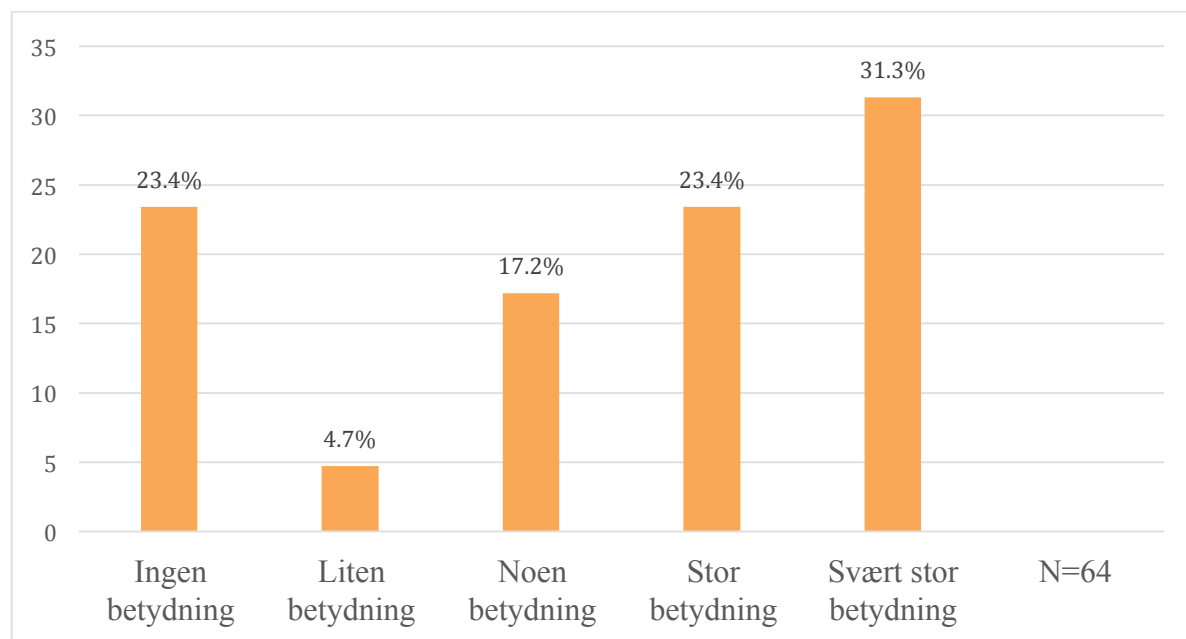


Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Svarene til de aktive studentene er noe spredt når det kommer til om det fungerte å kombinere studier med familie / barn. De fleste svarer at det hadde stor og svært stor betydning for at de fortsatt studerer. Av de 105 respondentene som har svart på dette spørsmålet svarte hele 44.8

prosent av de aktive studentene «uaktuelt». Som tidligere nevnt har vi valgt å fjerne kategorien «uaktuelt» fra våre analyser, dette påpekes kun her for å forklare hvorfor få respondenter har svart på spørsmålet. Årsaken til dette kan være at disse studentene ikke har familie eller barn de må ta hensyn til. Vi har med våre data ikke mulighet til å si noe om hvor mange studenter som eventuelt har barn og familie, derfor er dette kun en antagelse.

**Figur 17.** Fullførte: Hvilken betydning hadde følgende for at du fullførte masterstudiet: Det fungerte å kombinere studiet og familie / barn.



Kilde: Egen spørreundersøkelse fra 2014-2015

Figur 17. viser at varene til fullførtgruppen er noe spredt når det kommer til om det fungerte å kombinere studier med familie / barn. De fleste svarer at det hadde *stor* eller *svært stor betydning* for at de fullførte sine mastergradsstudier. Det var 114 studenter fra fullførtgruppen svarte på dette spørsmålet, av disse var det 43 prosent som svarte «uaktuelt». Dette kan igjen tyde på at disse ikke har hatt ansvar for familie eller barn i studietiden.

## 6.5 Oppsummering

Alle studentgruppene har innimellom tvilt på om de kommer til å gjennomføre mastergraden. Frafallsgruppen er naturlig nok den gruppen som har vært mest usikre på om de kommer til å fullføre mastergraden. Dette kan være naturlig ettersom de har valgt å avslutte mastergradstudiet.

Videre studerte vi institusjonelle faktorer. Informantene opplever at tilbud om studieveiledning med fordel kunne vært mer synlig. Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at frafallsgruppen skilte seg ut fra de to andre gruppene, noe som kan tyde på at de var noe mindre fornøyd med studieveiledningen. Faglig veiledning ser ut til å fungere bra, selv om to informanter har negative opplevelser i forhold til faglig veiledning. Informantene og respondentene er stort sett fornøyd med masterveiledningen de har fått. En informant har opplevd at masterveileder måtte avlyse masteravtalen og var følgelig ikke fornøyd med å få masterveileder fra et annet institutt. En annen informant opplever at masterveileder ikke var tilgjengelig.

I forhold til undervisning har de fleste gode erfaringer, og pensum er godt knyttet opp til eksamen. En informant ønsket at faglærerne som underviser i metodefagene kunne ha samarbeidet tettere for at studentene skal kunne få et mer helhetlig overblikk over de ulike forskningsmetodene.

Følgelig har vi undersøkt individuelle årsaksfaktorer. Når det kommer til mål og intensjoner har de fleste klare mål, som for eksempel å oppnå en mastergrad. Få svarer at de ønsker å bli adjunkt med opprykk eller bare ta enkeltemner. Under intervjuene fortalte flere studenter at det var svært viktig å føle tilhørighet til medstudenter og universitetet. Gina skulle ønske det var mer samhold i «klassen». Data fra spørreundersøkelsen viser at de fleste føler sosial tilhørighet til medstudenter. Det er ingen signifikant forskjell i grad av tilhørighet mellom de ulike studentgruppene. Når det kommer til mestring svarer både aktivgruppen og fullførtgruppen at de mestret eller mestrer studiet. 7 av 16 i frafallsgruppen oppgir at masterstudiet i pedagogikk var vanskelig. Frafallsgruppen fikk også spørsmål om helse. Her var svarene noe delt. 7 av 16 mener at helsemessige årsaker ikke hadde noen betydning for at de avsluttet sine studier, mens 6 av 16 svarer at helsemessige årsaker hadde betydning for frafallsbeslutningen.

De eksterne årsaksfaktorene viste seg å være betydningsfulle for fullføring og frafall i resultatene fra våre undersøkelser. Hvorvidt jobbtilbud kunne være en årsak til at noen studenter valgte å avslutte sine studier ble undersøkt. Også her var resultatene fra spørreundersøkelsen noe delt. 7 av 16 i frafallsgruppen svarte at jobbtilbud ikke hadde noen betydning, mens 6 av 16 mente at jobbtilbud hadde svært stor betydning. 8 av 16 oppgir at det var vanskelig å kombinere arbeid og studium, mens 5 av 16 svarte at det ikke hadde noen



betydning for at de valgte å avslutte studiene. Både aktivgruppen og fullført gruppen svarte at det var viktig for de at de klarte å finansiere studiet. Manglende studielån hadde ingen betydning da frafallsgruppen tok avgjørelsen om å avslutte sine studier. I forhold til familie og barn mente 6 av 16 studenter i frafallsgruppen at det var så utfordrende å kombinere studier med familie / barn at de valgte å avslutte sine studier. 10 av 16 studenter svarte at det å kombinere familie / barn med studier ikke hadde noen betydning for deres valg om å avslutte masterstudiene. Aktiv -og fullførtgruppens svar var noe spredt når det kom til om de syns at det var utfordrende å kombinere studier med familie og barn. Flertallet svarte at dette hadde betydning for deres gjennomføring.



## **7. Drøfting**

Målet med denne studien har vært å kartlegge faktorer som kan påvirke fullføring og frafall ved mastergradene ved Pedagogisk institutt. For å svare på problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål;

- *Hvordan kan institusjonelle faktorer påvirke fullføring og frafall,*
- *Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall*
- *Hvordan kan eksterne faktorer påvirke fullføring og frafall.*

Følgelig tar vi utgangspunkt i våre resultatene og drøfter disse i henhold til tidligere forskning og årsaksfaktorer. Resultatene vil også bli drøftet i lys av Tintos (1993) frafallsprosess, Banduras (1997) teori om mestringsforventninger og Deci og Ryans (1985, 2002) teori om selvbestemmelse.

### **7.1 Institusjonelle årsaksfaktorer**

*Hvordan kan institusjonelle årsaksfaktorer påvirke fullføring og frafall?*

#### **Studieveiledning og faglig veiledning**

Resultatene fra vår spørreundersøkelse viser at de fleste studenter var fornøyd med studieveiledningen de har fått. Post-hoc testen viste at det var signifikant forskjell mellom frafallsgruppen og de to andre gruppene. Dette kan gjerne tyde på at studenter som har avsluttet sine studier har en annen erfaring med studieveiledning enn de to andre gruppene. De som har fullført ser gjerne mer positivt tilbake på sin studenttilværelse, mens de som har avsluttet gjerne har mer problemfylte minner. Vi kan ikke si med sikkerhet hvor mange av respondentene som har benyttet seg av studieveiledning, men av de 215 studentene som har svart på spørsmålene om studieveiledning har svarene for det meste vært positive. Tabell 14. viste at studentstatus har en sammenheng med hvorvidt studentene opplevde å få svar/tilbakemeldinger på sine henvendelser. Av de studentene vi har intervjuet var det ingen som hadde benyttet seg av studieveiledning, og noen mente tilbudet kunne vært mer synlig. Dette kan tyde på at de studentene som tar i bruk tilbudet er fornøyd og at de som ikke har benyttet seg av tilbudet kanskje ville gjort det dersom det var mer synlig.

Faglig veiledning er et tilbud til alle mastergradsstudenter. Under fokusgruppeintervjuet forteller Anna åpenhertig at hun var nær ved å gi opp da hun opplevde å stryke i et av fagene på grunn av mangel på faglig veiledning.

*«Jeg har savnet veiledning i (...) spesielt i ett fag som jeg hadde i fjor, vi fikk ingen veiledning i det hele tatt, fikk ingen hjelp, ingen retningslinjer. Vi måtte finne ut alt selv, og det var... (sukker oppgitt). Det var starten på min: oi shit, dette klarer ikke jeg. Jeg ante ikke hva jeg drev med, jeg holdt på i blinde... var oppgaven og problemstillingen innenfor? Jeg bare tok en sjans og prøvde så godt jeg kunne. Da jeg leverte... det ble stryk! Så bare.. da tenkte jeg.. hva skjer? Jeg får ikke noe hjelp av veilederen på faget? (...) Jeg forventet mer av Pedagogisk institutt. (...). Det står i retningslinjene at vi skulle ha veiledning, men fikk det ikke. Da blir man skuffet og irritert, og mister motivasjonen til å fortsette rett og slett. Er det sånn de skal holde på så er ikke jeg interessert i å fortsette (...).» - Anna*

Anna forklarte at det var mangel på faglig veiledning som var årsaken til at hun opplevde å stryke i et fag, og hun forteller at hun forventet mer av Pedagogisk institutt og faglærer. Anna attribuerer til en ekstern årsak, en årsak utenfor hennes selv. Det er nyttig for Annas fremtidige mestringsforventninger at hun ikke forklarte nederlaget med mangel på evner. På den måten vil ikke nødvendigvis denne hendelsen påvirke hennes videre studieløp dersom hun senere opplever å få den veiledningen hun forventer (Schunk et al., 2014). Det er tydelig at Anna hadde andre resultatforventninger enn stryk, ettersom hun ble både skuffet og irritert da hun opplevde dette. Anna fortalte videre om hvor viktige hennes medstudenter var da hun opplevde denne personlige nedturen:

*«(...) jeg fikk støtte av studentene rundt meg. Det er jo ikke noe galt med meg, det fikk de meg til å innse, for det var jo det jeg tenkte. Jeg tenkte "får jeg ikke til dette?" og "er ikke master noe for meg?". Men folk: joda, stå på, kjør på, skriv oppgaven og gjør det du kan. Det står ikke på deg. Men jeg tenkte det var meg selv det var noe galt med. Men jeg møtte veggen, jeg har ikke opplevd å ikke komme gjennom et fag tidligere. Jeg begynte å henge etter og måtte ta emnet opp igjen det halvåret da det var sykt vanskelig fra før av. Så da tenkte jeg... nei, den masteren her gidder jeg ikke. Men alltid måtte jeg prøve, prøve så kommer man gjennom til slutt. Motivasjonen var vel noe inni meg som sa at jeg måtte» -Anna*

Anna begynte å tvile på egne evner da hun strøk i et fag, selv om hun opplevde at ytre faktorer også hadde innvirkning på resultatet. Hun hadde aldri tidligere opplevd å stryke. Det at hun var en del av et sosialt miljø på universitetet reddet henne trolig fra å avslutte studiene da hun begynte å tvile på sine evner. Studenter som tviler på egne evner gir lettere opp enn de som har troen på seg selv (Schunk et al., 2014). Anna belyser flere av Banduras (1997) kilder til mestringsforventninger. (1) Anna hadde tidligere opplevd å mestre på samme område, og hun har i tillegg (2) vikarierende erfaring ved at hun så at sine medstudenter klarte å gjennomføre emnet. Anna opplevde også (3) å få verbal overtalelse fra sine medstudenter.

Disse erfaringene var gjerne med på å styrke Annas fremtidige mestringsforventninger siden hun valgte å ta emnet på nytt og fortsette sine studier. I tillegg påpeker Anna at hun har en indre drivkraft som gjorde at hun ikke ga opp. I følge Deci og Ryan (2002) er blant annet behovet for å være en del av et fellesskap viktig for å fremme indre motivasjon. Det kan stemme med Annas erfaringer, ettersom hun hadde en indre motivasjon for å prøve igjen og fikk støtte fra sine medstudenter.

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at flere av studentene hadde lav terskel for å gå til Pedagogisk institutt og spørre om faglig veiledning. Flere studenter hadde ingen problemer med å ta kontakt med faglærere.

*«Ja, jeg følte ikke at terskelen var så høy for å gå til Pedagogisk institutt, jeg følte at mange av de var veldig imøtekommende og åpne som personer.» - Ingrid*

På den andre siden var det noen studenter som synes det er vanskelig å gå til faglærer for å be om råd. Gina opplevde at det var vanskelig å ta kontakt med faglærere.

*“(...)Og så føler man at det er en avstand mellom student og forelesere. Eller... De som jobber på instituttet... man har ikke noe forhold til de. De er hakket over deg, selv om jeg følte at når man begynte på master så ble det litt mer sånn at det var mer naturlig å snakke sammen og sånn, men allikevel så er det liksom den der formelle distansen som skapes fordi at man kanskje forventer at det skal være sånn (...)” – Gina*

Gina følte at det var en distanse mellom henne og faglærere som gjorde det vanskelig for henne å ta kontakt dersom det var noe hun lurte på. Det kan gjerne være nyttig dersom forelesere oppfordrer studenter til å ta kontakt, da tørr kanskje usikre studenter som Gina å ta skrittet videre dersom de trenger hjelp. I spørreundersøkelsen benyttet vi spørsmål om faglærernes tilgjengelighet og relasjon til faglærer. De fleste respondentene opplevde at faglærer var tilgjengelig og at kommunikasjonen med faglærer var god. Det kan tyde på at flertallet av våre respondenter er fornøyd med faglærerens svar på henvendelser og at det er lett å gå og spørre om hjelp. Spørreundersøkelsen tar kun for seg et mindre utvalg av alle mastergradsstudenter ved Pedagogisk institutt, og det blir dermed vanskelig å svare på om hvorvidt faglig veiledning er en faktor som kan påvirke studentenes frafallsbeslutning. Det er muligens andre aspekter ved faglig veiledning som kunne ha inngått som indikatorer i vår spørreundersøkelse. Likevel kan vi anta at utvalget vårt fra spørreundersøkelsen stort sett hadde en positiv opplevelse av faglærerne ved Pedagogisk institutt.

## **Masterveiledning**

Masteroppgaveskriving er som tidligere presentert en spesielt krevende prosess for studenter Odgen (1988). Mastergradsstudentene i pedagogikk skal både finne problemstilling, teori, metodisk tilnærming og data til eget forskningsprosjekt. Pedagogikkstudenter står ovenfor flere valg i mastergradsarbeidet enn studenter som studerer realfag. For realfagstudenter er det mer vanlig at studentene får tildelt en oppgave eller tema, og at de samarbeider. I samfunnsvitenskapelige fag må studentene ofte ta flere valg og det fører til at det er større risiko for forsinkelser eller frafall (Hovdhaugen, et. al, 2010). Forskning har vist at jo mer spesifikk en oppgave er jo større er mestringsforventningene til personene som utfører oppgaven (Bean & Eaton i Braxton, 2000). Under fokusgruppeintervjuet delte Ina og Ane sine erfaringer med masteroppgaveskriving og det å finne problemstilling.

*«Masteroppgaveskriving er helt nytt for meg og vi skal lære det underveis. Når den er levert, da først vet man hva det innebærer å skrive en masteroppgave. Det er ikke lett å bare begynne (...)» - Ine*

*«(...) det var jo ikke det jeg tenkte jeg skulle skrive masteroppgave om som jeg skriver om nå (...)» - Ane*

Det å komme i gang med masteroppgaveskrivingen opplevdes som vanskelig for studentene vi har intervjuet. Det er trolig viktig med en masterveileder som kan hjelpe studentene i oppstartfasen og videre i skriveprosessen. Tildeling av masterveileder var for Elise svært problematisk og dette påvirket hennes oppstartsfase.

*«Det at jeg ikke fikk veileder forstyrret hele min tankegang. Jeg hadde ingen å spørre om hjelp. Det var... jeg hadde fått veileder, men hun svarer jo ikke. Jeg sendte mail... fikk svar at hun hadde mistet jobben eller noe, og at jeg skulle få ny... men NTNU hjalp meg ikke og sa det var HiST sitt ansvar å finne ny. Jeg ble så sint, så sur. (...) Jeg har ventet lenge for å veiledning og hjelp til å komme meg videre. » - Elise*

Elise fortalte at hennes fremdriftsplaner ble forstyrret da hun mistet sin første masterveileder. Elise erfarte å stå alene med masteroppgaven i oppstartsfasen, noe som trolig påvirket hennes progresjon en stund fremover. Masteroppgaven er kun normert til ett semester, derfor kan det gjerne lønner seg å komme i gang så raskt som mulig for å unngå forsinkelser. Elise forteller at hun ikke fikk noe informasjon fra Pedagogisk institutt om hvordan hun kunne kontakte sin nye veileder, ettersom denne hørte til ved en annen utdanningsinstitusjon. Det er mulig at Pedagogisk institutt kan være tydeligere på hvem studentene skal henvende seg til dersom de opplever vanskelige situasjoner med sin masterveileder.

I regresjonsanalysen av våre data fra spørreundersøkelsen hadde variabelen *masterveiledning* en signifikant effekt på den avhengige variabelen *tvilt på gjennomføring*. Dette kan tyde på at masterveiledning er en viktig faktor for hvorvidt mastergradsstudenter tviler på om de vil gjennomføre sine studier eller ikke. Sumskåren *masterveiledning* hadde det høyeste gjennomsnittssvaret av variablene. Det kan tyde på at de respondentene som har begynt på masteroppgaven stort sett er fornøyd med tildeling av masterveileder. Og videre at studentene kommuniserte godt med veileder, samt satte pris på innspillene masterveileder kom med.

## **Undervisning**

Under intervjuene kom det fram at alle studentene opplevde forelesningene som nyttige, samme tendens ser vi i resultatene fra spørreundersøkelsen. Alle studentgruppene var fornøyd med undervisningen. Ettersom flertallet i frafallsgruppen svarte at bedre undervisning ikke kunne forhindre deres frafall kan vi anta at undervisningen ble oppfattet som god, og at det var en annen faktor som var årsak til deres frafall. Post-hoc testen viser at fullførtgruppen svarte at de var mindre fornøyd med undervisningen enn de to andre gruppene. Dette er noe spesielt, da fullførtgruppen stort sett har gitt mer positive svar på andre spørsmål enn de to andre studentgruppene. Foreleserne blir opplevd som kunnskapsrike av de studentene vi har intervjuet.

*«Jeg synes faktisk de fleste av foreleserne var veldig dyktige, det synes jeg»* - Ingrid

Videre uttrykte studentene at det var givende for dem å delta på forelesninger:

*«Jeg fikk mye ut av det å gå på forelesning. Gode forelesere, veldig relatert til det du måtte kunne i forhold til eksamen. Viktig pensum ble tatt opp så jeg fikk mye å gå på. Jeg gikk på nesten alle forelesningene.»* - Anna

*«Jeg har gått på omtrent alle forelesninger, fordi jeg har lyst og fordi jeg føler at jeg lærer mer og har flere kanaler som pensum har gått inn på»* - Ina

Gina bemerket at metodefaget var krevende, og at det derfor ble mer naturlig å søke hjelp hos medstudenter. Det at metodefaget var obligatorisk førte til at studentene søkte hjelp hos hverandre, noe som gjorde at studentene fikk bedre samhold.

*«Jeg synes det har vært bra når det har vært litt mer klassefølelse, sånn som da vi hadde metodefag som hadde obligatorisk oppmøte. Det krevde litt mer av deg som student, du måtte jobbe mer... for da ble det mer naturlig å samarbeide også, (...)da ble det sosiale bedre (...). man ble litt tvunget ut av komfortsonen og ble tvinga til å treffe andre studenter (...)» - Gina*

I årsrapporten for kvalitetssikring 2014 skriver som nevnt Pedagogisk institutt at det særlig fokuseres på god undervisning (NTNU, 2014). Ut i fra våre resultater kan det se ut til at instituttets satsning på studiekvalitet har fungert i undervisningssammenheng. Det å møte opp til forelesninger er positivt for studenters sosiale – og akademiske tilhørighet (Tinto, 1993). Det at studentene som har deltatt i vår studie er så godt fornøyd med undervisningen kan gjerne styrke deres tilhørighet til universitetet, både faglig og sosialt. Vi tenker at det å delta på forelesninger også kan bidra til å styrke studenters mestningsforventninger ved at de har gode rollemodeller i medstudenter som de møter eller ser på forelesninger. Dette er i tråd med det Bandura (1997) legger i begrepet vikarierende erfaring. Når man deltar på samme forelesninger blir man gjerne en del av et sosialt fellesskap, noe som er viktig for å fremme indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985).

### **Oppsummering: Hvordan kan institusjonelle faktorer påvirke fullføring og frafall**

Det kan tyde på at institusjonelle faktorer kan påvirke studentene til å fullføre eller avslutte sine studier i noen sammenhenger. Faglig veiledning øker gjerne sannsynligheten for at studenter bedre forstår det faglige innholdet og muligheten for å bestå eksamen kan øke. Dersom studenter opplever å ikke få faglig veiledning kan det føre til at de kommer på etterskudd med sine studier, og at de begynner å tvile på sine evner. Dette kan igjen føre til at de kan miste motivasjonen. Tidligere forskning har vist at studenter som er misfornøyd med veiledning og oppfølging påvirke studentene til å velge og avslutte studiet (Hovdhaugen & Aamodt, 2005). Faglig veiledning ser stort sett ut til å fungere godt hos Pedagogisk institutt, noe som kan være bra for å redusere frafall. Noen studenter ved Pedagogisk institutt opplevde likevel å ikke få den faglige veiledningen de forventet. Studieveiledning fungerer i følge vår spørreundersøkelse godt, men tilbudet kunne gjerne vært mer synlig. Vi kan ikke si noe om hvorvidt studieveiledning påvirker studentene til å fullføre eller avslutte sine studier da vi har få informanter som har benyttet seg av dette tilbudet, men ut i fra resultatene fra spørreundersøkelsen er de studentene som har brukt tilbudet godt fornøyd. Frafallgruppen skilte seg ut i forhold til studieveiledning. Dette kan gjerne tyde på at denne studentgruppen var mindre fornøyd med studieveiledning enn de andre gruppene.



Masterveiledning virker å være en viktig faktor som kan påvirke studentene i positiv eller negativ retning. Det å komme tidlig i gang med masteroppgaven og få god oppfølging kan gjerne påvirke studentene til å gjennomføre studiene. Manglende eller fraværende masterveiledning gjør studentene sårbare i en kritisk fase av deres utdanningsløp. Gode rutiner omkring tildeling av veileder og masterveiledning kan være viktig for at studentene fullfører og holder tidsfrister. Studentene ved Pedagogisk institutt har stort sett gode erfaringer med undervisningen, noe vi har argumentert for at kan øke sannsynligheten for at de består eksamener og fullfører utdanningsløpet

## **7.2 Individuelle årsaksfaktorer**

*Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*

### **Mål og intensjoner med å ta mastergrad i pedagogikk**

Studenters mål og intensjoner er viktige for deres motivasjon (Tinto, 1993). Studenter gjennomfører gjerne oppgaver dersom de har ett bestemt mål, eller en forventning om et gitt resultat (Bandura 1997; Deci & Ryan; 2002; Imsen, 2010;). Det kan tenkes at de studentene som ønsker å begynne på et krevende masterstudium har høye mestringsforventninger, ettersom de har begitt seg ut på en utfordrende aktivitet. Når mastergradsstudentene selv velger tema for sin masteroppgave kan det gi de en indre drivkraft som fremmer deres indre motivasjon, da de opplever å være selvbestemmende. Forventninger om å oppnå en bestemt type arbeid kan også være et mål som fremmer studentenes mestringsforventninger og motivasjon. Det er viktig å føle at man selv har bestemt hvilke oppgaver man begir seg ut på, det styrker studentenes selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2002). Studentene vi har intervjuet har ulike begrunnelser for at de valgte å begynne på mastergrad i pedagogikk.

*«Jeg vil ikke slutte å studere! Skal jeg slutte å utvikle meg, eller slutte å skjenke mer? (...) Jeg valgte denne masteren, og ikke spesialpedagogikk, fordi jeg ville ha mange dører åpne, jeg vil ha mange muligheter for jeg vet ikke hva jeg kan bli! (...) Om 10 år sitter jeg i kunnskapsdepartementet(...)» - Ina*

Ina virker å trives som student. Hun er glad i å studere og liker å erverge seg nye kunnskaper. På den måten er Ina i en stadig utviklingsprosess. Dette er i tråd med Deci og Ryan (2002) som påpeker viktigheten av at mennesker er i en stadig utviklingsprosess. Ina ser for seg at mastergraden i pedagogikk vil gjøre henne kvalifisert til en bestemt posisjon. Det vil si at Ina

hadde forventninger om et gitt resultat. Høye resultatforventninger kan gjerne styrke studenters mestringsforventninger og gjør de mer utholdende på veien mot målet (Schunk et al., 2014). For andre studenter var det mer tilfeldig at de valgte å ta en mastergrad.

*«Det var tilfeldig at jeg begynte med det. Det var ikke mitt førstevalg. Så kom jeg inn her, og tenkte jeg får prøve. Så første året ble jeg mer og mer interessert. De jeg gikk sammen med var veldig ivrige på å ta master og da ble det et fellesskap der (...)» - Anna*

Anna hadde ingen klare mål da hun begynte på mastergrad i pedagogikk. Hun opplevde at hennes medstudenter hadde lyst til å ta mastergrad, og hun ble en del av dette fellesskapet. Det å føle seg som del av et fellesskap førte gjerne til at Anna ble mer interessert og indre motivert til å fortsette på mastergraden. Det å føle seg som en del av et fellesskap kan føre til at mennesker utvikler seg til å bli effektive, sosiale og engasjerte (Deci og Ryan, 2002). Dette samsvarer gjerne med Annas erfaringer ettersom hun forteller at hun ble mer interessert i pedagogikk etter at hun ble en del av et engasjerende fellesskap.

Vår spørreundersøkelse omfavnet en rekke ulike mål og intensjoner for å begynne på en mastergrad. De fleste studentene ønsket å oppnå en mastergrad, og mange begynte fordi de hadde interesse for faget. Dette med interesse for faget kan være viktig for studentenes indre motivasjon og mestringsforventninger. Dersom man får holde på med noe man ser på som interessant blir man gjerne mer motivert for å fullføre, samtidig som man får høyere mestringsforventninger om å bestå eksamen (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985,). Mange studenter svarte også at de begynte på mastergrad i pedagogikk fordi de ønsket å bruke sine evner. Dette er i tråd med Deci og Ryans kompetansebehov (Deci & Ryan, 2002; Woodworth i Deci & Ryan, 1985). Dersom studentene opplever å stole på seg selv, og være nyttige og effektive i det fellesskapet de er en del av blir gjerne behovet for å føle seg kompetent tilfredsstilt.

### **Tilhørighet**

Det kan tenkes at tilhørighet til medstudenter og universitetet er viktig for trivselen til studenter, og at trivsel kan påvirke studenters motivasjon i positiv retning. Resultater fra spørreundersøkelsen viser at hvorvidt studentene trivdes i studentmiljøet var avhengig av hvilken studentstatus de hadde. Videre var det ikke signifikante forskjeller mellom gruppene. Det ser ut til at noen få respondenter mistrivdes mens flertallet trivdes. Under dybdeintervjuet

med Gina forteller hun at hun ikke følte noen «klassetilhørighet», og at det var vanskelig for henne å ta steget fra bachelorgrad til mastergrad etter endt fødselspermisjon. Med klassetilhørighet refereres det til samholdet mellom medstudenter som går samme studieretning. Dette kan gjerne sammenlignes med Tintos (1993) beskrivelser av vanskelighetene studenter fra videregående møter når de begynner å studere ved et universitet, ettersom Gina ikke kjente sine medstudenter.

*”(...) Jeg følte at jeg ikke hørte hjemme på universitetet lenger, det påvirket veldig. Det kom tanker... skal jeg gidde å fullføre dette? (...) Fordi jeg følte at vi ikke hadde noe samhold i studiet, jeg fikk liksom inntrykk av at når man begynte på master så var man liksom en klasse nærmest, som tok de samme fagene og som fikk et sånt... støttende rammer rundt det, ved at vi hadde de samme folkene som vi gikk sammen med. Men sånn var det jo ikke (...)- Gina*

Gina følte at det ikke var noe samhold i klassen og at hun ikke hørte hjemme ved universitetet etter hennes opphold fra studiene. Denne opplevelsen førte til at hun begynte å tvile på om hun ville fullføre studiene. I følge Deci og Ryan (1985) har alle et behov for å føle oss ivaretatt av andre, og vi har også et behov for å ta vare på andre. Det å føle tilhørighet er et viktig behov. Et læringsmiljø som gir studentene en følelse av tilhørighet, og følelse av å bli akseptert vil fremme motivasjon, engasjement, og effektive mennesker som mestrer utfordringene de står ovenfor. Læringsmiljø som ikke dekker disse behovene kan blant annet føre til at studentene ikke føler seg vel på forelesninger og motivasjonen minker (Moen, 2013).

Gina tilhører studieretning utdanning og oppvekst. Hun savner klassetilhørighet. Det blir gjerne mer samhold i studiet utdanning og oppvekst fra høsten 2015, ettersom studiet skal bli omstrukturert. Fra høsten 2015 skal det i følge Seniorkonsulent ved Pedagogisk institutt bli lagt opp slik at alle studenter skal ta de samme fagene. Det å ta samme fag sammen med medstudentene over en lengre tidsperiode gjør gjerne at studentene får bedre samhold seg i mellom.

### **Studieatferd**

Studieatferd går ut på hvordan studentene definerer egen innsats, hvordan de forbereder seg til forelesninger, hvorvidt de møtte opp på forelesninger og om de deltok aktivt. De fleste

studentene vi har intervjuet møtte til forelesninger, men ikke alle synes det var like lett å gjøre en innsats.

*«Jeg tenkte at nå som jeg faktisk gjør en innsats, da kan jeg bli avslørt i at jeg ikke er så god som jeg trodde jeg var. Så jeg ble veldig deprimert det første semesteret, og jeg ble sykemeldt. Jeg fikk veldig dårlig i ett fag. Og resten strøk jeg i, jeg klarte ikke å få det til. Jeg tror det var mye fordi jeg ikke turte å gjøre innsatsen som jeg forventet av meg selv. (...) Så ble jeg redd for at kanskje jeg ikke har de evnene jeg trodde jeg hadde» - Gina*

Gina opplevde det som skremmende å gjøre en innsats, ettersom hun fryktet nederlag. Det at hun erfarte å ikke mestre det faglige førte gjerne til at hennes mestringsforventninger forble lave. Tidligere forskning viser at 13 prosent av studenter ved universitet eller høyskoler har lave mestringsforventninger. Gruppen av studenter som har både lave mestringsforventninger og lav gjennomføringsevne består av bare 5 prosent av alle studenter (Nedregård & Olsen, 2014). Gina tilhører trolig den gruppen som har både lave mestringsforventninger og lav gjennomføringsevne. Negative mestringsforventninger fører gjerne til at studenter attribuerer til manglende evner (Manger & Wormnes, 2005, Schunk et al., 2014). Gina er bekymret for å avsløre at hun ikke er så god som hun trodde hun var, disse negative tankene kommer gjerne av lav selvtillit som igjen påvirker hennes mestringsforventninger og læringsutbytte

### **Mestring og motivasjon**

Studenters mestringsforventninger kan påvirke valg av aktivitet, innsats og utholdenhet (Manger & Wormnes, 2005). De fleste aktive og ferdigutdannede studenter i vår spørreundersøkelse oppga at mestring av studiet hadde stor eller svært stor betydning for om de fortsatte eller fullførte studiet. Frafallsgruppen svarte at de ikke synes mastergradstudiet var for vanskelig. Det kan derfor tenkes at manglende mestring ikke alene er årsak til frafall ved Pedagogisk institutt. Videre viste krysstabellen om studentene var fornøyd med karakterene at flertallet var stort sett fornøyd. Dette kan indikere at dårlige karakterer ikke er en årsak til at studentene i vår undersøkelse valgte å avslutte sine studier.

Under dybdeintervjuet med Ingrid som hadde avsluttet sine mastergradstudier fortalte hun at hun valgte å avslutte sine studier, da hun ikke klarte å gjøre en innsats og var demotivert. Den lave motivasjonen kom blant annet av mangel på sosial tilhørighet og at hun ikke fikk arbeide på sin måte under et gruppearbeid. Ingrid hadde en praksisperiode før hun skulle deltok i gruppearbeidet.

*«Jeg klarte ikke å bli motivert av den praksisen da, sånn at jeg klarte ikke å bidra med like mye som de andre på gruppa (...) Det endte ikke så veldig bra, det endte med at jeg ble fryst ut av den gruppa (...). Jeg husker at jeg kvia meg veldig (...) til å stille opp på grunn av at det var veldig ubehagelig og ekkel opplevelse for meg da jeg ble fryst ut fordi at, det var spesielt den ene av de, skrev masse sånne stygge meldinger (...), da skrev hun sånn: ja, men at jeg har snakket med hun andre på gruppa og du har ikke bidratt med noen ting og jeg er helt sikker på at ingen vil være på gruppe med noen som ikke bidrar med noen ting. (...). Jeg mener at jeg hadde bidratt med mye sånn i samtaler som vi hadde snakka om for jeg liker å (...) diskutere ting først da, det var sikkert det at vi hadde litt forskjellige måter å jobbe på» - Ingrid*

Da Ingrid opplevde å bli utestengt fra gruppen kontaktet hun veilederen sin.

*«Veilederen ville ikke blande seg inn i det, han ville vi skulle ordne opp i det selv, jeg kan jo til en viss grad forstå det fordi vi er jo voksne folk, (...) men samtidig så er det jo ikke alltid så lett da» - Ingrid*

Ingrid likte å snakke og komme frem til et resultat under diskusjon med de andre i gruppen, fremfor å skrive tekst alene. Ingrid opplever at de andre på gruppen virket styrende og ikke var åpne for hennes måte å arbeide på. Dette førte til at hun etter hvert ble utestengt fra gruppen og mistet sin gruppetilhørighet. Da hun gikk til veileder og fortalte om problemene hun opplevde innad i gruppen ble hun avvist med beskjed om at dette måtte gruppen finne ut av på egenhånd. Gruppesituasjonen og avvisningen ble en avgjørende faktor for at hun valgte å avslutte sine studier.

Ingrid hadde på kort tid mange opplevelser som i følge selvbestemmelsesteorien svekker hennes indre motivasjon. I følge selvbestemmelsesteorien daler motivasjonen til de som opplever å bli detaljstyrt av andre (Deci & Ryan, 1985). Det er mulig Ingrid følte det på denne måten da hun ikke fikk arbeide med studiene på den måten hun ønsket. Den indre motivasjonen synker også hos de som ikke føler seg kompetente eller som ikke er en del av fellesskapet (Deci & Ryan, 1985). Når de psykologiske behovene blir motarbeidet fører det til at motivasjonen synker, de fungerer svakere sosialt og det kan dukke opp følelser som likegyldighet og fremmedgjøring (Reeve, i Danielsen, 2012). Det er mulig at Ingrid kom til det punktet at hun følte seg fremmedgjort og var likegyldig til studiet og derfor valgte å avslutte sitt mastergradsstudium. Vi spurte Ingrid om det å avslutte studiet var et vanskelig valg:

*«Det var egentlig ikke så vanskelig, fordi det var egentlig noe jeg hadde tenkt på en stund, allerede fra (...) det første året, jeg syns ikke det var så motiverende» - Ingrid*

Tinto (1993) betrakter frafall som en prosess. Det kan stemme med hvordan Ingrid opplevde det å avslutte mastergradstudiet. Valget om å avslutte studiet ble naturlig for Ingrid, ettersom hun lenge hadde tenkt på å avslutte. Det var mange faktorer som var med å påvirket hennes frafallsbeslutning, blant annet lav motivasjon og hennes dårlig psykiske helsetilstand. De andre studentene vi intervjuet hadde stort sett positive mestringserfaringer og var veldig motiverte for å skrive masteroppgave, spesielt da de fikk skrive om selvvalgt tema.

## **Helse**

I følge SHoT-undersøkelsen sliter som nevnt hver femte student psykisk, og det er som regel kvinner som har dette helseproblemet (Nedregård & Olsen, 2014). Vi har intervjuet syv kvinnelige studenter og av disse sliter tre studenter med dårlig psykisk helse. Disse studentene har oppsøkt psykolog for å få hjelp.

Under dybdeintervjuet med Ingrid som valgte å avslutte sitt mastergradstudium kom det fram at hun slet psykisk, noe hun mente gikk utover hennes mulighet til å lese pensum, som igjen førte til lav motivasjon. I følge Bandura (1997) er studentenes emosjonelle tilstand viktig for hvorvidt studenten mestrer et studium.

*«Det var egentlig fordi jeg slet en del psykisk, så det gikk utover studiet da, så hadde egentlig ikke noe med studiene her å gjøre, men hvordan jeg hadde det inni meg da (...) jeg leste ikke så mye på det pensumet hvis jeg skal være helt ærlig, så det var så og si ingenting omtrent, fordi jeg hadde veldig mange sånne negative grubletanker hele tiden så jeg ikke klarte å konsentrere meg og de dukka opp hele tiden og var der nesten konstant» - Ingrid*

Ingrids dårlige psykiske helse gir henne konsentrasjonsvansker og negative tanker. I tillegg har vi sett at hun følte seg utenfor i en gruppesituasjon. Tidligere forskning viser at konsentrasjonsvansker og mangel på tilhørighet kan forklare hvorfor studenter har psykiske problemer (Nedregård & Olsen, 2014). Else sliter også psykisk og syns derfor det er ekstra vanskelig å gå til Pedagogisk institutt og spørre om hjelp dersom hun lurer på noe.

*«(...)Jeg kom til ny by, ny skole. Da blir man litt sånn... det krever litt ekstra å ta kontakt. I hvert fall når jeg sliter psykisk (tårer i øynene).» - Else*

Else bestemte seg for å ta en mastergrad fremfor å fortsette å arbeide. Tidligere har hun studert ved høyskole. Da hun begynte på mastergrad i pedagogikk kom til en ny by og til et nytt lærested. Else var dermed gjerne ikke like faglig og sosialt integrert ved universitetet som andre studenter som har studert ved samme universitet i flere år. Tidligere forskning viser at mangel på tilhørighet kan som nevnt forklare hvorfor noen studenter sliter psykisk (Nedregård & Olsen, 2014).

Under dybdeintervjuet med Gina spurte vi om hun noen gang hadde tvilt på om hun kom til å gjennomføre mastergraden.

*«Ja. Det startet første semesteret på masteren. Jeg ble deprimert. Da gikk jeg til psykolog også. Og da jeg ikke mestret fagene på grunn av at jeg ikke klarte å gjøre en innsats, så... Da tvilte jeg veldig på om jeg kom til å fullføre. Men så er det denne stoltheten, jeg har satt meg et mål og det målet skal jeg nå.» - Gina*

Gina slet med depresjon noe som førte til at hun ikke klarte å gjøre en innsats og videre ikke mestret studiene. Vi har tidligere i drøftingsdelen sett at Gina muligens har lave mestringsforventninger. Tidligere forskning viser at lave mestringsforventninger også er en viktig faktor som forklarer hvorfor noen studenter sliter psykisk (Nedregård & Olsen, 2014). På tross av dette hadde Gina en stolthet og motivasjon om et bestemt mål som førte henne videre i studieløpet.

### **Oppsummering: Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall?**

De fleste studentene som er representert i vår spørreundersøkelse oppgir at de mestrer studiet. Av de informantene vi har intervjuet mener de fleste at de mestrer studiene, med noen unntak. Dersom studentene er motiverte for å fullføre, samtidig som de har mål om å oppnå et bestemt resultat kan dette virke inn på deres innsats, utholdenhet og resultater. Lave mestringsforventninger kan føre til at studentene ikke begir seg ut på krevende oppgaver, som igjen fører til at de gjerne har dårligere læringsutbytte enn studenter med høyere mestringsforventninger. Manglende motivasjon og mestring i studiene kan føre til at studenter begynner å tvile på seg selv og senere avslutter sine mastergradstudier.

Tilhørighet er også viktig for studentene vi har intervjuet. I vår spørreundersøkelse kom det frem at de fleste føler tilhørighet til sine medstudenter, men det er noen unntak. Studenter som føler seg ensomme over tid får gjerne tanker om at studiet ikke er noe for dem, eller de kan

føle seg fremmedgjort. Det å stå utenfor fellesskapet kan være svært ubehagelig for studentene det gjelder. Vi tenker at det kunne vært mer fokus på inkludering ved mastergradene i Pedagogikk. Det kunne muligens blitt organisert en fadderordning ved oppstart på mastergraden slik at studentene får mulighet til å bli bedre kjent før studiestart.

Det er ikke like lett for de studentene som sliter med psykisk helse å lese pensum slik at de klarer å gjennomføre studiene. Noen av våre informanter opplever at ventetiden for psykologtime er lang. Lang ventetid hos psykolog kan gjerne føre til at studentenes psykiske helse forverrer seg slik at de etterhvert velger å avslutte sine studier. NTNU samarbeider med SiT som tilbyr psykologtjeneste til studenter (Studentsamskipnaden i Trondheim, 2015). Det hadde gjerne vært en fordel dersom NTNU, Dragvoll kunne synliggjort dette tilbudet bedre og prøvd å få til et samarbeid omkring nedkorting av ventetid.

### **7.3 Eksterne årsaksfaktorer**

*Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*

#### **Jobb og økonomi**

Det å arbeide ved siden av studiene kan være krevende. Vi har sett at studenter aldri tidligere har vært så fattige som de er nå (Wig, 2013). Det kan gjerne føre til at mange studenter føler seg presset til å arbeide ved siden av studiene. Dette kan være spesielt krevende dersom studenten ikke tar studiet på deltid, eller dersom studenten har familie. Det kan være mange grunner til at studenter velger å arbeide når de studerer.

*”Hos oss var det mange som sluttet etter første året med spesial pedagogikk. De ville bli lærere med opprykk, for de får opprykket etter 1 år og trenger ikke masteren. Høyere lønn.. Tror det var rundt 17 stykk. Jeg vil aldri slutte å studere, men det er så dyrt” – Elise*

Elise forteller at hennes medstudenter valgte å avslutte sine studier ettersom de allerede etter det første året hadde fått tittelen «lærer med opprykk». Videre uttrykker Elise at hun gjerne ville studert mer dersom det ikke var så dyrt.

*”Jeg var så motivert for masteren for den går på den jobben jeg har. Da har jeg et praksisfelt som jeg hele tiden kan se tilbake på, så sånn sett lå motivasjonen mye i det at jeg har vært ute i praksis selv” – Ane*



Ane forteller at mastergraden hun tar er relevant for arbeidet hun har. På den måten fører arbeidet hennes med seg positive erfaringer som hun kan reflektere over når hun studerer. I tillegg til arbeid og studier har Ane mann og barn.

*”Og så har jeg valgt å ta metodefaget på deltid og jobbe hundre prosent i tillegg, og da blir jeg litt annerledes enn de 100% studentene, men det har ikke vært noe problem, de har lagt alt til rette for meg. Og da får jeg et positivt utgangspunkt, medvind og positivitet.” – Ane*

Det å studere deltid kan være et klokt valg dersom man skal klare å sjonglere fast arbeid, mann, barn og studier. Ane opplever at Pedagogisk institutt har lagt alt godt til rette for at hun skal kunne ta en mastergrad. Resultater fra spørreundersøkelsen viser at frafallsgruppen svarer at det er vanskelig å kombinere arbeid og studium. Halvparten svarte at det var av stor betydning for at de valgte å avslutte studiet. Dette kan tyde på at de ikke opplever å få tilrettelagt studiet i like stor grad som Ane opplever og må dermed velge å avslutte studiet.

## **Familie**

Studenters familie kan være en støttende faktor for studenter. Dersom studenten vet at familien er der for ham eller henne, og dersom studenten vet at familien har forventninger om at studenten gjennomfører kan familien bidra til at studenten fullfører sin utdanning. På den andre siden kan det være vanskelig for studenten dersom familien ikke er støttende til studentens valg om å ta høyere utdanning (Tinto, 1993). Under fokusgruppeintervjuet forteller Anna at familien ikke forventet at hun skulle velge å studere og fullføre en mastergrad, og hennes foreldre har ikke høyere utdanning. Anna hadde til tross for dette klare mestringsforventninger:

*«Ingen i min familie har mastergrad. Det var liksom sånn at nå skal jeg vise dem at jeg kan få til noe. Familien min sa: drit i det, bare jobb i kassa på Rema, vær hjemme (...), det går fint. Men jeg vil også få til noe, jeg vil få til noe her i livet. Samfunnet i dag er sånn at man føler at man må minst ha en master. Om ikke får man ikke en ordentlig jobb. Først ville jeg vise familien min at jeg kan ta bachelor, nå er det master. De skal ikke komme å si at jeg er lik familien min. Kanskje litt psykt? Men sånn innerst inne er det en motivasjon, at jeg kan vise at jeg får det til. Men så syns jeg det er spennende, gøy og interessant også. Og jeg brenner for masteroppgaven min. Nå får jeg skrive om det jeg vil, og ikke noe jeg syns er kjedelig. Det er en stor motivasjon» - Anna*

Anna forteller at hun er motivert for å fullføre mastergraden sin for å vise familien at hun duger. Det vil si at Anna har behov for å være selvbestemmende. Hun velger å ikke høre på

familiens ønsker om å ikke ta høyere utdanning og heller være hjemme. Annas valg er basert på egne verdier og interesser, ettersom hun ikke lar seg påvirke av hva familien ønsker. Hun tar et bevisst valg over sin egen situasjon for å oppnå et bestemt mål, nemlig å fullføre mastergraden. Til tross for at hun har foreldre uten høyere utdanning som ikke ønsker at hun studerer er hun motivert til å ta høyere utdanning for å vise de hva hun kan. I følge selvbestemmelsesteorien blir man indre motivert om man får mulighet til å bruke sin kompetanse. I tillegg blir Anna ekstra motivert av å selv få bestemme problemstillingen for masteroppgaven. Dette er i tråd med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

I kommentarfeltet på spørreundersøkelsen fikk vi blant annet denne kommentaren:

*«syns det er litt dumt at enkelte fag er veldig dårlig tilrettelagt for å kombinere med jobb og barn. mangler et fag før masteroppgaven kan skrives. men obligatorisk aktivitet og lite tilrettelegging hindrer meg å fullføre»*

Det at det er utfordrende å kombinere studier med jobb og familie har vist seg å være gjeldende i spørreundersøkelsen. Det kan være en årsak for frafall for de studenter som tar studiet på deltid, har familie og/eller jobber fulltid ved siden av studiet. Seniorrådgiver ved Pedagogisk institutt opplyser om at instituttet arbeider for å få masterstudiet i pedagogikk enda mer strukturert og med mer obligatorisk undervisning. Mastergradstudiet i pedagogikk skal være et studium planlagt for fulltidsstudenter, og det er ønskelig at NTNU VIDERE i fremtiden skal ha ansvar for de som er i jobb og studerer ved siden av. På grunnlag av dette ønsker instituttet at gjennomstrømmingen på studiet skal bli bedre og frafallet bli lavere. Det som kan være negativt med en slik ordning er at samfunnet går glipp av viktig arbeidskraft ved at en gruppe potensielle studenter som har arbeid og barn blir ekskludert og ikke får mulighet fullføre en mastergrad i pedagogikk.

### **Oppsummering: Hvordan kan eksterne faktorer påvirke fullføring og frafall?**

Flere studenter oppgir at det er vanskelig å sjonglere arbeid og studier. Studenter har aldri tidligere vært så fattige som de er per i dag. Dette er utenforliggende faktorer som Pedagogisk institutt ikke kan kontrollere. Det å kombinere studier med barn er også krevende, særlig i de periodene det er obligatorisk oppmøte. Dersom Pedagogisk institutt kunne få til en mer fleksibel ordning for studenter med barn kan det gjerne føre til at denne gruppen studenter kan fullføre sine mastergradstudier.

## 8. Avslutning

Vi har i dette forskningsprosjektet sett på hvilke faktorer som kan påvirke hvorvidt mastergradsstudenter gjennomfører eller avslutter sine studier ved Pedagogisk institutt. Vi har sett til tidligere forskning og benyttet inndelingen institusjonelle -, individuelle - og eksterne årsaksfaktorene når vi systematiserte våre innhentede data. Tintos (1993) teori om frafall, samt motivasjonsteorier har blitt brukt for å forklare studentenes valg.

### 8.1 Besvarelse av problemstilling

*«Hvilke faktorer kan påvirke fullføring og frafall ved masterprogrammene ved Pedagogisk institutt, NTNU?»*

Først undersøkte vi institusjonelle faktorer, og forholdt oss da til følgende

forskningsspørsmål: *Hvordan kan institusjonelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*

Vurderingene våre tyder på at våre informanter og respondenter opplever at de ulike formene for veiledning fungerer godt, med noen unntak. For informantene som opplevde problemer med veiledning fikk det store konsekvenser. Det ble forsinkelser og stryk på eksamen. Det å stryke på eksamen fikk to informanter til å tvile på egne evner, noe som kan svekke deres mestringsforventninger. Fullførtgruppen og aktivgruppen svarte at god undervisning var viktig for deres fullføring og fortsettelse.

Regresjonsanalysen viste at masterveiledning sterkest forklarte variabelen *tvilt på gjennomføring*. Noe som kan tyde på at masterveiledning har betydning for hvorvidt studentene tviler eller ikke. Under intervju med informanter kom det fram at det å få tildelt en masterveileder var viktig for å komme i gang med masteroppgaveskrivingen. For flere informanter var det svært viktig at masterveileder var tilgjengelig, ettersom det å skrive masteroppgave er helt nytt for dem. Aktiv – og fullførtgruppen hadde høyere svarverdier enn frafallsgruppen når det kom til masterveiledning. Dette kan indikere at de førstnevnte studentgruppene er mer fornøyd med masterveiledning enn frafallsgruppen.

God og tilgjengelig veiledning var viktig for at studentene skulle fortsette og fullføre sine mastergradstudier. Under intervjuene kom det fram at studentene opplever faglærerne som dyktige og kunnskapsrike. En informant skulle ønske at distansen mellom faglærer og student var mindre formell og en annen informant savnet tettere samarbeid mellom de ulike faglærerne i metodeundervisningen. Dette for å gi studentene et mer enhetlig og

oversiktlig bilde av forskningsmetodene.

Videre undersøkte vi individuelle faktorer, og forholdt oss da til følgende forskningsspørsmål:  
*Hvordan kan individuelle faktorer påvirke fullføring og frafall?*

Våre vurderinger tilsier at flertallet ønsker å oppnå en mastergrad, og at få ønsket å bare ta enkeltemner eller oppnå en bestemt tittel som adjunkt med opprykk. Vi tenker det er positivt for Pedagogisk institutt at de fleste studenter har som mål å oppnå en mastergrad i det de begynner på studiene. For å hjelpe mastergradsstudentene mot målet, er det positivt med gode rutiner omkring veiledning og tildeling av masterveileder.

For våre informanter var det viktig å føle seg som en del av et fellesskap for å trives, samt å fortsette med studiene. Dette er i tråd med Deci og Ryans (1985) psykologiske behov om tilhørighet. Flertallet av studentene har en høy tilhørighetsfølelse på studiet, mens noen få har en svært lav følelse av tilhørighet. Under intervjuene kom det frem at det sosiale ved studenttilværelsen ble sett på som svært viktig for å fortsette på studiet. Det var for noen avgjørende for deres fortsettelse at de hadde medstudenter å støtte seg til både faglig og sosialt. Dette er i tråd med Tintos (1993) teori om at sosial integrasjon er en viktig faktor for hvorvidt studentene fullfører studiet eller ikke. En informant følte seg ikke hjemme på universitetet og dette fikk henne til å tvile på om hun ville gjennomføre mastergradsstudiene. Det å ha medstudenter rundt seg var også viktig for en informant som opplevde et personlige nederlag da hun strøk på eksamen. Det å få oppmuntring fra andre gjorde at hun ønsket å fortsette sine studier. Banduras (1997) kilder til mestringsforventninger, slår også fast at verbal overtalelse er viktig.

Under intervjuene kom det frem at indre motivasjon var det som avgjorde for de aller fleste om en skulle gå videre i studiet eller ikke. Det er nødvendig med en indre drivkraft for å oppnå de mål en har satt seg i studiet. Men drivkraften trenger påfyll fra dyktige faglærere. Dette er blant annet i tråd med selvbestemmelses teorien (Deci & Ryan, 1985) og Bergs (1997) forskning.

Videre er studenters helse en viktig forutsetning. Av de få studentene vi har intervjuet slet hele 3 av 7 med psykiske helseplager. For en av informantene førte dårlig psykisk helse til at hun valgte å avslutte mastergradsstudiet, og de to andre fikk store konsentrasjonsvansker og

stryk på eksamen. De opplevde også problemer med å oppsøke faglærer for å be om hjelp.

Til sist undersøkte vi eksterne faktorer og vi forholdt oss til følgende forskningsspørsmål:  
*Hvordan kan eksterne faktorer påvirke fullføring og frafall?*

Det var de eksterne faktorene som oftest var avgjørende når en student besluttet å avslutte mastergradsstudiet. Flertallet av våre respondenter svarte at det var vanskelig å kombinere studiet med familie/barn eller med arbeid. For frafallsgruppen var det for 8 av 16 lønnet arbeid som ble valgt på bekostning av studier. For aktiv -og fullførtgruppen var det en viktig forutsetning at de klarte å kombinere studiene med familie/ barn. En av grunnene til at det kan være utfordrende å kombinere studier og arbeid, kan være at masterprogrammene i pedagogikk er planlagt for fulltidsstudenter. Masterprogrammet ved Pedagogisk institutt har ofte obligatorisk oppmøte, noe som kan gjøre det vanskelig for de studentene som jobber ved siden av eller har familie. I følge Tinto (1993) er det de eksterne forpliktelser som svakest påvirker studenters frafallsbeslutning. Dette samsvarer ikke med våre funn. Det kan derfor tenkes at Tintos modell passer bedre til bachelorstudenter som gjerne er yngre enn masterstudenter. Masterstudenter er gjerne eldre og mer etablert med familie, arbeid og har kanskje flere økonomiske forpliktelser.

Vi har i vår studie avdekket flere forhold som påvirker studentene ved mastergradene i pedagogikk ved NTNU. Vi kan ikke konkludere med at det er en bestemt faktor som resulterer i at studenter fullfører eller avslutter mastergradsstudiet. Det kan være andre uforutsette faktorer som ikke denne studien dekker. Vår kartlegging med bruk av de spesifikke spørsmålene, er valgt fordi de tidligere har blitt brukt i lignende kartlegginger og har vist seg å fungere.

Vi tror at vi kunne fått andre resultater dersom vi hadde hatt flere respondenter og informanter. Vi kan si at i vårt utvalg var det flere som oppga eksterne faktorer som betydningsfulle for frafall enn individuelle og institusjonelle faktorer. Men for de som fortsetter studiene er det individuelle og institusjonelle faktorer som fremmer motivasjonen til å fortsette.

Videre må vi tolket svarene fra både respondentene og informantene med forsiktighet, ettersom studenter som har avbrutt sine studier er lavt representert i våre undersøkelser. Vi

kan derfor ikke si med sikkerhet at våre resultatene kan generaliseres til populasjonen. I ”Tilstandsrapport for høyere utdanning 2014” kommer det frem at frafall varierer fra år til år og fra institusjon til institusjon. Det framtrer med andre ord ingen klar og entydig trend. Vi har ikke avdekket kompleksiteten av fenomenet frafall. For studenter som har avsluttet sine studier er det gjerne en rekke faktorer som kan ha hemmet deres motivasjon. Det er med andre ord flere elementer som gjennom utdanningsløpet simulerer studenter før de kommer til punktet der en eventuell frafallsbeslutning tas. Våre funn kan gi en indikasjon på hvordan studentene fra våre undersøkelser, på det gitte tidspunktet vi har kartlagt, har opplevd det å være student ved NTNU. Det kan være et ønsket behov for en jevnlig evaluering fra år til år på den institusjonen som undersøkes. Man bør også ha i bakhodet at det ikke alltid er mulig å forhindre frafall.

Vi håper vår studie kan gjøre Pedagogisk institutt mer bevisst på hvilke utfordringer studentene står ovenfor, noe som kan være nyttig for fremtidige mastergradsstudenter. Samtidig håper vi at denne studien leder oss på vei mot en mastergrad i pedagogikk.

## Referanser

- Aamodt, Per Olaf (1992). Examen philosophicum: studieforbereidelse eller bare en overgangsrite? L. Berg (red): *Begynnerstudenten*. Rapport 8/92, NAVFs utredningsinstitutt.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007100100006](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007100100006)
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy - The Excercise of Control*. New York: W.H. Freeman Company.
- Berg, Lisbeth (1997). *Studieløpet. Om tidsbruksvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. NIFU rapport 3/97, Oslo: NIFU.
- Brandt, Synnøve Skjersli, Aamodt, Per Olaf & Støren, Liv Anne (2005). *Gjennomgang av NIFU-forskning på området «Studierekruttering og gjennomføring av høyere utdanning» i perioden 1991-2004*. Arbeidsnotat 7/2005 ISSN 1504-0887. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning / Senter for innovasjonsforskning.  
<http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUSTEPArbeidsnotat2005-7.pdf>
- Bean, John P. & Eaton, Shevawn Bogdan (2000). A Psychological Model of College Student Retention. J.M. Braxton (Red.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. (1.utg.), s.48-61. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Børve, Hege Eggen (1995). *Veiledning på hovedfag*. isbn 8275700809. Dragvoll: ALLFORSK, Senter for samfunnsforskning.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009101404048](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009101404048)
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Anne G. (2012). *Nordic Studies in Education*. Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? Norsk Pedagogisk Tidsskrift, Nr. 02, 2012, s. 115-125.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 20. april 2015, fra  
[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek\\_generelle\\_retningslinjer.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf)
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Woodbridge: University of Rochester Press.
- Falkfjell, Lise (1998). *Veien gjennom hovedfaget*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009100600127](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009100600127)
- Hammervik, Synne. (2013). *Jobber på seg dårlige karakterer*. Hentet 23.april 2015, fra  
<http://dusken.no/artikkel/23724/kan-ikke-spise-pensum/>
- Hovdhaugen, Elisabeth & Aamodt Per Olaf (2005). *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk- naturvitenskaplige universiteter (NTNU) høsten 1999*. Arbeidsnotat 13/2005 NIFUSTEP, Oslo
- Hovdhaugen, Elisabeth, Frølich, Nicoline & Aamodt, Per Olaf (2008). *Finnes det en "universalmedisin" mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter*. Rapport 9/2008, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Hovdhaugen, E., Wigum Frøseth, M. & Aamodt, P. O. (2010). *Fullføring og frafall på hovedfag og mastergrad*. Rapport 5/2010, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hovdhaugen, E., Aamodt, P. O. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen*. Rapport 38/2011, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hovdhaugen, Elisabeth (2012). *Leaving early - Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion*. University of Oslo: Avhandling levert for PhD-graden i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Faculty of Social Sciences.
- Imsen, Gunn (2010). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Innsida (2015). *Faglærers oppgaver i kvalitetssikring av utdanning*. Hentet 03.mai 2015, fra <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Faglærers+oppgaver+i+kvalitetssikring+av+utdanning>
- Karlsen, Raymond (2015). *Norges utdanningssystem – før og nå*. Hentet 15.mai 2015, fra [https://utdanning.no/tema/foreldre/norges\\_ utdanningssystem\\_ -\\_og\\_ na](https://utdanning.no/tema/foreldre/norges_ utdanningssystem_ -_og_ na)
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Tilstandsrapport – Høyere utdanning 2014, Vedlegg*. Hentet 30. april 2015, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/vedlegg\\_endelig\\_tilstandsrapporten\\_2014.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/vedlegg_endelig_tilstandsrapporten_2014.pdf)
- Larsen, Malene R., Sommersel, Hanna B., Larsen, Michael Sørgaard (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Aarhus University: Danish Clearinghouse for Education Research 978-87-7684-916-0.
- Lånekassen (2015). *Inntekt og formue*. Hentet 14. mai 2015, fra <https://www.lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/Hoyere-utdanning/Inntekt-og-formue/-inntekt-og-formue/>
- Malt, Ulrik (2009, 13. februar). *Mestring*. I Store medisinske leksikon. Hentet 18.mai 2015, fra <https://sml.snl.no/mestring>.
- Markussen, Eifred (red.) (2010) *Frafall I utdanning for 16-20 åringer i Norden*. Tema Nord 2010:517. København: Nordisk ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>
- Moen, Frode (2013). *Prestasjonsutvikling- Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika forlag.
- Moen, Torill & Karlsdottir, Ragnheidur (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Naper, Anja & Wiese, Kristian Wikborg (2011). *Studentene sliter økonomisk*. Hentet 18.april 2015, fra <http://universitas.no/nyheter/56520/studentene-sliter-okonomisk>
- Nedregård, Truls & Olsen, Rune (2014). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. Shot 2014*. Trondheim og Oslo: Studentsamskipnaden og TNS gallup. [http://www.vtbergen.no/wpcontent/uploads/2013/10/VT0614\\_6214\\_SHoT2014.pdf](http://www.vtbergen.no/wpcontent/uploads/2013/10/VT0614_6214_SHoT2014.pdf)
- NTNU (2014). *Kvalitetssikring av studie- og ph.d.-programmene ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse – referat fra dialogmøtene 2013*. Trondheim: NTNU.
- NTNU, (2015a) Pedagogisk institutt. *Avtale om gjennomføring av masteroppgave ved pedagogisk institutt*. Hentet 29. april 2015, fra <http://www.ntnu.no/documents/10461/0/Masteravtale+vår+2013+med+presisering+R EK+fra+høsten+2013.pdf/7bc42327-d6e8-440d-ab56-65bc49a318f2>



- NTNU (2015b). *Studieveiledning ved NTNU*. Hentet 29. april 2015, fra <https://www.ntnu.no/studentervice/studieveilederprogrammet/dokumenter/serviceerklaring-studieveiledning.pdf>
- NTNU (2015c). *Tilrettelegging av studiesituasjon*. Hentet 29. april 2015, fra [https://innsida.ntnu.no/wiki/wiki/Norsk/Tilrettelegging+av+studiesituasjon?p\\_r\\_p\\_564233524\\_categoryId=0](https://innsida.ntnu.no/wiki/wiki/Norsk/Tilrettelegging+av+studiesituasjon?p_r_p_564233524_categoryId=0)
- NTNU, (2015d) Pedagogisk institutt (20.03.15). *Master i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst– Oppbygning*. Hentet 30. mars 2015, fra <http://www.ntnu.no/studier/mutdannopp/oppbygning>
- NTNU, (2015e) Pedagogisk institutt (20.03.15). *Master i pedagogikk, studieretning førskolepedagogikk– Oppbygning*. Hentet 30. mars 2015, fra <http://www.ntnu.no/studier/mfped/oppbygning>
- NTNU, (2015f) Pedagogisk institutt (20.03.15). *Master i pedagogikk, studieretning Spesialpedagogikk– Oppbygning*. Hentet 30. mars 2015, fra <http://www.ntnu.no/studier/msped/oppbygning>
- NTNU, (2015g) Pedagogisk institutt (20.03.15). *Studier ved Pedagogisk institutt*. Hentet 30. mars 2015, fra <http://www.ntnu.no/ped/studier>
- Næss, Terje (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene*. NIFU skriftserie 16/2003 Oslo: NIFU <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUskriftserie2003-16.pdf>
- Ogden, Terje Bruen (1988). *Læringsbetingelser og resultater I avsluttende del av studiet*. Universitetet I Bergen (Rapportserie fra prosjekt Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon (UNIBUT), 5/1988
- Pallant, Julie (2013). *A step by step guide to data analysis using IBM SPSS- SPSS survival manual*. Berkinshire: Open Univeristy Press.
- Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education, Theory, Research and Applications - Pearson New International Edition*. United States of America: Pearson.
- Studentsamskipnaden i Trondheim (2015). *Samarbeidspartnere*. Hentet 11.05.2015, fra <https://www.sit.no/om-sit/samarbeidspartnere>
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thet Mon, Su & Buvarp Aardal, Eline (2014). *Jeg følte ikke at jeg var god nok til å kunne få meg venner*. Hentet 24. april 2015, fra [http://www.nrk.no/norge/\\_-en-av-seks-studenter-er-ensomme-1.11911261](http://www.nrk.no/norge/_-en-av-seks-studenter-er-ensomme-1.11911261)
- Tinto, Vincent (1993). *Leaving College – Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago press.
- Tjora, Aksel (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt - Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk Forlag.
- Valås, Harald (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wig, Karl (2013). *Her er krisegrafen for studenter i 2013*. Hentet 23.april 2015, fra <http://e24.no/jobb/her-er-krisegrafen-for-studenter-i-2013/21106301>

## VEDLEGG 1: Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Frafall ved Pedagogisk institutt"



#### Bakgrunn og formål

Vi ønsker å finne ut hvorfor flere studenter velger å avslutte masterstudiene sine i pedagogikk ved NTNU. Vi er interessert i å finne mulige årsaker til frafallet. Dette intervjuet vil være en del av vår masteroppgave i samarbeid med et pågående forskningsprosjekt ved Pedagogisk institutt på NTNU.

Vi ønsker at tidligere studenter, studenter som har påbegynt eller fullført en mastergrad i pedagogikk ved NTNU i år 2010-2014 vil hjelpe oss med å delta på dette intervjuet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å samle inn informasjon om hvordan studenter som har påbegynt eller fullført mastergraden i pedagogikk opplever/opplevde studiet. Hva som motiverte studentene til å begynne på studiet, hvilke tanker de har hatt rundt studiet når det har pågått og hva som gjorde at de fullførte eller droppet ut av studiet.

Vi gjennomfører dette intervjuet for å få informasjonen fra studentene slik at vi kan finne ut hvilke årsaker som har spilt en stor rolle når det kommer til tanker rundt å fullføre masterstudiet i pedagogikk. Spørsmålene vil omhandle studentenes trivsel, innsats, motivasjon og andre forhold ved studenttilværelsen.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Samtalen vil bli tatt opp med båndopptaker. Båndopptaket vil bli behandlet av undertegnede. Båndopptaket vil bli slettet etter vi har transkribert det. Det vil ikke være mulighet for å spore opplysningene du har oppgitt tilbake til deg, da du vil bli helt anonymisert i den endelige masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i intervjuet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil det ikke få noen konsekvenser for deg og alle opplysninger om deg forblir anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Thea Marie Takle, 46419796, [thea\\_takle@hotmail.com](mailto:thea_takle@hotmail.com) eller Stine Saksen-Sydow, 90679141, [stinesaksen@gmail.com](mailto:stinesaksen@gmail.com). Vår veileder/daglig ansvarlig, Roger Andre Federici kan nås via e-post: [roger.federici@ntnu.no](mailto:roger.federici@ntnu.no).

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

***Jeg samtykker til å delta i intervju***

***Jeg samtykker til at personopplysninger lagres etter prosjektslutt***

## VEDLEGG 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Fokusgruppeintervju og dybdeintervju

Vi ønsker å foreta et fokusgruppeintervju med fem studenter som fortsatt er aktive i mastergradstudiet i pedagogikk ved NTNU. Vi skal også ha to dybdeintervjuer. Ett intervju med en student som har droppet ut av sin mastergrad i pedagogikk (13.februar). Ett intervju med en student som fortsatt er aktiv, men har hatt tanker om å slutte på sin mastergrad i pedagogikk (16.februar). Intervjuene vil foregå vårsemesteret 2015.

#### Fokus:

Viktigste årsakene til at studentene har sluttet/fortsatt studerer. Vi forsker på oss selv, og har derfor våre egne forforståelser. Vi må ikke stille for styrende spørsmål og prøve å være så åpne som mulig.

#### 1. Fokusgruppeintervju – aktive studenter

Kan vi ta lydopptak av intervjuet? Det vil bli slettet etter transkriberingen.

**Presentasjonsrunde** : navn, når du begynte, hvilken retning, hvilke fag fra før?  
Presentere oss selv først

- Hvilket år begynte dere å studere på masterstudium i pedagogikk?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har dere?
- Hvilken retning på master i pedagogikk går dere på?

#### **Studiemotivasjon**

- Hvordan trivdes dere som studenter på NTNU? Sosialt/akademisk?
- Hvorfor master i pedagogikk? Var det noen andre studier dere søkte på som var førsteprioritet? Tilfeldig? Planlagt? Tanker om å ta hele graden, eller enkeltkurs?
- Hvilke grunner hadde dere for å fortsette på mastergraden i pedagogikk?
- Har dere noen gang benyttet dere av NTNU sine tjenester som studentservice, helsesøster, studentprest eller lignende? Fikk dere den hjelpen dere trengte?
- Veiledning? Undervisningen, strukturert, motiverende, innhold?
- Føler dere at valget om å fullføre mastergraden var riktig for dere selv? Utdyp.
- Hvordan vil dere beskrive deres egen innsats mens dere studerte? Hva ser dere på som god innsats?
- Var dere fornøyd med karakterene?
- Har dere noen gang tvilt på om dere skulle fullføre graden?

- **Om studiene**

- Innledende – hva er bra/dårlig med studiet?

- Var studiet slik dere forventet? Var det noe som manglet? Krevende? For lite/mye strukturert? For enkelt?
  - Hva var negativt/positivt med studiet?
  - Hvordan var studiehverdagen? Sosialt? Faglig krevende? Tidskrevende?
- **Masteroppgave**
    - Mange synes at masteroppgaveskrivinga er spesielt krevende. Hvordan opplevde dere prosessen ved å begynne på den?
    - Tildeling av veileder, selvstendige avgjørelser, veiledning, forberedende arbeid, forskningsprosjekt
- **Avslutning**
    - har dere noen råd til instituttet for forbedring? Slik at de kan bli flinkere til å forebygge frafall og gjøre studenttilværelsen best mulig?
    - Hva kan studenter selv gjøre for å forbedre sin egen og andre medstudenters studietilværelse?
    - Kjenner dere noen som går/har gått på førskolepedagogikk her på NTNU?
    - Kjenner dere noen som har droppet ut som kanskje kunne tenke seg å stille til intervju?

## 2. Dybdeintervju: Student som har avsluttet studiet

Kan vi ta lydopptak av intervjuet? Det vil bli slettet etter transkriberingen.

Presentere oss selv først.

**Presentasjonsrunde** : navn, når du begynte, hvilken retning, hvilke fag fra før?

- Hvilket år begynte du å studere på masterstudium i pedagogikk?
  - Hvilken utdanningsbakgrunn har du fra før?
  - Hvilken retning på master i pedagogikk går du på?
- **Om studiene**
    - Var studiet slik du forventet? Var det noe som manglet? Krevende? Lite strukturert? For enkelt?
    - Hvordan var studiehverdagen? Sosialt? Faglig krevende? Tidskrevende?
    - Veiledning? Undervisningen, strukturert, motiverende, innhold?
    - Hva var negativt/positivt med studiet?
    - Har dere planer om å gjenoppta masterstudiet? Hvorfor/hvorfor ikke?
- **Studiemotivasjon**
    - Hvordan trivdes du som student på NTNU? Sosialt/akademisk?
    - Hvorfor master i pedagogikk? Var det noen andre studier du søkte på som var førsteprioritet? Tilfeldig? Planlagt? Tanker om å ta hele graden, eller enkeltkurs?
    - Hvordan vil du beskrive din egen innsats mens dere studerte? Hva ser du på som en god innsats?
    - Var du fornøyd med karakterer?
    - Hvor lenge tenkte du på å slutte før dere faktisk gjorde det?
    - Føler du at valget om å slutte var riktig for dere selv? Utdyp.

- Var det noe instituttet kunne ha gjort noe for å forhindre at du sluttet? Søkte dere hjelp hos noen på/utenfor NTNU før du sluttet? Hvem?
- Hvilke grunner hadde du for å slutte på mastergraden?
- Begynte du på selve masteroppgaveskrivinga?

Mange syns at masteroppgaveskrivinga er spesielt krevende. Hvordan opplevde du prosessen ved å begynne på den? Tildeling av veileder, selvstendige avgjørelser, veiledning, forberedende arbeid, forskningsprosjekt

- **Avslutning**

- har du noen råd til instituttet for forbedring? Slik at de kan bli flinkere til å forebygge frafall og gjøre studenttilværelsen best mulig?
- Hva kan studenter selv gjøre for å forbedre sin egen og andre medstudenters studietilværelse?
- Kjenner du noen som går/har gått på førskolepedagogikk her på NTNU?
- Kjenner dere noen som har droppet ut som kanskje kunne tenke seg å stille til intervju?

### 3. Dybdeintervju: aktiv student med tanker om å slutte

Kan vi ta lydopptak av intervjuet? Det vil bli slettet etter transkriberingen.

Presentere oss selv først

**Presentasjonsrunde** : navn, når du begynte, hvilken retning, hvilke fag fra før?

- Hvilket år begynte du å studere på masterstudium i pedagogikk?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du fra før?
- Hvilken retning på master i pedagogikk går du på?

- **Studiemotivasjon**

- Hvordan trivdes du som student på NTNU? Sosialt/akademisk?
- Hvorfor master i pedagogikk? Var det noen andre studier du søkte på som var førsteprioritet? Tilfeldig? Planlagt? Tanker om å ta hele graden, eller enkeltkurs?
- Hvilke grunner hadde du for å fortsette på mastergraden i pedagogikk?
- Har du noen gang benyttet dere av NTNU sine tjenester som studentservice, helsesøster, studentprest eller lignende? Fikk du den hjelpen dere trengte?
- Veiledning? Undervisningen, strukturert, motiverende, innhold?
- Føler dere at valget om å fullføre mastergraden var riktig for dere selv? Utdyp.
- Hvordan vil du beskrive deres egen innsats mens dere studerte? Hva ser du på som god innsats?
- Var du fornøyd med karakterene?
- Har du noen gang tvilt på om du skulle fullføre graden? Hva fikk deg til å fortsette?

- **Om studiene**

- Innledende – hva er bra/dårlig med studiet?

- Var studiet slik du forventet? Var det noe som manglet? Krevende? For lite/mye strukturert? For enkelt?
- Hva var negativt/positivt med studiet?
- Hvordan var studiehverdagen? Sosialt? Faglig krevende? Tidskrevende?
  
- **Masteroppgave**
  - Mange synes at masteroppgaveskrivinga er spesielt krevende. Hvordan opplevde du prosessen ved å begynne på den?
  - Tildeling av veileder, selvstendige avgjørelser, veiledning, forberedende arbeid, forskningsprosjekt
  
- **Avslutning**
  - har du noen råd til instituttet for forbedring? Slik at de kan bli flinkere til å forebygge frafall og gjøre studenttilværelsen best mulig?
  - Hva kan studenter selv gjøre for å forbedre sin egen og andre medstudenters studietilværelse?
  - Kjenner du noen som går/har gått på førskolepedagogikk her på NTNU?
  - Kjenner dere noen som har droppet ut som kanskje kunne tenke seg å stille til intervju?

## VEDLEGG 3: Spørreundersøkelsen



### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Om undersøkelsen

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke fullføring og frafall på mastergradene ved Pedagogisk institutt, samt finne mulige årsaker til at noen velger å slutte før de har oppnådd graden. For å finne ut av dette er det viktig at både de som har fullført og de som har avbrutt eller har pause svarer på skjema. Videre er det også viktig at aktive studenter svarer.

Datamaterialet vil bli brukt i underteignedes mastergradsoppgave ved Pedagogisk institutt og i videre utvikling av instituttets tilbud.

#### PREMIETREKNING:

Som deltaker i denne undersøkelsen har du mulighet til å delta i trekningen av en Ipad mini. Mer om dette på siste side i spørreskjemaet.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Denne undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD). Datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2015.

Prøv å besvar alle spørsmålene i én økt. Du kan bevege deg frem og tilbake i spørreskjemaet under besvarelsen. Merk at din studentstatus avgjør hvor mange spørsmål du får. Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side.

Har du spørsmål, kontakter du Stine eller Thea på tlf. 906 79 141 eller 464 19 796.

#### Takk for at du er villig til å delta!

Stine Saksen-Sydow og Thea Marie Takle  
mastergradsstudenter

Roger Andre Federici  
førsteamanuensis, veileder  
Pedagogisk institutt, NTNU



### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Studentstatus

1. Hva er din nåværende situasjon?
  - Aktiv student (fulltid- eller deltidsstudent)
  - Aktiv student med tanker om å slutte (fulltid- eller deltidsstudent)
  - Tidligere student som har avsluttet studiene før fullført mastergrad i pedagogikk
  - Student i godkjent permisjon
  - Har fullført mastergraden



### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Personlige grunner til å ta mastergrad i pedagogikk

2. Tenk tilbake på grunnene til hvorfor du startet på mastergraden i pedagogikk. I hvilken grad stemmer følgende punkter for at du valgte nettopp dette studiet?

	Stemmer ikke	Stemmer i liten grad	Stemmer i noen grad	Stemmer i stor grad	Stemmer helt
Interesse for faget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mulighet for en interessant jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruke mine evner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gode karrieremuligheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God inntekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeide med mennesker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Få en jobb med lederansvar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Få en jobb der jeg kan arbeide selvstendig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer attraktiv på arbeidsmarkedet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usikker på hva jeg ellers skulle gjøre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forventet av familie/venner/omgangskrets	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk ikke jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ville ha en utdanning med mulighet til å søke jobb i hele Norge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Mål med mastergraden

3. Tenk tilbake på da du startet opp på mastergraden i pedagogikk. I hvilken av grad stemmer følgende utsagn for deg?

	Stemmer ikke	Stemmer i liten grad	Stemmer i noen grad	Stemmer i stor grad	Stemmer helt
Jeg ville <u>kun</u> ta noen enkeltemner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ville fullføre kun det første året	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ville prøve noe nytt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ville bli adjunkt med opprykk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ville oppnå en mastergrad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket å kvalifisere meg for å kunne ta doktorgrad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hadde ingen klare mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket å studere videre fremfor å søke jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Valg av studiested

4. Hvorfor valgte du å begynne på mastergraden i pedagogikk ved NTNU? Vurder i hvilken grad følgende utsagn stemmer for deg.

	Stemmer ikke	Stemmer i liten grad	Stemmer i noen grad	Stemmer i stor grad	Stemmer helt
Godt faglig rykte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bredt studietilbud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forskning av høy kvalitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Godt studiemiljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Venner/søsken på samme universitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partner bosatt i samme by	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attraktiv studentby	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nærhet til hjemsted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon fra studiestedet (messer, skolebesøk, brosjyrer, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anbefaling fra forelesere/studieveiledere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anbefalinger fra familie/venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kom ikke inn andre steder/ved ønsket studiested	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studietilbudet fantes bare der	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Studiemotivasjon

5. Tenk tilbake på perioden du har vært masterstudent i pedagogikk ved NTNU. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Dersom du er aktiv student, tenk tilbake på siste semester når du svarer på spørsmålene.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Helt enig
Jeg deltok aktivt i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var godt forberedt til undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var for lite organisert undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen var lite variert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreleserne var inspirerende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg møtte alltid opp på forelesning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har fått god faglig veiledning emneoppgaver, masteroppgave etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har fått god studieveiledning/oppfølging av studieveileder (karriereveiledning, studentservice etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var for mye organisert undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var lett å komme i kontakt med andre studenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mange merket det dersom jeg ikke kom på forelesning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trivdes godt i studentmiljøet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg følte meg som en del av "klassen"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde glede av å treffe mine medstudenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at mine medstudenter satt pris på mitt nærvær	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg akseptert blant mine medstudenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var stort sett fornøyd med karakterene jeg fikk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. På en skala fra 1 til 5, hvor sikker var du i ditt valg av masterstudium i pedagogikk da du begynte?

	Svært usikker				Svært sikker
	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Tenk på din tid som masterstudent. Hvor ofte har du tvilt på om du kom til å gjennomføre masterstudiet i pedagogikk?

	Aldri				Svært ofte
	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Permisjon

8. Har du hatt godkjent permisjon i løpet av ditt masterstudium i pedagogikk?
- Nei
  - Ja, ett semester
  - Ja, ett år
  - Ja, mer enn ett år

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Studieveiledning ved Pedagogisk institutt

9. Under er noen utsagn om studieveiledning ved Pedagogisk institutt. Vurder i hvilken grad du er enig eller uenig i disse utsagnene. Kryss *uaktuelt* dersom du ikke har benyttet deg av dette.

Merkt at med studieveiledning mener vi veiledning fra studieveilederne ved Pedagogisk institutt. **Her inngår ikke studentservice, karrieresenteret, sosionom/helsetjeneste og studentprest.**

	Svært uenig	Uenig	Verken /eller	Enig	Svært enig	Uaktuelt
Jeg fikk svar/tilbakemelding på henvendelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studieveileder var tilgjengelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk informasjon om mulighet til å søke permisjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk tilrettelagt studiet etter mine behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk nødvendig informasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at jeg fikk svar på det jeg lurte på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg opplevde at studieveileder tok meg på alvor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Faglig veiledning ved Pedagogisk institutt

10. Under er noen utsagn om faglig veiledning ved Pedagogisk institutt. Vurder i hvilken grad du er enig eller uenig i disse utsagnene. Svar ut ifra ditt generelle helhetsinntrykk.

Med faglig veiledning menes veiledning du har fått av dine faglærere i forbindelse med spørsmål om pensum, emneoppgaver og lignende.

	Svært uenig	Uenig	Verken /eller	Enig	Svært enig	Uaktuelt
Faglærerne hadde tid til å hjelpe meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne mine svarte raskt på e-post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk svar/tilbakemelding på henvendelser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne var tilgjengelige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk faglig tilrettelegging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk nødvendig informasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne snakket til meg på en måte som jeg forstod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne viste meg respekt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne mine fikk meg til å føle at det er greit å stille spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne mine forklarte meg det jeg ikke forstod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne mine forsøkte virkelig å svare på de spørsmålene jeg hadde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærerne mine fortsatte å forklare helt til jeg forstod det jeg lurte på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

### Masterveiledning

#### Masterveiledning

11. Disse påstandene er kun til deg som har skrevet masteroppgave eller holder på å skrive masteroppgave. Vurder i hvilken grad du er enig eller uenig i disse utsagnene.

	Svært uenig	Uenig	Verken / eller	Enig	Svært enig
Tildeling av veileder gikk problemfritt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk den veilederen jeg ønsket meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarte å overholde avtaler jeg hadde med min veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er/var lett å kontakte veileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilederen min har/hadde gode innspill	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veilederen min holder/holdt avtaler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikasjonen mellom veilederen og meg er/var god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Ferdigutdannede mastergradstudenter

Du har svart at du har fullført din mastergrad i pedagogikk.

12. I hvilken grad hadde følgende forhold betydning for at du fullførte masterstudiet i pedagogikk?

	Ingen betydning	Liten betydning	Noen betydning	Stor betydning	Svært stor betydning	Uaktuelt
Fagfeltet var interessant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarte å være ajour med studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mestret studiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen var god	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god faglig veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god hjelp hos Studentservice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var viktig for meg å ha en fullført utdanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studiet ga interessante jobbmuligheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk innpasset/godkjent tidligere utdanning i studiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentlivet gav meg stor frihet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trivdes godt sosialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var godt faglig miljø blant studentene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde venner/søsken på samme universitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det fungerte å kombinere studier og familie/barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarte å finansiere studiene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg bodde et sted der jeg trivdes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde en arbeidsgiver som forventet at jeg fullførte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk god studieveiledning på studiestedet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppnådde karakterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Har du fått jobb etter at du fullførte mastergraden i pedagogikk?

- Ja - en relevant jobb  
 Ja - men ikke relevant  
 Nei

### Aktive studenter

Du har svart at du er aktiv student eller student på deltid.

14. I hvilken grad har følgende forhold betydning for at du fortsatt går på masterstudiet i pedagogikk?

	Ingen betydning	Liten betydning	Noen betydning	Stor betydning	Svært stor betydning	Uaktuelt
Interesse for fagfeltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarer å være ajour med studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mestrer studie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får god undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får god faglig veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får god hjelp hos Studentservice ved NTNU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å ha en fullført utdanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studiet gir interessante jobbmuligheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk innpasset/godkjent tidligere utdanning i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentlivet gir meg stor frihet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trives godt sosialt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er godt faglig miljø blant studentene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har venner/søsken på samme universitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det fungerer å kombinere studiet og familie/barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg klarer å finansiere studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bor et sted der jeg trives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har en arbeidsgiver som forventer at jeg fullfører	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får god studieveiledning på studiestedet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppnådde karakterer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

### Permisjon

Du har svart at du har hatt eller har godkjent permisjon.

15. I hvilken grad hadde følgende forhold betydning for at du tok permisjon i masterstudiet?

	Ingen betydning	Liten betydning	Noen betydning	Stor betydning	Svært stor betydning
Jeg var studielei og ønsket å gjøre noe annet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde økonomiske problemer, måtte tjene penger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk tilbud om en god, relevant jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Hva var din hovedaktivitet under nåværende eller siste permisjon?

- Fødsel / omsorg for barn  
 Reise  
 Arbeid  
 Sykdom  
 Annet (hva?)

17. Har du planer om å gjenoppta eller har du gjenopptatt masteren i pedagogikk?

- Ja, jeg har gjenopptatt  
 Ja, jeg har planer om å gjenoppta  
 Nei  
 Jeg er usikker på om jeg vil gjenoppta

### Frafall

Du har svart at du har avsluttet din mastergrad i pedagogikk før fullført grad.

18. NTNU har ulike støttetjenester og tilbud til studentene. Søkte du råd hos noen av de følgende tjenestene og i hvilken grad var rådene nyttige?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Søkte ikke råd
Studentservice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faglærer(e) ved Pedagogisk institutt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medstudenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sosionom/helsetjeneste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studentprest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Karriereveileder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studieveiledere ved Pedagogisk institutt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. I hvilken grad mener du at Pedagogisk institutt kunne gjort noe for å forhindre at du avsluttet ditt masterstudium?

	Kunne ikke gjort noe 1	2	3	4	Kunne gjort mye mer 5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Har du planer om å gjenoppta mastergradstudiet i pedagogikk?

- Ja  
 Nei  
 Kanskje

21. Ta stilling til følgende faktorer og vurder hvilken betydning disse hadde for at du avsluttet ditt masterstudium.

	Ingen betydning	Liten betydning	Noen betydning	Stor betydning	Svært stor betydning	Uaktuelt
Fikk nye faglige interesser underveis i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For vanskelig studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kom på etterskudd i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For langt studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket lengre studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket bedre undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket bedre informasjon eller administrativ service/hjelp/studieveiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket bedre faglig miljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trivdes ikke sosialt på studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usikker på hva jeg ville da jeg begynte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studiet svarte ikke til forventningene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogikkstudiet var ikke min førsteprioritet da jeg søkte studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studiet interesserte meg ikke nok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ønsket et studium med bedre arbeidsmarkedsutsikter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helsemessige årsaker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begynte på den opprinnelige utdannelsen for å få tilleggspoeng	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For stor arbeidsmengde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Misfornøyd med undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangelfull studieveiledning ved Pedagogisk institutt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mangelfull faglig veiledning (f.eks. på oppgaver/masteroppgave)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

emneoppgave/masteroppgave)

Fikk ikke innpasset/godkjent tidligere utdanning i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livet som student ble for ustrukturert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fungerte dårlig å kombinere studiet med familie/barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På grunn av omsorg for barn (barnehageplass o.l.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Så ikke hva jeg kunne bruke en slik utdanning til	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var vanskelig å balansere studium og lønnet arbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Økonomiske problemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk ikke studielån fordi jeg var for mye forsinket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg ikke komfortabel på forelesningene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde ingen venner blant mine medstudenter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Jeg trivdes ikke godt i studentmiljøet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg anså ikke jobbmulighetene dette studiet fører til som attraktive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lave karakterer gjorde at jeg mistet motivasjonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fikk ikke de karakterene jeg ønsket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Frafall

22. Kunne Pedagogisk institutt gjort noe for å forhindre at du avsluttet studiet? Vurder i hvilken grad du er enig eller uenig i følgende utsagn.

Tenk på Pedagogisk institutt som helhet når du svarer.

	Helt uenig	Uenig	Verken eller	Enig	Helt enig
Gitt bedre informasjon før valg av studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gitt bedre informasjon om det faglige innholdet i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hatt bedre undervisning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Større valgfrihet i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mer fastlagt struktur i studiet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre tilrettelegging for å skape et godt sosialt miljø	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre tilrettelegging for studenter med handikap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre tilrettelegging for studenter med barn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gitt mer studieveiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre studieveiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gitt mer faglig veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre faglig veiledning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Større fokus på karriereveiledning (arbeidsmuligheter, fornuftige fagsammensetninger)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

#### Frafall

23. Hvordan opplevde du det å avslutte masterstudiet?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken /eller	Delvis enig	Helt enig
Det var et uttrykk for at jeg fant noe annet og mer spennende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fant ut hva jeg egentlig ønsket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var en prosess der jeg modnet som menneske	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var en vanskelig beslutning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg angret i ettertid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Fullføring og frafall ved pedagogisk institutt på masternivå

### Bakgrunnsopplysninger

24. Kjønn

- Kvinne  
 Mann

25. Hvilken mastergrad i pedagogikk går/gikk du på?

- Utdanning og oppvekst       Spesialpedagogikk       Førskolepedagogikk

26. Når startet du på mastergraden i pedagogikk ved NTNU?

- 2010       2011       2012       2013       2014

27. Hva var din hovedaktivitet året før du begynte på din mastergrad?

- Fullførte bachelorgrad  
 Lønnet arbeid  
 Arbeidsledig  
 Tok annen relevant høyere utdanning  
 Hjemmeværende med barn  
 Annet (hva?)

28. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

- Lærerutdanning  
 Bachelorgrad med fordypning i pedagogikk  
 Praktisk pedagogisk utdanning  
 Førskolelærer  
 Annen profesjonsutdanning (barnevern, vernepleier, sykepleier, sosionom)  
 Annet (hva?)

29. Hva er din fars høyeste fullførte utdanning?

- Grunnskole  
 Videregående skole  
 Høgskole/universitet, inntil 4 år  
 Høgskole/universitet, over 4 år  
 Vet ikke

30. Hva er din mors høyeste fullførte utdanning?

- Grunnskole  
 Videregående skole  
 Høgskole/universitet, inntil 4 år  
 Høgskole/universitet, over 4 år  
 Vet ikke

31. Har du en kommentar til denne undersøkelsen, kan du skrive her.

NB: Vennligst ikke skriv noe som kan identifisere enkeltpersoner, verken deg selv eller andre.

32. Som deltaker i denne undersøkelsen har du mulighet til å delta i trekningen av en Ipad mini.

Vil du delta i premietrekningen, skriver du telefonnummeret ditt i feltet under.

Vil du *ikke* delta i trekningen, lar du feltet stå tomt.

NB: Telefonnumrene vil *bare* bli brukt i premietrekningen, og de vil bli fjernet fra datamaterialet før analysearbeidet starter.

## VEDLEGG 4: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (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

Roger Andre Federici  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.12.2014

Vår ref: 40521 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40521</i>	<i>Frafall på masternivå ved pedagogisk institutt</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Roger Andre Federici</i>
<i>Student</i>	<i>Thea Marie Takle</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 3.1. Behandlingen tilfredsstillter 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, 01.02.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Thea Marie Takle [thea\\_takle@hotmail.com](mailto:thea_takle@hotmail.com)

*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](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40521

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

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

Forventet prosjektslutt er 01.02.2015. 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 lyd- og videoopptak