

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og
teknologiløstelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Henrik Omenås

Frafall eller bortvalg?

En kvalitativ undersøkelse av årsaker til frafall
på ingeniørutdanningene

Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, november 2013



Frafall eller bortvalg?

En kvalitativ undersøkelse av årsaker til frafall på ingeniørutdanningene.



Henrik Omenås

Masteroppgave i sosiologi, november 2013

Institutt for Sosiologi og Statsvitenskap

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt frafall fra ingeniørutdanninger ved statlige høyskoler i Norge. Problemstillingen var: *Hva skyldes frafallet på ingeniørutdanningene?* I lys av perspektiver på valg og rammer for valget, som sosial bakgrunn og forhold ved institusjonen, intervjuet jeg sju frafalte studenter som alle tilhørte en bestemt ingeniørutdanning på Høgskolen i Ålesund. Formålet var å undersøke hvordan aktørene opplevde sitt eget frafall og i hvilken grad faktorer som sosial bakgrunn eller forhold ved institusjonen påvirket frafallet. Det viktigste funnet er at frafallet i hovedsak tok form av bortvalg som følge av manglende interesse for studium og fagfelt. Et annet viktig funn er hvordan frafallet ikke oppleves som noe stort problem fra informantenes side. For en av informantene kom frafallet i form av studieavbrudd gjennom manglende kvalifikasjoner. Frafaller var for denne informanten ikke et valg, men informanten så likevel ikke på frafallet som et problem. I lys av disse funnene virker det vanskelig for institusjonene å gjøre noe for å hindre frafall. Frafaller er ikke noe som passivt hender aktøren. Aktøren er mer aktiv i prosessen og velger bort studiet. Et viktig poeng i diskusjonen er at institusjonene ikke nødvendigvis skal forsøke å hindre alle former for frafall. Informantene fant meningsfulle virke i etterkant av sin tid på ingeniørstudiet. Noen byttet til en annen utdanning, mens andre startet eller fortsatte i arbeid. Frafaller oppleves ikke nødvendigvis som et problem for den enkelte student. Fokuset fra institusjonens side bør derfor være på de ulike formene for frafall, og hva som er beskrivende for frafaller ved deres utdanning. På den måten har de større mulighet til å hjelpe de studentene som ønsker å fullføre, fremfor å fokusere på å få alle gjennom en utdanning de ikke er interessert i.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har først og fremst vært en interessant personlig reise. Denne oppgaven har gitt meg større forståelse av ett tema. Arbeidet som ligger i denne oppgaven har endret mitt perspektiv på verden jeg er en del av. I det denne reisen nærmer seg slutt, kan jeg konkludere med at jeg har fått mer tilbake for denne turen enn jeg noen gang hadde forestilt meg. Med på reisen har jeg hatt ulike medhjelpere på ulike arenaer som jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke alle informantene. Jeg er takknemlig for deres åpenhet og ønsker dem alle masse lykke med det de enn ønsker å gjøre. Jeg vil også rette en takk til personalet på Høgskolen i Ålesund som hjalp til med å skaffe informanter.

Takk til min veileder Per Morten Schiefloe. Du har vist meg tillit gjennom hele prosjektet, og at gitt rom for selvstendighet. Jeg har fått anledning til å bygge dette prosjektet selv, men alltid fått konstruktive og konkrete tilbakemeldinger underveis. Det har jeg vokst på.

En stor takk til min gode venn Henrik André Farstad. Du har på mange måter fungert som en biveileder på denne oppgaven. Jeg føler meg privilegert som har fått dele mine tanker om oppgaven med deg. Jeg har lært mye i løpet av våre lange kaffepauser.

Til slutt vil jeg takke min beste venn og kjæreste, Camilla Erstad. Din tålmodighet og støtte gjennom nedturen og frustrasjon har vært uunnværlig. Takk for at du sier jeg er flink.

Trondheim, november 2013

Henrik Omenås

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 KVALITETSREFORMENS BETYDNING FOR FRAFALL	1
1.2 INGENIØRUTDANNINGENE	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIV	5
2.1 DEFINISJON PÅ FRAFALL	5
2.1.1 Frafall som «tvang» eller «ønske»?	5
2.1.2 Et fortolkende frafallsbegrep	5
2.1.3 Studiebytte eller studieavgang	6
2.1.4 Bortvalg	7
2.2 VALG	8
2.2.1 Rasjonelle valg	8
2.2.2 «Valget» i tidligere forskning på frafall	9
2.3 RAMMER FOR VALG: SOSIAL BAKGRUNN	11
2.3.1 Rasjonelle utdanningsvalg i lys av sosial bakgrunn	11
2.3.2 Individuell og institusjonell habitus	13
2.4 RAMMER FOR VALG: INTEGRERING	15
2.4.1 Akademisk og sosial integrering	16
2.4.2 Akademisk og økonomisk støtte	18
2.5 TEORIENS BETYDNING FOR PROBLEMSTILLINGEN	20
3.0 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG METODE	21
3.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG TEORETISK MODELL	21
3.2 VALG AV METODE	22
3.3 CASE, KRAV TIL UTVALG OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	23
3.3.1 Om ingeniørutdanningen på Høgskolen i Ålesund	24
3.3.2 Rekruttering og henvendelse til informantene	25
3.3.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervju	27
3.3.4 Styrker og svakheter i utvalget	29
3.4 ÆRLIGHET OG OPPRIKTIGHET HOS INFORMANTENE	30

3.5 KODING OG ANALYSE.....	31
4.0 ANALYSE.....	33
4.1 HVORDAN BEGRUNNES VALGET OM Å SLUTTE?.....	33
4.1.1 Avtagende og manglende interesse	33
4.1.2 Vanskelig og tidkrevende.....	36
4.1.3 «Måtte slutte» - formelle krav og økonomi.....	38
4.1.4 Oppsummering	40
4.2 HVORDAN KAN STUDENTENS FORUTSETNINGER HA PÅVIRKET FRAFALLET?	41
4.2.1 Startet på grunn av andres forventninger	41
4.2.2 Synet på skole – nederlag og befrielse	43
4.2.3 Aksept for å slutte	45
4.2.4 Oppsummering	47
4.3 HVORDAN KAN FORHOLD VED INGENIØRUTDANNINGEN HA PÅVIRKET FRAFALLET?	48
4.3.1 Bosted.....	48
4.3.2 Uavhengig vennekrets	49
4.3.3 Ikke dedikert til nytt sosialt miljø	51
4.3.4 Oppsummering	53
5.0 VIKTIGE FUNN OG DISKUSJON	55
5.1 FUNNENES BETYDNING.....	57
6.0 AVSLUTNING	61
7.0 LITTERATUR	65
VEDLEGG	71

1.0 INNLEDNING

Høyere utdanning er blitt et viktig symbol og virkemiddel i overgangen til kunnskaps- og kompetansesamfunnet. At studenten skal lykkes i høyere utdanning, er et viktig mål både for styresmaktene og for studenten selv. I Tilstandsrapport for høyere utdanning (2013), kan vi se at antall søkere til høyere utdanning for 2013 er 117 200, noe som viser at mange er interessert i å skaffe seg en høyere utdanning. Under oversikten over antall studenter ser vi at det i 2011 var 106 401 Bachelorstudenter og 48 630 studenter som tilhørte gruppen årskurs eller kortere (Kunnskapsdepartementet 2011). Rekrutteringen til høyere utdanning totalt sett virker å være positiv. Mange ønsker å ta utdanning og mange får også muligheten. Men hvordan ser disse tallene ut dersom vi retter blikket mot andelen som gjennomfører sin påbegynte utdanning? Kai A. Olsen (2012) går langt i sin påstand om at kunnskapsdepartementet jukser i sin fremstilling av frafall og gjennomstrømming i høyere utdanning:

«...også Kunnskapsdepartementet jukser. I sin Tilstandsrapport for høyere utdanning (2011) viser departementet dramatiske forbedringer i gjennomføringsprosent for bachelorgrad på universiteter og høyskoler. For å få til dette, bruker en kreative regnemåter og spesielle utvalg av data. [...] Gjennomføringsprosjenter opp mot hundre prosent er det vel ingen som tror på?» (Olsen 2012:209).

Olsen (2012) viser til data fra SSB og NIFU og hvordan Kunnskapsdepartementets feil i data og regnemåte skaper et feil bilde av frafall i høyere utdanning. Han viser til at departementets tall beskriver en virkelighet hvor ni av ti fullfører, mens det i realiteten ligner mer på tall som 1 av 3 (Olsen 2012). Disse tallene er bekymringsverdig når vi vet at et viktig mål i norsk utdanningspolitikk er å redusere frafall og sørge for raskere gjennomføring (Hollås 2012).

1.1 KVALITETSREFORMENS BETYDNING FOR FRAFALL

Frafallsforskning har de siste årene i stor grad fokusert på endringer i frafall før og etter Kvalitetsreformen. Mye av forskningen er rettet inn mot å forklare hva frafall betyr, årsaker til ulike typer frafall, endringer i studiekvalitet, frafallsendringer etter kvalitetsreformen og ulike tiltak for bedre gjennomføring (Hovdhaugen og Aamodt 2006, Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008, Hovdhaugen og Aamodt 2011). Innføringen av Kvalitetsreformen har ført til en del strukturelle endringer i høyere utdanning i løpet av de siste ti årene. Denne konteksten er derfor viktig når vi skal se på frafallsforskning i norsk høyere utdanning.

Kvalitetsreformen for høyere utdanning, iverksatt for alle høyere utdanningsinstitusjoner høsten 2003, la en rekke føringer for hvordan høyere utdanningsinstitusjoner skulle arbeide med mottagelse av studenter, studentenes gjennomføring og kvalitetssikring av undervisningen. Sammen med flere omfattende endringer var det fokus på at studenten skulle lykkes i høyere utdanning. For institusjonen skulle dette innebære at forholdet mellom student og institusjon måtte styrkes, og at institusjonene måtte tilrettelegge for tettere oppfølging av studenter i hele læringsløpet (Stortingsmelding nr. 27, 2000-2001). Universiteter og høyskoler skulle også få større frihet til å forvalte sin egen organisasjon, i form av større frihet i forhold til faglige, økonomiske og organisatoriske spørsmål, men måtte selv ta ansvar for å sikre kvalitet i sine tilbud gjennom å utarbeide planer for kvalitetsarbeid og systemer for å dokumentere det (ibid). Reformen fikk også konsekvenser for økonomien til de ulike høyere utdanningsinstitusjonene. Mens institusjonene tidligere fikk betalt for studenter tilknyttet institusjonen, ville de etter kvalitetsreformen få betalt for antall uteksaminerte (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008). Dette kan være bakgrunnen for et endret fokus fra rekruttering og over på frafall. Tidligere var det i størst grad økonomisk viktig for institusjonen med stor rekruttering. Etter innføringen av Kvalitetsreformen er fokuset endret fra rekruttering til studentenes gjennomføring.

1.2 INGENIØRUTDANNINGENE

Ingeniørutdanningene ved de statlige høyskolene er et eksempel på utdanningsretninger som sliter med frafall. I en artikkel i Aftenposten (2010) lyder overskriften «Halvparten av dem hopper av». I artikkelen opplyses det om at rundt en tredjedel av studentene på dataingeniør ved Høgskolen i Oslo vil få vitnemål etter tre år, og at av 556 registrerte ingeniørstudenter høsten 2007, har kun 301 vitnemål tre år etter, samt at flere av disse studentene kan ha brukt mer enn de tre normerte årene (Aftenposten 2010). En artikkel fra Dagens Næringsliv viser til en økende andel studenter til ingeniørfag, men at halvparten av norske ingeniørstudenter faller fra eller blir sterkt forsinket til eksamen (Grande og Gjerde 2013). I artikkelen kommer det også frem at fagorganisasjonen for ingeniører med tre års høyskoleutdannelse, Norges ingeniør- og teknologiorganisasjon (NITO), viser til en fullføringsprosent på 47,6 for 2012, på ingeniørutdanningene (ibid). En artikkel fra NITOs hjemmeside viser til bekymring rundt det de betrakter som et ingeniørbehov. Artikkelen diskuterer utfordringer med å få tak i nok ingeniører, og bedriftenes bekymring over å få skaffet nok kvalifiserte ingeniører, basert på NITOs behovsundersøkelse for 2013 (Kvam 2013). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

(NOKUT) sin evaluering av ingeniørutdanningen i Norge, i perioden 2006 til 2008, på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, nevner også lav gjennomstrømning og problematikken rundt frafall (NOKUT 2008a). I sammendraget av viktige konklusjoner vises det til at bare 44 % av studentene som begynte å studere høsten 2003 hadde fått vitnemål per 1.oktober 2006 (Ibid).

Frafall fra ingeniørutdanningen har lenge vært et problem. Mange ingeniørstudenter faller fra studiet, i tillegg til at næringslivet viser en reell bekymring for mangelen på ingeniører. For den enkelte aktør kan også frafallet være et problem. Studielån, arbeidsutfordringer og opplevelsen av å ha mislykkes kan være noen personlige konsekvenser av frafall. Dette er utgangspunktet for å utforske frafall på ingeniørutdanningen ved norske høgskoler. Hvorfor skjer frafallet?

1.3 PROBLEMSTILLING

Hva innebærer frafallet fra ingeniørutdanningen? Er det institusjonene som er for dårlige og støter fra seg studentene? I en rapport av Hovdhaugen og Aamodt (2011:45), om frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen, kan vi lese at mye av frafallet i norsk høyere utdanning ikke forklares primært gjennom forhold eller problemer ved lærestedet eller studiet studentene forlater. Mye av frafallet forklares også av faktorer som lærestedet ikke har kontroll over (Hovdhaugen og Aamodt 2011:9). Er forklaringen at studentene velger bort studiet? Hvilke faktorer påvirker så disse valgene, og har ikke institusjonene muligheter til å hindre eller påvirke valget? Har institusjonen ingen mulighet til å øke gjennomføring, og har vi nådd et punkt hvor vi bare skal akseptere studentenes valg om å falle fra?

Med utgangspunkt i disse spørsmålene, sammen med fokuset på ingeniørutdanningens frafall og utfordringene med rekruttering av ingeniører, har jeg kommet frem til følgende problemstilling: *Hva skyldes frafallet på ingeniørutdanningene?*

2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISKE PERSPEKTIV

I denne delen vil jeg først diskutere ulike betydninger av begrepet frafall. Det er avgjørende å se på definisjonen av begrepet og forstå hva begrepet beskriver. Fordi det finnes ulike former for frafall, er det viktig å tydeliggjøre begrepsbruken. Videre i oppgaven vil jeg legge et teoretisk grunnlag for å forstå frafall. Her stiller jeg spørsmål til hva valg er, og ser det i lys av frafallsbegrepet. Kapittel 2.3 og 2.4 bygger videre på valget som utgangspunkt for å forstå frafall, gjennom å se på rammene valget tas innenfor. Gjennom disse kapitlene legger jeg et teoretisk grunnlag for å utforske hva som kan påvirke frafallet.

2.1 DEFINISJON PÅ FRAFALL

Å vite betydningen av begrepet frafall er viktig for å forstå tidligere forskning, samtidig som det legger føring for det teoretiske utvalget. Hva innebærer begrepet frafall og hvilken makt gir dette begrepet til aktøren? Finnes det ulike former for frafall? I denne delen vil jeg diskutere begrepet frafall og redegjør for begrepets betydning.

2.1.1 Frafall som «tvang» eller «ønske»?

En av de som er kritisk til bruken av begrepet frafall, er Vincent Tinto. Tinto (1993) er kritisk til hvordan forskere har brukt begrepet «dropout» (fracfall), for å beskrive alle som forsvinner fra høyere utdanning. Et problem er hvordan begrepet kan ha hatt ulik betydning for forskjellige forskere, men likevel blitt sammenlignet for å forklare hvorfor studenter forsvinner. Forskere har ikke klart å skille mellom frafall forstått som ufrivillig skoleslutt som følge av dårlige resultater, og frivillig skoleslutt på tross av resultater og karakterer som er gode nok til å fortsette (Tinto 1993:35). Et viktig skille går mellom studenter som er «tvunget» til å slutte og de som «ønsker» å slutte. Dette er viktig fordi det forteller oss om valgmulighetene til den enkelte frafalte student. I enkelte tilfeller oppleves ikke frafallet som et reelt valg.

2.1.2 Et fortolkende frafallsbegrep

En arbeidsgruppe for studentflyt og frafall i høyere utdanning, satt sammen av NSD på vegne av Kunnskapsdepartementet i 2009, hadde blant annet som mål å avklare begrepet frafall og

andre tilknyttede begreper. Under en oppsummering fra møte i arbeidsgruppen 6. mai 2010, defineres blant annet begrepet frafall:

«Studenter som har semesterregistrert seg og betalt semesteravgift på telletidspunktet, men som ikke er registrert ved institusjonen påfølgende semester'. Studenten må ikke være i permisjon, og heller ikke ha fullført en grad for å klassifiseres som frafalt. På litt lengre sikt kan data fra Lånekassen om utenlandsopphold inngå i denne definisjonen.» (NSD 2010:3.)

Her defineres frafall først etter at en student har sluttet i utdanningen sin, og på den måten blir frafallet kun statistisk. En slik tilnærming tar ikke høyde for hvordan studentene oppfatter sin egen situasjon og hvilke årsaker de oppgir som årsak til at de slutter på sitt påbegynte studium. Noen studenter kan være i en prosess hvor de i løpet av et semester har, eller hadde, bestemt seg for å slutte. En slik statistisk definisjon av frafall vil derfor ikke være hensiktsmessig å bruke dersom en skal undersøke frafall blant studenter som selv hevder de har sluttet, men som fortsatt er registrerte studenter ved institusjonen. Frafall i denne oppgaven vil derfor ikke være basert på register ved skolene, men være basert på informantens egen forståelse av frafall som betegnelse på sin situasjon. Studenten som har «slutta på skolen» kan fortsatt være semesterregistrert, men ser på seg selv som frafalt fordi studenten ikke har noen intensjon om å fullføre sitt påbegynte studium.

2.1.3 Studiebytte eller studieavgang

En tredje distinksjon i frafallsbegrepet er beskrivende for hva frafalte studenter gjør etter de slutter på en bestemt utdanning. En kan skille mellom studenter som bytter lærested eller utdanning, og studenter som slutter helt i høyere utdanning (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008, Hovdhaugen 2012). Dette skillet viser det virkelige frafallet i høyere utdanning, da den første gruppen ikke faller fra høyere utdanning selv om de faller fra studiet de startet på. Studenter som bytter studiested bytter også i mange tilfeller studieprogram og fag, i tillegg til å bytte utdanningsinstitusjon (Hovdhaugen 2012). Gruppen betegnes som frafalte gjennom studiebytte. Den andre gruppen er frafalt fra utdanningen de startet på, i tillegg til at de har falt helt fra høyere utdanning. Den andre kategorien frafall betegnes som studentavgang. Hovdhaugen (2012) bruker også «dropout», og definerer det med studenter som slutter i

høyere utdanning uten å fullføre en grad. Begge begrepene er beskrivende for hva studenten har valgt å gjøre videre, men forholder seg passiv til selve frafallet. De beskriver ikke graden av valg studenten står ovenfor i løpet av sin studietid, ikke om studenten valgte å slutte, bytte studium eller måtte slutte i høyere utdanning.

2.1.4 Bortvalg

I en NIFU STEP rapport om frafallsproblematikken i videregående skole, introduserer Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) begrepet bortvalg. Begrepet bortvalg viser til en aktivt velgende aktør, ikke som begrepet frafall, som spiller mer på den passive. Undersøkelsene og resultatene beskriver bortvalg i den videregående skolen, og beskriver de som velger bort hele videregående skole, men bortvalg kan også være beskrivende for studenter som velger bort en ingeniørutdanning. Begrepet bortvalg ble introdusert for å vise at der finnes elementer av valg når ungdom slutter i videregående opplæring. Når de valgte å slutte kunne de også valgt å bli, og på den måten gir begrepet en bedre forståelse enn frafall og «dropout» (Markussen et.al 2008:37). I rapporten stilles det i det hele tatt spørsmålsteget ved begrepsbruken, og måten begrep som frafall beskriver årsaken og situasjonen til et menneske som slutter i videregående opplæring. Markussen et. al (2008:37) hevder begreper som *push-out*, *pull-out* og *ease-out* i noen sammenhenger bedre vil beskrive fenomenet at unge mennesker slutter i videregående opplæring, og at flere begreper burde brukes i ulike situasjoner.

Begrepet kan også brukes i forståelsen av mennesker som forsvinner fra studium i høyere utdanning. Bortvalg beskriver en aktør som har et valg, og som av ulike årsaker aktivt velger bort sitt påbegynte studium. Begrepet passer derimot ikke like godt til å beskrive studenter som slutter i høyere utdanning, på grunn av forhold de selv mener de ikke kan kontrollere, og hvor frafallet ikke oppleves som et valg.

Frafall kan beskrive studenter som faller fra ingeniørutdanningen, enten gjennom «tvang» eller av eget ønske. Frafallet beskriver personer som selv definerer seg som frafalt. Det innebærer ikke bare de som er statistisk frafalt. Introduksjonen av begrepet bortvalg er ment som en påminnelse om den aktivt velgende aktøren, og at frafall ikke alltid er et passivt

forklarende begrep. Ikke alle som slutter på en utdanning kan eller bør betegnes gjennom samme begrep. Det finnes ulike former for frafall, og frafall gjennom bortvalg beskriver et annet frafall enn frafall gjennom «tvang». Frafallet kan komme i form av studiebytte eller studieavgang, og studenter kan være frafalt selv om de er semesterregistrerte. Når jeg diskuterer frafall i denne oppgaven, vil jeg derfor ta utgangspunkt i at frafall har ulik betydning for den enkelte.

2.2 VALG

For å forstå frafall må vi forstå valg. Vi må forstå hvordan preferanser kan legge føringer på valg, hvordan individets sosiale bakgrunn kan påvirke valget og rammene som valget er tatt innenfor. Her vil jeg legge et teoretisk grunnlag for hvordan vi kan forstå frafall, gjennom å se på valg. Jeg vil også trekke frem relevant tidligere forskning på frafall.

2.2.1 Rasjonelle valg

Studenter har mange valg. Selv om en velger å starte på en utdanning, har studenten fortsatt en rekke valg. En kan legge ned innsats for å gjennomføre utdanningen, bytte utdanning eller slutte. Perspektivet om rasjonelle valg, om vurderingen av nytte og gevinst opp mot innsats, kan benyttes for å forklare frafall. Frafall kan forstås gjennom teorien om rasjonelle valg, at menneskers handlinger er rasjonelle, da det ligger en bevisst mål-middel-kalkyle i tanken bak (Aakvaag 2008:97). Frafall kan bli sett på som en vurdering av mål, og midlene for å nå målet. Valgene vi tar styres av den enkelte aktørs ønsker, og hva den enkelte ønsker å oppnå (Aakvaag 2008:102). Rasjonelle valg forteller oss ikke hva våre mål burde være, bare rasjonaliteten i handlingene for å nå målet (Elster 1989a:3). Forklaringen på frafall kan ligge i at studenten handler ut i fra hva han selv ser som mest nyttig i sin situasjon.

Elster (1989b) beskriver viktigheten av å skille mellom preferanser og muligheter når en diskuterer rasjonelle valg. Hva aktøren ønsker, hvilke preferanser han har, får betydning for valget aktøren tar. Det kan likevel være strukturelle begrensninger for valget, som at både den rike og den fattige har mulighet til å sove under en bro, men for den fattige er dette ikke et valg, fordi andre muligheter ikke er til stede (Elster 1989b:14-15). Skal en forklare frafall som et rasjonelt valg, må en dermed vurdere mulighetene aktøren har for å ta valget. Ikke bare

studentens økonomiske situasjon, men også andre muligheter, som arbeid, må på denne måten vurderes når en skal forklare frafall. Dersom muligheten til å begynne på et annet studium, eller muligheten til å ta en fulltidsjobb er til stede, kan det tenkes at den rasjonelle aktøren velger bort studiet sitt, grunnet sine preferanser.

Det vil ikke alltid være slik at objektive muligheter sammen med subjektive ønsker kan forklare en handling. Aktørens ønsker, og aktørens tro og forståelse av sine muligheter til å nå dette målet, blir avgjørende for valget aktøren tar (Elster 1989b:20). Perspektivet om rasjonelle valg kan på denne måten ikke sees på som det objektivt beste valget for å nå et mål, men må vurderes ut i fra aktørens forståelse av sine muligheter til å nå målet. Elster (1989b:20) beskriver forholdet slik: «*The person may fail to be aware of certain opportunities and therefore not choose the best available means of realizing his desire*».

2.2.2 «Valget» i tidligere forskning på frafall

Så i hvor stor grad kan frafallet fra ingeniørutdanningen være en konsekvens av studentenes valg? I NIFU-STEP-rapport 9/08, viste Hovdhaugen, Frølich og Aamodt (2008) at få studenter slutter helt i høyere utdanning, men heller bytter studium og/eller studiested. Et annet resultat av denne undersøkelsen er at universitet har lite handlingsrom i forhold til å forhindre frafall. Undersøkelsene viste at 20 % av de som skiftet lærested og 30 % av de som sluttet helt, oppga at universitetet kunne gjort noe for å påvirke deres beslutning (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:35). Forklaringen på frafallet ligger i studentenes valg. Valgmulighetene er også til stede, gjennom muligheten til å skifte utdanning.

Yorke (1999), som gjorde en kvalitativ undersøkelse av årsaker til frafall blant ikke-fullførte studenter i lavere høyere utdanning, kom frem til årsaker til frafall som også støtter individets eget valg. De seks årsakene var: (1) dårlig kvalitet i studentens opplevelse av studiet, (2) klarte ikke å takle kravene på studiet, (3) utilfredshet med det sosiale miljøet, (4) feil valg av studium, (5) økonomiske årsaker og (6) at studenten var misfornøyd med institusjonens fasiliteter (Yorke 1999:39). I en kvalitativ undersøkelse av frafall, gjennomført noen år senere, reduseres de seks årsakene til fire sentrale årsaker for frafall (Yorke og Longden 2004). De fire kategoriene som kan forklare frafall var: (1) feil valg av utdanning, (2)

studentens generelle erfaring og opplevelse av institusjonen og studiet sitt, (3) trøbbel med å nå opp til kravene på studiet og (4) hendelser som påvirker studentens liv utenfor institusjonen (Yorke og Longden 2004:104). Kategoriene støtter valg, men her fremstår frafallet som mer komplekst enn bare et bortvalg.

Valget om å slutte tas også etter møtet med institusjonen og utdanningen. Hvor mye påvirker dette møtet frafallsvalget? Tinto hevder at det som i størst grad kan forklare frafall er studentens møte med institusjonen. Han kom frem til fire avgjørende årsaker: (1) tilpasning, (2) vanskelighetsgrad, (3) uoverensstemmelse og (4) isolasjon (Tinto 1993:45). Med tilpasning menes studentens evne til å sosialt og intellektuelt, tilpasse seg institusjonen (Tinto 1993:45). For mange er denne tilpasningsprosessen og tilpasningsperioden kort, mens for noen krever den så mye at de slutter. Møtet med institusjonens krav, og vanskelighetsgraden på studiene er også noe som kan forklare frafallet. Ikke alle takler dette møtet med en minimum standard av krav på et akademisk nivå, og dette kan føre til at noen slutter av seg selv, eller at de gjennom krav blir tvunget til å slutte (Tinto 1993:48). Den tredje årsaken Tinto trekker frem, er uoverensstemmelse mellom institusjon og student. Med uoverensstemmelse menes en mismatch eller en manglende sammenheng mellom studentens og institusjonens behov, interesser og preferanser (Tinto 1993:50). Denne uoverensstemmelsen vil være en kilde til konflikt, og kan påvirke valget om å slutte. Den siste frafallsårsak i møtet mellom institusjon og individ er isolasjon. Individuell isolasjon beskrives som fravær av tilstrekkelig kontakt mellom individet og andre medlemmer av de sosiale og akademiske småsamfunnene i høyere utdanning (Tinto 1993:56-57). Frafall blir selvsagt et valg, men det er en mislykket integrering som forklarer valget.

I NIFU-rapport 38/11 deler Hovdhaugen og Aamodt (2011:48-50) frafallet inn i tre hovedkategorier: (1) individuelle årsaker, (2) forhold ved lærested og studium og (3) eksterne, samfunnsmessige årsaker. Individuelle årsaker beskrives som studentens studieforutsetninger, som motivasjon, innsats og sosial bakgrunn. Forhold ved lærestedet og studium forklarer frafall gjennom hvordan studenten opplever undervisning og oppfølging på studiet. Eksterne samfunnsmessige årsaker til frafall forklares gjennom kostnaden ved å studere, samt forhold på arbeidsmarkedet (Hovdhaugen og Aamodt 2011). Gjennom disse kategoriene tas det høyde for at valget kan være basert på studentens preferanser, hvordan disse preferansene kan være

påvirket av studentens sosiale bakgrunn, og hvordan møtet med institusjonen og institusjonens krav og betingelser kan påvirke utfallet av utdanningsvalget. Frafallet påvirkes av studentens egne perspektiver, begrensninger og forutsetninger, men også møtet med den aktuelle utdanningen.

I lys av dette oppleves ikke alltid frafallet som et reelt valg tatt av studenten selv. Opplevelsen av å ha valgt feil utdanning og hvordan studenten ser på utdanningen sin, må henge sammen med følelsen av valg. Krav og utenforliggende årsaker til frafallet er faktorer som ikke nødvendigvis kan forklares gjennom et valg. Manglende resultater i utdanningen, som hindrer videre skolegang, er et slikt eksempel. Samtidig kan valget om å ikke legge inn tilstrekkelig innsats for å nå målet om en fullført utdanning, forklare hvordan disse kravene ikke er nådd. Manglende resultater kan forklares gjennom en lang prosess med flere valg, som ender opp med for svake resultater til å fortsette utdanningen. Det kan tenkes at andre kortsiktige mål underveis i studiet, som jobb eller fritid, har hatt større betydning enn det langsiktige målet om å fullføre. Dette viser at valget om å slutte på ingeniørutdanningen i flere tilfeller kan betegnes som en rekke kortsiktig rasjonelle valg. Valget er basert på individets preferanser. Men hva er disse preferansene basert på? Hvordan kommer de til uttrykk gjennom møtet med institusjonen?

2.3 RAMMER FOR VALG: SOSIAL BAKGRUNN

Oppsummert kan en påstå at studenter har mange valg både før og under studietiden. Valget er basert på studentens preferanser. Men hva påvirker preferansene? Hva gjør at noen faller fra og noen fortsetter? Jeg vil se på rammene som valget er tatt innenfor. Før jeg ser på betydningen av integrering og møtet med det som skjer på utdanningen, vil jeg se nærmere på en annen ramme for valget. Betydningen av sosial bakgrunn, og hvordan dette kan påvirke valg før og under studietiden.

2.3.1 Rasjonelle utdanningsvalg i lys av sosial bakgrunn

Et interessant spørsmål melder seg i diskusjonen rundt valg. Er våre valg våre *egne*, eller er de styrt av ytre påvirkning? Er ikke våre preferanser og ønsker bare noe som er påvirket av andre, og som kommer til uttrykk gjennom de valgene vi tar? Raymond Boudon (1974) bruker

også en mikrososiologisk tilnærming til å forklare valg i utdanning, men fokuserer i stor grad på å forklare valg ut i fra sosioøkonomisk status og sosial bakgrunn. For Boudon var det viktig å forklare hvorfor den store utviklingen innenfor utdanning i den vestlige verden etter andre verdenskrig hadde så lite innvirkning på sosiale forskjeller og sosial likhet (Boudon 1974). Sosial status gir samfunnsmessige fordeler, og Boudon forsøker gjennom sin modell å forklare hvordan individer oppnår ulik sosial status, basert på et totrinns filtreringssystem. Sosial status henger i stor grad sammen med utdanningsnivå. I første fase går en fra en gitt sosial bakgrunn til et gitt utdanningsnivå. I fase to går en fra utdanningsnivå til oppnådd status. I begge tilfeller er filtreringsprosessen antatt å være preget av sosial ulikhet (Boudon 1974:21). På den måten ser Boudon på sammenhengen mellom individers rasjonelle valg, men fokuserer på hvordan sosial bakgrunn kan påvirke disse valgene.

Dette kan ha betydning for frafall i høyere utdanning, på den måten at utdanningsvalg og valg i utdanning påvirkes av studentens mål, studentens vilje til å starte og fullføre en utdanning, som igjen kan være styrt av sosial bakgrunn. Boudon (1974:29) forklarer rasjonaliteten i utdanningsvalg gjennom å bruke et eksempel ved å bruke to studenter med ulike sosioøkonomisk status. I valg av utdanning vil aktøren med en høy sosioøkonomisk status med mindre sannsynlighet velge en utdanning hvor faren for sosial degradering er stor. For aktøren med lav sosioøkonomisk status, vil enhver høyere utdanning være en mulighet til en forfremmet sosial status (Boudon 1974:29).

Dette kan forklare rasjonaliteten i valg av utdanning, men kan det forklare frafall? Kan ikke dette bare forklare hvordan studenter med lik sosioøkonomisk status velger samme utdanning? På samme måte som valg av utdanning forklares gjennom aspirasjonsnivå, vil valgene innenfor en utdanning kunne forklares gjennom sosiale posisjoner. Studenten står alltid overfor et valg om å slutte, bytte eller fortsette sin utdanning. For studenten fra en høy sosioøkonomisk status vil et valg om å slutte høyere utdanning helt, høyst sannsynlig bety en sosial degradering. Det samme gjelder ikke for studenten med en lavere sosioøkonomisk status. Den sistnevnte har sosialt sett mindre å tape på å slutte på en påbegynt utdanning. Terskel for å takle utfordringer som dukker opp underveis i studiet, vil kunne være lavere dersom studenten har mindre å tape på å slutte i utdanningen. Hva som oppleves som

vanskelig og utfordrende kan være relativt for den enkelte, og hvordan den enkelte studenten møter disse utfordringene må forstås i lys av sosial bakgrunn.

Betydningen av dette blir at bytte av utdanning, enten til en mer prestisjefylt eller en mindre prestisjefylt, styres av samme rasjonalitet. Dersom studenten opplever utdanningen på sitt påbegynte studium som et steg ned i forhold til sin tidligere sosiale status, kan det det forklare valget om å bytte til en mer prestisjefylt utdanning. For studenter som opplever at utdanningen er et steg opp fra sin tidligere sosiale status, vil kanskje utfordringer i utdanningen bli møtt med å se på utdanningsmuligheter ved en annen institusjon eller studieretning. Boudon (1974:23) bruker posisjoner for å vise hvordan barn fra lavere sosiale klasser må dekke lengre sosial distanse i høyere utdanning enn middelklasse barn. Den opplevde kostnaden og gevinsten ved utdanningsnivå vil være relativ og basert på ulik sosial bakgrunn. *Relative risk aversion theory* (Breen og Goldthorpe 1997) er en videreføring av Boudons posisjonsteori, som tar utgangspunkt i at familier søker å få sine barn til å nå en sosioøkonomisk status som minimum tilsvarer deres egen. Foreldre vil i det lengste unngå at deres barn opplever en nedadgående sosial mobilitet (Breen og Goldthorpe 1997:283). Familier av ulike klasser stilles altså ovenfor en lik relativ risiko, nemlig å unngå at deres barn inntar en sosial posisjon, en sosioøkonomisk status, som er lavere enn den de startet med.

2.3.2 Individuell og institusjonell habitus

En måte å forstå frafall i høyere utdanning på, er å starte med en hypotese om at skolen reproducerer sosiale forskjeller, og at det ikke bare er tilfeldig hvem som lykkes i høyere utdanning. Frafallet skyldes ikke manglende integrering ved institusjonen, men skyldes forhold som har funnet sted allerede før utdanningen startet. Bourdieu (1996:38) skriver om symbolsk makt at det «er den usynlige makten som bare kan utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller enda til ikke vet at de utøver den». De som slutter i høyere utdanning, kan altså være med på å opprettholde den skjeve maktbalansen gjennom sine handlinger, uten å vurdere handlingene sine som ødeleggende. Bourdieus bruk av begrepene habitus, felt og kapital, og samspillet mellom dem, kan gi oss et perspektiv på hva som påvirker valg i høyere utdanning. I følge Bourdieu er praksiser et resultat av forholdet mellom habitus og ens omgivelser, altså ens handlingsdisposisjoner (habitus), ens

posisjon i et felt (kapital) og det aktuelle «spillet» på den sosiale arenaen (felt) (Maton 2008:51-52).

Frafallet som skjer i møtet med institusjonen, er i stor grad styrt av disposisjoner som utvikles før møtet finner sted. Habitusbegrepet beskriver hvordan våre handlinger kan være styrt av vår egen bakgrunn. Hva en spiser, hvordan en spiser, politiske meninger, forbruk og aktiviteter er eksempler på hvordan habitusformer kommer til uttrykk, og de skaper forskjeller i hvordan vi bedømmer væremåte eller en gjenstand som bra eller dårlig (Bourdieu 1995:37). Det å velge høyere utdanning, og å fullføre den, kan være uttrykk for aktørens habitus. Dette kan styre menneskets oppfattelse av høyere utdanning som viktig eller unyttig. I Bourdieu og Wacquant (1993:106) uttaler Bourdieu at begrepet er ment som en forklaring på praksiser, ulike valg, og hvordan disse valgene bryter med oppfattelsen av handlinger som en mekanisk reaksjon og rasjonell utregning. Handlinger gjøres ikke i et vakuum, men ulike individ har altså med en rekke føringer for hva som er nyttemaksimering, noe som ligger i en agents habitus, og slik Bourdieu selv beskriver det: «*Habitus er ein sosialisert subjektivitet*» (Bourdieu og Wacquant 1993:111).

Habitus handler om i hvor stor grad aktøren føler at han «hører hjemme» på høyere utdanning. For enkelte er høyere utdanning en kamp, mens for medlemmer av den dominerende klassen er det mer som en legitim arv, hvor de allerede leder spillet i utdanningsfeltet grunnet sitt kulturelle forsprang (Jenkins 1992:111). Individens habitus får betydning for valg i utdanning. Men ikke bare individer har en habitus. Hovdhaugen (2012:20-21) bruker individuell og institusjonell habitus til å forklare noe av mobiliteten og frafallet i norsk høyere utdanning. Hun argumenterer for at ikke bare aktører har en egen habitus, men at også institusjoner kan ha en habitus. For at studenten ikke skal falle fra, enten gjennom å finne en annen utdanningsinstitusjon, eller å droppe helt ut av utdanning, må studentens habitus og institusjonens habitus «stemme». En forklaring på frafall kan derfor være at aktørens habitus ikke stemmer med utdanningsinstitusjonens habitus. Institusjonell habitus vil sannsynligvis variere mellom ulike utdanningsinstitusjoner, som universitet og høyskoler, men også mellom ulike høyskoler, begrunnet i institusjonenes historie og selvforståelse (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:21). Det kan også tenkes at innenfor

ulike utdanninger vil det eksistere et skille i habitus, som eksempelvis mellom lærerutdanning og økonomifag ved høgskolen.

Institusjonens habitus får altså betydning i møte med ulike aktører som kommer til institusjonen med ulik bakgrunn. Studenter med habitus som ligger nært opp til institusjonens habitus vil tilpasse seg og trives bedre ved institusjonen enn studenter med habitus som skiller seg vesentlig fra institusjonens (Hovdhaugen, Frølich og Aamodt 2008:21). Studenter vil søke institusjoner hvor de føler seg hjemme, og på den måten kan sosial bakgrunn ha betydning for hvem som fortsetter eller slutter i utdanningen.

For ingeniørutdanningen virker også dette å stemme. Hollås (2012) skriver i en artikkel publisert i Samfunnspeilet at en av fire ingeniørstudenter avbryter utdanningen sin. I følge tall fra SSB hadde fem av ti ingeniørstudenter fullført i løpet av tre år, og etter ytterligere to år var drøyt seks av ti studenter fullført (Hollås 2012). Blant ingeniørstudentene som ikke hadde fullført utdanningen etter fem år, var 5 % fortsatt i den samme utdanningen, 4 % hadde fullført et annet studium, 8 % var i gang med et annet studium i høyere utdanning mens 24 % avbrøt studiet i løpet av denne perioden (ibid). Foreldrenes utdanningsnivå trekkes frem som en viktig variabel for å forklare frafallet på ingeniørstudiet. Hollås (2012) viste til en sammenheng mellom fullføring og foreldres utdanningsnivå, hvor høyest andel studenter som gjennomfører utdanningen innen tre år, har foreldre med kort høyere utdanning. Sosial bakgrunn kan altså ha betydning for gjennomføring på ingeniørstudiet. Tall på gjennomføring viser at de som har foreldre med lavere høyere utdanning har større sjanse for å fullføre ingeniørstudiet på normert tid. En kan anta at studenter med en sosial bakgrunn som «passer» til utdanningen har større sannsynlighet for å gjennomføre, og dermed også lavere sjanse for å falle fra.

2.4 RAMMER FOR VALG: INTEGRERING

Studenter har valg, og valget er styrt av preferanser. Preferansene kan være en konsekvens av studentens sosiale bakgrunn. Neste spørsmål er om ikke disse preferansene, selv om de styrer valget, ikke er åpne for endringer? Hva skjer i møtet med ingeniørutdanningen, og hvordan

påvirker dette møtet frafallet? Jeg vil se på et tredje premiss for frafallsvalget, møtet med institusjon og integreringsprosessens betydning for frafall.

Tidligere forskning på frafall i høyere utdanning er ofte knyttet til å forklare valget studentene tar i møtet med studieinstitusjonen. Vincent Tinto (1993) hevder frafallet består av en prosess i ulike trinn, hvor studentens forutsetninger, studentens møte med institusjonen og eksterne krefters betydning etter møtet med institusjonen fører til studentens valg. Forutsetninger som intensjoner og dedikasjon, hva studenten er villig til å legge inn av innsats, er disposisjoner han tar med i møtet med institusjonen. Disse disposisjonene er likevel i følge Tinto mindre viktige forklaringer på frafall. Grunnen er at intensjonen studenten hadde med utdanningen, og dedikasjonen studenten viste til utdanning før møtet med institusjon, stadig er utsatt for endring, og kan endre seg over tid. Det er, i følge Tinto, det som skjer etter studenten har startet utdanningen som har størst betydning for frafallet (Tinto 1993:45).

2.4.1 Akademisk og sosial integrering

Vi har tidligere sett hvordan valg, basert på preferanser, styrt av sosial bakgrunn, kan ha betydning for frafall. Neste steg er å se på integreringsprosessen, og hvordan møtet med institusjon og utdanning påvirker studentens valg. Tinto (1993) bruker i stor grad integrasjon i det akademiske og det sosiale system på den aktuelle utdanning for å forklare årsaker til frafall. Frafall påvirkes av studentens møte med utdanning og institusjon. Akademisk integrering er forhold som akademisk suksess, samt kontakt med fakultet og studium, mens sosial integrering går på forhold som er knyttet til samhandling og kontakt med medstudenter (Tinto 1993). I Tintos modell, som viser prosessen over frafall i høyere utdanning, er familiebakgrunn, studentens ferdigheter, studentens intensjoner om fullføring samt mål og ambisjoner, viktige sider ved frafallsprosessen (Tinto 1993:114). Disse bakenforliggende variablene leder likevel opp til møtet med det akademiske system, og for at studenten skal lykkes, er det avgjørende at prosessen leder opp til en akademisk og sosial integrering i utdanningsinstitusjonen. Graden av integrering i institusjonen, i tillegg til press fra eksterne institusjoner, leder til en revurdering av utdanningsintensjoner og utdanningsmål, som endelig leder opp til valget om å slutte eller fullføre sin påbegynte utdanning (Tinto 1993:114).

Tanken om at akademisk og sosial integrering påvirker valget om frafall, er et mindre deterministisk og mer dynamisk perspektiv på valg. Selv om individer tar egne beslutninger i en frafallsprosess, kan ikke individuelle tilbøyeligheter forstås uten å se dem i lys av den sosiale og intellektuelle konteksten individene befinner seg i (Tinto 1993:113). Det er dette Tinto tar høyde for i sin modell, og gjennom bruken av akademisk og sosial integrering. Integrering av studenter gir institusjonen mulighet til å påvirke valg. I forståelsen av integreringens påvirkning på valg, vil beslutningen om frafallet tas i etterkant av møtet med institusjonen, og som følge av hvordan studenten opplever skolen, utdanningen og medstudenter.

Tinto argumenterer for at høyere utdanning som system ikke er ulik andre samfunnsinstitusjoner. Van Genneps perspektiv på separasjon, overgang og inkorporering i nye institusjoner, og Durkheims beskrivelse av selvmordet, begrunnet i utilstrekkelig integrering eller fraværet av normer, er utgangspunkt for forståelsen av frafall fra en institusjon som høyere utdanning (Tinto 1993:92-112). Tanken er at sosiale og intellektuelle «Communities» (småsamfunn) innenfor utdanningen, og hvordan studenten tilpasser seg disse, kan påvirke hvor villig studenten er til å fortsette utdanningen (Tinto 1993:104). Sosiale forhold er sentrale for at individet skal lykkes, og frafall kan gjenspeiles i fraværet av sosial og intellektuell integrering. Disse forholdene går inn i studentens vurdering og påvirker dermed valget.

Det er dermed avgjørende at studentene havner i en situasjon hvor integreringen kan finne sted. Frafallet, forklart gjennom manglende integrering, skyldes ikke enkeltårsaker, men heller hele systemet ved den enkelte institusjon, som eksempelvis veiledning, pensum, klasserom og studentlivet som helhet (Tinto 1993:205). Om studenten integreres i deler av denne strukturen, kan det påvirke valget. Tinto (1993) påpeker også at småsamfunn som er opptatt av å hjelpe sine medlemmer og er dedikert til sine medlemmers velferd, også er de som holder på sine medlemmer. For å holde på sine studenter, og for å hindre at studenter velger å slutte i høyere utdanning, vil det da være viktig at utdanningsinstitusjonen aktivt arbeider for å sikre studentenes velferd. Valget om frafall påvirkes av om studenten lykkes i å bli en del av utdanningssamfunnet.

Utdanningens struktur påvirker integreringen. Der må være strukturelle forutsetninger for at integrering skal være mulig. Det er store strukturelle forskjeller på ulike studieprogram. Hovdhaugen og Aamodt (2006) så på forskjeller mellom universitet og høyskoler før de strukturelle endringene i 2003 gjennom Kvalitetsreformen. De fant at de statlige høyskolene i all hovedsak tilbød flere fast organiserte profesjonsstudier, mens universitetene tilbød mange forholdsvis løst strukturerte studier. Dette kan ha betydning i forhold til å sosialiseres inn i en akademisk kultur. Ved frie og løst strukturerte studier blir det i stor grad opp til studenten å klare seg selv. God undervisning og tett oppfølging kan spille en rolle for frafall, og studier med en fast struktur, har ofte lavere frafall enn mer løst organiserte studier (Hovdhaugen og Aamodt 2011). De frie emnene på universitetet, som preges av en slik løs struktur har også større frafall enn blant annet profesjonsutdanningene ved høyskolen (ibid). For frafall på ingeniørutdanningene skulle dette bety studieprogrammets struktur muliggjorde en integreringsprosess for sine medlemmer.

2.4.2 Akademisk og økonomisk støtte

En annen forklaring på frafall, sammen med møtet mellom individ og institusjon, er ulike former for støtte. Tinto (2012) tar opp viktigheten av akademisk og finansiell støtte for å holde på studentene. Mange studenter starter på høyere utdanning akademisk uforberedt, og under det kritiske førsteåret er akademisk støtte noe av det viktigste for å hindre frafall (Tinto 2012:25). Suksess tidlig i studiet øker sannsynligheten for å lykkes også senere i studiet, og på den måten er akademiske støtteaktiviteter, som kollokviégrupper og kommunikasjonen i klasserommet, svært viktig (ibid). Det må inn konkrete tiltak for å sikre akademisk støtte tidlig i studiet. For å hindre frafall er det viktig at studentene tidlig opplever mestring, gjennom god akademisk støtte fra institusjonen.

Når det gjelder finansiell støtte, kan en ikke i like stor grad sammenligne det norske og det amerikanske utdanningssystemet. Tinto har likevel et viktig poeng i forhold til oppfattelse av sin egen økonomiske situasjon, som kan overføres til norske studenters følelse av egen økonomiske situasjon. Hvordan en student oppfatter høyere utdanning som en investering kan ha konsekvenser for om studenten fortsetter eller slutter (Tinto 2012:31). Betydningen av utdanningens relative verdi kan føre noen studenter til å fortsette utdanningen selv med deltidsjobb, eller at en tar studiet på deltid samtidig som en har fulltidsjobb, da de ser på

utdanningen som en svært god investering (ibid). Det kan tenkes at disse studentene har en annen forståelse av langsiktig investering i egen fremtid enn de som dropper ut. Motsetningen til denne gruppen er studenter som slutter uavhengig av sin økonomiske situasjon som student. Disse studentene oppfatter ikke sin økonomiske situasjon som problematisk, men oppfatter utdanningens verdi i seg selv som lav (Tinto 2012:31). Selv om det i mange tilfeller er lite skolene kan gjøre for å endre kostnadene ved å studere, kan de influere oppfattelsen av utdanningens verdi, ved å fremheve kvaliteten og viktigheten av utdanningen (ibid). Studentens opplevelse av studiets nytte for egen fremtid kan altså spille en rolle for studentens valg om å slutte på skolen.

Hovdhaugen (2012) diskuterer økonomiske årsaker til frafall. Økonomiske årsaker til frafall trenger ikke være like avgjørende i det norske utdanningssystemet som i det amerikanske systemet Tinto studerer. Hvilket utdanningssystem og hvilket land undersøkelsen er gjennomført i, er viktig å tenke over, da mesteparten av høyere utdanning i Norge ikke krever mye skolepenger (Hovdhaugen 2012:13). Å bytte studium fra et økonomisk kostbart til et studium som krever mindre penger, kan altså være med på å forklare studiebytte i land med et annet utdanningssystem enn Norge. Universitet og statlige høyskoler krever ikke penger for opptak, og derfor er det ikke sannsynlig at dette er en sentral forklaring på frafall. Økonomiske faktorer trenger ikke nødvendigvis å være like sentrale forklaringer når en studerer frafall i det norske utdanningssystemet. Samtidig er økonomiens og utdanningens relative verdi viktige poeng.

Er det da institusjonen som må ta ansvaret for frafall, eller er det også opp til studenten? Tinto (1993:205) trekker frem et viktig prinsipp i høyere utdanning, nettopp at studentene også selv må bli ansvarlige og lære å ta ansvar for egen læring. Frafallet kan også gjenspeile studentens innsats og villighet til å nå målet om en utdanning, noe som betyr at ikke institusjonen selv ene og alene kan være ansvarlig for frafallet (Tinto 1993:205). Det er altså mange sammensatte faktorer som spiller inn på frafallet, og sentralt er studentens egen vilje til å gjennomføre, samt institusjonen eller utdanningssamfunnets villighet til å ta vare på studentens velferd og evnen til å integrere nye medlemmer.

2.5 TEORIENS BETYDNING FOR PROBLEMSTILLINGEN

Jeg har i dette kapitlet sett på ulike tolkninger og betydninger av begrepet frafall. Frafall er et begrep som kan brukes, men mister sin nytte dersom en ikke tar høyde for de ulike typene frafall. Jeg har lagt stor vekt på valg og rammer for valg som en teoretisk forklaring på frafall. Gjennom denne tilnærmingen ser jeg på frafallet som et valg. Valget om å starte på en utdanning med mål om å fullføre, er basert på aktørens egne ønsker og preferanser. Disse ønskene og preferansene som leder til valget kan være påvirket av aktørens sosiale bakgrunn. Utdanningen og institusjonens habitus trenger ikke å passe aktørens. En habituell mismatch kan endre aktørens syn på utdanningen som veien for å nå målet han har. Integreringsprosessen kan derimot forsterke studentens syn på utdanningen og være med på å styrke institusjonens legitimitet ovenfor aktøren. At institusjonen lykkes med akademisk og sosial integrering, kan være avgjørende for studentens valg om å fortsette eller slutte på utdanningen sin.

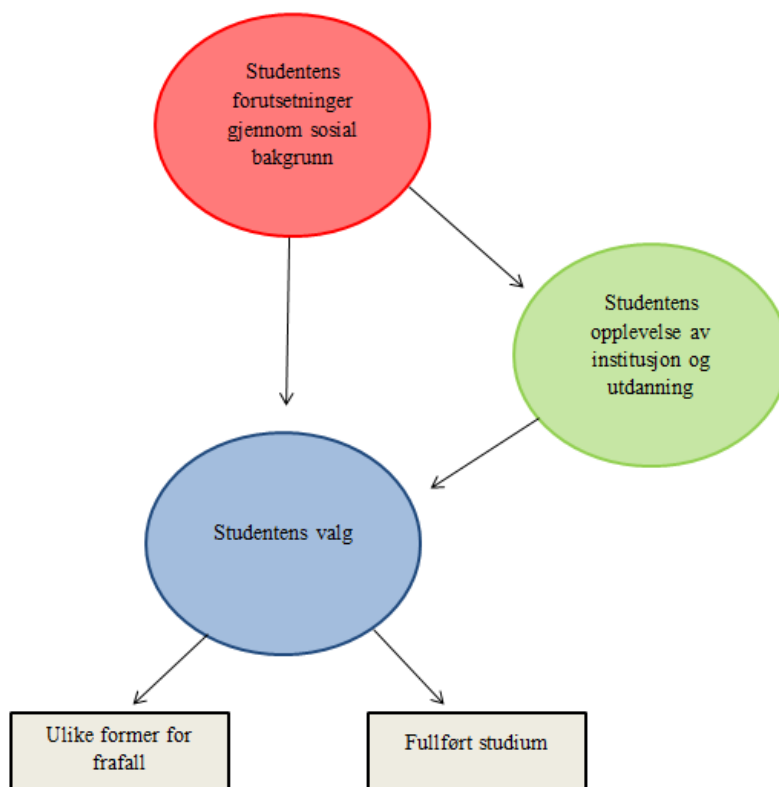
De ulike sidene ved valget er knyttet til hverandre. Møtet med utdanningen kan føre til integrering og endring, men bakgrunn og forutsetninger kan gjøre at en støter det nye miljøet fra seg eller føler større tilhørighet i andre institusjoner. Valget i seg selv er basert på muligheter for å nå mål, og vil på den måten være basert på aktørens mulighet for å nå målet. Gjennom møtet med utdanningen vil studenten finne ut om utdanningen tilbyr det middelet som aktøren opplever som det beste for å nå sitt mål. Det må derfor være en avhengighet mellom disse forholdene. Men det er gjennom å se på hvert enkelt punkt en kan finne ut betydningen av de ulike sidene ved frafallet, og se hva som får størst betydning.

3.0 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG METODE

Før jeg redegjør for valg av metode har jeg konstruert en teoretisk frafallsmodell. Modellen skal være et utgangspunkt for å undersøke fenomenet frafall. Modellen bygger på teori og tidligere forskning, og legger grunnlaget for tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene skal fungere som svar på problemstillingen. Forskningsspørsmålene legger også grunnlaget for valg av metode. Videre i kapittelet presenterer jeg case og krav til utvalg, og redegjør for prosessen med datainnsamling. Jeg diskuterer noen metodiske utfordringer som å skaffe informanter og å gjennomføre intervju. I siste del redegjør jeg for prosessen etter datainnsamlingen og behandling av datamaterialet. Denne delen skal gi innsikt i analyseprosessen og legger grunnlaget for de resultatene som blir presentert i analysedelen.

3.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG TEORETISK MODELL

For å forstå frafall må vi forstå valg. For å forstå valg må vi se på valget i lys av de rammene valget tas innenfor. Utgangspunktet er at aktøren selv aktivt velger høyere utdanning. Aktøren må også velge om han vil fortsette eller avslutte sin utdanning. Aktøren har et valg, men valget er ikke tatt i et vakuum. Det er dette jeg har forsøkt å fremstille i følgende modell:



Figur 1: Frafallsmodell

Modellen er en teoretisk fremstilling av frafall i lys av kapittel 2.0. Med modellen forsøker jeg å vise til sammenhengen mellom sosial bakgrunn, møtet med utdanning og institusjon og hvordan dette kan få betydning for studentens valg. Studentens forutsetninger gjennom sosial bakgrunn kan påvirke valg direkte. I tillegg får de også betydning for møtet med institusjon og utdanning og er med i studentens vurdering av studiet og studenttilværelsen. Gjennom denne vurderingsprosessen vil studenten vurdere sitt studium som riktig eller galt valg. Resultatet blir ulike former for frafall eller fullføring av studium.

Frafallsmodellen er et teoretisk utgangspunkt for å studere frafall. I forlengelse av modellen har jeg satt opp tre forskningsspørsmål som er sentrale i min undersøkelse av frafall:

- 1: Hvordan begrunnes valget om å slutte?
- 2: Hvordan kan studentens forutsetninger ha påvirket frafallet?
- 3: Hvordan kan forhold ved ingeniørutdanningen ha påvirket frafallet?

3.2 VALG AV METODE

I oppgaven ønsker jeg å undersøke årsaker til frafall. Premissene for oppgaven er å forstå hvordan frafalte ingeniørstudenter opplevde sitt eget frafall, hva som kan ha ledet til det og hva en kan se dette valget i lys av. For å svare på problemstillingen vil jeg intervju frafalte ingeniørstudenter. Jeg ønsker å utforske frafalte studenters oppfatning av eget valg og om de opplever begrensninger i valget. Jeg vil gå i dybden på årsakene til frafall. Dette vurderte jeg som mulig gjennom å snakke med de som startet utdanningen sin uten å fullføre. Et viktig mål var å få deres beskrivelse av sin egen situasjon, og deres refleksjoner rundt hvorfor det har gått slik det har gått. Det var spesielt informantenes erfaringer og opplevelser jeg ønsket å få en større forståelse av. Av den grunn valgte jeg å bruke dybdeintervju som datainnsamlingsmetode.

3.3 CASE, KRAV TIL UTVALG OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU

Problemstillingen legger opp til en diskusjon rundt frafallsutfordringene ved ingeniørutdanning på statlige høyskoler i Norge. Dette betyr i utgangspunktet at utvalget kunne bestå av alle studenter som betegner seg som frafalt fra alle ingeniørutdanningene i Norge. Det jeg så på som et problem med å intervju et utvalg basert på dette ene kriteriet, var at graden av relativitet ville gjøre sammenligninger umulig. Jeg anså det som mer fruktbart om informantene satt med erfaring fra samme institusjon. Jeg valgte derfor ut en bestemt institusjon som jeg ville rekruttere utvalget fra. Casen jeg valgte var treårig ingeniørutdanning ved Høgskolen i Ålesund. Valget av Høgskolen i Ålesund var naturlig, ettersom jeg selv er født og oppvokst i Ålesund, og har noe kjennskap til skolen fra tidligere. Jeg hadde også flere kontakter på skolen, både ansatte og studenter, noe som kunne hjelpe meg i prosessen med rekruttering av informanter.

I tillegg til å begrense utvalget til en bestemt institusjon, valgte jeg å begrense utvalget ytterligere, til å gjelde tidligere studenter på en bestemt ingeniørlinje ved Høgskolen i Ålesund. Årsaken til en slik avgrensning var igjen ønsket om at informantene skulle sitte med noe av det samme erfaringsgrunnlaget, da dette kunne ha betydning for eksempelvis viktigheten av integreringsprosessen. Det første kravet ble derfor at alle informantene skulle ha gått på samme treårige ingeniørutdanning. Grunnet hensyn til personvern og anonymitet har jeg valgt å ikke opplyse om hvilken av de tre ingeniørlinjene ved Høgskolen i Ålesund jeg har hentet utvalget fra.

Antallet informanter baserte jeg på det jeg antok var realistisk å få tak i, samt antallet jeg kunne analytisk bearbeide i forhold til oppgavens begrensninger. Jeg var svært usikker på mulighetene til å rekruttere nok informanter, og var i utgangspunktet innstilt på å rekruttere alle som var villig til å stille opp. Jeg satt maks antall på 10 informanter. De frafalte studentene jeg ønsket å rekruttere, ville trolig være en lite homogen gruppe, men forskjellige individ som tilhørte ulike miljø. Sannsynligheten for at disse menneskene også hadde flyttet, arbeidet eller studerte på ulike steder i Norge var i stor grad til stede. Informantene jeg søkte hadde muligens opplevd et nederlag i forhold til å falle fra studiet sitt, noe som også spilte inn i min vurdering av utfordringen med å få tak i nok informanter.

I tillegg til å begrense utvalget gjennom en case, stilte jeg også to konkrete krav til hvem jeg skulle intervju. Jeg ville ta høyde for at en andel studenter har søkt og kommet inn på ingeniørstudiet, men verken har møtt opp eller hatt intensjon om å studere. Denne gruppen kan ikke betegnes som frafalt, da de i realiteten aldri har startet. Et første krav var derfor at informantene måtte ha tilbragt en betydelig tid på utdanningen sin, og ha hatt som ambisjon å fullføre studiet. Det andre kravet var en avgrensning gjennom når informantene skulle ha gått på ingeniørlinjen. Av praktiske hensyn bestemte jeg at det ikke skulle være mer enn tre år siden informantene hadde gått på ingeniørutdanningen. Utvalget ble derfor rekruttert fra årskullene 2009-2010, 2010-2011 og 2011-2012.

Oppsummert ble utvalget plukket ut gjennom å bruke en case. Casen var en bestemt ingeniørutdanning fra Høgskolen i Ålesund. Utvalget skulle bestå av maks ti informanter. Disse informantene skulle ha tilbrakt en betydelig tid på utdanningen, med intensjon om å fullføre studiet, og skulle ha gått på den utvalgte ingeniørutdanningen i løpet av de tre seneste årene.

3.3.1 Om ingeniørutdanningen på Høgskolen i Ålesund

Høgskolen i Ålesund (Hials) er en av de statlige høgskolene i Norge som har tilbud innen ingeniørutdanning. Hials består av 5 avdelinger for utdanning. Sammen med avdeling for ingeniør og realfag, har skolen også avdeling for biologiske fag, avdeling for helsefag, avdeling for internasjonal markedsføring og avdeling for maritim teknologi og operasjoner (Hials 2013a). Avdelingen aktuell for denne oppgaven, avdeling for ingeniør og realfag, tilbyr bachelorgrad innen tre ulike ingeniørfag, henholdsvis bachelor i ingeniørfag for linjene automatiseringsteknikk, bygg og data (Hials 2013b). I tillegg tilbyr de forkurs for ingeniørutdanning, et tilbud til de som enten er i arbeid og har behov for mer utdanning, eller studenter fra videregående opplæring uten formelle kvalifikasjoner for opptak på ingeniørutdanningene (Ibid).

I evaluering av ingeniørutdanningene i Norge 2008 finner vi en institusjonsrapport for Hials. Rapporten viser til at samlet frafall for ingeniørutdanningene ved Hials årlig ligger på gjennomsnittlig 30 %, i tillegg til at 20 % av studentene får en forsinkelse i forhold til normen

(NOKUT 2008b). I følge rapporten er det ingen endringer fra disse tallene etter Kvalitetsreformen, unntatt noe bedre gjennomstrømning på dataingeniør (ibid). Evalueringen viser at tallene for gjennomstrømning av studenter ligger på rundt 50 %, omtrent samme prosent som i statistikk fra de siste tre årene. Under NSDs database for statistikk om høyere utdanning (DBH), finner vi en oversikt over studentopptak på Hials, samt statistikk for fullførte kandidater. For å få et bilde av frafallet må vi se på opptaket, og sammenligne fullførte kandidater tre år senere. Ser vi på antall opptatte studenter på ingeniørutdanningene ved Hials, som på normert tid skulle være ferdig utdannet årene 2010, 2011 og 2012, var opptaket på 99 studenter i 2007, 106 studenter i 2008 og 129 studenter i 2009 (NSD 2013). Antallet fullførte studenter i år 2010 var på 57, for 2011 50 studenter og for 2012 56 studenter (ibid). Av studentene som startet utdanningen i 2007 var det altså minimum 42 studenter som ikke hadde fullført utdanningen på normert tid 3 år senere. Minimum 56 studenter fullførte ikke fra 2008-kullet og fra 2009-kullet var der minimum 73 studenter som ikke fullførte. Dersom vi bruker denne statistikken over opptak og fullføring på ingeniørutdanningene ved Hials får vi et frafall på 42 % i perioden 2007-2010. For perioden 2008-2011 var frafallet på 53 % og for perioden 2009-2012 var frafallet på 57 %. Denne statistikken presenteres selvsagt med forbehold om at alle studentene som var tatt opp til ingeniørstudiet et bestemt år fullførte studiet på normert tid. Selv om dette ikke nødvendigvis er tilfellet, gir statistikken et bilde av hvor mange studenter som av ulike årsaker forsvinner underveis.

Hials har selv forsøkt å ta tak i de lave gjennomstrømningstallene på ingeniørutdanning og undersøkte våren 2007 årsaker til frafall tidlig i studiet. Deres resultater viste at manglende motivasjon og feil valg av studium, samt at mange ble lokket ut i arbeidslivet før fullført utdanning, var dominerende årsaker til frafallet (NOKUT 2008b). Fraffallet forklares i stor grad gjennom studentenes valg, og gjennom at det finnes gode muligheter i arbeidsmarkedet.

3.3.2 Rekruttering og henvendelse til informantene

I forsøk på å rekruttere informanter valgte jeg å kontakte Høgskolen i Ålesund. De viste interesse for prosjektet og var villig til å hjelpe meg så langt som mulig. Vi diskuterte mulige fremgangsmåter, men så det som en etisk gråsoner å dele ut navn og kontaktinformasjon på studenter som hadde falt fra. De var villig til å lytte til en søknad om å få utdelt kontaktinformasjon til alle studenter som var oppmeldt på ingeniørstudiet ved Hials de tre

siste årene. På den måten unngikk de å oppgi hvem som fortsatt var i undervisning og hvem som hadde falt fra. Jeg skrev dermed en formell søknad om å få utlevert offentlig tilgjengelige klasselister for den utvalgte ingeniørutdanningen for skoleårene 2010, 2011 og 2012.

Søknaden ble godkjent, og jeg fikk utlevert klasselistene. Klasselistene inneholdt navn på studenter tatt opp på de aktuelle skoleårene. I tillegg til navn, inneholdt listene flere mailadresser og telefonnummer, slik at det var mulig å komme i kontakt med de potensielle informantene.

Grunnet mine kriterier for utvalg, valgte jeg å opprette kontakt gjennom to steg. Jeg skulle ha tak i studenter som hadde falt fra, og var på den måten ikke interessert i de som fortsatt gikk på utdanningen. Første steg var derfor å sende ut en mail med en beskrivelse av prosjektet, hvem jeg var og hvem jeg var ute etter å opprette kontakt med. Dette gjorde jeg både for at mulige informanter skulle få vite hva prosjektet gikk ut på, for å vise at jeg var en seriøs aktør, i tillegg til å få luket ut de studentene som var uaktuell til prosjektet. Noen sendte mail tilbake med svar på at de fortsatt var i undervisning, mens noen svarte at de ikke var interessert i å stille opp til et intervju. Disse fikk jeg krysset av listene.

Steg to gikk ut på å følge opp mailen gjennom å kontakte de gjenværende personene per telefon. De aller fleste jeg snakket med hadde sett mailen og kunne raskt svare på om de var i målgruppen min, eller om de var villig til å stille opp. Dette opplevde jeg som svært tidsbesparende da jeg i mindre grad slapp å forklare meg for hver telefonsamtale. Etter dette steget hadde jeg fått tak i åtte informanter som var villig til å stille opp på et lengre intervju, hvorav fem hadde sagt seg villig til å møtes, mens tre hadde sagt seg villig til å stille til telefonintervju. En av informantene som hadde sagt seg villig til telefonintervju valgte å trekke seg, noe som gjorde at jeg satt igjen med totalt sju informanter.

Hele denne prosessen var svært tidkrevende. Både mail og telefonsamtaler var noe som tok tid. Jeg måtte redegjøre for prosjektet og finne ut hvem som fulgte kriteriekravene. Det var mange jeg skulle kontakte og mye som skulle opplyses før utsilingen kunne starte og jeg kunne finne de potensielle informantene. Videre var møtested og tidspunkt for intervju noen

av punktene som måtte avtales. Jeg opplevde denne prosessen som hektisk og spennende, men utfordrende.

3.3.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

De tre forskningsspørsmålene fungerer som praktiske hjelpemidler i besvarelsen av hovedproblemstillingen. De setter fokus for hva jeg ønsker å utforske i mine intervjuer. Intervjuguiden jeg brukte i intervjuene, var derfor basert på forskningsspørsmålene. Til sammen bestod intervjuguiden av fem deler. Tre deler var basert på forskningsspørsmålene, mens de to siste inneholdt åpningsspørsmål og avslutningsspørsmål. Under hver del satt jeg opp en rekke temaspesifikke spørsmål.

Etter å ha utviklet intervjuguiden gjennomførte jeg to prøveintervju med behjelpelige medstudenter. I disse prøveintervjuene gikk medstudentene mine inn i roller som de selv konstruerte, i forsøk på å gjøre prøveintervjuene så reelle som mulig. Jeg endret spesielt rekkefølgen på noen av spørsmålene etter disse prøveintervjuene, samt noen setningsformuleringer. Først og fremst opplevde jeg disse prøveintervjuene som nyttige på grunn av at jeg ble tryggere på de spørsmålene jeg skulle stille. I tillegg fikk jeg belyst en annen side ved intervjuguidens praktiske betydning for intervjuet. En utfordring var at jeg hadde en svært rigid tilnærming til bruken av intervjuguiden. I mine prøveintervju hadde jeg forsøkt å gå gjennom ett tema av gangen. Jeg erfarte at det ble vanskelig, og at jeg måtte passe meg for ikke å bli for temafokusert. Jeg ville la informantene få dele sin fortelling, selv om det ikke passet helt med temaene jeg hadde satt opp. En konsekvens ble at jeg endret og flyttet på noen av spørsmålene, da de passet bedre inn andre steder i intervjuguiden.

En annen erfaring gjennom intervjuprosessen, var hvordan naturlige oppfølgingsspørsmål ikke kunne skrives ned på forhånd. De første intervjuene jeg gjennomførte ble svært ulike, med tanke på hvilke tema og spørsmål som ble tatt opp til hvilken tid. Jeg opplevde at intervjuguiden til tider ble en «klamp om foten», noe jeg alltid måtte forholde meg til, og som spesielt i mitt andre intervju skapte noe distanse mellom meg og informanten. Grunnen var at jeg måtte bla en del i intervjuguiden og krysse av for spørsmål som informanten svarte på underveis. Dette førte til at jeg stilte relativt like spørsmål flere ganger, og informanten

opplevde nok å ha svart på spørsmålene tidligere i intervjuet. En annen uheldig konsekvens var at jeg ikke fremstod som en god lytter, men heller en som var opptatt med mine egne papirer. Etter dette intervjuet valgte jeg å ikke fokusere for mye på de konkrete spørsmålene i intervjuguiden, men heller lytte mer til informantenes svar. I tillegg var jeg blitt relativt trygg på spørsmålene fra intervjuguiden, noe som gjorde meg tryggere på oppfølgingsspørsmål.

I intervjuguiden valgte jeg å starte med noen åpningsspørsmål for å få informantene «i gang», og for å få med noe bakgrunnsinformasjon om informantene. Åpningsspørsmålene bestod av enkle spørsmål som alder, familie og fritid, som jeg regnet med informantene lett kunne svare på, uten for mye vurdering. Jeg opplevde at noen informanter svarte kort på disse åpningsspørsmålene, men at de åpnet seg mer underveis i intervjuet, og svarte mer utfyllende på spørsmål som de i større grad måtte vurdere. Om dette skyldtes at de etter hvert ble vant til situasjonen med diktafon og personlige spørsmål, eller om de følte åpningsspørsmålene som noe de bare måtte opplyse om, er vanskelig å svare på. Jeg opplevde at åpningsspørsmålene var nyttig i enkelte av tilfellene. Samtidig trengte ikke alle informantene disse spørsmålene for å «komme i gang». Noen svarte utfyllende allerede fra første spørsmål, selv på spørsmål om familiesituasjon.

Før hvert intervju opplyste jeg informanten om hva intervjuet skulle brukes til, at prosjektet var meldt inn til og godkjent av NSD, at opplysningene var konfidensielle og at de som individ ville bli anonymisert. Jeg spurte også hver informant om de godtok at intervjuet ble tatt opp på diktafon. Selv om jeg også hadde opplyst om dette på forhånd, gjennom mail og telefonsamtale, spurte jeg informanten om godkjenning før intervjuet. Alle informantene godtok dette. Som en takk for at de var villig til å stille opp, delte jeg ut et Flax-lodd til hver av informantene i etterkant av intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført på ulike lokasjoner. Av totalt sju intervju ble to intervju gjennomført på kafé, to ble gjennomført ved Høgskolen i Ålesund, ett ble gjennomført hjemme hos den aktuelle informanten, og to ble gjennomført over telefon. Informantene gjorde på tidspunktet for intervjuene svært forskjellige ting, og bodde naturlig nok i enkelte tilfeller geografisk langt unna hverandre. Dette skapte riktignok ingen store hindringer i

forhold til møter eller gjennomføring av intervju, men var noe tidkrevende. Jeg foreslo alltid møtested for gjennomføring av intervjuet, som Høgskolen i Ålesund, hjemme hos dem selv, eller på en kafé. Disse stedene ble kun presentert som forslag fra min side og jeg ga alltid informanten mulighet til selv å foreslå møteplass. I tilfellene hvor informantene foreslo møtested, forsøkte jeg å være så imøtekommende som mulig. Dette var viktig for meg, da jeg ønsket å vise takknemlighet for at de ville stille opp på intervju. I alle tilfellene var det praktisk mulig å imøtekomme disse forslagene.

To av intervjuene ble gjennomført over telefon. Jeg hadde også foreslått intervju over videotelefontjenesten Skype, noe informantene var mindre entusiastisk over. Vi avtalte derfor et tidspunkt for når telefonintervjuet skulle gjennomføres, for å sikre at vi ikke ble avbrutt eller at informanten opplevde tidsproblem. Telefonintervjuene varte likevel noe kortere enn intervjuene som var gjort ansikt til ansikt.

3.3.4 Styrker og svakheter i utvalget

Gjennom redegjøring av case og krav til utvalget, kommer det frem ulike pragmatiske og praktiske hensyn jeg har tatt. Valget av Høgskolen i Ålesund som utgangspunkt for rekruttering av informanter kommer som følge av min kjennskap til sted og institusjon. Valget av den bestemte ingeniørutdanningen var også basert på praktiske hensyn. Spørsmålet er hvilke konsekvenser det får for ulike funn og funnenes gyldighet? Tjora (2012) hevder en styrker gyldighet dersom en er åpen om hvordan en praktiserer forskningen. Eksempler på det er redegjøring av de valg en tar underveis i studien. Jeg har også fokusert på åpenhet rundt rekruttering og gjennomføring av intervju for å bygge opp rundt dette. Det er gjennom en slik åpenhet jeg søker å styrke funn i denne oppgaven.

Det er vanskelig å si om resultatene av denne undersøkelsen hadde vært annerledes om utvalget var hentet fra en annen skole eller en annen ingeniørutdanning. Dette problemet stiller spørsmål til generalisering. Det er ikke mulig å statistisk generalisere funn i denne undersøkelsen som følge av metode og utvalg. Det er likevel mulig å benytte resultatene til å forklare frafall på andre ingeniørstudium ved andre høgskoler. Kvale (1997) bruker begrepet analytisk generaliserbarhet i kvalitativ forskning som uttrykk for muligheten til å overføre

resultater til andre tilsvarende caser. I den grad jeg benytter generalisering i denne oppgaven vil det gjøres gjennom å se funn i lys av tidligere forskning. Dette vil være nyttig for å se funnene i en større sammenheng, ut over min avgrensede case. På den måten vil ikke utvalget være et problem, men kriteriene for utvalget bør likevel opplyses.

En svakhet er at jeg ikke tar hensyn til kjønn. Det kan tenkes at kjønn kan være en avgjørende variabel som påvirker frafall. En årsak til at jeg valgte å se bort i fra kjønnsforskjeller var nettopp av praktiske årsaker. Problemet var at det i utgangspunktet var en stor utfordring å rekruttere informanter. På ingeniørutdanningene jeg vurderte å rekruttere utvalget fra var der i utgangspunktet svært få kvinner som hadde gått. Det ville vært hensiktsmessig å ha et visst antall kvinner dersom en skulle studert kjønnsforskjeller. Dette opplevde jeg som praktisk umulig med tanke på oppgavens begrensninger. Jeg valgte derfor å se bort fra kjønnsvariabelen og heller studere frafall uavhengig av kjønn. At jeg ikke studerer kjønnsforskjeller kan derfor ha vært en svakhet som kan begrense resultatenes gyldighet.

3.4 ÆRLIGHET OG OPPRIKTIGHET HOS INFORMANTENE

En side ved intervjuene jeg ønsker å trekke frem er hvordan jeg opplevde informantenes ærlighet og oppriktighet. Gjennom arbeidet med å skaffe informanter snakket jeg med flere tidligere studenter og mange nåværende studenter. Jeg opplevde at de var positivt innstilt til mitt forskningsprosjekt. Mange forklarte at de selv hadde erfaring med personer som hadde sluttet på studiet. Noe jeg opplevde gjennom arbeidet med dette prosjektet var at de fleste hadde en mening om hvorfor frafallet skjer. Også i prosessen med henvendelse til mulige informanter, var det flere som kom med forklaringer på frafallet ved den aktuelle ingeniørlinjen. Jeg opplevde at frafall fra ingeniørutdanningen var noe som de fleste av studentene hadde tenkt over og diskutert årsaken til, uavhengig av om de fortsatt gikk på studiet eller hadde forlatt det.

Jeg opplevde at informantene ikke bare var positiv til å stille opp på intervju, men at de også var positivt innstilt til hele prosjektet. Spesielt i møtet med to av informantene virket det som om de var lettet over å få snakke ut om en vanskelig periode. Det virket som om de hadde opplevd frafallsprosessen som svært tung og krevende. I disse tilfellene opplevde jeg til tider

at jeg ble en slags terapeut. At disse informantene åpnet seg opp på denne måten, opplevde jeg i ettertid som positivt. Informantene fikk anledning til å snakke om en vanskelig periode i sitt eget liv, i tillegg til et uttalt ønske om å hjelpe andre som sto ovenfor en lignende situasjon. Jeg opplevde gjennom disse intervjuene at dette styrket kvaliteten på intervjuene, fordi informantene virket å være så ærlig som mulig.

Med begrepene ærlighet og oppriktighet mener jeg også informantenes intensjon ved å stille opp til intervju. Informantene jeg møtte ansikt til ansikt opplevde jeg som tålmodig og genuint interessert i å bidra til prosjektet. De to intervjuene jeg foretok over telefon bød derimot på noen utfordringer, spesielt med tanke på tålmodighet. Jeg opplevde at rammene for dybdeintervju over telefon vanskeliggjorde muligheten for oppfølgingsspørsmål. Muligheten for å bli misforstått var mye større, og kroppsspråk var ikke til stede, noe som gjorde at jeg hadde vanskeligere for å se hvordan informantene reagerte på de ulike spørsmålene. Med det sagt er det manglende tålmodighet jeg ser på som det største problemet. Underveis i telefonintervjuene merket jeg at informantenes svar ble kortere. Jeg vil igjen skylde på rammene for telefonsamtalen og utfordringene knyttet til et slikt intervju. En mulig feil ved telefonintervjuene kan være at informantene ønsket å bli forttere ferdig med intervjuet, noe som kan ha påvirket deres utdyping av enkelte tema eller spørsmål. Skylden skal ligge på formen for intervju gjennom telefon heller enn informantene som var villig til å stille opp. Jeg har på ingen måte grunnlag for å kalle disse informantene uærlige, men heller at ønsket om å avslutte kan ha hindret et grundigere svar. Jeg velger derfor å fremheve dette som en mulig kritikk av kvaliteten i datamaterialet.

3.5 KODING OG ANALYSE

For å anonymisere informantene har jeg valgt å referere til informantene gjennom pseudonym. Dersom man gjør undersøkelser som omhandler fotballkultur, spillkultur eller andre former for temabaserte undersøkelser, kan det være naturlig at informantene får pseudonym basert på aktører innenfor det aktuelle temaet. Jeg har ikke funnet en slik naturlig link for temaet frafall. Siden jeg ikke fokuserer på kjønn i denne oppgaven, ønsket jeg å plukke ut tilfeldige navn til de ulike informantene. Jeg kom over en artikkel på NRKs nettsider, med navn på programledere i programmet Sommeråpent, og leste at de var syv programledere, det samme antall som mine informanter. Ut i fra det valgte jeg å kode mine

informanternes navn med etternavnene fra disse programlederne. Mine syv informanter fikk dermed pseudonymene «Strømøy», «Hasnaoui», «Stenvold», «Akerø», «Rimmen», «Berg» og «Linhave». Denne anonymiseringen ble gjort i etterkant av intervjuene, og informantene vet heller ikke selv hvilket pseudonym de har fått.

For å styrke resultatene og analysens pålitelighet ønsker jeg å redegjøre for hvordan jeg gikk frem i behandlingen av datamaterialet. Alle intervjuene ble tatt opp på en diktafon. Etter hvert intervju ble lydfilene overført på PC, og slettet fra diktafonen. Da alle intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg intervjuene. Jeg valgte å transkribere ett og ett intervju, hvor jeg skrev ned hele intervjuet ordrett. I og med intervjuene inneholdt tre hoveddeler, delte jeg inn disse tre hoveddelene i tre overskrifter for lettere å finne tilbake til dem. I tillegg brukte jeg overskrifter for åpningsspørsmål og avslutningsspørsmål. Dette ble etter hvert en utfordring, fordi tidspunktet for temaene ble mer flytende utover i intervjuene. Gjennom transkriberingsprosessen tok jeg derfor grep for å finne tilbake til de ulike temaene ved å markere viktige sitater med fet skrift. Dette skulle fungere som en øyefanger ved senere analysering.

Etter transkriberingen satt jeg med 21 faktorer som ledet til frafall. Etter nærmere analysering fant jeg avgjørende likheter ved flere av disse faktorene. Etter denne analysen, hvor jeg slo sammen like faktorer, satt jeg igjen med ni faktorer som er avgjørende for mitt utvalg. I analysedelen fungerer kapittel 4.1, 4.2 og 4.3 som svar på de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. For hvert kapittel har jeg satt inn tre avgjørende faktorer for frafall. Slik blir hvert forskningsspørsmål besvart av tre avgjørende faktorer for frafall. Dette opplevde jeg, gjennom arbeidet med intervjuene, var en naturlig inndeling. Som tidligere nevnt var intervjuguiden bygget opp for å svare på forskningsspørsmålene.

Til slutt plukket jeg ut intervjusitater som fremhevet kategoriseringen. Utvalget av sitater var temabasert. Jeg laget tre hjelpetabeller, en for hvert forskningsspørsmål. I hver tabell hadde jeg tre faktorer hvor jeg plasserte forklarende informantsitat. Dermed fikk jeg oversiktlig temabasert informantenes sitater, noe som muliggjorde analysen. Tabellene i seg selv, men også prosessen med å lage dem, gjorde det lettere for meg å plukke ut viktige sitat.

4.0 ANALYSE

I denne delen vil jeg presentere viktige sitater fra mine sju informanter. Intervjusitatene blir presentert som svar på de tre forskningsspørsmålene. I del 4.1 vil jeg se på begrunnelsene for valget om å forlate ingeniørutdanningen. Et interessant spørsmål er om informantene opplevde å ha et reelt valg, eller om de følte seg tvunget til å slutte. Hvordan begrunnes i så fall frafallet? I del 4.2 ser jeg nærmere på rammene for valg. Det første jeg ser på er informantens beskrivelser av egen sosial bakgrunn, og hvilken betydning den kan ha hatt for frafallet. Her trekker jeg fram hvordan press fra viktige personer i informantenes liv kan ha påvirket beslutningen om å slutte på ingeniørutdanningen. Informantenes fortellinger viser også hvordan sosial bakgrunn kan ha påvirket deres valg, uten at de selv har reflektert rundt denne påvirkningen. Del 4.3 undersøker også rammene valget er tatt innenfor, gjennom å trekke frem informantenes møte med ingeniørutdanningen. Hvordan opplevde informantene dette møtet, hvordan kan forhold ved lærestedet ha vanskeliggjort integrering og hvilken rolle spilte det i forbindelse med deres frafall?

4.1 HVORDAN BEGRUNNES VALGET OM Å SLUTTE?

I dette kapittelet undersøker jeg de frafalte studentenes begrunnelser for valget om å slutte. Gjennom å utforske begrunnelsen for valget, får en frem om informantene opplevde frafallet som et valg. Samtidig vil det også synliggjøre hvilken form for frafall som ble beskrivende for den enkelte informant. Frafallet ble begrunnet gjennom avtakende og manglende interesse, vanskelighetsgrad og formelle krav og økonomi.

4.1.1 Avtagende og manglende interesse

Flere av informantene opplevde å stå overfor et reelt valg. Flere informanter trakk frem det å ha valgt feil studium som den avgjørende årsaken til at de sluttet. Informantene knyttet valget til egne interesser. De valgte å starte på studiet, men valgte det bort fordi studiet ikke samstemte med deres interesser. Informanten «Hasnaoui» beskrev feilvalget på denne måten:

«neei nei, interessene da, og det at du skal trives med det du holder på med. [...] Ååååå, når e valgte å slutte så va ikkje... E vekje ej, det e vel ganske respektert det ååå, ei ærlig sak det ååå velge feil. Deeet e det vel mange som gjer. [...] Undervisninga va for så vidt grei, men det va no enkelte fag som eee, virka kanskje spennende i begynnelsen, åså mista e litt interessa for dei etterkvart» (Hasnaoui)

Også for informantene «Stenvold» og «Strømøy» var valget basert på interesser:

«Men e trivest best med å jobbe med det e e interessert i da. Da blir det så mye lettere å starte på ting, å ha et, å få gjort det å. Ja. [...] Til å begynne med så tenkte e at ditte va midt i blinken da, å da va interessa der da, og da va det så mye lettere å jobbe med da.[...] Det va ikkje min ting, e trodde det va min ting, men det va ikkje så praktisk som e hadde håpt det skulle vær da. Det va ikkje så interessant så e hadde håpt, tross alt [...] E kunne ha fortsatt da, men. Det hadde krevd mye arbeid, også hadde det nok krevd arbeid på kanskje nokke som e ikkje va så veldig interessert i, så.» (Stenvold)

«Veldig lite, det e jo det som blei mi bane, som det hete på fint, at eh, ... håpløs å studere nokke e ikkje interessera me for. Dessverre.. Så, ehm..» (Strømøy)

Disse informantene hadde et valg og opplevde at de hadde valgt feil. De hadde altså anledning til å fortsette på studiet, men valgte det bort. For dem var det en konflikt mellom det de ønsket og forventet av studiet, og det som foregikk på ingeniørutdanningen. For informantene «Akerø» og «Berg», var også frafallet et valg, men for disse informantene var det ikke forventninger og virkelighet som ble problemet. Det virket som et problem at de ikke hadde gjort seg opp noen forventninger, og at valget om å starte på utdanningen var heller tilfeldig. De visste ikke hva de hadde startet på, og hva utdanningen innebar. Dette beskrives som en årsak til at de valgte bort ingeniørstudiet. Informantene beskriver det på følgende måte:

«Når vi gikk førkurs på skolen, da hadde dei, kom dei forskjellige ingeniørlinjene, og. Presenterte se da, og viste frem ka dei gjør, og da va det det ingeniørstudiet da som va tøffest. Det va vel enkelt og greit derfor. E hadde ingen ambisjona eller plana før e begynte på, på det forkurset.[...] E viste ikkje heilt, heilt ka e gikk til. Å det studeiet det eee. E visste ingenting om det rett og slett. Og deet, det va alstå heile greia va jo litt tilfeldig, det va bare å bynne på nokke for å ha nokke å gjør.» (Akrerø)

«Eeh, e e egentlig ikkje heilt eehe, huska egentlig ikkje heilt ka e ville bli? Åååå, så e leste litt rundt, og såå, syns e den virka interessant, den linja. Og daaa, prøvde e den ut. [...] Men e visste egentlig ikke ka studiet gikk ut på da, sann eehe, ka en skulle lære å bli. Åå, det fant e vel ut i løpet av det halvåret e gikk der ååå. Da fant e vel ut at, det ikkje va nokke for me.[...] . Hadde ikkje lyst å jobbe med det seinere da. Sååå, det e noo. Fint studie, men ee. Ikkje nokke for me da.» (Berg)

I disse tilfellene virker det som om frafallet ikke var et resultat av møtet med ingeniørutdanningen, men at interessen for studiet aldri var til stede. Det ble grunnen til at de valgte det bort. Her var ikke målet nødvendigvis å fullføre utdanningen, men å teste den ut, noe som gjorde det lettere å velge den bort. Likevel finner vi noen av de samme begrunnelsene hos informantene som startet på studiet ut fra en betydelig interesse, med mål om å fullføre. Selv om de hevder å bevisst ha valgt ingeniørutdanningen, opplevde også disse informantene at de ikke visste hva de gikk til. Dette kommer spesielt godt frem i refleksjonene rundt fremtidig arbeid:

«Så det va egentlig det, som fikk me til å slutte meeed. For det va ikke nokke e va interessert i å jobbe meed resten av livet da.» (Berg)

«Tja, i begynnelsen så virka no det heilt okey skulle e til å si, men eehe, det. Det va litt sann e innså etterhvert tror e, at eehe. At det hvertfall ikkje va nokke e ville jobbe med da. Hvertfall ikkje sånn som det så ut på det studiet, sann undervisning og slikt.» (Hasnaoui)

«For, om studiet e tungt så e no det en ting da som, kan bety litt, men det som betyr enda mer e nok a man skal jobbe med, heile resten av livet.» (Stenvold)

Refleksjonen rundt ingeniørutdanningen som starten på arbeidslivet påvirket tydelig disse informantenes ønske om å fullføre. Flere mistet interessen utover i studiet. Informanten «Strømøy» mistet interessen for studiet da informanten ikke så sammenhengen mellom det som skjedde i arbeidslivet og det som foregikk i undervisningen. Informanten hadde store problemer med å se nytten av studiet, noe som ledet til bortvalget. Denne informanten var interessert i å jobbe med faget på en eventuell arbeidsplass, men opplevde en fremmedgjøring gjennom skolegangen. Informanten beskrev forholdet slik:

«okei, hehe, men selve studiet, når ee undervisninga og sånne ting, va ikkje sånn e så for me. Der eeheh, det va e, e trodde det kom til å være mer virkelig faglette eller eehe praktiske fag da.[...] Deeet eeheh, i enkelte fag der så sitte du å tenke koffor i pokker, for å bruke et fint ord, sitte e å lære ditte her, for e vet e ikkje får bruk for det.[...] Men, ee men, det tæra på og det gjør no det at du egentlig ikke har lyst å gå

ditte her for e vet at e kan lære det bedre visst at det e kan sitte på en arbeidsplass å følge med på nokken som gjør det samme også eventuelt lære det sjøl, learn by doing, istedenfor å se på ei tavle.» (Strømøy)

Flere av informantene opplevde at ingeniørutdanningen de hadde valgt var feil for dem, og ønsket ikke å jobbe med det som utdanningen ledet til. De la i stor grad vekt på at valget om å slutte var styrt av manglende interesse. De beskrev frafallet likefremt som et valg. Det var møtet med innholdet på utdanningen og skolehverdagen på ingeniørstudiet som var årsaken til at de sluttet. Flere opplyste at de ikke visste hva de «gikk til», men at de fant ut dette underveis, og innså at det ikke var noe som de var interessert i. En av informantene følte innholdet på studiet var så langt ifra det som trengtes i arbeidslivet, at selv om interessen for ingeniørfaget var til stedet, var møtet med utdanningen med på å ødelegge interesse og motivasjon for fullføre.

4.1.2 Vanskelig og tidkrevende

Sammen med interesse, ble valget om å slutte knyttet til krav, vanskelighetsgrad og arbeidsmengden på ingeniørstudiet. Møtet med krav og vanskelighetsgrad, spesielt matematikk, påvirket flere av informantenes beslutning om å slutte. Selv om informantene hadde ulike opplevelser av innholdet på studiet, uttalte flere at studiet var meget tøft å gjennomføre. Flere begrunnet sitt valg med studiets vanskelighetsgrad:

«Det va matta som tok knekken på me da. Men det andre det vaaa. Som forventna. Men eee, matta va litt vanskeligere enn. Det e hadde tenkt da. [...] neei, det va no det at det e følte at e ikkje fikk til, matta i det heile tatt da. Uansett a kor mye e jobba med det. [...] E følte bare, e så ikkje, e klarte bare ikkje å se for me at kom til å klare, få til matta, med det første hvertfall. Så eee. Ja.» (Linhave)

«eee, e tror ikkje e hadde sett for me så veldig mye, men e blei nok litt sjokkert over mengden arbeid som måtte legges ned. Tidligere så har e flytt litt på at e tok ting veldig lett, åå, å slapp liksom å jobbe med, med nokke.. Men så kom e dit også så e at det det krevde, krevde en heilt anna innsats enn det e va vant til. Så der gikk e no på en liten smell.» (Akerø)

«Eeeh. Rett og slett. For tungt og teoretisk. Va for mye, det va, så å si, bare matte.» (Stenvold)

«Det e jo ganske mykje matematikk og det e jo ikkje alle som får til. Nokken må jobbe mykje mer med stoffet en andre da.og eeeh, viss en e litt tunglært da, sååå, blir du ikkje sittende å gjør nokke anna enn skolearbeid da, egentlig.» (Hasnaoui)

Informantene «Stenvold» og «Strømøy» trakk frem hvordan mengden arbeid påvirket deres interesse for studiet og fagene. Det kan virke som at det var mengden arbeid studentene ikke var interessert i, heller enn innholdet på studiet. Arbeidsmengden og vanskelighetsgraden virket å ha hatt en negativ påvirkning på informantenes interesse for studiet:

«Du må jo, du må jo ofre ganske mye for å fullføre ditta studiet. Det e jo veldig veldig mye jobb. Så all respekt for dem som fullføre der altså. Norge treng jo den type ingeniøra og. Men. Ja. Men, det va ikkje min ting.» (Stenvold)

«Eeee, ååå, kanskje visst at det e nokken gang skulle bynt på høgskolen igjen, så ee, hadde e kanskje prøvd me på et anna studium som e litt mindre krevende, altså kanskje ikkje et ingeniørstudium, men eh. Ja, no har ikkje e gått så masse inni det det da, men et som kanskje ikkje kreve like masse innsats for, eh, for e som person, sjøl om e ser på me sjøl som dyktig til det e gjør på no, så ehm, ting som ikkje ganske interessera me, det slite e litt mer med å sette me inn i da.» (Strømøy)

Her er det betimelig å stille spørsmål rundt frafallet som et valg. Valgte informantene bort studiet fordi det var for vanskelig, eller var de nødt til å slutte da de ikke fikk det til? Noen av informantene hevdet selv at de hadde klart å fullføre, men at mengden arbeid som i så fall måtte legges ned, gjorde at de ikke ønsket det. Bedre alternativ enn å fullføre ingeniørutdanningen ble også trukket frem som en grunn til å slutte. Det var mulig å velge studiet bort, og vanskelighetsgraden gjorde at de ble trukket bort fra studiet. Valget om å fortsette på utdanningen ble veid opp mot alternativene om å begynne på en annen utdanning eller jobb. Her er igjen et eksempel gjennom informanten «Stenvold», som viser valgmuligheter:

«E syns ikkje det va verdt det egentlig, med alle valga man har i dag å, utdanninga e gratis åå. Eeeh i e at, siste e har lyst til e no å lide me gjennom, når e har valget da, så.[...]E vet ikkje, kanskje, kanskje visst vi ikkje hadde det så godt her i landet at vi trengte e trengte virkelig pengane å sånt, så hadde e lede me gjennom ka som helst kanskje. Men, man har valget da, så velge man etter interessa da, så.[...] Hadde det vært min ting så, så hadde e nok fullført det uansett om det hadde vært tungt.» (Stenvold)

Eksempelet viser alternativer, som må være utgangspunktet for et reelt valg. Informanten «Akerø» opplevde derimot ikke å ha noe reelt alternativ til det å fortsette utdanningen. Eksempelet viser også at dersom et godt alternativ hadde vært til stede, ville frafallet sannsynligvis ha forekommet tidligere:

«Å når e ser tilbake så burde e nok innsett allerede tidlig i første klasse at det egentlig ikkje va nokke for me da. Men så har e på en måte bare fortsatt da, ååå. Har ikkje hatt nokke anna å drive på med sant, såå, så det. Kan e like gjerne holde på med ditta.» (Akerø)

De fleste opplevde studiet som vanskelig og krevende, både i forhold til antall timer som måtte legges ned og i vanskelighetsgraden på arbeidet som måtte gjøres. Informanten «Linhave» uttalte at vanskelighetsgraden på studiet var hovedårsaken til frafallet. Andre informanter fortalte at vanskelighetsgrad var en viktig årsak til at de valgte bort studiet. Disse informantene beskrev en situasjon hvor valget sto mellom å legge ned en stor innsats for å fullføre studiet, eller finne noe annet å gjøre. På grunn av andre gode alternativ til studiet, ville ikke innsatsen kunne måle seg med belønningen. Det gjorde det lettere å begynne i jobb, eller starte på et annet studium. Flere av informantene hevdet også at de kunne fullført studiet om de hadde ønsket det, men at interessen ikke var til stede og at det derfor ble riktig å slutte.

4.1.3 «Måtte slutte» - formelle krav og økonomi

En av informantene var tydelig på at frafallet ikke var et valg. For informanten «Rimmen» var dette basert på manglende resultat på skolen, slik at de formelle kravene om å fortsette ikke ble møtt. Det gjorde frafallet uunngåelig:

«Eh... Nei, men e hadde ikke nokka valg. Så, så lenge e ikke sto på den eksamenen så fikk e heller ikke fortsette. [...] Nei det å slutte, det va jo fordi, e måtte slutte. E hadde jo ikke nokke valg. Nei. Sååå. Mhm» (Rimmen)

Opplevelsen av å måtte slutte hang også sammen med den økonomiske situasjonen til informantene. Informantene hadde tidligere startet på en utdanning uten å fullføre. Dette gjorde at informantene ikke fikk økonomisk støtte gjennom studielån og stipend. Derfor var informantene avhengig av å arbeide. Slik beskriver informantene sin økonomiske situasjon, og hvordan den var avgjørende for frafallet:

«Asså e fikk litt stipend med jobben, men e fikk ikke studielån, for eksempel. [...] Å i og med at e e aleine så har e jo, e har, har jo likevel ei husleie e må, hehe, ha penga til, sååå. Mhm. [...] Asså, e har det jo greit økonomisk til vanlig. Fra å haa, ganske mykje til ååå ha ikkje nokken verdens ting, anna enn, jo. Kunne fått litt gjennom jobben, men det va 30 000 per år. Det e ikke all verdens. [...] ja viss e hadde fått å, økonomisk støtte? Og eh sto på eksamen? Så hadde e fortsatt. Mhm» (Rimmen)

Informantene «Strømøy» fremhevet også at dårlig økonomi var et problem i studieperioden. I dette tilfellet var ikke økonomien det som i hovedsak ble avgjørende for frafallet, men den spilte en sentral rolle. I starten hevdet informantene at økonomien var avgjørende, men gikk etter hvert tilbake på dette. Dette eksempelet viser hvordan informantene reflekterte rundt økonomiske utfordringer, og hvordan det kanskje ble en unnskyldning fordi studiet i seg selv var så vanskelig:

«Det kreve sitt da, å sette se inn og virkelig ville ditte her da, når du har det så tungt som du har det økonomisk da, hvertfall om du ikke vil bo hjemme med foreldra dine da. [...] Ja, det va jo også en av dei største grunnane til at e til slutt bare droppa ut, og eh, å fungere på studielån aleine, det e ganske vanskelig, som du sikkert vet, eeeeh, å ha en jobb ved siden av, det hjelpe jo selvfølgelig på, men ulempa med det da blir jo at da blir det mindre tid til å studere. [...] Det va vel den e brukte som ei unnskyldning kanskje da.. fordi det e veldig lett å skylde på: nei e har ikkje penga, e må jobbe istedenfor. Åååå, så derfor så tok e ekstra vakte eee, der e jobba da, såå tenkte: no fiksa e hvertfall det økonomiske problemet, så får heller det faglige ordne se sjøl. Nokke det selvfølgelig ikkje gjør. Det e vel heller motsatt at det økonomiske hadde ordna se sjøl.» (Strømøy)

Andre informanter oppga at dårlig økonomi ikke var spesielt avgjørende for deres frafall.

Disse beskriver økonomiens betydning på følgende måte:

«E ikke sikkert e hadde trengt å ta lån, og den tida bodde e no hjemme så. Da, da va det egentlig null problem. Det va vel. Ikkje økonomien det sto på, det va mer interessa som dalte etter hvert.» (Stenvold)

«Eeeh e hadde jo både studielån og jobb, så e hadde det veldig fint, hehehe. Så det vakje nokke nød nei. Hadde jo snart like mykje utbetalt i måneden som ej hadde når e jobba fast.» (Hasnaoui)

«Eeeh e hadde studielån. Jobba ikke nei, bodde heime åå. Så da va det bare studiet. [...]eeeh e hadde litt sparepenge fra før av da, sååå, e klarte me, asså egentlig fint.» (Berg)

For informanten «Rimmen» opplevdes ikke frafallet som noe valg. Formelle krav som ikke ble møtt, sammen med økonomiske utfordringer, gjorde at informanten ikke kunne vurdere videre skolegang som et reelt alternativ. For «Strømøy» var skolen fortsatt et alternativ, selv om informanten opplevde det økonomiske som en stor utfordring. Dårlig økonomi gjorde det lettere å unnskyldte frafallet, heller enn å være avgjørende. Andre hadde ikke problemer med økonomi, og derfor var det ikke betydelig for deres valg om å slutte på ingeniørutdanningen.

4.1.4 Oppsummering

I kapittel 4.1 har jeg trukket frem hvordan informantene begrunner valget om å slutte på ingeniørutdanningen. Det viktigste funnet er hvordan de fleste av informantene la vekt på at de hadde valgt feil studium. Disse informantene ga uttrykk for at de selv hadde valget, men at studiet de startet på var et feilvalg. Opplevelsen av å ha valgt feil studium ble begrunnet gjennom tre punkter, som i stor grad virker å ha påvirket hverandre. Feilvalget oppsummeres gjennom manglende interesse, vanskelighetsgrad og andre gode alternativ til studiet. I kontrast til dette opplevde ikke informanten «Rimmen» å stå overfor et reelt valg.

Ingeniørutdanningen ble ikke valgt bort som følge av andre gode alternativ eller manglende interesse. Informanten begrunnet dette gjennom manglende resultater på skolen, formelle krav

for å få fortsette, sammen med den økonomiske situasjonen. Informanten «Strømøy» hevdet også at det økonomiske hadde betydning for frafallet, men at frafallet likevel var et valg. Fortsatt skolegang var et alternativ som ble valgt bort.

Valget om å slutte på ingeniørutdanningen begrunnes gjennom følgende punkter:

- Uinteressant, som studium og fagfelt
- Faglig vanskelig og tidkrevende
- Feil som følge av andre gode alternativ som andre studium og jobber
- Manglende resultater og formelle krav
- Umulig økonomisk situasjon

4.2 HVORDAN KAN STUDENTENS FORUTSETNINGER HA PÅVIRKET FRAFALLET?

I det andre forskningsspørsmål skifter jeg fokuset fra studentens begrunnelser for å slutte til studentens forutsetninger for å fullføre. Et viktig spørsmål er om frafallet kan være så sterkt påvirket av studentens forutsetninger at frafallet i utgangspunktet har forekommet før studiestart. På hvilken måte er frafallet styrt av sosial bakgrunn? I dette kapittelet vil jeg vise hvordan forutsetninger gjennom andres forventninger, synet på høyere utdanning og støtte i valget om å slutte kan ha påvirket frafallet.

4.2.1 Startet på grunn av andres forventninger

På spørsmålet om hvorfor informantene valgte å starte på ingeniørutdanningen la flere informanter vekt på hvordan andre menneskers forventninger, spesielt familie, hadde påvirket deres beslutning. Familie har vært viktig, både i valget om å starte, og gjennom valget om å slutte. Denne påvirkningen kom både i form av hvordan de opplevde andres forventninger, men også forventninger til seg selv som student. Her er noen eksempler på hvordan andres forventninger påvirket utdanningsvalget:

«Det e vel litt forventninge fra familie da? E har no for så vidt alltid vært ganske skoleflink da. Sååeee, e har no alltid blitt fortalt at det hadde vært litteeeeh, ka e skulle sei, vekkasta da, å bare ende opp som fagarbeider.» (Hasnaoui)

«Så du får en viss stolthet av å være ingeniørstudent, spesielt når familien backa det opp på den måten der da. Eeeeh, desto verre da å være en enginiere-dropout». (Strømøy)

Informantene «Stenvold» og «Akerø» utdypet på hver sin måte hvordan press og forventninger fra familie, hadde stor betydning for valget av ingeniørutdanning. De hevdet at valget var deres, at ingen tvang dem, men at deres valg kunne ha vært styrt av familiens forventninger. Slik forteller informantene hvordan valget om å starte på utdanningen var påvirket av deres bakgrunn:

«Dem har jo, alltid hatt, store krav til me i oppveksten, både, foreldre og omgivelsa da heilt siden barneskolen og siden omtrent, når e begynte å jobbe med ting. Å gjør det bra i, matte og engelsk og sånt da, så. Så det har antakeligvis styrt valga mine litt da, så. Inn mot. Alle sa e va så flink på skolen og sånt så, den gangen men, (informanten virker oppgitt), hehe. Så eh, nei, kanskje e har tatt valga mine oppgjennom åra litt mer på grunn av forventningene til me da, enn kanskje, kanskje egne interesse da.» (Stenvold)

«Ja. Det va ikkje nokke, det va ikkje nokken som fortalte me at e måtte begynne på høgskole. Men duu, altså det ligge jo i lufta no til dags da. At du kommer, du kommer ikkje lang uten høyere utdanning sant.[...] E vet ikke e... asså i utgangspunktet, heile greia med å bynne på, på høyere utdanning det, har nok.. lagge i familien. Sann det e, det e på en måte det som e litt forventa da. Alle, alle rundt me styra med det sååå. Da e det det man skal gjør.[...] . E kunne godt tenke me å gjort på nokke anna. Altså kanskje jobbe med nokke anna, kanskje, kanskje jobba fysisk, med kroppen min da.[...] Så viss, viss e hadde funne en sann glød! Der e ser nytteverdien ååå, sant, i det e drive med, så hadde e nok fullført» (Akerø)

For informanten «Rimmen», var det ikke i så stor grad familie som «pushet» for utdanning. Denne informanten skilte seg ut gjennom å være i fast jobb, være noe eldre, og være i en annen livssituasjon enn de øvrige informantene. Informanten hadde mistet sine foreldre, men

hadde fortsatt kontakt med sine søsken. Forventningene til skolegang kom i form av at informanten ble «pushet» til videreutdanning gjennom jobben.

«Ja fordi at søstra mi jobba på den avdelinga. Og e vart utplassert på den avdelinga i eeeh, når e har hatt lite å gjør. Så virka det spennendes.[...] E valgte det fordi at eee, dem hadde behov for det borte på (den aktuelle arbeidsplassen). Og sååå virka det som en god ide å prøve det å, ta utdanning. så e har jobba med det no i 5 år, og hehe, ikke har nokka papir på det, hehe. Men eeh, ja, så derfor valgte e det. [...]Men også mye fordi det va jobben som ville e skulle ta utdanninga.[...] Altså det va jo et valg e sjøl tok, med at e ville ta utdanninga, men. Dem backa jo opp, og oppmuntra jo heile veien til åå, velge å ta utdanninga.» (Rimmen)

Det er tydelig at viktige mennesker rundt informantene hadde stor betydning for deres beslutning om å starte på utdanningen. Som vi har sett tidligere, er det i møtet med utdanningen informantene opplever å ha valgt feil. Det virker som at valget, gjennom frafallsprosessen, blir satt opp mot graden informantene opplevde å velge studiet av eget ønske og egen interesse. Flere fortalte at å ta høyere utdanning, og valget av ingeniørutdanningen ikke nødvendigvis opplevdes som deres eget valg, men en innfrielse av andres forventninger til dem. På den måten ble det også lettere å «gi opp».

4.2.2 Synet på skole – nederlag og befrielse

En annen viktig side, som forteller oss hvor vanskelig valget om å slutte var, er informantenes fortellinger om slutteprosessen og perioden etter frafallet. Jeg vil trekke frem noen eksempler hvor synet på skolegang, og hva skole skal være, gjorde det lettere å slutte. For informantene som opplevde skole som unødvendig og bortkastet, var det lettere å ta steget ut av utdanningen. I noen tilfeller stemte ikke informantenes forventninger til hva ingeniørutdanningen skulle være, med det som faktisk skjedde på utdanningen. For flere av informantene var valget om å slutte svært tøft. Disse informantene opplevde at frafallet var et nederlag, men har ulike versjoner av hvordan det påvirket dem. Selv om det var et nederlag, opplevde de at valget var riktig. Her er noen eksempler som beskriver informantenes syn på skolegang:

«Til å begynne med va det tøft men, e har no komt over det etter hvert. Heldigvis.[...] Men e syns det va flaut, e syns det va flaut. E likte ikkje, det e aldri gøy å mislykkes da når man starta på nokke.[...] Det e vanskelig å vite før man begynne studiet. Nøyaktig ka det, ka det går i, ooog, korsen, ka slags jobba man kommer til å få.[...] I dagens samfunn med alle jobbane så e det no fint å, kunne ekskludere nokke å da, så no vet e no at det ikkje e det e har tenkt å jobbe med. E har fått prøvd i hvertfall. [...] Det, det e det positive. E, e syns, e ser ikkje på det som nokke negativt. Deeet, det e ikkje BARE bortkasta tid, det også det at, no vet e at e ikkje skal drive med det.» (Stenvold)

Informanten «Strømøy» satt frafallet i sammenheng med høyere utdanning som system, i tillegg til å påpeke en forskjell mellom utdanning og arbeid. I dette tilfellet virket det som om utdanning bare var et middel for å få jobb, og at synet på skolegang gav informanten store utfordringer med å fullføre. På den måten ufarliggjorde informanten frafall, gjennom å redusere betydningen av frafall som et nederlag. Møte med skolegang, og skole satt opp mot arbeid, virket fremmedgjørende og var en hindring.

«Det e no alltids ditta der no, «skammen» da i gåseøyne av å droppe ut av skole. Det e mange som gjør det. Det blir vel mer og mer sosialt akseptert å gjør det, samtidig som det blir mer og mer sosialt krav om utdanninge.[...] Men slik e har hørt på dei fleste også da så e det, eh, det du lære på høgskolen e en ting, med en gang du får d en jobb, så får du opplæring i den jobben, og da e det veldig lite av det du hadde på høgskolen som virkelig kommer tilbake igjen, eventuelt da». (Strømøy)

Informanten «Akerø» var midt i frafallsprosessen. Denne informanten la enda større vekt på forholdet mellom nederlag og lettelse. Selv om frafallet ville være et stort nederlag, virket det som om denne prosessen hadde foregått en stund, og at informanten lenge hadde hatt det svært tøft og vanskelig. På dette tidspunktet ble frafallet også en lettelse. Informanten kunne komme seg bort fra et studium som han ikke var tilfreds med, og kunne vurdere hva han ønsket å bruke tiden sin på. Informanten beskrev det som følger:

«Meen e ser for me at e kommer til å slutte da. Det skal skje nokke ganske rart med me hvis e fortsette.[...] Det e veldig nederlag, syns e. Å ikkje klare et studie. Såå e holder deeet, holder det litt hemmelig, sann, for øyeblikket egentlig.[...] Eeh, å finne finne litt glede i det e holder på med, det har e leita mye etter. For e ser på dissa e har gått i klasse med som syns ditta e veldig gøy da. Sitte med det på kveldstid ååå, styra på. Og eh, den har jo e på en måte savna heile veien da, og leita etter å leita

etter å, uten å finne. [...] E kan tenke me å jobbe et år åå, fundereeeee, litt på kaa, e egentlig lika. Å deet det e jo en litt lettelse å. Slippe å sitte ååå, holde på med nokke du ikkje lika.» (Akerø)

Samtidig som flere informanter opplevde frafallet som et nederlag, var det også en befrielse, gjennom å komme seg bort fra en situasjon som de ikke trivdes i. Alternativer som jobb og andre utdanninger ble løsningen. Samtlige informanter virket mer tilfreds med sin nye arbeids- eller studiesituasjon enn de var under tiden på ingeniørutdanningen.

4.2.3 Aksept for å slutte

Et annet aspekt ved opplevelsen av å slutte som riktig eller feil valg, hadde også med den støtten noen av informantene opplevde hjemmefra. Var informantene alene i slutteprosessen, eller fikk de råd, hjelp og støtte fra andre rundt seg? I hvor stor grad kan familien, og familiebakgrunn ha styrt informanten i retning av frafallet? Noen informanter beskriver hvordan det var vanskelig å meddele andre, spesielt familie, at de ikke ønsket å fortsette på ingeniørstudiet. Informanten «Akerø», som hadde bestemt seg for å slutte, reflekterer her rundt hvordan familien ville reagere på frafallet:

«E tror nok min far vil vær litt skuffa. Uten å vise det, sann, utad da. Ååå. Mudern ho e jo litt snillere sann. Så ho ville nok bare: jaja, det va no dumt ditta da, sønn, men. Du finne no på nokke anna, sikkert.» (Akerø)

Informantene «Stenvold» og «Berg» opplevde også å måtte ta valget på egen hånd. Begge fikk aksept for at de valgte bort ingeniørstudiet.

«Å jaja, dei blei no ikkje glad til å begynne med da, så. Eh, men eh, det gikk jo, dem aksepterte det jo etter hvert så.. Pappa sir jo det også at det ikkje e lett med alle valga du har i dag, mye mer før og så.» (Stenvold)

«Neeei, eeeeh. Ja e fikk støtte at e kunne slutte men. Mamma ville at e skulle få me jobb før e slutta, da, sann at ee, skulle ha nokke å gjør da. Men ee, det at e slutta det. Det støtta ho me i.[...] Dem forstod no at e ville slutte da, ååå, at e ikkje ville jobbe med ditte der mer» (Berg)

Informanten «Linhave», på spørsmål om hvordan familien reagerte på frafall, svarte som følger:

«nei dem syns det e greit det.» (Linhave)

Informanten «Rimmen», som ble oppfordret til å ta formell utdanning gjennom jobben, søkte støtte hos sin sjef i forbindelse med frafallet. Informanten opplevde støtte til å forsøke å fullføre utdanningen, samtidig som at informanten ble forsikret om at jobben ville være der dersom utdanningen skulle gå galt. Denne aksepten gjorde at informanten opplevde å ikke ha så mye å vinne på å fullføre. Som nevnt var «Rimmen» noe eldre enn de øvrige informantene. I tillegg var informanten i full jobb, og opplevde at utdanningen ikke ville endret så mye. Informanten beskriver det på denne måten:

«Når e skjønnte at deet her ikke gikk helt veien, så snakka e ganske fort med sjefen igjen på jobb. Og forklarte kor landet låg liksom, og at det her kanskje ikkeee, helt går veien. Men eeeh, det va etter første eksamen, for der va det mykje rart som skjedde. Eeeh, men eeeh, sjefen meinte at e skulle hvertfall stå på og prøve. Alikavel da. Og vi vart enige om det.» (Rimmen)

Informantene hadde viktige personer som de støttet seg på i valget om å slutte. Disse personenes reaksjoner, eller informantenes oppfatning av deres reaksjon på frafallet, virker å ha spilt en rolle for valget om å slutte. For noen var det svært lett å slutte, da de som informantene har rådført seg med, ga tilbakemelding på at frafallet ikke er et problem. Andre informanter fortalte om skuffelse, men likevel støtte fra sine viktigste støttespillere etter hvert. De informantene som ikke opplevde en slik støtte umiddelbart, var de som også holdt ut lengst i utdanningen før frafallet til slutt ble en realitet.

4.2.4 Oppsummering

I kapittel 4.2 har jeg sett på noen av rammene som frafallsvalget er tatt innenfor. Jeg har sett på hvordan forhold som har forekommet før studiestart, som forventninger fra andre og forventninger til seg selv, påvirket informantenes møte med ingeniørutdanningen. Flere informanter følte seg til en viss grad tvunget til å starte på en utdanning. Det var forventet av dem å gå videre på skole. Akkurat hvilken utdanning som informantene valgte var ikke alltid det som var viktigst. Et viktig poeng er likevel at flere i stor grad følte seg «pushet» ut i en utdanning av viktige støttespillere, og at valget om å starte på ingeniørstudiet var en innfrielse av forventninger fra andre. Informanten «Strømøy» opplevde at skolen ikke var viktig fordi det som ble undervist ikke var nyttig i arbeidslivet. Denne fremmedgjøringen virker også å ha påvirket valget om å slutte, da skolen etter hvert mistet sin legitimitet, og arbeid ble viktigere enn å fullføre utdanningen.

Flere informanter opplevde det som et nederlag å ikke kunne fullføre studiet. Selv om frafallet var et nederlag, opplevde de at det å slutte var et bedre alternativ enn å fortsette i en nærmest uutholdelig studietilværelse. Dette gjenspeiles også i informantens positive opplevelser etter frafallet. I noen tilfeller var frafallet direkte støttet fra viktige mennesker i informantenes liv. For andre møtte frafallet noe motstand, men ble akseptert i løpet av kort tid. Denne aksepten for å slutte, virker å ha forsterket følelsen av frafallet som et riktig valg.

Disse faktorene påvirket valget om å slutte:

- Ingeniørutdanningen litt tilfeldig valgt
- Høyere utdanning en forventning fra andre
- Befrielsen sterkere enn nederlaget
- Fremmedgjort fra skolearbeidet - jobb viktigere enn utdanning
- Aksept for å slutte – ingenting å tape på frafallet

4.3 HVORDAN KAN FORHOLD VED INGENIØRUTDANNINGEN HA PÅVIRKET FRAFALLET?

I tredje forskningsspørsmål retter jeg fokus mot forhold ved ingeniørutdanningen. Var frafallet preget av manglende tilhørighet til institusjon eller utdanning? Var det forholdene ved utdanningen som ikke var tilfredsstillende nok? I dette kapittelet undersøker jeg hvordan forhold ved ingeniørutdanningen kan ha virket inn på integreringsprosessen, og hvilken betydning disse forholdene har hatt for frafallet. Jeg forklarer en manglende integreringsprosess gjennom informantenes beskrivelser av bosted, vennekrets og egen dedikasjon til studenttilværelsen.

4.3.1 Bosted

For noen av informantene var bostedssituasjon hemmende for deltakelse på sosiale arrangementer i regi av skolen og «klassen». Flere informanter opplyste at de bodde et stykke unna skolen, slik at det ble mye «styr» å bli med på studentarrangement utenom skoletid. For informanten «Hasnaoui» ble dette et hinder som beskrives på følgende måte:

«Neeei eeh... E vekje e.. Eee vakje med på så veldig mykje for så vidt. Oss bor et stykke unna, åsså, litt tungvint å reise heilt inn hit påååå sann studentarrangement å sånt da. Ååå ellers så va det vel heilt greit. Hadde jo tilbudet. Dei har jo ganske mange tilbud, for så vidt. Bare en gidde å benytte seg av det da.[...] Meen eeh ikkje nokke sånn, eeh, nei e tror ikkje e va med på så mykje anna... og det å blei litt tungvint når oss bodde så langt vekke så, reise heilt hit, for å være med ut, åssåååå, midt i ei veke då så e det litt vanskelig å komme se heim att, hehe...» (Hasnaoui)

Informanten «Rimmen» opplevde noe av det samme problemet angående boligsituasjon. Informanten trekker også frem hvordan egen bosituasjon var noe som måtte endres om informanten skulle startet på studiet om igjen. Informanten beskriver situasjonen slik:

«Njee, dem dreiv jo med litt forskjellig dem som bodde i ålesund da, men, e pendla jo hit. Eh, e prioriterte å fære heim å, gjør lekse framfor ååå, bli igjen åå, delta på aktiviteteta. Såå. Eh, det va et valg e gjorde da.[...] Jaaae, en ting til, e. E hadde vel sannsynligvis flytta til Ålesund for å slippe å pendle. Mhm.[...] For det tar jo litt tid, og du bruke jo tid på å kjøre hjem igjen, å så skal du bare sette deg å gjør lekse, og ja. Hehehe, det blir ikkje så mye sosial tid.» (Rimmen)

På spørsmål om bosted langt vekk fra skolen opplevdes som et problem, ga en annen informant følgende svar:

«Eeh, ja, kanskje. Det va en del som bodde pååå, i klassa mi som bodde pååå, på hybla da, påå, sanne hybelsamfunn da, eller ka e skulle sei. Deiii va no en del ilag, dei da. Mens eee, e vaa, litt lenger unna.»
(Berg)

Informanten virket å være isolert, og stå på utsiden av studentmiljøet på grunn av bostedssituasjon. For informanten «Berg» var det vanskelig å komme inn i det sosiale miljøet. Informanten deltok sjeldent på arrangement ut over det som skjedde i undervisningen på skolen. Bostedssituasjon ble en barriere for disse informantene, og gjorde det vanskeligere å delta på sosiale arrangementer. En kan stille spørsmål til om bostedssituasjon ble en unnskyldning for å la være å delta på disse arrangementene. Kan det tenkes at informantene ikke følte noe sosial tilhørighet i utgangspunktet? Informantene hevder likefremt at en av grunnene til deres manglende deltakelse var bosted. Bosted som hinder for sosial deltakelse, blir spesielt tydelig i «Rimmens» uttalelse om å flytte. Uten deltakelse vil heller ingen sosial integrering kunne skje.

4.3.2 Uavhengig vennekrets

Noen opplevde sin egen boligsituasjon, i form av lokasjon, som en utfordring. For andre var det ikke bosted som holdt dem tilbake, men en egen uavhengig vennekrets. Flere informanter var sterkt tilknyttet ulike sosialt miljø uavhengig av studentene på ingeniørutdanningen. Det hindret, eller i beste fall begrenset, integrering i et nytt sosialt miljø. Noen hadde egne vennekretser og vennegjenger utenfor skolen som de tilbragte sin fritid sammen med. Heller ikke disse følte seg som en del av det sosiale miljøet. Informantene «Akerø» og «Linhave» viser eksempler på dette. Det sosiale miljø utenfor skolen begrenset integreringen på ingeniørstudiet:

«I og med altså, e e fra byen, åååå. Å e spilla fotball og har kompisa der og e har barndomsvenna i byen. Så e har nok, e har ikkje hatt nokke behov for, eeh, for det typiske studentmiljøet meeed, det det medføre. [...] Neeei eee har, e har nok vært litt «outsider» i den klassa heile veien tror e. Uten at det har vært nokke problem da, men eeh. Det e nok ikkje min typeee folk. Det hørtes litt trist ut.» (Akerø)

«Neiee. Va jo på fadderuka og sånt, men eee. Etter det såå. va ikkje så mye sann, fant ikke på nokkeeee, særlig etter det da. Vaaa mest på grunn av skole, ja.[...] Neeeee, e va sikkert med mest venna utafor da, når ee ikke va på skole da.» (Linhave)

Informanten «Akerø» distanserte seg i stor grad fra det han betegner som studentmiljøet. Informanten gikk så langt som å kalle seg selv en «outsider», og at han ikke passet sammen med de andre studentene. Det var flere som fortalte om et nærmest «profesjonelt» forhold til andre mennesker på utdanningen, med en relasjon bygget på skolearbeid. Skole var en separat ting, mens venner og sosialt miljø eksisterte på utsiden av skolen. Det viser også eksempelet fra informanten «Linhave»

Et annet poeng i forbindelse med integrering, er hvordan informantene selv kunne gjort mer for å bli en del av dette miljøet. Informanten «Stenvold» var fornøyd med skolens og utdanningens mottakelse av nye studenter. Informanten skylder seg selv for at han ikke ble en del av det sosiale miljøet, og at det ikke var skolens initiativ som var problemet. Slik beskriver han sin egen deltakelse:

«Ja. Det va jo masse sann opplegg i begynnelsen, sååå. For å bli kjent med folk da, og. Ja. Dem to tre første ukene va jo dedikert til bare det, og det va jo veldig bra, og vi fikk, fikk hils på lærerane, og dem tok det enkelt i begynnelsen og, ja. Det va bra opplegg.[...] No va no, ikkje e med på så mye som e burde vært med på da, til å begynne med. Sååå. E vet ikkje. E føle e, e kunne jo gjort en bedre jobb der da, e kunne jo, vært med på litt mer i begynnelsen, fått enda flere kamerata, sånn at når. Når dem som eh, når dem, når ikkje alle va her da, så hadde e liksom, ken andre e kunne studert med og sånt, men, ja. E vet ikkje e.» (Stenvold)

Informanten «Berg» satt med lignende erfaringer:

«Eee, e blei kjent med et par gutta som, som e egentlig va lame, heile tida, på skolen. Men eeee, utenom det så va ikkje det så mye egentlig. Men e boddeeeee, også påå (et sted utenfor Ålesund) da, og e hadde mine egne venna utafor skolen da, sååå, sååå. E kunna sikker gjort meir for ååå blitt bedre kjent med dei andre på skolen.» (Berg)

Flere av informantene hadde vennekretser uavhengig av ingeniørutdanningen. Informanten «Akerø» fortalte at han ikke hadde behov for noe studentmiljø. Informanten hadde venner fra før han startet på ingeniørutdanningen og tilbragte sin tid med dem. Det sosiale miljøet i «klassen» ble derfor mindre viktig. Som eksemplene viser var det flere informanter som var av denne oppfatningen samtidig som de anerkjenner at de selv kunne gjort mer for å ta del i det sosiale miljøet.

4.3.3 Ikke dedikert til nytt sosialt miljø

To av informantene som valgte bort ingeniørutdanningen, startet på nye studium og flyttet til andre byer. De sammenlignet sin nye studietilværelse med tiden på ingeniørutdanningen. Denne sammenligningen forteller hvordan den uavhengige vennekretsen utenfor studiet begrenset den sosiale integreringen. I tiden hvor de gikk på Høgskolen i Ålesund følte de ikke behov for noe nytt sosialt miljø. De manglet derfor motivasjon og dedikasjon til å bli en del av dette miljøet. I sin nye studietilværelse beskriver de en situasjon hvor de nærmest ble «tvunget» inn i det sosiale miljøet. Gjennom disse eksemplene kan vi forstå hvordan dedikasjon til studietilværelse og villigheten til å gå inn i et nytt miljø kan ha hatt betydning for en vellykket sosial integrering. Noen av informantene virker å ha manglet dette under sin tid på ingeniørutdanningen. På sitt nye studium har de vært «tvunget» til det, noe de opplever har gått bra. Informanten «Stenvold» forteller om møtet med sin nye studietilværelse:

«Så der måtte e bare vær åpen å vær me på alt sann sosialt dei første to ukene. Men eh, men det gikk jo kjempebra å e fikk jo masse venna og masse bekjente ååå, e blei, ja det blei, det va midt i blinken, det va. Masse hyggelige folk ååå, åpent studiemiljø ååå, ja. Å det va lurt å bare vær me på alt rett og slett.»
(Stenvold)

Her virker det som at «Stenvold» ikke ble «holdt igjen» av en vennekrets utenfor skolen, og at informanten på den måten raskt fikk en sterk tilhørighet til sitt nye miljø på sitt nye studium. En annen informant forteller også en lignende historie om vennekrets utenfor skolen:

«Nei deeeet. Mykje annerledes når e flytta vekk, til en anna plass åå, i forhold til. Hadde på en måte mine venna ååå. Ee, e hadde deeeet, visste ka e ville gjer på pååå fritida mi da, i Ålesund. Mens no i

Bergen da, såå, så bynne e heilt pååå, heilt ferskt på en måte. Må bli kjent med nye folk åå, mye meir da, enn, da e va i Ålesund. Da e hadde mine venna åå. Ja.» (Berg)

En tredje informant, «Rimmen», forteller at der fantes sosialiseringarenaer. Informanten hevdet at det var muligheter for å delta på diverse arrangement, og at det var opp til en selv om en ville være med.

«Det va litt sjølvalgt ka en ville aktivisert seg hold e på å sei da. Det va no nok av ting dem gjorde og, ja. Det va jo eget opplegg med di herre fadderan og sann også da.» (Rimmen)

På oppfølgingsspørsmål, om informanten selv var aktiv i studentmiljøet, svarte informanten følgende:

«Hadde ikke tid. Nei. Prioriterte det ikke. hehe, men eh. Det har jo litt med aldersforskjellen igjen da, kanskje, hehe.» (Rimmen)

Selv om der fantes arenaer for integrering, var det i flere tilfeller nedprioritert å delta. Eksemplene fra «Stenvold» og «Berg» er interessante da de har grunnlag for å sammenligne sine erfaringer fra ingeniørutdanningen med en annen utdanning. På deres nye studium opplevde de i mindre grad at de kunne prioritere bort sosial deltakelse. De var fullt dedikert til å bli en del av det nye sosiale miljøet. Sitatene fra informanten «Rimmen» viser en bevisst bortprioritering av det sosiale på ingeniørutdanningen. Integreringsutfordringene forklares gjennom bosted og sterkt sosialt miljø utenfor skole, men også gjennom informantenes mulighet til å prioritere det bort. Både bostedssituasjon og en uavhengig vennekrets virker å spille inn på deres prioriteringer, men informantenes forklaringer viser også en manglende vilje og dedikasjon til integrering, helt fra studiestart.

4.3.4 Oppsummering

I kapittel 4.3 har jeg sett på forhold ved ingeniørutdanningen og utfordringer med integrering i det sosiale miljøet. Jeg har sett på hvordan informantene opplevde møtet med skolen, og hvordan ulike forhold ved informantenes liv kan ha vært hinder for integrering i det sosiale miljøet. For det første var det å bo langt unna skolen en del av integreringsproblemet. Flere av informantene som bodde langt unna fortalte at de hadde en høyere terskel for å delta på sosiale arrangement. En av informantene opplyste at å flytte nærmere skolen var en nødvendighet dersom gjennomføring av studiet skulle være mulig. Forestillingen om at de andre i klassen alltid holdt på med ulike sosiale aktiviteter, virket også å skape en større avstand mellom disse informantene og resten av klassen.

I tillegg til fjerntliggende bosted, var en uavhengig vennekrets utenfor utdanningen, noe som virket hindrende. Flere opplyste at de stort sett var sammen med venner utenfor skole og utdanning som de kjente fra før de startet. «Akerø» la til at han ikke følte noe behov for å ta del i det sosiale miljøet på ingeniørutdanningen, da informanten hadde venner fra før. Dette må også sees i sammenheng med punkt 4.3.4, om manglende dedikasjon til det nye sosiale miljøet. Selv om bosted, og venner utefra ingeniørutdanningen, var med å trekke dem bort fra integreringsarenaene, virket det som at flere informanter, allerede før møtet med utdanningen, ikke hadde intensjoner om å bli en del av noe nytt sosialt miljø. To av informantene, som hadde startet på nytt studium borte fra tidligere venner og bosted, fortalte at deres nye studietilværelse hadde tvunget dem til å delta i det sosiale. De kunne ikke prioritere bort det sosiale miljøet. Deres beskrivelse av sin nye tilværelse forteller oss om integreringsutfordringene de opplevde på ingeniørutdanningen.

Disse faktorene virker å ha begrenset eller hindret en vellykket sosial integrering:

- Bosted langt unna skolen
- Sterk vennekrets uavhengig av utdanningen
- Hadde mulighet til å ta avstand - ble ikke «tvunget» til integrering
- Manglende villighet til å delta på den sosiale arenaen

5.0 VIKTIGE FUNN OG DISKUSJON

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hva skyldes frafallet på ingeniørutdanningene?

Flere informanter så på sitt eget frafall som et valg. Flere forklarte frafallet ut i fra interesse, og opplevde at studiet ikke var slik de så for seg. I løpet av sine perioder som studenter på ingeniørutdanningen fant informantene ut at studiet og fagfeltet ikke var interessant for dem. Det virker som at flere av informantene endret sitt opprinnelige mål i møte med utdanningen. I flere tilfeller hadde informantene anledning til å fortsette på ingeniørstudiet, men valgte det bort som følge av at utdanningen og fagfeltet virket uinteressant. Dette viser en tydelig målendring i møtet med studium, hvor utdanningen opplevdes som et feilvalg. Disse formene for frafall bærer preg av et aktivt frafall gjennom bortvalg. Informantene som diskuterte sitt eget frafall i lys av vanskelighetsgrad og andre gode alternativ til utdanningen var også tydelig på at de selv hadde valgt å slutte. Enkelte hadde startet i arbeid, mens andre hadde skiftet studium. Her tok frafallet form av studiebytte og studieavgang, men var likefremt et bortvalg. Igjen virket det som mål for fremtiden endret seg i møte med utdanningen. Opplevelsen av ingeniørutdanningen som feilvalg ble sterkere i som følge av studiets vanskelighetsgrad. Dette virker å ha påvirket interessen for fagene. Når informantene i tillegg hadde gode alternativer til å fortsette studiet, muliggjorde dette bortvalget. Forklaringer som feil valg, opplevelse av institusjon og studium og andre individuelle årsaker brukes også som forklaring på frafall i tidligere forskning (Yorke og Longden 2008, Tinto 1993, Hovdhaugen og Aamodt 2011).

I motsetning til informantene som var tydelig på sitt eget bortvalg, opplevde en av informantene ikke å ha noe valg. Informanten måtte slutte som følge av manglende resultater og personlig økonomi. En kan diskutere i hvilken grad dette var et valg som følge av en rekke kortsiktige rasjonelle avgjørelser i retning av bortvalg. Samtidig ville denne diskusjonen være lite nyttig, spesielt i lys av informantens uttalte ønske om å fortsette dersom det økonomiske og det formelle hadde vært til stede. I dette tilfellet kan ikke frafallet forklares som et bortvalg. En riktigere betegnelse på denne formen for frafall vil være studieavbrudd gjennom

manglende kvalifikasjon. Denne definisjonen tydeliggjør årsaken til frafallet mer presist. I lys av tidligere forskning ser vi også andre som har konkludert med en lignende forklaring. Yorke og Longden (2008) kaller dette «trøbbel med å nå opp til kravene på studiet», men Tinto betegner det som «vanskelighetsgrad», hvor studenten gjennom krav blir tvunget til å slutte.

Disse begrunnelsene for frafall må sees i lys informantenes forutsetninger gjennom sosial bakgrunn. De viktigste funnene i lys av dette perspektivet var hvorfor informantene tok de valgene de gjorde og hva som ledet dem til ingeniørutdanningen til å begynne med. Informantene aksepterte at de selv hadde valgt å starte på ingeniørutdanningen, men opplevde at valget var litt tilfeldig og at der lå en forventning til at de skulle starte i høyere utdanning. For noen av informantene virket valget som et uttrykk for det Boudon (1974) kaller ønsket om å unngå sosial degradering. Dette kan også sees i sammenheng med det nederlaget informantene opplevde gjennom sitt frafall. En av informantene som omtaler et stort press fra familien om å fortsette i utdanning, var ikke uttalt bekymret for en sosial degradering. Det viktigste er likevel nederlaget informantene opplevde i forbindelse med sitt frafall. Når resultatet ble å bytte utdanning, med aksept fra familien, kan vi gjenkjenne en form for institusjonell habituell tilpasning i tillegg til en lav risiko for nedadgående mobilitet. Dette virker å stemme for alle informantene, ikke bare de som frafalt gjennom studiebytte. Informantene, med ett klart unntak, hevdet det var deres eget valg å slutte. De var likevel åpne for at de kunne være påvirket, både av andres forventninger og press, men at de selv tok valget om å slutte. Problemet virker også å ligge i hva informantene forventet av ingeniørstudiet og deres manglende forutsetninger, gjerne i form av forståelsen for hva studiet innebar av arbeidskrav og kunnskapsnivå.

Informantene virket å være fornøyd med institusjonen og utdanningen. Ingen var misfornøyd med mottakelsen de fikk og flere av informantene skrøt av skolen og mulighetene for å delta på sosiale arrangement. I tillegg var flere godt fornøyd med muligheten for faglig oppfølging selv om få informanter valgte å benytte seg av den. Igjen legger informantene i stor grad ansvaret over på seg selv. Her virker det som at de fleste tilfellene av frafall ikke var noe institusjonen kunne gjøre noe med. Informantene tok selv ansvaret for sitt eget valg, og virket tilfreds med valget. Samtidig fremstår flere informanter som lite integrert og lite villig til å la seg integrere både akademisk og sosialt. Det viktigste funnet i forbindelse med forhold ved

institusjonen og disse forholdenes betydning for frafall var at der eksisterte integreringsarenaer, men at informantene i liten grad valgte å benytte seg av disse. Dette stemmer med det Hovdhaugen og Aamodt (2011) finner, om hvordan frafallet ikke primært forklares gjennom forhold ved lærested eller studiet studentene forlater. Bosted og egen vennekrets, sammen med en manglende dedikasjon fra informantenes side, virker å ha hatt negativ effekt på informantenes integreringsmulighet. Spørsmålet er om disse forholdene er noe institusjonen kan gjøre noe med, og om det i så fall ville forhindre frafallet. Tinto (1993) trekker inn betydningen av studentenes egen innsats og villighet til å nå målet om en utdanning. Den manglende dedikasjonen informantene viste tyder i den forbindelse på at institusjonen ikke kan ta alt ansvaret for frafallet. I de fleste tilfellene virket det som om frafallet sett fra informantens side var uunngåelig, og at institusjonen ikke kunne påvirke utfallet. Dette får betydning for begrepsbruken, og må sees i sammenheng med den aktive og passive aktør. Bortvalg beskriver en mer aktivt velgende aktør som institusjonen i mindre grad har kontroll over. Mens frafall beskriver en passiv aktør som kan hindres, gir bortvalg mer makt til den enkelte og mindre kontroll til institusjonen. Når en skal velge betegnelsen frafall eller bortvalg for å beskrive hva som har hendt med utvalget, virker det i de fleste tilfellene mer presist å bruke bortvalg.

5.1 FUNNENES BETYDNING

Undersøkelsen gir i utgangspunktet grunn til bekymring med tanke på utdanningspolitiske mål, samfunnets bruk av ressurser og ingeniørbransjens bekymring over mangelen på ingeniører. Spesielt bekymringsverdig er det at institusjonen i liten grad virker å kunne hindre frafallet. Flere av mine informanter var i en posisjon hvor fullføring kunne blitt en realitet. Basert på interesse for fagfelt og innhold på studiet, var bortvalget den vanligste formen for frafall blant mine informanter. En større strukturell endring i ingeniørutdanningen bedre tilpasset disse studentene ville kanskje ha hjulpet dem gjennom studiet. Samtidig kan en bare spekulere i hvilke konsekvenser det ville fått for de studentene som fullfører studiet i dag, og om det ville være hensiktsmessig for målet om å få flest mulig gjennom utdanningen. I tillegg ville målet med å få studenter til å fullføre måtte gå på akkord med kvalitet i utdanningen. En kunne på den måten argumentere for at en ville forskjøvet problemet med manglende ingeniører over til kvalitetsutfordringer på ingeniørutdanningen.

Informantene som hadde startet andre studium ved andre institusjoner gir et interessant perspektiv på hvordan ingeniørutdanningen opplevdes og i hvilken grad frafallet var noe institusjonen kunne gjøre noe med. I disse tilfellene var ingeniørutdanningen problemet for den enkelte informanten, men utdanningen fremsto ikke som noe problem i seg selv. Informantene trivdes svært godt i sin nye utdanning og opplevde å ha valgt riktig, i motsetning til tiden på ingeniørutdanningen hvor de opplevde å ikke «høre hjemme». Med tanke på utdanningspolitiske mål, som at studenten skal lykkes i høyere utdanning, hva blir så problemet? Hva betyr det så å lykkes i høyere utdanning?

Informantene i denne oppgaven har på en måte ikke lykkes i høyere utdanning fordi de har sluttet på ingeniørutdanningen. Samtidig som frafallet opplevdes som et nederlag for mange av informantene, var det også en befrielse å få slutte. De som valgte bort ingeniørstudiet opplevde også valget som riktig. Informanten som ikke opplevde et valg var likevel tilfreds på grunn av sin egen jobbsituasjon. Frafall gjennom studiebytte og studieavbrudd viser et skille mellom de som ikke lykkes i høyere utdanning, og de som ikke lykkes på en bestemt utdanning. De som bytter studium har ikke mislykkes i høyere utdanning. De har kun avsluttet ett bestemt studium. I tillegg forklares det i stor grad gjennom ikke å ønske, heller enn ikke å evne. Selv om vanskelighetsgrad var et tema for flere, var det neppe avgjørende årsak til frafallet. Informantene som opplevde frafall i form av studieavbrudd og implisitt mislyktes i høyere utdanning, fant likevel arbeid som de selv var tilfreds med. De opplevde heller ikke sitt eget frafall som et stort problem. Spørsmålet blir her heller hvordan utdanningspolitiske mål får konsekvenser for hvordan vi oppfatter frafall som et problem, da vi gjerne definerer alle som avslutter en utdanning som frafalt. Ser vi på de individuelle frafallene, og hvordan informantene opplever sitt eget frafall, er ikke studiebytte eller studieavbrudd nødvendigvis negativt.

Diskusjonen blir dermed, dersom institusjonen kan gjøre noe med frafall, skal den gjøre noe dersom frafalte opplever meningsfulle liv i andre deler av samfunnet? Kanskje utdanningspolitiske mål burde endres fra å fokusere på at alle skal fullføre utdanningen de har startet på, til heller å oppdage ulike former for frafall og fokusere på å gi de som ønsker å fullføre muligheten til det? Gjennom mine undersøkelser ser vi flere eksempler på frafalte studenter som opplevde frafallet som et selvstendig bortvalg. Disse tidligere

ingeniørstudentene ønsket ikke å fortsette, og fant i etterkant av studiet meningsfulle liv, enten gjennom en annen utdanning eller i arbeid. At de opplevde sitt eget frafall som befriende burde få betydning for hvordan frafallet fremstår som et problem. Det kan tenkes at ikke alle nødvendigvis skal gjennomføre. Svaret på hvilke konsekvenser forståelsen av frafall får for institusjonens muligheter til å gjøre noe med det, leder oss til spørsmålet om hvem frafallet er et problem for. I lys av denne undersøkelsen blir svaret at den enkelte frafalte student ikke alltid opplever frafallet som et problem, men som en mulighet til å gjøre noe annet som han finner mer interessant.

Frafallet oppleves ikke som et problem for informantene. For institusjonen fremstår likevel frafall som et problem. Problemet fremstår i tillegg enda større i lys av at institusjonen i liten grad kunne hindret eller burde hindret de ulike frafallene. I en slik sammenheng dukker et annet viktig spørsmål opp: Skal en strebe for å få gjennom de som ikke opplever interesse for faget og utdanningen, og som ikke ser for seg å arbeide med faget videre? En av informantene opplevde det mer meningsfullt å droppe ut av skolen, men starte i en jobb hvis fagfelt ingeniørutdanningen skulle forberede informanten på. Det kan virke som en større sløsing med ressurser å «tvinge» denne informanten gjennom en utsatt utdanning, enn å la informanten droppe ut av skolen og inn i en jobb. Hvilken betydning får dette for institusjonens frafallsarbeid? Hva burde institusjonen mandat være? Å fokusere på å hindre frafall er selvsagt en viktig del av institusjonens virke. En burde strebe etter å hjelpe studenter og forsøke å hindre at de som ønsker å fullføre sin påbegynte utdanning faller fra. Problemet oppstår dersom institusjonen ikke skiller mellom former for frafall, finner ut hvilke type frafall en står ovenfor eller aksepterer former for frafall som den ikke har mulighet eller burde prøve å hindre. Utgangspunktet i frafallsarbeidet må være å skape en forståelse av hvilke typer frafall som preger den enkelte utdanning, diskutere hvem frafallet er et problem for, i tillegg til om det er ønskelig eller mulig å gjøre noe med det.

De frafalte studentene jeg intervjuet hadde bestemt seg for å slutte på utdanningen og oppfattet ikke det som et problem. For å hindre deres frafall måtte frafallsarbeidet kommet i forkant av studiestarten, gjennom å gjøre studentene oppmerksom på arbeidskrav og på hva ingeniørstudiet innebar. Gjennom et slikt forebyggende arbeid ville institusjonen sluppet å ta inn de som ikke var dedikert, interessert eller forberedt til studiet. Å sørge for raskere

gjennomføring virker derfor å ligge i forkant av studiestart gjennom å bevisstgjøre fremtidige studenter på sine utdanningsvalg fremfor å rekruttere så mange som mulig til sitt studium. Det kan også tenkes at kravene for inntak er for lave, og at en ved å øke kravene til inntak ville fått flere dedikerte og forberedte studenter med bedre forutsetning for å fullføre. Problemet blir at i samme tiltak ville en kunne miste potensielle studenter som hadde utviklet en interesse og tilpasset seg kravene på studiet. Gjennom strengere inntakskrav vil en også kunne miste de som ønsker å ta en høyere utdanning og forsøker ingeniørstudiet, men bytter til en annen utdanning senere. Løsningen kan derfor ikke være å stenge flere ute gjennom strengere krav og høyere inntak.

Interessant er også fremstillingen av frafallet som et problem gjennom å vise til statistikk. Hva kan frafallsstatistikk egentlig fortelle oss om de frafalte studentenes liv? Hva sier den om å lykkes i høyere utdanning? Statistikken forteller oss at vi har et problem fordi mange faller fra. Snur vi statistikken til Olsen (2012) på hodet viser den at 2 av 3 fullfører. Den resterende gruppen inneholder blant annet informantene i denne oppgaven. Blant dem er der flere som har lykkes i høyere utdanning gjennom å slutte på ingeniørutdanningen og fullført et annet studium. Flere byttet til studium som var meningsfulle for dem og som de trivdes med. Likevel blir et slikt bortvalg registrert som frafall ved institusjonen. Andre hadde startet i arbeid og virket å være tilfreds med sin egen livssituasjon. De som falt fra høyere utdanning gjennom studieavbrudd har mislykkes i høyere utdanning. Selv om deres frafall fremstilles som et problem i lys av statistikk, trenger det ikke være slik at de selv opplever frafallet som et problem.

6.0 AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg intervjuet frafalte studenter ved en bestemt ingeniørutdanning på Høgskolen i Ålesund for å undersøke årsakene til frafallet og hvilke konsekvenser dette ville få for institusjonens frafallsarbeid. Gjennom teoretiske perspektiv på valg, har jeg kunnet stille spørsmål til informantenes begrunnelse for valget om å slutte, om sosial bakgrunn og informantens forutsetninger har hatt betydning og på hvilken måte forhold ved institusjonen kan ha hatt betydning for frafallet.

Det viktigste funnet var i hvor stor grad informantene, med et klart unntak, opplevde frafallet som sitt eget valg. Både gjennom refleksjon av egne forutsetninger og sosial bakgrunn var informantene klar på at de selv hadde valgt å slutte. Dette baserte seg på informantens egne interesser for utdanningen og fagfeltet. Selv om flere av informantene opplyste at de kanskje hadde vært påvirket til å starte i utdanning av andre viktige personer, var valg av utdanning og valget om å slutte i utdanningen deres eget. Også sider ved integreringsprosessen kan ha spilt en rolle, men igjen var det tydelig at informantene selv tok valg som gjorde det vanskelig for integrering å finne sted. Både bosted langt unna sosialiseringarenaer og egne vennekretser utenfor skolen virket å hindre informantenes villighet til å bli en del av sitt nye miljø. Igjen ble dette knyttet til informantens eget valg. Noen uttalte at de bortprioriterte det å være sosial med andre på studiet. Andre sa at de ikke hadde behov for å være en del av noe studentmiljø som følge av å være sterkt knyttet til andre sosiale miljø utenfor skolen.

Et annet interessant funn var hvordan studentene ikke opplevde sitt eget frafall som noe stort problem. Dette gjeldt også informanten som ikke opplevde sitt frafall som et valg. Informanten gikk tilbake i full jobb etter frafallet og virket tilfreds med det. Andre som startet i arbeid angret heller ikke på sin tid under utdanning. Flere så på frafallet som et forsøk på å starte en utdanning, og fant ut underveis at det ikke var noe de var interessert i. Disse startet på andre utdanninger andre steder, og var i stor grad tilfreds med valgene sine. Frafallet ble på denne måten noe positivt for informantene. Det ble et brudd med en vanskelig periode hvor de fikk møte høyere utdanning. For noen ble det en erfaring som resulterte i at de startet andre utdanninger, mens for andre ble det et møte som gjorde dem mer tilfreds med sin egen jobbsituasjon.

For institusjonen viser disse funnene at arbeid for å redusere eller hindre frafall er problematisk. Institusjonen kunne i liten grad ha hindret informantene i å slutte på ingeniørutdanningen. Ser vi på hvert enkelt frafall kan en stille spørsmålet om institusjonen i det hele tatt skal forsøke å hindre alle former for frafall. Frafall i form av bortvalg viste at studentene i mange tilfeller var tilfreds med sin egen situasjon etter at de har sluttet på studiet. Kanskje burde fokuset skiftes til å hjelpe den enkelte med overgangen til en annen utdanning eller til arbeidslivet, framfor å arbeide mot at studenter skal fortsette med et studium de ikke trives i eller interesserer seg for.

Det kan være sosiologisk interessant å sette samfunnets perspektiv på aktørens makt, gjennom begrepsbruk, opp mot funn i denne undersøkelsen. Hvilken makt gir eksempelvis frafall til aktørens muligheter for å ta selvstendige valg? Hvilke negative konnotasjoner ligger i begrepet og hvordan begrenser det vår forståelse av problemstillingen? Frafallet beskriver en passiv aktør, med liten makt over egen skjebne. Begrepet bortvalg beskriver en aktør med mer makt til å ta egne beslutninger og med større kontroll over sitt eget liv. At en student slutter på utdanningen sin fremstår mer som et problem dersom en betegner det som frafall. Kanskje forteller introduksjonen av begreper som bortvalg om ett større fokus på aktørens makt? Gruppen jeg har studert i denne oppgaven opplevde at de kunne velge. De opplevde også at det i stor grad var deres eget ansvar. De har ikke *falt* fra, men *valgt* bort. De gir seg selv makt gjennom en slik fremstilling. Skal en trekke det videre og spekulere rundt dette, kan det tenkes at det har sammenheng med individualisering av ansvar. Aktørene tar selv makten for å kunne ta ansvar over egen situasjon gjennom å påpeke at det er deres eget valg. I så måte vil den sosiologiske diskusjonen være interessant gjennom å trekke inn samtidsdiagnoser for å undersøke graden av individualisering i det moderne samfunn. I videre forskning kan det være nyttig å vurdere slike perspektiver for undersøke frafall og bortvalg. Gjennom det kan en studere forholdet mellom aktiv og passiv aktør i utdanningsinstitusjoner og se *valget* i lys av modernitetsperspektiv. Dermed blir ikke problemet bare isolert til en samfunnsinstitusjon, men kan studeres som et tegn i tiden.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem to viktige begrensninger i denne studien og andre forslag til videre forskning. Den første begrensningen er i form av informantenes grunnlag for opptak til ingeniørutdanningen. Jeg valgte å ikke skille mellom de som startet på ingeniørutdanningen direkte fra videregående oppøring og de som var i fast arbeid, men tok ingeniørstudiet som videreutdanning. Det kan tenkes at disse gruppene burde behandles forskjellig i forhold til motivasjon for å fullføre, økonomiske forutsetninger og trygghet i forhold til å avbryte studiet. Gruppen bestående studenter i videreutdanning kan tenkes å være i en annen økonomisk situasjon, spesielt i forhold til huslån og levekostnader, enn de som startet på ingeniørutdanningen rett etter videregående. I tillegg kan motivasjonen være en stor forskjell for de to gruppene. En kan stille spørsmål ved hvor villig studenten i videreutdanning er til å holde ut i en vanskelig utdanning dersom han trives i sin jobb. I videre forskning kunne det derfor være interessant å undersøke hvordan frafallet blant førstegangsstudenter på ingeniørstudiet forklares og hvordan de opplever sitt eget frafall. Det kunne også være fruktbart å undersøke frafall og gjennomføring blant ingeniørstudenter i etterutdanning.

En annen begrensning i denne studien er at informantene er rekruttert fra en bestemt ingeniørutdanning. Når jeg diskuterer frafallsutfordringer for ingeniørutdanningen ved statlige høyskoler i Norge er det med utgangspunkt i denne ingeniørutdanningen, noe som kan fremstå som problematisk. Fordi flere av ingeniørutdanningene opplever å stå ovenfor relativt like utfordringer knyttet til frafall og fordi frafallsstatistikk viser til mindre forskjeller mellom dem, kan dette forsvares. Samtidig ville det vært interessant å undersøke de viktigste funnene i en kvantitativ undersøkelse med datamateriale fra flere av ingeniørutdanningene. Et viktig spørsmål videre blir i hvor stor grad en kan finne de samme resultatene for alle ingeniørutdanningene og i så fall hvilken betydning det får for fremstillingen av frafall som problem.

7.0 LITTERATUR

Aftenposten (2010): «Halvparten av dem hopper av». Hentet 04.02.13 fra:
http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3783605.ece#.UW_WVcq6-So

Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.

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

Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag

Bourdieu, Pierre og Loic J. D. Wacquant (1993): *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Breen, Richard og John H. Goldthorpe (1997): «Explaining Educational differentials: towards a formal rational action theory», *Rationality and Society*, 9:275-305.

Elster, Jon (1989a): *Solomonic Judgements: studies in the limitations of rationality*. New York: Cambridge University Press.

Elster, Jon (1989b): *Nuts and bolt for the social sciences*. New York: Cambridge University Press.

Grande, Arne og Anne Skalleberg Gjerde (2013): «Gir opp studiene», *Dagens Næringsliv*. Hentet 09.03.13 fra: <http://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=055008201303098F3295985E5514201C0FF072781120F3&serviceId=2>

Hials (2013a): «Avdelingar: Fagavdelingar ved høgskulen i Ålesund», *Hials.no*. Hentet 05.03.13 fra: <http://hials.no/nor/hials/hoegskolen/avdelingar>.

Hials (2013b): «AIR: Avdeling for ingeniør og realfag», *Hials.no*. Hentet 05.03.13 fra: <http://www.hials.no/nor/hials/hoegskolen/avdelingar/air>.

Hollås, Hilde A. (2012): «Gjennomstrømning i høyere utdanning. Er studentene blitt mer effektive?», *Samfunnsspeilet*, 2:33-38.

Hovdhaugen, Elisabeth (2012): *Leaving early: Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion*. Doktoravhandling. Oslo: Univeritetet i Oslo.

Hovdhaugen, Elisabeth og Per Olaf Aamodt (2006): *Studiefrafall og studiestabilitet. Delrapport 3 fra Evalueringen av kvalitetsreformen*. Oslo-Bergen: Norges forskningsråd/NIFU STEP/Rokkansenteret.

Hovdhaugen, Elisabeth og Per Olaf Aamodt (2011): *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter Kvalitetsreformen. En sammenligning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. NIFU rapport 38/11, Oslo: NIFU.

Hovdhaugen, Elisabeth, Nicoline Frølich og Per Olaf Aamodt (2008): *Finnes det en «universalmedisin» mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter.* NIFU STEP rapport 9/08, Oslo: NIFU STEP.

Jenkins, Richard (1992): *Key sociologists: Pierre Bourdieu.* London: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (2013): *Tilstandsrapport Høyere utdanning 2013.* Hentet 20.09.13 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele.pdf>

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal.

Kvam, Unni Irmelin (2013): «Stadig vanskeligere å skaffe ingeniører», *NITO.no.* Hentet 02.03.13 fra: <http://www.nito.no/Nyheter/2013/Arbeid-og-lonn/Stadig-vanskeligere-a-skaffe-ingeniorer/>

Maton, Karl (2008): «Habitus», i Grenfell, M. (red.) *Pierre Bourdieu: Key concepts* (s.49-66). London: Acumen.

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* NIFU STEP rapport 13/08, Oslo: NIFU STEP.

NOKUT (2008a): «Del 1: Hovedrapport», *Evaluering av ingeniørutdanningen i Norge 2008, Rapport 2008:1.* Oslo: NOKUT.

NOKUT (2008b): «Del 2: Institusjonsrapporter», *Evaluering av ingeniørutdanningen i Norge 2008*, Rapport 2008:2. Oslo: NOKUT.

NSD (2010): «Oppsummering fra møte i arbeidsgruppe for studentflyt og frafall i høyere utdanning». Hentet 20.08.13 fra:

http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/dokumenter/arbeidsgrupper/studentflyt/studentflyt_2010_05_06_referat.pdf

NSD (2013): «Database for statistikk om høgre utdanning (DBH): Fullføring på utvalgte utdanninger». Hentet 05.05.13 fra:

http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/stud_fullfort_rapport.cfm?studkode=x&sti=9!studkode&insttype=02&arstall=2012&instkode=0237&beregning=Opptatt!sum%28opptatt%29!9!Fullf%C3%B8rt!sum%28fullfort%29&valgt_sti=Statlige%20h%C3%B8gskoler!9!H%C3%B8gskolen%20i%20%C3%85lesund&grupperingstring=a.arstall&sti_hele=insttype!9!instkode!9!studkode&sti_valgt=insttype!9!instkode!9!studkode&viskode=0&nullvalue=-&brukersort=to&pageid=1

Olsen, Kai A. (2012): «Når Kunnskapsdepartementet manipulerer data», *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2:209-216.

Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt - Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet.

Tinto, Vincent (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (2012): *Completing College: Rethinking Institutional Action*, Chicago: The University of Chicago Press.

Tjora, Aksel (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

Yorke, Mantz (1999): *Leaving Early : Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. London: Falmer Press.

Yorke, Mantz og Bernard Longden (2005): *Retention and Student Success in Higher Education*. Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing.

Aakvaag, Gunnar C. (2008): *Moderne Sosiologisk Teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide

A) Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Søsken og familie?
- Er du fra området?
- Bor du i nærheten?
- Bor du alene?
- Hvor gikk du på videregående skole?
- Har du studert noen andre steder tidligere?
 - Hva? Hvor? Kom du rett fra videregående?
- Jobber du? Går du på skole? Hva og hvor?
- Hva gjør du på fritiden?

B) Rasjonelle valg (Valg og livet som student)

- Hvorfor valgte du studiet ditt?
- Hvordan opplevde du skolen?
- Hvordan ble du tatt imot?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som student?
- Hvordan vil du beskrive din økonomi som student?
 - Trengte du jobb? Holdt studielånet? Fikk du hjelp hjemmefra?

C) Sosial bakgrunn (Studentlivet, støtte og hjelp)

- Hva synes du om nytten av studiet ditt?
 - Verdt det? Bortkastet?
- Hadde du støtte fra andre? Er det noen du vil trekke frem? (både i start og slutt)
 - Familie, venner, samboer, tidligere lærere?
- Hvordan vil du beskrive kontakten mellom deg som student og dine ansvarlige på skolen?

- Hvordan opplevde du utdanningen generelt?
 - Var det slik du hadde sett for deg?
- Var det en lang prosess å slutte, eller skjedde det fort?
- Holdt du slutteprosessen for deg selv? Fortalte du noen hjemme? Andre?
- Valgte du selv å slutte?
 - Hvorfor valgte du å slutte? Trekk frem 1-2 sentrale årsaker

D) Sosial og akademisk integrering (forholdet til skole og medelever)

- Hvor mye tid vil du si at du brukte på skolen?
 - Forelesninger, kollokvier, seminar, kantine?
- Kjente du noen av medstudentene dine før du startet studiet?
- Hvordan vil du beskrive studentmiljøet på skolen?
 - Hadde du mange venner og studiekamerater?
 - Gjorde dere mye sammen utenom skolen?
- Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet på linjen din?
- Har du fortsatt kontakt med noen fra skolen eller linjen din?
 - I hvilken forbindelse?

E) Avslutningsspørsmål

- Hva skal til for at du vil fullføre utdanningen du startet på?
- Ville du tatt de samme valgene i dag?
 - Startet på samme utdanning, annen utdanning, ikke i det hele tatt?
- Hvordan vil du beskrive dine opplevelser etter at du sluttet?
- Er det noe vi ikke har snakket om som du føler er relevant i forhold til ditt frafall?

Vedlegg 2: Mail til mulige informanter

Hei!

Mitt navn er Henrik Omenås, og jeg jobber for tiden med en masteroppgave som handler om frafall på Høgskolen i Ålesund. Jeg ønsker med oppgaven å finne ut hvorfor noen velger å slutte, og har valgt å fokusere på de som har sluttet på ingeniørstudiet.

I oppgaven skal jeg intervju 7-9 tidligere studenter om deres forhold til studiet, skolen og hvorfor de sluttet.

Av de klasselistene jeg har jobbet med, står du registrert som student ved denne linjen. Dersom du er en av de som har sluttet på studiet ved Høgskolen i Ålesund, er jeg avhengig av din hjelp for å gjennomføre denne oppgaven.

Intervjuet er din mulighet til å komme med ytringer rundt din opplevelse av Høgskolen i Ålesund og av bachelor-programmet. I oppgaven vil du være helt anonym, og ingen vil kunne spore intervjuet tilbake til deg som person.

Tid og sted:

Intervjuet vil vare noe mellom 30-40 minutt. Intervjuene skal helst være gjennomført før 7.april, men dersom dette blir vanskelig for deg, kan vi komme frem til en ordning. Jeg vil befinne meg i Ålesund i denne perioden.

Intervjuet kan gjennomføres på en plass som du selv velger. Vi kan gjennomføre intervjuet på Høgskolen i Ålesund, på din nåværende arbeidsplass eller på en kafè. Dersom du holder til i nærheten av Ålesund kan vi foreta intervjuet hjemme hos deg.

Dersom dette er noe du er villig til å stille opp på, så ta gjerne kontakt via mail eller telefon.

Din deltakelse er selvfølgelig helt frivillig.

Intervjuet vil bli belønnet med et flax-lodd

Setter også pris på svar om du ikke skulle være interessert.

Dersom jeg ikke hører fra deg innen onsdag 20.03.13, vil jeg kontakte deg via telefon.

Håper å høre fra deg,

Mvh.

Henrik